Democratic Arabic Center
For Strategic, Political & Economic Studies

رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية

مقاربات واستراتيجيات مبتكرة

تأليف : نور الدين أرطيع

رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية
مقاربات واستراتيجيات مبتكرة

Democratic Arabic Center
For Strategic, Political & Economic Studies

New Insights in Teaching Arabic

Innovative Approaches and Strategies

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717

ISBN 978-3-68929-056-6

DEMOCRATICAC.DE

الهنـــــــــاشـــــــر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arab Center

For Strategic, Political & Economic Studies

Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه

في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال،دون إذن مسبق خطي من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher.

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

البريدالإلكتروني book@democraticac.d

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية مقاربات واستراتيجيات مبتكرة

تأليف:

نور الدين أرطيع

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

مدير النشر: د. أحمد بوهكو المركز الديمقراطي العربي

رئيسة اللجنة العلمية: د. ربيعة تمار المركز الديمقراطي العربي

نائب رئيس اللجنة العلمية: د. علي حازم الطعاني المركز الديمقراطي العربي

رقم تسجيل الكتاب: ISBN 978-3-68929-056-6

الطبعة الأولى 2024م

الآراء الواردة أدناه تعبّر عن رأي الكاتب ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر المركز الديمقراطي العربي

الآراء الواردة أدناه تعبّر عن رأي الكاتب ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر المركز الديمقراطي العربي

رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية

مقاربات واستراتيجيات مبتكرة

د. نورالدين أرطيع

باحث في فلسفة التربية وديداكتيك اللغات

nourddine_arattai@um5.ac.ma

إهداء

إلى كل مهتم بالشأن التربوي- التعليمي داخل المغرب وخارجه؛

إلى عائلتي الصغيرة والكبيرة

فهرسة المحتويات

فهرسة المحتويات 3
تقديم 10
الفصل الأول: منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي: نحو فلسفة جديدة- تطوير المهارات 12
تأطير 12
المدخلات العامة 14
مرتكزات بناء المنهاج في السلك الثانوي الإعدادي 17
التجديد البيداغوجي في السلك الإعدادي: المناهج 18
طرائق وأشكال العمل الديدكتيكي 22
الفصل الثاني: هندسة التعلمات وفق نظام التعليم عن بعد: التأسيس لثقافة بيداغوجية رقمية 34
تقديم 34
في المفهوم 35
تعريف النموذج 35
لم الثقافة البيداغوجية الرقمية؟ 38
البنية المفاهيمية 45
التعليم عن بعد 45
إيجابيات التعليم عن بعد 48
نظريات التعليم عن بعد 50
النظريات المعتمدة في التعليم عن بعد 51
مهارات التعليم عن بعد 51
آفاقه 52

هندسة التعلمات 54
التحديات العربية والتعليم عن بعد 54
الرقمنة ومشروع الهندسة البيداغوجية 55
مستويات الهندسة البيداغوجية 55
أساسيات هندسة التعلمات وفق نظام التعليم عن بعد 56
الانتقال من البيداغوجية المصرفية إلى البيداغوجية التشاركية 57
النماذج البيداغوجية وأسئلة بناء التعلمات 58
كيفية إعداد درس للتعليم عن بعد 59
قانون التعليم عن بعد 60
موديلات التعليم عن بعد 61
تعريف الموديل التعليمي 61
خاتمة 62
الفصل الثالث: تدريس اللغة العربية وفق المقاربة الرقمية: تحديات ومهارات القرن الحادي والعشرين 64
اللغة العربية بين فلسفة العصر الجديدة وخصائص اللغة المرقمنة 68
خصائص اللغة العربية المرقمنة 68
ملامح القرن الحادي والعشرين 69
علاقة التربية باقتصاد المعرفة 71
ديداكتيك اللغة العربية والتصور الجديد للمنهاج 72
وضعية اللغة العربية في المدرسة المغربية 73
تدريس اللغة العربية 74
التصور الديداكتيكي للمنهاج 76
بيداغوجيا الفصل المعكوس واستراتيجياته 76
استراتيجيات الفصل المعكوس 79

فذلكة 80
الفصل الرابع: الدافعية أساس نجاح التعلم الذاتي 82
مقدمة 82
التعلم الذاتي 83
مفهوم التعلم 83
مدخلات وخصائص التعلم الذاتي 84
الأسس الفلسفية والتعليمية للتعلم الذاتي 85
أسباب اعتماد التعلم الذاتي 86
مبررات التعلم الذاتي 87
أهداف التعلم الذاتي 88
مهارات التعلم الذاتي 88
طرائق التعلم الذاتي 89
عوامل نجاح التعلم الذاتي 90
مشكلات التعلم الذاتي 90
حدود التعلم الذاتي في ظل الرصيد التكنولوجي 91
التعلم الذاتي والمدرس 91
الدافعية والتعلم الذاتي 92
مؤشرات الدافعية 93
الفصل الخامس: المتعلم من ثقافة الصمت إلى الروح النقدية: منطلق الإصلاح 100
تمهيد 100
بنية مفاهيمية 102
الصمت 102
التواصل 104
التفكير الناقد 111
الأسلوب الحواري في التدريس 112
الصمت فعل بيداغوجي قصدي 115
مرجعية الصمت 115

الحلول 118
التقويم التربوي النقدي 122
الإصلاح والبيداغوجيا النقدية 124
الفصل السادس: كفاية الكتابة السردية: الإشكالات والاستراتيجيات 126
تقديم 127
الكتابة 127
المتعلم بين الكتابة الإبداعية والوظيفية 130
السرد نموذج للكتابة الإبداعية 130
السرد؛ تعريفه وخصوصياته 132
مهارة السرد في الكتاب المدرسي: توصيف 136
نموذج ديدكتيكي للكتابة 142
الاستراتيجيات 143
خلاصات 146
الفصل السابع: الرقمنة: إشكالات العقد الديداكتيكي الرقمي 147
تقديم 147
مدخل إشكالي 149
السياق 150
الإطار القانوني للرقمنة: النموذج المغربي 150
فوائد التحول 151
التعليم والتحول الرقمي 152
مفهوم الرقمي 152
أنماط التعليم الرقمي 154
مكونات التعليم الرقمي 154
أهمية التعليم الرقمي 154
خصائص التعليم الرقمي 155
قيمة التعليم والتعلم الرقمي 155

المبادئ الرقمية وملامح التفاعل 155
العقد الديداكتيكي الرقمي 156
مفهوم العقد الديداكتيكي الرقمي 157
تعريف الديداكتيك 157
مكونات العقد الديداكتيكي الرقمي 160
معايير العقد الديداكتيكي الرقمي 161
العقد هل هو بيداغوجي أم ديداكتيكي 162
أبعاد العقد الديداكتيكي الرقمي 162
الثقة في العقد 163
شروط العقد الديداكتيكي الرقمي 164
مراحل العقد الديداكتيكي 164
أساسيات العقد الديداكتيكي الرقمي 165
مستويات العقد الديداكتيكي 165
أسس فعالية العقد الديداكتيكي الرقمي 165
الأهداف 166
معيقات فعالية العقد الديداكتيكي 167
الرقمنة وتطبيقات إدارة الفصل الدراسي 168
المهارات الرقمية مركزية العقد الديداكتيكي 168
خطوات الاستفادة من المنظومة الرقمية 170
خلاصة 172
الفصل الثامن: الهندسة والتناوب اللغويان 175
تقديم 175
إحصائيات دالة 176
تعريف الهندسة 179
مصادر ومراحل البناء اللغوي لدى المتعلم: 180
الهندسة اللغوية في التعليم والتعلم: 181
التناوب اللغوي 181

أنواع التناوب اللغوي 183
المتعلم المغربي والتنوع اللغوي 184
مرجعيات القانون الإطار 185
الانطلاق من الأهداف 185
البعد الجهوي في القانون الإطار 187
القانون الإطار وتكريس الأمن اللغوي 187
خلاصة 195
الفصل التاسع: استراتيجيات التدريس الحديثة للغة العربية 198
مخطط تجريبي 202
الاستثمار الفعال للاستراتيجيات 206
التدريس بين التقليد والتحديث: دراسة مقارنة 208
مراحل تطور طرائق التدريس 210
الطريقة التكاملية في اللغة العربية 211
التكامل ومكونات اللغة العربية 214
المراجع 216

"اعلم أيها المدرس أنك مثال حي لكل القيم النبيلة وحامل لها في أي مجتمع، فاعمل على أن تكون عند حسن ظن نفسك ومتعلميك ومجتمعك. ازرع صلة الحب والاحترام بينك وبينـــــــــهم، لتتمكن من تحقيق الأهداف التي تريد ويسعى إليها مجتمعك ومتعلميك."

نورالدين أرطيع

تقديم

إننا في عالم متغير وسريع التحول، أضحى فيه التعليم بأشكاله المختلفة ضرورة ملحة لمواكبة التطورات السريعة والتحديات المستجدة. وتأتي اللغة العربية، بكل ما تحمله من تاريخ وثقافة غنية، في مقدمة هذه التحديات، حيث يتطلب تدريسها تبني استراتيجيات ومقاربات جديدة تواكب العصر وتلبي احتياجات المتعلمين المختلفين.

يقدم كتاب "رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية: مقاربات واستراتيجيات مبتكرة" مجموعة من الأفكار والرؤى الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية. يستند هذا الكتاب إلى أحدث الأبحاث والدراسات في مجال التربية وعلم اللغة، ويستعرض أساليب تدريسية جديدة ومبتكرة تهدف إلى تحسين تجربة التعلم وجعلها أكثر تفاعلية وفعالية.

يتناول الكتاب مواضيع متنوعة تشمل:

– استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية: يشرح الكتاب كيف يمكن استخدام الأدوات الرقمية والتطبيقات التعليمية لتعزيز تعلم اللغة وتوفير تجارب تعليمية ممتعة وفعالة.

– مقاربات تدريسية مبتكرة: يعرض الكتاب مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة التي تم تجربتها بنجاح في صفوف التدريس.

– تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي: يوضح الكتاب كيف يمكن لتدريس اللغة العربية أن يسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين من خلال أنشطة تفاعلية وتحديات تعليمية.

– تعزيز التواصل الفعال: يركز الكتاب على أساليب تحسين مهارات التواصل الشفهي والكتابي لدى المتعلمين، بما يساهم في إعدادهم للتواصل بكفاءة في الحياة اليومية وفي البيئات الأكاديمية والمهنية.

يعد هذا الكتاب مرجعاً قيماً لكل من المعلمين والمربين والباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، حيث يقدم لهم أدوات واستراتيجيات عملية تساعدهم في تقديم تعليم متميز يلبي احتياجات المتعلمين ويسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل شامل ومستدام.

الفصل الأول: منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي: نحو فلسفة جديدة- تطوير المهارات

يشكل منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي والتوجيهات التربوية خريطة واضحة المعالم لتحقيق أهداف وغايات هذا السلك. غايات تتوزع على شكل مجالات وموضوعات ومعارف ومهارات وكفايات، تسهل اندماج المتعلم في محيطه الاجتماعي والاقتصادي، وتجعله قادرا على مواجهة تحدياته. وثيقة ملزمة لأطراف العملية التعليمية المغربية حاضرا ومستقبلا، إلا أن الثروة التكنولوجية فرضت مجموعة من التغييرات على النسق التربوي والتعليمي بشكل عام، ونخص بالذكر التعلمات التي يكتسبها المتعلم.

إذا كانت التوجيهات التربوية المعتمدة حاليا في السلك الاعدادي جاءت استجابة للمقاربة الجديدة المعتمدة في إصلاح نظام التربية والتكوين، وانسجاما مع ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإن المغرب دخل مرحلة جديدة أطلق فيها أوراشا مجتمعية شملت قطاعات عدة، من بينها قطاع التربية والتعليم: الرؤية الاستراتيجية 2015-2030- القانون الإطار 17-51 -النموذج التنموي.

وعليه، فإعادة النظر في هذه الوثيقة أضحى أمرا ضروريا، وخصوصا على مستوى المضامين والمعارف والمهارات والكفايات، لتتوافق مع الفاعل البشري الجديد الذي تطمح المنظومة التعليمية تكوينه.

الكلمات المفتاحية :الميثاق الوطني للتربية والتكوين- التوجيهات التربوية –الرؤية الاستراتيجية.

تأطير

إن استمرارية الوثيقة التربوية (التوجيهات التربوية ومنهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي) والتي كانت نتيجة إصلاح معين في فترة زمنية محددة، ما يعني أنها غير ملزمة للأجيال القادمة، لسبب بسيط أن المجتمعات تحكمها تحديات مختلفة ووقائع تفرض مقاربات وتوجيهات جديدة.

من جهة ثانية، هذه الاستمرارية تحمل فرضيات، وهي:

- ∇ الوثيقة التربوية المعتمدة أثبتت فعاليتها ونجاعتهاعلى مر العقود، لذا لا داعي لتغييرها؛
- ∇ غياب بديل مناسب؛

∇ مقاومة التغيير والخوف من ردود الأفعال.

وعليه، فالوضع الحالي ولَد فراغا توجيهيا، تتمظهر تجلياته في المعارف والمهارات التي تمرر للمتعلم في إطار مؤسساتي.رغم أن التوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية الخاصة بالسلك الاعدادي جاءت منسجمة مع مجالات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وخصوصا في الدعامة المتعلقة بمراجعة البرامج، والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية؛ وذلك لكون هذا المجال هو أس المنظومة التعليمية.

وجب الإشارة إلى أن هذه التوجيهات ليست مقتصرة على مادة دون أخرى، أو سلك تعليمي دون غيره، وإنما هي شاملة لكل الأسلاك ما قبل الجامعية، وأنها صيغت في سياق مراجعة شاملة للمناهج التربوية لتكون متوافقة مع متطلبات العصر وتحدياته المستقبلية المحلية والكونية على عدة مستويات: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية...

"وقد تم تصميم وثيقة 'التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمواد التعليم الثانوي الإعدادي' في ضوء اختيار منهجي يواكب المستجدات المرتبطة بتجديد المناهج التربوية في سياق إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا، منطلقا في ذلك من الاستثمار الوظيفي لأبرز ما توصلت إليه مختلف الدراسات في حقل التربية خاصة، وفي حقول المعرفة الإنسانية بصورة عامة، مع اعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي مبدأ التوازن بين جميع الأبعاد (البعد الاجتماعي الوجداني، بعد المهارات والكفايات، البعد المعرفي، البعد التجريبي والتجريدي)، وبين مختلف أنواع المعارف وأساليب التعبير (فكري، فني، جسدي)، وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي عملي). كما أن الوثيقة تستحضر بصفة خاصة حاجات المتعلمات والمتعلمين في المرحلة العمرية التي يمرون بها، وكذلك خصوصيات التدريس بالطور الثانوي الإعدادي ومتطلبات تنفيذ منهاجه الدراسي، من حيث عرض الأسس الثقافية والاجتماعية والنفسية والتربوية والمنهجية التي تؤطر أنشطة التعليم والتعلم بهذا الطور، وتحديد الغايات والكفايات المستهدفة فيه، وتقديم المضامين المقررة فيه والمنسجمة مع سلم القيم المستهدفة في هذا السلك، وذلك كله من منظور يراعي مواصفات المتعلمات والمتعلمين ويعتبر المدرسة مجالا خصبا يتحقق ضمنه التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع، ويسمح

بترسيخ القيم الأخلاقية، وقيم المواطنة وحقوق الانسان وممارسة الحياة الديمقراطية" (التوجيهات التربوية، ص 2).

إذن، فالمنهاج حدد خطة الاشتغال والسياقات المؤطرة والغايات المستهدفة، والتي تتخذ إجمالا صيغة الشمولية ولا تحترم خصوصية المادة.

المدخلات العامة

إن صياغة منهاج جديد للغة العربية في السلك الثانوي الإعدادي استوجب التجديد في مدخلاته، ويكون الشرط الأساس في ذلك هو احترام منطق التحولات المتعددة للمجتمع المغربي والعالم بشكل عام. وبالتالي، يصبح المنهاج التربوي خطة عمل تكوينية لمواطن قادر على التفاعل الإيجابي مع كل القضايا 'الراهنة'، وذلك بهدف الاندماج والمشاركة في البناء المجتمعي.

أولا: مدخل القيم

استمد منهاج اللغة العربية في السلك الثانوي الإعدادي مكونات هذا المدخل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تتجلى في:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية (وردت القيم مفصلة في التوجيهات التربوية، ص 13).

قيم تسعى من خلالها منظومة التربية والتكوين تحقيق مجموعة من الأهداف على المستوى الشخصي للمتعلم وكذلك على المستوى المجتمعي العام، وذلك من قبيل: تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاستكشاف، إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي.... (التوجيهات التربوية، ص 3).

لا شك أن تفعيل هذه القيم يظل متعلقا بأمرين اثنين:

* قابليتها للتطبيق عبر وضعيات تعليمية تعلمية منسجمة مع المقاربات الديداكتيكية المعتمدة؛
* ارتباطها بواقع ومحيط المتعلم.

من هذا المنطلق، إن الإبقاء على هذا المدخل يجعل من المؤسسة التعليمية تعيش دائما أزمة قيم، ومرد ذلك التنافر القيمي والمعرفي القائم بين مجموعة من المؤسسات ذات الشأن والبعد التربوي والتعليمي؛ حيث تسوق كل مؤسسة بإمكاناتها المتنوعة القيم التي تراها تخدم توجهاتها، وفي الآن نفسه، تنتج تضاربا قيميا في ذهن ونفسية المتعلم.

ثانيا: الكفايات

فسرت التوجيهات سبب تبني هذه المقاربة إلى مجموعة من الأسباب:

1 اكتساب المتعلم لرصيد لغوي ومعرفي ومهاري تسهل له استيعاب الظواهر المحيطة به والتفاعل معها؛
2 الاستدماج الاولي لمجموعة من القيم؛

من هذا المنظور، فالسلك الاعدادي يتجلى دوره في الحفاظ على هذه المكتسبات وتطويرها، عوض التحصين الذي جاءت به التوجيهات (التوجيهات التربوية، ص 4). مكتسبات ستتحول إلى كفايات متعددة، يمكن إجمالها في الآتي:

الكفايات	العناصر المكونة لها
الاستراتيجية	ترسيخ مبادئ التشبث بالهوية الثقافية والحضارية المنفتحة على القيم الإسلامية– ترسيخ قيم الثقة بالنفس وقبول الآخر، وذلك بالانفتاح على قيمه واحترام خصوصيته.
التواصلية	التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية، وفي سياقات اجتماعية متنوعة–التمكن من التواصل مع نصوص تنتمي إلى مجالات متنوعة– التوظيف السليم للغة العربية باستحضار القواعد الضابطة لها في انتاجاته الكتابية والشفهية– إنتاج خطاب

	أو نص شفهي ينسجم مع مواقف تواصلية، ويتسم باتساق أجزائه– التواصل مع الآخرين والتعبير عن أراءه بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه.
المنهجية	قدرة المتعلم على اكتساب أدوات منهجية تساعده على محاورة مختلف النصوص والخطابات ومحاكاتها وإدراك محتوياتها واستخراج عناصرها وتذوق مختلف أساليبها– إقدار المتعلم على استعمال بعض التقنيات المنهجية والمهارية في مساره التعليمي وسلوكه التعليمي– القدرة على تحويل النصوص ومحاكاتها في إنتاجات شخصية– تمكينه من منهجية ملائمة لتنظيم ذاته وثقافته، في ارتباط تام مع معطيات المحيط– القدرة على الفهم والتلقي والسماع– قدرة المتعلم على تمييز أساليب أو صيغ مختلفة، وتقصي خصائصها من خلال النصوص القرائية.
الثقافية	ترسيخ الهوية الثقافية للمتعلم في مظاهرها المتنوعة– تنمية الرصيد المعرفي والثقافي للمتعلم في بعديه الوطني والعربي– جعل المتعلم منفتحا على الثقافة الإنسانية في مجالاتها المختلفة– تمييز القيم الفكرية والأخلاقية أو الجمالية الكامنة في التراث الثقافي والحضاري.

جدول الكفايات المنشودة في السلك الثانوي الإعدادي، ص 12-13.

استنادا إلى الكفايات المقدمة أعلاه وعناصرها يلاحظ أنها لا تتصف بالخصوصية، وإنما هي عامة وشاملة للسلك الإعدادي. كفايات عامة لا تلامس مكونات اللغة العربية، إذ يمكن اعتمادها في أي مادة من مواد الطور التعليمي، باستثناء الكفاية التواصلية، وذلك في النقطة الأولى منها. في السياق ذاته، كان من اللازم البحث عن مدى ملاءمة هذه الكفايات لمادة اللغة العربية أو الإجابة عما يلي: أي كفايات مستقبلية تحتاجها مادة اللغة العربية في السلك الإعدادي؟

أضف إلى ذلك، غياب الكفاية التكنولوجية ومكوناتها الإبداعية والإنتاجية والتقنية، إن استحضار هذه الكفاية في السلك بأكمله، وتغييبها في منهاج اللغة العربية يطرح إشكالية تحقق الكفاية الممتدة أو العامة.

ثالثا: المضامين

إن المضامين المعتمدة في مادة اللغة العربية ترتبط بالمواصفات المكونة عن المتعلم في نهاية السلك، وبمجموعة من المبادئ:

أ. الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا؛

ب. اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛

ت. اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الانتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالانتاجات الكونية مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية؛

ث. اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير ؛

ج. تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية (التوجيهات التربوية، ص 6).

على هذا الأساس، وجب الوقوف عند مسألة توافق المضامين والكفايات المحددة، وهل كل جزء يخدم الطرف الآخر؛ بمعنى هل الكفايات المحدد لها امتداداتها في المضامين؟ إلى أي حد تسمح المضامين المحددة في التوجيهات أن تكون كفايات تدفع بالمتعلم ليكون متملكا للمواصفات التي جاءت بها التوجيهات في نهاية السلك الاعدادي؟

دون أن ننسى، مسألة تفاعل هذه المضامين والكفايات مع محيطه والقيام بمهام خارج المؤسسة التعليمية: اختبار الكفاية وتعزيز ملكة الإنتاج المعرفي.

مرتكزات بناء المنهاج في السلك الثانوي الإعدادي

أولا:التصور الديداكتيكي للمنهاج:

يقوم هذا المحور على مجموعة من الضوابط، ويمكن حصرها في:

- ❖ إلزامية حضور الكفايات المحددة سلفا؛
- ❖ ارتباط المضامين المقدمة بواقع المتعلم؛

- ❖ مكونات مادة اللغة العربية هي مكونات غير قابلة للتجزيء؛
- ❖ الربط بين المعارف والمهارات في معالجة مكونات المادة.

ثانيا: المداخل الديداكتيكية

إن تنظيم المادة الدراسية تستوجب مجموعة من المعطيات، أهمها:

- ✓ المقاربة بالكفايات؛
- ✓ الوحدة الدراسية؛
- ✓ أنشطة تعليمية منفتحة؛
- ✓ إدماج محطات التقويم في صلب الأنشطة التربوية.

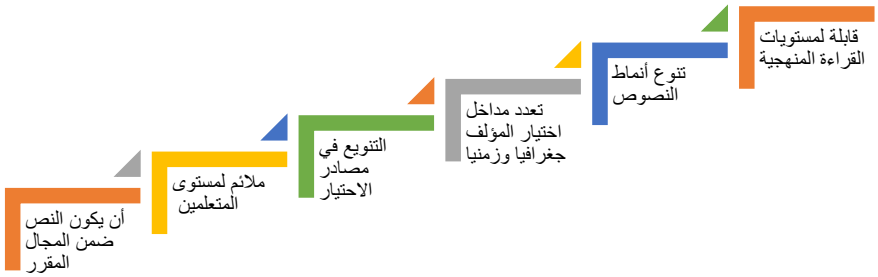
ثالثا: أهداف منهاج اللغة العربية

* تعزيز مكتسبات المتعلم اللغوية والتواصلية والمنهجية التي حصل عليها في مرحلة السلك الابتدائي وإعداده للسلك الثانوي التأهيلي؛
* إكسابه رصيدا معرفيا يؤهله للتواصل مع نماذج ثقافية مختلفة من الفكر العربي والإنساني؛
* تمكينه من استضمار الظواهر اللغوية في بعدها الوظيفي؛
* تمكينه من قدرات ومهارات يوظفها في سياقات تواصلية مختلفة؛
* تعزيز وتنمية القيم المساعدة على تكوين شخصيته (التوجيهات التربوية، ص 12).

التجديد البيداغوجي في السلك الإعدادي: المناهج

إن التوجيهات التربوية، في عملية تحديد المكونات والمضامين الخاصة بمادة اللغة العربية، ضربت عرض الحائط كل مرتكزات ومدخلات بناء المنهاج، فبالعودة إلى المعايير المحددة في اختيار النصوص، نجدها

تتسم بالشكلية فقط، ولم تلامس العمق الذي يسمح بتحقيق غايات السلك ولا كفايات المادة، ومن أبرز هذه المعايير، نجد:



يتضح مما ذكر أعلاه، أن المجالات ولا المضامين لا تستحضر البعد الواقعي ولا المستقبلي للمتعلم، وبالتالي فهي لن تحقق الأهداف المحددة؛ فلا يمكن بأي شكل من الأشكال أن نتحدث عن ربط المتعلم بالمحيط المحلي أو الوطني أو الكوني في غياب نصوص ممثلة له. ثانيا، لا يمكن أن نستحضر مفهوم التواصل مع الآخرين والتعبير عن الآراء بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه دون تملّك وتوظيف نصوص ذات لغة ومضامين قريبة من المتعلم في مجالات متعددة.

كما أن المجالات المعتمدة، هي الأخرى يجب أن تكون محط نقاش ونقد، فهي لم تعد تناسب الوضع العالمي في جوانب كثيرة تساهم في خلق التنافر المعرفي والمهاري للمتعلم؛ إذ ما يكتسبه من مهارات ومعارف لا يجد لها صدى في الواقع، وهو ما يؤدي به إلى النفور من الفصل الدراسي خاصة والمؤسسة التعليمية بصفة عامة، بخلاف ذلك، فكلما أحس المتعلم بنفعية مهاراته ومعارفه المكتسبة داخل الفصل الدراسي، ووجد لها مكانا للاستثمار في محيطه وحلت بعضا من مشكلاته، تولّد لديه الإحساس بأهمية تلك المعارف والمهارات، زادت ثقته في المؤسسة التعليمية، كمصدر موثوق، وفي مسهّل الوصول إلى تلك المهارات(المدرس).

لهذا الغرض، فالذي يضمن التجديد المراد الوصول إليه يكمن في تجديد المهارات المقدمة إلى المتعلم في السلك الإعدادي، وذلك في مادة اللغة العربية، ومنطلقه هو المجالات المعتمدة، وهنا يوصي الباحث باعتماد المجالات التالية:

المجال	الموضوعات الموازية له
الديني والهوياتي	المرجعية الإسلامية للدولة– التعرف على الديانات الأخرى– التعايش بين الأديان– مكونات الهوية المغربية–
الوطني الاجتماعي	الخطب الملكية– الأعياد الوطنية– الدفاع عن الوطن– الديبلوماسية المغربية– الصراعات الإقليمية– التعريف ببعض الأعلام الوطنية– الأمية–التضامن– الاتحاد والوحدة– التطوع والعمل الإنساني....
الحقوقي	حقوق الطفل– حقوق المرأة– حقوق الأطفال في وضعية إعاقة– دور المؤسسات في حماية الحقوق– محاربة العنف بأشكاله المتنوعة وعواقبها...
التكنولوجي	الذكاء الاصطناعي– الثورات الصناعية الأربع– النانو تكنولوجي– تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي: أدوارها وأخطارها– براءات الاختراع– الرقمنة والإدمان...
الصحي والبيئي	الأمراض المتنقلة– الأوبئة– المنظمة العالمية للصحة– حالات الطوارئ الصحية–الفيروسات وسبل الوقاية والحماية– التأثيرات المناخية– الظواهر البيئية: الاحتباس الحراري–مؤتمر المناخ...
الفني– الرياضي	الفوتوغرافيا– المسرح– المؤسسات والجوائز الفنية الوطنية والعالمية– الملكية الفكرية– الهيب هوب– الراب– كناوة– الملحون– التعريف ببعض الأعلام الفنية والأدبية المعروفة على الصعيد الوطني والعالمي– القصة القصيرة– الأقصوصة– قصيدة النثر– فنون الشوارع– التظاهرات الفنية الجهوية– البطولات والألقاب الوطنية–...

احتراما لمبدأ التنوع في النصوص، فإن هذه المجالات المقدمة أعلاه، ستسهل عملية التنوع والتنويع؛ حيث سيصبح المتعلم أمام فسيفساء من النصوص: سردية– حجاجية– وصفية– شعرية– مقطع مسرحي.... كما ستسمح موضوعات المجالات بالحديث عن الصورة كموضوع، ومقاطع فيديو كنص إبداعي وجب تحليله، مع احترام مجموعة من المعايير الخاصة باللغة والجودة والمضمون... إجمالا، هذه المجالات ومضوعاتها تيسّر عملية الموارد البيداغوجية غير التقليدية وتوظيفها.

إن هذه المجالات من شأنها أن تعطي مكانة جديدة للمنظومة التربوية، وللسلك الإعدادي ولمادة اللغة العربية بالخصوص، إذ ستضمن للمتعلم زخما معرفيا يساعده في الإنتاج وحل المشكلات، وذلك بفضل التقارب الحاصل بينه وبين المحتويات المعرفية التي تقدم له، عوض إعادة الإنتاج الذي تدعو إليه التوجيهات التربوية. من جانب آخر، يعتبر هذا التجديد قاطرة أساس في تحقق مجموعة من الأهداف، وهي:

- التفاعل الإيجابي مع المحيط؛
- التوافق والتكامل القائم بين محيط المتعلم والمعارف والمهارات المقدمة له تعليميا وتعلميا؛
- المجالات المقدمة تسمح للمدرس أن يكون موجها ومرشدا بدرجة كبيرة وفعالة؛
- الرفع من منسوب التفاعل والإبداع عند المتعلم في كل مكونات المادة، بفضل توافر المادة الخام (محتويات المجالات)؛
- استثمار ظواهر المجتمع في الفصل الدراسي وفي المؤسسة التعليمية (الأندية المدرسية)؛
- استثمار نتائج تحليل نصوص المجالات في معالجة ظواهر مجتمعية، ما يعني أن للمتعلم أدوار خارج أسوار المؤسسة؛
- المجالات المحددة بوابة تزود المتعلم بمهارات ومعارف وكفايات يمكن توظيفها في السلك الثانوي التأهيلي أو السلك المهني.

إن من معيقات التجديد في التوجيهات التربوية، هو عامل التكرار بين الأسلاك في الموضوعات والمهارات؛ فمثلا يقدم للمتعلم في السلك الابتدائي مجموعة من المحتويات الخاصة بالدرس اللغوي ويجدها في السلك الإعدادي، ونفس الأمر بالنسبة لبعض مكونات الدرس القرائي في السلك الإعدادي في علاقته بالسلك الثانوي التأهيلي. إن هذه الظاهرة تولد الملل في نفسية المتعلم، إذ يبحث عن مادة معرفية جديدة، وليس ما تم اكتسابه من قبل، ظاهرة تؤكد من طرف المدرسين، وتكون حصيلتها غياب الاهتمام داخل الفصل، وربما قد تتكون في ذهنه صورة كون اللغة العربية محصورة في تلك الموضوعات.

هذا التكرار يعيق التدرج كقاعدة تربوية هامة في عملية اكتساب المهارات وإنتاج المعارف، كما يعيق مبدأ التجديد والاستمرارية للوصول إلى تحقق الكفاية المستهدفة، زد على ذلك، أنه ينشئ صورة لدى المتعلم بكون مادة اللغة العربية مختزلة في تلك المضامين المكررة في السلك الواحد أو بين الأسلاك، وتدفعه إلى عقد مقارنات مع اللغات الأخرى، أو يستنتج ضعف اللغة، وبالتالي خلق مسافة بينه وبينها.

أضف إلى ذلك، أن هذه المجالات ومحتوياتها تسمح بإلغاء او تقليص الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك لسبب بسيط أن الموضوعات قريبة من المتعلم.

طرائق وأشكال العمل الديدكتيكي

تعمل البحوث التربوية على تقديم الوسائل والطرائق المناسبة للعملية التعليمية التعلمية بغرض:

- ∇ توافر بيئة تفاعلية مناسبة؛
- ∇ جذب اهتمام المتعلمين؛
- ∇ مناسبتها للمضامين والمهارات التعليمية؛
- ∇ تراعي الفروق الفردية؛
- ∇ الملاءمة والاختصار للجهد والزمن.

وانطلاقا مما عرفه العالم من تطورات وتغييرات، أكدتها الجائحة بشكل كبير، تعتبر التكنولوجيا أهم العناصر التي فرضت نفسها على حقل التربية والتعليم، بل أضحت المناهج التعليمية خاضعة لهذا الوافد الجديد.

ومن فوائد التكنولوجيا على العملية التعليمية عامة والتعلمية بشكل خاص، نجد:

- ❖ زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة
- ❖ المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب
- ❖ الإحساس بالمساواة

- ❖ سهولة الوصول إلى المعلم:
- ❖ إمكانية تحوير طريقة التدريس
- ❖ ملائمة مختلف أساليب التعليم
- ❖ المساعدة الإضافية على التكرار
- ❖ توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع
- ❖ الاستمرارية في الوصول إلى المناهج
- ❖ عدم الاعتماد على الحضور الفعلي
- ❖ سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب
- ❖ الاستفادة القصوى من الزمن
- ❖ تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم
- ❖ تقليل حجم العمل في المدرسة

مجال فهم المنطوق:

أهمية فهم المنطوق وإنتاجه: تتجلى في:

* إرساء الكفاءات العرضية المسطرة في المنهاج؛
* صقل شخصية المتعلم ببناء ثقته بالنفس في مواقف التواصل؛
* ممارسة الاستماع المتعلم بمهارة أثناء الاتصال اللغوي؛
* إيلاء أهمية للمتكلم و المستمع بتطبيق نظرية الاتصال اللغوّي
* إكساب المتعلم آليات تقويم محتوى المسموع، ونقده.

المهارات اللغوية لفهم المنطوق وإنتاجه

الاستماع:

مستويات التلقي الصوتي:

يشمل التلقي الصوتي ثلاثة مستويات:

- السماع :استقبال الكلام لاإراديا، دون اهتمام، ودون رغبة في الفهم.
- الاستماع: استقبال الكلام بقصد، واهتمام، وإعمال فكر.
- الإنصات :استماع مركز ومستمر على درجة عالية من الانتباه للمادة المسموعة.

أنواع الاستماع:

- الاستماع الهامشي :هو معرفة الخطوط العريضة للمسموع.
- الاستماع التحصيلي :يتضمن التركيز على المادة المسموعة، وربط أفكارها بعضها ببعض،وتحديد معنى المسموع.
- الاستماع التذوقي :يقدر المستمع فيةّ ما يقدمه المتكلم، ويستجيب له بالتأثر.
- الاستماع الناقد: يبدي فيه المستمع الرأي بعد نقد المسموع.

مهارات الاستماع:الاستماع مهارة معقدة تستدعي القدرات الآتية:

أ. التمييز السمعي: هو التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.

ب. التركيز والمتابعة والانتباه: وذلك بفهم معاني المفردات والجمل والعبارات.

ت. الفهم الضمني :يتجلى في فهم الحقائق التي لم يصرح بها.

ث. التصنيف: هو فصل العناصر وتصور العلاقة بينها.

ج. التفكير الاستنتاجي: يكون باستنتاج معطيات من النص.

ح. التقويم: نقد محتوى الخطاب المسموع والحكم عليه في ضوء المعايير الموضوعّية.

التحدث:

هو وسيلة للتعبير عن معان وأفكار وعواطف وأحاسيس، تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسقدلالته، وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل. كما تجدر الإشارة إلى أنها تتميز بكونها مركبة ومعقدة نظرا لكون عوامل كثيرة تؤثر فيها، ونخص بالذكر: الحالة النفسية للمتحدث، والموقف الاجتماعي أثناء الكلام.

ب-مهارات المتحدث الجيد:

أ. نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتمييز بين المتشابه منها.

ب. تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة سليمة.
ت. التعبير عن الأفكار باختيار الكلمات الدقيقة والعبارات المناسبة للمواقف المختلفة.
ث. استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما.
ج. ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا، والتعبير عنها باقتصاد لغوي (لا إطناب فيه، ولا إيجاز)
ح. الاسترسال في التحدث لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة الآخرين
خ. استخدام لغة الجسد (الإشارات والإيماءات) استخداما معبرا.
د. التوقف لفترات مناسبة لإعادة ترتيب الأفكار، أو توضيح بعض منها، أو مراجعة صياغة بعضها.
ذ. تغيير مجرى الحديث بكفاءة حسب الموقف (حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة و مناسبة).
ر. إدارة مناقشة موضوع معين باستثمار ورشات التفكير التشاركي.

مجال فهم المكتوب

القراءة:

تعد القراءة من أهم المهارات الرئيسة الأربع التي تهدف إلى فهم واستيعاب النص المكتوب ونقده، وتسمح للمتعلم بتنمية وتطوير مكتسباته وقدراته المعرفية، فهي أداة الدرس والتحصيل ، وأسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات، وإصدار الأحكام ، والتفكير الناقد الذي يفضي إلى فهم النصوص المكتوبة بـ :الشرح، والتحليل، والتلخيص، وتفسير الأحداث الواردة فيها وذلك بتوظيف استراتيجيات مختلفة، انطلاقا من النّص الذي يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوّية :المستوى الصوتي والمستوى المعجمي المستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي.

أنـواع القـراءة:

أنواع القراءة من حيث الأداء:

القـراءة الصامتـة :هي قراءة لا صوت، ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة فيها. يحصل عبرها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن

البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرّية؛ فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقـرأ.

تهدف القراءة الصامتة إلى:

إكساب المتعلم المعرفة اللغوية

تعويده السرعة في القراءة والفهم.

تنشيط خيال المتعلم وتغذيته.

تنمية دقة الملاحظة عند المتعلم

تعويد المتع على تركيز الانتباه مدة طويلة.

القـراءة الجهريــة :هي التـي ينطق القارئ خلالها المكتوب بصوت مسموع مع مراعاة ضبطه وفهم معناه. وتهدف إلى:

تدريب المتعلم على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

تعويـده صـحة الأداء بمراعـاة علامـات الترقيم ومحاولـة تصـوير الحـالات الانفعاليـة المختلفـة مـن تعجبأو استفهام.

تعويد المتعلم السرعة المناسبة في القراءة.

إكسابه الشجاعة الأدبية وتنمية قدراته على مواجهة الجمهور.

أنواع القراءة من حيث الغرض:

القراءة السريعة العاجلة :هي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل(التصفح السريع) وتفيد في البحث عن المصطلحات، والكلمات المفتاحية، والشواهد أو الكشف عن معاني المفردات من المعاجم.

قراءة لتكوين الفهم العام :هي أكثر دقة من القراءة السريعة. تستعمل في قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق، وتفيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار.

القراءة التحصيلية :يقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط فيها التريث، والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا. وتستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، واستخلاص الأفكار من المكتوب، وعقد موازنة بين المعلومات، وكتابة الملاحظات.

القراءة النقدية التحليلية :هي القراءة المتأنية التي تولّد لدى المتعلم نظرة نقدية واعية، يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، بتوظيف الموازنة والربط والاستنتاج. مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرّية. تتطلب القراءة الناقدة الانصاف في الحكم، ورد الحجة بالحجة والرأي العلمي بالرأي العلمي وإلى تعليل أسباب الرفض أو القبول بعيدا عن العشوائية

أهداف تدريس القراءة

تعزيز قدرة المتعلم على قراءة النصوص قراءة سليمة.

تنمية قدرة المتع التنغيم المناسب للأساليب الواردة في النص(النفي،الاستفهام، التعجب).

تمثل المتع للمشاعر و الانفعالات العاطفية المتضمنة في النّص.

تعزيز ثقة المتعلم بقدرته على القراءة السليمة .

تنمية قدرة المتعلم على فهم الفكر فهما مجملا تمهيدا للفهم التفصيلي.

وضع القواعد اللّغوّية موضع التطبيق أثناء القراءة.

الفهم القرائي":عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي عند المتعلم، وما يمتلكه من قدرات ومهارات ضرورّية لعملية القراءة[1]"؛هو أهم غايات القراءة التي تتطلب تقييما للمعاني التي تنقلها الألفاظ ، والربط بينها و بين الخبرة الشخصية، وهي بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة مثل: الربط، والاستنتاج، والنقد، والحكم على ما يقرأ.

مهارات الفهم القرائي

للفهم القرائي مهارات تختلف في مستوياتها؛ فتبدأ بالمستوى الحرفي، وتنتهي بالمستوى الإبداعي. وقد تم تصنيف هذه المهارات إلى خمسة مستويات لتتناسبمع تصنيف "بلوم "المطور للأهداف. وهي مجموعة في الجدول التالي:

مستوى الفهم	مهاراته
الفهم للحرفي	**تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.** **تحديد الفكرة العامة للموضوع.** **ترتيب الأحداث حسب تسلسلها في النص.** **تذكر التفاصيل المذكورة في النص.** **تحديد مرادف الكلمة وضدها.** **الربط بين الكلمات والصور، والأصوات**
الفهـــــــــم الاستنتاجي	**اختيار عنوان مناسب للنص.** **استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق.** **استنتاج سمات الشخصيات من خلال تلميحات النص.** **استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع.**

	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة. **توظيف المعرفة السابقة في فهم النص.** استنتاج عرض المؤلف **من الموضوع**
الفهم التذوقي	**القدرة على تمييز الحقيقة والرأي.** **التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وماّ لا يتصل به.** الت**ـمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.** **التمييز بين المقبول وغير المقبول من الأفكار** تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص
الفهم الابداعي	**ابتكار نهاية جديدة للقصة.** **اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النص.** **التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.** **تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة في ضوء ما ورد في النص المقروء.** **اقتراح عنوان جديد للنص** ّ

ميدان الإنتاج الكتابي

يهدف ميدان الإنتاج الكتابيّ في مرحلة التعليم المتوسط إلى الوصولّ بالمتعلم لإنتاج نصوص وفق أنماط معينة؛ ولا يتحقق هذا إلا بتحكم المتعلم في مهارات الكتابة، وخطاطات الأنماط.

تعريف الكتابة:

الكتابة هي" المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق.

وتعرف على أنها وسيلة من وسائل تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين، وعلى رأسها مهارة التواصل والتعاون. ويعتبر الإنتاج الكتابي صناعة تعتمد على ممارسة المتعلم الفعلية التي تتحقق بإنتاج كتابي فردي أو جماعي– تعاوني يتم استثمار كل مكتسباته القبلية بتوجيه من المدرس.

مراحل الكتابة:

يمكن إجمال هذه المراحل في خطوات ثلاث: التخطيط للكتابة– الكتابة– المراجعة.

المرحلة	المهارات
التخطيط	اختيار الموضوع وتحديده؛ اختيار الموضوع المناسب؛ تحديد الفكرة العامة، والأفكار الأساسية؛ جمع الموارد المرتبطة بالموضوع.
الكتابة	كتابة وتنظيم الأفكار الأساسية الجزئية للموضوع بناء الموضوع وفق حقل دلالي مناسب مراعاة القواعد اللغوية بكل أصنافها
المراجعة	مراجعة مناسبة الموضوع للهدف من الكتابة

	مراجعة الأسلوب مراجعة الأفكار مراجعة الأخطاء اللغوية مراجعة علامات الترقيم.

المهارات الشكلية للكتابة:

لا تستغني المهارات الكتابية السابق ذكرها عن المهار ات الشكلية التالية:

"مراعاة الهوامش العلوية، والسفلية والجانبية.

مراعاة المسافات بين الكلمات، وبين الأسطر.

التفقير، وترك مسافة تقدر بحجم كلمة(بياض) في بداية كل فقرة".

الأنماط والتنزيل الديداكتيكي:

النمط	أساسيات النمط	مؤشرات النمط
السرد: نقل أحداث ووقائع متتابعة من صميم الواقع، أو من نسج الخيال أو منها معا وفق إطار زماني ومكاني.	استحضار عناصر الخطاطة السردية	توفر البنية السردية: تطور الأحداث التسلسل والتعاقب في إطار زمكاني غلبة الأفعال الماضية الدالة على السكن الأفعال المضارعة بالمسبوقة بالفعل الناقص كان
الوصف	وضعية البداية: تقديم الموصوف وضعية العرض: التفصيل والتدقيق في الموصوف وضعيات ختامية: ذكر الانطباع	كثرة النعوت والتوصيفات اعتماد التعابير المجازية: التشبيه والكناية والاستعارة توظيف اسم التفضيل وصيغ المبالغة والصفة المشبهة

		كثرة الجمل الاسمية الدالة على الثبات والجمل الفعلية الدالة على التجدد والحركية والاستمرارية
الحوار	المقدمة: تحديد موضوع الحوار وأطرافه العرض: تواتر أسماء المتحاورين، وخطاب كل متحاور الختام: الاقناع والتسلية والتوجيه الفكري	توظيف الجمل الحوارية القصيرة البيئية. غلبة ضمائر المخاطب استخدام الأساليب الانشائية استعمال التعابير الانفعالية
التوجيه: دعوة المخاطب إلى إنجاز فعل أو القيام بتصرف محدد، والذي يتضمن قيما متعددة ومتنوعة	الاستهلال: جذب انتباه المتلقي التطور: التوجيهات والتعليمات الحاملة لقيم الختام: التأكد من تنفيذ التوجيهات والاقتناع بها	اعتماد الأسلوب الطلبي والانشائي؛ توظيف الروابط الاقتضائية: يجب– ينبغي... استعمال الخطاب المباشر والصريح استخدام أفعال المضارعة المبنية للمجهول
التفسيري: تقنية عرض موضوع خاضع للتحليل العقلي المنطقي، بتقصي أسبابه وتوضيحه وبيانه، والكشف عنه وإظهاره، بهدف تقديم معلومات عنه، أو إثراء وتغيير الحصيلة المعرفية للمتعلم، وتزويده بمعلومات وأخبار، ووقائع وآراء،	وضعية الانطلاق: *التقديم تقديم النتائج* –وضعية التطور: تقديم *الشرح/التفصيل/التحليل* –وضعية الختام) تقديم: *الأسباب*	تبني قبعة الموضوعية والحياد في التطرق للموضوع. استثمار المفاهيم والتعاريف. توظيف صيغ التأكيد؛ توظيف روابط التعليل والشرح والترتيب والإجمال والتقسيم والتفصيل والتبويب، والاستنتاج والتمثيل... تبني الأسلوب المباشر والدقة

باعتماد التوضيح والشرح والتفسير والتأويل، تحقيقا لفهم القارئ واستيعابه		والوضوح في عرض الأفكار.
الحجاجي: تقنية قوامها المجادلة والمحاججة، والاحتجاج والمعارضة بتقديم الحجة والدليل لدعم قضية أودحضها، هدفه إقناع المتلقي أو مستقبل الرسالة	المقدمة: (تقديم الأسباب) *الفكرة المراد الإقناع بها أو دحضها.* العرض: (تقديم الأدلة) *تقديم الحجج والبراهين مع مراعاة التنوع والتنظيم.* الخاتمة: (تقديم النتائج) *النتيجة*	وفرة عبارات الإثبات والتأكيد/ عبارات الشّك والدحض والتفنيد. - كثرة الروابط الدالة على السبب والنتيجة والاستدراك والاستنتاج. - سيرورة الحجاج انطلاقا من النتائج إلى تعليلها والتدليل عليها.

