



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



المدرسة العليا للأساتذة . بوزريعة . الشيخ مبارك بن محمد إبراهيم الميلي الجزائري

قسم اللغة العربية وآدابها

المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية وتأثيرها في الإنتاج الكتابي لدى المتعلم

- السنة الأولى من التعليم الثانوي الشعبة الأدبية نموذجاً -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (ل. م. د):

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إشراف:

د. حنان تتي.

أ. د. نبيلة عباس.

إعداد الطالبة:

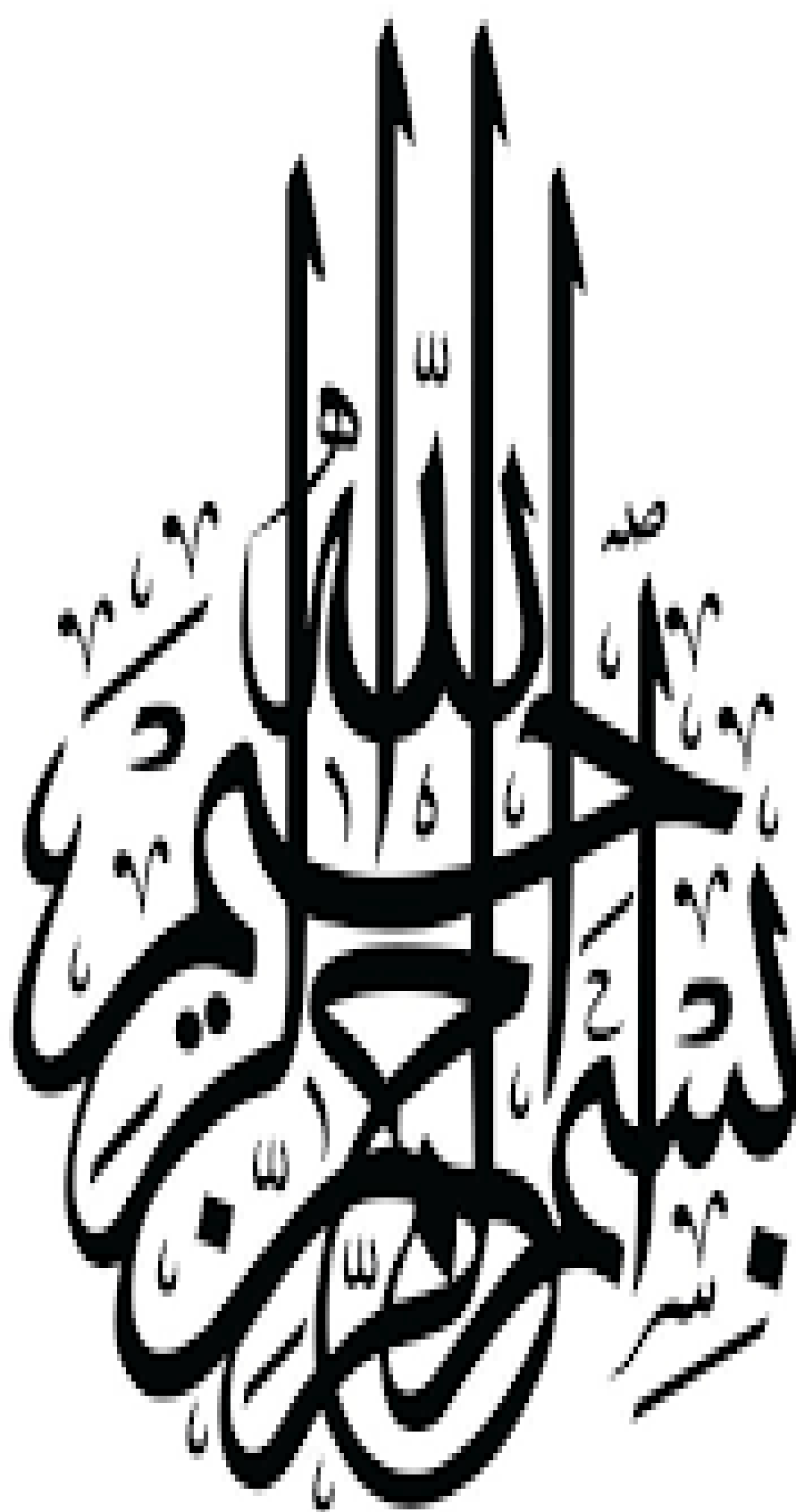
حسناء بوزينة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أ.د. العمري بن قسمية	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	رئيساً
د. حنان تتي	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	مشرفاً مقررًا
أ. د. نبيلة عباس	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	مشرفاً مساعداً
د. سليمة حراث	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضواً مناقشاً
د. سليمة آيت وعرب	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضواً مناقشاً
د. فطيمة بومهدي	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 1	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية:

1447/1446 هـ _ 2025/2026 م





الإهداء

إلى نفسي، وفاءً لرحلةٍ لم تكن يسيرة...
إلى والديّ، عرفاناً بعباءٍ لا يقاس...
إلى أخواتي، إقراراً بدعاءٍ صادقٍ لا ينضب...
إلى زوجي، سنداً وشراكةً في المسار...
إلى ابني، المعنى الأجل لكلّ هذا الجهد...
إلى صرح العلم الذي يمنح المعنى لكلّ سعيٍّ جادٍ...



الشكر والتقدير

الحمد لله على نعمائه، والشكر له على آلائه، نحمده ونشكره على مننه وأفضاله، ونصلّي ونسلم على أفضل الشاكرين والحامدين محمد عليه وعلى آله أتم الصلّاة والتّسليم وبعد:
فيطيب لنا وقد منّ الله علينا بإكمال هذه الدّراسة أن نبدأ بشكر الله أولاً، وآخراً، وظاهراً، وباطناً، فله الحمد منّا وفضلاً.

وأحقّ من يشكر بعد شكر الله الوالدين الكريمين لقوله تعالى " أن اشكر لي ولوالديك إليّ المصير " (سورة لقمان: 14). فاللّهم أجزلّهما العطاء والأجر، والجزاء والشّكر.

ثمّ نشكرنا وامتناننا على كلّ من وجّه وأنار درب هذا البحث، وبالأخص من كانت لهما النّصيحة المخلصة والعبارة الصّادقة والتّوجيه الهادف منذ تحكيم خطّة هذا البحث وحتىّ إتمامه الدّكتور (حنان تبي) والأستاذة الدّكتورة (نبيلة عبّاس) فلهما منّا جزيل الشّكر والعرفان، وبارك الله لهما في علمهما وعملهما.
ثمّ نتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير للمدرسة العليا للأستاذة ببوزريعة ممثلة في إدارتها وكافة أساتذتها، ونخصّ بالذكر أساتذة قسم اللّغة العربية وآدابها.

وأخيراً نقدّم خالص شكرنا وامتناننا للأسرة الكريمة التي كان لوقوفها معنا كبير الأثر في إتمام هذا البحث.



مقدمة



مقدمة:

مما لا شك فيه أنّ عالمنا اليوم _بل ومنذ بزوغ فجر القرن الواحد والعشرين_ يعيش أزهى عصوره العلمية في ظلّ التطوّرات التكنولوجية السريعة، والتحوّلات التقنية العديدة تحت اسم الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، التي أحدثت انقلاباً في موازين جميع مناحي الحياة، هذه التطورات التي تعمل على تحسين معيشة الشعوب والأُمم وتسهيل حياتهم وممارساتهم، وتوفير الجهد والوقت والمال لهم، فضلاً عن إسهامها في تطوّر المجتمعات على جميع الأصعدة سياسياً واقتصادياً، اجتماعياً وتربوياً، الأمر الذي استدعى إدخال تعديلات جذرية وملموسة في السياسات والخطط التعليمية لمختلف الدّول، باعتبار أنّ التّحدّيات التي تجابه النظام التعليمي تحتل موقعا هاما على سلم الأولويات المطروحة على التربويين، ذلك أنّ النظام التعليمي منظومة واسعة من العلاقات والإجراءات المتعلقة بمستقبل الأمة ومصيرها، والاهتمام بهذا الأخير يشكّل حجر الزاوية في بناء مجتمعات الدّول المتقدمة التي تنظر إلى التعليم على أنّه البداية لحلّ مشاكلها، فتركّز على تطويره لتصبح المؤسسات التعليمية وسيلة للتغيير الاجتماعي بمفهومه الشّامل، على جميع المستويات، لذا فقد أصبحت عملية مواكبة هذا التطوّر العلمي والتّقدّم التكنولوجي في الميدان التعليمي ضرورة ملحة للحاق بركب الحضارة.

ثمّ إنّ المتعلّم يعدّ أحد الموارد البشرية التي ينبغي دائما الاهتمام بإعدادها لغويا وعلميا، ثقافيا ومعرفيا، بمراعاة أنجح الطرائق والأساليب الكفيلة بتحقيق تحصيل لغوي أكثر كفاءة، باعتبار أنّ اللغة سمة تميّز بها الكائن البشري عمّا سواه وقد خصّه الله بها لأجل التواصل، وعن طريق هذا التواصل يتمكّن من إدراك حاجاته والتّعبير عنها، وتحقيق مآربه المختلفة لكونها تمثّل نسيجا متينا للتّجربة الإنسانية إلى حدّ يتعدّد معه تصوّر الحياة بدونها، كما أنّها تعدّ أداة للتّفكير، ووسيلة للاتّصال بالماضي واستشراف للمستقبل.

إلا أنّ اللغة العربية اليوم تواجه تحديات راهنة، ممّا يستدعي عمليات النهوض بواقعها ومجاوزة أوضاع الإهمال والركود في معالجة مشكلاتها، بحيث أصبح المتعلّم العربيّ بعد تخرّجه من المرحلة الثانوية بل الجامعية عاجزا عن إلقاء كلمة أو كتابة فقرة باللغة العربية، فبلغ الضّعف اللّغويّ أيّ مبلغ، وصار أبناء العربية مثل الأعاجم غير قادرين على التّعبير المنطوق ولا المكتوب بلسان عربيّ مبين.

فاللغة هي العنصر الأساسي في تكوين المجتمع حيث تُعبّر عنه وتوجّه سلوك أفرادها فيكون لها دور في بنائه، ويقوم هو بتغذيتها وتنميتها وتطويرها بهدف تأهيله لغويا ومعرفيا للتفاعل مع مجتمعه والاندماج فيه، ولعلّ ذلك لا يتأتّى في عصر المعلوماتية هذا إلّا بتوظيف مستحدثات التكنولوجيا ومحتويات التعليم الإلكتروني بوصفها أحد المرتكزات الأساسية في تطوير عمليتي التعليم والتّعلّم، لاسيّما في مجال تعليم اللّغات الذي يتطلّب تنويعا في الوسائط وتكثيفا لفرص التفاعل والممارسة اللّغوية، إذ تكتسي هذه المقاربة أهمية بالغة نظرا لما تُتيحه من إمكانات بيداغوجية وتفاعلية تُسهم في تيسير اكتساب المهارات اللّغوية من خلال التّعلّم الدّاتي والمرن، إضافة إلى تجاوز بعض الإكراهات

التي تفرضها الطرائق التقليدية للخروج بفكر المتعلم ومعارفه إلى ما هو أرحب وأوسع بدل الانحصار به في بيئة التعلم التقليدية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعدّ أهم مرحلة في حياة المتعلمين نظرًا لأنها تمثل تلك الحلقة الرئيسة في تفصيل منظومة التربية والتعليم من جهة والتعليم العالي والتكوين المهني من جهة أخرى، فهي خاتمة المرحلة المدرسية، كما أنها تعدّ تلك المرحلة المتزامنة مع مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغييرات في البناء الجسمي والنفسي واهتمام بالجانب التكنولوجي، لذا كان لزامًا مراعاة خصائص هذه المرحلة التعليمية حتى يتمكن مثل بقية الأنظمة التعليمية العالمية من توفير بيئة تعليمية تكنولوجية بمختلف محتوياتها الإلكترونية ومن تحقيق طموحات متعلمينا ومجتمعنا من خلال العناية باهتماماتها وتنمية مهاراتها اللغوية أولاً والمعرفية ثانياً.

وعليه كان لزامًا علينا أن نسبر أغوار هذه المسألة لمعرفة تأثير المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب- وذلك من خلال تساؤل رئيس يتمحور ضمنه جوهر إشكالية الدراسة المتمثلة في:

هل يسهم توظيف المحتوى التعليمي الإلكتروني في تنمية مستوى الأداء النحوي في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب-؟

وقد أثار هذا الموضوع جملة من الفرضيات تم ضبطها على الشكل التالي:

- يعاني متعلمو السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب- من ضعف ملحوظ في توظيف القواعد النحوية في إنتاجهم الكتابية.
- تُسهم المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية في تنمية الأداء النحوي في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب-.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المتعلمين في توظيف القواعد النحوية في الإنتاج الكتابي تعزى إلى فعالية المحتويات التعليمية الإلكترونية مقارنة بالطريقة التقليدية.

يستمدّ هذا البحث أهميته في تناوله لأحد الاتجاهات العلمية الحديثة التي تنادي بضرورة توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال بمختلف أنماطها في العملية التعليمية التعلمية عمومًا بغرض الخروج من الأساليب التقليدية النمطية، والكشف عن أفضل الطرائق والأساليب التعليمية المدعّمة بالمحتويات التعليمية الإلكترونية الحديثة بهدف تحقيق تعلم أنجع للغة العربية، وتحصيل أكفأ لمهاراتها اللغوية، خصوصًا أنه مجال لم تحظ الدراسات فيه بالاهتمام الكافي، على الرغم من انتشار استخدام هذه الوسائط في المراحل المبكرة، كما تكمن أهمية الموضوع في استهدافه المرحلة الثانوية باعتبارها تمثل المرحلة الأنسب لتنمية التحصيل اللغوي وتطوير المهارات اللغوية للمتعلمين خاصة الشفاهية منها والكتابية والتي تعدّ المحصلة النهائية لتعليم فروع اللغة العربية جميعًا، ذلك أنّ المتعلم يكون قد اجتاز مرحلة تعلم

المهارات وبنائها وتثبيتها في المراحل التعليمية السابقة الابتدائية والمتوسطة، ليلتحق بمرحلة تنمية المهارات وتدعيمها في الطّور الثّانويّ فهي مرحلة أكثر نضجاً معرفياً ولغوياً، لذا فإنّ استهداف هذه المرحلة التعليمية هو استهداف لدراسة استشرافية للمستقبل القريب للمجتمع الجزائريّ، وقد انصب اهتمامي على نشاط الإنتاج الكتابي لأنّ الممارسات التربوية في واقعها الزّاهن لا تلتزم التزاماً تامّاً بالفصحى إلّا في التعبير الكتابي على وجه العموم، وعليه فإنّ دراستنا هذه تجمع بين بعدين أساسيين بحيث تخدم القائمين على المجال اللّغويّ من جهة والمعلوماتيّ التّكنولوجيّ من جهة أخرى لتفتح لهم رؤى جديدة لتقويم هذا التّوع من المواضيع، كما تفيد الباحثين لتفتح لهم آفاقاً حديثة لأبحاث مستقبلية في هذا المجال من خلال الاقتراحات والتّوصيات التي تقدّمها هذه الدّراسة.

أمّا عن الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع، فتمثّلت في:

- اهتمامي بمجال تعليميّات اللّغة العربيّة، لا سيّما تعليميّات القواعد النّحويّة بحكم التّخصّص الأكاديمي من جهة، والممارسة الميدانية في التّعليم الثّانوي من جهة أخرى.
- الرّغبة في الحدّ من الصّعوبات التي يُواجهها المتعلّمون في استيعاب القواعد النّحويّة وتوظيفها توظيفاً سليماً في أداءاتهم اللّغوية.
- الرّغبة في استجلاء آفاق بحثية جديدة قائمة على المواءمة الفعلية بين تعليميّات اللّغة العربيّة وتكنولوجيا التّعليم، لمواكبة التّحوّلات الرّقمية المتسارعة، نظراً لما تشهده المنظومة التربوية المعاصرة من تحوّلات عميقة فرضها التّطوّر التّكنولوجي وانتشار التّعليم الإلكترونيّ ومحتوياته خاصّة في مجال تعليميّات القواعد النّحويّة والإنتاج الكتابي.

إنّ الأهداف الأساسيّة من هذه الدّراسة تمثّلت في:

- تقديم صورة عامّة عن واقع الأداء النّحويّ والإنتاج الكتابي لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي -شعبة آداب-.
- إبراز أهمية المدخل التّكنولوجيّ الإلكترونيّ في الحقل التّعليميّ اللّغويّ لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي -شعبة آداب-.
- تقدير فاعليّة اعتماد مخرجات المحتويات التعليمية الإلكترونيّة للقواعد النّحويّة في تنمية الإنتاج الكتابي لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي -شعبة آداب-.
- الكشف عن أنظمة تعليميّة حديثة من شأنها إزالة الهوة بين التّعليم التّقليدي والتّعليم الإلكترونيّ.
- محاولة الخروج من خلال البحث الميداني بنتائج تثري المنظومة التربوية ومسار التّعليم الثّانويّ في إطار تكنولوجيا اللّغة على مستوى التّحصيل النّحوي والإنتاج الكتابي على حدّ سواء.

وككلّ بحث أكاديمي لا بدّ له من منهج يسير على خطاه، فقد استوجبت طبيعة بحثي اعتماد المنهج الوصفي والمنهج المقارن، لأنّ الأوّل يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها، والتعرّف على حقيقتها في أرض الواقع، ثمّ تدعيم الوصف بالتحليل والتفسير والمقارنة، وهذا بغية الوصول إلى نتائج دقيقة ومؤسّسة علميًا. لقد شغل موضوع التّعليم الإلكتروني ومحتوياته اهتمام الباحثين، فتعدّدت الدّراسات وفق المرجعيات الفكرية لكلّ باحث، إلّا أنّ جلّ هذه الدّراسات . في حدود اطلاعي . استثمرت موضوعها في نطاق ضيق، إذ انصب اهتمام بعضها على جانب التّحصيل الدّراسي المعرفيّ دون اللّغوي، في حين ركّز بعضها الآخر على الإطار النظري مع محدودية الاهتمام بالإطار التّطبيقي، أو قصرت دائرة دراستها على عيّنة بحثية محدودة متعلّقة بمرحلة تعليميّة معيّنة وعلى جانب لغويّ ضيق، وعليه فإنّ أهمّ الدّراسات السّابقة التي وافقت خطّ سير بحثي والتي جاءت مرتّبة حسب تسلسلها الزّمني تمثّلت فيما يلي:

- دراسة الباحثة نداء عبد الرّحيم مصطفى: رسالة مقدّمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التّدريس بكلية الدّراسات العليا في جامعة التّجّاح الوطنية في نابلس، فلسطين، 2010: تحت عنوان "استخدام برامج الدّروس التّعليميّة الحوسبة في تعلّم اللّغة العربيّة على تحصيل طلبة الصّف الأوّل الأساسيّ في مدارس محافظة نابلس"، طرحت الباحثة إشكالية رئيسة مفادها أنّ هناك أثراً في التّحصيل لدى طلبة الصّف الأوّل الأساسيّ في تعلّم اللّغة العربيّة تُعزى لمتغيّرات نوع المجموعة، والجنس، نوع المدرسة في مجموعات الدّراسة جميعها، واقترحت الباحثة إجراء المزيد من الدّراسات حول أثر استخدام برامج الدّروس التّعليميّة الحوسبة على تحصيل الطلبة في بيئات مكانية أخرى ومواد دراسيّة مختلفة.
- دراسة الباحثة نسرين جلال أمين: رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في تقنيات التّعليم، جامعة دمشق، كلّية التّربية، قسم المناهج وطرائق التّدريس، 2016م: تحت عنوان "أثر استراتيجية دمج التّكنولوجيا في التّعليم في تنمية مهارات التّعبير الكتابي -دراسة تجريبية على عيّنة من تلامذة الصّف الرابع الأساسيّ في مدارس محافظة دمشق الرّسميّة-"، طرحت الباحثة من خلالها إشكالية جوهرية مفادها "ما أثر استخدام استراتيجية دمج التّكنولوجيا في التّعليم في تنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسيّ؟"، فعنيت الدّراسة بتبيان أثر الوسائل التّعليميّة الإلكترونيّة بشكل خاصّ في تنمية بعض مهارات التّعبير الكتابي أكثر من عنايتها بالمحتويات الإلكترونيّة في حدّ ذاتها.
- دراسة السّعيد خنيش: رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة العربيّة وآدابها، تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة، جامعة باتنة، كلّية اللّغة والأدب العربيّ والفنون، قسم اللّغة والأدب العربيّ، 2017م: تحت

عنوان "تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية" -دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم-، طرحت الدراسة إشكالية محورية تمثلت في: إلى أي مدى تستثمر الجامعة الجزائرية تكنولوجيا التعليم ممثلة في الوسائل والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية؟ حيث هدفت إلى تسليط الضوء على تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية باعتبارها مجموعة وسائل وتقنيات يستعان بها في العملية التعليمية التعلمية لمادة اللغة العربية وآدابها.

ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى بعض الدراسات الأجنبية نذكر من بينها:

- Alqahtāni, abdullāh Faleh/ Evaluating the effectiveness of the e-learning experience in some universities in Saudi Arabia from male students' perceptions (2011) / (Doctoral dissertation). Durham University.

هدفت هذه الأطروحة إلى تقييم فعالية التعلم الإلكتروني من خلال آراء الطلاب الجامعيين، مركزة على قدراتهم في التعلم الذاتي والتحفيز الناتج عن التفاعل لبيان أثر استخدام التعلم الإلكتروني باعتباره طريقة للتعليم على تحصيل الطلبة، كما قدمت توصيات لتطوير التعلم الإلكتروني وتحسين الدعم الفني والتدريبي لتطبيقه.

- Nguyen; Tuan/ The effectiveness of online learning /beyond no significant difference and future horizons /2015 published in MERLOT Journal of Online Learning and Teaching; Vol 11; No2.

ركّز هذا المقال على دراسة تقييمية لفعالية التعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم الاعتيادي، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنّ فعالية التعليم الإلكتروني تعتمد على الجودة العالية في التصميم والطريقة الصائبة في التنفيذ.

- Carolin Haythornthwaite and Richard Andrews/ E_ Learning Theory and practice/ 2011; SAGE Publications Ltd.

ركّز هذا الكتاب على دراسة الإطار النظري للتعلم الإلكتروني والأسس النظرية والتحليلية للتعلم عبر الأنترنت وأثر هذه الطريقة في تحويل نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم الرقمي.

ومن أجل بلوغ الأهداف المسطرة، والمتمثلة في الإجابة عن الإشكالية المطروحة خصوصاً جاء تصوّر لهذه الدراسة وفق خطة مضبوطة حسب متطلبات عنوان البحث في مقدمة وأربعة فصول، يضمّ الفصلان الأول والثاني الشقّ النظري الذي يمهد للأرضية المعرفية المؤسسة للموضوع، فقد غني الفصل الأول بقضايا التعليم الإلكتروني والمحتويات التعليمية الإلكترونية من خلال تحليل مفاهيمها وخصائصها ومقاربات تصميمها وتوظيفها، بينما تناول الفصل الثاني تعليمية القواعد النحوية والإنتاج الكتابي من خلال الوقوف على مفاهيمها وأهميتها وطرائق

تدريسهما ومواطن الصعوبات المرتبطة بهما، في حين يضم الفصلان الثالث والرابع الشقَّ التطبيقي الذي يرصد واقع الظاهرة وقيس تأثير المتغير التجريبي، لذا فقد حُصص الفصل الثالث لعرض الإطار المنهجي للدراسة، وإجراءات تطبيق الدروس، وأدوات جمع البيانات، وعمليات التحكيم القبلي للوسائط التعليمية الإلكترونية، بينما حُصص الفصل الرابع لعرض النتائج الإحصائية وتفسيرها ومقارنتها وتحليل الفروق بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وقد عقب كلِّ مبحث تطبيقي جملة نتائج خاصة به، كما تُوجت هذه الدراسة بخاتمة موجزة تحوي أهمَّ النتائج العامة لهذا البحث متضمنةً أيضاً جملة مقترحات وتوصيات.

ولإثراء هذا الموضوع، اعتمدت في بحثي على مجموعة من المصادر والمراجع التي رافقتني في هذه الرحلة العلمية وكانت خير عون لي أذكر منها:

- ❖ أحمد إبراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة.
- ❖ أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية.
- ❖ حذيفة مازن عبد المجيد، التعليم الإلكتروني التفاعلي.
- ❖ فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية.
- ❖ إضافة إلى بعض الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية منها:
- ❖ منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب/ علوم.
- ❖ الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب/ علوم.
- ❖ دليل أستاذ التعليم الثانوي.

ختاماً، لا يسعني إلا أن أرجو من الله أن أكون قد وُفقت في إنجاز هذا البحث، فإن أصبت فله الحمد والمنّة، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، إذ لا أزعّم في بحثي هذا بلوغ الكمال، لأنّه ممّا اختصّه الله لنفسه، وإذ لكلّ شيء إذا ما تمّ نقصان، ولكنّه محاولة نبتغي من ورائها الإضافة، فإن حصل ذلك فبتوفيق منه تعالى، وإن لم يحصل ذلك كلّ فبعضه هو المأمول، والله هو الموفق إلى كلّ خير.



الفصل الأول:

التعليم الإلكتروني والمحتوى التعليمي الإلكتروني

- الأسس النظرية والممارسات التطبيقية -



المبحث الأول:
التعليم الإلكتروني
-الأسس النظرية والممارسات التطبيقية-

- 1/ مفاهيم التعليم الإلكتروني وتطوره التاريخي
- 2/ أهمية التعليم الإلكتروني وأهدافه التربوية
- 3/ أنماط التعليم الإلكتروني
- 4/ متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ومبرراته
- 5/ مصادر التعليم الإلكتروني وأدواته
- 6/ تحديات التعليم الإلكتروني والحلول المقترحة لتجاوزها

شهد العالم تحولاً نوعياً في مجال التعليم بفضل التطورات التكنولوجية المتسارعة، إذ انبجعت الأنظار إلى تطوير التعليم وجعله أكثر مرونة من خلال توظيف أدوات التقنيات الحديثة خاصة بعد ظهور شبكة الأنترنت نهاية القرن العشرين، فبرز مفهوم التعليم الإلكتروني بديلاً متطوراً للتعليم التقليدي، استجابةً لمتطلبات العصر الرقمي من جهة، وتجديداً لدماء التربية وتطويراً لأساليب التعليم من جهة أخرى، فقد أصبح هذا النمط من التعليم أحد أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة، إذ اعتبر قضية عالمية كباقي القضايا التربوية المعاصرة المرتبطة بحاضر الأمة ومستقبلها من حيث الاهتمام والاعتناء، لاسيما بعد ظهور تقنياته وشيوع تطبيقاته المتعددة وتسارع وتيرة نموه بشكل لافت يوماً بعد يوم، فراح العديد من الباحثين والمختصين يهتمون بموضوعه ويُعنون بمضمونه، سعيًا منهم للإلمام بتفاصيله، وبذلك تعددت محاولات تعريفه، وتباينت الرؤى والتوجهات نحو مفهومه، إذ جاء البعض منها متداخلاً في مضمونه، في حين كان البعض الآخر متبايناً، مما ولّد صياغات مختلفة وفق رؤى ووجهات نظر متعددة، ومن هذا المنطلق سيتم عرض جملة من التعريفات العلمية للتعليم الإلكتروني، مع تحليل أبعادها واستخلاص الملامح المشتركة بينها على النحو التالي:

1/ مفاهيم التعليم الإلكتروني ومسار تطوره التاريخي:

1.1/ مفاهيم التعليم الإلكتروني:

1.1.1/ التعليم الإلكتروني باعتباره نمطاً لعرض المحتويات التعليمية:

يعتبر فريق من الباحثين والتربويين في مجال تكنولوجيا التعليم أنّ التعليم الإلكتروني يعدّ نمطاً لعرض المحتويات التعليمية وتقديم المعارف والمعلومات الدراسية عن طريق مختلف الوسائط الإلكترونية المستحدثة ومن بين تلك التعاريف نذكر ما يلي:

. ورد في كتاب (تقنيات التعلم والتعليم الحديثة) مفهومٌ للتعليم الإلكتروني مفاده أنّه: "وسيلة ونمط لتقديم المادة الدراسية في صورة مناهج تعليمية عبر شبكة المعلومات الدولية أو أيّ وسيط إلكتروني آخر كالأقراص المدجة أو الأقمار الصناعية أو غيرها من التقنيات المستحدثة في المجال التعليمي".¹

¹ . غسان يوسف قطيط، تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص176.

كما نجد مفهوما آخر للتعليم الإلكتروني مفاده أنه: "تقديم محتوى تعليمي إلكتروني بواسطة استخدام الوسائط المتعددة المعتمدة على الكمبيوتر والشبكات المتصلة به للمتعلّمين بشكل يسمح لهم بالتفاعل النشط سواء مع المحتوى التعليمي أو المعلم في الوقت والمكان وبالسّعة التي تناسب ظروف المتعلّم بشكل متزامن أو غير متزامن".¹

وقد اعتبر اتحاد المعلمين الأمريكيين التعليم الإلكتروني أنه: "نوع من التعليم الذي يُتيح للطالب أكبر قدر من التفاعل بينه وبين المعلم، ويمتد الاتصال الإلكتروني ليشمل الأشكال الإذاعية والفيديو والبريد الإلكتروني وبصفة أكبر الأنترنت ويتدرّج من التدريب بواسطة ورش العمل إلى برامج البكالوريوس والدّراسات العليا".²

يتضح من خلال استعراض المفاهيم السابقة اتفاق رؤى أصحابها واشتراك وجهات نظر باحثيها نحو مفهومهم للتعليم الإلكتروني، إذ جاءت تصوّراتهم له سالكة المسار ذاته، متبعة الحذو عينه، حيث ركّز المفهوم الأول على اعتباره نمطا لتقديم المحتوى التعليمي، ووسيلة لعرض المناهج والمعارف أو أداة لنقل الخبرات والمعلومات للمتعلّم من خلال استثمار مختلف أنواع الوسائط الإلكترونية المستحدثة، أمّا المفهوم الثاني فقد أضاف بعداً جوهرياً يتمثل في هدف التعليم الإلكتروني ألا وهو بناء بيئة إلكترونية تفاعلية بين الأقطاب الرئيسة للعملية التعليمية التعليمية ممثلة في كلّ من المعلم . المتعلّم . المحتوى التعليمي بمراعاة الظروف المناسبة والإمكانات المتاحة من حيث الزّمان والمكان والفروق الفردية بين المتعلّمين، في حين أبرز تعريف اتحاد المعلمين الأمريكيين أهمية قنوات الاتصال الإلكتروني في توسيع حلقة التفاعل، ومنه نستنتج أنّ تكامل هذه المقاربات قد أسهمت في صياغة رؤية شاملة للتعليم الإلكتروني، تجمع بين البنية التقنية المتمثلة في الأجهزة التكنولوجية والنهج التربوي المتجسّد في البعد التفاعلي والتنوّع الاتّصالي المتمثّل في قنوات الاتصال وأدواته في الآن ذاته، فمبدأ التعليم الإلكتروني الأساس يكمن في توظيف وسائط التكنولوجيا الحديثة بمختلف أشكالها وأنواعها وتقنياتها في العملية التعليمية سعياً لتحقيق أكبر قدر من التفاعل، وبذلك يغدو التعليم الإلكتروني نظاماً متكاملًا يمزج بين التكنولوجيا والبيداغوجيا.

1.1.2/ التعليم الإلكتروني باعتباره طريقةً وأسلوباً للتعليم:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه للتعليم الإلكتروني على أنه طريقة للتعليم، تُستخدم فيها وسائط تكنولوجية متقدمة كشبكة المعلومات الدولية والأقمار الصناعية بغرض تحقيق التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعليمية، ومن بين التعريفات التي تصبّ وفق هذا المنظور نذكر ما يلي:

1. حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في التعلّم . التعلّم الإلكتروني - (المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم)، ط1، الدار الصولتية للتربية، الرياض، السعودية، 2005، ص24.

2. طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات علمية معاصرة، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014، ص23.

يُعرّف التعليم الإلكتروني بأنه: "طريقة للتعلّم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وبوابات أنترنت، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة".¹

كما يُعرّف بأنه: "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلّمين ومصمّمة مسبقاً بشكل جيّد، وميسّرة لأيّ فرد، وفي أيّ مكان وأيّ وقت، باستعمال خصائص ومصادر الأنترنت والتقنيات الرقمية بالتّطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلّم المفتوحة والمرنة والموزّعة".²

في حين نجد تعريفاً آخر مفاده أنّه: "أسلوب للتعلّم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكة المعلومات عبر الأنترنت، معتمداً على الاتّصالات المتعدّدة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلّمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أيّ وقت وبأيّ مكان".³

الملاحظ من خلال ما تقدّم من تعريفات تنوّع الرّؤى بين الباحثين في التعبير عن مفهوم التعليم الإلكتروني، إذ يركّز التعريف الأول على توظيف التكنولوجيا لتسريع إيصال المعلومة وتقليل الجهد وتعظيم الفائدة، في حين ينظر التعريف الثاني إليه بوصفه بيئة تفاعلية مبتكرة تستند إلى مبادئ التصميم التعليمي، أمّا التعريف الثالث فيسلّط الضّوء عليه بوصفه أسلوباً تعليمياً مرناً يُمكن من تعزيز التفاعلات بين مختلف أطراف العملية التعليمية من خلال مستحدثات التكنولوجيا، ومنه نستنتج أنّ تكامل هذه المقاربات الثلاث تُؤسّس لإرساء مبدأ أنّ التعليم الإلكتروني منهجٌ تعليميٌّ يجمع بين البعد التقني والإبداع التصميمي والتفاعل التربوي.

وعلى الرّغم من الفروق الدّقيقة بين الطّريقة والأسلوب، إذ تعدّ الطّريقة أوسع من الأسلوب، بينما يمثّل هذا الأخير جزءاً منها، إلّا أنّ هذا الاختلاف قد يرجع بدوره إلى اختلاف في التعبير والصياغة ليس إلّا، فالفكرة المجمع عليها بين الباحثين هي أنّ التعليم الإلكتروني أيّما ما اصطُح عليه طريقة تعليمية مستحدثة أو أسلوباً تعليمياً مبتكراً، فإنّه يعدّ في جوهره آلية مختلفة عن التعليم التقليدي في اعتماده وسائل الاتصال العصرية وشبكات المعلومات الدّولية وأحدث الوسائط التكنولوجية من صوت وصورة ورسوم وأشكال وغيرها من التقنيات الإلكترونية بغية توصيل المادة العلميّة للمتعلمين بأيسر السّبل وأقلّ الجهود، سعياً لتحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة.

¹. مصطفى يوسف كافي، التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي، ط1، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2009، ص13.

². بدر الهدى خان، استراتيجيات التعلّم الإلكتروني، ط1، دار شعاع للنشر والعلوم، حلب، 2005، ص18.

³. الغريب اسماعيل زاهر، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص54.

3.1.1/ التعليم الإلكتروني باعتباره نظامًا تعليميًا متكاملًا.

جاء في تعريف التعليم الإلكتروني بأنه: "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلّمين في أيّ وقت وبأيّ مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعدّدة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد اعتمادًا على التعلّم الذاتي".¹

كما تمّ تعريفه بأنه: "نظام تعليمي لتقديم المناهج (المقرّرات الدراسية) عبر شبكة الأنترنت، باستخدام تقنيات المعلومات والحاسوب والبرامج الإلكترونية المعدّة من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات لتدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية".²

ويُعرّف أيضا بأنه: "نظام تفاعلي يعتمد على بيئة إلكترونية متكاملة، ويستهدف بناء المقرّرات الدراسية بطريقة يسهل توصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، وبالاعتماد على البرامج والتطبيقات التي توفر بيئة مثالية لدمج النص بالصورة والصوت، وتقدّم إمكانية إثراء المعلومات من خلال الروابط إلى مصادر المعلومات في مواقع مختلفة، فضلا عن إمكانية الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها".³

تجدر الإشارة في هذا المقام استنادا لما تمّ عرضه وفق هذه الرؤية أنّ التعليم الإلكتروني يتجاوز اعتباره مجرد وسيلة أو طريقة للتعليم تُقدّم بنسق عشوائي مع التعليم النظامي، وإنما هو منظومة متكاملة مصمّمة تصميمًا مؤسّسًا، مخطّط لها تخطيطًا جيّدًا، تتضمّن مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، أي أنّه يشكّل كلّ مكونات العملية التعليمية التعليمية بمختلف مقوماتها وأركانها الأساسية لممارسة النشاط التعليمي وإنتاج الموقف التعليمي في جوّ تفاعلي قائم على التكامل بين البنية التكنولوجية والوظائف التربوية.

الملاحظ من خلال ما سبق من تعريفات أنّه لا زال هناك جدلٌ علمي قائمٌ حول تحديد مفهوم شامل للتعليم الإلكتروني لدى المختصين والباحثين فيه، فمنهم من ضيق مفهومه في وصفه طريقة للتعليم، أو نوع من أنواعه، ومنهم من وسّعه فجعله نظامًا تعليميًا متكاملًا أو بيئة تعليمية متنامية، إلّا أنّ الأمر الذي لا خلاف فيه هو أنّ التعليم الإلكتروني يقوم على استخدام التقنيات الإلكترونية في نقل وتلقي المعرفة، سواء أكان ذلك عن بعد أو داخل القسم الدراسي، وهذا لا يعني أنّه مجرد طريقة لاستخدام أجهزة حديثة وأدوات متطورة بقدر ما يعني أنّه طريقة في التفكير لبناء منظومة تعليمية تعتمد اعتمادًا كليًا على أسلوب محدّد ومنهج معيّن وطريقة عملية تسير وفق

1. أحمد محمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص289.

2. ظافر بن فراج الشهري، تقويم التعليم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد 3، العدد 6، 2014، ص68.

3. عكنوش نبيل، التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بعد بالجامعة الجزائرية، دراسة للواقع في ظلّ مشروع البرنامج الوطني للتعليم عن بعد، مجلة المكتبات والمعلومات، المجلد 3، العدد 3، 2010، ص132.

تسلسل واضح المعالم، منظّم المسالك، تُستعمل فيه جميع الإمكانيات التي تقدّمها التكنولوجيا وفق نظريات التعلّم الحديثة لتحقيق أهداف البرامج التعليمية، ومنه يتبيّن أنّ هذا المفهوم قد حظي بتعدّد دلالي وتنوّع في زوايا النظر، وعليه يمكن تلخيص هذه المقاربات المختلفة في المخطّط الآتي الذي يبرز الأبعاد الثلاثة الأساسية لهذا المفهوم:



الشكل رقم (1): الأبعاد المفاهيمية للتعليم الإلكتروني

2.1/ المسار التاريخي للتطور من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني:

لم يبرز مفهوم التعليم الإلكتروني من العدم، ولم يجر إلى الوجود مجرى الصّدف، وإنّما عرف مثل غيره من المفاهيم نشأة تدريجية، عقبته أشكال مختلفة، خضعت لتطوّرات مسترسلة تبعاً للتقدّم التقني والتطوّر التكنولوجي العالمي، إذ لم تتبلور الفلسفة المعاصرة للتعليم الإلكتروني ولم تتشكّل الأسس الحالية له، إلّا بعد أن مرّ بمراحل عدّة وشهد تطوّرات جمة، عُرفت في مسار تاريخه الممتد بأجيال التعليم الإلكتروني، حيث ظهر أول شكل من أشكاله في بداية الثمانينات من القرن الماضي، ثم أخذ في التطوّر التدريجي إلى أن استقرّ على الشكل الذي هو عليه الآن، وفي هذا المقام يمكن إيجاز محطات الأجيال التي مرّ بها التعليم الإلكتروني منذ نشأته كما فصلها (طارق عبد الرؤوف) في كتابه (التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي) فيما يلي¹:

➤ / الجيل الأول: (مرحلة ما قبل عام 1983): وشُيّت هذه الفترة بعصر "المعلّم التقليدي"، ذلك أنّ عملية التواصل بين المعلّم والمتعلّم كانت مقتصرة على غرفة الصّف الدراسي، استناداً إلى جدول زمنيّ محدّد سلفاً،² ووفقاً للطرائق والأساليب التعليمية المعتادة بالرغم من حيابة بعض المتعلّمين لأجهزة الحواسيب.

¹. طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات عالمية معاصرة، ص 37.

². مصطفى يوسف كافي، التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي، ص 11.

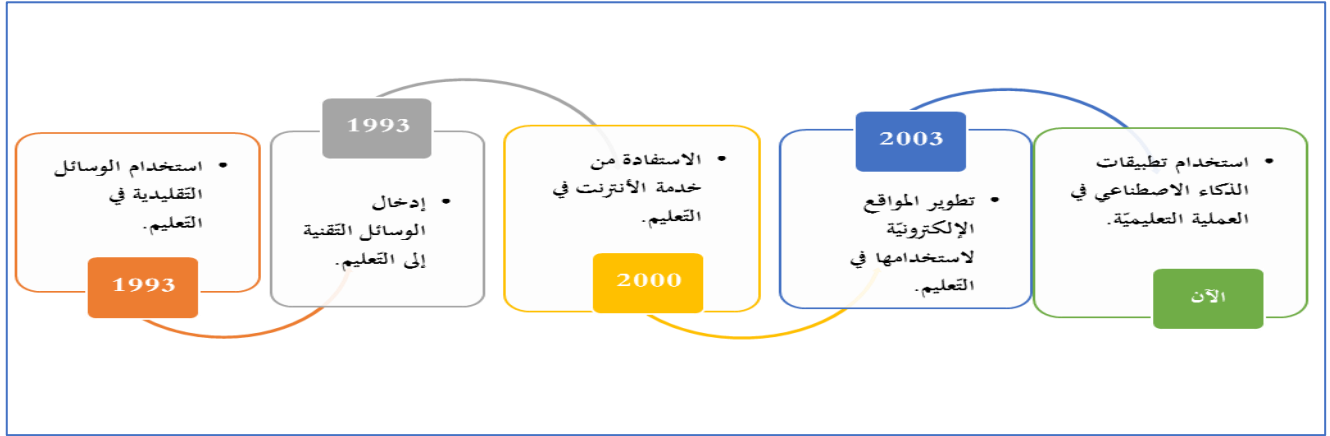
- / الجيل الثاني: (1984/ 1993): وتميّزت هذه المرحلة عن سابقتها في كونها اعتمدت على بعض الأدوات التقنية المتاحة لاستعمالها وسائل مساعدة لتطوير التعليم، حيث كان يتم نقل المحتوى التعليمي على شكل أقراص مغنطة، كما كانت إدارة العملية التعليمية تعتمد على وسائل الاتصال البسيطة كالمراسلة البريدية والفاكس، وقد اقتصر هذا النوع على الحالات الاستثنائية التي يتعدّر فيها حضور المتعلّم إلى المؤسسة التعليمية.
- / الجيل الثالث: (1993/2000): بدأ مع ظهور الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، حيث تطوّرت طريقة نقل المحتوى التعليمي مع ظهور نموذج المراسلة الذي اعتمد المادّة المطبوعة واستخدام المراسلات البريدية في توصيلها للمتعلّمين، كما تطوّرت عملية التفاعل والتّواصل من كونها فردية إلى كونها جماعية.
- / الجيل الرابع: (2000/2003): وفي هذه المرحلة ظهر ما يسمى بالجيل الثاني للشبكة العنكبوتية، كما عُرف بجيل الوسائط المتعدّدة نظراً للتطوّر السريع الذي شهدته في تقنياتها، حيث أصبح تصميم المواقع الإلكترونية والمنصّات التعليمية أكثر تقدّماً من ناحية سرعة سريان الملفات والمعلومات والبيانات واستقبالها سواء أكانت محتويات نصّية أم نصوصاً مصحوبة بمؤثرات صوتية وتسجيلات سمعية أو مقاطع مرئية¹، ليتمّ اعتمادها فضاءات بديلة من خلال بناء بيئة افتراضية تفاعلية بفضل إفرزات تطوّر الجيل الثالث من الشبكة العنكبوتية.
- / الجيل الخامس: (2003 إلى الآن): وهي مرحلة الجيل الرابع والتي "تجمع الخصائص الرئيسة لشبكة الإنترنت من استرجاع المعلومات والقدرة التفاعلية للتّواصل عبر الحاسوب والبلوتوث"²، إضافة إلى التنافس على إنتاج برمجيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لمعالجة مشكلات التعليم وتطوير مهارات التعلّم.

الملاحظ من خلال عرض مراحل تطوّر التعليم الإلكتروني أنّ هذا النمط من التعليم لم يكن جامداً أو ثابتاً، بل عرف تحولات متلاحقة رافقت تطوّر الوسائط التكنولوجية وتغيّر الرّؤى التربوية، ممّا يشير إلى منطقيّة التتابع، فكلّ جيل من أجياله جاء ليعالج إشكالات الجيل السّابق، إذ مثّلت الأجيال الأولى محاولات تأسيسية اعتمدت على إدماج الوسائل التقليديّة والإلكترونيّة البسيطة في العملية التعليمية لتكون بمثابة الباكورة الأولى نحو التحوّل والإرهاصات الأولى لظهور التعليم الإلكتروني، في حين جاءت الأجيال اللاحقة لترجم تحوّلًا نوعيًا نحو التفاعلية والمرونة والانتشار الواسع عبر شبكات الإنترنت، والتي مثّلت نقطة انعطاف فاصلة في مسار تطوّره، ومنه نستنتج أنّ التعليم الإلكتروني قد انتقل من اعتباره مجرد وسيلة لتقديم المحتوى إلى نظام تعليمي متكامل قائم على التفاعل،

¹ . سعد محمد علي، تاريخ التعليم الإلكتروني، وقائع المؤتمر الدولي الأول . التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، المجلد 1، العدد 1، جامعة ديالى، 2020، ص406.

² . طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات علمية معاصرة، ص37.

مما يجعله اليوم أحد أهم ركائز التحوّل الرقمي، كما أنّ هذا التسلسل التاريخي يبرز أنّ نجاح التعليم الإلكتروني لا يرتبط بتوقّر التكنولوجيا فحسب، بل بتكامل الأبعاد البيداغوجية والتقنية، وعليه فإنّ الإمام بتطوّر أجيال التعليم الإلكتروني يعدّ ضرورة لفهم حقيقته الرّاهنة، كما يعين الباحث والممارس التربوي على توظيفه توظيفاً واعياً وفعالاً، يتماشى مع حاجات المتعلّمين ومعايير الجودة التعليميّة في العصر الرقمي، والمخطّط التالي يوضّح مسار عملية الانتقال من التعليم التقليديّ إلى التعليم الإلكترونيّ ومراحل تطوّره.



الشكل رقم (2): التطوّر التاريخي للتعليم الإلكتروني

2/ التعليم الإلكتروني بين الأهمية التعليميّة والأهداف التربوية والخصائص البيداغوجية:

1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني:

يعدّ التعليم الإلكترونيّ في عصرنا الحاضر حاجة ملحة ومطلبا ضرورياً للمجتمعات الإنسانية كلّها في ظلّ التقدّم الحضاريّ والتطوّر الصّناعيّ الذي يشهده العالم أجمع، لذا فقد سعت مختلف الدّول العالمية إلى تبنيه ضمن خططها التربوية، ليكون خياراً استراتيجياً لا غنى عنه في محاولة جادة منها لإدراجه في مسار منظومتها التربوية والتوسّع في تطبيقه في مناهجها الدّراسيّة، لما يكتسبه من أهمية كبيرة في الرّقي بمختلف أقطاب العملية التعليميّة التعلّميّة عموماً، حيث يمكن إيجاز هذه الأهمية من خلال مجموعة من الجوانب التربوية والتعليميّة فيما يلي:

1.1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للمتعلم:

➤ يُسهم التعليم الإلكترونيّ في رفع درجة الإقبال على التعلّم من خلال تخفيف أعباء التنقل على المتعلّم، إذ أصبحت المعرفة متاحة للجميع، كاسرة بذلك قيود الزّمان والمكان، إضافة إلى أنّه يفتح أبواب التعلّم لجميع الفئات العمرية بما فيها من فاتهم التعليم في مشوارهم الدّراسيّ لسبب من الأسباب المعيقة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو جغرافية تكريسا لشعار ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص أو تجسيدا لمبدأ التعلّم مدى الحياة.

- . يُساعد التعليم الإلكتروني على رفع كفاءة أداء المتعلمين، من خلال إتاحتها إمكانية التحكم في عمليات تعلمهم مع استلامهم تغذية راجعة فورية بفضل أساليب التعليم المنتهجة، التي تُعين على بث نوع من الدافعية لديهم¹.
- . يسهم التعليم الإلكتروني في تقديم فرص متعددة للمتعلمين، منها ما يتعلق بتمكينهم من التعرف على مصادر متنوعة من المعلومات وبأشكال مختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، ومنها ما يتعلق بتنمية مهارات حل المشكلات لديهم، وهذا ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم البنائية².
- . يعمل التعليم الإلكتروني على تعزيز مبدأ التعلم الذاتي من خلال تشجيع المتعلم على إدارة تعلمه بنفسه، بحيث يتعلم ما يرغب في تعلمه بالسرعة المناسبة له، اعتماداً على الطريقة التي تلائمها، كما يستطيع التنوع في أساليب تعلمه ما بين بحث وقراءة، واتصال ومناقشة، بالإضافة إلى إمكانية تحطّي بعض المراحل التي تبدو له سهلة أو غير مناسبة لمستواه العلمي من جهة، ومن جهة أخرى يمكنه من إعادة المحتوى التعليمي بالقدر الكافي لاستيعاب المادة العلمية، فيتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية دون أي شعور بالحرج أو الخوف، مما ينمي ثقته بنفسه³، ويجعله يتقدم بخطى ثابتة إلى مستويات أعلى، وبذلك يكون له دور فعال في إشباع حاجاته الفردية وخصائصه النفسية، وبالتالي تطوير معارفه ومهاراته وخبراته.
- . يساعد التعليم الإلكتروني على سدّ الفجوة الرقمية بزيادة الثقافة التكنولوجية للمتعلم، وبذلك يكتسب الدافعية لمواكبة التقدم التكنولوجي الحاصل في شتى المجالات⁴، ذلك أنّ التعليم الإلكتروني يفرض على المتعلم إتقان مهارات استخدام التقنيات الحديثة من تطبيقات وبرمجيات ووسائط متعددة.
- . "يسهم التعليم الإلكتروني في تعزيز ثقافة الحوار والتواصل بين المتعلمين من خلال التقنيات التي يدعمها مثل مؤتمرات الفيديو وغرف المحادثة، ليصبح التعلم نشاطاً اجتماعياً يُشارك فيه المتعلمون من بيئات جغرافية مختلفة⁵."

¹ . طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات علمية معاصرة، ص 55.

² . غسان يوسف قطيط، تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، ص 183.

³ . الحسن عبد النوري، أهمية التعليم الإلكتروني وتقنياته الحديثة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد 4، 2023، ص 18.

⁴ . فارس لطفي الفقهاء، أثر التعلم الإلكتروني على جودة التعليم العالي بالجامعات الخاصة والحكومية، أطروحة دكتوراه في نظم المعلومات الإدارية، جامعة عمان العربية، 2014، ص 17.

⁵ . الغريب اسماعيل زاهر، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ص 59.

2.1.2 / أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للمعلم:

- العمل على تنمية القدرات المعرفية والتكنولوجية التقنية للمعلم أثناء ممارسة عملية التعليم الإلكتروني، من خلال تطوير خبراته المعرفية وتحسين مهاراته المهنية وتمكينه من اختيار أنسب الطرائق والأساليب التعليمية المنتهجة المتوافقة مع طبيعة المادة التعليمية وخصوصية المتعلمين¹.
- تيسير عملية تنظيم المحتوى التعليمي وأساليب التقويم وبناء الاختبارات الفصلية وشبكات التقييم الموحدة ومتابعة التقدم التحصيلي بما يضمن موضوعية العرض وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- المساعدة في التركيز على المهارات الفعلية التي يحتاجها المتعلم، فيقدمها المعلم بنوع من الدقة والتبسيط مع مراعاة تدعيم عملية التعلم بالتغذية الراجعة، وبذلك يوفر عليه عناء إعادة الدرس في حالة عدم فهم بعض العناصر أو غياب بعض المتعلمين، فلا يضطر إلى تكرار تقديم الدرس وشرحه مرّات عديدة.
- "الربط بين قطاع التعليم وسوق العمل من خلال تكوين وتدريب المعلمين بما يتوافق مع فرص الشغل المطلوبة"².

3.1.2 / أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للعملية التعليمية:

- يسهم التعليم الإلكتروني في جعل عمليات التعلم أكثر تشويقاً ومتعة بفضل تعدد الوسائط التعليمية التي تسمح بتوظيف مختلف أشكال عرض المعلومات من صوت وصورة ورسوم وخرائط ذهنية وغيرها، مما يساعد في إكساب المواد التعليمية الجاذبة مرونة وحيوية، لتصبح وسيلة فعالة في جذب اهتمام المتعلم وبالتالي المساهمة في زيادة تفاعله مع كل عناصر الموقف التعليمي، إضافة إلى تعزيز قيم العمل الجماعي والحوار التفاعلي المتبادل.
- يسعى التعليم الإلكتروني إلى "تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءات عالية وجودة شاملة واقتصاد في الوقت والجهد، وتقليل في النفقات وبطرائق تناسب خصائص المتعلم وتمنحه التشويق والمتعة"³ من خلال تقديم المناهج للمتعلمين بطرائق إبداعية مبتكرة مع إتاحة إمكانية تطوير هذه المحتويات التعليمية وتحديثها بشكل مستمر.

4.1.2 / أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للإدارة التعليمية:

- تحسين كفاءة إنجاز الأعمال الإدارية المتمثلة في إدارة الموارد البشرية، المتابعة المستمرة للمتعلمين، إدارة المقررات الإلكترونية، تقديم تقارير دورية عن سير الحصص وتقديم التعلّمات من خلال الأنظمة الذكية.

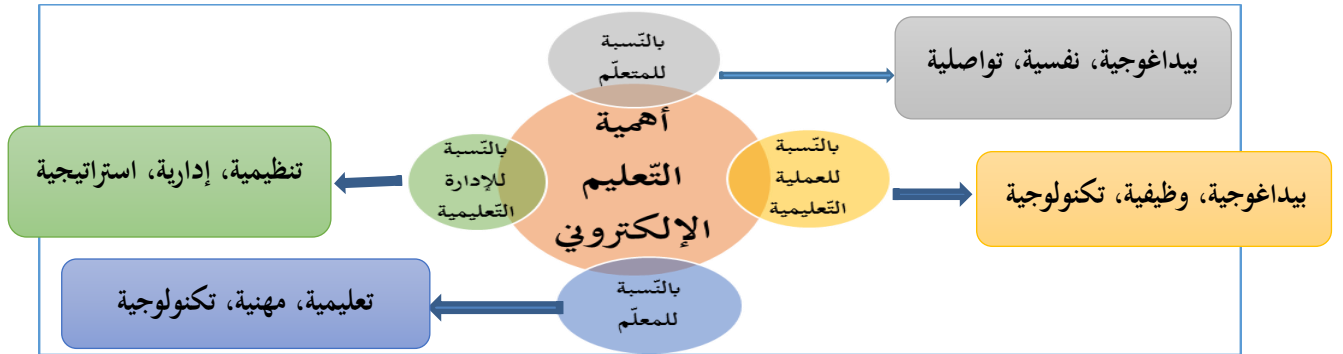
¹ الحسن عبد النوري، أهمية التعليم الإلكتروني وتقنياته الحديثة في تحسين العملية التعليمية، ص 17.

² سامي الخفاجي، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد أساس للتعليم الإلكتروني، ط 1، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص 86.

³ مصطفى يوسف كاكي، التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد العربي، ص 16.

➤ . "تمكين الأولياء من متابعة تدرّس أبنائهم من خلال الاطلاع على الواجبات المدرسية، الكشفوفات الفصلية، التّقييمات المرحلية، تقديم اقتراحات لحلّ المشكلات التّعليميّة"¹، وهو ما سيسهم في تكوين رؤية تعليميّة أوسع يكون فيها الأولياء شريكًا اجتماعيًا فعّالًا في تطوير التّعليم.

استنادا لما سبق، يمكن القول إنّ التّعليم الإلكترونيّ يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة المواكبة لمستجدات العصر، والدّاعمة لأساليب التّعليم الحديثة التي تجعل من المتعلّم مركز العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك لعنايته الكبيرة بخصائص المتعلّمين وإمكاناتهم الفردية لتهيئة جيل المستقبل للحياة العلمية والعملية من جهة، وبناء قوى تكنولوجياية مؤهلة لاستخدام مهارات التّقنيات الحديثة من جهة أخرى، فهو بهذا يشكّل أرضية خصبة لتنمية المهارات التّعليمية والتّواصلية، التّقنية والرقمية، وعليه فإنّ أهمّيته لا تكمن في كونه بديلاً عن التّعليم التقليديّ فحسب، بل في اعتباره خياراً نوعيًا يعكس انتقال العمليّة التّعليميّة إلى مرحلة جديدة تتسم بالتّفاعلية والانفتاح، ثمّ إنّ تتبّع الأهميّة النوعية للتّعليم الإلكترونيّ من خلال زواياه الأربع (المتعلّم - المعلم - العمليّة التّعليميّة - الإدارة التّعليميّة) يكشف عن طابعه الشّموليّ، فهو لا يقتصر على جانب تعليمي تقنيّ فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل إعادة هيكلة أدوار الفاعلين التّربويين وتعزيز كفاءة النّظام التّعليميّ ككل، وبذلك يمكن تصنيف هذه الأهمية بحسب الجهة المستفيدة في شكل مبسّط يبرز القيمة النوعية التي يُضيفها التّعليم الإلكترونيّ لكلّ طرف كما يوضّحها المخطط التّالي:



الشكل رقم (3): أهمية التعليم الإلكتروني

2.2/ أهداف التعليم الإلكتروني:

إنّ التّوسّع المتسارع في استخدام التّعليم الإلكترونيّ لم يكن عشوائياً، بل جاء نتيجة أهداف واضحة تسعى المنظومات التّربويّة إلى تحقيقها من خلال توظيف التّكنولوجيا الرّقمية لخدمة جوهر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وفي هذا الصّدد يمكن إيجاز جملة تلك الأهداف التّعليميّة فيما يلي:²

¹ مجدي يونس هاشم، التّعليم الإلكترونيّ، ط1، دار زهور المعرفة والبركة، مكّة المكرمة، 2017، ص73.

² طارق عبد الرؤوف، التّعليم الإلكترونيّ والتعليم الافتراضي، ص43.

- . تحقيق الجودة التعليمية: من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية عن طريق تنويع طرائق التدريس، والعمل على تنمية كفاءة المتعلمين والرفع من دافعتهم وتحصيل رضا المستفيدين بجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً، وأعمق تنبيهاً واستيعاباً بفضل الوسائط التكنولوجية المتعددة الموظفة في الموقف التعليمي.
- . توفير بيئة تعليمية تكنولوجية: من خلال تمكين المتعلمين من الوصول إلى مصادر إلكترونية ومحتويات رقمية غنية تخدم العملية التعليمية بجميع محاورها، إضافة إلى ما تتيحه من فرص للمناقشة والتحليل والتقييم والتقييم.
- . إعادة هندسة الأدوار: في الطريقة التي تتم بها العملية التعليمية التعليمية بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي، بهدف تنمية روح الإنتاجية والإبداع لدى كل من المعلم والمتعلم، عن طريق منح المتعلمين الاستقلالية الذاتية في البحث عن المعارف والمعلومات المطلوبة، مما يساعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي، وبالتالي التخلي عن فكرة أنّ المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، حيث يتحوّل هذا الأخير إلى موجه ومرشد.
- . إيجاد الحوافز وإلغاء الحواجز: إذ يفتح التعليم الإلكتروني المجال أمام المتعلمين لتجاوز العقبات، وذلك "بتقليص الفجوة التعليمية وإلغاء قيود الزمان والمكان"¹، وتشجيع التفاعل والتواصل من خلال استثمار وسائط التعليم الإلكتروني للربط بين المنظومة التربوية والأسرية، بهدف اطلاع الأولياء على أداء أبنائهم ومستوى تحصيلهم، بالإضافة إلى الإشعارات والتقارير المرسلة من طرف إدارة هيئة التعليم الإلكتروني، مما يؤدي إلى تنمية خدمة تقنية المستحدثات التكنولوجية في المجتمعات المحلية، وبالتالي المساهمة في رفع وتيرة الثقافة التكنولوجية.
- . نموذج التعليم وتقديمه في صورة معيارية: حيث يوفر التعليم الإلكتروني العديد من تقنيات بناء المعلومات وتصنيفها وعرض الدروس ونشرها في قوالب معيارية على شكل حقائب تعليمية إلكترونية للمعلم والمتعلم مع إمكانية تحديثها بسهولة بهدف توسيع مدارك المتعلم وخياراته، حيث يمكنه أن يختار منها ما يناسب احتياجاته تدعيماً لمبدأ مراعاة الفروق الفردية، كما يمكنه تكرارها بالقدر الذي يحتاجه وفي الوقت الذي يريده حرصاً على تفعيل روح التعلم الذاتي والمستمر، "إضافة إلى أنه يوفر على المعلم تصحيح الاختبارات ووضع الدرجات وتحليل النتائج وتنويع استراتيجيات التقييم وتقويم المتعلم بطريقة محايدة وعادلة، مع التزام الدقة في متابعة الواجبات."²

¹. محمد فائق محمود الشّماع، أساسيات التعليم الإلكتروني، وقائع المؤتمر الدولي الأول، التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 15/1، ص72.

². بلعباس عبد الحميد، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، مجلة الإعلام والمجتمع، المجلد 5، العدد 2، 2021، ص363.

- . تناقل الخبرات التربوية وتبادل المعارف والمهارات: من خلال المساهمة في الانفتاح على الآخرين عن طريق قنوات اتصال ومنتديات تمكّن المعلمين والمشرّفين والمتعلّمين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من المناقشة وتبادل الآراء والتجارب عبر موقع محدّد يجمعهم في غرف افتراضية لعقد الاجتماعات واللقاءات والدورات المطروحة على الأنترنت، رغم بعد المسافات بهدف اكتساب مهارات وخبرات جديدة.
- . إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنية: من خلال تطوير مهارات العصر و"تنمية الاتجاه الإيجابي نحوها، ممّا يساهم في بناء مجتمع يتّسم بأسس الثقافة الإلكترونية، الأمر الذي يجعله مواكباً لمعطيات العصر الراهن"¹.
- . حلّ بعض المشكلات التعليمية: كمشكلة الانفجار المعرفي والمعلوماتي، وارتفاع التكاليف وثقل الأعباء واكتظاظ الفصول وقاعات المحاضرات والتّقص في المعلمين المتخصّصين، إذ يوفّر التعليم الإلكتروني تكاليف إنشاء صفوف جديدة لعمل دورات وحلقات تعليمية، وبذلك يساهم في إتاحة الفرصة لأكثر عدد من فئات المجتمع للحصول على التعليم والتدريب في أيّ وقت ومن أيّ مكان بواسطة عدد قليل من المعلمين للتمكّن من سدّ النقص مع تقليل كلفة التعليم على المدى الطويل وترشيد النفقات التعليمية كتخفيض تكاليف الطباعة وتخفيف أعباء التنقل.

بالنظر إلى ما سبق عرضه من أهداف يتضح أنّ التعليم الإلكتروني يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية الرامية إلى إعادة تشكيل الممارسة التعليمية بالموازاة مع التحوّلات التي يشهدها القطاع، إذ تتسع هذه الأهداف لتشمل الأبعاد البيداغوجية المرتكزة على تعزيز جودة العملية التعليمية وتنمية المهارات المعرفية، وكذا الأبعاد التكنولوجية المكرّسة لمواكبة مستجدات العصر الرقمي، ضف إلى ذلك الأبعاد التنظيمية المسخّرة لإعادة هندسة الأدوار وحلّ المشكلات الإدارية، ناهيك عن الأبعاد الإنسانية الساعية لإزالة الحواجز المكانية والزمانية، وتعميم مبدأ تكافؤ الفرص، ومن ثمّ يمكن القول إنّ تحقيق أهداف التعليم الإلكتروني يمثّل خطوة استراتيجية هامة لبناء مجتمع معرفي رقمي، خاصّة أنّه بات يمثّل فلسفة تربوية متكاملة، وفي هذا السياق يمكن تصنيف ما سبق عرضه من أهداف التعليم الإلكتروني إلى ثلاثة أبعاد رئيسة حاولت توضيحها على النحو الآتي:

¹ - علي راي، أهمية التعلم الإلكتروني خصائصه، أهدافه، مميزاته، سلبياته، مجلة العربية، المجلّد 7، عدد خاص، ص184.



الشكل رقم (4): أهداف التعليم الإلكتروني

3.2/ خصائص التعليم الإلكتروني:

يتميز التعليم الإلكتروني بأهمية خاصة مقارنة بالأساليب التقليدية في التعليم، وذلك للخصائص العديدة التي ترتبط به والتي يمكن إجمالها في الآتي:

- **المرونة:** وتتجلى هذه الخصيصة في إمكانية "عرض المحتوى التعليمي ونقل أنشطة التعلم عبر مختلف الوسائط الإلكترونية، وتنوع الاختيارات المتاحة للمتعلّمين من خلال التعلم المنشور والموزع، والدمج بين أنواع مختلفة من المستحدثات التكنولوجية"¹، الأمر الذي يمكن المتعلم من التعلم في أي مكان وزمان وفقاً لظروفه واحتياجاته.
- **التفاعل والتشارك:** تحقق محتويات التعليم الإلكتروني مستوى عالٍ من التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي الإلكتروني من جهة، وبينها وبين المعلم من جهة ثانية من خلال الصفوف الافتراضية وغرف المحادثة النصية والصوتية والمرئية، "فتكوين هذه البيئة التعليمية الإلكترونية تمنح المتعلم فرصاً للتفاعل مع مختلف الخبرات وتبادل العديد من وجهات النظر في مختلف المواضيع المطروحة بعيداً عن شعور الخوف أو الخجل"².
- **قابلية القياس:** تمكن برامج التعليم الإلكتروني المتعلم من تقييم نفسه بنفسه بشكل مستمر من خلال تنفيذ الاختبارات المباشرة ومقاييس الأداء عن طريق تقديم تغذية راجعة آنية لتقييم مستوى تعلمه، كما "يمكن للمعلم عمل تقييم فوري من خلال بناء استبانات لاستطلاع مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى المادة التعليمية"³.

¹ . الغريب اسماعيل زاهر، التعليم المدمج والمناهج الحديثة، ص72.

² . حسن جابر، أثر استخدام التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، دراسة تطبيقية، جامعة أم درمان الإسلامية، أطروحة دكتوراه، 2012، ص49.

³ . علي راي، أهمية التعلم الإلكتروني خصائصه، أهدافه، مميزاته، سبيلاته، ص184.

➤ **مراعاة الفروق الفردية:** يوفّر التعليم الإلكتروني المحتوى التعليمي بأساليب متنوعة من خلال وسائط متعددة، فيتمكّن المتعلّم من اختيار الأدوات التي تلائم احتياجاته ومستوى مهاراته، كما يختار السرعة التي تناسبه والطريقة التي تلائمها بما يوفّره من محتويات دراسية في بيئة متعددة الوسائط من نصوص مكتوبة ومنطوقة ومؤثرات صوتية، ورسومات خطية وصوّر ثابتة ومتحركة، ولقطات فيديو وغيرها من أشكال المحتويات الإلكترونية.

➤ **التشويق والمتعة:** وذلك من خلال ما يختصّ به التعليم الإلكتروني من استخدامه لوسائط تكنولوجيا متعددة، ووسائل إيضاح متنوعة، تعمل على تنمية دوافع المتعلّم وتعزيز رغبته وتكثيف تركيزه لمواصلة التعلّم، ممّا يسرّع وتيرة الفهم وتثبيت المفاهيم بصورة بعيدة عن الرتابة والملل.

➤ **التمركز حول المتعلّم:** "يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلّم في تعليم نفسه بنفسه، ممّا يحقق مبدأ التعلّم الذاتي، كما يمكن للمتعلّم أن يتعلّم من خلاله مع رفاقه في مجموعات صغيرة أو كبيرة تحقيقاً لمبدأ التعلّم التعاوني"¹، خاصة وأنّ برامج التعليم الإلكتروني تمكّن المتعلّم من "استباق المقررات الدراسية التقليدية من خلال الاطلاع على مقررات المراحل اللاحقة، ومراجعة مقررات المراحل السابقة وحلّ التطبيقات وإنجاز الاختبارات بهدف الدّعم والإثراء لتحقيق المزيد من المعرفة."²

يتضح من مجمل ما سبق أنّ التعليم الإلكتروني يتّسم بعدد الخصائص التي من شأنها تشكيل بيئة تعليمية متطورة تسهم في تسهيل العملية التعليمية على المعلم والمتعلّم على حدّ سواء، من خلال تقديم المحتوى الإلكتروني في نمط حديث وقالب جديد تماشيًا مع مستجدات العصر، إلّا أنّ الفائدة الحقيقية لهذه الخصائص لا تتجلى إلّا من خلال التوظيف الأمثل والاستغلال الأنجع لها، لأنّ ذلك ما يجعلها أحد المدخلات الرئيسة لتحقيق نتائج تعليمية ذات كفاءات عالية ومخرجات ذات جودة شاملة، وفيما يلي مخطّط مركز يوجز هذه الخصائص:



الشكل رقم (5): خصائص التعليم الإلكتروني

¹. رانية بنت حامد بن داخل المحمادي، مستوى تمكّن معلمات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، مطلب مكمل للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة، 2012، ص 35.

². مشاعل بنت ناصر آل كدم، أثر استخدام موقع اليوتيوب في رفع مستوى مهارتي الاستماع والكلام لدى طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 42، 2019، ص 402.

3/ أنماط التعليم الإلكتروني ومكوناته:

1.3 / أنماط التعليم الإلكتروني:

تتعدد أنماط التعليم الإلكتروني بتعدد آليات تقديم المحتوى، وطبيعة التفاعل، والزمن المخصص للتعليم، وكذا البيئات التكنولوجية المستخدمة، لذا فقد صنّف الخبراء التعليم الإلكتروني تصنيفات عديدة وفقاً لهذه الاعتبارات، إلا أنّ الأنماط المتفق عليها بين أغلب هؤلاء الخبراء تتمثل فيما يلي:

1.1.3/ تعليم إلكتروني نقّي:

وينقسم إلى قسمين مختلفين هما¹:

- ❖ **التعليم الإلكتروني التزامني:** وهو ذلك التعليم الذي يتم عن طريق التواصل المباشر، بحيث يتزامن فيه تقديم المحتوى التعليمي مع تواجد كلّ من المعلم والمتعلم في الآن نفسه في بيئة افتراضية للتفاعل من خلال غرف الدردشة، كما يمكن اعتماد مجموعة من التقنيات كاستخدام المعلم للسنّورة الإلكترونية من جهة، ومشاركة المتعلم في التطبيقات وحلّ الواجبات من جهة أخرى، وبذلك يتمكّن من الحصول على تغذية راجعة فورية نظراً لارتباط هذا النمط من التعليم بالوقت الفعليّ المخصّص للعملية التعليمية المتفق عليه مسبقاً، أمّا عملية تعقّب وتيرة نموّ التعلم، فيمكن أن تتمّ من خلال الاختبارات الإلكترونية الشفاهية والكتابية، وتقديم التقارير الدورية.
- ❖ **التعليم الإلكتروني غير التزامني:** وهو ذلك النوع من التعليم الذي لا يتطلب تواجد كلّ من المعلم والمتعلم في الآن ذاته أمام واجهة الأجهزة الإلكترونية، وإنّما يكون بتوفير المحتوى التعليمي على الموقع الإلكتروني أو الأقراص المدججة ليتمكن المتعلم من التفاعل معه في أزمنة وأمكنة مختلفة، وذلك باتّباع توجيهات المعلم، فيحصل المتعلم على المعرفة في الوقت الذي يناسبه، كما يمكنه إعادة دراسة المحتوى والرجوع إليه إلكترونياً وقت حاجته، إلا أنّ من سلبات هذا النوع من التعليم تعدّد الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم.

2.1.3/ تعليم إلكتروني مختلط/مدمج:

يعتبر أحد نماذج التعليم الإلكتروني الذي يتمّ من خلاله الجمع بين الطرائق التقليدية والإلكترونية في التعليم، من خلال مجموعة من الوسائط الرقمية، التي تتمّ تصميمها لتعزيز التعلم الصّفي في قاعات الدراسة المجهزة بإمكانية

¹ . رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر، 2016، ص17.

الاتصال بالشبكات كمعامل الكمبيوتر والصّفوف الذّكية التي يلتقي فيها المعلّم مع متعلّميهِ وجها لوجه في الوقت ذاته في معظم الأحيان¹.

كما يُعرّف بأنّه "طريقة تعليميّة تتضمّن تكاملاً فعّالاً بين وسائط مختلفة، حيث تستخدم التّعليم التّقليديّ جنباً إلى جنب مع التّعليم المحوسب من أجل الوصول إلى أفضل الميزات الموجودة في الطّريقتين"²، وبذلك يمكن القول أنّ للتّعليم المدمج أهمية كبيرة في إنجاح العملية التّعليميّة التّعلّميّة، ذلك أنّه لا يستغني عن النّظام الصّفي التّقليديّ ومزاياه لما له من دور فعّال في تدريس بعض الموضوعات التي يصعب تدريسها إلكترونياً، إضافة إلى ما يُتيحهُ من فرصة تمكين المتعلّمين من الشّعور بمتعة التّعامل مع معلّميهم وزملائهم ومن ثمّ تعزيز الجوانب الإنسانيّة وتوطيد العلاقات الاجتماعيّة بينهم، كما أنّه لا يغفل مزايا استخدام التكنولوجيا في العملية التّعليميّة لما لها من فائدة كبيرة في تحسين مخرجات العملية التّعليميّة، وتحقيق المرونة الكافية لزيادة فعالية التّعلّم من خلال جعل المتعلّمين على اتّصال مستمر بمختلف مصادر المعرفة، وينقسم التّعليم المدمج إلى أنواع عديدة، يمكن إيجازها فيما يلي³:

❖ **التّعليم وجها لوجه (Face to face driver):** وفي هذا النمط يقوم المعلّم بتقديم أغلب المحتويات التّعليميّة

إلى المتعلّم بصفة مباشرة داخل قاعات الصّف التّقليديّة، إلّا أنّه قد تتمّ إضافة بعض الموارد عبر الأنترنت للتّحضير والمراجعة أو الدّعم والإثراء، كما يمكن "أن يتمّ من خلال تعليم درس معيّن من دروس المقرّر داخل الصّف الدّراسيّ تقليديّاً، في حين أنّ عملية التّقييم تكون باستخدام أساليب التّقييم الإلكتروني"⁴.

❖ **التّناوب (Rotation):** يمكن هذا النوع المتعلّم من التّناوب في تلقّي المادّة التّعليميّة ما بين التّعلّم التّقليديّ

وجها لوجه مع المعلّم داخل الفصل الدّراسي والتّعليم الدّاعي عبر الأنترنت، وذلك وفقاً لجدول زمنيّ محدّد.

❖ **التّعلّم المرن (Flex):** ويتميّز بتوفّر منصّة تعليميّة عبر الأنترنت تكمن مهمّتها في عرض معظم المقرّرات

التّعليميّة، مع إمكانية تقديم الدّعم من قبل المعلّم من خلال جلسات تعليميّة فردية، أو مجموعات صغيرة.

❖ **مختبر على الأنترنت (Online labo):** يتمّ توصيل كافة المناهج الدّراسية المعتمدة بشكل أساسي على

الأنترنت إلى المختبرات الدّراسية، إذ يتفاعل من خلالها المعلّم مع متعلّميهِ من خلال عرض الفيديوهات المسجّلة مسبقاً والمؤتمرات الصّوتية أو منتديات المناقشة والبريد الإلكتروني.

1. حمود محمد حمد الحسني، مدى تقبّل أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية للتّعليم المدمج في ظل تفشي الجائحة، دراسات في التّعليم الجامعي، المؤتمر الدّولي الثالث عشر، 11/10 أكتوبر 2020، ص 303.

2. خير سليمان شواهين، التّعليم المدمج والمناهج الدّراسية، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2016، ص 16.

3. مريم بوجناح، أنماط التّعليم الإلكتروني الذّكي ونماذجهِ، مجلة العربيّة، المجلّد 7، عدد خاص، مارس 2020، ص 94.

4. مصطفى يوسف كافي، التّعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد العربيّ، ط 1، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2009، ص 23.

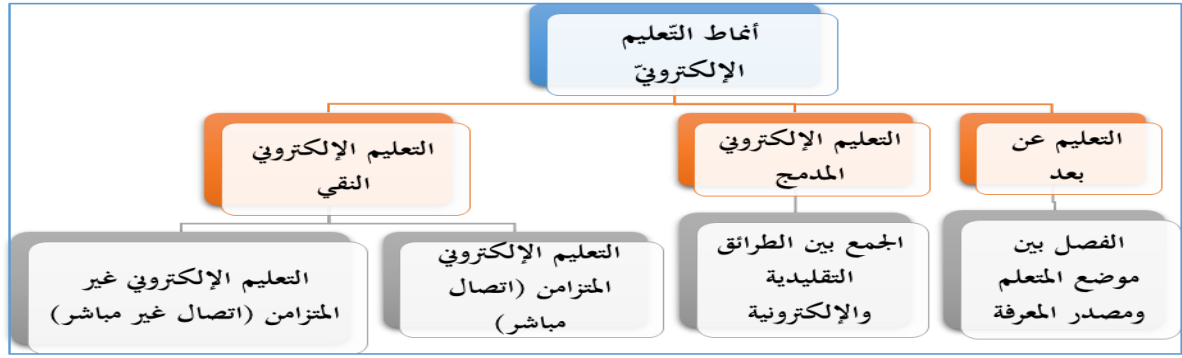
❖ **الدمج الذاتي (Self blend):** وهو نط تعليمي فردي بشكل كلي، إذ توظف الشبكة وسيطا أساسا لتقديم دورات تعليمية شاملة من أجل إكمال المقررات التي أخذت في الفصول الدراسية بشكل تقليدي، وبذلك يتم الحصول على الجزء الأكبر من التعلم عبر الأنترنت مع استمرارية حضور المتعلم إلى صفه الدراسي.

يعتمد المفهوم الرئيس للتعليم عن بعد على تواجد المتعلم في موضع منفصل عن الموضع الذي يتواجد فيه مصدر التعلم سواء أكان معلما أو كتابا أو أي مصدر آخر من مصادر المعرفة، وتجدد الإشارة هنا إلى أن ظهور مصطلح التعليم عن بعد يعود إلى عام (1982)، حين غير المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة تسميته إلى المجلس الدولي للتعليم عن بعد، وبذلك يمكن اعتبار التعليم عن بعد أشمل من التعليم الإلكتروني، لأن هذا الأخير يستوجب استخدام برامج تقنية تكنولوجية وفق معايير محددة، في حين أن التعليم عن بعد لا يستوجب ذلك، لأن الدراسة عن طريق المراسلة تعتبر تعليمًا عن بعد¹، في حين أن نظرة شاندر (Chander) للتعليم عن بعد تختلف عن سابقتها، حيث يعرفه بأنه "تلك العملية التعليمية التي يكون المتعلم فيها بعيدا عن المعلم بمسافة جغرافية يتم عادة سدها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة"²، وبهذا التعريف يمكن جعل التعليم عن بعد أحد أنماط التعليم الإلكتروني.

من خلال استعراض أنماط التعليم الإلكتروني يتبين أن هذا الأسلوب التعليمي يرتكز على مرونة كبيرة في الاستجابة لاحتياجات المتعلمين، ومختلف البيئات التربوية، إذ يبرز التعليم الإلكتروني المتزامن أهميته في تحقيق التفاعل المباشر والدعم الفوري، بينما يتيح التعليم غير المتزامن نصيبا أكبر من الحرية والمرونة للمتعلمين، في حين أن التعليم المدمج يعكس محاولة توفيقية جادة بين التعليم التقليدي والإلكتروني، بما يوفره من بيئة تعليمية متوازنة تستثمر مزايا الحضور الصفي المباشر والتقنيات الحديثة في آن واحد، ثم يحل التعليم عن بعد ليثبت قدرة التكنولوجيا على تجاوز قيود الزمان والمكان، مما يفتح آفاقا أوسع أمام جميع الراغبين في التعلم، ومنه نستنتج أن هذه الأنماط بتكاملها تشير إلى أن التعليم الإلكتروني ليس مجرد خيار تقني، بل هو نظام مرّن متعدد الأبعاد يمكن تكييفه بما ينسجم مع طبيعة الأهداف التعليمية وإمكانات المؤسسات والمتعلمين على حدّ سواء، وفيما يلي مخطط توضيحي مختصر لهذه الأنماط:

¹ . أسماء حنيني، فاعلية التعليم الإلكتروني في تطوير التحصيل الدراسي لطلبة التعليم العالي المبررات والمعوقات، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد 2، العدد 5، ص 461.

² . محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 401.



الشكل رقم (6): أنماط التعليم الإلكتروني

2.3/ مكونات منظومة التعليم الإلكتروني:

تعدّ منظومة التعليم الإلكتروني منظومة متكاملة العناصر، متبادلة التأثير والتأثر بين مختلف مكوناتها التي تمثل أقطاب العملية التعليمية الإلكترونية وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:¹

- **المكوّن البيداغوجي:** ويتعلّق هذا المكوّن بعمليتين محورتين هما: التعليم والتّقييم، وفيما يلي تفصيل ذلك:
 - **المكوّن التعليمي:** ويُعنى بالمحتوى التعليمي وأهدافه، وطرائق تقديمه واستراتيجياته، والوسائل والأساليب التعليمية الموظّفة فيه.
 - **المكون التّقوي:** ويختص بتقدير مستوى التّحصيل العلميّ للمتعلّمين، بهدف تقويم التّعليم وتطويره.
- ويتولى مسؤولية العناية بهذا المكوّن المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، ذلك أنّ التعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلّم، بل إنّّه يضطلع بدور أكثر أهمية وفاعلية لكونه القائد والموجّه والمرشد لهذه العملية، فلم يعد مجرد ملقّن للمعلومات، وإتّما اتّسعت وظيفته لتشمل وظائف عديدة نذكر منها²:
- **باحث:** تأتي هذه الوظيفة في مقدّمة الوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المعلّم، والمقصود بها أن يكون باحثاً عن كلّ ما هو جديد متعلّق بموضوع تخصّصه، أو مرتبط بطرائق عرض المقرّرات الإلكترونية.
- **مصمّم للخبرات التعليمية:** للمعلّم دور مهمّ في تصميم الخبرات والنّشاطات التعليمية واختيار بيئات التّعليم الإلكترونية ونمط التّعلّم، ولا يكفي بمجرد الاختيار، بل إنّ دوره يتّسع ليشمل إعداد وبناء البرامج التعليمية،

¹. طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، ص101.

². عماد زروالي، التعليم الإلكتروني وتأثيره على دور المعلم في العملية التعليمية، مجلة بيليوفيليا، المجلد 2، العدد 8، 2020، ص81.

حيث يقوم بالتخطيط لها والتحليل لمحتوياتها، كما يختار المصادر والرسائل التي يجب تضمينها ويشارك في بنائها بإعطاء تغذية راجعة للفنيين حول أسلوب عرضها وتدرجها، إضافة إلى مشاركته في بناء وسائل التقييم اللازمة¹.

○ . **تكنولوجي:** تعدد المهارات التي يتوجب على المعلم إتقانها للتمكن من إنجاح عملية التعليم الإلكتروني، كإتقان لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع، برامج حماية الملفات وغيرها.

○ . **مقدم للمحتوى ومرشد للعملية التعليمية:** ترتبط وظيفة المعلم ارتباطاً وثيقاً بتقديم المحتوى التعليمي الإلكتروني من خلال شرح مضمونه وتيسير الوصول إلى المعلومات من خلال توجيه وإرشاد المتعلمين أثناء تعاملهم مع المحتوى الإلكتروني، أو عند تفاعلهم مع بعضهم البعض، أو مع معلمهم.

○ . **مقوم:** يفترض على المعلم التعرف على أساليب التقييم الإلكترونية المختلفة، لتشخيص نقاط الضعف وعلاجها، وتعزيز نقاط القوة وتطويرها من خلال تحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المناسبة.

○ . **مدير للعملية التعليمية:** يعد المعلم في نظم التعليم الإلكتروني مديراً للموقف التعليمي، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد المتحقيين بالمقررات الشبكية وأساليب عرض المحتوى وطرائق التقييم، "فينفذ ما قام بتخطيطه، ويوزع المهام على المتعلمين، ويسلمهم المواد أو يوجههم إلى مصادرها وكيفية استخدامها، كما يشرف على تطور إنجازها ومراحل تقدمها، ويسجل ملاحظات دورية حول درجة نمو تعلم طلابه ومدى تحقق الأهداف التي حددها، ويتطلب هذا الدور قدرة المعلم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وإدارة أكثر من مجموعة في الوقت نفسه، كما يتطلب القدرة على سرعة تغيير الموقف التعليمي عند الحاجة"².

ويمثل المتعلم الطرف الثاني من المكون البيداغوجي، إذ أصبح محور العملية التعليمية التعلمية، ولم يعد مجرد متلقي سلبي، ومن ثمة كان لزاماً عليه "القيام بالنشاطات وإنجاز الواجبات المقدمة له من طرف المعلم، أو المدرجة ضمن البرنامج التعليمي، كما عليه التفاعل مع مصادر التعلم المتاحة من خلال وسيط التعلم الإلكتروني أو البحث عنها إن لزم الأمر"³، "ولضمان نجاح المتعلم في بيئة التعليم الإلكتروني ينبغي التزامه بأداء أدواره المنوطة به وهي:

○ . الإلمام بقدر مناسب من الثقافة التكنولوجية والمهارات التقنية كالقدرة على استخدام بعض خدمات الأنترنت، وأدوات التواصل الإلكتروني، ومن ثمة ممارسة مهارات التعلم وفق معطيات التقنية واكتساب فكر تقني خلاق.

¹ . حذيفة مازن، التعليم الإلكتروني التفاعلي، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015، ص88.

² . عوض حسن التودري، تكنولوجيا التعليم، مستحدثاتها وتطبيقاتها، د ط، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2009، ص73.

³ . حذيفة مازن عبد المجيد، التعليم الإلكتروني التفاعلي، ص89.

○ . الاهتمام بالمهارات اللغوية التي من شأنها تنشيط العملية التعليمية والمتمثلة في الاستماع، القراءة، التحدث والكتابة، وذلك لبناء تواصل فعال، إضافة إلى الحرص على إنجاز التكاليفات والواجبات المطلوبة منه ¹.

➤ **المكوّن التكنولوجي:** ويشمل جانبين أيضا هما: الجانب التقني والتصميمي، وبيان ذلك فيما يلي:

- **المكوّن التقني:** ويختص بتهيئة البنية التحتية الضرورية لتفعيل نظام التعليم الإلكتروني من حاسبات وبرمجيات ووسائل تقنية.

- **المكوّن التصميمي:** ويختص بتصميم البرمجيات الإلكترونية والمحتويات التعليمية وصفحات الويب.

ويتولى العناية بهذا المكوّن طاقم الدعم التقني "المسؤول الأول عن المواد والأجهزة التعليمية الإلكترونية وبعده من العناصر المهمة في منظومة التعليم الإلكتروني لتفاعله مع المعلم والمتعلم من جهة، ومع المواد والأجهزة والتقنيات التكنولوجية من جهة أخرى" ²، ومن شروطه التخصص في الحاسب الآلي وبرامجه، وآليات الاتصال الشبكي السلكي واللاسلكي، ومعرفة أنظمة التشغيل وتطبيقات الوسائط المتعددة والعمل على ضبطها وصيانتها ³.

➤ **المكوّن التنظيمي:** ويقوم بتنظيم العملية التعليمية وذلك من خلال جانبين هما: الجانب الإداري والإرشادي.

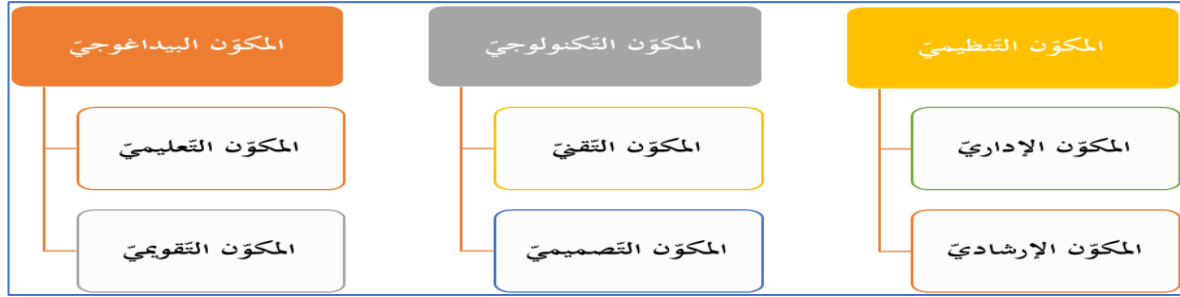
- **المكوّن الإداري:** يقوم هذا المكوّن بإدارة وتنظيم العملية التعليمية من خلال عدّة إجراءات تتمثل في التسجيل، القبول، المتابعة، إدارة الاختبارات، بالإضافة إلى تشريع القوانين المنظمة وتحديد المبادئ والأخلاقيات التي تحكم علاقات تعامل المعلمين والمتعلمين مع البرمجيات والاختبارات والمقررات.
- **المكوّن الإرشادي:** يقوم هذا المكوّن بتقديم الإرشادات والتوجيهات للمتعلّمين سواءً ما تعلّق منها بالجانب التعليمي أو التقني أو الإداري.

وفيما يلي مخطّط توضيحي لمكوّنات منظومة التعليم الإلكتروني وفق ما تمّ عرضه أعلاه:

¹ . محمد السيد السيد، أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 23، 2016، ص438.

² . عوض حسين التودري، تكنولوجيا التعليم، مستحدثاتها وتطبيقاتها، ص75.

³ . نجوى فيران، التعليم الإلكتروني عبر المنصات الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، مجلة المعيار، المجلد 24، العدد 52، 2020، ص769.



الشكل رقم (7): مكونات التعليم الإلكتروني

4/ متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ومبرراته:

1.4 / متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني:

إنّ تفعيل المكونات الثلاثة للتعليم الإلكتروني بأبعادها المختلفة لا تُؤتي ثمارها المرجوة إلاّ إذا تمّ توفير جملة من المتطلبات التي تمكّن كلّ مكون من أداء وظيفته بكفاءة عالية، وتتمثّل هذه المتطلبات فيما يلي¹:

- **المتطلبات البشرية:** وتتمثّل في توفير الكوادر البشرية الخبيرة والفرق التنفيذية المؤهلة من المصمّمين والمتخصّصين والفنيين وغيرهم من الكفاءات المطلوبة في مجال برمجيات التعليم الإلكتروني لتوفير البرامج التقنية اللازمة لمتابعة سيرورة هذا النظام وضمان صيانتها، وإدارة مشروعه.
- **المتطلبات التقنية:** وتتمثّل في توفير الإمكانيات المادية المحسّدة في البنية التحتية التكنولوجية من تجهيزات وتقنيات ومعدّات، إضافة إلى توفير شبكة عالية القدرة لضمان تنزيل البرامج والتطبيقات وتبادل البيانات.
- **المتطلبات المعنوية:** وتتمثّل في توفير البيئة المدعّمة لخطوات تنفيذ منظومة التعليم الإلكتروني انطلاقاً من السياسيين خاصّة وانتهاؤاً بأفراد المجتمع المحليّ عامّة، وذلك من خلال التحلّي بالوعي التام بأهمية هذا النظام والقناعة الكافية لتقبّله، والمعرفة التامة لإجراءات تنفيذه وخطوات تطبيقه، ويندرج في هذا الصّدّد ضرورة إشراك القطاع الخاصّ من معلّمين وتقنيّين في بناء أسسه، كما يمكن تبني خطط الدّول الرائدة في تجربة التعليم الإلكتروني للاستفادة من خبراتهم، ومن ثمّة إرساء قواعده وأساسه في مختلف المؤسسات التعليمية.
- **المتطلبات التشريعية والتنظيمية:** وتُعتبر الرّكيزة الأساس من البيئة المدعّمة للتعليم الإلكتروني، نظراً للغطاء القانوني الذي تمنحه لإنجاح هذه المهمة، إضافة إلى المعايير التربوية والسياسات الإدارية والخطّط التنظيمية التي تضمن تكامل الأدوار بين مختلف الأطراف.

¹. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط2، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص173.

