

مجلة الألكسو التربوية

يونيو
جوان
2019 | مجلة محكمة نصف سنوية
المجلد الثامن والثلاثون، العدد الأول



المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مجلة الألكسو التربوية



Arab League Educational, Cultural
and Scientific Organization

محتوى ودراسات

توظيف المدونات الحاسوبية في تأليف المواد التعليمية

د. رضا الكشو

دور مديري مدارس التعليم الأساسي في تنمية الابتكار لدى الطلبة بمحافظة شمال الباطنة
بسلطنة عمان
أ. محمد بن عبدالله بن محمد البارحي - د. عايدة بنت بطي القاسمية

بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في
تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة
د. فهد بن علي العميري

إعداد المعلمين وتأهيلهم لمهنة التدريس بالمدارس الابتدائية بتونس:
«قراءة في ملامح هوية مهنية»

د. رضا بن المبروك ساسي

مبادرات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
LSCE2019: دراسة حالة: الجمهورية التونسية
د. سعاد عبد الواحد السالمي

القراءة المدرسية في ضوء البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ PISA:
مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا
أ. د. بشير محمودي

Alecsso Educational Journal

Published twice a year
Volume, 38

June
2019

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization - Alecsso Educational Journal

مجلة الألكسو التربوية

يونيو
جوان
2019

مجلة محكمة نصف سنوية
المجلد الثامن والثلاثون، العدد الأول



المنظمة
العربية
للتربية
والتقافة
والعلوم

هيئة التحرير

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر

رئيس التحرير: الدكتور لطوف العبدالله،

نائب رئيس التحرير: الأستاذ الهاشمي العرضاوي

الهيئة العلميّة

أ. د. سارة إبراهيم العريني

أ. د. محمود السيّد

أ. د. نجوى يوسف جمال الدّين

أ. د. عبد الجبّار توفيق

أ. د. محمد بن فاطمة

أ. د. أحمد أوزي

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها

لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية

أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:

تونس ص. ب. 1120

الهاتف: 70 013 900 (216+) - الفاكس: 71 948 668 (216+)

العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

مجلّة الألكسو التربوية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية. __ مج 38،

يونيو/ جوان 2019. __ تونس: المنظمة...، 2019

مجلّة محكمة نصف سنوية. __ مجلّة الألكسو التربوية = ISSN: 9385 - 1737

ت / 003/09/ 2019

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

5	تقديم
7	تصدير
البحوث والدراسات	
11	توظيف المدونات الحاسوبية في تأليف المواد التعليمية د. رضا الكشو
49	دور مديري مدارس التعليم الأساسي في تنمية الابتكار لدى الطلبة بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان أ. محمد بن عبدالله بن محمد البارحي د. عائدة بنت بطي القاسمية
81	بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة د. فهد بن علي العميري
137	إعداد المعلمين وتأهيلهم لمهنة التدريس بالمدارس الابتدائية بتونس: "قراءة في ملامح هوية مهنية" د. رضا بن المبروك ساسي
165	مبادرات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا LSC2019: دراسة حالة: الجمهورية التونسية د. سعاد عبد الواحد السالمي
201	القراءة المدرسية في ضوء البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ PISA: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا أ. د. بشير محمودي

تقديم

اختارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تكون مجلة الألكسو التربوية إحدى أدوات اتصالها بالأسرة التربوية في الوطن العربي، ونافذة تواصل وحوار وتبادل بين الباحثين والقراء، وفضاء للإبداع والبحث والنقد والفكر الجديد في مجالات التربية والتعليم والتدريب، من أجل المشاركة في تطوير مجتمعاتنا والعمل على تحديثها، حتى تكون قادرة على تلبية احتياجاتها وتحقيق أهدافها، ومنها ضمان التعليم الجيد والمنصف للجميع وخصوصاً تمكين النساء والفتيات من فرص التعليم والتكوين والعمل والمساهمة في بناء مجتمع متوازن.

وهو ما يدعونا إلى تعميق التفكير في أدائنا وتطوير منهجياتنا وتعزيز شراكاتنا مع الحكومات والمنظمات والهيئات الدولية والإقليمية والمحلية لتطوير التعليم من خلال عصنة أساليبه وتوفير أدوات النجاح له، حتى يتمكن أبناؤنا وبناتنا من تحصيل المعارف وتطوير المهارات والقدرات العالية التي تمكنهم من النهوض بمجتمعاتهم وتحمل مسؤولياتهم وأداء أدوارهم السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية كلها والتكيف مع التحوّلات المتسارعة في ميادين العلم والتكنولوجيا التي يشهدها هذا العصر، ضمن سياق اقتصاد عالمي يقوم أساساً على إنتاج المعرفة وإدارتها وتطويرها. وحتى يتمكنوا كذلك من العمل من خلال التعليم على ترسيخ ثقافة الحوار وقيم الديمقراطية والمواطنة والتماسك والتعاون والتنوع الثقافي والمشاركة وتحمل المسؤولية، والابتكار والإبداع لتحقيق مستقبل أفضل لمجتمعاتنا وتمكينها من المساهمة في الحضارة العالمية خدمة للبشرية جمعاء.

وإنّ الألكسو ماضية في تعزيز دورها القومي في تطوير التربية والتعليم في الوطن العربي عبر تنفيذ مشروعات تستهدف تعزيز قدرات الدول في رسم السياسات التعليمية التي تستجيب لأهداف التنمية المستدامة وفي وضع الخطط وبرامج التطوير التي تشمل كلّ منظومات التربية والتعليم والتدريب.

وفي الختام أتقدم بالشكر المستحق لأسرة المجلة بإدارة التربية على حسن إعداد هذا العدد والشكر موصول إلى معدي الدراسات والبحوث، آملي أن يحقق هذا العدد الغاية المرجوة.

والله ولي التوفيق

المدير العام

أ. د. محمد ولد أعمّر

تضع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا العدد الجديد من مجلة الألكسو التربوية (العدد الأول - المجلد الثامن والثلاثون) بين أيدي الباحثين والقراء وجميع المعنيين بشأن التربية في دولنا العربية متضمنا طروحا وأفكارا تعكس وجهات نظر أصحابها في ما تناوله من مواضيع وقضايا تروم تعميق التفكير بهدف تطوير التعليم حتى يكون قادرا على تلبية احتياجات الناس منه، ومستجيبا لتطلعاتهم إليه، في سياق يعمل فيه الجميع، وعلى مختلف المستويات الوطنية والعربية والدولية، من أجل تحقيق متطلبات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم 2030 وترجمة غاياته إلى منجزات مادية ملموسة يمكن قياسها وتقييمها.

وتريد الألكسو من خلال المداومة على نشر مجلتها التربوية عددا يتلو آخر، أن تتيح الفرصة كاملة للأساتذة والباحثين والمتخصصين في التربية والتعليم والتدريب من جميع الأقطار العربية لعرض بحوثهم التجريبية ودراساتهم الميدانية وما استخلصوه من نتائج ومقترحات يمكن أن تساعد صنّاع القرار وراسمي السياسات التعليمية وواضعي البرامج والمشروعات على انتهاج أنجع السبل إلى تطوير واقع التعليم في بلداننا.

ومن يتأمل مضامين هذا العدد يجدها متنوّعة ثرية تولي اهتماما بتوظيف التكنولوجيا والبرمجيات الحاسوبية في التعليم، وتعطي لدور مديري المدارس في تنمية الابتكار في المدارس التي يشرفون عليها أهمية بالغة ولتمهين المعلمين وإعدادهم للخدمة وفق نماذج مهنية حديثة القيمة التي يستحقّها، وتؤكد على فوائد المشاركة في تقييم مكتسبات المتعلمين في التقييمات الدولية، وتعرض سبل إدراج المهارات الحياتية في المناهج والممارسات التعليمية.

ولا يسعنا إلا أن نشكر جزيل الشكر الأساتذة والباحثين الذين ساهموا في إنتاج مادة هذا العدد ووفّروا مناسبة لتجديد النقاش العلمي في شأننا التربوي التعليمي على أمل تطويره حتى يستطيع تمكين الأفراد والجماعات من المعارف والمهارات التي بها يكونون.

أسرة تحرير المجلة

البحوث والدراسات

توظيف المدونات الحاسوبية في تأليف المواد التعليمية



د. رضا الكشو

المقدمة

لمَّا انتشر الحاسوب في العقود الأخيرة، استُعِين به في تخزين النصوص ومعالجتها ممَّا جعل اللسانيين يصطلحون على هذا المبحث اللغويّ الحاسوبيّ بلسانيّات المدونات (corpus linguistics) التي تتضارب آراء اللسانيين في تحديدها وتوظيفها في تأليف الموادّ التعليميّة وصناعة المعاجم واستقراء أنحاء النحو والصرف. ومن أشكال هذا التضارب أنّ التطبيقات اللغويّة ولسانيّات المدونات Corpus linguistics¹ مبنيتان على مفارقة. فمن جهة، يحقّق الإحصاء اللغويّ الحاسوبيّ مدونات تضمّ مليارات الألفاظ لكمّ هائل من النصوص المتنوّعة جغرافياً وتاريخياً، ومن جهة ثانية، فإنّها لا تزال مادّة خاماً ولم توظّف في دراسة اللغة العربيّة واستجلاء أنظمتها إلّا نسبياً، وعلى سبيل المثال تعتمد الوثائق المنهجية لمعاهد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها² على قوائم المفردات³ العربيّة التي تقادم عهدها والتي غيّبت التراكيب والدلالات الشائعة. وتحتاج

1 نعث على تسميات عدّة لمفهوم Linguistics Corpus، انظر: الكشو، (رضا)، (2015)، توظيف اللسانيّات في تعليم اللغات، مكّة المكرمة، نشر مجمع اللغة العربيّة على الشابكة العالميّة، ص 408. خصّصنا الفصل الخامس لتحليل لسانيّات المدونات وأشرنا إلى مترجمات هذا المفهوم ومراجعها.

2 انظر إلى صالح، محمود إسماعيل (2014)، وثيقة منهج اللغة العربيّة للناطقين باللغات الأخرى. الرياض 1426. تشير هذه الوثيقة في ص 120 إلى إمكانية الاستفادة من القوائم اللغويّة فحسب.

ونشر معهد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، (2013)، وثيقة تأليف سلسلة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، مرقونة، (ص272)، وهي تدعو إلى "الاستفادة من أحدث قوائم المفردات الموجودة للغة العربيّة وفضلها". وبذلك فالوثيقة لا تشير إلى لسانيّات المدونات ولا تبين ما هي أحدث القوائم اللغويّة ولا كيف تفضل الواحدة على الأخرى. وتدعو هذه الوثيقة إلى "اعتماد التراكيب والجملة الشائعة الاستخدام في المنهج دون أن تبين كيفية الحصول عليها أو ضبطها". وتشير هذه الوثيقة إلى "الاستعمال اللغويّ على حساب التقعيد النحويّ المباشر" إلّا أنّها تسكت عن سبل ضبط الاستعمال اللغويّ.

أمّا الوثيقة المنهجية لمعهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في جامعة أمّ القرى فإنّ صاحب هذا البحث أدرج فيها مدخلا لعلم اللغة التطبيقي وضمنه توظيف لسانیّات المدونات وأهمّاط النصوص في تأليف الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بها (الوثيقة المنهجية، مكّة المكرمة، 2013، ص 265).

ولا تزال الوثائق المنهجية لمعاهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها () تعتمد على قوائم المفردات العربيّة التي تقادم عهدها والتي غيّبت شيوع التراكيب والمفردات، فلماذا لا يوظف تعليم العربيّة لغير الناطقين بها نتائج لسانیّات المدونات في تأليف الموادّ التعليميّة؟ ولا يعني أنّ مثل هذا التوظيف ميسر، فهو محفوف بالإشكاليّات، فهو يصف أنظمة اللغة الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة دون أن يولي أهميّة لتعليم اللغات.

انظر: الكشو، -، (رضا)، (2015)، "توظيف اللسانيّات في تعليم اللغات، مكّة المكرمة، مجمع اللغة العربيّة على الشابكة العالميّة، انظر الفصل الأوّل.

3 وقفنا على قوائم المفردات اللغويّة في: الكشو، (رضا)، و صيني، (محمود إسماعيل)، (1995)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، تونس.

البحوث العربية إلى الاستفادة من المدونات اللسانية سواء في صناعة المعاجم⁴ أو النظر إلى التطور الدلالي لأقسام الكلم. ولا يعني أن مثل هذا التوظيف ميسر، فهو محفوف بالإشكاليات. وأولها أن ما أنجز من أبحاث لسانية حاسوبية لا يزال في معظمه مادة خاما. فهو يصف أنظمة اللغة دون أن يولي أهمية للتعليمية أو للمعجمية⁵.

وإن كانت لسانيات المدونات تطرح إشكاليات فإن تطبيقها على اللغة العربية يظل قائما، وما الإشكاليات إلا سعي إلى تجويد سبل الاستفادة من لسانيات المدونات، فحجم المدونة الحاسوبية وتمثيلية عيناتها لا يزالان يثيران استفهامات عدة، لكن وإن لم نهدت بعد إلى الإجابة الشافية فإننا نجتهد في تخزين كم هائل من النصوص ورقمته وترميزه وتحشيته، ولا شك أن هذا الحجم ناهج وفعال مقارنة بالقوائم اللغوية التي ما زالت أغلب المناهج التعليمية تعتمد عليها اعتمادا كليا.

1. من إشكاليات البحث

نشير إلى إشكاليات ثلاث تتعلق بمبحثنا؛ أولاها أن حقل لسانيات المدونة المعرفي يطرح، شأنه شأن غيره من الحقول المعرفية، مفارقة تتمثل في سعيه الدائم إلى التطور، إلا أنه يصطدم بتضارب في اتجاهات اللسانيين ومواقفهم منه؛ وأما الأمر الثاني، فيرجع إلى سبل توظيف لسانيات المدونات في دراسة اللغات؛ ذلك أن المدونات الحاسوبية المنجزة مادة خام؛ وهي في حاجة إلى لسانيين تطبيقيين يستقرون المبادئ الموظفة في التعليمية وفي معالجة النحو والصرف وفي صناعة المعاجم. وتكمن الإشكالية الثالثة في الفجوة بين التنظير والتطبيق؛ فاللسانيون يصفون اللغة ويضعون لها نظريات عامة، قد يعسر اعتمادها في وضع المواد التعليمية، وما يتبعها من صوغ التدريبات اللغوية وتصميم الاختبارات وضبط أساليب القيس والتقويم.

والحاصل أن الإشكال لم يعد في الإقرار بالمدونات الحاسوبية واستعمالها، وإنما صار في مؤ حجمها ومدى يسر استعمالها. وليست المدونات مجرد متواليات من الكلمات المعزولة، بما أنه تم إغناؤها بمعلومات صرفية ونحوية ودلالية وبلاغية. وشهدت عقود الثمانينات من القرن العشرين تطورا متناسقا في درجات التحشية النحوية والصرفية. وقد ضمت المدونة الوطنية البريطانية

4 رضا الطيب الكشو، (2016)، تطبيق لسانيات المدونات على اللغة العربية، المجلة العربية للثقافة، تونس، العدد الثاني والسّتون، ص 257 - 308.

5 صالح، (محمود إسماعيل)، (2012)، الحاسوب والبحث اللغوي (المدونات اللغوية نموذجاً)، الرياض، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

(British National corpus BNC) مائة مليون كلمة مرقمة يستعملها الباحثون الجامعيون دون أن تختص بمراكز البحث الصناعي. وإن بدأت المدونات العربية في الانتشار فإنّ تحشيتها وتوظيفها لا يزالان يؤرقان اللسانيين العرب. وجملة الأمر أنّ لسانيات المدونات تطرح العديد من الإشكاليات سواء في بنائها أو سبل توظيفها. وتنشأ بعض الإشكاليات من مناهج البحث أساساً ومن حجم المدونة وتمثيليتها الجغرافية والزمنية.

تلك مسائل نسعى إلى النظر فيها وذلك بتحديد لسانيات المدونات في محور أول والاستفادة منها في تأليف المواد التعليمية في محور ثان.

2. أهداف البحث وأهميته

يهدف البحث إلى توظيف المدونات الحاسوبية في استجلاء أنظمة اللغة العربية ومن ثم الاستفادة منها في إعداد المواد التعليمية. ولعلّ السعي إلى التطبيق يكشف عن صعوبات الاستفادة من المدونات الحاسوبية العربية لأنها لا تزال مادّة خاماً ولأنّها لم تشفع بالتحشية والتشجير.

3. منهج البحث

لسانيات المدونات منهج اختياريّ empirical يخرج عن استخدام الأمثلة المصنعة في استقراء الظواهر اللغوية. وهو يوظف الاستعمالات الفعلية للغة ما وذلك باستخدام الحاسوب في تخزين اللغة ورقمنتها وتحشيتها وإحصائها وتصنيفها واسترجاع بياناتها. ولا تعتبر لسانيات المدونات نظرية في اللغة إلاّ أنّها تسهم في إدراك نتائج اختبارية دقيقة وموثقة، وبذلك تسهم لسانيات المدونات في بناء النظريات وتدقيقها والتثبت منها وتطويرها على المدى البعيد.

وإذا خرجنا عن التوليديين الراضين لإنشاء المدونات وأقررنا بوجود المدونة طبق أبحاث قوفري ليش⁶ ("Leech Geoffrey") و"سانكلار"⁷ فإنّ الإشكال يظلّ قائماً. فقد تفرّعت أبحاث لسانيات المدونات إلى توجّهين متميزين، أولهما توجّه يوسم بالمدونة القاعدية (corpus based)

Leech. G. and Fallon 1992 Computer Corpora, ICAME Journal, 16:29 - 50 6

وسم مصطلح "لسانيات المدونات" في سنة 1984 تأليفاً جمعياً تعلق بالمدونات المرقمة، وضّم مجموعة أبحاث "بريطانية" و"سكاندينافية" باللغة الإنكليزية. وبلورت ندوات ومنشورات عدّة هذا المفهوم. ونشأت بذلك مجلة دولية في هذا الغرض تحمل عنوان: Journal corpus linguistics لسانيات مدونة مجلة (مجلة لسانيات المدونة) ونشأت مجموعة دراسات: Studies in corpus linguistics لسانيات مدونة دراسات (دراسات عن لسانيات المدونة)

7 Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press

الذي يشرف على أبحاثه "قوفري ليش" في جامعة "لانكستار (Lancaster)". وأمّا التوجّه الثاني فيوسم باللسانيّات الموجهة بالمدوّنات (Corpus driven Linguistics) الذي تبناه "جون سانكلار" في جامعة برمنغهام ("Birmingham"). وتنشأ الإشكاليّة بين هذين الاتجاهين في منهج الدراسة الحاسوبية. ف"المدوّنة القاعدية" تُعتبر مخزن أمثلة توظّف في اختيار مواقف نظريّة قائمة أو للتبّنت منها. ويعارض اتّجاه "اللسانيّات الموجهة بالمدوّنات" إسقاط موقف نظريّ مسبق على مباحث المدوّنات الحاسوبية، فالنظريّة اللسانية تُستقرأ من نتائج المدوّنات. ولذلك حمل أصحاب هذا الاتّجاه شعار "اترك النصّ ينطق بحاله" (Laisser parler le texte). وليس بالضرورة أن يستقرئ اللسانيّ فرضيّاته من المدوّنة اللسانية. فهو يستوحياها أحيانا من قراءته. ولا يحتاج إلّا إلى التتبّنت منها في المدوّنة. وقد لا نعتد على المدوّنة اللسانية اعتمادا كليّا في استقراء الأنحاء اللغويّة. فاللسانيّ يحسّ بحدسه بالظاهرة اللغويّة قبل أن يستقرئها كليّا من المدوّنة اللسانية.

وننتهج في هذا البحث منهج النحو المعجم (lexique grammare) الذي ينجم عن النحو التحويليّ الهاريسيّ والذي نشأ بدوره في محيط بنيويّ. ويعتبر هذا المنهج اللغة نظاما من الأبنية القابلة للتحليل في تكافؤها واختلافها طبق عمليّات التحويل. ويتضمّن النحو التحويليّ قواعد تبني تكافؤا بين مختلف الجمل طبق إجراءات الاستبدال وإعادة الكتابة. ويعتبر "موريس قروس" (Maurice Gross) عمليّات التحويل آليّة إجرائيّة نستجلي بها ظواهر اللغة وعناصرها ومعطيّاتها التي لا تتجلّى مباشرة للملاحظ. ونجري التحويل طبق قواعد موضوعة مسبقا وذلك بتحويل التركيب (أ) إلى التركيب (ب). ويكون الحفاظ على المعنى ذاته بين التركيبيين شرطا أساسيا لإجراء التحويل. وإن لم يخضع تركيب ما إلى أشكال التركيب فإنّه يكون متجمّدا في أغلب الحالات.

ويقرّ "م. قروس" بأنّ مستوى تحليل اللغة يكمن في الجملة، وهو المبدأ الأساسي للنحو المعجم؛ وبذلك لا تكون الألفاظ مداخل للمعجم وإمّا الجمل الأوّلية (phrases simples). ولا يتناقض هذا المبدأ مع النحو القديم إلّا ظاهريّا، فتحديد معنى اللفظ لا يتحقّق في المعاجم إلّا بتنزيله في جمل، ولا يتجلّى الاختلاف في استعمالات الألفاظ إلّا عن طريق الجمل. وما عرض المفردات في المعجم معزولة وألفبائيّا إلّا بحكم تقديم اللغة لا غير. ولا نفصل بين الفعل وفواعله ومفاعيله في تحليل الأفعال في نظريّة النحو المعجم، فلا تستبعد أيّة نظريّة لسانية تنزّل الأفعال

في سياقاتها. فلا يملك أي لفظ استقلالية تركيبية دلالية؛ ونعني أن كل لفظ يندرج في جملة أولية. ونعتبر، من هذا المنظور، أن الوحدة المعنوية الدنيا للمعجم تتمثل في الجملة في سياقاتها الدلالية أو المعجمية أو التركيبية سواء جاءت حرة أو متجمدة. والحاصل أن الجمل الأولية تمثل الوحدة الدنيا للمعنى، وهي الوحدة الدلالية الأساسية. ويصف النحو المعجم الخصوصيات النحوية والتوزيعية والتحويلية للعناصر المعجمية الأفعال والأسماء والصفات طبق الجمل الأولية (البسيطة) المبنية على الفعل + الفاعل + (المفاعيل). وتهتم دراسات النحو المعجم بالجمل الأولية التي يشترط فيها الفعل انتقاء الفواعل والمفاعيل بشكل دقيق. وتعتبر الجملة الأولية (= البسيطة) (la phrase élémentaire = simple) وحدة دنيا للمعنى. فاللفظ المفرد ناقص حسب ابن جني والتام عنده الجملة [الخصائص ج 1 ص 17]. ويكشف نحو المعجم سمة الانتقاء التي تكمن في تخير اللفظ الثاني؛ فأفعال الإخبار مثلا من مثل أخبر وأنبا واعتقد وزعم وعلم وأراد تشتت فاعلا عاقلا لتقترن به؛ فلا نقول "زعم الجمل" أو "زعمت السفينة"؛ وتنتقي الأفعال الأسماء والحروف. ويتحقق الانتقاء بين الأسماء والصفات، وهذا ما تمدنا به المدونات الحاسوبية أساسا لأن المعاجم تقتصر على عدد قليل منها.

4. مصطلحات البحث

يقتضي هذا البحث تحديد مفهومي المدونة العامة ولسانيات المدونات.

• المدونات العامة

نظر في مدونتين عامتين هما المدونة العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ومدونة "سكاتش أنجايين". وتضم المدونة العربية ما أُلّف في اللغة العربية الفصحى من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث وطبق مختلف البلدان ومختلف التيارات الفكرية والأنشطة العلمية⁸. وتستقي المدونة العربية ألفاظها من المخطوطات والصحف والكتب والمجلات والدوريات العلمية والأدب. وهي تقتصر على المكتوب دون المنطوق. ونعتمد في هذا البحث على المدونة اللغوية العالمية

8 رابط المدونة: <http://corpus.Kacst.edu.Sa/index.jsp> - موقع المدونة على الشبكة: <http://corpus.Kacst.edu.Sa>

ويعرض موقع المدونة اللغوية العربية إحصائيات عن مكونات هذه المدونة، وجاءت على نحو: عدد الكلمات الكلي: 73901119

عدد الكلمات بدون تكرار: 7396464 العدد الكلي للنصوص: 950478 نصّ العدد الكلي للمؤلفين: 1900 مؤلّفا

لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية لكبر حجمها؛ فهي تضمّ 1182515633 كلمة، وقد استقتها من 1323185 نصًا وبلغ عدد كلماتها بدون تكرار 9006585. وتتنزّل النصوص في أوعية متعدّدة ومتنوّعة؛ فهي قد جمعت بين القديم والحديث، وبين البحوث الأكاديمية ولغة وسائل الإعلام وبذلك فهي تتّسم بالشمول ممّا يمكّن من اعتمادها في استقصاء الظواهر اللغوية. وقد عيّنت بالصحف بدرجة أولى فقد جاء عدد كلماتها الكليّ 248709096 وهو ما يغلب استعمال المتداول من اللغة العربيّة، وجاء عدد الكلمات الكليّ للمخطوطات المحقّقة في الدرجة الثانية، فقد ضمّت 132561180 كلمة، وهي تندرج في الاستعمال التراثيّ للغة. وبذلك يتجلى نوع من التوازن بين استعمال اللغة في القديم والحديث. وتأتي العناية بمفردات الكتب في المرتبة الثالثة، ولعلّها تحافظ على استعمال اللغة العربيّة قديمها وحديثها. والتزم معدّو المدوّنة اللغوية العربيّة بجمع النصوص المكتوبة بالعربيّة الفصحى، وبذلك استبعدوا النصوص العاميّة سواء في البرامج التلفزيّة أو في الإنترنت ولم يدرجوا أيضا المنطوق مثل الحوارات التلفزيّة والخطابات السياسيّة. وبذلك لا نستطيع أن نستقي منها نصوصا لفهم المسموع وأن نتتبّع نطق بعض الأصوات في العديد من البلدان العربيّة مثل نطق القاف أو الجيم أو الظاء. ووددنا أن نحصل على إحصائيات أقسام الكلم، الأسماء والأفعال والحروف. ونخلص من كلّ ذلك إلى أنّ المدوّنة العربيّة تسعى إلى تنوع حقولها المعرفيّة وتخزين قدر كبير منها، ممّا يجعلها كبيرة الحجم، وممّا يدفع إلى توظيفها في التعليميّة وصناعة المعاجم ودراسة الظواهر اللغوية.