غني عن البيان، أن هذه الأنماط تستوجب ما يلي:

1- الانطلاق من وضعية ديداكتيكية دالة ومشوقة؛

2- أن تثير دافعية الاكتشاف لدى المتعلم؛

3- تناسب النص والمستوى التعليمي للمتعلم: عدد الكلمات، مستوى اللغة، عدد الكلمات المفهومة أكثر من الغامضة؛

4- العمل على إغناء الاقتصاد اللغوي للمتعلم.

الفصل الثاني: هندسة التعلمات وفق نظام التعليم عن بعد: التأسيس لثقافة بيداغوجية رقمية

شكل نظام التعليم عن بعد خطوة أساس نحو رقمنة حقل التربية والتعليم، والعمل على تقديم خدمات تعليمية للأطفال المتمدرسين وغير المتمدرسين. نظام جديد على السياسة التربوية العربية استدعى اعتماد فلسفة جديدة تراعي تلك التغيرات الطارئة التي جاء بها.

غني عن البيان، أن أي تجديد يستلزم مصاحبة منهاجية واستراتيجيات تعمل على تطبيق مكونات هذا التجديد. في ذات السياق، فالتعليم عن بعد فرض هندسة جديدة للتعلمات لتكون متوافقة مع إجراءات تضمن النجاعة والفعالية.

تقديم

إن تحديات فلسفة التعليم عن بعد لن تنجح بفضل الحلول المقدمة أو البرامج الحكومية المقترحة، إلا بوجود ثقافة بيداغوجية رقيمة لدى كل الأطراف المتعلقة بهذا الحقل، ونخص بالذكر: المدرس والمتعلم والمنهاج.

قبيل ذلك، الدعوة إلى صياغة نموذج بيداغوجي رقمي يتسم بالتنوع والانفتاح ليس مقترحا إصلاحيا، وإن كانت الخيارات المجتمعية الكبرى تقف أمام بلورة هذا النموذج. ثانيا، إن صياغة هذا النموذج وجب أن يستند إلى ثقافة بيداغوجية أكثر منها تربوية لدى كل المكونات المساهمة في تحويل مضامين هذا الخطاب.

من جهة أخرى، إن فشل كل منظومة، رغم نجاح النموذج البيداغوجي المعتمد في محيط آخر، يعود سببه إلى غياب تلك الثقافة، التي تعد أهم من النموذج. هذا الأخير الذي يعتبر مرجعا في توجيه المنظومة التربوية وحسم توجهاتها المستقبلية.

تاريخيا، عرفت المؤسسة التعليمية مجموعة من النماذج البيداغوجية المتعددة والمتنوعة من حيث المرجعيات، ولا من حيث الغايات، لكنها لم تحقق ما حققته في بيئتها الأصل.

إن من علامات غياب النجاح يعود إلى أسباب تبني نموذج دون غيره، وخلفيات وأهداف النموذج المختار أو المفروض، وإذا كان الناقل الأيديولوجي أو الديداكتيكي غير مستوعب لهذا الاختيار فلا يمكن استحضار مفاهيم من قبيل الجودة أو الفعالية أو النجاح... فتجد المدرس يشتغل وفق نموذج جاف لا يعرف أسسه ولا مبادئه ولا نظرياته.

في المفهوم

تعريف النموذج

يعرف جميل صليبا النموذج على أنه:" مثال الشيء، ويطلق على المعاني المتصورة، وبخاصة على المثل الأفلاطونية القائمة بذاتها" (جميل صليبا، 1982، ص 507). وهو أيضا" المثال الفني الذي تحدث العلة الفاعلة معلولها على صورته"(جميل صليبا، 1982، ص 507). وهو نفس التعريف الذي نجده عند أندري لالاند (André Lalande, 1997, p317).

بناء عليه، فالقول إن النموذج هو المعاني المتصورة يشير إلى كونه افتراضات وتصورات مسبقة ضمن مجال معين. أما إذا ربطناه بالحقل التربوي سنجد أن مفهوم النموذج البيداغوجي" بناء يتكون من عناصر تجربة مجسدة ذات دلالة، تتحقق من خلال طرائق وتقنيات وأدوات. وتسمح خاصية النماذج البيداغوجية بالربط بين الجلي والخفي، والمرئي وغير المرئي، والظاهر والضمني، والتدرج نحو المجرد"(عبد الكريم غريب، 2006، ص 644). ومنه فالنموذج البيداغوجي افتراضات عاقلة عما سيكون عليه النظام التربوي، شريطة توافر العوامل الآتية:

أ. التكامل؛

ب. الاتساق؛

ت. التدرج.

علما أن هنالك نماذج بيداغوجية متعددة خاضعة لمنطق التوجيه والتحكم المؤطرين، ومن أمثلة ذلك:

- ✓ النموذج التلقيني؛
- ✓ النموذج المجدد؛
- ✓ النموذج الممنهج؛
- ✓ النموذج القائم على المعلم؛
- ✓ النموذج المضاميني؛
- ✓ النموذج القيمي؛
- ✓ النموذج القائم على المتعلم؛
- ✓ النموذج التفاعلي.
- ✓ النموذج التكنولوجي–الرقمي (التعليم عن بعد).

ما يلاحظ أن هذه النماذج لم تكن وليدة مشكلات محلية، بل كانت شكلا من أشكال التبعية فقط. ومن جانب آخر، هذا التفصيل المرحلي لبروز اشتغال نموذج دون غيره يضر بالعملية التعليمية والتربوية عموما؛ فالتركيز على عنصر دون العناصر الأخرى هو خلل في النموذج البيداغوجي المعتمد، حيث لا منظومة تربوية دون منهاج أو مدرس أو تكنولوجيا أو متعلم....

لا مجال للشك في كون الإنسان هو مشكل ثقافة المحيط الذي يولد فيه، ولا يقف عند هذا الحد، بل هو العامل على نقلها إلى الأجيال المقبلة. فهذا النقل ليس اعتباطيا، وإنما تحكمه معتقدات الجماعة أو ما يمكن تسميته بالضبط الاجتماعي، الهادف وضع حد للرفض المجتمعي.

لذلك يشكل حضور التربية بمثابة لبنة أساس من الصعب الاستغناء عنها، لأنها الضامنة للاستمرار الثقافي واستقراره، وذلك من خلال التثقيف والمشاركة والتقليد والتطوير... من جانب آخر، فهي المكونة لصورة الفرد مذ مراحله الأولى إلى مراحل ما بعد المؤسسة؛ إذ هي التي تسمح للفرد بالتمييز بين المنطقي وغير المنطقي، العادي والشاذ، الجميل والقبيح، المقبول والمرفوض اجتماعيا... بشكل عام، تعمل الثقافة على إمداد الفرد بطرائق التفكير والتفكر. ثالثا، تسعى تقديم تفسيرات لمختلف المواقف والسلوكيات الصادرة من الفرد تجاه نفسه، أو مجتمعه، مما يتيح إمكانية التنبؤ بها.

ختاما، يمكن اختصار علاقة الفرد بالثقافة في الجوانب الثلاثة الآتية:

1. التنظيم؛
2. التكيف؛
3. الاستمرارية.

يمكن تحديد علاقة التربية بالثقافة من خلال كون التربية فعلا ثقافيا ينتقل من جيل إلى جيل آخر، بالاستناد إلى وسائل وطرائق التعليم والتعلم، والتي تتجلى في التنويع البيداغوجي.

لم الثقافة البيداغوجية الرقمية؟

- ❖ فهم التفاعل القائم بين أفراد المجتمع التعليمي، والمتغيرات المؤثرة على الإطار التنظيمي؛
- ❖ تحديد المشكلات، وتسهيل عملية تقديم الحلول، بالاعتماد على تقنية التنبؤ والمعالجة الآنية، وهو ما يسهل عملية تقليل حدوثها؛
- ❖ مساعدة المعلم على فهم المطالب الخاصة بالمتعلم، وتفسيرها وتحليلها بحكم كونه الأقرب إليه؛
- ❖ الإيمان بفكرة التميز داخل التنوع، يظهر من خلال السلوك التعليمي والتربوي عموما؛
- ❖ تعمل التربية الرقمية على إحداث توازنات فعالة بين مكونات المحيط الاجتماعي؛
- ❖ آليات وأهداف ومناهج التربية الرقمية كلها خلاصات الفعل الثقافي ونقد له؛
- ❖ العملية التربوية في بعدها التكنولوجي عنصر من العناصر الثقافية المؤثرة.

إن أولى معالم نجاح أي ممارسة بيداغوجية رقيمة تتجلى في التغيير الثقافي الذي تحدثه في المتعلم باعتباره مشروع مواطن فعال ومنتج مستقبلا. تغيير يعتبر عملية تحول في النظام القائم: معتقدات وأدوات وأفكار وأهداف... لتبرز وظائف جديدة وتحديات غير التي فرضت نفسها على الواقع التربوي والتعليمي التعلمي، علما أن العكس هو الذي ينبغي أن يكون؛ بمعنى أن الواقع التعليمي هو الذي يجب أن يبني تحديات والتزامات جديدة على المجتمع.

ثانيا، إن هذه العملية لا يمكن أن تحصل ما لم تتوافر مجموعة من العناصر، وهي كالآتي:

- ➢ الإيمان بأن التغيير مرتبط بالإنسان الفعال أو المواطن المنتج؛

- جعل المتعلم عضوا في المجتمع المعرفي واقتصاد المعرفة: الفاعل البشري الجديد؛
- فهم إنسانية الإنسان بعيدا عن أي عقدة كيفما كانت: دينية- سياسية- اقتصادية.... أي استيعاب مضامين شخصيته الداخلية: الجانب السيكولوجي؛
- الاستثمار التكنولوجي القائم على التطبيق المنتج؛
- تكاملية الخطاب: بين الرقمنة والاعلام، المسجد، المدرسة، الأسرة...ومرد الفشل الحاصل الآن هو تقوقع كل خطاب مؤسساتي حول محتويات خطابه دون الاهتمام بما يقدمه الخطاب الأخر، علما أن هذه الخطابات تتحول إلى مضامين متصارعة في ذهن المتعلم أو الطفل أو المدرس نفسه. أضف إلى ذلك، أن الثقافة البيداغوجية هي التي ستسمح ببناء جسور تواصل(Glorian Ladson- Billings, 1995, P 467) وتفاعل بين هذه الخطابات؛
- الاتصال الخارجي القائم على التبادل دون النسخ.
- القطع مع النقل الثقافي التقليدي القائم على نقل نمطية التفكير والتفكر والعيش والمعتقدات التي كان يتمتع بها الجيل السابق، لأنه في ذلك ضرب للخصوصية الفردية.

ثالثا، إن سبب ضرورة استحضار البعد الرقمي في البنية العقلية العربية أولا، والخطاب التربوي في مرحلة ثانية، يعود إلى تواصلها بين الحاضر والمستقبل، إضافة إلى كون التربية فعلا ثقافيا؛ حيث لا تربية ولا تعليم خارج حدود تلك الثقافة، بمعنى أنه لا يمكن للمربي أو المدرس على حد سواء أن يشتغل أو يتحمل المسؤولية التعليمية ما لم تتوافر له أبسط الشروط وهي أرضية تكنولوجية جيّدة.

إذن، تسعى الثقافة البيداغوجية الجديدة بناء فرد فعال مجتمعيا، له من الآليات ما يسمح له بالاستيعاب لكل ما يقدم له بشكل واع ودون أي وصاية كيفما كانت.

من جهة أخرى، تبدأ الثقافة البيداغوجية الرقمية من الأسرة وتنتهي بالأسرة، حيث تعمل بناء شخصية الفرد من جوانب متعددة وصعبة. وإذا ما حصل خلل في هذه العملية يتحول عمل المؤسسة المستقبلة له في مرحلة موالية إلى مهمة تقويم اعوجاج لا غير، والذي يتخذ أبعادا كثيرة: نفسية، سلوكية، أخلاقية، عقلية، وجدانية، منهجية؛ أي أن المدرس يكون أمام إعاقات تربوية متعددة، تستدعي منه أولا أن يعالجها ليمر بعدها إلى مرحلة التعليم والتعلم عن بعد.

وللخروج من هذا التصور، نستحضر ضرورة التكامل المعرفي، كما أشرنا إلى ذلك في البداية؛ إذ هي التي تسمح بعدم الوقوع في الازدواجية الثقافية أو تربوية، أو إعلان ملامح تناقض بين مؤسسة الأسرة والمدرسة والإعلام(التكنولوجيا).

في ذات السياق، تشترط الثقافة البيداغوجية إطارا تعليميا سليما تخول له ممارسة تلك الوظيفة المتعدد المهام، وبالعودة إلى طرق تشغيل مدرسي المدارس العربية، فهي تساهم في إفشال كل الخطط الإصلاحية مهما كان رقيها وجودتها. أمام هذا الوضع وجب اعتماد معايير دقيقة غير المعمول بها حاليا، إذ يقتصر على الجانب المعرفي للمدرس ليكون مسؤولا فيما بعد في خلق ناشئة مفكرة ومدبرة.

إن مثل هذه المهام، ليست ولا يمكن أن تكون من وظائف المؤسسة التعليمية، في الوقت الذي وجب أن تكون فيه مكانا لإنتاج المعرفة، والذي ينبغي أن يتصف بالحرية البناءة، وفق معايير وقيم معرفية محددة، تمكن من التطوير.

بالإضافة إلى أن الاحتراس الدائم من تاريخية المدرسة، باعتبارها ثقافة غير نفعية في إنتاج المعرفة، سيؤثر على مستقبلها ووظيفتها التعليمية التعلمية، أي أن الزمان عامل حاسم في مأسسة مفهوم المدرسة المبني على الجاذبية.

ومن هذا المنطلق، جاء جون جاك روسو بمبدأ "تعلم أن تعيش"، القائم على تهيئة المتعلم لمواجهة مشكلات حياته الشخصية والمدنية، ويدرك مجازفات الخطأ والوهم، ثم يصل بين الشك والاحتمالات واللامنتظر. هنا، يظهر مفهوم مدرسة الحياة، الذي يتأسس بشكل واضح على ماهية المعرفة، ليست المعرفة الجاهزة والمستعملة، وإنما تشكلاتها وحيثياتها، والتي تضع نصب أعينها حاجات الفرد والمجتمع. أضف، إلى أن المدرسة، معرفيا، مهاريا... ينبغي أن تواكب المتعلم عمريا بخلق مسافة بينه وبين الأشياء التعليمية، والمنطلقة من مرحلة التجريب، التأقلم، الوعي، التوجيه، البناء. شريط توافر الشغف باعتباره نواة مدرسة الحياة؛ فبانعدامه تتكون بؤر توتر تدفع العقل إلى الجمود.

لذلك فالتعليم والتعلم في أمس الحاجة إلى الإيروس: حب المعرفة، وحب المتعلم، يتحتم تلازمهما، ثم نضيف مسألة الثقة، لكونها البوابة الأولى للإصلاح، فثقة الفرد في المدرسة، والعكس صحيح، منها تبنى وتنطلق تفاعلات متينة ودائمة.

إن التطور الذي عرفته البنيات المجتمعية فرض على قطاع التعليم أن يسايرها، وفي ذات الوقت، فهو مطالب أن يصوغ استراتيجيات تعمل على خلق دينامية محققة للتنمية، استراتيجيات تستوجب منطقا جديدا وطرائق بيداغوجية ومناهج ملائمة للتوجه العام تعليميا وليس سياسيا.

ومنه، فالعقل العربي المواكب للمقولات التعليمية تطبيقيا، ومن خلال الثقافة البيداغوجية المكونة مجتمعيا، يحتاج إلى تبني مقاربة إنتاجية؛ حيث تصبح المؤسسة التعليمية فضاء منتجا، وكل ما خرجت عن هذا الإطار، غاب عنها طابع المؤسسة.

إن تبني مفهوم الثقافة البيداغوجية راجع بالأساس إلى أربعة عوامل:

- ♦ احترام الذات الإنسانية: نظرية الذكاءات المتعددة؛
- ♦ الفصل بين التربية والتعليم– التعلم في بعدها الرقمي؛
- ♦ الإنتاجية: الابداع في التطبيقات؛
- ♦ تحيين المعارف والمهارات.

إنها مقاربة جديدة تقوم على برنامج تعليمية رقمية، باعتبارها مجموعة من الوضعيات والأنشطة التعليمية التعلمية لمادة من المواد التعليمية، تتوخى تحقيق كفايات محددة، وذلك على امتداد فترة زمنية، استنادا إلى خصوصيات كل من المتعلم والمعلم، وطبيعة المادة التعليمية من جهة أخرى.

لهذا، تنطلق الثقافة البيداغوجية على مكونات فعالة في الوصول إلى تلك الكفايات:

- المكون المعرفي: الانطلاق من وضعيات ومن معرفة عالمة– أكاديمية ثم مدرسية.
- المكون السيكولوجي: استحضار المتعلم كذات متعلمة.
- المكون المنهجي: العدة الديداكتيكية الرقمية الأنسب للتعليم والتعلم عن بعد.

أما المرجعيات، فتتلخص في الآتي:

1. المرجعية العلمية،

2. المرجعية التكنولوجية؛
3. المرجعية الفلسفية،
4. المرجعية التربوية.

لقد أضحى التغيير أمرا حتميا، لا يمكن تأجيله أو الانتظار لسنوات عدة لإخراج نسخة جديدة من كتاب تعليمي تعلمي، ومن دواعي هذا التغيير نستحضر الآتي:

- ♦ التحول الدائم للمعرفة، وهو ما سبق الإشارة إليه، فلكل معرفة جديدة مفاهيمها وآلياتها ينبغي مواكبتها والعمل على نقدها بغرض توليد معارف أخرى؛
- ♦ التحول الديداكتيكي: لا جرم أن مجال التربية والتعليم معروف بإنتاجيته للموارد والطرائق، في إطار سياسة التجويد والتطوير، المساعدة على تبليغ الكفايات التعليمية التعلمية. ثانيا، مسايرتها للتحول المعرفي والتكنولوجي.
- ♦ التحول السوسيو–ثقافي: يعرف العالم تحولات قيمية تحتاج تدويرها ضمن المعرفة المقدمة تعليميا.

بجانب هذا، تعمل الثقافة البيداغوجية على الاشتغال كمنظومة متماسكة، إذ لا مجال لاستقلالية المادة عن المواد الأخرى، فاستيعاب كفاية أو مهارة لا يمكن أن يكون محصورا ومعزولا عما قبلها وما بعدها.

وجب التنبيه، إلى أن النقل الديداكتيكي الذي تمارسه الدولة قبل المعلم، لا ينبغي تجاوزه لما له من تأثير على توجه المنظومة ككل. فقبل الوصول إلى مرحلة النقل الديداكتيكي (مدرس– معرفة–متعلم)، هنالك النقل الأيديولوجي (توجه سياسي– معرفة– مؤسسة تعليمية).

وهنا نستحضر إيف شوفالار Yves Chevallard(ديداكتيكي في علم الرياضيات، ويعرف بأنه أول من استخدم مفهوم التحويل الديداكتيكي بمعنى نقل المعارف المعرفية إلى معارف مدرسية) وأشكال هذا النقل:

أ. تفكيك المعرفة وإعادة هيكلتها حسب الحقول والمكونات والمجالات الدراسية والأهداف والمهارات؛

ب. ضرورة فصل المعرفة عن منتجها، أي أن تكون منزوعة من سياقتها الأيديولوجية؛

ت. ضرورة وجود برمجة للمعرفة، إذ لا يمكن تقديم المعرفة ككتلة، وإنما الخضوع للتدرج الخلدوني؛

ث. النقل الديداكتيكي يتوخى جعل المعرفة في متناول أكبر فئة من المجتمع، ما يعني تحقيق الديمقراطية المعرفية، وهذا لن يتحقق إلا عن طريق التعليم عن بعد، باعتباره آلية تستهدف الجميع دون استثناء.

بالعودة إلى النقطة الأولى، فتقديم المعرفة التعليمية ينبغي أن يكون حسب الكفايات المراد تحقيقها، علاقتها بسوق الشغل، أي أن تكون معرفة نفعية مؤثرة. ثانيا أن تكون قابلة لتصرف عبر أنشطة ووضعيات تعليمية تعلمية رقمية، تحترم وعي ورغبات المتعلم، وإذا اختل هذا الشرط ستتحول المعرفة إلى أداة تلقينية لا غير.

وفي الأخير، وهو أمر أساسي، فالغاية الكبرى للنقل الديداكتيكي هو إنتاج معرفة وليس استهلاكها أو إعادته إنتاجها.

البنية المفاهيمية

التعليم عن بعد

أعيد إظهار مفهوم التعليم عن بعد واستراتيجياته كإجراء وقائي للحد من انتشار جائحة كورونا، استنادا إلى كون المؤسسات التعليمية تعرف أكثر التجمعات البشرية. وبالتالي، فهذا المفهوم فرض على السياسة التعليمية؛ إذ لم توفر له البنيات التحتية المناسبة، ولا الأجهزة الواجب توظيفها سواء من قبل المتعلم أو المدرس، وكذلك كفايات الاستثمار من قبل المدرس.

ومن هنا، وجب الإشارة إلى أن التعليم عن بعد جاء استمرارا وتكملة للتعليم الالكتروني وإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في حقل التربية والتعليم. ثانيا، كونه هدفا تسعى المنظومات التعليمية اعتماده كنظام قائم ولبنة أساس، بعدما كان نمطا مؤقتا. بناء على ذلك، فأولى ركائز اعتماد هذا النظام هو إجراء دراسة تحليلية نقدية بقصد تبيان جوانب القوة واستثمارها، وفي نفس الآن، محاولة تحديد النقائص والعمل على تجاوزها.

انطلاقا مما ذكر، يطمح التعليم عن بعد الإجابة عن التالي:

أَ كان ثمة رؤى وخطط استراتيجية واضحة واكبت الانفجار المعرفي والتقدم التقني من جهة، والازدياد السكاني وحاجة كل فرد إلى التعلّم من جهة أخرى، للذهاب نحو التعليم عن بعد؟ أم هي خطط طارئة اضطرت الحكومات للتعامل معها كأمر واقع في ظل تعليق الدراسة في العديد من دول العالم بعد جائحة كورونا؟

هل يمكن الانتقال للتعليم عن بعد، من دون الأخذ بالحسبان المشكلات الموجودة في بعض النظم التعليمية، ومن دون خطط متكاملة في هذا المجال؟ (مكتب اليونيسكو الإقليمي، 2020، ص 12).

وتماشيا مع موضوع الورقة البحثية، إلى أي حد يمكن للسياسة التربوية العربية بناء هندسة بيداغوجية وتكوينية للتعلمات وفق نظام التعليم عن بعد، وذلك من حيث: المدخلات والوسائل والمخرجات.

إن التعليم عن بعد هو عملية انتقال للمعرفة والكفاية التعليمية إلى المتعلم من فضاء المدرسة العادية إلى فضاء تواجده، ما يعني أنه ليس مضطرا للتنقل إلى الفصل التقليدي بكل مكوناته.

يمكن تلخيص مفهوم التعليم عن بعد في العبارة التالية: حضور "المدرسة" " للمُتعلِّم بدلا من حضور المتعلم للمدرسة. غير أن صيغة الإرغام والإلزام ليست من عوامل نجاح هذه العملية؛ حيث تنطلق" من قرار ذاتي يتخذه المتعلم وعندما يكون التعلم اختيارا فرديا فإنه يسمو عن التعلم العادي (الذي عادة ما يكون نتاجا لمؤثرات خارجية واستجابة لتعزيزات تهدف إلى تغيير السلوك) ليصبح تملكا فرديا للمعرفة ووسيلة للتأثير على النفس وعلى المحيط" (أحمد أوزي، 2016، ص 166).

بيداغوجيا، لا يمكن الحديث عن التعليم عن بعد بشكل عشوائي دون مراعاة الأمور الآتية:

- ❖ الهدف التعليمي ينبغي أن تحدد له وسائط تقنية مناسبة؛
- ❖ استحضار نوعية المتعلمين والفروق القائمة فما بينهم؛

أما من حيث التواصل والتفاعل، فإن التعليم عن بعد يتخذ منحيين اثنين:

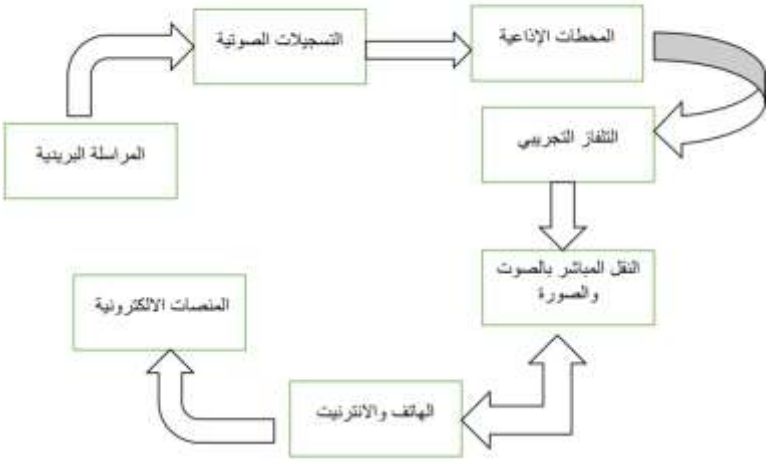
- ♦ التعليم الفوري المتزامن (online learning)،
- ♦ التعليم غير متزامن.

أي أن التعليم الافتراضي: لا يرتبط بالمكان ولا الزمان بقدر ما يهتم بالوسيلة والهدف (الحصول على المعلومة). غير أنه لا ينبغي أن يفهم من التعليم عن بعد أو تقنيات المعلومات كونها هدفاً أوغاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليموالتربية، والتي تتجلى في جعل المتعلم له القدرة على حل المشكلات التعليمية والمجتمعية التي سيصادفها. وبالتالي فالتعليم الالكتروني منظومة قائمة على التخطيط ويشمل على الآتي:

- الفصول التخيلية (Virtual Classes)
- التعليم الذاتي (E-learning)
- المواقع التعليمية على الانترنت والانترانت (Internet Sites)
- التقييم الذاتي للطالب (Self Evaluation)
- الادارة والمتابعة واعداد النتائج.
- التفاعل بين المدرسة والطالب والمعلم (Interactive Relationship)
- الخلط بين التعليم والترفيه.(Entertainment & Education)

بجانب ذلك، إن التعليم عن بعد عرف انتقالات وتحولات عديدة،وذلك كما سبق الإشارة، فالتعليم عن بعد ليس وليد جائحة كورونا، بل كان نمطا موازيا تم اعتماده من قبل مجموعة من المنظومات التعليمية الغربية. ويمكن، في هذا الصدد، وضع أشكال هذا النمط في بدايته الأولى إلى حدود الآن:

مسار تطور التعليم عن بعد.



وهو ما يعني، أن أول تغيير أحدثه التعليم عن بعد يظهر في المفاهيم؛ إذ أصبحنا أمام تحولات عديدة سنلخصها في الشكل التالي:

إيجابيات التعليم عن بعد

1) مواجهة أوجه الضعف ومشكلات التعليم الحضوري؛

2) يسمح التعليم عن بعد بمزايا عديدة للمتعلم، ولعل أبرزها:

* تعدد المصادر المعرفية؛
* الاستفادة من أكثر من شرح حول مضمون واحد أو مهارة واحدة، باختلاف مقدم المادة؛
* لا يشترط تزامن المعلم والمتعلم في الزمان؛

* عدم التقييد بجدولة محددة وملزمة، باستثناء التقويم والتقييم.

صفوة القول، التعلم عن بعد هو" تعليم نظامي منظم تتباعد فيه مجموعات التعلم وتستخدم فيه

نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سوياً"(لي آيرز شلوسر، مايكل سيمونسن، 2015، ص 1).

يتضح مما سبق، أن هذا المفهوم مبني على أربعة مرتكزات:

أ. تعليم نظامي: يندرج نظام التعليم عن بعد ضمن المؤسسات النظامية؛ بمعنى أنه فعل تربوي– تعليمي خاضع لمجموعة من الإجراءات التي تفرضها المؤسسة المعتمد لذلك النظام، على عكس التعلم الذاتي مثلا.

ب. التباعد: يضمن التعليم عن بعد شكلين من التباعد؛ التباعد المكاني بين المتعلمين والمدرس، وبين المتعلمين أنفسهم. والتباعد الزماني؛ فكما تمت الإشارة إلى ذلك سلفا، فالتعليم عن بعد يشمل التعليم المتزامن وغير المتزامن. هذا الأخير يسمح بتقديم المحتوى التعليمي في وقت محدد، ويستقبله المتعلم في وقت آخر، أو الزمن الذي يختاره ويناسبه.

ت. التفاعلية عبر مصادر تكنولوجية: تسمح النظم الاتصالية بخلق تفاعلات بين المتعلمين والمدرس، إن بشكل متزامن أو غير متزامن، على أساس أن يكون هذا التفاعل منتجا ومؤثرا في سير العملية التعليمية التعلمية.

ث. الربط الثلاثي الآني: ويقصد به أن التعليم عن بعد يسمح بخلق ترابط بين المتعلمين والمدرس والمصادر التعليمية (المرئية- المكتوبة- المسموعة). هذا الربط يجعل التعليم والتعلم ممكنا.

وعليه، فالتعليم عن بعد هو التكامل الحاصل بين العناصر الأربعة، وغياب أي عنصر هو إقرار بالخروج عن مفهوم التعليم عن بعد.

نظريات التعليم عن بعد

إن اعتماد التعليم عن بعد في السياسة التربوية العربية يحتاج إلى نظرية لكونها" تساهم وبشكل كبير في إعطاء التربويين في مجال التعليم عن بعد الثقة في قراراتهم الخاصة بهذا النوع من التعليم" (لي آيرز شلوسر، مايكل سيمونسن، 2015، ص 14). بالإضافة إلى توافر نظرية التعليم عن بعد سيجعله معززا للممارسة التعليمية بعيدا عن الفرضيات وسوء التوظيف. في حين" إن عدم وجود نظرية مقبولة يضعف من أسلوب التعليم عن بعد: فالنقص في التعريف، وعدم تحديد المجال، والعجز عن اتخاذ القرارات كنتيجة للنقص في تحديد الأساليب، أو الوسائط، أو التمويل المناسب، أو دعم الطلاب؛ يجعل من الصعب اتخاذها مع قدر مناسب من الثقة في هذه القرارات" (لي آيرز شلوسر، مايكل سيمونسن، 2015، ص 14-15).

إن أولى شروط قيام نظرية التعليم عن بعد هي أن تكون:

- ♣ متوافقة مع السياسة الاجتماعية والثقافية والمالية؛
- ♣ قائمة على ثقافة حل المشكلات؛
- ♣ مجالا منفصلا عن التعليم التقليدي.

النظريات المعتمدة في التعليم عن بعد

قبل تقديم أبرز النظريات التي قام عليها التعليم عن بعد، وجب طرح السؤال التالي: هل يمكن تحقيق التربية عن بعد، أم يوجد تعارض مع مفهوم التعليم عن بعد؟ بمعنى هل التربية عن بعد أمر غير ممكن إطلاقا؟

أ. نظرية الدراسة المستقلة: مايكل مور

ب. نظرية الدراسة المستقلة: تشارلز ويدماير

ت. نظرية مصنعة التدريس: أوتو بيترز

ث. نظرية التفاعل والاتصال: بورجيه هولمبرج

ج. نظرية "أندراجوجي" لتعليم الكبار: مالكولم نولز

ح. دمج النظريات المتاحة: هيلاري بيراتون

خ. نظرية التكافؤ: النظرية الأمريكية الحديثة للتعليم عن بعد

د. الإطار النظري للتعليم عن بعد:ديزموند كيجان

مهارات التعليم عن بعد

إن التعليم عن بعد يحتاج أن يتوفر المتعلم والمدرس على مهارات أساسية:

- التعامل مع الشاشة؛
- المرونة في التفاعل في الزمان والمكان؛
- أخلاقيات التواصل عن بعد.

من هذا المنطلق، فخبرة المدرس في الفصل الحضوري قد لا تكون ذات فعالية في الفصل الافتراضي، وهو ما يستدعي تكييفا لكل العمليات الديداكتيكية والبيداغوجية والقيمية.

وعليه، تجدر الإشارة إلى أن هذا التكييف لكل هذه الممارسات لا يعني، إطلاقا، التعليم عن بعد، وإنما هو تعليم إلكتروني. والفرق بين النمطين يكمن في الآتي:

التعليم عن بعد هو تعليم وتعلم للمهارات، ولا يمتد لسنوات عديدة بخلاف التعليم الحضوري.

أما التعليم الالكتروني فهو مزيج بين المورد التكنولوجي (كتقنية) والمحتوى التعليمي التقليدي (المنهاج).

آفاقه

لا شك أن الاعتماد على التعليم عن بعد داخل المؤسسات التعليمية سيصبح جزءا وآلية تكاملية مع التعليم الحضوري، وبذلك نكون أمام نموذج تعليمي جديد وهو التعليم المزدوج المبني على تناغم التعليم التقليدي والتكنولوجي.

وبه، فيجب على المؤسسات التعليمية تطوير محتوى وتجارب هذا النوع من التعليم في البيئة التعليمية، مع العلم أنه من الصعب بمكان الاستغناء الكلي عن التعليم الحضوري بصفة نهائية؛ نظرا لارتباطه بالتركيز والتواصل والتفاعل المباشرين، وإمكانية الاستفسار الآني.

إن من أسباب جعل التعليم عن بعد عبارة عن أنشطة تعزيزية وعلاجية تعود إلى الآتي:

1. أن التعليم عن بعد ليس مدرجا ضمن التخطيط التربوي العام، بمعنى أن الهندسة البيداغوجية للعملية التعليمية في شموليتها (المؤسسات/المدرسين/المتعلمين/ميزانية التسيير/وضع المناهج والتوجهات الكبرى..) ويضعه المقررون انطلاقا من اعتبارات سياسية واقتصادية واجتماعية... لا تشمل مبادئ ولا قواعد هذا النوع من التعليم.

2. غياب التربية الإعلامية لدى المدرس والمتعلم على حد سواء، وقد سبق الإشارة إلى هذا الأمر.

3. الفترة الزمنية المخصصة لدرس من الدروس، في إطار التعليم عن بعد، لا تعد كافية للمدرس لتقديم المضمون التعليمي، ولا تكفي المتعلم لفهم واستيعاب كل التقنيات والكفايات المقدمة.

4. التعليم عن بعد يقدم مضامين ومحتويات دون الكفايات والمهارات المحددة لكل درس أو جزء منه، وهو ما يخالف المقاربة المعتمدة في المدرسة المغربية. وهنا يتحقق لنا مفهوم التعليم عن بعد؛ بكونه أسلوب التعلم الذاتي القائم على نقل المعلومات.

هذا في الوقت الذي يظل نجاح التعليم عن بعد مشروطا ب: التخطيط الجيد، وإخراج الدروس بكفاءة عالية، وتحديد الوقت المناسب للبث، والتفاعل بين المكونات التالية:

- دور المدرس: تسجيل الدرس– التأكد من الجودة– العمل التفاعلي بعد الإرسال– البعد التبصري؛
- دور المتعلم: الاهتمام– الالتزام بالوقت– التفاعل– تنفيذ الواجبات– التطبيق؛
- دور الأهل: المشاركة والتحفيز– التعاون– المتابعة المستمرة– تأمين وسيلة التواصل.

ثانيا، إن ما يحد من فعالية التعليم عن بعد يكمن في:

- **الوعي المجتمعي؛**
- **ضيق فترة التأقلم مع هذا النوع من التعليم؛**
- **عدم الإلمام بالبعد التقني؛**
- **صعوبة ضبط وانضباط المتعلم؛**

هندسة التعلمات

إن أي تعلم أو سيرورة اكتسابية تقترن بمرجعية الخصوصيات السيكولوجية للطفل المتعلم من جهة، وبمرجعية أنواع مضامين التعلمات المراد برمجتها من خلال هذه السيرورة من جهة أخرى.

وعليه، فلكل سيرورة تعليمية تعلمية هندسة محددة تبنى على:

أ. خصوصيات الأطفال المتعلمين؛

ب. حاجياتهم ووضعياتهم الصحية والنمائية؛

ت. أهداف التعلمات؛

ث. نوعية البرمجة: قصيرة أو طويلة المدى لزمن هذه التعلمات؛

ج. المخرجات والنتائج المتوقعة؛

إجمالا، إن أي هندسة للتعلمات، هي تخطيط دقيق وبرمجة محددة وهادفة للتعلمات والاكتسابات المتوافقة والمتكيفة (مديرية المناهج، 2019، ص 26.). أما هندسة التكوين الرقمية؛ فهي رؤية تعليمية وتربوية جديدة تقوم على بناء تعلمات ومهارات القرن الحادي والعشرين.

التحديات العربية والتعليم عن بعد

- ✓ هل المجتمعات العربية جاهزة وقابلة للتحولات الرقمية الحديثة؟
- ✓ كيف يمكن أن نمارس التعليم عن بعد ومستوى الأمية جد مرتفع؟
- ✓ هل يمكن للمتعلم الذي لا يعرف القراءة ولا الكتابة الاستفادة من التعليم عن بعد أو ممارسته؟

الرقمنة ومشروع الهندسة البيداغوجية

إن استحضار الهندسة البيداغوجية يسعى إلى توضيح تدخلات أطراف العملية التعليمية في بعدها الرقمي، والربط بين المتعلم والحاجيات التعليمية وفق مشروع خاص.

هذا وتعرف الهندسة البيداغوجية على ما يتوافق مع عمل هندسي مطبق على الجانب البيداغوجي والديداكتيكي. أي أن الهندسة، هنا، تتخذ مسار كونها عملية منظمة ومنهجية تنقل من الاحتياجات العملية والوظيفية– التقنية إلى تنفيذ الحل.

وبالتالي، فالهندسة البيداغوجية هي تقنية تتيح إعداد التدريب وفقا لاحتياجات العمل وقيوده.

استنادا إلى هذا التصور، فالمدرس لم يعد ملقنا ولا مخططا وإنما مهندسا تعليميا في ظل نظام التعليم عن بعد. وبه، فهو مطالب ب:

1) فهم الطلب المقدم إليه (المشكلة التعليمية التعلمية)؛
2) ترجمة المشكلة إلى احتياجات وإمكانات؛
3) تحويل تلك الاحتياجات إلى برنامج تكويني؛
4) تنفيذ التكوين؛
5) تقويم وتقييم التكوين.

مستويات الهندسة البيداغوجية

- ✓ مستوى الانطلاق؛
- ✓ مستوى المسؤولية؛
- ✓ مستوى الممارسة المرضية؛

- ✓ مستوى الخبرة؛
- ✓ مستوى التقييم والتقويم.

بناء على ذلك، فالهندسة البيداغوجية الرقمية ليست بالعملية السهلة، بل تحتاج إلى سنوات كثيرة للوصول إلى مستوى الخبرة. بالإضافة إلى ذلك، تفرض عليه– الهندسة البيداغوجية الرقمية– امتلاك مجموعة من المهارات الأساس، يمكن إجمالها في الآتي:

- ♦ معالجة المعلومات؛
- ♦ تحليل وضعية أو منظومة؛
- ♦ تسيير وتدبير الموارد البشرية –المتعلمون خلال العملية التعليمية التعلمية؛
- ♦ تسيير الموارد المادية التقنية؛
- ♦ ربط العلاقات وبناء التفاعل؛
- ♦ تصميم وتنفيذ المشروع الرقمي.

أساسيات هندسة التعلمات وفق نظام التعليم عن بعد

إن تبني نظام التعليم عن بعد يفرض وجود أساسيات لا يمكن الحديث عن التعليم عن بعد بدونها:

أ. التمكن من الوسائل الرقمية؛

ب. توافر قناة أو منصة تعليمية؛

ت. المادة التعليمية (المحتوى القابل للرقمنة)؛

ث. تنويع العرض الرقمي.

الانتقال من البيداغوجية المصرفية إلى البيداغوجية التشاركية

في هذا المحور سننطلق من تساؤل، قد يطرحه أي مدرس، يشكل اللبنة الأساس في اعتماد التعليم عن بعد: ما سبل القيام بعملية تعليمية تعلمية عن بعد بطريقة فعالة؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل يفرض الإيمان بالمنطلقات التالية:

أولا: التعليم عن بعد قدم تعريفا جديدا للمؤسسة التعليمية وللمدرس والمتعلم وأدوار كل طرف؛

ثانيا: عدم التقيد بالمنهاج الرسمي والبحث عن منهاج ملائم للتعليم عن بعد وتطبيقاته؛

ثالثا: مسؤولية المتعلم في التعليم والتعلم؛

رابعا: ضرورة توافر محتوى تعليمي رقمي، فالانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، نتج عنه إشكالات مختلفة منها:

- من وجهة نظر المدرس: طرائق صناعة المحتوى وأساليب تقديمه؛
- من وجهة نظر المتعلم: الوصول إلى ذلك المحتوى من خلال القناة المناسبة.

بداية، وجب التأكيد على أن النظم التربوية التي جعلت التكنولوجيا فعلا متداولا في بناء التعلمات هي الأكثر قدرة على الانتقال إلى التعليم عن بعد؛ لكون أطراف العملية التعليمية اعتادوا توظيف واستثمار المراجع الرقمية (المنصات) في التفاعلات الصفية. في حين وجدت نظم أخرى مجموعة من الإكراهات المتنوعة في اعتماد التعليم عن بعد، وخصوصا خلال فترة الجائحة.

في السياق ذاته، إن التعليم عن بعد، كما تم الإشارة إليه سابقا، هو ممارسة تعليمية جديدة على عدة مستويات: المنطلقات، الأدوات، المضمون التعليمي، الكفايات الأساس،

والكفايات المستهدفة، التنويع (العرض) البيداغوجي. بمعنى أن تحقق التعليم عن بعد، كإجراء، رهين بتجديد الممارسة على صعيد المستويات المذكورة.

أما فيما يخص بالبيداغوجيا، فالأنظمة التعليمية ظلت وفية ل"البيداغوجية المصرفية التي تعتمد على النقل والتخزين في وقت يحتاج نظام التعليم إلى التأسيس لبيداغوجية تجعل المتعلمين منتجين للمعرفة وليس مجرد مستهلكين لها" (أحمد أوزي، 2020، ص 66). في حين، يسعى التعليم عن بعد بناء بيداغوجيا رقيمة تشمل جميع البيداغوجيات الحديثة والفعالة أيضا، شريطة أن تجعل المتعلم شريكا في وضع التصور البيداغوجي المراد اعتماده؛ ف"المعرفة لا تمنح من قبل المعلم، بل تصنع بواسطة المتعلم" (أحمد أوزي، 2020، ص 73).

النماذج البيداغوجية وأسئلة بناء التعلمات

لا جدل أن التعليم عن بعد لا تحسمه بيداغوجية واحدة، وإنما هو فضاء لتنزيل جميع البيداغوجيات المعتمدة في حقل التربية والتعليم، وبالأخص المعاصرة منها. كما أن تدبير التعلمات خلال عملية التعليم عن بعد يفرض على لمتعلم والمدرس معا الإلمام والتمكين التكنولوجي وطرائق اعتمادها خلا العملية التعليمية التعلمية.

ويبقى المعيار الذي يجب الاحتكام عليه في بناء تعلمات التعليم عن بعد، هو محاولة المدرس الإجابة عن التساؤلات التالية:

أ. ما التعلمات التي ينبغي تحقيقها؟

ب. من هي الفئة المستهدفة؟

ت. ما نماذج التعلم؟

ث. ما هي أنجع الاستراتيجيات للتعليم والتعلم؟

ج. كيف أقوم التعلمات وفق التعليم عن بعد؟

ويمكن اختصار هذه الأسئلة في الخطوات التالية: التحليل- التصور- التطوير- التطبيق- التقويم.

كيفية إعداد درس للتعليم عن بعد

إن الفلسفة الأولى التي قام عليها التعليم عن بعد كانت هي التعليم والتكوين المستمر؛ إذ عمل على تقريب المهارة وتلبية حاجة المستفيد؛ بمعنى رفع مستوى التحصيل والاكتساب. وعليه، فالتعليم عن بعد آلية من آليات ضمان وتحقيق مبدأ التعليم والتعلم مدى الحياة.

إن التعليم عن بعد هو عملية تعليمية مستمرة بين المتعلم والمدرس رغم انفصالهما مكانيا؛ بمعنى أن الاتصال يتحقق وإن لم يلتقيا وجها لوجه.