يتضح مما سبق، أنّ هذه المتطلبات تمثل الركائز الأساس التي تُبنى عليها المنظومة التعليمية الإلكترونية، فلا نجاح لها دون توفير ركائز تقنية متينة، وكفاءات بشرية مؤهلة، وبيئة تنظيمية حاضنة، وفكر تربويّ متقبّل، وأيّ إخلال بهذه المداخل يفقد المنظومة توازنها ويحول دون تحقيق أهدافها، وبذلك يظلّ تكامل مكّونات هذا النظام مرهونا بمدى توافر البنية المادية والبشرية والتنظيمية الكفيلة بتحقيق الكفاءة المستدامة والفاعلية المطلوبة، وفيما يلي مخطّط توضيحي لأصناف هذه المتطلبات:



الشكل رقم (8): متطلبات التعليم الإلكتروني

2.4 / مبررات تطبيق التعليم الإلكتروني:

بات تبني سياسة التعليم الإلكتروني في منظومة التعليم خياراً استراتيجياً لا ترداً معرفياً، فقد جاءت الدّعوة إلى اعتماده استجابة لجملة من المبررات الموضوعية التي أكّدت الممارسات الميدانية أهميتها، ويمكن إجمالها فيما يلي¹:

➤ / مبررات علمية تربوية: وتكمن في الرغبة في استثمار مخرجات النظريات الحديثة في مجال العلوم السلوكية والتربوية، وما صاحبها من انفجار معرفي أدى إلى ظهور بعض العلوم التربوية الجديدة كعلم التعليم وعلم التصميم التعليمي، الأمر الذي ساهم في الدّعوة إلى استثمار هذه المعارف لتطوير العملية التعليمية من خلال توظيف التعليم الإلكتروني، يضاف إلى ذلك "توصيات المنظّمات التربوية والمؤتمرات الدولية ونتائج البحوث والدراسات العلمية وكذا التجارب العالمية في تطوير المناهج التعليمية الإلكترونية"².

➤ / مبررات تقنية: وتتمثل في توافر البنية التكنولوجية الحديثة من حاسبات وملحقاتها، والتي تسمح بإنتاج محتويات إلكترونية عالية الجودة نظراً للتطور الكبير في تقنيات الاتصال، ممّا يسمح بإنشاء تعلّم تفاعليّ.

1. أسماء حنيني، فاعلية التعليم الإلكتروني في تطوير التحصيل الدراسي لطلبة التعليم العالي، ص 468.

2. أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت، ص 13.

➤ / مبررات اقتصادية: ونذكر في مقدمتها عجز الدولة عن تحمّل أعباء الإنفاق على النظم التعليمية التقليدية خاصة في خضم النمو المطرد لأعداد المتعلمين، "مما تطلب مواجهة ذلك بإعداد نظم تعليمية حديثة تواجه مشكلات انخفاض الكفاءة في العملية التربوية الناتجة عن كثرة الملتحقين بالتعليم مع النقص في الموارد وارتفاع التكاليف"¹، إضافة إلى الغلاء المعيشي، مما جعل بعض الأفراد يتجهون إلى سوق العمل في سن مبكرة وذلك ما يفرض عليهم ضرورة الالتحاق بمنظومة التعليم الإلكتروني نظرا لمرونته مقارنة بمنظومة التعليم التقليدي التي عادة ما يكون لها شروط وقيود صارمة.

➤ / مبررات اجتماعية: كان الهدف الأول من تقديم برامج التعليم الإلكتروني في بعض المجتمعات يتعلق "بإتاحة فرص التعليم لفئات المجتمع جميعا على اختلاف ظروفهم الاجتماعية، والتي قد تكون هي العائق الرئيس في عجزهم عن مواصلة تعليمهم الصفي كالفقر، المرض، التحفظ عن خروج الفتاة للدراسة، البعد عن المؤسسات التعليمية بسبب عدم التوازن في التوزيع الجغرافي لها... الخ"² هذا من جهة إضافة إلى "تلبية متطلبات سوق العمل الناتجة عن حاجة المجتمع لإعداد أفراد مؤهلين للتعامل مع التقنية الحديثة التي أصبحت سمة أساسية في معظم قطاعات العمل"³ من جهة أخرى.

➤ / مبررات سياسية: وتتمثل في عدم الاستقرار السياسي بسبب الحروب والنزاعات في بعض الدول، مما دفع للأخذ بالتعليم الإلكتروني بديلا ناجعا عن التعليم التقليدي، إضافة إلى "استهداف التنمية الشاملة والمستدامة لدى بعض دول العالم الثالث التي تعاني من مثلث التخلف . (الفقر، المرض، الجهل) . جعلها تلجأ لهذا النوع من التعليم"⁴ من خلال تعزيز التعليم الشامل والمنصف للجميع.

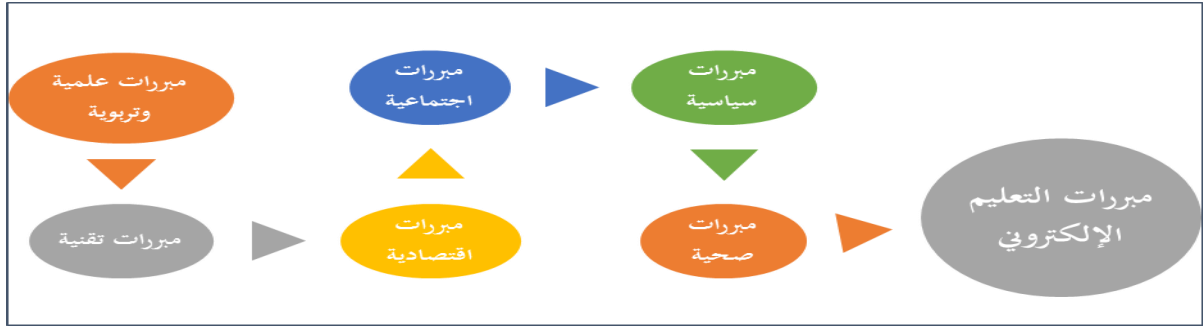
➤ / مبررات صحية: وتتمثل في اتخاذ إجراءات وقائية للتقليل من خطر الإصابة بالأوبئة العالمية، كإجراءات غلق المدارس بسبب تفشي جائحة كورونا، لذا أصبحت كفاءة استمرارية التعلم أولوية بالنسبة للحكومات، فلجأ الكثير منها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتعيّن على المعلمين الانتقال إلى تقديم الدروس عبر الأنترنت.

¹ . أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت، ص12.

² . السعيد سليمان عواشيرة، المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد ودرجة وعي الطلاب بها، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد 34، العدد 3، 2018، ص421.

³ . أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص13.

⁴ . إيهاب درويش، التعليم الإلكتروني (فلسفته، مميزاته، مبرراته، إمكانية تطبيقه)، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص90.



الشكل رقم (9): ميرورات التعليم الإلكتروني.

5/ مصادر التعليم الإلكتروني وأدواته:

1.5 / مصادر التعليم الإلكتروني:

تُعدّ مصادر التعليم الإلكتروني الدّعماء الأساسيّة التي يقوم عليها هذا النمط من التّعليم، إذ تُتيح للمتعلّمين الوصول إلى محتوى معرفيّ متنوّع بأساليب عرض ووسائط متعدّدة تلائم احتياجاتهم ومستوى قدراتهم، وفي هذا الصّدّد يمكن تصنيف مصادر التعليم الإلكترونيّ إلى صنفين رئيسين هما:

1.1.5 / المصادر الإلكترونية الدّاخلية: وهي المصادر التي تُنتج خصيصاً من قبل المؤسسة أو الطّاقم التّعليمي، وتكون موجّهة بالأساس إلى متعلّميها المنتمين إليها وتشمل:

➤ **المقرّرات الإلكترونيّة:** وهي وحدات تعليميّة تتضمّن (نصوصاً، صوراً، فيديوّهات)، قائمة على التّكامل بين المادّة التّعليميّة وبين تكنولوجيا التّعلّم الإلكترونيّ في تصميمها وإنشائها وتطبيقها وتقييمها¹، كما يمكن تقديمها في شكلين أساسيين إمّا من خلال تحميلها على أقراص مدجّجة، وإمّا من خلال نشرها على منصّات التّعلّم المؤسّسية مثل (Moodle ; Classroom).

➤ **بنوك الاختبارات الإلكترونية الدّاخلية:** وتشمل "جميع الاختبارات والتّقويمات والأسئلة التّفاعلية التي يصمّمها أعضاء الهيئة التّدرّسية إلكترونياً لقياس مستوى أداء المتعلّمين في كلّ مادّة"²، ومتابعة مدى تقدّمهم وتقييم نواتج تعلّماهم، وتعتمد هذه الاختبارات على التّصحيح الآلي ضمناً للمصدقية وتوفيراً للوقت والجهد.

¹ . هالة إبراهيم حسن أحمد، تقويم المقرّرات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقرّرات الإلكترونية، المجلة الفلسطينية للتّعليم المفتوح، المجلد 4، العدد 8، 2014، ص93.

² . خالد أحمد الكندري، اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسيّة نحو الاختبارات الإلكترونية بواسطة الهاتف النّقال، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 35، العدد 10، 2019، ص185.

➤ / المكتبات الرقمية المدرسية: وهي "مستودعات رقمية تشمل قواعد البيانات ومصادر المعلومات المنتجة في شكل رقمي، وتجري عمليات ضبطها بيليوغرافيا باستخدام نظام آلي، إذ يتم الولوج إليها عن طريق شبكة حواسيب محلية تمتلكها المؤسسة وتتيحها لمتعلميها عبر منصاتها الإلكترونية أو من خلال موقع على الأنترنت"¹.

2.1.5 / المصادر الإلكترونية الخارجية: وهي الموارد التي تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية، لتكون بذلك متاحة على شبكة الأنترنت أو عبر المنصات التعليمية العالمية وتشمل:

➤ / المواقع الإلكترونية المفتوحة: وهي عبارة عن "أنظمة إلكترونية تعليمية، مكونة من مجموعة من الصفحات أو الملفات المرتبطة بعضها مع بعض، من خلال روابط لنقل المستخدم من صفحة لأخرى، بدءاً من صفحة رئيسية تشتمل على معلومات عن الموقع أو تعريف بالموضوعات المقدمة، وبذلك تمثل هذه الصفحة واجهة العمل الأساسية للموقع"²، ويمكن التمثيل لهذا بمنصات الدورات المفتوحة على الأنترنت (Moocs).

➤ / المنصات التعليمية العامة: "وهي أراضيات للتعليم الإلكتروني عن بعد، قائمة على تكنولوجيا الويب، تعتبر بمثابة الساحات التي يتم بواسطتها عرض جميع ما يختص بالتعليم الإلكتروني، وتشمل المقررات الإلكترونية وما تحويه من نشاطات، تعتمد على استخدام مجموعة من أدوات الاتصال التي تمكن المتعلم من الحصول على ما يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج ومعلومات"³، مثل منصة (إدراك، رواق، Khan Academy)، الخ.

➤ / المكتبات الرقمية العالمية: وهي مستودعات إلكترونية تتيح الوصول إلى كتب وأبحاث ودوريات علمية مرخصة مثل: (مكتبة نور، Google Books، Anternet Archive)، الخ.

➤ / الموسوعات الإلكترونية: وهي عبارة عن متصفحات إلكترونية، يمكن اعتبارها مصدراً أولياً للمعرفة، وإن كانت تحتاج تحويصاً وتدقيقاً علمياً.

➤ / قنوات اليوتيوب التعليمية: وهي منصات إلكترونية تعتمد على بث المحتوى المرئي من قبل معلمين مختصين أو مؤسسات تعليمية تنشر دروساً مجانية أو مدفوعة تضم مقاطع فيديو تعليمية، دروساً مسجلة، ندوات مرئية، محاضرات صوتية (البودكاست) وغيرها.

¹. أحمد علي، المكتبة الرقمية، (الأسس، المفاهيم، التحديات)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 1 / 2، 2011، ص 638.

². أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص 137.

³. عبد القادر حمراي، المنصات الإلكترونية ودورها في تعزيز العملية التعليمية، مجلة اللسانيات والترجمة، المجلد 2، العدد 3، أكتوبر 2022، ص 76.

➤ / تطبيقات وبرامج الأجهزة الذكية: وهي تلك "الموارد التعليمية التي يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسوب اعتماداً على نظرية سكرن المبنية على مبدأ الاستجابة والتعزيز، ليتمكن المتعلم من التعامل معها حسب سرعته وقدرته على التعلم، إذ توفر العديد من البدائل ذات الوسائط المتعددة من صورة وصوت ونص وحركة مدعّمة للمحتوى الدراسي"¹، من خلال مساهمتها في إشراك جميع الحواس في التعلم، إضافة للمتعة والتشويق.

➤ منصّات التواصل الاجتماعي: وتعرّف بأنّها "منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشارك فيها بإنشاء موقع خاص، ومن ثمّ ربطه عن طريق نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات نفسها"²، وبذلك تتم عملية التواصل معهم، وتبادل المعلومات والوصول إلى مستخدمين آخرين من خلال الشبكة نفسها³، كما تتيح لهم إمكانية إنشاء مجموعات نقاش تهدف إلى تشارك المعلومات، وتبادل الآراء ووجهات النظر مثل مجموعات الفيس بوك، الواتساب، التليغرام، الخ

يتضح ممّا سبق أنّ مصادر التعليم الإلكترونيّ تمثّل العمود الفقريّ لأيّ منظومة تعليميّة إلكترونيّة، إذ توفر المحتوى التعليميّ والخدمات المعرفية التي تسهم في بناء خبرات المتعلم وصقل مهاراته، ويبرز تصنيف هذه المصادر إلى داخلية تنبع من بيئة المؤسسة التعليمية ذاتها وتتكامل مع أهدافها البيداغوجية، وخارجية تستمد من فضاء الأنترنت المفتوح بما يتيح من موارد متنوّعة، وعليه فإنّ تنوّع هذه المصادر وتكاملها لا يثري المنظومة التعليميّة فحسب، بل إنّهُ يُمكّن المعلمين من تصميم بيئات تعلّم إلكترونية متوازنة، ويمنح المتعلمين فرصاً أوسع للاختيار المناسب لوتيرة تعلّماهم ونمط احتياجاتهم، ممّا يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية ورفع مستوى التحصيل المعرفي والمهاريّ لديهم، والمخطّط التالي يوضّح ما سبق عرضه بشكل بصري مختصر:

¹ . جغوبي الأخضر، البرمجيات التعليمية، مفهومها وأنماطها، معايير تصميمها والخطوات الرئيسية لإنجازها، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، المجلّد 5، العدد 2، 2017، ص72.

² . قراد راضية، التعليم الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي بين التربية الإعلامية والتحصيل الدراسي، مجلّة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، المجلّد 8، العدد 14، ماي 2020، ص158.

³ . عبد الستار شاكر سلمان، استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتشارك المعلومات في التعليم، مجلّة المنصور، العدد 23، 2015، ص52.



الشكل رقم (10): مصادر التعليم الإلكتروني.

2.5 / أدوات التعليم الإلكتروني:

يرتكز التعليم الإلكتروني على استثمار أدوات التقنيات المستحدثة في مجال تكنولوجيا التعليم نذكر منها:

- أنظمة إدارة التعلّم الإلكتروني (LMS): وهي "أنظمة متكاملة لإدارة العملية التعليمية، تسمح بإنشاء فصول افتراضية لتشارك المعلومات ومباشرة النقاشات، تحتوي على مسارات تعليمية مقسّمة وفق المواد الدراسية، بالإضافة إلى مزايا أخرى كرفع الواجبات والأنشطة، إجراء التقييمات الإلكترونية وتصحيحها آلياً، كما يوفر بعضها مكتبات إلكترونية ومرفقات تعليمية"¹، ومن أمثلة هذه الأنظمة نذكر: Google (Moodle، Blackboard، Classroom).
- أدوات إنتاج المحتوى التعليمي الإلكتروني: وهي برمجيات تستخدم لإنشاء وتصميم الموارد التعليمية التفاعلية كبرامج العروض التقديمية وبرامج تحرير الفيديوهات التعليمية وبرامج تأليف المناهج الرقمية، إذ تهدف هذه الأدوات إلى إنتاج محتوى تعليمي متنوع وجذاب، قادر على نقل المعلومات بطريقة تفاعلية، ومن أمثلة هذه البرمجيات نذكر: (Articulate Storyline، Camtasia، Canva).
- أدوات التفاعل والتواصل الإلكتروني: وتشمل برمجيات تبادل المعلومات في بيئة التعليم الإلكتروني من خلال الاجتماعات الافتراضية ومنصات النقاش وتطبيقات التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني.

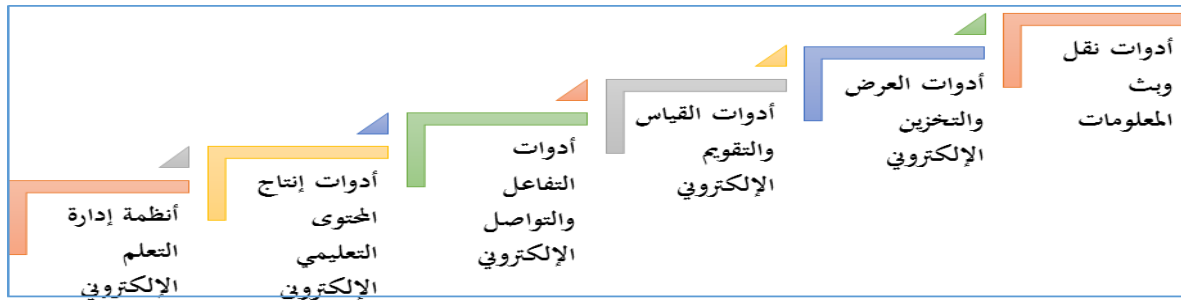
¹ . مجموعة مؤلفين، التعليم عن بعد (مفهومه، أدواته واستراتيجياته)، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، 2020، ص 27.

➤ أدوات القياس والتقييم الإلكتروني: وتشمل أنظمة إنشاء الاختبارات الإلكترونية واستطلاعات الرأي وتحليل الأداء مثل: (Quiz, Google Forms).

➤ أدوات العرض والتخزين التفاعلي: وتشمل التجهيزات التقنية والوسائط الداعمة التي تمثل البنية المادية للتعليم الإلكتروني، وتستخدم عادة لإعداد وعرض وتخزين المحتوى التعليمي الإلكتروني مثل: الحاسوب، الأقراص المدمجة، تطبيقات الهواتف الذكية.

➤ أدوات نقل وبث المعلومات: وتشمل الشبكة الداخلية، برامج القمر الصناعي وغيرها من الأدوات.

يمكن القول ختاماً، إنّ أدوات التعليم الإلكتروني تمثل البنية التحتية التقنية والفنية التي يقوم عليها هذا النمط من التعليم، إذ تُتيح فرصاً متنوعة للتفاعل، وإنتاج المحتوى وإدارته وتقويمه بما يتوافق مع الأهداف التعليمية المنشودة، ثمّ إنّ التنوع في هذه الأدوات من برمجيات الاتصال الفوري والبريد الإلكتروني، إلى أنظمة إدارة التعلم وتطبيقات الهواتف الذكية يعكس اتساع المجال ومرونته في تلبية حاجات المتعلمين، مع إمكانية تكييفها وفق خصائصهم الفردية، والمواقف التعليمية المختلفة، ومن هنا فإنّ الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات يستوجب تأهيلاً بشرياً كافياً، وتخطيطاً تربوياً دقيقاً، يضمن الاختيار الأنسب والتوظيف الأنجع لتحقيق فاعلية العملية التعليمية الإلكترونية وجودتها، وفيما يلي مخطط توضيحي لتقنيات التعليم الإلكتروني وأدواته المتنوعة:



الشكل رقم (11): أدوات التعليم الإلكتروني.

6/ التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني والحلول المقترحة لتجاوزها:

يمثل التعليم الإلكتروني نقلة نوعية في منظومة التعليم الحديثة، بما يتيح من فرص واسعة للتطوير، إذ تتقاطع فيها الأبعاد التقنية والتربوية، البشرية والإدارية وحتى الأخلاقية، غير أنّ مساره لا يخلو من صعوبات تعيق تطبيقه وتحديات تحدّ من تحقيق أهدافه المنشودة، لذا يلزم تشخيص هذه التحديات ضمن أبعادها التصنيفية، ثمّ ربطها باقتراحات لحلول عملية قابلة للتطبيق مستندة إلى أحدث الممارسات التربوية، وفيما يلي عرض تحليلي مفصّل لها:

المشكلات والمعوقات	الحلول المقترحة
1/ تحديات تقنية/ مادية	
❖ صعوبة توفير مستلزمات التعليم الإلكتروني كمختبرات الإنترنت وأجهزة الحواسيب، على مستوى المؤسسات التعليمية أو على مستوى المتعلمين. ❖ صعوبة تغطية الإنترنت وضعف شبكة الاتصالات في بعض المناطق خاصة وأن معظم مواقع التعليم الإلكتروني تحتاج أنترنت سريعة التدفق. ❖ "ضعف البنية التحتية الرقمية والمادية لدى غالبية الدول النامية في تخصيص المستلزمات التكنولوجية الحديثة لتشغيل محتويات تعليمية رقمية متطورة متوافقة مع أنظمة التشغيل المناسبة".¹	✓ تزويد المؤسسات بالأجهزة الإلكترونية اللازمة عبر برامج تمويل حكومية أو شركات خاصة. ✓ الاستثمار في تحسين شبكات الاتصال وتوسيع نطاق التغطية ورفع درجة تدفق الإنترنت. ✓ اعتماد برمجيات وتطبيقات تعليمية خفيفة لا تستهلك موارد عالية، والعمل على تطوير منصات تعليمية متوافقة مع مختلف الأنظمة.
2/ تحديات تربوية/ تعليمية	
❖ صعوبة ضبط تفاعل المتعلمين ومنع التشويش وضعف المشاركة الصفية في البيئة الافتراضية، نتيجة غياب التحفيز الوجداني وضعف مهارات التواصل الافتراضي. ❖ "مشكلة إدمان بعض المتعلمين على ممارسة الألعاب الإلكترونية وتصفح شبكات التواصل الاجتماعية لفترات طويلة إشباعاً لرغبتهم وحاجيات اللعب عندهم على حساب تعلمهم، مما يؤدي إلى تأخر النمو العقلي والفكري لديهم في سن مبكرة".² ❖ مشكلة الركود الفكري والانتكالية وقتل الإبداع بسبب عزوف بعض المتعلمين عن بذل أدنى جهد فكري لتجاوز أي طارئ يعرض لهم، وتعويضه بالحلول الجاهزة للمسائل والمشكلات المطلوبة والمعلومات المضللة والخطأ على متصفحات الإنترنت دون التحقق من موثوقيتها ودقتها العلمية.	✓ استخدام استراتيجيات التعليم النشط مثل المناقشات المصغرة والاستجابات الفورية، وتعيين أدوار محددة للمتعلمين لضمان مشاركتهم. ✓ فرض الرقابة على المتعلمين في الأوقات التي يقضونها على الشبكة أو الاستعاضة عنها بالتطبيقات التعليمية والبرمجيات التفاعلية الصفية التي تعمل بدون أنترنت، وتحاكي عناصر الألعاب بهدف جذب انتباههم دون الانزلاق إلى الإدمان. ✓ الانتقال بالمعرفة من الحفظ والتكرار إلى الفهم والتحليل والنقد، واعتماد استراتيجيات تعليم نشط من خلال تحفيز المشاركة في الأنشطة الإبداعية، مما يجعل المتعلم مضطراً لإعمال عقله.

¹ . غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ص180.

² . أمين إسكندر، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بين تحوي وأمون، جامعة باريس السابعة، 2019، ص6.

3/ تحديات بشرية / اجتماعية

- ❖ شحّ في القوى البشرية المؤهلة لتطبيق مشروع التعليم الإلكتروني، سواء من ناحية المعلمين أو المتعلمين بسبب افتقار نسبة كبيرة منهم لخبرات ومهارات التعامل مع وسائل تكنولوجيا المعلومات والبرمجيات التعليمية المختلفة، إضافة إلى نقص توفير الفنيين والخبراء المتخصصين في مجال التعليم الإلكتروني.
- ❖ رفض بعض المعلمين للتجديد في العملية التعليمية وتمسكهم بالنمط القديم وذلك إمّا لضبابية تصوراتهم نحو التعليم الإلكتروني وفهمهم الخاطئ في أنّ هذا الأخير يؤدي إلى التقليل من دورهم، ويعمل على إلغاء مكانتهم وانتقالها إلى مصممي البرمجيات التعليمية أو بسبب كثرة أعبائهم وانشغالهم، وعدم توقّر الوقت الكافي لديهم للتدريب والتجريب لتحسين مهاراتهم وبالتالي خوفهم من الفشل في تطبيقه.
- ❖ نظرة بعض أفراد المجتمع إلى التعليم الإلكتروني على أنّه أقلّ مكانة من التعليم النظامي¹، ومن ثمة رفضه بحجة أنّه قد يؤثّر سلبيًا على مستقبل أبنائهم وحياتهم العلمية والاجتماعية.
- ✓ تنظيم برامج تدريبية مستمرة لجميع المستويات (مبتدئ، متوسط، متقدم) وتكوين كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية (المعلمين والمتعلمين، الإداريين) للاستفادة من دورات كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.
- ✓ تعزيز ثقافة التعليم الإلكتروني من خلال تنظيم حملات توعوية وورشات تدريبية لتهيئة المجتمع نفسيًا لتقبّل هذا النمط من التعليم من خلال التعريف بإيجابياته وإبراز أهميته وتبيان أهدافه، وتقديم عروض لنماذج تطبيقية ناجحة تحفّز على تقبّل التغيير.
- ✓ حملات توعوية من خلال عرض قصص نجاح للتحفيز، وتشجيع المبادرات المبتكرة والممارسات المتميزة، إضافة إلى إشراك المتعلمين في تصميم المساقات التعليمية الإلكترونية.

4/ تحديات إدارية / تنظيمية

- ❖ قيادات تعليمية غير واعية وغير متحمّسة للتطوير، إضافة إلى وضع إجراءات إدارية روتينية ولوائح جامدة تعيق التطوير.
- ❖ عدم وجود التدريب الكافي والتكوين المستمر لكيفية التعامل مع التقنية ومواجهة مختلف مشاكلها في ظلّ غياب تعليمات واضحة عن كيفية سير العملية التعليمية إلكترونياً.
- ❖ ضعف التنسيق بين الجهات الإدارية والأكاديمية، بسبب قوانين الملكية الفكرية وحقوق التأليف والنشر الإلكتروني التي تعوق تبادل المعرفة والمشاركة فيها²، ممّا يؤدي إلى تداخل في المهام وتأخير في اتخاذ القرارات.
- ✓ وضع لوائح ومعايير مؤسسية للتعليم الإلكتروني وتخصيص ميزانيات مستقلة للتطوير والصيانة.
- ✓ إنشاء وحدات دعم فنيّ وتربوي على مدار الساعة، وتدريب فرق إدارية متخصصة في إدارة التعليم الإلكتروني وتشغيل تقنياته وصيانتها.
- ✓ تبني خطط تنظيمية ومتابعة تقييمية دورية للأداء تحدّد الأدوار وتوضّح المسؤوليات.

¹ . ابتسام صاحب موسى، معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، مجلة أكاديمية البورك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العراق، المجلد 1، العدد 2، 2020، ص105.

² . الغريب زاهر اسماعيل، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف، ص65.

5/ تحديات أخلاقية/ قيمة

❖ انتشار ظاهرة الغشّ عند المطالبة بإنجاز الواجبات المنزلية أو البحوث المدرسية أو الامتحانات الإلكترونية. ❖ "انتهاك خصوصية الحسابات وسريّة البيانات بسبب تعرّض المحتويات والامتحانات للقرصنة والاختراق والسرقة. ❖ انشغال بعض المتعلّمين بتصفّح مواقع سوداء، ممّا يؤدي إلى انتهاك القيم الأخلاقية"¹.	✓ تعزيز أنظمة أمان وحماية إلكترونية (التشفير، جدران الحماية) لتقوية الحسابات والمواقع. ✓ تفعيل برامج المراقبة الأخلاقية على الشبكات المدرسية وربط أجهزة المتعلّمين بحاسب مركزي لتشديد الرقابة. ✓ التوعية المستمرة بمخاطر المواقع السوداء وحجب الصّارة منها، مع فرض لوائح سلوك رقمية للمتعلّمين لمنع الوصول إليها.
--	--

الجدول رقم (1): تحديات التعليم الإلكتروني والحلول المقترحة لتجاوزها

¹. موسى المزين، معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، المجلد 5، العدد 10، 2016، ص76.

المبحث الثاني:

المحتوى التعليمي الإلكتروني

-الأسس النظرية ومتطلبات الجودة-

- 1/ مفاهيم المحتوى التعليمي الإلكتروني
- 2/ خصائص المحتوى التعليمي الإلكتروني ومكوناته
- 3/ أشكال المحتوى التعليمي الإلكتروني وأصنافه
- 4/ معايير جودة المحتوى التعليمي الإلكتروني
- 5/ مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني ومراحله
- 6/ المحتوى التعليمي الإلكتروني وتعليمية اللغة العربية

إذا كان التعليم الإلكتروني يمثل المنظومة العامة التي تحتضن العملية التعليمية في بيئة إلكترونية، فإن المحتوى يعدّ جوهر هذه العملية ومحورها المركزي، إذ بدونها لا يتحقق أيّ تعلّم فعليّ، فهو الذي يترجم الأهداف التربوية إلى معارف ومهارات وقيم قابلة للاكتساب، وهو الذي يمنح العملية التعليمية بعدها التطبيقيّ، ومن ثمّ فإنّ تناول هذا المبحث يأتي لتوضيح طبيعة المحتوى التعليمي الإلكترونيّ، وتحديد مكوّناته وخصائصه وبيان أشكاله وأصنافه، وإبراز معايير جودته وخطوات تصميمه، وإيضاح مبادئه وآفاقه المستقبلية، بما يسمح بتأسيس رؤية متكاملة حول دوره في تحسين الأداء التعليميّ وتجويد مخرجات التعلّم.

يعدّ المحتوى محوراً رئيساً في أيّ عملية تعليمية، فهو الوعاء الذي تُخزّن فيه المعارف والمهارات والقيم، وتُبنى على أساسه الأنشطة التعليمية، وقد تطوّر مفهوم المحتوى بتطوّر النظريات التربوية من التركيز على المعرفة الجاهزة إلى الاهتمام بالمهارات والكفايات، وصولاً إلى تقديمه عبر بيئات رقمية متقدمة، ومن ثمّ فإنّ فهم المحتوى التعليمي الإلكترونيّ يقتضي الوقوف أولاً عند مفهوم المحتوى في صورته العامة، ثمّ المحتوى التعليميّ في صورته التربوية قبل الانتقال إلى المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ في صورته الرقمية، وفيما يلي بيان ذلك:

1/ مفهوم المحتوى التعليمي الإلكترونيّ:

يعتبر المحتوى التعليميّ أحد أهمّ مكوّنات المنهاج الدراسيّ، إذ يقع في المقام الثانيّ بعد الأهداف التربوية التي تشكّل المحصلة النهائية من تعليمه، فهي ترتبط به ارتباطاً وثيقاً، ويخضع المحتوى في عملية اختياره إلى مجموعة من الأسس والمعايير المرتبطة بالمنظومة التربوية وفلسفة المجتمع ككل، لذا فقد حظي باهتمام الدارسين والباحثين والتربويين، ممّا أسفر عن بلورة العديد من المفاهيم من بينها ما يلي:

يعرّف المحتوى التعليميّ بأنّه: "مجموعة من المضامين والخبرات والتعلّيمات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم أثناء السنة الدراسية، إمّا في شكل مقرّر دراسيّ، أو في شكل مجزّوات أساسية أو ثانوية، أو مساعدة أو داعمة، وإمّا في شكل وحدات تعليمية معيّنة.¹"

ويعرّف أيضاً بأنّه: "مصطلح عام يشير إلى مضمون الشّيء، حيث يشيع استخدامه في مجال المناهج التعليمية، باعتبار أنّه يمثل المكوّن الثانيّ بعد الأهداف، فهو يشتمل على كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والاتّجاهات التي يسعى المنهج لإكسابها للمتعلّم بما فيها المعلومات المكتوبة، والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ

¹. جميل حمدوي، مكونات العملية التعليمية، المجلد 1، ط1، جامع الكتب الإسلامية، المغرب، 2015، ص59.

والقوانين والنظريات، والرّسوم التّوضيحية، والأنشطة والتّمرينات، والأسئلة والاختبارات، إلخ، المنصوص عليها في وثيقة المنهج والتي تُكوّن غالبًا الكتاب الدّراسي¹.

ويُذكر أيضًا بأنّه "كلّ الحقائق والأفكار التي تشكّل الثقافة السائدة في مجتمع معيّن وفي حقبة محدّدة، إنّها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتّقنية وغيرها ممّا تتألّف منه الحضارة الإنسانية، والتي تصنّف في النظام الدّراسي إلى مواد مثل اللّغة والحساب والتّاريخ، إلخ، ويبقى تنظيم المحتوى رهينًا بمتطلّبات العمليّة التعليميّة ذاتها وبأشكال العمل الدّيداكتيكيّ، أي ما يصطلح على تسميته بطرائق التدريس²".

يمكن القول ممّا سبق، إنّ المقصود بالمحتوى التعليمي عمومًا هو جملة الحقائق والأفكار والمعارف التي تحتويها ثقافة المجتمعات، والتي تسعى المنظومة التربوية في كلّ مجتمع إلى تلقينها لتعليمها بعد ترجمتها في شكل مواد دراسية بغرض تنمية مهارات أبنائها وتحقيق كفاءاتهم، ومن المؤكّد أنّ الهدف الأساس للمحتوى إنّما يتمثّل في تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للمتعلم على المستوى العقليّ من خلال ما يقدّمه من معارف إدراكية ممثّلة في مجموع الحقائق والمفاهيم والنظريات والمبادئ المدركة بالعقل، وكذا الجانب الوجدانيّ من خلال ما تحويه من قيم ومعتقدات واتّجاهات وميول، والحسّ حركي من خلال ما يتضمّنه من أنشطة أدائية ومهارية، ولا يتأتّى ذلك إلّا بتحقيق عملية التّفاعل بين المتعلّم والمحتوى في كلّ موقف تعليميّ يوضع فيه، وهذا يعني أنّ المحتويات التي يكتسبها المتعلّم مرتبطة بالمنهج الدّراسية التي ترتبط بدورها بفلسفة المجتمع وتوجّهات الدّولة المستقبلية، كما أنّها متعلّقة بالبرنامج الدّراسي الذي يترجم تلك الفلسفة إلى مضامين ومواضيع ومحتويات دراسية.

أمّا على الصّعيد الإلكتروني فقد عرّف العديد من الباحثين هذا المصطلح تعريفات عديدة، ومن جملة التعريفات التي وقع عليها اختيارنا ما يلي:

يعرّف المحتوى التعليمي الإلكتروني أنّه عبارة عن "محتوى تعليمي تمّ إعداده في صيغة رقمية، تسمح بتداوله واستعماله من خلال شبكة الأنترنت، حيث يتمّ دمج عناصر الملتيميديا من نصّ وصورة وصوت وفيديو ورسوم متحرّكة لبناء المحتوى الرّقميّ، ويتمّ استعماله كمادة تعليميّة أو كاختبارات للمتعلمين³".

¹. ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد 2، 2009، ص 14.

². جميل حمدوي، مكونات العملية التعليمية التعليمية، ص 59.

³. ناهد فهمي عبد المقصود، واقع توظيف وحدات التعليم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي من وجهة نظر أمينات مصادر التعلم، مجلة تطوير الأداء الجامعي، المجلد 5، العدد 3، أكتوبر 2017، ص 213.

كما عُرِفَ بأنه "كلّ ما يقدّم من خلال مواقع التّعليم الإلكترونيّ من محتويات تعلّم ذاتية تشمل الموادّ التّعليميّة والإثرائيّة والألعاب التّعليميّة، والتي يستطيع المتعلّم الوصول إليها والتّفاعل معها في أيّ وقت ومن أيّ مكان، كما يقصد به جميع المواد والأنشطة التي يُعتمد في إنتاجها وتقديمها على جهاز الكمبيوتر".¹

ويعرّف المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ طبقاً لمعايير (سكورم) بأنه "تحويل المادّة العلمية من صيغتها التّقليديّة إلى مادّة إلكترونيّة تفاعلية، تُتيح للمتعلّم استدعاء المعلومات التي تعلّمها، وكذا القيام بالأنشطة والواجبات والمهارات من خلال بيئة رقمية تفاعلية، تتمّ من خلال الوسائط المتعدّدة المسموعة والمرئية كالنصوص والصّور الثابتة والمتحرّكة، والمقاطع الصّوتية والفيديوهات إضافة إلى الجداول والرّسوم البيانية والإنفوغرافيك وغيرها".²

يتضح من خلال استعراض هذه التعريفات أنّ المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ ليس مجرد تحويل تقنيّ للمادّة التّعليميّة من صيغتها الورقية إلى أخرى رقمية، بل هو منظومة متكاملة تجمع بين البعد التكنولوجي الذي يقوم على دمج الوسائط المتعدّدة في صياغة المحتوى وتصميمه وهو ما أشار إليه التعريف الأوّل، غير أنّ ما يؤخذ على هذا التعريف حصره لطريقة استعمال المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ في استغلال < شبكة الأنترنت، في حين أنّه يمكن استخدامه من خلال استغلال الأجهزة الإلكترونية دون الحاجة لشبكة الأنترنت كالعروض التّقديمية والخرائط الذهنية وهو ما أضافته التعريفات الموالية والتي سلّطت الضّوء على البعد التّربوي الذي يُتيح للمتعلّم فرص التعلّم الذاتي والتّفاعل في أيّ زمان ومكان، فضلاً عن البعد المعياريّ الذي يربط جودة المحتوى بمعايير عالمية مثل (سكورم)، بما يضمن مرونته وقابليته للتّطوير والتّطوير، ومن ثمّ يمكن القول إنّ هذه التعريفات مجتمعة تبرز شمولية المفهوم وتعدّد أبعاده، ممّا يسمح بتبني رؤية تكاملية تراعي الجانب الرّقميّ والتّفاعليّ البيداغوجيّ في آنٍ واحدٍ.

وعلى الرّغم من تعدّد التعريفات التي قدّمها الباحثون، إلّا أنّ ذلك لا يغنيّا عن تقديم تعريف إجرائي للمحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ، إذ يمكن تعريفه بأنّه جملة الموادّ المعرفيّة التّعليميّة التي تمّ إعدادها وصياغتها وإنتاجها في صيغة إلكترونية طبقاً لمعايير الجودة المتفق عليها، لتختلف بذلك عن المحتوى التّعليميّ التّقليديّ في احتوائها على وسائط تكنولوجيّة متعدّدة كالرّسوم والصّور المتحرّكة والموادّ التّفاعلية والعروض التّقديمية وأنشطة التّقويم من واجبات وامتحانات وغيرها مع إمكانية تخزينها عبر أيّ دعامة إلكترونية أو نشرها على شبكة الأنترنت والشّبكات الرّديفة لها، لممارسة المتعلّم مهارات البحث والحصول على المعلومات إلكترونياً، بأساليب إبداعية وتفاعلية وفي بيئات تعليميّة

¹ . قراد راضية، لامية عابدي، التّعليم الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي بين التربية الإعلامية والتّحصيل الدراسي، ص 166.

² . عبد الرحمان غالب المخلافي، الدليل التطبيقي لتصميم وتطوير المحتوى الرّقمي التّفاعلي، ط 1، مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التّعليمي المتميز، جامعة الإمارات العربية المتّحدة، دبي، 2022، ص 22.

إلكترونية لاكتساب التغييرات السلوكية المناسبة للأهداف التعليمية سواء أكان هذا المحتوى يأخذ شكل نصوص مكتوبة أو مادة سمعية بصرية، أو أشكال ورسومات أو برمجيات تعليمية.

2/ خصائص المحتوى التعليمي الإلكتروني ومكوناته:

1.2/ خصائص المحتوى التعليمي الإلكتروني:

- تتسم المحتويات التعليمية الإلكترونية بالعديد من الخصائص والسمات التي تميزها عن غيرها، منها ما يلي¹:
- **المرونة وسهولة الوصول:** حيث تمكن المتعلم من الوصول إلى المحتوى في الوقت والمكان المناسبين له.
 - **زيادة التفاعلية والتواصل:** يُتيح المحتوى الإلكتروني فرصاً عديدة للتفاعل البناء بين المتعلمين، وبين معلمهم، بما يتوفر عليه من وسائط متعددة مثل منتديات المناقشة ومؤتمرات الفيديو والمحادثات والبريد الإلكتروني.
 - **تكافؤ الفرص بين المتعلمين:** حيث تتيح لكل متعلم الفرصة في الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها ويبدى رأيه حولها، مما يساهم في التغلب على بعض المشاكل النفسية (كالخجل، الخوف، الانطواء، الخ).
 - **مراعاة الفروق الفردية:** وذلك من خلال عرض المعلومات بأسلوب سهل وبسيط وبأشكال متنوعة مدعمة بالوسائط المتعددة، مع إمكانية دراستها والاطلاع عليها عدّة مرات حسب السرعة الذاتية للمتعلم في الفهم.
 - **وسيلة للدعم والإثراء:** حيث يُوفّر الكثير من الموارد الإثرائية والروابط التشعبية والمصادر الخارجية التي تثري التعلم، وبذلك يعتبر المحتوى التعليمي الإلكتروني غير مكلف مادياً مقارنة بالمحتوى الورقي التقليدي.
 - **سرعة تحديث المادة التعليمية وتصحيح الأخطاء:** يمكن تحديث المحتوى بسهولة ليواكب المستجدات العلمية، كما يمكن تكييفه وفق مستويات المتعلمين، دون الحاجة إلى استثمار وقت طويل في إعادة كتابته كلّ.
- يمكن القول إنّ هذه الخصائص مجتمعة تمثل الأساس الذي يميّز المحتوى التعليمي الإلكتروني عن نظيره الورقي، ويجعل منه رافداً محورياً في بناء أنماط تعلم أكثر فاعلية واستدامة، والمخطط التالي يلخص هذه الخصائص:



الشكل رقم (12): خصائص المحتوى التعليمي الإلكتروني.

¹. علي بن سويعد القرني، تقويم جودة المقررات الإلكترونية في جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، شوال 1442، ص 158.

2.2/ مكونات المحتوى التعليمي الإلكتروني:

يقوم المحتوى التعليمي الإلكتروني على ثلاثة أركان رئيسة تجسّد في مجملها التركيبة الشاملة له وتمثّل في¹:

- / **المكوّن التعليمي**: ويتمثّل فيما يشتمل عليه من مادّة علميّة تضمّ مجموع المصطلحات والمفاهيم، والحقائق والأفكار، والتّعميمات والقيّم والاتّجاهات والمهارات، والرّسوم والصّور والأشكال التّوضيحية والأنشطة والتّدريبية والأسئلة التّقويمية والاختبارات التّقييمية وغيرها من الخبرات العلمية المدرجة في شكل ملفات أو مستندات إلكترونيّة، أو مدرجة ضمن وسائط تعليميّة إلكترونيّة متعدّدة، إضافة إلى ما تحويه الصّفحة الرّئيسة للمحتوى من دليل إرشاديّ يهدف إلى تقديم معلومات أساسيّة لكيفية استخدام المحتوى وتصفّحه وطريقة التّفاعل معه، ويخضع المكوّن التعليميّ إلى التّحديث بشكل دوريّ ومرحليّ، تماشيًا مع تحديث المضامين بإدراج كلّ ما هو مستجدّ وعصريّ، مع ضرورة مراعاة الحفاظ على كلّ ما هو هويّاتي وأصيل من القيم والأفكار والتّصورات².
- / **المكوّن التكنولوجي**: ويضمّ مختلف الوسائط التكنولوجيّة المتعدّدة التي تُعرض في شكل تسجيلات صوتية، أو نصوص إلكترونية، أو صوّر وخرائط ورسوم ومخطّطات رقمية، يُعتمد في إنتاجها وعرضها على مختلف الوسائل الإلكترونيّة كالمسجّلات الإلكترونيّة، والكاميرات الرّقميّة، وأجهزة الكمبيوتر، كما يضمّ جميع الأدوات والأجهزة اللازمة لصياغة تلك المادّة التعليميّة وتحويلها من صورتها التّقليديّة إلى صبغتها الإلكترونيّة وإخراجها في شكل رقميّ اعتمادًا على مواصفات الإخراج الفنّي ومعايير التّصميم العالمية لتكون قابلة للاستعمال والتّداول على المواقع الإلكترونيّة وقواعد البيانات والحواسيب الآليّة والشّبكات العنكبوتية.
- / **المكوّن الإداري**: وهو ما تعلقّ بتطبيقات إدارة المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ لمتابعة وتقييم التّعلّم لدى المتعلّمين، إضافة إلى روابط التّنقل والإبحار وأيقونات التّحكّم في المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ كأزرار الإيقاف وإعادة التّشغيل، وأسهم الانتقال بين الصّفحات، والعودة للصّفحة الرّئيسة، والروابط التّشعبية التي تسمح للمتعلّم بالوصول إلى الصّفحات المطلوبة.

يتضح من خلال استعراض المكونات الأساسيّة للمحتوى التعليميّ الإلكترونيّ أنّ العمليّة التعليميّة الإلكترونيّة لا يمكن أن تُبنى على عنصر واحد بمعزل عن غيره، بل ينبغي أن تتداخل فيها المكونات التعليميّة المرتبطة

¹ . مها عبد الحميد الورفلي، صناعة المحتوى الرقمي الجيد وعلاقته بالتعليم عن بعد، مجلة المعرفة، كلية التربية، جامعة بني وليد، ليبيا، العدد 17، 2022، ص 60.

² . جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية العلمية، ص 60.

بالجانب البيداغوجي من صياغة للمضامين والأنشطة لتحقيق أهداف المحتوى التعليمي الإلكتروني مع المكونات التكنولوجية التي تضمن تحويل هذه المضامين إلى صيغ رقمية تفاعلية قابلة للتوظيف والتداول، إضافة إلى المكونات الإدارية التي تضبط سيرورة العملية التعليمية وتضمن استمراريته وفق خطط واضحة ودقيقة، وعليه فإن هذا التكامل الثلاثي بين الجانب البيداغوجي والتكنولوجي والإداري هو ما يضيف على المحتوى التعليمي الإلكتروني طابعه الشمولي ويمنحه الفعالية في تحقيق الجودة التعليمية.



الشكل رقم (13): مكونات المحتوى التعليمي الإلكتروني.

3/ أشكال المحتويات التعليمية الإلكترونية وأصنافها:

1.3/ أشكال المحتويات التعليمية الإلكترونية:

تتسم المحتويات التعليمية الإلكترونية بتنوع أشكالها، إذ يمكن إبراز أهمها فيما يلي:

➤ / **المحتويات التعليمية النصية:** ويقصد بها كل ما تحويه الشاشة من نصوص مكتوبة تشمل جميع البيانات الخطية التي تُعرض على المتعلم من خلال مصادر التعلم المختلفة، إذ تعدّ النصوص المكتوبة من العناصر الهامة، حيث يتم استخدامها في "كتابة العناوين الرئيسية والفرعية، وتوضيح الأفكار وشرح الدروس، وبيان مكونات الرسوم والصور، بالإضافة إلى تعريف المتعلم بأهداف البرامج التعليمية، وعرض الإرشادات والتوجيهات وتقديم الاستجابة النصية"¹، وتنقسم النصوص المكتوبة إلى ثلاثة أنماط رئيسية هي²:

- **النصوص العادية (Normal Texts):** وهي نصوص خطية مكتوبة، تتكوّن من مجموع الكلمات والجمل التي تُستخدم في أبسط أشكالها لعرض المعلومات ونقل الخبرات إلى المتعلم، إذ ليس بينها ارتباطات، ولا تُتيح للمستخدم الانتقال إلى شاشات أخرى، إلّا أنّها تستخدم بعض أنواع الخطوط لإيضاح النص وإبراز المعنى، إضافة إلى زيادة حجم بعض الكلمات للفت نظر المتعلم إليها، أو استخدام بعض الألوان.

¹ - زكي أبو النصر البغدادي وآخرون، تعليم اللغة عن بعد، الواقع والمأمول، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2015، ص143.

² - أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، رؤية ونماذج تعليمية معاصرة في التعلم عبر مواقع الإنترنت، ص151.

• **النصوص الفائقة (Hyper Texts):** وهي نصوصٌ مكتوبةٌ تعمل على تخزين وربط النص بطرق منطقية مع شاشات أو صفحات معلوماتية أخرى، بغرض توسيع نطاق المعارف أو تقديم أنشطة داعمة، ويعرّف النص الفائق بأنه "مجموعة من عقد النصوص، والصّور والأصوات المرتبطة بوصلات إلكترونية لتشكيل نظام مبني على الحاسب، بحيث يتمكن المستخدم من الانتقال من عقدة على أخرى إمّا باتّباع الوصلات القائمة، أو بإنشاء وصلات جديدة."¹

• **النصوص ذات التأثير الديناميكي:** وهي نصوصٌ تظهر بشكل ديناميكي باستخدام لغات معيّنة مثل لغة (Java Script)، بهدف جذب انتباه المتعلّم عند العرض، وذلك بإدخال بعض المؤثرات عليه شرط ألا تؤدي إلى تشتيت انتباهه، كأن يدخل النص إلى الشاشة بطريقة طير أو جعل بعض الحروف تضيء لتركيز انتباه المتعلّم عليها، كما تأتي النصوص الإلكترونية على شكل مدوّنات أو مقالات أو كتب إلكترونية.

➤ **المحتويات الصوتية:** يعدّ الصوت من أهمّ العناصر المساعدة على تعزيز العملية التعليمية التفاعلية، خاصّة وأنّه يمكن استخدامه كبديل عن النص المكتوب أو وسيط داعم له، وتتجسّد المحتويات التعليمية الصوتية في:

• **اللغة المنطوقة المسموعة:** وتأتي في صورة أحاديث مسموعة، قد تكون عبارة عن محاضرات مسجّلة، أو تعليقات وإرشادات، "فهي بديلة للنص المكتوب، ولا يشترط أن يكون الصوت المسموع كلاماً أو شرحاً يلقي على المتعلّم في عمليات التعلّم المختلفة"،² بل يمكن أن يكون صوتاً للتغذية الراجعة.

• **المؤثرات الصوتية الموسيقية:** "وهي مؤثرات تُوظف لجذب انتباه المتعلّم نحو المحتوى التعليمي، وتأتي غالباً مصاحبة للمؤثرات البصرية التي تظهر على الشاشة"³، أو تستخدم كعنصر من عناصر التغذية الراجعة.

➤ **المحتويات الصّورية:** وترتبط المحتويات الصّورية "بحركة التعلّم البصري المعتمد على حاسة البصر"،⁴ وتشمل:

• **الصّور الثابتة:** وهي صوّر ثابتة رقمية لأشياء حقيقية تُكسب المحتوى التعليمي المزيد من الواقعية لمساعدة المتعلّم على فهم المجرّدات وتوضيح المفاهيم والأفكار، كما أنّها "تعدّ وسيلة بصرية ذات أهمية كبيرة في تدريس الموضوعات التاريخية أو التطورية، حيث أنّ الصّور بها تأتي مرتّبة تبعاً لموضوع الدّرس، كما يمكن التّحكّم في

¹ - أمين سعيد عبد الغني وآخرون، تقنيات النصوص الفائقة بالمواقع الإخبارية، دراسة تحليلية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 41، 2016، ص 444.

² - محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط9، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2014، ص 122.

³ - زكي أبو التصّر البغدادي، تعليم اللغة العربية عن بعد، الواقع والمأمول، ص 144.

⁴ - عليش عبد الرحيم البشير حويري، العطية خضر عطية الله أبشر، فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم بكليات التربية السودانية، دراسة ميدانية بكليات التربية الخرطوم، مركز جيل البحث العلمي، العدد 58، نوفمبر 2019، ص 53.

سرعة عرضها تبعاً لدرجة متابعة المتعلمين، وهي غير مكلفة إذ يمكن إعادة استخدامها لفترة زمنية طويلة¹، ورغم أن الصور الثابتة تفتقر إلى بعد الحركة، إلا أنها تظلّ من بين أفضل الوسائط التعليمية لإيصال المفاهيم، وتصوير الحقائق، وتصغير الأحجام وتكبيرها، وإتاحة الفرصة للمتعلم لتأملها والتدقيق في محتواها.²

● **الصور المتحركة:** وتظهر في صورة لقطات فيلم متحركة سُجلت بطريقة رقمية، تضمّ عدداً من الصور المتسلسلة تبعاً لتسلسل الموضوع، وتعطي الصور المتحركة المتعلم متعة مشاهدة العرض الواقعي، فتوضّح له الأشياء التي قد لا يستطيع أن يراها بطريقة مباشرة، كما يعتبر محتوى الصور المتحركة من أقوى أنواع المحتوى التعليمي الرقمي وأكثرها تأثيراً في إيصال الرسالة للفئة المستهدفة، بالإضافة إلى بناء علاقة مستمرة ودائمة معهم.

● **الأفلام الثابتة الناطقة:** "وتأتي في شكل قطع فيلمية ذات صور متسلسلة، وتتميّز عن الأفلام الثابتة الصامتة في أنها تضيف بعد الصوت بجانب الصورة، فتكون بذلك أكثر فاعلية وخاصة في مواقف التعلم الذاتي".³

● **الأفلام المتحركة الناطقة:** وهي "عبارة عن سلسلة من الصور المتتالية التي تعالج موضوعاً معيناً، وتتراوح مدّة عرضها ما بين عدّة دقائق إلى حوالي ساعة حسب الموضوع المطروح والظروف التي تحتاجه، والحركة التي يتّسم بها إنّما هي ناتجة عن سرعة تصويره وعرضه، وعادة ما يصاحب الفيلم تسجيل صوتي أو موسيقى تصويرية".⁴

➤ **الرّسوم الخطيّة أو الجرافيك والخرائط الذهنية:** وهي تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال والرموز، تظهر في صورة رسوم بيانية أو لوحات توضيحية لشرح المفاهيم وتبسيط القواعد الصّعبة من خلال ترجمة المعلومات إلى أشكال بيانية دقيقة ومنظمة بحيث تتوافق طريقة بنائها مع الطريقة التي تخزّن بها في الدّهن، كما تُعرّف بأنّها "مواد توضيحية تلخّص جملة من المعلومات والأفكار من خلال الرّسومات والتّمثيلات والأشكال، يُعتمد في تقديمها على التّمثيل البصريّ، بحيث تعين المتعلّم على فهم النّص المكتوب من خلال قراءاته العميقة له".⁵

➤ **الرّوابط الفائقة:** ويُقصد بها "ارتباط مواقع أو مستندات الأنترنت ببعضها البعض من خلال روابط تشعبية تكون مدمجة في كلّ موقع وتمكّن المستخدم من الانتقال إلى موقع آخر"⁶ للاطلاع على مصادر تعلّم إضافية.

1. أحمد إبراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص46.

2. مصباح الحاج عيسى وآخرون، تقنيات إنتاج المواد السمعية البصرية واستخدامها، ط1، جامعة الكويت، 1990، ص9.

3. أحمد إبراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، ص48.

4. نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص85.

5. كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2، دار عالم الكتب، 2004، ص148.

6. أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، رؤية ونماذج تعليمية معاصرة في التعلّم عبر مواقع الأنترنت، ص151.

يمكن القول من خلال ما سبق، إنّ للمحتوى التعليمي الإلكتروني أشكالاً متنوعة، وهذا التنوع لا يُعتبر مجرد تنوع تقني، بل هو خيارٌ بيداغوجيٌ مقصودٌ يهدف إلى تعزيز فعالية العملية التعليمية، فالتنوع بأنماطها المختلفة تؤدي دوراً أساسياً في عرض المواد التعليمية بشكل مباشر ومنظم، في حين تُتيح الروابط الفائقة للمتعلمين حرية التنقل والاكتشاف الذاتي، أما المحتويات الصوتية والصورية والمرئية فإنّها تساعد على الفهم والاستيعاب بسهولة بفضل ما توفره من مزايا تقريب الواقع ومحاكاة المواقف التعليمية من خلال توظيف مختلف الوسائط التكنولوجية التي تعمل على تدخّل مختلف الحواس كالسمع والبصر، ممّا يساهم في جذب انتباه المتعلمين وإثارة دافعيتهم وكذا تحفيزهم على تحقيق أهداف التعلم، بينما تضطلع الرسوم البيانية والخرائط التوضيحية بوظيفة تنظيمية معرفية، تُساعد على بناء المفاهيم وتعزيز التفكير التحليلي، هذا التكامل في الأشكال المختلفة للمحتويات التعليمية الإلكترونية يترجم مبدأ التعلم متعدد الوسائط الذي تؤكد الدراسات التربوية جدواه في مراعاة الفروق الفردية وزيادة الدافعية وترسيخ الفهم العميق إضافة إلى أنّه يخلق نظاماً تعليمياً متقدماً يواكب آخر المستجدات العالمية، وعليه فإنّ تنوع أشكال المحتويات يمثل عنصر قوة في التعليم الإلكتروني، إذ يحقق التوازن بين الجانب المعرفي والمهاري والتفاعلي، وفيما يلي مخطط توضيحي لجملة أشكال المحتويات التعليمية الإلكترونية:



الشكل رقم (14): أشكال المحتويات التعليمية الإلكترونية

2.3/ أصناف المحتوى التعليمي الإلكتروني:

تتعدد تصنيفات المحتويات التعليمية الإلكترونية حسب طبيعة استخداماتها وطرائق عرضها وتقديمها ومصادر تصميمها، فتشمل عدّة فئات، يمكن إجمالها فيما يلي:¹

¹. زكريا جار الله زيدان فرحات، معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية، وقائع المؤتمر الدولي الأول، التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 15، ص 295.

➤ 1.2.3 / حسب طريقة استخدامها:

- **محتويات إلكترونية محضنة:** يتم الاعتماد عليها بشكل كلي في تقديم المادة التعليمية، ويتجلى هذا الصنف في حالة التعليم عن بعد، إذ يتم عرض مختلف الخبرات التعليمية من خلال المنصات والمواقع الرقمية، أو أي وسيط إلكتروني آخر بصفة مطلقة دون الحاجة إلى استخدام أيًا من مصادر التعليم التقليدية.
- **محتويات إلكترونية داعمة:** وتستخدم في صورة مكمل للمحتوى التقليدي سواء أكان ذلك داخل الفصل الدراسي كوسائط معينة على فهم ما استصعب على المتعلمين من معارف ومفاهيم، أو خارجه كمواد إثرائية لتغطية أوسع للمحتوى التعليمي التقليدي أو للتطبيق والدعم، كما هو الحال في التعليم المدمج.

➤ 2.2.3 / حسب طريقة تقديمها:

- **محتويات غير معتمدة على الأنترنت:** يتم توزيعها عبر وسائط رقمية متعددة، فتعرض على المتعلم مباشرة من خلال جهاز الكمبيوتر (كبرنامج معالجة النصوص، الجدول، العروض التقديمية) أو تقدم له في شكل برامج تعليمية على أقراص مدمجة دون الحاجة إلى الاتصال بشبكة الأنترنت.
- **محتويات معتمدة على شبكة الأنترنت:** إذ يتم تنزيلها على شبكة الأنترنت، فتقدم من خلال المواقع والمنصات والمنتديات والبوابات الإلكترونية، و"تعتمد على مهارات استخدام الأنترنت وتأخذ شكلين، فمنها ما يتاح بصورة مجانية، ومنها ما يستلزم دفع رسوم اشتراك للمواقع النافذة لها من أجل الحصول على خدماتها".¹

➤ 3.2.3 / حسب مصادر إنتاجها:

- **محتويات من إعداد المعلم:** يقوم المعلمون بتجهيزها باستخدام برمجيات خاصة كبرامج الكتابة والعروض التقديمية، والوسائط المتعددة لتلبية احتياجات المتعلمين، وغالبًا ما تتميز بالمرونة والقابلية للتكيف.
- **محتويات من إنتاج الشركات والهيئات الخاصة:** وهي عبارة عن برمجيات وتطبيقات إلكترونية أو ألعاب تعليمية يتم إنتاجها من قبل شركات وهيئات محلية أو عالمية عربية أو أجنبية خاصة بتصميم البرمجيات التعليمية الإلكترونية، كما قد يتم إدراجها ضمن مواقع تعليمية حكومية أو منصات رقمية دولية، أو تنزيلها على الشبكة. يتضح من خلال هذا التصنيف الثلاثي للمحتويات التعليمية الإلكترونية أنه يشمل أهم الأبعاد التي تسمح بفهم طبيعة هذا المحتوى وتوظيفه بفاعلية في الممارسة التربوية، فالتصنيف وفق طريقة الاستخدام يُبرز

¹. عبد العزيز طلبة، نظم ومصادر التعلم الإلكتروني، موسوعة التعليم والتدريب، 2015، اطلع عليه من خلال موقع

<https://www.edutrapedia.com> يوم الجمعة 21 جويلية 2023 على الساعة: 13:25.

دور المحتوى الإلكتروني إمّا باعتباره بديلاً تامّاً للتعليم التقليديّ أو مكّماً داعماً له، بينما التصنيف وفق طريقة التقديم يوضّح آليات إتاحتها سواء في صيغة مستقلة عن الشبكة أو من خلالها بما يضمن مرونة الوصول والتوزيع، في حين أنّ التصنيف وفق مصادر الإنتاج يكشف عن تعدّد الجهات المنتجة ما بين جهود فردية للمعلّمين وبين منتجات احترافية من الهيئات المتخصصة، ومن ثمّ فإنّ هذه الأصناف الثلاثة تُعدّ كافية لتأطير المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ من منظور تربويّ وتقنيّ وتنظيميّ، بما يسهّل عملية دراسته وتحليله وتوظيفه في سياقات تعليميّة مختلفة، وفيما يلي مخطّط توضيحي لهذه الأصناف:



الشكل رقم (15): أصناف المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ

4/ معايير جودة المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ:

يمثّل المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ عصب التعليم الإلكترونيّ، حيث تبذل المؤسسات الأكاديمية جلّ جهدها لإنتاجه وفقاً للمعايير العالمية حرصاً منها على ضمان جودته، وتعتبر معايير جودة التعليم الإلكترونيّ من القضايا الحديثة التي أثارت اهتمام الباحثين، فقد اكتسب مفهوم ضبط الجودة في النظام التربويّ أهمية خاصّة لدى التربويين، باعتبار أنّ النظام التعليميّ هو الرّكيزة الرّئيسة في تأهيل أجيال المستقبل التي لا بدّ أن تكتسب كفاءات معرفية ومهارية لتكون قادرة على الإنتاج والابتكار بمعدلات تسمو بها إلى ميدان المنافسة العالمية، فسوق العمل بحاجة إلى المخرجات المؤهلة تأهيلاً يُواكب التّطوّرات العلمية والتّقنية، التّكنولوجية والاقتصادية، ممّا اقتضى اقتراح مواصفات قياسية ومعايير تربوية، ووضع خطط معتمدة تحقّق متطلبات ضبط الجودة في النظام التعليميّ، لذا فقد سعت كلّ الدّول إلى قطع أشواط عملية إجرائية بغرض تجويد منظومتها التعليميّة وتقويم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها في ضوء معايير علمية عالمية، فأضحى من الواجب الحرص على الالتزام بمعايير الجودة المتفق عليها في تطبيق التعليم الإلكترونيّ لتحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما سيتمّ التفصيل فيه فيما سيأتي:

1.4 / مفهوم معايير الجودة:

تعرف المعايير بصفة عامة بأنها آراء محصلة الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، والتي يمكن من خلال تطبيقها التعرف على الصورة أو الأحكام الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أما من المنظور التربوي فإنها تعني "وجود أسس يتم بموجبها تقييم برامج التعليم، ومدى ملاءمتها للمستجدات العالمية والفكرية، وبذلك فهي تمثل خطة عمل تسيّر عليها المؤسسات التعليمية في متابعة الجودة رغم أنها قد تختلف من مؤسسة إلى أخرى، ولكنها تلتقي في النهاية في الأهداف".¹

كما تعني "مجموعة الإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة والتحسين المتواصل في الأداء وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين".²

كما تُعرف معايير الجودة في المقررات الإلكترونية بأنها "عبارات واضحة ومحددة تتضمن مواصفات لما ينبغي أن تكون عليه عمليات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بما يحقق نواتج التعلم بكفاءة".³

2.4 / معايير سكورم (SCORM) العالمية لجودة المحتوى التعليمي الإلكتروني:

سعت بعض الدول الأوروبية في الآونة الأخيرة إلى وضع خطوط عريضة لمعايير تضمن الجودة في المحتوى التعليمي الإلكتروني، كما ساهمت الكثير من المنظمات في دعم معايير برمجيات التعليم الإلكتروني تلك من خلال الالتزام بمبادئ التصميم التعليمي والاستناد للمعايير المتفق عليها عالميا ولعل أشهر تلك المعايير هي معايير سكورم، إذ يشير مصطلح سكورم (SCORM) إلى اختصار ممثل في الأحرف الأولى الناتجة عن ترجمة حرفية من اللغة الإنجليزية لعبارة "Sharable Content Object Reference Model"، والمقصود بها النموذج المرجعي لمشاركة المحتوى والأهداف، وهو عبارة عن بروتوكول قياسي مكون من مجموعة من المعايير المتعددة التي تم جمعها في حزمة واحدة بهدف تحقيق التواصل بين المادة التعليمية المفردة ونظام إدارة التعلم، وتتألف معايير سكورم من مجموعة النقاط التي يمكن اعتبارها معايير لضمان جودة محتويات التعليم الإلكتروني، وتتمثل هذه المعايير في الآتي:⁴

¹ . عبد العظيم السعيد مصطفى، أحمد السيد أمين، نظام تعليمي إلكتروني مقترح لتنمية مهارات لغة vb ; net في ضوء معايير ضمان الجودة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 28، 2013، ص 652.

² . زكريا جار الله زيدان فرحان، معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية، ص 294.

³ . علي بن سويعد القرني، تقويم جودة المقررات الإلكترونية في جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة، ص 157.

⁴ . سمير النجدي، تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد 3، العدد 6، 2012، ص 19.

➤ الأهداف:

- / إمكانية الوصول (Accessibility): حيث يمكن للمتعلم الوصول للمحتوى التعليمي من أي مكان وفي أي وقت، وذلك بعملية بحث بسيطة لإحدى قواعد البيانات في التعليم الإلكتروني.
 - / قابلية التكيف (Adaptability): وهي قدرة البرامج التعليمية على التكيف لتلبية احتياجات المؤسسات التعليمية والمتعلمين بسهولة وسرعة كبيرتين، دون وجود محددات تمنع هذا التكيف.
 - / الإنتاجية (Affordability): وهي القدرة على تحقيق إنتاجية أعلى من خلال إنقاص الزمن وتقليل الكلفة الخاصة بالعملية التعليمية.
 - / قابلية التشغيل (Interoperability): ملائمة المحتوى لمختلف التقنيات المستخدمة في تقديمه، ووصله بمنصات التشغيل أو هي "تمكين عرض المحتوى التعليمي على جميع أنواع أجهزة الحاسوب بمواصفاتها المختلفة".¹
 - / قابلية إعادة الاستخدام (Reusability): وهي إمكانية تحسين المحتوى التعليمي وتطويره باستمرار تبعاً لاحتياجات ومتطلبات المتعلمين، وإعادة استخدامه عدّة مرات باستخدام أدوات متعدّدة وفي سياقات مختلفة.
- المحتوى: تشتمل معايير سكورم على ثلاثة نماذج أساسية خاصة بالمحتوى التعليمي، والتي تمّ جمعها من مختلف الجهات التعليمية والتقنية، لتكوّن في مجملها مرجعاً فنياً لصنّاع المحتوى التعليمي الإلكتروني وهي:²
- . نموذج تجميع المحتوى الإلكتروني content aggregation model: أي تنظيم وحدات التعلّم بشكل هرمي متسلسل.
 - . بيئة التنفيذ أو تشغيل الوحدات التعليمية runtime environment: أي ضمان تشغيل المحتوى وتفاعله مع نظام إدارة التعلّم.
 - . آلية التصفح والتتابع sequencing and navigation: توفير مسارات تعليمية مرنة تسمح بالتصفح الموجه أو الحرّ، وتشترط هذه المعايير بالمحتوى التعليمي أن يوفّر الآتي:³
 - . إمكانية نشر المحتوى التعليمي بصيغته الإلكترونية في أي بيئة تشغيلية لإدارة المحتوى، مع إمكانية استخدامه لمرات متعدّدة وبأشكال مختلفة.
 - . إمكانية متابعة أداء المتعلّم وتطوّره العلمي بما في ذلك التقييم والوقت اللازم للتعلّم والرّصيد المعرفي المتراكم.

¹ . طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات علمية معاصرة، ص 162.

² . حذيفة مازن عبد المجيد، التعليم الإلكتروني التفاعلي، ص 103.

³ . عبد العظيم السعيد مصطفى، نظام تعليمي إلكتروني مقترح لتنمية مهارات لغة vb ; net في ضوء معايير ضمان الجودة، ص 653.

- إمكانية دمج أجزاء المحتوى التعليمي للحصول على محتوى تعليمي إلكتروني متتابع ومتشعب ويلبي متطلبات المتعلمين التعليمية بشكل مناسب.

وتذكر (زينب حسن خليفة) معايير أخرى لجودة المحتوى التعليمي الإلكتروني تتمثل فيما يلي¹:

- **التوافقية (Interoperability):** والمقصود بها التمكن من نشر المحتوى التعليمي الإلكتروني بسهولة في عدد من النظم المختلفة، حتى وإن تغيرت التقنية المستخدمة في تقديمه مثل نظام التشغيل أو نظام إدارة التعلم.
- **المعيار الإداري (Manageability):** إذ يسمح هذا المعيار بإدارة المحتوى الإلكتروني بشكل صحيح.
- **السلطة الفكرية (Authority):** ويقصد بها الهيئة المسؤولة عن المحتوى التعليمي بشكل مباشر سواء أكان بالمعنى بالأمر شخصا واحدا أو جهة معينة، ويتم تقويم السلطة الفكرية من خلال المستوى العلمي والخبرات السابقة لمنشئ المحتوى، ومن المعلوم أنّ ما يرفع من قيمة السلطة الفكرية لأيّ محتوى على الشبكة مراجعته من قبل خبراء متخصصين، واعتماده من قبل جهات علمية وحكومية.
- **الدقة (Accuracy):** ويقصد بدقة المحتوى الإلكتروني توفره على درجة عالية من التوازن بين شمول المحتوى وعمقه مع ضرورة ارتباطه بالأهداف التربوية، بحيث يتم إدراج شروح كافية لعناصر المحتوى التعليمي ووسائطه المختلفة من صور ورسوم ومخططات، مع مراعاة خلوه من الأخطاء العلمية واللغوية والتقنية بجميع أنواعها.
- **الموضوعية (Objectivity):** ترتبط الموضوعية بعدة اشتراطات منها أن يعبر المحتوى عن الموضوع الذي يشير إليه العنوان بدقة، كما ترتبط الموضوعية أيضا بعدم التحيز ووضوح الهدف العام من المحتوى.
- **الحداثة (Currency):** ويقصد بها مقدار مجارة المحتوى للتطور في المجال الموضوعي، بحيث يتضمن أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي تمّ التثبت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب.
- **اتساق المحتوى (Content Consistency):** ويعني تقديم أسلوب موحد في عرض المحتوى وتنظيمه وصياغة التغذية الراجعة والرد على الاستفسارات بالشكل الذي يؤدي إلى رضا المتعلم، كما ينبغي تحقيق توازن بين أهداف المحتوى والعناصر التعليمية والأنشطة التطبيقية، بحيث يؤدي إلى وضوح البنية المعرفية للمحتوى.

¹. زينب محمد حسن خليفة، جودة المحتوى الإلكتروني، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثامن والأربعون، المجلد 20، سبتمبر 2020، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، ص445.

- النّمدجة (Modularity): ويُقصد بها "تجزئة المحتوى التعليمي وتقسيمه إلى وحدات صغيرة ذات معنى يُطلق عليها مسمى "موديل"، بحيث يختصّ كلّ واحد منها بمعالجة هدف إجرائي واحد، فيقوم المتعلّم بدراستها انطلاقاً من مبدأ الخطوات القصيرة، إذ لا ينتقل من خطوة إلى أخرى إلا بعد أن يتمّ استيعابه للخطوة السابقة"¹.

3.4 / المعايير العامّة لجودة المحتويات التعليميّة الإلكترونيّة:

بعد مراجعة العديد من الأدبيات التربوية، تبينّ لنا أنّ الكثير من الباحثين قد تناولوا موضوع معايير جودة المحتوى التعليمي الإلكترونيّ بالدراسة والتحليل، وقد اتفقت أغلب تلك الدراسات على المعايير العامّة للجودة بالرغم من وجود بعض التباين باعتبار اختلاف منظور الدراسة، وفي هذا الصّدّد يمكن إيجاز تلك المعايير العامّة التي إذ ما توفّرت في المحتويات التعليميّة الإلكترونيّة أكسبتها صفة الجودة والفعالية فيما يلي:

1.3.4 / المعايير التربوية: ترتبط جودة العمليّة التعليميّة بشكل كبير بمدى قدرتها على تحقيق نواتج التعلّم

ونوعية المخرجات المرتبطة بالأهداف التربوية لدى المتعلّمين جميعاً، ويمكن تصنيف هذه المعايير التربوية إلى ما يلي:

المحاور	مؤشّرات الجودة
معايير مرتبطة بالأهداف التعليميّة:	وذلك بأن تكون الأهداف التعليميّة واضحة، مصاغة صياغة دقيقة (سلوكية، وإجرائية)، مرتبطة بالأهداف التعليميّة العامّة لتدريس مقرّر ما لصفّ أو مرحلة دراسيّة محدّدة، كما لا بدّ أن تكون واقعية ذات قيمة تربوية قابلة للتحقيق على مستوى المتعلّم في الفترة الزّمنية المحدّدة لها، متناسبة مع خصائص المتعلّمين وخبراتهم، مشتملة على مستويات متنوّعة من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية" ² .
معايير مرتبطة بالمتعلّمين المستهدفين:	وذلك بأن يكون المحتوى التعليمي الإلكترونيّ متناسباً مع خصائص المتعلّمين المستهدفين من حيث فئاتهم العمرية وخبراتهم السابقة وإمكاناتهم الفردية، متمركزاً حولهم، وذلك يجعل المحتوى يُعرض بطريقة تُثير دافعيتهم نحو التعلّم من جهة، وتُسهّم في رفع درجة التفاعلية بينهم وبين المحتوى من جهة أخرى.
معايير مرتبطة بالمحتوى التعليمي:	وذلك بربط المحتوى بالأهداف التعليميّة المحدّدة، مع مراعاة شموليته بحيث يغطي كافّة الأفكار والمفاهيم والسلوكيات والكفاءات المعرفية والمهارية، كما لا بدّ أن يكون دقيقاً وسليماً، خالياً من التكرار والحشو، موضوعياً بعيداً عن التّزعات العرقية أو السياسيّة أو الانحيازية، أو المواد الدّعائية والإعلانية، قابلاً

¹. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011، ص141.

². أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص224.

للتحديث المستمر بحيث يُساير التطوّرات المعاصرة، مجزّأً إلى فقرات قصيرة مترابطة متدرّجة من السهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد ومن المحسوس إلى المجرّد بشكل يضمن التسلسل والتّتابع المنطقي¹.

الجدول رقم (2): المعايير التربوية لجودة المحتويات التعليمية الإلكترونية

2.3.4 / المعايير التكنولوجية والجمالية: تعدّ المعايير التكنولوجية الإطار التقني الفّني الأساسي الذي يتمّ

الاعتماد عليه في تحقيق التّفاعل بين المتعلّم والمحتوى الإلكترونيّ، لذا كان لازماً على منتج المحتوى الإلكترونيّ أن يعتمد مجموعة من الأدوات التكنولوجية أثناء إنتاجه للمحتوى، إضافة إلى مراعاته مجموعة من الضوابط والمعايير الجمالية، وذلك بهدف تحقيق الجودة التّوعية في أجزاء المحتوى جميعها وتمثّل هذه المعايير فيما يلي:

معايير النصوص:	وذلك باستخدام ثلاثة أنماط من الخطوط كحدّ أقصى شرط أن تكون سهلة القراءة، مريحة للعين، واضحة، بحيث يكون خطّ العناوين الرئيسة أكبر حجماً من خطّ العناوين الفرعية ويُراعى قصر العناوين وتعبيرها عن الهدف المقصود، وكذا تقسيم النصوص الطويلة إلى فقرات وعبارات قصيرة قدر الإمكان، مع تباين لون خطّ النصوص مع لون الخلفية، وتتبع نظام واحد في الكتابة بترك مسافة بين السطور بواقع مسافة ونصف والالتزام بصحّة علامات الوقف والتّرقيم ² .
معايير الصور والرّسوم الثابتة	يُشترط في الصّور والرّسوم الموضّعة في المحتويات التعليمية الإلكترونية أن تكون واضحة الهدف، معبّرة عن مضمون المحتوى التعليمي، بسيطة قدر الإمكان مع مراعاة التّناسب بين الرّسم والواقع، بحيث تُستخدم الصّور المألوفة غير المزدحمة بالتفاصيل الثّانوية، المؤدية دوراً وظيفياً وجمالياً متكاملًا مع نصوص الصّفحة من حيث محاذاتها ومساحتها وتنسيق ألوانها وتمايزها ووضعها داخل إطار لتجنب تشتيت انتباه المتعلّم ³ .
معايير لقطات الفيديو والرّسوم المتحركة:	وذلك بأن تكون لقطات الفيديو قصيرة، ذات صلة مباشرة بالمحتوى المراد تعليمه مع إتاحة إمكانية التّحكّم في عرض الفيديو من خلال شريط التّحكّم الخاصّ به من أجل الإيقاف والإعادة، وتجنّب الجمع بين لقطتي فيديو في الوقت نفسه، ومراعاة استخدام السّرعة الطّبيعية في العرض، أمّا بالنّسبة للرّسوم المتحركة فلا بدّ أن تكون واضحة، وبسيطة مع مراعاة التّناسب بين مساحة الصّفحة ومساحة الرّسم وتزامن الرّسوم والصّور المتحركة مع التّعليق الصّوتي، "وتجنّب استخدام الفلاتر اللّونية لأنّها تُغيّر من الدّرجات الطّبيعية للألوان" ⁴ .

¹. آدم جاد الله حامد جاد الله، معايير تصميم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية

البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد 21، المجلد 7، 2020، ص494.

². أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص229.

³. أحمد يحيى حسن دغري، تحديد المعايير التربوية والمواصفات الفنية لمدرسة سعودية افتراضية لأبناء الطلبة المبتعثين خارج المملكة العربية السعودية،

المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 9، 2019، ص23.

⁴. أكرم فتحي مصطفى علي، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص231.

معايير الصوت:	وذلك بأن يتناسب الصوت مع الأهداف والمحتوى بمراعاة مجموعة من المؤشرات أهمها¹: مراعاة سلامة اللغة ووضوحها، والالتزام بقواعد الوقف وتقسيم الحديث بصورة تؤدي إلى تجنب مظاهر الرتابة، وكذا العناية بالتناغم الصوتي مما ينتج أداءً لغوياً ذا جودة عالية، إضافة إلى ضبط تزامن فترة سماع المؤثرات الصوتية مع النصوص المكتوبة، وتطابق التعليقات المنطوقة مع النصوص المعروضة، وكذا إتاحة إمكانية إيقاف أو ضبط مستوى الصوت من خلال شريط التحكم، والحرص على استخدام مؤثران على الأكثر في التغذية الراجعة، أحدهما للإجابة الصحيحة، والآخر للإجابة الخاطئة مع اختلاف صوت التعزيز السلبي عن التعزيز الإيجابي.
معايير الألوان:	وذلك "باستخدام الألوان المناسبة التي تزيد من تفاعل المتعلم دون المبالغة فيها حتى لا تنعكس بشكل سلبي عليه فتشتت انتباهه"²، وربط العناصر المتشابهة في المحتوى التعليمي الإلكتروني بالألوان نفسها، وتباينها مع العناصر غير المتشابهة، كما يمكن استعمال ما لا يزيد عن أربعة ألوان في مضمون المحتوى الإلكتروني، مع مراعاة اعتماد الألوان المريحة وتجنب الصاخبة منها.
معايير تصميم الروابط:	ومن مؤشرات جودة الروابط اشتمال المحتوى على روابط لمصادر تعلم مناسبة وتقديم رابط خاص لموقع الجهة المسؤولة عن نشره، وتمييز الرابط بلون مختلف مع تغيير لون الروابط المستخدمة من قبل، كما يمكن التنوع في أشكال الروابط ما بين النصوص والصور والرسوم لاستخدامها كوصلات بحث، وتحري الدقة في إدراج الروابط والتحقق الدوري من صلاحيتها وصحة المعلومات الواردة في موقع الارتباط من الناحية العلمية واللغوية³.
معايير تصميم أدوات التصفح:	يجب أن تكون أدوات التصفح ملائمة لخصائص المتعلمين، بسيطة وسهلة، مع ثبات موضعها داخل صفحات المحتوى، ووضوح وظيفة كل أداة كوضع أيقونات لاستعراض الصفحات، بالإضافة إلى احتواء جميع الصفحات على زر العودة إلى الصفحة الرئيسية باستخدام أسهم لليمين واليسار أو أيقونات للتنقل بين عناصر المحتوى، وكذا زر للمساعدة والتوجيه من خلال "صياغة تعليمات إرشادية يمكن اتباعها خطوة بخطوة لمساعدة المتعلم على التنقل بظهور رسائل تنبيهية كأيقونة "ابدأ من هنا"⁴، مع إمكانية استخدام فهرس المحتويات وقوائم الاختيار لارتباطات تشعبية للتنقل.

الجدول رقم (3): المعايير التقنية والجمالية لجودة المحتويات التعليمية الإلكترونية

3.3.4 / المعايير التقويمية: وتخص ضوابط تقويم أداء المتعلمين في الأنشطة والواجبات وتتمثل فيما يلي:

¹. أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص230.

². طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات علمية معاصرة، ص162.

³. آدم جاد الله حامد جاد الله، معايير تصميم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، ص493.

⁴ - مجموعة مؤلفين، معايير تطوير المحتوى الرقمي التعليمي، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2025، ص8.

معايير تقوم الأداء في الأنشطة:	يجب أن تكون إجراءات التقييم واضحة ومحددة للمتعلمين، مع مراعاة التكامل بين أساليب التقييم المختلفة، بحيث يتضمن التقييم مراحل مبدئية وتكوينية ونهاية، وذلك باستخدام أنماط وأدوات التقييم المتنوعة كالتقييم الذاتي، تقييم الأقران، تقييم الواجبات، المشروعات وغيرها، وكذا توفير مبادئ توجيهية واضحة للمهام والواجبات أو الممارسات التقييمية وتحديد موعد وزمن كل تقييم ووقت الانتهاء منه وتوزيع درجات التقييم¹.
معايير التغذية الراجعة:	وذلك بالحرص على ضرورة "تلقي تغذية راجعة بعد كل ممارسة تقييمية بصورة فورية ومراعاة تنوعها ما بين صور وأصوات ورسوم، وضمان مواءمتها مع الأهداف التعليمية والتأكد من دقتها وموثوقيتها،"² وتوفير سجل التعلم لكل طالب لتتبع مدى تقدمه وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، ووضع آلية لقياس قدرة المتعلم على المناقشة والتوصل إلى الإجابات الصحيحة.

الجدول رقم (4): المعايير التقييمية للمحتويات التعليمية الإلكترونية

يتضح من خلال هذا العرض أنّ جودة المحتويات التعليمية الإلكترونية لا تقاس من زاوية واحدة، بل تُبنى على تكامل ثلاث منظومات أساسية، الأولى تربوية وذلك لتضمن اتساق المحتوى مع الأهداف وخصائص المتعلمين، والثانية تقنية جمالية لتكفل توظيف الوسائط المتعددة على نحو فعال وجذاب، والثالثة تقييمية لتؤمن متابعة مستمرة للأداء وتطويره، ويُشكّل هذا التكامل معياراً حاسماً لنجاح التعليم الإلكتروني في تحسين العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها، بما يجعله قادراً على منافسة التعليم التقليدي، بل وتجاوزه في بعض الجوانب، وفيما يلي مخطط توضيحي للمعايير العامة لجودة المحتويات التعليمية الإلكترونية:



الشكل رقم (16): معايير جودة المحتويات التعليمية الإلكترونية

¹. آدم جاد الله حامد جاد الله، معايير تصميم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، ص493.

². مجموعة مؤلفين، معايير تطوير المحتوى الرقمي التعليمي، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2025، ص5.

5/ مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني في البرامج الإلكترونية ومراحله:

1.5 / مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني:

إنّ وجود بيئة تعليمية تكنولوجية تتوفر على العديد من التقنيات الرقمية والأجهزة الذكية، والمعدات الإلكترونية لا يعدّ كفيلاً في حدّ ذاته لنجاح عملية التعلّم دون تبنّي مجموعة من المبادئ التي تعمل على إنجاح هذا التعلّم، ويعدّ (ريتشارد ماير) **Ritchard E.Mayer** واحداً من أبرز الباحثين في مجال تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني، ومن أوائل المهتمين الذين فصلوا في رسم مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني عامة والوسائط المتعددة خاصة، إذ له في ذلك جملة مبادئ متعلقة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة والتي تعدّ من أكثر مبادئ تصميم المحتوى التعليمي شهرة، ويمكن إجمال تلك المبادئ من خلال الجدول التالي¹:

المبادئ	شرحها
مبدأ الوسائط المتعددة (Multimedia Principle)	ينصّ هذا المبدأ على أنّ التعلّم يحدث بشكل أفضل في حالة دمج الوسائط المتعددة ذات الصلة بموضوع التعلّم مع بعضها من نصوص وصور ورسوم، "لأنّ ذلك يسمح بإنشاء نماذج عقلية لفظية وبصرية وبناء روابط منطقية بينها" ² ، من خلال قناتين دماغيتين منفصلتين وهو ما يعرف بنظرية الترميز المزدوج، ويعتبر هذا المبدأ أحد أكثر مبادئ التعلّم شهرة، إذ تجمع مختلف أدبيات تصميم المحتوى التعليمي على أنّ الدورات الإلكترونية التي اعتمد فيها على مبدأ الدمج بين الوسائط المتعددة يتمّ تلقاها بشكل أفضل واستيعابها بعمق أكبر وذلك استناداً إلى نتائج تقييمات المتعلّمين في نهاية تلك الدورات.
مبدأ التماسك (Coherence Principle)	ينصّ هذا المبدأ على ضرورة التخلّص من جميع المعلومات الثانوية في رسائل الوسائط المتعددة مثل الأصوات والصور والكلمات التي من شأنها تشتيت انتباه المتعلّم، والتركيز على الضروريات فحسب، ذلك أنّ التعلّم يحدث بشكل أفضل عندما يتمّ استبعاد كلّ ما لا حاجة له، فمن الأخطاء الشائعة التي يرتكبها مصمّمو محتويات التعلّم الإلكتروني استخدام رسومات غير ذات صلة، أو موسيقى غير مناسبة، ممّا يؤدي إلى إحداث قصور في الفهم والاستيعاب بسبب تشتيت انتباه المتعلّمين.
مبدأ الإشارة (Signalig Principle)	ويسمى هذا المبدأ في بعض البرامج بمبدأ الإبراز أو تسليط الضوء، نظراً لأنّه ينصّ على إضافة إشارات لتسليط الضوء على تنظيم المادة الأساسية، بغرض لفت انتباه المتعلّم وتركيز اهتمامه، وقد يتخطى ذلك مجرّد استخدام المثيرات البصرية إلى توظيف التزامن وأساليب الظهور كاستخدام الأسهم

¹ . مصطفى جودت صالح، مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الرقمي، بوابة تكنولوجيا التعليم، مارس 2022، تمّ الاطلاع عليه من خلال موقع

<https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/16488> يوم 23 جويلية 2023 على الساعة 16:16

² . طارق السواط، النظرية المعرفية من خلال الوسائط المتعددة، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، ديسمبر 2020 تمّ الاطلاع عليه من

خلال موقع <https://www.new-edu.com> يوم 25 جويلية 2023 على الساعة 10:00

والدوائر والتّمييز اللّوني وتظليل باقي أجزاء الشاشة للتركيز على الجزء الهام أو الكتابة بخطّ عريض أو التركيز الصّوتي في السّرد، و تغيير النبرة الصّوتية أو تغيير المعلّق الصّوتي عند قراءة الخلاصات أو القواعد الهامة في كلّ درس، وقد يستخدم الفاصل الزّمني قبل الشّريحة الهامة أو بعدها للدّلالة على أهميتها وغيرها من أساليب شدّ الانتباه، والهدف من هذا المبدأ هو "تقليل مقدار المعالجة الّتي يبذلها المتعلّم عند النّظر إلى المحتوى الكامل بالتركيز على الأهم"¹.	
يشير هذا المبدأ إلى أنّ تكرار المحتوى نفسه بأكثر من وسيط في الوقت نفسه يؤدي إلى زيادة الحمل المعرفي على المتعلّم الّذي يُتّظر منه تحليل التّعلّمات ومعالجتها، فالمواد الزّائدة تتداخل لتعيق التّعلّم وتعزل الفهم، لذا يُفضّل التّنوع في استخدام الوسائط مع مراعاة تجنّب التّكرار، وهذا المبدأ يلتقي مع مبدأ المجاورة عند (وليام هورتون) الّذي أكّد على تجنّب الجمع بين وسيلتين بصريتين متجاورتين خاصّة إذا كانت إحدهما ترتبط بعامل الزّمن كالرّسومات المتحركة، حيث بيّنت الدّراسات أنّ الأفراد يتعلّمون من الرّسومات المتحركة المصحوبة بالتّعليق الصّوتي بشكل أفضل من المحتويات الّتي يتمّ الجمع فيها بين الرّسومات المتحركة مع التّعليقات الصّوتية والتّصوص المكتوبة على الشاشة في الوقت نفسه، ففي هذه الحالة ينشغل المتابع بقراءة النّص عن متابعة مراحل الرّسم المتحرّك أو العكس، وتصبح التّصوص المكتوبة مادّة مكرّرة زائدة عن الحاجة، لذا يُفضّل حذفها، في حين أنّ هناك بعض الحالات الاستثنائية التي يجوز فيها تجاوز هذا المبدأ أي استخدام النّص المطبوع والصّوت المسموع الّذي يقرأ ذلك النّص وهي²: • في حالة عدم وجود صور في الشاشة ثابتة أو متحركة. • في حالة كانت الكلمات محدودة وتمّ وضعها بجوار الصّور بغرض توفير الشّرح الموجز. • في حالة كانت الكلمات المستخدمة ليست بلغة المتعلّم الأم، أو أنّها مصطلحات علمية، أو أنّ المحتوى موجّه للمتلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة.	مبدأ التّكرار Redundancy) :(Principle
ينصّ هذا المبدأ على ضرورة ربط العناصر المتعلّقة مع بعضها بمحاذاة بعضها من خلال التّقارب المكاني في الشاشة، ذلك أنّ التّعلّم يحدث بشكل أفضل عندما يتمّ عرض المسميات والشّروحات بشكل مدمج مع الصّور والرّسومات المناظرة لها بالقرب من بعضها على الشاشة، في حين أنّ وضع المسميات والشّروحات بشكل منفصل أسفل الصّور والرّسومات من شأنه أن يولّد صعوبة في الفهم وتشتيتا في الانتباه، الأمر ذاته أشار إليه (وليام هورتون) عند حديثه عن مبدأ التّجاور.	مبدأ الدّمج المكاني Principle) Spatial (Contiguity

¹ . محمد علي آل مسيري، النظرية المعرفية للتعلّم من الوسائط المتعددة، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، أكتوبر 2019، تم الاطلاع عليه

من خلال موقع <https://www.new-edu.com> يوم الثلاثاء 25 جويلية 2024، على الساعة 11:00.

² . محمد علي آل مسيري، المرجع نفسه.

مبدأ الدمج الزماني (Temporal Contiguity Principle)	ينصّ هذا المبدأ على ضرورة التزامن في عرض الكلمات والصّور المقابلة لها أو الصّور والتعليقات الصّوتية عليها في وقت واحد بدلا من تقديمها على التوالي، ذلك أنّ التّعلّم يحدث بشكل أفضل عند إظهار العنصر وشرحه في الوقت نفسه، ليدخلا الذاكرة العاملة في الآن ذاته، ومن الممارسات الشائعة التي تشكّل تحاوتا لهذا المبدأ ما يلي:¹ . الدمج بين العناصر الزمنية كعرض الرسومات المتحركة والفيديوهات وتشغيلهما معًا في الزمن نفسه. . عرض الصّور أو الفيديوهات أو التسجيلات في فترة زمنية معيّنة، ثمّ التعليق عليها في فترة زمنية لاحقة.
مبدأ التقسيم (Segmenting Principle)	ينصّ هذا المبدأ على ضرورة "تقديم المحتوى التعليمي في شكل مقاطع جزئية وعناصر أساسية متسلسلة بعد تقسيم المحتوى ونمذجته حسب وتيرة فهم المتعلّم وحظوه الدّائي، وتتمّ مراعاة مبدأ التقسيم انطلاقا من مرحلة تحليل المحتوى حيث تحلّل المفاهيم الرئيسة وتقسّم إلى وحدات مصغّرة بدلا من تقديمها كوحدة كلبية مستمرة"²، مع إتاحة الإمكانية للمتعلّم للتّنقل بينها وفقا لرغبته وسرعته في الاستيعاب، وذلك بغرض تسهيل فهمها وترسيخها في ذهنه، فقد أشارت الدّراسات إلى أنّه عند امتلاء الذاكرة العاملة ستختفي أيّ معلومات إضافية مهما كانت أهميتها كما لو لم تحدث مطلقا، وهنا تأتي أهمية تقسيم المعلومات وتجزئتها إلى عناصر فرعية، وتنظيمها بشكل متسلسل يسمح بفهمها واستيعابها بسهولة.
مبدأ التدريب المسبق (Pre_Training Principle)	ينصّ هذا المبدأ على أنّ التّعلّم يحدث بشكل أفضل في حالة التمهيد المسبق لموضوع التّعليم، إذ يتعرّف المتعلّمون من خلاله على المفاهيم والمعارف الأساسية، في حين يؤدي عدم وجود تحضير أو معرفة مسبقة بموضوع التّعلّم إلى بذل قدر كبير من الوقت والجهد قبل إحداث أيّ تقدّم فيه، لذا لا بدّ على المصنّم التعليمي تقديم العديد من التّسهيلات عند تصميم المحتوى التعليمي، وذلك بمراعاة أمور بسيطة من شأنها تمهيد الطريق للتّعلم لاحقا"³، خاصّة فيما يتعلّق بتلك المواد التي تتسم بالتّعقيد.
مبدأ الصّوت (Voice Principle)	ينصّ هذا المبدأ على أنّ التّعلّم يحدث بشكل أعمق عندما يتمّ التحدّث لفظيّا بصوت بشريّ ودود بدلا من الصّوت الآلي المولّد عن طريق الأجهزة الرقمية"⁴، فخصائص الصّوت المتحدّث يمكن أن يكون لها تأثير قويّ على المتعلّمين، إذ يترك الصّوت البشريّ انطبعا أنّ شخصا ما يتحدّث مباشرة مع

¹. محمد علي آل مسيري، النظرية المعرفية للتّعلم من الوسائط المتعددة، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التّعليم، أكتوبر 2019، تمّ الاطلاع عليه

من خلال موقع <https://www.new-edu.com> يوم الثلاثاء 25 جويلية 2024، على الساعة 11:00.