ونعتمد أيضا على مدوّنة "سكاتش أنجائن" (Sketch Engine) التي أنشأها العالم "آدم كيلجاريف" سنة 2003، وهي تضمّ 400 مدوّنة فرعيّة لأكثر من تسعين لغة منها اللغة العربيّة؛ وقد يصل حجم بعض المدوّنات إلى 20 مليار كلمة. وتوفّر هذه المدوّنة تحليلا للكلمات وعرضا للمتلازمات اللغوية للكلمات طبق العلاقات النحويّة؛ وهي تقارن كلمتين في لغة واحدة أو بين كلمة في لغة ما ومقابلها في لغة أخرى. والرابط هو: (www.sketchengine.co.uk).

وتضمّ هذه المدوّنة ما يلي: المنطوق: 8322097229، المكتوب: 7475624779، الجمل:

177011603.

الفقرات: 104623566، الوثائق: 11543931.

• حدّ المدوّنات الحاسوبية:

تعني المدوّنة الحاسوبية مجموع معطيات لغوية مكتوبة أو سمعية- بصرية تُستقى من خطابات يُنتجها متكلّمون حقيقيون في تبادلات اجتماعية، ووقع اختيارها وتنظيمها حسب معايير لسانية وخارج لسانية لتكون عينة من اللغة. وظهرت في التسعينات المدوّنات الضخمة المبنية على مئات الملايين من الكلمات وكذلك المدوّنات متعدّدة اللغات. وبدأ في هذه الفترة الاهتمام بالدلالة واستنباط معاني الألفاظ من سياقات النصّ. وإذا اختصّت المدوّنة اللسانية بتحديد المرادفات والتراكيب للأعمال الأدبية لأديب من الأدباء جاءت مغلقة، أمّا إذا انفتحت على موضوع متجدّد التوليد الاصطلاحيّ فإنّها تكون مدوّنة مفتوحة إذ لا نستطيع الجزم بضبط المصطلحات الرياضية، على سبيل المثال، لمجموعة بشرية لتوالد مصطلحات هذا الحقل المعرفي.

وتطوّر استخدام الحاسوب في الترميز ووسم الكلمات وتفرغ المنطوق آلياً. وانعكست هذه التطوّرات اللسانية والتقنية الإعلامية على إعداد المدوّنات ومعالجتها وبذلك اتّسع استخدام المدوّنات في القرن الواحد والعشرين فشمل تعلّم اللغات وتعليمها والترجمة الآلية واللغويات الجنائية إلى جانب الدراسات المعجمية والدلالية والتركيبية. ويؤدّد استخدام الحاسوب في دراسة الاستعمال اللغويّ مجالات عدّة منها إحصاء الظواهر اللغوية وتحليل النصوص وصناعة المعجم والنظر في علاقة المفردات وسماتها الدلالية. وهي تدخل في اهتمامات لسانيات المدوّنات التي تُعنى بدراسة اللغة بالحاسوب وخاصة الترجمة الآلية وتمييز الكلام والذكاء الاصطناعيّ وبصورة أدقّ ما يتولاه الحاسوب في دراسة اللغة بعد تلقينه المعلومات في حقل معيّن كتمييز الأصوات. وجملة الأمر فإنّ اللسانيات الحاسوبية تهتمّ بالبرامج التي تُوظّف في دراسة اللغات الطبيعية في حين تُعنى لسانيات المدوّنات بما يحصل عليه اللسانيّ من النتائج المبنية على النصوص المحوسبة والمرقمنة والمحشاة.

ونستعمل في هذا البحث مصطلح "لسانيات المدوّنات"، ونعلّل ذلك بأنّ مصطلح لسانيات يضمّر المعالجة الحاسوبية للمدوّنة وكذلك الدراسة الوصفية لأنظمة الكمّ الهائل من النصوص المخزّنة، ثمّ إنّ النصوص المجمعّة في المدوّنة يحكمها قصد بحثيّ يسعى إلى تحليل اللغة الفعلية المتداولة بين مجموعة بشرية ما، وإذا انتفى هذا الهدف صارت المدوّنة أرشيفاً لكمّ هائل من

النصوص لا غير. ونقرّ صيغة الجمع في "لسانيّات المدوّنات" بدل لسانيّات المدوّنة لتنوّعها، فالمدوّنة تكون عامّة أو خاصّة أو طلابيّة، ثمّ إنّ منهج جمع النصوص يزيدها تفرّيعاً، فهي تزامنيّة (synchronic) أو زمنيّة (diachronic).

5. تأليف الموادّ التعليميّة.

ينبغي تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب على اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للمتعلّمين؛ وي طرح هذا الاختيار إشكالا يتأتّى من الاعتماد، في اختيار المفردات، على الحدس أو على القوائم اللغويّة المحدودة العدد. والسؤال هل نتجاوز هذا الإشكال بتوظيف المدوّنات الحاسوبية التي قد تمدّنا بما يناسب المتعلّمين من المفردات وما يعلّق بها من أقسام الكلم؟

• المفردات

يثير تأليف الموادّ التعليميّة التفكير في المفردات وسبل إدراجها في الحوارات والنصوص والتدريبات. وتتضارب آراء اللسانيين في مناهج توظيف المفردات في التعليميّة، هل نعتمد على معيار التواتر أم نركّز على معياري الانتشار وسهولة النطق؟. وإن أقرنا بمعيار التواتر فإنّ اللسانيين يختلفون في سبل إحصاء المفردات. فالبنويون انتهجوا مبدأ الشيوخ ممّا دفعهم إلى إعداد القوائم اللغويّة⁹ التي جاءت ألفاظها مجرّدة من تعلّقاتها ودلالاتها إذ اكتفت بنسب التواتر لا غير. ولا تظهر مثل هذه النقائص في المدوّنات الحاسوبية لأنّها تنجم عن ملايين النصوص، ولأنّها تسوق المفردة في سياقاتها التي تكشف عن درجات دلالاتها وأشكال تعلّقاتها. و"تعرّز المدوّنة العربيّة نصوصها بالميتاداتا وفق مجموعة من حقول الوصف هي: العنوان وتاريخ النشر والفترة الزمنيّة واسم المؤلّف ونوعه (ذكر أو أنثى)، والمنطقة ومصدر اللغة والموضوع. وتراعي المدوّنة سياق

9 وقفنا على جلّ قوائم المفردات اللغويّة وهي:

خاطر، (محمود رشدي)، (1955)، قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربيّة، المركز الدولي للتربية الأساسيّة في العالم العربيّ، مصر، سرس اللبان.

اللجنة الدائمة للرصيد اللغويّ، (1976)، الرصيد اللغويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ) القائمة العربيّة الفرنسيّة، تونس.

جامعة أمّ القرى، معهد اللغة العربيّة وحدة البحوث والمناهج، مكّة المكرمة، (د. ت)، قائمة مكّة للمفردات الشائعة، نشر مطابع الصفا بمكّة المكرمة، 397 ص.

انظر أيضاً: الكشو، (رضا)، و صيني، (محمود إسماعيل)، (1995)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، تونس، نشر المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.

قد أوردنا في هذا المرجع قوائم مستوفاة مفردات اللغة العربيّة وصواتمها وتراكيبها.

وخصّصنا فصلا عن القوائم اللغويّة وإشكاليّاتها في كتابنا "توظيف اللسانيّات في تعليم اللغات" الفصل الأوّل ص 40 - 96.

الكلمات المقتطعة من النصوص وذلك بعرض 15 كلمة قبل الكلمات المحورية وبعدها. ويمكن البحث في المدونة العربية عن كلمة واحدة أو عدة كلمات وهي تنتزّل في سياقات استعمالها مشفوعة بعنوان النصّ ووعائه ومجاله وموضوعه وفترته الزمنية وبلد طبعه. كما يمكن البحث عن عناوين النصوص بكلمة أو مجموعة كلمات. وتظهر بذلك النصوص مشفوعة بالعنوان ومعلومات عن المحتوى والوعاء والمجال والموضوع والفترة الزمنية وبلد النشر. ونستقي من المدونة العربية التوزيع الإحصائي لكلمة واحدة أو كلمتين متتابعين أو ثلاث حسب الفترة الزمنية أو حسب أوعية المدونة. ويتجلى تكرار الكلمة وعدد النصوص التي وردت فيها. وبناء على ذلك فإننا نتتبع، في هذا البحث، أقسام الكلم الأكثر تواترا ونبدأ بالأفعال في المدونة اللغوية العالمية وفي مدونة "سكاتش أنجايين" علنا نسنّ منهجا في توظيفها في المواد التعليمية.

وإن تتبّعنا قائمة الأفعال الأكثر تواترا في المدونة العالمية فإننا نلاحظ أطراد فعلي "قال" و"كان"، وقد بلغ تواتر فعل "قال" 9445728 مرّة وبلغ تواتر اسم الحدث منه 2014177 مرّة، وتواتر الفعل قال في النصّ القرآنيّ أكثر من ألفي مرّة، وتبعه فعل "كان" بتواتر 8380461 مرّة وبأكثر من 1300 مرّة في النصّ القرآنيّ. ويعكس تواتر هذين الفعلين كثرة تداولهما، في حين أنّ كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تكاد لا تستعملهما، فالكتاب الأساسي¹⁰ على سبيل المثال لا يولي هذين الفعلين أهمية كبيرة، فالفعل "قال" لا يظهر استعماله إلا في الصفحة السادسة والستين من بدء الحوارات، وأمّا الفعل كان فلا يستعمل إلا في الصفحة الثالثة والستين، ثمّ يغيب استعماله ولا يظهر من جديد إلا في الصفحة الخامسة بعد المتنتين، وبذلك لم يُستعمل هذا الفعل الشديد التواتر إلا مرتين في أكثر من مئتي صفحة. ويحتاج المتعلّم المبتدئ إلى استعمال هذا الفعل.

ولا يُستعمل الناسخ "ليس" في الكتاب الأساسيّ إلا في الصفحة 299، رغم شدّة تداوله في المدونة اللغوية العالمية، فقد تواتر 856320 مرّة، وجاء في المرتبتين 125 و527 من الترتيب العامّ لأكثر من مليار كلمة. ولا شكّ أنّ متعلّم اللغة ينفي بعض الأشياء. لذا صار لزاما على مؤلّفي الموادّ التعليمية أن يُدرجوا بعض صيغ النفي في تأليفهم وأن يعرضوا درجات استعمالها.

10 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (2007)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تونس، الجزء الأول، طبعة جديدة، 414 ص.

ويغيب استعمال الأفعال المتداولة في الكتاب الأساسي، فالفعل "جاء" يتواتر 330683 مرة ويتنزل في المرتبة 288 من الترتيب العام في المدونة اللغوية العالمية، ومع ذلك لم يرد استعماله إلا في الصفحة الثانية والثمانين من الكتاب الأساسي. ولم يحظ الفعل "يعني" باهتمام في هذا الكتاب، فقد غاب استعماله رغم تداوله في المدونة اللغوية العالمية، فقد تواتر 312227 مرة وحل في المرتبة 278. ونعلم أن هذا الفعل يشتد استعماله في التبادل الشفوي. وتتواتر أفعال الوجوب والإمكان في المدونة اللغوية العالمية وهي تضم أفعال يجب وينبغي ويمكن ويجوز ويستطيع. وجاء الفعل يمكن في المرتبة العامة 157 من مجموع أكثر من مليار كلمة، ولم يرد في الكتاب الأساسي إلا في الصفحة 292، واقترن بالفعل يمكن الفعل "يجوز" الذي تواتر 230374 مرة، وجاء في المرتبة 411. وتواتر الفعل يستطيع 246251 مرة وورد في المرتبة العامة 1266 ومع ذلك فإن مؤلفي الكتاب الأساسي لا يستعملون هذه الأفعال إلا في الصفحات الأخيرة؛ وورد فعل الوجوب "يجب" في المرتبة 224، وتواتر 377761 مرة، وتبعه الفعل "ينبغي" الذي تواتر بنسبة 95935 مرة، وجاء في المرتبة العامة 862. ورغم أطراد أفعال الوجوب والإمكان في المدونات الحاسوبية فإن استعمالها جاء متأخراً في الكتاب الأساسي على سبيل المثال. فالفعل يجب لا يستعمل إلا في الصفحة 264؛ وأما ينبغي فلا استعمال له.

وتتبع أفعال الوجوب في سلسلة "العربية للعالم"، وهي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى¹¹. وتشتمل على خمسة أجزاء، خصصت الثلاثة الأولى منها إلى العربية الأساسية، أما الجزء الرابع فاختص بالعاملين في المجال الدبلوماسي واختص الجزء الخامس برجال المال والأعمال. ونظر في استعمال أفعال الوجوب والإمكان والاستحالة والمنع بدءاً من الجزء الأول إلى الجزء الخامس لنوازن بين ما ورد في الأجزاء الثلاثة التي قد تمثل، مبدئياً، ما بين الألف أو الألفين المتواترين في الاستعمال اللغوي وبين الألف أو الألفين الأكثر تواتراً في المدونة العربية.

وقد يحتج المؤلفون بأن النصوص الدراسية تصاغ صياغة طبيعية ولذلك لا ضرر إن ندر استعمال أفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة في سلسلة غير الناطقين بالعربية. وهذا الاحتجاج مردود لأسباب عدة، أولها أطراد مثل هذه الأفعال في الاستعمال الطبيعي للغة مثلما

11 الشعرازي، (حسن بن محمد آل مساعد)، (2012)، العربية للعالم، الكتاب الأول، الرياض، نشر جامعة الملك سعود، 259 ص.

تثبتته المدونات اللسانية العربية. ونستدلّ على تواتر أفعال الوجوب والمنع والاستحالة والإمكان في مدونة "سكاتش أنجايين"، وقد جاءت على النحو التالي:

أ- أفعال الوجوب	ب- أفعال الإمكان
يجب: يتواتر 3824291 مرّة	يمكن: يتواتر 5347341 مرّة
ينبغي: يتواتر 959137 مرّة	يجوز: يتواتر 1325541 مرّة
ج- أفعال المنع	د- أفعال الاستحالة
يلزم: يتواتر 286980 مرّة	يمنع: يتواتر 461537 مرّة
يتحتم: يتواتر 18898 مرّة	يقتضي: يتواتر 203024 مرّة
يحجر: يتواتر 6862 مرّة	يستحيل: يتواتر 67968 مرّة

تتواتر هذه الأفعال على هذا النحو من مجموع مدونة حاسوبية للغات عالمية عديدة من بينها اللغة العربية. ويمكن أن نشفع هذه الأفعال باستعمالاتها في الماضي لنتبّع أطرادها في الاستعمال اللغوي كما ننظر في مشتقاتها لتتأكد من أطرادها ومن إهمال المواد التعليمية استعمالها. وترد أفعال الوجوب والإمكان والاستحالة والمنع في "المدونة اللغوية العربية" لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية على النحو التالي:

الرتبة الفعل	التواتر
128 يمكن: تواتر هذا الفعل بنسبة	454661 مرّة
204 يجب: تواتر هذا الفعل بنسبة	289902 مرّة
381 يجوز: تواتر هذا الفعل بنسبة	169154 مرّة
763 ينبغي: تواتر هذا الفعل بنسبة	95935 مرّة

ونتساءل في هذه الحالة عن الاستعمال النسبي لأفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة في سلسلة العربية للعالم. ويعود تحليل هذه الظاهرة إلى نزعة المؤلفين إلى انتهاج السرد في صوغ

الموادّ التعليميّة، ولا يقتضي هذا التصنيف من النصوص مثل هذه الأفعال لأنّه يختزل استعمال الأعمال الكلاميّة من مثل الإلزام والإمكان والمنع والتعبير عن الاحتمال أو الاستحالة مثلما هو الحال في النصوص القانونيّة والحجاجيّة. ونلاحظ غياب أو تغييب مثل هذه النصوص في أجزاء سلسلة العربيّة للعالم.

ولا ينجم الإشكال من ندرة استعمال أفعال الوجود والإمكان في سلسلة العربيّة للعالم فحسب، وإمّا من إهمال التدريب عليها، فهذه الأفعال تظهر في سلسلة "العربيّة للعالم" بصورة عرضيّة وفي سياق التدريبات اللغويّة بدل إدراجها في الحوارات ونصوص القراءة ليتحقّق التدرّب عليها. ويتولّد عن اختزال المؤلّفين عدد هذه الأفعال تقليص سماتها التركيبيّة والدلاليّة وهو ما يجعل متعلّم اللغة لا يجيد استعمالها واستقراء خصوصياتها. ونخلص ممّا سقناه من أمثلة إلى أنّ تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب لم يوظّف المفردات المتواترة في المدوّنات الحاسوبيّة.

• الترادف

لا تفيدنا المدوّنات الحاسوبيّة في اختيار المفردات فحسب، وإمّا في الكشف عن المترادفات أيضاً، فقد يترادف لفظان في المعنى في المعجم، إلاّ أنّ المدوّنة الحاسوبيّة تظهر اختلافهما في الاستعمال وفي التركيب، ممّا يبرز أنّهما يتشابهان في جوانب من المعنى ويختلفان في أخرى، يكشف عنها الاستخدام؛ نلاحظ ذلك في فعليّ "فقد" و"أضاع". ونتأكّد من هذه الظاهرة بالنظر في المدوّنة الحاسوبيّة لما تضمّه من ملايين النصوص، بدل أن نحتكم إلى الحدس فقط. فالفعل "فَقَدَ" يعني في القاموس "أضاع"؛ نقول أضع الشيء بمعنى ضيّعه وفقده. ويترادف فعلاً "فقد" و"أضاع" في فقدان الأشياء المحسوسة من مثل المال، في حين أنّ الفعل "فقد" يستعمل استعمالات معنويّة من مثل:

فقد منصبه	مقابل	*أضاع منصبه
فقد إحساسه	مقابل	*أضاع إحساسه
فقد أعصابه	مقابل	*أضاع أعصابه

فقد حياته	مقابل	*أضاع حياته (في معنى مختلف من مثل أضاع حياته في الشرب).
فقد ذاكرته	مقابل	*أضاع ذاكرته
فقد صبره	مقابل	*أضاع صبره
فقد صديقه	(بمعنى)	*أضاع صديقه (بمعنى آخر)
فقد صوابه/عقله (جُنَّ)		*أضاع صوابه (قد يعود له صوابه).
فقد بصره	مقابل	*أضاع نور عينيه

وتبيّن، من لسان العرب، الترادف بين ألفاظ "الفقر" و"الفاقة" و"العوز" و"الحاجة" و"البؤس". ويفسر ابن منظور هذه الألفاظ بعضها ببعض، فالفقر ج فقور ومفقر، وهو ضدّ الغنى، وذلك أن يصبح الإنسان محتاجاً أو ليس له ما يكفيه؛ والفقير عند العرب المحتاج، قال تعالى: "أنتم الفقراء إلى الله"، أي المحتاجون إليه. ويتّضح من هذا الشرح اللغويّ الترادف بين الفقير والمحتاج. ويتأكد الترادف بين هذين اللفظين بالنظر في شرح لفظ "الحاجة"؛ فهي تعني ما يحتاج إليه السؤال، و"الحاجة" ج الحوج وهي بمعنى الفقر؛ و"المحوج" هو المعدّم من القوم. ويشرح ابن منظور "الفاقة" بالحاجة والفقر، و"افتاق الرجل" بمعنى افتقر؛ ونحصل بذلك على تواتر الألفاظ الثلاثة "الفقر" و"الحاجة" و"الفاقة". ويرادف "البؤس" الفقر والحاجة والفاقة بديل ما ساقه لسان العرب من استعمالات من مثل "بئس الرجل إذا افتقر واشتدّت حاجته فهو بائس أي فقير". ويقول ابن منظور في سياق آخر "ولشدّة الفاقة والبؤس" ويتّضح من هذين الاستعمالين الترادف بين هذه الألفاظ الأربعة، ويُشرح "العوز" بالحاجة والفقر وهو ما يُفهم ممّا ورد في اللسان، فالعوز يعني "أن يُعوزك الشيء وأنت إليه محتاج؛ ونستعمل جملة "أعوزه الدهر" في معنى أحوجه وحلّ عليه الفقر"، وتبيّن بذلك الترادف بين العوز والحاجة والفقر.

وإذا تتبّعنا هذه المترادفات في مدوّنة "سكاتش أنجايين" فإننا نستجلي فروقا دلاليّة بينها، إذ يختصّ كلّ لفظ بفارق معنويّ. فلفظ "الفقر" يقترن بلفظ "الدم"، إذ نستعمل تسمية "فقر الدم" في معنى "أنيميا"، ويختصّ لفظ "الفقر" بهذه السمة دون الألفاظ الأخرى، ولم تورد المدوّنة الحاسوبية استعمالات من مثل: *فاقة الدم، *عوز الدم، *حاجة الدم، *بؤس الدم.

ويختص لفظ "العوز" بالعوز المناعي المكتسب؛ وتؤكد شواهد المدونة الحاسوبية استعمال لفظ "العوز" في هذا السياق؛ وتدلل الاستعمالات التالية على ذلك، وهي: بداعي العوز، بسبب العوز، التغلب على أوضاع العوز، لإتاحة المعالجة لعدوى فيروس العوز المناعي البشري (فيروس الإيدز)، أمراض نقص التغذية (أمراض العوز)، بسبب العوز في مجموعة الفيتامينيا. ونتبين من هذه الشواهد العامة والخاصة أنّ لفظ العوز لا يطابق مطابقة تامّة ألفاظ الفقر والحاجة والبؤس؛ ونتبين من هذه الأمثلة كيف أنّ الترادف يضمّر فوارق معنوية واستعمالات خاصّة بكل مرادف. وتتجلى بذلك أهميّة الرجوع إلى المدونة الحاسوبية التي تكشف لنا أيضا نسبة هذه الاستعمالات الخاصة وما تتسم به من فوارق فردية. وتتواتر تسميتا "فقر الدم" و"العوز المناعي" في المدونات الحاسوبية. وهي لا تقتصر على إبراز الفوارق المعنوية فحسب، وإنما تعرّفنا على ما يعلق بها من أفعال وما تفتن به من صفات. ولا شك أنّ مؤلّفي الموادّ التعليمية يستفيدون من معرفة هذه الفوارق المعنوية، ولعلهم يستفيدون أيضا من الإلمام بالتطوّرات الدلالية لأقسام الكلم.

• التطور التركيبي الدلالي

نتتبّع استعمالات الفعل "وجب/يجب" زمانيا اعتمادا على معجم الدوحة التاريخي لنقارنها باستعمالاته تزامنيا في المدونات الحاسوبية؛ ونعثر على استعمال الفعل يجب في سنة 122 ق. هـ/503م في معنى "لزم وثبت" على لسان هاشم بن عبد مناف القرشي في قوله: "ولكل في كلّ حلف يجب عليه نصرته، وإجابة دعوته"¹². ويستوقفنا استعمال الفعل يجب في هذا الشاهد، فقد جاء التركيب على نحو:

يجب عليه (يعود الضمير على كلّ) نصرته (يعود الضمير على حلف). وتقدّم في هذا التركيب مركب الجرّ "عليه" على الفاعل نصرته وإن كان الضمير في مركب الجرّ فاعلا معنويا، ويُعتبر الفاعل نصرته فاعلا نحويا وجاء التركيب على نحو: *يجب نصره الحلف. وكذلك: *يجب (على) كلّ نصره الحلف.

ويستوقفنا عدم المطابقة بين الفعل "يجب" وبين الاسم المؤنث نصره، فهل تجمّد الفعل "يجب" ولم يعد يتصرّف مع بقية الضمائر؟ وهل يقتضي تحقيق الوجود هذا التجمّد؟ وهل نعلل

12 أحمد زكي صفت، (1934)، جمهرة خطب العرب، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، المجلد الأول، ص 75.

تقديم المركّب بالجرّ بالسعي إلى شحن الفاعل المعنويّ "كلّ" أساسا لا سيّما وأنّ فاعليّة نصره لا تتحقّق لحالها، وإمّا تحدث بفاعليّة كلّ. ويقتضي البحث أن نتتبّع استعمالات الفعل "يجب" تزامنيّا في المدوّنات الحاسوبية لمعرفة تقدّم المركّب بالجرّ على الفاعل النحويّ؛ وللتأكّد من أطراد مثل هذا التركيب.

ونعثر في معجم الدوحة التاريخيّ على استعمالات زمانية أربعة للفعل "وجب"، وهي على نحو: وجب البعير: برك وسقط¹³، وجب الشخص: مات¹⁴، وجب القلب: خفق واضطرب من خوف أو غيره¹⁵، وجبت الشمس: غابت¹⁶. وجاء الفعل "وجب" لازما في الأمثلة الأربعة طبق التركيب التالي: فعل + فاعل. وتنوّعت طبيعة الفواعل، فهي تشمل الأشخاص والحيوان وعنصرا من الطبيعة. وجاء الفعل "وجب" فعلا توزيعيّا، واستعمل في الماضي؛ وتبدو هذه الملاحظة بديهيّة؛ إلّا أنّها تفيدنا في استجلاء تطوّر هذا الفعل دلاليّا؛ إذ يطرد استعماله في زمن المستقبل في المدوّنة الحاسوبية. ويرد استعمال الفعل "وجب"، والمضارع منه "يجب" مصرّفا مع ضمير الغيبة المفرد لا غير، ولا تمكّن هذه الشواهد الأربعة من الجزم بإمكانية تصريف الفعل من عدمه، بما أنّها نزلت في سياق معجميّ ينزع إلى إيراد الفعل مصرّفا مع ضمير الغائب المفرد. ويتحتّم علينا النظر تزامنيّا (synchronic) في المدوّنات الحاسوبية للتأكّد من تصريف هذا الفعل في مختلف الأزمنة ومع كلّ الضمائر، ولا سيّما النظر في استمرار استعمال هذا الفعل فعلا توزيعيّا.

