

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية

التخصص: لسانيات تطبيقية

العنوان

التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية
الدرس اللغوي أنموذجا

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إشراف الدكتور:

قرين كمال

إعداد الطالب(ة):

كلام الجديان كريمة

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة غليزان	1- د / محمد حمداني
مشرفا ومقررا	جامعة غليزان	2- د / كمال قرين
عضوا مناقشا	جامعة غليزان	3- د / لقرع خديجة

السنة الجامعية:

1447/1446هـ

2025 - 2026م

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الحي القيوم أولاً وأخيراً وامتناناً لقوله صلى الله عليه وسلم: "من لا

يشكر الناس لا يشكر الله"

أتوجه بحزير الشكر وجميل العرفان للذكر قرين كمال الذي تكرم بقبول الإشراف على هذه

الذكرى وعلى جميع التوجيهات والملاحظات والصالح.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بوافر التقدير والاحترام لأعضاء اللجنة المحترمين على عناية قراءة

الذكرى وقبولها وتصويبها. وكذلك نتقدم بخالص الشكر إلى كل من درسنا من أساتذة كلية

الآداب واللغات جامعة أحمد زبانة غليزان، وإلى كل موظفي المكتبة وجزاهم الله كل خير.

وفي الأخير نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد ونسأل الله عز وجل

أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم إنه قريب مجيب.

إهداء

الحمد لله الذي لا يترك قلباً مكسوراً دون جبر، ولا يضع صبراً مهما طال به الطريق .

اليوم أقف هنا، ولألتفت للخلف، بل لأتذكر كم مرة واصلت رغم الإرهاق، وكم مرة اخترت التقدم

حين كان التراجع أسهل.

لم أعد أطرق أبواباً أغلقتهما الخيبة، ورأستحضر وجوهاً انسجت في منتصف الحلم.

هذا التخرج لم يكن أمنية عابرة، كان رحلة صعبة، وصراعاً هادئاً، تعلمت فيه أن الصبر ليس انتظاراً، بل

نيات... وأن الاستمرار انتصار .

تعبت كثيراً، لكنني صمدت، تأملت، لكنني أكلت الطريق .

أنت بنفسك حين غاب الإيمان من حولي، وسرت وحدي حين ظنوا أنني سأتوقف .

هذا النجاح لا أقدمه لأحد، بل أحتفظ به دليلاً لنفسي أنني كنت قوية... واستطعت... ووصلت .

كل من شك أصبح خلفي، وكل ما مضى لم يعد يثقلني .

وصلت، وما بعد الوصول... بداية جديدة.



فهرس المحتويات



فهرس المحتويات

شكر وعرفان

إهداء

فهرس المحتويات

مقدمة أ-د

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة عن بعد واللسانيات التطبيقية

تمهيد 6

المبحث الأول: التعليم عن بعد - المفاهيم والأسس والواقع 7

المطلب الأول: مفهوم التعليم عن بعد وتطوره التاريخي 7

الفرع الأول: تعريف التعليم عن بعد وخصائصه 7

الفرع الثاني: مراحل تطور التعليم عن بعد 10

الفرع الثالث: التمييز بين مصطلحات متداخلة 11

الفرع الرابع: النظريات التربوية المؤسّسة للتعليم عن بعد 12

المطلب الثاني: البيئة التعليمية الافتراضية ومكوناتها 13

الفرع الأول: تعريف البيئة التعليمية الافتراضية ومكوناتها 13

المطلب الثالث: التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية 16

الفرع الأول: السياق التاريخي 16

الفرع الثاني: الواقع الراهن للتعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية 16

19	المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات
19	المطلب الأول: اللسانيات التطبيقية - المفهوم والمجالات والتطور
19	الفرع الأول: نشأة اللسانيات التطبيقية وتعريفها
20	الفرع الثاني: مجالات اللسانيات التطبيقية
21	الفرع الثالث: الاتجاهات الكبرى في تعليمية اللغات
22	المطلب الثاني: تعليمية اللغة العربية - المقاربات والمهارات والخصوصية
22	الفرع الأول: المقاربات التعليمية الحديثة
23	الفرع الثاني: المهارات اللغوية الأربع
23	الفرع الثالث: خصوصية تعليم العربية الفصحى في السياق الجزائري
24	المطلب الثالث: اللسانيات التطبيقية وتكنولوجيا التعليم
24	الفرع الأول: اللسانيات الحاسوبية وتطبيقاتها في تعليم العربية
24	الفرع الثاني: التقييم اللغوي الإلكتروني
26	المبحث الثالث: التقاطعات بين التعليم عن بعد وتعليمية اللغات
26	المطلب الأول: خصوصية تدريس اللغة في البيئة الافتراضية
26	الفرع الأول: الفارق النوعي بين تدريس اللغة حضورياً وعن بعد
26	الفرع الثاني: مهارة الكلام في البيئة الرقمية - الإشكالية الأعمق
27	المطلب الثاني: الاستراتيجيات البيداغوجية لتدريس اللغة عن بعد
27	الفرع الأول: تصميم الدرس اللغوي الرقمي

27	الفرع الثاني: أنشطة تنمية المهارات اللغوية في البيئة الرقمية
28	المطلب الثالث: التقويم اللغوي في البيئة الرقمية
28	الفرع الأول: أنواع التقويم الإلكتروني وإشكالياته
29	الفرع الثاني: معايير جودة التقويم اللغوي الرقمي
30	خلاصة الفصل

الفصل الثاني: التعليم عن بعد

32	المبحث الاول: الإطار النظري للتعليم عن بعد
32	المطلب الاول : مفهوم التعليم عن بعد وأهم السمات والخصائص المميزة فيه
32	الفرع الأول: تعريف التعليم عن بعد:
34	الفرع الثاني: أهم السمات التعليم عن بعد:
35	المطلب الثاني : :مراحل نشأة وتطور التعليم عن بعد
35	الفرع الأول: مراحل نشأة وتطور التعليم عن بعد:
36	الفرع الثاني: جدول مراحل تطور التعلم عن بعد:
37	المطلب الثالث: أشكال و مميزات التعليم عن بعد
37	الفرع الأول: أشكال التعليم عن بعد:
39	الفرع الثاني: مميزات التعليم عن بعد:
40	المبحث الثاني: تحديات التعليم عن بعد وآفاقه المستقبلية
40	المطلب الاول : دور الأستاذ في التعليم عن بعد :

المطلب الثاني: التحديات و الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد. 41

المطلب الثالث: الاهداف المستقبلية للتعليم الرقمي. 43

الفصل الثالث: المنصات الرقمية

المبحث الاول: المنصات الرقمية التعليمية: الأسس والتطبيقات. 47

المطلب الاول: مفهوم المنصات الرقمية والمنصات الرقمية التعليمية. 47

الفرع الأول: تعريف المنصات الرقمية:..... 47

الفرع الثاني: التعريف المنصات الرقمية التعليمية: 48

المبحث الثاني :مكونات و انواع المنصات الرقمية. 51

المطلب الأول: مكونات المنصات الرقمية:..... 51

المطلب الثاني: أنواع المنصات الرقمية 51

الفرع الأول: حسب المصدر 51

الفرع الثاني: حسب اللغة المستعملة..... 52

المطلب الثالث : مميزات المنصات الرقمية. 54

المبحث الثالث : منصات التعليم الرقمي: الأهداف، السمات الأساسية، والتحديات المحتملة. 56

المطلب الاول: أهداف المنصات الرقمية. 56

المطلب الثاني : خصائص المنصات الرقمية 57

المطلب الثالث: التحديات التي تواجه المنصات الرقمية في الجامعة 58

الفرع الأول: معوقات خاصة بالمؤسسة الجامعية 58

59 الفرع الثاني: معوقات خاصة بالطالب

60 الفرع الثالث: معوقات خاصة بالهيئة العاملة

الفصل الرابع: دراسة ميدانية تحليلية

62 تمهيد الفصل

62 المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

62 المطلب الأول: طبيعة الدراسة ومنهجها

62 المطلب الثاني: مجتمع الدراسة وعينتها

63 المطلب الثالث: أدوات جمع البيانات

63 المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

63 المطلب الأول: واقع الدرس اللغوي العربي في بيئة التعليم عن بعد

63 المطلب الثاني: الصعوبات الخاصة بتعليم العربية عن بعد

64 المبحث الثالث: التوصيات البيداغوجية

66 خلاصة الجانب التطبيقي:

68 الخاتمة

70 قائمة الملاحق

74 قائمة المصادر و المراجع



مقدمة



مقدمة

تمهيد

تعيش الجامعة الجزائرية اليوم مرحلة تحول بيداغوجي عميق، تعاد فيه صياغة آليات التلقين والتواصل المعرفي في ظل ثورة تكنولوجية متسارعة. لقد فرضت التطورات الراهنة، لا سيما بعد التغيرات الجذرية التي أحدثتها الأزمات العالمية مثل جائحة كوفيد-19، حتمية الانتقال من التعليم الحضوري التقليدي إلى تبني أنماط حديثة أبرزها "التعليم عن بعد". ولم يكن هذا الانتقال مجرد تغيير في الوسائط التقنية، بل شكل تحديا جوهريا مس عمق العملية التعليمية والتعلمية بمختلف تخصصاتها. وإذا كان استيعاب البيئة الرقمية للتخصصات العلمية الدقيقة أمرا يسيرا نسبيا، فإن الوضع يبدو أكثر تعقيدا حين يتعلق الأمر بتعليمية اللغات عموما، واللغة العربية على وجه الخصوص. فاللغة في جوهرها ظاهرة تواصلية اجتماعية بامتياز، تكتسب وتتطور عبر التفاعل الحي والممارسة المباشرة. من هنا، يبرز التحدي الأكبر للدرس اللغوي في البيئة الافتراضية؛ حيث ينكمش الفضاء المادي للتواصل، وتطرح تساؤلات ملحة حول كيفية تكييف المقاربات البيداغوجية، كالمقاربة التواصلية والنصية، لتلائم فضاء يفتقر إلى الحضور الجسدي المباشر.

الإشكالية

يضعنا هذا السياق المعقد أمام إشكالية محورية تدور حول مدى قدرة نظام التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية على استيعاب خصوصية الدرس اللغوي العربي، وما هي الآليات البيداغوجية والتقنية الكفيلة بتحقيق تفاعل لغوي رقمي فعال.

التساؤلات الفرعية

ولإحاطة المنهجية بهذه الإشكالية وتفكيك أبعادها، كان لزاما طرح جملة من التساؤلات الفرعية التي تبدأ بالبحث في الإطار المفاهيمي والنظري المؤسس لنظام التعليم عن بعد وحقل اللسانيات التطبيقية، مروراً برصد أبرز خصائص المنصات الرقمية التعليمية والتحديات التي تواجه تطبيقها في الفضاء الجامعي. لنصل من خلال ذلك إلى التساؤل عن الواقع الميداني الفعلي للدرس اللغوي العربي عبر منصات التعليم عن بعد في قسم اللغة العربية بجامعة أحمد زبانة (غليزان)، وطبيعة الصعوبات التقنية، والبيداغوجية، والنفسية التي تواجه كلا من الأستاذ والطالب في هذه البيئة الافتراضية.

أهمية الدراسة

إن السعي للإجابة عن هذه التساؤلات لا يمثل ترفاً فكرياً، بل يستمد أهميته من تزاوج شقين نظري وتطبيقي؛ فعلى المستوى النظري، تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة الجامعية الجزائرية ببحث يربط بين حقل "اللسانيات التطبيقية" ومجال "تكنولوجيا التعليم"، مسلطة الضوء على منطقة تقاطع حيوية تتمثل في تدريس المهارات اللغوية عن بعد. أما على المستوى العملي، فهي تلامس واقعا معاشا، موفرة بيانات دقيقة تمكن القائمين على الشأن البيداغوجي من رصد مكامن الخلل واقتراح حلول لتصميم محتوى لغوي رقمي يتجاوز النقل الحرفي للمطبوعات الورقية.

أهداف الدراسة

من هذا المنطلق، تتحدد أهدافنا الموضوعية في تشخيص واقع ممارسة التعليم عن بعد بأقسام اللغة العربية، والوقوف على العراقيل التي تحول دون التوظيف الأمثل لمنصات مثل (Moodle) و (Google Classroom)، لصياغة توصيات ترتقي بجودة التقويم والتواصل اللغوي. يتقاطع هذا مع أهداف ذاتية متمثلة في

استكمال المتطلبات العلمية لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية، وتلبية شغف معرفي بضرورة إيجاد مقاربات تزوج بين أصالة اللغة العربية ومستجدات العصر الرقمي.

منهج الدراسة

لتحقيق هذه المساعي، استوجبت طبيعة الموضوع الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأداة الأنسب لوصف الظاهرة المدروسة وتفكيك بنيتها بدقة. وقد تم تعزيز هذا المسار بالمنهج الإحصائي لمعالجة البيانات الكمية المستقاة من الميدان، معتمدين على أداة "الاستبيان" الموجه لعينة من طلبة الماستر وأساتذة القسم، إلى جانب "الملاحظة المباشرة" لتوثيق أنماط التفاعل عبر المنصات.

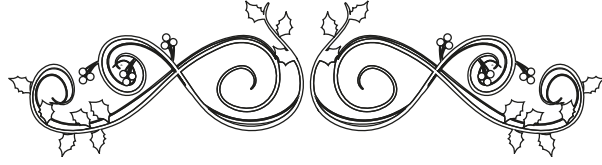
صعوبات الدراسة

لم يكن سبر أغوار هذا البحث مفروشا بالورود، بل اعترضتنا بعض الصعوبات، لعل أهمها ندرة المراجع الدقيقة التي تتناول "تعليمية اللغة العربية للناطقين بها" في بيئات التعلم الافتراضي مقارنة بوفرة الأدبيات الخاصة باللغات الأجنبية، ناهيك عن التحديات الميدانية المرتبطة بآجال جمع البيانات وتفاوت نسب استجابة الباحثين.

خطة الدراسة

لضمان عرض منهجي متسلسل، انتظمت هندسة هذا البحث في ثلاثة فصول نظرية وفصل تطبيقي، تحيط بها مقدمة وخاتمة. فقد خصص الفصل الأول لبسط الإطار النظري للدراسة عن بعد واللسانيات التطبيقية، في حين تعمق الفصل الثاني في ماهية التعليم عن بعد، ومراحل، وتحدياته. أما الفصل الثالث، فقد تناول المنصات الرقمية من حيث أسسها، أنواعها، وعوائق استخدامها الأكاديمي. لتتوج هذه الرحلة النظرية بالفصل الرابع الذي يمثل الدراسة الميدانية التحليلية، حيث تمت مناقشة بيانات الاستبيان والملاحظة الخاصة بجامعة أحمد زبانه، وصولاً إلى صياغة

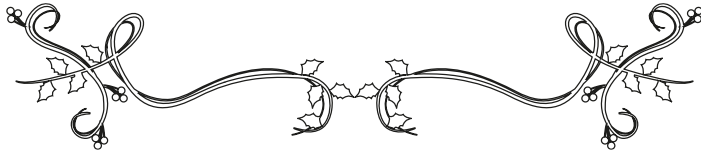
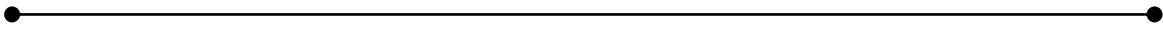
التوصيات البيداغوجية، قبل أن نختتم المذكرة بحوصلة لأهم النتائج وفتح آفاق بحثية مستقبلية واعدة.



الفصل الأول:

الإطار النظري للدراسة عن

بعد واللسانيات التطبيقية



تمهيد

تعيش الجامعة الجزائرية اليوم مرحلة تحوّل عميق يُعيد تشكيل ملامحها البيداغوجية من الجذور، وقد كان التعليم عن بعد في قلب هذا التحوّل لا في هامشه. ولا يُمكن فهم هذا الواقع الراهن دون استيعاب جذوره النظرية وتشعّب مفاهيمه المؤسّسة، لأن أي ممارسة تعليمية تفتقر إلى خلفية نظرية راسخة لا تعدو كونها ارتجالاً تقنياً لا يُنتج أثراً تربوياً حقيقياً.

وقد اختارت هذه الدراسة أن تُؤسّس لنفسها إطاراً نظرياً يمتد في اتجاهين متقاطعين: التعليم عن بعد بوصفه نظاماً تربوياً متكاملاً له فلسفته وأدواته وتحدياته، واللسانيات التطبيقية بوصفها الحقل المعرفي الذي يُحدّد أفق تعليم اللغة وضوابطه ومقارباته. والتقاء هذين الاتجاهين هو الذي يُنتج السؤال الفعلي الذي تُحاول الدراسة الإجابة عنه: كيف نُعلّم اللغة في غياب الفضاء الحضوري الحي؟

وقد قسّمتُ هذا الفصل على ثلاثة مباحث: يتناول الأول التعليم عن بعد من حيث المفهوم والتطور والبيئة الرقمية والواقع الجزائري، ويتناول الثاني اللسانيات التطبيقية ومجالاتها وعلاقتها بتكنولوجيا التعليم، ويتناول الثالث نقاط التقاطع بين الميدانين في ما يخصّ تدريس اللغة عن بعد بكل ما ينطوي عليه من خصوصية وإشكال.