إن تصريف التعلمات وفق مقاربة التعليم عن بعد، تستلزم ما يلي:

- تحديد الدرس أو المقطع التعليمي؛
- تعيين الفئة المستهدفة؛
- تحديد موعد التقديم وإرسال إخبار بذلك للمتعلمين (يشمل العنوان ثم التوقيت)، وهذا الاخبار يعتبر إعدادا نفسيا للمتعلم؛
- التأكد من الولوج الرقمي للمتعلم؛
- التأكد من حضور جميع المتعلمين؛

- تقديم المحتوى وفق خطوات منهجية مضبوطة، على أساس أن تقوم على الركائز التالية:
- الاختصار في تقديم المحتوى، وجعل المتعلم يبحث عن جزئيات متعلقة بالموضوع (تشجيع التعلم الذاتي)؛
- منح المتعلم فرصة أكبر للمناقشة وتبادل الأفكار.
- تقويم المقطع التعليمي من خلال إعداد استمارة الكترونية توجه للمتعلم حين انتهاء الدرس.

قانون التعليم عن بعد

إن التعليم عن بعد عملية جديدة على كل أطراف العملية التعليمية، وهو الأمر الذي يستلزم الوعي التام بهذا التغيّر وحث المتعلمين على الالتزام بالقواعد والقوانين التي ستحكم هذه العملية، وذلك بغرض الحصول على النتائج المرجوة:

- ❖ تهيئة المكان والظروف المناسبة؛
- ❖ الالتزام بالزي المناسب؛
- ❖ الالتزام بالوقت؛
- ❖ الاستعداد النفسي والذهني؛
- ❖ كتم صوت الميكروفون وتشغيل الكاميرا؛
- ❖ الانتباه والمشاركة الفعالة؛
- ❖ الاحترام والاستماع الجيد.
- ❖ الانضباط وعدم اللهو خلال الحصة.

موديلات التعليم عن بعد

سبق أن تم الإشارة إلى أن حقل التربية والتعليم محكوم بمتغيرات عدة، يمكن تلخيصها في ثلاث:

- المتغير الأول: الثورة التكنولوجية المعاصرة؛
- المتغير الثاني: التفاعلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والصحية؛
- المتغير الثالث: الموضوعات والمجالات الجديدة المتوافقة مع النظام الجديد (موديلات التعلم الذاتي، ص 7).

تعريف الموديل التعليمي

عرف جيمس راسل الموديل التعليمي في كونه" وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعلم روعي في تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية في ذاتها لكي تساعد التلميذ على أن يتعلم أهدافا تعليمية معينة محددة تحديدا جيدا، وبتفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم أهداف الوحدة من دقائق قليلة إلى عدة ساعات ويتوقف ذلك على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة" (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2006، ص 48).

إذن، فالموديل التعليمي هو تعليمية تقدم للمتعلم مضمونا تعليما وفق قدراته وحاجاته، علما أن هذا النمط يخضع لسيرورة من العمليات: التخطيط– التدبير– التقويم– الدعم.

إن نماذج التعليم عن بعد أو موديلاته يشمل ثلاثة فروع أساسية:

أ. الفصول الافتراضية: فصول تعليمية(منصات) متزامنة وغير متزامنة، تقدم فيها مجموعة من التعلمات وتحقق التفاعل والمشاركة بين المتعلم والمدرس.

ب. الفصل المعكوس: يعتبر الفصل المقلوب أو المعكوس مقاربة بيداغوجية، بنيت على قلب مهام وأدوار كل من المدرس والمتعلم داخل وخارج الفصل الدراسي؛ حيث أضحى المتعلم ملزما، وفق هذه المقاربة، بمتابعة الدرس في المنزل بينما تنجز تطبيقاته وتمارينه داخل الفصل الدراسي.

إن هذه الصيغة ومميزاتها تجعل من العملية التعليمية التعلمية أكثر جاذبية وفعالية وتنظيما للفصل الدراسي.

ت. الواقع المعزز: هي مجموعة من التقنيات تجعل من بيئة التعلم الواقعية، إذ يعتمد فيها على صور وأشرطة ثلاثية الأبعاد؛ أي أنها تنقل المتعلم الرقمي إلى فضاء مشابه للواقع: المختبرات العلمية، التشريح، ... وهي تقنية تجعل المتعلم يتفاعل بشكل مع محتويات المادة التعليمية والتعرف على جزئياتها.

جدير بالذكر أن كل هذه الموديلات التعليمية غير مكلفة مقارنة مع الفصول التعليمية التقليدية؛ فتقنيات الواقع المعزز، مثلا، فإجراء تجارب مخبرية في الفصل التقليدي، تستوجب تجهيزات مادية مكلفة، أو القيام برحلات علمية، لكن في الفصل الافتراضي غير ذلك.

بجانب ذلك، فإنها –الموديلات– تراعي وثيرة التعلم عند المتعلم، وتأخذ بعين الاعتبار زمن التعلم أيضا، فتقنية التسجيل تسمح للمتعلم بالعودة إلى الحصة الدراسية كلما صادف اشكالا معرفيا أو منهجيا. كلها أمور تكون مغيبة خلال فترة التعلم في الفصل الدراسي التقليدي.

خاتمة

إن التعليم عن بعد شكل مرحلة فارقة في مسار التعليم في العالم العربي بشكل خاص. نظام فرضته ظروف الجائحة، مما استوجب وضع فلسفة جديدة تؤسس لهذا النظام من جوانب عدة: التنظير، المدخلات والمخرجات، القيم، الوسائل والطرائق، معايير الفعالية، العلاقات البيداغوجية في بعدها الرقمي.

ديداكتيكيا، إن ما عرفته المنظومة التربوية العربية خلال الموسم الدراسي الماضي والحالي، كان مجرد اجتهادات فردية من قبل المدرس والمتعلم على حد سواء؛ ما يعني أن تلك العمليات لم تكن خاضعة لإطار مرجعي يحدد التعلمات الواجب اعتمادها، وطرائق هندستها رقميا، وآليات تمريرها إلى المتعلم. لذا، توصي الورقة بما يلي:

1. **من حيث الفلسفة التأطيرية، وجب:**

- ✓ **وضع تصور عام حول التعليم عن بعد؛**
- ✓ **اعتبار التعليم عن بعد مكون من مكونات المؤسسات التعليمية؛**
- ✓ **سنّ إطار قانوني للتعليم عن بعد؛**
- ✓ **اختبار نظريات التعليم عن بعد وربطها بخصوصيات المجتمع العربي.**

2. من حيث الممارسة:

- ✓ **تأسيس مراكز التعليم عن بعد داخل المؤسسات التعليمية؛**
- ✓ **برمجة تكوينات أساس ومستمر للمتعلم والمدرس حول تنزيل التعليم عن بعد؛**
- ✓ **جعل التعليم عن بعد نمطا تعليميا وتعلميا مستقلا عن التعليم الحضوري– التقليدي؛**
- ✓ **إعادة النظر في المناهج التعليمية الحالية، والعمل على تعديلها وفق ما يناسب وموديلات التعليم عن بعد؛**
- ✓ **إحداث شبكات التقويم الخاصة بالأداء (المدرس)، وتقويم التعلمات (المتعلم).**

الفصل الثالث: تدريس اللغة العربية وفق المقاربة الرقمية: تحديات ومهارات القرن الحادي والعشرين

إن مكانة اللغة العربية ورمزيتها تجعل من إخضاعها للدراسة والتحليل والنقد أمرا حتميا، وذلك في كل المجالات، ولعل أبرز مجال هو التربية والتعليم؛ لما لها من أدوار كثيرة في:

* الهوية وعنوان الشخصية العربية؛
* مستودع تراث الأمة العربية– الإسلامية؛
* ضمان الاستمرارية بسبب محدودية مجال الاستثمار.

رغم كل هذه الأدوار فإن اللغة العربية، تعليميا، أصابها الوهن والضعف وانعكس ذلك على الهوية والتراث والأمة والمتعلم على حد سواء.

إن جعل اللغة العربية لغة رسمية للبلاد لم يفعّل من خلال تنميتها وتطويرها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. قرن ظل يفرز تحديات كثيرة وجب على اللغة أن تكون فيها وسيلة وغاية. بناء عليه، ستعمل الورقة على الإجابة عن الإشكالات التالية:

1 ما واقع اللغة العربية في المؤسسات التعليمية المغربية؟

2 هل يسمح رصيد المتعلم المغربي بالحديث عن الإبداعية والإنتاجية أو المناعة اللغوية؟

3 ما تمظهرات تحديات القرن الحادي والعشرين؟

4 هل الرقمنة هي بوابة إعادة توهج اللغة العربية؟

5 ما سبل اندماج اللغة العربية في حصيلة القرن الحادي والعشرين (مجتمع المعرفة– اقتصاد المعرفة)؟

وعليه، فهذه الورقة البحثية ستعمل على تقديم تصور جديد يعيد للغة العربية توهجها ومكانتها تعليميا واجتماعيا من خلال بوابة الرقمنة وأدواتها.

تأطير

إن الاعتزاز والافتخار باللغة العربية نابع من كونها لغة القرآن الكريم، والذي يعد عنصرا فعالا في ضمان استمراريتها وصيانتها من كل كيد وعبث. لغة، بفضل هذا العنصر، ظلت تحمل في جوهرها سر بقائها وديمومتها؛ ما يعني أنها انتقلت من لغة قوم إلى لغة عقيدة رغم اختلاف الألسنة. ومن فوائد هذا الربط، الغنى الذي تتميز به اللغة العربية مقارنة بغيرها من اللغات: متانة التركيب- وضوح البيان- عذوبة الذوق- مرونة القوالب- التوليد المتعدد (الاشتقاق، النحت، القياس) - الإعراب (تحديد الصلة بين اللفظ والمعنى)... كما أنها تحمل قيما متعددة:

- ❖ دينية: الاعجاز القرآني- الترفع البلاغي والبياني؛
- ❖ قومية: توحيد الأمة العربية؛
- ❖ وطنية: إثبات الهوية وانتماؤها؛
- ❖ اجتماعية: لغة تواصلية ومستودع للعادات والتقاليد؛
- ❖ أدبية وجمالية: التراث الأدبي والفني؛
- ❖ علمية: نقل العلوم من الحضارات العريقة.

لكل هذه الأسباب والخصائص، وجب على المجتمعات العربية أن تعيد النظر في علاقتها باللغة العربية، والمكانة التي منحت لها، والعمل على الرفع منها على مستوى تصريف مضامينها وقيمها.

ولعله من المفيد أن نؤكد أن البشرية دخلت عصرا جديدا، عصر له مسميات عدة: العولمة، العصر الرقمي، الفضاء الافتراضي...عصر أحدث تغييرات وتحولات جذرية في المجتمعات مع اختلاف درجات التغيير. ومنها:

* الواقع الافتراضي: المعطيات اللامتناهية والعابرة؛
* الزمن الفعلي: أضحى للعالم إيقاع زمني جديد يتسم بالتسارع الدائم والمفاجئ؛
* الهوية المتعددة: إن الانتقال الزماني والمكاني للفرد عبر العالم الافتراضي والعابر للقارات يجعل علاقة الفرد بهويته موضع شك، في حالة لم يعتد بتلك الهوية التقليدية، فالفرد أضحت له هويات وجنسيات متعددة.
* الاقتصاد المعرفي: يقوم العالم على اقتصاد جديد يعتمد على المعلومة وإنتاجها كمادة خام في نظام الاحتكار والسوق الجديد؛
* أوجه الحقيقة: لم يعد الوجود متصلا بالواقع، إذ هنالك خلق وصناعة لتشكيلات متعددة من العوالم الافتراضية، تشكل حسب قدرة الفرد الذهنية وخياله وإيمانه بتعدد العوالم في علاقته بالهوية.

استنادا إلى ما ورد أعلاه، يتضح بشكل ملموس أن هذه الانتقالات تجعل الفرد يعيد النظر في نفسه ووجوده ومرجعياته، ما يعني الحديث عن فاعل بشري جديد. زد على ذلك، أن سمات هذا الانتقال هو اللاستقرار أو الحركية الدائمة، حيث لا مجال لليقين والثبات، فحقيقة اليوم هي أسطورة الغد، بل يصبح الواقع غير مسيطر عليه أو غير متوقع (المأزق الوجودي).

الأمر الذي يقتضي أن تكون اللغة هي الأخرى مشمولة بهذا التغيير، وفي كل مجالات توظيفها: اللغة المرقمنة– حوسبة اللغة[1]– برمجة اللغة– اللسانيات الحاسوبية...أما في علاقتها باللغة العربية، يجد الباحث نفسه أمام سؤال: ماذا سيبرمج في اللغة العربية؟

في الوقت الذي تواجه اللغة مجموعة من الإشكالات أبرزها عدم قدرتها على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، لهذا فمعالجة هذا الاشكال يضع اللغة العربية في المسار الصحيح صوب الرقمنة، أي، إخراج اللغة من شقها التواصلي العادي إلى العلمي الرقمي.

إذن، إن قيمة اللغة، اليوم، تظهر في قيمتها ومكانتها في العالم والعصر الرقمي، بعيدا عما كانت عليه في عهدها الأول، بل كلما ابتعدت عن زمن الرقمنة وثورته زادت مشاكل اللغة.

غني عن البيان، أن العالم أضحى يميل إلى رقمنة البيانات والمعطيات العلمية .... والاستغناء عن العالم التقليدي، لما يضمنه من فعالية وتقليل للجهد والمال واستثمار للزمن، لكن وجب على الرقمنة أن تكون مشروعا مجتمعيا وليس قطاعيا: النقلة الرقمية. نقلة لن تتحقق إلا إذا قدمت اللغة مجموعة من الضمانات، يكمن إجمالها في التجديد من جوانب عدة: المبنى والمعنى، القواعد، الاصطلاح....

[1]اللسانيات الحاسوبية هو نظام يشتغل باللغة البشرية، ويعمل على معالجتها آليا، وذلك بوضع محلل آلي يوظف اللغة كما يفعل الإنسان. عملية تتم بترجمة اللغة إلى رموز رياضية يوظفها الحاسوب ويفهمها، كل ذلك بغرض مواكبة ما يعرفه العالم من تغييرا وتغيرات.ولهذا، فالغاية من حوسبة اللغة تتجلى في " تقديم توصيف شامل ودقيق للنظام اللغوي تمكنه من مضاهاة الإنسان في كفايته وأدائه اللغويين فيصبح قادرا على تركيب اللغة وتحليلها، يمثل الرسم الكتابي ما ظهر وما بطن، فيكشف الأخطاء الاملائية، ويبني الصيغ الصرفية ويتعرفها في سياق الكلام، وينشئ الجمل الصحيحة ويعرب كما يعرب الانسان ويصحح النطق إذا عثر به اللسان" (المجلس الأعلى للغة العربية، اللغة العربية والتقانات الحديثة، ج1، أعمال ندوة وطنية، 23-25 دجنبر 2018، ص 41).لهذا السبب، فتدريس اللغة حاسوبيا، يتم في المجالات التالية: القراءة: الاستيعاب- معالجة النصوص /سرعة القراءة/الاستماع: التعرف على الأصوات- اللفظ والتنغيم- الاستيعاب السماعي- الاستماع الموجه- المحادثة/الكتابة: التصحيح الإملائي الفوري- التدقيق والترجمة- التعديل- الكتابة الحرة والموجهة/ المفردات/قواعد اللغة العربية.

اللغة العربية بين فلسفة العصر الجديدة وخصائص اللغة المرقمنة

خصائص اللغة العربية المرقمنة

إن من معالم التناقض كون اللغة العربية من اللغات الست الرسمية في الأمم المتحدة، إلا أن محتواها الرقمي يظل محتشما، بالإضافة إلى عدد المتحدثين بها، ومبرر ذلك، نجد: ضعف نسب الانترنيت في العالم العربي- غيابها في قطاع التعليم- الأمية والأمية التقنية- ضعف التمويل والاستثمار في البنية التحتية- غياب الثقافة الرقمية.

وجدير بالذكر، أن هنالك فروق كبيرة بين اللغة الرقمية واللغة المكتوبة والمقروءة ورقيا، وتأسيسا على ذلك، يقول علي حرب:" فاللغة الرقمية لمسية أكثر مما هي يدوية. وهي سريعة وآنية بقدر ما هي أثيرية وغير مادية، لذا فهي تنتقل عبر البث لا بواسطة النشر كما هي الحال في اللغة الورقية. وهذه الأخيرة ذات طابع خطي أو مستقيم أو تسلسلي، في حين أن النص الالكتروني هو نص متشعب وعنكبوتي، بقدر ما هو ذو طابع تعددي أو تركيبي" (علي حرب، ص 108). أما في علاقته هذا النص بالقارئ، يضيف" فالنص الالكتروني يمنح القارئ حرية أوسع بكثير من الحرية التي يمنحها النص الورقي، لأنه يتمتع بأبواب ومفاتيح تتيح الولوج إليه لتفكيكه وتقطيع متنه لإعادة تركيبه بحسب أغراض القارئ" (علي حرب، ص 108). ومن صفاتها ومميزاتها، أيضا، أنها" هشة وعابرة ومتغيرة، ولكنها ذكية وذات طاقة إعلامية هائلة. وهي متناهية الصغر، ولكنها غير متناهية من حيث مواردها. وهي افتراضية، ولكنها ذات قدرة لا حصر لها على الفعل والتأثير" (علي حرب، ص 109).

استخلاصا لما سبق، أن العربية الرقمية" اصطناعية، ولكنها ذات صفة عالمية. وهي مشهدية بقدر ما تغَلّب المرئي على المكتوب. وهي ميديائية ومباشرة، ولكنها أفقية ووسطية

أكثر مما هي نخبوية وعامودية" (علي حرب، ص 109)، ونتيجة لذلك، فاللغة تجعل العالم منفتحا وتقدم إمكانات جديدة، حيث تستند إلى المحاكاة والتخييل بخلاف اللغة التقليدية القائمة على القياس والتمثيل، ما يدل على أنها لا تكتفي بالوصف والتحليل والقراءة، وإنما تمتد إلى الخلق والصناعة لما فوق الواقع؛ أي إنشاء عوالم جديدة أسها التراكيب الافتراضية والأبجديات الرقمية.

ملامح القرن الحادي والعشرين

بادئ ذي بدء، إن القرن الحادي والعشرين، في أمس الحاجة إلى تعديلات؛ فالمؤتمر العالمي للاقتصاد أشار في تقريره إلى مسألة مستقبل العمل، ويرى فيه أن 65%من المتعلمين الآن في السلك الابتدائي سيشتغلون في مهن غير موجودة حاليا (European Training foundation, 2018, p15).

وفي نفس الصدد، لا شك أن التكنولوجيا فرضت مجموعة من التعديلات على العالم، والذي تحول إلى قرية. تعديلات استدعت تنمية مهارات جديدة بهدف التعامل الأمثل مع الحياة. ويعد التعليم المجال الأنسب لعملية الإعداد هاته. جدير بالذكر أن المهارات التي جاء بها هذا التعديل، نجد: 1-مهارات التعلم والإبداع. 2- مهارات الثقافة الرقمية. 3- مهارات الحياة والمهنة.

وعليه، كيف ينبغي أن تصمم أساليب التعليم والتعلم في السياسة التربوية المغربية والعربية؟ وماذا يعني ذلك للتعليم؟ وكيف سيكون حلا للمشكلات والتحديات؟

لا شك أن المنظومة التربوية المغربية تنطلق من قاعدة كون المتعلم محور العملية التعليمية في شموليتها، وبالتالي، فإعداد المتعلم ينبغي أن يكون مبنيا على المعطيات التالية: كيف سيبدو العالم بعد عشرين سنة او نحوها من الآن عندما يغادر طفلك المدرسة ويخرج إلى العالم؟ ما المهارات التي يحتاجها طفلك ليكون ناجحا في العالم الذي تخيلته بعد عشرين سنة من الآن؟ ما الشروط التي جعلت خبراتك التعليمية فعالة؟ كيف يبدو التعليم وفق تلك الإجابات؟ (بيري ترلينج وتشارلز فادل، 2013)

إن المدرسة فضاء متحرك نحو المستقبل، فضاء يعمل على تقديم آليات متعددة تمكن المتعلم من مواجهته وفرض نفسه دون أي مركب نقص، حين ذاك يمكن أن نتحدث عن الانسجام بين القائم والمفترض.

لا شك أن التعليم يرتبط بحياة الإنسان وبمستقبله، وهو عملية لن تتوقف بقيام الإنسان، غير أنه تحكمه تغييرات سريعة لتطويره. وهنا، فإن " من أهم الملامح الأساسية التي تميز القرن الحادي والعشرين ظهور مجتمع واحد تتطور فيه وسائل الاتصال بسرعة كبيرة، ومنه تتآكل قيم ومعايير قديمة لتظهر معايير جديدة وتحل محلها، وفيه نمو متسارع لمعدلات الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية" (ناصر علي محمد، 2015، ص 77).ومنه، فالنظرة إلى المستقبل ينبغي أن تحكمه نظرة التحدي والاستعداد والتنبؤ ما يسمح بوضع خطط واستراتيجية مناسبة.

علاقة التربية باقتصاد المعرفة

إن اللغة العربية، وفق المقاربة الحديثة، وفي علاقتها باقتصاد المعرفة، وجب أن تكون متعلقة بالآتي: التعلم للمعرفة– التعلم للعمل: تطوير القدرة لاستعمال اللغة في سياقات متنوعة– التعلم لمشاركة الآخرين: بناء علاقات تفاعلية لغوية– التعلم لنكون: بناء الفرد على عدة مستويات وضمان استمرارية تعلّمه (التعلم مدى الحياة).

بالاستناد إلى ما ذكر أعلاه، فاقتصاد المعرفة يفرض مجموعة من التحديات على النظام التربوي بشكل عام، واللغة العربية خصوصا، ومنها:

- الانفجار المعرفي: المفاهيم– الأساليب– الفروع العلمية الجديدة؛
- تكوين الرأسمال المعرفي؛
- تطوير تقنيات المعلومات لتقليص المسافات (زمنيا وجغرافيا) مع الشعوب والثقافات والخبرات؛
- ضرورة التكامل بين المعرفة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؛
- تزايد الحاجة إلى الأدمغة والكفاءات؛
- التعديلات المستمرة؛
- سد الفجوة بين التعليم (اللغة) والصناعة؛
- العمل على توطين العلم باللغة العربية؛
- تعزيز الدراسات في مجال هندسة اللغات.

إجمالا، إن الاستمرار في تحليل وتشريح الأزمة هو في حد ذاته أزمة؛ فالواقع الافتراضي يستلزم تغيير طرائق الاشتغال وخلخلة المعتقدات والتخلي عن الشكوى والنرجسية، والتعامل مع

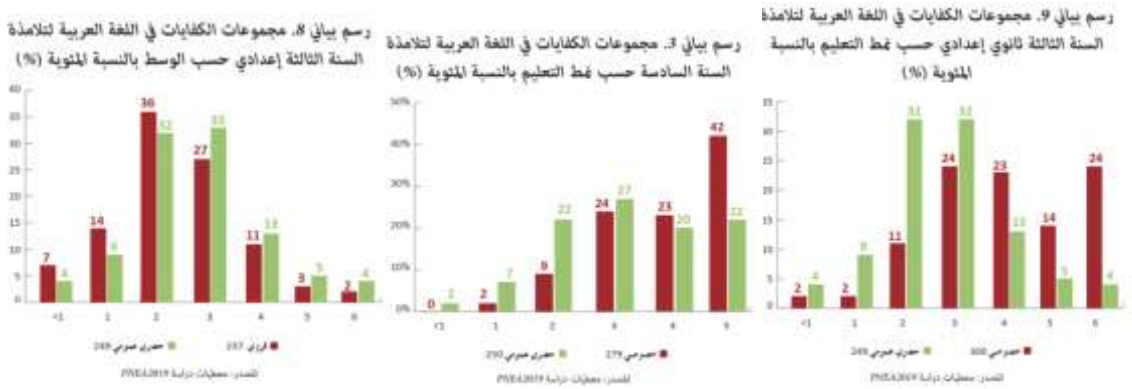
الواقع الجديد كاختيارات نجاح واحتمالات انتصار وانتقال (تحرر)، ف" إن إدماج المتعلم بشكل شامل في الموقف التعليمي يعني أن يتم تصميم هذا الموقف بطريقة تؤدي إلى مشاركة كل الطلبة جسميا وعقليا وعاطفيا في الأنشطة والإجراءات والأفعال والمخطط لها من قبل المعلم" (عبد الله أمبوسعيدي وآخرون، 2019، ص 27)

ديداكتيك اللغة العربية والتصور الجديد للمنهاج

بداية، إن مسألة الحديث عن مستقبل اللغة العربية لا ينبغي له أن يكون خارج مجتمع المعرفة واقتصادها، وما الرقمنة إلا بوابة تجاه ذلك؛ ما يعني أن اللغة وجب أن تكون لغة علم وبحث. إن فلسفة هذا التغيير تقوم على التحولات المتنوعة، وهنا، وفي علاقته باللغة العربية، تحضر الهوية والثقافة والحضارة العربية الإسلامية، وسبل الحماية وصد كل ما قد يؤثر عليها. وهذه من الأسباب التي تصعّب انتشار المحتوى العربي رقميا؛ إذ تم التركيز على طرائق الحفاظ على الهوية أكثر من كيفية الانخراط في عصر الرقمنة: الفجوة الرقمية[2]. هنا يبرز السؤال: هل المضامين التعليمية القائمة قابلة لأن تكون مرقمنة؟ وما حدود التماس بينهما من حيث الفعالية والتأثير؟ ومن حيث مستوى الفئة المستهدفة؟ ومن حيث توظيف التقويم الالكتروني للتعلمات، وخصوصا الكفاية اللغوية؟ في هذا الصدد، لا يمكن الحديث عن الرقمنة في خدمة التعليم والتعلم دون قياس درجة التمكن التقني ومن سبل الادماج والاندماج الإبداعي لكل من أطراف العملية التعليمية والتعلمية.

[2]تدل لفظة الفجوة الرقمية على الفرق القائم بين من يمتلك المعرفة ويقدر على توظيف وسائل تقنيات المعلومات ومن لا يمتلكها.ومن هذا المنطلق، لابد من الإشارة إلى أن العالم والعلم يعرفان تطورا واضا، فرضت فيه التكنولوجيا نفسها كعنصر لا محيد عنه، ولا يمكن للتعليم أن يكون عنصرا معزولا، الثابت أن هذا العنصر فرض أساليب وطرائق جديدة على الحقل التربوي، وبالتالي فمن البديهي إحداث تغييرات في كل جزئيات النظام التربوي.

وضعية اللغة العربية في المدرسة المغربية



يمكن إجمال هذه الوضعية في تدني المستوى اللغوي للمتعلمين كتابة وقراءة، والمبيانات أعلاه توضح ذلك، وبشكل مخيف. ولا مناص من القول أن وضع اللغة في عالم الرقمة زاد سوءا؛"تؤثر الانترنيت على طرائق التواصل والتعبير وقد يتجاوز التأثير إلى بنية اللغة نفسها، وهو ما نراه في واقعنا اليوم على الانترنيت من بنية لغوية مهلهلة، وخلط للعامية مع الفصحى وتداخل استعمال الحروف والأرقام، بل صارت العربية تكتب بالحرف اللاتيني، بالإضافة إلى الضغوط عن طغيان الإنجليزية على جميع الأصعدة (السياسي- الاقتصادي- التكنولوجي- المعلوماتي)، وتشارك العربية في ذلك معظم لغات العالم غير أنها تواجه تحديات إضافية، نتيجة الحملة الضاربة التي تشنها العولمة على الإسلام، ومن ثم ضد العربية"(نبيل علي، العدد 265، ص 242)

خلاصة القول" إن بناء مجتمع المعرفة العربي المنشود يكون باستثمار الفرص المتاحة التي توفرها الثورة التقنية وتوظيفها في حوسبة العربية، وتهيئتها للمعالجة الآلية تمهيدا لتوظيفها في برامج تطبيقية نافعة، تنتهي إلى إشاعة المعرفة وتعميمها" (المجلس الأعلى للغة العربية،

2018، ص 41) تأسيسا على ذلك، فإدماج الرقمنة في اللغة العربية دليل على قدرتها لمواكبة والتكيف مع كل الوضعيات، ولهذا فإن" الحديث عن المعالجة الآلية للغة العربية؛ وإنما هو الحديث عن التكيف والاحتكاك الحاصل بين اللغة العربية والبرمجيات الحديثة"(اللغة العربية والتقانات الحديثة، ج1، ص 113).

تدريس اللغة العربية

هل استفادت اللغة العربية من التقانة كما يجب؟ هل الرقمنة قادرة على استيعاب خصائص اللغة العربية؟

قبل الحديث عن الجانب الديداكتيكي والبيداغوجي لأساليب تدريس اللغة العربية، وجب الانتباه إلى أنه تم التركيز على مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعطائه مكانة وقيمة أكثر من الناطق بها بالفطرة.

ثانيا، وجب الإيمان أن نجاح اللغة العربية رهين بدعم القراءة؛ فهو أساس دعم اللغة العربية، فلا" توجد لغة قوية دون أن يكون عدد القراء الذي يستعملها كبير"(ناصر علي محمد، 2015، ص 167)، وإلا ستدخل في مواجهة التحديات، وأصعبها عالم الاغتراب westernization؛ حيث تعمد إلى عزلها والتشكيك في وجودها وفعاليتها.

إن المناهج والبرامج التعليمية تسير أحيانا عكس ما يقتضيه الواقع وما يعرفه من تطورات تقنية تتسم بالسرعة والدقة، ما يعني أن ما تقدمه من معلومات وحقائق ومفاهيم ومهارات في صورة مواد دراسية يعتبر خطأ معرفيا ومهاريا وديداكتيكيا وبيداغوجيا، ما يجعل المتعلم يتنقل بين عالمين مختلفين، كما أن النهضة والتنمية في أي مجتمع لن تتحقق ما لم يتم إخضاع

المناهج التعليمية للنقد والمراجعة، لذا، فالكفايات المنضوية تحت هذه المناهج لن تتحقق؛ بدعوى أن المتعلم يجب أن يبحث عن مقابل لها في الواقع، عوض أن يكون ذلك الواقع منطلقا لتجميع معطيات الكفاية وتقديم حلول مبتكرة لما قد يقع مستقبلا. وهنا، " تعد البرامج التعليمية القائمة على نظرية التعلم في العصر الرقمي بأنها منظومة تعليمية تقوم على أساس بناء المعرفة لدى المتعلمين، وتحدث عملية التعلم فيها من خلال البيئات الالكترونية باستخدام أداوت تكنولوجيا الحاسوب والانترنيت في التعليم، وفي ضوء معايير النظرية الترابطية، نظرية التعلم في العصر الرقمي"(سلوان خلف جاسم الكناني، 2020، ص 186). نظرية تجعل من المتعلم باحثا ومفتشا عن المعرفة وممحّصا لها في سياقات فردية أو جماعية، واقعية أو افتراضية، بينما يقتصر دور المدرس على التسيير والتوجيه والمعالجة.

أما عن مميزات المنهج التربوي الحديث؛ فإن اللغة العربية في أمس الحاجة إلى منهج متكامل ومتواز– متوازن يأخذ بعين الاعتبار تطورات وتناقضات وتحديات المجتمع. ولهذا وجب الآتي: منهج يكون محافظا وتقدميا في فلسفته ومحتواه– اعتماد مبدأ التعاون في البناء: الواقع، خصائص النمو، التفاعل، الخبرات التعليمية، التناسق والتكامل.

إذن، فتطور المناهج يفرض الوصول بها إلى " أفضل صورة ممكنة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لكي تتحقق كل الأهداف التربوية المتوقعة منها على أحسن وجه، وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة، ومعنى ذلك أن المتعلم سوف يساير العصر ويتعرف على المستحدثات في كل مادة دراسية يدرسها" (سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، 2014، ص 126). في هذا الصدد، وجب الإشارة إلى أن حذف موضوع وإضافة موضوعات

لا يعد تغييرا أو تطويرا بدليل أن الكتاب المدرسي ليس السبيل الوحيد لنجاح أو عرقلة المسار التعليمي التعلمي؛ فالتطوير عملية شاملة ومتكاملة ومستمرة.

التصور الديداكتيكي للمنهاج

تستند مرتكزات هذا البناء[3] إلى مجموعة من المنطلقات، وتماشيا مع هذه المنطلقات، فإقامة تعليم رقمي في المؤسسة التعليمي يفرض الآتي: 1-الجمع بين الخبرة المهنية (التربوية) والتقنية. 2-التعريف بمشروع التعليم: الأهداف، الوسائل، الأدوات، المسؤوليات. 3-تجهيز البنية التحتية وتوفير الأجهزة. 4- التدريب والبرمجة.5- التطبيق والتقويم.

وحري بنا التطرق إلى فلسفة هذا الاعتماد، والذي يلخصه ويليام جلاسر في قوله:" إن الانسان يتعلم % 10 مما يقرؤوه و%20مما يسمعه و% 30 مما يراه و% 50 مما يراه ويسمعه و% 70 مما يناقشه مع الآخرين و% 80 مما يجربه"(طارق عبد الرؤوف،2014، ص 150)، استنادا إلى ما سبق، فالرقمنة ووسائلها هي الضامنة لهذا التنوع والفعالية، ولا مناص من القول إن الفصل المعكوس هو العنصر المفعّل لهذه القاعدة.

بيداغوجيا الفصل المعكوس واستراتيجياته

إن الارتقاء بالعملية الديداكتيكية لا يمكن أن يتم دون تغيير الأساليب والطرائق والأدوار الخاصة بأطراف العملية التعليمية التعلمية. بناء عليه، ف " إن برادجم التعلم السائد في أغلب

[3] -الانطلاق من درجة حضور كل نوع من أنواع الكفايات المنصوص عليها في الوثيقة الإطار، حيث أعطيت الأولوية للكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. دون صرف النظر عن الكفايات الاستراتيجية والتكنولوجية، وقد تمت ترجمة ذلك في طبيعة النصوص القرائية. 2- التأكيد على أن تكون المضامين ذات صلة مباشرة بواقع المتعلم، والمجال الذي يعيش فيه محليا وإنسانيا. 3-النظر إلى مادة اللغة العربية على أنها كل لا يتجزأ. وأن مكوناتها تتعاون فيما بينها لتحقيق الكفايات.4- الجمع بين الجانبين المعرفي والمهاري، ويتجلى ذلك في اعتماد مقاربة تدريسية. يتم فيها إدماج الكفايات المنهجية، والتواصلية،والنحوية، والنصية.وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، ص 14.

مؤسستنا حاليا عتيق، فهو يعود إلى الثورة الصناعية الأولى، ونحن نعيش اليوم الثورة الصناعية الرابعة. لقد قال *جاك ما*، مؤسس عملاق التجارة الالكترونية في الصين: إذا لم نغير طرائق تعليمينا في الوقت الراهن، فإننا بعد 30 سنة، سنكون في ورطة كبيرة" (أحمد أوزي، 2020، ص 10).

في ذات السياق، قد يفهم مما ذكر سلفا، أن التكنولوجيا وأدواتها هي الحل السحري لكل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية– التعلمية أو النظام التعليمي بشكل عام، والأصح أنها هي استراتيجية أبانت عن فعاليتها وفرضت شروطا محددة. بمقابل ذلك، هنالك من يحصر التكنولوجيا في حقل التربية والتعليم على الانترنيت ومشاهدة شريط تعليمي، وهو أمر يضيّق فعالية فضاء رحب وغير محدود. وفي صلة هاته القاعدة مع الفصل المعكوس[4]، فعلاقتها بالتكنولوجيا" لا تقتصر على مشاهدة فيديو في البيت قبل الدرس، وإنجاز التمارين والتطبيقات بعد الرجوع إلى الفصل. إنها بيداغوجيا أحدثت ثورة في العلاقات مع المعرفة، وتغييرا في أدوار الطلاب والمعلمين"(أحمد أوزي، 2020، ص 16). بالإضافة إلى هذه الانتقالات التي تعرفها العملية التعليمية، فإن أهم تغيير يتجلى في المادة التعليمية ومضامينها؛ ففي الحصص التقليدية كانت فرص تمكن المتعلم من جزئيات المادة ضعيفة جدا، لكون المدرس يقدم المضمون مرة واحدة، وبالتالي، فاستدراك بعض نقاط الدرس يعد مستحيلا، في حين، ضمنت التكنولوجيا إمكانية العودة إلى الدرس أكثر من مرة، وهو ما يستجيب ل: الذكاءات المتعددة والفروق الفردية في الفصول الدراسية.

[4]في هذا الإطار، سمي الفصل المعكوس لأنه عكس وقلب قواعد ومبادئ الفصل التقليدي. هذا الأخير الذي كان يعمل على تقديم معرفة جاهزة للمتعلم، بينما يقتصر دور الفصل المعكوس على تكملة الرصيد المهاري والمعرفي للمتعلم؛ وذلك من خلال المناقشة وتبادل الآراء وتطوير المفاهيم، عبر مجموعة من الانتقالات الجذرية، والتي سيتم تحديدها فيما بعد.

بجانب ذلك، سبق الإشارة إلى أن البيداغوجية الجديدة (بيداغوجيا الفصل المعكوس)" هي بيداغوجيا تواصلية تفاعلية بامتياز؛ فالاستماع إلى مضامين الدرس في المنزل وإنجاز تطبيقاته ومناقشة جزئياته يخلق قنوات تواصلية بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمدرس. كما أنها تجعل المتعلم يكون منافسا معرفيا للمدرس، بدعم من الوسائل البحثية التي يستند إليها في إطار التعلم الذاتي. هذه المنافسة، وفق نظام الفصل المعكوس، تجعل المدرس يجدّد ويمني معارفه.

يعتبر الفصل المقلوب أو المعكوس مقاربة بيداغوجية، بنيت على قلب مهام وأدوار كل من المدرس والمتعلم داخل وخارج الفصل الدراسي؛ حيث أضحى المتعلم ملزما، وفق هذه المقاربة، بمتابعة الدرس في المنزل بينما تنجز تطبيقاته وتمارينه داخل الفصل الدراسي. إن هذه الصيغة ومميزاتها تجعل من العملية التعليمية التعلمية أكثر جاذبية وفعالية وتنظيما للفصل الدراسي.

تنطلق بيداغوجيا الفصل المعكوس، من حيث المبدأ، من فكرة مرتبطة بالزمن؛ إذ يعمل المدرس على تخصيص أكبر قدر ممكن من الحصيص الزمني للتفاعل والتعلم بالقرين، وهذا بعدما أخذ المتعلم أساسيات ومفاهيم الحصة في منزله عبر شريط تعليمي يرسله المدرس لمجموعة القسم. وبالتالي، يتحقق معنى كون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. بناء على ذلك، فمقاربة الفصل المعكوس غيرت مجموعة من التصورات حول فضاء التعلم: يمكن اكتساب المعرفة في أي فضاء، وفق ما يريده المتعلم/ إنتاج المعرفة رهين بفهمها ومناقشتها وتداولها ونقدها/ انتقال المدرس من مالك للمعرفة إلى موجه ومسهل لها.

وهنا، فالحديث عن مزايا هذه المقاربة يعد أمرا غيرا محسوم فيه، بسبب غياب تجارب ميدانية، وإن أكدت بعض الدراسات على البعض منها، وهي كالتالي: دعم فلسفة التعلم مدى الحياة– تنمية العمل الجماعي، وتعزيز التواصل داخل الفصول الدراسية– تشجيع التعلم الذاتي

والذي يساهم في تنويع مصادر المعرفة- تحرر المتعلم من نمطية الفصل الدراسي؛ لأنه يتحول من مستقبل سلبي إلى محلل للمعرفة.

استراتيجيات الفصل المعكوس

4.1.1. الألعاب التربوية: تشكل عنصرا حيويا في حياة المتعلم، إذ يمارسه بصورة شبه يومية، أما المكان الذي يغيب فيه هذا العنصر تقل فيه الحافزية، لكونها تمده بالنشاط والحماس بمقابل الملل والفتور، ومن نماذج ذلك المتاهة.

4.1.2. الخرائط الذهنية: " تعد الخرائط الذهنية أحد أنواع المنظمات المتقدمة؛ وذلك لأنها تساعد المتعلم على إيجاد الترابط والتكامل بين معارفه الجديدة، والمعارف المتشابهة لها في بنيته المعرفية"(زيانة بنت أحمد بن سعيد الكندي وآخرون، 2016، ص 45). كما أنها تقنية "تصويرية قوية تمدنا بمفتاح آفاق قدرات العقل المغلقة"(المرجع نفسه، ص 45).

ومن فوائدها[5]: عرض المعلومات بكيفية منظمة تسهل علمية الفهم والاستيعاب- تقلل من الكلمات الموظّفة- استحضار مقاربة الفروق الفردية- توثيق البيانات والمعلومات بشكل دائم.

4.1.3. استراتيجية KWL: ترتبط هذه الاستراتيجية ببيداغوجيا الفصل المعكوس بشكل دقيق، لكونها تقوم على ثلاثة مراحل:

* ماذا أعرف عن الموضوع: المعرفة السابقة؛
* ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع: المعرفة المستهدفة؛

[5] غني عن البيان أن الخرائط تنقسم إلى جماعية، حاسوبية- بدوية ثنائية- مركبة. كما أنها تنقسم إلى خرائط ذهنية- خريطة المفاهيم- الخرائط الدلالية.

* ماذا تعلّمت بالفعل: المعرفة المكتسبة.

4.1.4. استراتيجية اهزم المعلم: تعتبر من الاستراتيجية الفعالة أيضا في الفصل المعكوس؛ وهي تقوم على اكتشاف أخطاء المعلم خلال عملية الشرح، أو إجراء التجربة، أو بناء جمل، أو تسجيلها، وذلك بعد إعداد المتعلم الدرس، وهنا يعمد المدرس إلى ارتكاب أخطاء معرفية، أو صرفية، أو نحوية حسب الأهداف، أو الكفاية المستهدفة. كما تنسجم هذه الاستراتيجية مع استراتيجية 'عباءة الخبير'، والتي تعمل على جعل أحد المتعلمين يلبس عباءة الخبير بغرض اكتشاف أكبر عدد ممكن من الأخطاء التي ارتكبها المدرس، مع التنويه بالمتعلم الخبير لتركيزه وبحثه ودقته في تصيّد المغالطات المتنوعة.

4.1.5. المدونة التعليمية: تأسيس موقع أو مساحة الكترونية تعرض فيها المقررات الدراسية ومحتوياتها وكل الأنشطة التعليمية التعلمية كما الفصل الدراسي، مع إتاحة إمكانية التعليق والتبادل والنقد لكل ما جاء من مضامين.

4.1.6. التعلم التشاركي: يرتبط هذا التعلم بتشكيل مجموعات صغيرة بغرض إنجاز مهام أو الاشتغال على تنزيل هدف تعليمي متفق بشأنه. استراتيجية تقوم على مركزية المتعلم ومدى تفاعله مع مجموعة الفريق، إذ يعتبر المتعلم هو المسؤول عن تعلم الآخرين (المسؤولية الفردية والثواب الجماعي).

فذلكة

استخلاصا لما سبق، إن من سبل الرقي باللغة العربية، تصميم تعلماتها على تقنية المهام اللغوية، فهي تمثل فرصة كبيرة لاكتسابها وتعلّمها، وذات قيمة ومعنى لدى المتعلم، والقدرة على توظيفها في مواقف الحياة اليومية، تقنية تستدعي وضع المتعلم في مواقف حقيقية يجد نفسه فيها محتاجا لتسخير مكتسباته والبحث عن **أساليب وتعبيرات مناسبة لحل مشكلة الموقف. علاوة على ذلك، لا ينبغي أن يفهم أن هذه التقنية تقتصر على مهارة واحدة فقط، وإنما هي شاملة للمهارات الأربع.**

من هذا المنطلق، لا مجال للحديث عن رقمنة اللغة العربية ديداكتيكيا وبيداغوجيا (الفصل المعكوس نموذجا) إلا بعد تجاوز معيقات عدة: التشويه، التشويش، التهميش. بناء على ذلك، إن مبرر توظيف التقنيات الرقمية لا يكمن في كونها ضرورة وفقط، بل في تسهيلها ورفعها من منسوب الوصول إلى المعلومة واكتشاف فعاليتها، دون أن نغفل عنصر التنوع والتشويق وتقليل الجهد؛ وحيث أن الثابت، اعتبار الرقمنة إذا لم تكن بوابة لتغيير الاتجاهات والقناعات، فهي لا تدخل في نطاق الرقمنة وتأثيرها.

وعليه، وجب:

1. **تسويق المنتوج الرقمي العربي (البرامج والتطبيقات)؛**
2. **جعل صناعة المحتوى الرقمي والبرامج العربية فرص عمل؛**
3. **تشجيع الأساتذة والباحثين على تصميم مواقع خاصة بهم؛**
4. **خلق شركات مع متخصصين في التقنيات والتحويل الرقمي؛**
5. **تنظيم دورات تكوينية ومسابقات عربية؛**
6. **رقمنة الأعمال التدريسية؛**
7. **اعتبار الرقمنة مجرد مخزن وليس وسيطا ديداكتيكيا فقط.**
8. **إن النهوض باللغة العربية يفرض التالي:**
   - **توافر أسس موضوعية لسياسة لغوية عربية موحدة؛**
   - التفاعل الإيجابي مع لغات العالم؛
   - الترجمة.
9. **إضافة وإدراج الثقافة الرقمية في المناهج الدراسية؛**
10. **مراجعة الاحتياجات التدريبية والتكميلية للمدرسين؛**
11. **فرض الرقابة اللغوية على المحتويات التعليمية التي تنشر رقميا.**

الفصل الرابع: الدافعية أساس نجاح التعلم الذاتي

إن الظروف التي يعرفها العالم، جائحة كورونا، فرضت إحداث مجموعة من التغييرات على المنظومة التعليمية، لعل أبرزها الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد، كآلية تعليمية تقوم على الحماية في المقام الأول. تعليم يتأسس على نظام تكنولوجي وآخر إنساني، غير أن هذا الانسجام بين هذين المكونين يقوم على درجة الدافعية الحاضرة لدى المتعلم؛ أي أن نجاح العملية رهين بذات المتعلم.

هذا في الوقت الذي تبنت فيه مجموعة من الدول نمط التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي؛ كنمط جديد على مكونات الفعل التربوي؛ وهنا يطرح سؤال مدى قدرة المتعلم على الاستجابة لهذا التغيير؟

لهذا، ستعمل هذه الورقة البحثية على رصد مفهوم التعلم الذاتي وأسسه الفلسفية والبيداغوجية، وأيضا خصائصه ومبرراته، وعلاقته بالدافعية، باعتبارها لبنة أساس في تحقيق أهداف التعلم الذاتي، كما ستحدد دور الأسرة في العملية التعلمية.