ونلاحظ اختلافا في التركيب عند استعمال الفعل "يجب" في معنى الوجوب وعند استعماله في تحقيق دلالات السقوط والموت والغياب والخفقان. ولعلّ تحقيق سمة الوجوب تحوّل الفعل من فعل توزيعيّ إلى فعل وظيفيّ، وتجعله يتخيّر تركيبا مغايرا لتركيب الفعل وهو يستعمل استعمالا توزيعيّا؛ وتحتسّس هذه الظاهرة من الفرق بين التركيبين:

13 استعمل الفعل وجب في السنة الأولى للهجرة في قوله تعالى: "والبُدن جعلناها لكم من شعائر الله لكم فيها خير فاذكروا اسم الله عليها صواغف فإذا وجبت جنوبها فكلوا منها وأطعموا القانع والمعترّ كذلك سخّرناها لكم لعلّكم تشكرون (الصّحّ 36).

14 جاء في مسند أحمد قوله: دهّن يبيكن ما دام عندهنّ، فإذا وجب فلا يبيكن (حديث نبويّ)، مسند أحمد بن حنبل (ت 241 هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، الرسالة، بيروت، 1995، المجلّد 160/39 (رقم الحديث: 23751).

15 جاء في بيت لابن مقبل العجلانيّ التميميّ: ومعرّس تجبّ القلوب مخافة منه، وتبدي خافي الأسرار (ديوان ابن مقبل، تحقيق عرّة حسن، دار الشرق العربيّ، بيروت، حلب، 1955 م ص 101).

16 جاء في مسند أحمد عن جابر بن عبد الله وهو الأنصاريّ أنّ النبيّ جاءه جبريل فقال: قم فصله، فصلّى الظهر حين زالت الشمس... ثمّ جاءه المغرب، فقال: قم فصله، فصلّى حين وجبت الشمس، مسند أحمد بن أحمد (ت: 241 هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، الرسالة، بيروت، 1995، م 22 ص 408، (رقم الحديث 14538).

فعل + فاعل

(وجب الشخص)

ف + م بالجرّ + م إضافي

يجب عليه نصرته

ولا يكمن الفرق بين المثالين في طبيعة التركيب فحسب، وإمّا في ما يضمّره المركّب الإضافي "نصرته"، فهو يتضمّن أن المصدرية على نحو "أن ينصره"، ومن ثمّ تنجم الاستفهامات: هل يقتضي مفهوم الوجوب استعمال "أن" في ما يعرف بأن المصدرية مثلما يتجلّى في الاستعمالات الحديثة لهذا الفعل؟ ولما كان الوجوب يحدث في المستقبل، فإنّ فعل الوجوب "يجب" يقترن بـ "أن" لدلالاتها على المستقبل، مثلما يذهب إلى ذلك ابن هشام في مغني اللبيب. ولا نجزم بهذا الحكم، إلّا إذا نظرنا في كمّ هائل من الاستعمالات في المدوّنات الحاسوبية.

ونخلص من الوقوف على الاستعمالات الزمانية للفعل وجب/يجب إلى أمرين، أولهما استعمال الفعل "وجب" استعمالاً توزيعياً، مكوّناً من فعل وفاعل؛ وأمّا الأمر الثاني، فيكمن في أنّ التعرّف على خصوصيات أفعال الوجوب لا تتحقّق من الوقوف على بعض الشواهد، وإمّا تتطلّب تدبّر كمّ هائل من النصوص ومعالجتها حاسوبياً. ولذلك نتبيّن، بتدبّر المدوّنة العامّة، أنّ الفعل "يجب" يتمخّض للوجوب وإن تنزّل في موضوعات اجتماعية. ونلاحظ ممّا وقفنا عليه من استعمالات المدوّنتين المختصّة والعامّة إلى أنّ استعمال الفعل "يجب" ينزع إلى نزعتين في الاستعمال. تسعى الأولى إلى تحقيق الفاعلية بفعل مقترن بأن الدالّة على المستقبل والمقيّدة لزمن الحدث. وجاءت تراكيب هذه النزعة المحقّقة الوجوب في المدوّنة المختصّة على نحو:

- يجب + مركّب بالموصل الحرفي: 157 مرّة.

- يجب + مركّب بالجرّ + مركّب بالموصل الحرفي: 93 مرّة.

ويكون إجمال هذه التراكيب 250 استعمالاً لغويّاً من مجموع 421 استعمال لغويّ، أمّا النزعة الثانية فتوظّف الإضافة المبنية على مصدر مشتقّ أو المركّب شبه الإسنادي الذي يجيء المشتقّ فيه مصدراً. ويدلّ المصدر في كلا التركيبين على سمة الإطلاق. ويبلغ مجمل تراكيب هذا المنحى 53 تركيباً وذلك بنسبة 14,44% من مجمل تراكيب هذين التوجّهين.

ويرد الفعل "يجب" وسط الجملة في أشكال تراكيب عديدة جاء مجموعها 68 شكلا تركيبياً. ويفوق تصدّر الفعل "يجب" الجملة ورود "يجب" وسط الجملة سواء في التواتر الجمليّ أو من تركيب إلى تركيب. فتصدّر "يجب" الجملة يتحقّق في 214 تركيب. ويقترن بفاعله مباشرة في 201 تركيب، ويفصل عن فاعله بمركّب للجرّ في 113 تركيب.

نخلص من المقارنة بين تصدّر الفعل "يجب" الجملة ووروده في وسطها أنّ اللغة العربيّة تنزع إلى شحن الفاعل مباشرة بالإلزام وإلى اقتران الفعل "يجب" بالفاعل لتشديد الشحن بسمّة الوجوب. وورود الفعل "يجب" وسط الجملة ينتج عمّا يفيد المرکّب بالجرّ من حدوث إشكال تستلزم نتائجه توظيف الإلزام. ويتجلّى أنّ اللغة العربيّة تنزع أساساً إلى شحن الوجوب في الجملة بأكملها. وهذا ما وقفنا عليه للفعل "يجب". فقد اقترن هذا الفعل بفاعله المرکّب بالمتوصّل الحرّفيّ في 157 استعمال لغويّ وفي خمس عشرة وثيقة.

ولا نقف على استعمال الأمر من فعل وجب في مدوّنتي العربيّة العالميّة و"سكاتش أنجايين"، وإن جاء شكل "جب" فإنّه يُقصد به "جُبّ"، وقد حصل اللبس لأنّ الكلمات الواردة في المدوّنات اللسانيّة لا تشفع بالحركات.

ونسوق مثالا ثانياً لأفعال الوجوب، وهو الفعل "انبغي" في صيغة الماضي، وفي معنى "حسن" و"صلح" على لسان صحير بن عمير التميمي سنة 86 قبل الهجرة /538م في قوله: "ولم أضع ما ينبغي أن أفعله"¹⁷. ويحقّق الفعل "ينبغي" الإلحاح في الطلب الذي ينجم عن حاجة أو ضالّة. ولا يختلف هذا المعنى عن المعنى اللغويّ للفعل "falloir" (ينبغي) في اللغة الفرنسيّة. فالفعل الفرنسيّ يوحي بأنّ الطلب يحدث عن حاجة أو ضرورة. ويتّضح هذا المعنى، على سبيل المثال، من الجملة الفرنسيّة:

"il faut terminer ce travail ce soir"

المساء هذا العمل هذا إنهاء ينبغي هو

(ينبغي أن يُنهي هذا العمل في هذا المساء).

17 الأصمعيّ، الصمعيّات، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرين، 1962 المعارف، القاهرة ص 237.

نستفيد، في تحليل فعليّ يجب وينبغي، من بحثنا: رضا الطيّب الكشو، (2016)، تطبيق لسانيّات المدوّنات على اللغة العربيّة، المجلّة العربيّة للثقافة، تونس، العدد الثاني والسّتون، ص 257-308.

وقد تنتج الدعوة إلى إكمال العمل عن حاجة أو ضرورة. ويتضح ذلك بالتعبير عن المسكوت عنه في الجملة السابقة. فبالإمكان القول: (يجب إكمال هذا العمل هذا المساء لأنّ فلانا ينتظره). وقد عبّر حشو الجملة عن الحاجة إلى إكمال العمل. وبالإمكان القول: (ينبغي إكمال هذا العمل هذا المساء لأنّ أجل تسليمه قد حان). ويشترك الفعلان "وجب/يجب" و"ينبغي" في الدلالة على معنى الطلب، إلا أنّ هذا الطلب في فعل "ينبغي" ينزع إلى الخير أو الشرّ ممّا يسم استعمالاته، ويؤثّر في المجالات التي يطرد فيها. وهذا ما جعل الفعل "ينبغي" يتواتر في النصوص الدينيّة، بدليل أنّه ورد في ستّ آيات قرآنيّة مقابل ورود فعل "وجب" في آية واحدة. وتتطوّر الدلالة على النزعة إلى الخير والشرّ إلى الدلالة على النصح، وهو ما يفسّر تواتره في النصوص الدينيّة؛ وفي كتب ابن المقفّع "كليلة ودمنة" و"الأدب الكبير" و"الأدب الصغير"؛ وينسجم معنى النصح مع ما جاء على لسان صحير بن عمير التميمي في معجم الدوحة التاريخي.

وتتفاوت درجات الوجوب للفعل "ينبغي"، وهي تراوح بين الإلحاح في الطلب والاشتراط. وقد أسهم التركيب في تعديل الإلزام في الفعل ينبغي، فوروده جواب شرط يجعله في معنى الفعل يشترط، وإن سبق ممرّب للجرّ فإنّ الفعل "ينبغي" يحقّق الشرط والتخصيص لأنّ هذا الممرّب يضمّر معنى الشرط.

وتنفرد صيغة المضارع مع ضمير الغائب المفرد في تحقيق الوجوب، فلا نعثر في المدوّنّة المختصّة على استعمال الأمر "انبع" ولا اسم الفاعل "مُنْبَع" ولا المصدر "انبعاء". ونظرنا في مدوّنّة "اسكاتش أنجايين" للفعل "ينبغي" فتنبيها أنّ الفعل "ينبغي" يتواتر 959137 مرّة، وجاءت الاستعمالات في 47957 صفحة، أمّا الفعل "انبع" فقد تواتر 374 مرّة وتواتر مرتّين في المدوّنّة العربيّة العالميّة لمكتبة الإسكندريّة. والفارق شاسع بين تواتره في صيغتي المضارع والماضي. وهذا ما يفسّر استفهامات عدّة، أولها غيابه في المدوّنّة المختصّة وثانيها تضارب آراء اللغويين العرب القدامى في شرعيّة استعمال الفعل الماضي "انبع". ولم نعثر على أيّ استعمال لاسم الفاعل في المدوّنّة العربيّة العالميّة لمكتبة الإسكندريّة، ونظرنا في مدوّنّة "اسكاتش أنجايين" فلم نعثر على اسم الفاعل من الفعل "ينبغي".

ولم يرد استعمال "ينبغي" في الأمر في المدونة العربية العالمية لمكتبة الإسكندرية، وقد أثبتت مدونة "سكاتش أنجايين" 385 استعمالاً للشكل "انبع" وعلى امتداد 14 صفحة. ولما تدبرنا هذه الاستعمالات انكشف لنا استعمال أفعل التفضيل للفعل "نبع". ويثبت السياق ذلك، فالاستعمالات التالية لا تفيد الأمر وإثما تدلّ على أفعل التفضيل وهي:

العسكريين

أنبع شعراء البلاط

شعراء عصره

تلاميذ المدرسة

وبحثنا عن المصدر فما عثرنا على أيّ استعمال، وأوردت مدونة "سكاتش أنجايين" 46 استعمالاً للمصدر "انبغاء". وهي نسبة قليلة جداً مقارنة بتواتر صيغة المضارع التي تبلغ 959137 استعمالاً. ونخلص إلى أنّ تواتر الفعل "انبعي" في الماضي بنسبة 374 مرة وتواتر المصدر "انبغاء" 46 مرة تؤكّد ما ذهب إليه جلّ اللغويين بأنّ هذا الفعل لا يستعمل للمضيّ وكذلك لاسم الحدث. ودلّ المصدر "انبغاء" على الوجوب المطلق مثلما يفهم من المثالي التالي:

فالعدل مثلاً مما يدرك العقل حسنه، وانبغاء فعله، والظلم ممّا يدرك العقل قبحه.

والطريف أنّنا عثرنا على 47 استعمالاً لـ "تنبعي" في حين أنّ انبعغت لم ترد البتّة.

نخلص، ممّا تقدّم، أنّ الفعل "ينبغي" تجمّد في استعمال واحد ممّا أسهم في تحقيقه مفهوم الوجوب لا غير. وينطبق هذا الاستنتاج على المدوّنتين المختصّة والعامّة. وإن نفت المدونة القانونيّة استعمال الماضي والأمر واسم الفاعل والمصدر من "ينبغي" وكذلك الأمر من الفعل "وجب، يجب" فإنّ المدونات العامّة لم تخرج عنها كثيراً، وما أوردته من استعمالات نزره لـ "انبعي" وانبغاء يؤكّد أنّ الفعل "ينبغي" يستعمل أساساً في صيغة المضارع.

ونستنتج من تدبّر المدونات الحاسوبية أنّ الفعل يجب تطوّر مدلوله وأصبح يفيد معنيي الاشتراط والاتّصاف. وقضى اتّساع مدلول هذا الفعل أطّراه في مختلف أنماط النصوص غير أنّ

شحنة الوجوب تتفاوت من نمط إلى آخر. فهي تقوى في النصوص القانونية وتهن في النصوص الإرشادية. ولا يتحقق الوجوب في أقصى درجاته بالتركيب وحده أو بالدلالة بمفردها وإنما يتعاقد التركيب والدلالة لإنجاز الإلزام.

ونتبيّن أنّ التنوع في المعاني اللغوية لفعل "وجب، يجب" هو ما أدّى إلى اطراد استعماله مقارنة بفعل "ينبغي"، ويؤدّي الانحسار في المعاني اللغوية إلى انحسار في معانم sememe الوجوب. وينعكس هذا الفارق في المعنى بين الفعلين "وجب، يجب" و"ينبغي" على تواترهما في أمط النصوص. فقد تبيّنًا محدودية استعمال الفعل "ينبغي" في النصوص القانونية مقارنة باطراد الفعل "يجب". ونتبيّن التطور الدلالي لفعل "يجب"، لكنّ المعاجم تسكت عنه، في حين أنّ المدونات الحاسوبية تكشفه. فما تورده من استعمالات يبيّن كيف أنّ هذا الفعل يتمخض لمعنى الإلزام لا غير. والحاصل أنّ النظر زمنيًا وتزامنيًا في مدلولات أقسام الكلم يُمكن من استجلاء التطور الدلالي وقد يكشف عن أشكال التعلّق.

• تعلّقات أقسام الكلم

أثبتنا أهميّة المدونات الحاسوبية في عرض الألفاظ المتواترة قصد استعمالها في تأليف الموادّ التعليمية، لا سيّما للمراحل الأولى من تعليم اللغات. وتحتاج المراحل المتقدّمة إلى هذه المدونات لإعداد كتب خاصّة للعرب ولغير العرب، في موضوعات المال والأعمال والصحة والعلاقات الدبلوماسية؛ ويقتضي التأليف في هذه الموضوعات التعرّف على أشكال تعلّقات أقسام الكلم التي تتميز المدونات الحاسوبية بعرضها بصورة شاملة ودقيقة. ونستجلي من هذه المدونات المتصاحبات (collocations)؛ وهي تعني ما يرد مع كلمة من كلمات أخرى، فكلمة صفقة تصاحبها كلمات من نوع "رابحة" و"خاسرة" و"كبيرة" و"عظيمة".

ونستخرج من المدونات الحاسوبية استعمالات الألفاظ للاستفادة منها في صوغ النصوص والتدريبات اللغوية. ورغم تمثّل ابن اللغة استعمالات بعض الألفاظ، فإنّ الحدس لا يقدر بحال من الأحوال على استحضارها جميعها. ونستدلّ بلفظ "العنف" لنستجلي ما يعلّق به من أفعال وصفات. وهو يتواتر في مدونة "سكاتش أنجايين" 800609 مرة؛ ونتبيّن من النظر في الاستعمالات الألف الأولى لهذا اللفظ أنّه يقترن بثمانية وعشرين فعلا قد يعجز حدس المتكلّم على استحضارها.

وجاءت هذه الأفعال على نحو: يضرب العنف، يوقف العنف، يسود العنف، يغذي العنف، يمارس العنف، يدين العنف، يتصدى للعنف، يدعو للعنف، يتعرض للعنف، يتسم بالعنف، يُجرّم العنف، يؤجج العنف؛ وإن وسّعنا العينة العشوائية فإننا نعثّر على أفعال أخرى تقتزن بهذا اللفظ، إلى جانب أنّ استمرار تداوله يولد اقترانه بأفعال أخرى. وجاءت هذه الأفعال متنوّعة، فهي تعبّر عن حالات العنف واشتداده فهدوئه وإيقافه.

ويعلق لفظ "العنف" بالأسماء، فإن سبقه اسم تحوّل اللفظ إلى مركّب إضافي، وإن لحقه صار مركّباً نعتياً؛ ونعدّ في الألف استعمال 112 مركّباً إضافياً مقابل 42 مركّباً نعتياً. ونفسّر هذا التفاوت بين المركّبين الإضافي والنعتي بنزعة اللغة العربيّة إلى استحداث الألفاظ الجديدة باستخدام المركّب الإضافي. وقد استخلصنا هذه الظاهرة في عدد من العيّنات اللغويّة في كتابنا "الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خلدون" (2019، ص 56-65). ونعرض في ما يلي أمثلة من هذه المركّبات لتبيّن تعدّد مجالاتها؛ وقد أوردنا قائمة الأسماء المضافة وقابلناها بلفظ العنف لنتجنّب تكرار هذا الاسم مع كلّ اسم مضاف.

العنف	استمرار، ثقافة، منابت، أحداث، ممارسة، سيناريو، مقدار، أعمال، إنهاء، تصعيد، تصاعد،
	إيقاف، حبّ، استخدام، زيادة، حالات، منظومة، مبدأ، حدّة، ظاهرة، مناهضة، طابع
	موجات، عوامل، وقف، اتّجاه، ازدياد، سلطة، نبذ، تمادي، خيارات، أسباب، مقاومة،
	نشر، استعمال، مستوى، تيارات، وقائع، وتيرة، جرائم، دوامة، مستنقعات، عودة، منع...

نلاحظ من هذا الجدول تعدّد الأسماء المضافة المقترنة بلفظ العنف وتنوّع مجالاتها، فهي تشمل مراحل وأشكال تطوّره والمواقف من ممارسته. وتعدّد الصفات التي تقتزن بلفظ العنف؛ ونسوق أمثلة منها لندرك مجالات استعمالها.

العنف	الطائفي، المدمر، الأسري، الدموي، الوحشي، الأعمى، الجنسي، الشديد، المتبادل،
	الهستيري، المادي، اللفظي، البدني، الإداري، السياسي، المفرد، الجسدي، المعنوي،
	الجنوبي، السائد، الممارس، اليومي، المجتمعي، الشرعي، اللطيف، الرمزي، الزوجي.

وتنحو أمثلة أخرى هذا المنحى، فلفظا "البيئة" أو "التلوث" يعلقان بالعديد من الأفعال، وتعلق بهما الصفات والأسماء المضافة. وتتنوع هذه الأفعال والأسماء، مما يؤكد عسر استحضارها بأجمعها عند إدراجها في المواد التعليمية؛ وهذا ما يدل على دور المدونات الحاسوبية في جمعها وتنزيلها في سياقاتها.

ويتواتر لفظ "رجل" في مدونة "سكاتش أنجايين" 1592493 مرة على امتداد 79625 صفحة؛ ويقترن بأسماء وصفات عدة قد لا يخطر جميعها بذاكرة مدرّس اللغة، ولا يوردها معجم اللغة، فقاموس "المعجم الأساسي" يقتصر على استعمالات رجل الإسعاف ورجل الساعة ورجل المطافئ بينما تضيف المدونة اللغوية استعمالات أخرى هي: رجل الصحراء ورجل الدين ورجل الأعمال ورجل مهمّ ورجل الإثارة ورجل عابد ورجل متسلّط ورجل رشيد ورجل الأمن ورجل الأقدار ورجل الاقتصاد ورجل ميسور ورجل معارض ورجل الشارع¹⁸ ونخلص من هذه الأمثلة إلى أنّ المدونات الحاسوبية تخزّن تعلّقات أقسام الكلم وتشفعها بسياقات استعمالها، وهو ما يفيد تأليف المواد التعليمية وكذلك وضع معاجم اللغة المبنية على التبادل اللغويّ.

• العبارات المتجمّدة

اهتمّ اللسانيون، في العقود الأخيرة، بالعبارات المتجمّدة، لأنّ اكتسابها يندرج في اهتمامات مؤلّفي المواد التعليمية ولأنّها متداولة في عملية التواصل. وقد أثبت "موريس قروس"¹⁹ في أبحاثه أنّ اللغات الطبيعية تتضمّن كما هائلا من "أفعال العماد" و"العبارات المتجمّدة" وتعدّ المدونات اللغوية وعاء يُمْكِن من الوقوف عليها وجردها وإحصائها والنظر في أشكال تعلّقاتها ودرجات تجمّدها ومدى تداولها. وليس بوسعنا في هذا البحث جرد جميع العبارات المتجمّدة، وسنعمد إلى تحليل بعض الأمثلة، لنستنبط منها خصوصياتها وما طرحه من إشكاليات إدراجها في المواد التعليمية.

ننظر في مدى شيوع بعض العبارات المتجمّدة في مدونة "سكاتش أنجايين" لضخامة حجمها، إذ تضمّ سبعة مليارات من الكلمات العربية، ونعرضها مشفوعة بنسب تواترها؛ ونتنتج في

18 رجل عجوز ورجل القانون ورجل طيّب ورجل مثقّف ورجل جاهل ورجل مغفل، ورجل خمسيني ورجل عادي

19 تتضارب اجتهادات اللسانيين في ترجمة "إيديوم" idiom ويترجمها صالح الكشو بالعبارات المتجمّدة (انظر: صالح الكشو، 2012، النحو التحويلي العربي، الاسم والفعل والحرف، تونس، مركز النشر العربي ص ص 225-269، وترجم بالعبارة المتكسّسة.

تحديد العبارات المتجمّدة مقياس توزيع الموضوعات، إذ يعرف الجمود بـ "الأ يتّصف موضوع من موضوعات العبارة بتوزيع حرّ ممكن، ويتطلّب هذا النظر في بنية الموضوع الداخليّة لبيان العنصر "المتجمّد" فيه لأنّه لا يخلو موضوع من أن يكون بعضه أو كلّ من "المتجمّد. ويستعمل لفظ "الجامد" مقابل "المشتقّ" ونطلق صفة الجامد على الأسماء غير المتصرّفة من مثل رجل وفرس وحائط، مثلما يقول "سيبويه" "وضعت موضعا واحدا لا تتصرّف في الكلام"²⁰. ولا يُدرك المتكلم/السامع معنى العبارة المتجمّدة بالحدس وإمّا يحفظ معناها حفظا.

وتتواتر العبارات المتجمّدة في اللغات الطبيعيّة قديما وحديثا، وهي ترد في شكل لفظ مفرد من مثل "صه" و"مرحى" وفي شكل مركّب جزئيّ من مثل "كبش الفداء" و"بنات الأفكار" و"بنات الدهر" (للمصائب) و"ذات البين" و"ذات الخمار" و"ذات الصدود" و"يد الدهر" و"ابن السبيل" (للمسافر)، و"أمّ الفناء" (للدنيا) و"جناح بعوضة" (للشيء التافه) و"بيت العنكبوت" (للشيء الضعيف) و"بيضة الديك" (للشيء النادر) و"ليلة القدر" (تقال للشيء الخفيّ). وترد العبارات المتجمّدة في شكل جملة من مثل "أخذ على عاتقه" أو "لقي حتفه" أو "قضى نحبّه" أو "طار طائرته" أو "رجع أدراجه" أو "أهدر دمه" أو "ركب رأسه" أو "كسر شوكته" أو "هام على وجهه"²¹ أو "هو أخضر القفا"²². وعدّدنا أمثلة للعبارات المتجمّدة لنبين تداولها، ولنتولّى تحليل بعضها ونقف على مدى تجمّدها. ونبدأ بعبارة "لقي حتفه" التي تواترت في مدوّنة "سكاتش أنجايين" 462 مرّة في أربع وعشرين صفحة؛ وتُستعمل على نحو "أطلق الخاطفون النار على الرجل فلقي حتفه" وعلى نحو "سقط من فوق أكياس القمح المكدّسة فوق الشاحنة فلقي حتفه". ونلاحظ أنّ هذه العبارة المتجمّدة قليلة التداول مقارنة بعبارات متجمّدة أخرى من مثل عبارة "سحابة سيف" المتداولة بنسبة 3654 مرّة، وكذلك "بيت العنكبوت" المتواترة 5781 مرّة في مدوّنة "سكاتش أنجايين". ونلاحظ أنّ عبارة "لقي حتفه" غير متصرّفة في جميع استعمالات مدوّنة "سكاتش أنجايين"، ولم يتصرّف الفعل "لقي" في العدد أو في الزمان وكذا الحال بالنسبة إلى المركّب الإضافي "حتفه"؛ فلم يُستعمل مثلا في شكل "حتفها" أو "حتفك".

20 سيبويه، ج1، ص 322.

21 أو "اخلط الحابل بالنابل" أو "هو عبد بطنه" أو "عدا طوره" أو "شقّ العصا" أو "حفظ الشيء عن ظهر قلب" أو "جاء تغلي مرآجه" أو "وقع في ورطة" أو "دارت عليه الدوائر" أو "هو على كفّ عفريت" أو "هو مضروب على يده" أو "هم في هياط ومياط" أو "هو لبّ العريكة" أو "هو على قاب قوسين أو أدنى"

22 صالح الكشوّ، (2012)، النحو العربي التحويلي، الاسم والفعل والحرف ص 227.

وتتواتر عبارة "سحابة صيف"، في مدونة "سكاتش أنجايين" 3654 مرة وعلى امتداد 183 صفحة. وجاء استعمال هذه العبارة على نحو "إنَّ انتفاضة الـ... ما هي إلاَّ سحابة صيف سرعان ما تنقشع وزوبعة في فنجان لا تجاوز حافظته"، وجاءت هذه العبارة على نحو "اعتبر خروجه من البطولة سحابة صيف"، وتبيّن، من النظر إلى استعمالات هذه العبارة جميعها في مدونة "سكاتش أنجايين" أنّها تحتفظ بصيغتها نفسها في 3654 استعمالاً، وهي نسبة تمثّل 1461 مليون كلمة بحكم تواتر هذه العبارة بنسبة 0.40 في المليون الواحد.