المبحث الأول: التعليم عن بعد - المفاهيم والأسس والواقع

لا يمكن الافتراض من ظاهرة التعليم عن بعد دراسة علمية جادة دون الإمساك بمفاهيمها وأسسها إمساكاً دقيقاً، لأن هذه الظاهرة بالغة التشعب متعددة المداخل تتداخل في تعريفاتها وتصنيفاتها مقاربات تربوية وتقنية واجتماعية متنوعة. وسيعالج هذا المبحث هذه المسائل في ثلاثة مطالب تتكامل في ما بينها.

المطلب الأول: مفهوم التعليم عن بعد وتطوره التاريخي

الفرع الأول: تعريف التعليم عن بعد وخصائصه

أولاً: التعريف

تتعدد تعريفات التعليم عن بعد وتباين تبعاً لزاوية نظر كل باحث إليه وللحقبة الزمنية التي ينتمي إليها. فالتعريفات المبكرة التي ظهرت في ستينيات القرن الماضي وسبعينياته رأت فيه نمطاً تعليمياً قائماً على البعد الجغرافي المادي بين المعلم والمتعلم. أما التعريفات المعاصرة فتجاوزت هذا المعيار الجغرافي الضيق لتُضمّن التعريف أبعاداً تقنية وبيداغوجية أعمق.

وفي هذا الإطار يُعرّف مايكل مور (Michael Moore) الذي يُعدّ من أبرز المنظرين في هذا الميدان التعليم عن بعد بأنه "مجموعة الأساليب التعليمية التي يكون فيها السلوك التعليمي مفصلاً عن السلوك التعليمي، بحيث يُؤدّى التواصل بين الأستاذ والطالب من خلال وسائط مطبوعة أو إلكترونية أو غيرها".¹ والملاحظ في هذا التعريف أنه ركّز على مفهوم الانفصال بين فعل التعليم وفعل التعلم بوصفه الخاصية الجوهرية لهذا النمط، لا على الأداة التقنية

¹ Michael Moore & Greg Kearsley, Distance Education: A Systems View of Online Learning, Wadsworth Cengage Learning, Belmont, 3ème éd., 2012, p.2.

المستخدمة.

وعلى الصعيد العربي يُقدّم زيتون حسن حسين تعريفاً أكثر شمولاً حين يرى أن التعليم الإلكتروني وهو الصورة الأرقى للتعليم عن بعد هو "تقديم المحتوى التعليمي مع إمكانية التفاعل مع هذا المحتوى ومع الأستاذ والمتعلمين الآخرين اعتماداً على الحاسوب وشبكاته ووسائط التخزين المختلفة سواء أكان ذلك عن بُعد أم في الفصل الدراسي".¹ ويلاحظ الباحث أن هذا التعريف ينقل ثقل المفهوم من المسافة الجغرافية إلى التفاعلية بوصفها المعيار الأساسي.

أما الباحثة الجزائرية بوطالي نادية فتُعرّفه في سياق جامعي جزائري صريح بأنه "ذلك الشكل من أشكال التعليم الذي يجمع بين شبكات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات والمعرفة التربوية بهدف تحقيق التعلّم بمعزل جزئي أو كلي عن مكان وزمان محددين".² وتضيف هذه الباحثة بعداً جزائرياً مهماً يُشير إلى الإشكاليات التي أعادت تطوّر هذا النمط في الجامعة الجزائرية ومنها ضعف البنية التحتية الرقمية وغياب ثقافة التعلم الذاتي لدى شريحة واسعة من الطلاب.

وإذا استعرضنا هذه التعريفات مجتمعةً لاحظنا أنها تتقاطع في ثلاثة عناصر جوهرية: الانفصال المكاني أو الزماني بين المعلم والمتعلم، وتوظيف وسيط تقني يُجسّر هذا الانفصال، وتحقيق أهداف تعليمية فعلية رغم هذا الانفصال. ومن خلال هذا التقاطع يمكن القول إن التعريف الجامع للتعليم عن بعد هو: كل نشاط تعليمي منظم يُنجز خارج الفضاء الحضوري التقليدي بتوظيف وسائط تقنية تُتيح نقل المحتوى وتبادله بغرض تحقيق أهداف تعليمية

¹ حسن حسين زيتون، التعليم الإلكتروني: المفهوم والقضايا والتطبيق والتقييم، الدار الصوتية للتربية، الرياض، ط 1، 2005، ص 47.

² بوطالي نادية، التعليم عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كوفيد-19: الواقع والتحديات، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة تبسة، المجلد 10، العدد 2، 2021، ص 88.

محددة.

ثانياً: خصائص التعليم عن بعد

تُميّز الأدبيات التربوية المتخصصة جملةً من الخصائص الجوهرية التي يتسم بها التعليم عن بعد وتجعله نمطاً مستقلاً بذاته لا مجرد نسخة منقوصة من التعليم الحضوري.

أولى هذه الخصائص المرونة الزمنية والمكانية إذ يتيح هذا النمط للمتعلم اختيار مكان تعلّمه وتوقيته بما يتناسب مع ظروفه الشخصية والمهنية. وهذه الخاصية هي التي جعلته خياراً استراتيجياً للفئات التي يتعذّر عليها الالتحاق بالمؤسسات التعليمية التقليدية كالموظفين وذوي الاحتياجات الخاصة وسكان المناطق النائية. وتُشير زقاي نجاة إلى أن هذه الخاصية كانت المسوّغ الرئيسي لإقدام الجامعات الجزائرية على توظيف هذا النمط في مرحلة الجائحة.¹

والخاصية الثانية الاعتماد على الذات في التعلّم وهي خاصية ذات وجهين متعارضين؛ فهي قوة لأنها تُنمّي استقلالية المتعلم وتُعوّده على المسؤولية الشخصية في بناء معرفته، وهي في الوقت ذاته عقبة حقيقية حين يفتقر المتعلم إلى عادات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي لأدائه الأكاديمي. والباحث يرى أن هذه الثنائية هي مفتاح فهم كثير من التوترات التي كشفت عنها التجربة الجزائرية في التعليم عن بعد خلال فترة الجائحة.

والخاصية الثالثة التفاعلية التقنية بمعنى أن هذا النمط يستلزم بطبيعته توظيف وسائط تقنية تُتيح قدراً من التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وقدر هذا التفاعل ونوعيته هو الذي يُحدد إلى حدٍ بعيد جودة التجربة التعليمية برمتها.

¹ زقاي نجاة، واقع التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية في ظل جائحة كوفيد-19، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة 1، العدد 22، 2021، ص314.

الفرع الثاني: مراحل تطور التعليم عن بعد

أولاً: الجيل الأول - التعليم بالمراسلة

يُرجع الباحثون نشأة التعليم عن بعد بمفهومه الحديث إلى منتصف القرن التاسع عشر حين أطلق المعلم البريطاني إيزاك بيتمان (Isaac Pitman) عام 1840 أول برنامج تعليمي بالمراسلة لتعليم الكتابة المختصرة عبر البريد. وقد أثبتت هذه التجربة البسيطة أن الانفصال الجغرافي لا يُشكّل حاجزاً أمام التعلّم، وفتحت الباب أمام موجة من المبادرات المماثلة في أوروبا وأمريكا الشمالية.¹

وقد بلغ هذا الجيل الأول ذروته في أوائل القرن العشرين حين أنشأت جامعات كبرى كجامعة لندن وجامعة شيكاغو أقساماً خاصة بالتعليم المراسلاتي وخصّصت له موارد مؤسسية معتبرة. وعلى الرغم من محدودية هذا النموذج التقنية فإنه أرسى مبدأً جوهرياً لا يزال يُؤسّس للتعليم عن بعد اليوم وهو مبدأ إمكانية الفصل بين زمن التعليم وزمن التعلّم.

ثانياً: الجيل الثاني - التعليم بالإذاعة والتلفزيون

مع منتصف القرن العشرين وظّفت المؤسسات التعليمية في دول عديدة الإذاعة والتلفزيون بوصفهما وسيطين جديدين للتعليم عن بعد. وتُمثّل تجربة الجامعة المفتوحة البريطانية (The Open University) التي تأسست عام 1969 النموذج الأكثر اكتمالاً وتأثيراً في هذا الجيل. فقد جمعت هذه الجامعة بين البث التلفزيوني والمواد المطبوعة المرسلة بالبريد وجلسات التتوير الحضورية الاختيارية في منظومة تعليمية متكاملة خدمت مئات الآلاف من الطلاب الذين كانوا عاجزين عن الدراسة بالنمط الحضورى التقليدي.²

¹ محمد عبد الحميد، التعلم الإلكتروني في تعليم وتعلّم القراءة والكتابة، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2005، ص 23.

² بشير معمريّة، التعلم الإلكتروني وتحسين جودة التعليم الجامعي: دراسة تقييمية للتعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية،

ويلاحظ أن هذه التجربة كانت مؤثرة في النقاشات التي دارت في الجزائر في التسعينيات وأوائل الألفية الثالثة حول إمكانية توظيف التعليم عن بعد في توسيع الوصول إلى التعليم العالي، وإن ظلت تلك النقاشات في أغلب الأحيان في دائرة التنظير دون تجسيد مؤسسي فعلي.

ثالثاً: الجيل الثالث - التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت

جاءت ثورة الإنترنت في التسعينيات لتُطرح بكل النماذج السابقة وتُحوّل جذرياً مفهوم التعليم عن بعد. فمع ظهور الشبكة العالمية للمعلومات ثم منصات إدارة التعلّم مطلع الألفية الثالثة أصبح ممكناً لأول مرة في التاريخ أن يتفاعل المعلم والمتعلم في الوقت الفعلي بصوت وصورة وكتابة بصرف النظر عن المسافة التي تفصل بينهما. وقد حمل هذا الجيل معه تحولاً نوعياً من التعليم بالمراسلة أحادي الاتجاه إلى التعليم التفاعلي متعدد الاتجاهات.¹

وفي الجزائر أُطلقت شبكة الجامعة الجزائرية (ARN) (Algerian Research Network) في أواخر التسعينيات لتوفير البنية التحتية الشبكية للجامعة، وإن ظل توظيفها في خدمة التعليم عن بعد متواضعاً على امتداد سنوات طويلة قبل أن تتسارع وتيرة التحول مع جائحة 2020.

الفرع الثالث: التمييز بين مصطلحات متداخلة

يُلاحظ الباحث في الأدبيات التربوية الجزائرية والعربية خلطاً واسعاً بين أربعة مصطلحات يستلزم التمييز بينها منهجياً وعملياً.

– **التعليم الحضوري** هو النمط التقليدي الذي يجمع المعلم والمتعلم في فضاء مادي مشترك وزمن موحّد. ويتميز

مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 9، 2012، ص 88.

¹ هناء عيسى، التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: مشكلات الواقع وآفاق التطوير، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 15، 2014، ص 212.

بإتاحة التواصل الكامل الذي يشمل اللفظي وغير اللفظي معاً، وهو ما يُجعله الإطار الأمثل لتنمية المهارات اللغوية الشفهية تحديداً كما سيُبين في المبحث الثالث.

- **والتعليم عن بعد** هو الفئة الأوسع التي تشمل كل أشكال التعلم التي تقوم على انفصال مادي أو زمني بين المعلم والمتعلم بصرف النظر عن الوسيط المستخدم سواء أكان ورقاً أم إذاعةً أم إنترنت.
- **والتعليم الإلكتروني** هو الصنف الرقمي من التعليم عن بعد الذي يعتمد كلياً على التقنيات الرقمية وشبكات الاتصال في تقديم المحتوى وإدارة التعلم وتقييم مخرجاته.
- **والتعليم المدمج (Blended Learning)** هو النمط الذي يجمع الحضورى والإلكترونى في منظومة واحدة بنسب متفاوتة تبعاً للأهداف البيداغوجية لكل مقياس. ويرى الباحث موافقاً في ذلك لما أثبتته الدراسات المقارنة الميدانية أن هذا النمط هو الأنسب لتعليم اللغات لأنه يحتفظ بالتفاعل الحضورى الضرورى لتنمية الكلام مع استثمار مرونة الرقمي في تعلم القواعد والقراءة والكتابة.¹

الفرع الرابع: النظريات التربوية المؤسسة للتعليم عن بعد

لا تقوم ممارسة التعليم عن بعد في الهواء بل تستند إلى نظريات تربوية راسخة تُضفي عليها مشروعيتها العلمية. وأبرز ثلاث نظريات في هذا الشأن:

- **نظرية المسافة التفاعلية** لمايكل مور وهي أكثر النظريات ارتباطاً بالتعليم عن بعد تحديداً. يرى مور أن المسافة في هذا النمط ليست مسافة جغرافية بالدرجة الأولى بل هي مسافة نفسية وتواصلية تقوم على علاقة جدلية بين عاملين: درجة هيكل البرنامج أي مدى صرامة بنيته وتحديد مساره، وحجم الحوار أي جودة التفاعل

¹ عبد الله بن موسى الموسى وأحمد عبد الله المبارك، التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، شبكة البيانات، الرياض، ط1، 2005، ص35.

الحقيقي بين المعلم والمتعلم. وكلما ارتفع الحوار وتراجعت الهيكلية الصارمة انكشفت هذه المسافة التفاعلية وارتفعت جودة التجربة التعليمية.¹ وتكتسب هذه النظرية أهمية خاصة في سياق الدراسة الحالية لأنها تُمكن من تحليل جودة تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية وفق معيار موضوعي لا ذاتي.

- **ونظرية التعلم البنائي** التي ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه انطلاقاً من تجاربه وخبراته السابقة، لا متلقياً سلبياً ينقل إليه المعلم معلومات جاهزة. وقد وجدت هذه النظرية في البيئة الرقمية التفاعلية أرضاً خصبة لتطبيقاتها إذ تُتيح المنصات الرقمية للمتعلم إنتاج المحتوى والتفاعل معه لا مجرد استهلاكه.
- **ونظرية الترابطية (Connectivism)** التي صاغها جورج سيمنز (George Siemens) عام 2004 وتُعدّ الأكثر ملاءمةً للعصر الرقمي. يرى سيمنز أن التعلم في عصر المعلومات هو في جوهره بناء شبكات من الروابط بين المعلومات والأشخاص والموارد وتحديثها باستمرار. وهذه الرؤية تُقدّم إطاراً نافعا لفهم كيف يتعلم الطالب الجزائري اليوم عبر المنصات الرقمية وكيف يُبني معرفته من مصادر متعددة ومتشعبة.²

المطلب الثاني: البيئة التعليمية الافتراضية ومكوناتها

الفرع الأول: تعريف البيئة التعليمية الافتراضية ومكوناتها

أولاً: التعريف

البيئة التعليمية الافتراضية ليست مجرد موقع إلكتروني تُوضع فيه ملفات الدروس بل هي منظومة تقنية وبيداغوجية متكاملة تُوفر في فضاء رقمي واحد كل ما تحتاجه العملية التعليمية من محتوى وتفاعل وتقييم وتتبع.

¹ Michael Moore & Greg Kearsley, Distance Education, op.cit., p.68.

² سلوى صالح عبد القادر، الترابطية كنظرية تعليمية معاصرة في بيئة التعلم الإلكتروني، مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة، العدد 30، 2017، ص 45.

يُعرّفها عطية خميس بأنها "بيئة تعلّم تقنية توفر مصادر التعلّم الرقمية وأدوات الاتصال والتفاعل والتعاون وآليات

التقويم الإلكتروني في تكامل يُتيح للمتعلم استكمال تجربة تعلّمية متكاملة".¹

والباحث يرى أن هذا التعريف يُصيب حين يضع التكامل في قلب المفهوم، إذ إن الاختصار على جانب

واحد كالمحتوى دون التفاعل أو التفاعل دون التقويم يُنتج بيئة منقوصة لا تُحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

ثانياً: المنصات الرقمية المعتمدة

تتعدد منصات إدارة التعلّم المستخدمة في الجامعات الجزائرية، وأبرزها منصتان:

– منصة Moodle وهي منصة مفتوحة المصدر أُطلقت عام 2002 أصبحت الأكثر انتشاراً في المؤسسات

الأكاديمية عالمياً وجزائرياً. تُتيح هذه المنصة إنشاء مقاييس دراسية متكاملة تجمع المحتوى التعليمي وأنشطة التقويم

ومنتديات النقاش وأدوات تتبع أداء الطلاب. وقد تبنت كثير من الجامعات الجزائرية هذه المنصة رسمياً بعد

جائحة كوفيد-19 نظراً لكونها مجانية وقابلة للتخصيص. غير أن دراسة هناء عيسى الميدانية كشفت عن هوة

واسعة بين الاعتماد الرسمي المؤسسي على المنصة وبين الاستخدام الفعلي من قبل الأساتذة، إذ أفاد كثيرون

بصعوبات تقنية وتدريبية جعلتهم يلجؤون إلى حلول بديلة أبسط.²

– منصة Google Classroom التي يُتيحها برنامج Google Workspace for Education مجاناً

للمؤسسات التعليمية. تتميز بسهولة الاستخدام وبساطة الواجهة مما يجعلها الأكثر شيوعاً بين الأساتذة الذين

لا يمتلكون خبرة تقنية متخصصة. وقد شهدت الجامعة الجزائرية توسعاً ملحوظاً في استخدامها لا سيما في

¹ محمد عطية خميس، منظومة التعليم عبر الإنترنت، دار الحكمة، القاهرة، ط1، 2003، ص74.