مقدمة

كثيرة هي الدراسات التي أشارت إلى أن نجاح التعليم الافتراضي متعلق، بدرجة أولى، بالإمكانات المادية للأسرة وتوافر الوسائل التكنولوجية للمتعلم داخل المنزل. إلا أن هنالك أمرا لا يخلو من الأهمية، والذي سنبرزه من خلال التساؤل التالي: هل كل متعلم توافرت لديه كل الوسائل الضرورية نجح في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية التي حددت في الدرس التعليمي؟

إن تعليم المتعلم نفسه بنفسه يعد مبدأ أساسا تقوم عليه فلسفة التعليم والتعلم المستمرين (مدى الحياة)، بجانب ذلك، فالتعلم الذاتي يشكل مسارا يستوعب التطورات المتلاحقة والتغييرات السريعة التي يعرفها العالم في كل المجالات.

التعلم الذاتي

مفهوم التعلم

يعتبر التعلم فعلا تعليميا مقصودا، بغرض اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات، أمر يتحقق من خلال تفاعله مع الوضعيات المرتبطة بتلك الكفايات المراد اكتسابها. إلا أن هذه العملية تستلزم نشاط المتعلم وتفاعله، وهو ما ييسر خطوات اكتساب الكفايات وتطويرها.

بهذا، فالتعلم الذاتي، عملية تشكل أسلوبا" يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المتنوعة، بدافع من ذاته، وتبعاً لميوله، يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات، مما يؤدي إلى انتقال محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، ذلك أن المتعلم هو الذي يقرر متى؟ وأين يبدأ؟ ومتى وأين سينتهي؟ وأي الوسائل والبدائل يختار؟(" محمد سلامة، 1998، ص 36). من جانب أخر، للتعلم الذاتي مقابلات منها: التثقيف الذاتي– الدراسة المستقلة– التعلم المستقل.

ومن أهم مخرجات التعلم" تعديل سلوك الفرد نتيجة التدريب والممارسة، وليس نتيجة للنضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب والتخدير. ومقياس التعلم، هو الدرجة، التي يتعدل بها سلوك الفرد نتيجة لاكتساب الاتجاهات والمهارات والمشاعر والحقائق والآراء

والمبادئ والنظريات. فإذا كان التعلم محدودا، كان التعديل بسيطا، أما إذا كان التعلم شاملا ومركزا، كان التعديل كبيرا وأساسيا في تكوين الفرد" (مجدي عزيز إبراهيم، 2007، ص 21).

مدخلات وخصائص التعلم الذاتي

ينطلق التعلم الذاتي إلى ثلاثة مداخل:

- ✓ تحديد الأهداف المراد تحقيقها وذلك وفق منهجية مضبوطة؛
- ✓ تصميم الأنشطة التعلمية الملائمة للأهداف المسطرة؛
- ✓ تحقيق التفاعل بين المعارف والمهارات، والتوافق بينها وبين الأهداف.

أما من حيث الخصائص، فإن التعلم الذاتي أسلوب فردي يعمل من خلاله المتعلم تحقيق أهدافه، وفق ميولاته، وقدراته، ومستوى تحصيله، وسرعة البديهة. وبالتالي، فله مجموعة من الخصائص المميزة له:

أ. التوجيه الذاتي؛

ب. الإيجابية والتفاعل؛

ت. التحكم والإتقان؛

ث. المسؤولية واتخاذ القرار (عامر عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري، 2012، ص 44).

ج. النمو المعرفي والمهاري الفردي؛

ح. الاعتماد على الذات والاستقلالية؛

خ. التشخيص الذاتي للاحتياجات، والعمل على ترجمتها إلى أهداف تعليمية؛

د. مغالب للملل الذي، قد، يعرفه التعليم الجماعي.

الأسس الفلسفية والتعليمية للتعلم الذاتي

قبل تحديد هذه الأسس، هنالك سؤال مركزي وهو لماذا التعلم الذاتي؟ تكمن الإجابة عن هذا السؤال في:

- التطور المعرفي السريع؛
- تحديات مجتمع المعرفة؛
- تطوير الذات
- المساهمة في حل المشكلات؛
- زيادة فرص النجاح في ولوج سوق الشغل؛
- اكتساب معلومات ومهارات جديدة، قد، لا تقدم في المؤسسة التعليمية.

وبالعودة إلى الأسس:

❖ نفسيا:

1. المتعلم حالة تعليمية خاصة؛
2. التعليم الهادف ينطلق من السلوك المبدئي للمتعلم؛
3. مراعاة الفروق الفردية، وسرعة التعلم؛
4. حرية الاختيار. (عبد الله إسماعيل الصوفي، ص 187).

❖ تعليميا وتربويا:

1. التعلم الذاتي مرتبط بتعديل السلوك؛

2. التعلم عملية مستمرة؛
3. الانطلاق من حاجيات الفرد وقدراته ورغباته الذاتية.

بينما تتحكم الحرية والنزوع إلى الاختلاف في المبررات الأبستمولوجية في اعتماد توجه التعلم الذاتي، كما تشكل التكنولوجيا، عماد التعلم الذاتي، لكونها: تسهل عملية البحث، وتيسر عملية التواصل.

إجمالا، ينبني التعلم الذاتي على مبدأ الاستقلالية وحب الاستطلاع والتكفير الناقد، وإدارة الذات، شريطة أن يكون الفرد واعيا بمصادر معارفه وقيمتها العملية، وفي نفس الآن، له القدرة على حسن توظيفها.

ومن جهة ثانية،فاعتماد استراتيجية التعلم بالاكتشاف يجعل المعرفة المكتسبة ممتدة وطرق الاستفادة منها تكون متعددة، بخلاف المعارف والمهارات المقدمة تلقينا وحفظا. أضف إلى ذلك، أن التعلم الذاتي يساعد المؤسسات، في إطار نوع من التكامل، على التركيز الشامل على الإنتاجية.

أسباب اعتماد التعلم الذاتي

- المستوى المعرفي للمتعلم: حيث يحتاج لأنشطة شخصية: مشاريع، حل المشكلات، بناء معارف، هذا في الوقت الذي ما تزال فيه مجموعة القسم تحاول استيعاب الكفايات الأساس للمحتوى التعليمي المقدم.
- إكراهات الفضاء والزمن.
- إكراهات صحية: أمراض مزمنة...

لكن أمام هذه الأسباب، تحضر إشكالات من قبيل: إ بإمكان المتعلم المغربي أن يُشخص حاجاته التعليمية ويصوغ أهدافه التعليمية ويحدد مصادر ومواد التعلم اللازمة ويختار استراتيجيات التعلم المناسبة وتطبيقها وتقويم نتائج التعلم؟

مبررات التعلم الذاتي

إن التعلم الحضوري يحد من قدرات المتعلم ويعيق إبراز مهاراته، حيث يشتغل وفق برنامج الوزارة الوصية والمدرس، وأهدافها. ثانيا، التعلم الذاتي سيرورة تعلمية تتغير بتغير أهداف الشخص وطموحاته والمجتمع وعامل السن، في الوقت الذي يعد التعليم الحضوري ومهاراته حبيسة المدة التي سيقضيها المتعلم في المؤسسة التعليمية، وفي الفصل الدراسي، بالاحتكام إلى منطق التراكم المعرفي والتغير المتلاحق في مسار المعرفة. علما أن المهارات التي اكتسبها، قد لا تفيده خارج أسوار المدرسة، ويضطر بذلك إلى تأسيس لتعلم ذاتي براغماتي.

ثالثا، التعامل مع المعرفة النمطية بدل المعرفة المتنوعة من حيث المصدر والقيمة. هذا الغنى يسمح للمتعلم باستحضار مهارة التحليل والتفكير والنقد والنقاش، تأسيسا منه لمهارة صناعة واتخاذ القرارات.

دون أن تغفل، أن أي مؤسسة تعليمية لا تستطيع أن تجعل أي فرد، ضمن المجتمع تلميذا بشكل دائم، فالمتعلم" باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها، وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الانجازي بدرجة كبيرة" (ربيع عبد أحمد رشوان، 2006، ص 6).

إن التعلم الذاتي يجعل المعلم ينتقل من ملقن للمعرفة إلى موجه وناصح للمتعلم. ويبرز ذلك من خلال:

- تحديد قدرات المتعلمين وميولاته بناء على اختبارات دقيقة ومركزة؛
- تقديم رزنامة تعليمية متنوعة للمتعلم، كمرحلة أولى، تناسب الأهداف المسطرة؛
- وضع تصور للتقويم والدعم والعلاج، كمشروع تكميلي، شريطة أن يستحضر خلال عملية التقويم خلاصات ونتائج التقويم الذاتي؛
- فلسفة التعلم الذاتي تنبني على فكرة الوحدة التدريبية عوض المادة الدراسية.

أهداف التعلم الذاتي

1) مراعاة الفروق الفردية؛ إذ كل متعلم يسير، خلال مرحلة التعلم، وفق السرعة التي تناسب قدراته؛
2) متعلم نشيط ومتفاعل؛
3) إتقان المهارات الأساسية؛
4) تحمل المسؤولية؛
5) حل المشكلات؛
6) الاستعداد لمواجهة سوق الشغل؛
7) استمرارية التعلم خارج المدرسة؛
8) ضمان استمرارية عملية الاكتساب والنمو المعرفي والمهاري والنفسي– الوجداني.

مهارات التعلم الذاتي

أ. الحوار والنقاش والتواصل؛

ب. التقويم الذاتي، والتغذية الراجعة؛

ت. التغيير المستمر لدوافع التعلم؛

ث. اتخاذ القرارات المناسبة، وفق ظروف معينة؛

ج. التفكير الناقد (جمال كمال الفليت، 2015).

إجمالا، يمكن تلخيص مهارات التعلم الذاتي في الخطوات التالية:

- ❖ التفكير والابتكار؛
- ❖ التحليل؛
- ❖ الربط؛
- ❖ التفكير الناقد؛
- ❖ التركيب.

طرائق التعلم الذاتي

أ. التعلم المبرمج: يحدد المتعلم مهمة مستحضرا في ذلك القدرات، والآليات ووسائل الاشتغال، والتخطيط، والمدة الزمنية.

ب. وسائل التكنولوجيا: هي وسيلة تساهم في البحث عن معلومات ومصادر بالاستناد إلى مصادر بحث متعددة ومتنوعة (أكثر من موقع مع ضرورة التوثيق).

ت. مجموعات صغيرة: التعلم التعاوني؛ حيث تطرح مشكلة أو وضعية، ليتم بعد ذلك تبادل الأفكار والنقاش والمعارف؛

ث. الاستقصاء والاكتشاف: يستند المتعلم إلى اكتساب مهارات وخبرات عبر القيام بتجارب وتطبيقات والبحث عن مصادر علمية.

ج. حل المشكلات: يعمل على تنمية التفكير الإبداعي والذاتي، وتوليد أفكار وحلول.

ح. القيام بالرحلات والزيارات الميدانية.

خ. المشروع الذاتي: يطلب من المتعلم القيام ببحث أو مشروع له صلة بالوحدة التدريبية (المادة التعليمية)؛

د. البرمجة الأسرية: حيث تضع الأسرة برنامجا تعليميا– تعلميا للمتعلم وفق ضوابط محددة، وفق مهارات معينة.

عوامل نجاح التعلم الذاتي

أ. على المستوى الفردي:

- ✓ تحديد الأهداف ووضوحها؛
- ✓ اعتماد استراتيجية عمل من حيث البرمجة وزمانيا؛
- ✓ الحافزية؛
- ✓ الرقابة.

ب. على المستوى العام

- التنظيم؛
- الميزانية؛
- البحث والتجريب.

مشكلات التعلم الذاتي

- ♣ غياب أو نقص في خبرات وضوابط التعلم الذاتي: الحافزية، الزمن والمصادر؛ توظيف التكنولوجيا؛
- ♣ انعدام تكافؤ الفرص بين المتعلمين من حيث: نوعية التجهيزات وسرعتها؛
- ♣ إشكالات في نظام المراقبة والتقييم والتقويم والمعالجة؛
- ♣ غياب قانون تنظيمي مؤطر للتعلم الذاتي (مجدي عزيز إبراهيم، 2007، ص 111).

حدود التعلم الذاتي في ظل الرصيد التكنولوجي

إن الوعي التكنولوجي يشكل عماد التعلم الذاتي، ففي غيابه يكون نجاح التعلم الذاتي أمرا شبه مستحيل، ويصبح مكلفا ماديا ومعنويا. زد على ذلك، أن تغييب التكنولوجيا يجعل من غايات التعلم الذاتي غير مواكبة لمتطلبات العصر؛ ومرد ذلك أن التكنولوجيا هي المصدر الوحيد للمعلومات بكل أشكالها وفي زمن قياسي.كما أن الرصيد التكنولوجي يساهم في تطوير استراتيجيات البحث المعرفي وتنوعها، ودمج المعارف والمهارات السابقة والمكتسبة، وذلك في إطار تقويم المعارف.

التعلم الذاتي والمدرس

وجب التأكيد على أن التعلم الذاتي لا يلغي، إطلاقا، دور المدرس، بل يتحول إلى مصاحب يقدم مساعدة منهجية أكثر منها معرفية (Monique Vindervoghel, Jean Marie Blondeau,1998, p40)

في هذا الصدد، فإنجاح هذا الدور الجديد للمدرس يفرض الاشتغال وفق عقد، يحدد ما ينبغي القيام به دون تحديد زمن معين، وهو ما سيجعل المتعلم الذاتي متحررا من قيود الفصل والقوالب التربوية– التعليمية الجاهزة.

الدافعية والتعلم الذاتي

تعتبر الدافعية (المبادرة الشخصية والإمكانات الذاتية) مركزا أساسيا في علميتي التعليم والتعلم؛ إذ تؤثر على جوانب التخيل والإدراك والتفكير والانتباه والإنجاز. ويقصد بها" وجود قدرة فائقة لدى الطالب للاندفاع في التحصيل رغم كل الصعوبات التي قد تعترضه" (أحمد أوزي، 2016، ص 228). فهي مجموعة من القوى" الداخلية والخارجية التي تثير السلوك المرتبط بالعمل وتحدد شكله واتجاهه وشدته ومدته" (أحمد أوزي، 2016، ص 228). هذا وترتبط الدافعية بوجود سمات شخصية معينة: تأكيد الذات، القدرة على التعبير. في هذا الصدد وجب أن نميز بين الدافع" باعتباره حالة داخلية توجه سلوك الفرد وتحكمه، والدافع من حيث هو مثير خارجي نابع من الأساس من بيئة الفرد ومحيطه، يوجه سلوكه نحو موضوع أو شيء" (أحمد لعمش، 2019، ص 21). بيد أن تنوع الدوافع فإنه ينطلق من قاعدة كبرى: تحضر الدافعية لدى المتعلم حينما تلبي التعلمات رغباته وحاجياته.

في ذات السياق، تنحصر العلاقة بين رغبات المتعلم والدافعية في:

- الحاجة إلى الاكتشاف؛
- الحاجة إلى العمل وإحداث تغيير؛
- الحاجة إلى النشاط والممارسة؛
- الحاجة إلى الإثارة؛

- الحاجة إلى إبراز الذات (التهامي الحايني، 2019، ص 48).

ومنه، التعلم الذاتي والدافعية:

- ✓ الدافعية شرط أساس لحدوث التعلم وتحققه؛
- ✓ الدافعية المثالية هي التي تجتمع فيها العوامل الداخلية والخارجية.

مؤشرات الدافعية

- ✓ الانخراط المعرفي؛
- ✓ إيجاد المعلومة في جو من الثقة والطمأنينة؛
- ✓ القدرة على اكتساب استراتيجيات لضبط التحكم الذاتي؛
- ✓ استراتيجية التعقل المعرفي؛
- ✓ استراتيجيات التدبير (حفيظة مبروك، 2019، ص 32-33).

من جانب آخر، تتجلى إيجابيات التعلم الذاتي في كون المتعلم الذاتي يؤسس خصائص تعلم مناسبة له، تتماشى وأنماط الذكاء التي يتمتع بها، ثم امتلاك مهارة التعامل مع مصادر معرفية متعددة. ومنه فهو يحدد معالم نموذج تعليمي- تعلمي، قد يكون قابلا للاستنساخ. إن تجارب التعلم الذاتي الناجحة ستكون مستقبلا لبنة مدرسة جديدة؛ مدرسة بلا أسوار ولا فصول، وإنما مشروع شخصي متكامل.

إن الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعلم الذاتي يشمل العوامل الخمسة التالية:

1. قوة القسم وتوازنه تحولت من المدرس إلى المتعلم؛
2. التخطيط لبناء واكتساب المعارف بدل استقبال المعرفة فقط؛

3 دور المتعلم يتجلى في التوجيه عوض مصدر للمعرفة؛

4 انتقال مسؤولية التعليم والتعلم من المدرس إلى المتعلم نفسه؛

5 تعزيز التعلم من خلال التقويم الفاعل (Rimma Sagitova, 2014, p272-273).

إن عوامل نجاح التعلم الذاتي مرتبطة أشد الارتباط بعاملين نفسيين، وهما:

* الثقة والتحفيز؛
* المعرفة والمهارة (Rimma Sagitova, 2014, p-273).

كما أن، إلى جانب هذه العوامل، التعلم الذاتي رهين بمعارف ومهارات عدة:

- مهارات تحديد الأهداف؛
- مهارات المعالجة؛
- الكفايات والقدرات في موضوع التعلم؛
- مهارات صنع القرار؛
- الوعي الذاتي؛
- مهارات معرفية أخرى (Rimma Sagitova, 2014, p273).

إذن، إن المتعلم المتحفز للتعلم سيستفيد أكثر وأفضل من المتعلم الموجود في الفصل الدراسي. لهذا، فإن استحضار مفهوم الدافعية وربطها بالتعلم الذاتي، يفسر بكون التعلم التقليدي يتعامل مع المتعلمين على أساس مجموعة واحدة ومتجانسة؛ أي تغييب ذاتية الفرد، ضف إلى ذلك، أن موضوع الحصة، قد، لا يعنيه ولا يرتبط باهتماماته إطلاقا.

ختاما،إن الدافعية هي تفريغ الطاقة والمكنونات من الشحنات السلبية وتسخيرها لإحداث تغيير جذري يتسم بالإيجابية على شخصية المتعلم في مستويات عدة. وتحصر الدافعية في جانبها البيداغوجي (الدافعية البيداغوجية)، والتي يوظفها المعلم (الموجه) لتحريك المتعلم؛ طاقاته وقدراته، للانخراط تلقائيا في علمية التعلم.

يستهدف التعلم الذاتي إقصاء مصادر الفشل والإحباط القائمة لدى المتعلمين، والبحث على طرق خاصة في التعلم، وتبني تعليم تقوم فيه المردودية اعتمادا على منجزات التلميذ ومجهوداته الخاصة، إقصاء يشترط على المتعلم الاعتماد على قدراته بشكل مستمر. إلا أن الواقع يقدم تصورا أخر عماده تراجع الدوافع وتنوع الحاجات؛ حيث أن حاجات المتعلم كثيرة ومتعددة: نفسية واجتماعية وثقافية وعلمية واقتصادية... غير أن درجة الحافزية تكاد تكون شبه غائبة.

هنالك فرق شاسع بين التعلم الذاتي وتفريد التعلم؛ فهذا الأخير ينبني على تحليل خصائص الفرد وطرق تعلمه، ومستوى قدراته ومخزونه المعرفي والمهاري، من أجل وضع برنامج تعليمي مناسب قد يكون فيه المدرس شريكا في التنفيذ أو مصاحبا لمعالجة نقص في جانب من الجوانب. ما يعني أن هذا البرنامج خاص بالحالة المدروسة فقط.

في هذا السياق، نؤكد على الآتي:

أ. إن التعلم الذاتي عملية تحتاج الحافزية بالدرجة الأولى، وفي ذات الحين، تستدعي الآتي:

* تحفيز المتعلم على التعلم الذاتي كمصدر لاكتساب المهارات والمعارف؛
* تنمية مهارات التعامل مع تنوع المصادر؛
* الاستقلالية.

ب. شروط اعتماد التعلم الذاتي في المؤسسات التعليمية:

- التعلم الذاتي ينبغي له أن يكون له سند قانوني ومؤسساتي؛
- تكوين المدرسين على بيداغوجيات التعلم الذاتي وتقنيات المصاحبة؛

- الإنتاج البيداغوجي القائم على تكنولوجيا الاعلام والاتصال.
- اعتماد بطاقات للتتبع، تكون خاصة بكل متعلم.
- بناء عقد تعلمي يربط المتعلم الذاتي بالمدرس.

ت. الاستمرار في التأكيد على أهمية التعلم الذاتي وفوائده، سواء داخل الأسرة أو المدرسة.

ث. اعتبار الأسرة– المؤسسة الأولى– شريكا أساس في تحقيق الدافعية نحو التعلم، والعمل على إنجاح سيرورة التعلم الذاتي بشكل عام.

ج. علاقة الأسرة بالتعلم الذاتي تتجلى في:

- ✓ مراقبة استعمال الزمن المدرسي، والسهر على تطبيقه؛
- ✓ برمجة أنشطة أسرية تخدم العملية التعلمية؛
- ✓ العمل على ألا يكون تباين بين أنشطة المدرس ومهام الأسرة في عمليات التعلم؛ إذ يعتبر غياب الفعل التعاوني بين المدرسة والأسرة عائقا ينتج عنه خلل في شخصية المتعلم؛
- ✓ خلق جسور التفاعل والتواصل مع المؤسسة.

جدول (1): آليات تحقق الدافعية

	الخصائص التي تزيد من دافعية التعلم	الخصائص المقللة من دافعية التعلم
مصدر الدافعية	داخلي: عوامل ذاتية مثل الحاجات والاهتمامات وحب الاستطلاع	خارجي: عوامل بيئية مثل المكافأة والعقاب والضغط
نوع الهدف	تعلمي: الرضا الذاتي عند تحقيق التحديات	أدائي: الغربة في الحصول على استحسان الأداء من لدن الآخرين
نوع الانهماك	انهماك المهمة: مرتبط بإتقان المهمة	انهماك الذات: نظرة الآخرين
دافعية التحصيل	الدافع للتحصيل: التوجه نحو الإتقان	الدافع لتجنب الفشل: عرضة للقل
الفرد المحتمل	عزو النجاح والفشل إلى عوامل قابلة للسيطرة	عزو النجاح والفشل إلى عوامل غير قابلة للسيطرة
الاعتمادات حول القدرة	القدرة المتدرجة :الاعتقاد بأن القدرة قابلة للتحسين من خلال العمل	القدرة الكامنة الاعتقاد بأن القدرة سمة ثابتة وغير قابلة للتحسن

المصدر: علم النفس التربوي وتطبيقاته، محمد عبد الله البيلي واخرون، 1997، ص 284).

الفصل الخامس: المتعلم من ثقافة الصمت إلى الروح النقدية: منطلق الإصلاح

غني عن البيان أن المؤسسة التعليمية فضاء تواصلي بامتياز، يسعى فيها الفرد إلى إبراز ذاته وقدراته وتحقيق، من خلالها، طموحاته وأهدافه. كما أن الإنسان بطبعه كائن لغوي-تواصلي، ولا يمكن أن يعيش خارج دائرة المنطوق، لما يحققه له هذا الأمر من تفاهم وتبادل وإغناء للذات أولا والطرف الثاني من العملية التواصلية.

عملية تتجلى في العديد من المواقف والبيئات الاجتماعية، والتي لا يمكن الحد منها ومن تأثيرها، غير أن الفصل الدراسي يمثل أسمى تجليات الحضور والغياب لها، وذلك بالاستناد إلى عدة مقومات ستعمل هذه الورقة على التفصيل فيها وفي نتائجها، وسبل الحد منها، كل ذلك لوضع تصور جديد يقوم على الروح النقدية لدى المتعلم.

تمهيد

إن غياب رؤية واضحة حول حقل التربية والتعليم، تجعل أبسط أهداف التربية صعبة التحقق، ولا أدل على ذلك سيل الإصلاحات المتتالية والمتعاقبة، حتى أصبحنا أمام مفهوم إصلاح الإصلاح.

لا شك أن تطور أي مجتمع رهين بتطور وفعالية المؤسسة التعليمية، فمنها يستلهم المتعلم أساسيات التفاعل مع المحيط، والتفكير والإبداع، عملية تعليمية لن تتم إلا باستحضار متغير هام وهو التفكير النقدي. عنصر مغيب عن قصد في الخطاب والمنظومة التربويين (الأيديولوجيا المهيمنة)، سواء في المناهج أو الطرائق التربوية.....

لا مجال للبحث عن أصول هذا النوع من التفكير، فهو عملية واكبت العقل الإنساني وقدراته على مر التاريخ، ولا فضل أن يتم ربطه بسياق أو ثقافة محددة دون غيرها.

وما يهمنا، ههنا، هي الغاية منه، والتي تتجلى بوضوح في كونه عملية ذهنية معقدة، يتم بمقتضاها إصدار حكم على موضوع او قضية او حجة أو معرفة .... بالاستناد إلى آليات التحليل والتفسير والمناقشة البناءة.

إذن، إن إصدار الحكم عملية أولية لإنتاج علم أو معرفة، انطلاقا من التطبيقات الفكرية التي مورست سابقا. زد على ذلك، أن هذه العملية لن تتم إلا بفهم واستيعاب الموضوع أو القضية أو الوضعية المشكلة التي تطرح أمام المتعلم.

لذلك، فهذه العمليات كلها، جاءت ضد المعمول به في المؤسسات التعليمية:

- الحفظ والتلقين؛
- الخوف من الخروج عن المألوف؛
- التفكير الأحادي؛
- التفكير بالنيابة؛
- الطاعة الفكرية؛
- الفكر والمنهج والحل الواحد؛
- الثواب والعقاب؛
- أزمة الخطأ
- الصمت.

بالتالي، يحتاج الأمر من المنهاج والنظام التربوي ملائمة تصوراته وإشكالاته مع حاجيات وحياة المتعلم، والمقصود بذلك، الانطلاق من المواقف الحياتية، والتي تستلزم الركون إلى التفكير الناقد. من ناحية أخرى، القطع مع الوضعيات الاختبارية والانطلاقية البعيدة كل البعد، والتي تنتج أو تفرض تقييمات إنشائية لا تقيس التفكير بقدر ما تلامس الذاكرة. وهنا مكمن الخطر، فهذه العملية لا تنتج إلى مجموعة من المقلدين دون الاستيعاب والفهم.

إذن، سنحاول في هذا المحور، الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما تجليات الأيديولوجيا المهيمنة على الفصل الدراسي؟
- كي فيحد الصمت من التفاعل وتكوين ملكة النقد لدى المتعلم؟
- ماالإجراءات الممكن القيام بها لتنمية البيداغوجية النقدية لدى أطراف العملية التعليمية التعلمية؟

بنية مفاهيمية

الصمت

يحضر هذا اللفظ في اللغة العربية بمرادفات عدة، وهي كفعل ب: بكم، خرس– كظم، وجم. وكاسم ب: إطراق، إغضاء، سكون. قد تختلف دلالات هذه الأسماء والأفعال لكنها لا تخرج في عمومياتها على عدم الحديث والكلام.

جاء في معجم الصحاح: صمت يصمت صمتا وصموتا وصماتا: سكت، والتصميت: التسكيت، والتصميت: التسكيت، والتصميت أيضا: السكوت، ورجل صمّيت، أي سكيت"(أبو نصر الجوهري، 2009، ص 655).

أما معجم مجمل اللغة، فصمت: الصمات: من قولك: رماه الله بصماته، أي سكَّته. ولقيت فلانا ببلدة اصْمِتَ، وهي القفر لا أحد بها. والصموت: الدرع التي إذا صبت لم يسمع لها صوت"(أحمد بن فارس، 1986، ص 540-541). وبذلك، فإذا صمت الرجل أي أنه لم ينطق لفظا، وخرج عن صمته وكسره، أي تحدث ونطق.

من جهة ثانية، وفي المطلق، يعد الصمت غير موجود؛ يقول جون كاج:" ليس هنالك صمت مطلق، فهنالك دائما شيء يحدث صوتا" (Thomas, Bruneau et Francine, Achaz, 1973, P 5)، وفي ذات السياق، أكد على أن الإنسان، هو وحده، القادر على خلق هذا الصمت على عكس الحيوان.

وفق هذا التصور، لا ينبغي أن يفهم على أن الصمت كله عملية سلبية، بل هنالك الصمت التفاعلي، فهو الذي يحمل وظيفة تفاعلية" ولا ينتهي به الحدث الاتصالي، بل ربما حمل في طياته رسائل غير لفظية تفوق أحيانا في قوتها أبلغ الكلمات"(كمال سعد، 2016، ص 167).

إن الصمت التفاعلي، يمثل الجانب الإيجابي، فهو تلك الانقطاعات أو الوقفات خلال حوار أو نقاش أو مناظرة"(Thomas, Bruneau et Francine, Achaz, 1973, P 7)، وتظهر علامات هذا التفاعل في الجوانب التالية:

- ® من سيحدث؟
- ® المساعدة في اتخاذ القرارات؛
- ® كيفية طرح الأفكار؛
- ® كيفية بدء عملية تواصلية وإنهائها؛
- ® مجال لبناء العملية الحجاجية؛

® تأمين للمستقبل فرصة المراجعة والنقد.

باختصار، فالصمت" حالة من الهدوء غير الملزم يضمن إمكانية اختيار ترتيب الحركات"(Thomas, Bruneau et Francine, Achaz, 1973, P 8-9)، ومفهوم الحركات هنا مرتبط علامات التفاعل التي ذكرت سلفا، مع تنافي شرط الإلزامية.

التواصل

التواصل هو ما تتم من خلاله العملية التعليمية التعلمي والتي تتأسس في عمومها على مكونات ضرورية.

تتجسد في المدرس والمتمدرس والمنهاج التعليمي. ومن أشكاله:

- ❖ التواصل العمودي: المدرسي كون مرسل او المتعلم مستقبلا؛
- ❖ التواصل الأفقي: المدرسي وزع الكلمة بينه وبين المتعلمين؛
- ❖ التواصل المفتوح: عملية تقوم على الملاحظة والتجربة المباشرة،يكون فيهاالمدرس عنصرا من عناصرا لمجموعة.

معيقاته:

- ♣ معيقات ذات طبيعة فيزيقية: مشوشات صوتية خارجية أو داخلية،قاعة مظلمة،تسجيل صوتي رديء...الخ
- ♣ معيقات ذات طبيعة نفسية: شرود ذهني لدى المتلقي،أفكار مسبقة،تصلب فيا لمواقف،خجل مفرط،ضعف أو وهن جسمي،الإحساس بالنقص،عدم الثقة في النفس،ضعف في السمع أوالبصر .

- ♣ معيقات ذات طبيعة دلالية: اختلاف بين المتعلمين في المرجعيات الفكرية واللغوية والمفاهيمية أو في التصورات بصفة عام.
- ♣ لذلك وجب تخليق عملية التواصل من خلال:
- ♣ احترام رأي الآخر والقدرة على تحمل ردود أفعالهمهما كانت قوية؛
- ♣ اتباع أسلوب الإقناع في عملية التواصل وذلك باستعمال الحجج بدل فرض الآراء؛
- ♣ وضوح الرسالةو تتعلق بطبيعة السنن المستعمل وقدرة المتلقي على فك رموزها وتأويلها؛
- ♣ لفيدباك أو التغذية الراجعة.

وبذلك، فالتواصل" وضعية ضد الفصل أو الانقطاع، .... وهو إبلاغ وإطلاع وإخبار"(عبد الرحيم الضاقية، 2015، ص 59).الروح النقدية

هي " وضعية ذهنية تتأسس على تحليل وتقويم مدى صدقية معطيات معينة وكذا مسار تشكلها عبر الصرامة المعرفية والتمحيص الدقيق للخلاصات ومصادر المعرفة"(نفسه، ص 93). وانبثقت منها البيداغوجيا النقدية بكونها مقاربة للتعليم والتعلم، تعمل على تشجيع المتعلم على التأمل النقدي في تيمات السلطة والقهر التي يشهدها مجتمعه في مرحلة أولى، وسبل تغيير هذا الوضع في مرحلة موالية. كما يعمل على تشكيل فهم وإدراك خاص للهوية والسلطة: عبر تحليل طريقة العيش، وتحديد القوى المؤثرة في المجتمع من كل الجوانب.

ومن مظاهره:

أ. الاستشكال: تؤسس البيداغوجيا النقدية لثقافة السؤال والاستشكال المعرفي،بفضل كون التعليم ممارسة اجتماعية حوارية تنموية تتسم بالتجدد وغايتها تنمية الوعي الاجتماعي.

ب. الإنسانية: يعدالإنسان محور العملية التعليمية، لهذا تسعى البيداغوجيا النقدية الرفع من قيمة الإنسان،من خلال تحريره من القيود الفكرية والاجتماعية.

ت. البنائية: إن المعيار الأحادي و النمطية و إعادة الإنتاج كلها أشكال مرفوضة لأنها لا تشجع على التفكير و لا تعكس ذكاء الفرد.

ث. اجتماعي: تهدف البيداغوجيا النقدية إلى تعزيز الوعي المجتمعي ومعارفه واتجاهاته عن طريق مراجعة المناهج الدراسية وأشكال التعليم القائمة،والتي ينبغي أن تكون بعيدة عن الظلم والاستغلال الاجتماعيين.

ج. مناهض للايدولوجيا: تعليم المتعلم كيفية نقد المفاهيم المتداولة أثناء عملية التعلم وخارجها،وتفكيك المفاهيم والإيديولوجيات التي تتحكم في الإنسان

إن أسمى أهداف التربية وغاياتها الكبرى هي العمل على تحرير الإنسان، وجعله واعيا بالسياقات التي تحيط به: اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا. فالتربية عملية تحويلية ونقلية للمعارف والمهارات تتم بين طرفين: المدرس والمتعلم. وهنا يبرز السلطة، باعتبار المدرس مالكا للمعرفة؛ وبه فهو ممارس للسلطة المعرفية على المتعلم.

سلطة خارجة عن حدود المساءلة والمناقشة؛ فهي المشكلة لهوية المتعلم، وفق تصور محدد سلفا، تحدده مصالح وفئات معينة عبر تقديم معارف رسمية. وهنا تطرح أسئلة:

- من هي تلك المصالح؟

- كيف تحدد المعارف؟

انطلاقا من هذه الأسئلة نكتشف أن التربية فعل سياسي؛ بمعنى أنها ليست فعلا حياديا. وذلك لكونها مجموعة من التدابير والإجراءات التي تعمد إليها فئة معينة للحفاظ على صورتها ووضعيتها من خلال تسويغ وتمرير أفكار ومعارف تخدم ذلك الغرض. إن هذا الوضع يجعل المتعلم يؤمن ويسلم بما يقدم له دون أي محاولة تفاعل كيفما كانت.

السياق:

شكلت سنة 1970 ميلاد المشروع النقدي التربوي، والذي بدأت معالمه مع باولو فريري P. Freireفي كتابه تربية المقهورين Pedagogy of Oppressed؛ إذ بسط فريري نظرية جديدة تسعى" ربط الفرد بتجربته الذاتية، هذه التجربة هي الخلاص، بعد أن وقع المجتمع فريسة السطوة والتشييء والتعصب التي أتت على كل ما هو جميل فيه"(ماجد حرب، 2015، ص19).

تاريخيا، مر الفكر الإنساني، وفق أوغست كونت وجو كينشيلو، من مراحل ثلاث:

- ♦ مرحلة ثيولوجية: الحقيقة وحي من الله؛
- ♦ مرحلة ميتافيزيقية: الحقيقية من العقل المجرد والحجاج؛
- ♦ مرحلة وضعية: المعرفة المنتجة علميا هي مصدر الحقيقة.

إن ما يؤكد غياب معالم التربية النقدية هو التركيز على البعد التقني؛ أي كيف يمكن توصيل المعرفة إلى المتعلم، مع إغفال أبعاد مهمة في هذه العملية، وهي:

أ. البعد الابستيمولوجي: ما المعرفة؟ صيرورة المعرفة؛

ب. البعد السياسي: من يحدد المعرفة ويختارها؟ ومن خلال أي مؤسسات؟

ت. البعد الاقتصادي: مساهمة المعرفة في دعم القوة؛

ث. البعد الأيديولوجي: المعرفة تخدم من؟ من يختارها؟ درجاتها؟

ج. البعد الجمالي: بناء المعايير الذاتية– أم خارج عن واقع المتعلم؛

ح. البعد الأخلاقي: نظرة المساواة، الإجراء الأخلاقي الذي يحكم العلاقات؛

خ. البعد التاريخي: مساهمة تاريخية الممارسة التربوية في فهم الواقع.

وعليه، فغياب هذه التساؤلات النقدية يجعل هيمنة القوي تفرض نفسها على مستوى الممارسات الاجتماعية والتربوية بالخصوص أي أن" المهيمن يعمد إلى سجن اللغة والأفكار في صندوق معانيه، ويستعمل تلك اللغة والأفكار في جرِّ المستضعف (المهيمَنِ عليه) إلى حالة من الرضا عنه، ولعملية الصندقة (Encasement) تلك تخلق تصورات ورؤى يوهم فيها المهيمن عليه أنها تلبي أحلامه ورغباته"(ماجد حرب، 2015، ص24).

ومن أهم نماذج هذه الهيمنة، إيديولوجيا، يقول أبل:" حرص المحافظون في الولايات المتحدة على إعادة إنتاج الثقافة الرأسمالية من خلال المدارس، فدعموا من أجل ذلك مناهج تنتصر لنوع من المعرفة يضمن عملية إعادة الإنتاج تلك، وهذه المعرفة التي تضمن في الكتب المدرسية تؤكد سلامة الأوضاع الراهنة وعدم حاجاتها إلى تغيير"(نفسه، ص 25).

إن هذه الهيمنة لا تظهر واضحة المعالم داخل مكونات المدراس، وإنما تتسرب إليها من خلال منهاج خفي؛ حيث يتعلم المتعلم مضامينه عبر معايشة الثقافة المدرسية، وبه، فالمنهاج الخفي أكثر فعالية وأهمية من المنهاج الرسمي وفق ما يراه إيفان إليتش. ومن نماذج ذلك:

الخضوع للسلطة، فقيام المتعلمين للمعلم حين ولوجه للفصل يظهر أنه سلوك فيه من الاحترام والتقدير، لكن هو سلوك أيديولوجي يمثل فيه المعلم السلطة ويستوجب على المتعلم

احترام هذه السلطة بالوقوف والخضوع لمحددات السلطة. ثانيا، الإيمان بأهمية وأفضلية التخصصات دون غيرها؛ العلمية على الأدبية.

ومن أبرز معالم الايديولوجيا في الخطاب والممارسة التربوية المغربية، قديما، حينما كان شيخ الزاوية، وهو ممثل الدولة والسلطة، يسطر لرجال أو متعلمي الزاوية" حياة مريدية تبعا لنسق من الأفكار والممارسات تزاوج تلك التي يستعملها رب الأسرة وسط أسرته ونسبه"(عبد الله حمودي، 2010، ص 112). ومنه تتولد علاقات تصبح خلافات وانتهاكات، تقود المريد نحو "شذوذ" المتمظهر في إرجاء الزواج من أجل خدمة الشيخ، الاستغلال الجنسي.... مع العلم أن لكل مريد أو ممثل سلطة جديد يسن قوانين جديد وخاصة به.

إذن، يستند الفعل البيداغوجي داخل المدارس باعتماد الآليات التالية:

1. التسويغ أو الشرعنة: جعل الأيديولوجيا نفسها محط احترام، فالدعوة إلى التعليم للجميع شعار فعال ومؤثر مجتمعيا، لكنه لن يتحقق ولن تستفيد منه طبقة معينة مثلما ستفعل طبقة أخرى؛
2. المراوغة: إن تصنيف المتعلمين وفق مكتسباتهم وتحصيلهم ضمن مبدأ الشعب والتخصص يكرس الطبقية ويعيد إنتاجها؛
3. التفتيت: هنا يحضر فعل الهيمنة لهدم حالات الوئام بين طبقات المجتمع، وذلك من خلال وضع معايير النجاح، والتي لا تراع الفروق القائمة بين المؤسسات العامة والخاصة؛

4. التشييء: تطمح الأيديولوجيا إلى جعل بعض الظواهر الاجتماعية مظاهرا عادية وطبيعية في المجتمع كالفقر مثلا، وفي ذلك ضرب ونفي للخطابات التربوية والاجتماعية والاجتماعية والحقوقية المخالفة.

إن كل هذه الآليات تحد لها مقابلات خارج المؤسسة التعليمية، حيث تعمل النظم الأيديولوجية إلى إدخال الأفراد إلى نظام موحد يقوم على الثوابت التالية:

- ❖ النظام المجتمعي نظام حر؛
- ❖ احترام حقوق الإنسان؛
- ❖ حق الإنسان في التعليم؛
- ❖ العدالة المجتمعية؛
- ❖ النخب المهيمنة هي الحامية للأوطان والمساهمة في تطور المجتمع والأفراد؛
- ❖ التمرد والثورة خطيئة ضد الله؛
- ❖ الملكية الخاصة ضرورة.

نستنتج أن التربية فعل هيمنة واضطهاد يكون فيها المتعلم هو المضطهد الأول والأخير. هذا الفعل، إذا، غالبا ما يؤدي إلى التهميش والاستغلال.

صفوة القول، تشتغل الأيديولوجيا تربويا وفق محورين:

- ♣ الأفكار المبررة والموجهة للفعل التعليمي؛
- ♣ الدوافع المؤدية للتغيير.

من جانب آخر، كل هذه الأمور تفضي إلى الاغتراب؛ وهي حالة يكون فيها المتعلم عاجزا وفاقدا للقوة، وفقدان الارتباط بينه وبين:

- 🕮 المادة الدراسة؛
- 🕮 المدرس؛
- 🕮 البيئة المدرسية؛
- 🕮 المجتمع.

ليكون ما يقوم به هو فقط استرضاء لأولياء الأمور، والسعي للحصول على علامة متميزة تسمح له بالانتقال إلى مستوى موال، وحينها يتحقق مفهوم النجاح وفق المنظور المجتمعي.

التفكير الناقد

إن التفكير الناقد صورة عن المنطق، فهو "تطبيق أنماط الاستدلال والتحليل للنظر إذا ما جاءت نتائج معينة منسجمة مع مقدمات معينة، فهو تقني الطابع"(ماجد حرب، 2015، ص 42).

ويحصل هذا الامر، عندما يمتلك الفرد وعيا نقديا، يقوم على فهم الحقائق وربط الأسباب بالمسببات والسياقات، وحسن التأمل. لهذا فهنالك اختلاف بين الوعي النقدي والتفكير الناقد.

إن التفكير النقدي تخطيط للمعرفة من حيث الاكتساب والإنتاج، ولا مجال لإعادة الإنتاج، لأن السياق لا يسمح لاعتبارات متعددة؛ فالمناخ الوضعي- التعليمي التعلمي يستلزم ما يقارب المتعلم من كل الجوانب، فبناء الوضعية الإشكالية تفرض أن تكون قريبة له من حيث الإكراهات والتصور.

هذا في الوقت الذي ما زال المنهاج التربوي مقيدا ونمطيا؛ فهو لا يترك للمتعلم ولا للمعلم فرصة الإبداع والإنتاج. وبذكر المعلم فإنه هو الآخر، قد، لا يكون مالكا لتلك الآليات العاملة داخل التفكير النقدي، أو كونه مقيدا بتعاقدات وضوابط منهجية ومعرفية وتقويمية تتسم بالنمطية والوحدوية، والتي لا ينبغي الخروج عنها أو عليها.

لطالما ارتبط التفكير النقدي بالمستقبل، وهو الأمر الذي تهابه بعض المجتمعات، إذ يمثل خطرا يهدد مرتكزاتها وقيمها التي تربت عليها. وأيضا، لارتباطه المجهول والغامض، فلا الدولة، ولا المؤسسة التعليمية، ولا المدرس، ولا المتعلم قادرين على مواجهة ذلك المجهول أو التعرف عليه، لأنه يقع خارج حدود النمطية أو التفكير الواحد.

لا مانع، اليوم، من القول إن التفكير النقدي بوابة الإنتاج المعرفي، ومرد ذلك ارتباطه بعمليات عقلية حساسة: المساءلة، والاستدلال، والفحص والتمييز، والتفسير، والتحليل، والتقييم، والقياس، والبناء، والحكم المنطقي(Fisher Charles, 1990).كما يسمح له بصياغة الفروض ووضع مخططات تجريبية مناسبة.

الأسلوب الحواري في التدريس

بداية، يشكل الحوار أولى علامات انطلاقة الفعل التعليمي، لكن الحوار" ... يلزمه معرفة شخصية بالواقع والظروف التي يعيشها المتحاورون. فالتواصل بين الأفراد ليس لفظية فحسب.... ليس كلمات وإيحاءات، بل هو تأكيد وجود تحديات تواجههم، فهو تحرري في جوهره، يروم الوقوف في وجه المسيطر"(ماجد حرب، 2015، ص 45)، غير أنه لا ينبغي أن يفهم الوقوف هنا بما تحمله من عنف، بل أن يكون فيه إثبات الذات معرفيا، وتحليلا وتأويلا للمعطيات المتداولة خلال عملية التحاور، وبعبارة أدق تحقق مفهوم الممارسة المنظَّرة؛ وهي

ذلك الفعل المستند إلى تأمل واع إلى حوار متوازن. لهذا، فالحوار" لا يعني أن يتكلم الفرد، وإن لم يكن عنده ما يقول، فالصمت مجد ما دام لا يخرق ولا يهدم الوعي الكلي الذي يسعى المتحاورون إلى تشكيله"(نفسه، ص 45). لكن قد يحدث هذا الخرق بطريقة أخرى حينما يتخذ الصمت آلة لممارسة فعل الهيمنة.

على العموم، ينبغي الوعي بأن "المعلم ليس 'أنا' مسيطرة، والطالب ليس 'أنت' مسيطرا عليها على نحو ما هو موجود في التعليم البنكي، بل هما طرفا علاقة أشبه بالرومانسية"(نفسه، 46)، في هذا الموقف، فالمعلم ينوب عن مجموعة من الأطراف (الأسرة– المجتمع)، لذلك وجب أن يقدم ما تقدمه تلك الأطراف في ظل غيابها، وأيضا كون المتعلم يقضي داخل رحاب المؤسسة التعليمية، من حيث فعل التواصل، أكثر من المؤسسات الأخرى.