ونسوق مثال عبارة "بيت العنكبوت"، وهي تتواتر 5781 مرة في 290 صفحة، وجاءت الشواهد على استعمال هذه العبارة على نحو "أخذوا يستدلّون على دعواهم بأدلة أوهى من بيت العنكبوت" وكذلك "أنظمة الاستبداد أوهى من بيت العنكبوت" ويقال أيضاً "إنَّ الأمل في وصول الأحزاب إلى الحكم يوماً ما أوهى من بيت العنكبوت". وتدلّ هذه العبارة على مفهوم الضعف بدليل ما تقترن به في أكثر الحالات بلفظي "أوهى" و"أوهن". ونلاحظ، بالنظر في 290 صفحة وفي 5781 استعمال لعبارة "بيت العنكبوت" ورود هذه العبارة في شكل جامد كلياً دون أن يتصرّف مرگبها الإضافي.

وتحافظ عبارة "شقّ العصا" على مدلولها وعلى صيغتها في 586 استعمال في مدونة "سكاتش أنجايين"، ولا نعثر مثلاً على تصريف الفعل إلى المؤنث، بأن يصبح "شقت" (مما يخول مؤاخذاً المدونة لجواز التصريف مع بقيّة الضمائر) أو أن يلحق تغيير بالفاعل "العصا" في مستوى وسيلة التعريف، فتصبح العبارة "شقّ عصاه". ونستقي من مدونة "سكاتش أنجايين" المثلين التاليين لنتبيّن تجمّد هذه العبارة وهما:

- ابن تيمية رجل ظهر في أواخر القرن السابع الهجريّ فشقّ العصا أي شدّ عن المسلمين بتحريم التوسّل بالأنبياء.

- تقوم نكرة جاهليّة جديدة تهدف إلى شقّ العصا وتفريق الصفوف.

وإن لم نلاحظ تصرّفًا في العبارات المتجمّدة السابقة فإنّ هذا لا يعني ألاّ تلحق تغييرات جزئية لبعض العبارات المتجمّدة من مثل عبارة "قضى نهبه"، وقد جاءت في بعض الأمثلة متجمّدة كلياً

من مثل قولنا: "رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه، فمنهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر" وقولنا أيضاً...المغفور له الشيخ ملاً يونس الذي قضى نحبه في إحدى مستشفيات عمان". ورغم تجمّد هذه العبارة في المثلين السابقين فإننا نلاحظ تغييراً جزئياً يلحق بالفعل قضى بأن يرد في صيغة المضارع مقترناً بالسين في قولنا "هل ستعود إليه حبيبته الجميلة أم سيقضي نحبه وحيداً على جبال الأنديز؟ ويرد الفعل "قضى" في صيغة الماضي مع ضمير الغائب الجمع من مثل قولنا "وهناك آخرون قضوا نحبه من قبل. ويلحق التصرف الاسم "نُحِب" بمجرد تغيير جزئي يلحق الفعل "قضى". ويستعمل الفعل "قضى" في صيغة المضارع مع ضمير الغائب المفرد أو الجمع ويكون على نحو "يقضي" أو "يقضون".

والحاصل تكون تحركات عناصر الجمل المتجمّدة محدودة وبشكل خفيّ سواء في اللغة العربيّة أو اللغات الأجنبيّة، ففي اللغة الفرنسيّة مثلاً نلاحظ تجمّد عبارة *casser sa pipe* (كسر غليونه في معنى مات) مقابل *casser une assiette* (كسر صحناً) و *casser son briquet* (كسر قداحته).

والحاصل تكشف المدوّنات الحاسوبية مدى أطراد العبارات المتجمّدة ودرجات تجمّدها، وندرک بذلك أهميتها في التبادل اللغويّ ومن ثمّ إمكانيّة الاستفادة منها في تأليف الموادّ التعميميّة.

• أفعال العماد

ينبني الفعل على سمتي الحدث والزمن، فالفعل "صَرَبَ" يدلّ حدثه على عمليّة الضرب وتحقّق زمنه في الماضي؛ وتفيد استعمالات بعض الأفعال على تمخّص الفعل للزمن فحسب، فالفعل "قام" في قام الولد يحقّق حدث النهوض وزمن الماضي؛ إلا أنّ الفعل ذاته في "قام بزيارة المتحف" يحقّق سمة الزمن لا غير، وإن أردنا إفادة الحدث والزمن فإننا نستعمل الجملة ذاتها على نحو "زار المتحف" بدل "قام بزيارة المتحف"؛ ويصطلح على الفعل "قام" في "قام بزيارة" بأنّه فعل عماد. ولمّا كان مبحث أفعال العماد حديثاً، فإنّ المدوّنات اللغويّة تصيح وعاء لدراسة هذه الظاهرة، فلا يكفي أن نقول إنّ الفعل "قام" فعل عماد في هذه الحالة وفي هذا المثال، وإمّا أن نتبيّن مدى حالات استعمال الفعل فعل عماد وفي أيّ نمط من النصوص؛ فهل تشيع أفعال العماد في لغة الصحافة مثلاً بحكم ترجمة الأخبار من لغات أجنبيّة تتواتر فيها أفعال العماد؛ ويتولّد عن ذلك استفهام آخر يكمن في ما هي الأفعال التي تقبل التحوّل من أفعال توزيعة إلى أفعال عماد؟

وترجع تسمية الفعل العماد إلى "موريس قروس"²³؛ وهي أفعال تنزّل في نظرية النحو المعجم الذي يضبط، في معناه العام، التراكيب النحويّة الأساسيّة، والجملّة البسيطة وحدة معنويّة دنيا، تيسّر التحويلات النحويّة وتصف التغيرات بين التراكيب. وتحمل أفعال العماد في الجمل علامات الزمان والجنس والعدد، بدل أن تتولّى الإخبار الدلاليّ وهذه الظاهرة جليّة مع الفعل المقترن باسم مشتقّ من مادّة الفعل المناط به الإخبار. ولا شكّ أنّ الفعل يتولّى في الجملّة الأولى سمة الحمل، فالفعل يحدّد توزيع موضوعاته الاسميّة (arguments nominaux) ويملاً وظيفة الحمل في الجملّة. وخلافاً لذلك لا يملأ الفعل العماد وظيفة الحمل؛ فقد يحقّقها الاسم الذي نصطلح على تسميته بالاسم الحمليّ. ومثال ذلك:

- يحلّل عليّ هذا النصّ

- يقوم عليّ بتحليل هذا النصّ

يؤدّي الفعل "يحلّل" ووظيفة الحمل ويرد الاسم "عليّ" و"النصّ" موضوعين (arguments) للفعل يحلّل. ويتولّى الاسم "تحليل" ووظيفة الحمل في الجملّة الثانية. وجاء الفعل "يقوم" فارغاً دلاليّاً، وتكمن وظيفته في إكساب الجملّة سمة الزمان بعد أن كان يحقّق سميّ الحدث والزمان. ويعلق الفاعل "عليّ" والمفعول النصّ بالفعل يحلّل في الجملّة الأولى ويرتبطان به. ويتولّى لفظ "تحليل" ووظيفة الحمل في الجملّة الثانية.

ويتواتر الفعل العماد في الاستعمال في مختلف الجمل الطبيعيّة من مثل ما تتداوله اللغة الفرنسيّة من أفعال مساعدة مثل avoir (ملك أو لـ) etre (كان) faire (فعل) prendre (أخذ) ويقرّر "أريك لا بورت" (Eric Laporte) بإعداد عشرات الجداول لجمل اسميّة مبنية على أفعال العماد. وتحتاج اللغة العربيّة إلى إعداد مثل هذه القوائم في تأليف الموادّ التعليميّة، وبذلك يتجلّى دور المدوّنات الحاسوبية؛ فهي تمّدنا بأشكال هذه الاستعمالات؛ وعلى سبيل المثال يتواتر الفعل "قام" في مدوّنة "سكاتش أنجايين" 1736401 مرّة والفعل ذاته في صيغة المضارع 1587537 مرّة. ويدعو ارتفاع نسبة التواتر إلى التساؤل عن السبب، هل يخبر الفعل "قام" عن

23 مصطلح فعل عماد من وضع صالح الكشو، انظر كتابه النحو العربيّ التحويليّ، الاسم والفعل والحرف.

معناه المعجمي في هذه الاستعمالات جميعها أم أن استعماله فعل عماد رفع في نسبة تداوله؟
وإذا تعددت دلالات الفعل "قام" زمانياً، فإننا نتساءل عن مدى استمرارها زمانياً؟

ولا يقتصر تأليف المواد التعليمية على تحديد أقسام الكلم المتواترة فحسب، وإنما على استجلاء دلالاتها الزمانية (Diachronic) والتزامنية (Synchronic). وإن تعرّفنا على مدلول الألفاظ زمانياً بالنظر في معجم الدوحة التاريخي ولسان العرب لابن منظور والمعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم فإنّ تحديد مدلولاتها زمانياً لا يتحقّق إلاّ بتدبر المدونات الحاسوبية. ونستدلّ على هذه الظاهرة بفعل "قام/يقوم" لنثبت حتمية توظيف هذه المدونات في استجلاء خصوصيات الأفعال التركيبية الدلالية.

يُستعمل الفعل "قام" زمانياً استعمالاً توزيعياً؛ ويرد فعلاً لازماً في دلالات عدّة. فهو يدلّ بالأساس على معنى "وقف". وقد جاء في اللسان "قامت الدابة" في معنى وقفت عن السير، وجاء في معجم الدوحة التاريخي في معنى "نهض" من مثل قولنا:

إذا ما قام حالها أرنت كأنّ صاحبها إذا قام يُلجمها.

ويفيد الفعل "قام" معنى "عزم" من مثل قول النابغة الذبياني:

نُبئت حصنا وحيًا من بني أسد قاموا فقالوا حمانا غير مقروب

ويعني الفعل "قاموا" عزموا ومنه قوله تعالى: "وأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدًا" (الجنّ 19) أي لَمَّا عَزَمَ. ويقترن معنى الوقوف في فعل قام بالدلالة على الثبات في الوقوف، ويُفسّر قوله تعالى: "وإذا أظلم عليهم قاموا" (البقرة 2) بـ"وقفوا" وثبتوا في مكانهم غير متقدّمين ولا متأخّرين؛ ونقول في هذا السياق "قام الماء" إذا ثبت متحيراً لا يجد منفذاً، ويُقال أيضاً "قام عندهم الحقّ" في معنى "ثبت ولم يبرح". و"قام ميزان النهار" في معنى "اعتدل"؛ ويُقال: "كم قامت ناقتك؟" في معنى "كم بلغت؟"؛ ونعثر في "لسان العرب" على استعمال الفعل "قام" في معنى "شرع" من مثل قولنا: "قامت المرأة تنوح" في معنى "جعلت تنوح"؛ ونتبيّن من هذه الأمثلة جميعها أنّ الفعل "قام" فعل توزيعي يُستعمل زمانياً استعمالاً لازماً، ويُحقّق دلالات عدّة. ويتعدّى الفعل "قام" بالحرف "على" في معنى اعتنى بالشيء وتكفّل بشؤونه من مثل قول عليّ بن

أبي طالب(ض): "أمرني رسول الله (ص) أن أقسمُ بُدنه، أقوم عليها" (مسند أحمد بن حنبل، رقم الحديث 593). ونستعمل "قام على الأمر" في معنى "ثبت على الطلب ولازمه" وفي ذلك يصف الأعشى حلم قيس بن معدي كرب في قوله: "يقوم على الوغم في قومه فيعفو إذا شاء، أو ينتقم" (ديوان الأعشى الكبير 173/1). ويتعدّى الفعل "قام" باللام في معنى أمكن وقدر على وفي ذلك يقول "لقيط بن يعمر": "أنتم فريقان: هذا لا يقوم له هَصْرُ الليوث وهذا هالك صقعا (ديوان لقيط بن يعمر ص 42).

ويتعدّى الفعل "قام" بالحرف "عن" في معنى زال وابتعد؛ ويقول امرؤ القيس في هذا السياق واصفا مسح الأيدي في أعراف الجياد بعد أكل الصيد: نمش بأعراف الجياد أكفنا إذا نحن قمنا عن شواء مُصَّهب. (ديوان امرئ القيس ص 78).

وإن استُعمل الفعل "قام" فعلا توزيعيًا لازما ومتعدّيًا بحرف فإنه يرد زمانيًا فعل عماد، ونلاحظ ذلك في قول "البسوس بنت منقذ التميمية" (في سنة 134 ق هـ/492م). وهي تحرض جساس بن مرة على الأخذ بثأرها من كليب بن ربيعة:

إذا لم يقوموا لي بثأري، ويصدقوا طعائهم والضرب في كل غارات

فلا آب ساعيمهم، ولا سد فقرهم ولا زال في الدنيا لهم شر نكبات

واستُعمل "قام" بالثأر "بدل الفعل "ثأر". واستُعمل الفعل "قام" فعل عماد في معجم الدوحة التاريخي في تفسير سفيان الثوري سنة 96هـ/715م؛ وذلك في قول إبراهيم بن يزيد النخعي:

"إذا قام الرضاع على ثمن فالأم أحق" (تفسير سفيان الثوري، 1983 ص 67).

ويتحتّم على مؤلف الموادّ التعليميّة تتبّع تراكيب الفعل "قام" ودلالاتها تزامنيًا بعد أن حدّدت زمانيًا. وتبيّن بالنظر في مدوّنة "سكاتش أنجايين" أنّ الفعل "قام" يتواتر 1736401 مرة؛ وتتساءل عن أسباب ارتفاع نسبة التواتر وعن أشكال استعمال هذا الفعل؛ هل حافظ على استعماله الزمانيّة فعلا توزيعيًا لازما ومتعدّيًا بحرف؟

وإذا تدبّرنا عينة من استعمالات الفعل "قام" فإننا نلاحظ اندثار أغلب المدلولات الزمانيّة التي وقفنا عليها في معجمي الدوحة التاريخي ولسان العرب، وتحول هذا الفعل، في استعمالات

المدونة الحاسوبية، من فعل توزيعي إلى فعل عماد بنسبة 90% تقريبا. وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة تداول هذا الفعل؛ فقد تمخض لإفادة الزمان للعديد من الحمول الاسميّة؛ ونسوق أمثلة على ذلك لتتبيّن كيف تطوّر هذا الفعل دلاليًا وذلك بتحوّله من فعل توزيعي لازم ومتعدّد إلى فعل عماد؛ وإن جاء فعلا توزيعيًا وبنسبة قليلة، فإنّه يحقّق معنى "نهض".

ويتمجّل من النظر في استعمالات مدونة "سكاتش أنجايين" أنّ الفعل "قام" يتواتر استعماله فعل عماد أكثر من استعماله في معناه المعجمي الأصلي؛ ونستدلّ ببعض هذا الاستعمالات من مثل²⁴: "قام باقتناء، قام بافتعال، قام بإثبات، قام باتّصال، قام بإيفاد، قام بلمس، قام باقتياد، قام بتسديد الدين، قام باقتباس، قام بربط، قام باتباع، قام بطلاق، قام بعلاج، قام بإيذاء، قام بإتلاف، قام بارتكاب، قام بإلغاء، قام بغناء، قام بابتزاز، قام برمي، قام بإرشاد، قام بابتلاع، قام برشق، قام ببثّ. وتطول هذه القائمة لسببين، أولهما أنّنا لم ننظر في الـ 1736401 استعمال للفعل قام؛ وأمّا السبب الثاني فلأنّنا لم ننتج استعمال صيغة المضارع "يقوم"، فلا فرق بين "يقوم بتزويد" و"قام بتزويد" ولا فرق أيضا بين "يقوم بإرجاع" و"ين" "قام بإرجاع".

والحاصل أنّ الوقوف على استعمالات الفعل "قام/يقوم" يفيد أنّ بلوغ تواترها بمعدّل الثلاثة ملايين استعمال يعلّل بتحوّل الفعل قام/يقوم من فعل توزيعي إلى فعل عماد ومن استخدام التركيب: فعل + فاعل إلى التركيب فعل + فاعل + حرف + اسم مجرور. ورغم ذلك لا تزال المعاجم العربية تشرح الفعل "قام" فعلا توزيعيًا ولا تزال الكتب المدرسية تخيّب استعمال أفعال العماد من مثل "قام" و"وضع" و"أخذ" و"تناول".

6. النحو والصرف

تسهّم المدونات الحاسوبية في تحديد التراكيب المطرّدة مثل مدى افتزان أفعال الوجوب والإمكان والاحتمال والمنع بالحرف الموصولي "أن"، وكذلك مدى الفصل بين فعل الوجوب ومركب الموصول الحرفي ممرّب جرّ، فبدل أن نستعمل التركيب: يجب + مركّب بالموصول الحرفي "بأن"

24 قام بإيذاء، قام بإدراج، قام بارتداء، قام بإهانة، قام بإجبار، قام بسجن/بحبس، قام بترويح، قام باقتراح، قام بإيواء، قام بشفم، قام بارتكاب، قام بإصلاح، قام بإيقاف، قام باقتحام، قام بإيصال، قام بإشهار، قام بإرجاع، قام بإسعاف، قام بإشراك، قام بإحداث، قام بابتكار، قام بجزّ، قام بزيارة، قام بإخراج، قام بافتتاح، قام بإلغاء، قام بإخراج، قام بتناقل، قام بإشعال، قام بشق، قام بإهداء، قام بإرسال، قام بتسليم، قام بإبلاغ، قام بتوزيع...

من مثل: يجب أن نقاوم الأعداء، فإننا نفصل بين الفعل "يجب" والحرف "أن" بمرگب جرّ على نحو: يجب + مرگب بالجرّ + أن من مثل: يجب عليّ أن أسافر. ونهدف إلى استجلاء التطوّر في تراكيب أفعال الوجوب، والتعرّف على مدى اتّسام هذه الأفعال بالقرينة "أن" على غرار ما تقتزن به أفعال الوجوب في الفرنسيّة والإنجليزيّة والألمانيّة ببعض القرائن الأخرى. وقد لا يتحقّق الوجوب بالأفعال فحسب، وإمّا تؤدّيه بعض الحروف.

• حروف الجرّ

نتبيّن من تتبّع أشكال الوجوب المستعملة في المدوّنة القانونيّة المختصّة أنّ حرف "على.... أن..." يحقّق مفهوم الوجوب على غرار أفعال الوجوب ويقتزن بالحرف "أن" مثلما نلاحظه في فعلي "يجب" و"ينبغي". ويتواتر حرف "على" المقترن بـ"أن" 103 مرّات في مدوّنة قانونيّة مختصّة أعددها لهذا البحث، وهي تضمّ 40000 كلمة؛ وتستقي نصوصها من كتب ومجلّات ومواثيق محلّية وعالميّة. ونعثر على تسع حالات يتحوّل فيها الفعل المقترن بـ"أن" إلى مصدر²⁵ ومثال ذلك: "على المجلس الأكبر ترتيب ما تظهر فيه المصلحة للدولة والمملكة" (دستور الجمهوريّة التونسيّة الفصل 62)؛

ويرد التركيب على نحو: "على المجلس الأكبر أن يرتّب ما تظهر فيه المصلحة للدولة والمملكة"؛ وقد تحوّلت "أن" المصدريّة مشفوعة بفعل إلى مصدر من مثل "الاتّصال" بدل "أن يتّصل" و"تعيين" بدل "أن يعيّن" و"تسليم" بدل "أن يسلم". ولا نستغرب تحقيق الحرف "على" معنى الوجوب الذي نستشقه من هذه الأقوال. وقد دلّت "على" على معنى الشرط في مثال لطف حسين في "دعاء الكروان"، وجاء قوله: كنت أرافقها في اللعب على ألاّ ألعب معها وأرافقها إلى الكتاب على ألاّ أتعلّم

25 دستور الجمهوريّة التونسيّة 44: 10-12 - مجلّة الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة عدد 97 ص 3112 و3113 - المجلّة الجزائريّة لسنة 1994 في الصفحات التاليّة: 9-10-11-17-18-20-2122-47-55 - مجلّة المرافعات المدنيّة والتجاريّة ص: 34-35-44-82-90-96-97-101-102-123-139 - المجلّة الجنائيّة لسنة 1994 ص 8-9-29 - قانون تأسيسي يتعلّق بالتنظيم المؤقت للسلط العموميّة، الرائد الرسمي عدد 6 للسنة 2011 ص 4 - مشروع دستور دولة الخلافة ص 16-34-39-56 - مجلّة العلاقات بين المسوّغين والمتسوّغين ص 15-35 - 59- ميثاق الأمم المتّحدة ص 6-33-36-41-46-57 - النظام الأساسي لمحكمة العدا الدوليّة ص 100-109-118-121-132-137 - دستور الجمهوريّة التونسيّة في الفصول 35 و38 و62 مشروع دستور دولة الخلافة ص 19 و24 و43 - قانون تأسيسي يتعلّق بالتنظيم المؤقت للسلط العموميّة لسنة 2011 ص 4 - جواز سفر ص 1 - مجلّة الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة عدد 97 صفحتا 3113 و3114 - مجلّة المرافعات المدنيّة والتجاريّة ص 32-33-34-47-54-74-88-91-99-100-102-117-120-132-139-142-143-149 - المجلّة الجزائريّة ص 9-10-19-23-77-93 - المجلّة الجنائيّة ص 16 و28 و63 - مجلّة المرافعات المدنيّة والتجاريّة ص 69-76-79-84-89-92 - مجلّة العلاقات بين المسوّغين والمتسوّغين ص 9-10-11-12-13-35

معها. وأفاد الحرف "على" معنى الشرط في استعمالين في هذا المثال. ولا ننكر أنّ الحرف "على" يحقق معنوي الاستعلاء أو المكان إلا أنّ هذا الحرف يقترب في النصوص القانونية بـ"أن" مثله مثل أفعال الوجوب، ويفيد معنوي الاتّصاف أو الشرط اللذين أفادهما الفعل "يجب" على سبيل المثال. ونكاد نجزم بأنّ الحرف "على" يقترب بـ"أن" في تحقيقه مفهوم الوجوب، ونلاحظ أنّه يكاد يتمحّص لهذا التركيب دليل إحصاء الاستعمالات اللغويّة. فالحرف "على" يقترب بـ"أن" في 103 حالة مقابل تسع حالات يجرّد فيها من "أن". وقد تحوّل الفعل المقترن بـ"أن" إلى مصدر في حالات قليلة جداً من مثل: وعلى المالك عند انتهاء الأشغال مطالبة المكثري الذي انتفع من تلك الأشغال الجديدة مباشرة الترفيع في معين الكراء في حدود هذا الانتفاع²⁶ ويكون هذا المثال على نحو: وعلى المالك عند انتهاء الأشغال أن يطالب المكثري الذي انتفع من تلك الأشغال الجديدة مباشرة الترفيع في معين الكراء في حدود هذا الانتفاع. والحاصل أنّ استعمالات "على... أن" تحقّق الوجوب أساساً في النصوص القانونيّة وبنسبة أقلّ في نصوص الحياة اليوميّة. ولا شكّ أنّ الوقوف على هذه الظواهر اللغويّة يفيد مؤلّفي الموادّ التعليميّة.

• الجموع

تُسهّم المدوّنات الحاسوبية في ضبط تواتر جموع الأسماء ممّا يمكّن مؤلّفي الموادّ التعليميّة من اختزال النادر منها في كتب اللغة للمبتدئين من الناطقين وغير الناطقين بالعربيّة؛ ونستدلّ على هذه النزعة بمثالين، يكمن المثال الأوّل في جمع الاسم "مِلمة" فهي تُجمع في كتب اللغة على "مَمَلٌّ" و"مَمَالٌّ". ويتواتر لفظ "مِلمة" في مدوّنة "سكاتش أنجايين" 9586 وعلى امتداد 480 ص، وتتواتر صيغة الجمع "مَمَلٌّ" 6961 مرّة مقابل تواتر صيغة الجمع "مَمَالٌّ" 133 مرّة في سبع صفحات. وإذا جاء تواتر لفظ مَمَالٌّ 133 مرّة فلا داعي لإدراجه في كتب تعليم اللغة العربيّة للمبتدئين، كما أنّ معاجم اللغة تورد صيغتي الجمع "مَمَلٌّ" و"مَمَالٌّ" بنفس الدرجة ودون أن تشير إلى ندرة استعمال صيغة الجمع "مَمَالٌّ"، وهذا ما نعتز عليه في المعجم الوسيط، فـ"النملة حشرة خفيفة الجسم، (ج) مَمَلٌّ، ومَمَالٌّ، ص 955، وبنحو المعجم الأساسي المنحى ذاته، فـ"النملة (ج) مَمَلٌّ ومَمَالٌّ ص 1233.

26 مجموعة النصوص المنظمة للعلاقات بين المسوغين والمتسوغين ص10.

ونسوق مثالا ثانيا على صيغة الجمع للفظ عامل، وتورد معاجم اللغة ثلاث صيغ جمع هي "عامل/عاملون (جمع مذكّر سالم) وعامل/عمّال (جمع تكسير يفيد الكثرة) وعامل/عملة (جمع تكسير يفيد الكثرة)، وقد لا نهتدي بالحدس إلى صيغة الجمع الأكثر تواترًا، لذا ندقّق هذه المسألة بالنظر في مدوّنة "سكاتش أنجايين"؛ وتبيّن أنّ صيغة الجمع "عاملون" تتواتر 6654 مرّة وعلى امتداد 333 ص، وأما صيغة الجمع "عمّال" فهي تتواتر 269084 مرّة، وتتواتر صيغة الجمع "عملة" 83066 مرّة وعلى امتداد 4154 مرّة. وبذلك نرتّب صيغ الجمع للفظ "عامل" على نحو:

عامل ----- عمّال 269084 مرّة

عامل _____ عملة 83066 مرّة

عامل ----- عاملون 6654 مرّة

وإذا رغبتنا في تبسيط جموع اللغة العربيّة أو اختزالها في معاجم الناشئة فإنّنا نقتصر على صيغتي عمّال وعملة ونستغني عن صيغة عاملون ولا نوردّها إلّا في المعاجم الكبيرة وحرصًا على الشمول. وتعدّ اللغة الإنجليزيّة معاجم كاملة مبنيّة على المدوّنات الحاسوبية من مثل معجم "الونقمان للإنجليزيّة المعاصرة" (The Longman Dictionary of contemporary English)؛ وأدرج هذا المعجم في طبعته الثالثة سنة 1995 معلومات عن تواتر الكلمة في المدوّنات الحاسوبية ومدى تواترها في المنطوق والمكتوب كما أشار إلى تصريفات الكلمة. وتدرس مثل هذه المعاجم السمات الدلالية للكلمات وتنظر في ما يؤلّده اقترانها بكلمات مصاحبة من معان سلبية أو إيجابية من مثل "شرذمة أو ثلّة أو كوكبة"²⁷.