² هناء عيسى، التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية، المرجع السابق، ص215.

مطلع الجائحة.¹

ثالثاً: أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن

يُفرّق المتخصصون بين نمطين من التواصل في البيئات الافتراضية لكل منهما خصائصه التقنية والبيداغوجية.

أدوات التواصل المتزامن كـ Zoom و Microsoft Teams و Google Meet تشترط الحضور الآني

للمعلم والمتعلم معاً. وتُمثّل هذه الأدوات الأقرب إلى الفصل الحضوري من حيث التفاعل اللحظي، غير أنها تفرض

قيوداً تتعلق بجودة الاتصال وتزامن الجداول الزمنية. وتُشير دراسة خالد معمر وزملائه إلى أن ضعف الاتصال

بالإنترنت في كثير من مناطق الجزائر كان المعوّق الأول لاستثمار هذه الأدوات استثماراً ناجحاً.²

وأدوات التواصل غير المتزامن كـمنتديات النقاش والبريد الإلكتروني وأنشطة التعليق التي تُتيح للمتعلّم التفاعل

في الوقت الذي يختاره. ويرى الباحث أن هذا النمط يُتيح عمقاً تفكيرياً أكبر في الاستجابة ويُناسب بشكل خاص

تنمية مهارة الكتابة اللغوية التحليلية.

رابعاً: دور المعلم والمتعلم في البيئة الافتراضية

يشهد دور المعلم في البيئة الافتراضية تحولاً جوهرياً يمس هويته المهنية في عمقها؛ فبدل أن يكون مُلقياً ناقلاً

للمعلومة بات مُصمِّماً لبيئات التعلّم ومُيسِّراً لمساره ومُرشداً للمتعلّم في رحلته الرقمية. وقد وصف الباحث المختاري

مصطفى هذا التحول بأنه "انتقال من الأستاذ المحاضر إلى الأستاذ المدير للبيئة التعليمية"، وهو انتقال يستلزم امتلاك

¹ خالد معمر ومراد بن قرة وعبد الرحمن دودو، تقييم تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، المجلد 18، العدد 1، 2021، ص 144.

² خالد معمر وآخرون، المرجع السابق، ص 149.

كفاءات مضاعفة تجمع الخبرة البيداغوجية التقليدية بالمهارات التقنية اللازمة.¹

المطلب الثالث: التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية

الفرع الأول: السياق التاريخي

لا يُعدّ التعليم عن بعد في الجزائر وليد الجائحة وحدها، وإن كانت الجائحة قد أعطته دفعة تسارع غير مسبوقة. فقد سبقتها محاولات مؤسسية جادة تعود إلى مطلع الألفية الثالثة، إذ شهدت الجزائر إنشاء مركز التعليم المكثف للغات (CEIL) الذي وظّف بعض أدوات التعلّم الرقمي في برامجها. وجاء إطلاق شبكة الجامعة الجزائرية (ARN) ليؤسّس لبنية تحتية شبكية تربط الجامعات الجزائرية.²

وقد شكّل إصلاح منظومة LMD الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ 2004 دافعاً مؤسسياً نحو دمج التعليم الإلكتروني في الجامعة، إذ تُؤكد مرجعياته البيداغوجية على ضرورة تنويع أساليب التعليم وتحقيق استقلالية تدريجية للطالب في بناء مساره. غير أن الباحثة بوطالبي نادية تلاحظ أن هذه التوجهات ظلت لفترة طويلة حبيسة الوثائق الرسمية دون ترجمة فعلية في ممارسات قاعة الدرس اليومية.³

الفرع الثاني: الواقع الراهن للتعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية

أولاً: ما كشفه سياق الجائحة

كان لانتقال الجامعة الجزائرية المفاجئ إلى التعليم عن بعد في مارس 2020 أثر مزدوج: كشف من جهة عن طاقات حقيقية لدى عدد من الأساتذة والطلاب قدروا على التكيف السريع والإبداع في توظيف الأدوات

¹ مصطفى المختاري، الكفاءات التكنولوجية لأستاذ الجامعة في ظل التعلم الإلكتروني، مجلة إشكاليات في اللغة والأدب، جامعة تيارت، المجلد 6، العدد 2، 2020، ص 309.

² بوطالبي نادية، التعليم عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كوفيد-19، المرجع السابق، ص 91.

³ المرجع نفسه، ص 92.

المتاحة، وكشف من جهة أخرى عن هشاشة بنيوية عميقة في الجاهزية الرقمية للمنظومة الجامعية برمتها.

وتُظهر الدراسة الميدانية التي أجراها معمر وزملاؤه على عينة من طلاب جامعات جزائرية متعددة أن نسبة الرضا عن تجربة التعليم عن بعد جاءت متواضعة عند أغلبية المستجوبين، مع تفاوت واضح بين التخصصات والمناطق الجغرافية والمستويات الدراسية.¹ ويلاحظ الباحث أن التخصصات العلمية التي تُتيح نقل محتواها رقمياً ييسر نسبي كالمرياضيات والإعلام الآلي أبدت رضاً أعلى مقارنةً بتخصصات اللغات التي تعاني من محدودية استيعاب البيئة الرقمية لطبيعة تعليمها.

ثانياً: التحديات البنيوية

تُصنّف الدراسات الجزائرية لتحديات التعليم عن بعد في الجامعة في ثلاثة محاور متشابكة:

- **المحور التقني:** يشمل ضعف التغطية الرقمية في المناطق الداخلية وعدم انتظام الاتصال بالإنترنت وغاب الأجهزة الملائمة لدى شريحة من الطلاب. وتُشير زقاي نجاة إلى أن هذا المحور يُمثّل عائقاً هيكلياً لا يمكن تجاوزه بمجرد الإرادة الفردية للأستاذ أو الطالب بل يستلزم استثماراً مؤسسياً وسياسياً جاداً.²
- **المحور البيداغوجي:** يشمل افتقار كثير من الأساتذة إلى التكوين في تصميم المحتوى الرقمي التفاعلي وفي إدارة الفصل الافتراضي، وهو ما يُفضي في أحيان كثيرة إلى الاكتفاء برفع ملفات المحاضرات الورقية دون أي تكييف بيداغوجي حقيقي مع متطلبات البيئة الرقمية.
- **المحور الثقافي:** وهو في نظر الباحث الأعمق والأصعب معالجةً على المدى القصير، ويتمثل في الصورة الذهنية السائدة عن التعليم الجيد لدى بعض الأساتذة والطلاب معاً. فطالما ارتبطت الجودة في الوعي الجمعي بالحضور

¹ خالد معمر وآخرون، المرجع السابق، ص 153.

² زقاي نجاة، واقع التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية، المرجع السابق، ص 318.

المادي والمحاضرة التقليدية الإلقائية، فإن أي نمط رقمي سيتقابل بشيء من الريبة.

المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

بعد الوقوف على الإطار النظري للتعليم عن بعد يستوجب المنهج تناول الركيزة الثانية وهي اللسانيات التطبيقية بوصفها الحقل المعرفي التخصصي الذي ينتمي إليه تعليم اللغة.

المطلب الأول: اللسانيات التطبيقية - المفهوم والمجالات والتطور

الفرع الأول: نشأة اللسانيات التطبيقية وتعريفها

أولاً: السياق التاريخي للنشأة

ظهرت اللسانيات التطبيقية بوصفها حقلاً معرفياً شبه مستقل في منتصف القرن العشرين في سياق حاجة عملية ملحة: فقد كثرت في أعقاب الحرب العالمية الثانية الحاجة إلى تعليم اللغات الأجنبية بسرعة وكفاءة لأغراض سياسية ودبلوماسية وتجارية، مما كشف عن قصور الأساليب التقليدية المبنية على الترجمة وقواعد النحو في تحقيق التواصل الفعلي السريع. وكان من الطبيعي أن يلجأ المشتغلون بتعليم اللغات إلى اللسانيات النظرية للاستفادة من معطياتها العلمية في تطوير أساليب تعليمية أكثر نجاعة.¹

وقد وصف الباحث الجزائري أحمد حساني هذه المرحلة بأنها كانت "مرحلة الاستعارة المنهجية" التي استعار فيها تعليم اللغات من اللسانيات النظرية مفاهيمها وأدواتها لتطبيقها في الميدان، قبل أن تتطور اللسانيات التطبيقية لثنتج معرفتها الخاصة المستقاة من إشكالياتها الميدانية الخاصة.²

¹ عبده الراجحي، اللسانيات التطبيقية: قضايا وتطبيقات، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2012، ص18.
² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص34.

ثانياً: التعريف والحدود المفاهيمية

أثار تعريف اللسانيات التطبيقية وتحديد حدودها جدلاً فقهياً واسعاً بين الباحثين. فثمة من يراها فرعاً تطبيقياً مباشراً لللسانيات النظرية ينقل معطياتها إلى ميادين العمل، وثمة من يراها حقلاً مستقلاً ذا إشكاليات خاصة ومناهج خاصة ونتائج لا تنبع بالضرورة من اللسانيات النظرية.

ويرى حساني في تعريفه الذي غدا مرجعياً في الجامعة الجزائرية أنها "مجموعة التطبيقات التي تستثمر المعطيات النظرية لللسانيات وعلوم اللغة في حل المشكلات العملية التي تطرحها الممارسة اللغوية في مجالات التعليم والترجمة والإعلام والقاموسية وغيرها".¹ ويُميّز في هذا التعريف بين مستويين: المعطيات النظرية المستوردة من اللسانيات، والمشكلات العملية التي تُؤلّد المعرفة الخاصة بالحقل التطبيقي.

الفرع الثاني: مجالات اللسانيات التطبيقية

تتشعب مجالات اللسانيات التطبيقية لتشمل كل ميدان تكون فيه اللغة قضيةً عملية. وأبرز هذه المجالات:

- تعليمية اللغات وتُعَدّ المجال المحوري الذي تنصبّ عليه أغلب دراسات اللسانيات التطبيقية، وتشمل تعليم اللغة الأم وتعليم اللغة الثانية والأجنبية وتعليم اللغة لأغراض خاصة.
- اللسانيات الحاسوبية وتقع في تقاطع اللسانيات مع علوم الحاسوب وتعنى بمعالجة اللغة الطبيعية آلياً.
- علم اللغة النفسي الذي يدرس العلاقة بين اللغة والعمليات المعرفية كالاكتساب والذاكرة اللغوية.
- علم اللغة الاجتماعي الذي يدرس اللغة في سياقها الاجتماعي ويعنى بالتعددية اللغوية.
- الترجمة ومعالجة الخطاب والتخطيط اللغوي.²

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 36.

² عبده الراجحي، اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 67.

الفرع الثالث: الاتجاهات الكبرى في تعليمية اللغات

مرّت تعليمية اللغات بجملة من الاتجاهات الكبرى المتعاقبة التي أعادت كل واحدة منها رسم ملامح هذا الحقل.

– الاتجاه البنيوي والسلوكي الذي هيمن على تعليم اللغات في منتصف القرن العشرين وتبنّى طريقة السمع والنطق (Audio-lingual Method) القائمة على الحفظ والتكرار والتقليد. انتقد هذا الاتجاه لميكانيكيته وإهماله الجانب المعرفي والتواصلي.

– الاتجاه التوليدي التحويلي المتأثر بأعمال نوام تشومسكي الذي أكّد على الكفاءة اللغوية الداخلية (Competence) مقابل الأداء (Performance)، وفتح الباب أمام إعادة النظر في الأساليب السلوكية البحتة.

– الاتجاه التواصلي (Communicative Approach) الذي انطلق في السبعينيات وأحدث ثورة بيداغوجية حقيقية بتحويل الهدف من إتقان النظام اللغوي إلى اكتساب الكفاءة التواصلية الفعلية في سياقات حياتية حقيقية. وقد تبنت مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر هذا الاتجاه رسمياً وإن تفاوتت درجة التزام الممارسة الفعلية به.¹

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 88.

المطلب الثاني: تعليمية اللغة العربية - المقاربات والمهارات والخصوصية

الفرع الأول: المقاربات التعليمية الحديثة

أولاً: المقاربة التواصلية في تعليم العربية

تنطلق هذه المقاربة من أن الهدف النهائي لتعليم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل الفعلي في مواقف حياتية حقيقية لا مجرد القدرة على صياغة جمل نحوية صحيحة. وتؤكد أن الكفاءة التواصلية التي صاغ مفهومها هايمز (Hymes) عام 1972 تتجاوز الكفاءة النحوية لتشمل الكفاءة الاجتماعية اللغوية والكفاءة الاستراتيجية.

ويرى طعيمة أن تطبيق هذه المقاربة في تعليم العربية يستلزم "إخراج اللغة من القوالب النحوية الجامدة إلى فضاءات التواصل الحي حيث تُستخدم اللغة لا تُوصف".¹

وهذا التصور هو الذي يجعل البيئة الرقمية فرصة ممكنة لتعليم العربية حين يُحسن الأستاذ توظيفها لتوفير مواقف تواصلية فعلية.

ثانياً: المقاربة النصية

تنظر هذه المقاربة إلى النص بمختلف أجناسه وأشكاله بوصفه الوحدة التعليمية الأساسية، إذ تنطلق من معالجته كلياً في بنيته الدلالية والتداولية قبل الانتقال إلى تحليل مكوناته اللغوية. وقد وجدت هذه المقاربة في المنصات الرقمية بيئةً ملائمةً لتطبيقها إذ تُتيح تنوع أجناس النصوص المقدّمة للطلاب وتوفير سياقات قرائية أغنى.

¹ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها وتطويرها وتقييمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2006، ص 143.

الفرع الثاني: المهارات اللغوية الأربع

تقوم عملية تعليم اللغة في ضوء اللسانيات التطبيقية على أربع مهارات جوهرية يُؤثر كل واحدة منها في الأخريات ويتأثر بها في منظومة تكاملية.

– **مهاراة الاستماع** التي تُعدّ المدخل الطبيعي للغة والمهارة الأولى التي يكتسبها الإنسان في طريقه إلى الكفاءة اللغوية. وتحتل هذه المهارة في البيئة الرقمية حيزاً مهماً عبر الاستماع إلى المقاطع الصوتية والمرئية المدرجة في وحدات التعلم.

– **مهارة الكلام** التي تستلزم التفاعل الآني التلقائي مع المحاور وهي المهارة التي تُشكّل التحدي الأصعب في التعليم عن بعد كما سيُبين في المبحث الثالث.

– **مهارة القراءة** التي تشمل مستويات متدرجة من الفهم الحرفي إلى القراءة النقدية التحليلية.

– **مهارة الكتابة** التي تنطوي على مستويات متعددة من الإملاء إلى التعبير الإبداعي المنظم.¹

الفرع الثالث: خصوصية تعليم العربية الفصحى في السياق الجزائري

تُثير العربية في السياق الجزائري تحديداً إشكالية تعليمية مضاعفة تتمثل في ظاهرة الازدواجية اللغوية (Diglossia) التي أشار إليها الباحث الأمريكي فيرغسون (Ferguson) عام 1959. فالطالب الجزائري ينشأ في محيط متعدد اللغات يجمع الدارجة الجزائرية والعربية الفصحى والفرنسية والأمازيغية بدرجات متفاوتة، وهذا التعقيد اللساني يُلقي بظلاله الثقيلة على عملية تعليم العربية الفصحى بوصفها لغة الدراسة والكتابة الأكاديمية.

ويرى الراجحي أن هذه المسافة بين الدارجة المستخدمة في الحياة اليومية والفصحى المطلوبة في الفضاء

¹ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص 162.

الأكاديمي تُشكّل عائقاً حقيقياً لا تحلّه المناهج التقليدية وحدها.¹ وهذا ما يجعل توظيف التعليم عن بعد في تعليم العربية أمراً يستلزم مراعاة خاصة لهذا السياق اللغوي المركّب لا استيراداً أعمى لنماذج أنتجت في سياقات أكثر تجانساً لسانياً.

المطلب الثالث: اللسانيات التطبيقية وتكنولوجيا التعليم

الفرع الأول: اللسانيات الحاسوبية وتطبيقاتها في تعليم العربية

تقع اللسانيات الحاسوبية في تقاطع علم اللغة مع علوم الحاسوب والذكاء الاصطناعي، وقد أثّرت تطبيقاتها التعليمية عن أدوات ذات قيمة حقيقية في تعليم اللغات. فقد أتاحت برامج التعلّم التكيفي تعديل مستوى الصعوبة وفق أداء المتعلم آنياً، كما فتحت برامج التصحيح الآلي للكتابة الباب أمام التغذية الراجعة الفورية على الأخطاء النحوية والصرفية.