وبالعودة إلى السيطرة والهيمنة، فإنها أسباب تحد من ظهور الحوار النقدي، ليبقى الفعل الحواري الغائي (نزعة سلوكية تقوم على تحقيق أهداف وغايات محددة) والمعياري (يسعى هذا الفعل إلى أهمية احترام قيم المجتمع ومعاييره وعدم الانزياح عنها) والمسرحي (تمثيل الذات بأفعال وفق ما تحدده مكانة الشخص لدى الطرف الآخر) هو السائد في العلاقة الحوارية التعليمية بين المعلم والمتعلم أو المسيطر والمسيطر عليه.

باختصار، إن كل هذه الأفعال أحادية البعد؛ لارتباطها إما:

- ✓ بالفرد وغاياته؛
- ✓ بالمجتمع وقيمه؛
- ✓ بالذات وتمثيليتها.

وبالتالي، فنتيجة هذه الأحادية، هي ثقافة الصمت، والتي هي جزء من الثقافة المدرسية؛ حيث تشكل أداة تأديبية" تستعمل لمنع الخارجين المدرسة وقوانينها من الكلام في إثناء الحصة الدراسية، والصمت على هذا النحو يؤسس لتراتبية القوي في المدرسة، فالأقوى يُسكت الأضعف، إنه اضطهاد ناتج عن علاقات متوازنة داخل المدرسة"(نفسه، ص 49).

بمقابل ذلك، قد يسعى المعلم إنطاق الصمت، وهو أيضا نوع من الاضطهاد، إذ يشكل دفع المتعلم إلى المشاركة في فعل حواري– تواصلي أمرا غير صحي، وذلك حينما لا يعينه ولا يمت له بصلة، وإلا سيتحدث قهرا وفق ما يرضي الطرف الأخر فقط، وخوفا من ردود أفعال جماعة القسم.

إن الصمت، هنا، يتخذ أبعادا كثيرة لعل أبرزها:

- ♣ غياب آليات مهارية ومعرفية تسمح بالمحاورة: كفايات لغوية واستراتيجية؛
- ♣ اعتراض ورفض للمتداول (العملية الحوارية)؛
- ♣ المضمون لا يرق إلى المتوقع والمأمول؛
- ♣ البعد عن الذات وحاجياتها وهمومها الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والمعرفية.

بالاستناد إلى هذه الابعاد، فصمت المتعلم لا يعني، إطلاقا، نوعا من الكسل أو الغباء، بل تعبير عن أعلى درجات الوعي والحس النقدي. وعليه فمحاولة إنطاقه وجره نحو الكلام قد يعقد العملية الحوارية وتسقط في ثنائية المضطهَد والمضطهِد.

زد على ذلك، أن الصمت في الثقافة التربوية، يحمل عدة دلالات بالنسبة للمدرس، وفي الهابيتوس الجمعي:

® أداة ضبط وتأديب، إذ كلما ساد الصمت، فذلك يعود، بنسبة معينة إلى حنكة المدرس؛

® أداة عقابية يعود إليها المعلم لتوريط المتعلم في عملية لا تعنيه، أي يعمد إلى إقحامه وليس إشراكه في حوار يؤكد من خلاله أن المتعلم ليس حاضرا ولا مهتما.

الصمت فعل بيداغوجي قصدي

مرجعية الصمت

قد يطرح سؤال: كيف يستسيغ المتعلم أداة الصمت خلال عملية التدريس؛ بمعنى ما المرجعيات التي تسمح للمدرس اعتماد حالة الصمت كأداة مدرسية– فصلية الصنع وخادمة للمجتمع على المدى البعيد؟

قبيل ذلك، وجب استحضار سؤال فرعي: ما معنى الصمت في الفصل؟ إنه يدل على "التوقف عن الكلام والضجيج"(Krishna Bista, 2012, p 77)، وأيضا، يمكن اعتباره نتيجة فجوة بين توقعات المدرس لاستقبال الأجوبة والزمن التعليمي الذي يحتاجه المتعلم– المجيب للإجابة، وهنا يمكن أن يكون الصمت جوابا.

إن الإجابة عن هذا السؤال، يفرض لزاما استحضار الفاعل الأول في العملية التعليمية التعلمية، وهو المدرس. فقد منحت، الإيديولوجيا المهيمنة، للمدرس سلطتين اثنتين، جعلتاه ممثلا لها وجب تقديسه واحترامه، وهي:

1. السلطة الأدبية؛
2. السلطة المعرفية والعلمية.

أما من حيث السلطة الأولى؛ فالسلطة المهيمنة تختار المتفوقين ضمن قطاع اجتماعي معين، وفائدة هذا التفوق يكمن في القدرة على التأثير، وذلك في إطار شرعي ومؤسساتي. وبالتالي، يتحول المدرس إلى مالك للسلطة، بعدما كان ممثلا لها.

وبخصوص السلطة الثانية، فسببها غياب ذلك التراكم المعرفي لدى المتعلم، ومنه تتولد صورة لديه في كون المدرس رمزا معرفيا واجتماعيا مقدسا لا يمكن التشكيك فيما يقدمه، ولا يمكن المساس به.

إذن، إن الأنظمة السلطوية اهتمت بالتربية والقائم عليها (المدرس) لأسباب عدة:

أ. التربية الوسيلة الأسهل لفرض الهيمنة؛

ب. التعامل مع كل الفئات الاجتماعية؛

ت. سهولة التشكيل، إذ تستقبل الطفل هو في سن صغير، أو كصفحة بيضاء، تعمل على تشكيله وفق ما تريده من كل الجوانب.

في هذا الصدد، وجب أن نشير إلى أمر مهم، وهو متعلق بسلط المدرس؛ إذ تخضع لتراتبية محددة، تشكل فيها السلطة الأدبية محور شخصيته، ومرد ذلك، إذا ما حاول المدرس الخروج عن طوع السلطة الكبرى، فإنها تستهدف صورته المجتمعية، وهو الأمر الذي يقع الآن، وذلك عبر الضرب في سلطته المعرفية. ويعود سبب هذا التنافي في السلط إلى كون السلطة المهيمنة وجدت سبيلا أخر أشد يسرا لفرض الهيمنة وهو التكنولوجيا.

من جانب آخر، تستعمل الأيديولوجيا المهيمنة، توافر كثرة العديد من الخرجين من الجامعات الوطنية، وهو ما يسهل لها عملية تحقق الطاعة، ليصبح القطاع قطاعا للتشغيل فقط، دون مراعاة جوانب أكثر أهمية بالنسبة للقطاع إجمالا.

ومن هذا المنطلق، فاعتماد جوانب أخرى بالإضافة إلى ما هو قائم اليوم في امتحانات القبول في مراكز التكوين والتخرج، كأن تتضمن اختبارات بسيكو–تقنية تعمل على قياس مدى إدراك المترشح للتغيرات الاجتماعية والنفسية والدينية والاقتصادية والسياسية في علاقتها بالتربية وبه أيضا، ليتحقق بذلك مفهوم تأطير المهنة. هذا مع الأخذ بعين الاعتبار أن مفهوم التدريس ليس محصورا في نقل المعارف، وإنما هو فعل إنساني تراكمي وحيوي، يجمع بين طرفين (المدرس والمتمدرس)، يشكل التواصل الفعال الخيط الناظم بينهما وللعملية ككل.

وبالعودة إلى المدرس، ليكون نقديا، فهو مرتبط بالعديد من الإشكالات وجب أن يضعها في الحسبان، وهي على الشكل الآتي:

- من تخدم هذه المعرفة المدرسة؟
- من أدرس؟ ولماذا؟
- كيف يمكن أن أمارس عملية التدريس؟
- كيف تؤثر القوة على الفصل الدراسي؟
- ماذا يمثل النفوذ والسلطة، بالنسبة لي، داخل الفصل؟ وهل حقا أمثلها؟
- ما مدى توافق معارفي وقدراتي مع المضمون التعليمي؟
- ماذا تمثل هذه الأفكار، المراد تدريسها، بالنسبة لي؟
- ما مدى صلاحية المعرفة والفصل الدراسي؟
- ما الأفكار والتصورات التي أحملها عن التعليم والتدريس؟
- هل لي القدرة على تفكيك البنية الكلية للمؤسسة التعليمية؟
- كيف أنظر إلى المعلم والمتعلم؟

- ما معنى أن أكون معلما؟
- إلى أي حد أنا قادر على التأثير في الأخر؟
- ما دوافعي الموضوعية لأكون مدرسا؟
- كيف أتدبر ثنائية الأيديولوجيا المهيمنة وشخصيتي؟ ولمن الأولوية؟
- من يوجهني ويتحكم فيّ قبل وأثناء وبعد عملية التدريس؟

الحلول

إن اعتماد التربية النقدية عموما، والروح النقدية بالخصوص لا يمكن أن يتولد من فراغ، وإنما يستلزم آليات محددة يمكن إجمالها فيما يلي:

- الموضوعات التوليدية: تشكيل فريقين: الفريق الأول يتكون من المعلمين والثاني من المتعلمين، يهدف إلى البحث عن أوضاع أفضل؛
- عرض المشكلات: تحديد المشكلات التي تواجه المتعلمين، مع ضرورة استحضار ظروفها وسياقاتها والعمل على تقديم حلول لها أو عرض تجارب ناجحة؛
- الحوار المتجدد: عرض موضوعات تمس واقع المتعلم: الخوف، ضعف الكفايات اللغوية، الأزمات العائلية، التدين، التعليم، المساواة، الخجل.....؛
- الحلقات الثقافية: عرض أفلام، مسرحيات، قراءات في كتب أو مجلات شريطة أن تكون هادفة ومرتبطة بواقع المتعلم؛
- الأخبار اليومية: في بداية كل حصة أو أسبوع دراسي، يشرح المتعلم ما حدث له أو ما يعيشه وما يواجهه من أزمات، ويتم ذلك بشكل دوري؛

- التأمل الذاتي: تطبيق وإسقاط موضوعات متعددة على الذات وعلى الشخصية في بعض أجزائها، كلما كان الموضوع مرتبطا بجزء من أجزاء تلك الشخصية.

في واقع الأمر، لا يجب أن تعتمد هذه الحلول داخل الفصل الدراسي، وإنما تفعل داخل الحياة المدرسية، كخطوة أولى، يستوعب فيها كل من المعلم والمتعلم كيفية إدارة معالم هذه التربية الجديدة، وفي حالة تم التوافق والانسجام معها، يمكن آنذاك اعتمادها كمقاربة تربوية وبيداغوجية داخل الفصل الدراسي.

يلاحظ انطلاقا مما تقدم، أن المعطيات المتداولة لصيقة بالمتعلم ومحيطه، لذلك فالتربية النقدية" تستهدف الحد من معاناة الإنسان، يكون فيها الطالب مسؤولا عما سيتعلمه، ومشاركا في وضعه، ويكون المعلم باحثا يفهم السياقات التي يتم بها النشاط التربوي"(ماجد حرب، 2015، ص 57). وفي نفس السياق، تكون التربية النقدية، أو التربية الممكنة ضد التهميش؛ أي وضع نهاية لتهميش المتعلم كعنصر مؤثر في العملية التعليمية في شموليتها.

في غضون ذلك، فالتربية النقدية عملية تربوية تسعى توفير صف أمن يسمح للمتعلم بتحقيق ذاته وفردانيته، وإن تعارضت مع السلطة المهيمنة بكل تجلياته، وأولها المدرس.

بناء عليه، فتحقق هذا الصف يستوجب أمرين اثنين ليحقق فعل الاحتواء حسب تعبير أناستاسيا لياسيدو، وهما:

- نزع التمركز؛
- الفعل الموازي للقول.

مما لا شك فيه أن مسألة الصمت التي يعمدها المتعلم في المؤسسة التعليمية تنبني على أسس ثلاث، وهي في نفس الآن، مميزات تلك المؤسسة:

1. التجمهر: يقضي المتعلم وقتا طويلا في المؤسسة، مما يجعله يتشرب قيما قد لا تناسبه، حيث أن وجوده محكوم ومرتبط بالآخرين؛ فالاكتظاظ البشري والقيمي ينفي فرادته وتميزه؛
2. اللوم والمديح: تعد المؤسسة التعليمية فضاء تقويما غالبا ما يتشكل من ثنائيتين:

- المديح: ينال المتعلم المديح والإطراء إذا توافرت فيه الأمور التالية:
  - ♦ النجاح المستمر في التقويمات المدرسية؛
  - ♦ الالتزام التام والكلي بقوانين المؤسسة التعليمية ونظمها.
  - ♦ الخضوع لسلطة المدرس.

كل هذه الصفات تعمل على تعزيز مكانة المتعلم داخل المؤسسة وبين أقرانه باعتباره النموذج.

- اللوم والتلفيق: إن الخروج عن الشروط السابقة تجعل المتعلم في مرمى اللوم والرفض.

3. التعزيز: تشهد المؤسسة التعليمية تراتبيات متعددة:

- ♣ المدير أكثر سلطة من المدرس؛
- ♣ المدرس أعلى سلطة من المتعلم؛
- ♣ المتعلم الممدوح أو الأنموذج أكثر سلطة من أقرانه؛
- ♣ الإناث أقل سطلة من الذكور.

لذلك تجد أن أغلب المتعلمين يحاولون تقليد الممدوح، ولو على حساب قيمهم ومعتقداتهم، ومن أجل ولوج قائمة الممدوحين، وهنا طبعا تغيب فرادة المتعلم. مما يجعله يلج دون وعي دائرة المطاوعة. كما أن هذه العمليات تجعل الفصل الدراسي يعرف توترا شديدا، وتسوده لحظات ترقب كلما نطق متعلم أو أصدر فعلا، لتتحول الأنظار إلى المدرس وما ستكون ردة فعله: الجزاء أو العقاب– المديح أو اللوم– الموافقة أو المعارضة.

تبدأ الأيديولوجيا المهيمنة عملها انطلاقا من صياغة المنهاج، والذي يتخذ أشكالا متنوعة، أهمها:

1. المنهاج المقصود: المنهاج الرسمي، يقدم سياسة الدولة تعليميا، بطرح ما يستوجب على المتعلم تعلمه واكتسابه؛
2. المنهاج الخفي: زمرة القيم والسلوكات التي يكتسبها المتعلم دون قصد، وذلك من خلال التفاعل مع ثقافة المؤسسة؛
3. المنهاج المحذوف: إلغاء وحذف محتويات ومعارف ومهارات من المنهاج بطريقة متعمدة، وذلك لاعتبارات كثيرة:

- ♣ غياب زمن خاص بها؛
- ♣ ليست لها أولوية؛
- ♣ توجه الدولة؛
- ♣ اعتبارات دينية: الفلسفة– التربية الجنسية...
- ♣ اعتبارات ثقافية: التربية الجنسية...
- ♣ موضوعات تاريخية.

من جهة ثانية، إن كسر الصمت ومأسسة التربية النقدية مرتبطة أشد الارتباط بالسؤال. فعملية النقل الديداكتيكي، في شموليتها، لصيقة بالسؤال في جزئيته؛ فكلما كان السؤال دقيقا (من حيث الشكل والمحتوى) تحققت أغراضه، ليتحول التدريس، هنا، إلى فن أكثر منه مهنة. غير أن الأسئلة كانت تستهدف المعارف، دون المتعلم، نظرا لكون الفصل الدراسي والمدرس مرتبطان بمعايير محددة سلفا، والتي تلخص في سؤالين:

- ماذا أدرس؟
- كيف أدرس؟

بمعنى أن العملية التعليمية التعلمية أضحت عملية تقنية، وليست إنسانية– إكلينيكية.

وفي نفس السياق، فإن دعوات التطوير والتحديث التي سادت حقل التربية العربية، لن تتحقق، بسبب التغريب التربوي، إذ يعد المستقبل وتحدياته شكليا وهامشيا، لأن" التشكيلة السياسية القائمة ذات طبيعة محافظة، تخشى التغيير، فسعت إلى أن يكون التعليم عاملا مساعدا على تكريس الأوضاع الراهنة التي تريد المحافظة عليها"(ماجد حرب، 2015، ص 390 بتصرف). إن مقاومة التغيير، تجعل من أي محاولة إصلاح غير ناجحة، في الوقت الذي تم فيه إفراغ المؤسسات التعليمية من مضمونها وأدوارها.

التقويم التربوي النقدي

تنتهي العملية التعليمية التعلمية بمرحلة مهمة وهي التقويم، فهو اختبار درجة التلاؤم بين مجموعة من الأنشطة والممارسات من جهة والهدف الذي تم تحديده سلفا من جهة ثانية وذلك من أجل اتخاذ قرارات معينة ويعتمد التقويم على الجواب على:

- مدى درجة تحقيق الأهداف المسطرة من قبل.

- الموانع والمعيقات التي حالت دون تحقق الهدف بالشكل المطلوب.

يستهدف التقويم الكشف عن مواطن الضعف والقوة في عمليتي التعليم والتعلم قصد تحسينها وتطويرها. إلا أن نماذج التقويم المعتمدة، نماذج تقنية صرف، تخضع لهياكل محددة سلفا وقد لا تناسب بعض البيئات التعليمية، لكون الفعل التربوي والتعليمي حركي، ومعايير تقويمه ثابتة.

يقوم التقويم، باعتباره أداة استقصاء، تسعى إصدار حكم، على معايير محددة موازنتها لتساهم في إصدار الأحكام، وخير دليل على نجاحه هو مقارنته بالشيء المقوم، لكن دون تعميم نتائجه، بدعوى أن مهمة التقويم تتراوح بين أهداف المنهاج وأداء المتعلمين؛ أي بين المفترض والواقعي.

وفي نفس الآن، يندرج هذا التقويم ضمن عناصر البرنامج التربوي المتكون من المدخلات– السيرورات (العمليات التربوية) – والمخرجات. وبالتالي فهو (التقويم) يبحث عن تطابقات بين هذه العناصر، والتي غالبا ما تحددها السلطة المهيمنة، بمعنى أن التقويم يحد من الذائقة النقدية ويضع الانطباعات الشخصية ونقدها خارج حدود البرنامج التربوي باعتماد مبرر الموضوعية.

وللخروج من دائرة التقويم التقليدي، وجب اعتماد التقويم النقدي كبديل تربوي، نظرا للامحدوديته. وبجانب ذلك، يقوم على أسس علمية: الدقة– النفعية– الملاءمة– الجدوى– القياس– السياقات.

عموما، إن التدريس وفق المنظور النقدي هو إشكالية تحتاج إلى معالجة ووسائل وخطط مناسبة للإشكالية المطروحة في التقويم.

الإصلاح والبيداغوجيا النقدية

يستدعي الإصلاح التربوي الانطلاق من فلسفة تربوية واقعية تمثل تحديات المجتمع وتصلح أعطابه، وتحسين أوضاعه.

يمثل الإصلاح النقطة النهائية للتحسينات والتعديلات للحصول على أفضل صورة لقطاع من القطاعات المجتمعية، مع العلم أن الإصلاح التربوي ليس بعملية يمكن أن تكون عملية نهائية وإنما عملية مستمر باستمرار الفعل التربوي– التعليمي.

ينقسم الإصلاح إلى ما يلي:

1. الإصلاح التربوي: يهتم بمراجعة وضعية المنهاج الدراسي،أوالشعب التعليمية لكي تكون ملائمة معسوق الشغل.
2. الإصلاح المنظومي: يرتكز هذا الاصلاح على الاختلالات البنيوية والأزمات الكبرى؛الأهداف والمخرجات نموذجا.

إلا أن القاسم المشترك بين هذه الإصلاحات يتجلى في المراحل التي يقطعها كل إصلاح، وهي:

- ♣ تحديد الأهداف؛
- ♣ تصورات افتراضية للنماذج القادرة على بتحقيق الأهداف المسطرة؛
- ♣ تجريب وتقويم النماذج.

ختاما، تعرف النظم التعليمية تسارعا حادا في عملية التغيير نحو تحقيق الفعالية المرجوة، وهي الرقي بالذات الإنسانية ومعها المجتمع. عملية تخضع لعوامل تتجلى في الاتجاهات

والسياسات التعليمية، دون أن ننسى العوامل الاقتصادية والاجتماعية المتداخلة في تحديد منحنى نظم من النظم التربوية، والتحديات التكنولوجية من جهة ثالثة. إلا أن هذا التغيير لن يتحقق، كفعل إصلاحي، ما لم يسمح للمتعلم أن يكون فاعلا وشريكا في صياغة المناهج ووضع تصورات عامة للسيرورة التربوية والتعليمية. كما أن هذا التعدد العاملي تقف في وجهه معالم التعليم التقليدي – الاستهلاكي، ومستوى فاعليته وقدرته على الاستمرارية في ظل هذه التحديات، والتي تلخص إجمالا في التحديات الرقمية؛ لكونها هي القاعدة الأساس في رسم التوجهات العامة للمجتمعات.

هذا الأمر، جعل المجتمعات تسعى إعادة النظر، وفق تصور معين، في أنظمتها التعليمية بغرض الانخراط في الثورة الجديدة والانتقال من الاستهلاك الرقمي إلى الإنتاج عبر الرقميات، والتي ترتبط أشد الارتباط بفاعل تربوي حر، ومتعلم متحرر ومبدع. وإن كان هنالك شكوك تسود هذا الطموح ومدى قابلية البنية العقلية ونمط التفكير على التفاعل، بشكل إنتاجي، مع المعطى الجديد، فهذا لا يعني أن دخول غمار هذا التحدي يشكل أمرا ثانويا، وإنما حتمية يفرضها المحيط.

غير أن استحضار المقاربة الأيديولوجية يجعل تلك العملية تتجه نحو الربح 'الأيديولوجية التربوية'، عوض البحث عن موارد بشرية قادرة على خلق الثورة والرأسمال المعرفي. وبهذا، تكون التربية خارجها مسارها الصحيح. وهنا نقف عند نقطة مهمة؛ وهي أن تحكم الدولة أو أي سلطة أيديولوجية في المؤسسات التعليمية يعيق أدوارها، وبالتالي انعدام المنافسة فيما بينها.

بالعودة إلى المسار الذي ينبغي تكون عليه النظم التعليمية، وبه المؤسسات التعليمية وجب أن يقوم على أربع ركائز:

- ✓ إنتاج المعرفة؛
- ✓ السيطرة على المعرفة؛
- ✓ نقل المعرفة؛
- ✓ إدارة المعرفة.

وبالتالي، فهذه المسارات ينبغي أن تخرج من دائرة إدارة المتعلم والسيطرة عليه، بل يجب توفير كل الإمكانات المادية واللوجيستيكية والنفسية التي ستجعل منه عنصرا حيويا ومنتجا.

الفصل السادس: كفاية الكتابة السردية: الإشكالات والاستراتيجيات

يشكل السرد من الآليات المعتمدة في الحياة اليومية، وهي أيضا مهارة تقدم للمتعلم في المؤسسة التعليمية بدرجات مختلفة، وذلك حسب المستويات التعليمية: من معنى الأحداث إلى التأصيل للمفاهيم السردية. غير أن اكتساب هذه المهارة في الفصل الدراسي تشوبه بعض الإشكالات الاستراتيجية والديداكتيكية.

وعليه، اتخذت هذه الورقة البحثية الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية والثالثة إعدادي كنماذج تحليلية لتحديد المنطق المعتمد في تقديم الكفاية السردية ومفاهيمها، وذلك باعتماد المنهج الوصفي.

ولهذا الغرض ستعمل هذه الورقة على تحديد هذه الإشكالات المستمدة من النماذج التحليلية وتقديم بعض الآليات الممكن اعتمادها داخل الفصل الدراسي أو خارجه بهدف تمليك المتعلم

خطوات إجرائية تسمح له ببناء نص سردي محكم، ومنها.: الثنائي الخيالي، الأخطاء المبدعة، ماذا لو، الخطاطات السردية.

بالإضافة إلى ذلك، عمدت الورقة البحثية إلى بناء بطاقة تساعد المتعلم أثناء ممارسة الكتابة السردية، بهدف تضمين نصه الإبداعي تلك الاستراتيجيات، والتأكد من حضور أساسيات الكفاية السردية.

تقديم

تنطلق الكتابة من مصدرين أساسين: الحصيلة اللغوية التي اكتسبها المتعلم/ الفرد عبر عملية القراءة، والثروة المعرفية، والتي ترتبط، أيضا، بالقراءة، والاستماع إلى حد ما؛ إذا كان هادفا وموجها، وكان بلغة متسقة وسليمة. فالتعبير الكتابي تحكمه مجموعة من الضوابط التي يجب الالتزام بها، وأن يكون الكاتب على دراية بها؛ فالمتعلم، إذا لم يطبق قاعدة نحوية أو إملائية أو صرفية في سياق كتابي بالصورة المناسبة، فوجودها في الذهن، وعدم استحضارها وتوظيفها لا يفيد؛ حيث وجب الانطلاق من الإيمان بأن المعرفة غير الموظفة أو المفعلة ليست بمعرفة.

الكتابة

إن الكتابة أعمق من أن تكون فرض السواد على الورق فقط، وإنما عملية تتصف بالتعقيد، بحكم الروافد التي تحضر أثناء عملية الممارسة: المعرفي- الثقافي- النفسي- المعتقد- المكتسب- ضابط اللغة- المتعة- الإفادة- الرسالة- المتلقي- السياق- السياسي- المستوى الاجتماعي-.....

من جانب أخر، تتصل الكتابة بمهارات أساسية:

- التأثر بالموضوع (فكرة– قضية....) وتولُّد الرغبة في التعبير عنه؛
- البحث عن مصادر ومعلومات من خلال عملية القراءة؛

صياغة الموضوع في قالب لغوي وبلاغي متناسق(علي أحمد مدكور، 2007، ص 2).

أما الكتابة التعليمية، والتي ترتبط بالمتعلم، فهي" اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن فِكَره وعواطفه تعبيراً واضحاً، يعتمد على سلامة الكتابة منحيث: المحتوى أو المضمون، واللغة أو الأسلوب، والشكل أو التنظيم، ويمكنقياس هذه المهارة أو القدرة من خلال اختبار الأداء الكتابي المعد لهذا الغرض"(حاتم حسين البصيص، 2011، ص 77). مع العلم أن هذا الاكتساب ينبغي أن ينطلق من حاجيات المتعلم:

أ. التواصلية: فالمتعلم تربطه علاقات اجتماعية تستدعي التواصل (الكتابة الوظيفية)؛

ب. التعبيرية: الكتابة ملجأ للفرد/ المتعلم للتعبير عن ذاته ومكنوناته: مذكرات، خواطر، يوميات...؛

ت. الأكاديمية: امتلاك مهارات الكتابة، في مجال التعليم والتعلم، يساعد على التوفق في المسار الدراسي والتميز فيه.

إجمالا، إن مهارة الكتابة تستدعي المهارات الفرعية التالية:

1. مهارات المحتوى والمضمون:

- ♣ كتابة مقدمة مناسبة، تشير إلى أبرز الفِكَر المتضمنة في الموضوع؛ بحيث تتميز بالجاذبية، وتتناول صلبالموضوع بدقّة، وتسلسل منطقي.
- ♣ كتابة خاتمة للموضوع تلخّص أبرز فِكَره، وما يستفاد منه.
- ♣ كتابة الجملة الرئيسة، والمدعمة، والختامية لكلّ فقرة.
- ♣ تحديد الفِكَر الرئيسة والفرعية بوضوح.
- ♣ تنظيم الفِكَر، وعرضها في ترتيب منطقي.
- ♣ تأييد الفِكَر بالأدلّة والشواهد؛ لإقناع القارئ.
- ♣ كتابة كلّ فكرة رئيسة في فقرة.
- ♣ تقديم معلومات صحيحة ودقيقة ومناسبة.
- ♣ عرض فِكَر الموضوع بشكل واضح ودون غموض.
- ♣ كتابة عدد من الفِكَر ذات الصلة بالموضوع.

2. مهارات اللغة والأسلوب:

- ✓ استخدام أدوات الربط المناسبة استخداماً صحيحاً أثناء الكتابة.
- ✓ اتّباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة.
- ✓ اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.
- ✓ استخدام كلمات عربية فصيحة.
- ✓ مراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها.

3. مهارات الشكل والتنظيم:

- ♣ استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.

- ♣ اتّباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.
- ♣ الكتابة بخطّ واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.
- ♣ مراعاة الشكل التنظيمي للفقرة (ترك فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، ونظافة الورقة) .
- ♣ مراعاة الطول المناسب للموضوع.
- ♣ دقّة الرسومات والتوضيحات (حاتم حسين البصيص، 2011، ص 80-81).

المتعلم بين الكتابة الإبداعية والوظيفية

انطلاقا مما ذكر سابقا، فإن المتعلم مرتبط بنوعين من الكتابة في حياته العامة؛ الإبداعية والوظيفية:

فالأولى تتعلق بالتعبير عن خوالج الذات ومكنوناتها، ويغلب على هذه الكتابة الأسلوب الأدبي (البيان والبديع). أما الكتابة الثانية، فيغلب عليها أسلوب التقرير خلال علمية التعبير عن موضوع ما أو قضية محددة.

بمعنى أن الكتابة الوظيفية تنقل الأفكار إلى المتلقي بكيفية مباشرة، في الوقت الذي يحضر الجانب الجمالي للغة في الكتابة الإبداعية بغرض التأثير في المستقبِل. لكن وجب التأكيد على حضور تداخل بين الكتابتين؛ فالكتابة الإبداعية يمكن أن تكون ذات بعد وظيفي حينما يمرر المبدع أفكارا وقضايا تمس المجتمع ككل وليس ذاته فقط.

السرد نموذج للكتابة الإبداعية

السردية فرع من أصل كبير هو الشعرية التي تعنى باستنباط القوانين الداخلية للأنواع الادبية، واستخراج النظم التي تحكمها، والقواعد التي توجه أبنيتها، وتحدد خصائصها وسماتها، حتى وصفت بأنها "نظام نظري، غني وخصب بالبحث التجريبي"(تزفيتان تودوروف، 2000، ص 17).

تهتم السردية بوصفها مبحثا نقديا بمكونات البنية السردية للخطاب من راو ومروي له، ولما كانت بنية الخطاب السردي نتاجا حاصلا من تفاعل تلك المكونات، أمكن القول إن السردية: هي العلم الذي يعنى بدراسة مظاهر الخطاب السردي، أسلوبا، وبناء، ودلالة (عبد الله ابراهيم، 2000، ص 18).

ويعود الفضل في إبداع مصطلح ناراتولوجي(علم السرد) المنحوت من سرد وعلم إلى تودوروف، إلا أن الباحث الذي أرسى دعائمها النظرية في تيارها الدلالي هو فلاديمير بروب الذي بحث في أنظمة التشكل الداخلي للخرافة الروسية عندما خصها ببحث مفصل عن الأشكال والقوانين التي توجه بنية الحكاية الخرافية(عبد الله ابراهيم، 2000، ص 18)، وتجدر الإشارة إلى أن التيار النظري الذي شكل نصف السردية الآخر اهتم بالجانب اللساني، بما في ذلك المظاهر اللغوية للخطاب، وما ينطوي عليهمن رواة، وأساليب ورؤى.

وقد شهد تعاطي السردية مع موضوعاتها حقبتين، ففي البداية اهتمت بالحكاية الخرافية والأسطورية، ومن ذلك عمل بروب على الخرافة، وانشغال راغلن باستنباط الخصائص المميزة للبطل الأسطوري، وانتقاء داندز أجود خرافات هنود أمريكا الشمالية، قبل أن تنفتح بحوث السرديين على ما استجد من أنواع سردية حديثة من قبيل الرواية والقصة القصيرة، إلى أن صارت السردية علما معترفا به، بفضل صدور كتاب جيرار جنيت خطاب السرد (Narrative Discourse)عام 1972 الذي وضع مفهوما متعارفا عليه للسرد وقعد لحدود السردية (عبد الله ابراهيم، 2000، ص19).

السرد؛ تعريفه وخصوصياته

بعد أن قاربت مفهوم السردية من حيث المصطلح ومجال الاشتغال والتاريخ النظري بشكل موجز، سأنتقل إلى الحديث عن طبيعة فعل السرد وما يتصل به من دلالات ومميزات.

أ_ تعريف السرد

يتحدد السرد في معجم لوروبير بكونه طريقة الحكي الكتابية أو الشفاهية، ويدل على عملية حكي حدث ما قد يكون واقعيا أو متخيلا انطلاقا من موضوع مطروح. أما في الاصطلاح الفني، فهو الإخبار عن أحداث واقعية، أو متخيلة، ونقلها باستعمال اللغة، أو الصورة، أو الإيماء، أو غيرها من الوسائل التعبيرية، بشكل يجسد تتابعها، ويحافظ على واقعيتها، أو يوهم بهذه الواقعية إن كان الأحداث المسرود متخيلة (عبد السلام اسويحلي، 2009_2010، ص117).

إن الحديث عن السرد بوصفه وجها من أوجه الإبداع التي وجد بها الإنسان مفرا من صعوبات الحياة اليومية وصدمات الزمن التي تلم به من حين الى آخر، يجرنا الى إمعان النظر في طبيعته ودلالاته الممكنة، حيث قد يتبادر إلى الذهن كونه لصيقا بالأدب، لكن بارث يجيبنا بشكل لا يترك مجالا لإطالة الجدل العقيم قائلا:"يمكن أن يؤدى الحكي بواسطة اللغة المستعملة شفاهية كانت أوكتابية، أوبواسطة الصورة ثابتة كانت أو متحركة، وبالحركة (سعيد يقطين، 1997، ص 19) (...)إنه حاضر في الأسطورة، والخرافة، والأمثولة، والحكاية، والقصة، والملحمة، والتاريخ، والمأساة، والدراما، والملهاة، والإيماء، واللوحة المرسومة، وفي الزجاج الملون...

لا شك في أن ما قاله بارث كان كافيا للدلالة على شمولية السرد، من حيث هو فعالية لا حدود لها، تستند إلى كل ما أنتجته الإنسانية من قيم وأنساق ثقافية (معن الطائي، 2009، ص 50_51)، في استقلالية مطلقة عن أي نظام لساني أو غير لساني.

السرد، إذن ليس بنية جامدة، بل ممارسة وتجربة بالمعنى الواسع للكلمة، حيث يتوسط المسافة التي تفصل الذات عن العالم الخارجي، وبذلك يصير الفعل السردي ألفة الذات مع عالم الأشياء والظواهر عبر عملية خلق معان ودلالات لتلك الظواهر وإدخالها ضمن مجال الوعي الفردي ومن ثم الجمعي (المرجع نفسه، ص 52)، وعبر هذا النشاط تتحقق الذاتية وتجد لنفسها موقعا داخل الزمن.

يتعلق الأمر هنا بإنتاج إنساني للسنن الثقافية بتعبير أمبرتو إيكو، أوالأشكال الرمزية التي لا وجود لها خارج ملكوت الممارسة الإنسانية، ضدا على تصور ليفي شتروس للبنية الثقافية البشرية منظومة جامدة تقع خارج حدود الزمن والتاريخ. ويبقى العامل المؤثر في إدراك عالم الظواهر والأشياء الخارجي هو فعل التأمل (المرجع نفسه، ص 53)، الذي يتجسد قصديا في محاولات الفهم والتأويل وإضفاء المعنى والترابط الدلالي قبل التعبير عن ذلك من خلال الممارسة السردية التي تتخذ طابعا تواصليا بالضرورة.

ب_ خصوصياته

حري بالذكر، إن المرويات السردية شأنها شأن خطاب الشعر، ذات أصل شفاهي، ومما يؤكد صحة هذا الطرح النظري خاصيتا الظهور والمباشرة اللتان تخيمان على الملاحم والحكايات الخرافية والأسطورية، حتى حدود عصر الطباعة، والحاصل أن المسرودات الشفاهية

تتركب من الراوي وحكايته والمتلقي الضمني (عبد الله إبراهيم، 2000، ص 25)، بخلاف المسرودات التي تتبني على المحاكاة أو التمثيل لكل من الراوي والحكاية والمتلقي الضمني.

تتضاف إلى هاتين الخاصيتين اللتين سبق ذكرهما، ميزتا الانتظام وفق الأغراض الإخبارية والشمولية، فبخصوص الميزة الأولى، يخضع الموروث الحكائي لدى كل الأمم تلقائيا لتصنيف خاص، فتنتظم متونه في أنواع محددة من قبيل الأخبار والحكايات الخرافية أو الأسطورية أو الدينية، أما في ما يتعلق بالخاصية الثانية، فالأنواع القصصية الكبرى في الموروث العربي القديم مثلا، جمعت الأخبار الشطارية إلى الخرافية والمقدسة (المرجع نفسه، ص 26)، وبذلك فهي تمس الحياة العربية في مختلف تجلياتها.

ويعتبر السرد الأدبي من أهم أنواع السرد، وأكثرها انتشارا، وهو يعتمد اللغة لنقل الأحداث والوقائع، ليس بهدف النقل في حد ذاته، ولكن من أجل الإمتاع الجمالي والتأثير الفني أيضا، ولذلك كان السرد حاضرا في عدة فنون وأجناس أدبية: في الشعر، والرحلة، والمقامة، والحكاية العجائبية، والسيرة، والرواية، والقصة، والأقصوصة (عبد السلام اسويحلي، 2009_2010، ص 117)... غير أن ما يميز الأنواع الأدبية والفنون السردية عن غيرها، هو هيمنة الطابع السردي عليها. ومن أهم السمات النظرية التي تميز النص السردي:

1. النظام المنطقي: علائق السببية.
2. النظام الزمني: هيكلة الاحداث أو سيرورتها كما يستحضرها الخطاب ويلونها، وفق ما يسمى زمنية السرد (نخبة من الاساتذة، 1993، ص 40).

ويمكن التمييز بين نوعين من السرد؛ السرد الذاتي، والسرد الموضوعي (حميد لحميداني، 2000، ص46-47)، ففي الأول، يتتبع القارئ سير الحدث من خلال عيني الراوي، وزاوية نظره التي لها تأثير على منطق الحكي، وسمات الشخوص، في حين يكون الكاتب مطلعا على كل شيء، حتى الأفكار السرية للبطل، في النوع الثاني الذي يتميز بحياد الوصف وعدم التدخل لأجل التفسير أو التأويل.

إن الكتابة السردية تحكمها خصائص فنية أساس، يمكن إجمالها في إطارين:

- 🕮 إطار خارجي يتضمن العنوان، الحجم، الأسلوب؛
- 🕮 إطار داخلي :تتكون من الخطاطة السردية، الزمان، المكان، الشخصيات، الحدث، السارد، الرؤية السردية....

ومنه، فهذه العملية تمر من مراحل مهمة:

- ❖ الاكتشاف؛
- ❖ التخطيط؛
- ❖ الصياغة؛
- ❖ التوقف والقراءة؛
- ❖ المراجعة؛
- ❖ التحرير (James D. Williams, 2003, P100) .

تعليميا، هنالك شرط فعال ومؤثر في عملية الكتابة السردية لدى المتعلم، وهو الدافعية؛ فالميل إلى الكتابة يعني امتلاك الدافعية والاستجابة بشكل عاطفي؛ وصولاً إلى توسيع الفهم

الذاتي، والإحساس بقيمة الذات من خلال القراءة (Mark Sadoski, 2004, P49). بجانب ذلك تحضر ذاتية المدرس، باعتباره عنصرا مؤثرا في إنجاح العملية التعليمية التعلمية في مجملها وفي إكساب المتعلم مهارات واستراتيجيات الكتابة السردية. مع الأخذ بعين الاعتبار أن إستراتيجية التدريس تقوم على "مجموعة من الإجراءات والممارسات، التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ للوصول إلى مخرجات، على ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب، والوسائل، والأنشطة، وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق الأهداف (حسن شحاتة، وزينب النجار، 2003، ص3).

وباستحضار المدرس واستراتيجيات التدريس، وجب استحضار الكتاب المدرسي، والبحث عن مدى حضور الكتابة السردية فيه، وكيف ساهم في تقديم مهارة السرد للمتعلم في السنة الثالثة إعدادي.

مهارة السرد في الكتاب المدرسي: توصيف

جاءت مهارة خطاب السرد والوصف: الحكي والسرد في المجال الثاني من الكتاب المدرسي: مرشدي في اللغة العربية، وذلك بعد مهارة وصف الشخوص والأمكنة، لتليها مهارة خطاب الحجاج.

أما في الدورة الثانية، فنجد أن مهارة التخيل والإبداع (كتابة سيرة ذاتية أو غيرية)، ثم الخيال العلمي، وبعدها مهارة النقد والحكم.

مبدئيا، إن تملك مهارة ما يستلزم وقتا طويلا ليتمكن المتعلم من أساسياتها أولا، لينتقل إلى مرحلة التمرس والإبداع في مرحلة موالية. وبالتالي فالترتيب المعتمد في مهارات التعبير

والإنشاء يعرف تقطعات لا تخدم أطراف العملية التعليمية التعلمية على حد سواء؛ حيث نجد بين جزء من مهارة خاصة بالسرد مهارة أخرى بعيدة كل البعد، ثم يعود مرة أخرى إلى جزء ثان له صلة بالسرد. كما هو مبين أعلاه.

إن هذا المد والجزر بين المهارات يجعل المتعلم في تيه وخلط بينها، وبعلل هذا المد والجزر بتغييب الممل والنفور عن المتعلم، وهذا التصور لم يستوعب مهارة السرد وتأثيرها على المتعلم. فهذا الأخير اعتاد في سن مبكرة سماع القصص من الأجداد وأولياء الأمور، وسماع الخرافات والحكايات، وفي المؤسسات التعليمية، مما كون لديه مخزونا سرديا، يجعله دائما يميل إلى النصوص السردية، لما يميزها من تشويق وإثارة، وعبر....كل ذلك يولد لديه رصيدا مهما من الأحداث والأفكار، لكنه يواجه" عائق القدرة على إقامة الروابط بين هذه الأحداث بشكل عفوي" (حسن عمار، محمد نجيب، 2018، ص 61).

ومن هنا تتجلى أهمية النص السردي بصفة عامة؛ "في كونه أكثر النصوص انتشارا بين المثقفين في عصرنا الحاضر، والسر في ذلك جمعه بين التشويق الحكائي ومعالجة القضايا ذات الصلة بالواقع الاجتماعي" (عبد العزيز خلوفة والمختار السعيدي، 2015، ص 53)، بالإضافة إلى ما أشرنا إليه سابقا بخصوص المتعلم الميال، فطريا، إلى السرديات، لأنها ممثلة للواقع؛ سواء من حيث الأحداث أو الشخصيات والزمان والمكان، زد على ذلك ما تحمله من تشويق ومتعة.

وعليه، فإن الترتيب الأمثل يكون بصيغتين اثنتين:

الدورة	الأولى				الثانية		
المجال	القيم الإسلامية	القيم الوطنية والإنسانية	القيم الحضارية	القيم الاجتماعية والاقتصادية	القيم السكانية	القيم الفنية والثقافية
المهارة	النقد والحكم	خطاب الحجاج	خطاب السرد والوصف: وصف الشخوص والأمكنة	خطاب السرد والوصف: الحكي والسرد	التخيل والإبداع: كتابة سيرة ذاتية أو غيرية	التخيل والإبداع: إنشاء قصة عجيبة أو من الخيال العلمي

أما الصيغة الثانية:

الدورة	الأولى			الثانية		
المجال	القيم الإسلامية	القيم الوطنية	القيم الحضارية	القيم الاجتماعية	القيم السكانية	القيم الفنية

		والإنسانية		والاقتصادية		والثقافية
المهارة	خطاب السرد والوصف: وصف الشخوص والأمكنة	خطاب السرد والوصف: الحكي والسرد	التخيل والإبداع: كتابة سيرة ذاتية أو غيرية	التخيل والإبداع: إنشاء قصة عجيبة أو من الخيال العلمي	خطاب الحجاج	النقد والحكم

لكن هنا، من الأحسن تفضيل الصيغة الأولى؛ نظرا، وفي إطار التكامل والاستمرارية، لكون المتعلم أنهى السنة الثانية إعدادي بمهارة محاكاة الأدوار، وهي مهارة تقوم على بعض أساسيات الحجاج والنقد والحكم واتخاذ القرارات.

من جانب آخر، إن مهارتي الحجاج والنقد تحتاج هي الأخرى حيزا تعليميا مهما لكون المتعلم يجد صعوبة في تنزيلها وتطبيقها؛ لكونها تقوم على آليات تفوق أحيانا قدراته وملكاته.

أشرنا في السابق إلى أن المتعلم ذو ملكة سردية منذ الطفولة، لكن الكتاب المدرسي لم تساير هذا المكتسب، إذ نجد حضور النصوص ذات الطابع السردي شبه مغيبة:

الدورة	المجال	العنوان	نوعية النص	الصفحة
الأولى	القيم الإسلامية	من قيم الإسلام	نص وظيفي	9
		الفجر الصادق	نص وظيفي	27

	القيم الوطنية والإنسانية	الفداء حتى النصر	نص وظيفي	48-47
		صور عن الحرب والناس	نص مسترسل	79-78
	القيم الحضارية	---------	------	------
الدورة الثانية	القيم الاجتماعية والاقتصادية	لحظة غضب	نص وظيفي	122-121
		سلوك مدني	نص وظيفي	130-129
		حفل زفاف	نص مسترسل	146-145
	القيم السكانية	نحن والمعالم الأثرية	نص وظيفي	171-170
	القيم الفنية والثقافية	هكذا تعلمت	نص مسترسل	220-119

مع العلم أن هنالك نصوص أخرى مدرجة في الكتاب المدرسي، لكنها في الجانب الخاص بالتقويم، وعددها خمسة نصوص. في هذا الصدد وجب الإشارة إلى أن الأسئلة المصاحبة لهذه النصوص لا تساهم في إغناء رصيده السردي، وإنما هي أسئلة بسيطة جدا، يمكن لمتعلم السنة الأولى إعدادي الإجابة عنها. بالإضافة إلى أن النصوص المسترسلة لا توظف في السنة الثالثة

إعدادي، فقد جاء في "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي"، ما نصّه: تخصص حصة القراءة المسترسلة للسنة الثالثة لدرس المؤلفات حسب ما هو مشار إليه في المذكّرة الوزارية: 105 الصادرة بتاريخ: 2005/10/7 في موضوع: دراسة المؤلفات الخاصة باللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي (البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي مادة اللغة العربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009، ص 33).أما بخصوص السنة الثانية إعدادي، فحضور النصوص السردية يكاد يكون منعدما.