وجملة الأمر أنّ المدوّنات الحاسوبية تعرض على اللسانيّ كمّا هائلًا من النصوص المنطوقة والمكتوبة ثمّ إنّها تجيب الدارسين عن استفساراتهم. ويصبح استعمال المدوّنة الحاسوبية ملجأً وضروريًا إذا أدركنا أنّ بعض مدرّسي اللغة العربيّة في إفريقيا وآسيا ليسوا من العرب ومن الناطقين الأصليين للغة العربيّة. لذا يلجأ هذا المدرّس الأجنبيّ في حالات الإشكال إلى المدوّنة الحاسوبية علّه

يهتدي إلى الإجابة عمّا يعترضه من إشكال سواء في التدريس أو فهم اللغة. وقد تبين اللسانيون أنّ التراكيب المستعملة في كتب متعلّمي اللغة الثانية تختلف في بنيتها عمّا تتضمنه المدونات الحاسوبية ممّا ينعكس على التواصل خارج الفصل وممّا يحمل على إعادة تأليف كتب القواعد وذلك باستقراء الظواهر اللغوية من أشكال الاستعمال. وتتجنّب كتب التعليميّة للعرب ولغير العرب إيراد الأفعال المعتلّة لعسر تصريفها إلا أنّ المدونات الحاسوبية تؤكّد كثرة شيوعها. وقد أثبتنا، في الفقرات السابقة، تواتر فعلي "قال" و"كان". وتسهم المدونات الحاسوبية في النظر في مسائل نحوية وصرفية ومعجمية عدّة يضيق مجال البحث عن تحليلها؛ وتكمن في ضبط تواتر الفعل في صيغتي الماضي والمضارع وكذلك النزعة إلى استعمال الأفعال المزيدة القياسية أكثر من الأفعال الثلاثية السماعية التي تطرح إشكالا يتمثّل في معرفة عين الفعل.

7. نتائج البحث

جاءت المدونات الحاسوبية العربية مادّة خاما، ممّا يعسر توظيفها في التعليميّة. ولم تُدرس بعد دراسة لسانية تُيسّر نسبيا الاستفادة منها من مثل تحشيتها وتشجيرها للتعرف على خصوصياتها التركيبية والصرفية، ومن ثمّ التعرف على السمات اللغوية لأصناف النصوص. ولا ننكر أهميّة هذه المدونات لما تتضمنه من كمّ هائل من النصوص. فإمكاننا أن نستجلي منها أشكال الاستعمال اللغوي لا سيّما وأنّ بعض المدونات تخزّن إلكترونيًا نصوصا إعلامية واقتصادية ودينية واجتماعية وقانونية. وتدرج المدونات الحاسوبية اللغة الطبيعية في صفوف الدراسة وتوظّفها في تأليف الموادّ التعليميّة بعيدًا عن استخدام لغة مصنوعة ومتكلفة. وإذا دُرست اللغة العربية في غير بلدها فإنّ حاجة الدارسين إلى الاحتكاك باللغة المنطوقة والمكتوبة تصير أوكد.

وتسهم المدونات الحاسوبية، بما تعرضه من سياقات طبيعيّة للاستعمال اللغويّ، في إدراك تراكيب لغة ما وظيفتها ومعجمها. فلا ننظر، بفضل المدونات الحاسوبية، إلى الكلمة نظرة معجمية ضيقة وإمّا نقف على تعلّقاتها وسياقات استعمالها، وهو ما يُساعد على تحديد معناها والتعرف على تطوّراتها الدلالية وإدراك معاني التعابير المتجمّدة ومدى تواترها في التبادل اللغويّ.

ويتغيّر دور المدرّس من عارف باللغة عن طريق حدسه وتخمينه إلى موجه إلى استعمال المدونة الحاسوبية وتدقيق الظواهر اللغوية عن طريقها. وبذلك تُكسب عودة المتعلّم إلى

المدونات الحاسوبية الثقة في واقعية ما تعلمه، فقد يتبين تماثلا بين حاجات التواصل اللغوي وبين ما تعرضه المدونات من تراكيب ومفردات مما يقوي دافعيته في التعلم، ويُنمي مهاراته في الملاحظة والفهم والاستنتاج واستنباط قواعد اللغة.

ويستفيد تدرّيس فهم المسموع من المدونات المنطوقة، فهو ينتقي منها نصوصا تمثل النطق الطبيعي للأصوات والنطق المتأثر بالأصوات الحوائف. فالتاء المسبوقة للطاء لا تنطق على نسق التاء المجاورة لأصوات مرققة. فصوت الطاء يسم التاء التي تسبقه أو تلحق به بظاهرة التفخيم. وتفيد نصوص المدونات المنطوقة فهم المسموع في ما تظهره من أشكال النبر والتنغيم والتكرار وهو ما قد لا يتيح نطق المدرّس، ثم إنّ المدونة المنطوقة تعرض نطقا متعدّدا للكبار والصغار والذكور والإناث. وهي تُطلع المتعلّمين على نطق أبناء اللغة دون تدخل المدرّس في تعديل مثل هذه النصوص، وبذلك يتبين المتعلّم تكرار ألفاظ من مثل "إم" و"يعني" و"قصدي" و"الله" و"قسما عظما" و"يا فندم" (في اللهجة المصريّة)، و"يا أستاذ" و"طبعًا".

ونستجلي من المدونات الحاسوبية سمات الثقافة، فصورة الجدة في اللغة العربيّة تقترن بهالة من التقديس والاحترام في حين أنّها قد تكون مثارا للفكاهة في المدونة الإنجليزيّة، وتمكّن هذه المدونات من التعرّف على استعمالات المفاهيم الثقافية مثل الصوم والزكاة والحجّ والعمرة وزمزم والصفاء والمرورة وجبل عرفات ومختلف الجوامع الإسلاميّة. وتتجلّى السمات الثقافية من بعض العبارات من مثل "إن شاء الله" و"لا حول ولا قوّة إلاّ بالله" و"أستودعك الله" و"الله حبّو" في اللغة المحكيّة للتلطيف من وقع الموت على الميّت و"بالعرضة" في اللهجة العراقيّة وتعني أن تبارك لشخص ما شراء شيء فكأنّه يعرضها عليك لتأخذها بدلًا عنه.

وتتسم المدونات الحاسوبية بالتنوع اللغوي وبغناه. وهي تميّز بين المستويات اللغوية التي قد لا يقدر المدرّس على تمييزها، وتحافظ هذه المدونات على خصائص أهل اللغة لأنها تصدر عن المتكلّمين الأصليين بها؛ وفرق بين استعمالات ابن اللغة وبين من يتعلّمها وإن تقدّم في اكتسابها؛ فابن اللغة يستعمل عبارات خاصّة تختفي في لغة مدرّس أجنبيّ عن اللغة. فالإنجليزيّ يستعمل مثلا "أنت تعرف" (you know) و"نوعا ما" وغيرها من المصاحبات اللغوية التي لا نلاحظ لها أثرًا في لغة المتعلّم لا سيّما من تعلّم بالطرق التقليديّة ولم يستفد من المدونات الحاسوبية، ويستعمل

ابن اللغة عبارات عربيّة طبيعيّة من مثل "يعني" أو "طبعا" أو "أنت معي" أو "عجيب" أو "عليك الله" أو "الله يهلكك" للتعبير عن فرط الإعجاب بذكاء إنسان ما. وتسم مثل هذه العبارات الكلام بسمّة الواقعيّة في حين يرد كلام الأجنبيّ للغة شبيهاً بقطعة نثرية مكتوبة.

وتكون المدوّنات الحاسوبية موثوقة وحقيقيّة أكثر من حدس المعلّم لا سيّما من غير ابن اللغة. فقد لا يدرك المعلّم الأندنوسيّ أو الهنديّ أو الماليزيّ بعض خصوصيات اللغة العربيّة، في حين تضمّر المدوّنة الحاسوبية أبعاد المعاني، وتُدقّق طبيعة حروف الجرّ لبعض الأفعال في لغة ما. ويتجاوز توظيف لسانيات المدوّنات تعليم اللغات لينفتح على معالجة صناعة المعاجم واستجلاء الخصوصيات الصرفيّة والتراكيب اللغويّة الأساسيّة ودلالات الألفاظ وتصنيف الأفعال إلى أفعال الطلب والحركة والمشاعر، وهو ما يفتح أبواب بحوث أخرى. وتقرّ "قرانجر" (2003) بأننا نستفيد من المدوّنات الطلّابية في تصميم الموادّ التعليميّة، وتذكر "أنّ هناك قواعد لغويّة مبنيّة على المدوّنات الطلّابية في اللغة الإنجليزيّة المكتوبة والمتحدّثة ويمكن أن تكون مادّة جاهزة لتأليف كتاب القواعد للطلّاب"²⁸. وإذا كانت "قرانجر" تقرّ بالاستفادة في التعليميّة من المدوّنات الطلّابية فإننا نجزم بالاستفادة من المدوّنات اللسانية العامّة والمختصّة في تعليم العربيّة للعرب ولغير العرب.

Granger, S. (1998). The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: Granger, S. (Ed.), Learner 28 London/New York: Addison Wesley Longman. (18-English on Computer (pp. 3

سعيًا في هذا البحث إلى أن نسنّ منهاجًا في تأليف الموادّ التعليميّة ببناءه على توظيف المدوّنات الحاسوبية بدل الاعتماد على القوائم اللغويّة وحدها المؤلّفين فحسب. ونكون بذلك قد وسّعنا مجالات التعليميّة بأن جعلناها تنفتح على أبحاث الحاسوب وما يخزّنه من ملايين النصوص ومليارات الألفاظ العربيّة.

وإن أعدت مراكز البحوث العربيّة مدوّنات حاسوبية ضخمة الحجم فإنّها لم تشفعها ببرمجيّات التحشية والتشجير ممّا يعسر الاستفادة منها ويجعلها مادّة خاما لا غير. ورغم هذه الإشكاليّات فإنّنا حاولنا توظيف المدوّنات الحاسوبية في تأليف المقرّرات الدرّاسيّة بأن بيّنا الأفعال والأسماء الأكثر تواترا؛ ونظرنا في تعلّقات أقسام الكلم يستخدمها متعلّم اللغة في التبادل اللغويّ. وتبيّنا من المدوّنات الحاسوبية كيف تحوّلت أفعال توزيعيّة متداولة إلى أفعال عماد وكيف تمخّض فعلا "يجب" و"ينبغي" أفعال وجوب؛ وكيف اطّردت العبارات المتجمّدة في الاستعمالات اللغويّة؛ ونكون قد أغينا، بمثل هذه المباحث، مناهج تأليف الموادّ التعليميّة بأن جعلناها تنظر في الخصوصيّات التركيبيّة - الدلاليّة للغات الطبيعيّة وبأن جعلناها تستقرئ الأنحاء اللغويّة من المدوّنات الحاسوبية وما تضمّه من أشكال الاستعمال.

وحاولنا، في هذا البحث، أن نوظف المدوّنات اللسانيّة في إعداد الموادّ التعليميّة للناطقين بالعربيّة وبغيرها، واستدللنا على ذلك بمثال إجرائيّ بيّنا به غياب أفعال الوجوب والإمكان في سلسلة من سلاسل تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وبرهنّا على هذا الغياب باطّراد هذه الأفعال في مدوّنتي مدينة الملك عبد العزيز ومدوّنة "سكاتش أنجايّن". وتتبعنا أفعال الوجوب والإمكان لأهمّيّتها في التواصل. فمتعلّم اللغة يريد أن يلزم المتلقّي بأمر ما في حالة من الحالات ثمّ إنّ هذه الأفعال تمثّل أعمالا لغويّة ومن ثمّ فإنّ الناطقين باللغة يتداولونها. ويتوجّب إدراجها في إعداد الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب.

وإن ظلّت التعليميّة تركّز مع البنيويين والتوليديين على التراكيب اللغويّة فإنّنا نحونا بها منحي دلاليّا قوامه أشكال الاستعمال وما تضمّره من خصوصيّات تركيبية دلالية. وإن انتهجنا، في هذا البحث، منهاج حاسوبيا لسانيا فإنّنا نروم أيضا توظيف نتائج الأبحاث التربويّة والنفسيّة لتتعاضد هذه المبادئ جميعها في تأليف الموادّ التعليميّة وتولّد منها منهاج تعليميا متكاملًا.

المراجع

- الشعرائي، (حسن بن محمّد آل مساعد)، (2012)، العربية للعالم، الكتاب الأوّل، الرياض، نشر جامعة الملك سعود، 259 ص.
- صالح، (محمود إسماعيل)، (2012)، الحاسوب والبحث اللغويّ (المدوّنات اللغويّة نموذجاً)، الرياض، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان.
- الكشو، (رضا)، وصيني، (محمود إسماعيل)، (1995)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، تونس، نشر المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم. (قد أوردنا في هذا المرجع قوائم مستوفاة بمفردات اللغة العربيّة وصواتمها وتراكيبها).
- الكشو، (رضا)، (2015)، توظيف اللسانيّات في تعليم اللغات، مكّة المكرّمة، نشر مجمع اللغة العربيّة على الشبكة العالميّة، 408 ص. خصّصنا الفصل الخامس لتحليل لسانيّات المدوّنات وأشرنا إلى مترجمات هذا المفهوم ومراجعتها وخصّصنا الفصل الأوّل للقوائم اللغويّة وإشكاليّاتها ص 40.
- رضا الطيّب الكشو، (2016)، تطبيق لسانيّات المدوّنات على اللغة العربيّة، المجلة العربيّة للثقافة، تونس، العدد الثاني والستون، ص ص 257 - 308.
- الكشو، (رضا)، (2017)، لسانيّات التعلّيميّة، تونس، ص 224.
- الكشو، (رضا)، (2019)، الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خدون، تونس، ص 223.
- اللجنة الدائمة للرصيد اللغويّ، (1976)، الرصيد اللغويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ) القائمة العربيّة الفرنسيّة، تونس.
- المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم، (2007)، الكتاب الأساسيّ في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، تونس، الجزء الأوّل، طبعة جديدة، 414 ص.

- Anne Condamines, (January 2005), Linguistique de corpus et terminologie, Langages 157 (1), Université de Toulouse- Jean Jaures.
- Sonia Di Vito, (2013), L utilisation des corpus dans l analyse linguistique et dans l apprentissage du F L E.
- Benoit Habert, Adeline Nazarenko, Andre Salem, Les linguistiques de Corpus, Internet (2012 / 2018).

دور مديرى مدارس التعليم الأساسى فى تنمية الابتكار لدى الطلبة بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان



أ. محمد بن عبدالله بن محمد البارحى - د. عائدة بنت بطي القاسمية
جامعة صحار - كلية التربية والآداب

المقدمة

يعدّ الابتكار شكلا من أشكال النشاط الإنساني، فبعد أن حلت الآلة في المصانع والإدارات والمؤسسات، لم تعد الحاجة بتلك الأهمية إلى قوة العضلات البشرية، وإنما تحوّلت إلى الطاقة المفكّرة الخلاّقة، إذ تجاوزت تقنيات الآلة بسرعتها الزمان والمكان فضلا على الإتقان والجودة، ممّا يجعل الاستغناء عن الطاقات والكفاءات العضلية أمرا طبيعيا، وبالمقابل ازداد الطلب على النشاط الابتكاري، فأصبح من الضروري على كلّ مؤسسة إيجاد قدرات مبتكرة بين أفرادها تعينها على مواكبة التطوّر السريع في تكنولوجيا المعلومات والمعرفة حتّى تبقى في المقدّمة دائما، وهذا ما يدعو إلى اكتشاف العناصر المبتكرة في كلّ تجمّع ومؤسسة، فالطاقات المبدعة والمبتكرة تحتاج إلى الرعاية الكافية والفرص المناسبة حتّى تنمو وتكبر وتأخذ موقعها في مجالات العمل المختلفة. وعليه فإنّ تنمية الابتكار ومهارات التفكير من أبرز مهامّ القائد في المؤسسات التعليمية، وتعليم المديرين والقادة والمسؤولين الطرق الصحيحة للتعامل مع الطلبة الموهوبين، وتدريبهم على وضع رؤية إستراتيجية تتعلّق باستثمار الموهبة لدى الطلبة وإبرازها؛ كخطوة للاستعداد للتعامل مع التحدّيات المعاصرة.

الخلفية النظرية للدراسة

مفهوم الابتكار: لغة: ابتكر أي اخترع، ابتدع، استنبط شيئا غير مسبوق إليه - ابتكر طريقة جديدة. (المعجم الوسيط)، وذكر دياب (2005) بأنّ الابتكار هو إنتاج جديد وهادف وموجّه نحو هدف معيّن، وهذا الإنتاج يتميّز بالجدة والأصالة.

أنواع الابتكار

يقسّم الابتكار كما جاء عند الدريني (2013) إلى ثلاثة أقسام هي: الابتكار التكنولوجي: وهو ذلك النوع من الابتكار الذي يؤدّي إلى التغيير في المنظّمات ، عن طريق تقديم الجديد من التكنولوجيا، ويحدث نتيجة استخدام معدّات جديدة، أو نظام جديد أو يحدث تغييرات في المنتجات والخدمات. والابتكار الإداري: وهو الذي يؤدّي إلى إحداث تغييرات في الهياكل والنظم أو في العمليات، ويرتبط ارتباطاً مباشراً بطبيعة النشاط والعمل الأساسي للمنظمة، كما يرتبط ارتباطاً مباشراً بإدارة المنظمة واستخدام الأفراد وتوزيع الموارد وهيكله المهامّ والسلطة والمكافآت. والابتكار المساعد: وهو الابتكار الذي يرتبط بعلاقة المنظمة مع البيئة المحيطة، ويتضمّن تقديم الخدمات للمجتمع المحليّ، كبرامج التدريب المهني، وخدمات التعليم، والتعليم المستمرّ وغيرها. وتتمثّل أهميّة الابتكار في تحسين جودة المنتجات، وتنمية مهارات التفكير الشخصية للفرد، وذلك من خلال التفاعل الجماعي، وممارسة العصف الذهني، والمساهمة في تعزيز صورة المؤسسة في أذهان الحرفاء، والمساعدة على إيجاد روح المنافسة في المؤسسات، والمساعدة على إيجاد طرق لزيادة حجم المبيعات في المؤسسة، والمساهمة في تحسين جودة القرارات الخاصة بحلّ المشكلات داخل المؤسسة، في مختلف المجالات سواءً كانت اقتصادية أم فنيّة أم تسويقية، بالإضافة إلى حلّ المشكلات المتعلقة ببيئة العمل نفسها، والمساهمة في تميز المؤسسة، من خلال تقليل الفترة الزمنية للإنتاج، الأمر الذي يجعل المؤسسة من المؤسسات المنافسة بالنسبة إلى الوقت (خطاطبة، 2002).

العوامل المؤثّرة في الابتكار

تصنّف العوامل المؤثّرة في الابتكار عند الدريني (2013) إلى ثلاث مجموعات مترابطة، وهي: مجموعة العوامل الشخصية: يعتقد البعض أنّ الابتكار يقتصر على شديدي الذكاء فقط، إلّا أنّه يجدر الذكر أنّ الابتكار ظاهرة إنسانية عامّة، لا تقتصر على فئة معيّنة من الناس، وبالرغم من ذلك فقد وجد العلماء والباحثين أنّ المبتكرين يتميّزون بعدد من الصفات المشتركة، ومنها أنّه لديهم حبّ استطلاع كبير، كما أنّهم يتحدّون معظم الطرق التقليدية في إنجاز الأمور، ويخلقون

تصوّرات جديدة تساعدهم في حلّ المشكلات ومواجهتها، كما يتميّزون دائماً بأنهم ينظرون خارج الصندوق، أي أنّ نظرتهم للأمور عادة ما تكون بعيدة المدى، ومن الصفات والعوامل الشخصية الأخرى والتي عادة ما تظهر في المبتكرين أنّهم يميلون إلى التعقيد، ولا يميلون إلى الطرق السهلة والمألوفة في حلّ المشكلات، ويختلفون بذلك عن الأفراد العاديين بتفكيرهم الخارج عن المألوف.

مجموعة العوامل التنظيمية: من أهمّ العوامل التنظيمية التي تؤثر في الابتكار استراتيجية المؤسسة، حيث أنّ الأفراد لا يعملون في الفراغ، وإمّا يعملون داخل محيط تنظيمي من شأنه أن يؤثر بشكل كبير على مدى ابتكارهم، والجدير بالذكر أنّ هناك مؤسّسات تتبع استراتيجية التجديد، ويكون ابتكار الأفراد فيها هو السبب في ميزتها التنافسية في الأسواق، وهناك مؤسّسات توجّه ابتكار أفرادها نحو الحفاظ على الوضع الحالي، وليس نحو التجديد والتميّز، ومن الأمور التنظيمية الأخرى المؤثرة في ابتكار الأفراد العمل بروح الفريق، حيث يكون الأداء أفضل في حال العمل ضمن فريق منه في حال العمل بشكل فرديّ؛ لما له من تأثير إيجابي في تعزيز الابتكار ودعمه.

مجموعة العوامل البيئية: إنّ للبيئة دوراً هاماً في الابتكار، فهي إمّا أن تساعد الفرد على الابتكار، وإمّا أن تحبطه وتقيدّه، ومن العوامل البيئية المؤثرة في العملية الابتكارية؛ العوامل الاجتماعية والثقافية والتي تبدأ من الأسرة، ومنها إلى المؤسّسات التعليمية والثقافية، حيث إنّ لكلّ منها دوراً كبيراً في التأثير على الفرد وطريقة تفكيره، وتحفيزه على الابتكار من خلال تربيته وتوجيهه ثقافياً، كما أنّ للعوامل السياسية دوراً هاماً يتجلى في دعم القيادات السياسية للابتكار في المجتمع، وذلك من خلال تخصيص الحوافز المادية والمعنوية، وتشجيع قيام المؤسّسات التنموية والتعليمية والبحثية، التي تساعد بدورها على نموّ القدرات الابتكارية لدى الأفراد.

متطلّبات الابتكار في المدرسة

يرى (عبد الفتاح، 1995) أنّ من العوامل المهمّة التي تساعد على إيجاد متطلّبات الابتكار وتشجيعه هي: التخلّص من الإجراءات الروتينية المعقّدة التي تحول دون انطلاق الأفكار والابتكار، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وتكليفه بأعمال تمثّل تحديات لفكره وقدراته، لكي ترفع لديه من روح الإبداع والابتكار والتطوير وتحديّ المجهول، ومساندة المسؤولين للأفكار الابتكارية

وتقبّلهم ودعمهم لها، والعمل على إنشاء ما يسمّى بـ (بنك الأفكار) على أن تتولّى الإشراف عليه جهة مركزية عليا، تقوم بتشجيع كلّ فكرة جديدة وتتبنّى المواهب الابتكارية في كلّ مجال، ودعم استخدام الأساليب العلمية التي تسهم في إثارة الفكر وابتكار روح الإبداع وتقديم أفكار جديدة عند دراسة المقرّرات في مختلف مراحلها، ومن بين تلك الأساليب أسلوب العصف الذهني، الذي يعتمد على تقديم أكبر قدر ممكن من الحلول والاقتراحات للمشكلة، دون فرض قيود على مقدّمها في بداية طرح الفكرة، وتشجيع الأداء الابتكاري، ودعم المبتكرين وتبني أفكارهم ودراساتها دراسة جادة، حتّى لو بدت غريبة لأوّل وهلة.

معوّقات الابتكار

هناك العديد من الدراسات التي اهتمّت بدراسة معوّقات الابتكار نجد أنّ أغلب هذه الدراسات نظرية، وعبرة عن مجموعة من الآراء المتعلّقة بالعوامل التي تعوق الابتكار ومن هذه الدراسات: دراسة عبادة (2006) والتي كشفت من خلال بحثه الميداني بعنوان (التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام) عن معوّقات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ تلك المرحلة كما يدركها المعلّمون والمعلّمتات وهي:

- معوّقات خاصّة بالأسرة وهي: الرعاية الأسرية للأبناء، واتجاه الأسرة نحو التفكير الابتكاري، والاتجاهات الوالدية، والتوافق الأسري، وعلاقات الأسرة بالمدرسة.
- معوّقات خاصّة بالمعلّم وهي: اتجاه المعلّم نحو مهنة التدريس، ومدى اتساع أفق المعلم الثقافي والاجتماعي، وطريقة المعلّم في التدريس، ومشكلات التلاميذ المبتكرين، وإعداد المعلم وتدريبه.
- معوّقات خاصّة بمحتوى المنهاج الدراسي وهي: بناء المناهج الدراسية، وتطبيق المناهج الدراسية، وتقويم المناهج الدراسية، وإعداد الكتاب المدرسي.
- معوّقات خاصّة بالإدارة المدرسية وهي: نظام التعليم؛ وتتعلّق بكلّ من الطابع التقليدي للعملية التعليمية التعلّمية بالمدرسة، ومدى الاستقلال الذاتي لدى التلاميذ، والأخطاء المتعلّقة بنظام التعليم الأساسي، والأخطاء المتعلّقة بالنظام التعليمي بالمدارس.