غير أن الباحث محمد العيد كراش يُنبّه إلى أن تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في تعليم العربية تحديداً لا تزال متأخرة مقارنةً بما تحقق للغات الأوروبية، وأن النظام الصربي المعقد للعربية وغياب المعجمات الرقمية الكافية يُشكّلان عائقين حقيقيين أمام تطوير هذه الأدوات.²

الفرع الثاني: التقييم اللغوي الإلكتروني

يُمثّل التقييم اللغوي الإلكتروني جانباً بالغ الحساسية في تعليم اللغة عن بعد، إذ يواجه تحديات نوعية تتجاوز ما يواجهه تقييم سائر التخصصات. فتقييم المهارات اللغوية الشفهية كالكلام والاستماع يستلزم تفاعلاً حياً آنياً

¹ عبده الراجحي، اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 112.

² محمد العيد كراش، تعليم اللغة العربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 20، 2010، ص 88.

يصعب ضمانه بالجودة الكافية في البيئة الرقمية، في حين تستوعب البيئة الرقمية بيسر أكبر تقييم المهارات الكتابية والقرائية.

وقد رصد طعيمة وزملاؤه أن من أبرز إشكاليات التقييم الإلكتروني في تعليم اللغة هو خطر تحويل التقييم إلى مجرد قياس للمعرفة النحوية التصريحية على حساب قياس الكفاءة التواصلية الفعلية التي هي الهدف الأعمق لتعليم اللغة.¹

¹ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص 234.

المبحث الثالث: التقاطعات بين التعليم عن بعد وتعليمية اللغات

المطلب الأول: خصوصية تدريس اللغة في البيئة الافتراضية

الفرع الأول: الفارق النوعي بين تدريس اللغة حضورياً وعن بعد

يتجاوز الفارق بين النمطين في تعليم اللغة مسألة التقنية المستخدمة ليمسّ بنية التفاعل اللغوي في جوهرها. ففي الفصل الحضوري يتوافر السياق التواصلي الكامل الذي يشمل اللغة الجسدية والتواصل البصري المباشر والتعبير الوجهية والنبرة الصوتية الطبيعية، وكلها قنوات تواصلية لا لغوية تُؤدّي دوراً محورياً في اكتساب اللغة وممارستها. وفي البيئة الافتراضية تنكمش هذه القنوات أو تنعدم بعضها فيُصبح التواصل أحادي البعد في الغالب أو محدود الثراء. ويُؤكد معتصم محمد في دراسته المتخصصة في تعليم العربية رقمياً أن هذا "الاختزال في قنوات التواصل يُشكّل تحدياً لا نظير له في تعليم اللغة مقارنةً بتعليم سائر التخصصات، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تواصلية بالأساس".¹ ولا يعني هذا أن التعليم عن بعد عاجز عن تعليم اللغة بل يعني أنه يستلزم توظيفاً أذكى وتصميماً بيداغوجياً أكثر دقةً من سائر التخصصات.

الفرع الثاني: مهارة الكلام في البيئة الرقمية - الإشكالية الأعمق

تُعَدّ مهارة الكلام الأصعب على الإطلاق في سياق التعليم عن بعد. فتطويرها يستلزم وفق ما تُقرره نظريات اكتساب اللغة الثانية تفاعلاً آنياً تلقائياً في مواقف تواصلية حقيقية تُتيح للمتعلم الاستماع والمحادثة في آنٍ واحد تحت ضغط التلقائية الطبيعية. وهذه الشروط يصعب توافرها كاملةً في البيئة الرقمية نظراً للتأخر التقني في الإرسال

¹ محمد معتصم، تعليمية اللغة العربية في ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 10، 2013، ص 66.

وصعوبة إدارة حوارات متعددة في الوقت الفعلي.

وقد رصدت دراسة معمر وزملائه في الجامعة الجزائرية تراجعاً ملحوظاً في حجم التفاعل الشفهي للطلاب في جلسات Zoom و Teams مقارنةً بما يُبدونه في الفصل الحضوري، وأرجع الطلاب ذلك إلى أسباب مزدوجة تقنية تتعلق بضعف الاتصال ونفسية تتعلق بحرج الحديث أمام الكاميرا في الفضاء المنزلي.¹

المطلب الثاني: الاستراتيجيات البيداغوجية لتدريس اللغة عن بعد

الفرع الأول: تصميم الدرس اللغوي الرقمي

يُعَدّ تصميم الدرس اللغوي الرقمي الفاعل أعقد من إعداد الدرس الحضوري ذاته. فالخطأ الأكثر شيوعاً في الجامعة الجزائرية وفق ما ترصده الدراسات الميدانية هو الاكتفاء برفع ملف المحاضرة التقليدية على المنصة الرقمية دون أي تكييف حقيقي مع متطلبات البيئة الجديدة، وهو ما يُنتج تجربة تعليمية رقمية هزيلة لا تستثمر أي من الإمكانيات التي تُتيحها البيئة الرقمية.

ويقترح معتصم لتجاوز هذا القصور مبدأ ما يُسمّيه "التجزئة الذكية" للمحتوى اللغوي، أي تقسيم وحدات التعلم إلى مقاطع قصيرة محددة الهدف لا تتجاوز الزمن الأمثل للانتباه في البيئة الرقمية، مع إرفاق كل مقطع بنشاط تفاعلي يُرَسِّخ ما تعلّمه الطالب ويُقدّم له تغذية راجعة فورية.²

الفرع الثاني: أنشطة تنمية المهارات اللغوية في البيئة الرقمية

لكل مهارة لغوية أنشطة ملائمة لها في البيئة الرقمية:

¹ خالد معمر وآخرون، المرجع السابق، ص 149.

² محمد معتصم، تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص 70.

- **لمهارة القراءة** تُتيح المنصات الرقمية تنوع النصوص المقدمة للطالب وتزويدها بتعليقات وروابط إثرائية وأسئلة آنية مُدمجة. كما تتيح أنشطة القراءة التعاونية الرقمية من خلال أدوات التعليق المشترك على النصوص.
- **لمهارة الكتابة** تُوفر أدوات التحرير التشاركي كـ Google Docs فضاءً مثالياً للكتابة الجماعية والتصحيح المتبادل بين الطلاب تحت إشراف الأستاذ الآني.
- **لمهارة الاستماع** تُدرج المقاطع الصوتية والمرئية الأصلية في وحدات التعلم مع إرفاقها بأنشطة الفهم والتحليل.
- **لمهارة الكلام** التي هي الأصعب تُوظف جلسات النقاش المتزامن وتكليف الطلاب بتسجيلات فيديو قصيرة يُقدّمون فيها عروضاً شفوية يشاهدها الأستاذ ويُقدّم عليها تغذية راجعة.¹

المطلب الثالث: التقويم اللغوي في البيئة الرقمية

الفرع الأول: أنواع التقويم الإلكتروني وإشكالياته

- يُميّز المتخصصون بين ثلاثة أنواع من التقويم في البيئة الرقمية:
- **التقويم التشخيصي** الذي يُجرى في بداية الوحدة لرصد المستوى الأولي والمكتسبات السابقة.
- **التقويم التكويني** الذي يرافق العملية التعليمية طوال مدتها ويهدف إلى تصحيح مسار التعلم. ويرى الباحث أن هذا النوع هو الأكثر ملاءمةً لتعليم اللغة لأنه يُقدّم صورة حية متطورة لمسار اكتساب الطالب للكفاءات اللغوية.
- **التقويم الختامي** الإجمالي الذي يقيس مستوى التحصيل النهائي.
- وتُتمثل مشكلة الغش الأكاديمي في الامتحانات الإلكترونية إشكاليةً حقيقية في السياق الجزائري. وقد أشارت

¹ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص 221.

زقاي نجاه إلى أن الحل الأنجع لهذه الإشكالية ليس بالضرورة تقنياً بل يكمن في إعادة تصوّر التقويم ذاته بالانتقال من الامتحانات الختامية الكلاسيكية إلى التقويم التكويني المستمر القائم على المهمات الأصيلة التي يصعب التحايل عليها.¹

الفرع الثاني: معايير جودة التقويم اللغوي الرقمي

لا يكفي توظيف أدوات التقويم الإلكتروني دون ضبطها بمعايير جودة واضحة. وأبرز هذه المعايير التي تُراعيها تعليمية اللغة: الصدق أي مدى قياس الأداة للكفاءة اللغوية فعلاً لا لمعرفة نحوية تصريحية منفصلة عنها، والثبات أي انتظام النتائج في ظروف مماثلة، والأصالة أي انسجام مهام التقويم مع سياقات الاستخدام اللغوي الحقيقي.² ويلاحظ الباحث أن معيار الأصالة هو الأصعب تحقيقاً في البيئة الرقمية الجزائرية لأن مهام التواصل اللغوي الحقيقي تستلزم قدراً من التلقائية والسياق الاجتماعي لا تُوفّره البيئة الرقمية في صيغتها الراهنة.

¹ زقاي نجاه، واقع التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية، المرجع السابق، ص 322.

² رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص 238.

خلاصة الفصل

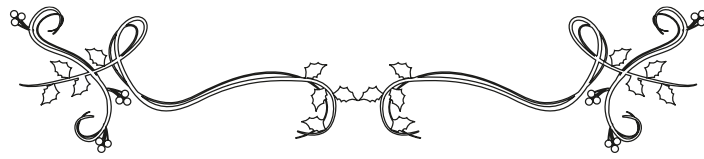
أتاح لنا هذا الفصل بناء إطار نظري متكامل يُحيط بمفاهيم الدراسة الأساسية ويُؤسّس للفصل الميداني التطبيقي الذي يليه. فمن خلال ما سبق تبين أن التعليم عن بعد ليس أداة تقنية طارئة بل هو فلسفة تربوية ذات جذور تاريخية ضاربة في العمق وأسس نظرية راسخة تُشرعنه وتُوجّه اختياراته. كما تبين أن اللسانيات التطبيقية تُقدّم للمعلم اللغوي إطاراً معرفياً ثرياً يُمكنه من توظيف التكنولوجيا الرقمية في خدمة أهداف التعليم اللغوي لا على حسابها.

والعلاقة بين التعليم عن بعد وتعليم اللغة علاقة تكاملية لكنها مشروطة؛ فلا يُمكن نقل نماذج التعليم الرقمي السائدة في تخصصات أخرى إلى تعليم اللغة نقلاً أعمى، بل يستلزم هذا الحقل مراعاةً خاصة لطبيعة اللغة بوصفها ظاهرة تواصلية اجتماعية بالأساس. والسؤال ليس هل يمكن تعليم اللغة عن بعد بل كيف يمكن ذلك بنجاحة حقيقية. وهذا السؤال هو الذي ستُجيب عنه الدراسة الميدانية في الفصل الثاني.



الفصل الثاني:

التعليم عن بعد



تمهيد الفصل

لا يمكن استيعاب التحولات العميقة التي تشهدها المنظومة الجامعية المعاصرة بمعزل عن فهم الفلسفة التربوية التي يقوم عليها "التعليم عن بعد"، بوصفه نظاماً تعليمياً متكاملًا نشأ لرأب الفجوة المكانية والزمانية بين المعلم والمتعلم. إن هذا النمط التعليمي ليس مجرد استجابة تقنية طارئة، بل هو تطور تاريخي طويل بدأ من المراسلة الورقية وصولاً إلى التعليم الإلكتروني التفاعلي القائم على الإنترنت. وتكمن أهمية دراسة هذا الفصل في كونه يضع اليد على الخصائص الجوهرية التي تميز التعليم عن بعد، وفي مقدمتها الانفصال الجسدي بين أطراف العملية التعليمية، واستبداله بوسيط تقني يضمن استمرارية نقل المعرفة والتفاعل. ومن أجل الإحاطة بهذا الموضوع، تم تقسيم الفصل على ثلاثة مباحث؛ يتناول الأول مفهوم التعليم عن بعد وأهم سماته، فيما يلاحق الثاني مراحل نشأته وتطوره التاريخي، وصولاً إلى المبحث الثالث الذي يسلط الضوء على أشكاله، ومميزاته، والتحديات التي تواجهه في سياق صناعة البرمجيات التعليمية.

المبحث الأول: : الإطار النظري للتعليم عن بعد.

المطلب الأول : مفهوم التعليم عن بعد وأهم السمات والخصائص المميزة فيه.

الفرع الأول: تعريف التعليم عن بعد:

لقد ظهر التعليم عن بعد أواخر القرن التاسع عشر عن طريق التعليم بالمراسلة الذي ينقل المواد المطبوعة إلى المتعلمين ثم تطور هذا النوع من التعليم في الستينات من القرن العشرين إلى استخدام الوسائط المتعددة، ويجرى التوسع في التفاعل المتعدد بين المتعلم ومركز التعليم باستخدام الهاتف والحاسوب والبريد الإلكتروني، وهكذا نجد أن التعليم عن بعد أو بالمراسلة أو المفتوح لهم نفس الغاية.

يعرف التعليم عن بعد بأنه التعليم الذي يحدث " حينما يكون المعلم والطالب تفصل بينهما مساحة مكانية ووسيلة تكنولوجية (سواء صوتية ، أو مرئية أو عن طريق البيانات أو الطباعة) وذلك من اجل رأب أو ملء الفجوة التعليمية.¹

كما تعرف أيضا بأنها " العملية التعليمية لا تفرض على الطالب أن يكون متواجدا ماديا في نفس موقع المعلم"²

كما يعرف أيضا : هو عملية نقل المعرفة الى المتعلم في موقع اقامته بدال من انتقال المتعلم الى المؤسسة التعليمية؛ وهو مبني على اساس اىصال المعرفة والمواد التعليمية الى المتعلم عبر وسائط واساليب تقنية مختلفة؛ حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا على المعلم او القائم عن العملية التعليمية؛ وتستخدم التكنولوجيا من اجل ملئ الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه؛ اذا هو عبارة تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما البعض زمانيا أو مكانيا أو كلاهما معا.³

ويعرف أيضا بأنه: "طريقة ابتكارية لاىصال بيئات التعلم المسيرة، والتي تتصف بالتصميم الجيدو التفاعلية والتمركز حول المتعلم، لأي فرد وفي أي مكان أو زمان، عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية سويا مع الانماط الاخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن.⁴

التعليم الافتراضي هو نفسه التعليم عن بعد لانه يتم : "باستخدام وسائل الاتصال الحديثة حيث ان التعليم

¹ عاطف الصيفي: المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ص304.

² المرجع نفسه، ص304.

³ حمد؛ بن سيف الهمامي. التعليم عن بعد؛ مفهومه؛ أدواته واستراتيجياته. مركز الملك سلمان لإغاثة و الاعمال الانسانية :منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة؛ 2020؛ ص14.

⁴ معايير الجودة في أنظمة التعليم الالكتروني ، المجلة العربية للادب والدراسات الانسانية، عبد المجيد بن سلمي الروقي العتيبي، العدد7، فيفري2019م، ص234

الالكتروني أو الافتراضي هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين متعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها، وهناك مصطلحات كثيرة تستخدم بالتبادل مع هذا المصطلح منها (Online Education) و (Web Based Education) و (Electronic Education)¹.

الفرع الثاني: أهم السمات التعليم عن بعد:

- أول سمات التعلم عن بعد هي الانفصال الجسدي بين المعلم والمتعلم (كذلك بين المتعلم وبقية زملائه) بشكل يحول بينهما وبين الحضور المشترك والتواصل المباشر وجها لوجه. ومع أن برامج التعلم عن بعد تتفاوت فبعضها قد يتضمن (أو يشترط) قدرا معيناً من التواصل المباشر، إلا أن جميع برامج التعلم عن بعد تشترك في أن معظم الدراسة تتم بدون الحضور الجسدي المشترك للمشاركين في علمية التعلم.
- والسمة الثانية هي أن موضوع الدراسة يتم تقديمه عبر مؤسسة تعليمية بشكل منظم ومقصود لتحقيق أغراض تعليمية تحددها المؤسسة.²
- وأما السمة الثالثة للتعلم عن بعد فهي استخدام وسيط تقني معين ليكون قناة للتواصل بدلا من الحضور المشترك بين المعلم والمتعلم، يتيح التوصل إلى المحتوى الدراسي، وتبادل الملفات والوثائق والمعلومات، ويقدم وسائل المساعدة التي يحتاج إليها المتعلم أثناء الدراسة. وآخر مسة من سمات التعلم عن بعد هي توفر نوع من التواصل المزدوج ذي الاتجاهين بين المعلم والمتعلم عبر قناة مشتركة تتيح ذلك في حين أن السمتين في الجهة اليمنى من

¹ ميس الريم عضيد الصائغ: دراسة مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي (تصميم نظام تعليمي افتراضي)، مجلة الرادين لعلوم الحاسبات والرياضيات، المجلد 6، العدد 1، 2009م، ص 81.

² تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول، عقيل الشمري، نصر عبد ربه، كي البغدادي، عبد الكيم قاسم، مارك فان مول، أسامة زكي السيد، تحرير: زكي أبو النصر البغدادي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، 1436هـ، 2015م، ص 26-27.