بالإضافة إلى فعل القراءة، فإن غياب مفاهيم سردية عن ذهنية المتعلم، قد توثر سلبا على الكتابة السردية ككل. وبالعودة إلى الكتاب المدرسي للسنة الثانية والثالثة إعدادي (مرشدي) نجد أن المفاهيم التأسيسية للسرد مغيبة، وحتى الأسئلة المصاحبة للنص السردي، وخصوصا في القراءة التحليلية، بعيدة كل البعد عن تلك المفاهيم ودلالاتها. ومن المفاهيم المتداولة في كلا الكتابين: الوصف- السرد- الحوار- الشخصيات- الحكي- التخيل- الزمن- المكان- .....فرغم هذا الحضور، فإنها تقدم للمتعلم، في بعض الأحايين، في القراءة التركيبية (كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي، نص أختي، ص 129).

إن الكفاية التواصلية حظيت باهتمام كبير في المناهج التربوية، لما لها من أهمية في السياقات التعليمية وغيرها. ولتحقق الأمثل لهذ الكفاية وغيرها، عملت التوجيهات التربوية على تكاملية مكونات اللغة العربية في السلك الإعدادي. على أساس اعتماد النص كآلية فعالة لذلك، مع العمل على إخضاعها للمبادئ التالية:

- ♦ الانسجام مع المجال؛
- ♦ ملاءمة مستوى المتعلم؛

- تنوع مصادر الاختيار؛
- تنوع النمط؛
- قابل للقراءة المنهجية؛
- تنوع جغرافيا المؤلفين.

بالعودة إلى الكتاب المدرسي، فهو لم يضع في الحسبان مكونات الإنتاج الكتابي، وخصوصا" الذاكرة الطويلة الأمد للمتعلم. إذ لا يمكن للمتعلم أن ينتج نصا سرديا دون أن يكون له رصيد معرفي وثقافي ومنهجي واطلاع على تجارب إبداعية يستمد منها خطوات الإنتاج.

هذا الأمر يدفعنا إلى الحديث عن البنيات المعرفية للمتعلم، لكونها" تصورات ذهنية تتضمن معلومات بالمعنى العام للكلمة، وتجارب ومعتقدات..... تكون مهمة في تحقيق مهمته (الكتابة) حول موضوع معين" (حسن عمار، محمد نجيب، 2018، ص 40، بتصرف).

أضف إلى ذلك، إلى أهمية القراءة، والتي ترتبط بالكتابة أشد الارتباط. وبهذا، فهما" سيرورتان تدعم إحداهما الأخرى وتتكاملان بالتعميم والنقل بصورة شبه أوتوماتيكية بحكم ضرورة التواصل" (المرجع نفسه، ص 44)؛ بمعنى أن المتعلم لا يمكن أن يمر إلى مرحلة الكتابة دون القراءة، باعتبارها عاملا أساس في تنمية مهارة الكتابة عموما، والسردية بالخصوص. وبالتالي فاكتساب مهارة الكتابة السردية متعلق بالممارسة الفعلية والمستمرة لفعلي القراءة والكتابة، شريطة ألا تكون القراءة عملية روتينية؛ لأن ذلك لا يعني التحكم الجيد في الكتابة، فالانبهار بالنص قد يبعد المتعلم عن الجانب اللغوي والبنائي للنص، وربما قد يقع- أثناء عملية الكتابة- في التقليد والنمطية.

نموذج ديدكتيكي للكتابة

إن مكون التعبير والإنشاء يشكل مكونا هاما في عملية التعليم والتعلم في شموليتها، فهو مجال خصب للممارسة اللغوية وعرض الكفايات (الثقافية- المنهجية- الاستراتيجية- التواصلية) بشكل مندمج وتكاملي.

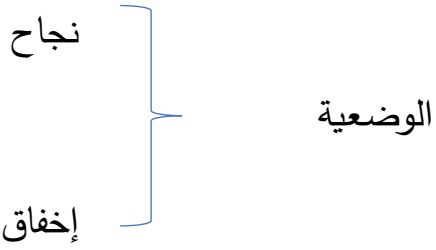
وعليه، فإن هذا المكون يحتاج تنويع العرض الديدكتيكي، ويضع حدا لإشكالات النموذج الحالي. عرض يستوجب الإيمان بأن فعل الكتابة فعل طبيعي" مثل تعليم الكلام أو المشي، فنحن نعطي الطفل الوقت الكافي ليخطو خطواته الأولى، وتقبل أن يترنح أو يتعثر أو يسقط، ونمد له يد العون. فلماذا لا يكون الوضع نفسه أثناء تعلم الكتابة"(المرجع نفسه، ص 51).

الاستراتيجيات

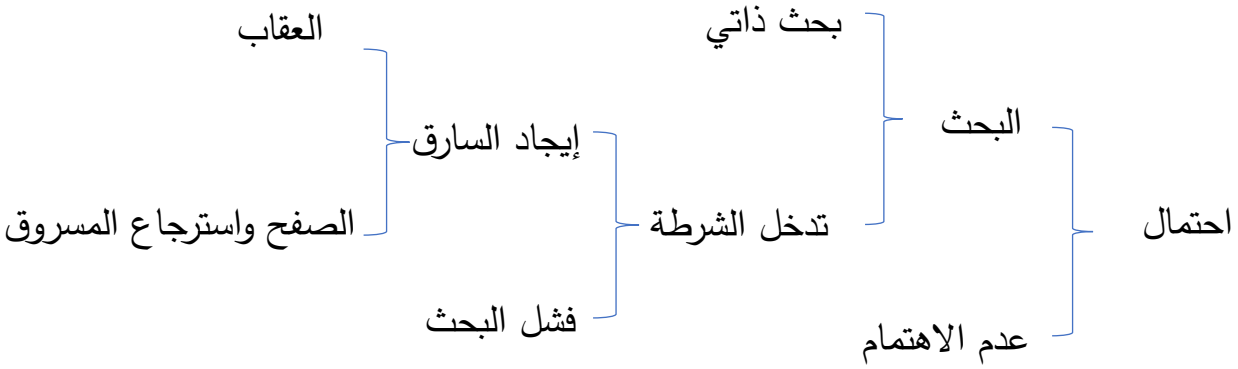
إن توليد وإنتاج نصوص سردية، أي تحقق الكفاية، تستوجب من المتعلم التسلح بزاد سردي يسمح له بالكتابة، بالإضافة إلى بعض الأدوات التي ينبغي أن تكون موازية لذلك الزاد. ومن أهمها:

- الثنائي الخيالي: تقوم هذه التقنية على خلق علاقة بين كلمتين منفصلتين، ثم بعد ذلك يحاول كتابة قصة انطلاقا من تلك العلاقة. مع الأخذ بعين الاعتبار أن عملية اختيار الكلمتين ينبغي أن يكون بشكل عشوائي، وهو الأمر الذي يخلق نوعا من الفكاهة والمرح داخل الفصل الدراسي.
- الأخطاء المبدعة: تبدأ هذه التقنية من هفوة أحد المتعلمين في كتابة كلمة أو جملة، إذ تستثمر في كتابة نص جديد؛ فمثلا بدل أن يكتب المتعلم المرأة المشعوذة يضع المرآة المشعوذة. في تلك اللحظة يتدخل المدرس ويطلب من المتعلمين تخيل قصة حول المرآة المشعوذة. من جانب آخر، يؤمن المتعلم المرتكب للخطأ بإيجابية ما فعله، وأن الخطأ أمر لا يقلل من شأنه.

- ماذا لو: وتسمى أيضا تقنية الافتراضات، تعمل هذه التقنية على تنمية ملكة الخيال لدى المتعلم، إذ ينبغي أن يفكر في بناء فرضية حول موضوع ما أو شيء محدد: ماذا لو كان كورونا المستجد طائرا؟
- تحويل النصوص: ينصح بهذه التقنية في المراحل الأولى من الكتابة؛ حيث يعمل المتعلم على إحداث تعديلات على مستوى الزمان أو المكان أو الشخصيات أو العقدة أو الحل. أو إشراك عناصر غير متوقعة: تنقل جحا عبر طائرة أو سيارة... أو تحديد النهايات؛ هنا يعمل المدرس على تقديم نص سردي لا يشمل الحل والوضعية لختامية، ويطلب من المتعلم إكمال القصة.
- الخطاطات:



وضعية سردية لها احتمالات: سرقة هاتف المتعلم



إن المتعلم في أمس الحاجة إلى هذه التقنيات، وخصوصا في مجال الكتابة السردية، مع العلم أنه يحتاج إلى موجه دائم، بجانب المدرس، وهنا يمكن الاشتغال بهذه الشبكة خلال عملية الكتابة.

ما مدى جودة كتابتي السردية؟	مـ وفق	غير موفق	إلى حد ما
حددت موضوع القصة أو الحكاية قبل البدء في الكتابة			
وضعت مخططا للقصة، وفق مفهوم الخطاطة السردية			
حددت الأفكار والشخصيات والزمان والمكان			
دونت مسودة تتضمن العناصر السابقة			
اخترت عبارات وجمل مناسبة حسب المواقف			
عرضت مشاهد القصة وفق تسلسل سليم			
قدمت حلا إبداعيا وغير متوقعا للقصة			
ضمنت القصة عبرة أو حكمة وقيم محددة			
قمت بمراجعة شاملة لكتابتي وصححت أخطائي النحوية والإملائية والصرفية			
اهتممت بخطي أثناء الكتابة النهائية			
راعيت الهوامش وتركت مسافة في مستهل كل فقرة			
وظفت علامات الترقيم بشكل سليم وصحيح			

انطلاقا من مكونات الجدول، أجرينا دراسة مقارنة بين فصلين طلب من كل قسم يتكون من عشرين متعلما، أن يكتبوا نصا ابداعيا، حيث قدمنا للقسم الأول تطبيقات حول الاستراتيجيات وشبكة الاشتغال، بينما القسم الثاني اكتفى بما قدم له في أنشطة الاكتساب. فكان القسم الأول قدم أفكارا مبدعة، أحداثا منسجمة، لغة سليمة، بينما القسم الثاني كانت كتابته تقليد لنص الانطلاق.

خلاصات

- ✓ إن تملك الكفاية السردية من قبل المتعلم تحتاج المواكبة والاستمرارية؛ وعليه فالمدرس مطالب بتدريسه العديد من النصوص ذات البعد السردي، لأن الكفاية لن تكتسب بالاعتماد على نص واحد أو نصين فقط.
- ✓ تملك الكفاية السردية لا ينبغي أن تقتصر على قراءة نصوص سردية، وإنما الاستماع إليها بشكل مستمر، ليحاول المتعلم تتبع خيوط الحبكة، والطريقة المتعمدة في نسج القصة.
- ✓ من جانب آخر، فالكتاب المدرسي، انطلاقا من الحالة المدروسة، تبين الغياب شبه التام لنصوص سردية داعمة لتملك المتعلم أساسيات الكفاية السردية.
- ✓ ضرورة اعتماد استراتيجيات دقيقة وعملية تساعد المتعلم في إبداع نص سردي، واعتمادها يستدعي تخصيص حصيص زمني لها.
- ✓ الكتاب المدرسي ينبغي أن يقسم إلى كفايات وذلك حسب الوحدات أو المجالات المحددة في الكتاب المدرسي:

أ. الوحدة الأولى والثانية والثالثة: الكفاية السردية؛

ب. الوحدة الرابعة والخامسة والسادسة: الكفاية الحجاجية.

الفصل السابع: الرقمنة: إشكالات العقد الديداكتيكي الرقمي

بعدما قررت مجموعة من النظم التعليمية اعتماد التعليم عن بعد، استدعى الأمر إحداث مجموعة من التغييرات على كل جوانب العملية التعليمية التعلمية، إلا أن أهم هذه الجوانب هي الالتزامات القائمة بين أطراف العملية أو ما يسمى بالعقد الديداكتيكي.

هذا التحول استوجب التأصيل لهذا المفهوم الجديد: العقد الديداكتيكي الرقمي. لذلك ستعمل الورقة البحثية على تحديد أهم التحولات الرقمية التي عرفتها المنظومة التعليمية، وخصوصا ما يتعلق بهذا المفهوم الجديد من حيث التعريف والمبادئ والشروط والأسس الفلسفية والمعيقات. من جهة ثانية، علاقة التحولات الرقمية بأساسيات هذا العقد. ومن جانب أخر، حاولت الورقة مناقشة المنطلقات الرسمية التي تؤطر العملية التعليمية الرقمية في المغرب وخصوصا المتعلقة بمكونات العقد الديداكتيكي الرقمي.

تقديم

شكلت العولمة محطة فارقة في حياة الإنسان والمجتمعات؛ حيث أضحت كل المجالات مقادة بها. حقيقة جعلت العالم، اليوم، يمر من الواقعي إلى ومضات افتراضية لها تبعات كثيرة على السلوك الإنساني؛ أهمها تشكيل قناعات وعلاقات اجتماعية وتربوية وتعليمية واقتصادية

وسياسية... غير واقعية بحكم نشأتها عبر آليات ووسائط رقمية. بعبارة أخرى، فالسلوك يكتسب نتيجة التفاعل مع التقانة، باعتبارها أحد الأعمدة الأساس التي قام عليها العولمة.

ساهمت التكنولوجيا في إحداث تحول جذري في حقل التربية والتعليم، فأصبحنا أمام التعليم الرقمي ومقابلاته من مفاهيم–سنفصل فيها لاحقا– والذي يعمل على تقديم مضمون تعليمي بالركون إلى مجموعة من الوسائط التكنولوجية. هذا التعدد يسمح لأطراف العملية التعليمية التعلمية من التفاعل بشكل متزامن أو غير متزامن.

من جهة أخرى، فالتحول، بذلك، لم يعد يشمل المضمون والأطراف، بل تحولت المؤسسة التعليمية إلى شبكة. ومن هنا تبرز ديناميكية المؤسسة التعليمية وتفاعلها مع المحيط؛ فهي دائما تحاول الاستفادة من أي متغير أو مستجد ثقافي، يطور من أدائها ومردوديتها؛ على مستوى الحكامة والجودة على حد سواء، هذا في الوقت الذي يلاحظ أن قطاع التعليم الرسمي في معظم بلدان العربية" بطيء في تغيير المناهج، وهي حالة لها آثر سلبي بشكل خاص في تعليم المهارات الرقمية؛ نظرا لسرعة التقدم التكنولوجي وتغير احتياجات سوق العمالة. وهذا يسلط الضوء على حاجة البلدان إلى اعتماد منهاج مرن ومبادئ توجيهية مرنة بخصوص الاعتماد الأكاديمي" (للاتصالات ا.، 2018، صفحة 37).

بالعودة إلى المفاهيم المرتبطة بالتعليم الرقمي، نجد تداول مجموعة من قبيل:

- التعلم عبر الشبكات؛
- التعليم الالكتروني؛
- التعليم عن بعد؛
- التعليم المفتوح؛

- التعليم المرن.

ويلاحظ من خلال هذه المفاهيم أنها شديدة الارتباط بالتكنولوجيا والشبكة العنكبوتية، لتشكل بهذا روافد تعمل على توفير كم هائل من المعلومات والمعارف التي كانت حكرا على فئة قليلة في الزمن القريب. بالإضافة إلى هذا، فهذه الروافد، قد، تزيح بعد الظواهر التي تعرفها المؤسسة التعليمية كالاكتظاظ مثلا.

وعليه، يمكن إجمال التغييرات الحاصلة في التالي:

- إغناء بيئة التعليم والتعلم: الجاذبية والتشويق؛
- تجاوز محدودية الزمان والمكان؛
- تحقق الجودة.

مدخل إشكالي

يشكل هاجس التكنولوجيا وضمان الأمن أبرز ملامح التعلم الرقمي، بما يسمح به من إحداث استراتيجيات جديدة في التعليم والتعلم معا، كما أن تجربة الانتقال من الإنسان إلى الشاشة أضحى واقعا، لكن حيثيات نجاحه هي التي ما تزال قيد البحث والاستقصاء. دون أن نغفل السند القانوني المؤطر لهذا الانتقال. بجانب ذلك، تحضر الأسئلة الديداكتيكية والبيداغوجية والمنهجية التي تستدعي البحث أولا عن سبل تفعيلها، وثانيا معايير استثمارها. كل ذلك، ومن درجة ثالثة، ضرورة الحديث عن القيمة المضافة لهذا الانتقال.

إن كل هذه العلميات تأتي في سياق تأصيل التعلم الرقمي في الخطاب التربوي – التعليمي المغربي. تأصيل تتجلى معالمه في تجويد المردود التعليمي التعلمي، وتحقيق مبدأ الجودة.

من جانب أخر، وجب الإيمان بفوائد الرقمنة في حقل التربية والتعليم؛ لكونها تحقق فوائد عدة: المتعة الصفية– الإفادة النوعية– الانفتاح الرقمي للمدرس والمتعلم.

السياق

إن اعتماد التعليم الرقمي يضع العملية التعليمية التعلمية أمام مجموعة من الإكراهات الأساسية، والتي تلخص في التالي:

- تدبير الفصل يظل أمرا معقدا، حيث قد تجد كل متعلم في فضاء رقمي خاص به، وذلك أثناء عملية الاكتساب؛
- غياب التوظيف الأمثل للوسائل الرقمية خلال مرحلة التعلم والاكتساب.

ومنه، فعملية تدبير ومراقبة الصف والمتعلمين أعقد من توظيف الرقمة ومواردها ووسائلها في العملية التعليمية التعلمية(Karenti, 2018, p. 26).

الإطار القانوني للرقمنة: النموذج المغربي

إن اعتماد المقاربة الرقمية في النظام التربوي المغربي يستند إلى مجموعة من القرارات والأنظمة التأسيسية، والتي ستؤطر تنزيل وتبني مفهوم التعليم الرقمي. ومن أهم هذه المداخيل التنظيمية نجد:

∇ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015–2030، سنة 2015، ص 57–58–59.

∇ القانون الإطار رقم 17–51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 19 غشت 2019، المادة 33.

إن هذه الوثائق الرسمية تؤكد الآتي:

- ضرورة تعليم المهارات الرقمية؛
- مأسسة التعليم عن بعد؛
- الإنصاف الرقمي: ضمان الولوج للمعارف والمهارات التعليمية عبر توظيف الوسائل التكنولوجية.

فوائد التحول

قبل سرد هذه التحولات وجب تقديم مقتضيات التحول؛ فالتغيير الرقمي الذي عرفه العالم، استدعى تحديثا في حقل التربية والتكوين، تغيير اشتمل طرق التعليم والتعلم، ووسائله. وبالتالي، فالمدرس لن يدرس أو يقدم كفايات للمتعلمين وجها لوجه، وإنما ستكون الشاشة فاصلا ورابطا فيما بينهم. إذن ف"التحول الرقمي الذكي يعني أننا نستخدم التكنولوجيا لتحسين معيشتنا، وما أعنيه بذلك هو أننا ندرك تماما الفوائد ولكننا ندرك أيضا المزالق التي تنطوي عليها التكنولوجيات الجديدة، وأي تحول سيكون له إيجابيات، ولكن سيكون له أيضا آثار جانبية يتعين علينا تخفيفها وإعداد الخطط لها" (للاتصالات، 2017، صفحة 5).

هذا الأمر يوجب مواكبة الصفوف الدراسية والمقررات الدراسية والمنهاج.... قدرات المدرس لهذا المتغير الجديد. ومن أبرز معالم هذا التحول:

أ. الاحتفاظ والحفظ من العوامل الجوية والتقادم والضياع والتلف؛

ب. سهولة التعامل مع المضمون المرقم؛

ت. تبسيط علمية التعلم وإتاحته للجميع (رفيقة، يوليوز 2019، صفحة 175).

غير أن سؤال التحول الرقمي في المؤسسة التعليمية يظل حاضرا: هل هو تقدم معرفي أم ضرورة تكنولوجية فرضتها العولمة والسياقات الحالية (كوفيد 19 كنموذج). وأيضا سؤال بناء وخلق بيئة تعليمية رقمية من حيث المحددات والشروط. أما في العمق، فالتحول الرقمي مبني، كذلك، على سؤال كيف نفعل ذلك؟ ما يدل بشكل مباشر أن الأمر لم يعد يقتصر على: هل ينبغي لنا؟ أو لماذا؟

التعليم والتحول الرقمي

مفهوم الرقمي

قبل الخوض في معنى المفهوم، وجب الحديث عن الثقافة الرقمية، فالرقمي ليس مجموعة من الأدوات والتقنيات التي تجعل من أعمال ومنجزات الفرد أو الجماعة تكون أفضل، وإنما هي تعديل للسلوكات ومعناها. ومن نماذج ذلك، المشاركة في ندوة أو مؤتمر علمي فعوض الانتقال من مكان لآخر وتحمل الأعباء المادية والمعنوية يشكل أمرا مزعجا، في حين يمكن المشاركة، بفضل الرقمنة، وأنت في منزلك. ثانيا، تقديم ورقة علمية تستدعي الإلمام بطريقة توظيف منصة معينة مع استحضار عدد لا محدود من الحضور ومن دول متعددة.

وظفت مجموعة من المفاهيم التي لها ارتباط وثيق بالتكنولوجيا، ولعل أبرزها: التكنولوجيات الحديثة- تكنولوجيا الإعلام والاتصال-العالم الافتراضي.لكن ما يجعل هذه المفاهيم غير ملاءمة أن صفتي الحداثة والافتراض ليستا، بعد الآن، مناسبة؛ فالتكنولوجيا ووسائلها لم تعد حديثة في المجتمعات بل أضحت عادة. ليبقى بذلك العالم الرقمي اللفظ والمفهوم المناسب للدلالة على الموارد التكنولوجية. وبه، فالرقمنة ترتبط، في صيغته البسيطة، بتسجيل الصوت

والصورة والشريط في تزامن مع الواقع، وهنا نستحضر الآتي" الثقافة الرقمية تحتاج ثقافة تقنية"(Brunel, 2014, p. 11).

إجمالا، التعليم الرقمي " هو أسلوب يستخدم في إيصال المعلومة للمتعلم ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة واستخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة" (حميدوش، أبريل 2019، صفحة 116). ومن أهدافه:

- سد الخصاص في أعضاء هيئة التدريس؛
- تحرير التعليم من القيود الزمانية والمكانية؛
- توفير مصادر تعليمية متنوعة، وهو ما يحقق العدالة التعليمية؛
- نشر ثقافة التعلم الذاتي؛
- تيسير الوصول إلى المدرس خارج أوقات العمل؛
- تخفيض الأعباء الإدارية ونمطية المقررات الدراسية؛
- تمكين المتعلم من اكتساب الكفايات وفق الذكاءات المتعددة: المضمون المرئي– المسموع– المقروء؛
- منح اختيارات مستعملة وفرص غير محدودة: علميا وثقافيا ومهنيا...

لكل هذه الاعتبارات، بني التعليم في ظل التحول الرقمي على:

- التفكير الناقد؛
- حل المشكلات؛
- العمل المشترك والتواصل؛

- الصفات الشخصية.

أنماط التعليم الرقمي

- ✓ التعليم الرقمي المباشر: حضور أطراف العلمية التعليمية في وقت واحد للتفاعل مع المضمون (الكفاية) الذي سيقدم؛
- ✓ التعليم الرقمي عبر المباشر: حصص تعليمية لا تستدعي الحضور الفعلي للمتعلم لظروف متعددة.
- ✓ فورية الاتصال بين المدرس والمتعلم من خلال إحدى الشبكات الالكترونية.

مكونات التعليم الرقمي

- المكون التعليمي: المدرس– المتعلم– المادة التعليمية– الإدارة– هيئة التفتيش– المديريات الإقليمية– الأكاديميات الجهوية...
- المكون التكنولوجي: الوسائط التكنولوجية– التطبيقات التعليمية– الحاسوب– الهاتف..
- المكون الإداري: فلسفة التعليم الرقمي– الأهداف– البرنامج– الجدولة الزمنية....

أهمية التعليم الرقمي

- ✓ تلبية حاجيات المتعلم؛
- ✓ الاحتفاظ بالمكتسبات؛

- ✓ سرعة تجديد المعلومات وترتيبها؛
- ✓ رفع كفاءة التعلم والإدراك والمهارات الشخصية (رفيقة، يوليوز 2019، صفحة 176).

خصائص التعليم الرقمي

- توفير التفاعل والاتصال؛
- الانتقال من نقل المعرفة إلى التعليم الموجه؛
- تشجيع المشاركة الديناميكية؛
- الاعتماد على المهارات؛
- التركيز على مناقشة ودراسة مشكلات من واقع المتعلمين (رفيقة، يوليوز 2019، الصفحات 176-177).

قيمة التعليم والتعلم الرقمي

غني عن البيان أن الرقمنة ووسائطها أفادت الإنسانية في عدة مجالات، كما أن مجال التربية والتعلم نال حظه من الرقمنة. ولهذا ف" إن القيمة التي يضيفها التعليم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على العملية التعليمية تشمل جانبين: الجانب المعرفي (المتمثل في إتقان مهارات القراءة والكتابة واكساب مهارات البحث)، والجانب التربوي (المتمثل في تغيير السلوك واكتساب مهارات الحياة وتنمية الحافز للتعلم" (ألطف، 2019، صفحة 284).

المبادئ الرقمية وملامح التفاعل

يمكن رصد هذه المبادئ على النحو الآتي:

- ➢ ضمان توفير بيئة رقمية تعليمية سليمة، باعتبارها فضاء تعليميا؛

- الثقة؛
- تحديد العلاقات:
- علاقة المتعلم بالمادة الرقمية (معارف ومهارات)؛
- علاقة المدرس بالمادة الرقمية (كفايات)؛
- علاقة المدرس بالمتعلم؛
- علاقة المتعلم بالمدرس في إطار التفاعل مع المادة.

هذه العلاقات وكل العمليات تحفظ في منصة، يكمن العودة إليها في أي وقت.

العقد الديداكتيكي الرقمي

في البداية، وجب طرح التساؤل التالي: ما الذي يمكن أن يقدمه العقد الديداكتيكي الرقمي في ظل الممارسة التعليمية الرقمية؟

إن اعتماد العقد الديداكتيكي الرقمي هو نوع من إعادة التفكير في تنظيم العلمية التعليمية التعلمية، وفي نفس الآن، إعادة النظر في البنية بغرض التحول من مؤسسة معرفية إلى نظام مهارات البقاء. وفي مرحلة ثالثة، إعادة ترتيب الأدوار والوظائف الخاصة بكل أطراف المنظومة بما فيها المنظومة نفسها.

وعليه فما يجعل من عملية الضبط أمرا صعبا هو أن المتعلم سيظل ينتقل من مجال تصفح لآخر، ومبرر ذلك الحركية والفضول التي يتميز بها المتعلمون. في ذات الوقت، هذا التحول قوض دور المدرس، بحكم توافر بنك معرفي ومهاراتي في الأجهزة الرقمية. وما دام التحول شاملا، فالحل لإعادة هذا الدور هو انتقاله من ناقل للمعرفة إلى ناقد لها. بالرغم من صعوبة

الاستغناء عنه، فالتكنولوجيا لن تكون قادرة، الآن، على التوجيه والتحفيز وتصويب الأخطاء، ما يعني أن دور ومهام المدرس حيوي خلال العملية التعليمية التعلمية والتربوية ككل.

مفهوم العقد الديداكتيكي الرقمي

يتألف المفهوم من مفردات أساس، وهي:

العقد: قانونيا يعرف العقد على أنهاتفاق أو رباط بين طرفين أو أكثر يتعهد فيه كل منهم بأشياء أو وعودمتبادلة بحيث ينفذها القانون. ويقوم قانون العقود على العبارة التالية " العقد شريعة المتعاقدين" أحياناتكون العقود مكتوبة مثلما هو الحال عند شراء أو ايجار... وأحيانا تكون شفاهية مثلما هو الحالعند شراء كتاب.

في بعض الكتابة التربوية نجد التعاقد؛ فهو تنظيم لوضعيات التعلم عن طريق اتفاق متفاوض بشأنه بين شركاء المدرس،المتعلمون يتبادلون الاعتراف فيما بينهم قصد تحقيق هدف ما سواء كان معرفيا أو منهجيا أو سلوكيا.

تعريف الديداكتيك

وظفت مفردة الديداكتيك أول مرة من قبل كومينوس أوكا مينسكي Kamensky Comenius، والتي اعتبرت أنذاك مرادفة لفن التعليم وللتربية كذلك. إجمالا فالديداكتيك في رأي كومينوس هي تبليغ وإيصال المعارف إلى جميع الناس (محمد الدريج، 2011، ص 8).

في ذات السياق، وجب الإشارة إلى أن مفهوم الديداكتيك له مقابلات عدة في اللغة العربية:

- التدريسية؛
- علم التعليم؛

– التعليمية.

وفي ذات الصدد،يقول حنفي بن عيسى:" كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدرها صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره" (المرجع نفسه، ص 9).

إجمالا، تتصل الديداكتيك، في شموليتها، بالآتي:

- ❖ كل ما هو مدرسي منظم لغرض التعليم؛
- ❖ كل ما يتعلق بتخطيط التعليم مثل أي سيرورة ديداكتيكية؛
- ❖ كل ما يساعد على التعليم (وسائل ديداكتيكية)؛
- ❖ كل ما يسهل التعليم والتعلم (برهنة ديداكتيكية) (للتعليم، 2009، صفحة 80).

ونضيف أن كل هذه الارتباطات تنتج عنها تفاعلات يؤطرها عقد ديداكتيكي.

انطلاقا من كل الذي سبق، فالديداكتيك تحليل شامل للعملية التعليمية التعلمية تهدف الانتقال من حالة التعليم إلى التعلم.

إذن، يمكن تلخيص تعريف هذا المفهوم في كونه الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لهاالمتعلم، قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أوالحس الحركي المهاري....

تاريخيا، لا يمكن الحديث عن العقد الديداكتيكي دون استحضار بروسو، الذي حدد المفهوم في مجموع السلوكات الصادرة من المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموع السلوكات الصادرة من المتعلم والمنتظرة من المدرس. أي أنه تعيين لما يستوجب على كل طرف، ضمن العملية

الديداكتيكية، القيام به، ويشمل أيضا عواقب مخالفة تلك الواجبات. إن هذا الاتفاق يسعى تحقيق الأهداف التعليمية، من خلال تفاعلات داخل الوضعية التعليمية التعلمية(حليم، 2012، صفحة 114).

وهنا يظهر مفهوم أخر، وهو ميثاق القسم، وهو نوع من العقد الديداكتيكي يتم الاتفاق على بنوده في بداية السنة الدراسية، بنود تتضمن الحقوق والواجبات الخاصة بكل طرف. غير أن نقط الاختلاف تتجلى في كون العقد الديداكتيكي يتغير مضمونه من محتوى تعليمي لأخر، حيث وجب على المدرس تحديد آليات اشتغال مجموعة القسم للوصول إلى الهدف أو الكفاية المرجوة، علما أن الأهداف تتغير من حصو دراسية إلى أخرى.

بالمقابل، هنالك من يعتبر الديداكتيك" مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس" (الدريج، 2011، الصفحات 7-8). وعليه، فالديداكتيك يعتبر فن التدريس، وكثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، وكنعت لطريقة في التدريس فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية" (الدريج، ما هي الديداكتيك؟، 1984، صفحة 44) .

ولنكون أكثر تحديدا، يحضر تعريف لافالي" الديداكتيك هي الدراسة العلمية لنظام وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد تحديد هدف معرفي، أو عاطفي أو حركي" (المروني، 1993، صفحة 95). وفي علاقته بالبيداغوجيا، يمكن القول، إذا كان المنظور البيداغوجي ينحصر في استراتيجيات إيصال المعارف والمضامين والقيم للمتعلم، فالديداكتيك يشمل كل التفاعلات القائمة بين أطراف الممارسة التربوية (صهود، 2015).

أما العقد الديداكتيكي الرقمي، فهو الإطار الذي يسمح بتحليل التفاعلات الصفية (Robyn Pierce, november 2010, p. 684)، ما يعني أنه تبادل المسؤوليات بين المدرس والمتعلم، بدعوى أن موقع المسؤوليات والتوقعات يتغير بين المشاركين داخل الفصل بتغير الأهداف التعليمية.

مكونات العقد الديداكتيكي الرقمي

يشمل العقد الديداكتيكي الرقمي الأطراف التالية:

أ. المتعلم؛

ب. المدرس؛

ت. الكفاية أو المضمون؛

ث. الوسيلة الرقمية.

إن هذه المكونات هي التي ستسمح بتغيير الدينامية الاجتماعية للقسم الدراسي، هذا ما يحاول الإجابة عن الأسئلة:

- ما الوسائل الواجب استعمالها، والتي لا ينبغي استعمالها لتحقيق هدف معين؟
- كيف يمكن توظيفها خلال الممارسة التعليمية؟
- متى يمكن توظيفها؟
- لماذا توظيفها دون غيرها أثناء الممارسة التعليمية؟

إن استحضار مفهوم المسؤولية لدى المتعلم يفسر أن التعليم الرقمي يقوم على ذاتية المتعلم، وبالتالي فهو مسؤول أكثر من المدرس.

بهذا التصور، إن العقد الديداكتيكي الرقمي يفرض على المتعلم والمدرس على حد سواء الإلمام الشامل بتكنولوجيا الإعلام والاتصال تفاديا للوقوع في عوائق ديداكتيكية رقمية (Robyn Pierce, november 2010, p. 688)

يتعلق العقد الديداكتيكي الرقمي بالتقدم المعرفي أثناء التفاعلات الصفية، شريطة قيام التفاوض بين الطرفين (المدرس والمتعلم)؛ ما يعني تقليص العوائق البيداغوجية بكل أنواعها. وهنا، قد، يطرح سؤال: كيف يمكن للعقد الديداكتيكي أن يساهم في فهم التفاعلات الصفية والرقي بها؟

وفي نفس السياق، فتنظيم حصة دراسية لا تنحصر في تقديم محتوى تعليمي، بل يشمل التنظيم والقيادة والتحليل وتفسير وضعيات التعليم وتسيير جماعة تمرير وتحويل قيم. بجانب ذلك، تأسيس علاقات بيداغوجية وتربوية تعطي للممارسات فصلية فعالة، تأخذ بعين الاعتبار حاجيات المتعلم والعوائق التي تحول دون أجرأتها.

معايير العقد الديداكتيكي الرقمي

أ. الكفايات الجماعية: والتي تتأسس من خلال القدرات الفردية لكل متعلم داخل الفصل؛

ب. الجماعة وانسجامها؛

ت. شبكة الكفايات: تنوع الكفايات؛

ث. التوليف.

صفوة القول، فالعقد الديداكتيكي هو الإطار الذي يحكم التفاعلات التي توجد بين الأعمدة الثلاث للنظام الديداكتيكي: المتعلم– المدرس– المادة. إنه تحديد للضوابط التي ينبغي أن يمتثل لها المتعلم لدخول عالم المعرفة؛ أي أن غياب فعل الالتزام يعيق تمكن المتعلم من الكفايات والمهارات التي تم رصدها كمخرجات. دون أن ننس أن العقد الديداكتيكي الرقمي ليس قارا وثابتا، وقد يتغير أو يعاد تعريفه في كل حصة أو أثناء كل مهارة ضمن حصة دراسية.

العقد هل هو بيداغوجي أم ديداكتيكي

تنطلق الإجابة عن هذا السؤال من فكرة مهمة وهي عقد التدريس الذي يجمع المتعلم بالمدرس في مؤسسة تعليمية. لكن عندما نتحدث عن الاستخدام التعليمي أو نظرية حالات التعلم(Mercier, mercredi 4 juin 1997, p. 9)، أو نظرية الوضعيات الديداكتيكية. إنها نظرية تحدد بالتفكير والفضاء الاجتماعي وتفاعلات وقرارات الفاعلين بعيدا عن القيود المؤثرة.

أبعاد العقد الديداكتيكي الرقمي

يشمل هذا العقد الأبعاد التالية:

أ. البعد المعرفي: المهارات والكفايات؛

ب. البعد الرقمي: الوسائط التكنولوجية

ت. البعد القيمي– الانضباطي.

إن الهدف من العقد الديداكتيكي الرقمي هو الإشراك الفعال للمتعلمين في العلمية التعليمية والتربوية أكثر مما يظهر في الفصل الدراسي التقليدي. ولكي يتحقق هذا الهدف، كان لزاما استحضار الجوانب التالية:

جذب انتباه المتعلم، والتقنية أفضل مورد للقيام بذلك؛ نظرا لتوافر المادة وتنوعها؛

- الجهد المبذول؛
- المشاركة اللفظية؛
- الحرية؛
- دعم الاستقلالية الذاتية.

إن الرهان ليس هو إنتاج مورد رقمي يتناسب والوضعية الديداكتيكية، بل توفير، أولا، وسيط وعقد يسمح لتلك الموارد بالتأثير في العملية التفاعلية.

الثقة في العقد

على المدرس الإيمان بأن المتعلم شريك فعال في العلاقات الديداكتيكية؛ أي أن المتعلم والمدرس يسعيان إلى المعرفة عبر وضعيات ديداكتيكية (Mercier, mercredi 4 juin 1997, p. 21). بهذا فإن ما يجعل من العقد الديداكتيكي فعالا ويحظى بمعرفة تساعده كذات مفكرة وتسمح له بمواجهة تحديات ومشاكل المجتمع. وبغرض إنتاج المعرفة تقوم علاقة ديداكتيكية تضع المتعلم في صلة مع وسط يطرح مشكلة.

إن هذه الثقة، باعتبارها اللبنة الأساس، تكون بين الأطراف التالية:

1. المدرس؛
2. المتعلم؛
3. الرقمنة.

بينما هنالك أطراف ثانوية، رغم أهميتها في العملية التعليمية ككل، منها:

- الإدارة التربوية؛
- المؤطر التربوي؛
- جمعية الآباء وأولياء الأمور؛
- الأسرة.

شروط العقد الديداكتيكي الرقمي

- توافر أنشطة تعليمية مبنية على التعزيز والدعم.
- إحداث فرص للتفاعل من خلال أنشطة وبرامج صفية خاصة.
- شرح خطة الفصل الدراسي بكل جزئيتها.

إن عقلنة العملية التعليمية التعلمية تستدعي فضاء تعليميا وتربويا مناسبا. من جانب أخر شكلت الرقمنة تحديا جديدا ينضاف إلى واقع تعليمي يشهد إكراهات متعددة. غير أن ما –قد– يحدد تلك العقلنة المنشودة يكمن في الرقمنة؛ حيث ستفرض تغييرات جذرية على كافة المستويات.

مراحل العقد الديداكتيكي

- ♣ صياغة بنود العقد؛
- ♣ الالتزام؛
- ♣ التقويم: نشير في هذه المرحلة إلى نقطة مهمة، إذ يعد تحقق الكفاية المحددة أو الهدف التعليمي من علامات التزام الأطراف بالبنود التي تم التفاوض والاتفاق بشأنها في بداية الحصة الدراسية.

أساسيات العقد الديداكتيكي الرقمي

- **خلق الحافزية لدى المتعلم والمدرس معا؛**
- **تيسير عملية التواصل بكل أصنافه؛**
- **ربح الوقت؛**
- **تنوع الأنشطة والعلاقات؛**
- **التدبير الأمثل للفصل وللتعلمات؛**
- **تسهيل عملية التعليم والتعلم؛**
- **تسهيل عملية مشاركة الملفات ووثائق الاشتغال: صور- أشرطة- إحصائيات...**

مستويات العقد الديداكتيكي

يرتبط العقد الديداكتيكي بتدبير الفصل الدراسي الشامل لجماعة القسم. هذا التدبير يشمل جميع الوضعيات الفصلية. في ذات السياق، هذا العقد ليس نتاج تفاوض بين المدرس والمتعلم، وإنما هو يؤسس لعلاقة تتضمن الحقوق والواجبات. غير أن المأمول هو أن تكون هنالك علمية تفاوض بين الطرفين، تقوم على مبدأي الاحترام والحرية. أضف إلى ذلك، ألا يتميز بالجمود.

وبعيدا عن السلوكات، فالعقد ينبغي أن يقوم على الجانب المعرفي وسبل اكتسابه، في ارتباطه بعدة متغيرات: تدبير الزمن والطرق التعليمية والعوائق البيداغوجية مثلا. لهذا، نجد أنه يشمل المستويات التالية:

- العقد العام: المؤسساتي، والمرتبط بكل المواد التعليمية؛
- العقد على مستوى المادة التعليمية الواحدة؛
- العقد المرتبط بمضمون تعليمي معين(De Vieeschouwer, 2011).

أسس فعالية العقد الديداكتيكي الرقمي

- سهولة التوظيف والاستعمال؛

- تكثيف التفاعل؛
- تنوع الموارد؛
- مطابقة المضمون مع حاجيات المتعلم؛
- قدرة البرنامج أو الوسيط الديداكتيكي على توفير وضعيات تعليمية مناسبة؛
- التركيز على التعلم الذاتي؛
- تشجيع التعلم النشيط؛
- اعتماد المناقشة عبر دراسة المشكلات الواقعية، وهو ما يستدعي حداثة المعلومات والمعارف المتداولة.
- اعتماد الدقة والجودة؛
- قياس ردود أفعال المتعلمين في نهاية كل حصة تعليمية؛
- وضع استراتيجيات للوقاية في حالة وقوع اختلالات تنظيمية وتقنية؛

الأهداف

- إتاحة فرص التفاوض؛
- فتح باب الحوار وإبداء الرأي؛
- التحسيس بالمسؤولية وأهمية الاحترام؛

- وضوح العلاقة بين الأطراف التعليمية؛
- معرفة كل طرف لحقوقه وواجباته؛
- خلق بيئة للتشارك الفعال.

معيقات فعالية العقد الديداكتيكي

- ✓ الانتقاص من قيمة العقد الديداكتيكي وأهميته؛
- ✓ كثرة الدروس التعليمية؛
- ✓ الإيمان بكون المتعلم مستقبل ومتلق للمعرفة فقط؛
- ✓ غياب دور الأطراف الثانوية في العقد.

ما مدى قدرة المعلم على تسيير البيئات التكنولوجية داخل الفصل الدراسي؟ في هذه البيئة تتخذ الأداة التكنولوجية دورين:

أ. الدور التعلمي بالنسبة للمتعلم؛

ب. الدور الديداكتيكي بالنسبة للمدرس.

هذه الأدوار تنشأ داخل وضعيات ديداكتيكية؛ وهي مجموع العلاقات المحددة بالعقد الديداكتيكي، تسعى جعل المتعلم يمتلك معرفة منظمة. وهي مقسمة إلى:

- ✓ وضعيات الصياغة: تبادل المعلومات بين المتعلمين.
- ✓ وضعيات الفعل: حل مشكلة معينة، تسمح بتوليد معرفة جديدة.

- ✓ وضعيات التصديق: تقديم تفسيرات للنتائج المتوصل إليها في وضعيات الفعل.
- ✓ وضعيات المأسسة: تختص هذه الوضعيات بتحديد العلاقات الإنتاجية والسلوكية والعلمية.

جدير بالذكر، أن بروسو استبدل مفهوم الوضعية باللعبة الديداكتيكية، والتي تربط المدرس بالمتعلم.

الرقمنة وتطبيقات إدارة الفصل الدراسي

في إطار عملية تدبير الفصل الدراسي وإدارته، باستحضار مواد العقد الديداكتيكي المبرم بين أطراف العملية الديداكتيكية، هنالك مجموعة من التطبيقات التي يمكن للمدرس اعتمادها خلال هذه العملية، والتي تفي في التالي: الحضور والغياب- برمجة الأنشطة- التقويم- تدوين الملاحظات...

وهذه التطبيقات هي:

1. Teacher Kit
2. Class act by acorn studios
3. Pocket Teacher.

المهارات الرقمية مركزية العقد الديداكتيكي

يعرف المضمون الرقمي بأنه تلك الدعامة المتعلقة بتوظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال في العملية التعليمية التعلمية. وذلك بغرض إغناءها؛ أي أنها عملية بنائية تعمل على اكساب المتعلم مهارات ومعارف.

إن الرقمنة ككفاية تعليمية تطمح جعل المتعلم قادرا على التنظيم والبحث المعلوماتي، والتمكن من آليات النقد والتحليل، ومساءلة وظيفية المعرفة المتداولة في الفصل الدراسي.

أما المهارة الرقمية فهي بمثابة "توليفة من السلوكيات والدراية والمعرفة وعادات العمل والخصائص الشخصية والميول ومواقف الفهم الحرجة"(development, 2017, p. 4).

من جانب أخر، تنقسم المهارات الرقمية إلى:

- ♣ المهارات الأساسية: العمل عند المستوى الأدنى لأداء مهام أساسية، وتشمل: استخدام لوحة المفاتيح– معالجة الكلمات– استعمال البريد الالكتروني– إجراء بحث...
- ♣ المهارات المتوسطة: تعمل على توظيف التقنيات الرقمية بطرق تحقق فعالية ونجاعة قصوى. وتتكون من: التسويق الرقمي– النشر المكتبي– التصميم البياني...
- ♣ المهارات المتقدمة: ترتبط هذه المهارات بذوي الاختصاص: المتخصصون في مهن تكنولوجيا الإعلام والاتصال: البرمجة وإدارة الشبكات– التشفير– الأمن...

إن الوصول إلى هذه المرحلة تعرف بالكفاءة الرقمية Dig Comp، وهي" أداة لتحسين الكفاءة الرقمية لدى المواطنين، ومساعدة أصحاب الشأن على صوغ السياسات التي تدعم بناء الكفاءة الرقمية، وتخطيط مبادرات التعليم والتدريب لتحسين الكفاءة الرقمية لدى فئات مستهدفة محددة" (للاتصالات ا.، 2018، صفحة 9).علما أن هذه الكفاءة تقوم على مجالات خمسة:

1. معرفة المعلومات والبيانات؛
2. التواصل والتفاعل والعمل المشترك؛
3. استحداث المحتوى؛

4. السلامة: الهوية الرقمية؛

5. حل المشكلات.