- معوّقات خاصّة بالمجتمع وهي: مدى ملائمة بيئة المجتمع الخارجي للتلاميذ، ومفهوم دور المؤسّسات الثقافية في المجتمع، وسلبيات الثقافة، وعلاقة المجتمع بالمدرسة، وانتشار ظاهرة التسلطية. كما كشفت نتائج الفروق بين مراحل التعليم العام؛ معوّقات التفكير الابتكاري، بأنّ حجم المعوّقات يتركّز بصورة أكبر في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ثمّ الثانوي وأخيرا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

العوامل الميسّرة للابتكار

- هناك العديد من الأبحاث والدراسات التي اهتمت بدراسة العوامل الميسّرة للابتكار؛ منها دراسة سميرات، (2009) والذي قام بدراسة بعنوان "العوامل الميسّرة للتفكير الابتكاري كما يراها المعلّمون في مراحل التعليم العام" وقد كشفت الدراسة أنّ من العوامل الميسّرة للابتكار في مراحل التعليم العام هي:
- عوامل متعلّقة بالأسرة وهي: علاقة الأسرة بالمدرسة، وتنمية الشخصية السويّة للأبناء، واتجاهات الوالدين الإيجابية نحو الأبناء.
 - عوامل متعلّقة بالمعلّم وهي: إعداد المعلّم، ومساعدته على حلّ مشكلاته الخاصة، وتشجيع المعلّم للتلميذ المبتكر، وتنمية المعلّم لشخصية التلميذ السويّة، وإشباع المعلّم لحاجات التلاميذ وميولهم وخيالهم، وتشجيع المعلّم للتعلّم الذاتي، وديمقراطية المعلّم.
 - عوامل متعلّقة بالمنهج المدرسي وهي: تطوير المناهج الدراسية، وتشجيع الكتاب المدرسي للتفكير الابتكاري.
 - عوامل متعلّقة بالإدارة المدرسية وهي: تطوير الإدارة المدرسية ونظام التعليم بصفة عامة، وتوفير الامتحانات اللّازمة لتنمية التفكير الابتكاري، والفهم السليم للإدارة المدرسية، والاهتمام بالأنشطة والبحوث التربوية، والدور الإيجابي لمدير المدرسة.
 - عوامل متعلّقة بالمجتمع وهي: الدور الإيجابي للمؤسّسات الثقافية في المجتمع، وتوفير المناخ الاجتماعي المناسب للتفكير الابتكاري، وتوفير الإمكانيات اللّازمة للمؤسّسات الثقافية في المجتمع.

مشكلة الدراسة وتسألاتها

يعدّ مدير المدرسة عنصراً أساسياً في العملية التربوية، لذلك لا بدّ أن يمتلك كفاءة تجعله قادراً على تنفيذ عمله بفاعلية، ونتيجة لما تشهده السلطنة من نقلة نوعية في تطوير أنظمتها التربوية التي تشهد حركة تطوير مستمرة في العملية التعليمية التعلّمية، فإنّ ذلك أيضاً يتطلّب تطويراً في مستوى أداء المديرين يتلاءم مع هذه التطورات. لذلك فمعرفة متطلبات تطبيق الابتكار الإداري بالمدارس قد تساعد المديرين على مواجهة تلك المتطلّبات في إدارة مدارسهم ومن ثمّ تحقيق الفعالية في جانب أدوارهم لتنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي.

وتبرز أهمّية دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى الطلبة بمدارس السلطنة على وجه العموم، ومدارس محافظة شمال الباطنة على وجه الخصوص، بتدريبيها وصلقلها على أحدث الاتجاهات المعروفة في الابتكار الإداري، حتّى تستطيع القيام بأدوارها نحو عمليات التطوير والتغيير في جانب العملية التعليمية لطلبة التعليم الأساسي بمدارسهم، بما يسهم في عملية تنمية الابتكار بين طلبتهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تبحث عن دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة.

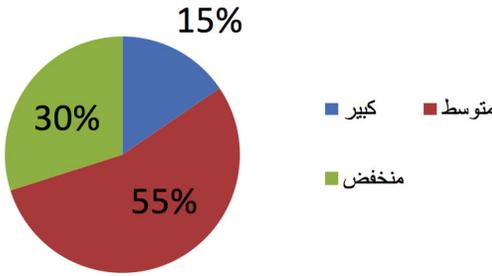
قام الباحثان بإجراء استطلاع رأي على خمسين مديراً من مديري المدارس ومساعدتهم بمدارس محافظة شمال الباطنة من خارج عيّنة الدراسة، حول دورهم في تنمية الابتكار لدى الطلبة، لتتضح للباحثين بعض النقاط الهامّة التي تخدم موضوع البحث، حيث تضمّن الاستطلاع سؤالين على النحو التالي:

السؤال الأول: تتوفّر بالمدرسة البيئة المناسبة لاكتشاف الابتكار ودعمه لدى الطلبة بشكل:

كبير - متوسط - منخفض.

والشكل التالي يوضّح نتائج هذا السؤال:

شكل 1.1. استطلاع رأي

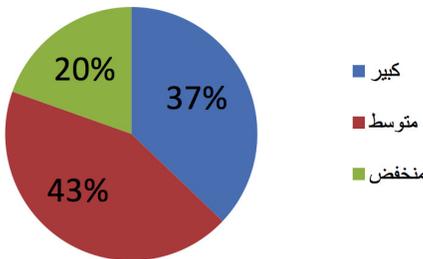


يتضح من الشكل 1.1 للاستطلاع؛ أنّ أكثر أفراد العيّنة يتفوقون على توفّر بيئة مناسبة لاكتشاف الابتكار ودعمه لدى الطلبة في المدرسة بشكل متوسط، بنسبة 55%. والبعض من أفراد العيّنة يرى أنّ في المدرسة بيئة مناسبة لاكتشاف الابتكار ودعمه لدى الطلبة بشكل كبير، بنسبة 15%. بينما يرى بعض أفراد العيّنة أنّ هناك بيئة مناسبة لاكتشاف الابتكار ودعمه لدى الطلبة بشكل منخفض، بنسبة 30%. ومما أنّ أكثر أفراد العيّنة جاءت استجاباتهم إلى أنّه تتوفّر بالمدرسة البيئة المناسبة لاكتشاف الابتكار ودعمه لدى الطلبة بشكل متوسط، وهي نسبة لا تعكس أهميّة الابتكار في الجانب التعليمي، فعليه يسعى الباحثان للتعرف على دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لمجال توفّر البيئة المدرسية المحفّزة للابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي من خلال استخدامهما أداة الدراسة.

بينما جاء السؤال الاستطلاعي الثاني: تولى إدارة المدرسة أهميّة خاصّة لاكتشاف الطلبة المبتكرين ودعمهم بشكل: - كبير - متوسط - منخفض.

والشكل التالي يوضّح نتائج هذا السؤال:

شكل 1.2. استطلاع رأي



يُتضح من الشكل 2.1 أن أكثر أفراد العينة الاستطلاعية اختاروا بشكل متوسط "تولي إدارة المدرسة أهمية خاصة لاكتشاف الطلبة المبتكرين ودعمهم بشكل متوسط، بنسبة 43%. والبعض من أفراد العينة يرون أن إدارة المدرسة "تولي أهمية خاصة لاكتشاف الطلبة المبتكرين ودعمهم" بشكل منخفض، بنسبة 20%. ويرى بعض أفراد العينة أن إدارة المدرسة "تولي أهمية لاكتشاف الطلبة المبتكرين ودعمهم" بشكل كبير، بنسبة 37%. وبما أن أكثر أفراد العينة الاستطلاعية يرون أن إدارة المدرسة "تولي أهمية خاصة لاكتشاف الطلبة المبتكرين ودعمهم" بشكل متوسط، لذا يسعى الباحثان إلى التعرف على دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لمجال لاكتشاف الطلبة المبتكرين ودعمهم من خلال أداة الدراسة.

وإلى ذلك فإن الدراسة تهدف إلى التعرف على دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، ومن المنتظر الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) لدور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة تعزى إلى متغيرات الدراسة: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
3. ما المقترحات والتوصيات لتنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة.
2. الكشف عن أثر كل من متغيرات الدراسة: النوع، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي على دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة.

3. التوصل إلى جملة من التوصيات والمقترحات لتنمية الابتكار لدى طلبة مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة.

أهمية الدراسة

1. تتزامن هذه الدراسة مع التغيرات المتسارعة التي يشهدها المجتمع العماني بشكل عام، ونظم التعليم بشكل خاص، كنظام تطوير التعليم الأساسي وتطبيق بعض المشاريع التربوية، مما يستوجب مراجعة الأساليب الإدارية الحديثة، وتفعيل دور الإدارات في تنمية الابتكار الإداري لخدمة الابتكار الطلابي.
2. يأمل الباحثان أن تساهم هذه الدراسة في دعم نظريات التغيير والتطوير والقيادة.
3. يأمل الباحثان تبني أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية بالسلطنة التوصيات التي سوف تخرج بها هذه الدراسة.
4. دعم المكتبة العربية يمثل هذه الدراسات، وكذلك الباحثين والمهتمين في هذا المجال.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: شملت هذه الدراسة عينة من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة، وتمّ اختيار محافظة شمال الباطنة كونها من أكبر المحافظات التعليمية كثافة في عدد المدارس على مستوى سلطنة عمان.

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة عينة من مديري المدارس ومساعدتهم بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017/2018م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على مجال التخطيط ومجال البيئة المدرسية ومجال اكتشاف المواهب الطلابية.

مصطلحات الدراسة:

الابتكار: لغة، من ابتكر أيّ اخترع وابتدع واستنبط شيئا غير مسبوق إليه . ابتكر طريقة جديدة. (المعجم الوسيط)، وتعدّدت تعريفات الابتكار؛ ونذكر منها: أنّه نشاط عقلي تصاحبه رغبة قويّة في البحث والتوصّل إلى حلول مشكلات أو بلوغ غايات يكون لدى المبتكر حساسية نحوها، وإصرار على معالجتها (عابدين، 2006). وعرف الدريني (2013) الابتكار بأنّه مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد ، بما يتوفّر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثّرات مختلفة، لينتج إنتاجا يتميّز بالأصالة. ويعرفه الباحث بأنّه: “عملية تحويل الفكرة إلى منتج جديد أو عملية أو ممارسة جديدة بما يتناسب مع متطلّبات الطالب واحتياجاته، وإسهامه في العملية التعليمية التعلّمية“.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، والتي تهدف إلى جمع البيانات والحقائق عن الظاهرة مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيراً كافياً، ووصف الخصائص المختلفة وجمع المعلومات حولها، للوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من مديري مدارس التعليم الأساسي ومديراتها في محافظة شمال الباطنة للحلقتين الأولى والثانية وعددهم (269) موزعين على جميع ولايات المحافظة (وفق الكتاب الإحصائي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، 2018م).

عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة لا احتمالية بالتقنية القصدية تتكوّن من (100) مدير ومديرة، وبنسبة 37% من المجتمع الكليّ للدراسة بمختلف ولايات محافظة شمال الباطنة، وجاء مديرو المدارس (الذكور) بنسبة 40% ومديرات مدارس (الإناث) بنسبة 60%، حيث تمّ تحديد النسبة بناء على التناسب الواقع في متغيّر النوع لمجتمع الدراسة. والجدول 2.3 يوضّح خصائص أفراد العيّنة:

جدول 2.3

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة

نوع المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	40	40%
	أنثى	60	60%
	المجموع	100	100%
سنوات الخبرة	9 سنوات فأقل	1	1%
	من 10 إلى 19 سنة	27	27%
	20 سنة فأكثر	72	72%
	المجموع	100	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	6	6%
	بكالوريوس	79	79%
	ماجستير فأعلى	15	15%
	المجموع	100	100%

أداة الدراسة:

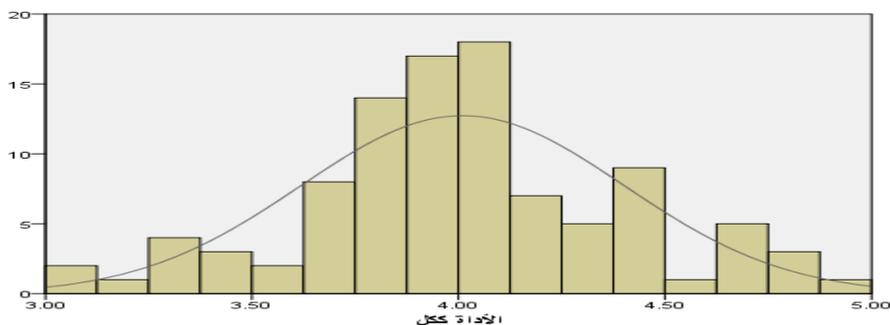
لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالاستعانة بأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تمّ من خلالها قياس دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة، حيث قام الباحثان بتصميم الاستبانة بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بتنمية الابتكار لدى الطلبة، حيث تكوّنت الاستبانة من 30 عبارة موزّعة على ثلاثة محاور تضمّنت دور مدير المدرسة في تنمية الابتكار في مجال التخطيط وتحتوي 10 فقرات، ودور مدير المدرسة في تنمية الابتكار في مجال البيئة المدرسية وتحتوي 10 فقرات، ودور مدير المدرسة في تنمية الابتكار في مجال اكتشاف المواهب الطلابية لدى طلبة التعليم الأساسي وتحتوي

10 فقرات، مستخدمين مقياس ليكرت الخماسي: أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة التعرف على دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة مرتبة حسب تسلسل أسئلتها.

شكل 1.4 شكل بياني يمثل توزيع مجموع البنود



يوضح الشكل البياني 1.4 أعلاه بأن توزيع مجموع البنود هو توزيع منتظم ومنحى البيانات متماثل، حيث أن معظم القيم تتوزع بانتظام عن يمين ويسار المتوسط الحسابي. وكثافة البيانات جاءت في الوسط، وبالتالي فإن توزيع البيانات يكون توزيعاً طبيعياً. لذا استخدم الباحثان أسلوب الإحصاء البارامتري في تحليل البيانات.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه:

"ما دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظرهم"؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة

شمال الباطنة في سلطنة عمان حسب مجالات الدراسة والأداة ككل. ولتوضيح نتائج الإجابة على السؤال، اعتمد الباحث معيار الحكم التالي:

جدول 1.4

معيار الحكم على نتائج الإجابة

المدى	درجة التقدير
من 1 إلى 2.33	ضعيفة
من 2.34 إلى 3.67	متوسطة
من 3.68 إلى 5	عالية

والجدول رقم 2.4 يوضح ذلك.

جدول 2.4

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على مجالات الدراسة،

مرتبة حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	2	مجال البيئة المدرسية	4.10	0.47	عالية
2	3	مجال اكتشاف المواهب الطلابية	4.09	0.43	عالية
3	1	مجال التخطيط	3.84	0.48	عالية
		الأداة ككل	4.01	0.39	عالية

يبين الجدول 2.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان حسب مجالات الدراسة والأداة ككل، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال البيئة المدرسية، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري (0.47)، تلاه في المرتبة الثانية مجال اكتشاف المواهب الطلابية، بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.7432)، فيما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال التخطيط، بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وانحراف معياري (0.48)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للأداة ككل (4.01)، بانحراف معياري عام (0.39) وبدرجة تقدير عالية في دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي.

وتتفق النتائج مع دراسة السعدية (2011)، ودراسة بلواني (2008) ودراسة الزهر (2003) حيث جاء مجال البيئة التنظيمية المدرسية بأعلى متوسط حسابي وتختلف مع دراسة الخوaja (2004) الذي جاء مستوى التخطيط للأهداف وتحديد الإجراءات في المرتبة الأولى. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مديري المدارس يرون أهمية أكبر لمجال تهيئة البيئة المدرسية، من أجل تنمية الابتكار، وذلك من خلال العمل على توفير الأنشطة والتجهيزات اللازمة للطلبة المبتكرين، وتنظيم الورش وتعزيز علاقة الطالب بالبيئة المدرسية، وتنمية مهاراته في عمليات الملاحظة والبحث والتفكير مع توفير جو من الحرية والتفاعل بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة داخل البيئة المدرسية، كما يعمل مديرو المدارس على تشجيع المواهب الطلابية وتحقيق حرية المشاركة بالأنشطة المدرسية، والاهتمام بطرائق التدريس التي تنمي الابتكار لدى الطلبة، مع الدعم والتعزيز من أجل تحفيزهم لإظهار مواهبهم، في حين يرى مديرو المدارس أن عمليات التنفيذ من خلال توفير البيئة المدرسية المناسبة واكتشاف المواهب الطلابية يأتي من حيث الأهمية أعلى من عمليات التخطيط، كون أن بعض القوانين والإجراءات تعمل على وضع نمط موحد للخطط دون النظر للجانب الابتكاري، ومن واقع خبرة الباحث الطويلة في الإدارة المدرسية نجد أن مديري المدارس يتغلبون على هذه المشكلة من خلال الأسلوب القيادي الذي يتبعونه لحل مثل هذه الصعوبات، حيث يعملون على تذليل الصعاب التي قد تقف أمام الطلبة المبتكرين، كتوفير أماكن لممارسة الأنشطة وتوفير المستلزمات في حدود الإمكانيات التي تتوفر بكل مدرسة.

حسب فقرات مجالات الدراسة

أولاً: مجال التخطيط

جدول 3.4

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط،

مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	خطتي المدرسية تعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلبة.	4.30	0.64	عالية
2	3	أساعد المعلمين على وضع خطط علاجية لتحسين عمليات التفكير والتعلّم لدى الطلبة.	4.14	0.65	عالية
3	2	أزوّد المعلمين بعمليات التفكير التي تنقل الطالب من العمليات البسيطة إلى المتقدّمة	4.05	0.67	عالية
4	5	أوجّه المعلمين لتحليل الكتب المدرسية وجعلها أكثر ملاءمة للأهداف الابتكارية	3.96	0.75	عالية
5	8	أعطي الابتكار أهمّية خاصّة عند إعداد الموازنات في الخطة.	3.96	0.80	عالية
6	4	أساعد المعلمين في اختيار الأنشطة التي تسهم في تنمية الجانب الابتكاري.	3.93	0.67	عالية
7	9	محتوى خطّتي المدرسية يركّز على المواقف والمشكلات التي تتحدّى تفكير الطلبة.	3.85	0.88	عالية
8	6	أعمل على المساهمة في تكييف المنهج ليتلاءم مع خطة المدرسة لتنمية الابتكار.	3.76	0.91	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
9	7	القوانين والإجراءات تعمل على وضع نمط موحد للخطط دون النظر للجانب الابتكاري.	3.63	0.98	متوسطة
10	10	اهتمّ بتزويد المعلمين بما يستجدّ من أساليب لتنمية الابتكار.	2.79	1.01	متوسطة
		المستوى العام	3.84	0.48	عالية

بيّن الجدول 3.4 المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مجال التخطيط، إذ بلغ المتوسط العام للمجال (3.84) بانحراف معياري عام (0.48)، وبدرجة تقدير عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنصّ على "خطّتي المدرسية تعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلبة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.30)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (3) ونصّها "أساعد المعلمين على وضع خطط علاجية لتحسين عمليات التفكير والتعلّم لدى الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) ونصّها "أزود المعلمين بعمليات التفكير التي تنقل الطالب من العمليات البسيطة إلى المتقدّمة" بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصّها "اهتمامي ليس كبيراً فيما يتعلّق بتزويد المعلمين بما يستجدّ من أساليب تنمية الابتكار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وتتفق النتائج مع دراسة الخواجا (2004) التي تؤكّد على التخطيط للأهداف ووضعها وتحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الخلاوي، 2008) التي أظهرت عدم إعطاء أهميّة لجانب التخطيط من جانب مديري المدارس الذكور. ويعزو الباحث السبب في اهتمام مديري المدارس بالتخطيط المدرسي، وخصوصاً فيما يتعلّق بتنمية القدرات الابتكارية لدى الطلبة، ومساعدة المعلمين على وضع خطط علاجية في تحسين عمليات التفكير والتعلّم لدى طلبتهم، إلى إدراك إدارات المدارس أهميّة التخطيط المدرسي، وإسهامه في تنظيم الكثير من الجوانب التربوية داخل المدرسة، وربّما التوجّه الحديث نحو تنمية الابتكار يجعل من هذه الإدارة توجّه بشكل كبير معظم برامجها نحو تنمية الابتكار، سواء ما يتعلّق بتنميته لدى الطلبة

بشكل مباشر أو بمساعدة المعلمين على تنمية الابتكار لدى الطلبة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالسلطنة، ممثلاً بأقسام متابعة العمل التربوي، كقسم الإشراف التربوي وقسم التقويم التربوي وقسم الإشراف الإداري، التي تتابع عمليات التخطيط المدرسي، وتضع لذلك برامج تدريبية تساعد مديري المدارس على التخطيط الجيد، وهو ما يعكس أهمية التخطيط المدرسي لديهم. في حين جاء اهتمام مديري المدارس بتزويد المعلمين بما يستجد من أساليب لتنمية الابتكار في درجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى نقص المخصصات المالية الموجهة إلى المدارس لدعم المشاريع المبتكرة في هذا الجانب، أضف إلى ذلك الفجوة الكبيرة التي تعاني منها إدارات المدارس وهي بينها وبين المجتمع المحلي والمؤسسات المدنية التي يتوقع منها دعم مثل هذه المشاريع التربوية، ودليل ذلك خبرة الباحثين الطويلة في الإدارة المدرسية، والتي يلاحظ فيها عزوف هذه المؤسسات عن حضور الاجتماعات واللقاءات التي تنظمها المدارس، ما يؤثر سلباً على إمكانية دعم تنمية الابتكار لدى الطلبة.

ثانياً: مجال البيئة المدرسية

جدول 4.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البيئة المدرسية،

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	20	أعمل على تهيئة جو من الحرية والتفاعل بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة في البيئة المدرسية.	4.24	0.52	عالية
2	19	أدعم المعلم في توفير أساليب وبرامج للتفكير وحل المشكلات لدى الطلبة.	4.23	0.55	عالية
3	12	اجتهد لتوفير التجهيزات الضرورية للأزمة للطلبة المبتكرين.	4.20	0.60	عالية
4	16	أعمل على تهيئة جميع الظروف البيئية الداعمة للأنشطة الابتكارية.	4.17	0.53	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
5	15	أسعى لتهيئة مرافق المدرسة للطلبة المبتكرين.	4.16	0.68	عالية
6	14	أقوم بنشر ثقافة الابتكار في المدرسة.	4.12	0.73	عالية
7	18	أقوم على تعزيز علاقة الطالب بالبيئة المدرسية، لتنمية مهاراته في عمليات الملاحظة والمتابعة والبحث والتفكير.	4.09	0.62	عالية
8	11	أراعي توفير الأنشطة التي تساعد على حب الاستطلاع وتنمية الخيال.	4.05	0.64	عالية
9	13	أقوم بتنظيم ورش عمل لتدريب الطلاب على مهاراتي التحليل والتركيب.	3.95	0.77	عالية
10	17	أعمل على تهيئة قاعات خاصة للطلبة المبتكرين لممارسة أنشطتهم.	3.81	0.81	عالية
		المستوى العام	4.10	0.47	عالية

يبين الجدول 4.4 المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مجال البيئة المدرسية، إذ بلغ المتوسط العام للمجال (4.10) بانحراف معياري عام (0.47)، وبدرجة تقدير عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "أعمل على تهيئة جو من الحرية والتفاعل بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة في البيئة المدرسية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.24)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (19) ونصها "أدعم المعلم في توفير أساليب وبرامج للتفكير وحل المشكلات لدى الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (12) ونصها "اجتهد لتوفير التجهيزات الضرورية اللازمة للطلبة المبتكرين" بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، بينما جاءت الفقرة رقم (17) ونصها "أعمل على تهيئة قاعات خاصة للطلبة المبتكرين لممارسة أنشطتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.81). حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة السعودية (2011)، ودراسة بلواني (2008) ودراسة الزهر (2003) حيث جاء مجال البيئة التنظيمية المدرسية بأعلى متوسط حسابي وتختلف مع دراسة الخوجا (2004)

الذي جاء مستوى التخطيط للأهداف وتحديد الإجراءات في المرتبة الأولى. ويعزو الباحث اهتمام مديري المدارس بتهيئة جو من الحرية والتفاعل مع الطلبة إلى الإدارة الديمقراطية التي يتمتع بها مديري المدارس، وأنهم يعملون على تنمية قدرات الطلبة المبتكرين، مع تزويد المعلمين بأساليب وبرامج للتفكير وحل المشكلات، من خلال الاطلاع الدائم والمستمر للمستجدات التربوية والعلمية الحديثة، كما يمتلكون الأساليب الصحيحة لتنمية الابتكار والمواهب الطلابية، في جو تسوده الثقة المتبادلة بين الهيئة الإدارية والتدريسية والطلبة، في حين أن العمل على تهيئة قاعات خاصة للطلبة المبتكرين جاء بدرجة عالية، لكنه متوسط حسابي أقل من بقية العناصر (3.81)، وقد يعود ذلك إلى إدراك مديري المدارس أن مهمة تهيئة مثل هذه القاعات مكلفة نسبياً، وهي مهمة من اختصاص الوزارة أو مديرية التربية والتعليم، بالإضافة إلى أن الكثافة الطلابية في المدارس لا تسمح بتغيير استخدام بعض القاعات الصيفية لتكون خاصة بالطلبة المبتكرين لممارسة أنشطتهم الفردية والجماعية، أو قد يعود ذلك إلى نظرة مديري المدارس بأن وجود الطالب في الفصول الدراسية الاعتيادية ومشاركته لزملائه في الفصل يعدّ حافزاً جيّداً وبيئة مناسبة للعمل الجماعي الابتكاري، وبالتالي تقل أهمية وجود قاعات مخصصة للعمل الابتكاري من وجهة نظرهم.