المربع في الشكل السابق لم يتغيرا كثيرا طوال مراحل التعلم عن بعد، فإن نوعية التواصل والوسائط المستخدمة في عرض المحتوى الدراسي وطريقة تقديمه تعرض للكثير من التغيرات والتطورات. وتطورهما هو المحدد الأكبر لمراحل تطور هذا المجال.¹

المطلب الثاني : :مراحل نشأة وتطور التعليم عن بعد.

الفرع الأول: مراحل نشأة وتطور التعليم عن بعد:

لم تكن بداية التعليم عن بعد في العصر الحديث، بل يمتد لأكثر من مئتي عام، والبداية كانت في عام 1729 على يد كاليب فليبيس (Philips Calab) الذي كان يقدم دروسا أسبوعية عبر صحيفة "بوسطن جازيت". ثم أستخدم كذلك الراديو لهذا الغرض عام 1922، حيث قامت جامعة بنسلفانيا بتقديم عدد من المقررات عبر جهاز الراديو، ثم أجهزة التلفزة عبر قناة تلفزيونية عام 1968 جامعة ستانفورد.

وبعدها ولج الكمبيوتر المجال التعليمي سنة 1982 وفي التسعينيات، بالتحديد سنة 1992 كان الانتشار الأوسع لهذا الشكل من التعليم مع ظهور شبكة الأنترنت، وظهرت أنظمة إدارة التعلم (LMS) عام 1999 مثل: Blackboard, canvas والمعروف عنها أنها أنظمة مغلقة لا تخدم جميع المتعلمين. وفي عام 2002 أطلق معهد ماستشوستس للتكنولوجيا مبادرة المقررات المفتوحة (2000 مقرر مجاني يستفيد منه أكثر من 65 مليون مستفيد من 215 دولة (ثم تلتها أكاديمية خان عام 2008) 41 مليون مستخدم.²

¹ تعليم اللغة العربية عن بعد، الواقع والمأمول، زكي البغدادي، عقيل الشمري، نصر عبد ربه، عبد الحكيم قاسم، مارك فان بول، أسامة زكي السيد، ص 27.

² حمد بن سيف الهمامي وحجازي ابراهيم، "التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني"، التعليم هو السلام، اليونيسكو ومركز الملك سلمان للاغاثة والأعمال الإنسانية والتعليم، 2030 لبنان، دليل نشر في، 2020 ص 15.

الفرع الثاني: جدول مراحل تطور التعلم عن بعد:

المرحلة الاولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
التعليم عن بعد بالمراسلة.	التعليم عن بعد عبر البث الإذاعي.	التعليم عن بعد باستخدام الوسائط المتعددة.	التعليم الإلكتروني عن بعد المعتمد على الإنترنت.

وكما يوضح الجدول ، فإن تغير الوسائط التقنية المستخدمة هو العامل الأبرز في تحديد المراحل التي مر بها تطور مجال (التعلم عن بعد) حيث تغيرت أشكال التواصل وطريقة عرض المحتوى التعليمي في كل مرحلة تبعا لنوعية الوسائط المستخدمة. وقد شهد التعلم عن بعد بدءا من المرحلة الثانية (أثناء عقدي الستينيات والسبعينيات) تحولا نوعيا كبيرا باستخدام البث الإذاعي والتلفزيوني واستحداث وسائل التسجيل الصوتي والمرئي (مثل الأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو).

وقد نتج عن استخدام هذه الوسائل تقليص عزلة المتعلمين وابتعادهم، بالإضافة إلى تنوع أشكال التواصل بين المرئي والمسموع والمكتوب، كما أصبح التواصل الفوري ممكنا أحيانا عبر استخدام الاتصال الهاتفي بين المعلم والمتعلم.

وفي المرحلة الثالثة التي ابتدأت في عقد الثمانينيات بدأ الالتقاء بين (التعلم عن بعد وتعلم اللغة بمساعدة الحاسوب عبر استخدام الوسائط الحاسوبية والتقنية الرقمية في التوصيل والتواصل). وكان الاعتماد الأكبر على حزم (الوسائط المتعددة) المحمولة على أدوات التخزين الحاسوبية، مثل الأقراص المدججة التي قد تضم المقرر الدراسي كاملا أو بعض أجزائه على شكل مواد وتدريبات مكتملة لأنواع أخرى من الأنشطة اللغوية. وفي فترة لاحقة أثناء هذه المرحلة ابتدأ استخدام الإنترنت والويب وهو ما أتاح مرونة أكبر وإمكانية أكبر للتواصل المباشر عبر الوسيط الإلكتروني بين المتعلم وبقية المشاركين في العملية التعليمية (المعلم والزملاء والناطقين الأصليين). وقد أمكن في هذه المرحلة تقديم

محتوى تفاعلي يقدم نوعاً من التغذية الراجعة بناءً على أداء المتعلم (Zaho, 1996).¹

ورغم أن إمكانية التواصل أصبحت أكبر و أوسع في المرحلة الثالثة، إلا أنها كانت محصورة في التواصل غير المتزامن (Sun & Wang, 2001) ومع تقدم التقنيات الرقمية وانتشار استخدام الإنترنت كوسيط أساسي في التواصل عن بعد دخل التعلم عن بعد مرحلته الرابعة التي تعتمد بشكل أساسي على التواصل المتزامن بأشكاله المتنوعة (المكتوب، المسموع، المرئي) والتقنيات التي تدعم ذلك مثل تطبيقات التحادث والمؤتمرات المرئية عبر الإنترنت (Wang, 2004).

Sadler, 2008 .al et Sykes) وتقنيات العوامل الافتراضية (Thorne Payne & 2005

(Dooly & 2013)، كما يوضح الجدول.²

المطلب الثالث: أشكال ومميزات التعليم عن بعد.

الفرع الأول: أشكال التعليم عن بعد:

التعليم بالمراسلة:

بدأ التعليم عن بعد في القرن التاسع عشر فيما عرف "التعليم بالمراسلة"، حيث كان الهدف منه ربحاً إذ تقوم المؤسسات التعليمية بتصميم المحتويات التعليمية اللازمة بالأساليب غير التقليدية للتعلم تلبية لرغبة التعلم لدى فئات من المجتمع لا تتمكن من الانتظام في الفصول الدراسية التي يتطلبها التعليم التقليدي، ففي ذلك الوقت كان المحتوى التعليمي يرسل عن طريق البريد ويتألف من (المواد المطبوعة عموماً، ودليل الدراسة، والمقالات المكتوبة والمهام

¹ تعليم اللغة العربية عن بعد، الواقع والمأمول، عقيل الشمري، نصر عبد ربه، زكي بغدادي، عبد الحكيم قاسم، مارك فان مول، أسامة زكي السيد، ص28-29.

² المرجع السابق، ص29.

والوظائف الاخرى). وقد انتشر التعليم بالمراسلة عام 1873م بمساعدة من الكنائس المسيحية من أجل نشر التعليم بين الأمريكيين. وفي عام 1883 م قامت كلية " Chautauqua of Liberal Art " في نيويورك بإعداد درجات علمية عن طريق التعليم بالمراسلة .

وفي عام 1892م تأسست في جامعة شيكاغو أول إدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة وبذلك صارت الجامعة الاولى على مستوى العالم التي تعتمد التعليم عن بعد، ولقد أتاح التعليم عن بعد الفرص للطلاب الكبار كما أنه أعطى للطلاب الاحساس بالمسؤولية تجاه تعلمهم، فقد كان الطالب يرسلون واجباتهم والوظائف بالبريد ثم يصححها المعلمون ويعيدون إرسالها بالدرجات إلى الطالب، وكان التحكم بنظام الفحص يتم عن بعد.¹

التعليم المفتوح:

و في سنة 1970 بدأت الجامعة امفتوحة في استخدام التقنية مثل التلفاز و الراديو وأشرطة الفيديو من أجل هيكلة التعلم عن بعد، وفي العقدین الأخيرین تأسست أربع جامعات في أوروبا وأكثر من عشرين حول العالم تطبق تقنية التعليم عن بعد، وتعتبر جامعة (NYSES) أول جامعة أمريكية مفتوحة تأسست لتلبية لرغبات المتعلمين في جعل التعليم العالي متاحا لهم عبر الطرق غير التقليدية، وفي عام 1999 وجدت التربويات التلفازية حيث يتم تقديم الدورات عن طريق التلفاز فيما عرف ب " tele courses " وهي من أنجح الوسائل التي استخدمتها الجامعات البريطانية المفتوحة وخاصة تلك التي تأسست في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسم " The United States Open Univesity " ولقد حقق التعليم عن بعد فعالية أكثر باعتماد أشرطة الفيديو كعامل مساعد مع الكتب المدرسية ودليل الدراسة . وفي هذا النمط المتعلمون يؤدون أعمالهم، و وظائفهم وإجراء اختبارات التغذية الراجعة ثم

¹ مجلة العربية، أنماط التعليم الالكتروني الذكي وغماذجه، د. مريم بوجناح، المجلد 07، ص 92-93.

في ختام الفصل الدراسي يحضرون إلى الحرم الجامعي لأداء الاختبارات النهائية.

وفي عام 1956 بشيكاغو عمدت كليات المجتمع إلى تقديم خدمة التلفزيون في التدريس عن طريق التنسيق بين عدد من قنوات الكابل وعبر القنوات التعليمية احتراماً لقانون لجنة الاتصالات الاتحادية، وفي أواخر عام 1980 حقق التعليم عن بعد تقدماً حيث وظف التكنولوجيا المضغوطة لأفلام الفيديو التعليمية فصار يتكون من ألياف ضوئية باتجاهين الفيديو والصوت، وبذلك استطاعت التكنولوجيا الجديدة أن تختصر المسافات الكبيرة بين المتعلمين والمعلمين وأصبح الطرفان يسمع بعضهما البعض، ومع تقدم التكنولوجيا والاتصالات الالكترونية، تحول التعليم عن بعد إلى تعليم باستخدام الحاسوب و الانترنت و الوسائط المتعددة لتحقيق أقصى قدر من الفاعلية، وهذا كله شكل الثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات.¹

الفرع الثاني: مميزات التعليم عن بعد:

هذا النمط من التعليم يعتمد على نظام منهجي معي من خلال: تحديد البرامج الدراسية للطالب والطالبات، بالاعتماد على احتياجاتهم المهنية والوظيفية والتعليم الفردي ويعتمد على الحقائق التعليمية كوسائط للتعليم الذاتي. كما يوفر على الدولة و المجتمع مبالغ ضخمة كما يوفره من فرص تعليمية مختلف فئات المجتمع، وتكمن خصائص التعليم عن بعد فيما يلي:

– التباعد بين المعلم والطالب بالمقارنة مع نظم التعليم "وجهها لوجه" التقليدية، حيث ينتقل الطالب إلى المعهد أو الجامعة ليتلقى العلم عن معلمه.

– إمكانية تعدد وسائل الاتصال: بين المعلم والمتعلم، وقد وفرت التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال

¹ المرجع السابق، ص 93-94.

الكثير من الأدوات التي يمكن استثمارها.

- حرية المؤسسات التعليمية في استحداث برامج وأنشطة تربوية ومناهج جديدة، وتصميم المقررات وتحديد أساليب التقويم، وغير ذلك من مكونات العملية التعليمية.
 - إشراك الطالب بشكل إيجابي في مختلف مراحل العملية التعليمية فهو في ظل نظام التعليم عن بعد.
- وبهذا كان تعليم التفكير هو أساس المعرفة، وتعليم التفكير يتطلب التفاعل والتواصل وبذلك يكون التعليم عن بعد أكثر فكرة مميزة للتعلم في عصرنا كما يوظف التعليم عن بعد طرق وأساليب و تقنيات التعليم التي تتصف بالمرونة وتستجيب لحاجاتهم.¹

المبحث الثاني: تحديات التعليم عن بعد وآفاقه المستقبلية.

المطلب الاول : دور الأستاذ في التعليم عن بعد :

للاستاذ دور كبير في التعليم عن بعد ،حيث تتجسد هذه الادوار في :

- تحسين جودة التعليم .
- تحسين إمكانيات المعرفة التكنولوجية للمعلم والطالب.
- توفير المصاريف الزائدة التي كانت تصرف في التعليم الحضوري.
- توفير إمكانيات للطالب والأساتذة من المناطق النائية للتمكن من مواصلة التعليم دون معوقات.

¹ نظام التعليم المفتوح والوطن العربي-التعليم عن بعد-عثمان علي عيسى،أعمال الندوة التي تنظمها دار الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، عمان،الأردن،ط1، 1987م، ص29.

- توفير حقائب تعليمية باستخدام الاقراص المضغوطة أو منصات التعليم عن بعد.
- المساعدة على نشر التقنية في المجتمع وجعله مجتمعاً مثقف الكترونياً ومواكباً لما يدور في أقاصي الأرض.
- رفع مستوى قدرات المعلمين في توظيف تقنية المعلومات في الأنشطة التعليمية كافة.
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم
- تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.
- تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.
- يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية و تتمحور حول الطالب حيث يقوم الطالب مع رفقاتهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الأنترنت.
- أن يطور فهماً عملياً حول صفات واحتياجات الطالب المتعلمين.
- أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين.
- أن يطور فهماً علمياً لتكنولوجيا التعليم مع استمرار تركيزه على دور التعليمي الشخصي له.
- أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي.¹

المطلب الثاني: التحديات و الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد.

أول هذه التحديات يتعلق بندرة، بل انعدام البحث الأساسي الذي يكشف الجوانب النفسية المتعلقة

¹ رضوان عبد النعيم : المنصات التعليمية(المقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت)، دار العلوم للنشر، طبعة 1، 2016م، ص 26.

باكتساب العربية كلغة ثانية ومراحل نموها وتطورها.

فرغم أن (اكتساب اللغة الثانية) كما أشرنا سابقا أصبح مجالا تخصصيا ناضجا، وتكمن من تحديد أبرز السمات الخاصة بتعلم اللغات. إلا أن أغلب الأبحاث في هذا المجال أجريت على لغات محدودة، ليس من بينها العربية. ولذا فإن كثيرا من الجوانب المتعلقة بمراحل اكتساب العربية وتطورها غير واضحة. ومن نتائج ذلك انفصال مناهج تعليم عن كثير من تطورات التي شهدتها ميدان تعليم اللغات الأخرى (Rydin, 2013) حيث لا يزال تعليم العربية يعتمد على تدريس قواعد النحو بالطريقة التقليدية، بعيدا عن منهجيات التعليم المعتمد على المهمات المرتبط بعمليات الاكتساب.

وبالإضافة إلى هذه المشكلات المتعلقة بندرة البحث الأساسي، وضعف منهجيات تعليم العربية، يوجد إشكالات أخرى، أغلبها يرجع إلى ما يسمى بـ "الفجوة الرقمية" (Van Dijk, 2005. Warschauer,) (2004). والفجوة الرقمية تعني بشكل عام تفاوت الجهات والفئات الاجتماعية من ناحية إمكانية الوصول للتقنية وامتلاكها. ويمكن أن نلخص أبرز مظاهرها في ثلاثة مستويات رئيسية تتعلق بـ (1) إنتاج التقنية، و (2) توفرها، و (3) إجادة التعامل معها.

أما من ناحية الانتاج فإن البلدان والمجتمعات العربية مجرد مستهلك ومستورد للأدوات والتقنيات المصنوعة في الخارج (انظر: علي والحجازي، 2005). ورغم أن هذا مظهر من مظاهر الوضع العام، وليس مقصرا على مجال تعليم العربية، إلا أنه أحد أهم الأسباب التي تعوق أي تطور في اتجاه صناعة البرمجيات التي تدعم تعليم العربية، وتناسب خصوصياتها الصرفية والإعرابية والإملائية، وتراعي المشكلات الخاصة لمتعلميها، فكما رأينا فإن التعليم عن بعد يتطلب صناعة برمجيات المحاكاة والعوالم الافتراضية والألعاب اللغوية الإلكترونية باللغة العربية، بالإضافة إلى توفير الدخل المهدب الذي يعتمد بشكل أساسي على مدونات المعلمين ومعالجتها الحاسوبية من أجل تقديم

المساعدة المناسبة ذات الحساسية المرفهة لمستويات المتعلمين ومراحل تطوهم اللغوي. وكل هذا لا يمكن أن يتم بدون صناعة حاسوبية أصلية، فالتقنيات والأدوات التجارية العامة رغم أنها قد تكون مفيدة في تعويض العجز الحالي، إلا أنها لا يمكن أن تفي بمتطلبات إنتاج البرمجيات المناسبة لتعليم العربية عن بعد على أسس علمية سليمة (من أجل مراجعة لبعض البرمجيات المتاحة والمصممة بشكل خاص لتعليم العربية، وهي قليلة جدا رغم ضعفها الواضح، انظر: عبدرب النبي محمد، 2009).