بالاستناد إلى هذه المجالات، نستحضر المهارات التي حددها المنتدى الاقتصادي العالمي، والتي تخص القرن الحادي والعشرين، وهي:

المهارة	صفاتها
الصفة الشخصية: كيفية التعامل مع البيئة المتغيرة	حب الاستطلاع- روح المبادرة- المثابرة- التكيف- الريادة- الوعي الاجتماعي والثقافي...
الكفاءات: سبل التصدي للتحديات المعقدة.	التفكير الناقد- حل المشكلات- الابتكار- التواصل- العمل المشترك...
المعارف الأساسية: استراتيجيات تطبيق المهارات الأساسية في المهام اليومية.	القراءة والكتابة- الحساب- معرفة العلوم- معرفة ICT- المعرفة المالية والثقافية والمدنية...

خطوات الاستفادة من المنظومة الرقمية

إن الرقمنة منهج جديد على منظومة التربية والتعليم، ونظرا لهذه الجدة، فأوجه الاستفادة تشمل أربعة أنظمة كبرى:

✓ إنتاج المعرفة وإعادة بنائها:

إن ما قبل الرقمي عمل على اكساب المتعلم معارف وكفايات، دون العمل على تقييم وتنزيلها (تطبيق) على تحديات الواقع ومشكلاته.

✓ التأسيس لنظام قيم:

إن نجاح التعليم الرقمي رهين بوجود نظام قيمي يستثمر ويستضمر في البرمجيات التعليمية؛ وذلك لسبب بسيط أن الأمن القيمي يحمي الفرد من الانحرافات. أضف إلى ذلك، أن حضور الأمن القيمي يزيح الانزلاقات المعلوماتية التي قد يقع فيها المتعلم.

✓ المهارات الذاتية:

اعتاد المتعلم جعل التكنولوجيا ملاذا لممارسة تقنية النسخ واللصق دون بذل أي جهد فكري وتحليل- نقدي للبضاعة المعرفية المعروضة على الشبكة العنكبوتية، والتي تضعف قدرة المتعلم على الاستشكال والتفسير والتحليل والنقد. إذن، فالمتعلم مفروض عليه أن يعي ذاته ويراقبها وينظم مهاراته، والربط بين السبب والنتيجة.

✓ التكامل المعرفي:

إن تقديم محتوى تعليمي مرتبط بمادة تعليمية وبشكل مستقل لم يعد أمرا فعالا، بل إن التراكم المعرفي وترابطه تستوجب التكامل؛ فالتنوع عوض التخصص يفتح آفاقا تعليمية ويساهم في تحقيق الإنتاج التعليمي من خلال تقنية الاستثمار.

خلاصة

في البداية، إن الرقمنة لا تعني تدريس كفايات ومعارف اليوم أو الأمس، وإنما هي إعداد شامل للمتعلم لسبل اكتساب معارف وكفايات الغد. ومنه، فهي غيرت الترتيبات والأدوار، كما أن البيداغوجيا التقليدية لا يمكن أن تتناسق مع الوضعيات الديداكتيكية الرقمية.

ثانيا، يمكن إحمال مفهوم التعليم الرقمي في التالي:

1. تعليم يستند في عمله على توظيف الوسائط التكنولوجية في عملية التفاعل بين المدرس والمتعلم والإدارة؛
2. بيئة تفاعلية عمادها تطبيقات إلكترونية، تسمح للمتعلم بالوصول إلى كفايات متعددة دون مكان أو زمان محددين؛
3. توظيف فعال ومنظم للوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية؛
4. تقديم مضمون تعليمي عن طريق الوسائط التكنولوجية تسمح للمتعلم بالتفاعل مع المضمون والمدرس، بشكل تزامني أو غير تزامني.

قبيل ذلك، يحضر سؤال استشراف المستقبل في علاقة المتعلم بالرقمنة، والمتجلي في كيف سنكون المتعلمين لثقافة القرن الواحد والعشرين، وما بعده في شقه الرقمي؟

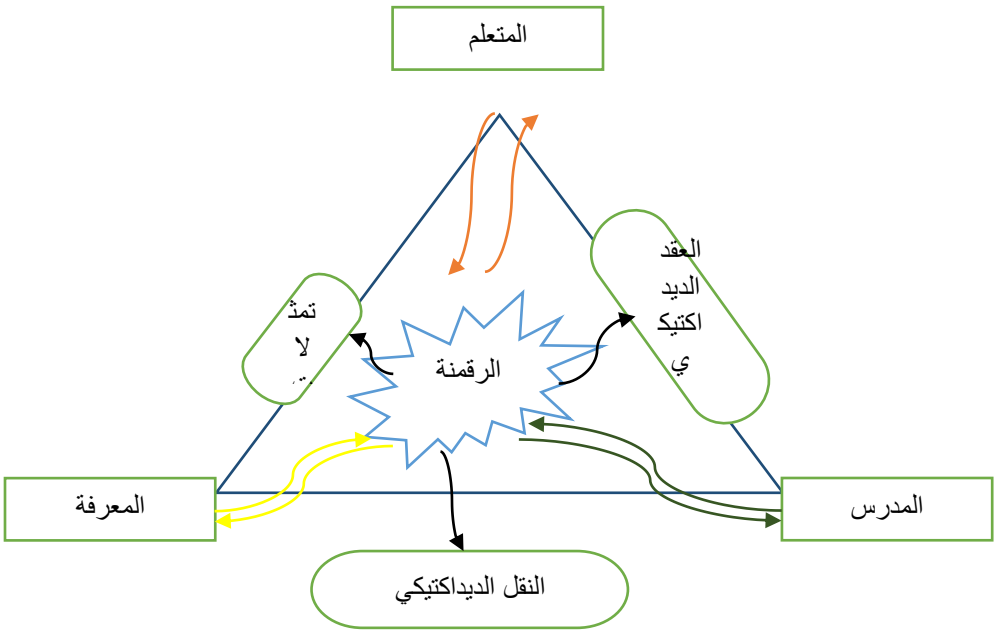
لهذا، فالتغيير المحدث، بفضل التكنولوجيا أو الرقمنة، والذي شمل الوسائل التعليمية والاستراتيجيات وقدرات المتعلم والمدرس- والذي ينبغي أن يشمل المقررات الدراسية- لم يتضمن المضمون التعليمي الذي يعتبر بوصلة العملية التعليمية ومركز تأثير على كل

المتغيرات السابقة؛ أي إذا لم يتغير المضمون ليكون ملائما مع الرقمنة ووسائطها من حيث القابلية، فنجاعة العملية ككل لن تكون حاسمة ومحفزة.

إن انقل العالم من طبيعته التقليدية الموحدة إلى صورته الرقمية المتنوعة، لم يكن العالم التعليمي منعزلا عن هذا الانتقال، فقد حاول استثمار هذا الانتقال لصالحه، بغاية تحقيق الجودة وتجويد العرض التعليمي.

لهذا، فإن نجاح العملية التعليمية في بعدها الرقمي لن تحقق غاياتها إذا لم يكن هنالك عقد ديداكتيكي رقمي يؤطر تلك العملية. من جانب أخر، وجب أن تكون المهارة الرقمية حاضرة لدى كل الأطراف. ثالثا، ضرورة جعل المضمون التعليمي مضمونا رقميا ليتماشى مع الصيغة والمورد الرقمي. رابعا، تأسيس كل مدرس عقد ديداكتيكي رقمي، في إطار تفاعلي، يتضمن بنودا ترقى بالتعليم الرقمي أو التعليم عن بعد.

ختاما، يمكن تلخيص كل ما ذكر في الشكل الآتي:



تحكم مكونات الجدول النظرية الاتصالية، فهي تحدد كيفية حدوث التعليم والتعلم في الفضاء الرقمي. حيث يلاحظ أن المثلث الديداكتيكي يشمل علاقات شبكية متعددة، ومنه فالعملية التعليمية، هي أولا، بناء تلك الشبكات.

الفصل الثامن: الهندسة والتناوب اللغويان

تعد لغة التدريس من القضايا التي تشغل الأنظمة التربوية العالمية كلها، فمهما كانت المناهج التعليمية متقدمة، واللغة المعتمدة بعيدة عن المتعلم، فإن الجودة المرجوة لن تتحقق، بدعوى أن الرابط المعرفي والاتصالي مغيب.

وللحد من هذه الإشكالية، عمد المغرب إلى صياغة القانون الإطار 51.17، الذي يشكل توجهات عامة لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي المغربية، بما فيها مسألة اللغة. ولهذا، ستعمل هذه الورقة البحثية على تقديم تصور شامل حول اللغة، وإشكالاتها المفاهيمية والبيداغوجية في القانون الإطار، وأيضا في علاقتها بمشروع الجهوية المتقدمة.

تقديم

من المؤكد اليوم أن الهندسة اللغوية تزداد أهمية ومكانة بالنسبة للأنظمة السياسية والتربوية – التعليمية، وللإنسان بصفة عامة، ومرد ذلك، ما تؤديه اللغة من وظائف أساس في المجتمع؛ إذ الإنسان كائن لغوي– تواصلي بامتياز. كما أنها تعد مصدرا فعالا لخلق حوار عمودي أو أفقي، يسمح بإنتاج معارف ضمن سياقات مجتمعية تربوية – تعليمية، تساهم في بناء المجتمع وتطويره.

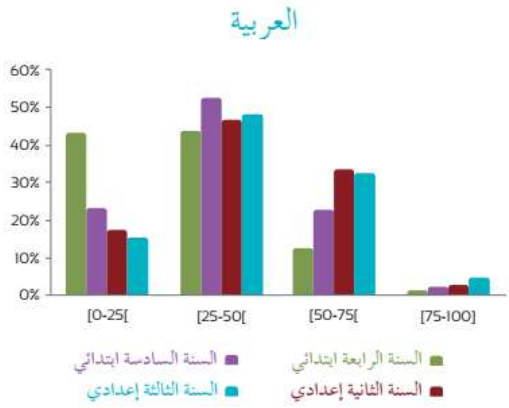
إن تحقق هذه الغايات، يفرض ألا تشتغل اللغة من تلقاء نفسها، بل تحتاج إلى سياسة. أولا، مبنية على هندسة معقلنة قائمة على منطق الفعالية والجودة.

من جانب آخر، فالحقل اللغوي يحتل صدارة المجالات المعرفية الكونية، له نظمه وقواعده (الصرف، النحو، الدلالة، المعجم، التأويل، الكفاية).

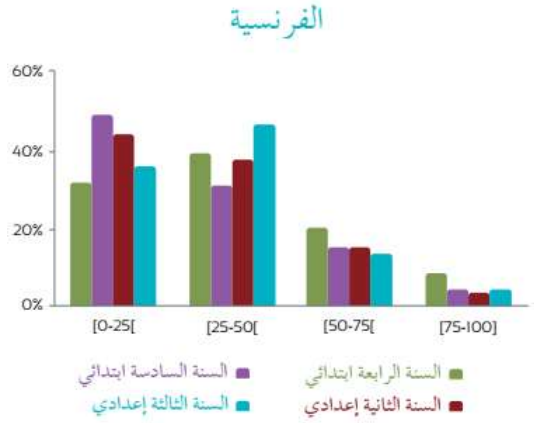
إحصائيات دالة

يشكل تعزيز تدريس اللغتين العربية والفرنسية وباقي اللغات الأجنبية وتحسينه تحديا جوهريا للسياسات التربوية في المغرب. وقد اعتبر الميثاق الوطني تمكن المتعلم المغربي من اللغات ضرورة لتعميم تعليم جيد. وذلك وفق ما جاء في الدعامة التاسعة (تحسين تدريس اللغات) والتي ينص على تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه، واستعمال هذه اللغة، والتمكن من اللغات الأجنبية، والتفتح على الأمازيغية.

لقد تم تقييم الأداء اللغوي للمتعلمين في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية سنة 2008، وخلصت نتائج التقييم APENA إلى إن أغلب المشاركين لم يتمكنوا من الحصول على المعدل. وقد جاءت النتائج على الشكل الآتي:



شكل (1): نقاط تقييم APENA للمتعلمين المغاربة في اللغة العربية سنة 2008.



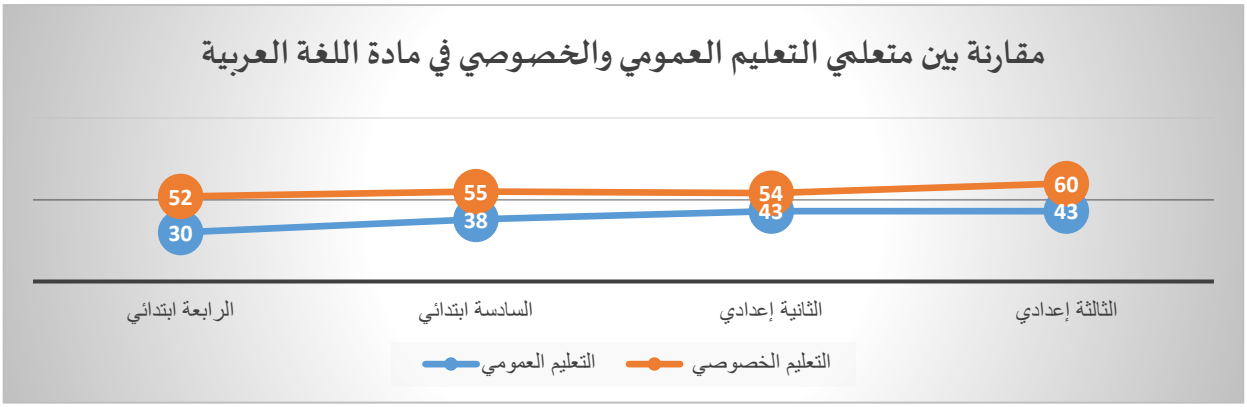
شكل (2): نقاط تقييم APENA للمتعلمين المغاربة في اللغة الفرنسية سنة 2008

فحسب المعطيات أعلاه، يتضح أن المتعلمين الحاصلين على نسبة أقل من 50 نقطة يمثلون نسبة جد مرتفعة؛ وذلك بنسبة 63 في السنة الثالثة اعدادي، و87 في السنة الرابعة

ابتدائي. أما بخصوص اللغة الفرنسية، فالنسبة تجاوزت 70 في كل المستويات المشاركة: الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي، والسنتين الثانية والثالثة إعدادي.

إن هذه النتائج المستخلصة تطرح سؤال فعالية الغلاف الزمني المخصص لتدريس هتين اللغتين.

داخل هذا التقييم، يحضر توزيع آخر وهو القائم بين متعلمي التعليم العمومي والتعليم الخصوصي ومدى تمكنهم من اللغة العربية والفرنسية:



شكل (3): مقارنة بين مستوى متعلمي التعليم العمومي والخصوصي في مادة اللغة العربية.

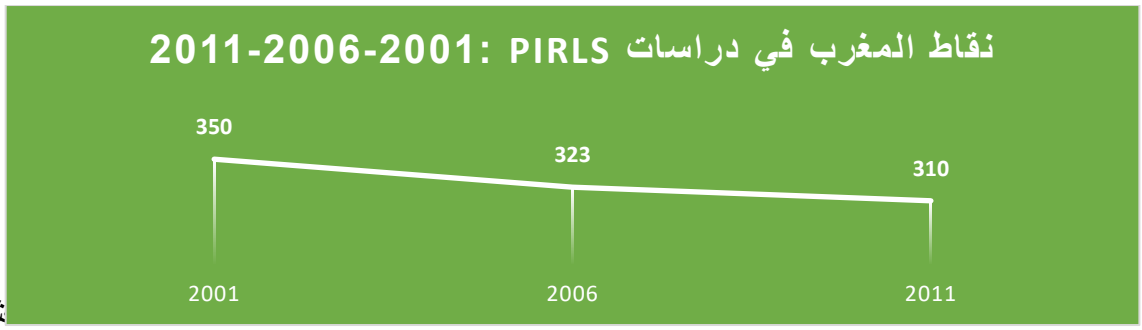
أما بالنسبة للغة الفرنسية، فقد بلغت الفوارق بين القطبين 40 نقطة في الرابعة ابتدائي، و30نقطة في المستويات الأخرى.هذه الأرقام الخاصة بالتمكن اللغوي سيكون لها تأثير سلبي على الإنتاج الكتابي أو التوظيف اللغوي بصفة عامة سواء في اللغة العربية أو في اللغة الفرنسية.

إن ما يبرر هذا الضعف اللغوي لدى المتعلم المغربي، يتجلى في:

– غياب إشراك المتعلم في بناء التعلمات، والتواصل الفعال داخل الفصل أو المؤسسة؛

– تقييد حرية التفكير والتعبير داخل الفصل؛

– ضعف مستوى التعلم الذاتي والقرائي، فحسب الدراسة الدولية PIRLS تبين تراجع في مكتسبات المتعلمين في مجال القراءة، والشكل التالي سيوضح:



شكل (4): النقط التي حصل عليها المتعلمين المغاربة حسب دراسة PIRLS.

أضف إلى ذلك، وفي سنة 2011، أن 97 من المتعلمين المشاركين في الدراسة لم يتمكنوا من الوصول إلى المستوى الأدنى مقابل 5 على الصعيد الدولي. أما المستوى الأدنى فليم يصل إليه إلا 14، و6 من المتعلمين في المستوى المتوسط، و1 في المستويين المرتفع والعالي.

إجمالا، تقدم هذه الأرقام الوضع اللغوي في المنظومة التربوية المغربية، والذي يؤكد ضرورة البحث عن حلول واستراتيجيات محددة، فليس توسيع الحصيص الزمني المخصص للغات هو الحل، وإنما تحديد مواطن الجودة والفعالية فيها.

لقد جاء القانون الإطار بتوجهات جديدة على كل المستويات بما فيها الجانب اللغوي، فما هذه المستجدات؟ وكيف قدم طرق تنزيلها؟

تعريف الهندسة

الهندسة: كلمة "فارسية معربة أصلها (اندازة)، أي المقادير، وتسمى باليونانية (جومطريا). وهي صناعة المساحة" (جميل صليبا1982، 1982، ص 223)، ويقول عنها ابن خلدون:" واعلم أن الهندسة تفيد صاحبها في إضاءة عقله، واستقامة في فكره، لأن براهينها كلها بيّنة الانتظام، جلية الترتيب"(المرجع نفسه، ص 223).

تعتبر الهندسة اللغوية مرادفا للهندسة اللسانية، وتعليل هذا الترادف أنها تجمع بين علمين:

- ✓ علم اللسانيات؛
- ✓ علم الحاسوب.

وعليه، فهذا الجمع يمكّن من المعالجة الآلية للغة أو مجموعة من اللغات؛ بمعنى التقاء الجانب اللغوي بالتقني.

كما أنها مجال بحثي دقيق يعتمد نتائج النظريات والتطبيقات الحاسوبية المنزلة على اللغات الطبيعية؛ حيث تتداخل مع الخلفيات المعرفية والمنهجية والثقافية بالإضافة إلى العامل التكنولوجي، إذ أصبحنا أمام تكنولوجيا اللغة (technolgy langage) باعتبارها قمة المعرفة البشرية، هذه الأخيرة نفسها مبنية على الهندسة المعرفية (محمد الحناش، 1996، ص 15).

إذن، فالهندسة اللغوية هي ذلك: العلم الذي يبحث في اللغة البشرية كأداة طيعة لمعالجتها في الآلة (مازن الوعر، 1988، ص 406)، والذي تتألف مبادئه من اللسانية العامة بجميع مستوياتها التحليلية: الصوتية، النحوية، الدلالية. ومن علم الحاسبات الالكترونية، ومن علم الذكاء الاصطناعي، وعلم المنطق، وعلم الرياضيات.

يقوم الدماغ البشري بتخزين اللغة من جانب واسترجاعها (الاستعمال أو التوظيف) من جانب اخر:

كان لهذا العلم منطلقات فلسفية، وهي ميلاد النظرية التوليدية، التي عملت على تطبيق المعادلات الرياضية على التحليل اللغوي، بغية الحصول على قواعد لغوية دقيقة.

مصادر ومراحل البناء اللغوي لدى المتعلم:

- تلقي المعلومات من التجارب والمحيط؛
- التخزين؛
- إخراجها عند الحاجة؛
- توليد مفردات وكلمات جديدة: الكفاية اللغوية.

بذلك، نكون أمام آلية خاضعة لقوانين محددة.

بدأت أولى خطوات هندسة اللغة، عربيا، سنة 1971؛ حيث" إن العرب تأخروا أربعين عاما عن هندسة لغتهم، مقارنة بالانجليز"(سلوى الرملي، 2003، العدد 888.)

الهندسة اللغوية في التعليم والتعلم:

إن هندسة اللغة منتوج الفكر الانساني سعى من خلالها الإنسان تطوير محيطه، ولعل أبرز محيط هو المؤسسة التعليمية، والمتعلم بالدرجة الأولى:

- تمكين المتعلم من كفاية لغوية باعتبارها معيارا أساسا للتميز في كل المجالات التعليمية، والحياتية على حد سواء.
- محاربة النمطية اللغوية؛
- تملك ملكة البناء المعرفي البراغماتي، بعيدا عن الإطناب والحشو غير المؤثر؛
- التحاور والتفاعل مع الآخر المختلف لسانا؛
- السعي إلى فرض الذات في العالم عبر تلبية حاجات السوق العالمية.

نحو هندسة لغوية

ينبغي على السياسة التربوية– اللغوية اعتماد الأسس التالية:

- ✓ الاعتماد على إطار لساني، له القدرة على توصيف الأنظمة اللسانية للغة، لكون المعارف والمهارات اللغوية والمعطيات لا تبنى إلا بدون إطار نظري – منهجي؛
- ✓ الانطلاق من قاعدة ثقافية– معرفية؛
- ✓ الجمع بين الخبرات اللغوية والهندسية.

التناوب اللغوي

قبل الحديث عن التناوب اللغوي، وجب التطرق إلى تعريف التعدد اللغوي، والذي يعرفه جورج مونان Georges mounin ب " الفرد الذي يستعمل لغتين مختلفتين حيث يعتمد على

اللغة الأم ويكتسب لغات أخرى غير لغته"(Georges Mounin, 2004, p 52.)؛ أي أن للفرد قدرة على الحديث بأكثر من لغة، ومقابل هذا اللفظ هو .Multilinguisme

أما من حيث اللغة:" نوب ناب عني فلان ينوب منابا، أي: قام مقامي. وانتاب فلان القوم انتيابا، أي: أتاهم مرة بعد أخرى" (أبو نصر إسماعيل الجوهري، 2009، ص 1176)، والنوب بالفتح: القرب، خلاف البعد.

وبه، فالتناوب هو قيام شيء مقام شيء آخر، وفي علاقته باللغة، فهو إحلال المتكلم لغة مكان لغة أخرى.

لهذا المفهوم مرادفات متعددة ومتقاربة: التعاقب اللغوي– التحول اللغوي– الانتقال اللغوي.

أما اصطلاحا، التناوب اللغوي حسب جورج مونان:

الاختلافات التي تلحق مقطعا أو مجموعة مقاطع صوتية ضمن نظام لغوي؛ ويكون في:

- الحروف؛
- مخارج الأصوات؛
- الصوت: وذلك بطريقة كيفية أو كمية(Georges Mounin, 2004, p21).

ومنه نستنتج، أن التناوب ظاهرة كلامية يعتمدها المتكلم، عبر مقاطع صوتية، لتبليغ رسالته، والانتقال بين مستويين لغويين، تختلف من حيث الصيغة الصرفية. وفق هذا التصور، فالتناوب اللغوي" استراتيجية تبليغية يستعين بموجبها المتكلم بتنوعين لغويين أو أكثر من سجله اللغوي لإيصال ما طاب له من المعلومات" (بلولي فرحات، 2012، ص 58).

إن مفهوم التناوب اللغوي، مرتبط بمدى قدرة هذا الفرد/ المتكلم/ المتعلم على استعمال أكثر من لغة، بغرض إنتاج عملية تواصلية– حوارية سليمة تؤدي وظائفها المحددة.علما أن الانتقال

بين وضعيتين لغويتين لا ينبغي أن يكون إرغاما؛ فهي أكثر ارتباطا، بالبعد النفسي، ومدى إحساسه بالتداول بتلك اللغة دون غيرها. أما في مرحلة ثانية، المناسباتية أو السياق، ثم المعلومات في مرحلة ثالثة.

أنواع التناوب اللغوي

التناوب اللغوي هو انتقال المتكلم بين لغتين أو أكثر، وذلك في محادثة واحدة. وهو أمر طبيعي. وهو غير مرتبط بمجال محدد، وإنما هو متواجد حيثما وجدت اللغة، وظيفيا: الأدب– السياسة– التربية– الدين– الاقتصاد.....

يتحقق التناوب اللغوي عندما يجيد طرفا الحديث اللغة الموظفة في سياق الكلام، من أنواعه:

- التناوب اللغوي الحالي: يرتبط هذا النوع بتغير الظروف الاجتماعية، فالواقع أو السياق يفرض على المتكلم استخدام لغة (أفعال كلامية) محددة.
- التناوب التحاوري: نوع تلقائي، بمعنى أنه غير مرتبط بالعوامل الاجتماعية، فهو يعود إلى رغبة المتكلم.

من جانب أخر، إن اعتماد التناوب اللغوي، بانتقال مجموعة من الناس أو فرد إلى لغة غير لغتهم الأصل متصل بعدة أسباب:

- اجتماعية: الانتقال من مكان لأخر؛
- اقتصادية: التعامل مع مجموعات أجنبية؛
- دينية: اعتناق ديانة...؛
- تاريخية: الاستعمار.

هناك الكثير نقاش حول التمييز بين التناوب اللغوي والتداخل اللغوي. وفقًا لجينين تريفرز– دالر فالتفكير في التناوب اللغوي والتداخل اللغوي كظاهرتين متشابهتين مفيد إذا أراد المرء تكوين نظرية بسيطة قدر الإمكان، وبالتالي فالأمر يستحق المحاولة لتحقيق هدف تجاه هذه المقاربة الموحدة، ما لم يكن هناك دليل دامغ على عدم إمكانية ذلك.ويكمن الفرق في التأثير، ففي التناوب اللغوي لا يحدث أي تأثير في اللغة المنتقلة إلى المنتقل إليها، بينما في التداخل اللغوي نجد أن لغة ما قد توثر على أخرى.تتجلى معالم فشل التناوب اللغوي، تعليميا، عندما يفشل المتعلم في التحكم في اللغة الموظفة، أو يتنقل إلى لغة أخرى اضطرارا.

المتعلم المغربي والتنوع اللغوي

يعرف الوضع اللغوي في المغرب تنوعا يتسم بالاختلاف، وهو مرتبط بالسيرورة التاريخية للبلاد، لهذا يجد المتعلم نفسه أمام خصوصيات لغوية متدرجة، ابتداء بأولى مراحل الاكتساب التعلمي. وبه يفرض عليه واقع لغوي طارئ ضابط ومنضبط (القواعد وأنساق) مخالف للسان الطبيعي المكتسب (اللهجة).

هذا الترابط بين محاولة الانتقال من لهجة إلى لغة ضابطة يزداد تعقيدا مع التحصيل المدرسي للمتعلم؛ حيث تنضاف إليه لغات أخرى: الأمازيغية– الفرنسية– الإنجليزية– الاسبانية– الألمانية، لذلك نجد المتعلم ينتقل من بيئة لغوية إلى بيئة لغوية مخالفة، قد تصل أحيانا إلى حد الصراع، الذي يولد مركبات نقص وفقدان الثقة في لغة دون غيرها، أو التعصب اللغوي.

لقد شكلت لغة التدريس محط نقاش وطني، بعد صدور القانون الإطار، باعتباره الوثيقة المنظمة لقطاع التربية والتعليم في المغرب، قانون اثار العديد من النقاط الحساسة، والتي ترتبط أساسا باللغة والمجانية. وبخصوص اللغة فقد تولدت إشكالات من أبرزها:

1. ما منطلقات السياسة اللغوية التربوية وفق مواد القانون الإطار؟
2. ما مدى استحضار الجهوية في التوزيع اللغوي؟
3. إلى أي حد احترم القانون الإطار قدرات المتعلم في التمكن من الكفايات اللغوية باعتماد استراتيجية التناوب اللغوي؟
4. كيف قدم القانون الإطار الجهاز المفاهيمي المرتبط بالجانب اللغوي؟

مرجعيات القانون الإطار

- دستور المملكة
- الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان
- تفعيل الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)
- اعتبار الثوابت الدستورية مرجعا أساس في النموذج البيداغوجي، بدل الانطلاق من مرجعيات تربوية- تعليمية.

الانطلاق من الأهداف

- تكوين مواطن الغد؛
- تحقيق أهداف التنمية البشرية؛
- ضمان الحق في التربية للجميع؛

- العمل على تجاوز الاختلالات وضمان الإصلاح الشامل، والايمان باستمراريته؛
- اعتبار القانون الإطار مرجعية تشريعية ملزمة؛
- العمل على إرساء مدرسة جديدة مفتوحة، تسعى تأهيل الرأسمال البشري، انطلاقا من دعامتي المساواة وتكافؤ الفرص والجودة:

أ. من حيث تكافؤ الفرص:

- تعميم التعليم الدامج، مع التحفظ على لفظ التضامني، لجميع الأطفال دون تمييز؛
- إلزامية التعليم الأولي، مع استحضار التمييز الإيجابي، بالنسبة للعالم القروي والمناطق الشبه الحضرية؛
- ضمان حق تمدرس المتعلمين في وضعية إعاقة؛
- التصدي للهدر المدرسي والانقطاع المدرسيين؛
- القضاء على الأمية.

ب. من حيث الجودة:

- تجديد مهن التدريس– التكوين– التدبير؛
- إعادة هيكلة المنظومة التربوية؛
- مراجعة المقاربات والمناهج البيداغوجية؛
- إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي؛
- اعتماد التعددية والتناوب اللغوب؛
- تبني نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء الحس النقدي– الابتكار– القيم الكونية.

البعد الجهوي في القانون الإطار

جاء في الخطاب الملكي: تشكل الجهوية المتقدمة التي أطلقناها، وكرسها الدستور الجديد (الفصل الأول من الدستور المغربي 2011)، ورشا كبيرا يتعين تدبيره بكامل التأني والتبصر، ليكون تفعيلها كفيلا بإحداث تغيير جوهري وتدريجي في تنظيم هياكل الدولة، وفي علاقات المركز بالجماعات الترابية (مقتطف من الخطاب الملكي السامي بمناسبة عيد العرش في 30 يوليوز 2020).

ويقول العاهل المغربي:" الجهوية التي نريدها يجب أن تقوم على الاجتهاد في إيجاد الحلول الملائمة لكل منطقة، حسب خصوصياتها ومواردها، وفرص الشغل التي يمكن أن توفرها، والصعوبات التنموية التي تواجهها" (مقتطف من الخطاب الملكي السامي بمناسبة عيد العرش في 30 يوليوز 2015).

القانون الإطار وتكريس الأمن اللغوي

يعتبر الأمن اللغوي مدخلا لتقديم حلول فعالة لمشكلات اللغة العربية في المجتمع أو مؤسساته. كما يعد مطلبا متعدد الأبعاد: داخلي وخارجي، واقعي وافتراضي. وينقسم إلى شقين:

الشق الأول: الحماية اللغوية الداخلية: والتي تشمل التداول السليم بعيدا عن الأخطاء، وضمان البقاء وصيانتها من الدخيل والغريب من الألفاظ؛

الشق الثاني: الحماية اللغوي الخارجية: وذلك في علاقتها باللغات الأخرى، ومدى تأثيرها وتأثرها بها (العدوان اللغوي).

إذن، فتحقيق الأمن اللغوي يتجلى في ضمان استقرار اللغة من حيث بقاؤها ونقاؤها وتداولها بعيدا عن الشذوذ. أما تحققه–الأمن اللغوي– تعليميا، فيتجلى في الأفضلية التعليمية الممنوحة للغة دون أخرى. غير أن هذه الأفضلية قد تولد إشكالا تعليميا، لكونها تخالف الاختيارات اللغوية المتداولة أو المتمكن منها. وهو ما ينتج عنه ظاهرة الانفصام اللغوي، وبالتالي الهوياتي، الذي تطمح الجهوية الحفاظ عليه.

إن الهندسة اللغوية ينبغي أن تقوم على:

أ. تحديد الاحتياجات المحلية والجهوية لإنجاح علاقة المؤسسة التعليمية بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؛

ب. تحسين اندماج التناوب اللغوي مع الرؤى القطاعية؛

ت. تعزيز التكامل اللغوي بين الأسلاك التعليمية؛

إن قيام مجموعة من العوائق أمام الجهوية كخيار استراتيجي في المغرب، يجعل من تنزيلها على قطاع التربية والتعليم أمرا مستبعدا، من نماذج تلك العوائق:

- ❖ على المستوى المؤسساتي: هيمنة المقاربة القطاعية وتعدد المتدخلين تدبيرا وسلطة؛
- ❖ على المستوى المالي: إكراهات التمويل وضعف الشراكات بين القطاعات الحكومية والمجتمعية؛
- ❖ على مستوى التقني: غياب الفكر الاستراتيجي والتخطيط، مما نتج عنه اختلالات في التدبير، وغياب المواكبة والتقييم.

لم يربط القانون الإطار بين اللغة والجهوية، ويتضح ذلك من خلال:

إذا كان من الضروري الإشارة إلى الخصوصية المحلية أو الجهوية في النقطة 12 من المادة 14:"تحقيق الانسجام مع الخيارات المجتمعية الكبرى، وضمان الانفتاح الضروري، والمواكبة اللازمة لمستجدات العصر في مجال الإبداع والابتكار"(القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 7)

* المادة الخامسة، النقطة 5: تحقيق الاندماج الثقافي للمتعلم، وتيسير اندماجه وتفاعله الإيجابي مع محيطه"، فكيف يمكن للمتعلم أم يحقق هذا الاندماج ما دام مغيبا في التصور الإطار؟
* المادة الخامسة، النقطة 6: إدماج البعد الثقافي في البرامج والمناهج والتكوينات والوسائط التعليمية، بما يكفل تعريف الأجيال القادمة بالموروث الثقافي الوطني بمختلف روافده وتثمينه، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتنمية الثقافة الوطنية؟

* لقد استحضر القانون الإطار البعد الجهوي في المادة العاشرة من الباب الثالث، حيث أكد على ضرورة استحضار البعد الجهوي في هندسة التكوينات (المرجع نفسه، ص 9).
* المادة 11: اعتبار مجالس الجهات شريكا في إلزامية تنويع عروض التكوين المهني:
* المادة 12: لكن عاد ليؤكد على البعد الوطني فيما يخص النظام البيداغوجي الجامعي، في الوقت الذي يحث على استقلالية الجامعة، والحديث عن المركبات الجامعية الجهوية.
* المادة 16: في مجال البحث العلمي؛ تم الحديث عن النظام الوطني المؤسساتي والمجالي المندمج في ميدان البحث العلمي والتقني والابتكار.

* المادة 18، وخصوصا في النقطة الثالثة، أكد القانون الإطار على إحداث شبكات للتربية والتعليم والتكوين على الصعيدين المحلي والجهوي، للربط بين مكونات المنظومة ومستوياتها (القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 12). لكن لم يشر إلى ذلك في نقطة إعداد وتنفيذ البرامج والمناهج.
* المادة 25: المخطط الوطني المتكامل للتربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة.
* المادة 31: ركزت هذه المادة على الهندسة اللغوية المعتمدة في المنظومة، والتي قامت على الاعتبارات الآتية:

❖ إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المتعمدة في المؤسسة التعليمية؛

❖ تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية وخصوصا في المواد العلمية والتقنية؛

❖ اعتماد اللغة العربية لغة أساسية في التدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغية؛

❖ إرساء تعددية لغوية بالتدرج، تهدف تمكين الحاصل على البكالوريا من إتقان اللغتين الرسميتين، بالإضافة إلى لغتين أجنبيتين على الأقل؛

❖ إعمال مبدأ التناوب في التدريس؛

❖ وضع أجال ست سنوات لتمكين المتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة.

إجمالا، يتضح أن الهندسة اللغوية التي أشار إليها القانون الإطار لم تؤكد احترام الخصوصية الثقافية أي البعد المحلي والجهوي في الاختيار اللغوي، وإنما حضر البعد الوطني– المركزي في تنزيل المقاربات اللغوية المختلفة.

* المادة 32: مبادئ ومضامين الهندسة اللغوية، من خلال التدابير التالية:

أ. مراجعة المناهج والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية، وتجديد المقاربات البيداغوجية والأدوات الديداكتيكية المعتمدة؛

ب. تهيئة اللغة الأمازيغية لسنيا وبيداغوجيا بهدف التعميم؛

ت. مراجعة المناهج والبرامج المتعلقة بتدريس اللغات الأجنبية والطرائق التعليمية الجديدة؛

ث. تنويع الخيارات اللغوية في المسالك والتخصصات والتكوينات والبحث العلمي في التعليم العالي؛

ج. فتح مسارات لمتابعة الدراسة باللغات العربية والفرنسية والانجليزية والاسبانية في إطار استقلالية الجامعة، واحتياجاتها في مجال التكوين والبحث العلمي.

ح. إدراج وحدة دراسية تلقن باللغة العربية في المسالك التي تعتمد اللغات الأجنبية في التعليم العالي؛

خ. تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة، مع ضرورة الالتزام باستعمال اللغة المقررة في التدريس.

* المادة 40: تفعيل سياسة اللامركزية واللاتمركز في تدبير المنظومة على المستوى الترابي، عبر:

1. إعمال مبدأ التفريغ من أجل تمكين بنيات التدبير الجهوية والمحلية للمنظومة من ممارسة المهام والاختصاصات؛
2. إعادة هيكلة البنيات الجهوية والمحلية على المستوى التنظيمي، والتناسق في المهام والترشيد في استعمال الموارد مع تعزيز الاستقلالية بشكل تدريجي؛
3. نقل الصلاحيات وتحويل الوسائل الضرورية لممارسة تلك الصلاحيات؛
4. وضع آلية لتحقيق التعاضد في الموارد والممتلكات والتجهيزات؛
5. تعزيز الاستقلالية الفعلية للجامعات والاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار تعاقدي، مع التتبع والتقييم والافتحاص بشكل دوري؛
6. اعتماد مشروع المؤسسة كآلية لإرساء استقلالية مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي؛
7. تشجيع الشراكات الجهوية والمحلية بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجماعات الترابية والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة، بغرض إنجاز مشاريع وبرامج مشتركة، لتعزيز البنيات المدرسية والجامعية، ودعم أنشطتها وتحقيق الانفتاح والإشعاع.

وبالعودة إلى مراجعة المناهج والبرامج، فإن أي مراجعة لم تحترم معنى التربية الجديدة، بطرقها وتطبيقاتها، فإنها لن تنجح في تحقيق الأهداف المشار إليها في المادة الثالثة من القانون الإطار، تربية تستوجب النقاط التالية:

- ✓ مدلول الطفولة؛
- ✓ بنية فكر الطفل؛

- ✓ قوانين النمو؛
- ✓ آلية الحياة الاجتماعية للطفولة (جان بياجي، 1990، ص 113).

من جهة ثانية، فإن القانون الإطار وظف الهندسة اللغوية بدلالة الاستراتيجية، وهو ما يخالف المعنى الذي قدم في البداية، لتتحول إلى مخطط مرتبط باللغة في قطاع التربية والتكوين والبحث العلمي، بينما أدرج التناوب اللغوي، كجزء من تلك الاستراتيجية، وهو أيضا توظيف غير موفق، حيث لم يخضع لأي سند علمي أو تصور ممنهج؛ إذ لم يحدد لغة محددة بل جعل الأمر مفتوحا أمام لغات كثيرة: اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية واللغة الإسبانية.

وقد يفسر هذا الأمر، عدم الحسم في مسألة لغة التناوب، إلى:

- ❖ حضور البعد السياسي، إرضاء لأطراف بإدراج لغات كثيرة؛
- ❖ التوجهات الاقتصادية، وحاجات سوق الشغل؛
- ❖ البعد الديني؛ ضرورة حضور اللغة العربية؛
- ❖ الدعم الخارجي مقابل التوظيف اللغوي للغة محددة.

صفوة القول، إن كل المواد المذكورة أعلاه في علاقتها باللغة التعليمية لم تستوف الشروط اللازمة للحديث عن اللغة التعليمية وسبل اعتمادها. مواد تشكل أهدافا مرغوب فيها، لكن دون بسط مكانتها في المقررات والمنهاج التعليمية.

هذا الغموض في عدم القدرة على طرح هندسة لغوية مغربية يعود إلى التداخل الأيديولوجي، لهذا ظلت هذه الضبابية قائمة.

وظف القانون الإطار جهازا مفاهيميا، والتي جاءت على الشكل الاتي:

خلاصة

إن اللغة نظام من العلامات

المجردة، وأداة للتواصل والتأمل والتعبير والتفكير ولا يمكن الاستغناء عنها في أي مجال من المجالات، فهي آلية متعددة الاختصاصات: تحليل الممارسات، معرفة ثقافة وآداب وحضارة وسلوك وتجارب مجموعة إنسانية. ويمكن أن تكون موضوع دراسة.

وبالعودة إلى الدراسة، فالهندسة اللغوية المعتمدة في النظام التربوي المغربي لم توفق في تمكين المتعلم من امتلاك الكفايات اللغوية.

ثانيا، التنوع اللغوي في السياق المغربي لم يتم ضبطه بمعايير محكمة، وإنما اتسم بالعشوائية والفوضوية؛ حيث نجد

لغات كثيرة دون تقديم أي مبرر لاعتمادها في المناهج التعليمية بصفة عامة.

ثالثا، إن القانون الإطار 51.17 وظف مجموعة من المفاهيم المرتبطة باللغة، لكنها لم توظف في سياقها المناسب، كما أنه ركز على المركزية اللغوية عوض الحديث عن سبل تنزيل الجهوية المتقدمة في جانبها اللغوي.

من جهة ثانية، وفي ارتباط تلك الآلية بالتعليم والتعلم والمتعلم، تشغل اللغة حيزا كبيرا في المنظومة التربوية والتعليمية، إذ لا يمكن تصورها دون تداول اللغة في شتى المستويات: الأفقية والعمودية.

غير أن هذه اللغة ظلت محط نقاش سياسي ومجتمعي، وبفضل التوافقات بين هذه الأطراف خلص النقاش وفق ما جاء في القانون الإطار 51.17 إلى الآتي:

وضع هندسة لغوية (استراتيجية) تقوم على:

- ♣ اعتبار اللغة العربية لغة التدريس الرسمية في كل مستويات المنظومة، مع تحسين الوضعية البيداغوجية للغة الأمازيغية؛
- ♣ اعتماد التناوب اللغوي كآلية داخل السياسة اللغوية والمنظومة ككل.

بالمقابل، إن الحديث عن التناوب اللغوي يفرض تمكن المتعلم من تلك الاختيارات اللغوية التي حددها القانون الإطار والتي تشمل اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية واللغة الإسبانية. بذلك، فهل للمتعلم المغربي القدرة على الاشتغال وفق هذه الهندسة اللغوية؟ علما أن الألفاظ اللغوية، من حيث وجودها اللغوي، لا قيمة لها في ذاتها، وإنما في سياقاتها وعلاقاتها الاجتماعية والأنساق التي تربطها بالمتكلم وتعلقها بمحيطه. وعليه، فإن الحديث عن التناوب اللغوي يستدعي أولا:

- ϒ إجراء دراسات تطبيقية حول مدى تمكن المتعلم المغربي من اللغات المكونة للقانون الإطار؛
- ϒ وضع سلم التمكن اللغوي لعينة الدراسة؛
- ϒ استحضار البعد البراغماتي وليس السياسي في عملية الاختيار اللغوي؛
- ϒ الاستراتيجية اللغوية التي ينبغي اعتمادها ينبغي أن تكون تجديدية وليست إصلاحية.

وبخصوص الجهوية، فإن استحضارها، لغويا، هو سعي إلى توسيع حقل الديمقراطية وتكافؤ الفرص، لذلك من المستحيل الحديث عن اللاتمركز اللغوي داخل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ما دامت الممارسة التنظيرية والتطبيقية خاضعة للمقاربة التدبيرية الكلاسيكية والمركزية.

في ذات الصدد، يبقى سؤال: كيف يمكن مواجهة السّياسة التربويّة لمشكلة اللّغة كماهيّة محققة للأمن؟ منطلق الإصلاح اللغوي. لهذا، فإن الإجابة عن هذا السؤال، وجب أن ينطلق من واجهتين:

الواجهة الأولى: إشكالية اللهجات المتداولة وتأثيرها على اللغة.

الواجهة الثانية: مواجهة اللغات الأجنبية المهيمنة على المجال العلمي والتقني والتواصلي.

وفق هذا التصور، فالأمن اللغوي حاضر، ولا ضرورة للمفاضلة بين اللغات، بدعوى أن وظائف أي لغة تظل هي نفسها. وذات الأمر يتعلق باللغة العربية من حيث الاستهلاك المجتمعي والإنتاج في كل تجلياته. وهنا وجب على اللغة العربية الانتقال من اعتماد سياسة لغوية ذات البعد الأمني إلى تخطيط لغوي ذي بعد تنموي؛ أي القيام بأدوار نهضوية، محاولة تجاوز مقولة المعرفة أسرع من اللغة.

وبالتالي، يقف هذا الجدل أمام إشكال سبل اشتغال النظام التعليمي والسياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي في تدبير الأمن اللغوي. بجانب ذلك هل فكرت في برامج أو خطط متكاملة لضمان ذلك الأمان؟

الفصل التاسع: استراتيجيات التدريس الحديثة للغة العربية

ما يزال العالم يشهد تحولات متعددة لمست مختلف الجوانب الحياتية، بفعل الثورة التكنولوجية والمعرفة، التي أضحت محط الصراع الأسمى بين المجتمعات؛ نظرا لما توفره من إمكانيات لبناء مجتمع منتج. في حين هنالك أخرى تعمل على وضع مشاريع فكرية وسياسية وثقافية بيد أنها تفتقر إلى الاستقلالية وتكون نابعة من الذات. هذا الوضع نتج عنه" الاجترار الثقافي الشمولي"، كما أن هذا التجديد المنشود انطلق من نقطة النهاية.