². مصطفى جودت صالح، مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الرقمي، بوابة تكنولوجيا التّعليم، مارس 2022، تمّ الاطلاع عليه من خلال موقع

<https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/16488> يوم 23 جويلية 2023 على الساعة 16:16

³. مصطفى جودت صالح، المرجع نفسه.

⁴. محمد علي آل مسيري، النظرية المعرفية للتّعلم من الوسائط المتعددة، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التّعليم، تمّ الاطلاع عليه من خلال

موقع <https://www.new-edu.com> يوم الثلاثاء 25 جويلية 2024، على الساعة 11:00.

المتلقي، وهذا يمنح إحساساً بالتواجد الاجتماعي، في حين أنّ مخاطبة المتعلمين بصوت رتيب أشبه بالآلة يؤدي إلى الملل مما يؤثر سلباً على تعلمهم.	
ينصّ هذا المبدأ على ضرورة عدم المبالغة في عرض صورة المعلم أو المعلق بالفيديو على الشاشة أثناء الشرح على حساب المحتوى الشارح مثل الأنفوجرافيك، وفي هذا المقام تجدر الإشارة إلى "وجود اتجاهين في مجال تصميم المحتوى بهذا الخصوص، الأول منهما يدافع عن فكرة إظهار صورة المعلم أثناء الشرح نظراً لأنّ ذلك يُشعر المتعلم بالألفة، كما يمكن عدّها عنصراً مساعداً في تطوير الشراكة الاجتماعية التي تعزّز التعلم العميق، في حين أنّ الاتجاه الثاني يؤكّد على أنّ إضافة وجه المعلم في العرض التقديمي كصورة داخل صورة يمكن أن يخلق انقسام الانتباه لدى المتعلم، حيث يحاول المتعلم مشاهدة العرض التقديمي والمعلم في الوقت نفسه، بالإضافة إلى أنّ إضافة صورة المعلم التي لا تحتوي على أيّ معلومات ذات صلة يعدّ أمراً مقحماً على محتوى العرض التقديمي من الناحية التربوية كون لقطة الفيديو هي الأساس والعناصر الشارحة مجرد كيانات ثانوية، وهذا يعني أنّ الذاكرة العاملة تخضع لحمل زائد يؤثر سلباً على المتعلم¹.	مبدأ الصورة (Image (Principle

الجدول رقم (5): مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني

يتّضح من خلال استعراض هذه المبادئ أنّ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني عملية تربوية معرفية متكاملة، تركّز على تنظيم المعلومات وتقديمها بطريقة تحترم قدرات العقل البشري في معالجة المعلومات المتعدّدة القنوات، فالالتزام بهذه المبادئ أثناء التصميم كفيل بضمان:

- تيسير فهم المتعلم وتقليل الحمل المعرفي الزائد.
- تعزيز التفاعل والاندماج والتواصل البناء من خلال الوسائط المتعدّدة.
- تحسين جودة التعلم من خلال التماسك والتوجيه والتركيز على المعلومات الأساسية.
- تمكين عملية التقييم والمتابعة حيث يسهل على المعلم والمتعلم مراقبة مستوى الاستيعاب والتّقدّم.

¹. مصطفى جودت صالح، مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الرقمي، بوابة تكنولوجيا التعليم، مارس 2022، تم الاطلاع عليه من خلال موقع

<https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/16488> يوم 23 جويلية 2023 على الساعة 16:16



الشكل رقم (17): مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني

2.5 / مراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني:

يعتبر التخطيط لإعداد المحتويات التعليمية الإلكترونية عملية مركبة تتطلب تنظيمًا دقيقًا لمراحلها، كونها تعدّ من الاستراتيجيات الأساسية للتعليم الإلكتروني، إذ لا بدّ من وضع خطة منهجية يسلك فيها المصمّم جملة من الخطوات المنظّمة بهدف إنتاج برنامج تعليمي بكفاءة وجودة نوعية، يتماشى مع مختلف متطلبات العملية التعليمية. ويعرف التصميم التعليمي بأنه "عبارة عن عملية تأملية منظّمة لترجمة مبادئ التعلّم والتعليم إلى خطط للمواد والأنشطة والمعلومات والموارد والتّقييم التعليمي"¹، ويعدّ النموذج العام لتصميم التعليم أسلوب نظامي يزوّد المصمّم بإطار إجرائي لضمان جودة وكفاءة البرامج التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية، فعند القيام بالتصميم التعليمي الإلكتروني لا بدّ من الالتزام بمجموعة من الإجراءات لتحويل المحتوى التعليمي التقليديّ إلى محتوى إلكتروني متوافق مع المعايير العالمية لجودة المحتوى الإلكتروني، إلّا أنّ هناك العديد من النماذج المختلفة لتصميم النظم التعليمية الإلكترونية، منها ما هو معقّد، ومنها ما هو بسيط، غير أنّها تتكوّن جميعها من عناصر مشتركة تستلزمها طبيعة العملية التعليمية، أمّا الاختلاف بينها فإنّما هو راجع لاختلاف الخلفيات النظرية والفكرية لمبتكري تلك النماذج، وفي حين أنّ غالبية نماذج التصميم التعليمي تعتمد في إنشائها على النموذج العام (ADDIE)، وهو اختصار مكوّن من الحروف الأولى للمصطلحات التي تشكّل المراحل الخمس التي يتألّف منها النموذج ألا وهي (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التّقييم)، ويعتبر هذا النموذج واحدًا من أكثر النماذج شهرةً في العالم في مجال تصميم المحتويات التعليمية الإلكترونية، وفيما يلي تفصيل لمراحله:

¹ . ثيموثي نيوباي، دونالد ستيتش وآخرون، ترجمة: سارة بنت إبراهيم العربي التقنية التعليمية للتعليم والتعلم، 2014 ص 27.

1.2.5 / مرحلة التحليل (Analysis): وتعتبر أهم مرحلة من مراحل تصميم التعليم، إذ يمكن عدّها

حجر الأساس أو الخطوة التمهيدية لجميع المراحل اللاحقة، باعتبارها تعين المصمّم على وضع البنية التحتية لتصميم المادة التعليمية، لذا لابد من تحديد مجموعة من مدخلات النظام في هذه المرحلة وهي:

➤ / تحليل الحاجات التعليمية: يمكن القول أنّ الاحتياجات التعليمية تمثّل تلك الثغرة المعرفية بين مكتسبات المتعلّمين والمهارات المراد إكسابها لهم، والدافع من تحديدها هو التأكيد على حاجة المتعلّمين للبرنامج المنوي تصميمه، وذلك من خلال صياغتها في شكل غايات أو أهداف عامّة، ومن ثمة تحديد المحتوى والعناصر التي يجب أن يشتمل عليها البرنامج التعليمي، وتتمّ هذه العملية من خلال مجموعة من الخطوات هي:¹

- إعداد قائمة بالأهداف والغايات العامة وترتيبها.
- تحديد الأداء الواقعي باستخدام أدوات قياس محدّدة.
- تحديد طبيعة المشكلة ومسبباتها، ثم اقتراح الحلول التعليمية الممكنة والمناسبة لحلّ تلك المشكلات.
- / تحليل المحتوى: لا يمكن الاعتماد على محتوى جاهز لاستخدامه في عملية التصميم إلّا إذا سبق بعملية التحليل بغرض التعرّف على مكوّناته، وتحديد أنجع الأساليب لتقديمه، والبحث عن أدقّ طرائق المعالجة الحاسوبية لتحقيق أهدافه، أمّا في حالة عدم وجود محتوى جاهز للبرنامج، فإنّه يترتّب على المصمّم أن يجتهد في اختيار المحتوى المناسب في ظلّ نتائج تحليل الاحتياجات، وعليه أثناء ذلك القيام بما يلي:²
- تحديد المهام أو الموضوعات القابلة للتعليم وتجزئتها إلى عناصرها.
- إعداد مسودة مبدئية بالمهام وعرضها على الخبراء المتخصّصين في المحتوى التعليمي وطرائق التعليم.
- وضع القائمة النهائية للتحليل.

➤ / تحليل خصائص المتعلّمين (الفئة المستهدفة):

إنّ أهمّ خصائص المتعلّمين التي تؤثر في عملية التصميم تقسّم إلى "الخصائص الماديّة الجسميّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، التربويّة والمعرفيّة وأخيرا النفسيّة السيكلوجيّة"،³ وعلى الرّغم من صعوبة تحديد كلّ هذه الخصائص بشكل تفصيلي لكلّ متعلّم، إلّا أنّه من الضروريّ أخذها بعين الاعتبار عند تصميم المحتويات التعليمية الإلكترونيّة، ذلك أنّ تحليل خصائص المتعلّمين يكون بهدف تحديد مستوى خبراتهم التعليمية وميولاتهم النفسيّة، وخصوصياتهم

1. محمد خميس محمد عطية، تطور تكنولوجيا التعليم، د ط، دار قباء، القاهرة، 2003، ص111.

2. خميس محمد عطية، المرجع نفسه، ص118.

3. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص131.

التمائية، ومن ثمة اختيار أنسب المحتويات والاستراتيجيات التعليمية التعلمية ومصادر التعلم الملائمة لخصائصهم العامة والخاصة لتحقيق أعلى مستويات التعلم والتفاعل.

➤ / **التحليل التقني (تحليل المصادر المتاحة):** في هذه المرحلة يتم تحليل المصادر والتقنيات المتاحة من حيث الأجهزة والبرامج المتوفرة، وكيفية بناء وإنتاج البرنامج وعرضه لتحسين أداء المتعلمين.

مما سبق يمكن القول أن مرحلة التحليل إنما تعدّ نقطة الانطلاق، إذ يتم من خلالها تحديد النواقص والاحتياجات المطلوبة، إضافة إلى ضبط الأهداف والتخطيط للسيناريو التعليمي وطرائق التقويم.

2.2.5 / مرحلة التصميم (Design): تشير عبارة التصميم التعليمي إلى "سلسلة العمليات المنهجية

والمبتصرة التي تترجم مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط عملية لتطوير المواد التعليمية والأنشطة ومصادر المعلومات، والتقويم،¹ وبذلك فهي عملية "ترجمة لمخرجات مرحلة التحليل إلى خطوات قابلة للتنفيذ، تُستهلّ بوضع المخططات والمسودات الأولية لتحديد واختيار أفضل المعالجات التعليمية وتفصيلها²"، وتنظيم محتوى المادة الدراسية وأهدافها، واختيار الوسائل التعليمية والوسائط التقنية وأساليب تقويم الأداء، كما يتم في هذه المرحلة وضع تصميم للبيئة بما تشتمل عليه من تقنيات وأجهزة تعليمية، وفيما يلي مجموعة من الإجراءات المطلوبة في مرحلة التصميم:

➤ . **صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج:** وتتمثل في تلك الصياغات الوصفية للتغيرات المراد إحداثها في سلوك

المتعلم بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس وذلك بعد مروره بخبرة تعليمية معينة، وفي هذا الصدد لابد من

ذكر مجموعة من الشروط التي ينبغي مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية والتي نجملها فيما يلي:³

- . أن تكون دقيقة وواضحة في صياغتها، مبدوءة بفعل مضارع مسبوقة بأن.
- . أن ترتبط بمحتوى تعليمي متوافر بين يدي المتعلم وبنواتج النشاط التعليمي وليس بعملية التعلم ذاتها.
- . أن تصاغ بشكل يجعلها قابلة للملاحظة والقياس.
- . أن تشتمل على أنواع التغيرات المتوقعة لدى المتعلم في مستوياتها (المعرفية، الوجدانية، الحس حركية).

¹ . باتريشال سميث، تيلمن راغن، ترجمة: مجاب الإمام، التصميم التعليمي، ط1، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، 2012، ص31.

² . مفلح بن قبالان بن بجاد، مدى تطبيق معايير تصميم التعليم، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 37، العدد 10، 2021، ص73.

³ . زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2011، ص75.

➤ / اختيار المحتوى وتنظيمه: يتمثل المحتوى في مجموعة المضامين العلمية التي تأتي على شكل "حقائق ومفاهيم ومبادئ وإجراءات وقوانين ونظريات تهدف إلى تحقيق أهداف علمية وتربوية مسطرة مسبقاً"¹، ولاختيار المحتوى لابد من مراعاة مجموعة من المعايير تتمثل في:

- . التغطية والشمولية والتوازن، إذ لابد أن يغطي المحتوى كل الأفكار والمفاهيم المتعلقة بالموضوع المدروس.
- . الربط بين المكتسبات التعليمية السابقة والخبرات الجديدة.
- . التوافق بين المحتوى والأهداف والمخرجات المأمولة.
- . مراعاة حاجات وميول المتعلمين وخصائصهم.

بعد تصميم المحتوى تأتي مرحلة تنظيمه وهي الطريقة التي تتبع في تجميع أجزاء المحتوى التعليمي وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي تربطه مع موضوعات أخرى، بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد ممكنين وبأقل تكاليف، ومن المبادئ التي ينبغي مراعاتها في عملية تنظيم المحتوى ما يلي:²

- . تحقيق مبدأ الاستمرارية: ويقصد به إتاحة فرص مستمرة للمتعلم لممارسة الخبرات المتعلمة بحيث يجسد من خلالها علاقة رأسية مع المحتوى الذي يكون الهدف منه الارتقاء بمهارات المتعلم من مرحلة لأخرى.
- . تحقيق مبدأ التتابع: وذلك بتنظيم المحتوى بشكل تتوالى فيه الخبرات التعليمية، حيث تتوفر كل مرحلة على معارف أكثر دقة وعمقاً من المرحلة السابقة لها، أي التدرج في المستويات المعرفية حسب درجة الصعوبة.
- . تحقيق مبدأ التكامل: وذلك من خلال الربط بين عناصر المحتوى بصورة متسقة، تمكن من توضيح العلاقات بين الأجزاء الداخلية والموضوع العام لتحقيق نوع من التآلف المعرفي الذي يساهم في تخزين الموضوعات المعقدة في الذاكرة الطويلة المدى.
- . تحقيق مبدأ التوازن والترتيب المنطقي والتفسي: وذلك من خلال تنظيم المعارف من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد بشكل يتم فيه مراعاة مستوى المتعلمين وخصائصهم.
- . تحقيق مبدأ التنوع: وذلك من خلال التنوع في طرائق عرض المحتوى تبعاً لاختلاف ميول المتعلمين واتجاهاتهم، فمنهم من يجذب الطريقة السمعية، ومنهم البصرية، ومنهم السمعية البصرية، ومنهم طريقة اللعب وحل المشكلات

¹ . سعد علي زاير، خضير عباس جري، تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2020، ص53.

² . غادة بنت مساعد الزامل، تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني، 1436هـ، ص17.

وغيرها، ومن المؤكد أنّ التنوع في عرض مختلف أنماط المحتويات التعليمية من شأنه أن يحقق اختصاراً في الوقت، وتوفيراً في الجهد، وتحسيناً في جودة التعلم بالإضافة إلى شعور المتعلمين بالرضا والارتياح.

➤ / تصميم التّقييم:

يعرّف التّقييم بأنّه "عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمتعلم فيما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات كملاحظة المتعلمين أثناء تعلّمهم، أو تفحص إنتاجهم، أو اختبار معارفهم ومهاراتهم"¹ وتعدّ أكثر أنواع التّقييمات المستخدمة في برامج التعليم الإلكترونيّ أسئلة الاختيار من متعدّد، الصّواب والخطأ، ملء الفراغ، الإكمال وغيرها، وهذا بهدف التحقق من تغييرات السلوك المنشودة، والحكم على مقدرة المتعلم في تحقيق الأهداف، أمّا أهمية التّقييم في العملية التعليمية فتظهر من خلال النقاط التالية:²

- بيان التقدير القبلي لحاجات المتعلمين، وجذب انتباههم إلى الأفكار المهمّة في مادّة التّعلم.
- تقدير نواتج التّعلم المختلفة، وتحسين العائد في تعلّم المحتوى التعليمي.
- تشخيص صعوبات التّعلم، ومن ثمّ دفع المتعلمين إلى توظيف استراتيجياتهم الإدراكية وعملياتهم العقلية لزيادة فهمهم واستيعابهم للمادّة العلمية.

➤ / تصميم أساليب التّغذية الرّاجعة:

تعني عبارة التّغذية الرّاجعة "عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظمّ ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة"³، أي منح المتعلمين ملاحظات كافية حول أدائهم، من خلال تأكيد فهمهم الصّحيح وتعزيزه، وتوضيح أخطائهم وتصويبها، ومتابعة مدى تقدّمهم في التّعلم دورياً، ويمكن تحديد أهمية التّغذية الرّاجعة في عملية التّعلم فيما يلي:

- "تحفيز المتعلم على الاستمرار في التّعلم في حالة تحصيله الجيد، ودفعه إلى تكثيف جهوده في حالة تحصيله المتدني"⁴ بغرض تعزيز نقاط القوّة ومعالجة نقاط الضّعف لتحقيق الاتّفاق بين أدائه والأهداف المسطرة.

¹ . ملحقة سعيدة الجهوية، فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص 61.

² . حمدي شاكر محمود، التّقييم التربوي للمعلمين والمتعلمين، ط 1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2004.

³ . زيد سليمان العدوان، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص 159.

⁴ . ميسر خليل الخباشنة، التّغذية الرّاجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، ط 1، دار جليس الزمان، 2014، الأردن، ص 24.

- إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، و"الحرص على تصحيح إجاباته الخاطئة لأنها ستسهم في إضعاف الارتباطات الخاطئة التي حدثت لديه وإحلال الارتباطات الصحيحة محلها"¹ مع توضيح أسباب الخطأ في إجاباته.

➤ / تصميم استراتيجية التعليم المستخدمة في البرنامج:

تضبط استراتيجية التعليم المنتهجة خطوات تقديم المحتوى للمتعلّمين، وذلك بمراعاة خصائص الفئة المستهدفة وطبيعة المحتوى والأهداف التعليمية، وتشتمل استراتيجية التعليم جملة من الخطوات الإجرائية تتمثل في (التمهيد، الشرح والمناقشة، التطبيق، التغذية الراجعة، الاختبار)، لذا على مصمم البرنامج الإلكتروني اختيار أفضل الطرائق التعليمية وابتكار أحدث النشاطات لدعم التعلم كاستراتيجية التدريب والممارسة، لغة الحوار، الألعاب التعليمية... الخ

➤ / اختيار الوسائط المتعددة:

ترتكز الوسائط التعليمية على "استخدام جملة من وسائل الاتصال مثل الصوت والصورة وأفلام الفيديو، بصورة مندمجة ومتكاملة من أجل تحقيق الفاعلية في عملية التعليم"²، ولتحقيق هذه الغاية لابد من حسن اختيار الوسائط المناسبة لكل مفهوم أو جزء من المحتوى، فاختيار الوسيط التعليمي لا يكون بطريقة اعتباطية، وإنما تحكمه جملة من الشروط التي ينبغي مراعاتها لتفعيل دور هذه الوسائط التعليمية وتتمثل هذه الشروط في:³

- ملاءمتها للبيئة التعليمية من حيث حجمها ومساحتها وغرضها الذي صُممت من أجله.
- مناسبتها للعمر الزمني والعقلي للمتعلّمين.
- الجمع بين الدقة العلمية والجمال الفني والبساطة والوضوح وجودة التصميم وحسن التنظيم.
- توفّرها على عنصر التشويق والجاذبية، بحيث تكون مبتكرة بعيدة عن التقليد.
- امتلاكها عنصر المرونة، بحيث يمكن إدخال تعديلات أو إضافات عليها، أو حذف بعض الأجزاء فيها.

➤ / تصميم شاشات العرض وواجهات التفاعل ونظم الإبحار:

تعتبر الشاشة مزيجاً من العناصر التخطيطية ونظم الإبحار التي تحقق نوع التحكم المناسب في المحتوى، "فهي واجهة أساسية للمتعلّم ودليل إرشادي للتعامل مع عناصر المحتوى التعليمي، إذ تضم العديد من المكونات مثل أدوات التعليم والتعلم، أدوات التفاعل وروابط الإحالة، أدوات الاتصال، البرامج والتطبيقات الجاهزة، المساعدة

¹ . محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص179.

² . كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2، عالم الكتب، 2004، ص230.

³ . غسان يوسف قطيط، تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، ص128.

والخدمات¹، لذا يشترط في تصميم الشاشات وواجهات التفاعل اعتماد مبدأ التنظيم والالتزان، فقد أثبتت الدراسات أنّ جودة تصميم الشاشة يسهّل تفاعل المتعلّم مع المادّة ويزيد من دافعيته للتعلّم، و يتضمن البرنامج التعليمي الإلكتروني على جهاز الحاسوب مجموعة مختلفة من الشاشات التي تؤدي كلّ منها وظيفة مختلفة منها:

- ❖ **شاشات التعريف:** وتستخدم لعرض عنوان البرمجة والفئة المستهدفة والترحيب بها والجهة المسؤولة عنها.
- ❖ **شاشات تقديمية:** لعرض المعلومات والمحتويات التعليمية.
- ❖ **شاشات إرشادية:** لتقديم التعليمات والتوجيهات بغرض توضيح كيفية الإبحار في البرمجة.
- ❖ **شاشات اختبارية:** وتخصّ عرض الأسئلة والاختبارات.

3.2.5 / مرحلة التطوير: Development

ويتمّ في هذه المرحلة ترجمة مخرجات عملية التصميم من سيناريوهات ومخططات إلى محتويات تعليمية إلكترونية أي إنتاج البرامج التعليمية الإلكترونية بعد إتمام إجراءات التصميم، كما تُعنى هذه المرحلة بتحديد متطلبات الإنتاج المادية والتكنولوجية وتجهيزها، ثمّ العمل على إنتاج نموذج أولي يشمل جميع جوانب البرنامج من كتابة للنصوص وإنتاج للصوت، وإدراج للصّور والرّسومات، ومن ثمّة التجميع النهائي للبرنامج، وذلك من خلال المراحل التالية²:

- تحويل المحتوى الورقي النصي إلى أحد تطبيقات تحرير النصوص مثل Microsoft Word.
- تجزئة المحتوى وذلك بتقسيمه إلى عناصر مصغّرة، بحيث يحقّق كلّ جزء هدفًا تعليميًا إجرائيًا.
- تهيئة المحتوى بعد التجزئة: حيث يقوم فريق التصميم بتحويل ملفات المستندات إلى ملفات HTML، وكذا إنشاء التمارين والتطبيقات التفاعلية والاختبارات الدّاتية، وهو ما يحتاج إلى المهارة في استخدام مجموعة من البرامج مثل برنامج Dream Weaver، وذلك لتحويل ملفات Word إلى HTML، وكذا برامج إنتاج الصّور والفيديوهات وتحريرها نحو Photo shop ; Movie maker، كما يستلزم إتقان مهارات برمجة الأنترنت مثل Flash action script.
- تخزين المحتوى: وهي عملية لتسهيل التعامل مع الملفات القابلة لنشر المحتوى في ملف واحد مضغوط، يحتوي على كلّ ما يتعلّق بالمادّة كالفهرسة والترتيب وكيفية التعامل مع نظام إدارة التعلّم LMS.

¹ . أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، ص 120.

² . شيماء عادل يس، مقومات التعلم الإلكتروني كمكمل للتعليم التقليدي في ضوء معايير سكورم العالمية، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، المجلد 70، العدد 4، 2022، جامعة حلوان، القاهرة، ص 183.

4.2.5 / مرحلة التنفيذ: Implementation

ويتم في هذه المرحلة التطبيق الفعلي للمحتوى التعليمي الإلكتروني من خلال إدماجه في بيئة التعلم الحقيقية، سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف الدراسي اعتماداً على التعليم المدمج، أو خارجه اعتماداً على التعليم عن بعد، كما يجب أن تشمل هذه المرحلة التأكد من أن المواد والنشاطات التعليمية مضبوطة بشكل جيد، وأن الظروف مهيأة بشكل ملائم، ومن ثمّ وضع المحتوى التعليمي في سياقه الواقعي لبدء عملية التعلم،¹ إضافة إلى الحرص على تدريب المتعلمين على كيفية استخدامه، وضبط الجوانب التقنية المتعلقة بالتصفح والإبحار.

5.2.5 / مرحلة التقييم النهائي: Evaluation

يعدّ التقييم عملية "جمع المعلومات من مصادر متعددة، من أجل الحكم على جدارة أو قيمة برنامج أو مشروع أو شكل ما،"² وتبدأ عملية التقييم مع بداية المرحلة الأولى لتصميم البرنامج التعليمي، ولا تنتهي بالانتهاء من إنتاجه، بل هي مستمرة حتى أثناء استعماله من طرف المتعلمين، وتختلف إجراءات التقييم من مرحلة لأخرى، فالتقييم التكويني يكون أثناء كل مرحلة وبين المراحل المختلفة ويهدف إلى الوصول بالبرنامج التعليمي إلى درجة عالية من الجودة قبل وضعه بصيغته النهائية، في حين أنّ التقييم النهائي يكون بعد إتمام إنتاج البرنامج التعليمي، والانهاء من الاستخدام الفعلي له، وذلك بهدف الحصول على أدلة وبراهين تثبت فاعلية هذا البرنامج، وكفاءته في ظلّ الظروف الفعلية لتطبيقه، ومن الممكن إجراء بحوث رسمية تتضمن مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة، وتحليل إحصائي تفصيلي لنتائج التقييم النهائي، كما يمكن أن يقتصر ذلك على جمع بيانات تدلّ على مدى فاعلية وكفاءة هذا البرنامج التعليمي الإلكتروني، وهذا بغرض الاستفادة من تلك النتائج لتعميم اعتماده في العملية التعليمية في حال ثبات حيازته على معايير الجودة والكفاءة أو العدول عنه في حال كانت النتائج سلبية.

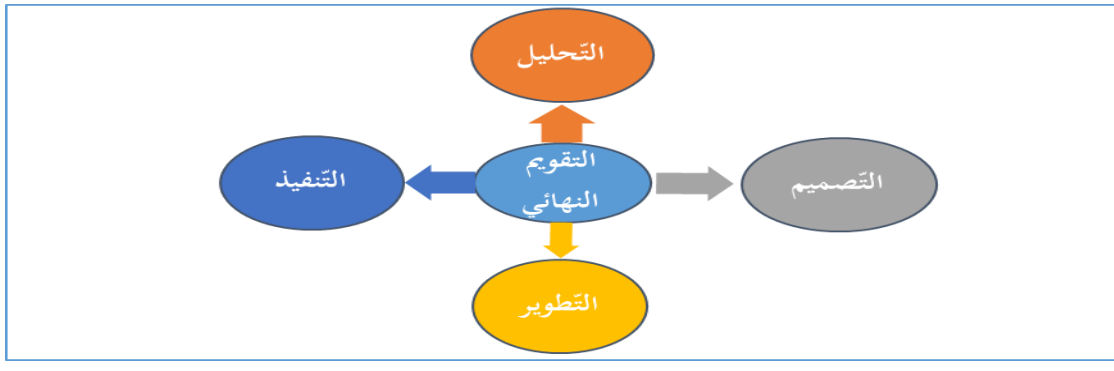
يتضح من خلال استعراض خطوات نموذج (ADDIE) أنّ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني ليس عملية تقنية بحتة، بل هو مسار تربوي منهجي متكامل يقوم على أسس علمية دقيقة، تبدأ بتحليل الاحتياجات وتنتهي بتقويم المخرجات، وتتخللها مرحلة التصميم كخطوة محورية لترجمة المخطط التحليلي إلى محتوى تطبيقي من خلال مرحلة التنفيذ التي تجسّد اختبار الفعلي في بيئة التعلم، وتمثّل الطبيعة التكرارية للنموذج أبرز مميزاته، إذ تسمح بمراجعة مستمرة للمراحل وإدخال التحسينات اللازمة بما يضمن فاعلية التعلم وجودة الخبرة التعليمية المقدمة، ومن ثمّ فإنّ

¹ محمد علي محمود غنيمات، نموذج التصميم التعليمي Addie، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، اطلع عليه من خلال موقع:

² https://www.new-educ.com/author/m_ghnematedech يوم الخميس 20 جويلية 2023، على الساعة 22:15

² ثيموثي نيوباي، دونالد ستيبتش وآخرون، ترجمة: سارة بنت إبراهيم العربي، التقنية التعليمية للتعليم والتعلم، ص 421.

اعتماد هذا النموذج في تصميم المحتويات التعليمية الإلكترونية يسهم في تحقيق التوازن بين متطلبات البعد التربوي والبعد التكنولوجي، ويجعل من العملية التعليمية الإلكترونية منظومة متكاملة تركز على المتعلم وتستجيب في الوقت ذاته لاعتبارات الجودة والمرونة والتطوير المستمر، وفيما يلي مخطط توضيحي لخطوات تصميم المحتوى الإلكتروني وفق نموذج (ADDIE):



الشكل رقم (18): خطوات تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني وفق نموذج ADDIE

6/ المحتوى التعليمي الإلكتروني وتعليمية اللغة العربية:

إنّ الحديث عن المحتوى التعليمي الإلكتروني لا يكتمل دون التطرّق إلى دوره في خدمة تعليمية المواد، فالقيمة الحقيقية لمعطيات المحتوى الإلكتروني لا تتجلى إلّا عند الانتقال الفعليّ إلى مجال التوظيف التطبيقيّ في ميادين تعليمية محدّدة، ومن أبرز هذه الميادين تعليم اللغة العربية التي تُواجه مثل غيرها من المواد الدراسية تحديات متنامية في الاستجابة لاحتياجات الجيل الرقّميّ، إذ أثبتت الممارسات التربوية الحديثة أنّ المحتوى التعليمي الإلكتروني يعدّ أداة فاعلة لتيسير تعلّم اللغة العربية بفروعها كافة، من خلال إسهامه في معالجة جوانب الضعف التقليدية عن طريق بيئات تعلّم رقمية متكاملة تُراعي خصوصية المادة وخصائص المتعلّمين، لذا فإنّ ربط المحتوى التعليمي الإلكتروني بتعليمية اللغة العربية يمنحها بعداً مركّباً يجمع بين النظرية والتطبيق، وفي هذا السياق تغدو العلاقة بينهما علاقة تكاملية، حيث يُشكّل الأوّل أداة، ويمثّل الثّاني غاية ووجهة تطبيقية، وعليه يمكن تلخيص أبرز أدوار المحتوى التعليمي الإلكتروني في هذا المجال في النقاط التالية:

- **تنمية مهارة الاستماع:** يعدّ الاستماع أب الملكات لما له من دور فعّال في تنمية الحصيلة المعرفية وتقويم الأداء اللّغويّ لدى المتعلّمين، كما أنّه يعتبر ركيزة المهارات الأخرى من تحدّث وقراءة وكتابة، إذ ينطلق تعليم اللغة العربية من قدرة المتعلّم على "التمييز بين أصوات ومخارج الحروف باعتبارها مطلباً أساسياً لممارسة اللفظ

الصحيح"¹، ذلك أنّ النطق الصحيح للأصوات يعدّ اللبنة الأولى لتشكيل اللغة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الاستماع الجيد والتدريب المتكرر والممارسة الدائمة، وعليه فقد صمّمت العديد من البرامج الإلكترونية التي تُتيح للمتعلم إمكانية الاستماع إلى الحروف والمفردات، ومن ثمّة مطالبته بتحديد الكلمة التي يفترض أنّه استمع إليها من خلال اختيارات متعدّدة، كما تُتيح له إمكانية إعادة الاستماع لمرات عديدة، وتزويده بالتغذية الرّاجعة بعد ذلك، ومن أمثلة ذلك تطبيق (ألف باء) لتعليم الحروف والمفردات، كما أنّ بعض المنصّات التعليمية الإلكترونية تقدّم مقاطع مسموعة كمنصّات (رواق وإدراك)، ممّا يسهم في تحسين مهارة الفهم السّمعّي.

● **تطوير مهارة التّحدّث:** يهدف تدريس المحادثة أو الإنتاج الشّفاهيّ إلى تزويد المتعلّم بحصيلة لغوية تساعد على التعبير بطلاقة عمّا يشاهده ويشعر به، وكذا تعويده على إجادة التّحدّث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام، وتحقيقاً لهذا الغرض فقد صمّمت برامج إلكترونية كثيرة يمكن اعتمادها وسيلة تعليميّة لتطوير مهارة التّحدّث لدى المتعلّمين، حيث "يقوم المتعلّم فيها بالاستماع إلى حوارات تجري بين مجموعة من الأشخاص حول موضوعات متنوّعة، تستهدف هذه الحوارات تدريب المتعلّم على كيفية طرح الأسئلة على الآخرين في مواقف مختلفة ومن ثمّة الرّد عليها، كما تمكّنه بعض البرامج من الدّخول في حوار مباشر مع البرنامج حيث يتلقّى المتعلّم السؤال، ثمّ يرّد عليه شفهيّاً باستخدام الميكروفون، ثمّ يتلقّى نتيجة آدائه الشّفاهي من خلال التغذية الرّاجعة"²، كما تتيح بعض البرامج الصّوتية الإلكترونية والهادفة إلى تدريب المتعلّمين على مهارتي الاستماع والتّحدّث إمكانية تسجيل المستخدم صوته للتدّرب على تمارين لغوية شفهيّة، ثمّ إرسال هذا التّسجيل إلى المعلم بغرض التّقييم والتّقويم والمتابعة"³.

● **تعزيز مهارة القراءة:** تعدّ القراءة ثمرة مهارتي الاستماع والتّحدّث معاً، وذلك نظراً لما توفّره من تعويد للمتعلم على النطق السّليم للكلمات والجمل، ولتيسير تعليم هذه المهارة وتنميتها يمكن استخدام بعض البرامج الإلكترونية من خلال ما يلي⁴:

¹ - حمزة بوكثير، دور الذكاء الاصطناعي في تعليمية مستويات اللغة العربية لتلاميذ الطور الابتدائي الحاسوب أنموذجاً، أعمال الملتقى الوطني حول التكنولوجيات الجديدة ودورها في صناعة اللغة العربية واستعمالها، 18/17 ماي 2017، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2017، ص 127.

² - زكي أبو نصر الغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد 43، 2015، ص 78.

³ - عبد الحميد بوترة، دور الوسائل التعليمية الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، مجلة تعليمات، المجلد 1، العدد 3، 2020، ص 79.

⁴ - حمزة بوكثير، دور الذكاء الاصطناعي في تعليمية مستويات اللغة العربية لتلاميذ الطور الابتدائي الحاسوب أنموذجاً، ص 126.

 **الاستيعاب:** صمّمت العديد من البرامج الإلكترونية الهادفة إلى تنمية مهارة فهم المقروء وتعزيز استيعابه، بحيث يظهر نصّ على الشاشة يقرؤه المتعلّم، ثمّ يلي ذلك أسئلة موضوعية متعدّدة الأنواع منها أسئلة ملء الفراغ، صح أو خطأ، اختيار من متعدّد، وذلك بهدف قياس مدى فهم المتعلّم واستيعابه للمقروء.

 **معالجة النصوص:** في هذا النشاط يقوم البرنامج الإلكتروني بتحديد جملة من النصّ، ثمّ يشوّش ترتيبها، ويطلب من المتعلّم إعادة بنائها بشكلها الصحيح، كما يمكن للبرنامج أن يقوم بعرض نصّ قد حذفت بعض كلماته ويطلب من المتعلّم كتابة الكلمات المحذوفة في الفراغ المناسب، أو اختيار الكلمات المناسبة من ضمن قائمة خيارات تظهر على الشاشة.

 **سرعة القراءة:** يمكن تطوير مهارة المتعلّم في القراءة المسترسلة، وذلك باستخدام برامج مصمّمة لهذا الغرض يُعتمد فيها على عنصر التوقيت، حيث يتمّ عرض النصّ على الشاشة لفترة زمنية محدّدة، وبعدها يختفي بشكل تلقائي، وهذا لمنح المتعلّم الفرصة للتحكّم في السرعة التي يريد بها بحيث ينتقل إلى سرعات أعلى في حال تقدّمه.

● **تحسين مهارة الكتابة:** تعدّ الكتابة من أهمّ أنماط النشاط اللّغوي، فهي بمثابة الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربيّة إذ أنّ كلّ فنون اللّغة وفروعها تصبّ فيها، حيث تحمل وظيفة تقويمية عامّة للمتعلّم من خلال اختبار قدرته على تنظيم الأفكار واستعمال النّحو والتدربّ على الإملاء والصّرف وحسن التّركيب، وبذلك تعدّ الكفاءة الختامية في تعلّم المهارات اللّغوية، نظرًا لهذه الأهمية الجمّة فقد حرص البرمجيون على إنشاء تطبيقات إلكترونية لتحسين جودة الكتابة وتسهيلها، فظهرت برامج معالجة النصوص من خلال التّصحيح الفوريّ والتّدقيق اللّغويّ المتكامل إملاءً ونحوًا وصرفًا ومعجمًا ودلالةً، كما صمّمت ألعاب تعليميّة تُتيح للمتعلّم إمكانية ظهور كلمات مختلفة على الشاشة ومن ثمّة تختفي، ثمّ يطلب من المتعلّم إعادة كتابتها، أو قد تختفي بعض أحرفها وعلى المتعلّم إعادة كتابة تلك الحروف، أو إضافة السّوابق واللّواحق لجذر الكلمة لتكوين كلمات جديدة، ومثل هذه الألعاب اللّغوية كثيرة خاصّة ما أنتجته شبكة زيتونة نذكر منها (لعبة وصلة، كلمات كراش، ضربة معلّم...).

● **تيسير تعليم القواعد الصّرفية:** يحتل الصّرف مكانة مهمّة في ميدان المعالجة الآلية للّغة العربيّة، حيث إنّهُ يمثّل رابطة العقد لعناصر المنظومة اللّغوية، إذ عدّ مدخلا أساسيا لوصف النظام الشّامل للّغة العربيّة، وتفسير العديد من ظواهرها وتحديد أسلوب معالجتها آليًا، وقد استفادت اللّغة العربيّة من في هذا المجال أيّما استفادة من خلال إنشاء عديد البرامج والتّطبيقات الإلكترونية نذكر منها برنامج تصريف الأفعال (الخليل، قطرب)، أمّا قضية تعليم القواعد النّحوية فقد كانت ولا زلت من أبرز القضايا التي استحوذت على اهتمام معلّمي اللّغة العربيّة، إذ أُرقت كلّ المعنيّين بها خاصّة في ظلّ الشّكاوى المتعدّدة من صعوبتها، ممّا دفع إلى ظهور عدّة اتّجاهات تربوية

منادية بضرورة استثمار كلّ الإمكانيات العلمية في سبيل تيسير تعلّمها، الأمر الذي أدى إلى تبلور استجابات متعدّدة في أشكال متنوّعة تراوحت ما بين مبادرات فردية وأخرى جماعية لإنشاء برمجيات إلكترونية مبسّطة لها، موجّهة لمختلف الرّاعبين في تعلّمها، منها (تطبيق الإعراب النّفاعلي، نحو للمسابقات)، وذلك من خلال الجمع بين العروض التّوضيحية والتّطبيقات التّفاعلية، ممّا ينمي القدرة على التّطبيق العمليّ للقاعدة.

- **إثراء الذخيرة اللفظية:** أحدثت الثّورة الرّقمية في العصر الحديث طفرة كبيرة في علم المعجمية، حيث استفادت اللّسانيات الحاسوبية من تقنيات الذّكاء الاصطناعيّ لتصميم تطبيقات معجمية ذات فاعلية ونجاعة كبيرة في مجال توسيع الثّروة اللفظية لدى مستخدميها، نذكر منها على سبيل المثال تطبيق (الرّديف، المعجم المعاصر)، فلا ريب أنّ أهمّ ما يحتاج إليه متعلّم اللّغة العربية هو معرفة مفرداتها ومترادفاتها وأضدادها وذلك إثراء لرصيد اللّغوي، وتنمية لقريحته اللفظية، فالمترادفات تُكسب متعلّم اللّغة زادًا لغويًا ثريًا، ممّا يمنحه فرصة الاختيار والانتقاء بما يتناسب والمقام اللّغوي التّواصلي، كما تمثّل المعاجم اللّغوية عمومًا المصدر الذي يضمّ ألفاظ اللّغة ومعانيها، مستعملها ومهملها ومهجورها، والأکید أنّ التّمكّن من اللّغة وإثراء القريحة اللفظية لا يكون بتكليف المتعلّم بحفظ المعجم، وإنّما يتمّ ذلك من خلال التّطبيق العملي والممارسة الفعلية للّغة قراءة وتحديثًا وكتابة، فبفضل هذه الطّريقة يشكّل المتعلّم معجمًا خاصًا به يكتسب فيه المفردات بشكل تراكمي، وبالتالي يُقلّل الفجوة التي غالبا ما تقبع بين المعجم ومستخدميه، وعليه فإنّ هذه التّطبيقات قد سهّلت على المتعلّم عملية البحث والوصول إلى المعاني المرادة، وإثراء الرّصيد اللّغوي الذي يعتبر مادّة خاّمة لتنمية الملكة اللّغوية عامّة ومهارة الإنتاج الشّفاهي والكتابيّ خاصّة.



الفصل الثاني:

تعليمية القواعد النحوية والإنتاج الكتابي
- الأهمية والطرائق، الأسس والتطبيقات -



المبحث الأول:

تعليميّة القواعد النّحويّة

–الأهميّة والطّرائق، الاتّجاهات والأنواع–

- 1/ الإطار المفاهيمي للقواعد النّحويّة
- 2/ أهميّة القواعد النّحويّة وأهدافها التّعليميّة
- 3/ الطّرائق التّعليميّة والاتّجاهات الحديثة في تدريس القواعد النّحويّة
- 4/ التّطبيقات النّحويّة آليّة عمليّة للقواعد النّحويّة
- 5/ أنواع التّطبيقات النّحويّة وأسس بنائها
- 6/ صعوبات تعليم القواعد النّحويّة والحلول المقترحة لمعالجتها

يعدّ النحو العربي أحد المرتكزات الأساسية في بناء الكفاءة اللغوية للمتعلّم لكونه يشكّل الأداة التي تضمن سلامة الأداء اللغوي شفهيًا وكتابيًا، وتضبط الاستعمال الصحيح لأبنية اللغة وتراكيبها، غير أنّ عملية تعليمه للناشئين تظلّ على مرّ العقود من أكثر الجوانب التربوية إثارة للجدل نظرًا لما يعانيه المتعلّمون من صعوبات في استيعاب قواعده وتوظيفها في المواقف التواصلية، وهو ما أفرز الحاجة إلى تحديد طرائق تدريسه والبحث عن بدائل تعليميّة أكثر فاعلية لتبسيطه وتيسير تعليمه وتعلّمه.

من هذا المنطلق، يتناول هذا المبحث تعليميّة القواعد النحوية من خلال الوقوف على مفهوم النحو، ومن ثمّ تحديد ماهية القواعد النحوية، واستجلاء أهداف تدريسيها، ثمّ إبراز التحديات المرتبطة بتعلّمها وطرائق تدريسيها.

1/ الإطار المفاهيمي للقواعد النحويّة:

يعدّ تحديد مفهوم أيّ علم من العلوم مطلبًا ملحقًا وأمرًا ضروريًا، وذلك لتخطيط مناهج هذا العلم واشتقاق أهدافه التعليميّة وتحديد طرائق تدريسه المناسبة وكلّ مرحلة تعليميّة، لذا فإنّ تحديد مفهوم النحو هو مطلب ضروريّ لتحقيق ما سبق، فقد حظي مفهوم النحو باهتمام اللغويين والباحثين قديمًا وحديثًا، حيث تعدّدت تعريفاته، فتارةً يتّسع مفهومه حتّى يشمل اللغة العربية بأصواتها ودلالاتها، وتارةً يضيق حتّى يقتصر على ضبط أواخر الكلمات، كما أشار إلى ذلك الدّهاني بقوله: "يعدّ مفهوم النحو العربيّ من المفهومات التي كثر الخلاف حولها، فقد استخدمت استخدامات متعدّدة، ومن زوايا متباينة، تبعًا لتباين وجهات نظر اللغويين، وواضعي مناهج تعليم النحو في مراحل التعليم العام، والمدقّق في أدبيات النحو العربيّ يلحظ ذلك بوضوح، فتارةً يتّسع مفهوم النحو ليشمل كلّ ما في اللغة من أصوات، وصرف، وتراكيب ودلالة، وتارةً يضيق مفهومه ليقصر على الإعراب، وضبط أواخر الكلم."¹

1.1/ مفهوم النحو لغة:

حظي النحو بتعريف العديد من اللغويين قديمًا وحديثًا، فقد عرّف (ابن منظور) مادة (نحا) لغة: "نحا، ينحو، نحواً، ونحوت نحواً كقولك قصدت قصداً، والجمع أنحاء والنحو هو القصد والطريق."² ويقول (ابن الأعرابي): "أنحى ونحى وانتحى أي اعتمد على الشّيء."³ كما جاء في معجم الوسيط أيضاً مادة (ن، ح، و): "نحى إلى الشّيء نحواً: مال إليه وقصده، فهو ناحي وهي ناحية، يقال نحوت نحوه: قصدت قصده وهو الطريق والجهة والمقدار والتّوابع والجمع أنحاء."⁴

¹ - الدّهاني دخيل الله بن محمد، تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية، العدد 16، مجلس النشر العلمي، الكويت، 1988م، ص104.

² - ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، ج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1424هـ، 2003م، ص526.

³ - ابن منظور، المرجع نفسه، ص528.

⁴ - إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط2، مطابع دار المعارف، القاهرة، 1972م، ص908.

الملاحظ من خلال استقراءنا لمعاني كلمة (نحو) اللغوية أننا لا نجد لها تخرج عن جملة من المعاني وهي: القصد والاعتماد على الشيء والاتجاه والمنحى الذي يتجه فيه إلى الهدف والطريق الذي هو بمثابة همزة وصل بين نقطتين تشير الأولى إلى البداية وتعلن الثانية عن النهاية، وبذلك فالمعنى اللغوي لهذه اللفظة يتفق والسبب الذي أسس له لهذا العلم، فإن كان اللفظ يدل على الاتجاه والقصد والطريق، فإن الغاية من وضع هذا العلم كانت هي الأخرى قصدا نحو سلامة اللسان العربي، وتوجه نحو الصواب في القول اللغوي وطريقا يهتدى به إلى سنن العرب في تعبيرهم.

2.1/ مفهوم النحو اصطلاحاً:

بعد استجلاء الدلالة اللغوية للفظه النحو، يقتضي المنهج العلمي الانتقال إلى تحديد المفهوم الاصطلاحي كما تبلور في الدرس اللغوي العربي، قصد بيان ما أضافه الاستعمال العلمي إلى المعنى اللغوي، فقد كان (ابن السراج) السبق في وضع تعريف اصطلاحى للنحو بقوله: "إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة، فباستقراء كلام العرب فاعلم الفاعل رُفع، والمفعول به نُصب، وأنّ الفعل ممّا عينه ياء أو واو تقلب عينه." ¹

ومنها ما ذكره (ابن جني) بأنّه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير (التصغير)، والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذّ بعضهم عليها ردّ به إليها." ²

ويعرفه (ابن عصفور) بأنّه: "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى أحكام أجزائه التي ائتلف منها، فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه التي يتألف منها وتبيين أحكامها،" ³ وهو بهذا التعريف يعدّ علماً مرادفاً لعلم العربية وليس قسيماً للصرف. ⁴

وهذا الاصطلاح للقدماء، أمّا اصطلاح المتأخرين فهو تخصيصه بفنّ الإعراب والبناء، وجعله قسيم الصرف ولهذا يعرفه المتأخرون بأنّه "علمٌ يبحث عن أواخر الكلام إعراباً وبناءً من حيث عروض الأحوال لها حال أفرادها وتركيبها، وغايته الاستعانة به على فهم كلام الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلّم وفائدته الاحتراز عن الخطأ في الكلام أو التمييز بين الصواب في الكلام وخطئه." ⁵

1 - ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسن الفتلي، ج 1، ط 3، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996، ص 35.

2 - ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج 1، ط 2، دار عالم الكتب، بيروت، 2010، ص 69.

3 - ابن عصفور، المقرب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجوّاري، ج 1، ط 1، 1972، ص 45.

4 - محمد نجيب اللّبيدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، المجلد الأول، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، لبنان، د ط، 1985م، ص 218.

5 - محمد نجيب اللّبيدي، المرجع نفسه، ص 217.

في حين يعرفه (فاضل صالح السامرائي) بأنه: "علم يعنى بأواخر الكلام وما يعتريها من إعراب وبناء، كما يعنى بأمور أخرى على جانب كبير من الأهمية كالذكر والحذف والتقديم والتأخير، غير أنه يولي العناية الأولى للإعراب".¹

ومما ورد فيه أيضاً أنه: "مجموعة القواعد الضابطة لنظام اللسان في مختلف مستوياته المستودعة في ذاكرة مستعمليه الأصليين المكتسبة بالسليقة".²

إذا ما تمعنا فيما ورد من تعريفات اصطلاحية نجده لا يخرج عن كونه مقياساً له أصل عند واضعي النحو وفق ما نطقت به العرب وأكده كتاب الله وأحاديث رسوله صلى الله عليه وسلم، وقد وضع بضوابط وقوانين يلتزم بها القارئ وال كاتب عند استخدام اللغة العربية نطقاً وكتابة ذلك لأنه وُضع أساساً للمحافظة على اللغة الفصيحة واستقامة الألسن وتجنّبها الوقوع في اللحن، وبهذا يمكن عدّه علماً معيارياً لضبط صحّة الكلام، والكشف عن علاقات التراكيب، ليصبح بذلك وسيلة أساسية لتنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية، وركيزة محورية في تعليمية اللغة العربية وأساساً لبناء مهاراتها الأخرى.

3.1 / مفهوم القواعد النحوية:

بعد تحديد مفهوم النحو من منظور اصطلاحى بوصفه علماً يعنى بضبط أواخر الكلمات وتوجيهها وفق مقتضى المعنى، فإنه من الضروري التوقف عند القواعد النحوية التي تعدّ الركيزة الرئيسة لهذا العلم وميدانه التطبيقية، إذ جاء في تعريف لها أنّها: "طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية ليحكم بها على صحّة اللغة وضبطها".³

كما جاءت في تعريف آخر بأنّها: "الأداة أو الآلية التي تُتيح للإنسان أن يتكلّم اللغة، والتي تحدّد شروط التواصل والتّفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة".⁴

وللتفصيل أكثر في تعريفها، فقد قيل فيها بأنّها: "فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة، فهي تعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، ودراسة علاقتها بما قبلها وما بعدها، كما تعني مجموعة القواعد التي تنظّم هندسة الجملة أو

¹ . فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ج1، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، 2000، ص5.

² - نصر الدين بوحسّان، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد 3، السداسي الأول، 2011م، ص29.

³ . وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002، ص340.

⁴ . ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، ص75.

مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو، أما مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية تسمى علم الصرف.¹

يمكن القول بناءً على ما سبق، إنّ القواعد النحوية تشير إلى مجموعة القوانين التي تنظم تراكيب اللغة العربية، وتضبط العلاقة بين مكوناتها اللفظية من مفردات وتراكيب، بما يضمن سلامة التعبير الشفاهي والكتابي، فهي لا تدرّس باعتبارها علماً مجرداً كما هو شأن النحو عند القدماء، وإنّما بوصفها أداة إجرائية وظيفتها تمكين المتعلّم من الاستخدام الصحيح للغة في مواقف التواصل المختلفة، وهنا يبرز الفرق الجوهرى بين النحو والقواعد، إذ يُنظر إلى الأول باعتباره جانباً وصفيّاً يدرس الظواهر اللغوية ويحلّلها وفق منهج استقرائى دقيق، بينما يقصد بالثاني الجانب التعليمي المبسّط من هذا العلم، والذي يركّز على القاعدة الصالحة للتوظيف التربوي في الاستعمال اللغوي، فالنحو يعبر عن الجانب النظري الموصل للغة، والقواعد النحوية تمثّل الجانب العملي الذي ينتقى من هذا النحو، وبنى بطريقة تعليمية تلائم مستويات المتعلّمين وحاجاتهم، وعليه فقد فرّق اللغويون المتخصّصون بين النحو وعلم النحو والنحو التعليمي، فالنحو هو ما سبق الحديث عنه، أما علم النحو فهو: "جملة الأدوات المنهجية قصد الكشف عن القواعد المختزنة في ذاكرة المتكلّمين الفصحاء بمحاولة وصفها وتصنيف مكوناتها ومركباتها أو تفسيرها ببيان مداخلها ومخارجها والمكنزمات الرابطة بينها مع ما يعترئها من نسبة"²، وبذلك فإنّ النحو العلمي يمثّل الجانب النظري، فهو عميق مجرد يشير إلى "المستوى التخصّصي القائم على نظرية لغوية تنشُد الدقة في الوصف والتفسير وتتخذ أدقّ المناهج لدراسة النحو لذاته، وميدانه الجامعات ومراكز البحث العلمي، والاجتهاد فيه استمرار للدرس اللغوي وتثمين لجهود السابقين"،³ لذا يطلق المختصون في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات مصطلح (النحو العلمي) على هذا النوع من الدراسات تمييزاً بينه وبين ما يسمونه (بالنحو التعليمي) والذي يتعلّق "بالمستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو يركّز على ما يحتاجه المتعلّم، ويختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، وعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصبّ جهود التيسير".⁴

وبهذا نخلص إلى أنّ النحو العلمي هو مجموعة من المحاولات لاستنتاج القواعد الضابطة للنظام اللغوي المختزن في أدمغة المتكلّمين الفصحاء بمطردها وكثيرها وقليلها ونادرها وشاذها، بينما يقتصر النحو التعليمي على الملاءمة

1. محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، د ط، دار المريح للنشر والتوزيع، الرياض، 1984، ص 281.

2. نصر الدين بوحسين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، ص 29.

3. محمد صاري، تيسير النحو ضرورة أم موضوعة، جامعة عنابة، ص 185.

4. محمد صاري، المرجع نفسه، ص 185.

والانتقاء أي انتقاء المطرّد والكثير ثمّ ملاءمته واحتياجات المتعلّمين في البنى والأساليب اللّغويّة التي يحتاجونها تلبية لمختلف الأغراض التّبليغيّة سواء أعلّق الأمر بالمستوى الشّفاهيّ أم الكتابيّ.

يتضح بناءً على ما سبق، أنّ النّحو بوصفه علمًا يشتمل على منظومة من القواعد التي تنظّم العلاقة بين البنية اللّغوية ودلالاتها، يظلّ مفهومها أشمل من القواعد النّحوية التي لا تُعنى إلاّ بجانب محدّد من هذا العلم، فالنّحو في بعده العلميّ هو مجال بحثي استقرائي يقوم على رصد الظواهر وتحليلها وتقعيدها، في حين أنّ القواعد النّحويّة تمثّل الجانب الإجرائيّ أو المفاتيح التّطبيقية التي تُيسّر على المتعلّم فهم التّراكيب واستعمالها، وتسهم في تقويم لسانه وصيانة إنتاجه الكتابيّ من الخطأ، ومن هنا برز الفرق بين النّحو العلمي الذي يعنى بالتّنظير والتّأصيل والنّحو التّعليمي الذي يركّز على التّبسيط والوظيفة التّربويّة، وهو ما يربط القواعد النّحوية مباشرة بالعملية التّعليمية، حيث تتحوّل إلى الجسر الذي يربط المعرفة النّحوية بالاستعمال اللّغوي من خلال اختزال المفاهيم النّظرية في صيغ إجرائية قابلة للتّطبيق، وبذلك تمثّل نقطة التقاء بين المقاربة النّظرية للنّحو والبعد التّطبيقي في تعليميّة اللّغة العربيّة الذي يحوّل القواعد من مجرد أحكام لغوية إلى وسائل تعليميّة تهدف إلى تنمية الكفاءة اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلّم.



الشكل رقم (19): مخطط يوضّح الفرق بين النّحو والقواعد النّحوية

2/ أهمية القواعد النّحويّة وأهدافها التّعليميّة:

1.2/ أهمية القواعد النّحويّة:

يستفاد من التعريفات السابقة أنّ القواعد النّحوية ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة لتحقيق غاية أسمى تتمثّل في تمكين المتعلّم من توظيف اللّغة توظيفاً سليماً، لذا فإنّ الحديث عن أهمية القواعد النّحويّة وأهدافها التّعليميّة يعدّ امتداداً طبيعياً للجانب المفهومي وانتقالاً منهجياً من البعد النّظريّ إلى التّطبيق التّربويّ، فقد عُني الباحثون قديماً وحديثاً بتعلّم النّحو وتعليم قواعده وأكّدوا الحاجة إليها، كما دعوا إلى تيسير تعليمها باعتبارها الرّكيزة الأساس التي يقوم عليها بناء اللّغة العربيّة، حيث ذكر ابن خلدون "أنّ أركان علوم اللّسان أربعة وهي اللّغة، النّحو، البيان

والأدب، وإنّ الأهمّ المتقدّم منها هو القواعد، إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة،¹ وبهذا يمكن إيجاز أهميتها فيما يلي²:

- **وسيلة لفهم المعاني والمقاصد:** ذلك "أنّها تربط بين المعاني الفكرية الكامنة في ذهن الإنسان وبين الأصوات التي ينطق بها من خلال عملية التكلّم، وبالتالي فهي المرتكز أو المحور الأساسي للغة، بل هي جهاز اللغة الفعلي،"³ إذ تساعد المتعلّمين على فهم التراكيب المعقّدة والغامضة وإدراك مقاصد الكلام.
 - **أداة لتقويم الألسنة والكتابة:** فهي تمنح المتعلّم معايير يقاس بها الخطأ والصواب في الكلام، ومن ثمّة تمكينه من تكوين عادات لغوية صحيحة من خلال تدريبه على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً لغوياً دقيقاً، وبالتالي عصمته من الخطأ في الإنتاج الشفاهي أو الكتابي على حدّ سواء.
 - **وسيلة لتنمية الثروة اللغوية وصقل الأذواق الأدبية:** بفضل ما يدرسه المتعلّم من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة.
 - **أداة لتنمية التفكير المنطقي والتحليلي:** وذلك بتعويد المتعلّمين على دقّة الملاحظة وصحّة الحكم ونقد التراكيب نقداً صحيحاً، وإدراك الفروق الدقيقة بين العبارات والجمل، إضافة إلى تدريبهم على تفسير إدراكهم للمعاني وشحذ عقولهم وتنظيم تفكيرهم وترتيب معلوماتهم اللغوية في أذهانهم.
 - **وسيلة لتنمية الكفاءة التواصلية:** حيث تُعين متعلّمي اللغة العربية على الحديث بلغة فصيحة، والكتابة بطريقة صحيحة، بحكم أنّ الحديث والكتابة أداتان من أدوات الاتصال اللغويّ السليم، فإنّها السبيل الموصل إلى فهم العبارة، والمعين للقارئ على تحليل الرموز الكتابية أو الصوتية لإدراك دلالاتها ومعانيها، وبذلك تُعتبر حاجة ضروريّة لعملية الاتصال السليمة، ودافعاً قوياً في عملية التعليم.
- وقد أشار الشّهراني في هذا الصّدّد إلى امتداد أهميّتها إلى مهارات التّواصل اللّغويّ استماعاً وتحدّثاً، قراءة وكتابة بقوله: "إذا كانت اللغة نظاماً للاتّصال بين البشر، فالنحو في أيّة لغة هو هيكل هذا النّظام وإطاره، وهو أحد الملامح الرئيسيّة للتّفريق بين لغة وأخرى، وإن كان امتلاك مهارات اللغة الشّفهية والكتّابية هو الغاية من تعلّمها فالنحو هو الوسيلة لبلوغ هذه الغاية".⁴

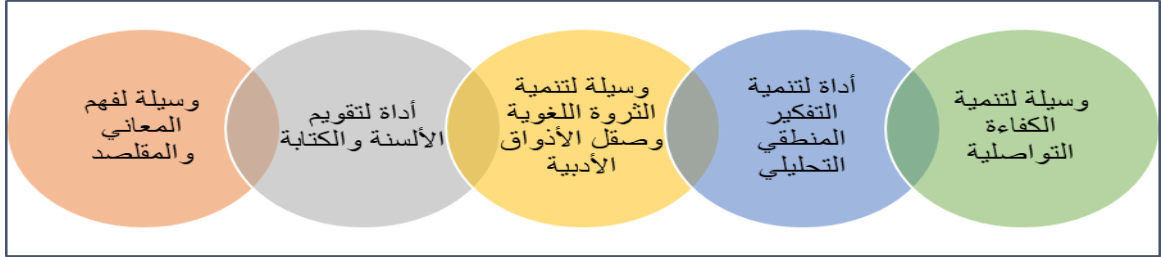
¹ عبد الرحمان بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تح: أحمد جاد، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة، 2014، ص548.

² عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، ط1، دار العلم والایمان للنشر والتوزيع، 2008، ص28.

³ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، ص76.

⁴ الشّهراني، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، ج3، ط4، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 1999م، ص14.

يظهر ممّا سبق أنّ القواعد النّحوية تحتل مكانة مركزية في تعليم اللّغة العربية، إذ تُعدّ الأساس الذي يقوم عليه النّسق العربيّ من حيث انتظام التّراكيب وسلامة الأداء، ومن ثمة فإنّ تعليمها لا يعدّ غاية في ذاته، بل هو وسيلة تعين المتعلّمين والمتحدّثين والكتاب على دقّة التعبير وتقويم الألسنة وعصمتها من اللّحن، باعتبارها الأداة الضّابطة لعلاقة المتعلّم بلغته، إذ تسهم في بناء كفاياته اللّغوية التّواصلية وتنمية مهارات التّفكير والتحليل لديه، وتوجيه قدرته على الإنتاج والتّعبير، الأمر الذي يُفسّر مكانتها المحورية في البرامج التعليمية على اختلاف مستوياتها.



الشكل رقم (20): أهمية تدريس القواعد النّحوية

2.2/ أهداف القواعد النّحوية وأبعادها التّربويّة في المرحلة الثّانويّة:

إنّ تدريس القواعد النّحوية لا يقتصر على إكساب المتعلّمين مجموعة من القوانين الشّكلية التي تحدف إلى تنظيم التّركيب اللّغويّ، بل يتجاوز ذلك إلى أهداف أعمق في مراحل التّعليم عامّة، لاسيّما المرحلة الثّانوية التي تمثّل همزة وصل هامّة بين التّعليم الأساسي والتّعليم الجامعيّ، لذا فقد نادت المقاربات الحديثة ومناهج التّعليم الثّانويّ لدراسة القواعد النّحوية وتطبيقاتها على اعتبار أنّها نشاط عمليّ يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات ولتحقيق هدف هذا النشاط فإنّ تدريسه ينطلق من دراسة النّص الأدبيّ بشكل لا يشعر فيه المتعلّم أنّه يتلقّى أحكام هذا النّشاط مفصولة عن دراسة النّص، وبهذا الأسلوب تتحقّق جملة من الأهداف التي تعتبر الرّكيزة الأولى التي يعتمد عليها أيّ برنامج تعليميّ، وتحديدًا هو الخطوة الأساسيّة نحو التّعليم الجيّد، فكلّما كانت الأهداف واضحة جليّة كان تحقيقها ممكنًا، وفي هذا الصّدّد فقد حدّد (صلاح الدّين مجاور) هدفين رئيسيين للنّحو: "هدف نظريّ، وهدف وظيفيّ، أمّا الهدف النظريّ فهو: تعليم التّعميمات العامّة الشّاملة عن اللّغة، لأنّ هذه التّعميمات تعدّ ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا توفّر أثر التّدريب"¹، وهذا هدف رئيس في تعليم النّحو وهو أمر ضروريّ في المراحل الإعدادية والثّانوية، ولكنه لا يقصد لذاته.

¹ - محمد صلاح الدّين مجاور، فن تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الثّانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص 366.

أما الهدف الوظيفي: "فهو الذي يرمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة وهذا ما يعبر عنه بالنحو الوظيفي"¹.

هذا وقد قسم (زكريا إسماعيل) أهداف تدريس قواعد النحو وتطبيقاته إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة:

أ-الأهداف العامة: وتتمثل فيما يلي²:

❖ الاعتزاز باللغة العربية، والولاء التام لها باعتبارها لغة القرآن الكريم، وتنمية الوعي بأهميتها كونها أداة للتفكير والتعبير عن الهوية الثقافية.

❖ العمل على إكساب المتعلمين مهارة الحديث بالعربية الفصحى وذلك عن طريق تعويد المتعلمين الحديث باللغة السليمة، وتطبيق القواعد النحوية أثناء التعبير شفاهة وكتابة.

❖ الارتقاء بمستوى الأداء اللغوي من خلال تدريب المتعلمين على تصحيح الأخطاء اللغوية قراءة وكتابة مما ينمي لديهم القدرة على التلخيص واستخلاص النتائج.

❖ تنمية جوانب التدقّق اللغوي عند المتعلمين إلى جانب تدريبهم على تنظيم الأفكار وتسلسلها عن طريق تنمية خبراتهم وتقوية قدراتهم اللغوية.

ب-الأهداف الخاصة:

❖ تنمية القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً نطقاً وقراءةً وكتابةً، إضافة إلى "تمكين المتعلمين من التعبير الوظيفي والإبداعي بلغة سليمة خالية من الأخطاء"³.

❖ إمكانية تحقّق القراءة التي يتوافر فيها عنصر السرعة المناسبة والفهم الصحيح، وما يتبعها من تنمية القدرة التقديرية بما يلائم المرحلة التعليمية التي يمرّ بها المتعلم.

❖ الكشف عن المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها بعض المتعلمين في النواحي اللغوية وتعهدها بالتنمية والتغذية.

❖ إدراك المتعلم أنّ اللغة تعبير عن المعاني والأفكار، وأنّ الألفاظ لا قيمة لها إلّا إذا حققت هذا الغرض، بالتحكّم في قواعد النحو التي تعدّ أداة فعّالة في تنمية الاتجاه نحو الأصالة والابتكار في نفوس المتعلمين.

من خلال ما سبق، يتضح أنّ أهداف تدريس القواعد النحوية لا ينبغي أن تفهم باعتبارها غاية معزولة، وإنما لابدّ أن تُفهم على أنّها وسيلة أساسية لإكساب المتعلم كفايات لغوية شاملة تسهم في تمكينه من الفهم

¹ - محمد صلاح الدين مجاور، فن تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ص 366.

² - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999م، ص 49.

³ - فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، ط2، دار عالم الكتب، 2000م، ص 63.

السليم والإنتاج الدقيق للتعبير الشفاهي والكتابي، فالتحوي في بعده التعليمي لا يقتصر على حفظ القواعد واستظهارها، بل يهدف إلى تيسير التواصل اللغوي وتنمية التفكير المنطقي، وتدعيم مهارات التعبير السليم، وعليه فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تجاوز الأساليب التقليدية القائمة على التلقين إلى اعتماد مقاربات تعليمية حديثة تركز على التطبيق العملي والتفاعل الإيجابي والممارسة الوظيفية في سياقات تواصلية فعلية بما يجعل النحو أداة فاعلة في خدمة التعلم اللغوي والارتقاء بالأداء التواصلية للمتعلمين.

3/ الطرائق التعليمية والاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النحوية:

1.3/ الطرائق التعليمية للقواعد النحوية:

إنّ تدريس القواعد النحوية لم يكن يوماً محايداً من حيث الطريقة، بل ظلّ عبر تاريخه التربويّ موضوعاً لعدّة مقاربات وأساليب تعليمية، تباينت باختلاف الاتجاهات البيداغوجية السائدة، إذ اتّبع مدرّسو اللغة العربية طرائق عدّة في تدريس قواعدهما، فمنهم من درّسها على الطريقة الاستقرائية، ومنهم من درّسها على الطريقة القياسية، وآخرون درّسوها على طريقة أسلوب النصّ وقد يمزج البعض بين طريقتين أو أكثر، وكلّها في الحقيقة لا تخرج عن سبيلين متباينين، يعرف الأوّل بالنحو الصريح ويتمثّل: "في تقديم القاعدة بشكل صريح والاعتماد على الوصف الدقيق الواضح بشرحها والتمثيل لها"¹، أمّا السبيل الثاني فيعرف بالنحو الضمني ويتمثّل: "في حثّ المتعلّم على استنباط القواعد والمثل النحويّة من خلال التّصوص والأمثلة المنتقاة دون أن تذكر له صراحة، إمّا من خلال الحفظ والمحاكاة - كما هو الحال في المنهج السّمعي - أو بالاعتماد على حدس المتعلّم اللّغويّ وملكته الفطرية للكشف عن البنى اللّغويّة الباطنية - كما هو الحال في - (المقاربة بالكفاءات في الجزائر)"²، وهذا السبيل هو الأرسخ في الدّكرة والأمكن في النفس لما تتطلّبه من قدرات لغوية عامّة ومركّبات معرفية.

وفي هذا المقام سيتمّ تقديم أهمّ طرائق تدريس القواعد النحويّة بشيء من الاختصار بعد تصنيفها ضمن ثلاث مجموعات رئيسية كالآتي:

1.1.3/ طرائق قائمة على جهد المتعلّم:

➤ الطريقة الإلقائية (المحاضرة):

ترتكز هذه الطريقة على أسلوب الإلقاء، حيث "يقوم المتعلّم بإلقاء الدّرس مجسّداً دور المحاضر بتقديمه عرضاً شفهيّاً مستمراً للخبرات والآراء والأفكار والمفاهيم، في حين يقوم المتعلّم بالاستماع إليه من دون مناقشة

¹ - نصر الدّين بوحسّين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، ص30.

² - نصر الدّين بوحسّين، المرجع نفسه، ص30.

أو مشاركة في أيّ مرحلة من مراحل العرض"¹، وبذلك يكون المعلم محور العملية التعليمية من خلال "تحكمه بتقنيات الإلقاء الجيد من حيث الحركات والأصوات التي تساعد على تناول المادة بما يتراءى له، فلا يتقيد بحرفية كتاب ما، بل يمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف"² حسب ما يستدعيه الموقف التعليمي. أما عن مميزاتها، فإنّ هذه الطريقة تعدّ نافعة للمعلم، حيث يقتصر دوره فيها على نقل المعلومات، كما أنّها تتسم بالسهولة في تدريس طلاب الجامعات نظرا لاكتظاظ المدرجات. أما عن مآخذها فتتمثل في أنّها تجعل من المتلقي عنصرا سلبيا في العملية التعليمية، فلا يتعدى دوره مجرد الإصغاء والمتابعة لتدوين المعلومات دون مناقشة أو محاوره.

➤ الطريقة القياسية:

تعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق التعليمية، "إذ كانت معظم كتب النحو المدرسية القديمة تسير وفقها مثل كتاب النحو الوافي لعباس حسن وجامع الدروس العربية للغلاييني وغيرهم"³ وتقوم هذه الأخيرة على أساس "انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القاعدة إلى النتائج، إذ يبدأ المعلم بعرض القاعدة النحوية أولا، ثمّ يقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها، ثمّ إجراء تطبيقات عليها لترسيخها"⁴، فمفاد هذه الطريقة أنّ القياس عملية عقلية ينتقل فيها الذهن من العام إلى الخاصّ ومن النظري إلى التطبيقي، وبذلك فإنّ التعليم وفق هذه الطريقة يمرّ بأربع مراحل وهي⁵:

- التمهيد: وهي الخطوة التي يمهد فيها المعلم للدرس الجديد بمراجعة الدرس السابق مثلا.
 - عرض القاعدة: وفي هذه الخطوة تكتب القاعدة كاملة، ثمّ يوجّه المتعلمون إلى مشكلة تتحداهم، فيحاولون بتوجيه المعلم التوصل إلى الحلّ عن طريق صياغة جمل تناسب ومضمون القاعدة المسجّلة.
 - تفصيل القاعدة: وفي هذه الخطوة تسجّل الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما بمشاركة المتعلمين.
 - التطبيق: يطلب من المتعلمين في هذه الخطوة تطبيق القاعدة قياسا على الأمثلة التي تناولوها في المرحلة السابقة.
- أما عن مميزاتها فتتمثل في أنّها "تتسم بسرعتها إذ لا تستغرق وقتا طويلا، وبسهولة إذ لا يبذل فيها المعلم ولا المتعلم جهدا كبيرا، ذلك أنّ سبيلها الوحيد هو تحفيظ القاعدة واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها"⁶.

1. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم سلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط2، مؤسسة دار الصادق الثقافية، 2014، ص178.

2. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص31.

3. كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص79.

4. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص224.

5. كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص80.

6. طه علي حسين الدليمي وآخرون، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م، ص63.

في حين أنّ مأخذها كثيرة، ذلك أنّها "تتناهى مع ما تنادي به قوانين التعليم من حيث التدرج من السهل إلى الصعب، كونها تبدأ بالكلّ وتنتهي إلى الجزء، أي تبدأ بتقديم القاعدة وتنتهي بالتمثيل لها، وهذا ما يشكّل صعوبة في استيعابها، إضافة إلى أنّها تحرم المتعلّم من اكتشاف القوانين النحوية بنفسه، ذلك أنّ القاعدة تقدّم إليه جاهزة اعتماداً على مبدأ التلقين والحفظ الآلي ثمّ الإرجاع، وهو ما يمنحها طابعاً كلاسيكياً ممّلاً، وبالتالي قد تصرفه عن تنمية القدرة على تطبيقها في حال نسيانه لها ما لم يقترن حفظه بالفهم الجيّد لها"¹.

2.1.3/ طرائق قائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم:

➤ الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

وهذه الطريقة عكس سابقتها، ذلك أنّها طريقة استدلالية تشمل الاستنباط والقياس معاً، "إذ يقوم المعلّم فيها بتقديم الأمثلة، ثمّ يشرحها ويناقشها، ومنها يستنبط القاعدة، أي أنّه يبدأ من الجزء ثمّ ينتقل إلى الكل"²،

ويمرّ درس القواعد النحوية وفق هذه الطريقة بخمس خطوات وهي:

- التمهيد: ويتمّ من خلالها استذكار المكتسبات السابقة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد.
 - عرض الأمثلة: ويتمّ التركيز فيها على القراءة الإعرابية التي تحقّق المعنى.
 - المناقشة والموازنة: وتمثّل أهمّ خطوة، إذ يُعمل فيها المتعلّم فكره لإيجاد الصّلات والعلاقات الرّابطة بين أمثلة الدرس الواحد، وتبيّن أوجه الشّبه والاختلاف الواردة في البنى التركيبية للوصول إلى الظّاهرة النحوية المطلوبة.
 - استنباط القاعدة: ويطلق عليها اسم التّعميم أو الاستنتاج، إذ يتمّ من خلالها توضيح القاعدة العامّة للدّرس من قبل المعلّم، كما يمكن من خلالها فسح المجال للمتعلّمين لضرب أمثلة جديدة من شأنها مساعدتهم على تثبيت ما توصّلوا إليه من خلال مرحلة المناقشة والموازنة.
 - التّطبيق: وتمثّل مرحلة التّدريب الذي يفضي إلى الكشف عن مدى استيعاب المتعلّم للقاعدة النحوية وتمكّنه من تطبيقها، "لأنّ دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلّا بكثرة التّطبيق عليها وتدريب المتعلّمين تدريباً كافياً"³.
- تعدّ هذه الطّريقة الأكثر شيوعاً في التّدريس وانسجاماً مع مبادئ التعلّم النّشط، لكونها محدّدة وواضحة، كما أنّ تدرّج مراحلها يعود المتعلّمين دقّة الترتيب والملاحظة، ويحفّزهم على الاكتشاف من خلال استشارة ملكة

¹ علي النعيمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005م، ص43-44.

² سعدون محمود الساموك وآخرون، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2005م، ص228.

³ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص275.

التفكير لديهم، مما يجعلها مرتكزة على عنصر التشويق، وهو ما يساعدهم على الوصول إلى الفهم الجيد للقاعدة، والاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول.

أما عن مآخذها فتتمثل في إهمالها الجانب الوجداني والتذوقي، ذلك أنها تعتمد على أمثلة مصطنعة بعيدة عن ميولات المتعلم ودوافعه النفسية، إضافة إلى عدم مراعاتها لإمكانيات المتعلمين وفروقاتهم الفردية في استنباط بعض القواعد التي يجدون فيها صعوبة نظراً لأنها جديدة عليهم، ولا صلة لها بما تمت دراسته سابقاً.

➤ طريقة النصوص الأدبية المعدلة (التكاملية):

تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية، وهي تعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، حيث تُعنى بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، "وذلك من خلال اختيار نص يقرأه التلاميذ ويفهمون معناه، ومن ثمة يُشار إلى بعض الجمل المرغوب دراستها فيه ليتم تحليلها ومناقشتها، واستنباط القاعدة النحوية منها، لتختتم بمرحلة التطبيق"¹، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تحقق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية ذلك أنها تعالجها في سياق لغوي علمي "بتقديم الأفكار متكاملة غير مجزأة، من خلال أمثلة جاهزة توضع تحت تصرف المعلم والمتعلم، فلا يضطر إلى البحث عن أمثلة مصطنعة"²، كما تجعل من استنباط القاعدة جزءاً من النشاط اللغوي المتكامل بعد القراءة النحوية السليمة للنصوص والفهم الجيد للمعاني ومن ثمة التدريب على المعارف والمفاهيم المحصلة، وهو ما يقلل من الإحساس بصعوبة النحو ويساعد على فهم التراكيب وينمي القدرة على الموازنة والتفكير المنطقي، كما يزيد من توسيع مدارك المتعلم وثقافته من خلال قراءة النصوص التي تجعله يشعر بأن لغته متصلة بالحياة.

أما عن مآخذها فتتمثل في أنها "تغطي وقتاً طويلاً لقراءة النص ودراسة جوانبه الفكرية قبل الشروع في دراسة جوانبه النحوية مما يؤدي إلى تشتيت تركيز المتعلم من خلال اشتغال المعلم بشرح مضمون النص الذي يتم الانطلاق منه في درس النحو، إضافة إلى صعوبة الحصول على نص لغوي يخدم الغرض النحوي، ويغطي تفاصيل القواعد النحوية المراد دراستها"³، ورغم هذه المآخذ إلا أن هذه الطريقة تعتبر من أحدث الطرائق السالفة الذكر، حيث تبنيتها مناهج التعليم في العديد من الدول العربية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.

1. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص342.

2. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، 2006، ص286.

3. محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص286.

➤ الطريقة الاستكشافية:

تعتمد هذه الطريقة على النشاط الذاتي للمتعلمين، فالشروط الأساسية لحدوث التعلم بالاكتشاف هو "معالجة المتعلم للمعلومات التي يتلقاها وتمثله لها وإعادة بنائها"¹، نظرا لارتكازها على جملة "العمليات العقلية القائمة على تمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية في العقل من قبيل الملاحظة، التصنيف، القياس، التنبؤ والوصف"²، فيكتشف المتعلم القاعدة بتوجيه المعلم (اكتشاف موجه)، أو دون توجيه (اكتشاف غير موجه)، وبذلك يكون المتعلم وفق هذه الطريقة محور العملية التعليمية، في حين يتمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد، ويمر التعلم بالاكتشاف بعدة خطوات نوجزها فيما يلي:

- **الملاحظة:** يبدأ المتعلم في باستقبال معلومات جديدة لم تكن له معرفة سابقة بها من خلال الملاحظة.
- **التصنيف:** بعد عملية جمع المعلومات، يشرع المتعلم في تصنيفها ليتمكن من قياسها لاحقا.
- **القياس:** يقيس المتعلم بعد ذلك المعلومات الجديدة المصنفة في عقله بشيء معلوم لديه للتأكد من ماهيتها.
- **التنبؤ:** يتمكن المتعلم في هذه المرحلة من قدرته على ذكر مواد جديدة لم تكن لديه ضمن خبراته السابقة.
- **الوصف:** يستطيع المتعلم في هذه المرحلة تقديم وصف للظاهرة المدروسة بحيث يميزها عن غيرها محددا الخصائص الأساسية لها، ومن ثمة يصبح قادرا على استنتاج القاعدة.

أما عن مميزات هذه الطريقة فإنها تنمي القدرات العقلية كالتحليل والتركيب، إضافة إلى تعزيز مهارة الاعتماد على النفس في استنتاج الحقائق والتعميمات، كما أنها تحقق متعة للمتعلم من خلال شعوره بالثقة عند اكتشافه أشياء جديدة، في حين أن مأخذها تتمثل في كونها يصعب استخدامها في الصفوف المكتظة، ذلك أنها تتطلب مدرسين من ذوي القدرات القيادية على إدارة الصف، كما تحتاج وقتا طويلا لتطبيقها، ضف إلى ذلك أنها "لا تلائم تدريس كل الموضوعات النحوية، وبخاصة تلك التي يتعذر على المتعلمين اكتشاف جزئياتها بدرجة كافية في بداية تعلمهم لها"³.

3.1.3/ طرائق قائمة على نشاط المتعلم:

➤ طريقة النشاط:

تعتمد هذه الطريقة على فاعلية المتعلمين ونشاطهم، "فيكلف المعلم تلاميذه بجمع الأساليب والنصوص والأمثلة من خلال دروس المطالعة أو من المقالات في الصحف والمجلات، ثم تتخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة

¹ - ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص69.

² - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص135.

³ - محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص137.

محورًا للمناقشة التي تنتهي باستنباط القاعدة"¹، إلا أنّ المعلّم قد لا يستطيع تنفيذ طريقة النشاط بفاعلية بسبب ضيق الوقت، وقلة عدد الحصص، فيكتفي بأمثلة الكتاب المدرسي، مع مطالبة المتعلّمين بتحضير الدّرس منزليًا.

➤ طريقة حلّ المشكلات:

تعتمد هذه الطّريقة على "النّشاط الذّاتي للمتعلّمين، وذلك من خلاله أعمالهم اللّغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلّم الأخطاء المشتركة بين المتعلّمين، فيجمعها ويناقشهم حولها من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها، فيتبيّن لهم جهلهم بالقاعدة النّحوية، وبذلك يدركون أنّهم بحاجة إلى المعلّم ليخرجهم من المشكلة التي وقعوا فيها"²، وتقوم هذه الطّريقة على خطوات "حلّ المشكلات المعروفة ابتداء من الشّعور بالمشكلة إلى تحديدها، وجمع البيانات عنها واقتراح الحلول لها، ثمّ التأكّد من سلامة هذه الحلول"³، وبذلك فإنّ هذه الطّريقة تساعد المتعلّمين على معرفة "كيفية اكتشاف الأخطاء والوقوف على المشكلات اللّغوية، ومعالجتها بأسلوب علمي سليم، كما تعودهم على استخدام استراتيجيات التفكير المنطقي"⁴، من خلال دعم المستويات العقلية العليا كالّتحليل والتركيب والتّقييم، وبذلك تخلصه من التّسليم للغير والتّبعيّة التّقليدية، وتشجّعه على الاكتشاف والتّفكير الناقد وتتبع الدّلائل وتسجيل النتائج عند التعامل مع المشكلات الجديدة.

أمّا عن مآخذها فتتمثّل في طول الوقت المخصّص لعرض الدّرس وتركيزها على التّجريدات.

يتضح من خلال استعراض الطّرائق الرّئيسة أنّ تدريس القواعد النّحوية يشمل اتجاهين رئيسين: التّقليدي الذي يركّز على عرض القاعدة والحفظ والتّطبيق المباشر كما هو الحال مع الطّريقة القياسية، والحديث الذي يركّز على اكتشاف القاعدة وتطبيقها في مواقف تفاعلية كما هو الحال مع الطّريقة الاستقرائية وحلّ المشكلات، أمّا طريقة النّصوص الأدبية فتمثّل جسرا بين هذين الاتجاهين، إذ تجمع بين الجانب النظري والبعد الأدبي التّطبيقي.

إنّ هذا التّنوع يعكس محاولة مستمرة لتحقيق الفاعلية التّعليمية، بحيث تتحوّل القاعدة النّحوية من مجموعة قوانين جامدة إلى أداة عملية تنمي الفهم والتّفكير النّقدي والقدرة على التّعبير اللّغوي السّليم، وعليه فإنّ نجاح تدريس القواعد النّحوية لا يعتمد على طريقة واحدة، بل على المرونة في دمج الطّرائق بما يتلاءم مع مستوى المتعلّمين وأهداف الدّرس، ممّا يجعلها أكثر فاعلية في تحقيق التّعلّم اللّغوي المستدام.

¹. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 330.

². زكريا إسماعيل، المرجع نفسه، ص 231.

³. محمد تحريشي، عبد الحفيظ تحريشي، تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية، واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية، أعمال الملتقى الوطني الجزائري، 24 / 25 / 11 / 2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ص 117.

⁴. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 232.



الشكل رقم (21): طرائق تدريس القواعد النحوية

2.3/ الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم القواعد النحوية:

إذا كانت طرائق تدريس القواعد النحوية قد عرفت عبر التاريخ التربوي تباينا في الأسس والإجراءات، فإنّ التحوّلات المعاصرة في الفكر التربوي واللّساني أفرزت اتجاهات حديثة تسعى إلى تجاوز الطّابع التقليدي في طرائق تعليم هذه القواعد النحوية بهدف تيسيرها وجعلها أكثر قربا من المتعلّم وارتباطا بواقعه اللّغوي من خلال الممارسات الوظيفية، ذلك أنّ الاقتصار على الشرح النظري والتمارين النمطية لا يكفي لتنمية الكفاءة اللّغوية للمتعلّمين، بل لابدّ من استحضار الوظيفة الحقيقية للنحو وربطه بالسياقات التواصلية والمعرفية، واستثمار الوسائط الحديثة في عرضه، ومن هذا المنطلق بات من الضّروري الوقوف على هذه الاتجاهات لما تمثله من تطوّر نوعي في مسار تعليم القواعد، وما تشكّله من استجابة علمية وديداكتيكية لحاجات المتعلّمين، حيث يمكن إيجازها فيما يلي:

➤ الاتجاه التكاملي:

يعدّ الاتجاه التكاملي من أهمّ الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة، إذ يقوم هذا الاتجاه على "مبدأ الترابط بين فروع اللّغة من نحو وصرف ومعجم ودلالة وبلاغة وتعبير منطوق ومكتوب، حيث ينبغي أن تدرس ككيان واحد،"¹ باعتبارها وحدة متكاملة وليست فروعاً متفرقة، "فقد أجمع المهتمون بتعليم اللّغة أنّ جوهر مشكلة ضعف المتعلّمين في اللّغة بصفة عامّة، والنحو بصفة خاصّة تكمن في تعليم قواعد اللّغة العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صمّاء منفصلة عن فنون اللّغة العربية الأخرى"²، إذ لا وجود لقواعد مستقلة، ولا قراءة منفصلة ولا

1. عبد الرحمن بلحنيش، الطريقة التكاملية في تعليمية النحو العربي، التعليم المتوسط والثانوي أمودجا، دفاتر البحوث العلمية، العدد 1، المجلد 11، 2003، ص 403.

2. أحمد جمعة إبراهيم، الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية بتفهننا الأشراف، المجلد 2، العدد 2، 2024، ص 97.

أدب منفرد، وإنما تتربط هذه الفروع وتدرّس على أساس أتمّ وحدة متكاملة من خلال محتوى لغويّ شعريّ أو نثريّ، أو موقف تعبيريّ شفهيّ أو تحريريّ متكامل العناصر، بحيث يُتخذ محوراً تدور حوله جميع الدّراسات اللّغوية من قراءة وتحليل وتعبير وتذوّق وإملاء وتدريب، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتّدرّبات اللّغوية والقواعد النّحوية بمهارات اللّغة الأخرى بهدف تحقيق التّكامل بين جوانب الخبرة اللّغوية، وهذا ما تدعو إليه المقاربة النّصية حالياً.

وتجدر الإشارة أنّ من مبررات الدّعوة إلى تعليم القواعد النّحوية وفق هذا الاتجاه تكمن فيما يلي¹:

- تعليم النّحو وفق هذا الاتجاه واجب تفرضه طبيعة اللّغة، باعتبارها كلّ لا يتجزّأ ووحدة متصلة مترابطة.
- تقديم النّحو متكاملًا مع فنون اللّغة ومهاراتها تفرضه طبيعة المفهوم الشّامل للنّحو الذي لم يعد قاصراً على ضبط أواخر الكلمات فحسب، بل امتدّ إلى دراسة التّراكيب والجمل اللّغوية بشكل عام، لذا فإنّ الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها تؤكّد ضرورة توظيف القواعد في دراسة التّراكيب، وذلك عن طريق دمج قواعد اللّغة وأنظمتها في الفنون اللّغوية وتدريب المتعلّم على مهاراتها.

➤ الاتجاه الوظيفي:

يعدّ الاتجاه الوظيفيّ اتّجاهاً حديثاً يسعى إلى "توفير كلّ الإمكانيات المتاحة في محيط المتعلّم، وجعلها في بؤرة شعوره واهتمامه من خلال معاشته إيّاها عن طريق ما يُقدّم له من مناهج دراسية لتخريج الإنسان القادر على تطبيق وتوظيف ما تعلّمه في واقع حياته"²، فهو "اتجاه تربوي سيكولوجي، حيث يبدأ التعلّم فيه بالمثير الذي يحفز المتعلّم نحو الدّراسة، فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه أهميتها ودورها في حياته"³ حتى يتمكّن من "ممارستها في وظائفها الطّبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة"⁴، لذا فقد اتجه تعليم اللّغة نحو الوظيفية والتّفعية الاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلّم أيّ مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي، "ولا قيمة للتعليم إذا لم يُرَ أثر ذلك على المتعلّم من خلال صحّة نطقه وسلامة عباراته، وإدراكه للأمور، وحلّه للمشكلات التي تواجهه"⁵، ومنه فقد عمل التّربويون المحدثون على تجريد النّحو من فلسفة العوامل النّحوية والتّجريدات التي لا جدوى منها، والتمسوا منه النّحو الوظيفي الذي يعين على صحّة الكلام والكتابة وسلامة الضّبط وتأليف الجمل تأليفاً خالياً من الخطأ، وعليه فإنّ تدريس قواعد النّحو وفق الاتجاه الوظيفي يقتضي الالتزام بالأسس الآتية:

1. أحمد جمعة إبراهيم، الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النّحو في مرحلة التعليم الأساسي، ص 98.

2. أحمد جمعة إبراهيم، المرجع نفسه، ص 101.

3. ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 114.

4. عليّة بيبية، الاتجاه الوظيفي في تدريس النّحو العربي، مجلة حوليات التراث، العدد 9، 2009، ص 55.

5. ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 114.

- الاختصار في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات المتعلمين، وذلك بالوقوف على الأبواب الوظيفية التي يمكن استغلالها في الحياة العملية، وتدريبها تدريجاً وظيفياً ضمن فروع اللغة العربية لخدمة اللغة ذاتها والمساعدة على أداء وظيفتها الأداء الصحيح، وهو ما يحقق الاتجاه التكاملي.
- معالجة نواحي الضعف لدى المتعلمين في القواعد المختلفة بعد تشخيصها بأساليب ملائمة لحاجاتهم من خلال تبصيرهم بأن النحو ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لفهم المعاني وضبط التعبير.
- الإكثار من التطبيقات الشفاهية والكتابية داخل الدرس من خلال التركيز على تطبيق القاعدة، تحقيقاً لهدف النحو الوظيفي وهو عصمة اللسان من الزلل والقلم من الخطأ، وليس مجرد الحفظ الآلي للقواعد.