ولانتقصر مشكلة الفجوة الرقمية على مجال الإسهام الأصيل في إنتاج التقنية وصناعتها، بل تشمل أيضا التفاوت الكبير في إمكانية الوصول للإنترنت وما تتضمنه من وسائل وموارد متاحة. ففي حين أصبحت تطبيقات التواصل المتزامن هي الممثل الأساسي للمرحلة الرابعة من مراحل تكور التعلم عن بعد في البلدان المتقدمة كما شرحنا سابقا. لاتزال كثير من البلدان النامية، بما فيها البلدان العربية (باستثناء قلة من العواصم والدول الغنية)، تعاني من مشكلات أساسية تحد من قدرة المستخدمين العاديين على الوصول للإنترنت أو استخدامها بفعالية.¹

المطلب الثالث: الاهداف المستقبلية للتعليم الرقمي.

ان اهم الاهداف المستقبلية للتعليم الرقمي كثيرة من اهمها ما يلي :

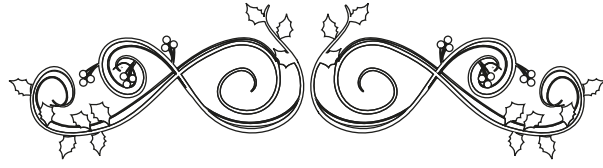
- تعزيز الوصول والإتاحة للتعليم: هدف التحول الرقمي هو توسيع فرص الوصول للتعليم والتعليم وإمكانية الاستفادة من المحتوى التعليمي الرقمي بشكل أوسع، بمايتخطى الحدود الجغرافية والقيود التقليدية للتعليم.
- تعزيز التفاعلية والتعاون: البيئات التعليمية الرقمية تمكن من زيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب، وتشجيع التعلم التعاوني والتشاركي.

¹ تعليم اللغة العربية عن بعد، الواقع والمأمول، عقيل الشمري، نصر عبد ربه، زكي بغدادي، عبد الحكيم قاسم، مارك فان مول، أسامة زكي السيد، ص50-48.

- تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين: التعليم الرقمي ييسر اكتساب مهارات مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، الإبداع والابتكار، والتي باتت ضرورية في عالم اليوم.
- الكفاءة والاستدامة: التحول الرقمي في التعليم يساهم في تحقيق الكفاءة التعليمية التشغيلية وتقليل التكاليف على المدى البعيد، مما يساهم في استدامة النظم التعليمية.
- تحسين جودة العملية التعليمية وزيادة فعالية التعلم: عن طريق استخدام التكنولوجيا الرقمية لتوفير محتوى تعليمي تفاعلي وجذاب و تطوير بيئات تعليمية افتراضية تعزز التفاعل والتعاون بين الطلاب والمعلمين.
- زيادة إمكانية الوصول والشمول في التعليم: من خلال تقديم فرص تعليمية متكافئة للطلاب في مختلف المناطق الجغرافية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية بشكل أكثر فاعلية .
- تعزيز التعلم مدى الحياة والتنمية المهنية المستدامة: من خلال إتاحة فرص التعلم المستمر والتدريب المهني عبر الإنترنت وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين كالتفكير النقدي والإبداع والتعاون.
- تحسين كفاءة وفاعلية إدارة التعليم: من خلال تبسيط وتسريع العمليات الادارية والإشرافية في المؤسسات التعليمية وجمع وتحليل البيانات التعليمية لدعم عملية صنع القرار.
- القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
- تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب .
- سرعة تحديد المعلومات والمعارف وترتيبها بحسب أهميتها والموقف المعاش.
- تحسين التفاعل والتعامل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم).
- تحقيق تفاعل أكثر بين الطالب ومضامين المادة التعليمية.

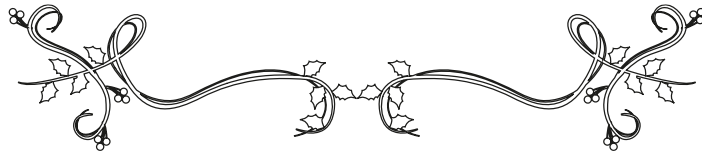
- العمل على تقديم مادة تعليمية معروضة بشكل مشوق للمتعلم .
- التفاعل التزامني بين الطلبة والمعلم وبين الطلبة أنفسهم عن طريق ما توفره تكنولوجيا الاتصال.
- إيجاد بيئة تعليمية موازية للواقع تتغلب على مشكلتي المكان والزمان، خاصة مع ما يعرفه مجتمع اليوم من تعقد وكثرة الأعباء في الحياة .
- تحقيق الدافعية الذاتية لدى الطالب نحو التعلم .
- تنمية روح الإبداع لدى الطالب التغلب على مشكلة نقص المعلمين ونقص الهياكل والمؤسسات التعليمية .
- توفير طرق متعددة لعرض المادة العلمية، وهذا ما يتناسب مع إمكانيات وقدرات المتعلم، وكذلك بطريقة مكتوبة أو مسموعة أو بصرية.
- استيعاب الأعداد الكبيرة من الطلبة .
- تعميم التعليم بين أفراد المجتمع .
- تسهيل الوصول إلى المعلومات بأقل جهد ووقت بالنسبة للمتعلم .¹

¹ مستقبل التحول الرقمي في التعلم الإلكتروني، طلال علي عبدالواسع، نشر ب Noor-Book.com، 2023، ص22-23-24.



الفصل الثالث:

المنصات الرقمية



تمهيد الفصل

إذا كان التعليم عن بعد يمثل الإطار الفلسفي والبيداغوجي العام، فإن "المنصات الرقمية" هي المحرك التقني والبيئة الافتراضية التي تجسد هذا التعليم في واقع ملموس. فالفصل الدراسي لم يعد محصوراً بين جدران أسمتية، بل انتقل إلى فضاءات رقمية تفاعلية تتيح إدارة المحتوى، وتخطيط المناهج، وتتبع أداء الطلاب في آن واحد. وتبرز الحاجة إلى هذا الفصل من أجل فهم طبيعة هذه الأرصيات الإلكترونية التي تجمع بين سمات أنظمة إدارة التعلم ومواقع التواصل الاجتماعي، مما يجعلها بيئة محفزة للبحث والتفاعل الجماعي. وقد انتظمت خطة هذا الفصل في ثلاثة مباحث متكاملة؛ يدرس الأول الأسس النظرية والتطبيقية للمنصات الرقمية التعليمية، بينما يفصل الثاني في مكوناتها المادية والبرمجية وأنواعها المختلفة (مفتوحة ومغلقة المصدر)، ليخصص المبحث الثالث لتحليل أهدافها وخصائصها، مع رصد دقيق للتحديات المؤسسية والبشرية التي تواجه رقمنة الجامعة.

المبحث الأول: المنصات الرقمية التعليمية: الأسس والتطبيقات.

المطلب الأول: مفهوم المنصات الرقمية والمنصات الرقمية التعليمية.

الفرع الأول: تعريف المنصات الرقمية:

هي نموذج أعمال قائم على استخدام تكنولوجيا، يسمح لعدة مشاركين من منتجين ومستهلكين بالاتصال من خلالها والتفاعل مع بعضهم البعض وخلق قيمة وتبادلها. وهي نماذج سهلة الاستخدام ولا نحتاج إلى تدريبات متخصصة للتعامل معها، كما أنها تسمح بتواصل العديد من الأشخاص بنفس الوقت وبدون أن يؤثر ذلك على أداء خدمات المنصة. ومن أمثلة المنصات الرقمية الإلكترونية المنصات الاجتماعية مثل الفايسبوك وتويتر وغيرها،

والمنصات المعرفية مثل المنتديات ومنصات التسويق بالعمولة.¹

كذلك تعد المنصات الرقمية من التطبيقات التكنولوجية الحديثة بواسطتها يتم نقل المحتوى باستخدام وسائل اتصال متنوعة لتوصيل محتوى أو معلومة ويتم إتاحة المحتوى في أي وقت وفي أي مكان دون تقيد.²

كذلك المنصة الرقمية أو الالكترونية فهي ارضيات إلكترونية للتكوين عن بعد، قائمة على التكنولوجيا الويب وتتكون من عرض تقني وتجاري متماسك من أجل النفاذ إلى العالم من الخدمات البعيدة التفاعلية أو الغير تفاعلية التي يمكن بثها أو توفيرها على الخط، والتي يمكن ان تخضع إما للدفع أو تكون مجانية، و الوصول إليها إما محدود أو غير محدود. ويعتمد هذا العرض على تطوير مجتمع من المستخدمين مع كل من مشغل المنصة بإنشاء رابط مباشر ورسمي (عقد مع الفرد). وبالتالي فإن العرض يجمع معا مجموعة من شبكة الانترنت والتلفون، أو حتى المهاتفة والخدمات.³

الفرع الثاني: التعريف المنصات الرقمية التعليمية:

نظام يساهم في إدارة المحتوى الرقمي التعليمي عبر شبكة الإنترنت، كما أنها بيئة محفزة لأعضاء هيئة التدريس عند استخدام المنصة للتواصل مع الطلبة ومشاركتهم الأنشطة بطرق حديثة وشيقة، وتمكن الطلبة من الاطلاع على الإعلانات والنتائج الفصلية عن بعد، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.⁴

¹ جمال، فيروز والشبيني، محمد، 2022، التصميم الجرافيكي لمنصات التعليم الإلكترونية و المحتوى الرقمي الخاص بها ودوره في إتمام العملية التعليمية. مجلة العمارة والفنون العلوم الإنسانية المجلد لا يوجد (عدد خاص 04). ص 468.

² حرمة، وفاء، وتلي، سيف الدين، 2022، واقع المنصات الرقمية للتجارة الإلكترونية "منصة أمازون الرقمية". مجلة المدير. 09. ص 44.

³ خيرى، أحمد ورحومة، مسعود، وين مصطفى، إيمان، وقمصاني، عبد الله، 2020، أثر المنصات الإلكترونية على فاعلية التدريب في المنظمات العامة: دراسة ميدانية، مجلة الدراسة الاقتصادية المعمقة. ص 66.

⁴ بن نايف، باسم محمد الشريف، 2020، واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، جامعة طيبة نموذجاً. مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية. (22). ص 359.

بما أن المنصات الرقمية تقوم بتوصيل معلومات يمكن أن نقول عنها منصات تعليمية، "فالمنصة التعليمية إحدى أدوات التكنولوجيا الحديثة التي يمكن استخدامها في العديد من مجالات العملية التعليمية بهدف تسهيل العملية التعليمية في ظل ما توفره من خصائص وميزات تساعد في هذا المجال. وتوفر المنصات التعليمية الإلكترونية عدد من الفوائد للعملية التعليمية. من خلال ما تتمتع به خصائص ومقومات. والتي تبرز من خلال توفير إمكانية تصفح شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توفير إمكانية الدخول إلى شبكة الكلية، وإمكانية استخدام البريد الإلكتروني للدخول إلى المنصة التعليمية الإلكترونية".

المنصة التعليمية شبكة تعليمية مجانية، وهي طريقة آمنة وسهلة تستخدم لتبادل الأفكار، والمشاركة في المحتويات التعليمية، كما أنها تتيح فرصة الوصول للواجبات ومشاهدة مشاركات وأعمال مجموعات الطلبة، ويمكن لأولياء الأمور الدخول بالحسابات الخاصة بهم لرؤية درجات أبنائهم وواجباتهم. ويستطيع المعلم التواصل مع أولياء الأمور وأشعارهم بالواجبات المتأخرة، وبالأنشطة من خلال الموقع بالإضافة إلى إمكانية اتصال المعلم بطلبته في الفصل الدراسي، وبطلبة آخرين من فصول دراسية أخرى، وباستطاعة المعلم تقييم أعمال الطلبة والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، واستخدام تطبيقات وبرامج تعليمية ومواقع مختلفة، كما أنها تساهم في تغيير طريقة التدريس، وجعلها أكثر فاعلية من خلال اعتمادها على المناهج الرقمية والمقررات التفاعلية، والتواصل الاجتماعي، وزيادة التفاعل بين الطلبة، واستخدام الأجهزة الذكية، وكذلك تعمل على زيادة تفاعل الطلبة واتصالهم ببعض وتواصلهم لحل المشكلات.

من خلال التعاريف السابقة تعتبر المنصات الإلكترونية بجميع بين سمات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني و سمات مواقع شبكات التواصل الاجتماعي من خلال طرح الواجبات ومساقات مهنية تطويرية مع إمكانية تقديم

واجبات وملاحظات واستطاعات رأي للمتعلمين والتي يتم من خلالها تعليم وتعلم المتعلمين.¹

¹ أوياج، حاج، ورعاش، المبارك، 2021، استخدام المنصات الإلكترونية في تطوير التعليم عن بعد منصة إيزي كلاس Easyclass نموذجاً. مجلة الدراسات في التنمية والمجتمع. ص 248-249.

المبحث الثاني: مكونات و انواع المنصات الرقمية.

المطلب الأول: مكونات المنصات الرقمية:

لتشغيل اي نوع من المنصات التعليمية نحتاج الى اغلب الأدوات التالية:

- شاشة رئيسية تعمل باللمس.
- جهاز حاسوب.
- قلم الكتروني.
- رف متعدد الاستخدامات.
- لوحة الكتابة الخاصة بالقلم الالكتروني.
- مفتاح التشغيل والايقاف.
- لوحة المفاتيح والفأر.
- وحدة التحكم الرئيسية.¹

المطلب الثاني: أنواع المنصات الرقمية

تتواجد حاليا انواع متعددة من المنصات التعليمية الإلكترونية، يمكن تصنيفها ما يلي:

الفرع الأول: حسب المصدر

1. منصات مفتوحة المصدر

¹ تامر، المغاوري. الانترنت بين تكنولوجيا الاتصال والتعلم السريع. دار الكتاب الجامعي: الاسكندرية، ط1، ص123-124.

عرفت من قبل اليونيسكو بأنها موارد التعليم والتعلم والبحث المتاحة من خلال أي وسيلة رقمية أم غير رقمية والتي تدرج في الملك العام أو تم إصدارها بموجب ترخيص مفتوح يتيح للآخرين الانتفاع المجاني بها واستخدامها وتكييفها وإعادة توزيعها بدون أي قيود أو بقيود محدودة.

ويمكن تعريفها بأنها نظم تعليمية تعتمد على إدارة المقررات التعليمية وتتضمن مواد وأنشطة متاحة إلكترونياً عبر الويب لأكثر عدد من المتعلمين دون التقييد بشروط للالتحاق أو المقابل المادي غير تزامنية وتعتمد على الخطو الذاتي للطلاب.¹

2. المنصات مغلقة المصدر (التجارية):

يطلق عليها أحياناً الأنظمة المملوكة وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها ولا يسمح باستخدامها إلا بترخيص.²

الفرع الثاني: حسب اللغة المستعملة

1. المنصات التعليمية الأجنبية

هناك العديد من المنصات التعليمية الأجنبية نذكر منها:

❖ منصة إيدكس (EDX)

وهي مبادرة مجانية من جامعة كاليفورنيا وجامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وتقدم محاضرات مجانية عبر الإنترنت وتهتم بالبرمجة والفنون والعلوم التطبيقية، وموقعها على الإنترنت (<https://www.edx.org>)

¹ احمد، محمد، و، الحفاوي، محمد السيد، 2017. معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر (Moocs) لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي. مجلة العربية للتربية النوعية. (01). ص16

² المرجع نفسه.

❖ منصة كورسيرا (Coursera)

وتقدم هذه المنصة دورات تعليمية بشكل مجاني للمستخدمين من حول العالم في مجالات تعليمية متعددة من خلال محاضرات يقدمها أساتذة متخصصون من (107) مؤسسة وجهة تعليمية مختلفة، وتنوع مجالات الدورات التي تقدمها المنصة منها الطب والقانون والتغذية والتربية وادب و الهندسة وغيرها.¹

❖ منصة إيدونو (Edunao):

وهو موقع تعليمي أوروبي يحتوي على محاضرات جامعية في مجالات مختلفة من العلوم السياسية والفلسفة وعلم الجريمة والابتكار.²

2. المنصات التعليمية العربية:

❖ منصة خان أكاديمي (Khan Academy):

تهدف لنشر التعليم الأكاديمي للجميع مستخدمة أساليب تعليمية وتعد أكثر تطوراً، وتوفر مصادر نظرية مجانية ثم تحضيرها على مستوى تعليمي عالمي وهي بذلك تعد السابقة في هذا المجال. وموقعها على شبكة الانترنت هو (<https://ar.khanacademy.org>).³

❖ منصة إدراك:

¹ خليل داليه، والشورية، عبد الكريم، 2019، درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها. رسالة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. جامعة الشرق الأوسط. ص 15-17.

² المرجع نفسه ص 15-17.

³ عبد الله، هيفاء والغامدي، محمد. 2019. فاعلية نمط الدعم الإلكتروني الفوري عبر المنصات التعليمية، المجلة العلمية إدارة البحوث ونشر العلمي. السعودية، ص 226.

منصة عربية للمسابقات الجماعية مفتوحة المصدر وجاءت هذه المنصة كواحدة من مبادرات مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية، وتوفر المنصة الفرصة للطلبة للاشتراك بالمسابقات التي تقدمها أفضل الجامعات العالمية مثل جامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا و يمكن للطلبة الحصول على شهادات عند إتمامها، كما يمكن للطلبة الالتحاق بالمسابقات العربية التي يقدمها أفضل الأكاديميين في الدول العربية. وموقعها على شبكة الانترنت.