مما لا شك فيه أن هناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية هي السبيل الوحيد إلى تحقيق التقدم؛ وفي ذلك تأكيد لمقولة ميشيل لوبرو الذي قال لا ثورة في الدولة، ما لم تكن سابقة بثورة في التربية. فلا غرو ولا جدال أن واقعها في العالم العربي في أزمنة لا تقتصر على الجانب التربوي، بل هي أزمة حضارية تتجسد في تقديس المناهج التربوية،وتكريس المعارف؛" هناك إذا، أشياء كثيرة لم تتغير في الثقافة العربية منذ الجاهلية إلى اليوم، تشكل في مجموعها ثوابت هذه الثقافة، وتؤسس بالتالي بنية العقل الذي ينتمي إليها العقل العربي" (محمد عابد الجابري، 2009، ص39).

إن الغائب في فكر الشعوب الطامحة في الإصلاح أن إصلاح المنظومة التربوية من الجذور ليست بالعملية السهلة إطلاقا، بسبب ما يستلزمه من فكر متشعب ومتنور، ومتابعة نقدية بعيدا عن التحجر الثقافي والنمطية، على غرار ما صنعه مفكرو الغرب، من الكشف عن علل أزمتهم، والعمل على تحديد مكامن الخلل في حياتهم، دون أن يكون لذلك الكشف ردود أفعال سلبية، أو اتهام بمخالفة المألوف والمتعارف عليه. بل ظل الشكل الحداثي الذي تدعو إليه دوائر صنع القرار التربوي في أسمى مراتبه هو استنساخ ما تم التوصل إليه في مجتمع

المعرفة، دون محاولة التفكير في دخول غمار المواجهة والتغيير، علما أن الحداثة لا تقبل التقليد منظومة وفكرا. ف"الواقع الجديد يفرض تحدياته ولابد من المواجهة، وكانت مواجهة التقليد حتما مقضيا، ولزم التخلي عن التقديس الأعمى، والإجلال الخاضع، لكتب وأسفار مأثورة عن قديسين عاشوا في الماضي ولماضيهم، فربما أفادت في عصرها ولكنها باتت عقيمة... والواقع يتغير، وقضايا الحياة تزداد إلحاحا، ولا بد من رصد الواقع واستقراء أحداثه، وفهمها في ضوء نور كاشف جديد، غير كتابات السلف" (كرين برينتون، العدد 82،1984، ص8).

وبالتالي فإن التربية مشروع تبنته بعض المجتمعات من أجل بسط النفوذ الاقتصادي والاجتماعي، حيث تتكفل بتوجيه آليات الذهنية البشرية، وتسخير غرائز الإنسان لفعل الأفضل دون فرض أي قيود؛ فهي قطب متكامل قائم الذات، يمثل خطط التنمية والازدهار، ومؤطرا برؤى وسياسات موضوعية تحكمها إملاءات معرفية– نفعية.

إذن يتبين، وانطلاقا من تقسيم الكل إلى مركز وهامش، على أن المؤسسة التعليمية تلجأ إلى التربية التقليدية – الاستهلاكية، التي لا تساعد على تنمية مهارات التفكير، والتفكير الإبداعي بخاصة. وفي ضوء هذا، يكمن تحديد الإشكال التالي: ما مكانة التربية الإبداعية في المؤسسات التعليمية انطلاقا من المواثيق الرسمية المرتبطة بقطاع التربية والتكوين؟

إن التفكير الإبداعي نشاط عقلي يتسم بالشمولية والتعقيد، فهو مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصلية لم تكن معروفة سابقا. وبذلك فالتربية على الإبداع هي التربية التي تحقق في تنظيماتها ومضامينها وأساليبها وتحصيلها المتطلبات الوظيفية التي يتجسد بها الإبداع، كما تعمل على توفير المناخ المناسب، والمساعد عل تطوير

الدوافع الداخلية الموجودة لدى أي طفل سليم، وتحويلها إلى طريقة تفكير مثمرة تؤدي إلى تنشئة شخصية مبدعة.

وبخصوص الإبداع في المؤسسة التعليمية، فهو شامل لكل الممارسات التي يأتي بها المدرس في المصل الدراسي، ليقدم آليات عمل صالحة في لامحدودية الزمان والمكان، ما دام لدى المتعلم مقاومة للسائد، ومن الاكتفاء بالمعارف حرصا على العمل على خلق وئام وترابط بين ما يقدم له من معارف، وما يعيشه في المؤسسة التعليمية ومحيطها. هذا الخلق يكون بمثابة حلول ومقترحات ذاتية جديدة؛ فالمادة الدراسية في كليتها ما هي إلا بداية لتأسيس كفاية ثقافية لدى فرد مبدع تعتمد على قدرته على توليد الأفكار الكبيرة، وكل فكرة من هذه الأفكار تمثل تبديلا معينا Permutation، في مواضع الأفكار الأصغر (دين كيت سايمتن، العدد 176، 1993، ص128)، التي من خلالها يعمل المتعلم المبدع على الإتيان بجديد لم يتوصل به أي أحد من قبل. فالفرد المبدع هو الذي يعمل على تلمس الثغرات والاختلالات في المعلومات والناقص منها، من خلال الانتباه إلى التفاصيل الجزئية التي لا يقدر الفرد العادي على إدراكها.

إن التربية العربية ما تزال تعاني مظاهر الضعف والخلل، كما أن الروح التي تسري فيها، لا ترمي إلى المعرفة ولا لصناعة رجالات المستقبل؛ قول قد يقال عنه حكم لا يستند إلى أي أساس علمي، لكن الثابت أن خبراتها عير متجددة، وأساليبها قائمة على التلقين واسترداد المعارف. مما يجعل التربية والتعليم يكتسي طابع الماضوية، لأنه لا يصلح ولا يخدم الحاضر، ولا يستجيب لتحديات المستقبل.

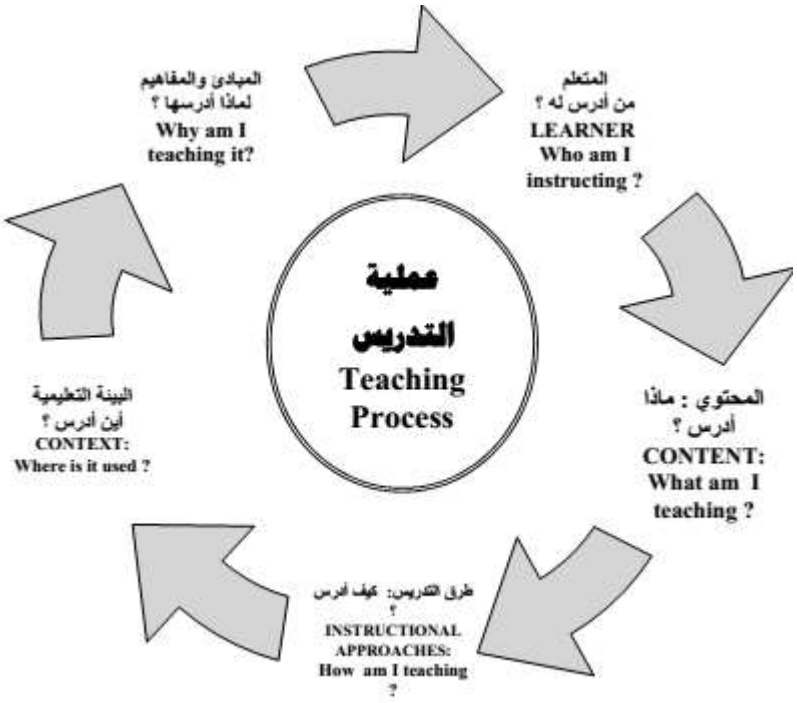
لا يخفى على أحد أن المؤسسة التعليمية في الوقت الراهن بكل أصنافها، تتخبط في التقليد والتكديس المعرفي. فما المضامين الدراسية إلا رموز يعمل المتعلم على حفظها في ولأوقات الشدة، وبعدها تصبح في خبر كان. زيادة على ما تقدمه من عروض وفاعلية وتنوع.

وبخصوص المادة التعليمية وتدريسها، فلم يعد من الضروري التقيد بالكتاب المدرسي، إذ كان أشبه بأغلال تحد من فعالية عقل المدرس والمتعلم معا، وقد يكون سببا في طرد الأخير من الفصل،لهذا سيكون من الأجدى الاعتماد على وسائل ديداكتيكية أجود وأكثر فعالية (مقاطع الفيديو، وثائقيات، مقطوعات موسيقية...)، ما دامت تؤدي وظيفة نقل المضمون التعليمي، إضافة إلى قدرتها على تنشيط الحصة الدراسية، مراعاة لنفسية المتعلمين، فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان (الأمم المتحدة 1948)،يؤكد في المادة 27 (1) أن "لكل فرد الحق، في أن يشترك اشتراكا حرا، في حياة المجتمع الثقافي، وفي الاستمتاع بالفنون"،كما أن "هيربرت ريد" دعا في كتابه التربية عن طريق الفن، إلىأن يتعلم كل إنسان منا بيده وعينه وعقله، ويهدم نظرية التربية القديمة القائمة على أحادية المنطق،السائدة منذ عهد أفلاطون وأرسطو حتى يومنا هذا، تلك التربية التي أساسها المنطق، وقوامها المنطق، ونتاجها المنطق.

في الحقيقة، يدعو أفلاطون لما يناقض ما أثير عنه تماما،فالعالم ظل ثلاثة وعشرين قرنا، يفسر بعض آراءالفيلسوف تفسيرا خاطئا، ظانا أن اليد هي وسيلة التعلم،وأن ما تعلم بها،أثبت في الذهن من كل ما تعلم باللسان، لكن ما رمى إليههو قلب نظام التربية رأسا على عقب،لتكونالمدرسة عنده "ورشة" يدخل إليها الطفل في الصباح، منتقلا من عنبر إلىآخر: فهذا عنبر للموسيقى، ومايصحبها من رقص وإيقاع، وذاك عنبر للجغرافيا، ومايجتمع إليها من تاريخ

واجتماع، فضلا عن عنبر النشاط اللفظي لغة وإنشاء وتعبيرا، ومسرحا وتمثيلا؛ ولا يقتصر على التعبير، بل يوجد لنا عنبرا للصمت والتأمل والتفكير.

مخطط تجريبي



في البداية وجب الانتباه إلى أن استعمال الفنون لا ينبغي أن يستولي على حصة الدرس وبالتالي حدوث هدر للزمن المدرسي. وفي هذا الباب، على المدرس أن يطرح السؤال الاتي: ما مدى ملائمة هذا المحتوى/ الكفاية مع الفن كدعامة ديدكتيكية؟

ولهذا ستحاول هذه الورقة تقديم نموذج في السلك الاعدادي واخر في السلك التأهيلي:

- السلك الاعدادي:
- المادة: اللغة العربية

- الوحدة: المجال الثقافي والفني
- المكون: الدرس اللغوي
- الموضوع: اسم الالة
- الفئة المستهدفة: الثانية ثانوي إعدادي

المقطع التعليمي	مراحل الدرس	القدرات والكفايات	الانشطة التعليمية التعلمية
			المحتوى
يحدد المدرس متعلمين: 1-من أنت؟ 2-أنا اسم الالة. 1- وما معناه؟ 2- انا اسم أدل على الاداة التي يحصل بها الفعل. 1-كيف ذلك؟ أصاغ على وزن "مفعل أو "مفعال" أو "مفعلة. 1- هذا فقط؟ 2- أصاغ أيضا على وزن "فعالة" من الفعل الثلاثي المتصرف المتعدي، ومن الاوزان السابقة من الفعل الثلاثي اللازم، ومن الفعل غير الثلاثي.			

1- هل تأتي على غير هذه الاوزان؟ 2- نعم، وذلك في مثل فأس، قلم، رمح

السلك الثانوي التأهيلي:

المقطع التعليمي	مراحل الدرس	القدرات والكفايات	الانشطة التعليمية التعلمية
			المحتوى
بعدما يتم بناء المعرفة بالتشارك مع المتعلم، وذلك في درس العروض. فمثلا سنمثل في هذا التخطيط بحر الكامل: يجب، ديدكتيكيا، الانطلاق من تقطيع البيت موسيقيا دون استحضار تفاعيل البحر، ليتم تعويد المتعلم على إيقاع محدد يمكنه، موسيقيا، من إدراك البحر دون اللجوء إلى التقطيع إلا لغاية التأكد (جعل البيت أساسا للوصول إلى القاعدة، التي هي وزن البحر). فمثلا: يقول الشاعر وتجلدي للشاتمين أريهم**** أني لريب الدهر لا أتضعضع حينما يقطع المدرس هذا البيت موسيقيا من خلال إيقاع محدد، يطلب من المتعلمين، ويستحسن اختيار من له صوت موسيقي جيد، إعادة التقطيع وفق نبرة وتنغيم موسيقيين.			

الانشطة التعليمية التعلمية
المحتوى
التمثيل/ سرد القصة: أغراض الشعر: حازم القرطاجني: في قديم الزمان، كان الشعر والكلمة الرنانة سلاح لسان القبيلة، فمن هو؟ (يجيب المتعلم بالشاعر). إنه أشبه بلاعب ماهر لا ينفعه إتقان لعب كرة القدم ما لم يعرف تقنيات اللعب وقانون اللعبة؟ فما الذي ينبغي للشاعر أن بعرفه من تقنيات، يا ترى، حزروا وفزروا؟ إن اللاعب (الشاعر) يمر أولا بالمعنى الصحيح، ولا يتم له ذلك إلا بالرفيق الذي هو اللفظ الجزل والمستقيم كل ذلك لكي يصيب في الوصف ويقارب في التشبيه ومناسبة المستعار للمستعار له، شريطة أن يكون يسود بينها التحام ونظم.

صفوة القول، يتضح أن:

- ✓ التربية على الابداع شبه غائبة، في المنظومة التربوية، سواء كونها غاية أو وسيلة؛
- ✓ الفنون كوسائل ديدكتيكية تجربة لم تخض فيها المدرسة المغربية بعد؛

- ✓ المتعلم له الاستعداد التام والكلي للتعامل مع هذه الفنون داخل وخارج أسوار المؤسسة التعليمية؛
- ✓ الفنون تساعد بشكل كبير في اختصار الوقت اللازم لتدريس الكثير من الموضوعات مقارنة بالطرق التقليدية، كما أنها تساهم في نفس الوقت، في جذب الانتباه التام للمتعلم داخل الفصل؛
- ✓ توفير الخبرات الحسية للتلميذ، فتعاونه على تكوين مدركات صحيحة.
- ✓ جذب وتركيز انتباه المتعلم، وذلك لما تضيفه على الدرس من حيوية وواقعية.
- ✓ زيادة تشويق المتعلم، وحثهم على الإقبال على الدرس بشغف.
- ✓ زيادة النشاط الذاتي للتلميذ وكذلك مضاعفة فاعليته وإيجابيته خلال الدرس.
- ✓ إسراع لعملية التعليم وتوفير وقت كل من المعلم والمتعلم.
- ✓ تخطي حدود الزمان والمكان،والإمكانيات المادية.
- ✓ زيادة ترابط الأفكار والخبرات.
- ✓ رغم التباين القائم على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، فإن الفنون أو الفن محا هذه الفروق داخل الفصل الدراسي.

الاستثمار الفعال للاستراتيجيات

يقوم هذا المحور على قاعدة مهمة، وهي أنه بإمكان المدرس اعتماد أي وسيلة ديداكتيكية جاءت بها التقنيات الحديثة، ومبرر هذا التصور كون كل تقنية تشتغل لتنمية مهارة لغوية معينة أو مهارتين. أمر يعتبر إضافة نوعية للمادة المدرسة وأطراف العملية التعليمية التعلمية.

إن هذه التقنيات الحديثة مبنية على أسس علمية تعمل على إتاحة فرص أكبر للوصول إلى المعارف والمهارات الخاصة باللغة العربية، وذلك بشكل فعال وسريع وسهل ومتميز، والتي تجعل المتعلم يستوعبها بكيفية مشوقة وممتعة وبأقل جهد ممكن.

وللوصول إلى هذه الغاية، وجب على المتعلم والمعلم على حد سواء، الإيمان بفكرة التكامل في التعليم والتعلم؛ لكونه يعكس العلاقة بين المجالات والمواد والفروع المختلفة والاستراتيجيات التدريسية المعتمدة. فالتكامل هنا يعنى بمعالجة المواد والموضوعات بمنطق وحدة المعرفة، فالتكامل هو التجمع في كل موحد.

بناء عليه، يعرَّف التكامل بأنه تنظيم للمنهج من خلالإزالة الحواجز بين المواد الدراسية، وتقدم الخبرات المتفرقة في صورة متكاملة يدرك معها المتعلمون العلاقات بين الخبرات، وأيضا تبديد الحدود الموجودة في المادة نفسها.

والتكامل من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، ما يجعله مدخلا هاما في الرقي بمستوى هذا اللغة في ذهن المتعلم؛ حيث ينظر إلى هذه اللغة على أنها وحدة متكاملة وليست جزرا متباعدة.

وعليه، فالتكامل وفق هذا التصور يدل على:

1- الترابط بين فروع اللغة العربية.

2- الترابط بين منهج اللغة مع مناهج المواد الأخرى.

3- التوازن في النظر إلى مهارات اللغة.

التكامل بين مهارات اللغة يعني أن هنالك ترابطاً بينها، وهذا الترابط يظهر جلياً أثناء تعليم اللغة، فليس هناك استماع بمفرده ولاحديث، ولاقراءة، ولاكتابة تعمل منعزلة عن الفن الآخر للغة.

لقد ثبت أن هناك علاقة وثيقة بين الكفاءة في الاستماع، والكفاءة في تعلم القراءة، فالاستعداد القرائي يتطلب إتقان مهارات الاستماع والحديث.

إن منهج تعليم اللغة العربية يكون أكثر فاعلية إذا تناول فنون اللغة كلها على أنها أساسية ووسيلة لغاية هامة وهي الاتصال.

التدريس بين التقليد والتحديث: دراسة مقارنة

خصائص طرائق التدريس القديمة	مميزات طرائق التدريس الحديثة
التلقين	أنشطة التعليم المتعدد
للمدرس دور رئيس والمتعلم ثانوي	التفاعل بين المتعلم والمدرس
تغييب شبه كلي للوسائل التعليمية	التوظيف الأمثل والفعل للوسائل التعليمية
الخطوات التعليمية تتم حسب اجتهاد المدرس	إجراءات وخطوات معروفة ومشتركة: التعاقد
لا تستثمر نظريات علم النفس	تراعي خصوصية المتعلم
لا تستند إلى نظرية لغوية معينة	تقوم على خلفية لغوية ونفسية
تلغي الفروق الفردية بين المتعلمين	تستحضر الفوارق المتعددة بين المتعلمين
تعامل الموضوعات التعليمية بنفس المستوى	تختلف درجة معالجة الموضوعات التعليمية

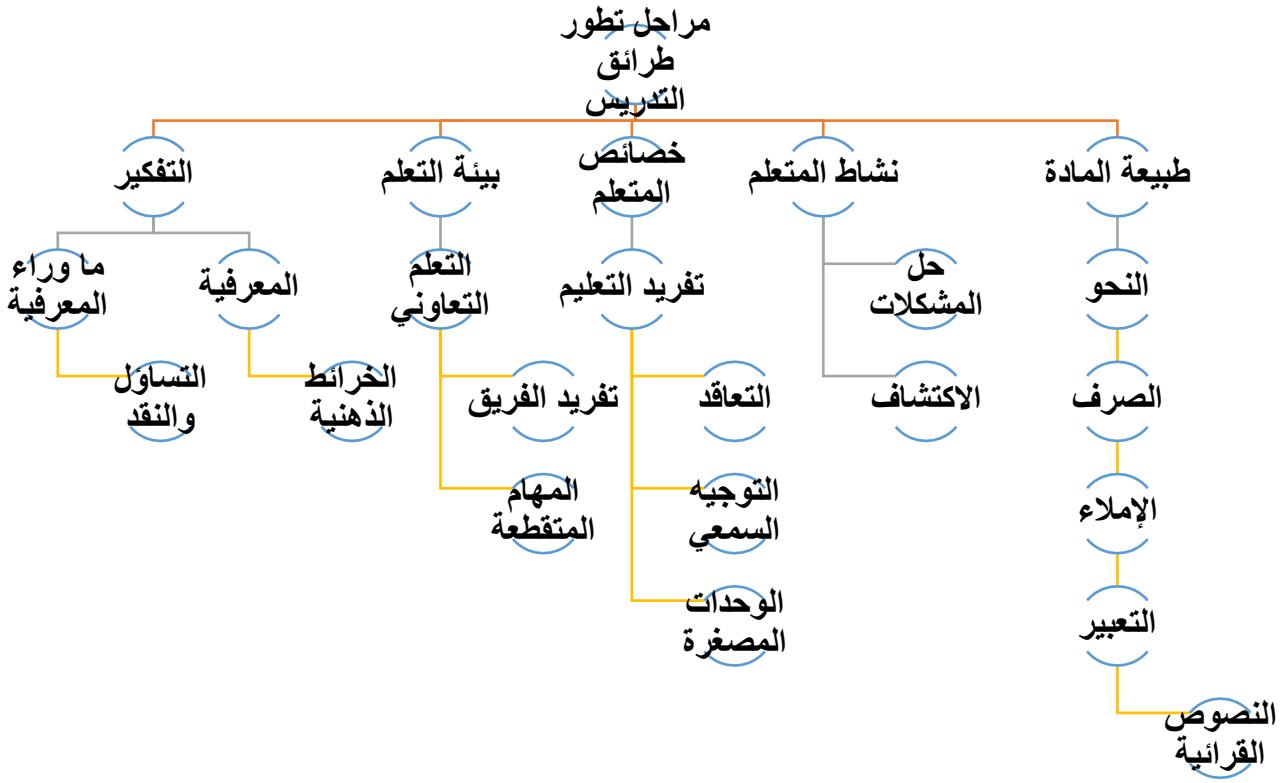
لا تراعي الأهداف الإجرائية السلوكية	**تنطلق من أهداف التعلم وطبيعتها**
لا تستثمر خبرات المتعلمين	**تمثلات المتعلمين هي المنطلق**
لا مجال لميولات المتعلمين وحاجاتهم	**تعتبر حاجات المتعلمين مواقف تعليمية**
غياب تنمية المهارات والقدرات	**تنمية المهارات والقدرات المتعددة للمتعلم**
لا تسمح للمتعلم بالتفكير والتأويل والتأمل	**تنمي التفكير والنقد والمساءلة لدى المتعلم**
لا تلبي حاجيات المجتمع	**المتعلم خريج يلبي حاجيات المجتمع ومحيطه**

بالرغم من هذه المقارنة، فهذا لا يعني أن الطرائق التقليدية كلها لم تعد نافعة أو ضارة بالعملية التعليمية، وإنما وجب الإيمان الكلي بأن فضاء استثمارها خلال العملية التعليمية التعلمية أصبح ضئيلا ومحدودا، أو تم العمل على دمجها كعناصر تكميلية للطرائق الجديدة.

دون أن ننسى أن هذا التغيير الحاصل له أسبابه وتحدياته، فتطور طرائق التدريس ليس ترفا أو عملية تحكمها الرغبات الشخصية لأطراف العملية التربوية– التعليمية ككل، بل فرضتها مجموعة من العناصر، يمكن إجمالها في التالي:

* التطور الاقتصادي والاجتماعي؛
* تطور تقنيات التعليم؛
* تطور دراسات علوم اللغة؛
* تطور دراسات علم النفس؛
* تنوع المعارف والعلوم؛
* خصوصية المتعلم وتفرده.

مراحل تطور طرائق التدريس



الطريقة التكاملية في اللغة العربية

إنه من البديهي الإيمان بأن أي مجتمع لن يتقدم إلا بلغته الأم، والأمر نفسه ينطبق على الأمة العربية؛ فهي لن تصل إلى ما تطمح إليه إلا بالعناية باللغة العربية وربطها الكلي بالحقول المعرفية.
طموح تتجلى معالمه في البدء بفك الحواجز وتفكيك الصعوبات التي تقف أمام هذه اللغة تعليما وتعلما، وذلك بالاستثمار الأمثل لكل النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة المتعلقة بتعليم اللغات.
أضف إلى ذلك، وكما تم الإشارة سابقا، أن تعليم اللغة العربية وتعلمها ليس عملية عشوائية، بل تستلزم تخطيطا ثلاثيا: المدى القريب، المتوسط، البعيد. إذ كلما سادت العشوائية خلال عملية التعليم والتعلم، مهما تطورت الوسائل والأدوات، فإن الغاية لن تتحقق، وإنما ستجعل المتعلم ينفر ويمل منها. ما يعني أنه يجب البحث عن سبل تجعل المتعلم أكثر استخداما للغة وتوظيفا لها في حياته اليومية، بشكل سليم.
من جهة ثانية، من أساسيات تعلم اللغة العربية أن تقدم للمتعلم على كونها نظاما مترابطا ومنسجما ومتكاملا، ولا فواصل بين مكوناتها ومهاراتها الأربع: القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع. انطلاقا من هذا المعطى، وجب على مدرس ودارس اللغة العربية أن يعرف حق المعرفة أن هذه الفروع هي اللغة العربية عينها.
أما خارجيا، فالتكامل وجب أن يظل الخيط الناظم للعملية التعليمية في مجملها، فاللغة العربية لا يستقيم أن تنعزل عن المواد الأخرى، بل وجب الوصول إلى أن يكون هنالك امتداد لغوي عبر جعل اللغة العربية لغة التفاعل بين المتعلم والمدرس في المواد التعليمية القابلة لذلك. وفي هذا الأمر تحسيس المتعلم بأهمية اللغة العربية وقيمتها، وأنها صالحة لاستيعاب أي علم من العلوم كيفما كانت.

تعرف الطريقة التكاملية بكونها إحدى الطرائق التعليمية الحديثة التي استنتجتها علوم التربية. والتي استمدت فلسفتها من بيداغوجيا الكفايات.

جذير بالذكر، أن التكامل ليس وليد تلك العلوم الحديثة، وإنما هي ظاهرة عرفتها اللغة العربية قديما، فالنص الشعري، مثلا، التفت حوله مجموعة من العلوم اللغوية: شرح وتفسير المفردات، كشف الصور البلاغية، استنباط المسائل النحوية والصرفية والصوتية، ...

أما التكامل في عموما، فيحصل عندما كانت اللغة العربية وعلومها تدرس في الحلقات والمساجد والكتاتيب من قبل العلماء والفقهاء من خلال النصوص القرآنية والرسائل والقصص والشعر....

أما حديثا، فقد برزت نظريات التعامل مع اللغة العربية، وهي:

نظرية الوحدة: اعتبار اللغة العربية كلا منسجما ومترابطا؛ إذ ترى في النص القرائي سندا لكل علوم اللغة: بلاغة، نحوا وصرفا، إملاء، تعبيرا، خطا....

نظرية الفروع: تجعل من مكونات اللغة العربية فروعا مستقلة، وتبرر هذا الفصل بكون كل فرع له مميزاته وخصوصياته ومنهجه وحصصه وطرائق تدريسه...

إذن، إن التكامل هو عملية تنسيق للأفكار والمهارات اللغوية في شموليتها، بعيدا عن التجزيء أو التفريع، الذي يضر بالعملية التعليمية التعلمية وباللغة العربية في نفس الآن. فالتقسيم أو نظرية الفروع، تعني"تقبلنا السلبي لأفكار غير مرتبطة... فلتجل الأفكار الرئيسة التي ندخلها في تربية الطفل ما استطعنا إلى ذلك سبيلا" (سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط 1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 19). لهذا، فالتكامل يبني مجتمعا منفتحا، وغيابه ينتج مجتمعا منغلقا محدودا.
إن خطورة الفصل في مادة اللغة العربية تكمن في إبعاد المتعلم عن المادة أو تفضيله مكونا دون أخر، وعليه فوجود التفضيل والمقارنة ما هو إلا إعلان ضمني لفشل رفع قيمة ومكانة اللغة العربية لدى المتعلم.

وجب الإيمان الكلي بأن التكامل هو وسيلة وغاية في ذات الوقت، فبناء الفرد، كغاية تربوية وتعليمية، يستلزم إحداث تناسق وتكامل بين قدراته وخبراته ومهاراته ومعلوماته من جهة، وعناصر الفضاءات التي يتموقع فيها من جهة ثالثة، دون أن ننسى الأنشطة التعليمية التعلمية ووسائلها وأساليبها وتقويماتها. وتبرز معالم هذا الأمر، حينما يكون المتعلم أمام مشكلة فهو يعمل على استدعاء مهاراته بشكل منظم ومتكامل، وكمثال على ذلك، فعندما يطلب المدرس من المتعلم قراءة نص معين، فهذا الأخير يعمد إلى تسخير كل فروع اللغة من نحو وصرف

وتنغيم وعلامات الترقيم.... للقيام بالمهمة المكلف بها على أكمل وجه. أما في حالة غياب هذا الاستثمار تكون الأمور غير ما ينبغي أن تكون عليه.

في هذا الصدد، فالتكامل اللغوي أس من أسس بناء مناهج اللغة العربية وتعليمها، تكامل يتصل بمفهوم أخر وهو المقاربة النصية، وتحيل على كون النص" محور جميع التعلمات المختلفة، محور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة. فهذه النشاطات هي لخدمة النص، وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه، بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصل إلى استنتاج رئيس: اللغة كل متكامل" (سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط 1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 20).

بني هذا التكامل على عدة أسس ومنها:

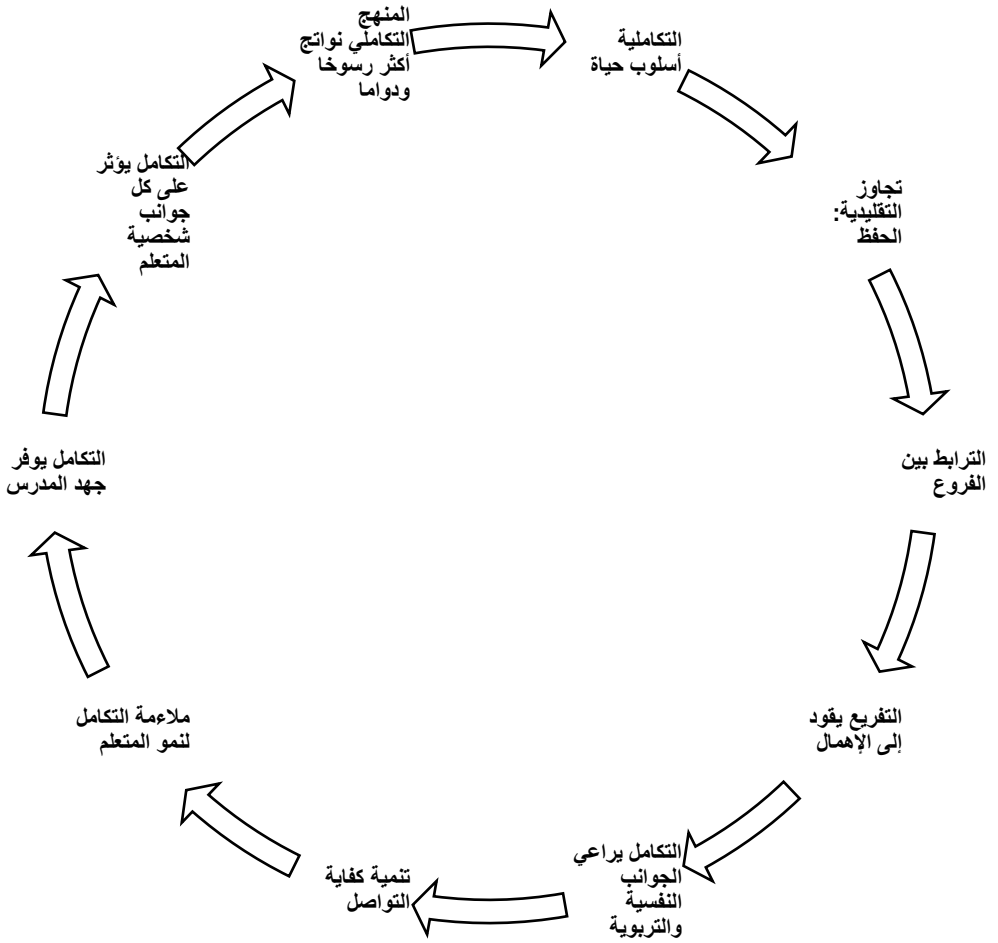
الأسس النفسية: تجديد نشاط المتعلمين، وتغرس التشويق، وتبعد الملل والنفور بفضل تنوع العمل التعليمي وأنشطته.

بجانب ذلك، اعتمادها التدرج من الكل إلى الجزء، وهو ما يتوافق طبيعة عمل الدماغ في إدراك واستيعاب المعلومات والأفكار.

الأسس التربوية: إن النمو اللغوي لدى الطفل لن يتحقق إلا في حالة الربط الوثيق والسليم بين مكونات اللغة العربية تعليميا؛ وظروف تعليمها وتعلمها، أي أنه لا ينبغي أن يكون هنالك تفاوتا بين مكون وأخر، أو على حساب مكون.

الأسس اللغوية:ينطلق هذا الأس من قاعدة هامة وهي أن توظيف اللغة خلال عملية التعبير والتواصل لا تخضع لمنطق التقسيم، وإنما وحدة مترابطة مبنى ومعنى. مع التأكيد أنه لا يمكن تجزئة العملية اللغوية وتأليفاتها خلال التركيب والتعبير: مناسبة اللفظ والمعنى مع السياق.

ومن مميزات هذه المقاربة هي:



التكامل ومكونات اللغة العربية

تم التأكيد سابقا، صعوبة الفصل بين فروع اللغة العربية خلال عملية التعليم والتعلم. علاقة تتمظهر خلال التعبير الكتابي أو الشفهي للمتعلم؛ فانسجامها يضمن استدامتها، ويدفع بالمتعلم إلى توظيفها توظيفا صحيحا: فهما وإفهاما.

وللمزيد من التوضيح، فلا يصح تدريس فرع من فروع اللغة دون استحضار الفروع الأخرى، وكمثال على ذلك، فقراءة نص معين، سيجعل المتعلم والمدرس بطريقة أوتوماتيكية يستحضر المعجم، النحو، الصرف، مخارج الحروف، ....فلو لم يعرج على هذه الفروع لتولد لدى المتعلم أخطاء لغوية يصعب تصحيحها مستقبلا.

أضف إلى ذلك، وصل الضوابط الإملائية بقواعد النحو والصرف، إذ يتعين على المتعلم معرفة ـ قبل الكتابة ـ الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي، ونوع الحروف التي تتألف منها الكلمة.

كما يتبين ذلك من خلال معالجة الأخطاء الإملائية أثناء ملاحظتها في إبداعات المتعلمين في مادة التعبير، أو في الواجبات الكتابية التي تقدم لهم.

وفي ذات الباب، فتعليم وتعلم القواعد النحوية يكون انطلاقا من نصوص حين قراءتها حيث يسأل المتعلم عن إعراب بعض المفردات وحالاتها النحوية والصرفية والعلل التي تحكمها.

إجمالا، يتأكد بالملموس أن الرقي باللغة العربية في المؤسسات التعليمية يظهر في التعامل معها على أنها كل واحد وموحد، لهذا، فخلق الصلة الوثيقة بين فروع اللغة، فكل درس من دروس اللغة العربية يعتبر مدخلا لمعالجة أكثر من فرع، وهو ما يحقق الكثير من الفوائد اللغوية والتعبيرية والأدبية.

المراجع

العربية

1 إبراهيم السامرائي:التطور اللغوي التاريخي،ط 2، دار الأندلس، بيروت، 1981.

2 إبراهيم مجدي عزيز، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، عالم الكتب، القاهرة، 2007.

3 أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مجمل اللغة، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986.

4 أبو المعاطي كمال سعد، الوظيفة التفاعلية للصمت، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العدد 24، ص ص: 163-178، 2016.

5 أبوناصر بن حماد الجوهري إسماعيل،معجم الصحاح،دار الحديث- القاهرة، 2009.

6 أبو نصر إسماعيل الجوهري: معجم الصحاح تاج اللغة، دار الحديث، القاهرة، 2009.

7 الاتحاد الدولي للاتصالات، *مجموعة أدوات المهارات الرقمية، سويسرا، 2018.*

8 أحمد اليبوري، دينامية النص الروائي، ط1، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، 1993.

9 أحمد أوزي، التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البراديجم البيداغوجي، مجلة علوم التربية، العدد 63. ص 63-73، 2020.

10 أحمد أوزي، الفصل المقلوب، بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، ط 1، منشورات علوم التربية، الدارالبيضاء، 2020.

11 أحمد أوزي، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء، 2016.

12 أحمد أوزي، منهجية تحليل المضمون، ط 2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008.

13 أحمد درويش، تقنيات الفن القصصي، ط 1 الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، 1998.

14 أحمد لعمش، *بناء الدافعية داخلية المنشأ لدى المتعلم تعاقد أساس بين المدرسة والأسرة* .ف. ا. التعلم،*الدافعية الداخلية المنشأ وأسئلة الألفية الثالثة*. القنيطرة، المغرب: وراقة جميل صدقي، 2019.

15 ألطف إياد، آثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، العدد 10*(2)، 281-312، 2019.

16 البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي مادة اللغة العربية، غشت 2009، مديرية المناهج والحياة المدرسية.

17 بلولي فرحات: ظاهرة التعاقب اللغوي في لغة الصحافة "جريدة الهداف" نموذجا، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2012.

18 بيري ترلينج وتشارلزفادل، مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، المملكة السعودية، 2013.

19 جان بياجي، علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد بردوزي، دار توبقال للنشر، الدارالبيضاء، 1990.

20 جميل صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، ج2، دار الكتاب اللبناني، 1982.

21 جواد علي المفضل، في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط 4، دار الساقي، 2001.

22 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب- دمشق، 2011.

23 حسن شحاتة، وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2003.

24 حسن عمار، محمد نجيب، ديداكتيك الكتابة السردية، ط 1، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2018.

25 حمدان محمد زياد (وسائل وتكنولوجيا التعليم مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس) - سلسلة التربية الحديثة (2) دار التربية الحديثة- عمان /الأردن1406هـ-1986م.

26 حمودي عبد الله، الشيخ والمريد، ترجمة عبد المجيد جحفة، ط4، دار توبقال– الدار البيضاء، 2010.

27 حميد لحميدان، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، ط 3، المركز الثقافي العربي، بيروت–الدار البيضاء، 2000.

28 رشوان ربيع عبد أحمد،*التعلم المنظم ذاتيا*، دار علاء للكتب، 2006.

29 زيانة بنت أحمد بن سعيد الكندي وآخرون، استراتيجيات الحديثة في التدريس، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2016.

30 سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

31 سعيد حليم، *علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية*، إفريقيا الشرق الدارالبيضاء، 2012.

32 سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط 1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

33 سعيد يقطين، الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي، ط 1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1997.

34 سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التعليمية –الاتجاهات الحديثة، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد، 2020.

35 سلوى الرملي: أمين عام الجمعية المصرية لهندسة اللغة العربية، لقاء صحفي، الشرق الأوسط، جريدة العرب الدولية، 20 فبراير، العدد 888، 2003.

36 السيد يسين، آفاق المعرفة في عصر العولمة، ط 1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2011.

37 الصوفي عبد الله إسماعيل، *التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم*، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2002

38 الضاقية عبد الرحيم، مسارات إصلاح المدرسة، ط 1، مؤسسات آفاق، مراكش، 2015.

39 طارق عامر، *التعلم الذاتي، مفاهيمه- أسسه- أساليب*،الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

40 طارق عبد الرؤوف،التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، ط 1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014.

41 عبد الحفيظ محمد سلامة*وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1998.

42 عبد الرحمان عبد السلام جامل، *التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية، اتجاهات معاصرة، دار المناهج*، 1998.

43 عبد السلام اسويحلي، 2009_2010، بين يدي مقرر اللغة العربية، السنة الثانية من سلك الباكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، ط 1، مطبعة أبي، فاس.

44 عبد العزيز خلوفة والمختار السعيدي، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات، ط 1، مطبعة L'imprimeur، 2015.

45 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدارالبيضاء، 2006.

46 عبد الله إبراهيم، السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي، منشورات المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2000.

47 عبد الله أمبوسعيدي وآخرون، استراتيجيات المتعلم للتدريس الفعال، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2019.

48 عرفة محمد صلاح الدين، *تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، رؤية تربوية معاصرة، عالم الكتب*،القاهرة، 2011.

49 علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان، 2007.

50 علي حرب، العالم ومأزقه، ط 1، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء، 2002.

51 علي حميدوش، دور التعليم الرقمي في جودة التعليم العالي، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 111–130، أبريل 2019

52 غاري بيتر وميليسا، استخدام التكنولوجيا في الصف، ترجمة أميمة عمور وحسن أبو رياش، ط 1، دار الفكر، 2007.

53 فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 1999.

54 الفليت، ج. ك، مهارات التعلّم الذاتي اللازمة لطلاب الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة،*مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 10، العدد2*، 2015.

55 فوزي الشربيني، عفت الطناوي، الموديلات التعليمية، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006.

56 لي آيرز شلوسر، مايكل سيمونسن، نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكتروني، ترجمة نبيل جاد عزمي، ط2، مكتبة بيروت، مسقط، 2015.

57 ماجد حرب، التربية النقدية. ط 1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2015.

58 مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دارطلاس– دمشق، 1988.

59 مبروك حفيظة، *سؤال بناء الدافعية الداخلية المنشأ في المدرسة الراهنة* .ف. ا. التعلم،*الدافعية الداخلية المنشأ وأسئلة الألفية الثالثة*. القنيطرة، المغرب: وراقة جميل صدقي، 2019.

60 مجلة أخبار الاتحاد الدولي للاتصالات، *التحول الرقمي الذكي– ماهي الخطوات المقبلة؟*، 2017.

61 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000–2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات، دجنبر 2014.

62 المجلس الأعلى للتعليم، مفاهيم مفتاحية: الديداكتيك، *مجلة دفاتر التربية والتكوين*(1)، 2009.

63 المجلس الأعلى للغة العربية الجزائري، تحدي الرقمنة باللغة العربية، أعمال ندوة وطنية، الجزائر، 7، 8 يوليوز 2019.

64 المجلس الأعلى للغة العربية، اللغة العربية والتقانات الحديثة، ج1، أعمال ندوة وطنية، 23-25 دجنبر 2018.

65 محمد الحناش، اللغة العربية والتقنيات المعلوماتية المتقدمة، وقائع المؤتمر الدولي الثاني، مجلة التواصل اللساني، المجلد الثالث، 1996.

66 محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، *مجلة علوم التربية*(47)، 2011.

67 محمد الدريج، ما هي الديداكتيك؟ *مجلة التدريس*(7)، 1984.

68 محمد الدوهو، الكتابة ونهج الاختلاف في الرواية المغربية، ط 1، منشورات جذور، الرباط، 2007.

69 محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات، *مجلة التدريس*(7)، 2015.

70 مديرية المناهج، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية، 2019.

71 معن الطائي، الذات والممارسة السردية، مجلة علامات، العدد31، 2009.

72 المكي المروني، *البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي*، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية- الرباط، المحرر، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993.

73 منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 2020.

74 ناصر علي محمد، التعليم في عصر العولمة قضايا ورؤى، نشر جوانا للنشر، والتوزيع، القاهرة، 2015.

75 نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد 265، يناير 2001.

76 نخبة من الاساتذة، تدريسية النصوص، مطبعة النجاح، الدار البيضاء،1993.

77 هاشم صالح مناع، النثر في العصر الجاهلي، ط 1، دار الفكر العربي، بيروت، 1993.

78 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي، 2017.

79 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الاعدادي، غشت 2009.

80 وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.

81 يخلف رفيقة، جودة التعليم الرقمي، *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع*(5)، 166–185، يوليوز 2019 .

الأجنبية

1 Anderson, G, Critical ethnography in education:Origins, current status,and new directions, Reviewof Educational Research, 59(3), 249-270, 1989.

2 André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 4édition, PUF Quadrige, 1997.

3 Arato, A, From Neo-Marxism to DemocraticTheory: Essays on the critical theory of soviet-typesocieties, London, Routledge, 2016.

4 Broadband commission for sustainable development,working group on education: digital skills for life and work, 2017.

5 Charles Fisher, Effects of A development Drama-In query Process on Creative and Critical Thinking in Early Adolescents. Dissertation abstract international, 50(11), 3389-A, 1990.

6 Ennis, R. H, Critical Thinking and Subject Specify, Clarification and NeededResearch, Educational Leadership, 18 (3), 1998.

7 European Training foundation, Digital skills and competence, and digital and online learning, turin 2018.

8 Fiala, R. & Lanford, A, Educational ideologyand the World educational revolution, 1950-1970, Comparative Education Review, 31(3), 315-332,1987.
9 Georges Mounin, dictionnaire de la linguistique, 4 éditions, Paris, PUF, janvier 2004.
10 Giroux, H, Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis, Harvard Educational Review, 53(3), 257-293, 1983.
11 Glorian Ladson- Billings, Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy, American Educational Research Association, vol 32, No 3, 465-491, 1995.
12 Gunn, E, Assessing Critical Thinking: Development of A constructed Response Test, Dissertation abstract international, 54(4), 2267-A, 1993.
13 Journal of Human Development and Education for specialized Research (JHDESR)591-606 Vo: 6, No:4, 2020.
14 Krishna Bista, Silence in teaching and learning: perspectives of a Nepalse graduate student, college teaching, 60: 2, 76-82, 2012.
15 M&Gueudet, G De Vieeschouwer,Secondary tertiary transition and evolution of didactic contract: the exemple of duality in linear algebra in M. Pytlak, T. Rowland&E. Swdooda,proceedings of CERME72022-2013) ،,Poland, 2011.
16 Mark Sadoski, Conceptual Foundations of Teaching Reading, A division of50-Guilford Publications, Inc. New York, 2004.
17 Mercier, A, le contrat didactique dans la théorie des situations, Premières journées de didactique des mathématiques, Universite de Montréal, Montereal, mercredi 4 juin 1997.
18 Robyn Pierce, K. S, Examinig the didactic contract when handheld technology is permitted in the mathematics classroom. International journal on mathematics education, 683-695, 2010.
19 Stéphane Brunel,De la didactique des usages numériques,Universités Européennes, 2014.
20 Thierry Karent,le numérique dans nos écoles : usages, impacts et charge de travail .Montréal : CRIFPE, 2018.
21 Thomas, Bruneau et Francine, Achaz, le silence dans la communication, communication et langages, N 20, 5-14, 1973.