➤ الاتجاه القائم على المعنى:

يعدّ الاتجاه القائم على المعنى من الاتجاهات الحديثة في تعليم القواعد النحوية، إذ يرتبط بالمفهوم الحديث للنحو الذي لا يقتصر على ضبط أواخر الكلمات، بل يشمل دراسة الصوت والصرف والنظم والدلالة، وهو بذلك يصل اللغة بالفكر ويعالج الشكل والمعنى، "ذلك أنّ المعنى بأصنافه المختلفة (الوظيفي، المعجمي، الاجتماعي) يعدّ موجّهاً رئيساً في المنظومة المعرفية للنحو العربي، إذ ظهر أثره في تشكيل البناء الهيكلي للقاعدة النحوية"¹، فالنحو في مفهومه الواسع شبكة من العلاقات العضوية بين أنظمة اللغة المختلفة، ومن ثمّ تتم دراسة النصوص اللغوية من حيث الأصوات، الحروف، الكلمات، التراكيب، الدلالة، لأنّ هذا الأخير هو أساس صحّة فهم النصوص المقروءة وآلة المرسل للوصول إلى سلامة المعنى، وبذلك "فإنّ هذا الاتجاه يعنى بتحليل الجملة من جوانبها الصرفية والمعجمية والدلالية للوصول إلى الوظائف النحوية وتحديدتها بدقّة، نظراً للعلاقة القوية الرابطة بين الإعراب والمعنى، فأيّ تفسير لنصّ لغويّ فإنّه يعتمد على فهم بنائه اللغوي، ثم فهم بناء جملته النحوية"²، فالجملة هي الغاية الأولى لكلّ نظام نحويّ، والنحو هو المنظار الكاشف لمعناها الأساسي الذي يكفل لها الصّحة ويحدّد عناصر المعنى، لذا "ينبغي أن يقوم تعليم القواعد على المعنى والفكرة والدّوق، لا على أنّها وسيلة لضبط الكلام وعصمة اللسان عن الخطأ فحسب، لأنّ تدريس القواعد على أنّها وسيلة لضبط الكلام فحسب يخرج النحو عن طبيعته وهو قانون تأليف الكلام، كما أنّه يتنافى مع أصول الدّراسة اللّغوية التي ترى أنّ المعنى أصل والضبط فرع، لذا ينبغي أن تدور المناقشة في المواقف التعليمية حول نصوص قصيرة يتمّ التركيز فيها على الجملة وأركانها والعلاقات الرابطة بينها، ووظائف الكلمات فيها، لا على الشكل والضبط وحدهما"³، وبهذا يتضح هدف القواعد النحوية لدى المتعلمين ألا وهو وضعها الوظيفي.

1. هيام نصر الدين عبده رمضان، أثر استخدام نظرية التعلم القائم على المعنى في فهم واستنباط القواعد النحوية لدى طالبات جامعة المستقبل، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، المجلد 14، العدد 4، 2022، ص 2573.

2. أحمد جمعة إبراهيم، الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي، ص 112.

3. أحمد جمعة إبراهيم، المرجع نفسه، ص 111.

➤ اتجاه تفريد التعليم:

تزخر الأدبيات التربوية الحديثة بالدعوة إلى تبني تفريد التعليم بوصفه اتجاها حديثا في التدريس، ويرتبط هذا المفهوم "بسلسلة إجراءات تعليمية تعلمية تُشكّل في مجملها نظاما يهدف إلى تنظيمه وتيسيره باستثمار أشكال مختلفة لمساعدة المتعلّم على التعلّم ذاتيا، وبدافعية وإتقان وفقا لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله وخصائصه النمائية"¹، وبذلك فإنّ تفريد التعليم يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلّمين التي باتت من أهمّ المشكلات التي تواجه العملية التربوية نظرا لازدياد أعداد المتعلّمين في الفصول الدراسية، كما أنّ أسلوب التعليم الجمعي السائد أصبح غير قادر على مسايرة القدرات العقلية المختلفة للمتعلّمين جميعا، ذلك أنّه لا يؤدي إلى وصول نسبة كبيرة منهم إلى مستوى واحد من الإتقان، الأمر الذي يترتب عليه عدم تحقيق نسبة كبيرة من الأهداف التعليمية، وعليه فإنّ تفريد التعليم يشير في جوهره إلى "جعل التعلّم على مقياس كلّ متعلّم بحيث يتمّ من خلال خطوات متدرّجة ومألوفة عند المتعلّم، ومتوافقة توافقا تامّا مع جهد المتعلّم وإمكاناته واستعداداته للوصول به إلى درجة إتقان تبلغ ثمانين بالمائة (80%) كحد أدنى"²، وبذلك تحقيق قدر عال من الكفاءة والفاعلية تفوق كفاءة التعليم الجمعي السائد، وتتمثّل أسس ومبادئ إجراءات تفريد التعليم في "تحديد أهداف التعليم بدقّة، وإنجاز التقويم القبلي لمستوى تحصيل المتعلّمين، مع مراعاة تفعيل دور المتعلّم الإيجابي النشط في التعلّم، وتحقيق التغذية الراجعة الفورية والمستمرة، مع ضرورة وجود معايير إتقان محدّدة، والحرص على صياغة المحتوى في صورة تحريرية مكتوبة وتنوع وسائط التعلّم التي تقدّم هذا المحتوى وتوفير إدارة تربوية فعّالة لضمان إيجابية التعليم"³.

➤ اتجاه التعلّم التعاوني:

يعرّف التعلّم التعاوني بأنّه "استراتيجية تدريسية قائمة على نظام الجماعات الصّغيرة المختلفة المستويات والقدرات، قصد ممارسة أنشطة تعلّم متنوّعة بهدف تحسين فهم الموضوع المراد دراسته، فكلّ عضو في المجموعة ليس مسؤولا أن يتعلّم فقط، بل عليه أن يساعد زملاءه في جماعة التعلّم، وبالتالي يحقّق جوا من الإنجاز والمتعة"⁴، فالتعلّم التعاوني يقوم على أساس تنشيط أفكار المتعلّمين من خلال ربط التعلّم بالعمل والمشاركة الإيجابية لديهم وذلك بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في القدرات والتحصيل يتراوح عدد أفرادها ما بين (أربعة إلى ستة

¹ . مجدولين زهير محمد العابد، رويدة زهير محمد العابد، متطلبات تربوية مقترحة لتفعيل استراتيجية تفريد التعليم في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا، مجلة دراسات للعلوم التربوية، العدد 3، المجلد 49، 2022، ص 423.

² . نسرين السلطاني، حمزة عباس، اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم العامة في المدارس الابتدائية نحو تفريد التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 41، 2018، ص 871.

³ . - أحمد جمعة إبراهيم، الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي، ص 111.

⁴ . جودت أحمد سعادة، التعلّم التعاوني، ط 1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 71.

متعلّمين)، حيث يتعاونون فيما بينهم لبناء تعلّماهم بغية تحقيق أهداف مشتركة وهي إنجاز المهام المطلوبة منهم، وذلك تحت إشراف المعلّم، فيشعر كلّ فرد بمسؤوليته اتجاه نفسه واتجاه أفراد مجموعته، وبذلك يتغيّر دور المتعلّم من المتلقّي السلبي إلى الباحث التّعاوني، ومنه يمكن تصنيف أدوار المتعلّمين ضمن هذا الاتجاه إلى ما يلي¹:

- **القائد:** وهو المسؤول عن توجيه أفراد المجموعة نحو تحقيق الهدف.
- **المستوضح:** وهو الذي يستوضح عن فهم وتعلّم أفراد المجموعة للدرس.
- **المقرّر:** وهو الذي يكتب ويسجّل ما يدور من مناقشات في سبيل التّوصّل إلى فهم القاعدة النّحوية.
- **المراقب:** وهو الذي يتأكّد من تقدّم المجموعة نحو بلوغ الهدف، كما يتأكّد من قيام كلّ فرد بدوره.

➤ الاتجاه نحو استخدام الألعاب اللّغويّة وتمثيل الأدوار:

تعدّ المباريات اللّغويّة وتمثيل الأدوار من الاتجاهات الحديثة التي تمّ تطبيقها في تدريس القواعد النّحويّة، وذلك بهدف تذليل صعوبات تعليمها خاصّة في مرحلة التّعليم الأساسي، باعتبارها تمثّل "نشاطا لغويّا هادفا، منظّما ومخطّطا له، يبذل فيه اللاعبون جهودا كبيرة من أجل تحقيق الأهداف المتعلّقة بمهارات اللّغة العربيّة في موضوعات شتى ومجالات متنوّعة، ضمن قواعد وقوانين موصوفة تخضع لإشراف المعلّم ومراقبته، كما تزوّد المعلّم والمتعلّم بوسيلة ممتعة للتّدريب على عناصر اللّغة، وتوفّر الحوافز لتنمية المهارات اللّغويّة المختلفة"² كالتّدريب على أبواب النّحو، ومما ينبغي ملاحظته عند التّدريب على الألعاب اللّغويّة أن يسبق كلّ لعبة شرح واف لها وتمارين عمليّة على صيغ الأسئلة وكيفية صوغ الإجابة حتّى تؤثّر الثّمرة المرجوة منها، والمتمثّلة في رفع دافعية المتعلّمين وزيادة إقبالهم على التّعلّم بفضل ما يمنحه نشاط اللّعب من متعة تسهم في تخليص المتعلّم من جميع الضّغوط التّفسيّة التي تعيق تعلّمه، وذلك بتقريب المفاهيم وتسهيل عملية الفهم والإدراك، وبالتالي تثبيت المعلومات وبقاء الأثر التّعليمي لفترات أطول، إضافة إلى أنّ تنوّع الألعاب يسهم في تقليل الفروق الفرديّة وتفريد التّعليم من خلال تحقيق المشاركة الفعالة للمستويات المختلفة للمتعلّمين، ومن ثمة زيادة التّفاعل الصّفي وتنمية مهارات التّواصل والتّعبير و التفكير وحلّ المشكلات لديهم.

أمّا تمثيل الأدوار، فهو "أحد استراتيجيات التّدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعيّ، يتقمّص فيه كلّ متعلّم من المشاركين في النّشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم"³ فقد أشار المربّون إلى أهميته وما يتيحه للمتعلّم من الفرص الثّمينة للنّضج والتّكامل، وتعلّم فنّ الحياة في انسجام مع نفسه،

1. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص114.

2. محمد الحيلة، عائشة غنيم، أثر الألعاب التربوية اللّغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع أساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 16، 2002، ص598.

3. نصر الله محمد محمود معوض، المدخل إلى استراتيجيات التّدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2016، ص359.

ومع المجتمع الذي يعيش فيه من خلال اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية تسهل عليه استيعاب المادة التعليمية، إذ يتمرن من خلالها على التعبير الصحيح، وإجادة النطق بدقة في جو طبيعي، كما يتعود على توضيح مخارج الحروف، ويتدرب على طريقة الإلقاء والكلام والتحكم في نبرة الصوت وتعبيرات الوجه، ويضيف إلى حصيلته اللغوية ذخيرة طيبة من المفردات والتراكيب، أما عن خطوات تنفيذ استراتيجية تمثيل الأدوار فتتمثل فيما يلي¹:

- **إعداد المتعلمين:** يتم توجيه انتباه المتعلمين نحو موضوع الدرس بعرض مشكلة مرتبطة به من خلال نشاط معين يجذب انتباه المتعلمين ويستثيرهم نحو المشكلة لإعمال تفكيرهم بغرض وضع فروض محتملة لحلها، وبهذا يستعدون لمتابعة المشهد التمثيلي من خلال اختيار بعض المتعلمين المكلفين بتمثيل المشكلة.
- **الاستعداد لتمثيل الأدوار:** ويتم في هذه الخطوة قيام المتعلمين المكلفين بأداء الأدوار مناقشة الترتيبات المتعلقة بأداء أدوارهم مع المعلم، والتدرب على كيفية تقمص شخصيات تلك الأدوار بدقة.
- **إعداد الجمهور:** يقوم المعلم بإعداد بقية المتعلمين داخل القسم عن طريق توجيههم للدور المتوقع منهم، والجوانب التي ينبغي منهم التركيز عليها ومتابعتها بالشكل الذي يحقق أهداف الدرس.
- **أداء الأدوار:** يقوم المتعلمون بأداء الأدوار المكلفين بها في إطار التوصيات والتعليمات المتفق عليها.
- **المناقشة والتقييم:** تتم مناقشة آراء المتعلمين حول العرض بعد الانتهاء أدائه، ومن ثمّة تقويمه.
- **إعادة التمثيل:** تتم إعادة تمثيل الأدوار في ضوء الملاحظات التي تم تسجيلها من خلال مرحلة التقييم.
- **التقويم النهائي:** يتم في هذه المرحلة حث المتعلمين على إبداء آرائهم حول مدى واقعية الأداء للأدوار.
- **التعميمات:** وفيها يتم بلوغ التعميمات التي تم التخطيط للوصول إليها.

➤ الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي:

يتجه العالم في السنوات الأخيرة إلى التوسع في استخدام الحاسب الآلي والانترنت، إذ أصبحت هذه الأدوات من أهم أدوات التعليم للعنصر البشري بدءاً من مرحلة الطفولة، حيث أصبحت معظم المدارس مزودة بهذه الأدوات، ويعتبر استخدام الحاسب الآلي من التقنيات التربوية الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تدريس المواد الدراسية المختلفة في كلّ المراحل التعليمية، ومن ثمّة بات الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي في عملية التدريس أمراً مهماً لا غنى عنه، وذلك لتذليل صعوبة تعلم المواد الدراسية فضلاً عن مراعاة الفروق الفردية بينهم.

ظهرت في مجال تعليميّة اللغة العربية بعض "البرامج الحاسوبية لتعليم قواعدها اللغوية كأقسام الكلام، وإعراب الجمل واستخلاص الجذور، وتصريف الجذور واشتقاقاتها، وقد رُوِيَ في تصميم هذه البرامج الفئات العمرية، بحيث

¹ . سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2012، ص30.

تمّ التركيز على نمط الألعاب التعليمية على صيغة مسابقات تعليمية في تقديمها للأنشطة المختلفة¹ أو البرامج التفاعلية التي تطلب من المتعلم إدخال جملة معينة ثم تقوم بتحليلها نحوياً من خلال توضيح مواقع الإعراب بالصوت أو باللون.

يتبين من خلال استعراض الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النحوية أنها تمثل انعكاساً للتحويلات التربوية والمعرفية التي يشهدها التعليم في العصر الزاهن، حيث انتقلت بدرس النحو من كونه نشاطاً ذهنياً تجريدياً إلى ممارسة تعليمية حيّة، ترتبط بالسياقات الوظيفية و المعرفية والاجتماعية للغة، فالمنحى التكاملي يسعى إلى دمج القواعد في مختلف الأنشطة اللغوية، بينما يركز الاتجاه الوظيفي على جعل القاعدة أداة للتواصل لا غاية في ذاتها، أما الاتجاه القائم على المعنى فيعزز علاقة النحو بالدلالة، في حين يمنح تفريد التعليم والتعلم التعاوني مساحات أوسع لمراعاة الفروق الفردية وتنمية مهارات التفاعل الجماعي، وتأتي الألعاب التعليمية وتمثيل الأدوار لتضفي طابعاً ترفيهياً محفزاً، في حين يسهم استخدام الحاسب الآلي في معالجة التجريد وإتاحة فرص التعلم الذاتي التفاعلي، ومن ثم فإن القيمة العلمية والتربوية لهذه الاتجاهات تكمن في كونها تفتح أمام تعليم النحو آفاقاً أرحب تجعل منه نشاطاً وظيفياً ووجهها من وجوه بناء الكفاءة التواصلية للمتعلم، لا مجرد تراكم لمعارف شكلية ومعايير إعرابية.



الشكل رقم (22): الاتجاهات الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية.

4/ التطبيقات النحوية آلية عملية في تدريس القواعد النحوية:

بعد استعراض أبرز طرائق تدريس القواعد النحوية وما تقوم عليه من مبادئ وأسس، يبرز عنصر جوهري لا يقل أهمية، باعتباره وسيلة للتقييم والبناء والتقويم، وتتمثل هذه الوسيلة في التطبيق أو التمرين أو التدريب كما يحلو للبعض تسميته، ذلك أنّ التطبيقات النحوية تشكل الامتداد العملي للطرائق التعليمية، والأداة المباشرة لترسيخ القاعدة لدى المتعلم، إذ لم تعد تقتصر على كونها مجرد تدريبات آلية، بل تقوم على أسس بيداغوجية تهدف إلى

¹ . سمير جوهاري، دور الحاسوب في تعليمية علوم اللغة العربية وتعلمها، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 13، عدد خاص، 2024، ص689.

نقل المعرفة من مستواها النظري إلى مستوى الممارسة الفعلية بما يجعل القاعدة أداة فاعلة في بناء الخطاب اللغوي، ومن هذا المنطلق يكتسب التطرق إلى مفهوم التطبيقات النحويّة والإشارة إلى أنواعها والأسس التي تبنى عليها أهمية بالغة في فهم كيفية تحويل التعلّم من مجرد استظهار إلى كفاية قابلة للتوظيف في مواقف تعليمية وحياتية متجددة. يعتبر التطبيق أهمّ مرحلة من مراحل الدّرس في العملية التعليمية التعلّمية إذ "يتعلّق بمستوى من المستويات المعرفية التي يستطيع المتعلّم فيها أن يطبّق ما سبق أن تعلّمه في مواقف جديدة، وتعبّر هذه العملية عمّا يسمى بانتقال أثر التعلّم، حيث أنّ ما يتمّ تعلّمه في موقف ما تطلّ قيمته محدودة إلى أن تتاح له الفرصة في مجالات الحياة اليومية الأخرى"¹، وقد أصبح يصطلح عليه اليوم في ظلّ المقاربة بالكفاءات في الكتب المقرّرة للغة العربية وآدابها (بإحكام موارد المتعلّم وضبطها) حيث قسّمت هذه الأخيرة إلى ثلاثة أقسام سنتناول كلّ منها في حينها.

يعدّ التّمرين اللّغوي أو النّحوي "drill": نوع من الأنشطة المنظّمة المتكرّرة التي تهدف إلى تنمية مهارة معيّنة أو تثبيت أحد جوانب المعرفة."²

وقد أورد (المعجم الفرنسي) تعريفا لمصطلح التّمرين يتمثّل في أنّه: "كلّ نشاط منظّم قائم على منهجية محدّدة يهدف إلى قياس مدى استيعاب المتعلّم للمعارف، واستعماله الوظيفيّ للعناصر اللّغوية."³

وهذا يعني أنّ "التّمرين اللّغوي هو التّدريب المنظّم الذي ينمّي السلوك وبه تتحوّل القاعدة اللّغويّة إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف إلى تنمية القدرة الاتّصالية والتّعبير الإبداعي"⁴ لدى المتعلّم باعتباره يمثّل لبّ العملية التّعليميّة التعلّمية ذلك أنّه يعمل على ترسيخ المعلومات النّظرية التي يتلقاها المتعلّم داخل القسم إذ "يحتاج تثبيت المعلومات اللّغويّة على اختلافها إلى عمليات ترسيخية تمكّن المتعلّم من اختبار قدرة إدراكه ومدى تمكّنه من التّحصيل اللّغوي"⁵، وتكون هذه التطبيقات إمّا شفاهية أو كتابية وهاتان الطّريقتان هما خير وسائل التّدريب العمليّ لترسيخ القواعد في ذهن المتعلّم.

¹. حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية واللبنانية، القاهرة، 2003م، ص 166.

². عبد الله إسماعيل الصوفي، معجم التقنيات التربوية، (عربي، انجليزي)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص241

³. Daniel Coste ; Robert Galisson ; Dictionnaire de didactique des langues ; Paris ; Hachette ; 1976 ; p220

⁴. سعاد حخراب، عبد المجيد عيساني، التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية، دراسة تطبيقية للصّف الخامس ابتدائي، جامعة ورقلة، مجلة الذاكرة، العدد التاسع، جوان 2017 م ص235.

⁵. جلول الهاشمي، برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، دراسة تحليلية للبرنامج ودراسة ميدانية لتطبيقه، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله، 1990 ص76.

كما أنّ التّمرين التّحويليّ في تعليميّة اللّغات يعدّ مرتكزا بيداغوجيا أساسيا من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للتّحوّل ومن ثمة فإنّ اهتمامات الباحثين في هذا الميدان تنصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السّبل لترقية التّمرين إذ يرون أنّه ينبغي تخصيص وقت كبير للتّطبيق بحيث يكون أوفر حظّا من حصّة العرض والإيصال لأنّ مرحلة التّطبيق أو حصّة التّرسّخ هي أهمّ مرحلة "ومنهم من يؤكّد ضرورة أن تستغرق حصّة التّطبيق ثلاثة أرباع الدّرس لأنّ تدريس اللّغة هو التّدريب على استعمالها نفسه، وإدراك عناصرها ما هو إلّا تمهيد لهذا التّدريب لا أقل ولا أكثر ويكون هذا الأخير بالتركيز على ممارسة الأفعال الكلامية وتكرارها لأنّها هي التي تساهم في حصول الملكة اللّغوية".¹

5/ أنواع التّطبيقات التّحويليّة وأسس بنائها:

1.5 / أنواع التّطبيقات التّحويليّة في المقاربات القديمة:

قبل الحديث عن أنواع التّطبيقات التّحويليّة وجب التّمييز بين أنواعها المعتمدة في المقاربات القديمة ومثيلاها في المقاربات الحاليّة، حيث نجد في الكتب القديمة للغة العربيّة ثلاثة أنواع منها تصنّف كالآتي: تمارين ذات طابع بنوي، تمارين ذات طابع تبليغي، وتمرّين ذات طابع تحليلي تركيبي، ويندرج تحت كلّ نوع مجموعة من التّمارين تختلف من حيث الخصائص والأهداف، وفيما يلي تفصيل ذلك:

➤ التّمارين البنويّة:

ارتبط ظهور التّمارين البنويّة بالتّحوّلات التي عرفتها اللّسانيات البنويّة، "إذ تنطلق من مبدأ تمهيد المتعلّم على الاستعمال المكثّف للغة وتثبيت الملكات اللّغويّة بخلق آليات للاستعمال المألوف"² وهي ما يسميها (عبد الرحمان الحاج صالح) "تدريبات على التّصرّف في بنى اللغة"،³ أي أنّ تعلّم اللّغة لا يتحقّق بحفظ القواعد المجرّدة، وإلّا بتدريب المتعلّم على الاستعمال المكثّف لبنائها، بما يساهم في ترسيخ الملكات اللّغويّة لديه وتحويل المعرفة النّظريّة إلى مهارة أدائيّة، "فمعرفة القواعد لا تعني القدرة على صياغتها، بل التمكن من تطبيقها بدرجة عالية من الآليّة"⁴. يرمي هذا النوع من التّمارين إلى مجموعة من الأهداف صاغتها له اللّسانيات البنويّة المهتمة بتعليم اللّغات والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:⁵

¹ - جلّول الهاشمي، برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، دراسة تحليلية للبرنامج ودراسة ميدانية لتطبيقه، ص 236-237.

² - عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، مطبعة النجاح، المغرب، 1994م، ص 138.

³ - عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، المجلد الرابع، العدد الأوّل، 1973م، ص 74.

⁴ - G. Delattre ; Les différents types d'exercices structuraux ; in les exercices structuraux pourquoi faire ? Sous la direction de pierre Delattre ; Hachette ; paris ; 1971 ; p13

⁵ - عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، ص 74.

- أن يكون المتعلم قادرا على التصرف العفوي في بنى اللغة.
 - أن يكتسب المتعلم ثروة معجمية كافية للربط بين الجمل وإنشاء نص لغوي متسلسل التراكيب.
 - أن يكون المتعلم قادرا على اكتشاف أخطائه بحده السليقي.
- قد تنوعت أشكال التمارين البنوية لتشمل التكرار والاستبدال، التحويل والربط، الحوار الموجّه وملء الفراغ، وهي أشكال تمكن المتعلم من التعامل مع البنية اللغوية في سياقات متعددة، مع الحفاظ على ثبات النموذج التركيبي.
- تتمثل أهم مزايا التمارين البنوية فيما يلي:¹
- وسيلة ناجعة لتعويض الشروحات النحوية المطوّلة التي أرهقت كاهل المعلمين والمتعلمين في التعليم التقليدي.
 - تمكنها من حلّ مشكلات المدرسين الذين يردّدون في كلّ اجتماع تربوي قضية تمكن المتعلم من حفظ القاعدة النحوية وعجزه عن تطبيقها بطريقة صحيحة في كلامه وكتاباته.
 - سعيها إلى إبراز البنى اللغوية بطريقة تسهّل على المتعلم استقراء القاعدة واستيعابها بسرعة وبأقلّ جهد.
 - جعلها المتعلم مكتسبا لمهاراته بنفسه والمعلم مرشدا ومنسقا ومصحّحا فقط.
 - تربية المتعلمين على الجانب المنطوق من اللغة، مع العلم أنّه من السهل جدّا إجراؤها بطريقة كتابية.

➤ التمارين التبليغية التواصلية:

برزت التمارين التبليغية استجابة للتقائص التي كشفت عنها التمارين البنوية، لاسيّما عجزها عن "إكساب المتعلم القدرة على التعبير حسب مقتضيات الأحوال"²، ويهدف هذا النوع من التدريبات إلى حفظ اللسان ليس من الخطأ اللغوي -الّلحن فحسب- بل حفظه أيضا من خطأ استعمال المقال في غير مقامه أو بمعنى آخر فإنّ هدف التمرين التبليغي التواصلية هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا في مواقف الحياة المختلفة، لذا فإنّ "القدرة التبليغية تتطلّب توقّر أربعة مكّونات وهي المكوّن اللساني والمقالي ويتعلّقان بمستويات الخطاب وتنظيمهما حسب مقتضيات أحوال المقام، وكذا المرجعي والاجتماعي ويرتبطان بالمعايير والقوانين الاجتماعية"³.

وتصنّف التدريبات التبليغية التواصلية إلى نوعين رئيسيين هما: تدريبات التمرين الموجّه، وتدرّيات التعبير الحر، كما تقوم هذه التمارين أساسا على أسلوب السّؤال والجواب أو الحوار بمفهومه الواسع، ومن أبرز أشكالها نجد: الإجابة عن سؤال، إكمال عبارات ناقصة بأسلوب المتعلم، مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة، محادثة حرّة، إنشاء حرّ، تدوين تقارير... الخ، وهذه الأشكال هي ما تسمح بتوسيع هامش المبادرة لدى المتعلم.

¹ - سعاد حخراب، عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية، دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي، ص 241.

² - محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر، 1991م، ص 118.

³ 20. p 1982 ; paris ; hachette ; Sophie moirand ; Enseigner à Communiquer en Langue étrangère ;

ومن أهمّ المزايا التي يمكن استفادتها من التمارين التبليغية التواصلية في تعليم اللغات نذكر الفوائد التالية¹:

- . تدريب المتعلمين على الجانب المنطوق من اللغة، بناءً على تصوّر وظيفيّ باعتبارها أداة للتواصل.
- . تمكين المتعلمين من التعبير عن المقام الواحد بأساليب مختلفة، وهذا هو الوضع الطبيعي للتواصل اللغوي.
- . تمرّن المتعلمين على ممارسة اللغة ككل متكامل دون تجزئة أو تقسيم إلى عناصر ومهارات لغوية .

➤ التمارين التحليلية التركيبية:

تُعنى التمارين التحليلية التركيبية بتنمية الجانب المعرفي العقلي لدى المتعلم، إذ تهدف التمارين التركيبية إلى إكساب المتعلم معارف نظرية حول النظام اللغوي، في حين تسعى التمارين التحليلية إلى قياس مدى فهم المتعلم واستيعابه للمعارف التي تلقاها في الدرس اللغوي، وقدرته على توظيفها توظيفاً واعياً، وبالتالي فهي تتطلب عمليات عقلية معقدة كالتحليل والتعليل، والمقارنة والاستنتاج، وتندرج تحت هذا النوع مجموعة من الأشكال نحو: التحويل، ملء الفراغ، سؤال جواب، ربط، إعراب، ضبط بالشكل، تصنيف... الخ

من خلال ما سبق يمكننا القول، إنّ التمارين البنوية والتبليغية وحتى التركيبية التحليلية رغم اختلاف منطلقاتها وأهدافها، إلّا أنّها لا تقوم على مبدأ التعارض، بل هناك نوع من التكامل بينها، يظهر في عدم الاكتفاء بنوع دون الآخر في عملية الاكتساب اللغوي، ولا سيّما في الجانب النحوي.

2.5 / التطبيقات التحويلية في المقاربة بالكفاءات:

تبنت بيداغوجيا الكفاءات مصطلح "إحكام موارد المتعلم وضبطها" بدل مصطلح التمرين، في دلالة على الانتقال من الممارسة الآلية إلى التعلم القائم على الإدماج، فإذا ما تأملنا في هذه التطبيقات نجدها لا تختلف اختلافاً كبيراً عما كان معتمداً في المقاربات القديمة، فضلاً على تركيزها على خاصية الإدماج حيث أنّ التمارين البنوية والتمارين التحليلية التركيبية تندرج تحت ما يسمى الآن: "في مجال المعارف وفي مجال المعارف الفعلية".

➤ في مجال المعارف:

هي تلك التطبيقات القائمة لغرض تعليمي يتمثل أساساً في تحديد عناصر القاعدة النحوية التي تضمن سلامة اللغة، فتهدف إلى "تحديد بنيتها ووصفها وتفسيرها من دون التصرف في هذه البنية"²، وهذا لمعرفة النظام الذي تركز عليه القاعدة النحوية في هذا التطبيق ووصفه كما هو، فيستطيع المتعلم من خلاله استكشاف القاعدة النحوية، والتحكم في نظام اللغة فتتكوّن لديه معرفة نحوية ضمنية خاصة بكفاية لغوية معيّنة وهذه القواعد الكامنة

¹ - محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، ص 130.

² - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ط2، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، 1985م، ص 69.

هي التي تقود عملية الكلام، وعليه "فإنّ هذا النوع من التطبيقات يساعدنا على إصلاح ما نقوله، وعلى معالجتها أخطائنا ومعرفة صحيح الكلام من فاسده، وعلى مواصلة الخطاب من خلال الرجوع إلى مخزوننا النحوي"¹، فهي بمثابة "قواعد تصف اللغة وتفسرها وتفيدنا بما يجب أن ندركه عن اللغة من حيث أنّها نظام قواعد قائم بذاته"².

➤ في مجال المعارف الفعلية:

وهي تطبيقات إنتاجية تقوم على استثمار القواعد اللغوية المكتسبة أثناء العملية التعليمية والنسج على منوالها في مواقف تطبيقية، لمساعدة المتعلّم على إعدادة للمادّة التعليمية وفق قاعدة نحوية سليمة، "فإذا كان مجال المعارف في إحكام موارد المتعلّم وُضع أساساً لتعلّم اللغة فإنّ تطبيقاته الفعلية وضعت لمعرفة كيفية استعمال اللغة"³، فالهدف من وضع هذه التطبيقات المتعلقة بمجال المعارف الفعلية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في الواقع، وهذا راجع لكفاية المتعلّم أو قدرته على هذا الاستعمال كملء فراغ أو نسج مثال أو بناء جمل وغير ذلك.

➤ في مجال إدماج أحكام الدّرس:

تندرج التمارين التبليغية تحت ما يسمى "في مجال إدماج أحكام الدّرس"، وهي تلك التطبيقات التي تحاول إزالة الهوة بين علم اللغة من ناحية وتدريس اللغة من ناحية أخرى لمتعلّمي هذه اللغة"⁴، فالمعلّم يسعى إلى إمداد المتعلّم بالآلية التي يمكنه من خلالها أن يكون لنفسه معرفة ضمنية تؤهّله لأن يتكلّم اللغة ويستعملها ضمن سياقاتها المختلفة، بما يسهم في تقليص الفجوة بين المعرفة اللغوية وتدريسها، فاللغة تصرّفات كلامية في المجتمع، لذا يسعى المعلّم إلى تطوير الكفاية اللغوية التواصلية لدى المتعلّم، فيتمكّن بذلك من إدماج القواعد النحوية التي تلقاها واكتسبها في وضعيات مشكلة لها علاقة بالواقع الذي يعيش فيه وبالتالي يكتسب سلوكاً نحويّاً لغويّاً وسلوكاً حياتيّاً واقعياً.

كما يمكن اعتبار الاختبار والسؤال ضمن أنواع التطبيقات التي تنمّي مهارة الكتابة والتّطق لدى المتعلّمين.

➤ الاختبار والسؤال:

يعدّ الاختبار من أبرز أدوات التّقويم في تعليمية اللغة العربية، إذ يمثّل وضعية تطبيقية يقاس من خلالها مدى تحقّق الأهداف التعليمية، أو هو عبارة عن "موقف تطبيقيّ عمليّ يوضع فيه المتعلّم للكشف عن المعارف والمفاهيم

1 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص 69.

2 - ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص 11.

3 - صفية طيني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، جامعة محمد خيضر - بسكرة - كلية الآداب واللغات، مجلة المخبر، العدد 6، 2010م، ص 16.

4 - عمار ساسي، اللسان العربي في قضايا العصر، جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2009م، ص 87.

والأفكار والأداءات السلوكية التي اكتسبها خلال تعلّمه لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدّة زمنية معيّنة، وتعتبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تداولاً في حقل تدريس اللغة العربية لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دراستها¹ سواء في جانبها المعرفي أو الأدائي.

"ينقسم الاختبار إلى اختبار تحصيلي أو ما يعرف بالكتابي، وآخر أدائي ونعني به الشفاهي، أما الاختبار الكتابي فيحوي على أسئلة نحويّة محدّدة من المادّة المقرّرة تكون الإجابة عنها دقيقة وموضوعية، أما النوع الآخر من الاختبارات الكتابية فيكمن في اختبار قدرة المتعلّم على التحليل وربط الأفكار والنقد والإبداع"²، ويكون ذلك بأسلوبه الخاصّ والذي يجد فيه المتعلّم حرية في طرح الأفكار ومحاولة الإقناع وبذلك لن يكون جامعا للمعلومات ثمّ حاشيا لها في ورقة الاختبار، أما النوع الثاني فهو ما يعرف بالاختبار الشفهي أو الأدائي وهو الذي يبيّن قدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته من خلال أدائه اللغوي السليم.

أما السّؤال النّحوي، فيعتبر وسيلة تقويم مرحلية للمادّة المقدّمة أثناء العملية التّعليميّة، تتيح للمعلّم الوقوف على مستوى استيعاب المتعلّم للمادّة المقدّمة له، أو الكشف عن مكتسباته القبلية، ومن ثمّ توجيه العملية التّعليمية وفق نتائج الإجابة، فينتقل إلى العناصر التّالية في حالة الإجابة الإيجابية، أما إذا كانت الإجابة غير ما استهدفه المعلّم من الموضوع النّحوي فقد يعود إلى ما ذهب إليه من قبل لغرض الشّرح والتّفسير أكثر.

3.5 / الأسس البيداغوجيّة والمواصفات التّعليميّة للتّطبيقات النّحويّة:

لكي تُسهم التّطبيقات النّحوية في تمكين المتعلّم من اكتساب الملكات اللّغوية والنّحوية وتوجيهها نحو استثمار سليم في مجال التّواصل اليومي، فإنّ تصميم هذه التّطبيقات يجب أن يستند إلى مجموعة من الأسس والمواصفات التّعليميّة نذكر منها ما يلي:

- وضوح التّمرين من حيث الشّكل والمحتوى، وألفة تركيبه اللّغوي لدى المتعلّم، الشّيء الذي يُيسّر له السّبيل لاستيعاب مغزاه، وجعل استجابته إيجابية، وهو ما يعزّز اكتساب المهارة وتحقيق الغرض المقصود.
- ترتيب عناصر التّمرين اللّغوي بصورة منهجية، إذ تُقدّم العناصر اللّغويّة الجديدة التي يُراد ترسيخها، ليتعرّف عليها المتعلّم من السياقات النّصية أو التّماذج اللّغوية في حصّة الدّرس، ويحرص المعلّم على القيام بالمقابلة الدّائمة بين العناصر اللّغوية الأصليّة والعناصر اللّغوية الفرعية واستبدال عنصر بعنصر وإعادة ترتيب عناصر معيّنة عند الحاجة، الأمر الذي يسهم في ترسيخ الفهم البنوي للنّظام اللّغوي.

¹ - نايف معروف، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار التفائس، لبنان، 1985م، ص140.

² - نايف معروف، المرجع نفسه، ص142.

- " يجب جعل كلّ حصّة من حصص التّمارين اللّغوية مخصّصة لترسيخ بنية واحدة فتكون مركز اهتمام لدى المتعلّم والمعلّم معاً، فلا يمكن تجاوزها لأنّ ذلك سيؤدّي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة"¹.
 - مراعاة مبدأ التّدرج في عرض التّطبيقات على المتعلّم بحيث تعطى الأسبقية للتّطبيقات السهلة وبالتّدرج يتمّ الانتقال إلى التّطبيقات الأكثر تعقيداً، ممّا يضمن مسارا تعليميّاً يتناسب مع مستويات المتعلّمين وقدراتهم.
 - الهدف من التّمرين هو تدريب المتعلّم على التّصرّف بطريقة عفوية ومنظّمة في البنى اللّغوية، وذلك من خلال تكرار الممارسة، ويتمّ في الوقت نفسه التّدريب على استعمال العناصر الجديدة وتثبيت القديمة، إذ إنّ المزج بين الممارسة والتّدريب هو أساس عملية الاكتساب اللّغويّ والتّحويل المعرفي إلى عادات لغوية راسخة.
- وما يجب مراعاته في التّطبيقات أيضاً حسب (عبد المنعم سيد عبد العال)²:
- اختيار الأمثلة من فروع اللّغة العربية (نصوص أدبية، أبيات شعرية، حكم نثرية، قصص قصيرة)، عبارات لها صلة بحياة المتعلّم وبيئته، وتجنّب الأمثلة الجافّة، ليشعر المتعلّمون أنّ القواعد ليست غريبة عن اللّغة، بل هي جزء متمم لها، وظيفتها ضبط اللفظ وسلامة التعبير، أي ربط القاعدة بسياق لغويّ طبيعيّ، ممّا يزيد من دافعيتهم واستجابتهم.
 - وضوح صياغة أسئلة التّطبيق، وخلوّها من الغموض، وتوفّرها على عنصر التّشويق، وشموليتها لأنماط متعدّدة من المهام مثل الإعراب، والتّحليل والاستدلال، وهو ما يجعل المتعلّم يتفاعل مع القاعدة من زوايا مختلفة، ولا يقتصر فقط على التعرّف الميكانيكي على الظّاهرة.
 - يجب أن تتّصل أسئلة التّطبيق بجوهر القاعدة النّحوية وألا تقتصر على ما هو شاذّ من قواعد اللّغة.
 - تنظيم نقاشات صقيّة حول التّمرين قبل الإجابة الكتابية، بحيث يطالب المعلّم متعلّميّه بقراءة التّمرين ثمّ مناقشته ليوضّح لهم ما يرى أنّه في حاجة إلى إيضاح كتذكيرهم بالقواعد ذات الصّلة بالتّطبيق.
 - يتيح المعلّم لمتعلّميّه الإجابة على دفاترهم على أن يمرّ بينهم ليساعد الضّعيف الذي تستلزم حالته نصحه وإرشاده، فينبّهه إلى أخطائه على أن يتركه ليقوم بإصلاحها بنفسه.
- وتعدّ هذه الممارسات في تقديم التّمارين -إذا ما أحسن توظيفها- من أهمّ العوامل التي تنمّي مشاركة المتعلّمين بنشاط وحيوية داخل الصفّ، لما فيها من تعزيز للتّفاعل والتّواصل اللّغويّ، ومن ثمّ فهي تستحق أن تمنح حظّاً أوفر ضمن أنشطة تعليم القواعد النّحويّة في العملية التعليميّة التّعلمية.

¹ - نايف معروف، طرق تدريس اللّغة العربية، ص 155.

² - عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، 1999م، ص 157.

6/ صعوبات تعليم القواعد النحوية والحلول المقترحة لتجاوزها:

يجمع الباحثون في مجال تعليمية اللغة العربية على أنّ تعلّم القواعد النحوية يواجه العديد من التحديات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها سواء تعلّق الأمر بالمتعلّمين أو المعلّمين أو حتّى المناهج التعليمية، ثمّ إنّ التّطرق إلى صعوبات تعلّم القواعد النحوية يستلزم بالضرورة البحث عن أنجع السّبل لمعالجتها وتجاوز آثارها السّلبية على المتعلّم، وقد أكّدت الدّراسات التّربوية أنّ نجاح العملية التّعليميّة لا يتحقّق برصد مواطن الضّعف وتشخيصها فحسب، بل يرتبط أيضا بقدرة المعلّم على ابتكار استراتيجيات عملية تضمن استيعاب المتعلّم لمفاهيم النّحو وقواعده، وتنمّي قدرته على توظيفها في المواقف اللّغوية المختلفة، وفي هذا السّياق يمكن إبراز جملة من الصّعوبات التّعليمية للقواعد النّحوية مرفقة بأهمّ الاستراتيجيات المقترحة لحلّها، ومن أهمّها ما يلي:¹

الصّعوبات	الحلول
صعوبات مرتبطة بطبيعة القواعد النّحوية:	
• "جفاف القواعد النّحوية وجمودها نظرا لما تحويه من تعقيدات وتفرّعات وتقديرات وتأويلات تؤديّ بمتعلّمها إلى التّفور منها والارتقاء في أحضان اللّغات الأجنبية التي يجدون فيها مجالا خصبا للدّراسة، وسهولة في التّعلّم والأداء، تماشيا مع متطلبات العصرنة والعولمة"². • "اعتماد دروس القواعد النّحوية على الجانب المجرّد من المفاهيم والمعارف،"³ كمفهوم العامل والمعمول والفاعل والمفعول والمسند والمسند إليه إلخ، وهذا نظرا لكثرة مصطلحاتها وتعدّد تعريفاتها وشواهدا وشواذها وتنوّع أوجهها الإعرابية التي تكدّ ذهن المتعلّم وتستولي على وقته، ممّا ينجم عنه اضطراب في حفظها.	✓ تبسيط القواعد النّحوية من خلال تجنّب الإسراف في إثارة القضايا الدّقيقة، والابتعاد عن مواضع الشّدوذ والتركيز على الموضوعات النّحوية الوظيفية التي تخدم المتعلّم في حياته وتسدّ حاجاته وتسهّل عليه عملية التّواصل الاجتماعي، بحيث يقرأ قراءة سليمة، ويكتب كتابة صحيحة، ويستمتع فيفهم ويحبّ على نحو سليم. ✓ تفعيل مبدأ التدرّج من الملموس إلى المجرّد من خلال الانطلاق من أمثلة قريبة من حياة المتعلّم، ثمّ الانتقال إلى استنباط القواعد مع التركيز على اكتساب المهارات النّحوية بصورة طبيعية وفي مواقف حياتية متنوّعة عن طريق الممارسة والتّكرار، بدلا من الحفظ الآلي للمفاهيم التّجريدية.

1 - ظبية السليطي، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية بقطر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 180، الجزء 2،

2018، ص401.

2. مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، وهران، 2017، ص209.

3. ظبية السليطي، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية بقطر، ص400.

صعوبات متصلة بالطرائق التعليمية:

✓ توظيف المدخل التواصلي من خلال تدريس القواعد في إطار الأساليب المحيطة بالمتعلم، والمرتبطة بواقع حياته، واستثمار التقنيات الحديثة في توضيح المفاهيم من خلال البطاقات المكبرة والملصقات الشجرية، واستخدام المختبرات اللغوية والحواسيب. ✓ استقاء أمثلة الدرس من الواقع اللغوي للمتعلمين لتكون متوافقة مع اهتماماتهم وميولاتهم، والاهتمام بالموقف التعليمي من حيث مناسبة الطريقة التدريسية لموضوع الدرس وملاءمتها لعدد المتعلمين والوسائل المعينة والجو المدرسي والنشاط السائد فيه والحجم الساعي والإمكانات المادية المتاحة لتقديم الدرس. ✓ تكثيف الممارسة والتدريب على التمارين لتثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف، وتوسيع دائرة التطبيق عن طريق جعل الأخطاء الأكثر تكراراً في قراءات المتعلمين وكتاباتهم وأحاديثهم محورا للدراسة النحوية من خلال انتهاز طريقة حل المشكلات، وبالتالي يضبطون القاعدة النحوية فيستخدمونها في مواقف تواصلية واقعية في مختلف السياقات الحياتية.	● الاعتماد على الطرائق الآلية التقليدية العقيمة القائمة على التلقين والحفظ دون الفهم والتطبيق لغياب عنصر المناقشة والتفاعل، وبالتالي فهي لا تستثير المتعلمين ولا تحفزهم. ● الاعتماد على الأمثلة المبتورة المتكلفة المعزولة عن سياقها الاستعمالية والتي تولد جموداً ومللاً لدى المتعلم، لافتقارها عنصر التدقّق الجمالي، بسبب عدم ربطها بمهارات اللغة الأخرى، وبعدها عن ميولات المتعلمين واهتماماتهم. ● العناية بالجانب النظري للقواعد النحوية، وإهمال الناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يمكن من فهم القواعد النحوية لاجتياز امتحان يتضمن عادة أسئلة تركز في الغالب على إتقان مهارة الإعراب واستظهار القواعد،¹ وليس التوظيف الفعلي أو التطبيق السياقي في الإنتاجات الشفاهية والكتابية.
---	---

صعوبات مرتبطة بالمناهج التعليمية:

✓ تصفية المادة النحوية من الشواذ والإقلال من التسميات والقياسات والتفريعات والتخرجات، والاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى المنهج الوظيفي. ✓ إعادة صياغة الفلسفة التربوية لمناهج النحو، بحيث تبني على رؤية وظيفية تدمج بين الجانب اللغوي والجانب الاجتماعي، أي ربط	● كثافة المقررات النحوية بموضوعات متشابكة مفروضة على المتعلم، مما يجعل المعلم يستعجل في تقديم المقرر دون أن يتأكد من إمكانية تطبيق القواعد عملياً من خلال التحدث والكتابة. ● "غياب الفلسفة اللغوية التي تربط القواعد باللغة من جهة، وبالمجتمع العربي من جهة أخرى عند واضعي
--	---

¹ . ميلود رحمون، صعوبات تعليم قواعد النحو العربي، مجلة علوم اللسان، العدد 11، 2017، ص154.

المناهج، ذلك أنّ الفلسفة التربوية مازالت تسير على المنهج القديم، الذي ينظر إلى تدريس النحو على أنّه غاية في حدّ ذاته، وليس وسيلة لتقويم اللسان¹.

- قصور المناهج التعليمية في تحقيق مبدأ التتابع في تدريس أبواب النحو والتدرج في الانتقال من تفاصيلها السهلة إلى الصعبة، وربطها بحياة المتعلّمين اليومية ومحيطهم الاجتماعي، ممّا يؤدي إلى خلق فجوات تعليمية ومعرفية بين ما يتعلّمه التلميذ وما يمكنه استيعابه، وبذلك يصبح النحو مادة جافة منفصلة عن واقعه.

القاعدة التحوية بالاستعمال اللّغوي الحيّ في المواقف التّواصلية الواقعية من خلال تبني الاتجاهين الوظيفي والتّكاملي.

- ✓ إعادة ترتيب المادة التحوية بما يتناسب مع مستوى كلّ مرحلة دراسية، ومراعاة التدرّج في عرض أبواب القواعد التحوية من خلال اعتماد مبدأ الإجمال ثمّ التفصيل، فتدرّس بعض الأبواب مجملّة في المستويات الأولى ثمّ تعرض بالتفصيل في المستويات اللاحقة، مع ضرورة ضبط الكتب كافة في المراحل الأولى بالشكل التّام وضبط ما يخشى منه اللبس في المراحل التّالية.

صعوبات ناتجة عن المتعلّم:

- نفور المتعلّمين من نشاط القواعد التحوية وعزوفهم عنه، بحجّة أنّها مادة جافة مفروضة عليهم لمجرد الحفظ والاستظهار فحسب، فلا يجدون لها أثرا جماليا في أذهانهم ولا واقعا مسطّرا في حياتهم، ذلك أنّهم سرعان ما ينتقلون إلى الحديث بلهجات عامية عهدوها في مجتمعاتهم² مغايرة للنحو المقرّر، ممّا يجعلهم ينظرون إلى القواعد التحوية بوصفها عالما مفصّولا عن الواقع اللّغوي.
- ضعف دافعية المتعلّمين اتّجاه تعلّم القواعد التحوية واعتبارهم لها مادة صعبة ومعقّدة بطبيعتها، بعيدة عن اهتماماتهم الحياتية والتّواصلية، ونظرة بعضهم إليها نظرة ازدراء وأنّهم بعضهم الآخر لها بأنّها علم متقادم لعدم مواكبتها التّقدّم العلمي.

- ✓ توضيح الهدف والغاية من تدريس القواعد التحوية في أذهان المتعلّمين لاستشعار أهميتها والإحساس بحاجتهم إليها من خلال إتاحة فرص لهم للحديث والكتابة باستخدام القواعد الصّحيحة، فيبدلون بذلك جهدهم في تعلّمها ويشعرون بقيمتها في حياتهم، وحثّهم على ضرورة استخدام العربية الفصيحة في مناشطهم أسئلة وإجابات وتعقيبات ومساءلتهم عن عدم الاستخدام، وتعزيز الجانب الجمالي من خلال ربطها بنصوص شعرية ونثرية تذكّرية.
- ✓ استشارة دوافع التعلّم لدى المتعلّمين، حيث يساعد ذلك على تعلّم القواعد التحوية وفهمها من خلال ربطها بمتطلّبات الحياة اليومية، وتدريبهم على الإكثار من حفظ النّصوص في المراحل الأولى شعرية كانت أو نثرية حتّى تكون رصيда لغويّا للمتعلّمين في المراحل التّالية، فعلى قدر حفظ النّصوص يستقيم اللسان ويؤثّر في صحّة القلم من خلال الإنتاجات الكتابية.

¹ . ميلود رحمون، صعوبات تعليم قواعد النحو العربي، ص154.

² . مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره، ص208.

صعوبات متعلّقة بالمعلّم:

- ضعف الإعداد التّخصّصي والمهني لمعلّمي اللغة العربية، وغياب التّخصص في علوم العربية ونقص الإعداد التربوي والأكاديمي من جهة وعدم عناية معلّمي اللّغة العربية ومعلّمي المواد الأخرى باستخدام اللّغة الفصيحة (الازدواجية اللّغوية بين العامية والفصحى).
- عدم التزام بعض المعلّمين بطريقة التّدريس المناسبة، من خلال اللّجوء إلى الطّرائق التّقليدية وبخاصّة الإلقائية والاكتفاء بعرض المفاهيم التّجريدية من خلال الشّرح النّظريّ المباشر وحشو أذهان المتعلّمين بالتّعريف والأمثلة المحفوظة دون مراعاة للفروق الفردية والقدرات العقلية بينهم، أو اهتمام بالتّدريبات والتّطبيقات العمليّة على الأساليب المتنوّعة لترسيخ المفاهيم، وتقديم التّغذية الرّاجعة لتقويم الأخطاء ومعالجتها.
- "عدم اهتمام المعلّم بتنوع الوسائل التّعليميّة التي تساعد على فهم القواعد النّحوية المعقّدة، وقلة التّدريبات والتّطبيقات"¹ الكافية لترسيخ المعارف، بسبب ضغط البرنامج والخوف من التّأخّر في إتمامه.

- ✓ تعزيز الإعداد الأكاديمي في الجامعات لتحقيق التّوازن بين التكوين الأكاديمي في علوم العربية والتّكوين التربوي والبيداغوجي، وضرورة استخدام جميع معلّمي المواد اللّغة العربية الميسّرة في عمليات التّواصل اللّغوي واستبعاد العامية من المناشط اللّغوية كافة، والعمل على المزج بين فروع اللّغة وفنونها لتحقيق التّكامل الوظيفي، كما ينبغي أن يمتد ذلك إلى معلّمي المواد الأخرى.
- ✓ حرص المعلّم على التدرّج من السّهل إلى الصّعب عند تقديم المفاهيم النّحوية، فيبدأ بالبسيطة منها أولاً ثمّ ينتقل تدريجياً إلى ما هو أصعب، وذلك بمراعاة القدرات العقلية للمتعلّمين فيما يخصّ المفاهيم التّجريدية والتّعميمات النّظرية، والحرص على تكثيف التّدريبات التّطبيقية والعناية بالتّقويم البنائي المستمر من خلال متابعة أداء المتعلّم، وتقديم التّغذية الرّاجعة الفورية لأخطائه النّحوية، ممّا يساعده على تصحيح مساره وتثبيت تعلّمه والتقليل من حالة الارتباك التعلّمي النّاتجة عن التّكديس المعرفي.
- ✓ استعانة المعلّم بالوسائط التّعليمية الإلكترونيّة مثل البرامج التّفاعلية والتّطبيقات التّعليمية والوسائط المتعدّدة، ممّا يعزّز من دافعية التّعلم ويقتل الملل الذي يصاحب الطّرائق التّقليدية، ويقلّل الطّابع التّجريدي للنّحو فيجعله أكثر قرباً من اهتمامات المتعلّمين.

الجدول رقم (6): صعوبات تعليم القواعد النّحوية والحلول المقترحة لمعالجتها

¹. ظبية السليطي، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية بقطر، ص 400.

المبحث الثاني:

تعليمية الإنتاج الكتابي

– الأهمية والأنواع، الأسس والمعايير –

- 1/ مفاهيم الإنتاج الكتابي
- 2/ أهمية الإنتاج الكتابي وأهدافه التعليمية
- 3/ أنواع الإنتاج الكتابي ومراحل إعدادة
- 4/ أسس ومعايير الإنتاج الكتابي الناجح
- 5/ طرائق تقديم وتقويم الإنتاج الكتابي
- 6/ إشكالية تدني أداء التلاميذ في مهارة الإنتاج الكتابي وآليات تجاوزها

يعدّ الإنتاج الكتابي من أهمّ فروع مادّة اللّغة العربية، فهو القلب الذي يصبّ فيه الإنسان أفكاره ويعبّر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه ويقضي حوائجه في الحياة أو هو إفصاح الإنسان بقلمه عمّا في نفسه من الأفكار والمعاني بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون، وبذلك فإنّه يمثّل أهمّ الكفاءات اللّغوية التي يسعى تعليم اللّغة العربية إلى ترسيخها في نفوس المتعلّمين، إذ يمكنهم من تحويل أفكارهم ومعارفهم ومشاعرهم إلى نصوص مكتوبة تتسم بالتّرابط والانسجام والدقّة اللّغوية، فإذا كان الاستماع والمحادثّة والقراءة تشكّل ركائز أساسية للتعلّم اللّغوي، فإنّ الكتابة تبقى الأداة الأسمى لتتويج هذه المهارات وتوظيفها في سياقات تواصلية مختلفة، وظيفية كانت أم إبداعية.

غير أنّ تناول هذا الجانب في الأدبيات التربوية واللّسانية يكشف عن وجود إشكالية اصطلاحية تتعلّق بتعدّد المفاهيم المستعملة للدلالة عليه، حيث ترد في كثير من المراجع عبارة التّعبير الكتابي، في حين تعتمد مراجع أخرى مصطلح الإنتاج الكتابي، وإذا كان الاختلاف الاصطلاحي قد يوحي بتغاير في المدلول، فإنّ التّدقيق في الاستعمالات يكشف أنّ الأمر لا يعدو أن يكون تنوّعا في التّسمية، إذ يقصد في الحالتين نفس النّشاط التّعلّمي الذي يقوم به المتعلّم من خلال صياغة نصوص مكتوبة تُتيح له تنمية قدراته اللّغويّة والفكريّة والتّواصلية.

ويعود اعتمادنا في هذا المبحث لمصطلح الإنتاج الكتابي إلى جملة اعتبارات منهجية وتربوية، أبرزها أنّ هذا المصطلح يعكس بصورة أوضح طبيعة العملية، إذ يركّز على فعل الإنتاج بما يحمله من دلالة على البناء والإنشاء والتّوليد، لا على مجرّد التّعبير الذي قد يختزل أحيانا في الإفصاح البسيط عن الأفكار، كما أنّ المناهج الحديثة تميل إلى استخدام مصطلح الإنتاج بوصفه أكثر شمولاً وقدرة على استيعاب مختلف الأبعاد اللّغويّة والمعرفية والجمالية للنّص المكتوب.

1/ مفاهيم الإنتاج الكتابي:

يشير مفهوم الإنتاج الكتابي إلى تلك "الممارسة الاجتماعية التي تستدعي توظيف معارف وتمثّلات وقيم وعمليات بغية إنتاج معنى ذي بنية لسانية، وذلك بالاعتماد على سند في فضاء اجتماعي معيّن".¹ ويرى بعض الباحثين أنّ الإنتاج الكتابي هو "امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية كفنون الكتابة وقواعد اللّغة وعلامات التّقييم والعبارات الصّحيحة، ويلجأ إليه الفرد عندما يكون المخاطب بعيدا عنه زمانا ومكانا".²

¹ REUTER YVES ; Enseigner à apprendre à écrire ; ESF Edition paris ;1996 ; p19.

² محمد الصوريكي، التعبير الكتابي التحريري، ط1، دار الكندي، الأردن، 2014، ص15.

كما يمكن تعريفه بأنه: "القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتعبير والتفكير والاتصال"¹، والتفاهم وأداة لتقوية الروابط الاجتماعية والإنسانية ذلك أنه ثمرة الثقافة اللغوية والأدبية وغاية تعليم فنون اللغة جميعاً. والإنتاج الكتابي من المهارات اللغوية الأكثر صعوبة في تعليمها، "لأن الكتابة تتطلب العناية بمهارات الدقة والوضوح وحسن العرض والترتيب والأسلوب الصحيح الذي يكشف عن المعنى المقصود المراد إيصاله إلى القارئ، وذلك يتطلب الدقة العالية والانتباه أكثر من التحدث، فعندما يحسن المتكلم الكتابة فإنه قد تعلم كيف يحسن التفكير"²، وبذلك يمكن النظر إلى الإنتاج الكتابي باعتباره عملية تعليمية متكاملة تضم ثلاثة أبعاد مفاهيمية يمكن إيضاحها من خلال المخطط الآتي:



الشكل رقم (23): الأبعاد المفاهيمية للإنتاج الكتابي

2.1/ الإنتاج الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إنما هي المقاربة بالكفاءات، وهي مقاربة تدعو إلى تجاوز منطق الحفظ والتلقين نحو بناء تعلم وظيفي قائم على توظيف المعارف والمهارات في وضعيات ذات دلالة، كما تسعى لوضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين بهدف تنميتها بصفة متسقة ومتّزنة، حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها وإنما الاهتمام بها في

1 - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م، ص266.

2 - فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، لا ط، مؤسسة دار صفاء الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص200.

شموليتها بحيث تسهم بكلّيتها في التنمية العامة للمتعلم، أي انطلاقاً من مفهوم إدماجي وظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين، إذ لا مجال للتعلّيمات المنفصلة والمجزأة لأنّها لا تخدم الكفاءة المحدّدة.

انطلاقاً من هذا المبدأ تمّ تناول التّشاطات التّعليمية المقرّرة في مادّة اللّغة العربيّة ومن بينها نشاط الإنتاج الكتابي والذي تغيّر مفهومه في ظلّ المقاربة بالكفاءات عن مفهومه في المقاربات السّابقة أو ما يسمّى بالتّعليم التّراكمي، حيث حدّد المنهاج الوزاريّ مفهوم الإنتاج الكتابي في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات على أنّه: "ضرب من تقييم قدرة المتعلّم على إدماج مكتسباته القبلية"¹، وانطلاقاً من هذا التّصوّر يغدو الإنتاج الكتابي نشاطاً لغويّاً مركّزاً يهدف إلى تنمية القدرة على توظيف اللّغة توظيفاً وظيفيّاً يحاكي سياقات حقيقيّة، وممارسة إدماجية تستدعي تعبئة جملة من الموارد تشمل المعارف اللّغوية، والقدرات المنهجية، والمهارات التّواصلية، لتقاس من خلالها الكفاءة اللّغوية النّحوية والصّرفية والدلالية والبلاغية والإملائية من خلال بناء نصّ سليم لغويّاً يليّ غرضاً تواصليّاً محدّداً.

ومن هنا قد يسأل سائل: ما الفرق بين الإنتاج الكتابي في ظلّ البيداغوجيا القديمة والإنتاج الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟ أو ما الجديد الذي أتت به المقاربة بالكفاءات في مجال الإنتاج الكتابي؟

"إجابة على هذا السّؤال، جدير بالذّكر القول بأنّ الفرق يظهر في طريقة صوغ الموضوع، حيث لا يصاغ الموضوع في المقاربات السّابقة بدلالة دفع المتعلّم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلّقة بالكفاءة المرسومة - كما هو الحال في المقاربة بالكفاءات - بقدر ما يطالب بالتّعبير عن المطلوب والإيفاء به"²، ذلك أن الثّابت عند المنظرين للمقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي أنّها مقارنة تقوم أساساً على إدماج المعارف المختلفة لمعالجة وضعيات معيّنة ذات دلالات معيّنة، "أضف إلى ذلك أنّ موضوع الإنتاج الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة جعل المتعلّم في وضعية مشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السّابقة"³، إذ ينظر إلى نشاط الإنتاج الكتابي باعتباره تنويجاً لمختلف الكفاءات الجزئية الّتي اكتسبها المتعلّم في فروع اللّغة العربيّة الأخرى، وفي هذا الصّدّد يرى برونو دوفور (Bruno Dufour) أنّ الإنتاج الكتابي في بيداغوجيا الكفاءات يمثّل "فعلاً إدماجياً يسهم في بناء التّعلّم الدّائم، لأنّه يحفّز المتعلّم على تجاوز المعارف المنعزلة نحو استخدام فعليّ للّغة في مواقف ذات دلالة"⁴، وبذلك يمارس الإنتاج الكتابي داخل سياقات تعليميّة تحاكي الاستعمال الحقيقيّ للّغة، فالمتعلّم في مرحلة التّعليم الثّانويّ يتوقّع منه أن يمتلك القدرة على صياغة إنتاج مكتوب متكامل، يبرز تحكّمه في اللّغة كأداة للفكر والإبداع،

¹ - وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريةيّة التّعليم الثّانوي، منهاج الجذع المشترك علمي، أدبي، مارس 2006م، ص24.

² - وزارة التّربية الوطنيّة، المرجع نفسه، ص24.

³ - المرجع نفسه، ص24.

⁴ - Dufour ; Bruno : pédagogie de l'intégration et didactique de la langue ; Bruxelles : De Boeck ; 2008 ; p103.

ويعكس وعيه بالمقام والوظيفة والغاية، وهو ما يستوجب التخطيط للنص وتنظيم الأفكار واختيار النمط المناسب واحترام الخصائص الأسلوبية، فضلا عن توظيف القواعد النحوية والصرفية توظيفا وظيفيا يخدم المعنى، وبذلك تنتقل القاعدة النحوية من وضعية الهدف التعليمي المستقل إلى وضعية المورد اللغوي الوظيفي، وبالتالي تحقيق انسجام فعلي مع التوجه العام للمنهاج القائم على مبدأ الإدماج، لذا يعدّ الإنتاج الكتابي ضمن المقاربة بالكفاءات أداة تشخيص وتقييم وتكوين في آن واحد.

والجدول التالي يوضح الفرق بين تعليمية الإنتاج الكتابي في المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات:

البعد	المقاربات التقليدية	المقاربة بالكفاءات
هدف التعلم	اكتساب معرفة جزئية (قواعد، مفردات، إملاء).	تطوير كفاءة فعلية باستخدام اللغة في سياقات حقيقية.
طبيعة النشاط	تمارين معزولة (إملاء، ملء الفراغات).	إنتاج نص متكامل يربط المعرفة بالقصد التواصل.
توظيف القواعد	الهدف هو حفظ القاعدة وتطبيقها.	القاعدة مورد لغوي يستثمر داخل الإنتاج الكتابي.
المخرجات	نصوص مصطنعة، تقويم جزئي للغة.	نصوص وظيفية، تقويم شامل للكفاءة.
دور المعلم	ناقل للمعلومة ومصصح للأخطاء.	موجه، مشرف، مقدم للتغذية الراجعة.
دور المتعلم	مستفيد سلبي.	فاعل نشط، منتج للنص ومقوم لذاته.
طريقة التقويم	تقويم نهائي / تلقيني خاص بالأخطاء.	تقويم تكويني.

الجدول رقم (7): الفرق بين تعليمية الإنتاج الكتابي في المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات

2/ أهمية الإنتاج الكتابي وأهدافه التعليمية:

1.2/ أهمية الإنتاج الكتابي:

إنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل إذ يتواصل الإنسان مع أفراد مجتمعه إما شفاهة بالتحدث وهو الأصل وإما كتابة بالإنتاج الكتابي وهو تمثيل للتحدث الشفهي، فالإنتاج الكتابي حلقة وصل بين الأفراد في مختلف العصور والأصقاع، ذلك أنّ الفرد يستطيع الاتصال بالسابقين ومعرفة أفكارهم وآرائهم بالاطلاع على مؤلفاتهم مثلما يستطيع مجتمعات العصور اللاحقة الاطلاع على ثقافتنا وعلومنا من خلال كتاباتنا، لذا فهو يعدّ أداة لنقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا ودقيقا، إذ يتوقف على جودة التعبير ودقته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التعقيد.

وعلى العموم، فإن أهمية الإنتاج الكتابي من منظور المقاربة بالكفاءات تبرز من عدة زوايا أولها الزاوية اللغوية ذلك أنّ الإنتاج الكتابي "لا يعدّ نشاطاً لغوياً معزولاً عن باقي نشاطات اللغة بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع النشاطات الأخرى إلى حدّ كبير كالقواعد النحوية والصرفية والبلاغة والإملاء، الخ"¹ وما يجدر ذكره أنّ الإنتاج الكتابي بين فروع اللغة هذه يعدّ غاية وهذه الفروع "روافد تشيد بناءه، وتقوم أركانه، فهي كالشرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليماً غير معتل، فالقراءة مادّة التعبير والقواعد ضابطه، والتّصوُّص مصدر إثرائه، والإملاء مقوِّم رسمه، والخطّ جمال هذا الرّسم وبهائه"²، ومعنى هذا أنّ المتعلّم بقدر تقدّمه ونموّ ملكته في هذه الفروع يكون تقدّمه ونموّه في مهارة الإنتاج الكتابي، فإن كانت "المطالعة تزوّد القارئ بالمادّة اللغوية والثّقافية، وإذا كانت التّصوُّص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً فإنّ التعبير الكتابي غاية هذه الفروع كلّها مجتمعة وهو تحقيق هذه الوسائل"³، فالتّعبير بحر وما باقي الفروع إلّا أنهار تصبّ فيه، "حيث يعدّ نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشّر دالّ على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة"⁴، ووسيلة فعّالة لتنمية الوعي بالنّسق اللغوي بين الجمل والفقرات والتّراكيب.

ثانيها الزاوية المعرفية والفكرية إذ يمثّل الإنتاج الكتابي وسيلة لتنمية قدرات التّفكير العليا كالّتحليل والتركيب والنّقد والإبداع، فالكتابة عملية ذهنية معقّدة تتطلّب تنظيم الأفكار وبنائها في شكل منطقيّ متماسك، وهو ما يسهم في تطوير ملكة التّفكير المنهجية لدى المتعلّم.

ثالثها الزاوية التربوية والتّواصلية إذ يعدّ الإنتاج الكتابي أداة فاعلة لتجسيد مبدأ التّعلّم ذي المعنى، فهو يسمح للمتعلّم بتوظيف اللغة في وضعيات واقعية أو محاكية للواقع، فيتعلّم كيف يتواصل ويقنع ويؤثّر، كما ينمي لديه الشّعور بالمسؤولية تجاه المتلقّي ويعزّز ثقته بنفسه من خلال عرض أفكاره ومواقفه في نصوص مكتوبة، ومن ثمّة الإسهام في تقوية شخصيته وتعوّده الجرأة وحسن الأداء وأدب الحديث والمناظرة، وتدريبه على دقّة الملاحظة وحسن التّفكير، وتمكينه من تنمية مهارات التّخيل والابتكار والإبداع لنقل المبرّيات إلى أفكار في جمل وعبارات تسهم في تعميق بعض العادات الفكرية والاجتماعية، فتجعل منه شخصية واعية متّزنة اجتماعياً ونفسياً.

كما أنّه "يحمل وظيفة تقويمية عامّة للمتعلّم نفسه فهو يختبر قدرته على التّفكير من خلال الموضوع الذي يكتبه وقدرته على تنظيم الأفكار واستعمال النّحو، لهذا يعدّ أخصب مجال للتمرّن والتّدرب على تعلّم المادّة والهجاء

¹ - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الجذع المشترك علمي. أدبي، ص25.

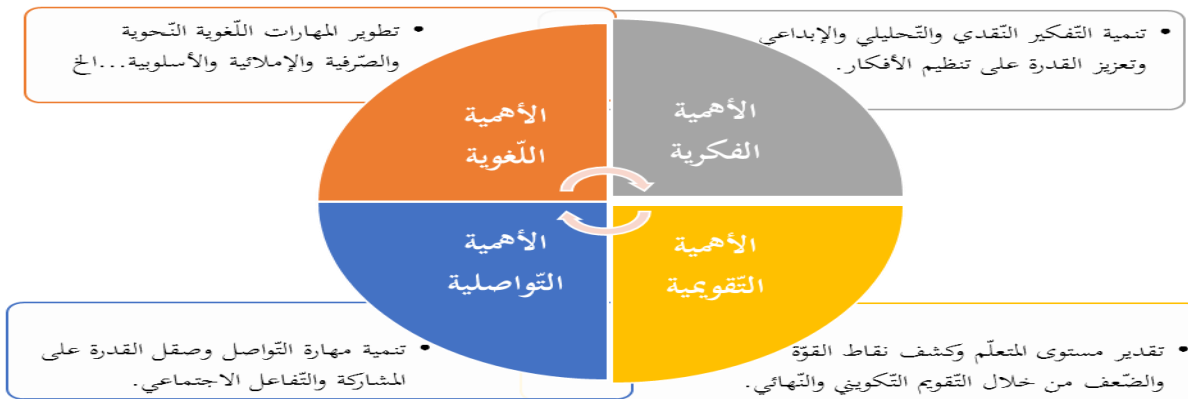
² - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة للمنهاج، يوليو 2004، ص26.

³ - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر، عمّان، 2004م، ص32.

⁴ - وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك علمي، أدبي، ص25.

والخطّ الواضح، وهذه كلّها مهارات تكتسب بالتّعبير وتقوى به اللّغة العربيّة¹، فالموضوع الذي يكتب فيه المتعلّم هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التعليمي الحقيقي الذي وصل إليه، "إذ يعتبر تحليل إنتاجات التّلاميذ الكتابيّة تحليلًا دقيقًا ناقدا من الوسائل الرّئيسة في تقويم تعلّمهم مواد اللّغة"²، فهو مرآة لكتابه بل أكثر من ذلك فقد يكون منقذا لصاحبه أو مهلكا له، ذلك أنّه وسيلة الإجابة في الاختبارات الكتابيّة، فالتّعبير السّليم الواضح يحيي الإجابة الصّحيحة، بينما التّعبير الضّعيف السّقيم قد يهدّدها، ويؤدّي بصاحبه إلى الفشل والرّسوب.

ومّا سبق يمكن القول، إنّ نشاط التّعبير الكتابي يعتبر أهمّ نشاط في ميدان اللّغة العربيّة وآدابها كونه الثّمرة التّحصيليّة للنّشاطات التّعليميّة التّعلّميّة، ومؤشّر ضروريّ في بناء تعلّعات المتعلّمين وتبيان مدى استيعابهم للرّوافد والموارد اللّغويّة، كما أنّه أقرب مقياس موائم للبيداغوجيا المعاصرة (المقاربة بالكفاءات)، فهو يسعى إلى تنمية قوّة الملاحظة والفهم الواضح كأساس لإثراء القاموس المعجمي والفكري وتعميق العمليّة التّعبيريّة للمتعلّم من خلال تعزيز الدافع نحو الكتابة الإبداعية والوظيفية وترسيخ المدخلات النّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة والدّلاليّة والتّداوليّة والإملائيّة عند المتعلّم من خلال توظيفها في الإنتاجات الكتابيّة، وبالتالي تكوين ذخيرة لغويّة ثريّة، وكذا التّعرّف المتواصل في كلّ حصّة على أنظمة اللّغة العربيّة والتّحكّم في مستوياتها المختلفة بواسطة مجموعة من الطّرائق الديدانكتيكية الملائمة لممارسة هذا النّشاط الإدماجي والوسائل التّعليميّة الميسّرة لتطبيقه بسلاسة في الغرفة الصّفيّة، وفيما يلي مخطّط توضيحي يجلّ الأهميّة البالغة لنشاط الإنتاج الكتابي في العمليّة التّعليميّة للّغة العربيّة:



الشكل رقم (23): أهميّة الإنتاج الكتابي

2.2/ أهدافه التّعليميّة:

يسعى نشاط الإنتاج الكتابي بحسب مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة إلى تحقيق جملة من الأهداف، بحيث يكون المتعلّم قادرا على الإفصاح عن مكنوناته الخفية وما يجول بخاطره من مشاعر، وذلك باختيار الأفكار

¹ - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص222.

² - سعد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص119.

وتنظيمها، وتوظيف الثروة اللغوية المكتسبة والتحكم فيها باقتدار، فالكتابة هاهنا لا تدرّس باعتبارها مهارة معزولة، بل باعتبارها تنويجا للتعلّم اللغوي ومقياسا لقدرة المتعلّم على توظيف اللغة كأداة للفكر والتعبير والتواصل.

يعدّ الإنتاج الكتابي مهارة لغوية أساسية، لذلك يحظى بالعناية في كلّ مناهج تعليم اللغات كما هو الحال في مناهج تعليم اللغات في الجزائر، فلا يخلو ملمح دخول ولا ملمح خروج، ولا كفاءة ختامية من ذكر الإنتاج الكتابي، حيث ينصّ ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي على: "قدرة المتعلّم على تلخيص قصّة أو نصّ أو مقالة على الأقلّ في حدود مستواه الفكري والمنهجي".¹

أمّا ما يتعلّق بملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي بالنسبة للجدع المشترك علوم وتكنولوجيا وآداب فإنّه يهدف إلى²:

- إقدار المتعلّم على إنتاج نصوص حجاجيه وتفسيرية في مقام تواصل دالّ.
- توظيف الأسس التي يقوم عليها أسلوب التعبير المؤثر بمراعاة خاصية الإدماج.
- الكتابة في أنماط متنوّعة من النصوص.

وبالتالي فإنّ الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وآداب لنشاط الإنتاج الكتابي والذي هذا نصّه: "في مقام تواصل دالّ يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوّعة في أشكال متعدّدة من التعبير".³

حيث يسعى من تعليمه للتلاميذ إلى تحقيق هدفين عامين يحتوي كلّ منهما أهدافا فرعية وهما: "تنمية قدرة المتعلّم على التعبير الوظيفي، وتنمية قدرة المتعلّم على التعبير الإبداعي".⁴

هذا وقد حوى منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي ثلاثة عشر هدفا تعليميا، أدرجت ما بين أهداف تعليمية وأخرى وسيطية مندجة، حيث يمكن تلخيصها على النحو الآتي⁵:

- أن يتمكّن من مراعاة قواعد الكتابة من حيث وضوح الأفكار وسلامة اللغة.
- أن يتمكّن من توظيف المفردات والتراكيب البليغة في تحريره مع مراعاة قواعد اللغة.
- أن يتمكّن من التعبير عن خلجات نفسه إزاء المظاهر والظواهر المختلفة بلغة صحيحة ومناسبة للوضعية التواصلية.

¹ - وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك علمي، أدبي، 07.

² - وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 08.

³ - المرجع نفسه، 09.

⁴ - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 267.

⁵ - وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك علمي، أدبي، ص 10.

- أن يتمكّن من إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معيّنة.
- أن يتمكّن من تحليل النصوص الأدبية وشرحها ونقدها.
- أن يتمكّن من إعداد موضوع يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ، مع الحرص على دعم موقفه بالأدلة والشواهد.
- أن يتمكّن من تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو إكمال قصّة ناقصة باستثمار وتوظيف المكتسبات اللغوية وإدماجها أثناء التحرير.

يمكن القول استناداً لما سبق، إنّ الإنتاج الكتابي يهدف إلى تمكين المتعلّم من استخدام المعرفة اللغوية المتكاملة في سياقات نصّية تظهر سلامة التعبير ودقّته، بالإضافة إلى تفعيل المهارة الفكرية والتحليلية والتواصلية من خلال تعزيز القدرة على التخطيط والتنظيم المنطقي للأفكار وتوظيفها في نصوص مترابطة ممّا يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا والتحليل البنائي للنصوص، بما يعكس فهماً متكاملًا للغة باعتبارها أداة تواصل وبناء معنى من جهة، ووسيطاً للتفكير والتقويم من جهة أخرى، وعليه يمكن لهذه الأهداف لو تحقّقت فعلاً أن يمتلك المتعلّم تحكّماً فاعلاً في كفاءة الإنتاج الكتابي، لكن مشكلة التعليم في بلادنا لا تكمن في كتابة قوائم الأهداف بل في السعي إلى تحقيقها بالعمل والتطبيق، فهل يحرص الجميع على تحقيق الأهداف أم هي مجرد حبر على ورق؟

3/ أنواع الإنتاج الكتابي ومراحل إعدادة:

1.3/ أنواع الإنتاج الكتابي:

يعدّ الإنتاج الكتابي مجالاً متشعباً تتنوّع أنماطه بتنوّع الأهداف التعليميّة والمقامات التواصلية التي يوظّف فيها، ويقوم هذا التنوّع على اختلاف الغايات التواصلية والمستويات المعرفية التي يستدعيها كلّ نوع، ممّا يجعلها عنصراً جوهرياً في تنظيم التعلّيمات وتخطيط الأنشطة التعليميّة باعتباره "عملاً لغوياً دقيقاً مراعيًا للمقام ومناسباً لمقتضى الحال"¹، وقد ميّزت الأدبيات التربوية بين نوعين رئيسيين من الإنتاج الكتابي هما:

1.1.3/ الإنتاج الكتابي الوظيفي:

يتمثّل غرضه في "اتّصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم وتحقيق مطالبهم المادّية والاجتماعيّة"²، وبذلك فهو يعبر عن الكتابة التي تؤدي وظيفة تواصلية مباشرة وتستجيب لحاجات عمليّة نفعيّة في الحياة اليوميّة، ويتميّز هذا النوع "بكتابته المباشرة والصريحة وخلوّ أسلوبه من الإيحاء"³، ويندرج تحته أشكال عدّة

¹ - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 266.

² - علي أحمد مذكور، المرجع نفسه، ص 105.

³ - محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ط 1، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، 2003م، ص 62.

منها: الرسائل والشكاوى الإدارية والتقارير والمحاضر الاجتماعية والإعلانات والتعليقات وغيرها، ففي هذه الأخيرة إشعار بوظيفة التعبير في نظر المتعلم لذا فهي تعدّ من أهم ألوان الإنتاج الكتابي الوظيفي.

➤ / **الشكاوى الإدارية:** وهي تلك التي "توجه إلى مسؤول معيّن بهدف إيضاح قصور أو خلل في الجهاز الإداري أو عمل تنظيمي شريطة تحري الدقة والموضوعية في كلّ ما يكتب"¹.

➤ / **الرسائل الطلبية:** وهي تلك التي توجه إلى مسؤول في قطاع حكومي أو خاص لغرض معيّن كطلب وظيفة أو استفسار أو تعامل تجاري أو صناعي أو ما أشبه ذلك²، "لذا يحسن في المرحلة الثانوية أن يدرب التلاميذ على ألوان الرسائل ذات الصلة بمستقبل حياتهم"³.

➤ / **التقارير:** وهي ضرب من ضروب الكتابة الوظيفية التي "تتضمن قدرا من الحقائق والمعلومات حول موضوع معيّن أو شخص معيّن أو حالة معيّنة بناء على طلب محدّد أو غرض مقصود"⁴، ويغطي التقرير جميع مناحي الحياة المختلفة وبذلك تتعدّد أنواعه ويمكن أن تتمّ التقارير بعمل فردي يوجّه الفرد إلى الجماعة أو عمل جماعي توجّهه جماعة التلاميذ إلى بقية الفصل، ومن الممكن أن يكلف تلميذ بإعداد تقرير عن كتاب أو موضوع ما، ثمّ يقوم بإلقائه أمام زملائه ويترك لهم حرية مناقشته لتنمية القراءة النقدية لديهم، وتقتضي كتابة التقرير إلمام التلميذ بالمعلومات والحقائق ذات الصلة بالموضوع وتوثيقها والتزام الدقة والموضوعية.

➤ / **المحاضر:** وتعرّف بأنّها "تلخيص وتدوين لأبرز النقاط الرئيسة التي دارت في اجتماع أو حادثة أو ما أشبهها بحيث تسجّل فيه القرارات والتوصيات التي اتخذت وتمّ التوصل إليها"⁵، وللمحاضر أهمية بالغة كونه يعدّ توثيقا لنقاط مهمّة يتمّ الرجوع إليه وقت الحاجة.

وبهذا نخلص إلى أنّ أهمية هذا النوع من الإنتاج الكتابي (الوظيفي) تكمن في كونه يساعد الإنسان على تحقيق مطالبه وحاجاته المادية والاجتماعية.

2.1.3/ الإنتاج الإبداعي (الفني): يتجاوز هذا الصنف البعد التقني إلى بعد جماليّ من خلال

التعبير عن الأفكار والخواطر والعواطف والخلجات والإحساسات النفسانية المختلفة ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية

¹ - مشرفو اللغة العربية بتعليم جدّة، دليل المعلم في التعبير والإنشاء، المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، إدارة الإشراف التربوي، شعبة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1422هـ، ص68.

² - مشرفو اللغة العربية بتعليم جدّة، المرجع نفسه، ص68.

³ - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص285.

⁴ - مشرفو اللغة العربية بتعليم جدّة، دليل المعلم في التعبير والإنشاء، ص71.

⁵ - مشرفو اللغة العربية بتعليم جدّة، المرجع نفسه، ص72.

مشوقة ومثيرة"¹، وبأسلوب بليغ ونسق جميل، تراعى فيه دقة الأداة وحسن الصياغة"²، ويندرج تحت هذا الصنف أشكال عدة منها:

➤ / الإنتاج التدريبي: "يتناول ما يتعلّق بتدريب المتعلّمين على تلخيص بعض النصوص أو شرح بعضها الآخر أو إتمام قصّة أو مسرحيّة أو إنتاج مقال أو خطبة"³ وغيرها من النصوص الأدبية المتنوّعة.

➤ التلخيص: "وهي مهارة تبدأ في المنهج الوزاري من الصف الرابع الابتدائي وتستمرّ إلى نهاية الثانوية، ممّا يؤكّد الأهميّة البالغة لهذه المهارة"⁴، فهو يعدّ مادّة لغويّة موجزة تتضمّن "كلامًا يحمل المعنى نفسه في عبارات مترابطة وأفكار متسلسلة وتراكيب واضحة وألفاظ جامعة"⁵، وبذلك فهو اختصار النصّ الأصلي بشكل يحافظ على مضمونه الأساسي، ولا يمكن أن يحافظ الشّكل المختصر (الملخص) للنصّ الأصلي على المضمون الأساسي إلا إذا تمّ استيعاب هذا المضمون استيعابًا وافيًا، وهذا الاستيعاب لا يتحقّق إلا بالتمكّن من مهارات فنيّ الاستقبال (الاستماع، القراءة)، وإنتاج التلخيص يتطلّب التمكن من مهارات فنيّ الإرسال (التحدّث، الكتابة)، والخطوات الأساسية للتلخيص تتمثّل في قراءة النصّ المراد تلخيصه بصورة كاملة وفهم معانيه الكلّية والجزئية ثمّ تحديد أفكاره الرئيسيّة وغير الرئيسيّة، ليتمّ تثبيت الرّئيس منها وحذف غير الرّئيس ثمّ صياغة التلخيص بحجم ربع النصّ الأصليّ تقريبًا، حيث يكتب الموضوع الملخص في قالب جديد يتّسم بجودة السّبك وترابط الأفكار وانسجام أدوات التعبير ويراعى في ذلك التّحرّر من لغة الموضوع الأصليّة وتجنّب التّكرار والبعد عن التّقلّ الحرفي والضّبط الصّحيح للكتابة من جودة الخطّ ومراعاة علامات الوقف وتجنّب الأخطاء على أشكالها.

➤ - القصّة: وقد يدرّب التّلاميذ على إنتاج القصّة وهي أحد فنون الأدب الثّري الذي يعالج قضايا اجتماعية وإنسانية مختلفة، وتعرّف اصطلاحًا على أنّها: "فنّ أدبيّ يتناول حادثة أو مجموعة حوادث تتعلّق بشخصية أو مجموعة من الشّخصيات الإنسانية في بيئة زمانية ومكانية ما تنتهي إلى غاية أو هدف بنيّت من أجله بأسلوب أدبيّ ممتع، كما أنّها تجمع بين الحقيقة والخيال"⁶، فهي تعتمد على الإبداع الذي يقوم على الموهبة وهذه الأخيرة لا بدّ لها من صقل والذي يكون بمداومة الاطّلاع والتّمرّس للأساليب والجماليات من خلال حثّ المتعلّمين

1 - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 105.

2 - سعد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 92.

3 - وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك، علمي، أدبي، ص 26.

4 - مشرفو اللغة العربية بتعليم جدة، دليل المعلم في التعبير والإنشاء، ص 24.

5 - فهد خليل زايد، محمد صلاح رمان، فن تدريس اللغة العربية، ط 1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015م، ص 391.

6 - محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 284.

على قراءة النصوص والنماذج لكبار الكتاب والأدباء ولا بدّ قبل هذا من توقّر القدرة اللغوية المتمكّنة والمخيّلة الفسيحة الأفق، ويستحسن من المعلّم أن يدرب تلاميذه على اختيار مواضيع القصص ذات الصّلة الوثيقة بواقعهم أو المتعلّقة بالتجارب الحياتية الدّاتية لهم أو الأفكار الرائجة المرتبطة بحاضرهم، بحيث تتمثّل هذه التجارب في نفسه فتتفاعل وتستقطب تداعيات عديدة تتجمّع حولها العناصر الرئيسة التي تبنى عليها القصة.

➤ **المقال:** ويشمل الإنتاج التدريبي أيضا إنتاج المقال والذي يعدّ قطعة نثرية محدودة في الطّول والموضوع تكتب بطريقة خالية من الكلفة وشرطها الأوّل أن تكون تعبيرا صادقا عن شخصية الكاتب وهي تمسّ مشكلة من المشكلات الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية، "كما يمكن أن يطلب المعلّم من التلميذ إعداد مقال يحلّل فيه مشكلة ما ويبيّن أسبابها ودوافعها ثمّ النتائج المتربّبة عليها إيجابية أو سلبية"¹، مراعيًا في ذلك "الدّقة والتّفصيل في عرض الموضوع والقدرة على الإقناع بتقديم الأدلّة والبراهين، إضافة إلى القدرة على الوصف والتحليل والتأمّل العميق"²، وهذا لا يتأتّى إلّا بتوقّر المعلومات الكافية لإقامة الموضوع المطلوب، إضافة إلى القدرة اللغوية التي تتيح للمتعلم التعبير بدقّة ووضوح وكل ذلك بالاستناد إلى خطوات تنفيذ المقال والتزام الطّريقة المتبعة فيه.

➤ / الإنتاج الفكري:

ويتناول مناقشة قول أو حكمة أو رأي كبسط الموجز و"تحويل العبارة وتحريرها من كونها لغة مكثّفة ومقتصدة إلى لغة مخفّفة عن طريق الإطناب والإسهاب في الكتابة حول فكرة تحتويها عبارة ما، سواء أكانت آية أو حديثا أو بيتا شعريا أو حكمة أو مثالا شعبيا"³، إلخ

➤ / الإنتاج الأدبي:

"ويتناول الحديث عن أديب أو عصره أو عن فنّ من الفنون الأدبية مع التحليل والتعليل والموازنة."⁴ وهنا ينبغي التأكيد على أنّ هذين النوعين من الإنتاج (الوظيفي، الإبداعي) ضروريان لكلّ إنسان في المجتمع الحديث، فالأوّل يساعد الإنسان على تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية والثاني يؤثر في الحياة العامّة بأفكاره وشخصيته من خلال تعزيز الذّوق الجمالي والوعي الأسلوبي، فإذا كان التّعليم والتدريب على النوع الثاني ذا أهمية خاصّة في المرحلة الثانوية، فإنّ التّعليم والتدريب على النوع الأوّل وهو التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الأوّل ويأخذ حصّة الأسد فيما قبل ذلك من مراحل، وفيما يلي مخطّط موجز لما سبق ذكره من أنواع:

1 - محمد صلاح الدّين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص284.

2 - مشرفو اللّغة العربية بتعليم جدّة، دليل المعلّم في التعبير والإنشاء، ص46.

3 - مشرفو اللغة العربية بتعليم جدّة، المرجع نفسه، ص55.

4 - وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك أدبي، علمي، ص26.



الشكل رقم (24): أنواع الإنتاج الكتابي

2.3/ مراحل إعداد الإنتاج الكتابي:

يعد الإنتاج الكتابي عملية مركبة تتطلب تضافر عدد من القدرات المعرفية واللغوية والتواصلية وتداخل عدة عمليات عقلية معقدة والتي تسهم في تحويل الأفكار الذهنية إلى نصوص كتابية متكاملة البنية والدلالة، إذ تكون البداية من خلال ترجمة اللغة الشفهية (المنطوقة) إلى رموز كتابية، ثم الالتزام بالقواعد الإملائية والنحوية الصرفية والأسلوبية وغيرها ومراعاة السياق اللغوي والنمط الكتابي الموائم للسند التربوي المقترح وضرورة انتقاء واختيار القاموس اللغوي والرصيد المعرفي المناسب لنوعية الوضعية الإدماجية.

وقد تباينت تصوّرات الباحثين حول عدد المراحل التي يمرّ بها الفعل الكتابي، غير أنّ معظمهم يجمع على كونه مساراً متدرّجاً يخضع لثلاث مراحل أساسية مترابطة فيما بينها ترابطاً وظيفياً، وهي كما حدّدها هايز وفلاور (Hayes & Flower) تتمثل في الآتي¹:

- **مرحلة التخطيط (ما قبل الكتابة):** حيث يتمّ تحديد الموضوع ذهنياً، "فهني عملية فكرية تسبق الكتابة وترافقها وتليها، تتجلى أهميتها في كونها أولى خطوات بناء المكتوب، وأهمّ مرحلة من مراحل غرلة الأفكار واتخاذ القرار بشأن المادة المكتوبة، وقد أشار (هايز وفلاور) إلى أنّ هذه العملية بكلّ إجراءاتها إنّما تستهدف إكساب المتعلّم الاستراتيجيات البنائية في إنتاج اللغة، حيث تفرض على الكاتب ممارسة التّحسّس الداخلي لمعرفة خبايا الموضوع ودقائقه وتصور الشكل أو القالب الذي يمكن أن يصبّ فيه حتّى يؤدي الغرض"².

¹- محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقييمها، ص80.

²- أم هاني رحاني، الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختيارات البيداغوجية ومعوّقات الممارسة، مجلة جسور المعرفة، المجلد 6، العدد 4، 2020، ص81.

- **مرحلة التنفيذ:** وفي هذه المرحلة ينتقل المتعلّم من مرحلة التّصوّر الذهني عن كيفية صبّ الأفكار الأساسية إلى مرحلة الإنجاز الفعلي والتّوزيع العملي داخل بنية النّص المكتوب توافقاً مع قواعد اللّغة والكتابة من جهة، وخصائص القارئ وأهدافه من جهة ثانية، حيث يتمّ كتابة العمل كاملاً مع مراعاة خصوصيات كلّ شكل.
- **مرحلة المراجعة:** وتعدّ هذه المرحلة من أهمّ مراحل العملية الكتابية، إذ تهدف إلى التدقيق والتّمحيص في المكتوب من أجل تصحيح الأخطاء وتقويمها، وتحلية الغموض وإزالة التّعقيد واللبس عنها، وقد تنحى إلى التعديل الكلي للمادّة المكتوبة من خلال حذف أو إضافة ما يلزم في الشّكل والمضمون، وفيما يلي مخطّط توضيحي لهذه المراحل:



الشّكل رقم (25): مراحل إعداد الإنتاج الكتابي

4/ أسس ومعايير الإنتاج الكتابي النّاجح:

يتفق اللّغويون والتّربويون عموماً على أنّ اكتساب القدرة على الإنتاج الكتابي الواضح والجميل هو الحصيلة التّنهائية لتعليم اللّغة العربية، أي أنّه يمثّل الهدف التّنهائي الشّامل لتعليم اللّغة، وعليه فإنّ أحسن تنظيم للإنتاج الكتابي يجب أن يرتبط بمجموعة أسس ضرورية تحقّق فيه هذا الهدف العام وتتمثّل أهمّها في:

- "أن يكون للإنتاج الكتابي منهج واضحٌ باعتبارَه خطّة عملية تتمّ في مراحل عدّة وهي: الاستشارة، التّفكير، الصّيغة ثمّ الكتابة، وكلّ هذه المراحل تستلزم تدريب المتعلّم عليها بطريقة مخطّطة ومقصودة"¹، من خلال

¹-علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص286.