ثالثاً: مجال اكتشاف المواهب الطلابية

جدول 5.4

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال اكتشاف المواهب الطلابية،

مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	30	أعزّز الطلبة المبتكرين من أجل تحفيزهم لإظهار مواهبهم.	4.52	0.56	عالية
2	29	أدعم المواهب الطلابية لاعتقادي بأنها شرط أساسي لتنمية الجانب الابتكاري.	4.33	0.49	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
3	24	أحقق حرية مشاركة الطلبة بالأنشطة المدرسية، والذي يسهم في نمو القدرات الابتكارية لديهم.	4.27	0.51	عالية
4	22	أتعاون مع المعلمين لاكتشاف المواهب الطلابية.	4.25	0.54	عالية
5	26	أركز على الأنشطة المدرسية المتنوعة والمبتكرة والتي تسهم في الكشف عن المواهب الطلابية.	4.13	0.56	عالية
6	21	أعمل على متابعة الطلبة المبتكرين بشكل دائم.	4.06	0.65	عالية
7	25	تهتم طرائق التدريس بمشاركة الطلبة الابتكارية في العملية التعليمية.	4.06	0.53	عالية
8	23	أبتعد عن الشدة والصرامة والتسلط وفرض الرأي عند التعامل مع الطلبة المبتكرين.	3.83	0.99	عالية
9	28	أتابع بشكل دوري سجل إنجاز الطالب ليساعد على تعزيز المواهب واكتشافها.	3.75	0.82	عالية
10	27	أعتقد بأن الجانب الابتكاري يعتمد على خصائص الطالب نفسه.	3.71	1.07	عالية
		المستوى العام	4.09	0.43	عالية

يبين الجدول 5.4 المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مجال اكتشاف المواهب الطلابية، إذ بلغ المتوسط العام للمجال (4.09) بانحراف معياري عام (0.43)، وبدرجة تقدير عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على "أعزز الطلبة المبتكرين من أجل تحفيزهم لإظهار مواهبهم" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.52)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (29) ونصها "أدعم المواهب الطلابية لاعتقادي بأنها شرط أساسي لتنمية الجانب الابتكاري" بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (24) ونصها "أحقق حرية مشاركة الطلبة بالأنشطة المدرسية، والذي يسهم في نمو القدرات الابتكارية لديهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، بينما جاءت الفقرة رقم (27) ونصها "أعتقد بأن الجانب الابتكاري يعتمد على خصائص الطالب نفسه" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.71). وتتفق هذه النتائج مع

دراسة شقور (2002) التي جاءت بأهمية تحفيز العمل الابتكاري لدى الطلبة وتختلف مع دراسة الزعبوط (2015) التي جاءت بأن واقع تنمية الابتكار والإبداع جاء في المستوى المتوسط، ويعزو الباحث اهتمام مديري المدارس بتعزيز الطلبة المبتكرين إلى إدراك الإدارات المدرسية لأهمية التعزيز في تنمية المواهب الطلابية الابتكارية، وأنه وسيلة هامة لتحفيز الطلبة المبتكرين ودافع قوي لاكتشاف المواهب الطلابية التي ليس لديها حب الظهور أحيانا، أو التي قد تكون لم تلق الاهتمام والتشجيع من قبل المعلمين، في حين أن الاعتماد على خصائص الطالب نفسه في تنمية الابتكار جاء بدرجة عالية، لكنه بمتوسط حساسي أقل من بقية العناصر (3.71)، والذي قد يعود إلى إدراك مديري المدارس بأن تنمية الجانب الابتكاري لا يعتمد على خصائص الطالب نفسه فقط، وإنما هناك جوانب أخرى يعتمد عليها في تنمية الابتكار، كاستخدام برامج التفكير وحل المشكلات وتهيئة البيئة المناسبة، وإثرائها بالأنشطة والوسائل المناسبة لتنمية الابتكار، أضف إلى ذلك عمليات التحفيز التي تقدمها البيئة المدرسية من إدارة ومعلمين وفنيين، وكذلك الإمكانيات المادية المتوفرة في المدرسة، مع وجود تشجيع ومتابعة من أولياء أمور الطلبة، وتوفير ما يلزم لأنشطتهم، وما يشغل هواياتهم واهتماماتهم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات؛ النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى إلى متغيرات؛ النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، على النحو التالي:

1. متغيّر "النوع الاجتماعي"

6.4 جدول

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغيّر النوع الاجتماعي حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	العدد ن=100	النوع الاجتماعي	المجالات
0.576	0.314	0.51	3.80	40	ذكر	مجال التخطيط
		0.45	3.86	60	أنثى	
0.094	2.856	0.54	4.12	40	ذكر	مجال البيئة المدرسية
		0.43	4.09	60	أنثى	
0.008	7.304	0.51	4.15	40	ذكر	مجال اكتشاف المواهب الطلابية
		0.36	4.05	60	أنثى	

يلاحظ من الجدول 6.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عيّنة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان حسب متغيّر النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) في مجالي؛ التخطيط، والبيئة المدرسية، في حين يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اكتشاف المواهب الطلابية، وجاءت الفروق الإحصائية فيه لصالح عيّنة الذكور. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخواجه (2004) ودراسة السعدية (2011) ودراسة الريامية ودراسة فوتس (2006) وتختلف مع دراسة يارين (2011)، ويعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر النوع في مجالي التخطيط والبيئة المدرسية، إلى أنّ جميع الإدارات المدرسية (ذكورا وإناثا) لهم دور كبير في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي، بغض النظر للنوع، فهناك توحيد في الإجراءات والأساليب المستخدمة من قبل الإدارات المدرسية، كما أنّه يوجد تقارب في مستويات الفكر بين الذكور والإناث، لتقارب الوسائل والإجراءات المستخدمة من قبل المدرسة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر النوع في مجال اكتشاف المواهب الطلابية والتي جاءت

لصالح الذكور، والذي قد يعزى إلى كون الطلبة الذكور أكثر جرأة ونشاطاً، وإلى كون الإناث خجولات في إظهار مواهبهن للآخرين.

2. متغيّر "المؤهل العلمي"

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عيّنة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان حسب متغيّر المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والجدول رقم (11) يوضّح ذلك.

7.4 جدول

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغيّر المؤهل العلمي حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة

مجال اكتشاف المواهب الطلابية	مجال البيئة المدرسية	مجال التخطيط	العدد	المؤهل العلمي
4.75	4.58	4.05	6	دبلوم
0.29	0.39	0.50		
4.03	4.08	3.81	79	بكالوريوس
0.35	0.40	0.47		
4.17	4.00	3.88	15	ماجستير فأعلى
0.58	0.74	0.52		
4.09	4.10	3.84	100	الكلي
0.43	0.47	0.48		

يبين الجدول 7.4 تبيانا متقاربا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان حسب متغير المؤهل العلمي. وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 8.4

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المؤهل العلمي حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	المجالات
0.468	0.764	0.173	2	0.347	بين المجموعات	مجال التخطيط
		0.227	97	22.006	داخل المجموعات	
			99	22.353	الكلية	
0.029	3.683	0.785	2	1.569	بين المجموعات	مجال البيئة المدرسية
		0.213	97	20.67	داخل المجموعات	
			99	22.24	الكلية	
0.000	9.813	1.51	2	3.019	بين المجموعات	مجال اكتشاف المواهب الطلابية
		0.154	97	14.923	داخل المجموعات	
			99	17.942	الكلية	

يلاحظ من الجدول 8.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة تعزى إلى المؤهل العلمي في مجال التخطيط، في حين يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي؛ البيئة المدرسية، واكتشاف المواهب الطلابية. ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية في مجالي؛ البيئة المدرسية، واكتشاف المواهب الطلابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (13).

جدول 9.4

المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) لأثر متغير المؤهل العلمي حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة

المجالات	المؤهل العلمي		فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
البيئة المدرسية	دبلوم	بكالوريوس	49852.*	0.043	دبلوم
	دبلوم	ماجستير فأعلى	58333.*	0.037	دبلوم
	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	0.08481	0.809	
اكتشاف المواهب الطلابية	دبلوم	بكالوريوس	72342.*	0.000	دبلوم
	دبلوم	ماجستير فأعلى	58333.*	0.011	دبلوم
	ماجستير فأعلى	بكالوريوس	0.14008	0.45	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول 9.4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العينة الخاصة بالمؤهل العلمي دبلوم، والعينة الخاصة بالمؤهلين العلميين؛ بكالوريوس وماجستير فأعلى. وجاءت الفروق لصالح العينة الخاصة بالمؤهل العلمي دبلوم في المجالين. ويعزو الباحثان وجود الفروق إلى الخبرة الطويلة التي تتمتع بها فئة الحاصلين على مؤهل الدبلوم، حيث تزيد أعمارهم - حسب علم الباحثين- عن أربعين عاماً، إذ كانت آخر دفعة لمؤهل الدبلوم عام 1996م، وبطبيعة الحال فإن هذه الفئة نتيجة خبرتها الطويلة، فهي أكثر ارتباطاً بالمجتمع المحلي والمجتمع المدرسي على السواء، فهي تعامل الطلبة معاملة أبوية، أكثر مما يكون بين المديرين الآخرين وطلبتهم، وقد لامس الباحثان هذا الجانب من خلال خبرتهما، وهذا بدوره له أثر على اهتمامهم الملموس بالبيئة المدرسية، وتشجيعهم المستمر للمعلمين نحو ضرورة اكتشاف المواهب الطلابية.

3. متغير "سنوات الخبرة"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة

عمان حسب متغيّر سنوات الخبرة (9 سنوات فأقلّ، من 10 إلى 19 سنة، من 20 سنة فأعلى)، ونظرا لصغر حجم العيّنة في فئة الخبرة 9 سنوات فأقلّ والبالغ عددها فردا واحدا فقط، فقد استبعد الباحثان هذه الفئة من الفروقات الإحصائية مستخدمين اختبار “ت” لمعرفة الفروق الإحصائية بين المتوسّطات تبعا للفئتين (من 10 إلى 19 سنة، من 20 سنة فأعلى)، والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

جدول 10.4

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغيّر سنوات الخبرة
حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي

المجالات	سنوات الخبرة	العدد ن=99	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التخطيط	من 10 إلى 19 سنة	27	3.89	0.46	0.063	0.802
	20 سنة فأكثر	72	3.82	0.48		
البيئة المدرسية	من 10 إلى 19 سنة	27	4.03	0.57	0.663	0.418
	20 سنة فأكثر	72	4.13	0.44		
اكتشاف المواهب الطلابية	من 10 إلى 19 سنة	27	4.13	0.46	0.622	0.432
	20 سنة فأكثر	72	4.08	0.42		

يلاحظ من الجدول 10.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عيّنة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى طلبة التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان حسب متغيّر سنوات الخبرة

(من 10 إلى 19 سنة، من 20 سنة فأعلى) في جميع المجالات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فوتس (2006) ودراسة العاجز وشلدان (2010) ودراسة السعدية (2011) ودراسة

اللخاوي (2008) ولا تختلف هذه الدراسة مع الدراسات التي حصل عليها الباحث، وقد يعزو الباحث عدم وجود فروق إلى أنّ السمات الشخصية والمهنيّة لمديري المدارس بجانب الخبرات التي تزيد عن 10 سنوات، والتي تكسب المديرين المهارة الكافية لإدراك أهميّة دور مديري المدارس في تنمية الابتكار، كما أنّ هناك علاقة وثيقة بين الخبرات العملية التي يمرّ بها الإنسان في حياته وبين إنتاجه الذهني، والذي بدوره ينعكس بشكل إيجابي على الأدوار المنوطة بمديري المدارس نحو تنمية الابتكار بمدارسهم.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان، وتعزيزاً للأداء العالي لدور مديري المدارس في تنمية الابتكار فإنهما يوصيان بما يلي:

1. أهمية التنمية الإدارية المستمرة للقيادات التربوية في البيئة المدرسية، وذلك بعقد دورات وورش عمل لتنمية الابتكار بمختلف أساليبه.
2. تفعيل المناهج الدراسية وتطويرها بشكل مستمر وتضمينها الممارسات الفعلية للطلبة الموهوبين، والتي تدعو إلى تنمية الابتكار وبناء العقل والفكر.
3. توفير التسهيلات المادية والمعنوية بشكل مستمر، وتوفير البيئة المدرسية التي تعزز النمو الابتكاري لدى المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية.
4. أهمية استحداث منسّق متخصص في الكشف عن المواهب الابتكارية، وخصص لإعداد البرامج الإثرائية لهؤلاء الطلبة.
5. زيادة التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة والقطاع الخاص وتقديم الدعم للمدارس من أجل تنمية الطلبة المبتكرين، والتشجيع على الابتكار.
6. إعداد الدورات والمشاغل التدريبية والتأهيلية لإدارات المدارس ومعلميها والخاصة ببرامج الابتكار والموهبة.
7. ضرورة ديناميكية الإدارة المدرسية ومرونتها في التجديد والتطوير في هيكلها وأنظمتها وأساليبها بما يسهم ويشجع ويحفز على الابتكار والبحث والتجريب وحلّ المشكلات لدى الطلبة.
8. مكافأة الإدارات والمعلمين والطلبة والأسر التي تشجع وتنمي وتغرس الفكر الابتكاري لدى الطلبة، على مستوى الولايات والمحافظات والسلطنة.
9. ضرورة الاهتمام بالخبرات من إدارات المدارس وخصوصاً مؤهلات الدبلوم القدامى، والاستعانة بهم في التواصل مع الطلبة المبتكرين وأسرهم.
10. إجراء دراسات مشابهة في دور مديري المدارس في تنمية الابتكار لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والطلبة والمشرفين الإداريين.

المراجع

1. إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (2010). مدى فاعلية استخدام قيعات التفكير الست في تنمية التحصيل المعرفي والوعي الصحي، ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
2. أبو جادو، صالح. (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. الطبعة الأولى. الأردن. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
3. الأشقر، ياسر والحديدي، إياد. (2013). أثر وسائل الاتصال المستخدمة من قبل مجالس الطلبة بالجامعة الإسلامية على تعزيز الشخصية القيادية. كتاب المؤتمر: الجزء الأول، (بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لعمادة شؤون الطلبة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، في الفترة من 13 - 14 / فبراير، ص: 1035 - 1063.
4. بلواني، أنجود شحادة. (2008). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس في تنمية المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
5. البلوشي، عادل (2016). النهضة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام. مسقط، سلطنة عمان.
6. الجمل، محمد الهويدي، وزيد. (2003). أساليب الكشف عن المبدعين والملتفوقين وتنمية التفكير. الطبعة الأولى، العين: دار الكتاب الجامعي.
7. حسين، عبدالمعزم. (2018). القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية. عمان: دار الكتاب الأكاديمي.
8. خطاطبة، سهى محمود. (2002). مستوى الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة في التربية)، جامعة اليرموك تخصص اليرموك تخصص الإدارة التربوية، الأردن، أربد.
9. الخطيب، أحمد معاينة، وعادل. (2006). الإدارة الإبداعية للجامعات نماذج حديثة. الطبعة الأولى. الأردن: عالم الكتب الحديثة.
10. الدريني، حسين عبد العزيز. (2013)، الابتكار تعريفه وتنميته، جامعة قطر - قسم علم النفس التعليمي.

11. دياب، سهيل رزق. (2005). معوقات الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة .
12. الرشيد، عبدالرحمن سعود. (2013). البيئة الابتكارية كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالتفكير الابتكاري. المجلد الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (2)، العدد (3) جامعة الملك سعود.
13. الريامية، عائشة. (2006). معوقات إبداع معلم اللغة الإنجليزية دراسة ميدانية. رسالة التربية. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.
14. الزعبوط، سمية عيد. (2015). واقع تنمية الإبداع ومعوقاته لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المديرات والمعلمات، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد السادس، العدد الحادي عشر.
15. السعدية، حمده بنت حمد بن هلال (2011). متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مدارس ولاية الرستاق بمنطقة الباطنة جنوب. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، القاهرة.
16. سميرات، مقابلة. (2009). درجة ممارسة مدير بالمدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. المجلد التربوية، عمان، العدد (41)، ص1.
17. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2002). أطفال عند القمة الموهبة، التفوق العقلي. الإبداع. القاهرة : دار الفكر العربي.
18. الصون، رعد حسن. (2000). إدارة الابتكار والإبداع. دمشق : دار الرضا للنشر.
19. عابدين، محمد. (2006). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق: عمان.
20. العاجز، أحمد شلدان، وسمير. (2010). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع والابتكار لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة. من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، إربد.
21. عبادة، أحمد (2006). التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام ومعوقات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ تلك المرحلة كما يدركها المعلمون والمعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة في التربية)، جامعة القاهرة، مصر، القاهرة.

22. عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ (1995). مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بعملية اتخاذ القرارات، مجلة الإداري، 17 العدد (60)، 49 - 74.
23. اللخاوي، محمد فتحي. (2008). دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلمهم وسبل تطويره (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
24. مجلس البحث العلمي، سلطنة عمان (2018) <http://www.trc.gov.om>
25. المزين، عبدالحميد إعيان، و بدر (2013): واقع معوقات حضانة الأفكار الإبداعية والابتكارية للطلبة الخريجين من وجهة نظرهم، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد السادس، العدد الحادي عشر.
26. وزارة الإعلام، (2005)، خطب وكلمات حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم 1970-2005. سلطنة عمان.
27. وزارة التربية والتعليم، بوابة سلطنة عمان التعليمية الإلكترونية، (2018) <http://www.moe.gov.om>
28. وزارة التعليم العالي (2017). فلسفة التعليم في سلطنة عمان (وثيقة). (ط1). مسقط، سلطنة عمان: مطابع النهضة.

1. Fuentes, C. and Peden, M. (2006). Distant relations. Normal: Dalkey Archive Press.
2. Mac Cabe, P. (1999): The Role of the School Pricipal. From Int. Site <http://www.Paperwriters.com/aftersale.htm>.
3. West, G. (2007). Reading other-wise. Atlanta: Society of Biblical Literature.
4. Yearrian, S. (2011). Empowerment of Teachers and Students Through Innovative literacy Practices ProQuest, Ed.:D. Dissertation, Lindenwood. University.

بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق برزيم ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنين الرقمية وفهاراتها لدى طلاب جامعة اطلاق عبد العزيز في مدينة جدة



د. فهد بن علي العميري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة

خلفية الدراسة

أحدثت تقنية المعلومات والاتصال واستخداماتها المتعددة ثورة كبيرة في مجالات الحياة المختلفة، وغدت تستقطع أوقاتا طويلة من الأفراد والمجتمعات، إذ أصبحوا يقضون مهامهم الحياتية وحاجاتهم المتنوعة وعلاقاتهم الاجتماعية وتكوين الصداقات من خلال الشبكة المعلوماتية، والتي تستجيب لاهتماماتهم وتحقق رغباتهم، لا سيما مع وجود الرغبة في الاستفادة من خدماتها، وتوفر البنية التحتية لتسهيل استخدامها لفئات المجتمع كافة.

وفي ظل إتاحة الوصول إلى الشبكة المعلوماتية في أي وقت وفي كل مكان، أصبح السؤال المطروح كيف يمكن مواجهة المشكلات المتزايدة الناجمة عن الاستخدام غير الرشيد والمسؤول للتقنية الرقمية، وما الآليات التي يمكن الاعتماد عليها لتمكين المستخدمين من الحياة بكفاءة وأمان، وإكسابهم المعارف والمهارات ومعرفة حقوقهم وواجباتهم أثناء التعامل مع تلك التقنية، علاوة على إجراءات الحماية والقوانين والتشريعات التي تنظم تلك الممارسات المستخدمة (الدهشان والفويهي، 2015).

وقد أشارت نتائج الدراسة المسحية التي قام بها مركز بيو البحثي (Pew Research) في العام 2012م بأن (95%) من المراهقين من سن (12 - 17) سنة يستخدمون الشبكات الرقمية، وأن معدل الاستخدام اليومي يزيد بما يقارب (88) دقيقة بين أوساط المراهقين من سن (9 - 16) سنة.

ووفق هذه النتائج أُكِّدَت وزارة التعليم الكندية في مقاطعة ألبرتا في دليلها الصادر عام 2012م على الدور الهامّ للمؤسّسات التربوية والمعلّمين وأولياء الأمور تجاه توعية الطلبة والأفراد حول المخاطر المتعدّدة من استخدام التقنية الرقمية والفوائد التي تعود منها (Alberta Education, 2012).

ومع هذا الانتشار المتسارع للتقنية الرقمية واستخدامها وتوظيفها في شتى مناحي الحياة بدأت تتنامى مفاهيم تتصلّ بذلك الاستخدام، خاصّةً ما يتعلّق منها بالجوانب التي تضبط سلوك المستخدم وتوجيهه بشكل صحيح وتضمن عدم انحرافه لنواح سلبية، ومن أبرز تلك المفاهيم، مفهوم المواطنة الرقمية، وهي ليست مفهوماً حديثاً، فقد تناولها الكثير من الباحثين منذ بضع سنوات، ولكن هذا المفهوم لم يتبلور ويَتَّسَم بالشمولية كما هو الآن، وقد سبق أن تناول خبراء التقنية الرقمية بعض عناصرها بشكل منعزل وغير متكامل، فكتب بعضهم عن الفجوة الرقمية، واهتمّ آخرون بالوصول الرقمي، واعتنى البعض بمحو الأمية الرقمية، ومؤخراً بدأ الخبراء الاهتمام بقواعد السلوك الرقمي، والإجراءات الوقائية الواجب اتّخاذها لضمان أمن الأفراد والأجهزة والشبكات (السيد، 2017؛ القحطاني، 2018).

ويشير مفهوم المواطنة الرقمية إلى درجة تفاعل الفرد مع الآخرين في المجتمع عبر الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) وتطبيقاتها المتنوعة، واستخدام التقنية المتقدّمة بطريقة تضمن أمن وخصوصية المستخدم، وتجعله مواطناً مسؤولاً وفاعلاً في المجتمع، قادراً على التعامل الإيجابي والتفاعل المطلوب مع التقنيات الحديثة (Wang & Xing, 2018). ويرى ديلنجر (2015) (Dillinger)، أنّ المواطنة الرقمية يقصد بها تثقيف المستخدمين سواء كانوا من الطلبة أو المعلّمين والآباء ليصبحوا مواطنين رقميين يستخدمون التقنية بكفاءة، ولديهم القدرة على تقييم مصداقية المحتوى الرقمي، والتفكير الناقد حول التحدّيات الأخلاقية في العالم الرقمي.

وفي ذات السياق؛ استنتج شرف والدمرداش (2014) ثلاثة خصائص لمفهوم المواطنة الرقمية، وهي: الوعي بالعالم الرقمي ومكوّناته، وامتلاك مهارات الممارسة الفعّالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقميّ بآلياته المختلفة، واتباع القواعد والضوابط التي تجعل السلوك الرقمي للفرد يتسم بالمقبولية الاجتماعية.

واورد ارييبيل (2013) مجموعة من المجالات المرتبطة بالمواطنة الرقمية، والتي تشكّل أساساً للاستخدام المناسب للتقنية، وتساعد في تدريب الطلبة وتأهيلهم ليتصرفوا بطريقة سلوكية ملائمة، وتعد نقطة انطلاق لمساعدة الطلبة على فهم أساسيات وعناصر المواطنة الرقمية، وهي كالتالي:

1. التنوّر الرقمي: (Digital Literacy) يقصد به القدرة على استخدام التقنية الرقمية ومعرفة متى وكيف تستخدم.

2. الصحّة الرقمية: (Digital Health) تتمثّل في جوانب الهيئة الجسدية والنفسية لبنية الجسم المتعلقة باستخدام التقنية الرقمية.

3. الاتصال الرقمي: (Digital Communication) يعبر عن التبادل الإلكتروني للمعلومات.

4. الوصول الرقمي: (Access Digital) وهو المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع.

5. قواعد السلوك الرقمي: (Digital Etiquette) تتكوّن من معايير السلوك والإجراءات المتوقعة من قِبَل مستخدمي التقنية الرقمية تجاه الآخرين.

6. القانون الرقمي: (Digital Law) يهتم بالحقوق والقيود القانونية التي تحكم الاستخدام التقني.

7. الحقوق والمسؤوليات الرقمية: (Digital Rights and Responsibilities) عبارة عن المتطلّبات والحريات الممتدة لجميع مستخدمي التقنية الرقمية والتوقّعات السلوكية التي تصاحبها.

8. الأمن الرقمي: (Security Digital) يشتمل على الاحتياطات التي يجب أن يتخذها جميع مستخدمي التقنية لضمان سلامتهم الشخصية وأمن شبكاتهم ومعلوماتهم.

9. التجارة الرقمية: (Digital Commerce) يقصد بها عمليات شراء وبيع البضائع على الشبكة العالمية.

وبناءً على ذلك؛ فإنّ مجالات المواطنة الرقمية تشكل القواعد والإجراءات التي يمكن من خلالها تثقيف وتدريب المستخدمين بجميع فئاتهم على التعامل المنشود مع التقنية الرقمية

بشكل احترافي وفعّال، يساعدهم على الوصول إلى المعلومات الرقمية الآمنة، والاستفادة القصوى من الخدمات المقدمة من خلال الشبكات الإلكترونية، ونشر ثقافة الاستثمار الرقمي في شتى مناشط الحياة.

ويرى سيرسون وهانكوك وسوهل وشيلفريد (Searson, Hancock, Soheil & Shepherd, 2015) أنّ المواطنة الرقمية تتكوّن أيضاً من الأهداف التربوية المشتقّة من المعايير الصادرة من الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE, 2007)، وهي كالآتي:

1. المساواة في الحقوق وإمكانية الوصول الرقمي لجميع فئات المجتمع.
2. الدفاع عن الحقوق الرقمية في بيئات التعلّم الافتراضية.
3. الاحترام وحسن التعامل مع الآخرين أثناء استخدام الشبكات الرقمية.
4. الابتعاد عن السرقة العلمية والإضرار بالأعمال العلمية الرقمية للآخرين.
5. اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالتواصل من خلال القنوات الرقمية.
6. استخدام الأدوات الرقمية للتعلّم المتطوّر ومواكبة التطوّر التقني.
7. اتخاذ قرارات سليمة عند الشراء عبر الشبكات الرقمية بهدف حماية المعلومات الخاصة.
8. الحدّ من الأخطار الجسدية والنفسية التي يتسبّب بها الإدمان الرقمي.

وأكد كلّ من (الدوسري، 2017؛ الصاعدي، 2017) على أهمّية المواطنة الرقمية واصفين إيّاها أنّها تشكّل نظام الحماية لجميع الأفراد عند استخدام الشبكات الرقمية من خلال الحاسبات أو الأجهزة الذكية أو الهواتف النقّالة، إذ تسعى إلى إيجاد الشخصية المتكاملة للمواطن الرقمي المحبّ بوعي وطنه والخادم له بإخلاص، وتوفير الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الرقمي، وتوحيد الثقافة التقنية، وتفهم المخاطر والمشكلات المحتملة، وتقليل ثغرات استخدام التقنية الرقمية استخداماً سيّئاً. وبصورة أكثر وضوحاً؛ تتّضح أهمّية المواطنة الرقمية من خلال ما تؤدّيه من دور رائد ومحوري في الرقيّ بمستوى إدراك المواطنين وممارساتهم ومهامّ المؤسسات التعليمية والاقتصادية في المجتمع لمواكبة التطوّرات الرقمية، والاستفادة منها في شتى المجالات.