¹(www.edraak.org)

❖ منصة رواق:

هي أقدم منصة تعليمية إلكترونية تهتم بتقديم مواد دراسية أكاديمية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات والتخصصات، يقدمها أكاديميون من مختلف أرجاء العالم العربي، ومتحمسون لتوسيع دائرة المستفيدين من مخزونهم العلمي والمعرفي المتخصص، حيث يسعون لإيصاله لمن هم خارج أسوار الجامعات. وموقعها على شبكة الانترنت

هو(<https://www.rwaq.org>)²

المطلب الثالث : مميزات المنصات الرقمية.

- وجود منتدى لمناقشة المواضيع المطروحة من قبل المدرب و المتدرب يتميز بإمكانية التنظيم حسب رغبة المدرب.
- وجود ميزة تحميل الملفات من قبل المتدرب وتبادلها مع زملائه او مع المدرب حيث يمكنهم مشاركة هذه المجلدات مع متدربين اخرين.
- وجود ميزة استخدام بريد الانترنت مع امكانية وضع ملفات مرفقة في البريد.

¹ خليل داليه، والشورية، عبد الكريم، 2019، درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها. ص 15-17.

² الموقع الكتروني بالعربية (<https://bilarabiya.net/>)، تم استرجاعه يوم 2023/05/15. على الساعة 15:48.

- مكانية وضع المتدربين ملاحظاتهم حول المادة وبهذا تتشكل لديهم ادلة ارشادية حول المادة.
- وجود ميزة المحادثة المباشرة الحية بين افراد مجموعة كما ان المدرب قادر على إدارة هذه المحادثات الحية، وفي نفس الوقت يقوم النظام باعداد ارشيف لكل ما كتب في هذه المحادثات بحيث يسهل الرجوع اليه من قبل المدرب.
- وجود ميزة البحث عن المناهج المتوفرة في النظام.
- وجود ميزة تحمل المادة للمتدرب بحيث يستطيع متابعة التعلم بدون اتصال، كما ان المدرب قادر على وضع المنهج على اسطوانات والتي يمكن ربطها بالمحتوى الالكتروني.¹

¹ رضوان، عبد النعيم. المنصات والمقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت. دار العلوم للنشر والتوزيع ص111.

المبحث الثالث : منصات التعليم الرقمي: الأهداف، السمات الأساسية، والتحديات المحتملة.

المطلب الاول :أهداف المنصات الرقمية.

لقد استطاعت منصات التعلم الرقمية تحويل نمط التعليم من التقليد المرتبط بالمكان والزمان إلى تعليم افتراضي ديناميكي متاح للجميع ويكون مجانا غالبا، وتكمن بوسائلها التقنية وأدواتها التكنولوجية من تنشيط ومتابعة ما يكتسبه المتعلمون وينتجون من مهارات حسب حاجاتهم التواصلية، أو الاجتماعية والثقافية والدينية في وقت ومكان تأديتها وعن بعد بطريقة تفاعلية بين المعلمي والمتعلمي أو بين المتعلمي أنفسهم.

إن هذه التقنيات تساعد على خلق مساحات جماعية من المتعلمي تربطهم مصلحة واحدة هي التعلم، وتمكنهم من التواصل فيما بينهم عن بعد لتبادل المعلومات وحل مشكلات التعليم لتحقيق الهدف المنشود. لذلك يمكننا تحديد أهدافها كما يلي :

- إمكانية نشر الدروس على الويب (line On) و وضع الواجبات والأنشطة التعليمية للمتعلمين.
- منح المتعلمي فرصة الاتصال المباشر بالأساتذة من خلال تقنيات متعددة (Ikip- Plates).
- ضمان العمل الجماعي من خلال تقسيم المتعلمين إلى أفواج عمل.
- تبادل الافكار والآراء ومشاركة المحتوى العلمي بين المعلمين والمتعلمين مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة.
- تشجيع الاتصال الفعال بين جميع المتعلمين في أي زمان وأي مكان في العالم.
- تدعيم مهارة التعلم الذاتي وزيادة الكفاءات اللغوية لدعم المتعلم.
- السماح للمتعلمين بالانخراط في التعليم التشاركي والتفاعلي فيما بينهم بشكل مباشر وآني والمساعدة على اختيار

أعمالهم وأنشطتهم دون قيود زمانية أو مكانية.

– تحسين وإثراء المستوى التعليمي لدى المتعلمين، وتنمية قدراتهم الفكرية، وتدريبهم على مهارات البحث والحصول على المعلومة.

– مكانية التعلم عن بعد بعدة لغات.¹

المطلب الثاني: خصائص المنصات الرقمية

إن المنصة الرقمية الإلكترونية نظام مصمم لخلق بيئة تعلم افتراضية يمكن من خلالها تقديم دورات تدريبية وإدارتها ومراقبتها والوصول إلى سلسلة من الخيارات والتسهيلات، فهي مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية، وتمتاز بالعديد من الخصائص من أهمها:

1. إدارة المحتوى: إن الأدوات التي تستخدمها المنصة التعليمية تسمح بالوصول إلى المحتوى التعليمي الإلكتروني سواء تم شراؤه تجارياً أم إضافته من قبل المستخدمين وبالتالي يمكن للمدرسين وأساتذة الجامعة والمدرسين إنشاء المواد التعليمية والدورات وتخزينها وإعادة توظيفها مدع إتاحة الوصول لهذا المحتوى عن طريق الانترنت.

2. تخطيط المناهج: إذا توفر المنصة الأدوات والسعة التخزينية اللازمة لتقييم ودعم الدروس أو المحاضرات ورسم خطة عملية التعلم.

3. التواصل: تسهل المنصات التعليمية عملية التواصل والاتصال حيث توفر الأدوات المختلفة المدججة في نظامها عملية التواصل عن طريق البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش ولوحات الإعلانات والمدونات.

4. الإدارة: يشمل نظام المنصات التعليمية على نظام لإدارة التعليم والتعلم مدن خلاله يتم تتبع تقدم الطلبة مثل

¹ دور المنصات الرقمية في دعم التعلم الجامعي عن بعد في ظل انتشار جائحة كوفيد-19، منصة مودل، جامعة سطيف 2 نموذجاً _د. جمال كويجل، جامعة محمد مين دباغين سطيف 2.أ. أبو بكر سناطور، ص12.

مواعيد حضورهم وجدولهم الزمني والاطلاع على حافظة أعمالهم الإلكترونية.

كما ذكرت العنيزي، خصائص أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية منها نشر وتقديم المواد الدراسية ومتابعة الطلبة وإدارة سجلاتهم، بالإضافة إلى إمكانية التواصل بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة وبعضهم البعض عن طريق منتديات خاصة توفرها المنصة التعليمية، وأيضا القدرة على استخدام المنصة في أي مكان وزمان كما تدعم المنصات التعليمية الإلكترونية وتكمل أسلوب التعلم التقليدي.¹

المطلب الثالث: التحديات التي تواجه المنصات الرقمية في الجامعة

الفرع الأول: معوقات خاصة بالمؤسسة الجامعية

- ضعف قدرة المؤسسة الجامعية على إدراك طبيعة الأجيال الجديدة من الطلاب و كيفية التعامل معهم.
- ضعف القدرة على تطوير طرائق العمل الحالية وإضافة تقنيات وإضافة تقنيات وأدوات وقدرات جديدة.
- عدم توفر الكفاءات اللازمة لتنفيذ التحول الرقمي على مستوى الجامعة.
- سيادة ثقافة تمنع عملية التطور السريع وإطلاق التكنولوجيات الجديدة.
- أقسام تكنولوجيا المعلومات بالمؤسسات الجامعية التي تدعم المبادرات الرقمية ليست مجهزة دائما جيدا للقيام بذلك، ويمكن للسياسات غير المرنة و البنية التحتية القديمة وعدم الخبرة في العمل مع الرقمنة أن تؤخر أو تمنع تشكيل المبادرات الرقمية الجديدة .
- ظهور الكثير من المشكلات التي تعوق عملية لتعلم مثل الخطأ الخادم، ومشكلات الاتصال التي تستغرق الكثير

¹ خليل، داليه، والشورية، عبد الكريم، 2019. درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الاردنية الخاصة للمنصات التعليمية الالكترونية واتجاهاتهم نحوها . رسالة استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم . جامعة الشرق الاوسط ص 13-14.

- من الوقت لاكتشاف الأخطاء وإصلاحها، مما يسبب إحباطا للمتعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية.¹
- صعوبة توفر الوسائل التكنولوجية المساعدة على العمل، المحققة للتواصل الفعال وخاصة في فترة الحجز الصحي.
- التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.
- نقص الدورات التكوينية وعدم التحكم في التكنولوجيات الحديثة أو الاعتماد السلبي عليها.²

الفرع الثاني: معوقات خاصة بالطالب

- عدم تملك بعض الطلاب للمهارات اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا بشكل فعال في سياق التعلم، على الرغم من أنهم على اتصال دائم بالتكنولوجيا، وخاصة بالأجهزة المحمولة التي صارت في متناول اليد.
- الاعتماد الكامل على أجهزة الكمبيوتر يخلق عادات دراسية سيئة لدى الطلاب، ويتمثل ذلك في اهتمام الطلاب بتصفح مواقع الويب للعثور على أقصر طريقة ممكنة لحل المشكلات بدلا من حلها بطرائق تساعدهم على اكتساب معرفة متعمقة بالموضوعات، فضلا عن المخاطر الصحية والنفسية التي ترتبط بالإفراط في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، مثل المخاطر البيولوجيا المرتبة بكثرة الجلوس والاستخدام للأجهزة الرقمية، وكذلك العوامل والأمراض النفسية التي قد تصيب مفرطي الاستخدام لتلك الأجهزة.
- انعكاسات استخدام التكنولوجيا الرقمية على المهارات التعامل مع الآخرين والتي عادة ما يكتسبها الطلاب

داخل الفصول الدراسية³

¹ المسلماني، لمياء إبراهيم، 2022. التحول الرقمي في الجامعات المصرية (الواقع، المتطلبات، المعوقات)، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، المجلد لا يوجد، ص 834-835.

² شالا، ابراهيم، بوشيعي، على، 2011، استراتيجيات التعليم الإلكتروني ودورها في رفع فاعلية الاداء الوظيفي بالجامعات الجزائرية في ظل تفشي أزمة كوفيد19. الملتقى الوطني: طرائق التدريس في الجامعة بين ضرورات الرقمنة وتحقيق الجودة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر.

³ المسلماني، لمياء إبراهيم، 2022. التحول الرقمي في الجامعات المصرية (الواقع، المتطلبات، المعوقات)، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،

- ضعف مشاركة الطلبة وعدم قدرتهم على الولوج الى المنصات الرقمية بسبب غياب الاجهزة الملائمة كالحواسيب والهواتف الذكية.
- ضعف مشاركة الطلبة في هذا النوع من التعليم لأنه تعود على المحاضرات ويفضل الطريقة التقليدية، حيث أن هذه الأخيرة تتميز بعدم بذل جهد من طرف الطالب الذي يكتفي فقط بالتلقي.
- عدم قدرة بعض أولياء الطلبة على توفير شبكة المعلومات العنكبوتية (الانترنت) لأبنائهم بسبب الفقر.
- ضعف المهارات وعدم القدرة لدى الطلبة على استخدام البرامج التي تخدم العملية التعليمية.

الفرع الثالث: معوقات خاصة بالهيئة العاملة

- ضعف الرغبة لدى البعض في استخدام التكنولوجيا والأجهزة المتاحة لتحقيق النتائج المرغوبة، وفي هذا السياق يخشى الأكاديميون والموظفون من استخدام الادوات التي يفقدون الثقة فيها، ويقلقون من الانخراط في المساحات الرقمية، حيث يشعرون بعدم جدواها للطلاب. - ضعف قدرات الهيئة العاملة على استخدام التكنولوجيا الرقمية لعدم تدريبهم على التطبيق الصحيح لها.¹
- نقص الاهتمام من طرف المسؤولين لهذا النوع من التعلم لكونهم من جيل التعليم التقليدي.
- افتقار بعض الأساتذة إلى الخبرة الكافية لتصميم وإنتاج مواد تعليمية رقمية بسبب غياب التكوين.²

مصر، المجلد لا يوجد. ص 835-836.

¹ المرجع نفسه ، ص 836.

² شالا، ابراهيم، بوشيعي، على، 2011، استراتيجيات التعليم الإلكتروني ودورها في رفع فاعلية الاداء الوظيفي بالجامعات الجزائرية في ظل تفشي أزمة كوفيد19. الملتقى الوطني: طرائق التدريس في الجامعة بين ضرورات الرقمنة وتحقيق الجودة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر.



الفصل الرابع:

دراسة ميدانية تحليلية



تمهيد الفصل

إذا كان الفصل النظري قد رسم الخريطة المفاهيمية والنظرية لإشكالية التعليم عن بعد وتعليمية اللغة العربية، فإن هذا الفصل يُحاول الاختبار الميداني لهذه الخريطة وإسقاطها على واقع ملموس: واقع دروس اللغة العربية في بيئة التعليم عن بعد بجامعة أحمد زبانة غليزان.

وقد رتّب هذا الفصل على ثلاثة مباحث: يتناول الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية. ويتناول الثاني عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها. ويتناول الثالث مناقشة هذه النتائج في ضوء الأطر النظرية، خاتماً بجملة من التوصيات البيداغوجية العملية.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

المطلب الأول: طبيعة الدراسة ومنهجها

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لطبيعة الإشكالية المركبة متعددة الأبعاد، مدعوماً بالمنهج الإحصائي في معالجة البيانات الكمية المستخلصة من الاستبيان.

المطلب الثاني: مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: طلاب الماستر في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب واللغات (جامعة أحمد زبانة غليزان)، وأساتذة اللغة العربية في القسم ممن مارسوا التدريس عن بعد.

العينة القصدية النهائية: 45 فرداً (38 طالباً وطالبة من ماستر 1 و 2، و 3 أساتذة). واشترطنا في الطلاب خوض تجربة التعليم عن بعد فعلياً في مقياس لغوي واحد على الأقل، وفي الأساتذة تدريس مقياس عن بعد لأكثر من فصل دراسي.

المطلب الثالث: أدوات جمع البيانات

الاستبيان (أداة رئيسية): صُمِّم في ثلاثة محاور: البيانات الشخصية والأكاديمية، وواقع الدرس اللغوي عن بعد (المحتوى والتفاعل والتقييم)، والصعوبات والمقترحات.

الملاحظة المباشرة (أداة تكميلية): متابعة عينة من الجلسات التعليمية عبر منصتي Moodle و Google Classroom، مع تسجيل المشاهدات في بطاقة ملاحظة معدة مسبقاً.

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

المطلب الأول: واقع الدرس اللغوي العربي في بيئة التعليم عن بعد

كشفت نتائج الاستبيان أن Google Classroom الأكثر استخداماً (أكثر من 75٪)، وأن الأسلوب الأكثر شيوعاً لتقديم الدرس هو رفع ملفات PDF دون تكييف بيداغوجي (أكثر من 60٪). وهذا ما يُجسّد ما يُسمّيه معتصم "اختزال الدرس الرقمي في نقل المحتوى الورقي إلى الفضاء الرقمي".

وأظهرت النتائج تراجعاً ملحوظاً في التفاعل اللغوي الشفهي. وقد صنّف الطلاب أسباب هذا التراجع:

- أسباب تقنية: ضعف الاتصال، انقطاع الصوت، صعوبة التحدث مع زميل آخر يتحدث في الوقت ذاته.
- أسباب نفسية: الحرج من التحدث أمام الكاميرا في الفضاء المنزلي.
- أسباب بيداغوجية: غياب أنشطة تُوجب التفاعل الشفهي، واعتماد نمط التلقين أحادي الاتجاه.

المطلب الثاني: الصعوبات الخاصة بتعليم العربية عن بعد

رصدت الملاحظة ظاهرة التحوّل اللغوي (Language switching): فحين يُطلب من الطالب الإجابة

أمام الكاميرا يلجأ كثيرون إلى الدارجة أو الفرنسية في لحظات الحرج. وأشار الأساتذة إلى ظاهرة "العربيّزي" في

التعليقات المكتوبة على المنصات.

وأجمع الأساتذة على أن أصعب ما يواجهونه هو تقويم الكفاءات اللغوية الفعلية، لا سيما مهارة الكلام. وقد اضطروا إلى تبسيط اختباراتهم الإلكترونية.