الإجابة على مجموعة تساؤلات جوهرية تمثل لب الطريقة المنهجية لتدريس نشاط الإنتاج الكتابي والرقي به إلى المستويات الأفضل وهي¹:

- ✓ لماذا أكتب؟: وبذلك يحدّد المتعلّم الهدف من الكتابة.
- ✓ بماذا أكتب؟: وهنا يحدّد المتعلّم محتوى الكتابة من أفكار وحقائق ومفاهيم ومشكلات وآراء.
- ✓ لمن أكتب؟: وهنا يحدّد المتعلّم طبيعة القراء ومستويات تفكيرهم.

لذا يفترض من المتعلّم في الإنتاج الكتابي أن يتمثّل دائماً وهو يكتب أنّ هناك قارئاً من نوع معيّن وليس هو المعلم وحده²، فعند كتابة قصّة مثلاً يجب من المتعلّم أن يتصوّر أنّ قارئها سيكون من جمهور محبي القصص لا على أنّها موجّهة إلى المدرّس فحسب، وعليه أن يختار أنسب الطرائق والأساليب للكتابة بما يتفق مع طبيعة هؤلاء القراء ونوعية المحتوى الذي تمّ اختياره.

■ يجبّد لو تكون الموضوعات من اختيار المتعلمين أنفسهم أو على الأقلّ يشاركون المعلم في تحديدها حتّى تكون لديهم الدافعية في الكتابة عنها، "وذلك باختيار مواضيع مستمدة من خبراتهم ومن صميم انشغالاتهم"³، فالكتابة من المتعلّم دون أن تكون لديه فكرة عمّا يكتب تعتبر مشكلة، "لذا فواجب المعلم أن يعمل على تمكين المتعلّم من أن تكون لديه الفكرة التي يطلب إليه الكتابة فيها واضحة مبلورة في ذهنه"⁴، وذلك عن طريق إرشاد المعلم متعلميه إلى مجموعة من مصادر المعرفة والمراجع التي يقرؤونها قبل الكتابة في الموضوعات التي يختارونها، كي يتعوّد المتعلّم على مهارة البحث عن المعرفة بنفسه وبذل الجهد في سبيل الحصول عليها، وهنا يتجسّد "البعد المعرفي للإنتاج الكتابي والذي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار عن طريق المطالعة المتنوّعة الواعية وهو ما يكسب المتعلّم الطلاقة اللغوية عند الكتابة"⁵.

■ ينبغي أن يخطّط المعلم للتّقدم في إكساب المتعلّمين مهارات خاصّة في التّفكير ذلك أنّ أسس نجاح العملية التعبيرية تتمثّل في: "تفكير واضح ورغبة في الاتّصال ومهارات مطلوبة لجعل هذا التّعبير ناجحاً"⁶، وهو ما

1 - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص286.

2- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص225.

3- وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك علمي، أدبي، ص26.

4- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص225.

5- وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك، علمي، أدبي، ص25.

6- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص227.

يشمل السيطرة على عمليات التفكير المنطقي (الاستنتاج والاستقراء) إضافة إلى السيطرة على المحتوى ومعرفة الغرض من التعبير والسيطرة على الأسلوب والطريقة¹.

- "ينبغي أن يوضح المعلم للمتعلمين وظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغرى ووظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبرى"²، وبذلك تصل تلك الأفكار إلى الآخرين في وضوح ودون إعاقة في الفهم، فهذا يحدث نوعاً من التلاؤم والانسجام بتوظيف وسائل الربط الصحيحة وعلامات الوقف والترقيم المناسبة.
- "يحسن أن تناقش الموضوعات المختارة بطريقة شفوية أثناء القراءة وقبل الكتابة فيها تحريراً"³، لأن ذلك يشريها ويجعل المتعلم أكثر وثوقاً في كتاباته.

- - ينبغي أن توضع أثناء المناقشة الشفاهية أمام المتعلمين معايير التحصيل في الإنتاج الكتابي لأن ذلك يساعد كل من المعلم والمتعلمين على اكتشاف نواحي القوة والضعف في التعبير وبواسطتها يستطيع المتعلم أن يقوم نفسه بنفسه، وأن يرتقي بإنتاجه إلى المستويات الأفضل، "ومن أهم تلك المعايير التي يجب الاهتمام بها بصفة عامة - من البسيط إلى المعقد - ما يلي⁴:

- ✓ - سلامة الأسلوب نحويًا وصرفيًا.
 - ✓ - سلامة الحقائق والأفكار المعروضة، وجمالية المعنى والمبنى.
 - ✓ - تكامل المعاني ومراعاتها لمطالب المجتمع وحاجاته.
 - ✓ - سلامة العرض ومنطقيته، ومراعاة الدقة في استعمال علامات الوقف والترقيم.
 - أما بالنسبة لإنتاج المتعلمين الأدبي فإن أهم ما يجب الوقوف عنده هو⁵:
 - ✓ - جمال الفكرة المعبر عنها والشعور الصادق نحوها.
 - ✓ - الدقة في التصوير ورسم الشخصيات في القصة والمسرحية والحكاية وغيرها من فنون الأدب.
- وعلى العموم تجدر الإشارة إلى أنّ بناء المعايير يخضع من حيث النوع والعدد إلى طبيعة المادة غير أنّه يجب التمييز بين نوعين من المعايير وهي: معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان، إذ يمكن إخضاع منتوج المتعلمين الكتابي إلى معايير النوع الأول كالتالي:

¹ - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 266.

² - وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك علمي، أدبي، ص 26.

³ - راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية التطبيق، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م، ص 113.

⁴ - راتب قاسم عاشور، المرجع نفسه، ص 115.

⁵ - فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، ط 2، دار عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص 63.

1-الملاءمة مع الوضعية: وتشمل¹:

- ✓ -استجابة المنتج للتعليمية وتوافقه معها.
- ✓ -استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب.
- ✓ -استعمال رصيد معجمي فصيح ومناسب.
- ✓ -توافر الاتساق والانسجام في المنتج.

" ويخصّ هذا المعيار الناحية الفكرية ذلك أنّه يشمل النّظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحّتها وترتيبها والربط بينها"²، كما وضع علماء النّص معياري الاتّساق والانسجام في صدارة المعايير النّصية التي تميّز النّص عن اللّائص، ذلك أنّ الاتّساق أو الترابط الرّصفي هو الذي يجعل الوحدات اللّغوية في شكل وقائع يؤدي السّابق منها إلى اللاحق بواسطة وسائل "توزّع على مستوى البنية السطحية وتتعلّق بالبنية الكلّية للنّص وذلك عن طريق الإحالة، الحذف، التّكرار والربط، التعريف وغيرها من أدوات الاتّساق النّصي"³، وقد أشار (دي بو جراند) إلى أهميّة الاتّساق في تنمية الكفاءة النّصية لدى المتعلّم إذ يصبح قادرا على الأداء اللّغوي في مظاهره الوظيفية وخاصّة في التعبير بنوعيه الشّفهي والكتّابي، أمّا بالنسبة لمعيار الانسجام (الالتحام) "والذي يتعلّق بالجانب المفهومي الباطني للنّص، ويرتبط بالاستمرار المتجلي في الكيفية التي تتركّب بها المفاهيم والدلالات"⁴ فهذا ما يجعله أعمق وأعمّ من الاتّساق كونه يتدعّم بتفاعل المعلومات التي يعرضها النّص ممّا يؤدي إلى تنشيط ذاكرة المتعلّم وتحسين كفاءته وقدرته على نسج ملفوظات مفكّكة وفهم رسائل لغوية مبهمة إلى جانب إفادته على التّأويل والتعمّق في إبراز العلاقات الخفيّة بين أفكار النّص.

2-سلامة اللّغة: وتشمل المعايير الآتية⁵:

- ✓ -بناء الجمل بناء سليما، وحسن توظيف قواعد النّحو والصّرف وصحّة توظيف أزمنة الأفعال.
- ✓ -استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.

¹-وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مارس 2006م، ص34.

²-فهد خليل زايد، محمد صلاح رمان، فن تدريس اللغة العربية، ص256.

³-سارة بشار، الاتساق والانسجام والإعلامية والمقبولية في النصوص الشارحة للحكم العطائية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في تخصص

لسانيات النص، 2016. 2017م، ص130.

⁴- سارة بشار، المرجع نفسه، ص130.

⁵-وزارة التربية الوطنية، منهاج الجذع المشترك، دليل الأستاذ، ص34.

"ويخصّ هذا المعيار الناحية اللغوية ذلك أنّه يشمل مراعاة قواعد النحو والصّرف والبلاغة واستعمال الألفاظ والمعاني التي وضعت لها".¹

3- سلامة الرّسم: "ويتعلّق هذا المعيار بالناحية الإملائية وجودة الخطّ وحسن التّرتيب والتنّظيم"²، ويشمل هذا الجانب:

✓ - "مراعاة قواعد الكتابة، والرّسم الصّحيح لما هو متّصل بالإملاء"³.

أمّا معايير الإتقان فتخصّ:

- مصداقية التّعبير وجمالية العرض: وتشمل⁴:

✓ - ثراء الأفكار والتّعليل للرّأي.

✓ - ثراء الرّصيد المعجمي المستعمل.

✓ - توافر الأسلوب على الجمال الفنّي.

✓ - وضوح الكتابة وحسن الخطّ والتنّظيم.

"ويخصّ هذا المعيار النّاحية الأدبية أكثر ذلك أنّه يعنى بأسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التّصوير وقوّة الدّلالة"⁵، وفي ظلّ هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التّصحيح والتّقويم.

انطلاقاً من هذه الأبعاد، يمكن القول إنّ نجاح الإنتاج الكتابي يقاس بمدى تكامل هذه المعايير وتوازنها، فضعف أي عنصر منها يؤثّر في القيمة الإجمالية للنّص، مهما بلغت جودة الجوانب الأخرى، ومن ثمّ يصبح من الضّروري أن يعتمد التّقويم الكتابي على شبكات معيارية واضحة تساعد المعلّم والمتعلّم على تشخيص جوانب القوّة والقصور في الأداء الكتابي ضمن رؤية تربوية تسعى إلى تحسين الكتابة لا مجرد الحكم عليها.

والمخطّط التّالي يوجز معايير الإنتاج الكتابي السابق التّفصيل فيها أعلاه:

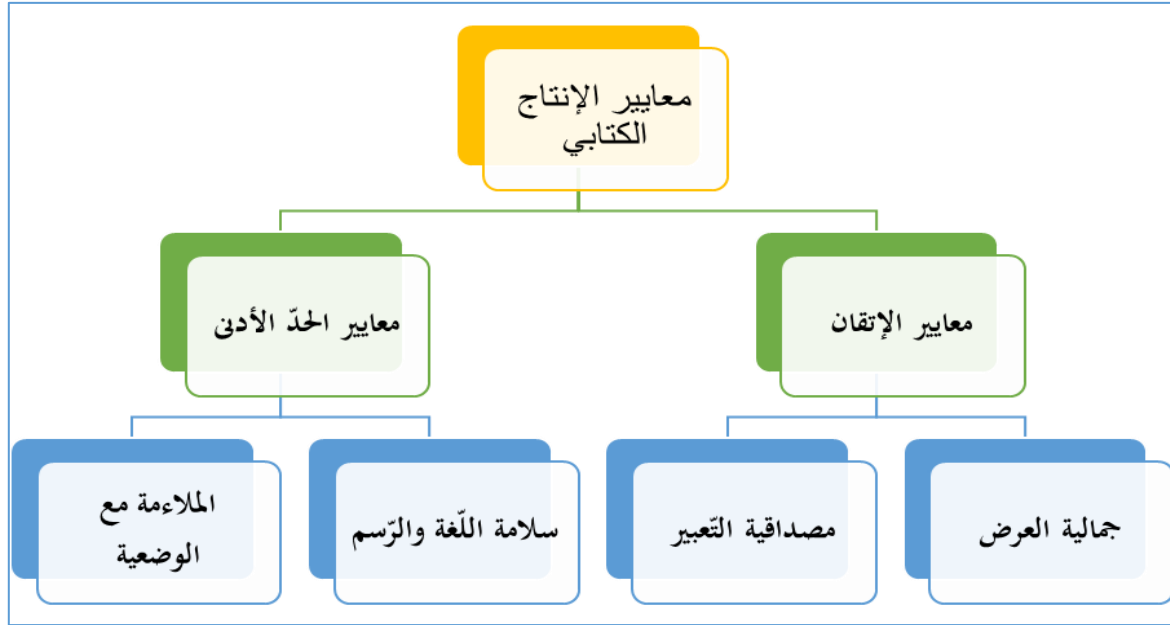
¹- فهد خليل زايد، محمد صلاح رمان، فن تدريس اللغة العربية، ص256.

²- فهد خليل زايد، محمد صلاح رمان، المرجع نفسه، ص256.

³- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، ص34.

⁴- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص34.

⁵- فهد خليل زايد، محمد صلاح رمان، فن تدريس اللغة العربية، ص256.



الشكل رقم (26): معايير الإنتاج الكتابي

5/ طرائق تقديم وتقييم الإنتاج الكتابي:

يعدّ تمكين المتعلّم من إنتاج نصوص كتابية سليمة لغويًا، خالية من الأخطاء التحويلية والصرفية والإملائية، من أبرز الغايات التعليمية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في ظلّ المقاربة بالكفاءات، التي تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية-التعلمية، وفاعلًا أساسيًا في بناء تعلماته وتوظيفها في مواقف ذات دلالة واقعية.

وتكتسي هذه الغاية أهمية خاصّة في المرحلة الثانوية، باعتبارها محطة حاسمة في المسار الدراسي للمتعلّمين، إذ تُمكنهم من معالجة قضايا اجتماعية وفكرية قريبة من واقعهم، والتعبير عن ذواتهم وهمومهم وميولهم، فضلًا عن كونها مرحلة تسمح باستثمار مختلف نشاطات اللغة العربية، من نصوص أدبية وتواصلية، وروافد نحوية وبلاغية، في إنتاج كتابي متكامل يعكس نضجًا لغويًا وفكريًا متدرّجًا.

انطلاقًا من هذا التّصوّر، تُبنى تعليمية الإنتاج الكتابي في منهاج اللغة العربية على تنظيم بيداغوجي يتوزّع - غالبًا - على ثلاث حصص متكاملة، تتدرّج من الفهم والتّخطيط إلى التحرير ثمّ التّقييم، وذلك على النحو الآتي:

➤ **الحصة الأولى: تقديم الموضوع:** تُخصّص هذه الحصة لتهيئة المتعلّمين للإنتاج الكتابي، حيث يعرض المعلّم فيها موضوعًا مندرجًا ضمن مخطّط التدرّج السنوي لتنفيذ التعلّقات، منطلقًا من وضعية انطلاق مستمدة من واقع المتعلّمين، تتلاءم وطبيعة الموضوع المطروح، ثمّ يعتمد إلى تقديم سند تربوي تمهيديّ يقدّم لمحة عامّة عن

الموضوع، يُقرأ قراءة نموذجية، قبل أن يُكلّف بعض المتعلّمين بقراءته، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة عرض الموضوع والتّخطيط للإنتاج.

ومن خلال الفهم الدّقيق لألفاظ السّند ومعانيه، يوجّه المعلّم المتعلّمين إلى استخراج الأفكار الأساسية، وشرحها، ودعمها بالشّواهد المناسبة، مع إتاحة المجال أمام المتعلّمين لإبداء آرائهم والتّفاعل مع عناصر الموضوع، في إطار حوار موجّه يثري النقاش ويوسّع دائرة الفهم، ويحرص المعلّم في هذه المرحلة على تحديد العناصر المحورية للتّعبير بصورة منظّمة، مستعملاً لغة واضحة، مع تسليط الضّوء على الكلمات المفتاحية وشرح المفاهيم الغامضة، وفي ضوء ذلك، يستنتج المتعلّم أهمية الموضوع ومدى ارتباطه بالواقع وملازمته لحاجاته واهتماماته، ثم تُدوّن التعليمات المطلوبة والتي تضع المتعلّم أمام وضعية مشكلة، فتثير في ذهنه جملة من التّساؤلات أبرزها :

• ما الهدف من إنتاجي لهذا الموضوع؟

• ما التّمت المستخدمة أثناء الكتابة؟

• ما المعلومات المطلوبة لإنتاج هذا الموضوع؟

ويُفرضي هذا التّوجيه إلى الانتقال نحو مرحلة التّخطيط، حيث يُنجز المتعلّم بمرافقة المعلّم هيكلية الموضوع أي تصميم بنيته أو هندسة جزئياته من خلال ترتيب الأفكار في مقدمة تكون غالباً عبارة عن طرح للمشكلة، ثم عرضاً يتم فيه توسيع الأفكار وشرحها وتفسيرها والاستشهاد عليها دينياً أو أدبياً وصولاً إلى الخاتمة وهي محطّة الحوصلة أو الخلاصة للموضوع المكتوب وتتّوّع أشكالها حسب طبيعة التّعبير، فقد تكون عبارة عن نصيحة أو حكمة أو عبرة أو إبداء للرأي الشّخصي إلخ...، وعرض، وخاتمة، وفق تنظيم منطقي متماسك، يُراعي طبيعة الموضوع والتّمت المعتمد، وبذلك تُختتم الحصّة الأولى بالانتهاء من تصميم موضوع الإنتاج وبناء عناصره الكبرى.

➤ **الحصّة الثانية: تحرير الموضوع داخل القسم:** تُعدّ حصّة تحرير الموضوع مرحلة مركزية في نشاط الإنتاج الكتابي، إذ ينتقل فيها المتعلّم من التّخطيط إلى الكتابة الفعلية، ويستهلّ المعلّم هذه الحصّة بوضعية انطلاق لتذكير المتعلّمين بالعناصر التي تمّ الاتفاق عليها في الحصّة السابقة، مع إعادة التذكير بالتّوجيهات المنهجية المتعلّقة بالكتابة، والتي يمكن حوصلتها فيما يلي¹:

❖ حسن البدء وحسن الختام.

❖ تقسيم الموضوع إلى فقرات (مقدّمة، عرض، خاتمة)، مع مراعاة ترابط الأفكار وتسلسلها.

¹ . محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص221.

- ❖ استخدام علامات الوقف.
- ❖ صحّة الرّسم والالتزام بقواعد الإملاء.
- ❖ حسن الاستشهاد ودقّته.
- ❖ حسن الخطّ والتنظيم ونظافة الورقة.
- ❖ سلاسة الألفاظ وعذوبتها والابتعاد عن التّكلف وألّا يقلّ أو يتجاوز الموضوع كذا سطرًا.

وتُعَدّ هذه الحصّة فرصة حقيقية لاستكشاف القدرات التّعبيرية واللّغوية للمتعلمين، كما تُمكن المعلّم من الوقوف على الفروق الفردية بينهم، والجدير بالذكر أنّ المعلّم في هذه الحصّة يضطلع بدور الموجه والمرشد، فيجيب عن استفسارات المتعلمين، ويساعدهم على اختيار الألفاظ المناسبة، واستحضار الشواهد الملائمة، مع تنبيههم إلى ضرورة مراجعة إنتاجاتهم قبل تسليمها، تفاديًا للأخطاء الأسلوبية واللّغوية، بما يضمن إنتاجًا كتابيًا أكثر نضجًا.

➤ **الحصّة الثالثة: تصحيح الموضوع:** تُخصّص الحصّة الثالثة لتقويم الإنتاجات الكتابية، وتعتبر هذه الحصّة محطة استثمار وتحصيل، حيث يقوم المعلّم بتصحيح إنتاج المتعلمين الكتابي معتمداً على معايير واضحة، مبتعداً عن الذاتية، مستعملاً إحدى صور التّصحيح المناسبة وهي:

- **التّصحيح العلاجي:** ويتمّ بتحديد الأخطاء وتصويبها ثمّ كتابتها بشكل سليم على الدّفاتر.
- **التّصحيح الإشاري:** ويتمّ بوضع إشارة على مواطن الخطأ، بحيث يبحث المتعلم عن الخطأ ذاتياً ويقوم بتصويبه.
- **التّصحيح الرّمزي:** إذ يضع المعلّم رمزا على الخطأ المدوّن مع الإشارة إلى نوعه وبالتّالي تصحيحه مع استنتاج ضابطه، فعلى سبيل المثال (خ/ن) للدّلالة على الخطأ التّحوي أو (خ/ص) للدّلالة على الخطأ الصّرفي أو (خ/إ) للدّلالة على الخطأ الإملائي وغيرها، وهي رموز سبق توضيحها للمتعلمين، ثمّ يسجّل العلامة على واجهة ورقة التّعبير، ويُرفق العلامة بملاحظات توجيهية أو تشجيعية، من شأنها تعزيز دافعية المتعلم وتحفيزه على تحسين أدائه، ولضمان موضوعية التّقويم، يعتمد المعلّم شبكة تقويم للإنتاج الكتابي، تقوم على مجموعة من المعايير والمؤشّرات التي يمكن توضيحها من خلال الجدول التّالي:

المعايير	المؤشّرات
البنية الشّكلية للإنتاج الكتابي	✓ العمل المنجز خاضع للتّعليمية المطلوبة.
	✓ احترام منهجية الكتابة (مقدّمة، عرض، خاتمة).
	✓ احترام الحجم المطلوب.
	✓ احترام التّمط المناسب للموضوع.

الانسجام	✓ احترام الروابط المنطقية. ✓ احترام ترتيب الأفكار الواردة في النص. ✓ توافر الاتساق والانسجام في المنتج الكتابي.
سلامة اللغة	✓ استخدام الأسلوب الدّائي الموائم لطبيعة النص المعطى. ✓ استعمال علامات الوقف والترقيم استعمالاً مناسباً. ✓ احترام زمن الأفعال والضّمائر الواردة في السند التربوي.
الإتقان والإبداع	✓ ثراء الأفكار مع حسن التعليل للرأي. ✓ توافر الأسلوب على الجمال الفني. ✓ التنظيم وحسن العرض (جودة الخطّ وتنظيم الصفحة ونظافتها).

الجدول رقم (8): معايير تقويم الإنتاج الكتابي

كما أنّه ينبغي على المعلّم أن يركّز أثناء التّصحّيح على ثلاثة جوانب أساسية وهي: "النّاحية اللّغويّة وتشمل مراعاة قواعد الصّرف والنّحو واستعمال الألفاظ والمعاني التي وُضعت لها، والنّاحية الأدبية ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذّوق الأدبي وجمال التّصوير وقوّة الدّلالة، وأخيراً النّاحية الإملائية التي تتجسّد في جودة الخطّ وحسن التّرتيب والنّظام"¹، لما لهذه المعايير من دور في تحقيق التّقويم الشّامل للإنتاج الكتابي، وتجدد الإشارة أنّه في حصّة تصحيح الموضوع مع المتعلّمين، ينطلق المعلّم من التذكير بالموضوع وتقديم الانطباعات والملاحظات العامّة حول المواضيع المحرّرة وفق رؤية تمس الجوانب المنهجية والفكرية والأسلوبية، ثمّ يُشرك المتعلّمين في عملية التّصحّيح من خلال التّصحّيح الدّائي وذلك بتكليف المتعلّم بأن يُصحّح خطأه ذاتيّاً، وإن تعسّر الأمر يتمّ الانتقال إلى التّصحّيح الجماعيّ من خلال مناقشة الأخطاء المتكرّرة في إنتاجات المتعلّمين وتصويبها على السّبورة وفق جدولٍ يضمّ خاتمة الخطأ ونوعه، وخاتمة الصّواب وضابطه، ثمّ يعتمد على إعادة الأوراق إلى أصحابها، وتُختتم هذه المرحلة "بقراءة المتعلّم موضوعه أمام زملائه، وعلى الآخرين الإصغاء له وتسجيل الملاحظات المتعلّقة بجانب "المحتوى" المتمثّلة في جمال الأفكار وعذوبة الألفاظ وحسن الاستشهاد والصّور البلاغية وصلتها بالموضوع مع مراعاة القواعد النّحوية، أمّا الجانب الثّاني المتجسّد في "الأداء" ونقصد به جودة الإلقاء وحسن التّعبير الصّوتي وجودة الحركات والإيماءات المتأزّرة مع الألفاظ ورفع الصّوت وخفضه والوقف والوصل والاستفهام والتّعجب وغير ذلك ممّا يقتضيه الأداء في قراءة الموضوع"²، ويتمّ ذلك في إطار نقاش موجّه يراعي الجوانب الفكرية والأسلوبية والأدائية، بما يسهم في تنمية مهارات

1. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربية، ص193.

2. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص221.

الإلقاء، والاستماع، والحوار، والنقد البناء، وتنمية الجرأة الأدبية لدى المتعلمين، وربط الإنتاج الكتابي ببقية المهارات اللغوية، بوصفه نشاطاً مركزياً متداخلاً مع القراءة والتعبير الشفهي والنحو والبلاغة، "فالتعبير الكتابي غاية أساسية في تعليم اللغة العربية ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم وفيه تحقق اللغة وظيفتها في تسهيل عمليات الاتصال بين الجماعة الإنسانية، فهو يستوعب المهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي وهي (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة)"¹ إذ تتجلى فيه وظيفة اللغة الاتصالية والاجتماعية هذا من جهة، ومن جهة ثانية تعدّ خطوة (قراءة الإنتاج الكتابي) فرصة لتدريب المتعلم على حسن الإلقاء كونه مهارة مهمة من مهارات القراءة وتزوّده بروح التفاعل الإيجابي أثناء مواجهة الأطراف الأخرى (المعلم والمتعلمين) وهذا ما يمثل إعداداً منهجياً لمتطلبات البحث و الدراسات التطبيقية في المراحل الجامعية اللاحقة.

6/ إشكالية تدني أداء التلاميذ في مهارة الإنتاج الكتابي وآليات تجاوزها:

تعدّ مهارة الإنتاج الكتابي من أعقد المهارات اللغوية التي يواجهها المتعلم في مساره الدراسي، إذ تتداخل فيها قدرات معرفية ولغوية وتواصلية ومنهجية، الأمر الذي يجعل تعليمها وتعلّمها عملية شديدة التعقيد، فقد سجّلت العديد من الدراسات التربوية ضعفاً ملحوظاً وقصوراً شديداً في أداء المتعلمين للإنتاج الكتابي في المراحل الدراسية كافة، وبخاصّة في مرحلة التعليم الثانوي، سواء من حيث وضوح الفكرة أو انسجام النص أو سلامة اللغة، ويعزى هذا التدني إلى مجموعة من العوامل المتداخلة التي يمكن تصنيفها ضمن ثلاثة محاور أساسية : **عوامل تتعلق بالمعلم، عوامل تتعلق بالمتعلم، وعوامل تتعلق بالمنهاج والوسائل التعليمية،** ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أسباب تتعلق بالمعلم	
✓ اعتماد مبدأ التكامل وربط دروس التعبير بفروع مادّة اللغة العربية خاصّة، والمواد الأخرى عامّة من خلال وعي تربوي جماعي يجعل من الكتابة مهارة عرضية مشتركة بين مختلف المواد، وذلك بتشجيع معلمي المواد المختلفة بتفعيل الكتابة الوظيفية، مما يسهم في تنمية الكفاءة الكتابية لدى المتعلم، وتخفيف الضغط على معلّم اللغة العربية من جهة أخرى. ✓ تفعيل برامج التكوين المستمر للمعلّمين في تعليمية الكتابة من خلال دورات تربوية تركز على استراتيجيات الكتابة التفاعلية والتّقويم البنائي، مع تعزيز ثقافة التطوير المهني	• يعدّ معلّم اللغة العربية محطّ اللوم في فساد تعليم الإنتاج الكتابي حسب الرّأي العام. بسبب الاعتقاد الخاطي بأنّ هذا النشاط مُوجّه لمعلّم اللغة العربية فقط، وأنّ تدريسه مقتصر على حصص اللغة العربية فحسب، أمّا الحصص التعليمية الأخرى بمختلف فروعها لا صلة لها بالإنتاج الكتابي. • ضعف إعداد بعض معلّمي اللغة العربية أكاديمياً وتربوياً، وقلة رغبتهم في مهنتهم، ممّا ينعكس سلباً على أدائهم المهني في أساليب التدريس المناسبة من خلال تحدّثهم باللهجة العامية واكتفائهم

¹. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط2، دار الشروق للنشر، 2005، ص266.

الذاتي، والحرص على اعتماد اللغة العربية الفصيحة داخل القسم، مما يجعل من المعلم نموذجاً لغوياً وقُدوةً في الأداء. ✓ اعتماد معايير تربوية واضحة في انتقاء موضوعات الإنتاج الكتابي، من خلال منح المتعلمين حريتهم ليختاروا وفق ما تملّيه عليهم رغباتهم الموضوعات القريبة من اهتماماتهم، أو انتقاء وضعيات مستمدة من واقعهم لاستثارة دوافعهم للتعبير والتوظيف الأمثل للمكتسبات اللغوية والفكرية، مما يجعل لغتهم أكثر جودة وأفضل تحصيلاً. ✓ اعتماد التقويم التكويني المستمر القائم على معايير مضبوطة مع توظيف التصحيح الرمزي، والتقويم الفردي والجماعي والملاحظات البناءة، والاهتمام بمرحلة المراجعة كأداة تعليمية علاجية، بما يسمح بتشخيص الأخطاء ومعالجتها تدريجياً، وبالتالي بناء ثقة المتعلم بنفسه وتحسين أدائه الكتابي. ✓ تهيئة مناخ صفّي داعم قائم على التواصل الإيجابي، واحترام المتعلم، وتشجيع المبادرات التعبيرية الخاطئة، وتأجيل التصويب إلى مرحلة لاحقة، بما يعزّز الجرأة الأدبية وينمي الطلاقة اللغوية التي تعدّ أساساً للإنتاج الكتابي الجيّد. ✓ التنوع في فرص التدريب من خلال الأنشطة الداعمة لتنظيم مسابقات أدبية، أنشطة ثقافية، ورشات كتابية، بما يوفّر للمتعلّمين فضاءات للتعبير الحرّ، ويجعل الكتابة ممارسة اجتماعية لا مجرد نشاط تعليمي معزول.	بالإملاء والتلقين بدلاً من تفعيل مقاربات قائمة على الكتابة العملية، وبالتالي فشلهم في أن يكونوا قدوة للتلاميذ في الأداء. • "قلة اعتماد المتعلمين على الأسس والمعايير السليمة عند اختيارهم لموضوعات الإنتاج الكتابي"¹، كفرضهم الموضوعات التقليدية التي لا تمثّل تفكير المتعلّم أو اختياره، والتي يفتقر فيها إلى الخبرة الشخصية، فسوء اختيار الموضوع يؤدي إلى عدم إقبال المتعلمين عليه أو التهرّب منه. • قلة متابعة المتعلمين لإنتاج المتعلمين، وإهمال تقويم الموضوعات الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها، ووضع إشارة معيّنة، وقد يلجأ المعلم إلى الاعتماد على التصحيح الميكانيكي من خلال كثرة الشطب والتصويب، وعدم تقديم تغذية راجعة لتصويب الأخطاء، ممّا يؤدي إلى ضعف ثقة المتعلّم بنفسه. • "قيام بعض المتعلمين في التعبير الشفهي بمقاطعة المتعلّم المتحدّث باستمرار وبطريقة فظة وتهكمية، ممّا يدفع التلاميذ إلى عدم الحديث والمشاركة، وهو ما يؤدي إلى قتل الجرأة في نفوس المتعلمين وضعف قدراتهم الإنتاجية. • قلة المحفّزات والفرص التي تمنح للمتعلّمين لإظهار قدراتهم التعبيرية وتطويرها خارج الوضعيات الصّفية التقليدية كالمسابقات الأدبية، المهرجانات، المناظرات الشعرية والبحوث العلمية."²
---	--

أسباب تتعلق بالمتعلم

✓ إرساء مبدأ الكتابة المنتظمة من خلال برمجة حصص إنتاج كتابي دورية، وتكليف المتعلمين بإنجازها، مع اعتماد دفتر	• "التهاون في إنتاج الموضوعات المطلوبة، وقلة الممارسة الفعلية للكتابة خلال السنة الدراسية، فقد يمرّ عام دراسي كامل، ولا
---	---

¹ - سعد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص44.

² - أسماء محمد أبو شرح، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ الصف الثالث الأساسي، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، 2016م، ص70.

يتناول المتعلم سوى موضوع أو موضوعين، ومن المعروف أنّ المداومة على الكتابة تطوّر الأساليب، وتنمي الثروة اللغوية¹.

● ضعف القاموس اللغوي ومحدودية الرصيد المعجمي، بسبب الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، ممّا يجعل المتعلم في تنازع مع هذه الثنائية، وهي وجود لغة للحياة العادية، وثانية للمعلم والفكر والأدب، إضافة إلى قصور المهارات التنظيمية كالعجز عن التخطيط للنص أو الربط بين الأفكار وبناء الفقرات وصياغة التراكيب.

● تدني ثقافة المطالعة وانصراف المتعلمين عن القراءة الحرة، فبالرغم من أثر القراءة الحرة العميق في جودة التعبير إلا أنّ المتعلمين لا يأبهون بها، وينصرفون عنها، ولا يميلون إليها، وسوء استغلال وسائل تنمية الذخيرة اللغوية، ممّا ينجم عنه فقر مفرداتهم اللغوية، وضحالة تفكيرهم، وشحّ معانيهم، وتدني أساليبهم.

● غياب الدافعية نحو الكتابة وعدم اهتمام التلاميذ بمادة التعبير، وإهمالهم لحصّتها، حيث يعتبرونها مادة سهلة لا تحتاج إلى دراسة، خاصّة أنّها ليست كتاب مقرر يلتزم المتعلمون بقراءته، إضافة إلى عدم مشاركتهم في ألوان الأنشطة اللغوية المختلفة داخل الفصل، واقتصار هذا النشاط على أقلية منهم.

● الخوف من الوقوع في الخطأ وهو ما يولّد توتراً لدى المتعلم يمنعه من الإبداع، ويجعله يميل إلى التقل أو الحفظ الحرفي بدل الإنتاج الذاتي.

● نقص التدريب المنزلي على هذا النشاط وهذا راجع إلى إهمال الأسرة من جهة وتكاسل المعلمين من جهة أخرى، إضافة إلى

خاصّ بالإنتاج الكتابي، بما يضمن المداومة على الكتابة، والحرص على تامين الإنتاجات المنجزة، بما يضمن حرص المتعلمين على جمع النقاط.

✓ تدعيم الرصيد اللغوي للمتعلمين من خلال التكامل بين الروافد اللغوية (نحو، صرف، بلاغة، معجم، نصوص) وتكثيف أنشطة بناء التراكيب الوظيفية، مع تدريب المتعلمين على مهارات التخطيط المسبق للنص وبناء الفقرات وتنظيم الأفكار واستخدام الروابط المنطقية، بما يحقق عنصر التماسك والانسجام النصي.

✓ غرس ثقافة المطالعة وتفعيل دور المكتبة لدى المتعلمين من خلال تشجيعهم على القراءة الحرة والمطالعة لتوسيع مداركهم وإثراء معجمهم اللغوي، وتنويع النصوص القرائية وربطها بأنشطة إنتاجية داخل القسم كتلخيص المقروء أو استثماره كتابياً.

✓ تعزيز الدافعية من خلال تدريب المتعلمين على المهارات الكتابية وحثّهم على ممارسة أنماط الأنشطة الإنتاجية بأشكالها كافة، وربطها بواقعهم ومشاكلهم اليومية، واعتماد أساليب تشجيعية كإبراز الإنتاجات المتميزة، وإشراكهم جميعاً في أنشطة تعبيرية فردية أو جماعية.

✓ إرساء مناخ تعليمي آمن يقوم على التسامح مع الخطأ بوصفه منطلقاً لتعلّات جديدة، وتفادي التّقويم العقابي الذي يقلّل من دافعية المتعلم، والعمل على علاجه.

✓ تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة في متابعة الإنتاجات الكتابية، وتوجيه المتعلمين إلى الاستثمار الإيجابي

¹ . سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص 446.

للتكنولوجيا في تنمية مهارات الكتابة، كاستخدام التطبيقات والمنصات الرقمية الهادفة، بدل الاقتصار على الاستهلاك السلبي للمحتوى.	الأثر السلبي الذي أدته الوسائل التكنولوجية الحديثة بتجميد الأدمغة على التفكير وبالتالي انصراف المتعلمين عن المشاركة في الأنشطة اللغوية بشتى أنواعها في المحيط المدرسي.
أسباب تتعلق بالمنهاج	
✓ إعادة توزيع الزمن التعليمي داخل المخططات السنوية بما يضمن منح الإنتاج الكتابي مكانته الوظيفية، مع اعتماد مبدأ الإدماج بين أنشطة اللغة المختلفة. ✓ تفعيل التوجّه الوظيفي للمنهاج عبر الانتقال من منطق اكتساب المعرفة إلى بناء الكفاءة، وذلك يجعل الإنتاج الكتابي نشاطا إجرائيا يمارس داخل القسم، لا مجرد حوصلة نظرية، مع التركيز على الكتابة بوصفها فعلا تواصليا مرتبطا بوضعيّات حقيقية، بحيث يستثمر كفضاء تطبيقي لتوظيف المكتسبات النحوية والبلاغية. ✓ اعتماد تدرج بيداغوجي واضح في تعليم الإنتاج الكتابي، ينطلق من النصوص البسيطة نحو المركبة، ومن التعبير الموجه نحو التعبير الحرّ، وتوسيع نطاقه بجعله مجالا تطبيقيا جامعا لمختلف الميادين، بما يراعي النمو اللغوي والمعرفي للمتعلمين، ويضمن تراكم الكفاءات بشكل منهجي. ✓ إدماج الوسائط الرقمية في تعليم الإنتاج الكتابي من خلال (منصات تعليمية، تطبيقات لغوية، منتديات تفاعلية) لتشجيع التّعلم التشاركي وتقديم التغذية الراجعة الفورية.	• كثافة المناهج وقلة الزمن المخصّص للإنتاج الكتابي في الخطة الدراسية، وتعدّد الأهداف التعليميّة على حساب العمق المهاري، ممّا يقلّل فرص الممارسة الكتابية الكافية. • عدد موضوعات التعبير المفروض على المعلّم تدريسها خلال العام، وتقييده بخطة شهرية وسنوية غير مناسبة لمستوى المتعلّمين، الأمر الذي يدفع المعلّم إلى التسريع في إنهاء المقرّر خوفاً من ملاحقة المدير والمنهج، دون أن تتاح له الفرصة لمعالجة مشكلات ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابي. • خطة الدّراسة المتبعة في تعليم اللّغة العربية، فقد لا تدفع هذه الخطة إلى مداومة الاطّلاع الحرّ، سواء على الصّحف، أو المجلّات، أو الكتب التي تتصلّ بالشؤون السياسية، والاقتصادية والاجتماعية. • قصور المنهاج في استثمار التكنولوجيا التعليميّة في دعم الإنتاج الكتابي رغم ما تتيحه الوسائط الإلكترونية من فرص للتفاعل والمراجعة الذاتيّة.

الجدول رقم (9): أسباب تدني المتعلّمين في مهارة الإنتاج الكتابي والحلول المقترحة لتجاوزها



الفصل الثالث:

عرض الإطار المنهجي

ومدونة الدراسة التطبيقية



المبحث الأول:

وصف البرنامج التّحوي وعلاقته بالإنتاج الكتابيّ

لدى السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ

- جذع مشترك آداب -

- 1/ وصف محتوى المقرّر التّحوي والإنتاج الكتابي في البرنامج الدّراسي
- 2/ وصف السّياق التّربوي لتنفيذ الدّراسة التّطبيقية
- 3/ تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبية
- 4/ عرض نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضّابطة وتحليلها
- 5/ عرض نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التّجريبية وتحليلها
- 6/ المقارنة التّحليلية بين نتائج المجموعتين الضّابطة والتّجريبية

➤ / الإطار المنهجي للدراسة:

يتعلق هذا الجانب من البحث بإجراءات وخطوات الدراسة الميدانية المتبعة والأدوات الإحصائية المستخدمة، والمنهج العلمي المعتمد لتحقيق الأهداف المسطرة من هذه الدراسة والمتمثلة في محاولة الإجابة عن الإشكالية المطروحة وفيما يلي تفصيل ذلك:

❖ **الحدود الموضوعية:** تندرج دراستنا التطبيقية هذه ضمن مجال تعليمية القواعد النحوية، حيث تهدف إلى توظيف المحتوى التعليمي الإلكتروني لعدد معين من القواعد النحوية وتقصي تأثيره في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي – شعبة آداب –

❖ **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في ثانوية الشهيد محمد بوهراوة ببرج منايل ولاية بومرداس، باعتبارها تمثل المؤسسة التي تعمل بها الباحثة أستاذة للتعليم الثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها منذ سنة 2018.

❖ **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الموسم الدراسي 2024 / 2025م، إذ امتدت على مدار الفصلين الأول والثاني، بما يتماشى مع البرنامج الزمني المقرر لتدريس القواعد النحوية المستهدفة.

❖ **منهج الدراسة:** تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي قصد وصف مدونة الدراسة التطبيقية المتمثلة في المقرر النحوي والإنتاج الكتابي للسنة الأولى ثانوي – شعبة آداب –، وكذا المنهج المقارن بغرض مقارنة أداء عينة الدراسة المتمثلة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن ثمة قياس أثر المتغير المستقل (المحتوى التعليمي الإلكتروني) على المتغير التابع (التوظيف النحوي في الإنتاج الكتابي) بعد التدخل التجريبي.

❖ **عينة الدراسة:** تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين متكافئتين من متعلمي السنة الأولى ثانوي جدد مشترك آداب من حيث عدد الأفراد والمستوى التحصيلي، إذ مثلت الأولى المجموعة الضابطة بمعدل خمسة وعشرين (25) تلميذا حيث تلقت تعليما تقليديا محضا، في حين مثلت الثانية المجموعة التجريبية بمعدل خمسة وعشرين (25) تلميذا هي الأخرى، إلا أنها خضعت لتعليم مدمج حيث تم توظيف المحتويات التعليمية الإلكترونية أثناء تعليم الدروس النحوية.

❖ **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة أدوات رئيسة، وظفت في مراحل متدرجة من البحث وتمثلت فيما يلي:

- **الاختبار القبلي والبعدي للإنتاج الكتابي:** والهدف منهما هو قياس سلامة التوظيف النحوي في الإنتاج الكتابي لدى المجموعتين قبل تطبيق العملية التجريبية وبعدها، وفق شبكة تقييم معدة سلفا.
- **البرنامج التعليمي التقليدي:** والهدف منه هو تعليم القواعد النحوية المستهدفة لصالح المجموعة الضابطة، باستعمال الوسائل التعليمية التقليدية دون تدخل لأي وسيط من الوسائط الإلكترونية.

■ البرنامج التعليمي المدمج بتوظيف المحتوى التعليمي الإلكتروني: وهو موجّه لصالح المجموعة التجريبية، حيث تمّ تصميمه استناداً إلى وسائط إلكترونية تضمّ محتويات تعليمية نحوية (صفحات فيسبوك، قنوات يوتيوب، تطبيقات إلكترونية) مختارة بعناية بناءً على نتائج تحكيمها وفق معايير جودتها التربوية، الجمالية، التفاعلية، التقنية والتقويمية.

■ استمارات تحكيم جودة الوسائط التعليمية الإلكترونية: استخدمت للتحكيم القبلي للوسائط التعليمية المعتمدة من قبل مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تعليمية اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم، بهدف التحقق من جودة المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية قبل الشروع في تطبيقه.

1/ وصف برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب- في المنهاج الدراسي:

يهدف منهاج مادة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي وبالخصوص منهاج السنة الأولى إلى تمكين المتعلّم من اكتساب كفايات لغوية تواصلية في مقامات دالة، من خلال أنشطة المادة المختلفة، إذ يتناول كتاب اللغة العربية وآدابها لهذا المستوى مجموعة نشاطات على أساس أنّها كلّ متكامل يتجسّد من خلال الانطلاق من نصّ محوريّ تدور حوله كلّ الروافد التعليمية من قواعد، وبلاغة، وعروض، وإنتاج كتابي.

أمّا عن الحجم الساعي الأسبوعيّ المخصّص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانويّ (جذع مشترك آداب) فهو ستّ ساعات موزّعة على نشاطات الجذع وفقاً لما هو وارد في المنهاج كالتالي:

نشاطات الأسبوع الأول	الحجم الساعي
النص الأدبي	➤ تخصيص ساعتين لنشاط التّصوص الأدبية حيث يتمّ فيها دراسة النصّ واكتشاف معطياته ومناقشة مضمونه وتحديد بنائه وتفحص اتّساقه وانسجامه.
قواعد اللغة	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط قواعد اللغة النحوية والصرفية.
العروض	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط العروض.
التعبير الكتابي	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط التعبير الكتابي، حيث يتمّ فيها مناقشة الموضوع شفهيًا.
المطالعة الموجهة	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط المطالعة الموجهة.
نشاطات الأسبوع الثاني	
النص التواصلية	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط النصّ التواصلية.
قواعد اللغة	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط قواعد اللغة النحوية والصرفية.
البلاغة	➤ تخصيص ساعة واحدة أسبوعياً لنشاط البلاغة.

التعبير الكتابي	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط التعبير الكتابي، حيث يتم فيها تحرير الموضوع صفيًا.
الوضعية الإبداعية/ النقدية	➤ تخصيص ساعة واحدة لنشاط بناء الوضعيات الإبداعية أو النقدية بالتداول.

الجدول رقم (10): الحجم الساعي المخصص لنشاطات مادة اللغة العربية وآدابها لدى السنة الأولى ثانوي .شعبة آداب .

تتوجّ نهاية الوحدة بحصة الإنتاج الكتابي ذات الساعة الواحدة، حيث يحرص المعلم على استغلالها لجلل المتعلّمين يسخّرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة بالنشاطات السابقة خاصّة القواعد النحوية والبلاغية وذلك لعلاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم والتي يتمّ تناولها بالتداول بين وضعيات إبداعية وأخرى نقدية سعياً لتحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها ما يلي :

❖ تمكين المتعلّم من استيعاب القواعد النحوية الأساسية للغة العربية.

❖ تيسير عملية توظيف القواعد النحوية في مختلف الأنشطة التعبيرية.

❖ اختبار مدى تحكّم المتعلّم في القواعد النحوية وتوظيفها توظيفا عملياً سليماً في الإنتاجات الكتابية.

1.1/ محتوى المقرر التحوي والإنتاج الكتابي في البرنامج الدراسي للسنة الأولى ثانوي _شعبة آداب _:

يتضمّن برنامج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي – شعبة آداب – اثني عشرة (12) وحدة، تتوزّع عبر فصول السنة الدراسية الثلاثة ضمن مسار متكامل، بمعدّل أربع وحدات في كلّ فصل دراسي، إذ يتناول كلّ فصل مجموعة من الأنشطة التعليمية الهادفة إلى تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية من خلال مزاجية مدروسة بين أنشطة الفهم والإنتاج والضبط اللغوي، لاسيّما ما تعلق بالنشاط التحوي باعتباره مكوناً وظيفياً داعماً لبقية الأنشطة وبالخصوص الإنتاج الكتابي الذي يعدّ الإطار العملي لاختبار كفاءة المتعلّم في توظيف الموارد النحوية المكتسبة، وفيما يلي تفصيل البرنامج التحوي والإنتاج الكتابي في المقرر الدراسي:

الفصل الأول: الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الإسلام)				
عنوان الوحدة	النشاط التحوي		الإنتاج الكتابي	الكفاءة
الوحدة الأولى: الإشادة بالصّلح والسلام	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	وضعية إبداعية/	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً حجاجية عن أساليب الصّلح بتوظيف الموارد النحوية (الفعل المضارع المجزوم، المرفوع، المنصوب).
	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	رفع المضارع ونصبه	الصّلح بين صديقين متخاصمين	
الوحدة الثانية:	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	وضعية نقدية	

الفروسية وتعلّق العربيّ بها	المبتدأ والخبر وأنواعهما	كان وأخواتها+ إنّ وأخواتها	الفروسية في الشعر الجاهلي	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً نقدية ترتبط بالفروسية في العصر الجاهلي.
الوحدة الثالثة: الطّبيعة في الشعر الجاهلي	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	وضعية إبداعية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً وفق التّمط الوصفي عن المفاضلة الوصفية بين المدينة والقرية بتوظيف الموارد التّحوية (كاد وأخواتها، الحال).
الوحدة الرّابعة: الأمثال والحكم	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	وضعية نقدية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً تفسيرية نقدية حول الأمثال والحكم الجاهلية.
	لا التّافية للجنس	المفعول به	الأمثال والحكم في الأدب الجاهلي	

التّقويم الفصلي الأوّل

الفصل الثاني: أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام 41هـ)

الوحدة الخامسة: القيم الروحية الاجتماعية في الإسلام	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	وضعية إبداعية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً حجاجية عن برّ الوالدين بتوظيف (المنادى، المفعول المطلق).
	المنادى	المفعول المطلق	برّ الوالدين	
الوحدة السادسة: شعر التّصال والصّراع	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	وضعية نقدية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً تفسيرية نقدية يبرز فيها مدى إسهام الشعر في نشر الدّعوة الإسلامية.
	التّوكيد	المفعول لأجله	خصائص الشعر في العصر الإسلامي	
الوحدة السّابعة: شعر الفتوحات الإسلاميّة	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	وضعية إبداعية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً حجاجية حوارية للدّفاع عن الرّسول صلى الله عليه وسلّم بتوظيف الموارد التّحوية (التّعت، التّمييز).
	التّعت	التّمييز	الدّفاع عن النّبيّ صلى الله عليه وسلّم	
الوحدة الثّامنة: تأثير الإسلام في الشعر والشّعراء	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	وضعية نقدية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم نصوصاً تفسيرية نقدية عن تأثير الإسلام في الشعر.
	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	البدل	أثر الإسلام في الفكر واللّغة	

التّقويم الفصلي الثاني

الفصل الثالث: الأدب الأموي (41هـ / 132هـ)

الوحدة التاسعة: الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	وضعية إبداعية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلم نصوصا سردية وصفية للتغني بأبطال الجزائر بتوظيف الموارد التحوية (اسم المفعول، الفعل بدلالاته الزمنية المختلفة).
	اسم المفعول	الفعل ودلالته الزمنية	التغني بأبطال الجزائر	
الوحدة العاشرة: من شعر المواقف الوجدانية	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	وضعية نقدية	ينتج المتعلم نصوصا نقدية عن ظاهرة العفة في الشعر الأموي.
	الفعل المجرد والمزيد	الصفة المشبهة	ظاهرة العفة في الشعر الأموي	
الوحدة الحادية عشرة: التقليد والتجديد في الشعر الأموي	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	وضعية إبداعية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلم نصوصا حجاجية وصفية للتعبير عن إحدى القضايا الراهنة بتوظيف الموارد التحوية (العدد الأصلي والترتبي، الأفعال المبنية).
	العدد الأصلي والترتبي	البناء في الأفعال	التعبير عن قضية من القضايا الراهنة	
الوحدة الثانية عشرة: نمضة الفنون الثرية في العصر الأموي	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	وضعية نقدية	في مقام تواصل دال ينتج المتعلم نصوصا تفسيرية نقدية عن تطور الكتابة في العصر الأموي.
	البناء في الأسماء	اسماء المكان والزمان واسم الآلة	تطور الكتابة في العصر الأموي	

التقويم الفصلي الثالث

الجدول رقم (11): محتوى المقرر التحوي والإنتاج الكتابي في البرنامج الدراسي للسنة الأولى ثانوي. آداب .

➤ / تحليل مضمون الجدول:

يتضمن الجدول (11) أعلاه عرضا تفصيليا للبرنامج الدراسي المتعلق بنشاطي القواعد التحوية والإنتاجات الكتابية المقررة على متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي آداب موزعا على الفصول الدراسية الثلاثة، متضمنا اثنتي عشرة وحدة تعليمية، تتناول كل منها موردين نحويين متكاملين، وقد روعي في بناء هذا البرنامج عدّة مبادئ تربوية ومنهجية نوجزها فيما يلي:

- **التدرج في العرض التحوي:** يلاحظ في تنظيم الوحدات تطبيق لمنهج التدرج من البنيات البسيطة إلى المعقدة، إذ ينطلق البرنامج في الفصل الأول من الجملة الفعلية وما يطرأ عليها من حالات الإعراب كالجزم والرفع

والتّصّب، ثمّ ينتقل إلى الجملة الاسمية وعناصرها الأساسية كالمبتدأ والخبر، ليستكمل لاحقاً بتراكيب الجملة المنسوخة بكان وإنّ وأخواتهما، وينتهي هذا الفصل بدروس تتعلّق بالمنصوبات كالمفاعيل والحال، أمّا الفصل الثّاني فيركّز على التّوسّع التركيبي بإتمام المنصوبات الأخرى على نحو المفعول المطلق، المفعول لأجله، التّمييز، إلى جانب بعض المشتقات الصرفية كاسم الفاعل وصيغ المبالغة، وهو ما يسمح للمتعلم بتطوير فهمه لعلاقات الجملة المركّبة، في حين أنّ الفصل الثّالث قد خصّص للظواهر الصّرفية ذات البعد الاشتقاقي والبنوي مثل الفعل المجرّد والمزيد، الصّفة المشبهة، اسم المفعول، البناء في الأسماء والأفعال، وهو ما يمهد للمفاهيم النحويّة المتقدّمة في المستويات اللاحقة.

- **التّكامل بين النشاط التّحويّ والإنتاج الكتابيّ:** يسجّل البرنامج حرصاً واضحاً على تحقيق التآزر البيداغوجيّ والتّلازم الوظيفيّ بين الموارد النّحوية والوضعيات التّعبيريّة، فكلّ وحدة تعليميّة تتّوجّج بإنتاج موجّه يتطلّب توظيف القواعد النّحويّة في سياق تعبيريّ متنوّع مثل الصّلاح بين المتخاصمين، المفاضلة بين المدينة والقرية، برّ الوالدين، وغيرها، وهو ما يسمح للمتعلمين بتفعيل المكتسبات النّحوية تطبيقاً لا حفظاً.
- **مراعاة الأبعاد القيمية والفكرية:** تفتح موضوعات الإنتاج الكتابيّ على مضامين ذات بعد أخلاقيّ، إنسانيّ، وطنيّ، إذ نلحظ توظيف الموارد النّحوية في سياقات تعبّر عن قيم دينية وفكرية، وهذا من شأنه أن يميّن المتعلّم من بناء مواقفه الفكرية وتشكيل قدراته الحجاجية.

نستنتج من خلال ما سبق، أنّ القواعد النّحويّة تعدّ أحد أبرز المكوّنات الأساسية لمادة اللّغة العربية وآدابها، إذ تهدف إلى تزويد المتعلّم بوسائل ضبط اللّغة وتراكيبها، كما تُتيح له إمكانية التّعرف على بنية الجملة العربية وأنماطها وتساعد في تنمية قدرته على الفهم الدّقيق للنصوص، وتطوير مهاراته في الإنتاج الشّفاهيّ والكتابيّ، ممّا يعزّز من ثقته في التّواصل اللّغويّ من خلال توظيف اللّغة العربيّة بشكل سليم في مختلف السياقات، وبذلك يغدو المقرّر النّحويّ للسّنة الأولى ثانويّ — جذع مشترك آداب — لبنة أساسية في مسار بناء الكفايات اللّغوية، إذ يتنزّل ضمن مقارنة وظيفيّة كونه يزاوج بين التّدرج المنهجيّ والتّكامل المهاريّ بين الجانب القاعديّ المعرفيّ والبعد الأدائيّ الإنشائيّ من خلال التّوظيف السياقيّ للموارد النّحوية، وهو ما يجعله أرضية خصبة لأيّ بحث ميدانيّ. تعدّ القواعد النّحويّة أحد أبرز المكوّنات الأساسية لمادة اللّغة العربية وآدابها، إذ تهدف إلى تزويد المتعلّم بوسائل ضبط اللّغة وتراكيبها، كما تُتيح له إمكانية التّعرف على بنية الجملة العربية وأنماطها وتساعد في تنمية قدرته على الفهم الدّقيق للنصوص، وتطوير مهاراته في الإنتاج الشّفاهيّ والكتابيّ، ممّا يعزّز من ثقته في التّواصل اللّغويّ من خلال توظيف اللّغة العربيّة بشكل سليم في مختلف السياقات.

2.1/ معايير اختيار الدّروس النّحوية لتطبيق الدّراسة التجريبية:

الملاحظ على البرنامج النّحوي المخصّص للسّنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب- اتّسامه بالتنوّع والكثافة، الوفرة والغزارة، إذ يشمل محاور نَحْوِيّة متعدّدة تغطي معظم الظّواهر النّحوية الأساسيّة في اللّغة العربيّة والتي تتوزّع على امتداد السّنة الدّراسيّة، ونظرا لهذا الامتداد الزّمني والكمّ المعرفي المقرّر، يتعدّد من النّاحية التّطبيقية والتّجريبية تناول البرنامج النّحوي برّمته في إطار الدّراسة الحاليّة، إذ لا تسمح مقتضيات الزّمن التّربوي ولا شروط الضّبط المنهجي بذلك، لذا كان لزامًا على الباحثة اعتماد مبدأ الانتقاء لمجموعة من الدّروس النّحويّة التي تمثّل عيّنة من مضامين المقرّر الدّراسيّ، وتجنّد الإشارة إلى أنّ عملية الانتقاء قد تمّت في ضوء مجموعة من المعايير الموضوعية والتّربوية والمنهجية نفصلّها فيما يلي:

➤ 1.2.1/ معايير تربويّة وتعليميّة:

. الارتباط الوثيق بالإنتاج الكتابيّ: تمّ اختيار دروس القواعد النّحويّة التي تعتبر من ركائز البناء التّركيبيّ للجملة، وتسهم بفعالية في تحسين جودة الكتابة ودقّة التعبير.

. شيوع الأخطاء النّحوية فيها: تمّ التركيز على الدّروس التي تعدّ مصادر شائعة للأخطاء في الإنتاجات الكتابيّة لدى المتعلّمين، وهذا استنادا إلى ملاحظتنا الميدانية ومراجعاتنا للدّراسات السّابقة المتعلّقة بالتّحصيل النّحويّ. . تفاوت مستويات الصّعوبة: روعي في الانتقاء التّنوع بين دروس سهلة نسبيا وأخرى متقدّمة الصّعوبة لضمان شموليّة التّجربة وقياس مدى الاستيعاب في حالات مختلفة.

. انسجام القواعد النّحوية مع الأهداف التعليميّة للإنتاج الكتابيّ: تمّ التركيز على القواعد النّحويّة المنسجمة مع احترام الأهداف المنصوص عليها في الوثائق الرّسمية (المنهاج، دليل الأستاذ) بخصوص الكفاءات النّحويّة المراد تحقيقها في الإنتاجات الكتابيّة.

➤ 2.2.1/ معايير منهجية:

. التّموقع الزّمني للدّروس في البرنامج الدّراسي: تمّ اختيار الدّروس المقرّرة خلال الفصلين الأوّل والثّاني من السّنة الدّراسيّة لضمان تقديمها للمتعلّمين قبل نهاية الموسم الدّراسيّ بغرض إجراء الاختبار القبليّ والبعديّ ضمن فترات متقاربة نسبيا.

. اطلاع المتعلّمين المسبق عليها في الأطوار التعليميّة الفارطة: تمّ انتقاء دروس سبق للمتعلّمين دراستها في مرحلة التّعليم المتوسّط، ممّا يجعلهم قادرين على التّفاعل معها في سياق إنتاج كتابيّ قبليّ.

. قابليتها للتطبيق في النماذج التعليمية (التقليدي/ المدمج): تم التركيز في الاختيار على قواعد تتوفّر بشأنها محتويات إلكترونية (فيديوهات، تطبيقات، صور تعليمية) ويمكن إدماجها بمرونة في تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتقديمها في إطار تفاعلي من خلال الوسائط التعليمية الإلكترونية دون المساس بمضامينها.

. قابليتها للتقييم في الإنتاج الكتابي: تم الحرص على اختيار دروس قابلة للقياس من خلال مؤشرات واضحة ضمن شبكة التقييم المعتمدة في البحث.

3.1/ عدد الدروس المختارة وطبيعتها:

تم انتقاء عشرة (10) دروس نحوية من البرنامج الدراسي لتطبيق التجربة التعليمية بناء على المعايير السابق ذكرها، وفيما يلي جدول يبرز جميع دروس القواعد النحوية المختارة، مع تبرير أسباب اختيارها:

الفصل الأول				
الوحدات	موضوع الدّرس النّحوي	هل هو من الدّروس المختارة		تبرير سبب اختيارها
		نعم	لا	
الوحدة الأولى	جزم الفعل المضارع	×		تمّ اختيار ثلاثة دروس نحويّة من الفصل الأوّل وهي (جزم الفعل المضارع، الحال، المفعول به) وذلك بسبب تكافؤ المعرفة السّابقة لدى المتعلّمين، إذ سبق تعلّمها في المراحل الفارطة، بالإضافة إلى قابليتها للتّوظيف في الإنتاجات الكتابية المطلوبة، في حين أنّ سبب عدم انتقاء الدّروس المتبقية يرجع لأنّها تتضمن شروحات وتفصيلات لم يسبق للمتعلّمين تناولها في المراحل التّعليمية السّابقة.
	رفع المضارع ونصبه		×	
الوحدة الثانية	المبتدأ والخبر وأنواعهما		×	
	كان + إنّ وأخواتهما		×	
الوحدة الثالثة	كاد وأخواتها		×	
	الحال	×		
الوحدة الرّابعة	لا النافية للجنس		×	
	المفعول به	×		
الفصل الثّاني				
الوحدة الخامسة	المنادى	×		تمّ انتقاء سبعة دروس نحوية من الفصل الثّاني وهي (المنادى، المفعول المطلق، التوكيد، المفعول لأجله، النّعت، التّمييز، البدل)، ذلك أنّها تتماشى مع أهداف الدّراسة، وتتوافق مع محور البحث في الإنتاج الكتابي، كما أنّها ترتبط ارتباطا مباشرا بمكتسبات المتعلّمين في المراحل السّابقة، بالإضافة إلى قابليتها
	المفعول المطلق	×		
الوحدة السادسة	التّوكيد	×		
	المفعول لأجله	×		
الوحدة السّابعة	النّعت	×		
	التّمييز	×		

الوحدة الثامنة	اسم الفاعل وصيغ المبالغة		×	للمقياس المباشر في الاختبارات الكتابية، زد على ذلك أنّ المنهاج يولي لها اهتماماً أكبر باعتبارها مهارات إنتاجية.
	البدل	×		

الجدول رقم (12): تصنيف الدروس النحوية المختارة

➤ / تحليل مضمون الجدول:

الملاحظ من خلال الجدول (12) أعلاه أنّ عملية الاختيار جاءت مقتصرة على مجموعة من الدروس المستقاة من الفصلين الأول والثاني بإجمالي عشرة (10) دروس، ثلاثة منها تتركز في الفصل الأول، وسبعة في الفصل الثاني، في حين تمّ استبعاد دروس الفصل الثالث، ويعود سبب هذا التوزيع إلى طبيعة المضامين النحوية التي يتضمنها كلّ فصل، إذ ركّز الفصل الأول على دروس تأسيسية تعدّ بمثابة قاعدة أولية في البناء النحوي مثل (جزم الفعل المضارع، الحال، المفعول به)، أمّا الفصل الثاني فقد احتوى على دروس تظهر قابلية أكبر للتوظيف الكتابي والتطبيق العملي، ومن هنا تمّ اختيار سبعة دروس تنوّعت بين مكملات الجملة الاسمية والفعلية مثل (المنادى، المفعول المطلق، المفعول لأجله، التوكيد، النعت، التمييز، البدل) لما لها من أهمية قصوى في تطوير مهارات الإنتاج الكتابي والتركيب اللغوي لدى المتعلّم، أمّا دروس الفصل الثالث فرغم أهميتها النظرية إلّا أنّ أغلبها يرتبط بالدرجة الأولى بالجانب الصّرفي والبنوي أكثر من النحوي التركيبي كما هو الحال مع (الصفة المشبهة، اسم المفعول، الفعل المجرد والمزيد)، إذ تخصّ أوزان الأفعال وتغييرات جذورها، وصيغ المشتقات ودلالاتها، وبالتالي فهي أقلّ صلة بمهارات الكتابة التعبيرية لكونها ليست قواعد تركيبية محضة، ممّا يجعلها أقلّ ارتباطاً بأهداف الدراسة، كما أنّها لا تدخل في شبكة تقييم الاختبارات التي اعتمدها، إذ أنّ فصل الصّرف يخرج عن نطاق أهداف البحث والتّقييم المعتمد، ومن ثمّ فإنّ الاقتصار على دروس الفصلين الأول والثاني جاء انسجاماً مع هدف الدراسة، وسعياً إلى تحقيق التّكافؤ في العملية التّعليمية، أمّا عن أسباب اختيار ثلاثة دروس من الفصل الأول مقابل سبعة من الفصل الثاني فيرجع إلى ما يلي:

❖ عدم اكتمال الجاهزية النفسية والمعرفية للمتعلمين في بداية السّنة الدّراسية: يعاني المتعلّمون عادة في الأسابيع

الأولى من صعوبات في التّأقلم مع جوّ الدّراسة بعد عطلة طويلة، وهو ما ينعكس على مستوى التّحصيل، فاختيار عدد محدود من الدروس النحوية من الفصل الأول وهي (جزم الفعل المضارع، الحال، المفعول به) جاء مراعاة لهذا العامل التّفسيّ تجنّباً الاعتماد على مرحلة قد تكون غير مستقرة في أداء المتعلّمين من جهة، إضافة إلى كونها دروس تمهيدية تأسيسية لما سيبنى لاحقاً، متوسطة الصّعوبة وقابلة للإدماج في الإنتاجات الكتابية.

❖ **توسّع محتوى الفصل الثاني واثراؤه التركيبي:** يحتوي الفصل الثاني على دروس نحوية أكثر تنوعاً واثراً وهي (المنادى، المفعول المطلق، التوكيد، المفعول لأجله، النعت، التمييز، البدل)، إذ تعدّ هذه الأخيرة أدوات قوّة لضبط التركيب اللغوي في الإنتاج الكتابي وهو ما يتماشى مع أهداف الدراسة ومتطلبات البحث.

❖ **تقدّم المتعلّمين في الفصل الثاني يسمح بقياس أثر التدخل التربوي:** يكون المتعلّمون في الفصل الثاني قد تأقلموا أكثر مع نسق العمل وجوّ الدراسة، ممّا يسمح بإجراء تجربة أكثر دقّة في قياس التحصيل بعد إدراج المحتوى الإلكتروني.

2/ وصف السياق التربوي لتنفيذ الدراسة التطبيقية:

إنّ نجاح أيّ دراسة تربوية لا يعتمد على حسن اختيار المحتوى التعليمي ووسائل تقديمه فحسب، وإنّما يركز كذلك على ملائمة السياق التربوي الذي تُنفَّذ فيه، ومدى تهيئة الشّروط البيئية لإنجاحها، وفي هذا الإطار يأتي هذا المبحث ليسجّل مرحلة حاسمة من مراحل الدراسة التطبيقية، إذ نقلنا من مرحلة التّحضير النظري إلى مرحلة التّطبيق العمليّ على عيّنة من المتعلّمين وفق خطّتين تعليميتين مختلفتين.

قبل عرض خطوات تنفيذ الدراسة التطبيقية في كلّ مجموعة، يقتضي المنهج العلميّ أن نبدأ بوصف شامل للسياق التربوي الذي احتضن هذه التجربة، بما في ذلك خصائص المؤسسة التعليمية، عيّنة البحث، نمط التّنظيم البيداغوجي المعتمد، مع الإشارة إلى كيفية ضبط متغيّرات الدراسة لما في ذلك من أهمية بالغة في ضبط المعطيات المؤثّرة على التجارب التعليميّة ضماناً للصّرامة المنهجية والمصادقية العلمية.

❖ 1.2 / المؤسسة التعليمية:

تمّ تطبيق الدراسة الميدانية في مؤسسة تعليمية تتمثّل في ثانوية الشّهيد محمد بوهراوة وهي مؤسسة تعليميّة تقع ببلدية برج منايل ولاية بومرداس، تضمّ مختلف الشّعب التعليميّة، كما تشهد كثافة عددية متوسطة في الفصول الدراسيّة، وبيئة تعليميّة مناسبة من حيث الوسائل التّقنيّة المتوفّرة والبنية التّحتيّة.

تُدْرَسُ الباحثة بهذه المؤسسة ممّا سهّل عليها عملية التّواصل مع المتعلّمين والإشراف على تنفيذ الدراسة بدقّة، كما أتاح لها فرص الملاحظة والتّقييم المرحلي والتّتبّعي خلال فترة تطبيق الدراسة الميدانية.

❖ 2.2 / الفئة المستهدفة:

تمثّلت عيّنة الدراسة في متعلّمي السّنة الأولى ثانوي . شعبة آداب . لاعتبارات علمية ومنهجية نذكر منها:

. احتواء البرنامج الدراسي في هذه السّنة من التّعليم ولهذه الشّعبة على محتوى نحويّ متنوّع وشامل.

. الفئة المعنية في طور تكوين القاعدة الأساس للنحو العربيّ، ممّا يسمح بقياس مدى فاعلية الأساليب التعليمية في تطوير هذا الجانب لدى المتعلّمين.

. توازن عدد المتعلّمين في هذه الشّعبة مقارنةً بغيرها، ممّا يتيح تحقيق التّكافؤ بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبية.

❖ 3.2 / عوامل ضبط التجربة:

تمّ الحرص أثناء تنفيذ التجربة على مراعاة جملة من المعايير والإجراءات الضّابطة من أجل ضمان التّكافؤ بين المجموعتين وتثبيت العوامل المؤثّرة، والمتمثلة فيما يلي:

. توحيد الجهة المشرفة على التّعليم والمتمثلة في الباحثة نفسها.

. اعتماد المدة الزمنية نفسها والعدد نفسه من الحصص لكلّ من المجموعتين.

. الالتزام بتقديم الدّروس النحوية المنتقاة نفسها وفق التدرج السنوي الرسمي.

. توحيد الاختبار القبلي والبعدي وتقييمه وفق شبكة التّقييم نفسها.

والجدول التّالي يوضّح كيفية توزيع أفراد العيّنة إلى مجموعتين متكافئتين تمثّلان المجموعة الضّابطة والتّجريبية:

المجموعات	الوصف	ملاحظات
المجموعة الضّابطة (25) تلميذا	تمّت عملية متابعة التّعليمات وفق الطّريقة التّقليدية، من خلال الشّرح الشّفوي، استخدام السّبورة، تمارين كتابية جماعية وفردية، ودروس كتابية.	. تمّ الحرص على تجانس المجموعتين من حيث المستوى التّحصيلي لضمان مصداقية التّائج وتفسير الفروقات بدقّة عند إجراء المقارنة بين الاختبارات القبليّة والبعديّة.
المجموعة التّجريبية (25) تلميذا	تمّ استخدام التّعليم المدمج من خلال توظيف عروض تقديمية مرفقة بمقاطع فيديو تعليمية وصوّر من منصّات تفاعلية، تحوي خرائط ذهنية ومخطّطات توضيحية، كما تمّ اعتماد تطبيقات إلكترونية للتدريب والتّطبيق في نهاية كلّ حصّة.	. يتميّز أفراد المجموعتين عموماً بمستوى معرفيّ متفاوت، مع ميل عام نحو المواد الأدبية، لكنّهم يُظهرون عزوفاً نسبياً عن نشاط النّحو.

الجدول رقم (13): كيفية توزيع أفراد العيّنة وخصائصها

3/ تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين:

يقتضي المنهج العلمي ضبط مستوى أفراد المجموعتين في توظيف القواعد النّحوية في الإنتاج الكتابي قبل تنفيذ التّجربة التّعليمية، وعليه فقد تمّ إعداد اختبار قبليّ موحد يطبّق على أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبية قصد

تحديد مستوياتهم القبلية في القواعد النحوية المختارة، ليشكّل بذلك قاعدة أساسية مرجعية تقارن بها نتائج ما بعد التجربة، وفيما يلي عرض تفصيلي لأهم خطوات تنفيذ الاختبار:

❖ 1.3 / مواصفات الاختبار: يتكوّن الهيكل العام للاختبار من جزأين مستقلين:

الجزء الأول	السند: بيتان شعريان عن موضوع الهجرة غير الشرعية، مرفقة بفقرة مختصرة ذات طابع وصفيّ تفسيريّ حول الظاهرة. التعليمة: إنتاج موضوع كتابيّ يعالج الظاهرة مع توظيف إلزامي لخمس ظواهر نحوية وهي (المفعول المضارع المجزوم، الحال، المفعول به، المنادي، المفعول المطلق).	طبيعة الاختبار: اختبار إنتاجيّ ذو طابع إنشائي وظيفي، يهدف إلى تقييم مكتسبات المتعلمين في توظيف الظواهر النحوية في إنتاجاتهم الكتابية. مدة الإنجاز: ساعتان. الفضاء: داخل القسم في ظروف مراقبة.
الجزء الثاني	السند: فقرة مختصرة حول مواقع التواصل الاجتماعي. التعليمة: إنتاج موضوع كتابيّ يعالج الظاهرة مع توظيف إلزامي لخمس ظواهر نحوية وهي (المفعول لأجله، التوكيد، النعت، التمييز، البدل).	طريقة التصحيح: اعتماد شبكة تقييم تراعي المعايير اللغوية النحوية.

الجدول رقم (14): طبيعة الاختبار القبلي وخصائصه

❖ 2.3 / ظروف تطبيق الاختبار:

تمّ إجراء الاختبار القبلي داخل المؤسسة التعليمية في ظروف صفيّة اعتيادية بعد تحديد موعد مناسب للتطبيق يوم 29 سبتمبر 2024 وذلك بتخصيص حصّة دراسية رسمية بعد التأكد من توفر النسخ الكافية، ومن ثمّ توزيعها على أفراد العيّنتين، يليها توجيه ملاحظات وتعليمات دقيقة للمتعلّمين في بداية الحصّة بخصوص طبيعة الاختبار ومدّته وأهميته، مع العلم أنّ الاختبار قد تمّ تحت إشراف مباشر للباحثة بحكم كونها أستاذة المادّة لأفراد المجموعتين في الآن ذاته، ممّا ساهم في ضمان ضبط القسم وتوفير جوّ من الهدوء والتركيز، وبعد انقضاء المدّة المحدّدة تمّ جمع أوراق الإجابات مع التأكد من كتابة البيانات العامّة للمتعلّمين.

❖ 3.3 / تقييم الاختبار:

تمّ تصحيح الاختبارات من قبل الباحثة باستخدام شبكة تقييم معدّة بإحكام ومستندة إلى عدد من المؤشرات القابلة للقياس، حيث توزّعت علامته النهائية على محورين أساسيين هما:

. سلامة التوظيف النحوي (10) عشر نقاط: ويتمّ من خلالها تقييم مدى قدرة المتعلّم على إدماج القواعد النحوية المستهدفة في إنتاجه الكتابي بطريقة سليمة.

. سلامة الأسلوب والمنهجية العامة (10) عشر نقاط: وتخصّ سلامة الإملاء والتعبير والتنظيم المنطقي للأفكار بما يتوافق مع متطلبات الإنتاج الكتابي.

وبذلك تكون العلامة الإجمالية للاختبار من (20) عشرين نقطة، لكن تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ العملية التقييمية في هذه المرحلة اقتصرّت على النقاط العشر الخاصة بالتوظيف النحوي فحسب، حيث لم يتمّ الأخذ بعين الاعتبار معايير الإنتاج الكتابي المعمول بها من قبيل الأسلوب والتنظيم العام للموضوع وغيرها، بل يركّز التقييم حصرياً على سلامة التوظيف النحوي المستهدف، نظراً لارتباطها المباشر مع موضوع الأطروحة.

❖ 4.3 / شبكة التقييم:

يعتمد تقييم الاختبار القبلي على مدى توظيف المتعلّم للقواعد النحوية توظيفاً سليماً في كلّ جزء من جزئي الاختبار، بحيث تمنح علامة واحدة لكلّ توظيف سليم، ليكون مجموع كلّ جزء خمس (5) نقاط، أي عشر نقاط لمجموع التوظيف النحوي السليم في الاختبار كلّ من مجموع عشرين نقطة، وفيما يلي عرض لشبكة التقييم المعتمدة:

المهارة المستهدفة	معايير التقييم	النقاط المخصّصة	إجمالي النقاط
الجزء الأوّل			
جزم الفعل المضارع	توظيف فعل مضارع مجزوم بشكل صحيح	1/10	5/10
المفعول به	توظيف مفعول به في جملة صحيحة	1/10	
الحال	استعمال حال منصوب استعمالاً سليماً	1/10	
المنادى	توظيف منادى توظيفاً صحيحاً	1/10	
المفعول المطلق	توظيف مفعول مطلق بشكل صحيح	1/10	

الجزء الثاني			
5/10	1/10	توظيف مفعول لأجله توظيفاً سليماً	المفعول لأجله
	1/10	استعمال تأكيد لفظي أو معنوي بشكل صحيح	التوكيد
	1/10	توظيف نعت مناسب وصحيح	النعت
	1/10	استعمال بدل استعمالاً صحيحاً	البدل
	1/10	توظيف تمييز منصوب بشكل صحيح	التمييز

الجدول رقم (15): شبكة تقييم الاختبار القبلي

❖ 5.3 / توظيف نتائج الاختبار:

بعد تصحيح أوراق الاختبار القبلي للمتعلّمين جميعاً، تمّ تنفيذ الخطوات التالية:

- . تفرغ علامات المتعلّمين في جداول إحصائية لتحديد مستوى أفراد المجموعتين قبل انطلاق التجربة.
- . تصنيف المتعلّمين إلى فئات أداء (متدنية، متوسطة، جيدة، ممتازة) بناء على النتائج المحصّلة.
- . تحليل النتائج بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة تمهيداً للتحليل المقارن بين المجموعتين ومعرفة مدى تكافؤهما قبل بدء العملية التجريبية.

4/ عرض نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضابطة وتحليلها:

تعدّ مرحلة تحليل نتائج الاختبار القبلي خطوة أساسية في مسار البحث الميداني، إذ تهدف إلى الوقوف على مستوى تحصيل المتعلّمين في القواعد النحوية قبل تطبيق التجربة التعليمية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما توفر هذه المرحلة مؤشرات أولية عن مدى التكافؤ بين المجموعتين، ومدى تمكّن المتعلّمين من توظيف القواعد النحوية في إنتاجاتهم الكتابية.

وعليه فقد تمّ تصحيح الاختبارات القبليّة بالاعتماد على شبكة تقييم موحّدة تقيّم مدى سلامة توظيف القواعد النحوية الخمس المستهدفة في كلّ جزء من جزئي الاختبار بواقع نقطة كاملة لكلّ توظيف سليم، ومجموع خمس نقاط لكلّ جزء، وبالتالي يكون المجموع الكليّ عشر نقاط، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

1.4 / عرض نتائج المجموعة الضابطة:

العلامة النهائية /10	الموضوع الأول 5/	الموضوع الثاني 5/	رقم المتعلّم	العلامة النهائية /10	الموضوع الأول 5/	الموضوع الثاني 5/	رقم المتعلّم
6	3	3	13	4	2	2	1
6	4	2	14	5	2	3	2
3	1	2	15	2	1	1	3
9	5	4	16	3	2	1	4
7	4	3	17	3	1	2	5
4	1	3	18	6	3	3	6
8	4	4	19	9	4	5	7
2	1	1	20	5	3	2	8
3	2	1	21	7	3	4	9
7	4	3	22	3	2	1	10
8	3	5	23	5	3	2	11
7	4	3	24	1	0	1	12
				7	3	4	25

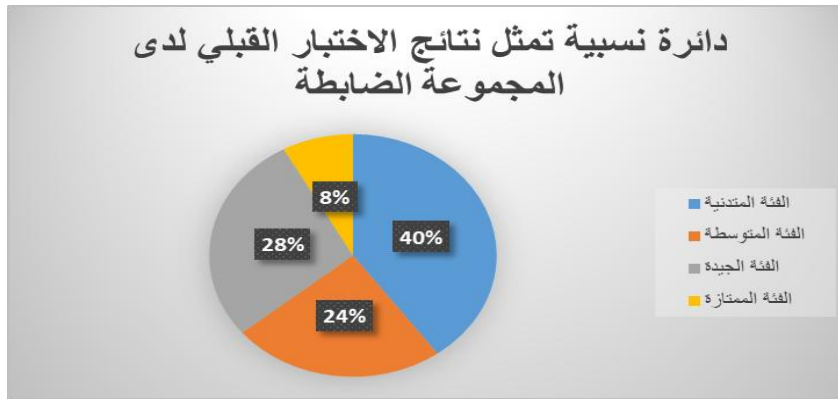
الجدول رقم (16): نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضابطة

❖ 2.4 / عرض البيانات العامة لتصنيف فئات المجموعة الضابطة:

بعد الانتهاء من تفريغ بيانات الاختبار القبلي الخاص بالمجموعة الضابطة، وتسجيل علامات المتعلّمين في الموضوعين المعتمدين ضمن الاختبار، تقتضي المنهجية العلمية الانتقال إلى معالجة هذه البيانات إحصائياً، إذ يعدّ هذا الإجراء خطوة ضرورية لتحليل الوضعية القبلية للمتعلّمين من حيث قدرتهم على توظيف القواعد التحوية في إنتاجاتهم الكتابية، كما تُتيح هذه المؤشرات الرقمية فهما موضوعياً لمستوى المجموعة، وتسمح بتقدير درجة التجانس أو التفاوت في الأداء، ممّا يساعد في بناء تصوّر أولي دقيق عن خطّ الانطلاق الذي كانت عليه المجموعة الضابطة قبل تطبيق التجربة، وعليه سيتمّ فيما يلي عرض نتائج هذه المعالجة الإحصائية وتحليلها، انطلاقاً من تصنيف علامات المتعلّمين إلى أربع فئات رئيسة مرفقة بوصفها وتكرارها ونسبتها المئوية كما يبيّن الجدول التالي:

الفئة	الوصف	مجال العلامات	التكرار	النسبة المئوية
الأولى	علامات متدنية	(من 1 إلى 4)	10	40%
الثانية	علامات متوسطة	(من 5 إلى 6)	6	24%
الثالثة	علامات جيدة	(من 7 إلى 8)	7	28%
الرابعة	علامات ممتازة	(من 9 إلى 10)	2	8%

الجدول رقم (17): تصنيف علامات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي



❖ 3.4 تحليل نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضابطة:

الملاحظ من خلال نتائج تصنيف فئات المتعلمين في المجموعة الضابطة حسب الجدول (17) أنّ الأداء العام يميل إلى التواضع، حيث تمثل الفئة المتدنية النسبة الأعلى من المتعلمين، فمعظم العلامات مرتكزة في الشطر الأدنى من المقياس أي (¼)، إذ أنّ نسبة 40% من المتعلمين لم يحققوا سوى نتائج متدنية، وهذا ما يدلّ على ضعف الأداء العام في التمكن من توظيف القواعد النحوية في الإنتاج الكتابي لدى المجموعة الضابطة في المرحلة القبلية.

أمّا الفئة الثانية فقد سجلت أداءً نحوياً متوسطاً بلغت نسبته 24%، وهي تمثل النسبة الأوسط من النتائج، إذ أنّ ستة (6) متعلمين من مجموع 25 حققوا مستوى مقبولا بعلامة (5/6 من 10)، وهذا ما يدلّ على امتلاك أصحابها لبعض المهارات الأساسية في توظيف القاعدة النحوية، لكن بصورة غير مكتملة، لذا يمكن اعتبار هذه الفئة أنّها من ذوي الحاجة إلى الدعم للانتقال إلى المستوى الجيد.

في حين حققت الفئة الثالثة أداءً جيداً تمثلت نسبته في 28%، إذ أنّ سبعة (7) متعلمين من أصل 25 تحسّلوا على علامات تتراوح بين (7/8)، وهذا يدلّ على وجود شريحة من المتعلمين استطاعت توظيف القواعد

النحوية بدرجة جيّدة، لكنّها لا تزال هي الأخرى بحاجة إلى دعم وصقل لمهاراتها بغرض الوصول بها إلى مستوى الإتقان والتميّز.

أما الفئة الرابعة فقد حقّقت أداءً ممتازاً، على الرغم من كونها الأقلّ تمثيلاً بنسبة قدّرت ب 8%، وهي فئة تمثّل النخبة المحدودة القادرة على الاستخدام السليم لمختلف القواعد النحوية، وهذا يدلّ على أنّ القدرات الممتازة موجودة لكنّها غير مستثمرة أو محفّزة بالشكل الكافي، كما يطرح تساؤلاً حول أسباب قلّة هذه الفئة وهل يعود ذلك إلى طبيعة التعلّيمات السابقة أم إلى طرائق التعليم المعتمدة في تدريس القواعد النحوية.

✓ / الاستنتاج: يستنتج من خلال هذا التوزيع وجود تفاوتات بين مستويات المتعلّمين نوجزها فيما يلي:

➤ غلبة الأداء المتدني: تشير النسب إلى أنّ الأداء العام للمجموعة يتّسم بالضعف في توظيف القواعد النحوية، حيث أنّ ما يقارب نصف المتعلّمين 40% لم يتجاوزوا عتبة 4/10، وهذا ما يدلّ على ضعف هيكليّ لدى عدد كبير من المتعلّمين، وبالتالي حاجة هؤلاء إلى تدخّل تعليميّ هادف يعالج مواطن الخلل ويوجّههم نحو تحصيل نحويّ سليم.

➤ التقارب النسبي: بين الفئة المتوسطة 24%، والفئة الجيدة 28%، وهذا يوحي بوجود هامش للتطوّر يمكن استثماره في تعزيز مكتسبات المتعلّمين وتوجيه مهاراتهم الأساسية للتوظيف الأكثر دقّة وضبطاً للقواعد النحوية بهدف الارتقاء إلى مستوى التميّز.

➤ ضعف المستوى المتقدّم: والذي حاز على نسبة 8%، إذ تحصّل متعلمين اثنين فقط على علامة (9 من 10)، وهذا ما يدلّ على حضور محدود للكفاءات العالية والحالات المتفوّقة داخل المجموعة الضابطة، وهو ما يعزّز الحاجة إلى تدخّل بيداغوجي نوعيّ يعتمد على استراتيجيات تعليميّة جديدة من شأنها تحقيق نتائج أكثر توازناً.

5/ عرض نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التجريبية:

رقم المتعلّم	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	العلامة النهائية	رقم المتعلّم	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	العلامة النهائية
1	3	2	5	13	2	1	3
2	3	2	5	14	3	2	5
3	2	3	5	15	2	2	4

4	1	2	3	16	2	4	6
5	2	5	7	17	4	4	7
6	1	1	2	18	2	2	6
7	4	5	9	19	1	1	2
8	4	5	9	20	4	3	7
9	2	3	5	21	1	1	2
10	2	2	4	22	2	1	3
11	5	4	9	23	1	1	2
12	4	4	8	24	4	4	8
25	4	3	7				

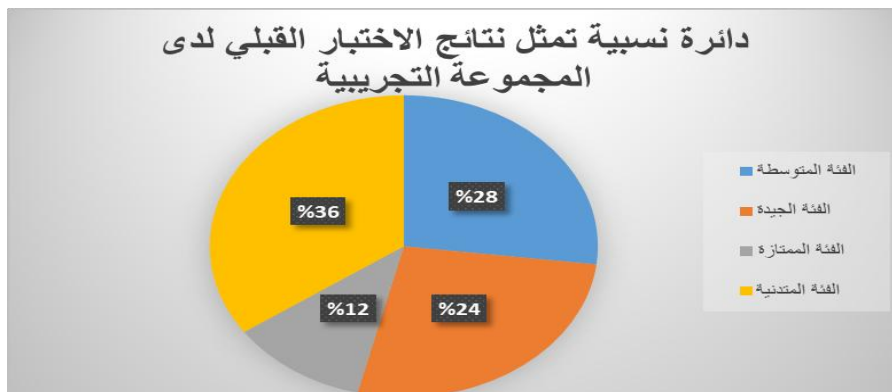
الجدول رقم (18): نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التجريبية

❖ 1.5 / عرض البيانات العامة لتصنيف فئات المجموعة التجريبية:

بعد الانتهاء من تفريغ بيانات الاختبار القبلي الخاص بالمجموعة التجريبية، وتسجيل علامات المتعلمين في الموضوعين المعتمدين ضمن الاختبار القبلي، جاء تصنيف علامات المتعلمين على النحو التالي:

الفئة	الوصف	مجال العلامات	التكرار	النسبة المئوية
الأولى	علامات متدنية	(من 1 إلى 4)	9	36%
الثانية	علامات متوسطة	(من 5 إلى 6)	7	28%
الثالثة	علامات جيدة	(من 7 إلى 8)	6	24%
الرابعة	علامات ممتازة	(من 9 إلى 10)	3	12%

الجدول رقم (19): تصنيف علامات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي



❖ 2.5 / تحليل نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التجريبية:

تظهر نتائج هذه المجموعة حسب ما ورد في الجدول (19) تباينا في مستويات الأداء، إلا أنها تسجل توزيعاً مشابها نسبياً لما تم تسجيله لدى المجموعة الضابطة، حيث نلاحظ هيمنة الفئة المتدنية بنسبة 36%، وهذا يدل على أن أكثر من ثلث المتعلمين قد تحصلوا على علامات لا تتجاوز (4 من 10)، وهو ما يعكس ضعفاً بينا واختلالات واضحة في تحقيق التوظيف السليم للقواعد النحوية.

كما نلاحظ تقارباً لافتاً بين الفئتين المتوسطة والجيدة بنسبة 28% للأولى و24% للثانية، وهو ما يشير إلى توافق المهارات داخل المجموعة التجريبية وعدم هيمنة أداء محدّد على الآخر إلا بنسبة طفيفة، وهذا يدل على أن هاتان الفئتان تتمتعان بإمكانات تطوّر كامنة يمكن تنشيطها من خلال انتهاج طرائق تعليمية أكثر فعالية.

في حين أن الجدير بالذكر هو تسجيل ارتفاع طفيف في نسبة الفئة الممتازة إلى 12%، وهي نسبة غير عالية، إلا أنها تعكس وجود حالات فردية متفوّقة يمكن استثمارها بوصفها نماذج مرجعية في المجموعة التجريبية.

✓ / الاستنتاج:

تعكس نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي صورة قريبة نسبياً من أداء المجموعة الضابطة، مع ميل طفيف نحو الأفضلية في بعض المؤشرات، حيث يمكن إيجاز ذلك في النقاط التالية:

➤ غلبة الأداء المتدني: أظهرت نتائج التحليل أن الفئة المتدنية هي الأكثر تمثيلاً داخل المجموعة التجريبية حيث بلغت نسبة 36%، وهو ما يدل على ضعف عام في توظيف القواعد النحوية في الإنتاج الكتابي لدى عدد كبير من أفراد المجموعة، رغم أن هذه النسبة تبقى أقل من نظيرتها في المجموعة الضابطة 40%، مما يشير إلى هامش بسيط من التفوق القبلي.

➤ التوافق النسبي: سجل توازن لافت بين الفئتين المتوسطة والجيدة، حيث حصلت الفئة المتوسطة على نسبة 28%، والفئة الجيدة على نسبة 24% وهو ما يكشف عن وجود قاعدة لا بأس بها من المتعلمين الذين يمتلكون مؤهلات لغوية مقبولة إلى جيدة يمكن البناء عليها خلال التدخّل التجريبي.

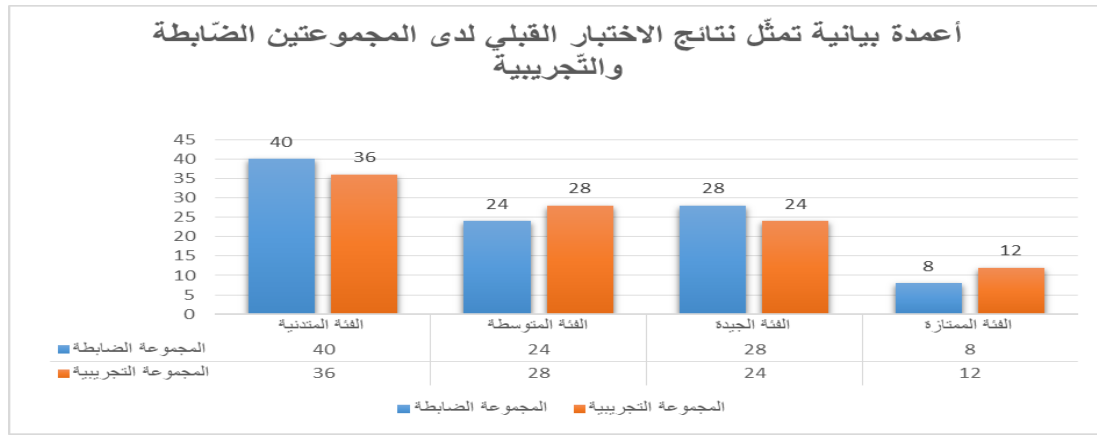
➤ ضعف المستوى المتقدم: سجّلت الفئة الممتازة أدنى نسبة داخل المجموعة، إذ لم تتعد 12%، وهو ما يعادل ثلاثة (3) متعلمين فقط، ورغم أن هذه النسبة تعدّ أعلى من نظيرتها في المجموعة الضابطة 8%، إلا أنها تبقى محدودة ولا تسمح بالحديث عن مستوى متقدّم عام داخل هذه المجموعة.

❖ 6/ المقارنة التحليلية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي:

يعدّ تحليل نتائج الاختبار القبلي لكلّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية خطوة منهجية حاسمة تُتيح الوقوف على المستوى الحقيقي للمتعلّمين قبل البدء في تطبيق البرنامج التعليمي، وتشكّل مرجعية أساسية تبنى عليها نتائج التجربة، ولذلك فقد تمّ توزيع نسب المتعلّمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب فئات التّحصيل كما يبيّنها الجدول التّالي ويوضّحها التمثيل البياني المرفق:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
الفئة	التكرار	النسبة المئوية	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المتدنية	10	40%	المتدنية	9	36%
المتوسطة	6	24%	المتوسطة	7	28%
الجيدة	7	28%	الجيدة	6	24%
الممتازة	2	8%	الممتازة	3	12%

الجدول رقم (20): نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب تصنيف الفئات



1.6/ الفروقات والتشابهات بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية:

يظهر التّسجيل المقارن لنتائج الاختبار القبلي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية الوارد ضمن الجدول (20) نقاط تشابه واختلاف نوجزها ما يلي:

➤ **الفئة المتدنية:** تمّ تسجيل تقارب ملحوظ في مستوى الأداء التّحوي لدى أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، إذ بلغت 40% لدى الضابطة و36% لدى التجريبية، وهي تمثل النسبة الأعلى في المجموعتين، إذ لم تظهر النتائج فروقات معتبرة، بل أظهرت توازنا مقبولا، ذلك أنّ الفرق بين المجموعتين لا يتجاوز 4% وهو ما لا

يعكس دلالة كبيرة، بل يمكن اعتباره هامشياً، وبذلك يمكن القول بوجود تقارب نسبي في ضعف الأداء القاعدي لدى المجموعتين ويشير بشكل عام إلى افتقار مشترك في التمكن من المهارات النحوية الأساسية.

➤ **الفئة المتوسطة:** سجلت المجموعة التجريبية نسبة أعلى تقدّر ب 28% مقابل 24% لدى المجموعة الضابطة، ما يبرز تنوعاً أكثر اتساقاً في الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبدلاً على إمكانية ارتقاء نسبة معتبرة من المتعلمين إلى مستوى أعلى.

➤ **الفئة الجيدة:** تقدّمت المجموعة الضابطة نسبياً حيث سجلت 28% مقارنة ب 24% للمجموعة التجريبية، وهذا ما يظهر ميلاً طفيفاً لصالح المجموعة الضابطة من حيث نسبة المتعلمين الذين يتمتّعون بتحصيل جيد، على الرغم من أنّ الفارق لا يعتبر جوهرياً، لكنّه يعكس نوعاً من التوازن بين المجموعتين.

➤ **الفئة الممتازة:** تفوّقت المجموعة التجريبية مرة أخرى بنسبة 12% مقابل 8% للضابطة، ويعدّ هذا المعطى المتقارب في النسب مؤشراً أولياً على وجود متعلمين ذوي كفاءة نحوية متميّزة ضمن المجموعتين يمكن أن يسهموا في تحفيز زملائهم لاحقاً.

يمكن القول في نهاية هذا التحليل المقارن، إنّ المعطيات الإحصائية أسفرت عن جملة نتائج نوجزها فيما يلي:

- تقارب في نسب الفئات الأربعة، ممّا يشير إلى وجود توازن في مستوى الأداء النحوي، وتجانس واضح في القدرات النحوية دون ميل حاد لأيّ من المجموعتين.
- انخفاض الأداء الممتاز لدى المجموعتين مع تفاوت طفيف لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يعبر عن محدودية المتعلمين ذوي الأداء العالي في الاختبار القبلي.
- الفروق الطفيفة المسجلة في نسب الفئات (المتدنية، المتوسطة، الجيدة، الممتازة) يمكن تفسيرها بالتفاوت الطبيعي بين المتعلمين، ويفترض ألاّ تؤثر بشكل ملموس على التوازن والتكافؤ العام بين المجموعتين.
- التوازن المبدئي النسبي بين المجموعتين في الفئات الأربعة في خطّ الانطلاق يعدّ دليلاً على سلامة توزيع العينة الضابطة والتجريبية، ويؤكد حيادية الشروط الأولية، ممّا يمنح مصداقية أكبر للنتائج البعدية المنتظرة، كما يعزّز فرضية أنّ أيّ فروق لاحقة قد تسجّل في الاختبار البعدي ستكون ناتجة عن أثر المتغير التجريبي.
- التفاوتات النسبية في الأداء بين المجموعتين رغم بساطتها إلا أنّها تشكل أرضية مناسبة لتقييم فاعلية التدخل التجريبي لاحقاً، لأنّها تبرز تباينات قابلة للملاحظة والرصد والمقارنة.

2.6/ التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار القبلي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية:

❖ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

لتحقيق قراءة تحليلية إحصائية دقيقة لمستوى أداء المتعلمين التحويلي لدى المجموعتين استناداً إلى نتائج الاختبار القبلي، تمّ اعتماد مقياسين إحصائيين أساسيين هما المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بوصفهما أداتين تتيحان توصيفاً موضوعياً للبيانات من خلال قياس مستويات الأداء وتشتتها لدى أفراد كلّ من المجموعة الضابطة والتجريبية. **المتوسط الحسابي:** وهو مقياس لتمثيل المعدّل العام لأداء المتعلمين، أي القيمة المركزية داخل كلّ مجموعة. **الانحراف المعياري:** وهو مقياس لقياس مدى تشتت القيم وتباينها حول المتوسط الحسابي، ويهدف إلى تحديد مدى التجانس أو التفاوت داخل العينة، وقد تمّ حساب ذلك وفق الصيغ التالية:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{N}$$

المتوسط الحسابي: يساوي مجموع القيم قسمة عدد المتعلمين:

الانحراف المعياري: يساوي الجذر التربيعي لنتائج قسمة مجموع مربعات الفروق بين كلّ قيمة من القيم

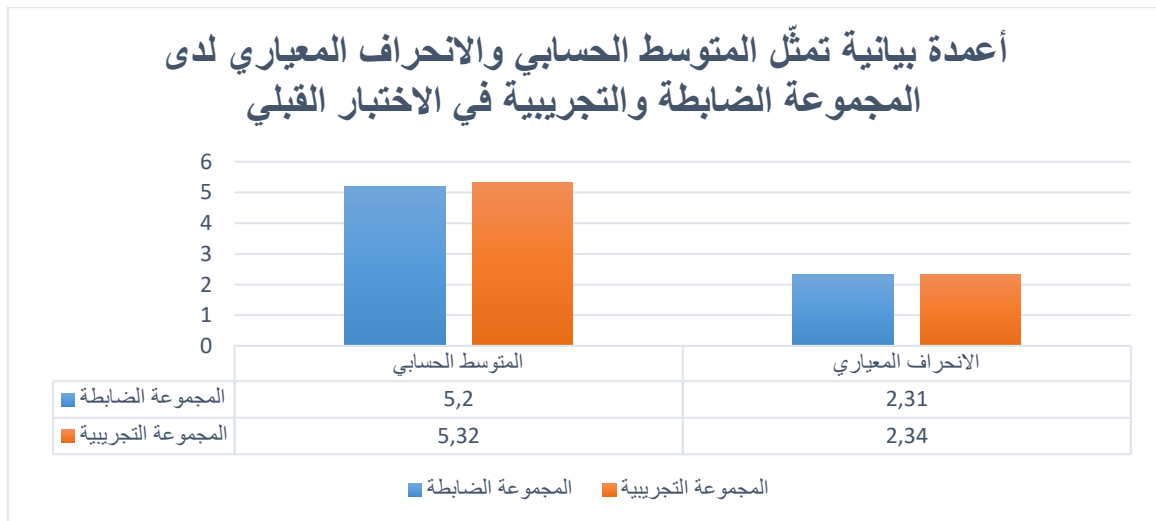
$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}}$$

والمتوسط الحسابي على عدد القيم ناقص واحد.

استناداً إلى العلامات الفردية المسجلة في الاختبار القبلي والتي تمّ جمعها، تمّ التوصل إلى النتائج كالتالي:

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد المتعلمين
المجموعة الضابطة	5,20	2,31	25
المجموعة التجريبية	5,32	2,34	25

الجدول رقم (21): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي



➤ / تحليل مضمون الجدول:

تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول (21) أعلاه إلى تقارب واضح في المتوسط الحسابي بين المجموعتين قُدر ب (5,20) للمجموعة الضابطة، و(5,32) للمجموعة التجريبية، وهي فروقات طفيفة لا تُعتبر دالة إحصائية، مما يشير إلى وجود تجانس نسبي في مستوى الأداء القبلي لدى المتعلمين وتكافؤ المجموعتين قبل بداية تطبيق الإجراء التجريبي.

تشير البيانات الإحصائية إلى فروقات طفيفة في الانحراف المعياري أيضا، فقد أظهرت المعطيات أن نتائج المجموعة التجريبية أعلى قليلا من نظيرتها في المجموعة الضابطة، إذ بلغت (2,31) في المجموعة الضابطة و(2,34) في التجريبية، وهذا مؤشر دال على وجود تباين أكبر نسبيا في أداء أفراد المجموعة التجريبية، ورغم ذلك فإن تشتت العلامات في المجموعتين متقارب جدا، مما يؤكد تجانس العيّنتين من حيث المستوى القبلي في توظيف المهارات التحوية قبل العملية التجريبية.

نستنتج مما سبق أن هذه النتائج تؤكد سلامة توزيع العينة بين المجموعتين، حيث أن المتعلمين قد انطلقوا من نقطة قاعدية متجانسة، سواء على مستوى الأداء العام أو مستوى تباين القدرات الفردية، مما يمنح مصداقية أكبر لتصميم التجربة، ويدعم مشروعية المقارنة بين نتائجهما بعد التطبيق التجريبي، وعليه فإن أي فارق يرصد لاحقا في نتائج الاختبار البعدي قد يعزى بدرجة أكبر إلى أثر التدخل التجريبي.

المبحث الثاني:
الإجراءات التطبيقية لتنفيذ الدراسة
الميدانية على عينة البحث

- 1/ عرض الوسائط التعليمية الإلكترونية
- 2/ تحكيم الوسائط التعليمية الإلكترونية
- 3/ تفريغ بيانات استمارات التحكيم
- 4/ تحليل نتائج استمارات التحكيم
- 5/ قراءات مقارنة للنتائج

في إطار الشقّ التطبيقي من التجربة الميدانية، تمّ تنفيذ الدّروس النّحوية العشرة على أفراد المجموعة التجريبية اعتماداً على الوسائط الإلكترونية، وذلك بتصميم محتويات تعليميّة إلكترونية بناء على رؤية تربوية معاصرة تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلّمين، وخصائص المادّة، والأهداف التّعليميّة المستهدفة، وتجدر الإشارة هنا أنّ عملية اختيار هذه الوسائط قد تمّت وفق معايير علمية وتربوية دقيقة تضمن جودتها وملاءمتها للفئة المستهدفة، وعليه فإنّه من الضّروريّ في هذا السّياق أن يسبق عرض خطوات تنفيذ المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ للقواعد النّحوية ببيان هذه الوسائط التّعليميّة الإلكترونيّة ووصفها مع الإشارة إلى معايير اختيارها.

1/ عرض الوسائط التّعليميّة الإلكترونيّة لبناء المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ:

لضمان انتقاء وسائط تعليميّة إلكترونية عالية الجودة لتضمينها في تصميم المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ، قامت الباحثة بعملية اختيار مبدئية لثلاث صفحات فيسبوك تعليمية، وثلاث قنوات يوتيوب، وثلاثة تطبيقات إلكترونية ذات صلة بمضامين القواعد النّحوية، استناداً إلى معايير الجودة العلمية والتّربوية، وتشمل هذه الوسائط ما يلي:

❖ **الصفحات الفيسبوكية:** صفحة النّحو التطبيقي، صفحة قواعد اللّغة العربيّة، صفحة الضّاد الرّقمية.

❖ **قنوات اليوتيوب:** قناة فنون العربيّة، قناة محمد معتز دفعع، قناة مراجعات عين.

❖ **التّطبيقات الإلكترونيّة:** تطبيق من سيربح المليون في النّحو، تطبيق الإعراب التّفاعلي، تطبيق النّحو الكافي.

وفيما يلي عرض وصفيّ لجملة هذه الوسائط التّعليميّة الإلكترونيّة المنتقاة مع مراعاة أنّ المعلومات المتعلّقة بعدد المتابعين وطبيعة المحتوى قد تمّ تحصيلها من المعاينة الأولى للمصادر المختارة خلال سنة 2025:

1.1 / صفحات الفيس بوك التّعليميّة الإلكترونيّة:

الصفحة	طبيعة المحتوى	عدد المتابعين	معايير الاختيار
صفحة النّحو التّطبيقيّ تاريخ الإنشاء:	تتم هذه الصّفحة بعرض منشورات تحتوي شروحات نحوية مبسّطة على شكل خرائط ذهنيّة وصوّر مفاهيمية من خلال توظيف أمثلة واقعيّة بالإضافة إلى تطبيقات تدريبيّة مرفقة	حوالي 1,3 مليون متابع.	. الدّقة والسّلامة: تقديم محتوى تعليميّ نحوي سليم وخال من الأخطاء اللّغوية مع الالتزام بالدّقة في عرض المفاهيم. . المصداقية والأمانة: الاستناد إلى مراجع لغوية موثوقة ومصادر علمية معتمدة.

18 أوت 2017	بحلول تطبيقية بغرض تيسير القواعد النحوية وتسهيل فهمها لدى المتعلمين.		. الوضوح والجودة: اعتماد شرح مبسط وميسر لمفاهيم القواعد النحوية مع توظيف أمثلة تطبيقية واضحة وعملية واستخدام أسلوب تحفيزي لتشجيع المتعلمين.
صفحة قواعد اللغة العربية -معاكي نتعلم النحو- تاريخ الإنشاء: 13 أبريل 2013	تتم هذه الصفحة بنشر دروس مبسطة للقواعد اللغوية مع التركيز على قواعد النحو والإعراب، مدعمة بأمثلة تحليلية، وتدرجات إعرابية لتحفيز التعلم وتعزيز الفهم.	95 ألف متابع 84 ألف تسجيلات الإعجاب	. الملاءمة والتوافق: مراعاة المحتوى لمستوى المتعلمين عمريا وعلميا وتوافقه مع الأهداف التعليمية. . التوازن والجاذبية: مراعاة التناسق بين النصوص والعناصر البصرية واستخدام ألوان مريحة وخطوط واضحة وتصاميم بصرية جذابة تسهل على المتعلمين استيعاب المعلومات. التنوع: استخدام متنوع للوسائط مثل الصور التوضيحية والمخططات المفاهيمية والخرائط الذهنية والفيديوهات التعليمية لدعم التعلم. . التحفيز والتفاعل: تحفيز المتعلم على المشاركة والتفاعل المستمر والرد على الأسئلة، بالإضافة إلى دمج وسائل تفاعلية من خلال توظيف اختبارات قصيرة واستطلاعات بسيطة مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين. التحديث المنتظم: تحيين دوري للمحتوى لضمان الحيوية وتشجيع المتعلمين على الممارسة والتطبيق العملي.
صفحة الضاد الرقمية تاريخ الإنشاء: 8 أوت 2020	تتم الصفحة بتبسيط قواعد اللغة العربية وبلاغتها، فهي وجهة للراغبين في تحصيل الفائدة العلمية والتدوق لجمال اللغة العربية من خلال منشورات تعليمية نحوية وتدرجات تفاعلية تحت شعار تشويق المتعلمين بأساليب واستراتيجيات مبتكرة.	حوالي 35 ألف متابع حوالي 14 ألف تسجيلات الإعجاب	

2.1 / قنوات اليوتيوب التعليمية:

اسم القناة	وصف القناة	عدد المشتركين	معايير الاختيار
فنون العربية	قناة تعليمية هدفها عرض كل ما يخص اللغة العربية من قواعد نحوية وظواهر إملائية وأساليب لغوية، مع التركيز	حوالي 716 ألف مشترك	. وضوح الأهداف التعليمية: وذلك من خلال التعريف بالفكرة الرئيسة للفيديو منذ بدايته

المملكة العربية السعودية تاريخ الإنشاء: /3/1 2018	على الدروس النحوية بتقديم شروحات تفسيرية مرفقة برسومات توضيحية، موجهة لمختلف فئات المتعلمين.		وارتباطه المباشر بالمحتوى المراد تعليمه. . الدقة والمصداقية: تركيز المحتوى على القواعد الأساسية بشكل دقيق وخلوه من الأخطاء العلمية. . السلامة اللغوية: الالتزام باستعمال اللغة العربية الفصحى السليمة مع مراعاة قواعد الوقف وتقسيم الحديث بصورة تؤدي إلى تجنب مظاهر الرتابة والعناية بالتناغم الصوتي.
قناة محمد معتز دفع سوريا تاريخ الإنشاء: /4/4 2009	قناة دعوية استشارية تهدف إلى غرس القيم والتعاليم الدينية، كما ترمي إلى تيسير تعليم قواعد اللغة العربية بالتركيز على القواعد النحوية بأسلوب بسيط وواضح من خلال اعتماد طريقة المخططات المفاهيمية والخرائط الذهنية.	حوالي 6.2 ألف مشترك	. الملاءمة: يدعم المحتوى تحقيق فهم عميق للقواعد النحوية مع تقديم أمثلة تطبيقية مناسبة لمستوى المتعلمين مرتبطة بالمناهج الدراسية الرسمية. . العرض المنطقي للمفاهيم: اعتماد أسلوب شرح تدريجي من السهل إلى الصعب. . الشمولية: تغطية كافة لجوانب الدرس. . أسلوب العرض: بساطة العرض مع تقديم أمثلة من الحياة اليومية بشكل واضح ومنظم. . جودة الصوت والصورة: وضوح الصوت والصورة وتحقيق جودة إخراج فني عالية.
قناة مراجعات عين المملكة العربية السعودية تاريخ الإنشاء: /8/18 2015	قناة تعليمية تقدم مراجعات مختصرة مركزة للدروس النحوية مع أمثلة تطبيقية مكثفة	حوالي 635 ألف مشترك	. التصميم البصري: استعمال وسائل جذابة داعمة للفهم كالمؤثرات الصوتية والعروض البصرية. . التفاعل والتحفيز: اعتماد أسلوب تفاعلي مع المتعلم يعزز القدرة على تطبيق القواعد داخل سياقات حقيقية، إضافة إلى توفير أنشطة تقييمية تفاعلية.

3.1 / التطبيقات الإلكترونية التعليمية:

اسم التطبيق	وصف التطبيق	عدد التنزيلات	تقييم المستخدمين	معايير الاختيار
تطبيق سيربح المليون في النحو	يعدّ تطبيق "من سيربح المليون في النحو" من أبرز التطبيقات التعليمية المقدمة للمحتوى النحوي بأمتع الأساليب التعليمية والتي جاءت على شكل مسابقات تعليمية بأسلوب يشبه برنامج من سيربح المليون تحتوي عددا من الأسئلة المتعددة الخيارات لدراسة معظم قواعد النحو التي تتضمنها مقررات أغلب المراحل الدراسية في إطار جوّ تحفيزيّ.	أزيد من 100 ألف عملية تنزيل	4.4 / 5	وضوح الأهداف التعليمية: الأهداف مناسبة وواضحة ومحددة مسبقاً الملاءمة: واجهة استخدام مناسبة لجميع مستويات المتعلمين. السلامة اللغوية: الالتزام بالقواعد النحوية الدقيقة والصحيحة. التدرج المنطقي في العرض: مراعاة التنوع في مستوى الأسئلة بين السهل والصعب. الشمولية: شمولية التطبيق لمختلف قواعد النحو الأساسية في المقررات الدراسية.
تطبيق الإعراب التفاعلي	يعتبر تطبيق "الإعراب التفاعلي" من أشهر التطبيقات التفاعلية المناسبة لمتعلمي مختلف المراحل الدراسية، والمتعلقة بتعليم القواعد النحوية والمدعمة بعدد التدريبات الإعرابية، كما يمتاز هذا التطبيق بطريقة عرضه التي تهدف إلى تبسيط المعلومة من خلال عرض مختلف الحالات الإعرابية واستغلال خاصية الألوان للتمييز بينها مع توضيحها بالأمثلة لتدعيم الشرح، وإردافها ببعض النصوص التفاعلية سعياً لتحقيق الفائدة والمتعة من وراء ذلك	أزيد من 100 ألف عملية تنزيل	4.3 / 5	سهولة الاستخدام: سهولة تصفح المحتوى والوصول إلى التدريبات المختلفة الحاجة لاتصال دائم بالإنترنت. سرعة الاستجابة: أوامر التطبيق تعمل دون بطء أو توقف. توافق الأجهزة: يعمل التطبيق على مختلف أنواع الأجهزة وأنظمة التشغيل. الجاذبية: تصميم جذاب واستخدام لألوان مريحة وخطوط واضحة لجذب الانتباه. التنوع: إدراج صوتيات وصور وفيديوهات لدعم التعلم، إضافة إلى تنوع طبيعة الأسئلة بين أسئلة اختيار من متعدد، صح أو خطأ، إكمال الفراغات. التوازن: التوازن بين النصوص والعناصر البصرية دون ازدحام.
تطبيق النحو الكافي	يقدم تطبيق "النحو الكافي" شرح شامل لمختلف قواعد النحو الأساسية	أزيد من 100 ألف	4.5 / 5	

2023/10/5	التي تضم بأسلوب تعليمي مبسط وأمثلة تطبيقية وتدرجات بمستويات مختلفة	عملية تنزيل.	التفاعل والتحفيز: اعتماد أسلوب تفاعلي ممتع وشرح مبسط مع أمثلة تطبيقية لتحفيز المتعلمين بالإضافة إلى استخدام مؤثرات صوتية وتشويقية مثل (عد تنازلي، أصوات فوز وخسارة، تصفيقات، إشارات تحفيزية). التقويم: توفر اختبارات قصيرة لتعزيز التعلم الذاتي مع توفير تغذية راجعة فورية على إجابات المتعلم. التحديث: تحديثات منتظمة لضمان تحيين المعلومات.
-----------	--	--------------	---

2/ تحكيم الوسائط التعليمية الإلكترونية:

في إطار ضمان الجودة العلمية والمنهجية للمحتوى التعليمي الإلكتروني الذي يستخدم في التجربة الميدانية، ومن أجل الحفاظ على الاتساق المنهجي والدقة العلمية في الدراسة، فقد تم عرض قائمة الوسائط التعليمية الإلكترونية المحددة سلفاً والتي اختارتها الباحثة بعد تطبيق معايير أولية للاختيار، وقد جاءت هذه الخطوة انطلاقاً من الرغبة في التأكد من مدى مطابقة الوسائط المختارة لمعايير الجودة المعتمدة، استناداً على استمارات تحكيم وجهت لعينة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية والتعليم.

❖ 1.2 / أهداف التحكيم:

تهدف عملية التحكيم إلى تقييم جودة الوسائط التعليمية الإلكترونية المنتقاة من قبل الباحثة سواء كانت صفحات الفيس بوك، قنوات اليوتيوب، أو تطبيقات إلكترونية، ويعد هذا الإجراء خطوة حاسمة في ضمان جودة الوسائط التعليمية المعتمدة لبناء المحتوى التعليمي الإلكتروني، لذا فقد جاء انطلاقاً من قناعة علمية بضرورة ضبط معايير الجودة التربوية، الجمالية، التفاعلية والتقنية عند اختيار الوسائط التعليمية حتى لا تُبنى الدراسة على معطيات عشوائية أو اختيارات ذاتية، بل على أسس موضوعية قابلة للقياس والتحقق.

❖ 2.2 / معايير التحكيم:

تضمّنت استمارات التحكيم مجموعة من المؤشرات والمعايير العلمية التي تسمح بتقييم جودة هذه الوسائط التعليمية من حيث مناسبة المحتوى للفئة المستهدفة، الوضوح، الدقة العلمية، التفاعلية، الجاذبية، سهولة الاستخدام وغيرها من المؤشرات التي تمّ استخراجها من أدبيات المجال والدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

■ المعايير التربوية:

- دقة المحتوى ومصداقية معلوماته النحوية وجودة مادته المقدمة.
- ملائمة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين من جهة وللأهداف التعليمية من جهة أخرى.
- خلوّ المحتوى من الأخطاء اللغوية والأسلوبية، والتدرج المنطقي في عرض المادة المقدمة.

■ المعايير الجمالية:

- جاذبية التصميم والألوان.
- التوازن بين النصوص والصور الموظفة لتوضيح المحتوى التعليمي.
- استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة السمعية والبصرية.

■ المعايير التفاعلية:

- تفاعل جمهور المتعلمين مع المحتوى التعليمي لاعتماده أساليب تحفيزية، وأنشطة تفاعلية، وعناصر تشويقية.
- تنوع الأساليب التعليمية المعتمدة فيها ومواكبتها للطرائق التعليمية الحديثة.

يضاف إلى ذلك محاور ثانوية تخصّ التطبيقات الإلكترونية وتتمثّل في:

■ المعايير التقنية

- سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة لتعليمات التطبيق.
- التوافق مع مختلف أنواع الأجهزة، بالإضافة إلى المحافظة على خصوصية وأمان بيانات المستخدمين.

■ معايير التقويم:

- تتبّع مستوى تقدّم المتعلمين.
- تنوع أساليب التقويم من خلال تغيير طبيعة الأسئلة.

❖ 3.2 / عينة التحكيم:

في إطار تحكيم الوسائط التعليمية الإلكترونية المقترحة في بناء المحتوى التعليمي النحوي، تم عرض هذه الوسائط التعليمية الإلكترونية على عينة التحكيم المكونة من (15) خمسة عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، ينتمون إلى مجالات ذات صلة بالموضوع، تشمل (5) خمسة أساتذة للغة العربية في التعليم الثانوي، (5) خمسة أساتذة للمعلوماتية في التعليم الثانوي، و (5) خمسة مختصين في مجال التعليم الإلكتروني، وتجر الإشارة إلى أنّ اختيار العينة كان مقصوداً وهادفاً، بحيث تمّ التركيز على خبرة المحكمين في المجال التربوي والإلكتروني أكثر من التركيز على الحجم الكمي للعينة، تحقيقاً للتوازن بين العمق النوعي والمصادقية الإحصائية.

❖ 4.2 / منهجية التحكيم:

تم إجراء عملية التحكيم بناء على ثلاث استمارات تقييمية تضمّ معايير كمية وكيفية، تخصّ الأولى منها صفحات الفيس بوك التعليمية، وتتعلّق الثانية بقنوات اليوتيوب، في حين ترتبط الثالثة بالتطبيقات الإلكترونية التعليمية، حيث تمّ توزيعها على المحكمين بهدف التحقق من جودة الوسائط الإلكترونية المختارة، فطلب من كلّ محكم تقييم الوسائط المقترحة وفق شبكة تقييم تتضمّن تدرجاً رقمياً (1/ 5) حسب درجة استيفاء كلّ وسيلة لمعيار معيّن، ثمّ جمعت النتائج وأفرغت في جداول تحليلية لتحديد الوسائط التي تحسّلت على أعلى درجات التحكيم.

3/ تفرغ بيانات استمارات التحكيم:

بعد الانتهاء من جمع استمارات تقييم جودة الوسائط التعليمية الخاصة بصفحات الفيس بوك التي وزعت على المحكمين، تمّ تفرغ البيانات يدوياً في جداول إحصائية حسب المعايير المحددة في شبكة التقييم باستخدام مقياس رقمي تدرجي (1: ضعيف / 2: مقبول / 3: جيّد / 4: جيّد جداً / 5: ممتاز) لقياس درجة تحقق كلّ معيار، وتفادياً للإطالة وتكرار الجداول، اعتمدت الباحثة على أسلوب تجميع البيانات وفق متوسط التقديرات الممنوحة لكلّ صفحة من طرف المحكمين في كلّ محور، وفيما يلي عرض للنتائج:

1.3 / صفحات الفيس بوك التعليمية:

1.1.3 / صفحة النحو التطبيقي:

الصفحة	معيّار التقييم	مؤشّرات المعيار	مقياس التّقدير	المجموع الكلي	متوسط التّقدير
النحو التطبيقي	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1 2 3 4 5	61	4.07
			1 3 5 6		

3.93	59		5	6	3	1		مصادقية المعلومات		
3.87	58		4	6	4	1		سلامة اللغة والأسلوب		
4.20	63		7	5	2	1		جاذبية الألوان والتصميم	المعايير	التحو
4.07	61		6	6	2		1	تنسيق المنشور	الجمالية	التطبيقي
3.93	59		5	6	3		1	وضوح الصور والوسائط		
3.73	56		3	7	3	2		مستوى التفاعلية	المعايير	التحو
3.33	50		3	3	5	4		عناصر التحفيز	التفاعلية	التطبيقي
3.13	47		3	3	5		5	التدرب على التعلم الذاتي		

الجدول رقم (22): عرض نتائج تحكيم صفحة التحو التطبيقي

ملاحظة: اعتمدت الدراسة في تفريغ استمارات التحكيم على ضرب عدد المحكمين في قيمة التقدير الممنوحة لكل مؤشر (5/1) للحصول على المجموع الجزئي، ومن ثم جمع هذه القيم للحصول على المجموع الكلي لكل مؤشر، أما حساب متوسط التقدير فقد تم عن طريق قسمة المجموع الكلي لكل مؤشر على عدد المحكمين الإجمالي.

❖ تحليل بيانات الجدول:

توضح البيانات الواردة في الجدول (22) أنّ المؤشرات التربوية الثلاثة قد نالت تقديرات مرتفعة نسبياً، حيث حقق مؤشر "وضوح الأهداف التعليمية" أعلى متوسط بنسبة (4.07)، ممّا يدلّ على أنّ الصفحة قد وُفِّت في توصيل أهدافها التعليمية، من خلال وعي القائمين عليها بأهمية التوجيه المعرفي، كما أنّ معيار "مصادقية المعلومات" جاء بمتوسط قدره (3.93)، وهو قريب من الحد الأعلى، ممّا يعكس ثقة المحكمين في المحتوى التعليمي للصفحة، أمّا مؤشر "سلامة اللغة والأسلوب"، فقد حصل على متوسط (3.87)، وهو مؤشر مقبول، إلّا أنّه يظهر بعض التحفظات البسيطة حول استخدام بعض التراكيب المعقدة، وهذه النتائج تُبرز جودة الصفحة من الناحية التربوية، مع بعض الهوامش الممكنة التحسين.

أما مؤشرات التحكيم الجمالية فقد أظهرت مستويات عالية من القبول، إذ حاز مؤشر "جاذبية الألوان والتصميم" على أعلى متوسط بنسبة (4.20)، ممّا يدلّ على وجود انسجام بصري يجذب انتباه المتعلمين، بينما حصل مؤشر "تنسيق المنشور" على متوسط قدر ب (4.07) مشيراً إلى توافق عام بين المحكمين على وضوح تنظيم المحتوى،

أما مؤشر "وضوح الصور والوسائط"، فقد حقق (3.93)، ما يدلّ على فعالية الوسائط المستخدمة رغم إمكانية تحسين جودة بعض العناصر البصرية المتضمنة نصوصاً مطوّلة.

في حين أظهرت نتائج التحكيم التفاعلية تفاوتاً نسبياً في تقديرات المحكّمين، فقد حصل مؤشر "مستوى التفاعلية" على أعلى متوسط قدر ب(3.73)، ممّا يعكس رضى مقبولا لدى المحكّمين، إذ اعتبر أغلبهم أنّ المنشور يقدم قدراً معقولاً من الفرص التفاعلية من خلال التعليق على المنشورات والردود والمناقشات، بينما سجّل مؤشر "عناصر التحفيز" متوسطاً مقداره (3.33)، وهو ما يدلّ على أنّ المحكّمين لاحظوا توقّر عناصر تحفيزية على نحو الأسئلة التفاعلية، لكنهم لم يجمعوا على فعاليتها الكاملة، وهو ما يمكن تفسيره بافتقار بعض هذه العناصر للتنوع أو العمق في تحفيز المتعلّم، أمّا مؤشر "التدريب على التعلّم الذاتي" فقد سجّل (3.13)، وهو أدنى متوسط ضمن هذه المحاور ممّا يعكس تردّد بعض المحكّمين بشأن قدرة الصفحة على دعم استقلالية المتعلّم، إذ قد تكون الأنشطة محدودة التوجيه، أو غير كافية لإكساب المتعلّم مهارات الاعتماد على النفس، ما يستدعي تدعيم هذا الجانب مستقبلاً بمهام تفاعلية ذات طابع تدريبيّ.

الاستنتاج:

نستنتج في خلاصة هذا التحليل أنّ صفحة النّحو التطبيقي تمثّل نموذجاً تعليمياً إلكترونيّاً، يتمتّع بقدر معتبر من الجدوى العلمية والسّعي لإيصال القواعد النّحوية بأسلوب جماليّ مبسّط، مع مراعاة نسبية للاعتبارات التفاعلية لذا فإنّ حاجة الصفحة للتطوير في هذا الجانب تبقى قائمة لضمان فعالية أكثر جودة.

2.1.3 / صفحة قواعد اللغة العربية:

وفيما يلي نتائج تقييم صفحة قواعد اللغة العربية:

الصفحة	مقياس التّقييم	مؤشّرات المعيار	مقياس التّقدير						المجموع الكلي	متوسّط التّقدير										
قواعد اللغة العربية	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td></td><td>3</td><td>5</td><td>6</td><td>1</td></tr></table>						1	2	3	4	5		3	5	6	1	50	3.33
			1	2	3	4	5													
			3	5	6	1														
مصادقية المعلومات	<table><tr><td></td><td></td><td>2</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>								2	5	6									
		2	5	6																
		سلامة اللّغة والأسلوب	<table><tr><td></td><td></td><td>3</td><td>6</td><td>5</td><td>1</td></tr></table>								3	6	5	1	49	3.27				
		3	6	5	1															

قواعد اللغة العربية	المعايير الجمالية	جاذبية الألوان والتصميم	1 3 6 4 1	46	3.07
		تنسيق المنشور	1 3 5 5 1	47	3.13
		وضوح الصور والوسائط	1 2 6 4 2	49	3.27
قواعد اللغة العربية	المعايير التفاعلية	مستوى التفاعلية	2 5 5 2 1	40	2.67
		عناصر التحفيز	4 6 3	40	2.67
		التدرب على التعلم الذاتي	4 5 3 1	42	2.80

الجدول رقم (23): نتائج تحكيم صفحة قواعد اللغة العربية.

➤ تحليل بيانات الجدول:

تظهر النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (23) أعلاه أنّ مقاييس التقدير الخاصة بمؤشر "وضوح الأهداف التعليمية" قد نال متوسطاً قدر ب(3.33)، ممّا يدلّ على أنّ أغلب المحكّمين قد لاحظوا وضوحاً نسبياً في الأهداف التعليمية للصفحة، إلّا أنّ تقييمات بعض المحكّمين بدرجات منخفضة تدلّ على نقص التصريح المباشر بالأهداف أو غموض بعض المنشورات، أو عرض بعض المعلومات دون تحديد أهداف تعليمية واضحة، ممّا يتطلّب مراجعة آليات تقديم المحتوى وتوضيح أهدافه للمتعلمين، في حين أنّ مؤشر "مصادقية المعلومات" قد نال قيمة متوسطة مقدّرة ب (3.47)، وهذا يدلّ على أنّ محتوى الصفحة يتمتّع بدرجة مقبولة من المصادقية، غير أنّ بعض المحكّمين رصدوا معلومات تحتاج إلى تدقيق لغويّ أو علميّ، ممّا يقترح ضرورة مراجعة مصادر المحتوى وتجنّب التقل غير الموثوق، في حين نال مؤشر "سلامة اللغة والأسلوب" متوسطاً مقدّراً ب (3.27)، إذ رصدت بعض الأخطاء في عدد محدود من المنشورات، وهو ما يفرض العمل على الضبط اللغوي والتحريري، بما يتوافق مع مستوى المتعلمين.

أمّا بالنسبة لمحور المعايير الجمالية، فقد نال مؤشر "جاذبية الألوان والتصميم" متوسطاً قدره (3.07)، وهذا يشير إلى أنّ التصميم العام للصفحة مقبول الجاذبية، إلّا أنّ بعض المحكّمين قد أشاروا إلى غياب التنسيق اللوني في بعض المنشورات وهو ما قد يؤثّر على تفاعل المتعلمين، في حين نال مؤشر "تنسيق المنشور" تقييم (3.13)، إذ لوحظ اعتماد الصفحة على تنسيقات بسيطة وتقليدية، لا تتسم بالإبداع والتنويع الكافي، أمّا مؤشر "وضوح الصور والوسائط" فقد نال متوسطاً قدره (3.27)، وهو ما يبرز أنّ هناك تحسّناً نسبياً مقارنة بالمعايير الجمالية السابقة، إلّا أنّ بعض المحكّمين لاحظوا ضعف جودة الصور في بعض المنشورات، أو نشر صور مقتضبة لا تقدّم مادّة تعليمية وافية أو غلبة الطابع النصّي على بعض المحتويات، وهو ما يؤثّر سلباً على الجانب الجمالي.

في حين توضّح مقاييس محور المعايير التفاعلية أنّ مؤشر "مستوى التفاعلية" قد نال (2.67)، وهذا يدلّ على أنّ الصّفحة تحقّق مستوى تفاعليّاً متوسطاً بسبب محدودية التعليقات والنّقاشات، وغالباً ما يقتصر التفاعل على الإعجابات والمشاركات، وفي الوقت نفسه فقد نال مؤشر "عناصر التحفيز" النسبة نفسها ويرجع ذلك لقلّة توظيف الصّفحة لتقنيات التحفيز مثل الأسئلة التفاعلية والمسابقات الفكرية، في حين نال مؤشر "التدرّب على التعلّم الذّاتي" متوسطاً أعلى بقليل بنسبة قدّرت ب (2.8)، وهذا يظهر أنّ الصّفحة تقدّم محاولات محدودة لدعم التعلّم الذّاتي من خلال التدريبات أو توجيه المتعلّمين إلى موارد مستقلة.

يمكن القول ختاماً، إنّ صفحة قواعد اللّغة العربية تعتبر مصدراً تعليميّاً إلكترونيّاً مركّزاً على نقل المعلومة أكثر من تفعيلها وتحويلها إلى خبرة تعليميّة تفاعلية، وبالتالي فإنّها تحتاج إلى إعادة هيكلة للمحتوى التعليمي وفق تخطيط تربويّ أكثر جودة من حيث الجانب الجمالي والتفاعلي خصوصاً.

3.1.3 / صفحة الضّاد الرّقمية:

الصفحة	مقياس التّقييم	مؤشّرات المقيار	مقياس التّقدير					المجموع الكلي	متوسّط التّقدير	
الضّاد الرّقمية	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1	2	3	4	5	65	4.33	
					2	6	7			
		مصادقية المعلومات			3	6	6	63	4.20	
		سلامة اللّغة والأسلوب				2	5	8	66	4.40
الضّاد الرّقمية	المعايير الجمالية	جاذبية الألوان والتصميم				2	4	9	67	4.47
		تنسيق المنشور				1	4	10	69	4.60
		وضوح الصّور والوسائط				2	5	8	66	4.40
الضّاد الرّقمية	المعايير التّفاعلية	مستوى التّفاعلية				1	3	5	61	4.07
		عناصر التّحفيز				1	3	6	60	4.00
		التدرّب على التّعلم الذّاتي				1	2	5	63	4.20

الجدول رقم (24): نتائج تحكيم صفحة الضّاد الرّقمية

❖ تحليل بيانات الجدول:

تظهر بيانات الجدول (24) أعلاه المتعلقة بنتائج المعايير التربوية أنّ مؤشر "وضوح الأهداف التعليمية" قد نال متوسطاً قدره (4.33)، إذ تعكس هذه النتيجة وضوحاً كبيراً في تحديد الأهداف التعليمية للمنشورات والنشاطات المقدمة، حيث يرى المحكمون أنّ الصفحة تُرشد المتعلّم بوضوح نحو المعارف المستهدفة، ممّا يساهم في بناء تصوّر معرفي دقيق، ويعكس نضجاً في التوجّه البيداغوجي، في حين نال مؤشر "مصدقية المعلومات" متوسطاً قدره (4.20)، وهذا ما يؤكّد قوّة المصادر وموثوقية المعلومات التي تقدّمها الصفحة، إذ تحرص الصفحة على عرض محتوى منقح ودقيق، ممّا يعزّز ثقة المتعلّم بالمادّة العلمية المطروحة ويقلّل من احتمالات التعلّم الخاطئ، كما بيّنت نتائج التحكيم أنّ مؤشر "سلامة اللغة والأسلوب" قد نال أعلى متوسط مقدّر ب (4.40)، إذ تظهر الصفحة تميّزاً كبيراً من حيث الجودة اللغوية، وهذا يدلّ على أنّ منشورات الصفحة تتسم بأسلوب لغويّ سليم، خال من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وبحسن صياغة العبارات، وتوظيف أساليب تربوية تميّز بالسلاسة والدقّة.

أمّا نتائج المعايير الجمالية فتشير إلى أنّ مؤشر "جاذبية التصميم والألوان" قد نال متوسطاً قدر ب (4.47)، وهذا يدلّ على عناية فائقة من الصفحة بتوظيف الألوان والتصميمات البصرية الأنيقة، إذ تمتاز منشورات الضاد الرقمية بانسجام بصري مريح يوظف الألوان بما يخدم وضوح المحتوى وجاذبيته، وهذا الجانب الجمالي يدعم قابلية التصفح ويعزّز من التفاعل المعرفي، كما أشادت آراء المحكمين "بالتنسيق الدقيق للمنشورات" وعرض الأمثلة وترتيب العناصر التوضيحية بمتوسط قدره (4.60)، وهو ما يجعل المحتوى سهل القراءة والاستيعاب، ذلك أنّ الصفحة تعتمد في الغالب على نماذج ثابتة وواضحة في عرض منشوراتها، ممّا يمنح المتعلّم شعوراً بالاستقرار البصري والمنهجي، ويدعم هذا مقاييس تقدير مؤشر "وضوح الصّور والوسائط" الذي نال (4.40)، وهذا ما يؤكّد أنّ صفحة الضاد الرقمية تستثمر الصّور التوضيحية والوسائط المرئية بشكل فعّال، بحيث لا تقتصر على الجاذبية فحسب، بل تخدم أهداف المحتوى التعليمي، ممّا يجعل المحتوى سهل الحفظ، سريع الفهم دون إفراط أو تفريط في الكمّ النصّي أو البصري.

في حين تظهر نتائج تحكيم المعايير التفاعلية أنّ مؤشر "مستوى التفاعلية" نال متوسطاً قدره (4.07)، وهذا يدلّ على أنّ صفحة الضاد الرقمية تعكس تفاعلاً ذا مستوى نشط مع المتابعين، حيث لوحظت استجابات معتدلة على تعليقات واستفسارات المتعلّمين، إضافة إلى نشر بعض الأنشطة التفاعلية من حين إلى آخر والردود عليها، ومع ذلك فقد أشار بعض المحكمين إلى إمكانية تعزيز هذا الجانب أكثر عن طريق أساليب تغذية راجعة آنية، هذا وقد أظهرت البيانات أنّ "المحفزات التعليمية" في الصفحة مقبولة جدّاً إذ بلغ تقديرها (4.00)، حيث

تستخدم الصفحة عبارات تحفيزية وأساليب تشجيعية لتنشيط المتعلمين، أما معيار "التدريب على التعلم الذاتي" فقد حاز متوسطاً قدره (4.20)، وهي القيمة الأعلى نسبياً ضمن المعايير التفاعلية، إذ أشاد المحكمون بوجود محتوى يوجّه المتعلم نحو الاكتشاف الذاتي من خلال الأسئلة المفتوحة ونشر روابط اختبارات الكترونية أو فيديوهات توضيحية، وهذا يعدّ مؤشراً إيجابياً على دعم الصفحة لاستقلالية المتعلم.

يمكن اعتبار صفحة الضاد الرقمية من أنضج الصفحات التعليمية، حيث جمعت بين دقة العرض التربوي وجودة التصميم الجمالي وفعالية التفاعل، ممّا يجعلها وسيلة تعليمية واعدة لدعم تعلم القواعد النحوية لدى المتعلمين.

4.1.3 / قراءة تحليلية مقارنة في ضوء معايير الجودة لصفحات الفيس بوك المعتمدة:

أسفرت نتائج تحليل استمارات تحكيم جودة الصفحات التعليمية الثلاث المقترحة لاعتمادها في التجربة عن معطيات مهمّة، سمحت بتكوين رؤية موضوعية حول طبيعة الوسائط المعتمدة، ومدى انسجامها مع معايير اختيار الوسائط التعليمية الرقمية، وقد تمّ التركيز على ثلاثة محاور رئيسة وهي: المعايير التربوية، الجمالية، التفاعلية.

مستوى المعايير	المقارنة
المعايير التربوية	تصدّرت صفحة الضاد الرقمية هذا المحور بامتياز، إذ حصدت أعلى التقييمات، وهذا ما يدلّ على جودة بنائها العلميّ والبيداغوجيّ واهتمامها بالتحقق من مصداقية معلوماتها وسلامة لغتها وأسلوبها، تليها صفحة النحو التطبيقي التي حلّت في المرتبة الثانية بتقييمات جيّدة عموماً، ممّا يعكس اشتغالها على تقديم المادة التعليمية بمنهجية دقيقة تراعي وضوح الأهداف ومصداقية المحتوى وسلامة اللغة إلى حدّ مرضٍ جداً، إلّا أنّها لم تكن بالعمق المطلوب في بعض المواضع، وفي المقابل فقد جاءت صفحة قواعد اللغة العربية في المرتبة الثالثة بمستوى مقبول نسبياً، حيث أشير إلى بعض الغموض في عرض أهدافها، وتفاوت في دقة لغتها وأسلوبها، ممّا أضعف أدائها التربوي نسبياً.
المعايير الجمالية	أثبتت صفحة الضاد الرقمية تميّزاً ملحوظاً في هذا المحور أيضاً، بفضل تفوّقها في الدمج بين وضوح الوسائط وجودة التصميم وتناسق الألوان والخطوط، ممّا جعل محتواها جاذباً بصرياً ومحفّزاً إدراكياً، تليها صفحة النحو التطبيقي التي حافظت على المرتبة الثانية من جديد، بفضل جاذبية تصميماتها ومقبولية تنسيقاتها، بينما ظهرت صفحة قواعد اللغة العربية في المرتبة الثالثة بأداء مقبول إلّا أنّه أقلّ نسبياً من سابقه بسبب غلبة الطابع النصّي على منشوراتها وقلة التنوّع البصري.
المعايير التفاعلية	حقّقت صفحة الضاد الرقمية مستويات عالية ضمن محور التفاعلية بفضل طرحها للتساؤلات المباشرة واستجابتها للتعليقات واستثمارها للأنشطة المحفّزة، ثمّ جاءت صفحة النحو التطبيقي تالية لها بدرجة جيّدة من خلال إتاحتها لنماذج تدريبية وتفاعلية في كثير من الأحيان، لتتذيل الترتيب صفحة قواعد اللغة العربية

بمستوى مقبول عموماً بسبب قلة استثمارها لأدوات التحفيز التفاعلي، لاسيما في جانب التفاعل الآني والردود على تعليقات المتابعين، مما انعكس على تقييمها.

الجدول رقم (25): تحليل مقارن لصفحات الفيس بوك في ضوء معايير الجودة

✓ الاستنتاج:

يتبين من خلال هذا التحليل أنّ صفحة الضاد الرقمية تعدّ الأقوى والأكفأ تربوياً وبصرياً وتفاعلياً، وتمثّل نموذجاً ناجحاً في توظيف محتواه لتعليم القواعد النحوية، فيما بقيت صفحتا النحو التطبيقي وقواعد اللغة العربية نماذج داعمة جيّدة بدرجات متفاوتة، يمكن تحسينها لتناسب مع المعايير البيداغوجية التعليمية.

2.3 / قنوات اليوتيوب التعليمية:

1.2.3 / قناة فنون العربية:

القناة	معايير التقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التقييم	المجموع الكلي	متوسط التقييم
فنون العربية	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1 2 3 4 5	66	4.4
		مصدقية المعلومات	1 2 3 4 5	61	4.06
		سلامة اللغة والأسلوب	1 2 3 4 5	65	4.33
فنون العربية	المعايير الجمالية	جودة الصوت	1 2 3 4 5	66	4.4
		جودة الصورة	1 2 3 4 5	67	4.46
		التصميم البصري	1 2 3 4 5	61	4.06
فنون العربية	المعايير التفاعلية	مستوى التفاعلية	1 2 3 4 5	51	3.4
		عناصر التحفيز	1 2 3 4 5	50	3.33
		مدة الفيديو	1 2 3 4 5	49	3.26

الجدول رقم (26): نتائج تحكيم قناة فنون العربية

❖ تحليل بيانات الجدول:

أبانت نتائج تحكيم قناة فنون العربية الواردة ضمن الجدول (26) تقييماً مرتفعاً من حيث المعايير التربوية، حيث تراوحت المتوسطات بين (4.06) و(4.4)، وهي درجات تشير إلى تحقيق مناسب للجودة التربوية المطلوبة في الوسائط التعليمية، فقد حصلت القناة على أعلى متوسط (4.4) فيما يتعلق بمؤشر "وضوح الأهداف"، وهو ما يعكس وضوح التوجيه البيداغوجي للمحتوى المعروض، سواء من حيث ربطه بالكفاءات المستهدفة أو من حيث انتظام العرض حول فكرة مركزية تربوية موسومة بعناوين إجرائية واضحة تظهر موضوع الدرس المستهدف، في حين بلغ مؤشر "مصادقية المعلومات" متوسطاً قدره (4.06)، وهو متوسط جيد جداً، إذ يدلّ على أنّ القناة تعرض محتوى لغوياً موثقاً ومستنداً على أصول نحوية قوية، لكنّه لا يخلو من بعض المؤاخذات البسيطة ما يعني ضرورة تحريّ مزيد من الدقة العلمية، أمّا بالنسبة لمؤشر "سلامة اللغة والأسلوب" فقد نال متوسطاً قدره (4.33)، وهو ما يعكس كفاءة لغوية معتبرة في تقديم الشروحات والأمثلة، مع الالتزام بقواعد النحو والصرف والأسلوب الصحيح.

أمّا فيما يخصّ المعايير الجمالية، فقد حصلت القناة على تقييم مرتفع، وهو مؤشر على تفوّقها السّميّ البصري، فبالنسبة لمؤشر "جودة الصوت"، بلغ المتوسط (4.4)، ما يعني أنّ المحتوى يقدم تسجيلات صافية خالية من التشويش أو الضوضاء، وبنبرات صوت مناسبة للإيضاح والإفهام، وتعدّ هذه النقطة أساسية في ضمان التركيز واستيعاب المتعلّم خاصّة في الدروس التي تتطلب الانتباه للتراكيب والمباني اللغوية، في حين حاز مؤشر "جودة الصورة" على متوسط قدره (4.46)، وهو ما يدلّ على عناية فائقة بالإخراج البصري، سواء من حيث وضوح الخطوط أو جودة المونتاج واستخدام الخلفيات والألوان المناسبة، فالتصميم البصري السليم يعزّز الإدراك ويدعم التعلّم متعدّد الوسائط خاصّة مع توظيفها للعناصر المرئية التوضيحية مثل الأسهم التفسيرية والصور التوضيحية.

في حين يلاحظ من خلال نتائج المعايير التفاعلية تقييماً أضعف نسبياً بسابقه، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.26) و(3.4)، وهي تقييمات مقبولة، فقد حصل مؤشر "مستوى التفاعلية" على (3.4)، ما يشير إلى أنّ القناة تحتاج إلى توظيف أكبر لاستراتيجيات تفاعلية مثل الأنشطة التطبيقية وآليات التغذية الراجعة الفورية، إذ تميل الفيديوهات إلى الشرح الأحادي الاتجاه، وغلبة النمط التلقيني، والأمر ذاته مع مؤشر "عناصر التحفيز" الذي نال متوسطاً قدره (3.33)، وهذا يوحي بوجود بعض المحاولات لتحفيز المتلقّي، لكنّها تظلّ محدودة إذ تحتاج إلى بناء سيناريو تفاعليّ ذكيّ، أمّا "مدة الفيديو" فقد حصلت على أقلّ متوسط (3.26)، ممّا قد يدلّ على امتداد زمنيّ غير مناسب لبعض المقاطع، فتكون إمّا طويلة تسبّب الملل، وإمّا قصيرة تخلّ بالشرح الكافي، ومن المعروف أنّ عامل الوقت عنصر حسّاس في تصميم المحتوى الإلكتروني ويؤثّر بشكل مباشر في مستوى التلقّي والاستيعاب.

2.2.3 / قناة محمد معتر دفضع

اسم القناة	مقياس التقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التقدير	المجموع الكلي	متوسط التقييم
محمد معتر دفضع	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1 2 3 4 5	66	4.4
			8 5 2		
			9 3 3		
محمد معتر دفضع	المعايير الجمالية	جودة الصوت	1 2 3 4 5	68	4.53
			7 5 3		
			6 6 3		
محمد معتر دفضع	المعايير التفاعلية	جودة الصورة	1 2 3 4 5	64	4.26
			6 6 3		
			4 4 4 3	54	3.60
محمد معتر دفضع	المعايير التفاعلية	مستوى التفاعلية	3 3 4 5		
			8 4 3		
			3 3 4 5	49	3.26
محمد معتر دفضع	المعايير التفاعلية	عناصر التحفيز	8 4 3		
			8 4 3		
			8 4 3	65	4.33
محمد معتر دفضع	المعايير التفاعلية	مدة الفيديو	8 4 3		
			8 4 3		
			8 4 3		

الجدول رقم (27): نتائج تحكيم قناة محمد معتر دفضع

❖ تحليل بيانات الجدول:

كشفت بيانات تحكيم قناة "محمد معتر دفضع" حسب الجدول (27) تسجيل تقييمات قوية على مستوى المعايير التربوية، حيث بلغ متوسط التقدير في كل من "مؤشر وضوح الأهداف" و"مصادقية المعلومات" (4.4)، وهو ما يدل على كفاءة تربوية معتبرة، فالقناة قد وقّعت في تحديد أهدافها التعليمية من خلال التقديم الممنهج في بداية الدرس، وكذا التوجيه الدقيق للمتعلّمين نحو المفاهيم النّحوية المستهدفة استنادا إلى المصادر المعتمدة والقواعد الرسمية، وهو ما يجعل القناة مصدرا موثوقا للتعلّم الفعّال، أمّا "سلامة اللغة والأسلوب" فقد نال متوسطا مرتفعا (4.20)، إذ يعتمد منشئ المحتوى لغة عربية فصيحة، كما يحرص على التّطق السّليم، رغم وجود بعض الهفوات الطّفيفة في الإلقاء، غير أنّ هذا المعدّل يظلّ في العموم إيجابيا ويشير إلى مستوى لغوي جيّد من حيث الصّيغة والتّمثيل والتّوظيف.

أما بخصوص المعايير الجمالية، فقد تميّزت القناة في هذا الجانب بشكل واضح خصوصاً فيما يتعلق بمؤشر "جودة الصوت" الذي بلغ متوسطه (4.53)، وهذا دليل على جودة عالية في التسجيل الصوتي من حيث الوضوح والخلو من التشويش، أما "جودة الصورة" فقد حصلت على متوسط (4.26)، وهو تقدير معتبر يعكس وضوح الخطّ، حسن تنسيق الشاشة، واستعمال العناصر المرئية المناسبة على نحو المخطّطات التوضيحية والتكامل بين الشرح الشفهي والنص الكتابي، وهذا دليل على عناية دقيقة بالإخراج المرئي الذي يعدّ عنصراً داعماً لفهم المادة النحوية المجردة بطبيعتها، وبذلك يمكن القول أنّ قناة محمد معتز تتمتع بمظهر سمعي بصري ذي جودة عالية مما يجعلها قناة جاذبة ومساعدة على التلقي والفهم.

يلاحظ بالنسبة إلى المعايير التفاعلية تراجعاً نسبياً في درجات التقييم، إذ حصل "مستوى التفاعل" على متوسط قدره (3.6)، وهو متوسط جيّد عموماً، لكنّه لا يرقى إلى الممتاز، ذلك كونه يفتقر إلى خاصية إشراك المتعلّم في محتوى الفيديو سواء عبر طرح الأسئلة، أو طلب المشاركة أو تخصيص لحظات تفاعلية من خلال قراءة التعليقات كمجال مفتوح للحوار مع المتابعين، أما "عنصر التحفيز" فقد بلغ هو الآخر (3.26)، وهو معدّل منخفض نسبياً مقارنةً بسابقه، وهذا دليل على أنّ القناة تفتقر إلى العناصر الدافعة مثل التعليقات التحفيزية والإشارات المشجّعة أو التصميم المشوّق، وقد يرجع ذلك إلى تركيز القناة على الشرح المباشر دون دمج عناصر سلوكية تشدّ انتباه المتعلّم، أما بالنسبة لمؤشر "مدة الفيديو" فقد حصلت على تقدير عال (4.33)، وهو ما يشير إلى أنّ الطول الزمني للمقاطع متناسب إلى حدّ بعيد مع طبيعة الموضوعات المطروحة ويحترم زمن الانتباه الأمثل لدى المتعلّم، وهي نقطة قوّة تحسب لصالح القناة، إذ تعكس وعياً بخصائص المتلقّي وحاجاته المعرفية والنفسية، وعليه يمكن القول إنّ قناة "محمد معتز دافع" تتميز بتركيزها الجادّ على الصّحة اللّغوية وتسلسلها الواضح في تقديم المفاهيم النحوية، وهو ما يجعلها مرجعاً تعليمياً موثوقاً من حيث المحتوى، لذا فإنّ إمكانية دمج محتواها ضمن بيئة تعليميّة نشطة يعدّ أمراً مرغوباً شرط أن يرفق المعلّم هذا المحتوى بأنشطة مصاحبة (أسئلة، نقاشات، تدريبات).

3.2.3 / قناة مراجعات عين:

اسم القناة	المعيار	مؤشرات المعيار	مقياس التّقدير	المجموع الكلي	متوسط التّقدير
مراجعات عين	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1 2 3 4 5	64	4.26
		مصادقية المعلومات	3 6 6 7	63	4.2
		سلامة اللّغة والأسلوب	3 6 6 6	63	4.2

4.26	64	7	5	3				جودة الصوت	المعايير	مراجعات عين
4.13	62	6	5	4				جودة الصورة	الجمالية	
4.00	60	5	5	5				التصميم البصري		
3.00	45	2	2	5	6			مستوى التفاعلية	المعايير	مراجعات عين
3.06	46	2	2	6	5			عناصر التحفيز	التفاعلية	
4.00	60	5	5	5				مدة الفيديو		

الجدول رقم (28): نتائج تحكيم قناة مراجعات عين.

❖ تحليل بيانات الجدول:

أظهرت نتائج التحكيم الواردة في الجدول (28) أنّ قناة مراجعات عين قد حصلت على تقديرات جيّدة فيما يخصّ مؤشرات محور المعايير التربوية، إذ تراوحت المتوسطات بين (4.20) و(4.26)، ويدلّ ذلك على أنّ القناة تسير في اتجاه تقديم المحتوى النحوي بصورة تربوية مباشرة وتعنى بتحديد الأهداف التعليمية بوضوح، كما تسعى إلى الدّقة المعرفية، ممّا يعزّز "مصادقية معلوماها" وموثوقية محتواها مع مراعاة "سلامة اللغة والأسلوب"، إذ تستخدم لغة فصيحة سليمة، وهو أمر بالغ الأهمية خاصة في تعليمية القواعد النحوية، حيث يعدّ الاستخدام السليم للغة مكوناً أساسياً من مكّونات التعلّم.

أمّا فيما يخصّ المعايير الجمالية، فتشير النتائج إلى أنّ القناة تحقق مستوى جيّداً من الجاذبية البصرية، خاصة من حيث "جودة الصوت"، التي تصدرت هذا المحور بمتوسط قدره (4.26)، مع وجود تقارب نسبي بينها وبين "جودة الصورة والتصميم البصري"، حيث يصاحب الشّرح الكتابي بالشّرح السّمعّي، ممّا يتيح للمتعلمين الاستفادة من القنوات السّمعية والبصرية بفضل التّوافق في التّنسيق العام للفيديوهات التعليمية المعروضة.

في حين تبرز نتائج المعايير التفاعلية وجود ضعف نسبي في التّفاعل والتّحفيز وهو ما يتجلّى في المتوسطين المتدنيين لمؤشري مستوى "التّفاعلية وعناصر التّحفيز" اللذان تراوحا ما بين (3) و(3.06)، وهو ما قد يعزى إلى قلة استخدام القناة لأساليب التّشويق مثل طرح الأسئلة وعرض التّدريبات المباشرة وتوفير فرص المشاركة والتّغذية الرّاجعة، أمّا مؤشّر "مدة الفيديو" فقد حظي بتقييم أعلى (4)، ممّا يدلّ على أنّ طول المقاطع كان مناسباً غالباً لمحتوى الدّروس.

يمكن القول إنّ قناة مراجعات عين تمثل تجربة تعليمية جيّدة عموماً من حيث المحتوى التعليمي، إذ تظهر سعياً نحو تبسيط المادة بطريقة مباشرة وغير متكلفة، لذا يمكن اعتبارها مكملاً جيداً للوسائط الالكترونية الأخرى، خاصة إن أرفقت بتدخل بيداغوجي من طرف المعلم لتدارك النقص التفاعلي.

4.2.3 / قراءة تحليلية مقارنة في ضوء معايير الجودة لقنوات اليوتيوب التعليمية المعتمدة:

المقارنة	مستوى المعايير
تصدّرت قناة محمد معتز دفضع الترتيب من حيث محور المعايير التربوية، لحصولها على أعلى تقييم، وهذا بفضل أسلوب عرضها للمحتوى التعليمي التّحوي الذي يعكس حرصاً على الالتزام بالمحتوى العلمي الموثوق والأهداف التّعليمية المهيكلّة، تلتها قناة فنون العربية بما تقدّمه من تميّز لغوي مهمّ في تقديم المادّة وهو جانب بالغ الأهمية في تقديم دروس التّحوّ تحديداً، في حين جاءت قناة مراجعات عين في المرتبة الثالثة بتقييم جيّد جداً، إلّا أنّه منخفض قليلاً مقارنة بالقناتين السابقتين.	المعايير التربوية
تميّزت قناة محمد معتز دفضع باحتلالها التّقييم الأعلى نظراً لالتّسامها بوضوح في جودة الصّوت والتّصميم البصري، ما يدلّ على احترافيتها في التّسجيل والتّقديم، كما حازت قناة فنون العربية على المرتبة الثانية بفارق بسيط جداً، إذ تتّسم هي الأخرى بجودة الصّورة والصّوت، ممّا يشير إلى استخدام أدوات تصوير تقنيات تسجيل مريحة بصرياً وسمعيّاً، بينما جاءت قناة مراجعات عين في المرتبة الثالثة بمستوى جمالي جيّد لكنه أقلّ نسبياً خاصة من حيث جودة الصورة والتّصميم، ويمكن القول إجمالاً أنّ القنوات الثلاث جاءت متقاربة نسبياً في مستوى المعايير الجمالية وبالخصوص قناتي محمد معتز دفضع وفنون العربية اللّتان تتقدّمان بصريّاً، لكن لكل منهما نقاط قوّة مختلفة من حيث الصّوت لدى الأولى والصّورة لدى الثّانية.	المعايير الجمالية
أظهرت قناة محمد معتز أفضل أداء من حيث المعايير التّفاعلية، ممّا يعكس حرصاً على تقديم محتوى مرّكّز وغير ممل، تلتها قناة مراجعات عين في المرتبة الثّانية، ثمّ قناة فنون العربية في المرتبة الثّالثة رغم التّقارب الكبير في نسبهما، ورغم التّناجح المسجّلة إلّا أنّ جميع القنوات تعاني من قصور نسبي من حيث التّفاعل والتّحفيز لاسيما	المعايير التّفاعلية

مراجعات عين التي سجلت أضعف النتائج في هذا الجانب، وبذلك فإنها تبقى بحاجة إلى تطوير أكبر من حيث التحفيز.

أسفرت نتائج تحليل استمارات تحكيم جودة القنوات التعليمية الثلاث المقترحة لاعتمادها في التجربة عن معطيات مهمة، سمحت بتكوين رؤية موضوعية حول طبيعة الوسائط المعتمدة، ومدى انسجامها مع معايير اختيار الوسائط التعليمية الرقمية، وقد تم التركيز على ثلاثة محاور رئيسة وهي: المعايير التربوية، الجمالية، التفاعلية، وفيما يلي بيان ذلك:

الجدول رقم (29): تحليل مقارن لقنوات اليوتيوب التعليمية في ضوء معايير الجودة

✓ الاستنتاج:

يمكن القول إجمالاً، إنّ القنوات الثلاث تظهر مستوى عالياً من الجودة، مع تفوق نسبي لقناة محمد معتز دافع ذلك أنّها تعدّ الأقوى من حيث الاتزان بين المعايير الثلاثة بدءاً بالأهداف والمصادقية والبنية المنهجية، والانضباط العلمي، بينما تتميز مراجعات عين وفنون العربية جمالياً، في حين تحتاج جميع القنوات إلى تعزيز الجانب التفاعلي بدرجة أكبر، كونه يمثل الحلقة الأضعف، وهو ما يستدعي تطويراً مستهدفاً عبر إدماج أساليب تفاعلية كالأسئلة والمسابقات والاستبيانات أو الدعوة للتفاعل المباشر مع المحتوى التعليمي، ورغم ذلك فإنّ كلّ قناة شكّلت إضافة متباعدة حسب زاوية التحليل، وهو ما يبرّر دمج القنوات الثلاث ضمن العملية التجريبية لتحقيق التكامل بين ضبط المحتوى نظرياً من خلال قناة محمد معتز ودعمه جمالياً من خلال قناة فنون العربية، وتبسيطه وتسهيل التعامل معه من خلال مراجعات عين.

3.3 / التطبيقات الإلكترونية التعليمية:

1.3.3 / تطبيق من سيربح المليون في النحو:

اسم التطبيق	مقياس التقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التقدير	المجموع الكلي	متوسط التقدير
من سيربح المليون في النحو	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1 2 3 4 5	65	4.33
			7 6 2		
		ملاءمة المحتوى للفئة العمرية	8 5 2	66	4.4
		سلامة اللغة والأسلوب	4 7 4	45	3.00

4.2	63	6	6	3			التدرج المنطقي في العرض	المعايير الجمالية
3.33	50	2	5	4	4		جاذبية الألوان والتصميم	
4.2	63	6	6	3			استخدام الوسائط المتعددة	
4.06	61	4	8	3			توازن النص والصورة	
4.66	70	10	5				مستوى التفاعلية	المعايير التفاعلية
4.73	71	11	4				عناصر التحفيز	
4.60	69	9	6				التشويق والمرح	
4.8	72	12	3				سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة	المعايير التقنية
3.6	54	1	7	7			توافق الأجهزة	
3.66	55	1	8	6			الأمان	
4.4	66	7	7	1			تتبع التقدم	معايير التقويم
3.00	45		5	5	5		تنوع أنماط الأسئلة	

الجدول رقم (30): نتائج تحكيم تطبيق من سيربح المليون في التحو

❖ تحليل بيانات الجدول:

بيّنت نتائج استمارة التقييم الواردة ضمن الجدول (30) أنّ تطبيق من سيربح المليون في التحو قد نال تقييماً جيداً عموماً فيما يتعلّق بمحور المعايير التربوية إذ حقّق مؤشر "وضوح الأهداف" (4.33)، وهذا يدلّ على أنّ أغلب المحكّمين اتفقوا على أنّ التطبيق يحدّد أهدافه التربوية بشكل جيّد وواضح للمتعلّمين، كما حقّق مؤشر "ملاءمة المحتوى للفئة العمرية" نتيجة إيجابية جدّاً تقدّر ب (4.4)، وهذا ما يعكس توافق المحتوى مع مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثانوي من حيث المفاهيم النحوية وانسجامه مع قدرات المتعلمين، في حين حقّق مؤشر "سلامة اللغة والأسلوب" أدنى تقدير ضمن المعايير التربوية (3.06)، وهو ما يكشف بعض الإشكالات اللغوية المرتبطة بلغة المتحدث، أمّا عن مؤشر "التدرج المنطقي في العرض" فقد حاز على متوسّط قدره (4.2)، وهذا يشير إلى وجود تسلسل منطقيّ مناسب في تقديم الأسئلة، وهو ما يدعم الفهم التدريجي للمتعلّمين.

أما فيما يخص الجانب الجمالي للتطبيق، فإن مؤشر "جاذبية الألوان والتصميم" نال متوسطاً قدره (3.33)، ذلك أن التطبيق يعتمد على جانب بصري بسيط يظهر نوعاً من الرتابة، أما عن مؤشر "استخدام الوسائط المتعددة" فقد حقق تقييماً أعلى بمتوسط قدره (4.02)، وهو تقدير متقارب جداً مع تقييم مؤشر "توازن النص والصورة" (4.06)، وهذا ما يدل على إدماج جيد للصور والنصوص التعليمية والمؤثرات الصوتية بما يعزز الفهم، إضافة إلى تحقيق توازن فعال بين النصوص والصور وانسجام جيد بين المحتوى النصي والعناصر البصرية.

أما بالنسبة للمعايير التفاعلية فقد حقق التطبيق تقييماً مرتفعة ومتقاربة، إذ حاز "مؤشر التفاعل" على (4.66)، ومؤشر "التحفيز" على (4.73)، ومؤشر "التشويق" على (4.60)، وهذا يدل على نجاح التطبيق في جعل المتعلم مشاركاً نشطاً، متفاعلاً مع نمط الأسئلة التدريجية، محفزاً ومنديجاً من خلال عنصر المنافسة واللعب، فالجانب التفاعلي يمثل نقطة القوة الأبرز في التطبيق، وهذا لانسجامه مع طبيعته المتنامية إلى الألعاب اللغوية، وهو ما يعزز دافعية المتعلم ويوظف مبدأ التعلم بالمتعة.

في حين أن المعايير التقنية جاءت متفاوتة، إذ حقق مؤشر "سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة" نتيجة ممتازة قدرها (4.80)، وهذا يدل على أن التطبيق يتوفر على واجهة مرنة وبسيطة ما يعكس سلاسة في التنقل ووضوحاً في الوظائف، إلا أن مؤشراً "توافق الأجهزة والأمان" جاء منخفضين نسبياً مقارنة بالمؤشر السابق بمتوسطي تقدير متقاربين (3.6) / (3.66)، وهذا يشير إلى وجود بعض الإشكالات في تحميل التطبيق على مختلف أنواع الأجهزة الذكية.

كما تشير معايير التقييم إلى نتائج متفاوتة نسبياً، إذ حاز مؤشر "تتبع التقدم" على نتيجة (4.4)، وهذا باعتبار أن التطبيق يتيح تتبع تطور أداء المتعلم بشكل واضح من خلال التدرج في نمط الأسئلة من الأسهل إلى السهل ومن الصعب إلى الأصعب، إلا أن مؤشر "تنوع طبيعة الأسئلة" قد حاز على نتيجة متوسطة نسبياً (3.00)، وهو ما يدل على محدودية في أنماط الأسئلة المعروضة، إذ جاءت كلها على نمط واحد وهو أسئلة الاختيار من متعدد.

يمكن القول عموماً، إن تطبيق من سيربح المليون يتميز بقوة تفاعلية وتحفيزية واضحة، مما يجعله مناسباً لدخوله في تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني وبالأخص في مرحلة التقييم والتقييم بهدف خلق جو من التدريب التفاعلي والتطبيق العملي في بيئة تعليمية تنافسية.

2.3.3 / تطبيق الإعراب التفاعلي:

اسم التطبيق	معيار التقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التقدير	المجموع الكلي	متوسط التقدير
الإعراب التفاعلي	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	1 2 3 4 5	68	4.53
		ملاءمة المحتوى للفئة العمرية	1 5 9	67	4.46
		سلامة اللغة والأسلوب	5 10	70	4.6
		التدرج المنطقي في العرض	1 7 7	66	4.4
المعايير الجمالية	المعايير الجمالية	جاذبية الألوان والتصميم	4 11	71	4.73
		استخدام الوسائط المتعددة	3 7 5	62	4.13
		توازن النص والصورة	2 4 9	67	4.46
		مستوى التفاعلية	5 10	70	4.66
المعايير التقنية	المعايير التقنية	عناصر التحفيز	5 10	70	4.66
		التشويق والمرح	3 6 6	63	4.2
		سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة	3 12	72	4.80
		توافق الأجهزة	2 5 5 3	54	3.6
معايير التقويم	معايير التقويم	الأمان	5 10	70	4.66
		تتبع التقدم	4 11	71	4.73
		تنوع الأسئلة	3 12	72	4.80

الجدول رقم (31): نتائج تحكيم تطبيق الإعراب التفاعلي

❖ تحليل بيانات الجدول:

أظهرت نتائج تقييم المحكمين الواردة ضمن الجدول (31) أداءً متميزًا لتطبيق الإعراب التفاعلي من حيث استجابته للمعايير التربوية، حيث سجل مؤشر "وضوح الأهداف التعليمية" (4.53)، وهي علامة تدل على دقة تحديد الأهداف المرجوة من استخدام التطبيق، أما مؤشر "ملاءمة المحتوى للفئة العمرية" فنال علامة (4.46)،

وهو ما يدلّ على أنّ التطبيق قد راعى الخصائص التّمائية العقلية والمعرفية للفئة المستهدفة، أمّا بخصوص "سلامة اللغة والأسلوب" فقد منح التطبيق درجات مرتفعة قدّرت ب (4.60)، وهو ما يعكس عناية المصمّمين بلغة سليمة تتماشى مع القواعد النّحوية والإملائية، وبأسلوب واضح وبعيد عن التّعقيد، كما حقّق مؤشر "التدرج المنطقي في العرض" (4.40)، وهذا دليل على أنّ المفاهيم النّحوية تمّ ترتيبها بطريقة تسلسلية مدروسة متدرّجة من البسيط إلى المعقّد، الأمر الذي من شأنه أن ييسّر على المتعلّم استيعاب المحتوى تدريجياً دون فجوات معرفية.

كما سجّل التطبيق تقييمات مرتفعة في غالبية المؤشرات الجمالية، حيث حصّد مؤشر "جاذبية الألوان والتصميم" علامة (4.73)، وهي علامة تعكس تميّزا واضحا في الجانب الجاني، ممّا يحقّق إدراكا بصريا جذابا ويجعل التطبيق مشوّقا ومحفّزا بصريا للمتعلّمين، كما أنّ "توازن النص والصورة" و"استخدام الوسائط المتعدّدة" نالا (4.46) و(4.13) على التّوالي، وبذلك فهما يبرزان توظيفاً متناسقا للعناصر البصرية والمسموعة والجوانب النّصية دون طغيان أحدهما على الآخر، بما يعزّز الفهم ويسهّل الاندماج مع الدّروس.

في حين جاءت مؤشرات المعايير التّفاعلية مرتفعة هي الأخرى بما يدلّ على توافر عنصر التّفاعلية في التطبيق، فقد نالت مؤشرات "مستوى التّفاعلية" و"عناصر التّحفيز" و"التشويق والمرح" على درجات عالية جاءت على التّوالي (4.66) و(4.66) و(4.20)، وهذا ما يعكس قدرة التطبيق على خلق بيئة تعليمية نشطة وممتعة، من خلال استشارة التّفاعل عن طريق أسئلة تفاعلية مردفة بتغذية راجعة، ومحفّزات رقمية تحافظ على تركيز المتعلّم وتدفعه إلى المزيد.

كما حقّق التطبيق أداء متقدّما على الصّعيد التقني، إذ حصّد مؤشر "سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة" على أعلى تقييم (4.80)، ممّا يعني أنّه ذو واجهة بسيطة لا تتطلّب مهارات تقنية عالية، وسرعة متقدّمة في الأداء، أمّا مؤشر "توافق الأجهزة" فهي النقطة الأقلّ تقييماً ضمن هذا المحور (3.60)، وهو ما يشير إلى توافق التّحميل على نوع محدد من الأجهزة الذكية وأنظمة التشغيل دون الأخرى، في حين نال مؤشر "الأمان" (4.66)، وهو تقييم عال يؤكد أنّ التطبيق يحترم معايير حماية بيانات المستخدمين، ممّا يعزّز من موثوقية استخدامه في بيئة تربوية دون مخاوف تقنية.

سجّل الجانب التقني في التطبيق درجات مرتفعة، إذ نال المؤشران "تتبع التّقدّم" و"تنوع الأسئلة" (4.73) و(4.80) على التّوالي، وهو ما يعكس فاعلية النظام التقني الذي يقدّمه التطبيق، إذ يوفّر تغذية راجعة فورية، مع تنوع وثراء في طبيعة الأسئلة ما بين الصّواب والخطأ والاختيار من متعدّد وأسئلة التّكميل أو ملء الفراغ، السّحب والإفلات، وهذا ما يمثّل إضافة نوعية للتّطبيق إذ تعزّز من استقلالية المتعلّم وتسهم في تقويم تعلماته.

يمكن القول في خلاصة هذا التحليل، إنّ تطبيق الإعراب التفاعلي يعدّ نموذجًا ناجحًا في توظيف الوسائط التكنولوجية لخدمة الأهداف النحوية، وقد تميّز تحديدًا في الجوانب التربوية والتّقويمية والتّفاعلية، لذا فإنّه يصلح لاستخدامه ضمن بيئة تعليمية رقمية.

3.3.3 / تطبيق النحو الكافي:

اسم التطبيق	معيّار التّقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التّقدير	المجموع الكلّي	متوسّط التّقدير
النحو الكافي	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التّعليميّة	1 2 3 4 5 9 6	69	4.60
		ملاءمة المحتوى للفئة العمرية	9 6	69	4.60
		سلامة اللغة والأسلوب	10 5	70	4.66
		التدرّج المنطقي في العرض	9 5 1	68	4.53
المعايير الجمالية		جاذبية الألوان والتصميم	3 4 4 4	51	3.4
		استخدام الوسائط المتعددة	5 5 3 2	58	3.86
		توازن النص والصورة	8 4 3	65	4.33
		مستوى التّفاعلية	5 5 5	60	4.00
المعايير التّفاعلية		عناصر التّحفيز	5 5 5	60	4.00
		التشويق والمرح	2 6 3 4	51	3.4
		سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة	11 4	71	4.73
		توافق الأجهزة	4 5 6	58	3.86
معايير التّقويم		الأمان	7 5 3	64	4.26
		تتبع التّقدّم	6 6 3	63	4.20
		تنوع أنماط الأسئلة	4 4 4 4	56	3.73

الجدول رقم (32): نتائج تحكيم تطبيق النحو الكافي

❖ تحليل بيانات الجدول:

سجل التطبيق تقييمات مرتفعة في غالبية المؤشرات التربوية كما يوضحها الجدول (32)، مما يعكس كفاءة التطبيق في دعم الأهداف التربوية المرتبطة بالقواعد النحوية، فقد حاز مؤشر "وضوح الأهداف التربوية" و"ملائمة المحتوى للفئة العمرية" على متوسط قدره (4.60)، وهو ما يدل على وعي واضح ببنية الأهداف التعليمية وتركيزها على مهارات نحوية تناسب مستوى الفئة المستهدفة، كما حقق مؤشر "سلامة اللغة والأسلوب" على درجة (4.66)، مما يشير إلى عناية بالغة بالجوانب اللغوية، وهو أمر حاسم في تطبيقات تعليم النحو، كما أن "التدرج المنطقي في العرض" كان بدوره مرضيا بعلامة قدرها (4.53)، مما يعكس تسلسلا تدريجيا ويدل على أن المحتوى ينمو تدريجيا من المفاهيم البسيطة إلى الأكثر تعقيدا.

أما بالنسبة للمعايير الجمالية فتظهر النتائج أنّ الأداء لم يكن بمستوى الجانب التربوي، حيث سجلت تقييمات مقبولة عموما فيما يخص "جاذبية الألوان والتصميم" و"استخدام الوسائط المتعددة" بدرجات (3.40) و(3.86) على التوالي، وهو ما يشير إلى حاجة التطبيق إلى تحسينات في التصميم البصري العام وإثرائه بالمؤثرات السمعية والبصرية لتعزيز الفهم، ورغم ذلك فقد سجل التطبيق درجة جيدة بخصوص مؤشر "توازن النص والصورة" (4.33)، وهو ما يوحي بوجود حد مرضٍ من التناسق بين العناصر البصرية والنصوص المعروضة.

تظهر النتائج أنّ المعايير التفاعلية قد حققت معدلات من متوسطة إلى جيدة مقارنة بالتطبيقات الأخرى، حيث حصل كلٌّ من مؤشر "مستوى التفاعلية" و"عناصر التحفيز" على متوسط قدره (4.00)، وهو تقييم جيد نسبيا، إذ يشير إلى توفر بعض آليات التفاعل كالإجابات الفورية والتغذية الراجعة، لكن دون بلوغ مستوى عالٍ من التشويق حيث حصل هذا الأخير على درجة (3.40)، مما يشير إلى أنّ التمارين والأنشطة التي يعرضها التطبيق تفتقد لعنصر الجدة أو التنوع في الأساليب التفاعلية.

في حين أنّ الجانب التقني تميّز بتفاوت في النتائج هو الآخر، حيث حصل مؤشر "سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة" على درجة ممتازة (4.73)، مما يدلّ على واجهة مستخدم بسيطة وخالية من التعقيد، أمّا مؤشر "توافق الأجهزة" و"عنصر الأمان" فقد حصلا على درجات (3.86) و(4.26) على التوالي، مما يفتح المجال لإجراء تحسينات لضمان تشغيل سلس على مختلف أنواع الأجهزة وتعزيز نظام الحماية.

أما بخصوص المعايير التقييمية فقد أحرزت النتائج مستويات حسنة عموماً، إذ نال مؤشر "تتبع التقدم" درجة (4.20)، أما مؤشر "تنوع الأسئلة" فحصل على درجة (3.73)، وهو ما يشير إلى وجود نظام تقويمي وظيفي، إلا أن تنوع الأسئلة يحتاج إلى مزيد من التطوير ليشمل مختلف أنماط التفكير النحوي.

نستنتج في نهاية هذا التحليل أن تطبيق النحو الكافي يتفوق من حيث المعايير التربوية والتقنية كونه يقدم مادة نحوية رصينة وملائمة لمستوى المتعلمين، إلا أن الجانب الجمالي والتفاعلي بحاجة إلى تحسينات خاصة في مجال التشويق وتحفيز المتعلم بصرياً، ورغم ذلك يبقى التطبيق نافعا للاستخدام التعليمي ضمن بيئات تعليمية داعمة.

4.3.3 / قراءة تحليلية مقارنة في ضوء معايير الجودة للتطبيقات الإلكترونية المعتمدة:

مستوى المعايير	المقارنة
المعايير التربوية	تصدّر تطبيق الإعراب التفاعلي الترتيب ضمن هذا المحور بجازته أعلى التقييمات، وهو ما يدلّ على وضوح أهدافه وسلامة لغته وتدرجه المنطقي في العرض، يليه تطبيق النحو الكافي الذي قدّم أداء تربوياً قريباً من الإعراب التفاعلي، متفوّقاً عليه بقليل في مؤشري وضوح الأهداف التعليمية وسلامة اللغة، بينما جاء تطبيق من سيربح المليون في النحو متدليلاً الترتيب خاصة فيما يتعلّق بمؤشر سلامة اللغة والأسلوب.
المعايير الجمالية	تميّز تطبيق الإعراب التفاعلي مرةً أخرى باحتلاله الصدارة، ضمن محور المعايير الجمالية، بفضل تفوّقه من حيث استخدام واجهة جذابة وألوان متناسقة إلى جانب توازن جيّد بين النص والصورة، أما النحو الكافي فقد تراجع نسبياً في هذا الجانب، في حين جاء أداء من سيربح المليون وسطاً بين التطبيقين السابقين، إذ حقّق توازناً مقبولاً لكنّه لا يرقى إلى درجة التحفيز البصري العالي.
المعايير التفاعلية	حقّق الإعراب التفاعلي مرةً أخرى أفضل النتائج، إذ تجاوز تقييمه في التفاعلية 4.6 في كلّ المؤشرات، وهو ما يعكس قدرته على إشراك المتعلّم بطريقة نشطة ومحفّزة، كما أظهر من سيربح المليون في النحو هو الآخر تفاعلاً ممتازاً ممّا جعله يحتل المرتبة الثانية، بينما كان النحو الكافي هو الأقلّ تفاعلاً، وظهر ذلك من خلال تدني مؤشرات التشويق رغم جودة وسيلة العرض.
المعايير التقنية	تفوّقت التطبيقات الثلاثة بشكل متقارب في مؤشر سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة، ممّا يدلّ على جودة تصميمها العملي والسلس، إلا أنّها تراجعت نسبياً في مؤشر التوافق مع مختلف الأجهزة، ورغم ذلك يبقى الإعراب التفاعلي يتقدّم بخطوة بفضل ما يظهره من توافق أكبر وأمان أفضل.
معايير التّقييم	يعدّ الإعراب التفاعلي الأفضل من حيث أدوات التّقييم ومتابعة التّقدّم، يليه النحو الكافي، إذ حقّق كلّ من الإعراب التفاعلي والنحو الكافي نسباً مرتفعة في تتبع التّقدّم وتنوع الأسئلة وهو ما يعكس وجود أنشطة تقييمية مناسبة لتطوير التّعليم والتّعلم، أمّا تطبيق من سيربح المليون في النحو فظهر فيه تراجع نسبي في مؤشر تنوع

الأسئلة رغم تميزه في عنصر التحفيز، مما يدل على اعتماده نوعا واحدا من الأسئلة التي تنتمي إلى الأسئلة المغلقة المرتبطة بأسئلة الاختيار من متعدد.

الجدول رقم (33): تحليل مقارن للتطبيقات التعليمية الإلكترونية في ضوء معايير الجودة

✓ الاستنتاج:

يمكن القول ختاماً، إنّ التطبيقات الثلاث صالحة للتوظيف في الممارسات التعليمية الجادة، وإن كان تطبيق الإعراب التفاعلي هو الأكثر تكاملاً من حيث المعايير عامة، في حين يتميز النحو الكافي بمحتوى قوي لكنه يحتاج تحسينات جمالية وتفاعلية، أما تطبيق من سيربح المليون فيعدّ من أكثر التطبيقات التعليمية المحفزة والترفيهية.



الفصل الرابع:

الإطار التطبيقي
للمحتوى التعليمي



المبحث الأول:

تطبيق المحتوى التعليمي

على أفراد العينتين . الضابطة والتجريبية .

- 1/ تنفيذ المحتوى التعليمي التقليدي الخاص بالمجموعة الضابطة
- 2/ نموذج تطبيقي لدرس نحوي وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة
- 3/ الملاحظات المسجلة أثناء التنفيذ
- 4/ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني الخاص بالمجموعة التجريبية وتنفيذه
- 5/ نموذج تطبيقي لدرس نحوي وفق الطريقة الإلكترونية للمجموعة التجريبية
- 6/ الملاحظات المسجلة أثناء التنفيذ

في ضوء أهداف البحث وإشكاليته، تبرز أهمية إجراء تجربة ميدانية تسعى إلى تحقيق قياس فعلي لتأثير المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية في الإنتاج الكتابي، وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية المعتادة، وقد جاء هذا الإجراء التجريبي انسجاماً مع توجه البحث القائم على المنهج التجريبي، الذي يعتمد المقارنة بين مجموعتين (ضابطة وتجريبية) مع تطبيق اختبار قبلي وبعدي لقياس تأثير المتغير التجريبي بدقة، وبذلك فإن هذه التجربة تمثل مرحلة محورية في بناء البحث، إذ من خلالها يتم تنفيذ برنامج تعليمي قائم على الدروس النحوية العشرة المنتقاة من المقرر الدراسي الرسمي، وقد توزعت هذه الدروس على الأسابيع المخصصة في مخطط التعلم والتي تم ضبطها سلفاً لتحقيق التوازن الزمني اعتماداً على طريقتين تعليميتين مختلفتين تم تطبيقهما على المجموعتين المتكافئتين، حيث تلقت المجموعة الضابطة الدروس النحوية بالطريقة التقليدية، وتجريبية في حين خضعت المجموعة التجريبية للتدريس وفق الطريقة المدججة الإلكترونية، وقد تم الحرص في تنفيذ البرنامج التعليمي لدى المجموعتين على توفير ظروف صفية متكافئة قدر الإمكان، أخذت فيها بعين الاعتبار النقاط التالية:

- توحيد موضوعات الدروس النحوية المقدمة لكلا المجموعتين.
- التوازن الزمني في تقديم الدروس بمعدل حصّة إلى حصتين أسبوعياً.
- ضبط الأهداف التعليمية في كل درس سواء تم تقديمه بالطريقة التقليدية أو المدججة الإلكترونية.
- اعتماد أدوات ملاحظة مشتركة لرصد سلوكيات المتعلمين وتفاعلهم أثناء تقديم الدروس.

1/ تنفيذ المحتوى التعليمي التقليدي الخاص بالمجموعة الضابطة:

في إطار تنفيذ المرحلة الأولى من الإجراء التجريبي، تم إخضاع المجموعة الضابطة إلى برنامج تعليمي تقليدي قائم على تنفيذ الدروس النحوية العشرة المنتقاة في بيئة تعليمية تقليدية، تعتمد الطريقة الصفية المعتادة في التدريس، دون توظيف لأي محتوى إلكتروني أو تدخل لوسائط رقمية، وذلك بغرض ضبط متغيرات التعلم ومقارنة النتائج لاحقاً مع أداء المجموعة التجريبية، وفيما يلي بيان للمعطيات العامة حول ظروف تدريس المجموعة الضابطة:

- عدد متعلمي المجموعة الضابطة: خمسة وعشرون (25) متعلماً.
- الفضاء التعليمي: حجرة دراسية مزودة بسبورة حائطية عادية.
- الطريقة التعليمية: الطريقة الاستنباطية في التعليم التقليدي.
- الوسائل التعليمية: السبورة، الشرح الشفهي، الكتاب المدرسي، أوراق عمل مطبوعة، كراس المتعلمين.
- طبيعة التفاعل: تفاعل شفهي فردي وجماعي منظم.
- الزمن المخصص: ساعة واحدة إلى ساعتين حسب طبيعة الدروس ومستوى استيعاب المتعلمين.

وفيما يلي عرض تفصيلي لخطة تطبيق الدروس النحوية المنتقاة على متعلمي المجموعة الضابطة، باستخدام التعليم التقليدي وفق منهجية منظمة:

موضوع الدرس	طريقة تقديم الدرس	وسائل التعليم التقليدية	ملاحظات
جزم الفعل المضارع بالأدوات الجازمة لفعلين	• وضعيات انطلاقية شفوية • تسجيل أمثلة الدرس بطريقة واضحة ومنظمة.	• الاعتماد على السبورة. • أمثلة تقليدية مستقاة من الكتاب المدرسي.	• التركيز على الجانب المفاهيمي للقواعد النحوية والأحكام الإعرابية.
الحال	• قراءة الأمثلة قراءة نموذجية من قبل المعلم، ثم قراءات متوالية للمتعلمين.	• الاستماع إلى قراءات المتعلمين، وتصويب الأخطاء إن وجدت.	• توظيف بعض الأمثلة المستقاة من الكتاب المدرسي اعتماداً على مبدأ المقاربة النصية، وتحويل بعضها الآخر لجعلها تتناسب مع اهتمامات المتعلمين وميولاتهم.
المفعول به			
المنادى			
المفعول المطلق	• مناقشة الأمثلة وشرح أحكامها • استنتاج أحكام القاعدة، ثم تدوينها على شكل مخططات مفاهيمية وخرائط ذهنية على السبورة.	• اعتماد الشرح المباشر. • استخدام أقلام بألوان مختلفة (أسود، أزرق، أخضر، أحمر). • تدوين القاعدة في كراس الدروس.	• تعزيز الفهم من خلال المناقشة الجماعية والحوار الصفّي، ومن ثمة استنتاج أحكام القاعدة من أفواه المتعلمين وتدوينها على كراساتهم.
التوكيد			
المفعول لأجله			
النعت			
التمييز			
البدل	• إحكام موارد المتعلم وضبطها • تطبيقات فورية شفوية وكتابية	• الكتاب المدرسي. • أوراق عمل مطبوعة.	• تدريبات وتقويمات متنوعة شفوية وكتابية، فردية وجماعية، فورية ومنزلية.

الجدول رقم (34): خطوات تنفيذ الدروس النحوية على أفراد المجموعة الضابطة

2/ نموذج تطبيقي لدرس الحال وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة الضابطة:

مذكرة تربوية

الموضوع: الحال
الحجم الساعي: ساعة

النشاط: قواعد اللغة

الوحدة: الثالثة
المستوى: الأولى جذع مشترك آداب

الكفاءة المستهدفة:

- أن يتمكن المتعلم من التعرف على الحال، صاحبها، أنواعها، حكمها.
- أن يتمكن المتعلم من إعرابها إعراباً سليماً.
- أن يكون المتعلم جملًا تشتمل على الحال باختلاف أنواعه.