أبرز الصعوبات التي رصدها الطلاب (بترتيب تنازلي):

- ضعف الاتصال بالإنترنت وانقطاعه — أكثر من 80٪
- صعوبة طرح الأسئلة وانتظار الرد — 71٪
- غياب الشرح التفاعلي الحي — 68٪
- صعوبة الكتابة بالعربية على الأجهزة الرقمية — 59٪
- الشعور بالعزلة وغياب التحفيز — 52٪

المبحث الثالث: التوصيات البيداغوجية

1. للطلبة:

- الالتزام بالمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية الرقمية وعدم الاكتفاء بمتابعة الدروس بصورة سلبية.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث العلمي من خلال استثمار المصادر الرقمية المتاحة.
- المواظبة على حضور الجلسات التعليمية عبر الخط والمشاركة في النقاشات العلمية.
- تنظيم الوقت ووضع برنامج منتظم لمتابعة الدروس والأنشطة التعليمية عن بُعد.
- الاستفادة من التطبيقات والمنصات التعليمية في تطوير المهارات الأكاديمية واللغوية.
- التحلي بأخلاقيات التعلم الرقمي واحترام قواعد النزاهة العلمية.
- المشاركة في الورشات التكوينية المتعلقة بآليات التعلم عن بُعد وكيفية استخدام المنصات التعليمية الرقمية بفعالية.

2. للأستاذ:

- التخلي عن نموذج "رفع الملف" وإعادة بناء المحتوى في وحدات تفاعلية قصيرة مع نشاط إنتاجي.
- تخصيص جلسة أسبوعية متزامنة للنقاش العلمي والتفاعل المباشر مع الطلبة.
- إرفاق كل وحدة تعليمية بنماذج صوتية ووسائط رقمية داعمة للفهم والاستيعاب.
- المشاركة في الدورات التكوينية الخاصة بالتصميم البيداغوجي الرقمي والتعليم الإلكتروني.

3. للمؤسسة الجامعية:

- الاستثمار في تكوين الأساتذة على تصميم المحتوى الرقمي التفاعلي تكوّن جامعة قسنطينة .
- توفير اتصال بالإنترنت مجاني ومنتظم داخل الحرم الجامعي.
- توفير اشتراكات وصلاحيات رسمية للأساتذة والطلبة في تطبيقات ومنصات الذكاء الاصطناعي التعليمية.
- تجهيز قاعات ذكية مزودة بالوسائط التكنولوجية الداعمة للتعليم الهجين والتعليم عن بُعد.
- إنشاء منصات جامعية موحدة تسهّل التواصل ومتابعة الأنشطة التعليمية والتقويمية.
- تشجيع المبادرات الرقمية والمشاريع التعليمية المبتكرة داخل الوسط الجامعي.

خلاصة الجانب التطبيقي:

قدّم هذا الفصل عيّنةً ميدانيةً من الواقع الحقيقي للدرس اللغوي العربي في بيئة التعليم عن بعد بجامعة أحمد زبانة غليزان. وقد أكّدت نتائجه جوهر الإشكالية: التعليم عن بعد يُمثّل إمكانية حقيقية لكنه لا يُحقّق تلك الإمكانية إلا حين يُعاد تصميمه وفق متطلبات وإحتياجات الأساتذة والطلبة لا وفق منطق نقل المحتوى فحسب. والحلول الناجعة لا يمكن أن تكون تقنية بل يجب أن تجمع التقني والبيداغوجي في رؤية شاملة.



الخاتمة



الخاتمة

آفاق البحث المستقبلية

تفتح هذه الدراسة أفقاً لبحوث مستقبلية أعمق ينبغي أن تلاحق هذه الإشكالية في أبعادها غير المستكشفة:

- دراسة تجريبية تُصمَّم فيها وحدات تعليمية وفق معايير التعليم الرقمي اللغوي وتُقيَّم أثرها الفعلي في تنمية المهارات.
- دراسة تحليلية لأثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العربية الفصحى.
- دراسة بعدية مقارنة بين الطلاب الذين تلقَّوا تعليمًا مدمجاً وأولئك الذين تلقَّوا تعليمًا كلياً عن بعد.

وإذا كان لهذه المذكرة المتواضعة أن تُسهم في شيء، فليكن أن تُلفت الأنظار إلى ضرورة التفكير الجاد والمنهجي

في مستقبل تعليم اللغة العربية في عصر رقمي لم يعد ممكناً تجاهله أو الاحتماء من تحدياته خلف جدران قاعات

الدرس التقليدية.



قائمة الملاحق



قائمة الملاحق

ملحق 01: نموذج الاستبيان

الاستبيان الموجّه لطلاب قسم اللغة العربية وآدابها — ماستر 1 و 2

الجامعة: أحمد زبانة غليزان | القسم: اللغة العربية | السنة الجامعية: 2026/2025

تعليمية: يُرجى الإجابة بصدق وأمانة. إجاباتك تُستخدم لأغراض بحثية علمية بحتة ولا تؤثر على مسارك الدراسي.

المحور الأول: البيانات الشخصية والأكاديمية

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. المستوى الدراسي: ☐ ماستر 1 ☐ ماستر 2

3. التخصص:

4. هل سبق أن تلقّيت دروساً في اللغة العربية عبر منصة رقمية؟ ☐ نعم ☐ لا

المحور الثاني: واقع التعليم عن بعد

5. ما المنصة الأكثر استخداماً في مقاييس اللغة العربية؟ ☐ Moodle ☐ Google Classroom ☐

WhatsApp/Telegram ☐ أخرى:

6. هل يُوظّف أستاذك أدوات التواصل المتزامن (Zoom، Meet)؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐

أبداً

7. كيف يُقدّم محتوى الدرس عن بعد في الغالب؟ ☐ ملفات PDF فقط ☐ مقاطع فيديو ☐ شرح

مباشر (بث حي) ☐ مزيج من الأساليب

قائمة الملاحق

8. قِيم مستوى تفاعل الشفهي في الدروس الرقمية مقارنةً بالحضورية: ☐ أعلى ☐ مماثل ☐ أدنى ☐

منعدم

9. أيّ المهارات اللغوية تُنمى بصورة أفضل في بيئة التعليم عن بعد؟ ☐ الاستماع ☐ الكلام ☐ القراءة

☐ الكتابة

10. أيّ المهارات اللغوية تتأثر سلباً أكثر في بيئة التعليم عن بعد؟ ☐ الاستماع ☐ الكلام ☐ القراءة

☐ الكتابة

11. هل تجد صعوبة في الكتابة بالعربية الفصحى على الأجهزة الرقمية؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً

☐ أبداً

12. هل يمنحك أستاذك فرصة التعبير الشفهي عن بعد؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐ أبداً

13. ما نوع التقويم الأكثر شيوعاً في مقاييس اللغة العربية عن بعد؟ ☐ اختيار من متعدد ☐ أسئلة مقالية

☐ تقديمات شفوية ☐ مهمات دورية

14. هل ترى أن التقويم الإلكتروني يقيس كفاءتك اللغوية الفعلية؟ ☐ نعم تماماً ☐ جزئياً ☐ لا تكاد

☐ لا

المحور الثالث: الصعوبات والمقترحات

15. ما أبرز الصعوبات التي تُواجهها في الدرس عن بعد؟ (اختر ما ينطبق): ☐ ضعف الاتصال ☐ صعوبة

طرح الأسئلة ☐ غياب التفاعل الحي ☐ صعوبة الكتابة بالعربية ☐ الشعور بالعزلة ☐ أخرى:

.....

16. كيف تُقيّم جودة الدرس اللغوي الرقمي مقارنةً بالحضوري؟ ☐ أفضل ☐ مساوٍ ☐ أدنى ☐ أدنى

بكثير

17. هل تلجأ إلى مصادر خارجية لفهم المحتوى اللغوي (يوتيوب، ذكاء اصطناعي...)؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً

☐ نادراً ☐ أبداً

18. ما النمط التعليمي الذي تُفضّله لتعليم اللغة العربية؟ ☐ حضوري كلياً ☐ عن بعد كلياً ☐ مدمج

(حضوري + رقمي)

19. ما مقترحاتك لتحسين تعليم اللغة العربية عن بعد في قسمك؟

.....

.....

....

.....

.....

....

20. هل تعتقد أن التعليم عن بعد يُمكن أن يُنتج كفاءات لغوية حقيقية مستقبلاً إن أُحسن توظيفه؟ ☐ نعم

بالتأكيد ☐ ربما ☐ لا أعتقد

شكراً على تعاونك الكريم. تُستخدم بياناتك لأغراض بحثية علمية بحتة.

— نهاية الاستبيان —



قائمة المصادر

والمراجع



قائمة المصادر و المراجع

❖ أولاً: الكتب باللغة العربية

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009 .
2. تامر المغاوري، الانترنت بين تكنولوجيا الاتصال والتعلم السريع، دار الكتاب الجامعي، الاسكندرية، ط1 .
3. حسن حسين زيتون، التعليم الإلكتروني: المفهوم والقضايا والتطبيق والتقويم، الدار الصوتية للتربية، الرياض، ط1، 2005 .
4. حمد بن سيف الهمامي، التعليم عن بعد؛ مفهومه؛ أدواته واستراتيجياته، مركز الملك سلمان للإغاثة والاعمال الانسانية: منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، 2020 .
5. رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية (المقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت)، دار العلوم للنشر، ط1، 2016 .
6. رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2006 .
7. طلال علي عبدالواسع، مستقبل التحول الرقمي في التعلم الإلكتروني، نشر بـ Noor-Book.com ، 2023 .
8. عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث .
9. عبد الله بن موسى الموسى وأحمد عبد الله المبارك، التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، شبكة البيانات، الرياض، ط1، 2005 .

10. عبده الراجحي، اللسانيات التطبيقية: قضايا وتطبيقات، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2012.
11. عقيل الشمري وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول، تحرير: زكي أبو النصر البغدادي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1، 2015.
12. محمد عبد الحميد، التعلم الإلكتروني في تعليم وتعلم القراءة والكتابة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.
13. محمد عطية خميس، منظومة التعليم عبر الإنترنت، دار الحكمة، القاهرة، ط1، 2003.

❖ ثانياً: المقالات والمجلات العلمية

1. أحمد محمد، ومحمد السيد الحفناوي، معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر (Moocs) لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي، مجلة العربية للتربية النوعية، العدد 01، 2017.
2. أوباج حاج، ورعاش المبارك، استخدام المنصات الإلكترونية في تطوير التعليم عن بعد منصة إيزي كلاس Easyclass نموذجاً، مجلة الدراسات في التنمية والمجتمع، 2021.
3. بشير معمري، التعلم الإلكتروني وتحسين جودة التعليم الجامعي: دراسة تقييمية للتعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 9، 2012.
4. بن نايف باسم محمد الشريف، واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية، العدد 22، 2020.
5. بوطالبي نادية، التعليم عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كوفيد-19: الواقع والتحديات، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة تبسة، المجلد 10، العدد 2، 2021.
6. جمال كويجل، وأبو بكر سناطور، دور المنصات الرقمية في دعم التعلم الجامعي عن بعد في ظل انتشار جائحة كوفيد-19، منصة مودول، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 نموذجاً.

7. جمال فيروز، ومحمد الشيبني، التصميم الجرافيكي لمنصات التعليم الإلكترونية والمحتوى الرقمي الخاص بها ودوره في إتمام العملية التعليمية، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، 2022 .
8. حرمة وفاء، وسيف الدين تلي، واقع المنصات الرقمية للتجارة الإلكترونية "منصة أمازون الرقمية"، مجلة المدبر، العدد 09، 2022 .
9. خالد معمر، مراد بن قرة، وعبد الرحمن دودو، تقييم تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، المجلد 18، العدد 1، 2021 .
10. خيرى أحمد، مسعود رحومة، إيمان بن مصطفى، وعبد الله قمصاني، أثر المنصات الإلكترونية على فاعلية التدريب في المنظمات العامة: دراسة ميدانية، مجلة الدراسة الاقتصادية المعمقة، 2020 .
11. زقاي نجا، واقع التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية في ظل جائحة كوفيد-19، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة 1، العدد 22، 2021 .
12. سلوى صالح عبد القادر، الترابطية كنظرية تعليمية معاصرة في بيئة التعلم الإلكتروني، مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، القاهرة، العدد 30، 2017 .
13. عبد الله هيفاء، ومحمد الغامدي، فاعلية نمط الدعم الإلكتروني الفوري عبر المنصات التعليمية، المجلة العلمية لإدارة البحوث ونشر العلمي، 2019 .
14. عبد المجيد بن سلمي الروقي العتيبي، معايير الجودة في أنظمة التعليم الإلكتروني، المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية، العدد 7، فيفري 2019 .
15. محمد العيد كراش، تعليم اللغة العربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى

- لغة العربية، الجزائر، العدد 20، 2010.
16. محمد معتصم، تعليمية اللغة العربية في ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 10، 2013.
17. مريم بوجناح، أنماط التعليم الإلكتروني الذكي ونماذجه، مجلة العربية، المجلد 07.
18. المسلماني لمياء إبراهيم، التحول الرقمي في الجامعات المصرية (الواقع، المتطلبات، المعوقات)، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 2022.
19. مصطفى المختاري، الكفاءات التكنولوجية لأستاذ الجامعة في ظل التعلم الإلكتروني، مجلة إشكاليات في اللغة والأدب، جامعة تيارت، المجلد 6، العدد 2، 2020.
20. ميس الريم عضيد الصائغ، دراسة مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي (تصميم نظام تعليمي افتراضي)، مجلة الرافدين لعلوم الحاسبات والرياضيات، المجلد 6، العدد 1، 2009.
21. هناء عيسى، التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: مشكلات الواقع وآفاق التطوير، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 15، 2014.

❖ ثالثاً: الرسائل الجامعية

1. خليل داليه، وعبد الكريم الشورية، درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، جامعة الشرق الأوسط، 2019.

❖ رابعاً: الملتقيات والمؤتمرات والتقارير

1. حمد بن سيف الهمامي، وحجازي ابراهيم، التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الاكاديمي والمهني والتقني، اليونيسكو ومركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الانسانية، 2020 .
2. شالا ابراهيم، وعلى بوشياخي، استراتيجيات التعليم الإلكتروني ودورها في رفع فاعلية الاداء الوظيفي بالجامعات الجزائرية في ظل تفشي أزمة كوفيد19، الملتقى الوطني: طرائق التدريس في الجامعة بين ضرورات الرقمنة وتحقيق الجودة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، 2011 .
3. عثمان علي عيسى، نظام التعليم المفتوح والوطن العربي - التعليم عن بعد، أعمال الندوة التي تنظمها دار الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ط1، 1987 .

❖ خامساً: المصادر باللغات الأجنبية

1. Michael Moore & Greg Kearsley, Distance Education: A Systems View of Online Learning, Wadsworth Cengage Learning, Belmont, 3ème éd., 2012.
2. Ferguson, Charles A., Diglossia, in: Word, vol. 15, 1959, pp. 325—340.
3. Hymes, Dell, On Communicative Competence, in: J.B. Pride & J. Holmes (eds.), Sociolinguistics, Penguin, 1972.
4. Siemens, George, Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, in: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, vol. 2, n°1, 2005.

❖ سادساً: المواقع الإلكترونية

1. الموقع الإلكتروني بالعربية، تم استرجاعه يوم 2023/05/15 على الساعة 15:48 :
(<https://bilarabiya.net/>)
2. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية — الموقع الرسمي: www.mesrs.dz — تاريخ الزيارة: أبريل

.2025

3. Moodle Open Source Learning Platform — www.moodle.org — تاريخ الزيارة:

mars 2025:.

4. موقع ويكيبيديا، <https://ar.wikipedia.org/wiki/>.

5. مقال ما الأفضل: طرق التعلم التقليدية أم الحديثة؟، موقع باحثو اللغة العربية

[./https://bahethoarabia.com/talklhsdi](https://bahethoarabia.com/talklhsdi)

6. موقع <https://edu.europeanboard.eu/environment-learning-impact>.

7. الموقع الكتروني بالعربية (<https://bilarabiya.net>).

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية، متخذةً تعليمية اللغة العربية بجامعة أحمد زبانة (غليزان) أنموذجاً للتطبيق. استعرضت المذكرة الإطار النظري للتعليم الرقمي واللسانيات التطبيقية، بالإضافة إلى دور المنصات الرقمية وخصائصها في العملية التعليمية. وكشفت الدراسة الميدانية أن هذا النمط يواجه تحديات تقنية وبيداغوجية ونفسية، أبرزها تراجع التفاعل اللغوي الشفهي وصعوبة التقويم الفعلي للكفاءات. وخلصت إلى ضرورة تجاوز النقل الحرفي للمحتوى الورقي نحو تصميم بيداغوجي تفاعلي، وتوفير تكوين مستمر للأساتذة لضمان جودة التعليم اللغوي.

كلمات مفتاحية: التعليم عن بعد، اللسانيات التطبيقية، المنصات الرقمية، الجامعة الجزائرية.

Abstract :

This study aims to highlight the reality of distance learning in the Algerian university, taking the teaching of the Arabic language at Ahmed Zabana University (Relizane) as a practical model. The thesis explores the theoretical framework of digital education and applied linguistics, in addition to the role and characteristics of digital platforms in the educational process. The field study revealed that this model faces technical, pedagogical, and psychological challenges, most notably the decline in oral linguistic interaction and the difficulty of effectively assessing competencies. The study concludes with the necessity of moving beyond the literal transfer of paper-based content toward interactive pedagogical design, and providing continuous training for professors to ensure the quality of linguistic education.

Keywords: Distance Learning, Applied Linguistics, Digital Platforms, Algerian University.