الوضعية	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	. تخيل أنك صحفيّ مستقبليّ، وقد طلبت منك مجلّتك المدرسية أن تصف لنا حال مشهد من حياتك اليومية أو حدث حضرته مثل: افتتاح السوق، زيارة المكتبة، مشاهدة مباراة، اجتياز امتحان رسمي... الخ . يُطلب من بعض المتعلّمين اختيار مشهدهم المفضّل، ثمّ التعبير عنه بمثال موجز يصف الحدث والحالة من خلال الإجابة عن السؤال كيف؟	. يُدلي المتعلّمون باقتراحاتهم، فيختار المعلّم أحسنها. . تُسجّل الأمثلة المختارة على السبورة بخطّ واضح. . يطرح المعلّم سؤالاً عامًا على المتعلّمين: . ما الظاهرة التّحويّة الّتي تصلح أن تكون جواباً عن السؤال كيف؟ . يجب المتعلّمون: الحال. . إذن درسنا لهذه الحصّة هو الحال، وهو ما سنتعرف عليه من خلال أمثلة الدّرس.	تشخيصي
	<u>الأمثلة:</u> لاحظ الأمثلة التالية: 1. يعجّ السوق بالحركة مزدحمًا، يتجوّل النّاس فيه مفعمين بالحيوية، أمّا الباعة فهم ينادون ببضاعتهم عارضين أثمانها، بينما الأطفال يركضون فرحين بين الأكشاك، إنّها متعة التسوّق. 2. يدخل الزّوار إلى المكتبة يتأمّلون عناوين الكتب المناسبة، أمّا الطّلاب فهم يجلسون في الأركان يقرأون بشغف، بينما الأطفال يتنقلون بين الأقسام يستفسرون عن القصص الممتعة. 3. يركض الفريق الأوّل وحركات أعضائه منتظمة، بينما يلعب الفريق الثّاني وهو مضطرب، في حين أنّ المدرب يوجّه الفريق وملاحمه حازمة، إنّها مباراة حماسية بكلّ تأكيد. 4. يدخل الطّلاب قاعة الامتحان بخطوات متردّدة، بينما ينتظر أولياء الأمور أمام البوابة على أحزّ من الجمر، في حين أنّ الأساتذة يتنقلون بين القاعات بهدوء، والمراقبون يقفون في أماكنهم بين الأروقة، الأجواء هنا مشحونة بالتوترّ والترقب، لكنّها تسير بانضباط محكم. 5. يطوف الحجاج بالكعبة مهلّلين، مكبّرين، داعين، مخلصين النّية لله تعالى.		
	القراءة النموذجية للأستاذ	القراءة الفردية لبعض المتعلمين مع مراعاة تصويب أخطائهم.	

اكتشف الحكام القاعدة	. لاحظ المثال الأول، ثم أجب عن الأسئلة التالية: . كيف يعجّ المكان؟ . كيف يتجول الناس فيه؟ . كيف ينادي الباعة ببضاعتهم؟ . كيف يركض الأطفال؟ ما نوع هذه الكلمات التي جاءت أجوبة عن الأسئلة السابقة؟ كيف وردت من حيث التعريف والتذكير؟ ومن حيث الجمود والاشتقاق؟ . كيف وردت من حيث الحكم الإعرابي؟ . ما وظيفة هذه الأسماء في المثال؟ ماذا بينت؟ . ماذا يسمى الاسم النكرة المشتق المنصوب الذي يبين هيئة صاحبه عند وقوع الفعل؟ . ما نوع هذه الأحوال الواردة في المثال الأول؟ . أنشئ جملة تشتمل على حال مفردة. . ماذا تستنتج انطلاقاً من المثال الأول؟ . لا حظ المثال الثاني، ثم حدّد الأحوال وأصحابها انطلاقاً عن طرح السؤال كيف؟ . كيف يدخل الزوار المكتبة؟ . كيف يجلس الطلاب في الأركان؟ . كيف يتنقل الأطفال بين الأقسام؟ . ما نوع العبارات الواردة ضمن الأجوبة؟ . ما هو الرابط الذي يربطها بصاحبها؟	وضعية بناء التعلم
تكويني	. مزدحماً . مفعمين . عارضين . فرحين . هي عبارة عن أسماء. نكرة، مشتقة. . وردت منصوبة. . بينت هيئة أصحابها (المكان، الناس، الباعة، الأطفال). . يسمى حالاً. . وردت كلمة مفردة. مثال: الإجابة متروكة للمتعلّم. نستنتج أنّ الحال هي: اسم نكرة مشتق، منصوب، يأتي ليبين هيئة صاحبه عند وقوع الفعل، ويصلح أن يكون جواباً عن السؤال: كيف؟، وله أنواع منها الحال المفرد. يتأملون عناوين الكتب. صاحبها: الزوار . يقرأون بشغف. صاحبها: الطلاب . يستفسرون عن القصص الممتعة. صاحبها: الأطفال . هي عبارة عن جمل فعلية. . هو الضمير المتصل بالفعل (الواو) العائد على صاحبها.	

تكويني	. ماذا تستنتج؟ . نستنتج نوعاً آخر من أنواع الحال، بحيث يمكن أن يأتي على شكل جملة فعلية ويشترط فيها أن ترتبط بضمير يعود على صاحب الحال. . المثال: الإجابة متروكة للمتعلم. . وحركات أعضائه منتظمة. صاحبها: الفريق الأول . وهو مضطرب صاحبها: الفريق الثاني . وملاحظه حازمة صاحبها: المدرب . هي عبارة عن جمل اسمية مكوّنة من مبتدأ وخبر. . الرّابط هو الواو، ويسمى واو الحال، أو الواو والضمير المنفصل (هو). . نستنتج أنّ الحال يمكن أن تقع جملة اسمية تشتمل على رابط يعود على صاحبها (واو الحال أو واو الحال والضمير المنفصل) . المثال: الإجابة متروكة للمتعلم. . بخطوات متردّدة . على أحرّ من الجمر . بين الأروقة. . شبه جملة مكوّنة من جار ومجرور أو ظرف مكان أو زمان ومضاف إليه. . نستنتج أنّ الحال يمكن أن ترد شبه جملة. . المثال: الإجابة متروكة للمتعلم. . نعم، بشرط ألا تفصل بينها حروف عطف. . مثال: أقبل الربيع بديعاً زاهياً، يسحرُ الألباب	. ماذا تستنتج؟ . قدّم مثلاً عن حال يكون جملة فعلية. . انتقل إلى المثال الثالث، ثمّ حدّد الأحوال وأصحابها الواردة فيه على منوال ما سبق. . كيف يركض الفريق الأول؟ . كيف يلعب الفريق الثاني؟ . كيف يوجّه المدرب الفريق؟ . ما نوع العبارات الواردة ضمن الأجوبة؟ . ما هو الرّابط الذي يربطها بصاحبها؟ . ماذا تستنتج؟ . قدّم مثلاً عن حال تكون جملة اسمية. . انتقل إلى المثال الرابع، ثمّ حدّد الأحوال وأصحابها الواردة فيه على منوال ما سبق. . كيف يدخل الطّلاب القاعات؟ . كيف ينتظر أولياء الأمور أمام البوابة؟ . كيف يقف المراقبون؟ . ما نوع العبارات الواردة ضمن الأجوبة؟ . ماذا تستنتج؟ . قدّم مثلاً عنها. . لاحظ المثال الموالي، هل يجوز للأحوال أن تتعدّد؟ وهل من شروط لتعدّدّها . قدّم مثلاً عنها.	وضعية بناء التعلم
---------------	---	---	----------------------------------

وضعية
بناء
التعلم

- ما تعريف الحال؟

- ما تعريف صاحب الحال؟

- ماهي أنواع الحال؟

- ما حكمها؟

- ما حكم تعددها؟

أبني أحكام القاعدة:

الحال: اسم نكرة مشتق، منصوب، يأتي ليبين هيئة صاحبه عند وقوع الفعل، ويصلح أن يكون جوابا عن السؤال: كيف؟، وله أنواع

صاحب الحال: وهو الاسم الذي يأتي الحال ليبين هيئته، ويكون معرفة، ويعرب حسب موقعه في الجملة.

أنواع الحال:

جملة اسمية

جملة فعلية

مفرد

متعدد

شبه جملة

حكمها: النَّصب إن كانت مفردة، وفي محل نصب إن كانت جملة أو شبه جملة، ويشترط في الحال الجملة أن ترتبط بضمير يعود على صاحبها.

تعدددها: يجوز للحال أن تتعدد شرط ألا تفصل بينها حروف عطف.

إحكام موارد المتعلم وضبطها:

في مجال المعارف: الكتاب المدرسي ص 103:

- عَيِّن فيما يأتي الحال ونوعها وصاحبها.

قال تعالى: يا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا، وَدَاعِيَا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا" (الأحزاب/ 45- 46).

من مدحك بما ليس فيك من الجميل، وهو راض عنك، ذمك بما ليس فيك من القبح، وهو ساخط عليك.

- يبيع التمر على النخيل.

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكا

من الحسن حتى كاد أن يتكلما

بذل الشهداء أرواحهم رخيصة في سبيل الحرية.

وضعية
استثمار
التعلم

الجواب:

الحال	صاحبها	نوعها
1/ شاهدا	. النبي	مفرد
2/ وهو راض . وهو ساخط	. المادح . الذام	جملة اسمية
3/ على النخيل	. التمر	شبه جملة
4/ يختال	. الربيع	جملة فعلية
5/ ضاحكا	. الربيع	مفرد
6/ رخيصة	. الأرواح	مفرد

3/ الملاحظات المسجلة أثناء التنفيذ:

يُظهر الجدول (34) أعلاه كيفية تقديم الدروس النحوية المنتقاة في سياق تعليمي تقليدي، يقتصر على الشرح المباشر، والوسائل التعليمية التقليدية، وبالرغم من اعتماد الطريقة التقليدية، إلا أن عددًا لا بأس به من المتعلمين قد تمكّنوا من استيعاب المفاهيم النحوية الأساسية نظريًا من خلال تفاعلهم مع مرحلة المناقشة والتدريبات التتبعية، غير أن الفروق الفردية كانت واضحة، كما برزت الحاجة إلى اعتماد وسائل أكثر تحفيزًا وتفاعلاً لتثبيت المفاهيم وترسيخها، وفيما يلي أهم الملاحظات المسجلة على أفراد المجموعة الضابطة أثناء تقديم الدروس النحوية وفق النمط التقليدي:

- أبدى المتعلمون تفاعلاً متوسطاً وغير متوازن، يميل إلى الرتبة خاصة مع الدروس المجردة التي تفتقر إلى الدعم البصري، حيث هيمن بعض المتعلمين على النقاش، بينما بقي الآخرون في موقف المتلقي السلبي.
- ملاحظة تفاوت واضح في استيعاب بعض المتعلمين للمفاهيم النحوية، ما تطلب إعادة الشرح أحياناً، حيث عانت فئة من المتعلمين من صعوبات في الانتقال من الفهم النظري إلى التوظيف العملي للقواعد خصوصاً في مرحلة إنتاج الأمثلة والجمل السليمة نحويًا.
- ساهمت الطريقة التقليدية في ضبط القسم والسيطرة على النظام، لكنها لم تكن محفزة بالقدر الكافي، حيث أبدى عدد من المتعلمين ميلاً إلى السأم، لاسيما في مرحلة المناقشة الجماعية التي افتقرت إلى عنصر التشويق البصري.

- التدريبات التطبيقية الكتابية كانت الأداة الأساسية لتثبيت القاعدة النحوية، مما أدى إلى تكرار أنماط الأخطاء النحوية نفسها في إنتاجات المتعلمين، ما يدل على أن الفهم لم يترسخ لدى بعضهم بصورة كافية.

4/ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية الخاصة بالمجموعة التجريبية وتنفيذه:

1.4 / كيفية تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية:

بعد انتهاء عملية تحكيم الوسائط التعليمية الإلكترونية، تم الانتقال إلى مرحلة تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني والذي يعد من أبرز المراحل في تطبيق الدراسة التجريبية، إذ يمثل حلقة وصل بين المادة العلمية وأسلوب تقديمها للمتعلمين باستخدام الوسائط الإلكترونية، لذلك فقد تم تصميم محتوى تعليمي إلكتروني خاص بالدروس النحوية العشرة المقررة في التجربة وفق مقارنة علمية تراعي خصوصيات الفئة المستهدفة، ومستوى المتعلمين المعرفي، إضافة إلى الحرص على مراعاة الجوانب التربوية والتقنية والبيداغوجية اللازمة لتحقيق تعلم فعال من خلال تقديم محتوى جذاب يساعد المتعلم على التفاعل واستيعاب القواعد النحوية في سياقات وظيفية أقرب إلى الممارسة اللغوية الواقعية، وقد ارتكز تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية على تكامل ثلاثي الأبعاد بين:

- الجانب التربوي والبيداغوجي: ويتجلى من خلال الأهداف والمضامين الرامية إلى تعزيز اكتساب القواعد النحوية وتوظيفها في سياقات تواصلية كتابية من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم في دعم العملية التعليمية التعلمية عبر وسائط إلكترونية تعليمية.
- الجانب الجمالي والتقني: ويتجلى من خلال الاعتماد على مبدأ التعليم المدمج القائم على التكامل بين الجوانب النظرية من خلال الشرح الشفهي التفاعلي والعرض السمعي البصري الإلكتروني، والتطبيقية من خلال البرمجيات الرقمية.
- الجانب التفاعلي والتقني: ويتجلى من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة وديناميكية من خلال تضمينه أنشطة تعليمية ترفيهية، ألعاب نحوية، مسابقات تعليمية وتقويمات تفاعلية باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية التعليمية، تماشياً مع متطلبات الجيل الرقمي.

2.4 / مراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية:

وفيما يلي تفصيل لمراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية المتتمة:

المرحلة	الوصف
تحليل الحاجيات	• دراسة طبيعة العينة المستهدفة (متعلمو السنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب). • رصد الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في القواعد النحوية بناء على ملاحظات ميدانية.
تحديد الأهداف التعليمية	• صياغة أهداف سلوكية دقيقة لكل درس نحوي من الدروس النحوية العشرة المقررة. • توجيه الأهداف نحو التوظيف السليم للقاعدة النحوية في الإنتاجات الكتابية.
اختيار المحتوى	• اختيار المفاهيم النحوية المركزية المرتبطة بالدرس النحوي. • تحديد الأمثلة اللغوية المستمدة من المحيط الثقافي والاجتماعي للمتعلمين.
اختيار الوسائط التعليمية	• عروض تقديمية مصممة باستخدام power point، مدعمة بنصوص توضيحية. • صور تعليمية مأخوذة من صفحات الفيس بوك التعليمية/ مقاطع فيديو تعليمية مأخوذة من قنوات اليوتيوب التعليمية/ تطبيقات إلكترونية تعليمية محملة من فوكل بلاي.
تصميم الواجهة	• تنظيم المحتوى في شرائح قصيرة متتابعة تراعي مبدأ التدرج. • استخدام الخط الواضح والألوان الجاذبة. • إدراج التعليمات التفاعلية والأسئلة التحفيزية أثناء العرض.
إدراج الأنشطة التقييمية	• أنشطة إلكترونية تفاعلية في نهاية كل درس نحوي. • تقويم ختامي كتابي لقياس مدى سلامة التوظيف النحوي في الإنتاج الكتابي.

المراجعة والتحكيم

- اختبار المحتوى تجريبياً على عينة صغيرة من المتعلمين قبل تعميمه.
- رصد مواطن القصور وتعديل بعض الجوانب التنظيمية والتقنية.
- تمّ تقليص مدّة بعض الفيديوهات لتلائم توقيت الحصة، مع التركيز على الأجزاء الأهم.

الجدول رقم (35): مراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد النحوية.

3.4/ تنفيذ الدروس النحوية على المجموعة التجريبية:

1.3.4/ ظروف تنفيذ الدروس النحوية على المجموعة التجريبية:

بعد الانتهاء من تصميم المحتوى الإلكتروني تمّ إخضاع المجموعة التجريبية إلى البرنامج التعليمي المدمج القائم على تنفيذ الدروس النحوية العشرة المنتقاة، وفيما يلي بيان للمعطيات العامة لظروف التدريس:

- عدد المتعلمين: 25 متعلماً
- الفضاء التعليمي: حجرة دراسية مزودة بسبورة حائطية عادية، إضافة إلى جهاز عرض ضوئي، حواسيب مكتبية، اتصال بشبكة الأنترنت، هواتف ذكية لدى المتعلمين.
- الطريقة التعليمية: التعليم المدمج.
- الوسائل التعليمية: عروض تقديمية (power point) من تصميم الباحثة، تتضمن:
 - ✓ صور تعليمية توضيحية منتقاة من صفحات الفيس بوك التعليمية مثل (صفحة النحو التطبيقي، قواعد اللغة العربية معاً كي نتعلم النحو، الضاد الرقمية).
 - ✓ مقاطع فيديو منتقاة من قنوات يوتيوب تعليمية مثل (قناة فنون العربية، قناة محمد معتر دفع، مراجعات عين).
 - ✓ تطبيقات إلكترونية تعليمية منتقاة من متجر قوقل بلاي مثل (من سيربح المليون في النحو، الإعراب التفاعلي، النحو الكافي)
- طبيعة التفاعل: تفاعل شفهي فردي وجماعي منظم.
- الزمن المخصص: ساعة واحدة إلى ساعتين حسب طبيعة الدروس ومستوى استيعاب المتعلمين.

❖ 2.3.4/ خطوات تنفيذ الدروس النحوية على المجموعة التجريبية:

وفيما يلي عرض لخطة تطبيق الدروس النحوية المنتقاة على متعلمي المجموعة التجريبية، باستخدام التعليم الإلكتروني المدمج وفق منهجية منظمة:

ملاحظات	وسائط التعليم الإلكترونية	طريقة تقديم الدرس	موضوع الدرس
• تمّ التركيز على فهم القاعدة النحوية وتوظيفها في سياقات لغوية وظيفية، وهو ما ينسجم مع مبدأ المقاربة بالكفاءات. • تمّ التنوع بين أساليب تقديم الدروس عبر النقاش التفاعلي، العروض التقديمية، التطبيقات الإلكترونية مما يراعي الفروقات الفردية ويكسر الجمود النمطي للتعليم. • إدراج تطبيقات محوسبة في نهاية كل درس نحوّي لتقويم مدى الفهم والتطبيق.	• عروض تقديمية تتضمن مقاطع فيديو قصيرة.	• وضعيات انطلاقية في شكل عروض تقديمية بصرية.	جزم الفعل المضارع بالأدوات الجازمة لفعلين
	• عروض تقديمية تتضمن صوراً ونصوصاً تعليمية أو منشورات تفاعلية.	• مناقشات تمهيدية موضوعة في سياقات واقعية، متبوعة بشروحات توضيحية	الحال
			المفعول به
			المنادى
	• عروض تقديمية تتضمن صوراً تعليمية مكتوبة على شكل مخططات توضيحية أو خرائط ذهنية.	• مناقشة الأمثلة وشرح أحكامها • استنتاج أحكام القاعدة، ثمّ عرضها على شكل مخططات مفاهيمية وخرائط ذهنية.	المفعول المطلق
			التوكيد
			المفعول لأجله
			التعت
	• أنشطة تفاعلية من خلال تطبيقات الهواتف الذكية التعليمية.	• إحكام موارد المتعلّم وضبطها • تطبيقات تفاعلية.	التمييز
			البدل

الجدول رقم (36): خطوات تطبيق الدروس النحوية على المجموعة التجريبية.

5/ نموذج تطبيقي لدرس الحال وفق الطريقة الإلكترونية المدعّمة لصالح المجموعة التجريبية:

انطلاقاً من التوجّه البيداغوجي للدراسة، والقائم على توظيف المحتويات التعليمية الإلكترونية في تعليم القواعد النحوية، فقد تمّ اعتماد العروض التقديمية بوصفها وسائط تعليمية داعمة للتعلم النشط، لما تتيحه من إمكانيات بصرية وتنظيمية تفاعلية تسهم في تبسيط المفاهيم النحوية المجردة، وتقريبها من أذهان المتعلّمين، وقد استثمر هذا النمط من العروض ضمن الإجراء التجريبي الموجه للمجموعة التجريبية باعتباره أداة بيداغوجية حديثة تراعي مبادئ التدرّج والتكامل بين الشرح النظري والتطبيق العملي، وتحفيز المتعلّم على المشاركة الفاعلة.

وفي إطار تفعيل المقاربات التفاعلية القائمة على التعلم بالوضعيات، وتمكين المتعلّمين من استيعاب المفاهيم النحوية في سياقات دلالية تواصلية، تمّ تصميم العروض التقديمية في شكل محاكاة مسرحية تعليمية، جاء فيها درس الحال على هيئة حصّة صحفية بعنوان نشرة أحكام الحال، وقد استند هذا الاختيار إلى توظيف التمثيل

اللغوي والحوار الوظيفي بوصفهما آليتين بيداغوجيتين تسهمان في تبسيط المفهوم النحوي، وتقريبه من ذهن المتعلم، وكسر الطابع التجريدي الذي يطبع تدريس القواعد النحوية في صيغتها التقليدية.

وقد توزعت أدوار العرض بين الصحفي اللغوي ومراسلي النحو، بما أتاح للمتعلّمين التفاعل مع القاعدة النحوية من خلال أسئلة وأجوبة تحاكي الواقع الإعلامي، وتسهم في بناء التعلّم بطريقة تدريجية تجمع بين التشويق والدقة المفاهيمية والوظيفة التواصلية للغة.

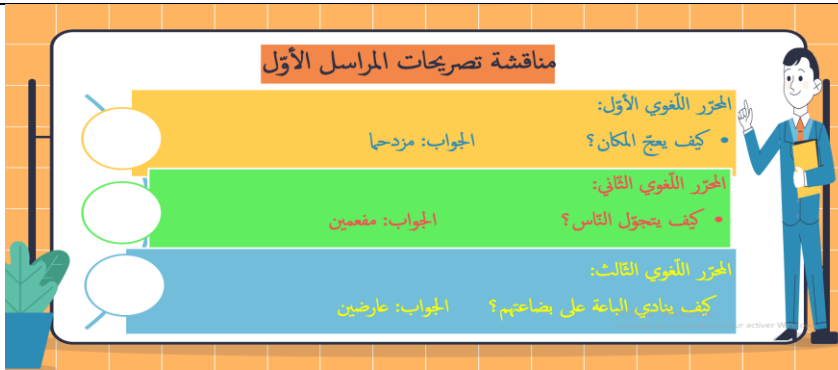
في هذا السياق، يُدرج فيما يأتي نموذج تطبيقي لعرض تقديمي خاصّ بدرس الحال، كما تمّ تقديمه للمجموعة التجريبية، قصد إبراز الكيفية التي وظفت بها الوسائط الإلكترونية في تقديم المحتوى النحوي، وتنظيم عناصره، ودعم الفهم والاستيعاب، فضلا عن توضيح الأسس التربوية والمنهجية التي حكمت عملية تصميمه وتنفيذه داخل الفصل الدراسي.

الوضعيّات	أنشطة التعلّم
عرض تمهيدي لوضعية انطلاقية سياقية مدعّمة بصريا لتهيئة المتعلّمين، وبناء وضعية مشكلة تُثير انتباههم وتدفعهم إلى ملاحظة العنصر النحوي المستهدف في سياق استعماله.	 الصورة رقم 1
عرض بنائي يتضمّن مقطعاً سمعياً بصرياً (فيديو من قناة محمد معتز دفضع) يهدف إلى بناء سياق دلاليّ محفّز لدرس الحال ضمن إطار صحفيّ تفاعليّ.	 الصورة رقم 2



الصورة رقم 3

عرض أمثلة مستمدة من الواقع اليومي (السوق الأسبوعي) قصد استشارة التفكير اللغوي وتوجيه المتعلمين لاستخراج الحال في صورته المفردة.



الصورة رقم 4

مناقشة تصريحات المراسل الأول وتحليلها لغوياً وفق أسئلة موجهة، تمهيدا لاكتشاف الخصائص الدلالية والتركيبية للحال.



الصورة رقم 5

استنتاج القاعدة الخاصة بمفهوم الحال والحال في شكله المفرد مستمدة من صفحة الضاد الرقمية، وتدعيمها بصورة دلالية، بهدف ربط التمثيل البصري بالتركيب اللغوي المناسب وترسيخ الفهم السياقي للحال.



الصورة رقم 6

عرض أمثلة داعمة من خلال تصريحات المراسل الثاني في سياق ثقافي (المكتبة) لتوسيع دائرة الأمثلة وتنويع السياقات الاستعمالية لأنواع الحال.

مناقشة تصريحات المراسل الثاني وتحليلها تحليلًا لغويًا نحويًا موجهاً بغرض الإسهام في تعميق استيعاب بنية الحال الوارد في شكل جملة فعلية.

الصورة رقم 7

عرض أمثلة داعمة من خلال تصريحات المراسل الثالث ضمن وضعية رياضية قصد إبراز تعدد مواقع الحال وصوره في الجملة العربية.

الصورة رقم 8

تحليل لغويّ لتصريحات المراسل الثالث يهدف الى تثبيت الخصائص التحويلية للحال من خلال المقارنة والاستنتاج للتوصل إلى نوع آخر من الحال الوارد في شكل جملة اسمية.

الصورة رقم 9

استنتاج بنائي للحال الجملة، من خلال صياغة قاعدته بصورة تدريجية منظّمة اعتماداً على ما توصل إليه المتعلّمون في مرحلة الاكتشاف بما ينسجم مع مبادئ التعلّم البنائي.

الصورة رقم 10

المراسل الرابع من مركز الامتحان



صباح الخير من ساحة مركز امتحان
البيكالوريا نرصد لكم الأجواء
يدخل الطلاب القاعات بخطوات مترددة،
بينما ينتظر أولياء الأمور أمام البوابة على
أحر من الجمر، في حين أنّ الأساتذة
يتنقلون بين القاعات بهدوء، والمراقبون
يقفون في أماكنهم بين الأروقة، الأجواء
هنا مشحونة بالتوتر والترقب، لكنها تسير
بانضباط محكم، بالتوفيق للممتحنين جميعا.



تقديم تصريحات المراسل الرابع في سياق
امتحان رسمي قصد ربط درس الحال بالخطاب
التقريري الوظيفي ومعرفة الحال الوارد في صورة
شبه جملة.

الصورة رقم 11

مناقشة تصريحات المراسل الرابع:

المحزر اللغوي الأول:	• كيف دخل الطلاب القاعات؟	الجواب: بخطوات مترددة
المحزر اللغوي الثاني:	• كيف ينتظر الأولياء؟	الجواب: على أحر من الجمر
المحزر اللغوي الثالث:	• كيف يقف المراقبون في أماكنهم؟	الجواب: بين الأروقة



مناقشة تصريحات المراسل الرابع
لاستخلاص القاعدة النحوية الخاصة بالحال
الوارد في شكل شبه جملة.

الصورة رقم 12

الحال:
وصف فكرة منصوبة شاملة - صاحبها صرفة:
لنمائل عنها باسم الاستفهام (شوب)، تأتي الحال:

شبه جملة:
وتكون شبه الجملة:
- جار ومجرور، مثل:
رأيت العصفور على العصفور
- مفعول فيه (ظرف)، مثل:
رأيت العصفور فوق العصفور

تطبيق القاب بالهجرة الضاء الرسمية شواهد العلم 009483237818

الصورة رقم 13

استنتاج بنائي للحال شبه جملة مدعم
بصورة دلالية، واستخلاص قاعدته النحوية من
خلال المناقشة التشاركية القائمة على التفاعل
الصفي.



الصورة رقم 14

تلخيص القاعدة النحوية النهائية في مخطط تركيبي مستمد من صفحة الضاد الرقمية يبين مفهوم الحال وأنواعه مدعماً بالتمثيل البصري في إطار تثبيت التعلّات.

الجدول رقم (37): نماذج من الشرائح التقديمية المصممة لتعليم درس الحال للمجموعة التجريبية

❖ تحليل مضمون الجدول:

يوضح الجدول (37) أعلاه نماذج من الشرائح التقديمية المتمثلة في المراحل الإجرائية لبناء درس الحال وتعليمه لفائدة المجموعة التجريبية، حيث صمّم العرض وفق سيناريو بيداغوجي تفاعلي قائم على المحاكاة الصحفية، ووفق مقارنة تفاعلية قائمة على اتجاه تمثيل الأدوار من خلال توظيف الوسائط الإلكترونية، مركزة على الانتقال التدريجي من الملاحظة إلى التحليل ثم الاستنتاج فالتثبيت، بما ينسجم مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، ويعزز دور المتعلم في بناء التعلّات النحوية بصورة نشطة وواعية، بهدف دعم التعلّم النحوي بالوسيط الإلكتروني، وتمكين المتعلمين من بناء المفهوم انطلاقاً من وضعيات دلالية وظيفية متنوعة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ العرض التقديمي السالف الذكر اقتصر على تمثيل مراحل بناء الدرس النحوي وتقديمه داخل القسم، ولم يشمل مرحلة التطبيق التي تقتضي تدريب المتعلمين على توظيف القاعدة في وضعيات متنوعة، وهو ما استدعى توظيف وسائط إلكترونية مكّلة تتمثل في التطبيقات التعليمية الإلكترونية، فقد تمت مرحلة التطبيق بالاعتماد على محتوى التطبيقات التعليمية الإلكترونية بوصفها وسائط بيداغوجية داعمة لتعليم القواعد النحوية، حيث جرى توظيف ثلاثة تطبيقات إلكترونية وهي تطبيق من سيربح المليون، الإعراب التفاعلي، النحو الكافي، وقد أدرجت هذه التطبيقات ضمن الحصص الموجهة للمجموعة التجريبية قصد تعزيز التفاعل الصفي، وتنويع أنماط التعلّم، وتمكين المتعلمين من ممارسة القواعد النحوية في وضعيات تطبيقية آنية قائمة على المحاكاة والتغذية الراجعة الفورية والتدرّج في مستوى الصعوبة، بما يسهم في ترسيخ المفاهيم النحوية وتحسين توظيفها في الإنتاج الكتابي.

تمّ اعتماد التطبيقات التعليمية الإلكترونية في مرحلة التطبيق المخصصة لإحكام موارد المتعلم وضبطها بصورة منظّمة ومؤطرة، حيث استخدمت الهواتف الذكية بإشراف مباشر من الأستاذة، إذ شرع في فتح التطبيق

المعتمد داخل القسم، وتوجيه المتعلمين إلى التدرج في إنجاز الأنشطة والأسئلة المتاحة، وفق تسلسل يراعي مستوى الصعوبة وتدرج المفاهيم، وبذلك تمت عملية الحل في إطار تفاعلي، يتيح للمتعلمين المحاولة الذاتية، مع التدخل التوجيهي عند الحاجة، واستثمار التغذية الراجعة الفورية التي يوقرها التطبيق لتصويب الإجابات وتثبيت القاعدة النحوية، وقد أسهم هذا الإجراء في تحويل مرحلة التطبيق من ممارسة تقليدية إلى نشاط تعليمي نشط قائم على التفاعل والمرافقة البيداغوجية، بما يدعم ضبط الموارد النحوية وإحكامها.

وفيما يلي بعض النماذج من التطبيقات النحوية الواردة في التطبيقات التعليمية الإلكترونية المعتمدة في مرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها:

1/ الإعراب التفاعلي:

هو فلاح كعود النخل الطارح طوثة ، له دار متواضعة ، ليست أكثر اتساعاً من دور غيره. فإذا أصاب جازه شر ، جثّ جثوثة ، كان يمضي اليوم كله منتقلاً بين الحقول ، يرى الطلاحين وهم يعملون يجد هيداعهم للتخفيف عنهم ، فإن رأى عجوزاً مرهقاً جسده ، قال له : " حسبك " - كثر يعبثه

1 - استخرج من القطعة السابقة ما يأتي :

نعتاً مرفوعاً	حالا	فعلاً من الأفعال الخمسة	جمعاً منذكراً سالماً
تمييزاً	فاعلاً	مفعولاً به	مضافاً إليه

2 - أكمل إعراب الكلمات الملوثة في القطعة السابقة :

طوثة (ملوثة) : مرفوع ، وعلامة رفعه الضمة .

أكثر : منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

النموذج رقم (1)

2/ من سيربح المليون في النحو:

مساعدة إعلان
تبدیل السؤال

100 ريال سعودي

36

تحدد الوقت
حذف إجابتي

60:50

النموذج رقم (2)

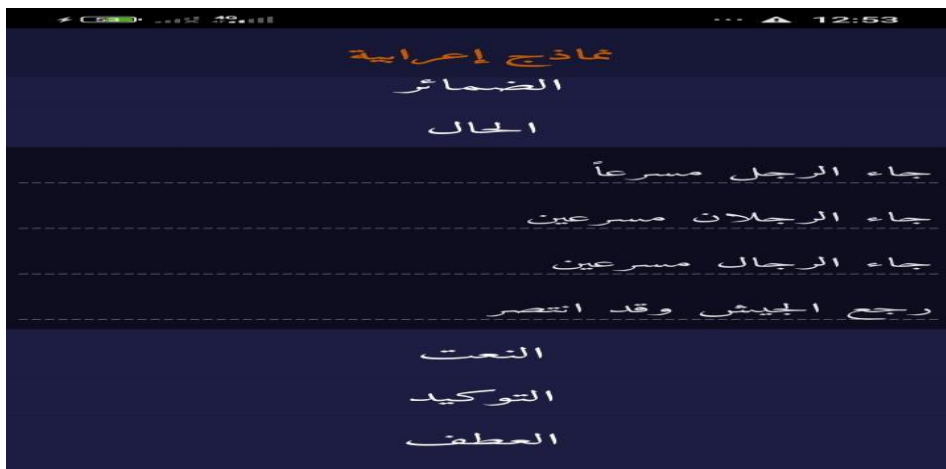


النموذج رقم (3)



النموذج رقم (4)

3/ التحو الكافي:



النموذج رقم (5)



النموذج رقم (6)

تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنه تم تنفيذ التجربة التعليمية انطلاقاً من النموذج التطبيقي المعتمد في تدريس درس الحال، حيث قدمت بقية الدروس النحوية الأخرى وفق المنطق نفسه اعتماداً على مبدأ التنوع البيداغوجي وربط القاعدة النحوية بالسياقات الحياتية الوظيفية القريبة من واقع المتعلمين، بما ينسجم مع مقتضيات المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم فاعلاً في بناء معارفه، ومراعاة خصوصية كل ظاهرة نحوية من حيث البنية المفاهيمية ومستوى التجريد الذي تفرضه، دون الإخلال بالبناء العلمي للمحتوى أو الانزلاق نحو التوظيف الشكلي للمحتويات الإلكترونية، إذ جرى توظيف المحاكاة وتمثيل الأدوار في بعض الدروس التي تسمح طبيعتها بذلك لما تتيحه من إمكانيات محفزة لمقاربة القاعدة النحوية من خلال وضعيات لغوية وظيفية، مثل درس المنادى الذي عولج في سياق يحاكي خطاب المباراة الرياضية، حيث أسقطت فيها صيغ النداء على خطابات التشجيع والتنبية للاعبين باستعراض مقطع فيديو لإحدى المباريات، أما درس المفعول لأجله فقد قُدم ضمن وضعية تواصلية يجسدها دور الطبيب الذي يكشف سبب اعتلال المريض، بما أتاح للمتعلمين إدراك العلاقة السببية بين الفعل والدافع إليه في سياق تواصل يحاكي الواقع، كما قُدم درس جزم الفعل المضارع في قالب استقصائي قائم على توزيع أدوار وظيفية بين المحقق النحوي الذي يبحث عن أدلة جزم الأفعال، ومحامي الدفاع الذي يثبت أدوات الجزم، بما يخدم الهدف التعليمي دون إخراج الدرس عن سياقه المعرفي.

وفي المقابل، تم اعتماد النسق التعليمي المعتاد المدعم بالعروض التقديمية في تدريس بعض الدروس الأخرى مثل التوكيد والبدل والتمييز، دون اللجوء إلى المحاكاة التمثيلية، وذلك استناداً إلى تقدير بيداغوجي يراعي مبدأ التوازن في الطرائق التعليمية، وتفادي الإفراط في استعمال آلية واحدة قد تفقد فاعليتها إذا طبقت بصورة نمطية، وقد أسهم هذا التناوب المنهجي بين صيغ تدريس مختلفة في تحقيق قدر من التوازن في المسار التعليمي

دون إقبال للوضعية التعليمية بعناصر قد تتحول من عامل تحفيز إلى عامل ملل، ومن ثمّة الحفاظ على انتباه المتعلمين، وضمان انسجام الممارسة الصفية مع الأهداف المسطرة للتجربة.

وعليه، فإنّ اعتماد هذه المنهجية في تقديم الدّروس النّحويّة لا يفهم بوصفه توظيفاً عشوائياً للوسائط الإلكترونية، بل باعتباره اختياراً بيداغوجياً واعياً، جاء نتيجة تخطيط بيداغوجي يخضع لمنطق التّجريب المنضبط، ويهدف إلى اختبار فاعلية المحتوى التعليمي الإلكترونيّ في تحسين توظيف القواعد النّحوية في الإنتاج الكتابي.

6/ الملاحظات المسجلة أثناء التنفيذ:

تمّ رصد مجموعة ملاحظات متعدّدة الجوانب أثناء تنفيذ التجربة الميدانية على المجموعة التجريبية يمكن إجمالها فيما يلي:

- لوحظ تفاعل عدد كبير من المتعلمين مع المحتوى التعليمي الإلكتروني في جلّ مراحل تقديمه، لاسيّما في مرحلة الوضعية الانطلاقية بعد عرض مقاطع الفيديو التعليمية ممّا ساعد على جذب الانتباه منذ الدقائق الأولى للدّرس، وكذا في مرحلة المناقشة من خلال مشاركتهم في الإجابة عن الأسئلة الموجهة، ومرحلة التّقويم من خلال الأنشطة التفاعلية الصفية عندما يتعلّق الأمر باستعمال التطبيقات الإلكترونية.
- لوحظ تسجيل تقدّم ملحوظ في مستوى فهم وتطبيق القواعد النّحوية لدى عدد معتبر من المتعلمين، تجلّى من خلال قدرتهم على إنشاء الأمثلة وإنتاج الجمل النّحوية السليمة.
- أبدى المتعلمون درجة مقبولة من الاستقلالية في التّعلّم من جهة خاصة في الأنشطة التي تطلبت الرجوع إلى مقاطع الفيديو أو حل التطبيقات الإلكترونية خارج الحصّة الدراسية، وتجسيدا للروح التعاونية من جهة أخرى، حيث سجّلت حالات دعم بين الزملاء في فهم المحتوى أو تشغيل التطبيقات.
- واجهت التجربة بعض التّحديات التقنية، إذ اضطرت الباحثة إلى تكرار بعض التعليمات التقنية لضمان الفهم السليم لطريقة العمل على المحتوى، خاصة لمجموعة المتعلمين الذين لا يمتلكون خبرة تقنية كافية، ممّا حال دون مشاركتهم اللحظية في بعض الأنشطة الإلكترونية.
- لوحظ أنّ استخدام الوسائط الرّقمية والتّعليم الإلكتروني المدمج في تقديم الدّروس النّحوية أسهم بشكل مباشر في تحفيز المتعلمين ورفع مستوى تفاعلهم ومشاركتهم من خلال التّقييمات الفورية والتّغذية الرّاجعة، ممّا ساعد في كسر حاجز الرّتابة والملل المرتبط بالدّروس النّظرية المجردة كالتمييز والبدل بعد توظيف المحتويات التعليمية الإلكترونية والوسائط السّمعية البصرية.

المبحث الثاني:

الاختبار البعدي

- عرض بياناته وتحليل نتائجه -

- 1/ تطبيق الاختبار البعدي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية
- 2/ عرض نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة وتحليلها
- 3/ عرض نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية وتحليلها
- 4/ المقارنة التحليلية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية
- 5/ توظيف الظواهر النحوية في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي
- 6/ أثر المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية على جوانب نوعية من الإنتاج الكتابي

في ختام التجربة التعليمية وبعد الانتهاء من تقديم جميع الدروس النحوية المقررة لكلا المجموعتين، كان لزاماً بناء اختبار بعديّ كونه يعدّ أداة تقييمية حاسمة في البحوث التطبيقية، إذ يهدف إلى قياس مدى اكتساب أفراد العينة للمهارات والمعارف المستهدفة والتّمكن من توظيفها تطبيقياً في سياقات كتابية دالة، ومن ثمة مساعدة الباحث على بيان مستوى التّغير الطّارئ على أداء المتعلّمين وتحليل مدى تمكّنهم من سلامة التّوظيف المتنوّع للظواهر النحوية من خلال إلزامهم بإنتاج كتابيّ يشتمل أكثر من نوع ضمن الظاهرة الواحدة سواءً لدى أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا دروسهم وفق الطّريقة التقليديّة أو لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين استفادوا من محتوى تعليميّ إلكترونيّ مدمج، بخلاف الاختبار القبليّ الذي صمّم لقياس الكفاءة الأولى العامّة ومراقبة مدى تكافؤ المجموعتين، وعليه يعدّ هذا الاختبار البعديّ خطوة محوريّة هامة ضمن مراحل المنهج المقارن للكشف عن أثر نمط التدريس المعتمد في شكلية التّقليديّ والإلكترونيّ المدمج، إذ يسمح بمقارنة نتائجه مع معطيات الاختبار القبليّ من جهة وكشف مدى نجاعة كلّ من الطّريقتين المعتمدتين في التدريس من جهة ثانية، والتّحقّق من فاعلية المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ -المعدّ خصيصاً لصالح لمجموعة التجريبية- في ترسيخ الكفاءات النحوية وتوظيفها توظيفاً سليماً في الإنتاجات الكتابية.

1/ الاختبار البعديّ:

➤ 1.1/ الهيكل العام للاختبار البعديّ:

صمّم الاختبار البعديّ تصميمًا يحافظ فيه على الهيكل العام الذي بني عليه الاختبار القبليّ، وذلك لضمان تحقيق التّوازن بين الاختبارين من جهة، والسّماح بمقارنة موضوعية لنتائج المتعلّمين من جهة أخرى، لذا فقد تمّ بناؤه على شكل إنتاج كتابيّ مقسّم إلى جزأين، يتناول كلّ جزء منهما موضوعاً محدّداً، يجمع بين التّوظيف الدّقيق للظواهر النحوية والمجال الحرّ للإنتاج الكتابيّ، يطالب المتعلّم من خلاله بإنشاء موضوع ذي دلالة يعبر فيه عن أفكاره ويجسّد قدراته النحويّة.

وقد تمّ اختيار موضوع الاختبار بحيث يكون متقارباً من حيث المستوى الفكريّ ومناسباً لميول المتعلّمين ومجالات اهتماماتهم مع الحرص على ترك مساحة للتّعبير الدّاتيّ بما يسمح باستدعاء الموارد النحويّة بصورة طبيعيّة في السياق الكتابيّ.

اعتمد في تصميم الاختبار البعدي على صيغة أكثر عمقاً وتعقيداً نسبياً تقوم على التدرج في المهام وتكثيف التوظيف التحويي قصد ملاحظة مدى تمكن المتعلم من تطبيق ما تمّ تدريسه خلال الفترة التجريبية سواء كان ذلك وفق الطريقة التقليدية أو الإلكترونية المدججة، وإبراز مدى قدرته على توليد أمثلة متنوعة من ظاهرة واحدة في وضعيات جديدة أكثر تركيباً، وهو مؤشّر مهمّ على الفهم العميق لا الاكتساب السطحي، وفيما يلي بيان لمواصفات الهيكل العام للاختبار البعدي:

الجزء الأول	السند: بيتان شعريان عن موضوع أخلاق طالب العلم الحق، مرفقة بفقرة مختصرة ذات طابع وصفي تبرز العلاقة الرابطة بين العلم والأدب، وتشيد بفضلها في صلاح الشباب وأثران الكيان. التعليمة: إنتاج موضوع كتابي يعالج الظاهرة مع توظيف إلزامي لمجموعة ظواهر نحوية وهي: "فعل مضارع مجزوم بحرف شرط، وآخر مجزوم باسم شرط . حال مفردة، وأخرى جملة فعلية . مفعول به صريح، وآخر مؤوّل بالصريح . منادى نكرة مقصودة، وآخر نكرة غير مقصودة . مفعول مطلق مؤكّد للفعل، وآخر مبين للنوع".	طبيعة الاختبار: اختبار إنتاجي ذو طابع إنشائي وظيفي، يهدف إلى قياس مدى تطوّر أداء المتعلمين في توظيف الظواهر النحوية في إنتاجاتهم الكتابية. . تمّ الحرص على توازي الاختبارين القبلي والبعدي من حيث البنية، مع إحداث فارق في درجة الصعوبة.
الجزء الثاني	السند: بيتان شعريان عن موضوع فضل الشباب في صناعة التغيير الإيجابي، مرفقة بفقرة موجزة ذات طابع وصفي تبرز دور الهمّة والطموح في بناء مستقبل الشباب والرفي بواقع الأوطان. التعليمة: إنتاج موضوع كتابي يعالج الظاهرة مع توظيف إلزامي لمجموعة ظواهر نحوية وهي: "توكيد لفظي، وآخر معنوي . مفعول لأجله مجرّد من التعريف، وآخر مقترن بالتعريف . نعت حقيقي، وآخر سبي . تمييز ذات، وتمييز جملة . بدل كل من كل، وبدل بعض من الكل".	طريقة التصحيح: اعتماد شبكة تقييم تراعي المعايير النحوية.

➤ 2.1 / ظروف التطبيق:

تمّ تطبيق الاختبار البعديّ بعد الانتهاء من تنفيذ جميع الدّروس النّحويّة العشرة، وذلك بفواصل زمنيّ كافٍ عن آخر درس يوم 6 مارس 2025م، قصد السّماح بترسيخ المعارف والتّدرب على توظيفها، دون أن يكون الفاصل طويلاً بما يسمح بالتّسيان أو تداخل المعارف مع محتويات أخرى.

جرى التّطبيق في ظروف ميدانية مماثلة لتلك الّتي تمّ فيها الاختبار القبليّ، من حيث الطّروف الزّمنية إذ تمّ تخصيص ساعتين كاملتين، وذلك لضمان الاستقرار النّفسيّ، حفاظاً على مبدأ الثّبات والموضوعية في القياس. أشرفت الباحثة على سير الاختبار بصفتها أستاذة المادّة للمجموعتين المنقّدة للتّجربة، حيث قدّمت تعليمات الاختبار بشكل واضح ومبسّط، مؤكّدة على أهميّة الالتزام بتوظيف القواعد النّحويّة المحدّدة في الإنتاج الكتابيّ بشكل مترابط ومنظّم.

➤ 3.1 / تقييم الاختبار:

ينقسم الاختبار البعديّ إلى جزأين كتابيين، بحيث كلّف المتعلّم في كلّ جزء من جزأي الاختبار بتوظيف خمس (5) ظواهر نحويّة سبق دراستها بالتّفصيل خلال التّجربة التّعليميّة، على أن يوظّف في كلّ ظاهرة نوعين مختلفين من أنماطها التركيبيّة، وعليه فقد تمّ تصحيح الاختبار البعديّ اعتماداً على شبكة تقييم دقيقة تأخذ بعين الاعتبار سلامة التّوظيف النّحويّ، بالإضافة إلى مدى التّحكّم في التّنوع داخل الظّواهر النّحويّة المدروسة وحسن دمجها ضمن سياق الإنتاج الكتابيّ، وقد حرصنا على أن يكون التّقييم عبر مراحل متتالية تبدأ برصد التّوظيفات النّحوية، وتحديد نوعها، ثمّ تقدير النّقطة وفق معايير الأداء المستهدفة من التّجربة، وبذلك يمنح المتعلّم نصف (0,5) نقطة عن كلّ نوع صحيح من الظّاهرة النّحويّة، ويحصل على نقطة كاملة عن كلّ قاعدة نحويّة.

➤ 4.1 / شبكة التّقييم:

تمّ الاحتفاظ بشبكة التّقييم المعتمدة في التّصحيح القبليّ نفسها، وهي منح نقطة واحدة عن كلّ توظيف صحيح للقاعدة النّحوية المطلوبة، مع إحداث تعديل بسيط تماشياً مع طبيعة التّوظيفات المطلوبة ونوعها، إذ أصبحت درجة التّوظيف لكلّ ظاهرة نحويّة مكوّنة من نقطتين جزئيتين بمعدل نصف (0.5) نقطة لكلّ نوع، وبهذا تكون العلامة النّهائية لكلّ جزء من الإنتاج تساوي خمس (5) نقاط، أي بعلامة إجمالية قدرها عشر (10) نقاط للاختبار البعديّ كلّّه، بنفس درجة التّقييم الإجمالية المعتمدة في الاختبار

القبلي، تأخذ بعين الاعتبار تنوع أنماط التوظيف وسلامتها النحوية لتقوية جانب الدقة والتركيب، وفيما يلي عرض لشبكة التقييم المعتمدة في الاختبار البعدي:

المهارة النحوية المستهدفة	معايير التّقييم				المجموع الجزئي	المجموع النهائي
الجزء الأوّل						
جزم الفعل المضارع	فعل مضارع مجزوم بحرف شرط جازم	0.5	فعل مضارع مجزوم باسم شرط جازم	0.5	1/10	5/10
المفعول به	مفعول به ظاهر صريح	0.5	مفعول به مؤوّل بالصّريح	0.5	1/10	
الحال	حال مفرد	0.5	حال جملة فعلية	0.5	1/10	
المنادى	منادى نكرة غير مقصودة	0.5	منادى نكرة مقصودة	0.5	1/10	
المفعول المطلق	مفعول مطلق مؤكّد للفعل	0.5	مفعول مطلق مبينّ للنوع	0.5	1/10	
الجزء الثّاني						
التّوكيد	توكيد لفظي	0.5	توكيد معنوي	0.5	1/10	5/10
المفعول لأجله	مفعول لأجله مجرد من "ال"	0.5	مفعول لأجله مقترن ب "ال"	0.5	1/10	
النّعت	نعت حقيقي	0.5	نعت سبي	0.5	1/10	
التّمييز	تمييز ذات	0.5	تمييز نسبة	0.5	1/10	
البدل	بدل الكل من الكل	0.5	بدل البعض من الكل	0.5	1/10	

الجدول رقم (38): شبكة تقييم الاختبار البعدي

➤ 5.1/ توظيف نتائج الاختبار:

بعد تصحيح أوراق الاختبار البعدي للمتعلّمين جميعاً وفق شبكة التقييم المعدة سلفاً، تمّ تنفيذ الخطوات التالية:

- . تفرغ وتوثيق علامات كلّ مجموعة على حدة في جداول إحصائية لرصد مستوى سلامة التوظيف النحوي في الإنتاج الكتابي لدى أفراد المجموعتين بعد انتهاء التجربة التعليمية.
- . تصنيف المتعلّمين إلى فئات أداء (متدنية، متوسطة، جيدة، ممتازة) بناء على النتائج المحصلة، وهو ما يتيح لنا التوصل إلى قراءة إحصائية تحليلية تشكّل مدخلاً رئيساً للمقارنة بين أداء المجموعتين.

- تحليل نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة والتجريبية، ومن ثمّ مقارنتها بنتائج الاختبار القبلي.
- تحليل نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى كلّ مجموعة ومقارنتها.
- التحليل التّراكمي المقارن لتطوّر نتائج المجموعتين قبل وبعد انتهاء العملية التجريبية.

2/ نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة:

➤ 1.2/ عرض نتائج المجموعة الضابطة:

المجموعة الضابطة							
رقم المتعلم	الموضوع الأول 5/	الموضوع الثاني 5/	العلامة النهائية /10	رقم المتعلّم	الموضوع الأول 5/10	الموضوع الثاني 5/10	العلامة النهائية /10
1	2.5	2.5	5	13	3	3	6
2	2.5	2.5	5	14	4	3.5	7.5
3	1.5	2.5	3.5	15	2	2	4
4	3	3	6	16	5	4	9
5	1.5	1	2.5	17	3.5	4	7
6	3	3	6	18	2.5	2.5	5.5
7	4.5	4	8.5	19	4.5	3.5	8
8	2.5	2.5	5.5	20	1.5	1	2.5
9	4.5	4.5	9	21	1.5	1.5	3
10	1	2	3	22	3	3.5	6.5
11	3.5	2.5	6	23	4	5	9
12	2	1	3	24	4	3.5	7.5
25	4	3	7				

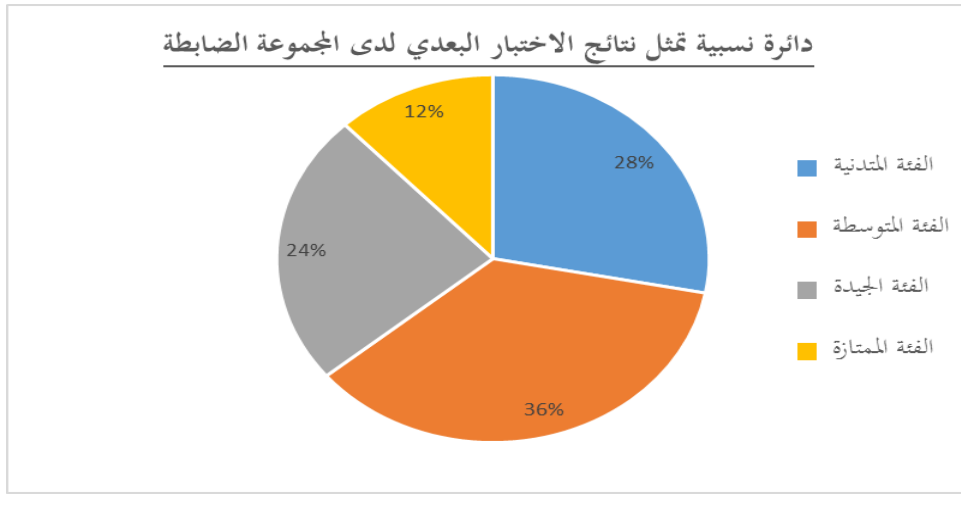
الجدول رقم (39): نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

➤ 2.2 / تصنيف الفئات:

بعد عرض النتائج الكمية الخاصة بالاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة، كان من الضروري الانتقال إلى تصنيف فئات المجموعة حسب مستويات أدائها، وذلك قصد الإحاطة بمدى التطور المحقق لدى أفراد المجموعة عقب تنفيذ الدروس بالطريقة التقليدية، إذ يهدف هذا التصنيف إلى تفكيك المؤشرات الإحصائية العامة إلى مؤشرات نوعية أكثر دقة، تعكس توزع المتعلمين في فئات الأداء الأربعة (المتدنية، المتوسطة، الجيدة، الممتازة)، بما يتيح الوقوف على طبيعة التحول الحاصل سواءً من حيث الارتفاع أو الانخفاض أو الثبات في مستوى التوظيف النحوي في الإنتاج الكتابي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الفئة	الوصف	مجال العلامات	التكرار	النسبة المئوية
الأولى	علامات متدنية	(من 1 إلى 4,5)	7	28%
الثانية	علامات متوسطة	(من 5 إلى 6,5)	9	36%
الثالثة	علامات جيدة	(من 7 إلى 8,5)	6	24%
الرابعة	علامات ممتازة	(من 9 إلى 10)	3	12%

الجدول رقم (40): تصنيف فئات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي



➤ 3.2 / تحليل نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة:

بعد تصنيف نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي إلى أربع فئات رئيسة بهدف الوقوف على طبيعة توزيع الأداء بعد تلقّيهم دروس القواعد النحوية بالطريقة التقليدية، جاءت النتائج كالتالي:

❖ **الفئة المتدنية (من 1 إلى 4,5):** مثلها سبعة (7) متعلمين من أصل (25)، فجاءت نسبتها مقدّرة ب 28%، ممّا يدلّ على استمرار الصّعوبات الاستيعابية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى هذه الفئة.

- ❖ **الفئة المتوسطة (من 5 إلى 6,5):** مثلها تسعة (9) متعلمين بنسبة قدرت ب 36%، وهو ما يشير إلى وجود تطوّر طفيف نسبياً في مستوى عدد لا بأس به من المتعلمين، دون أن يرقى إلى مستوى الأداء الجيد، وهي الفئة التي يحتمل أنّها استفادت جزئياً من المراجعة أو تكرار المحتويات والتدريب عليها بشكل مستمر.
- ❖ **الفئة الجيدة (من 7 إلى 8,5):** مثلها ستة (6) متعلمين بنسبة 24%، وتعبّر هذه النسبة عن فئة المتعلمين الذين تمكّنوا من تحقيق تحكّم جيد في المفاهيم النحوية المدروسة، وهو ما قد يعزى إلى عوامل فردية كالتركيز المكثف داخل القسم أو التمرّن على التحصيل الذاتي أو حتّى تلقي الدعم الخارجي.
- ❖ **الفئة الممتازة (من 9 إلى 10):** لم تتجاوز هذه الفئة ثلاثة (3) متعلمين فحسب، أي ما يقدر ب 12%، وهو مؤشر واضح على محدودية التميز في أداء المجموعة الضابطة الخاضعة للنمط التقليديّ في التدريس.

✓ الاستنتاج:

أسفرت نتائج الاختبار البعديّ لدى المجموعة الضابطة عن تباين في مستويات التحصيل النحويّ بين المتعلمين، حيث سجّلت الملاحظات التالية:

- ❖ **غلبة الفئة المتوسطة:** بتمركز نسبي يُقدّر ب تسعة (9) متعلمين، وهو ما يشير إلى تحسّن جزئيّ طفيف في الأداء النحويّ العام دون بلوغ مستويات متقدمة من الإتقان، وقد يعزى هذا إلى بعض العوامل الفردية من اجتهاد المتعلّم الشخصي بتكرار التدريبات وتكثيف التطبيقات خارج القسم، أو التركيز المكثف داخل القسم وتدعيمه بالمراجعة والمتابعة.
- ❖ **تقارب نسبيّ بين الفئة المتدنيّة والجيدة:** إذ تمثّلت الفئة المتدنيّة في سبعة (7) متعلمين، أمّا الفئة الجيدة فمثلها ستّة (6) متعلمين، ويعكس هذا المعطى استمرار الصعوبات في استيعاب القواعد النحويّة وتطبيقها كتابياً لدى الفئة المتدنيّة، في حين أنّ الفئة الجيدة قد أثبتت تجاوزاً واضحاً لمواطن الضعف السابقة بعد تقديم الدّروس النّحوية المقرّرة.

- ❖ **محدودية الفئة الممتازة:** التي قدرّت بثلاثة (3) متعلمين فحسب، وهو ما يكشف عن محدودية في عدد المتعلمين المتميّزين في المجموعة الضابطة، إذ لم تشهد هذه الفئة إلّا تحسّناً طفيفاً قدرّ بمتعلّم واحد، وهو ما لا يعكس أثراً ملموساً للتدريس التقليديّ في الرّفْع من جودة الأداء النحويّ لدى عموم المتعلمين.

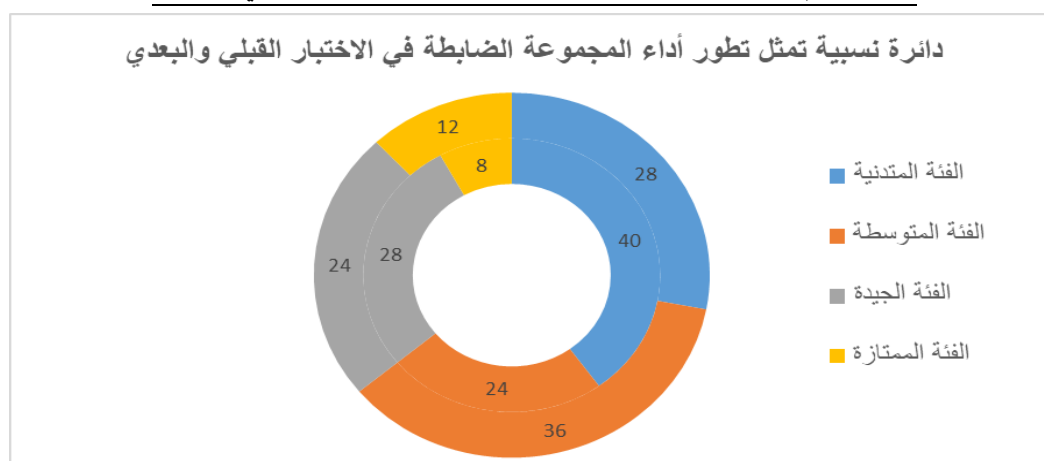
يلاحظ أنّ التوزيع العام لنتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لم يشهد تحولاً نوعياً معتبراً، إذ تعكس هذه النتائج مؤشرات محدودة على تحسّن الأداء التّحويّ في الإنتاج الكتابيّ، بالرّغم من وجود بعض التّقدّم الملحوظ على مستوى عدد من المتعلّمين، إلّا أنّ ذلك لم يكن كافياً للانتقال بمجموعة كبيرة منهم إلى مستويات متقدّمة، حيث تشير النتائج إلى استمرارية النمط ذاته من التّموقع التّحصيليّ الذي كشفت عنه نتائج الاختبار القبلي، مع تسجيل تطوّرات طفيفة اقتصرّت على تحسينات نسبيّة داخل الفئات (الوسطى، المتدنيّة، الممتازة)، وربّما يعود ذلك لصعوبة الاختبار البعديّ مقارنة بالقبلي حسب تصريحات بعض المتعلّمين، كما يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة الأساليب التّعليميّة المعتمدة التي تفتقر إلى عناصر التّفاعل والتّشخيص الفوريّ للأخطاء والتّحفيز الكافيّ، وهي مكوّنات باتت اليوم محورية في دعم اكتساب المتعلّم للكفاءة التّحويّة، ممّا يدلّ على محدودية الطّريقة التّقليديّة في إحداث أثر تعليمي ذي دلالة إحصائيّة.

➤ 4.2/ مقارنة تطوّر أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي:

يُظهر تتبّع أداء متعلّمي المجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعديّ بعض التّحسّن الطّفيف، وذلك بناء على المعطيات الإحصائية المعتمدة، إذ يمكن تلخيص مؤشرات هذا التّطوّر في الجدول التّالي:

الاختبار القبليّ			الاختبار البعديّ			ملاحظة التّطوّر
الفئة	التكرار	النسبة المئوية	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	التطوّر البعدي
المتدنية	10	40%	المتدنية	7	28%	انخفاض بنسبة 12%
المتوسطة	6	24%	المتوسطة	9	36%	ارتفاع بنسبة 12%
الجيدة	7	28%	الجيدة	6	24%	انخفاض بنسبة 4%
الممتازة	2	8%	الممتازة	3	12%	ارتفاع بنسبة 4%

الجدول رقم (41): تطوّر أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعديّ



يعكس التحليل المقارن لأداء متعلمي المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي مستوى التطور الطارئ عليها نتيجة التدريس وفق الطريقة التقليدية، إذ نلاحظ من خلال البيانات الإحصائية المسجلة في الجدول أعلاه تطورات محدودة في التوزيع العام للعلامات تعكس تحسنا طفيفا يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

❖ **انخفاض عدد المتعلمين في الفئة المتدنية:** انخفض عدد المتعلمين الذين ينتمون إلى الفئة المتدنية من عشر (10) متعلمين 40% في الاختبار القبلي إلى سبع (7) متعلمين 28% في الاختبار البعدي، وهو ما يشير إلى تحسن محدود في أداء البعض ممن ارتقوا إلى فئات أعلى لاسيما الفئة المتوسطة، ويمكن أن يعكس هذا الانخفاض وجود استجابة جزئية لمؤثرات التعليم التقليدي، وإن لم تكن كافية لرفع عدد معتبر من المتعلمين إلى مستويات أعلى.

❖ **ارتفاع طفيف في الفئة المتوسطة:** ارتفع عدد المتعلمين المصنفين ضمن الفئة المتوسطة من ستة (6) متعلمين 24% إلى تسعة (9) متعلمين 36%، مما يدل على تحسن جزئي في أداء البعض منهم الذين نجحوا في الانتقال من الفئة الدنيا إلى المستوى المتوسط في الاختبار البعدي، غير أن هذا التحسن بقي محصورا في الفئة الوسطى ولم يمتد ليشمل الفئة الجيدة.

❖ **تراجع طفيف في الفئة الجيدة:** سجل انخفاض في عدد المتعلمين المنتمين إلى الفئة الجيدة من سبعة (7) متعلمين 28% في الاختبار القبلي إلى ستة (6) متعلمين 24% في البعدي، وهو ما قد يشير إلى ثبات الأداء الجيد لدى معظم المتعلمين المنتمين إلى هذه الفئة، مقابل تراجع طفيف لدى متعلم واحد، وقد يكون هذا التراجع عائدا إلى تذبذب في الأداء في ظل غياب عوامل الدعم والتحفيز، وهو ما يطرح تساؤلات حول كفاءة الطريقة التقليدية في تعزيز الثبات التحصيلي.

❖ **ارتفاع نسبي في الفئة الممتازة:** ارتفع عدد المتعلمين في الفئة الممتازة بشكل طفيف من متعلمين اثنين 8% إلى ثلاثة (3) متعلمين 12%، وهو تحسن لا يعكس تحولا نوعيا بقدر ما يظهر تحسن أداء فردي محدود، ويحتمل أن يكون هذا التحسن ناجما عن اجتهاد شخصي أو دعم خارجي لا علاقة له بالطريقة التقليدية التي لم تكن محفزة بالقدر الكافي لدفع عدد معتبر من المتعلمين نحو التميز.

بناء على ما سبق من معطيات يمكن القول إن تطور أداء المجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي كان طفيفا وغير دال إحصائيا، إذ ظلت النسبة الأكبر من المتعلمين ضمن الفئات الدنيا والمتوسطة دون تحقيق قفزات ملحوظة في الفئات العليا الجيدة والممتازة، ويرجح أن يكون هذا الضعف في التطور راجعا إلى محدودية الطرائق التقليدية المعتمدة التي لم تحدث تغييرات جوهرية في أداء المتعلمين بل اقتصر على

تحسينات نسبية محدودة لا ترقى إلى الطموحات المرجوة، وهو ما يحتم ضرورة مراجعة الممارسات البيداغوجية المعتمدة التي تفتقر إلى التحفيز والتفاعل، ولا تراعي الفروقات الفردية أو متطلبات التعلم العصري في ظل التطور التكنولوجي والبحث عن بدائل أكثر نجاعة وفعالية.

3/ نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية:

➤ 1.3/ عرض نتائج المجموعة التجريبية:

المجموعة التجريبية							
رقم المتعلم	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	العلامة النهائية	رقم المتعلم	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	العلامة النهائية
1	3	4	7	13	2	1	3
2	3	3	6	14	3	4	7
3	3.5	3	6.5	15	2.5	2.5	5
4	3	2	5	16	3.5	4	7.5
5	3	5	8	17	3	4	7
6	1	3.5	4.5	18	4	4	8
7	4.5	5	9.5	19	2	2	4
8	5	5	10	20	3	4	7
9	4	3	7	21	3	3	6
10	2.5	2.5	5.5	22	4	2	6
11	5	4.5	9.5	23	2.5	2	4.5
12	4	5	9	24	4.5	4.5	9
25	4	5	9.5				

الجدول رقم (42): النتائج الفردية الخاصة بالمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

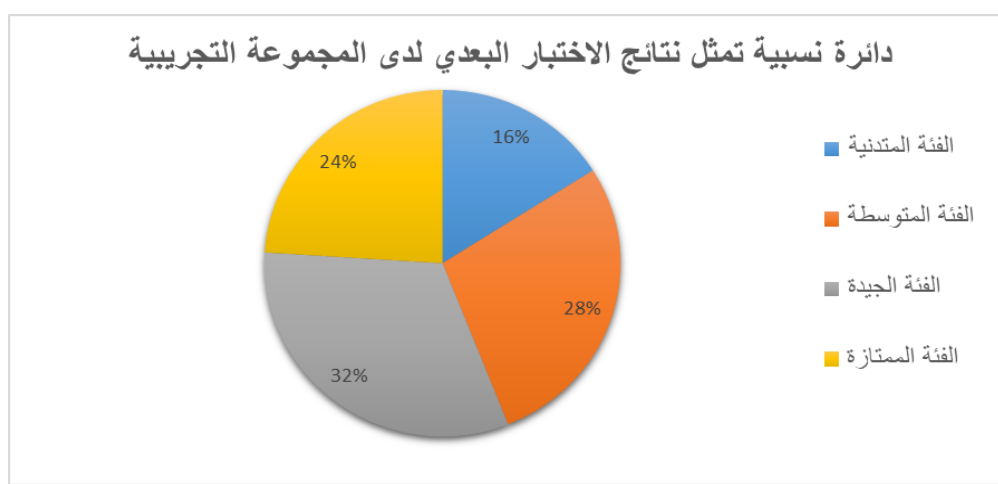
➤ 2.3/ تصنيف فئات المجموعة التجريبية:

بني تصنيف نتائج متعلمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على المعايير نفسها المعتمدة في التصنيف السابق الخاص بالمجموعة الضابطة، حيث تم توزيع المتعلمين إلى أربع فئات رئيسة حسب مستوى أدائهم النحوي،

وذلك قصد تحليل التغيرات الطارئة عليهم بعد إخضاعهم للتدريس باعتماد الوسائط التعليمية الإلكترونية في تعليم المحتوى النحوي، والجدول التالي يبين تصنيف هذه الفئات:

الفئة	الوصف	مجال العلامات	التكرار	النسبة المئوية
الأولى	علامات متدنية	(من 1 إلى 4,5)	4	16%
الثانية	علامات متوسطة	(من 5 إلى 6,5)	7	28%
الثالثة	علامات جيدة	(من 7 إلى 8,5)	8	32%
الرابعة	علامات ممتازة	(من 9 إلى 10)	6	24%

الجدول رقم (43): تصنيف فئات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي



➤ 3.3/ تحليل نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية:

تم تصنيف نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي إلى أربع فئات رئيسة بهدف الوقوف على طبيعة توزيع الأداء بعد تلقيهم دروس القواعد النحوية بالطريقة الإلكترونية المدججة، وقد جاءت النتائج كما يلي:

❖ **الفئة المتدنية (من 1 إلى 4,5):** مثلتها أربع (4) حالات بنسبة تُقدّر ب 16%، وهو انخفاض

ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة التي سجلت ضعف هذه النسبة، ويُعزّز هذا التراجع فرضية فعالية

المحتويات الإلكترونية للقواعد النحوية في تجاوز الصعوبات الاستيعابية.

❖ **الفئة المتوسطة (من 5 إلى 6,5):** مثلتها سبعة (7) متعلّمين بنسبة قُدّرت ب 28%، وهو ما يدلّ

على أنّ عددا لا بأس به من المتعلّمين استطاعوا تحقيق قدر مقبول من التحسّن، كما تُؤشّر هذه النسبة

إلى وجود قابلية للتطوّر لدى هذه الفئة إذا ما تمّ تدعيمها بمراقبة إضافية.

❖ **الفئة الجيدة (من 7 إلى 8,5):** مثلها ثمانية (8) متعلمين بنسبة 32%، وهي النسبة الأكبر في تصنيف فئات هذه المجموعة، وهذا ما يدل على تمكّن عدد معتبر من المتعلمين من ترقية أدائهم النحوي من مستوى مقبول إلى مستوى أكثر جودة.

❖ **الفئة الممتازة (من 9 إلى 10):** مثلها ستة (6) متعلمين بنسبة 24%، وهو ما يدل على أنّ هناك تقدّمًا نوعيًا نحو مستويات التميّز في فهم القواعد النحويّة وتوظيفها في سياقات كتابية لدى فئة مقبولة من المتعلمين.

✓ الاستنتاج:

إنّ تحليل نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يفضي إلى استنتاج جوهري مفاده ما يلي:

❖ **تقارب الفئة الجيدة والممتازة:** بلغ عدد المصنّفين ضمن الفئة الجيدة ثمانية (8) متعلمين، في حين بلغ عدد المصنّفين ضمن الفئة الممتازة ستة (6) متعلمين، أي ما مجموعه أربعة عشر (14) متعلّمًا، حيث حقّقوا أداءً عاليًا يعكس تناميًا في مستوى التمكن من المهارات النحويّة لدى أكثر من نصف أفراد العينة التجريبية، وبذلك يعدّ هذا التوزيع مؤشّرًا قويًا على فاعلية الطريقة المعتمدة في التدريس، كما يدلّ على جدوى توظيف المحتويات التعليمية الإلكترونية في تعليم القواعد النحويّة.

❖ **استقرار الفئة المتوسطة:** تمثّلت هذه الفئة في سبعة (7) متعلمين، وهو ما يظهر أنّ شريحة معتبرة من المتعلمين حافظت على أداء مقبول دون أن تحقّق قفزة نوعية نحو الفئات الأعلى، وقد يعزى هذا إلى تفاوت قدراتهم الاستيعابية أو احتياجهم إلى دعم إضافي لمواكبة التعلّم الإلكتروني خاصة في الجوانب التي تتطلب ممارسة منتظمة ومتابعة دقيقة.

❖ **انخفاض الفئة المتدنية:** انخفض عدد المتعلمين ذوي الأداء الضعيف، إذ لم نسجّل سوى أربعة (4) حالات فقط، وهو ما يعني أنّ العديد من المتعلمين في هذه الفئة استطاعوا تجاوز صعوباتهم النحوية، وبذلك يعدّ هذا الانخفاض مؤشّرًا دالًا على نجاح التدخل المعتمد خاصة في تقديم الدعم الفوري والاستجابة للاحتياجات الفردية، وهذا يعتبر من أهمّ مزايا توظيف الوسائط التعليمية الإلكترونية في تقديم المحتويات النحويّة.

يمكن القول من خلال هذا التحليل إنّ المحتويات التعليمية الإلكترونية قد أثبتت فعاليتها في تعزيز الأداء النحوي، إذ أسهمت في رفع نسبة المتعلمين الذين سجّلوا تقدّمًا ملحوظًا في فهم القواعد النحويّة وتوظيفها كتابيًا

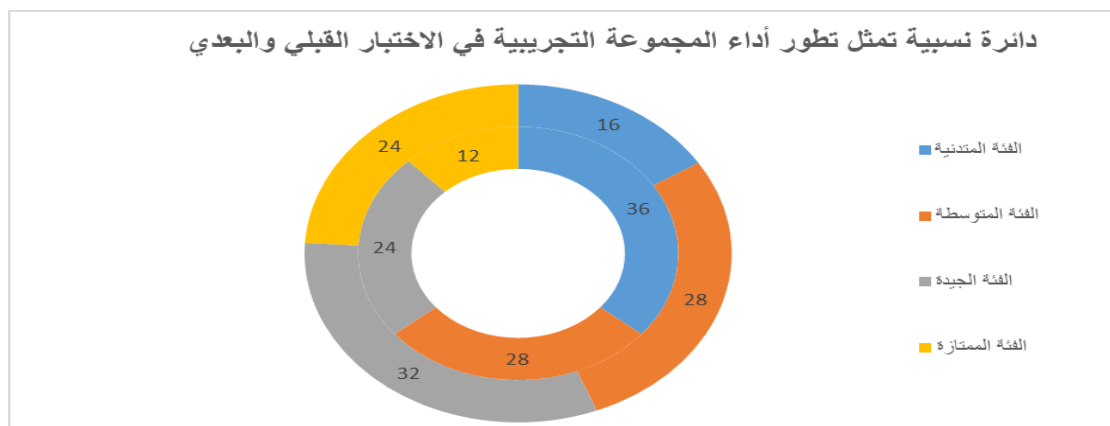
بشكل سليم، كما يشير هذا التحليل من ناحية أخرى إلى ضرورة الاهتمام بتوفير دعم أكبر لبعض المتعلمين المنتمين إلى الفئة المتوسطة الذين لم يشهدوا تقدماً ملموساً رغم استفادتهم من الوسائط التعليمية الإلكترونية.

➤ 4.3/ تحليل مقارن لتطور أداء المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي:

يتبين لنا من خلال مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي تحولاً إيجابياً عاماً في الأداء التحويّ نظراً إلى تراجع الفئات المتدنية وارتفاع الفئات الجيدة والممتازة، وفيما يلي جدول تفصيلي يلخص تطور الأداء التحويّ في الإنتاج الكتابي لدى المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي:

الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			ملاحظة التطور
الفئة	التكرار	النسبة المئوية	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	التطور البعدي
المتدنية	9	36%	المتدنية	4	16%	انخفاض بنسبة 20%
المتوسطة	7	28%	المتوسطة	7	28%	استقرار
الجيدة	6	24%	الجيدة	8	32%	ارتفاع بنسبة 8%
الممتازة	3	12%	الممتازة	6	24%	ارتفاع بنسبة 12%

الجدول رقم (44): تطور الأداء التحويّ لدى المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أداء متعلمي المجموعة التجريبية بين مرحلتي الاختبارين القبلي والبعدي شهد تحولات نوعية في التوزيع العام للعلامات تعكس تطوراً إيجابياً ملحوظاً يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

- ❖ انخفاض واضح في عدد الفئة المتدنية: تراجع عدد المتعلمين المنتمين إلى الفئة المتدنية من تسعة (9) متعلمين 36% في الاختبار القبلي إلى أربعة (4) متعلمين 16% في الاختبار البعدي، وهو ما يعكس تحسناً ملحوظاً في أداء عدد معتبر من المتعلمين بعد التدخل التجريبي المعتمد على الوسائط الإلكترونية، ممّا

يشير إلى فعالية هذا النمط من التدريس ونجاعة الأساليب الإلكترونية في رفع الكفاءة القاعدية لدى الفئة الضعيفة من خلال تكرار الشروحات وتحفيزهم بالتفاعل البصري والسمعي.

❖ **استقرار الفئة المتوسطة:** بقي عدد المتعلمين في هذه الفئة ثابتا عند سبعة (7) متعلمين 28% في الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على أن بعض المتعلمين حافظوا على مستواهم المتوسط دون تراجع أو تطور ملموس، وهو أمر قد يفسر بخصائصهم الفردية أو بوتيرة استجابتهم للمحتويات التعليمية الإلكترونية.

❖ **ارتفاع في عدد الفئة الجيدة:** ارتفع عدد المتعلمين في الفئة الجيدة من ستة (6) متعلمين 24% إلى ثمانية (8) متعلمين 32%، وهو ما يمثل مؤشرا إيجابيا على تحسن ملموس في نتائج شريحة مقبولة من المتعلمين، بما يعكس فاعلية الأنشطة الإلكترونية والتفاعلية في تطوير مهاراتهم التحوية بفعل الاستخدام المنظم والمتنوع للوسائط التي قد تكون ساعدت في تعزيز فهم القواعد التحوية وتطبيقها في السياقات الكتابية المطلوبة.

❖ **تحسن ملموس في الفئة الممتازة:** ارتفعت الفئة الممتازة من ثلاثة (3) متعلمين 12% في الاختبار القبلي إلى ستة (6) متعلمين 24% في البعدي، وهو تضاعف عددي مهم، يعكس مدى الاستفادة من بيئة التعليم الإلكتروني المدمج، مما يدل على نجاعة استخدام المحتويات الإلكترونية في تعليم القواعد التحوية والرفع من سقف التميز وتحقيق التفوق لدى عدد معتبر من المتعلمين.

بناء على ما سبق يمكن القول، إن المجموعة التجريبية قد حققت تطورا إيجابيا ملحوظا بين الاختبارين القبلي والبعدي، يتمثل أساسا في تقلص الفئة المتدنية وتوسع الفئتين الجيدة والممتازة، مما يدعم الفرضية القائلة بأن استخدام المحتويات التعليمية الإلكترونية يسهم بشكل فعال في تحسين الأداء التحوي في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب، إذ تشير هذه النتائج إلى إسهام التكنولوجيا التعليمية في معالجة الفروق الفردية وتحفيز التعلم النشط وترسيخ المفاهيم القاعدية بأساليب تفاعلية من خلال تنويع طرائق العرض، وتكثيف التطبيقات العملية، ورفع الدافعية لاسيما لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم التحوي التقليدي.

4/ التحليل التراكمي المقارن لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية:

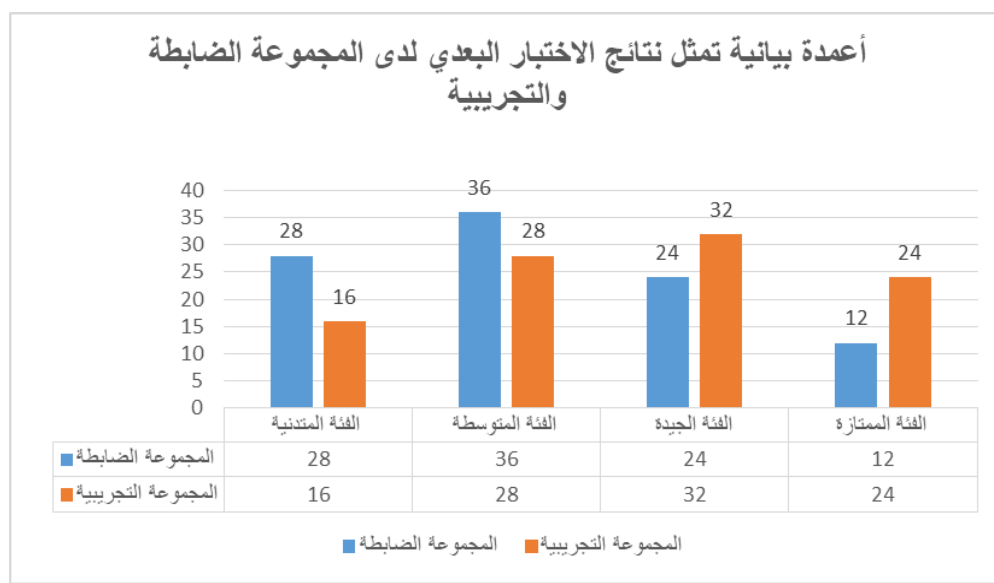
➤ 1.4/ على مستوى الاختبار البعدي:

يعدّ التحليل المقارن بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي خطوة مفصلية ومؤشرا حاسما لتبيين أثر المتغير المستقل المتمثل في المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد التحوية في الإنتاج الكتابي لدى

متعلّمي السنة الأولى من التعليم الثانوي آداب، ومن ثمّ قياس فاعليته، وذلك من خلال مقارنة الأداء التّحويّ العام لكلّ من المجموعة الضّابطة والتّجريبية بعد الانتهاء من مرحلة التّدخل التّجريبي، الأمر الذي يسمح لنا برصد التّفاوتات الكميّة والنّوعية بين المجموعتين، وفيما يلي جدول تفصيلي يوضّح ذلك:

المجموعة الضّابطة			المجموعة التّجريبية		
الفئة	التكرار	النسبة المئوية	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المتدنية	7	28%	المتدنية	4	16%
المتوسطة	9	36%	المتوسطة	7	28%
الجيدة	6	24%	الجيدة	8	32%
الممتازة	3	12%	الممتازة	6	24%

الجدول رقم (45): تصنيف فئات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في الاختبار البعدي



يتضح من خلال التّائج الإحصائية أعلاه أنّ هناك تبايناً ملحوظاً بين أداء متعلّمي المجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبار البعدي، مما يبرز تفاوت الأثر بين الطّريقتين المعتمدتين في التّدريس، وعليه يمكن استخلاص المؤشّرات التّالية:

- ❖ انخفاض نسبة الفئة المتدنية في المجموعة التّجريبية: سجّل تراجعاً نسبياً في عدد المتعلّمين المنتمين إلى الفئة المتدنية من سبعة (7) متعلّمين في الضّابطة إلى أربعة (4) متعلّمين في التّجريبية، وهذا مؤشّر واضح على تفوّق المجموعة التّجريبية، ممّا يدلّ على أنّ طريقة التعليم المدمج أسهمت في تقليص عدد المتعثّرين

ذلك أنهم استطاعوا تجاوز بعض الصعوبات المهارية في فهم القواعد النحوية، وربما يرجع الفضل في ذلك لما توفره المحتويات التعليمية الإلكترونية من دعم بصري وتفاعلي يدعم الفهم التدريجي ويعزز الانتباه، إذ لم تحقق الطريقة التقليدية المعتمدة مع المجموعة الضابطة الأثر ذاته.

❖ **استقرار نسبي في الفئة المتوسطة مع ميل طفيف نحو التحسن:** تقلص عدد متعلمي الفئة المتوسطة في المجموعة التجريبية إلى سبعة (7) متعلمين مقابل تسعة (9) في الضابطة، الأمر الذي يرجح أن يكون نتيجة انتقال بعض المتعلمين من هذه الفئة إلى الفئة الجيدة، وهو ما يعكس ديناميكية في التعلم وتحسنا عامًا في مستويات الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

❖ **تفوق واضح في الفئة الجيدة لصالح المجموعة التجريبية:** ارتفع عدد المتعلمين المصنفين ضمن الفئة الجيدة في المجموعة التجريبية إلى ثمانية (8) متعلمين مقابل ستة (6) متعلمين في المجموعة الضابطة، وهو تطور نوعي يُفسر ترجيحاً بأنه ناتج عن استيعاب أعمق للقاعدة النحوية، بفضل تعدد الأنشطة الإلكترونية ومراعاتها لوتيرة التعلم الفردية، ما يعكس فاعلية المحتويات التعليمية الإلكترونية في ترسيخ المفاهيم النحوية.

❖ **تضاعف عدد الفئة الممتازة في المجموعة التجريبية:** سجلت المجموعة التجريبية ستة (6) متعلمين ضمن الفئة الممتازة أي ضعف ما سجل في المجموعة الضابطة التي قدرت بثلاثة (3) متعلمين، مما يشير إلى أن الوسائط الإلكترونية حين تُوظف بطريقة مدروسة تمكن المتعلمين المتميزين من تطوير أدائهم وتوسيع آفاقهم وتثبيت معارفهم وتنمية مهاراتهم.

انطلاقاً من هذه المؤشرات، يمكن القول إن التحليل المقارن لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي يظهر تفوقاً ملحوظاً وتحسناً عاماً في أداء المجموعة التجريبية على حساب الضابطة في ثلاث من أصل أربع فئات، خصوصاً من حيث انخفاض عدد المتعلمين في الفئة المتدنية وارتفاعهم في الفئتين الجيدة والممتازة، وبعده هذا التفوق دليلاً مبدئياً على فاعلية المحتويات التعليمية الإلكترونية المستعملة في تدريس القواعد النحوية ونجاحاتها في تطوير الأداء الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب، لا سيما حين تبنى وفق معايير تربوية وجمالية وتفاعلية محكمة تضمن تنوع العرض وتحفيز التعلم وتعزيز الفهم النحوي، الأمر الذي أحدث فرقاً نوعياً في الأداء التحصيلي لمتعلمي المجموعة التجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة التي تلقت الدروس وفق الطريقة التقليدية، مما يشير إلى أن استخدام هذه الوسائط لم يكن مجرد إثراء شكلي بل ساهم فعلياً في دعم الأهداف التعليمية المستهدفة.

➤ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي:

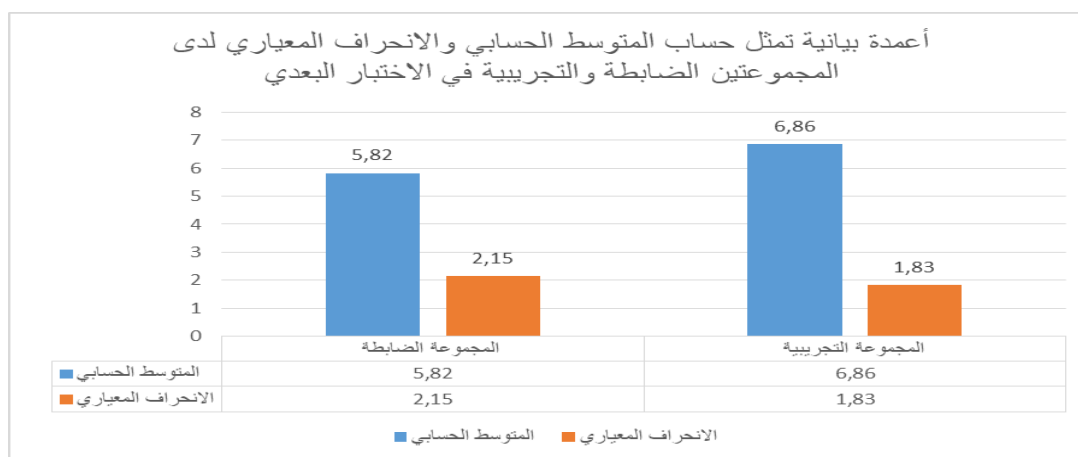
أسفرت نتائج الاختبار البعدي عن فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والتجريبية، تعكس إلى حد كبير أثر المعالجة التجريبية التي خضعت لها المجموعة التجريبية من خلال توظيف الوسائط التعليمية الإلكترونية في تقديم الدروس التحويلية، وفيما يلي جدول يوضح النتائج الإحصائية الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتي يلجأ إليها الباحث لقياس مدى تباين الفروق في الأداء وتحديد طبيعة هذا التباين داخل كل مجموعة، وفيما بين المجموعتين، وعليه فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج كل من المجموعتين وفق الصيغ التالية كما يبينها الجدول التالي:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{N} \text{ المتوسط الحسابي: يساوي مجموع القيم على عدد المتعلمين:}$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}} \text{ الانحراف المعياري:}$$

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئة
$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}} \approx \sqrt{\frac{111.46}{24}} \approx \sqrt{4.64} \approx 2.15$	$\bar{x} = \frac{\sum x}{N} = \frac{145.5}{25} = 5.82$	المجموعة الضابطة
$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}} \approx \sqrt{\frac{80.66}{24}} \approx \sqrt{3.36} \approx 1.83$	$\bar{x} = \frac{\sum x}{N} = \frac{171.5}{25} = 6.86$	المجموعة التجريبية

الجدول رقم (46): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي



بعد تطبيق الدروس النحوية باستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية على المجموعة التجريبية، ومقارنتها بالطريقة التقليدية الموجهة للمجموعة الضابطة، فقد لوحظ فرق واضح بين المجموعتين في نتائج الاختبار البعدي، إذ سجلت المجموعة التجريبية تطوراً ملحوظاً مقارنة بالضابطة بناءً على نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري اعتماداً على العلامات الفردية المحصل عليها من قبل أفراد المجموعتين:

- بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة (5,82)، بانحراف معياري قدره (2,15)، وهو ما يدل على تفاوت في الأداء، إذ قدّم بعض المتعلمين أداءً جيّداً، بينما ظلّ أداء الآخرين دون المستوى المطلوب.
- بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (6,86)، كما سجل الانحراف المعياري انخفاضاً قدره (1,83)، وهو ما يدل على تحسّن ملحوظ وتقارب أفضل وتجانس أكبر في الأداء بين المتعلمين.

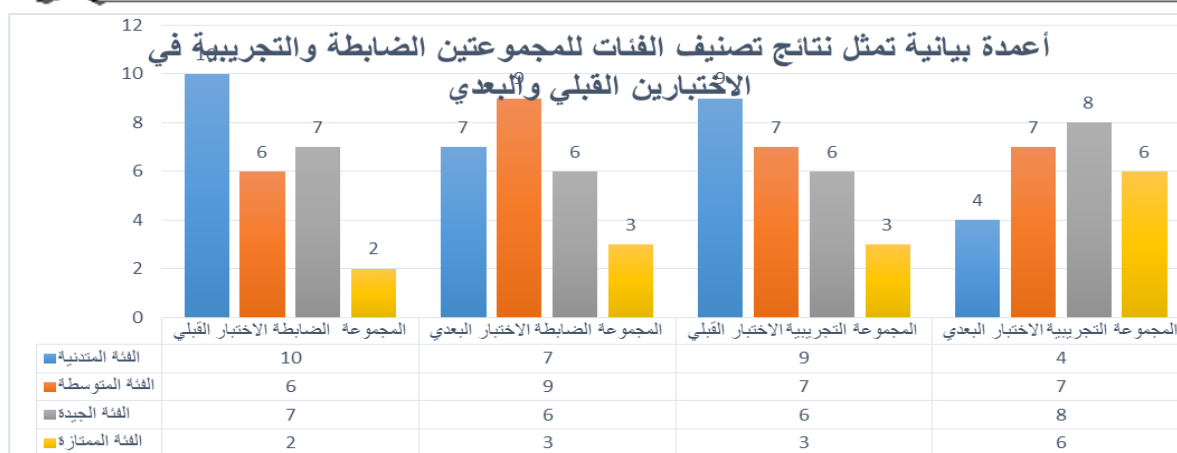
تظهر هذه النتائج فروقاً كمية ودلالية واضحة بين أداء المجموعتين، إذ يدلّ الفارق في المتوسط الحسابي على تفوّق المجموعة التجريبية، كما يعكس الانخفاض النسبي في قيمة الانحراف المعياري لدى المجموعة التجريبية نوعاً من التجانس في مستوى الأداء بين أفرادها خلافاً للمجموعة الضابطة التي اتّسم توزيع نتائجها بتفاوت أكبر، ويعزى هذا التفوّق إلى التوظيف الهادف للوسائط الإلكترونية في تقديم المحتوى التعليمي النحوي بطريقة تفاعلية وجذابة، ما يعكس أثراً إيجابياً للتدخل التعليمي المعتمد على المحتويات الإلكترونية.

➤ 2.4 / على مستوى الاختبارين القبلي والبعدي:

يسمح التحليل التراكمي المقارن لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في مرحلتَي الاختبار القبلي والبعدي باستجلاء الفروق في مستويات الأداء الكلي للمتعلّمين قبل التدخل التجريبي وبعده، ممّا يعزّز من إمكانية الوقوف على فعالية الطريقة البيداغوجية المعتمدة مع كلّ مجموعة، وفيما يلي جدول توضيحي لنتائج تصنيف الفئات:

المجموعة الضابطة					المجموعة التجريبية				
الفئة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفئة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفئة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفئة
المتدنية	10	40%	7	28%	المتدنية	9	36%	4	16%
المتوسطة	6	24%	9	36%	المتوسطة	7	28%	7	28%
الجيدة	7	28%	6	24%	الجيدة	6	24%	8	32%
الممتازة	2	8%	3	12%	الممتازة	3	12%	6	24%

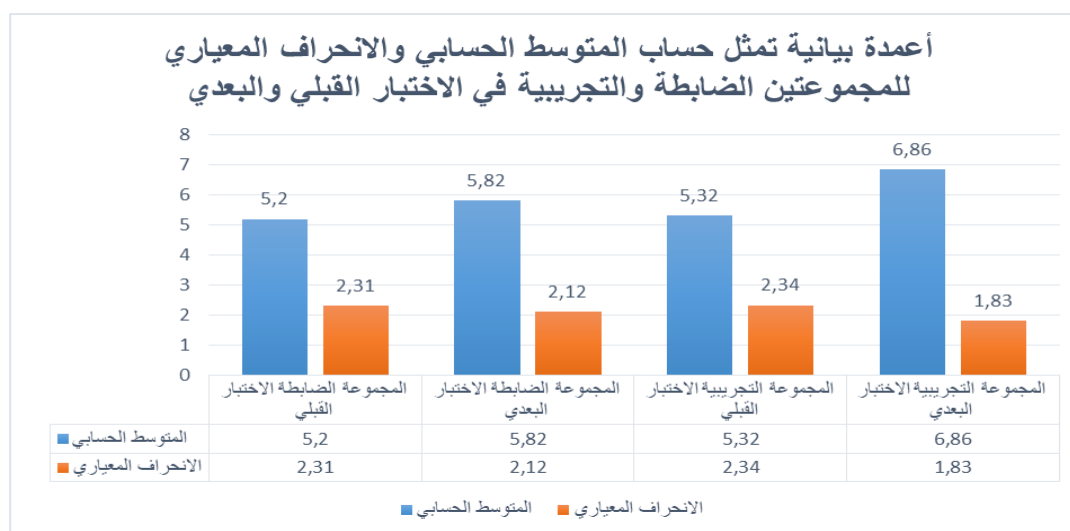
الجدول رقم (47): نتائج تصنيف فئات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي



يليه جدول توضيحي ثانٍ لنتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي:

ملاحظة التطور	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		الفئة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الانحراف					
0,19	0,62	2,12	5,82	2,31	المجموعة الضابطة
0.51	1.54	1,83	6.86	2,34	المجموعة التجريبية

الجدول رقم (48): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي



أظهرت البيانات التراكمية أنّ فئة المتعلمين ذوي الأداء المتدني شهدت تراجعاً ملحوظاً في عددها في كلتا المجموعتين، حيث انتقلت من عشر (10) متعلمين في الاختبار القبلي إلى سبعة (7) في الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة، ومن تسعة (9) متعلمين في الاختبار القبلي إلى أربعة (4) في الاختبار البعدي لدى المجموعة

التجريبية، ورغم هذا التراجع الإيجابي المشترك، فإنّ الفارق كان أكثر وضوحا في صفوف المجموعة التجريبية، ما يعكس أثرا أقوى للتدخل الإلكتروني المدمج.

أما فئة الأداء المتوسط، فقد تباين تطورها بين المجموعتين، ففي حين ارتفع عدد المتمنين إليها في المجموعة الضابطة من ستة (6) متعلمين إلى تسعة (9)، ظلّ ثابتا في المجموعة التجريبية عند سبعة (7) متعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي، ما يشير إلى أنّ التحسن في أداء المجموعة التجريبية لم يتوقف عند الفئة المتوسطة، بل تجاوزها نحو الفئات العليا.

وتظهر فئة الأداء الجيد تذبذبا طفيفا، إذ سجّلنا انخفاضا نسبيا لدى المجموعة الضابطة، حيث تراجع عدد المتعلمين المنتمين إلى هذه الفئة من سبعة (7) متعلمين إلى ستة (6)، مقابل تحسن واضح في المجموعة التجريبية من ستة (6) متعلمين إلى ثمانية (8) متعلمين، ويعزى هذا التطور إلى نوعية المعالجة البيداغوجية القائمة على التفاعل والتحفيز.

وتؤكد فئة الأداء الممتاز حجم التطور الفارق بين المجموعتين، إذ لم تسجل المجموعة الضابطة سوى ارتفاع طفيف من متعلمين اثنين إلى ثلاثة (3) متعلمين، ما يدلّ على تحسن محدود نسبيا في هذه الفئة، بينما قفز عدد المتفوقين في المجموعة التجريبية من ثلاثة (3) متعلمين إلى ستة (6)، وهو ما يعكس الأثر الإيجابي للتوظيف الفعال للمحتويات التعليمية الإلكترونية في تدريس القواعد النحوية لدى المجموعة التجريبية.

أما فيما يخصّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتعلق بالمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، فقد سجّلنا تطور المتوسط الحسابي من (5,20) إلى (5,82)، أي تحسن طفيف قدره (0,62) نقطة، كما تراجع الانحراف المعياري من (2,31) إلى (2,12)، وهو ما يشير إلى تحسن محدود في تماسك الأداء داخل المجموعة الضابطة.

في حين سجّلنا فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية تطور المتوسط الحسابي من (5,32) إلى (6,86)، أي زيادة قدرها (1,54) نقطة، وهو تحسن أكثر وضوحا، كما انخفض الانحراف المعياري من (2,34) إلى (1,8)، وهو ما يدلّ على تراجع التفاوت بين المتعلمين ونجاعة المحتويات التعليمية الإلكترونية في تحقيق تقدّم جماعي منسجم.

✓ الاستنتاج:

يظهر التحليل التراكمي لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي فروقا دالة في تطور الأداء، بما يعكس تأثيرا متفاوتا بين طريقتي التدريس المعتمدتين، فقد لوحظ تطورا نوعيا أكثر اتساعا

وعمقا لدى المجموعة التجريبية تجلّى في انخفاض عدد المتعلّمين ضمن الفئة المتدنيّة وتضاعف عدد المتفوّقين ضمن الفئة الممتازة، كما انتقل بعض المتعلّمين إلى الفئة الجيدة، مع ثبات نسبيّ في عدد المتعلّمين ضمن الفئة المتوسطة.

أما المجموعة الضابطة، فحققت تقدّما محدودا بتسجيلها لتحسّن نسبيّ بانخفاض عدد المتدنيّين وارتفاع عدد الممتازين، في حين بقيت الفئة المتوسطة تمثّل النسبة الأكبر، إلّا أنّ هذا التطوّر يظلّ أقلّ ديناميكية مقارنة بنظيرتها التجريبية، إذ يعتبر في مجمله دون سقف الطّموحات المنتظرة من العملية التعليمية، ممّا يعزز الفرضية القائلة بفاعلية المحتويات التعليمية الإلكترونية في دعم تعلّم القواعد النحوية لدى متعلّمي السنّة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب.

تعكس هذه المعطيات في مجملها ميلا واضحا لصالح الطّرح التربويّ القائم على التعلّم الإلكترونيّ المدمج، الأمر الذي يبرّر مواصلة الاستثمار في دمج الوسائط التعليمية الإلكترونية ضمن بيئات التعلّم اللّغويّ، لاسيّما في نشاط القواعد النحويّة الذي يعاني من عزوف المتعلّمين وصعوبات التجريد، كما يتضح من خلال التحليل الإحصائيّ أنّ التحسّن الطّارئ على أفراد المجموعة التجريبية لا يعزى إلى عوامل عرضية أو تحصيل ذاتي، بل إلى فاعلية المحتويات التعليمية الإلكترونية التي ساعدت في توحيد مستويات المتعلّمين وتحقيق قدر أعلى من التّجانس، أمّا الطّرائق التقليديّة المعتمدة لدى المجموعة الضابطة، فقد أظهرت أثرا محدودا نسبيا، سواء على مستوى التحصيل أو اتّساق الأداء الجماعيّ.

5/ توظيف الظواهر النحوية في الإنتاج الكتابي لدى متعلّمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي:

تمّ اعتماد تحليل نوعي لمدى توظيف الظواهر النحوية المستهدفة ضمن الإنتاجات الكتابية للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وذلك بهدف الكشف عن مستوى التمكن الفعلي من هذه الظواهر، وتحديد مواطن القوّة والقصور في استخدامها، بعيدا عن الاقتصار على القراءة الكميّة، وفيما يلي جدول النتائج المحصّلة:

الظاهرة النحوية	عدد التّوظيفات السليمة	النسبة المئوية	عدد التّوظيفات الخاطئة	النسبة المئوية
فعل مضارع مجزوم بحرف شرط	13	52%	12	48%
فعل مضارع مجزوم باسم شرط	12	48%	13	52%
مفعول به صريح	23	92%	2	8%
مفعول به مؤول بالصريح	5	20%	20	80%
حال مفرد	23	92%	2	8%

الجدول رقم (49): نسبة التوظيفات النحوية الصحيحة والخطئة في الإنتاج الكتابي لدى المجموعة التجريبية



أسفر تحليل الإنتاجات الكتابية الخاصة بمتعلمي المجموعة التجريبية عن نتائج متباينة في مستوى التوظيف السليم للظواهر النحوية المطلوبة، وقد تمّ حصر هذه الظواهر في عشرين (20) نوعاً نحوياً موزعة على جزأين من الاختبار البعدي، ومن خلال تتبع الأداء الفردي للمتعلمين، وبالرجوع إلى شبكة التقييم المعتمدة، تمّ تصنيف مستويات التوظيفات السليمة والخطئة إلى أربعة (04) مستويات رئيسية، انسجاماً مع منهجية التحليل المعتمدة في معالجة نتائج الاختبار القبلي والبعدي، وفيما يلي عرض مفصل لكل مستوى:

❖ الظواهر النحوية ذات الأداء الممتاز: (نسبة التوظيف السليم ما بين 80% / 100%): تشمل

هذه الفئة خمسة (05) ظواهر نحوية تصدرت نتائج التوظيف السليم والدقيق، وهي: (المفعول به الصريح، الحال المفرد، النعت الحقيقي، المفعول المطلق المبين للنوع والتوكيد اللفظي)، ويمكن تفسير هذه النتائج المرتفعة إلى رسوخ هذه القواعد في أذهان المتعلمين، وارتباطها الوثيق بالاستخدام اللغوي اليومي، وتناولها بشكل مكثف في المحتويات التعليمية الإلكترونية، بالإضافة إلى وضوح بنيتها وسهولة تحديد موقعها الإعرابي في الجملة، وقد أظهرت معظم الإنتاجات قدرة المتعلمين على توظيف هذه الظواهر ضمن تراكيب سليمة ودلالات مناسبة للسياق.

❖ الظواهر النحوية ذات الأداء الجيد: (نسبة التوظيف السليم ما بين 60% / 80%): ويندرج

ضمنها الظواهر التي شهدت توظيفاً سليماً من طرف غالبية المتعلمين مع تسجيل بعض الهفوات لدى أفراد قلائل، وهي: (حال جملة فعلية، التوكيد المعنوي، النعت السببي، المفعول لأجله المجرد من ال وبدل الكل من الكل)، وبدل هذا الأداء على الفهم الجيد للقواعد، ولكن مع وجود بعض الإشكالات في ضبط البنية أو الربط السياقي، خاصة ما يتعلق بالتوكيد المعنوي والنعت السببي، وهو ما يشير إلى الحاجة إلى تمارين إضافية تركز على الفروق الدقيقة بين الظواهر المتقاربة.

❖ الظواهر النحوية ذات الأداء المتوسط (نسبة التوظيف السليم ما بين 50% / 60%): تندرج

ضمن هذا المستوى مجموعة من الظواهر التي حقق فيها المتعلمون نتائج متقاربة بين نسب التوظيف السليم والخطئ، وهي: (الفعل المضارع المجزوم بحرف شرط جازم، المنادى نكرة مقصودة وتمييز ذات)، وبدل هذا التقارب على وجود تحكم جزئي في بعض هذه الظواهر، إذ أظهر بعض المتعلمين قدرة نسبية في توظيفها توظيفاً سليماً، في حين أخفق آخرون في تمييز الفروق الدقيقة بينها وبين ظواهر نحوية قريبة، مما أثر على صحة التركيب النحوي، وقد تبين من خلال تحليل التوظيف وجود قدر من التردد والتداخل في استيعاب الوظائف النحوية، ولاسيما ما يتعلق بأدوات الشرط وأنواعها، ويشير ذلك

إلى الحاجة الملحة لإعادة بناء تمثيلات المتعلمين حول هذه المفاهيم، من خلال اعتماد محتويات تعليمية تتسم بمزيد من التبسيط والدقة، وتدعيمها بوسائط بصرية توضيحية تسهل عملية الفهم والاكساب.

❖ **الظواهر النحوية ذات الأداء المتدني (نسبة التوظيف السليم أقل من 50%)**: وتضم هذه الفئة عددا من الظواهر التي عرف توظيفها نسبة نجاح منخفضة، إذ لم يحسن توظيفها إلا عدد قليل من المتعلمين، بينما أحقق الباقون إما في استخدامها أو في تشكيلها الإعرابي السليم، وهي: (الفعل المضارع المجزوم باسم شرط، المفعول لأجله المقترن بال، تمييز الجملة، بدل البعض من الكل والمفعول به المؤول بالصريح)، وتدلل هذه النتائج على صعوبة إدراك المتعلمين للبنية النحوية والسياقية لهذه الظواهر، خاصة تلك التي تتطلب وعيا نحويًا متقدما أو استيعابا تجريديًا للعلاقات الإسنادية في الجملة، كما تشير النسب المرتفعة للتوظيفات الخاطئة في هذه الفئة إلى الحاجة إلى دعم تربوي إضافي يعزز الفهم العميق لهذه القواعد من خلال أنشطة تطبيقية إلكترونية موجهة وتدرجات تفاعلية مكثفة، ويعزى هذا الضعف إلى تعقيد هذه الظواهر نظريًا وتركيبًا، وندرة استخدامها في الخطابات اليومية أو المدرسية، فضلا عن ضعف تمثل المتعلمين لتمييزها عن ظواهر مشابهة.

يتبين من خلال هذا التصنيف الرباعي، أن المتعلمين أظهروا تمكنا جيدا إلى ممتاز في الظواهر النحوية الأساسية والبسيطة التركيب، بينما ظلّ أدائهم محدودا في الظواهر المركبة التي تتطلب استيعابا تجريديا للسياقات النحوية أو تلك الأقل توظيفًا في السياقات الطبيعية للإنتاج الكتابي، ويعدّ هذا مؤشرا إيجابيا على أثر المحتويات التعليمية الإلكترونية في ترسيخ القواعد النحوية، ويبرز في الآن ذاته الحاجة إلى تطوير المحتويات بما يستجيب لخصوصية الظواهر المعقدة مع توفير أمثلة تفاعلية وتمارين موجهة تراعي الفروق الفردية في إدراك البنية النحوية.

6/ أثر المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية على جوانب نوعية من الإنتاج الكتابي:

لم يقتصر تأثير المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية على تحسين الأداء النحوي لدى متعلمي المجموعة التجريبية فحسب، بل امتد ليشمل أبعادا نوعية أخرى في إنتاجاتهم الكتابية، كشفت عنها القراءة التحليلية المتأنية لعينات منتقاة من هذه الإنتاجات، وقد برز هذا الأثر النوعي في عدة جوانب يمكن تلخيصها في الآتي:

❖ **تنظيم بنية النص الكتابي:** لوحظ أنّ العديد من متعلّمي المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسّنا ملحوظا في تنظيم بنية النصّ، سواء على مستوى توزيع الفقرات أو وضوح البداية والنهاية، ويرجح أن يعود ذلك إلى تأثرهم بالنماذج الكتابية المعروضة في الوسائط الإلكترونية التي تمّ استغلالها في التدريس، والتي غالبا ما تكون مصمّمة بطريقة تراعي التسلسل المنطقي والبصري للمحتوى.

❖ **الاستخدام الواعي لعلامات الوقف:** أبدى بعض المتعلّمين وعيا أكبر بأهمية علامات الوقف ودورها في تنظيم المعنى وتيسير القراءة، من خلال استخدامها بشكل مناسب داخل الجمل والفقرات، ويمكن تفسير هذا بتأثرهم بالمحتويات التعليمية الإلكترونية التي كانت تدعم علامات الوقف كجزء من البناء اللغوي السليم.

❖ **تحسّن في جمالية الخط وتنسيق الورقة:** أظهر المتعلّمون اهتماما أكبر بجمالية الإنتاج المكتوب، سواء من حيث وضوح الخطّ، أو ترتيب الكلمات، أو حتّى تلوين التّوظيفات المطلوبة، وهذا يعكس تفاعلا إيجابيا مع البيئة الإلكترونية البصرية التي يقدّم فيها المحتوى، والتي تشجّع المتعلّم على العناية بالشكل الخارجي للنصّ، لا باعتباره عنصرا ثانويا، بل جزءا من جودة المنتج الكتابي.

❖ **تنوّع الأساليب والتراكيب التعبيرية:** أفرزت الإنتاجات الكتابية تنوّعا أسلوبيا أفضل لدى عدد أكبر من أفراد المجموعة التجريبية، حيث لجأ بعضهم إلى استعمال صيغ إنشائية مختلفة، أو أساليب بلاغية رزينة، وهو ما يمكن ربطه بالتعرّض المتكرّر لنماذج لغوية متنوّعة ضمن المحتويات التعليمية الإلكترونية المستخدمة في الدّروس خاصّة تلك التي تقدّم من خلال الفيديوهات التعليمية.

❖ **نمو الوعي التّواصلي والوظيفي للكتابة:** بدا واضحا أنّ بعض المتعلّمين قد تجاوزوا الطّرح المدرسي التقليدي للإنتاج الكتابي باعتباره تمرينا لغويّا جافّا، إلى التّظر إليه باعتباره وسيلة تواصل فعّالة، تتطلّب انتقاء الألفاظ وتقديم الأفكار بشكل متماسك يخدم المتلقي، وقد يكون لهذا التّغيير ارتباط مباشر بالطّبيعة التّفاعلية للمحتويات الإلكترونية التي تحاكي وضعيات تواصلية واقعية.

وفيما يلي بعض النّماذج من الإنتاجات الكتابية لأفراد المجموعة التجريبية التي توضّح ما سبق ذكره:

نصیحتی اصح فلاں العلم ^{خوب} بیا فلاں
علیکم بانترام مکارم الاخلاق و حسنات الصیاد ^{مستطاب و خوش صورت}
فالعلم بلا اخلاق کماله صیرة بلا ثورای -

يا طالب العلم إية الاستقامة في العلم
 وهو هو العلم الذي يعبر به على العلم حسنًا ولا
 ربح من يلازم به صباه في الزمان واعيًا بشئ آخر
 في المجتمع ونسج مكانته بين الناس أشد
 بهن أحداً في نفسه من قيمته ولو كان أوفر
 العلم من العلم
 وفي حال العلم الحق أعظم سلوة
 في حاله ونسبه ويحب أن تعال به فصل المعرفة
 رسالة من رتبة في رتبة العلم وغزير وحرف
 على أيدي من يتأهل في العلم والإحصاء
 والبراعه في العبادات من تأهل في
 بناء الكفة والإعزاز في رتبة أفراد المجتمع

من سلك مؤد للعلم
 في حقيقته كالحار من النار في علمه نوراً
 من سلك في علمه مؤدلاً
 من سلك في علمه مؤدلاً
 من سلك في علمه مؤدلاً

يا طالب العلم إية أحداً في رتبة العلم
 فاعمل في علمه من حسن رتبة العلم
 من رتبة العلم في رتبة العلم

إِنَّ الشَّيْءَ لَبُئِيٌّ ذَلِيلٌ
بِأَن يَصْغُلَ صَغِيرٌ وَيُفْشِرَ زَيْدٌ فِيهِمْ ضَبَّوَقَعَهُ
تَحْمِضُهُمْ دَقِيقٌ
عَلَى الرُّغْوَى وَالْأَرْزَاقِ لِيُصْغِرَ الْإِلَاحُ مَقَرُّهُ
مَالِيزُهُ عَنِ الْإِلَاحِ عَاطِشٌ لِمَنْزِلَتِهِ وَالْعَسَاءُ
وَقَدْ أَثْبَتَ الْبُشْبُشُ
مِيَادِينَ مُتَعَدَّةً فَكَانَتْ مِيَادِينُ الْإِلَاحِ مِيَادِينَ
رَاقِعَةً وَأَنْجَازُ الْإِلَاحِ إِنْجَازٌ تَنْجِعُ الْخَلْقَ
وَلَا شَكَّ أَنَّ التَّخْيِيرَ إِلَى جَانِبِ هَدَفٍ يُبِيلُ
بِجَنَاحٍ إِلَى شَبَابٍ وَلَوْ أَنْ يَحْمِلَ فِكْرًا مُدْعَا
وَيُلْبِغِي إِلَى حُدُودِهِ الْمَحْضَعِ لَسَعَى مُصَادِقَا
فَالْبَاقِي الْوَالِغِي فِكْرُهُ الْإِنْدَرُ عَلَى تَحْمِيلِ الْبُشْبُشِ
فِيَا سَبَّحَ الْوَهْنُ فَوْنُوهُ خَزَا لِمَنْصَحِهِ
وَاصْتَعَا أُمَامُجَاهَهَا وَارْقُوا رَايَةَ التَّخْيِيرِ
نَعْمَ أَمَلُوا وَطَبَّكُمْ ^{عَلَيْكُمْ} ^{مُتَعَدَّةً} ^{نَشِيرٌ} ^{نَشِيرٌ}

٥١
 بأن الشياطين هم القلب النافذة للأوعان ، ووعيت
 ذهنيةها الخديعة ، هم أهل المستقل ووعان
 الحاضن ، فاللسان الامعاء لا يحجز دوره فاسم
 الاضداد وورق التفارقات بل يتجلى في الوحي و
 الممنوع ليت والعمل ، إذ به تكون حقيقة الإسلام
 في بناء المجتمع وتطويعه إذ كان الكل غيت في المانع
 وحرما على ترسيخ قديم الذنوب والتصور
 بيسلك اللسان النافذ عقله درب التنس
 للحياتية ، حامد سيقين فقط الامانة ، يبعث في
 الواقع روحا متجددة حتى يرد الدين المستقل الامانة
 غير ان الشياطين ليس اكل درجته الامانة من الذهب
 فالشياطين كففت افروا ان التنس الامانة في يد الامانة
 بالافعال بل بالافعال الحادة وهو الافعال الافعال الافعال

وبعد ايسر من السنين انهم طاعة البناء
له المسموع وان طعنوا به الى حامي بيتا فتن
بالدنيا في بيدها فمست قبل ان يتركوا شرا
واذ سخر انزل.



خاتمة



خاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية رئيسة مفادها أنّ توظيف المحتوى التعليمي الإلكتروني يسهم في تنمية مستوى الأداء النحوي في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب-.

يمكن القول إجابة على هذه الإشكالية وبناء على ما أفرزته نتائج الدراسة الميدانية، وما كشف عنه التحليل الإحصائي والمقارن لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي أنّ توظيف المحتوى التعليمي الإلكتروني أسهم بدرجة ملحوظة في تنمية مستوى الأداء النحوي في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي -شعبة آداب-، وقد انبثقت عن الإشكالية ثلاث فرضيات رئيسة يجدر بنا مناقشتها في هذا الصدد وذلك بهدف التحقق من صدقها ومطابقة النتائج العملية لمحتواها في ضوء نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، ووفق ما تمّ التوصل إليه من تحليل وصفي وإحصائي، وقد تمّ ذلك وفق الآتي:

➤ تعتبر الفرضية الأولى التي مفادها: "يعاني متعلمو السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة الآداب- من

ضعف ملحوظ في توظيف القواعد النحوية في إنتاجهم الكتابي" صحيحة ويؤكددها الواقع التحصيلي القبلي للعينتين، إذ أثبتت نتائج الاختبار القبلي وجود هذا الضعف في الأداء النحوي ميدانيا قبل التدخل التجريبي، فأغلب متعلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية قد أحرزوا درجات ضعيفة أو متوسطة في أدائهم النحوي الموظف في إنتاجهم الكتابي مع تفاوت طفيف بينهما، حيث سجلت أعداد مرتفعة ضمن الفئة المتدنية بلغت عشرة (10) متعلمين في المجموعة الضابطة وتسعة (9) في المجموعة التجريبية، بينما كانت النسب في الفئتين الجيدة والممتازة محدودة، وهو ما يدلّ على وجود صعوبات واضحة تعكس ضعفا عاما في القدرة على توظيف القواعد النحوية في الإنتاج الكتابي سواء من حيث ضبط التراكيب أو علامات الإعراب، وهو ما يعزى إلى عدّة عوامل منها غياب التوظيف الواعي للقواعد النحوية في سياق الكتابة، واعتماد المقاربات التلقينية التي تفصل بين الدرس النحوي والتطبيق الكتابي.

➤ تؤكد نتائج الدراسة صحة الفرضية الثانية القائلة: "تسهم المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية في تنمية الأداء النحوي في الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب"، إذ ثبتت فعالية الوسائط التعليمية الإلكترونية في دعم الأداء النحوي الموظف في الإنتاج الكتابي لدى الفئة المستهدفة بناء على التطور الملحوظ في الأداء بعد التدخل التجريبي، حيث أظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسّنا واضحا وتطورا ملموسا في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بأدائها في الاختبار القبلي، فقد ارتفع عدد المتعلمين في الفئة الجيدة من ستة (6) متعلمين إلى ثمانية (8) والممتازة من ثلاثة (3) متعلمين إلى ستة (6)، وتراجعت الفئة المتدنية من تسعة (9) متعلمين إلى أربعة (4)، وهو ما يشير إلى أثر إيجابي للمحتويات

التعليمية الإلكترونية التي اعتمدت في التدخل التجريبي والمتمثلة في صفحات الفيس بوك وقنوات اليوتيوب والتطبيقات الإلكترونية والتي تم اختيارها وتحكيمها وفق معايير علمية دقيقة، وقد ساهم هذا التنوع في الوسائط في تحفيز المتعلمين وتسهيل استيعابهم للقواعد وتدريبهم على توظيفها في إنتاجهم الكتابي بشكل عملي وتدرجي.

➤ تؤكد نتائج الدراسة صحة الفرضية الثالثة القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المتعلمين في توظيف القواعد النحوية في الإنتاج الكتابي تعزى إلى فاعلية المحتويات التعليمية الإلكترونية مقارنة بالطريقة التقليدية"، حيث أسفر التحليل المقارن بين نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي عن وجود فروق واضحة لصالح المجموعة التجريبية، إذ كان عدد المحققين لأداء جيد ثمانية (8)، أما الممتاز فسنة (6)، وهو عدد أعلى من ذلك المحقق في المجموعة الضابطة، رغم تماثلهما في مستوى الأداء النحوي في الاختبار القبلي، هذا الفارق النوعي يعكس أثرا مباشرا للتدخل التجريبي ويزر جدوى توظيف المحتويات التعليمية الإلكترونية، كما أن استخدام أدوات التحليل الإحصائي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أثبت أن التغيير لم يكن عشوائيا بل ذا دلالة، مما يعزز مصداقية النتائج.

بناء على ما سبق، واستنادا إلى نتائج الدراسة التطبيقية، يمكن القول بتحقيق الفرضيات الثلاث بصورة متسقة مع أهداف البحث ميدانيا وعمليا، وهو ما يسمح ببلورة نتائج إيجابية بين توظيف المحتويات التعليمية الإلكترونية وتنمية الأداء النحوي في سياق الإنتاج الكتابي، كما يسمح بتوصية المعنيين بالمناهج والمعلمين بدمج هذه الوسائط ضمن الممارسات التعليمية وخاصة تعليمية القواعد النحوية.

يمكن صياغة مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يُرتقب أن تساهم في تطوير عملية تعليم القواعد النحوية وتحسين توظيف الوسائط الإلكترونية في هذا المجال، وذلك على النحو الآتي:

- ✓ ضرورة إدماج المحتويات التعليمية الإلكترونية في تدريس القواعد النحوية في مرحلة التعليم الثانوي خصوصا
- شعبة الآداب، نظرا لما أظهرته الدراسة من فاعلية في تحسين الأداء النحوي للمتعلمين.
- ✓ تحفيز المعلمين على الاستعانة بالوسائط الرقمية المتنوعة (صفحات الفيس بوك، قنوات اليوتيوب، تطبيقات إلكترونية) أثناء تقديم الدروس النحوية، بما يجعل التعلم أكثر تفاعلية وأسهل استيعابا.
- ✓ إعادة النظر في الطريقة التقليدية المعتمدة في تدريس نشاط قواعد النحو والعمل على تحويلها من تلقين جاف إلى ممارسة تطبيقية ضمن السياق الكتابي.

- ✓ ضرورة تكوين المعلمين تكويناً متخصصاً في توظيف الوسائط الإلكترونية في تدريس اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة، وذلك من خلال دورات تدريبية ومرافقة بيداغوجية منتظمة.
- ✓ إعداد موارد إلكترونية تعليمية عالية الجودة تراعي الأبعاد البيداغوجية والجمالية والتفاعلية وتتوافق مع المستوى المعرفي للمتعلمين واحتياجاتهم اللغوية.
- ✓ تشجيع إنتاج موارد تعليمية إلكترونية خاصة بالمناهج الجزائرية تعنى بتعليم اللغة العربية وقواعدها بأسلوب تفاعلي، تراعى فيه الخصوصية التربوية المحلية مع استخدام الفصحى دون اللهجات المحلية.
- ✓ دمج التكنولوجيا التربوية ضمن السياسة التعليمية الرسمية ليس فقط في تعليم المواد العلمية، بل في المواد الأدبية مع التخطيط لإنشاء بنوك موارد رقمية رسمية ومجانية تكون مرجعاً للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، وتخضع للرقابة البيداغوجية والتقييم المستمر.
- ✓ اقتراح إجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليمية مختلفة مع توسيع العينات التجريبية لرصد مدى نجاعة استخدام المحتويات التعليمية الإلكترونية في تعليم وتعلم القواعد النحوية، وتوسيع دائرة الدراسة لتشمل مهارات لغوية أخرى مثل الصرف، البلاغة، ومدى تأثير الوسائط الرقمية عليها.
- ✓ اقتراح مشاريع بحثية تربط بين الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية خاصة في مجال تحليل الأخطاء النحوية بشكل آلي وتقديم التغذية الراجعة.
- ✓ تدريب المتعلمين على تكثيف الكتابة في شتى المواضيع بهدف تمكينهم من ترجمة أفكارهم وبلورة آرائهم ضمن سياق لغوي يتسم بغنى الألفاظ وصحة التراكيب مع التزام الدقة عند انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة التي يوظفونها في مختلف نشاطاتهم اللغوية، وتعويدهم على اعتماد أسلوبهم الشخصي والابتعاد عن النقل الحرفي، وكذا تجنب الإيجاز المخل أو الإطناب الممل، بل التركيز على أصالة الفكرة ووضوحها، ودقة استخدام اللغة إضافة إلى جودة إخراج الفكرة بما يلفت الانتباه من إتقان والتزام بجميع معايير النموذج الناجح.
- ✓ الاهتمام بحصة تقويم نشاط الإنتاج الكتابي التي يتم من خلالها الحكم على مدى تعلم المتعلم وتحديد التقدم الذي أحرزه نحو تحقيق أهداف التعليم والكشف عن نقاط الضعف لديه بغرض معالجتها خاصة ما تعلق بأخطاء السلامة اللغوية مع الحرص على إشراك المتعلمين في تصحيح أخطائهم بأنفسهم من خلال تكييف طريقة حصة تصحيح الإنتاج الكتابي حسب ما تقتضيه الحاجة وتدعو إليه المصلحة العلمية للمتعلمين.
- ✓ تكثيف الممارسة والتدريب بتخصيص حصص موجهة للتدريب على الإنتاج الكتابي وتعويد المتعلمين على استخدام لغة فصیحة سليمة، أو مطالبهم ببعض المشاريع الهادفة التي ترمي إلى تحسين تعبيرهم الكتابي.



الملاحق



الاختبار القبلي لتقييم المكتسبات النحوية لدى المتعلم

1/ الجزء الأول : السند: قال الشاعر:

رَكِبُوا نُعُوشَ مَمَاتِهِمْ بِجَهَالَةٍ طَمَعًا بِشَمْسٍ سَعَادَةٍ مَا تُشْرِقُ
أَهْلُوهُمْ غَرَفُوا بِدَمْعٍ فِرَاقِهِمْ حُزْنًا وَهُمْ يَدْعُونَ: لَا لَمْ يَغْرِفُوا

الهجرة غير الشرعية رحلة مخوفة بالمخاطر، حيث يترك المهاجر وطنه وأحلامه ليواجه المجهول على متن قوارب الموت، ظنًا منه أنها رحلة بحث عن أمل في حياة كريمة، إلا أنها كثيرا ما تنتهي بمأس تؤثر على الأفراد والمجتمعات.

التعليمة:

أنتج موضوعا إنشائيا لا يتجاوز اثني عشر سطرا تتحدث فيه عن وجهة نظرك في ظاهرة الهجرة غير الشرعية، متناولا أسبابها ودوافعها، ميزا تأثيراتها ونتائجها السوداوية على الأفراد والمجتمعات، مع محاولة تقديم حلول للحد منها، موظفا الفعل المضارع المجزوم، المفعول به، الحال، المنادى، المفعول المطلق.

(ملاحظة: سطر تحت المطلوب مع تسميته، كلّ توظيف غير مسطر لا يؤخذ بعين الاعتبار.)

2/ الجزء الثاني: السند:

مواقع التواصل الاجتماعي بحر واسع، تعبّر الأرواح لتلتقي، لكنّها في الآن ذاته قد تبتلع وقتنا وتدخلنا في عزلة خفية، إنّها نعمة إن أحسنا توجيهها، ونقمة إن تركناها تقودنا بلا وعي، فكيف نصنع منها جسورا للأمل بدل أن تكون سجونا للذات؟ ثمّ كيف يمكننا جعلها وسيلة بناء لا أداة هدم؟

التعليمة:

أنتج موضوعا إنشائيا لا يتجاوز اثني عشر سطرا تتحدث فيه عن فوائد مواقع التواصل الاجتماعي وأضرارها، مع تقديم نصائح لكيفية استغلالها بشكل إيجابي في الحياة اليومية والدراسية دون الوقوع في إدمانها أو أضرارها، موظفا المفعول لأجله، التمتع، التوكيد، التمييز، البدل.

(ملاحظة: سطر تحت المطلوب مع تسميته، كلّ توظيف غير مسطر لا يؤخذ بعين الاعتبار.)

الاختبار البعدي لتقييم المكتسبات النحوية لدى المتعلم

1/ الجزء الأول : السند : قال الإمام الشافعي

وَمَنْ فَاتَهُ التَّعْلِيمُ وَقَتَ شَبَابِهِ فَكَبَّرَ عَلَيْهِ أَرْبَعًا لَوْ فَاتِهِ
وَذَاتُ الْفَتَى وَاللَّهُ بِالْعِلْمِ وَالتَّقَى إِذَا لَمْ يَكُونَا لَهُ لَا اعْتِبَارَ لِذَاتِهِ

العلم والتقى روح الشباب، بهما يسمو الفتى ويكتمل بجاؤه، فإن خلا منهما كان كقمر منطفئ في ليل بلا نجوم، لا يرى له ضوء، ولا يرجى منه أمل، ومن حرهما فقد مات وإن بدا حيًا، فبهما توزن الذات ويصان الكيان، وما سواهما سراب لا يبقى ولا يذر.

التعليمة:

على ضوء السند أعلاه، أنتج موضوعاً إنشائياً تتحدث فيه عن أخلاق ومبادئ طالب العلم الحق، مشيدا بالتزامها، ذاماً لتاركها، مقيماً مدى التزامك بها خلال سنتك الدراسية، موضحاً قيمة الأثر الذي تخلفه في نفس من حولك، موظفاً: فعلاً مضارعاً مجزوماً بحرف شرط، وآخر مجزوماً باسم شرط، حالاً مفردة، وأخرى جملة فعلية، مفعولاً به صريحاً، وآخر مؤولاً بالصريح، منادى نكرة مقصودة، وآخر نكرة غير مقصودة، مفعولاً مطلقاً مؤكداً للفعل، وآخر مبيناً للنوع.

(ملاحظة: سطر تحت المطلوب مع تسميته، كلّ توظيف غير مسطر لا يؤخذ بعين الاعتبار.)

2/ الجزء الثاني: السند: قال الشاعر محمد العيد آل خليفة:

كُونُوا عَمَالِقَةَ الشَّبَابِ شَهَامَةً وَكَرَامَةً واسْمُوا عَنِ الْأَقْرَامِ
إِنَّ الشَّبَابَ إِذَا سَمَا بِطُمُوحِهِ جَعَلَ النُّجُومَ مَوَاطِيءَ الْأَقْدَامِ

الشباب شعلة النهضة وقلب الأمة النابض لها، إن سمت همته سمت أمته، وإن خمد عطاؤه خمدت أحلامها، فبعقله وهمته يبني حضارته وينير مشعل وطنه ويخلد خطى مجده في صفحات التاريخ.

التعليمة:

أنتج موضوعاً إنشائياً تتحدث فيه عن مسؤولية الشباب في تطوير مجتمعهم، ودورهم في صناعة التغيير وتجاوز التحديات، والتهوض بالأمة، موظفاً: مفعولاً لأجله مجرداً من ال، وآخر مقترناً ب ال، نعنا حقيقياً، وآخر سببياً، توكيداً لفظياً وآخر معنوياً، تمييز ذات، وتمييز جملة، بدل كل من الكل، وبدل بعض من الكل. (ملاحظة: سطر تحت المطلوب مع تسميته، كلّ توظيف غير مسطر لا يؤخذ بعين الاعتبار.)

الملحق رقم 3:

المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة -
قسم اللغة العربية وآدابها

استمارات التحكيم القبلي للوسائط التعليمية الإلكترونية

أساتذتنا الكرام:

نضع بين أيديكم هذه الاستمارات المتعلقة بالجانب التطبيقي من بحثنا في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه موسومة بعنوان: المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية وتأثيرها في الإنتاج الكتابي لدى المتعلم - السنة الأولى من التعليم الثانوي (شعبة آداب) آملين منكم إفادتنا في بحثنا هذا من خلال مشاركاتكم في تحكيم الوسائط التعليمية الإلكترونية (صفحات الفيس بوك التعليمية، قنوات اليوتيوب التعليمية، التطبيقات الإلكترونية التعليمية)، راجين منكم توخي الصراحة، ومبدأ الصدق والأمانة، ونتعهد لكم بالكرامات والتحفّظ التام عن كلّ المعلومات وعدم استعمالها إلا في مجال ما تسمح به أخلاقيات البحث العلمي، ولكم منّا جزيل الشكر والتقدير.

يرجى منكم:

■ الاطلاع الدقيق على الوسيط التعليمي الإلكتروني محلّ التحكيم من خلال الروابط التالية:

الصفحات الفيسبوكية

<https://www.facebook.com/khaledabdelazizsaleh>

صفحة
النحو
التطبيقي

https://www.facebook.com/QwadAllghtAlrbt/?locale=ar_AR&lsrc=lb	صفحة قواعد اللغة العربية
https://www.facebook.com/shawared2020	صفحة الضاد الرقمية
قنوات اليوتيوب التعليمية	
https://www.youtube.com/@fonon_arabic	قناة فنون العربية
https://www.youtube.com/@almutaz69	قناة محمد معتر دفع
https://www.youtube.com/playlist?list=PLQXerpPVsEPuxloJH0tZCnv1xeMWQQ1ld	قناة مراجعات عين
التطبيقات الإلكترونية التعليمية	
https://play.google.com/store/apps/details?id=dev.ayoub.millionare&hl=ar	تطبيق من سبريح المليون في النحو
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andromy.menua&hl=ar	تطبيق الإعراب التفاعلي
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.etateck.arabsyntax&hl=ar	تطبيق النحو الكافي

■ تقدير كل مؤشر وفق سلم خماسي يمثل مقياساً رقمياً تدريجياً من (1) إلى (5) كالتالي:

(1: ضعيف / 2: مقبول / 3: جيد / 4: جيد جداً / 5: ممتاز)

■ اختيار الدرجة التي تعبر بدقة عن مستوى توفر المؤشر في الوسيط الإلكتروني بوضع علامة x في الخانة المناسبة.

المؤسسة:						الرتبة:		الاسم واللقب:	
مقياس التقدير						مؤشرات المعيار		معيار التقييم	اسم الصفحة
5	4	3	2	1		وضوح الأهداف التعليمية		المعايير التربوية	النحو التطبيقي
5	4	3	2	1		مصادقية المعلومات			
5	4	3	2	1		سلامة اللغة والأسلوب			

	5	4	3	2	1		جاذبية الألوان والتصميم	المعايير الجمالية	النحو التطبيقي
	5	4	3	2	1		تنسيق المنشور		
	5	4	3	2	1		وضوح الصور والوسائط		
	5	4	3	2	1		مستوى التفاعلية	المعايير التفاعلية	النحو التطبيقي
	5	4	3	2	1		عناصر التحفيز		
	5	4	3	2	1		التدرب على التعلم الذاتي		

1/ استمارات تحكيم صفحات الفيس بوك التعليمية

2/ استمارات تحكيم قنوات اليوتيوب التعليمية

اسم القناة	معايير التقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التقدير
فنون العربية	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	5 4 3 2 1
		مصادقية المعلومات	5 4 3 2 1
		سلامة اللغة والأسلوب	5 4 3 2 1
فنون العربية	المعايير الجمالية	جودة الصوت	5 4 3 2 1
		جودة الصورة	5 4 3 2 1
		التصميم البصري	5 4 3 2 1
فنون العربية	المعايير التفاعلية	مستوى التفاعلية	5 4 3 2 1
		عناصر التحفيز	5 4 3 2 1
		مدة الفيديو	5 4 3 2 1

3/ استمارات تحكيم التطبيقات التعليمية الإلكترونية:

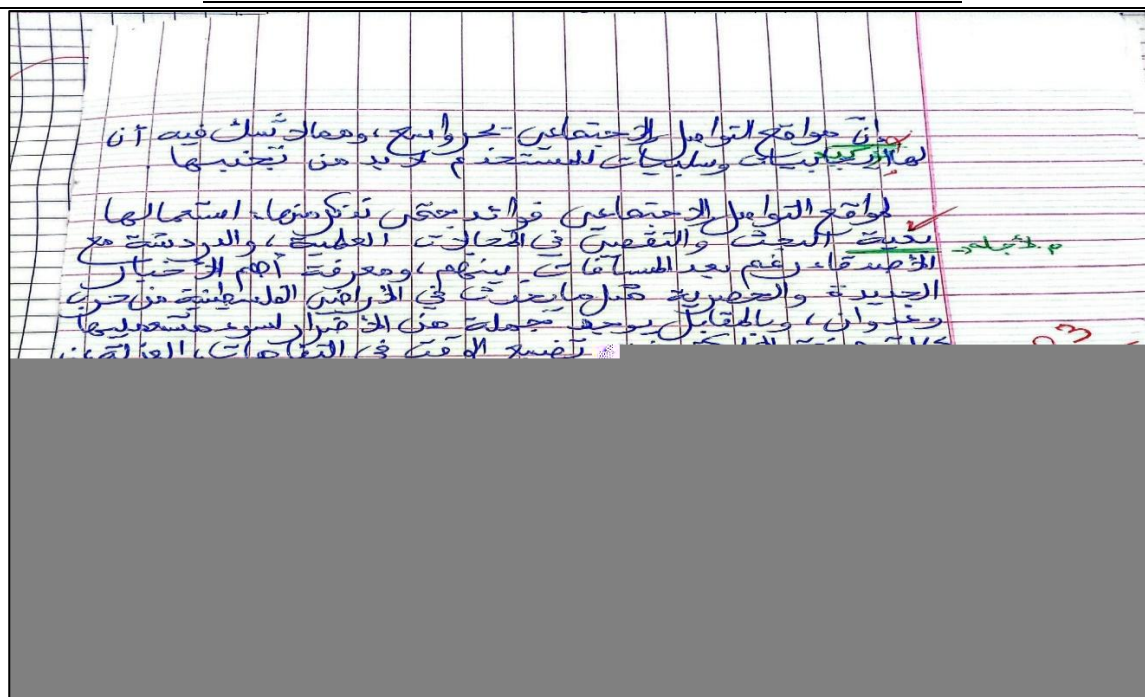
اسم التطبيق	معايير التقييم	مؤشرات المعيار	مقياس التقدير
من سيربح المليون	المعايير التربوية	وضوح الأهداف التعليمية	5 4 3 2 1
في النحو		ملاءمة المحتوى للفئة العمرية	5 4 3 2 1

الملاحق

5	4	3	2	1	سلامة اللغة والأسلوب	المعايير الجمالية
5	4	3	2	1	التدرج المنطقي في العرض	
5	4	3	2	1	جاذبية الألوان والتصميم	
5	4	3	2	1	استخدام الوسائط المتعددة	
5	4	3	2	1	توازن النص والصورة	
5	4	3	2	1	مستوى التفاعلية	المعايير التفاعلية
5	4	3	2	1	عناصر التحفيز	
5	4	3	2	1	التشويق والمرح	
5	4	3	2	1	سهولة الاستخدام وسرعة الاستجابة	المعايير التقنية
5	4	3	2	1	توافق الأجهزة	
5	4	3	2	1	الأمان	
5	4	3	2	1	تتبع التقدم	معايير التقويم
5	4	3	2	1	تنوع أنواع الأسئلة	

الملحق رقم 4:

نماذج من الإنتاجات الكتابية للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي



النموذج رقم 1

التعريف:
الهجرة غير الشرعية هي ظاهرة عالمية يعاني منها العديد من الدول حيث يسعى بعض الأفراد إلى مغادرة أوطانهم بطرق غير قانونية بحثاً عن حياة أفضل أو هرباً من مخاطر كثيرة وتغيير تحديات إنسانية أو أمنية.
تشوع أسباب الهجرة الغير الشرعية بين الأقليات كالأقليات في بعض الدول وتغير الوضع وتبدل الأحوال الاجتماعية مثل الانضمام إلى الأسرة والزواج والعلاقات الشخصية السياسية كالخروج والمنازعات وانعدام الأمن في بعض الدول الهجرة سبباً مؤلماً دون أن يفكرُوا في العواقب التي قد تترتب على حياتهم خوفاً من المصالح والمخاطر والموت أثناء الرحلة والترحيل والسجن والاستغلال والاعتقال بالبشر وأيضاً العيش في ظروف غير إنسانية وقد يفقد المهاجر كل شيء وهو عائد على اتخاذ قراره بعد أن يواجه الاستغلال والترحيل. هذا طالب الأمل لأنفسه ويستطيع من أجل حلم مجيد. يواجه الصعوبات كسجن وانتقالات الأهل ضمن داخل الدولة فمن الحلول الممكنة توفير فرص العمل للشباب تسهيل الهجرة القانونية وتخطيها.
باعتبار الوطن لأتقوا حروا ومخاطر من يجتازكم
صنادي ف. م. مجزوم

الهجرة الغير الشرعية تفقدكم الأمن فتقعدوا هؤلاء فهي ليست حلال بل بداية لمعاناة جديدة
التوظيف:
فعل مضارع - يعاني - يسعى - تشرع - تعمل
يفقد - يواجه - لا يتهاجر - لا يفرح
المفعول المطلق - تفقدكم الأمن فتقعدوا
فيسعى البعض إلى الهجرة سعياً مؤلماً
المفعول به - المخاطر
الحال - هؤلاء - وانتقالات
المضارع - يا طالب الأمل - يا شباب الوطن

النموذج رقم 2

فعل، مفعول به ✓
مفعول به، ظرف في دار الفلك
بجد تزداد معارفك وتتقدم دائماً.
العلم من النجاح شيئاً عظيماً (مفعول مطلق) لا بد أن يصبح لشخص ما قفاً من المجتمع. ويدعى الركن من المتخصصين في تطوير مشروعاتهم أن يتقنوا في كل الأمور.

والمشي التلميذ إلى مدرسته كسر و زاد (حال مفرد)
يجب التعلم وأحياناً يدخل القسم (وهو متصل كشياً ويرتبط بأولئك) (حال جملة فعلية) حتى يكون مستعداً للامتحان.

وكثيراً ما يسارع الأستاذ تلاميذه، فيقول لهم: يا تلميذ اجتهد أضافاً نكرة مقصورة (وقد يقول أحياناً: يا تلميذاً لا تنسى أن تحسب العلم (ضاداً نكرة غير مقصورة) الأكره

وكل تلميذ يعلم أن العلم نورٌ، وأن المستقبل لا يضع إلا بالاضطرار والعمل.

النّموذج رقم 2

بعد الشيا هم العقوة الحقيقية للأمم فهم العنصر
المفكر تأثيراً في صناعة مستقبل أفضل مستقبل يقوم على
العمل والعلم ويحمل الشيا مسؤولية عظيمة تجاه
مجتمعتهم اذ يسعون لهم بجهود صادقة الى تطويره
حياً للوطن (مفعول له) ورغبة في رفعة
ويسهم الشيا الواعي في بناء المجتمع فهو العقل المفكر
عقل الأمة لهم الكل من الكل) اذ في يدق عجلة التقدم كما
أن بعض الشيا لهم (البعض من الكل) يظهر في مبادرات مبدعة
تساعد على تجاوز التحديات التي تواجه الأمة ومنها اليك التي
تعد مشكلة خطيرة لهم (بمسير معنوي) تهدد استقرار المجتمع
ويتحرق الفوضى بالهزيمة عما يؤدي الشيا دورهم
الفعال ذلك الدور (يد الذات) الذي يجمع بين الابداع والوعي
ويقوم على قيم نبيلة فيم توجههم نحو العمل الصالح ولاشك
أن الشيا - الشيا أنفسهم (تؤكد معنوي) - قادرون
على تغيير الواقع فقد برهنتوا في مواقف كثيرة أنهم عماد
النهضة لهم (بمسير جملة) التي يرتكز عليها الوطن
وهكذا فإن الشيا لهم (تعت) يستطيع باصراره و
عزيمته أن يرفع لأمة لهم (مفعول لهم) ويضع
مستقلاً مشرقاً يعود الخبال تنفع على الجميع

النّموذج رقم 3



قائمة المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسن الفتلي، ج 1، ط 3، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996م.
2. ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج 1، ط 2، دار عالم الكتب، بيروت، 2010م.
3. ابن عصفور، المقرّب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجبوري، ج 1، ط 1، مطبعة العاني، بغداد 1972م.
4. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، ج 1، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003م.
5. أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، ج 1، ط 1، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، 1998م.

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط 2، مجمع اللغة العربية، مطابع دار المعارف، القاهرة، 1972م.
2. أحمد إبراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
3. أحمد محمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط 1، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م.
4. أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الأنترنت التعليمية، رؤية ونماذج تعليمية معاصرة في التعلّم عبر مواقع الإنترنت، ط 1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2006م.
5. إيهاب درويش، التعليم الإلكتروني (فلسفته، مميزات، مبرراته، متطلباته، إمكانية تطبيقه)، ط 1، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009م.
6. بدر الهدى خان، استراتيجيات التعلّم الإلكتروني، ط 1، دار شعاع للنشر والعلوم، حلب، 2005م.
7. جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعليمية، المجلد 1، ط 1، جامع الكتب الإسلامية، المغرب، 2015م.
8. جودت أحمد سعادة، التعلّم التعاوني، ط 1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
9. حذيفة مازن عبد المجيد، التعليم الإلكتروني التفاعلي، ط 1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015م.
10. حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في التعلّم. التعلّم الإلكتروني. (المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم)، ط 1، الدار الصولتية للتربية، الرياض، 2005م.

11. حسن شحاتة، زينب التجار، معجم المصطلحات التربوية والتفسيّة، ط1، الدار المصرية واللبنانية، القاهرة، 2003م.
12. حمدي شاكر محمود، التّقيّم التربوي للمعلّمين والمتعلّمين، ط1، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، المملكة العربية السّعودية، 2004م.
13. خير سليمان شواهين، التّعليم المدمج والمناهج الدراسيّة، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع إربد، الأردن، 2016م.
14. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية التّطبيق، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2003م.
15. رضوان عبد التّعيم، المنصّات التّعليميّة -المقرّرات التّعليميّة المتاحة عبر الأنترنت-، ط1، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، مصر، 2016م.
16. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د ط، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1999م.
17. زكي أبو النّصر البغدادي وآخرون، تعليم اللّغة عن بعد، الواقع والمأمول، د ط، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربيّة، الرياض، 2015.
18. زيد سليمان العدوان، محمّد فؤاد الحوامدة، تصميم التّدريس بين النّظرية والتّطبيق، ط1، دار المسيرة، عمّان، 2011م.
19. سامي الخفاجي، التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد أساس للتّعليم الإلكترونيّ، ط1، الأكاديميون للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2015.
20. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتّطبيق، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2004م.
21. سعد علي زاير، خضير عباس جري، تصميم التّعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانيّة، ط1، الدّار المنهجية للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2020م.
22. سعدون محمود الساموك وآخرون، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنّشر، الأردن، 2005م.
23. سعيد عبد الله لافي، أساليب التّدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2012م.

24. الشَّهْرَانِي، الأصول في النَّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، ج3، ط4، مؤسَّسة الرِّسالة، بيروت، لبنان، 1999م.
25. طارق عبد الرُّؤوف، التَّعليم الإلكترونيّ والتَّعليم الافتراضيّ، اتِّجاهات علمية معاصرة، ط1، المجموعة العربية للتَّدريب والنَّشر، القاهرة، 2014م.
26. طه علي حسين الديلمي وآخرون، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللُّغة العربية، ط1، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، 2004م.
27. طيبة سعيد السَّليطي، تدريس النَّحو العربيّ في ضوء الاتِّجاهات الحديثة، ط1، الدَّار المصرية اللَّبنانية، القاهرة، 2002م.
28. عبد الرَّحمان بن خلدون، المقدِّمة، تح: أحمد جاد، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة، 2014م.
29. عبد الرَّحمان غالب المخلافي، الدَّلِيل التَّطبيقيّ لتصميم وتطوير المحتوى الرِّقْمِي التَّفاعلي، ط1، مؤسَّسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التَّعليميِّ المتميِّز، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي، 2022م.
30. عبد الله إسماعيل، معجم التَّقنيات التَّربوية (عربي، انجليزي)، ط2، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، 2000م.
31. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التَّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، مطبعة النَّجاح الجديدة، المغرب، 1994م.
32. عبد المنعم أحمد بدران، التَّحصيل اللُّغوي وطرق تنميته، ط1، دار العلم والإيمان للنَّشر والتَّوزيع، 2008م.
33. عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللُّغة العربيَّة، د ط، مكتبة غريب، القاهرة، 1999م.
34. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللُّغة العربية وفقا لأحدث الطَّرائق التَّربوية، ط1، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، 2010م.
35. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللُّغة العربية النَّظرية والتَّطبيق، ط1، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، 2008م.
36. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللُّغة العربية، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2006م.
37. علي التَّعيمي، الشَّامل في تدريس اللُّغة العربيَّة، ط1، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، 2005م.
38. عمَّار ساسي، اللِّسان العربيّ وقضايا العصر، جدار الكتاب العالمي للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، 2009م.

39. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم سلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط2، مؤسسة دار الصادق الثقافية، 2014م.
40. عوض حسن التودري، تكنولوجيا التعليم، مستحدثاتها وتطبيقاتها، د ط، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2009م.
41. غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط2، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014م.
42. الغريب زاهر اسماعيل، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009م.
43. غسان يوسف قطيط، تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2015م.
44. فاضل السامرائي، معاني النحو، ط1، دار الفكر، عمان، 2000م.
45. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، د ط، مؤسسة دار صفاء الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
46. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، ط2، دار عالم الكتب، القاهرة، 2000م.
47. فهد خليل زايد، محمد صلاح رمان، فن تدريس اللغة العربية، ط1، دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2015م.
48. كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
49. كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2، دار عالم الكتب، القاهرة، 2004م.
50. مجدي يونس هاشم، التعليم الإلكتروني، ط1، دار زهور المعرفة والبركة، مكة المكرمة، 2017م.
51. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، 2006م.
52. محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، دار المريح للنشر والتوزيع، الرياض، 1984
53. محمد الصوريكي، التعبير الكتابي التحريري، ط1، دار الكندي، الأردن، 2014م.

54. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ط1، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، 2003م.
55. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.
56. محمد عطية خميس، تطوّر تكنولوجيا التعليم، دار قباء، القاهرة، 2003م.
57. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
58. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط9، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2014م.
59. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
60. محمد نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، المجلد الأول، د ط، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، لبنان، 1985م.
61. مشرفو اللغة العربية بتعليم جدّة، دليل المعلم في التعبير والإنشاء، المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، ط1، إدارة الإشراف التربوي، شعبة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 1422هـ.
62. مصباح الحاج عيسى وآخرون، تقنيات إنتاج المواد السمعية البصرية واستخدامها، ط1، جامعة الكويت، 1990م.
63. مصطفى هجرسي، فريدة شنان، المعجم التربوي، المعهد الوطني للمنشورات التربوية، د ط، ملحقة سعيدة الجهوية.
64. مصطفى يوسف كافي، التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي، ط1، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2009م.
65. ميسر خليل الخباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، ط1، دار جليس الزمان، الأردن، 2014م.
66. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلّم اللغة، ط2، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، 1985م.
67. نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.

68. نايف معروف، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار التفائس، لبنان، 1985م.
69. نصر الله محمد محمود معوض، المدخل إلى استراتيجيات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2016م.
70. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 2002م.
71. باتريشال سميث، تيلمن راغن، تر: مجاب الإمام، التصميم التعليمي، ط1، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، 2012م.
72. ثيموثي نيوباي وآخرون، تر: سارة ابراهيم العريني، التقنية التعليمية للتعليم والتعلم، دار جامعة الملك سعود للنشر، 2014م.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Véronique Anglard ; Le Résumé de Texte, Edition du Seuil ; Paris ; 1998.
2. Dufour ; Bruno ; pédagogie de l'intégration et didactique de la langue ; Bruxelles ; De Boeck ; 2008.
3. Daniel Coste ; Robert Galisson ; Dictionnaire de didactique des langues ; Paris ; Hachette ; 1976.
4. Reuter Yves ; Enseigner à apprendre à écrire ; ESF Edition paris, 1996.
5. G. Delattre ; Les différents types d'exercices structuraux ; in les exercices structuraux pourquoi faire ? Sous la direction de pierre Delattre ; Hachette ; paris ; 1971.
6. Sophie moirand ; Enseigner à Communiquer en Langue étrangère ; hachette ; paris ; 1982.

المقالات والدوريات:

1. ابتسام صاحب موسى، معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، مجلة أكاديمية البورك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العراق، المجلد 1، العدد 2، 2020م.
2. أحمد جمعة إبراهيم، الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم النحو في مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية بتفهننا الأشراف، المجلد 2، العدد 2، 2024م.
3. أحمد علي، المكتبة الرقمية، (الأسس، المفاهيم، التحديات)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 1 / 2، 2011م.
4. أحمد يحيى حسن دغيري، تحديد المعايير التربوية والمواصفات الفنية لمدرسة سعودية افتراضية لأبناء الطلبة المبتعثين خارج المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 9، 2019م.
5. آدم جاد الله حامد جاد الله، معايير تصميم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد 7، العدد 2، 2020م.
6. أسماء حنيني، فاعلية التعليم الإلكتروني في تطوير التحصيل الدراسي لطلبة التعليم العالي المبررات والمعوقات، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد 2، العدد 5، 2022م.
7. إسماعيل عمر حسونة، معايير صناعة عناصر المحتوى التعليمي الرقمي، المؤتمر الدولي العلمي الافتراضي، تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية، السياسية والاقتصادية، ألمانيا، برلين، 2021م.
8. أم هاني رحمان، الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختيارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة، مجلة جسور المعرفة، المجلد 6، العدد 4، 2020م.
9. أمين إسكندر، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بين تحوي وأمون، جامعة باريس السابعة، 2019م.
10. أمين سعيد عبد الغني وآخرون، تقنيات النصوص الفائقة بالمواقع الإخبارية، دراسة تحليلية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 41، 2016م.

11. بلعباس عبد الحميد، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، مجلة الإعلام والمجتمع، المجلد 5، العدد 2، 2021م.
12. جغوي الأخضر، البرمجيات التعليمية، مفهوماتها وأتماطها، معايير تصميمها والخطوات الرئيسية لإنجازها، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 5، العدد 2، 2017م.
13. الحسن عبد التوري، أهمية التعليم الإلكتروني وتقنياته الحديثة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد 4، 2023
14. حمزة بوكثير، دور الذكاء الاصطناعي في تعليمية مستويات اللغة العربية لتلاميذ الطور الابتدائي الحاسوب أمودجا، أعمال الملتقى الوطني حول التكنولوجيات الجديدة ودورها في صناعة اللغة العربية واستعمالها، 18/17 ماي 2017، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2017م.
15. حمود محمد حمد الحسني، مدى تقبل أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية للتعليم المدمج في ظل تفشي الجائحة، دراسات في التعليم الجامعي، المؤتمر الدولي الثالث عشر، 11/10 أكتوبر 2020م.
16. خالد أحمد الكندري، اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو الاختبارات الإلكترونية بواسطة الهاتف النقال، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 35، العدد 10، 2019م.
17. الدهماني دخيل الله بن محمد، تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية، العدد 16، مجلس النشر العلمي، الكويت، 1988م.
18. رمضان علا، التعليم المتنقل وتداول المعلومات من خلال تطبيقات الهواتف الذكية، المجلة المصرية لعلوم المعلومات، جامعة بني سويف، المجلد 10، العدد 1، 2023م.
19. زكريا جار الله زيدان فرحان، معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية، وقائع المؤتمر الدولي الأول، التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 15.
20. زكي أبو النصر البغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، المجلد 26، العدد 2، 2015م.
21. زينب محمد حسن خليفة، جودة المحتوى الإلكتروني، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، المجلد 20، العدد 48، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، سبتمبر 2020م.

22. سعاد حخراب، عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية، دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي، جامعة ورقلة، مجلة الذاكرة، العدد 9، جوان 2017 م.
23. سعد محمد علي، تاريخ التعليم الإلكتروني، وقائع المؤتمر الدولي الأول - التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، المجلد 1، العدد 1، جامعة ديالى، 2020 م.
24. السعيد سليمان عواشيرة، المنطلقات الفلسفية للتعليم عن بعد ودرجة وعي الطلاب بها، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد 34، العدد 3، 2018 م.
25. سمير النجدي، تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد 3، العدد 6، 2012 م.
26. سمير جوهاري، دور الحاسوب في تعليمية علوم اللغة العربية وتعلمها، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 13، عدد خاص، 2024 م.
27. شيماء عادل يس، مقومات التعلم الإلكتروني كمكمل للتعليم التقليدي في ضوء معايير سكورم العالمية، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، المجلد 70، العدد 4، جامعة حلوان، القاهرة، 2022 م.
28. صفية طربي، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، العدد 6، جامعة محمد خيضر - بسكرة - كلية الآداب واللغات، 2010 م.
29. ظافر بن فراج الشهري، تقويم التعليم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد 3، العدد 6، 2014 م.
30. ظبية السليطي، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 180، الجزء 2، 2018 م.
31. عبد الحميد بوترعة، دور الوسائل التعليمية الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، مجلة تعليمات، المجلد 1، العدد 3، 2020 م.
32. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 1974 م.
33. عبد الرحمن بلحنيش، الطريقة التكاملية في تعليمية النحو العربي، التعليم المتوسط والثانوي أنموذجا، دفاتر البحوث العلمية، المجلد 11، العدد 1، 2003 م.

34. عبد الستار شاكر سلمان، استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتشارك المعلومات في التعليم، مجلة المنصور، العدد 23، 2015م.
35. عبد العظيم السعيد مصطفى، أحمد السيد أمين، نظام تعليمي إلكتروني مقترح لتنمية مهارات لغة vb ; net في ضوء معايير ضمان الجودة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 28، 2013م.
36. عبد القادر حمراي، المنصات الإلكترونية ودورها في تعزيز العملية التعليمية، مجلة اللسانيات والترجمة، المجلد 2، العدد 3، أكتوبر 2022م.
37. عبير حسن حسان، تفعيل دور المنصات التعليمية الرقمية في التعليم الثانوي بمصر، مجلة البحث التربوي، المجلد 1، العدد 43، 2023م.
38. عكنوش نبيل، التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد بالجامعة الجزائرية، دراسة للواقع في ظلّ مشروع البرنامج الوطني للتعليم عن بعد، مجلة المكتبات والمعلومات، المجلد 3، العدد 3، 2010م.
39. علي بن سويعد القرني، تقويم جودة المقررات الإلكترونية في جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، شوال 1442هـ.
40. علي راي، أهمية التعليم الإلكتروني خصائصه، أهدافه، مميزاته، سلبياته، مجلة العربية، المجلد 7، عدد خاص، 2020م.
41. عليّة بيبية، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، مجلة حوليات التراث، العدد 9، 2009م.
42. عليش عبد الرحيم البشير حويري، العطية خضر عطية الله أبشر، فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم بكليات التربية السودانية، دراسة ميدانية بكليات التربية الخرطوم، مركز جيل البحث العلمي، العدد 58، نوفمبر 2019م.
43. عماد زروالي، التعليم الإلكتروني وتأثيره على دور المعلم في العملية التعليمية، مجلة بيليفيليا، المجلد 2، العدد 8، 2020م.
44. غادة بنت مساعد الزامل، تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني، 1436هـ.
45. قراد راضية، لامية عابدي، التعليم الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي بين التربية الإعلامية والتحصيل الدراسي، مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 8، العدد 14، ماي 2020م.

46. ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد 2، 2009م.
47. مجدولين زهير محمد العابد، رويدة زهير محمد العابد، متطلبات تربوية مقترحة لتفعيل استراتيجية تفريد التعليم في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد 49، العدد 3، 2022م.
48. محمد الحيلة، عائشة غنيم، أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع أساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 16، 2002م.
49. محمد السيد السيد، أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 23، 2016م.
50. محمد تحريشي، عبد الحفيظ تحريشي، تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية، واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، أعمال الملتقى الوطني الجزائري، 24 / 25 / 11 / 2007م.
51. محمد صاري، تيسير التحو ضرورة أم موضة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عنابة.
52. محمد فائق محمود الشّماع، أساسيات التعليم الإلكتروني، وقائع المؤتمر الدولي الأول، التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 1 / 15.
53. مروان عبد الله مصطفى العوايشة، أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء 1، العدد 45، 2021م.
54. مريم بوجناح، أنماط التعليم الإلكتروني الذكي ونماذج، مجلة العربية، المجلد 7، عدد خاص، مارس 2020م.
55. مشاعل بنت ناصر آل كدم، أثر استخدام موقع اليوتيوب في رفع مستوى مهاراتي الاستماع والكلام لدى طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 42، 2019م.
56. مفلح بن قبلان بن بجاد، مدى تطبيق معايير تصميم التعليم، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 37، العدد 10، 2021م.

57. مها عبد الحميد الورفلي، صناعة المحتوى الرقمي الجيد وعلاقته بالتعليم عن بعد، مجلة المعرفة، كلية التربية، جامعة بني وليد، ليبيا، العدد 17، 2022م.
58. موسى المزين، معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، المجلد 5، العدد 10، 2016م.
59. ميسون محمد محيسن، أثر التدريس باستخدام البرامج التعليمية الالكترونية في تنمية مهارة التحدث في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 27، العدد 5، 2019م.
60. ميلود رحمون، صعوبات تعليم قواعد النحو العربي، مجلة علوم اللسان، المجلد 6، العدد 1، 2017م.
61. ناهد فهمي عبد المقصود، واقع توظيف وحدات التعليم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي من وجهة نظر أمينات مصادر التعلم، مجلة تطوير الأداء الجامعي، المجلد 5، العدد 3، أكتوبر 2017م.
62. نجوى فيران، التعليم الإلكتروني عبر المنصات الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، مجلة المعيار، المجلد 24، العدد 52، 2020م.
63. نسرین السلطانی، حمزة عباس، اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم العامة في المدارس الابتدائية نحو تفريد التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 41، 2018م.
64. نصر الدين بوحسين، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، السداسي الأول، العدد 3، 2011م.
65. هالة إبراهيم حسن أحمد، تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد 4، العدد 8، 2014م.
66. هيام نصر الدين عبده رمضان، أثر استخدام نظرية التعلم القائم على المعنى في فهم واستنباط القواعد النحوية لدى طالبات جامعة المستقبل، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، المجلد 14، العدد 4، 2022م.

1. أسماء محمد أبو شرخ، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، 2016م.
2. جلول بلهاشمي، برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، دراسة تحليلية للبرنامج ودراسة ميدانية لتطبيقه، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله، 1990.
3. حسن جابر، أثر استخدام التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، دراسة تطبيقية، جامعة أم درمان الإسلامية، أطروحة دكتوراه، 2012م.
4. رانية بنت حامد بن داخل المحمادي، مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، مطلب مكمل للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة، 2012م.
5. سارة بشار، الاتساق والانسجام والإعلامية والمقبولية في النصوص الشارحة للحكم العطائية، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في تخصص لسانيات النص، 2017م.
6. فارس لطفي الفقهاء، أثر التعلم الإلكتروني على جودة التعليم العالي بالجامعات الخاصة والحكومية، أطروحة دكتوراه في نظم المعلومات الإدارية، جامعة عمان العربية، 2014م.
7. محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر، 1991م.
8. مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، وهران، 2017م.

المواقع الإلكترونية:

1. طارق السواط، النظرية المعرفية من خلال الوسائط المتعددة، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، ديسمبر 2020، تم الاطلاع عليه من خلال موقع <https://www.new-edu.com> يوم 25 جويلية 2023.
2. عبد العزيز طلبة، نظم ومصادر التعلم الإلكتروني، موسوعة التعليم والتدريب، 2015، اطلع عليه من خلال موقع <https://www.edutrapedia.com> يوم الجمعة 21 جويلية 2023.
3. محمد علي آل مسيري، النظرية المعرفية للتعلم من الوسائط المتعددة، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، 2019، تم الاطلاع عليه من خلال موقع: <https://www.new-educ.com> يوم الثلاثاء 25 جويلية 2023.
4. محمد علي محمود غنيمات، نموذج التصميم التعليمي Addie، تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، اطلع عليه من خلال موقع: <https://www.new-educ.com/author/mghnemedtech> يوم 23 جويلية 2023.
5. مصطفى جودت صالح، مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الرقمي، بوابة تكنولوجيا التعليم، مارس 2022، تم الاطلاع عليه يوم 23 جويلية 2023 من خلال موقع: <https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/16488>

التقارير والوثائق الرسمية:

1. مجموعة مؤلفين، التعليم عن بعد (مفهومه، أدواته واستراتيجياته)، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، 2020م.
2. مجموعة مؤلفين، معايير تطوير المحتوى الرقمي التعليمي، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، المملكة العربية السعودية، 2025م.
3. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج الأولى ثانوي جذع المشترك علمي، أدبي، مارس 2005م.
4. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ، مارس 2005م.
5. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة للمنهاج، جانفي 2005م.



الفهارس



1/ فهرس المحتويات:

مقدمة: 1

الفصل الأول: التعليم الإلكتروني والمحتوى التعليمي الإلكتروني

-الأسس النظرية والممارسات التطبيقية-

المبحث الأول: التعليم الإلكتروني -الأسس النظرية والممارسات التطبيقية-

1/ مفاهيم التعليم الإلكتروني ومسار تطوره التاريخي: 7

1.1/ مفاهيم التعليم الإلكتروني: 7

1.1.1/ التعليم الإلكتروني باعتباره نمطا لعرض المحتويات التعليمية: 7

2.1.1/ التعليم الإلكتروني باعتباره طريقة وأسلوبا للتعليم: 8

3.1.1/ التعليم الإلكتروني باعتباره نظاما تعليميا متكاملًا: 10

2.1/ المسار التاريخي للتطور من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني: 11

2/ التعليم الإلكتروني بين الأهمية التعليمية والأهداف التربوية والخصائص البيداغوجية: 13

1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني: 13

1.1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للمتعلم: 13

2.1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للمعلم: 15

3.1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للعملية التعليمية: 15

4.1.2/ أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للإدارة التعليمية: 15

2.2/ أهداف التعليم الإلكتروني: 16

3.2/ خصائص التعليم الإلكتروني: 19

3/ أنماط التعليم الإلكتروني ومكوناته: 21

1.3 / أنماط التعليم الإلكتروني: 21

1.1.3/ تعليم إلكتروني نقي: 21

2.1.3/ تعليم إلكتروني مختلط/مدمج: 21

3.1.3/ تعليم عن بعد 23

2.3/ مكونات منظومة التعليم الإلكتروني: 24

4/ متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ومبرراته:	27
1.4 / متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني:	27
2.4 / مبررات تطبيق التعليم الإلكتروني:	28
5/ مصادر التعليم الإلكتروني وأدواته:	30
1.5 / مصادر التعليم الإلكتروني:	30
1.1.5 / المصادر الإلكترونية الداخلية:	30
2.1.5 / المصادر الإلكترونية الخارجية:	31
2.5 / أدوات التعليم الإلكتروني:	33
6/ التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني والحلول المقترحة لتجاوزها:	34

المبحث الثاني: المحتوى التعليمي الإلكتروني

-الأسس النظرية ومتطلبات الجودة-

1/ مفهوم المحتوى التعليمي الإلكتروني:	38
2/ خصائص المحتوى التعليمي الإلكتروني ومكوناته:	41
1.2 / خصائص المحتوى التعليمي الإلكتروني:	41
2.2 / مكونات المحتوى التعليمي الإلكتروني:	42
3/ أشكال المحتويات التعليمية الإلكترونية وأصنافها:	43
1.3 / أشكال المحتويات التعليمية الإلكترونية:	43
2.3 / أصناف المحتوى التعليمي الإلكتروني:	46
➤ 1.2.3 / حسب طريقة استخدامها:	47
➤ 2.2.3 / حسب طريقة تقديمها:	47
➤ 3.2.3 / حسب مصادر إنتاجها:	47
4/ معايير جودة المحتوى التعليمي الإلكتروني:	48
1.4 / مفهوم معايير الجودة:	49
2.4 / معايير سكورم (SCORM) العالمية لجودة المحتوى التعليمي الإلكتروني:	49
3.4 / المعايير العامة لجودة المحتويات التعليمية الإلكترونية:	52
1.3.4 / المعايير التربوية:	52
2.3.4 / المعايير التكنولوجية والجمالية:	53

54	3.3.4 / المعايير التقييمية:
56	5/ مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني في البرامج الإلكترونية ومراحله:
56	1.5 / مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني:
60	2.5 / مراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني:
61	1.2.5 / مرحلة التحليل (Analysis):
62	2.2.5 / مرحلة التصميم (Design):
66	3.2.5 / مرحلة التطوير: Développement
67	4.2.5 / مرحلة التنفيذ: Implémentation
67	5.2.5 / مرحلة التقييم النهائي: Evaluation
68	6/ المحتوى التعليمي الإلكتروني وتعليمية اللغة العربية:
	الفصل الثاني: تعليمية القواعد النحوية والإنتاج الكتابي - الأهمية والطرائق، الأسس والتطبيقات -
	المبحث الأول: تعليمية القواعد النحوية - الأهمية والطرائق، الاتجاهات والأنواع -
72	1/ الإطار المفاهيمي للقواعد النحوية:
72	1.1 / مفهوم النحو لغة:
73	2.1 / مفهوم النحو اصطلاحاً:
74	3.1 / مفهوم القواعد النحوية:
76	2/ أهمية القواعد النحوية وأهدافها التعليمية:
76	1.2 / أهمية القواعد النحوية:
78	2.2 / أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية:
80	3/ الطرائق التعليمية والاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النحوية:
80	1.3 / الطرائق التعليمية للقواعد النحوية:
80	1.1.3 / طرائق قائمة على جهد المعلم:
82	2.1.3 / طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:
84	3.1.3 / طرائق قائمة على نشاط المتعلم:
86	2.3 / الاتجاهات الحديثة في تيسير تعليم القواعد النحوية:
92	4/ التطبيقات النحوية آلية عملية في تدريس القواعد النحوية:
94	5/ أنواع التطبيقات النحوية وأسس بنائها:

- 1.5 / أنواع التطبيقات التحوية في المقاربات القديمة: 94
- 2.5 / التطبيقات التحوية في المقاربة بالكفاءات: 96
- 3.5 / الأسس التي تبنى عليها التطبيقات التحوية ومواصفاتها التعليمية: 98
- 6/ صعوبات تعليم القواعد التحوية والحلول المقترحة لتجاوزها: 100
- المبحث الثاني: تعليميّة الإنتاج الكتابي - الأهميّة والأنواع، الأسس والمعايير -**
- 1/ مفاهيم الإنتاج الكتابي: 104
- 2.1/ الإنتاج الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات: 105
- 2/ أهميّة الإنتاج الكتابي وأهدافه التعليمية: 107
- 1.2/ أهميّة الإنتاج الكتابي: 107
- 2.2/ أهدافه التعليمية: 109
- 3/ أنواع الإنتاج الكتابي ومراحل إعدادة: 111
- 1.3/ أنواع الإنتاج الكتابي: 111
- 1.1.3 / الإنتاج الكتابي الوظيفي: 111
- 2.1.3 / الإنتاج الإبداعي (الفني): 112
- 2.3/ مراحل إعداد الإنتاج الكتابي: 115
- 4/ أسس ومعايير الإنتاج الكتابي الناجح: 116
- 5/ طرائق تقديم وتقويم الإنتاج الكتابي: 121
- 6/ إشكالية تدنّي أداء التلاميذ في مهارة الإنتاج الكتابي وآليات تجاوزها: 125

الفصل الثالث: عرض الإطار المنهجي ومدونة الدراسة التطبيقية

المبحث الأول: توصيف البرنامج التحوي وعلاقته بالإنتاج الكتابي لدى السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب -

- 1/ توصيف برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة آداب- في المنهاج الدراسي: 130
- 1.1/ محتوى المقرّر التحوي والإنتاج الكتابي في البرنامج الدراسي للسنة الأولى ثانوي -شعبة آداب-: 131
- 2.1/ معايير اختيار الدروس التحوية لتطبيق الدراسة التجريبية: 135
- 1.2.1/ معايير تربوية وتعليمية: 135
- 2.2.1/ معايير منهجية: 135

136	3.1 / عدد الدّروس المختارة وطبيعتها:
138	2 / توصيف السّياق التّربوي لتنفيذ الدّراسة التّطبيقية:
138	❖ 1.2 / المؤسسة التعليمية:
138	❖ 2.2 / الفئة المستهدفة:
139	❖ 3.2 / عوامل ضبط التّجربة:
139	3 / تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين:
140	❖ 1.3 / مواصفات الاختبار:
140	❖ 2.3 / ظروف تطبيق الاختبار:
141	❖ 3.3 / تقييم الاختبار:
141	❖ 4.3 / شبكة التقييم:
142	❖ 5.3 / توظيف نتائج الاختبار:
142	4 / عرض نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضابطة وتحليلها:
143	1.4 / عرض نتائج المجموعة الضابطة:
143	❖ 2.4 / عرض البيانات العامّة لتصنيف فئات المجموعة الضابطة:
144	❖ 3.4 / تحليل نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضابطة:
145	5 / عرض نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التّجريبية:
146	❖ 1.5 / عرض البيانات العامّة لتصنيف فئات المجموعة التّجريبية:
147	❖ 2.5 / تحليل نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التّجريبية:
148	❖ 6 / المقارنة التحليلية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتّجريبية في الاختبار القبلي:
148	1.6 / الفروقات والتشابهات بين نتائج المجموعتين الضابطة والتّجريبية:
150	2.6 / التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار القبلي لدى المجموعتين الضابطة والتّجريبية:
المبحث الثّاني: الإجراءات التّطبيقية لتنفيذ الدّراسة الميدانية على عيّنة البحث	
152	1 / عرض الوسائط التّعليمية الإلكترونيّة لبناء المحتوى التّعليمي الإلكتروني:
152	1.1 / صفحات الفيس بوك التّعليمية الإلكترونيّة:
153	2.1 / قنوات اليوتيوب التّعليمية:
155	3.1 / التطبيقات الإلكترونيّة التّعليمية:
156	2 / تحكيم الوسائط التّعليمية الإلكترونيّة:

156	❖ 1.2 / أهداف التّحكيم:
157	❖ 2.2 / معايير التّحكيم:
158	❖ 3.2 / عيّنة التّحكيم:
158	❖ 4.2 / منهجية التّحكيم:
158	3/ تفرّيع بيانات استمارات التّحكيم:
158	1.3 / صفحات الفيس بوك التعليمية:
158	1.1.3 / صفحة التّحوّ التطبيقّي:
160	2.1.3 / صفحة قواعد اللّغة العربيّة:
162	3.1.3 / صفحة الضّاد الرّقميّة:
164	4.1.3 / قراءة تحليليّة مقارنة في ضوء معايير الجودة لصفحات الفيس بوك المعتمدة:
165	2.3 / قنوات اليوتيوب التّعليميّة:
165	1.2.3 / قناة فنون العربيّة:
167	2.2.3 / قناة محمد معتز دفضع:
168	3.2.3 / قناة مراجعات عين:
170	4.2.3 / قراءة تحليليّة مقارنة في ضوء معايير الجودة لقنوات اليوتيوب التّعليميّة المعتمدة:
171	3.3 / التّطبيقات الإلكترونيّة التّعليميّة:
171	1.3.3 / تطبيق من سيربح المليون في التّحو:
173	2.3.3 / تطبيق الإعراب التّفاعلي:
176	3.3.3 / تطبيق التّحو الكافي:
178	4.3.3 / قراءة تحليليّة مقارنة في ضوء معايير الجودة للتّطبيقات الإلكترونيّة المعتمدة:

الفصل الرّابع: الإطار التّطبيقي للمحتوى التّعليمي

المبحث الأوّل: تطبيق المحتوى التّعليمي على أفراد العيّنتين . الضّابطة والتّجريبية .

179	1/ تنفيذ الدّروس التّحويّة على المجموعة الضّابطة:
180	2/ نموذج تطبيقي لدرس الحال وفق الطّريقة التّقليديّة لصالح المجموعة الضّابطة:
185	3/ الملاحظات المسجّلة أثناء التّنفيد:
185	4/ تصميم المحتوى التّعليمي الإلكتروني للقواعد النّحويّة الخاصّة بالمجموعة التّجريبية وتنفيذه:
185	1.4 / كفيّة تصميم المحتوى التّعليمي الإلكتروني للقواعد النّحويّة:

- ❖ 2.4 / مراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد التحوية: 186
- 3.4 / تنفيذ الدّروس التحوية على المجموعة التجريبية: 187
- 1.3.4 / ظروف تنفيذ الدّروس التحوية على المجموعة التجريبية: 187
- ❖ 2.3.4 / خطوات تنفيذ الدّروس التحوية على المجموعة التجريبية: 187
- 5 / نموذج تطبيقي لدرس الحال وفق الطّريقة الإلكترونية المدججة لصالح المجموعة التجريبية: 188
- 6 / الملاحظات المسجلة أثناء التنفيذ: 197

المبحث الثاني: الاختبار البعدي - عرض بياناته وتحليل نتائجه -

- 1 / الاختبار البعدي: 198
- 1.1 / الهيكل العام للاختبار البعدي: 198
- 2.1 / ظروف التطبيق: 200
- 3.1 / تقييم الاختبار: 200
- 4.1 / شبكة التقييم: 200
- 5.1 / توظيف نتائج الاختبار: 201
- 2 / نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة: 202
- 1.2 / عرض نتائج المجموعة الضابطة: 202
- 2.2 / تصنيف الفئات: 203
- 3.2 / تحليل نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة: 203
- 4.2 / مقارنة تطوّر أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي: 205
- 3 / نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية: 207
- 1.3 / عرض نتائج المجموعة التجريبية: 207
- 2.3 / تصنيف الفئات: 207
- 3.3 / تحليل نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية: 208
- 4.3 / تحليل مقارن لتطوّر أداء المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي: 210
- 4 / التحليل التّراكمي المقارن لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية: 211
- 1.4 / على مستوى الاختبار البعدي: 211
- 2.4 / على مستوى الاختبارين القبلي والبعدي: 215
- 5 / توظيف الظواهر التحوية في الإنتاج الكتابي لدى متعلّمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي: .. 218

6/ أثر المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية على جوانب نوعية من الإنتاج الكتابي:	221
خاتمة	224
الملاحق	227
قائمة المصادر والمراجع	237
الملخص:	263

2/ فهرس الجداول:

الجدول رقم (1): تحديات التعليم الإلكتروني والحلول المقترحة لتجاوزها	37
الجدول رقم (2): المعايير التربوية لجودة المحتويات التعليمية الإلكترونية	53
الجدول رقم (3): المعايير التقنية والجمالية لجودة المحتويات التعليمية الإلكترونية	54
الجدول رقم (4): المعايير التقويمية للمحتويات التعليمية الإلكترونية	55
الجدول رقم (5): مبادئ تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني	59
الجدول رقم (6): صعوبات تعليم القواعد النحوية والحلول المقترحة لمعالجتها	103
الجدول رقم (7): الفرق بين تعليمية الإنتاج الكتابي في المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات	107
الجدول رقم (8): معايير تقويم الإنتاج الكتابي	124
الجدول رقم (9): أسباب تدني المتعلمين في مهارة الإنتاج الكتابي والحلول المقترحة لتجاوزها	128
الجدول رقم (10): الحجم الساعي المخصص لنشاطات مادة اللغة العربية لدى السنة الأولى من التعليم الثانوي .	
شعبة آداب	131
الجدول رقم (11): محتوى المقرر النحوي والإنتاج الكتابي في البرنامج الدراسي للسنة الأولى ثانوي . آداب .	133
الجدول رقم (12): تصنيف الدروس النحوية المختارة	137
الجدول رقم (13): كيفية توزيع أفراد العينة وخصائصها	139
الجدول رقم (14): طبيعة الاختبار القبلي وخصائصه	140

- الجدول رقم (15): شبكة تقييم الاختبار القبلي 142
- الجدول رقم (16): نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة الضابطة 143
- الجدول رقم (18): نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعة التجريبية 146
- الجدول رقم (19): تصنيف علامات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي 146
- الجدول رقم (20): نتائج الاختبار القبلي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب تصنيف الفئات 148
- الجدول رقم (21): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي 150
- الجدول رقم (22): عرض نتائج تحكيم صفحة النحو التطبيقي 159
- الجدول رقم (23): نتائج تحكيم صفحة قواعد اللغة العربية 161
- الجدول رقم (24): نتائج تحكيم صفحة الضاد الرقمية 162
- الجدول رقم (25): تحليل مقارن لصفحات الفيس بوك في ضوء معايير الجودة 165
- الجدول رقم (26): نتائج تحكيم قناة فنون العربية 165
- الجدول رقم (27): نتائج تحكيم قناة محمد معتر دفضع 167
- الجدول رقم (28): نتائج تحكيم قناة مراجعات عين 169
- الجدول رقم (29): تحليل مقارن لقنوات اليوتيوب التعليمية في ضوء معايير الجودة 171
- الجدول رقم (30): نتائج تحكيم تطبيق من سيربح المليون في النحو 172
- الجدول رقم (31): نتائج تحكيم تطبيق الإعراب التفاعلي 174
- الجدول رقم (32): نتائج تحكيم تطبيق النحو الكافي 177
- الجدول رقم (33): تحليل مقارن للتطبيقات التعليمية الإلكترونية في ضوء معايير الجودة 179
- الجدول رقم (34): خطوات تنفيذ الدروس التحوية على أفراد المجموعة الضابطة 180
- الجدول رقم (35): مراحل تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني للقواعد التحوية 187
- الجدول رقم (36): خطوات تطبيق الدروس التحوية على المجموعة التجريبية 188
- الجدول رقم (37): نماذج من الشرائح التقديمية المصممة لتعليم درس الحال للمجموعة التجريبية 193

الجدول رقم (38): شبكة تقييم الاختبار البعدي.....	201
الجدول رقم (39): نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.....	202
الجدول رقم (40): تصنيف فئات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.....	203
الجدول رقم (41): تطوّر أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.....	205
الجدول رقم (42): النتائج الفردية الخاصة بالمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.....	207
الجدول رقم (43): تصنيف فئات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.....	208
الجدول رقم (44): تطوّر الأداء التّحوي لدى المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.....	210
الجدول رقم (45): تصنيف فئات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.....	212
الجدول رقم (46): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.....	214
الجدول رقم (47): نتائج تصنيف فئات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.....	215
الجدول رقم (48): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي.....	216
الجدول رقم (49): نسبة التوظيفات النّحوية الصحيحة والخاطئة في الإنتاج الكتابي لدى المجموعة التجريبية.....	219
3/ فهرس الأشكال:	

الشّكل رقم (1): الأبعاد المفاهيمية للتّعليم الإلكتروني.....	11
الشّكل رقم (2): التّطوّر التاريخي للتّعليم الإلكتروني.....	13
الشّكل رقم (4): أهداف التّعليم الإلكتروني.....	19
الشّكل رقم (6): أنماط التّعليم الإلكتروني.....	24
الشّكل رقم (7): مكّونات التّعليم الإلكتروني.....	27
الشّكل رقم (8): متطلّبات التّعليم الإلكتروني.....	28
الشّكل رقم (9): مبرّرات التّعليم الإلكتروني.....	30
الشّكل رقم (10): مصادر التّعليم الإلكتروني.....	33

- الشكل رقم (11): أدوات التّعليم الإلكترونيّ. 34.....
- الشكل رقم (12): خصائص المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ. 41.....
- الشكل رقم (13): مكونات المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ. 43.....
- الشكل رقم (14): أشكال المحتويات التّعليميّة الإلكترونيّة. 46.....
- الشكل رقم (15): أصناف المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ. 48.....
- الشكل رقم (16): معايير جودة المحتويات التّعليميّة الإلكترونيّة. 55.....
- الشكل رقم (17): مبادئ تصميم المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ. 60.....
- الشكل رقم (18): خطوات تصميم المحتوى التّعليميّ الإلكترونيّ وفق نموذج ADDIE. 68.....
- الشكل رقم (19): مخطّط يوضّح الفرق بين التّحو والقواعد التّحوية. 76.....
- الشكل رقم (20): أهمية تدريس القواعد التّحوية. 78.....
- الشكل رقم (21): طرائق تدريس القواعد التّحوية. 86.....
- الشكل رقم (22): الاتجاهات الحديثة لتدريس قواعد اللّغة العربيّة. 92.....
- الشكل رقم (23): الأبعاد المفاهيمية للإنتاج الكتابي. 105.....
- الشكل رقم (23): أهمية الإنتاج الكتابي. 109.....
- الشكل رقم (24): أنواع الإنتاج الكتابي. 115.....
- الشكل رقم (25): مراحل إعداد الإنتاج الكتابي. 116.....
- الشكل رقم (26): معايير الإنتاج الكتابي. 121.....

الملخص:

سعت هذه الأطروحة إلى دراسة تأثير المحتويات التعليمية الإلكترونية للقواعد النحوية في الإنتاج الكتابي لدى متعلّمي السنة الأولى من التعليم الثانوي _شعبة آداب_، حيث اعتمدت منهجاً وصفيّاً تحليليّاً في الجانب النظري، تناول مفاهيم التعليم الإلكتروني والمحتويات التعليمية الإلكترونية وما يتعلّق بهما من جزئيات، بالإضافة إلى تعليمية القواعد النحوية والإنتاج الكتابي وما يرتبط بهما من إشكاليات، أمّا الجانب التطبيقي فقد استند إلى المنهج المقارن من خلال تطبيق تجربة تعليمية على مجموعتين إحداها تجريبية درست باستخدام محتويات تعليمية إلكترونية، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، مع اعتماد اختبار قبلي وآخر بعدي لقياس أثر التجربة ومقارنة أداء المجموعتين. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ممّا يؤكّد فاعلية المحتويات التعليمية الإلكترونية في تحسين الأداء النحوي في الإنتاج الكتابي، وتنمية الكفاءة التعبيرية لدى المتعلّمين.

خلصت الدراسة إلى ضرورة تحديد طرائق تعليم القواعد النحوية والإنتاج الكتابي وتبني توظيف بيداغوجي واع للتكنولوجيا الرقمية، بما يسهم في الارتقاء بالممارسات التعليمية وتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية عموماً.

Abstract:

This doctoral research thesis aims to study the impact of electronic educational content, designed for teaching Arabic grammar, on enhancing the written production skills among first-year secondary school learners enrolled in the Literary and Humanities stream. The research is based on a descriptive and analytical methodology in the theoretical part, where it addresses concepts of e-learning and electronic educational content and their related details. Additionally, it discusses the didactics of grammatical rules and written production along with the issues associated with them.

The empirical part was based on an experimental methodology through applying an educational experiment on two groups, one of them is considered experimental and it studied using electronic educational content, while the second group is considered as a reference, and it was taught by using the traditional method. A pre-test and a post-test were applied in order to assess the outcome of the experiment.

The findings showed a statistically significant difference between the two groups with a positive outcome in favor of the experimental group, thus confirming the effectiveness of electronic educational content on improving grammatical skills and written production, in addition to developing the students' expressive ability.

In conclusion, the research emphasizes the need to develop new methods of teaching grammar rules and written production, along with a pedagogical integration of digital technology, which will contribute to enhancing the educational process and achieving the goals of teaching the Arabic language in general.