وفي الوقت الحاضر؛ أضحت المواطنة الرقمية تتأثر ليس فقط بالثقافات الداخلية وإثماً بالثقافات الخارجية، نتيجة للانفتاح الثقافي (العولمة الثقافية)، والقدرة الكاملة على الوصول بشكل مبسّط وسريع إلى جميع المجتمعات الثقافية في أيّ وقت ومكان، ممّا أوجد درجة عالية من التداخل والترابط والتكامل بين مفاهيم المواطنة كالانتماء والولاء والحريّة والعدل والمساواة في المجتمع وبين استخدامات التقنية الرقمية، وقد أسفر ذلك عن سلوكيات تتباين بين الإيجابية إذا ما أستخدم منها بالشكل الصحيح والسليمة إذا لم يلتزم مستخدموها الضوابط القانونيّة التي تنظّم شؤون الحياة، ومن المتوقّع في أي مجتمع أن يتفاعل المواطنون بطريقة معيّنة في إطار القوانين والقواعد الموضوعة، ولكن هذا التفاعل نادراً ما يحدث في الشبكات الرقمية، حيث انتشرت ظاهرة الاستخدام السيئ لمختلف التطبيقات التقنية (العامر، 2008 Ribble & Bailey).

وتضطلع المواطنة الرقمية بمهمّة المرشد والموجّه إلى أفراد المجتمع في طريقة تعاملهم مع التقنية، وتوضّح لهم الحقوق التي ينبغي أن يتمتعوا بها ويستفيدوا منها، كما توضح لهم المسؤوليات المنوطة بهم، ومن هنا يتبيّن أنّ المواطنة الرقمية تسعى جاهدة إلى جعل المستخدمين يتعاملون مع التقنية الرقمية بالشكل الأمثل (Mossberger & McNeel, 2008). وممّا يدلّ على أهميّة المواطنة الرقمية ما قامت به الجمعية الدولية للتقنية في التعليم عام 2016م (International Society Technology in Education :ISTE) من وضع المواطن الرقمي في الترتيب الثاني من معاييرها والذي يؤكّد على ضرورة أن يتعرّف الطلبة على حقوقهم وواجباتهم وفرص العيش والتعلّم والعمل في عالم رقمي مترابط ويتصرّفون بطرق آمنة وأخلاقية.

وقد ظهرت مجموعة من المبادرات الدولية لدمج المواطنة الرقمية بالعملية التعليمية كدمجها بالنظام التعليم الأمريكي والبريطاني والكندي، حيث يتمّ تدريس موضوعاتها للطلبة بالمدارس في إطار منهج التربية الرقمية، وأيضاً في أستراليا يتمّ تدريس المواطنة الرقمية للطلبة مع تدريب المعلّمين والآباء عليها وفق خطة متكاملة، كما تخطّط فرنسا لجعل المواطنة الرقمية قضية وطنية كبرى (القايد، 2014).

وتحتلّ المواطنة الرقمية باهتمام العديد من الجهات الرسمية في المملكة العربية السعودية، وفي طليعة تلك الجهات وزارة التعليم التي تدرس تضمين المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية

المختلفة، وبشكل خاص الدراسات الاجتماعية نظراً لطبيعة المواطنة التي تتخذ من موجّهات الدراسات الاجتماعية وفي مقدّمها الإنسان والوطن والأنظمة والعلاقات محاور في مادّتها التربوية، ويمكن إحداث ذلك التضمين في المناهج بالتعاون مع الاتحاد السعودي للأمن السيبراني والبرمجة، وذلك حرصاً على سلامة الأجيال الرقمية الحالية وتوظيفها فيما يخدم الوطن ويعضد أمنه ويرفع من شأنه ويدعم تحقّق رؤيته المستقبلية الطموحة (المسعودي، 2018).

لقد حوّلت الثورة التقنية العالم إلى قرية صغيرة الأمر الذي أوجب استخدام برامج تعليمية متقدّمة تتناسب مع مستوى الطلبة وقدراتهم، وتسمح بتبادل الخبرات مع الآخرين ومن هنا ظهرت البرامج التعليمية الرقمية العديدة ذات الإمكانيات المتعدّدة، ويعدّ التعلّم الإلكتروني أو المبرمج باستخدام الحاسب الآلي من أكثر أنواع التعلّم انتشاراً في ظلّ الانفتاح المعرفي للعالم، بهدف بناء مجتمع متكامل ذي مهارات عالية. ومع ازدياد انتشار استخدام التعلّم الإلكتروني ظهرت العديد من البرامج الإلكترونية والخاصّة بالعروض التقديمية للارتقاء ببيئة التعلّم والتأثير فيها، مثل: برنامج إيميزنج (Emazing)، وبرنامج بريزي (Prezi)، وبرنامج البوربوينت (Power Point)، وبرنامج فلاش (Flash) ويعدّ برنامج بريزي الأكثر حداثة، ويكمن اختلافه عن العروض التقديمية الأخرى كونه قائماً على النظريّة المعرفيّة ويدعم المجتمع الافتراضي (العطوي، 2016).

وقد ظهر برنامج بريزي بشكل رسمي في عام 2009م من قبل فيشير وأرفاي (Arvai & Fisher)، وبدعم من مختبر الوسائط المتعدّدة (Kitchen Budapest) وشركة الاتصالات (Magyar Telekom)، ثمّ افتتحوها في عام 2010 م مكتباً لهم في مدينة سان فرانسيسكو، وبحلول عام 2012م أصبح برنامج بريزي معروف الاستخدام في مؤتمرات (TED) التي أنشئت أصلاً بقصد تعزيز الأفكار العظيمة ونشرها، وقد اختير بريزي كأفضل موقع من جملة (100) موقع في الويب، حيث يحتوي بريزي حالياً على أكثر من 60 مليون مستخدم، ويتمّ إنشاء عرضين جديدين حول العالم كلّ ثانية. (Pack, 2014)

وبرنامج بريزي هو موقع إلكتروني فلاشي يقوم بإنشاء العروض التقديمية ذات بعدين والثلاثية الأبعاد، باستخدام قوالب مجهزة مسبقاً حيث تتكوّن على هيئة خرائط مصمّمة باحترافية كتطبيق وتحميله على الحاسب الآلي. (Chicioreanu, 2010) وقد ذكر لوفير وهولسكي وفيشر

(Laufer, Halacsy, & Fischer, 2011) المشار إليهم في الديروشي وسرحان (2018، 12) إلى أنّ أهمّية هذا البرنامج تكمن في تفعيل استخدام الخرائط البصرية، وتمكينه من التكبير والتصغير والتنقل داخل المحتوى مبرونة عالية، إضافة إلى إنشاء العروض وتنظيمها ومشاركتها عن طريق الشبكات الرقمية ومواقع التواصل الاجتماعي، ممّا يتيح فرصة أكبر للطلبة للتعاون خلال عمل عروضهم أو التواصل مع أساتذتهم، كما يمكنهم حفظها على أجهزة الحاسوب أو داخل صفحاتهم الشخصية في موقع البرنامج، بحيث لا يطّلع عليها سواهم.

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة كلّ من المواطنة الرقمية وبرنامج بريزي. وفيما يتّصل بالمواطنة الرقمية، نادت العديد من الدراسات والأبحاث العلميّة، بضرورة تزويد الطلبة بمفاهيمها، والعمل على تثقيفهم بالمعلومات والمهارات التي تجعلهم قادرين على الممارسات الرقمية السليمة أثناء استخداماتهم للبيئة الإلكترونية، ومن تلك الدراسات دراسة ريتشارد (Richards, 2010) التي سلطت الضوء على إمكانات أدوات الجيل الثاني للويب في غرس مفاهيم المواطنة وأخلاقياتها، وأشارت إلى نجاح أدوات الويب (2.0) في إكساب سمات المواطنة الرقمية الفاعلة. ودراسة نتونغ (Netwong, 2013) التي تقصّت إمكانية استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية المواطنة الرقمية والتحصيل الدراسي، حيث كشفت نتائجها عن تنمية مجالات المواطنة الرقمية لدى الطلبة، بالإضافة إلى وجود علاقة قويّة بين المواطنة الرقمية ومستوى التحصيل الدراسي.

وأظهرت نتائج دراسة المسلماني (2014) نقصاً في معايير السلوك المقبول المرتبط باستخدام الطلبة للتقنية. ودراسة الدهشان والفويهي (2015) التي أكّدت أهمّية تعريف الطلبة بطرق عمل التقنيات الرقمية الحديثة، وتوفير قائمة وأدلة بأهمّ التوجيهات لحلّ الاستخدامات المختلفة للتقنيات الرقمية. وهدفت دراسة الشاعر (Elshair, 2015) إلى تنمية ملامح المواطنة الرقمية لدى طالبات كليّة البنات بجامعة عين شمس في مصر، وأوضحت النتائج تحسّناً في مجالات المواطنة الرقمية، والوعي بمجتمع التعلّم.

وقدّمت دراسة الشهري (2016) تصوّراً لتحقيق المواطنة الرقمية من خلال تصميم برنامج للمواطنة الرقمية، يكون هدفه الأساس تدريب الطلبة على اكتساب قيم المواطنة الرقمية.

ودراسة السيد (2017) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طالبات كلية التربية واتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها في مصر، وأوضحت النتائج أنّ لتنفيذ البرنامج التعليمي المقترح في البحث حجم تأثير دالّ كبير في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طالبات مجموعة البحث. ونادى المؤتمر الدولي الأوّل حول التعلّم الذكيّ ودوره في خدمة المجتمع الذي عقد عام 2017م بجامعة القدس المفتوحة في فلسطين بأهميّة إعداد برامج ودورات تعليمية للطلبة لتوعيتهم بجوانب المواطنة الرقمية ومجالاتها (العوضي وحسونة، 2017).

وأوضحت دراسة التي أعدّها أبو المجد واليوسف (2018) أنّ شبكات التواصل الاجتماعي لها دور كبير في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية. أمّا دراسة هافا وقلبولو (Hava & Gelibolu, 2018) فقد سعت إلى معرفة أثر تدريس المواطنة الرقمية من خلال نموذج الصفّ المقلوب على عدد من المتغيّرات وهي الأداء التعلّمي والتعلّم الذاتي المنتظم والتعلّم الذاتي المباشر وقد أظهرت النتائج وجود أثر كبير على متغيّر الأداء التعلّمي للمتعلّمين. أمّا فيما يتعلّق بالمنهج فقد أوضحت نتائج دراسة الشيباب والطوالبه (2018) أنّ هناك مجموعة من مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في كتب التربية المدنية والوطنية من أهمّها القوانين الرقمية والصحة والسلامة الرقمية والحقوق والمسؤوليات الرقمية ومحو الأمية الرقمية.

وأبانت نتائج دراسة نصّار (2019) أنّ تصوّرات طلبة الجامعة للمواطنة الرقمية وسبل تفعيلها مرتفعة. بينما كشفت نتائج دراسة باسماك وياكار و قونيز وكوز (Başarmak, Yakar, Güneş & Kuş, 2019) أنّ تحليل كتب المرحلة الثانوية بتركيا أظهر أنّ تناول المواطنة كان بشكل محدود جدّاً في جميع مقرّراتها باستثناء مقرّر الحاسب الآلي.

ومن الدراسات السابقة التي اهتمّت باستخدام برنامج بريزي في العمليّة التعليميّة دراسة بيرون وستيرنس (Perron & Stearns, 2011) التي أكّدت نتائجها أنّه يساعد في تعزيز التعاون بين الطلبة في المشاريع المشتركة وتعزيز قاعدة المعرفة في العمل الاجتماعي. ودراسة بيندير وبول (Bender & Bull, 2012) في أمريكا التي هدفت إلى قياس أثر استخدام نموذج عرض الوسائط المتعدّدة غير الخطّي ببرنامج بريزي على اتّجاهات طلبة المدرسة المتوسّطة ومواقفهم

نحو تعلّم مادّة العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام برنامج بريزي كنموذج تعليمي أساسي لمُدّة زمنية محدّدة، وكشفت النتائج عن فاعلية برنامج بريزي في مساعدة الطلبة على استيعاب المصطلحات والمفاهيم العلميّة المتنوّعة.

وأشارت دراسة ستراسير (Strasser, 2014) إلى أنّ برنامج بريزي من البرامج المناسبة لاستخدامها أثناء المحاضرات، كما تمكّن الطلبة من إنشاء العروض التقديمية الإبداعية الفردية والجماعية. ودراسة دافي وحيورانديل وكيسي وميلون (Duffy, Guerandel, Casey & Malone, 2015) في أمريكا التي عمدت إلى تجريب استخدام تقنية بريزي، وتحديد مواطن القوّة والضعف في هذه الوسيلة الجديدة في التدريس، حيث تمّ استخدامه لتقديم محاضرات في مقرّر الصّحة النفسية للطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ (98,6%) من آراء الطلبة ترى برنامج بريزي أكثر جاذبية وفائدة من الأماط الأخرى التي تستخدم في تقديم المحاضرات.

وتناولت دراسة العطيوي (2016) قياس فاعلية استخدام برنامج بريزي في تحصيل طالبات كليّة التربية في مقرّر طرق تدريس خاصة، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين مجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة في الاختبار البعدي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح مجموعة الدراسة. وتقصّت كذلك، دراسة الديروشي وسرحان (2018) قياس أثر استخدام برنامج (prezi) المدعم بالوسائط التعليميّة على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو البرنامج لدى طلبة كلية التربية الأساسيّة بجامعة دهوك، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي بين مجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة في الاختبار البعدي لصالح مجموعة الدراسة، كما تبين ارتفاع مستوى اتجاهاتهم نحو برنامج بريزي.

يستنتج من العرض السابق؛ أنّه بالرغم من أنّ الدراسات التربوية أكّدت أهميّة المواطنة الرقمية في تنشئة جيل رقمي قادر على مواجهة التحدّيات المرتبطة بالاستخدام المتزايد للتقنية، وما يتعلّق بها من تطوّرات متسارعة، بيد أنّ هذا التركيز تمّ توجيهه إلى مراحل التعليم العام بشكل كبير، مما نتج عنه ندرة في الدراسات المتعلّقة بطلبة الجامعة، والذين يحتاجون إلى البرامج النوعيّة التي تحميهم من الاستخدام غير المسؤول في البيئّة الرقمية، وتنمية المفاهيم والمهارات

التي تجعلهم قادرين على استخدام التقنية الرقمية بما يعود عليهم بالنفع. ومن هنا أتت الحاجة إلى القيام بالدراسة الحالية بغية بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

مشكلة الدراسة

يعدّ التعليم الجامعي من الركائز الأساسية في إنتاج المعرفة وتوليدها ونشرها وتطبيقها لتساهم في بناء المجتمع المعرفي المثقّف، وما يشهده العالم اليوم من ثورة تقنية هائلة هو من نتائج التعليم، وما أنّ الجامعة تُعدّ معقلاً للفكر الإنساني، ومرشداً إلى طريق التقدّم المعرفي والتقني في المجتمع المعاصر، فإنّ نجاحها يتوقّف على مستوى استجابتها للمستجدّات المجتمعية والمستحدثات التقنية.

وترتبط المواطنة الرقمية بعلاقة وطيدة بالعملية التعليمية التعلّمية بكلّ مراحلها، وذلك باعتبارها الوسيلة التي تساعد الطلبة على فهم ما يجب فهمه من أجل الاستخدام الأمثل للتقنية، فهي وسيلة لإعداد الطلبة للمشاركة في خدمة وطنهم من خلال الاستخدام الأمثل لها. (Eurydice, 2013) وتظهر اليوم الحاجة ماسّة إلى سياسات وتنظيمات توجيهية ووقائية ضدّ الأخطار التقنية، وما يشوبها من مشكلات تتعلّق بالأفراد والمجتمعات، وفي نفس الوقت الاستفادة المثلى من إيجابياتها وتوظيفها بالشكل الصحيح، وتثقيف المواطن بحقوقه التي يجب أن يتمتع بها وهو يتعامل معها والالتزامات التي لا بدّ أن يتقيّد بها أثناء الاستفادة منها.

ومن تلك التنظيمات وضع مبادرات وبرامج تربية عن المواطنة الرقمية، لتحسين سلامة الطلبة وتعزيزها من الاستخدامات السلبية المتزايدة للتقنيّة والمتمثّلة في ثقافة التعامل الرشيد مع التقنية الرقمية، وخاصّة الدراسات التي تستهدف التوعية بالسلامة والأمن الإلكتروني عند استخدام التطبيقات التقنية النقالّة المتصلة بشبكة المعلوماتية من خلال الحاسبات المحمولة، أو الأجهزة الذكيّة متعدّدة الاستخدامات.

تأسيساً على ما سبق؛ تتضح الأهميّة الكبيرة للمواطنة الرقمية في إعداد المواطنين القادرين على استخدام التقنيات الحديثة بطريقة آمنة، واكتساب السلوك الإيجابي وتحمل المسؤولية

الشخصية، والمساهمة في بناء المجتمع وتحقيق نهضته. ومواكبة للتوجهات التربوية المعاصرة فقد انبثقت فكرة هذه الدراسة المعتمدة على بناء برنامج تعليمي يسهم في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب الجامعة.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

تتمحور الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة؟
 2. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة؟
 3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو لمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة؟
- وقد وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.
2. لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في إكساب مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

4. لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في إكساب مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مقدار النمو في مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.
6. لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال معرفة درجات مهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.
7. لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بدرجات مهارات المواطنة الرقمية من خلال معرفة درجات التحصيل المعرفي لمفاهيمها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها.
2. قياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية.
3. قياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية.
4. تحديد العلاقة الارتباطية بين مقدار النمو لمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية.

أهمية الدراسة

1. تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:
2. تعدّ المواطنة الرقمية من الموضوعات الحديثة ذات الأهمية، لما لها من دور في تعزيز الأمن الفكري للطلبة، وتحقيق الأمان الرقمي، من خلال الكشف عن مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها.
3. توصف المواطنة الرقمية بأنها ذات صلة قوية بمنظومة التعليم، حيث تقوم المؤسسات التعليمية بتثقيف الطلبة وتعليمهم رقمياً لما يحتاجونه من التقنيات واستخدامها بالشكل الصحيح، والاستفادة من مميزات وفوائدها وتفاذي مخاطرها.
4. الإفادة من أنظمة التعلّم الإلكتروني في تعلّم المهارات المتنوّعة وتعزيز قدرات الطلبة.
5. تعتبر هذه الدراسة- في حدود اطلاع الباحث- أولى الدراسات التي تناولت بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي وقياس فاعليتها في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب الجامعة. وغني عن التأكيد أهمية المرحلة الجامعية التي تعتبر بحق مصنع بناء الأجيال المتسلّحة بالعلم والمعرفة.
6. يؤمّل أن تثري نتائج هذه الدراسة الأدب التربوي العربي، وتفتح مجالات جديدة للباحثين لإجراء دراسات أخرى عن المواطنة الرقمية.

محدّدات الدراسة

1. المحدّدات الموضوعية: البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها.
2. المحدّدات البشرية: طلّاب السنة التحضيرية.
3. المحدّدات المكانية: جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة.
4. المحدّدات الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1440/1439هـ (2019/2018م).

مصطلحات الدراسة

- **الفاعلية:** عرّفها كلٌّ من شحاتة والنجار (2003،230) بأنها: "الأثر المتوقَّع حدوثه من خلال المعالجة التجريبية باعتبارها متغيِّراً مستقلاً في أحد المتغيِّرات التابعة".
- **وتعرّف إجرائياً بأنها:** مقدار الأثر الذي يحدثه استخدام البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة.
- **البرنامج التعليمي:** يعرّف على أنّه: "خطوات منهجية ذات قواعد تجريبية، تهدف إلى تكوين نظام يتم من خلاله عرض مجموعة من المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالأنشطة المناسبة لضمان نجاح البرنامج التعليمي" (إبراهيم، 2009،43).
- **ويعرّف إجرائياً بأنه:** نظام تعليمي يتكوّن من مجموعة من الخطوات العلمية، التي تساعد الطلاب في تنمية المفاهيم والمهارات المرتبطة بالمواطنة الرقمية، وتوظيفها في الاستخدامات التقنية المختلفة.
- **برنامج بريزي (Prezi Program):** هو "برنامج إلكتروني للعروض التقديمية يعرض المعلومات بشكل خريطة بصرية، يمكن من خلاله تقديم النصوص والفيديو والرسوم بشكل ديناميكي يسمح بالتكبير والتصغير والتنقّل داخل المحتوى" (العطوي، 2016،355).
- **ويعرف إجرائياً بأنه:** برنامج يحتوي على مجموعة من الأدوات التفاعلية والقوالب الخاصة التي يتمّ عرضها على شكل أجزاء متسلسلة، والتي تتيح لطلاب السنة التحضيرية تعلّم المفاهيم والمهارات المرتبطة بالمواطنة الرقمية، والتفاعل الإيجابي مع المحتوى الرقمي.
- **المواطنة الرقمية:** يعرفها فارمر (Farmer, 2011, 292) بأنها: "القدرة على استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة بطريقة آمنة ومسؤولة، وفعّالة".
- **وتعرّف إجرائياً بأنها:** امتلاك المفاهيم والمهارات ذات الصلة بالمواطنة المستخدمة في العالم الرقمي، وإتباع الإجراءات الصحيحة في التفاعل مع الآخرين رقمياً، ومعرفة الحقوق والواجبات المتعلّقة بالتقنية الرقمية.

- مفاهيم المواطنة الرقمية: عرفها مصطفى (2014،4) بأنها: “مجموعة من التصورات العقلية المجردة في شكل رمز أو كلمة أو جملة، تستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة معينة، تمكّن من فهمها والقدرة على تفسيرها وتوظيفها في مواقف رقمية جديدة”.
- وتعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة من التصورات العقلية المجردة والدلالية التي يتعرّف عليها الطالب الجامعي، والمتعلّقة بالاستخدام الواعي والمسؤول في المجتمع الرقمي، من خلال مرور الطالب بخبرات متنوّعة تساهم في التعرّف على السمات المشتركة للأشياء الرقمية، والتي تقاس من خلال اختبار التحصيل المعرفي الذي أُعدّ لهذا الغرض.
- مهارات المواطنة الرقمية: تعرّف على أنّها: “السلوك المنظم والهادف الذي يظهره المتعلّم لتحقيق مجموعة من المهام والأغراض الرقمية المرتبطة بمفاهيم المواطنة الرقمية وأبعادها بأقلّ جهد ووقت” (Hill, 2015,371).
- وتعرّف إجرائياً بأنها: قدرة الطالب الجامعي على إتقان مجموعة من المهارات المرتبطة بمجالات المواطنة الرقمية بكيفية محدّدة، وبدقّة عالية وسرعة في التنفيذ، والتي تقاس من خلال بطاقة الملاحظة التي أُعدّت لهذا الغرض.
- السنة التحضيرية: تعرّف إجرائياً بأنها: أولى سنوات التعليم الجامعي السعودي التي يلتحق بها الطلبة، ويُعدّ اجتيازها وفق معايير وضوابط أكاديمية شرطاً للالتحاق بمرحلة البكالوريوس في التخصصات المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات شبه التجريبية، واعتمد فيها على التصميم ذي المجموعة الواحدة باستخدام القياس القبلي والبعدي لأداء مجموعة الدراسة قبل البرنامج التعليمي وبعده، ثم قياس الأثر الناتج عن المعالجة التجريبية (Creswell & Poth, 2018). واشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

1. المتغيّر المستقل: البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي.

2. المتغيّران التابعان: التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية، وتمّ قياسه من خلال اختبار التحصيل المعرفي، ومهارات المواطنة الرقمية وتمّ قياسها من خلال بطاقة الملاحظة.
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة خلال الفصل الدراسي الأوّل للعام الجامعي 1440/1439هـ (2019/2018م)، والبالغ عددهم (7000) طالب، حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل بالجامعة (جامعة الملك عبد العزيز، 2018).
- **عيّنة الدراسة:** استخدمت العيّنة العشوائية المتيسّرة من مختلف التخصصات في السنة التحضيرية، وقد تكوّنت العيّنة من (30) طالباً، يمثّلون مجموعة الدراسة.

بناء البرنامج التعليمي

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي، وخاصّة فيما يتّصل بمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها. وقد قدّم البرنامج التعليمي في تسعة موضوعات ترتبط بعناصر المواطنة الرقمية التسعة، بحيث يشتمل كلّ موضوع على الأهداف الإجرائية، والمحتوى التعليمي، واستراتيجيات التدريس ومناهجه، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والقراءات الإثرائية، وأمّاط التقويم وأدواته.

1. الأسس التي قام عليها البرنامج التعليمي

قام البرنامج التعليمي على الأسس الآتية:

- تحديد الأهداف، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة.
- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.
- مراعاة الدقة، والحداثة، والتكامل، والشمول في اختيار المحتوى، وتنظيمه، لمواكبة المستجدّات المعاصرة.
- التركيز على دور الطالب في عملية التعلّم.
- مراعاة التنوّع والتوازن، بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية للبرنامج.

- صياغة النتائج في عبارات واضحة ومحدّدة يسهل قياسها، وملاحظتها، بحيث تكون جهود الطلاب متّجهة نحو تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة، ممّا ينعكس على تحقيق تعلّم أفضل.
- مناسبة أنماط التقويم وأدواته، والقراءات الموصى بها، للمواقف التعليمية، وحاجات الطلاب.

2. أهداف البرنامج التعليمي:

تُعَدُّ الأهداف التعليمية المكوّنات الرئيسة الأولى لأيّ برنامج تعليمي على المستويين التخطيطي والتنفيذي، وتمثّل أهمّ عناصر البرنامج، كون العناصر الأخرى كالمحتوى واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأنماط التقويم وأدواته تُبنى في ضوء أهداف البرنامج فهي تمثّل محور المنهج عند تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، وقد تمّ عند صياغة أهداف البرنامج اشتقاقها من المصادر المختلفة والمتمثّلة في فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية الحديثة، وطبيعة المتعلّمين، وحاجاتهم وميولهم، وخصائص المرحلة العمرية، وكذلك طبيعة عمليّة التعلم، وأهداف السنة التحضيرية عامّةً ومنهج التخصصات العلمية على وجه الخصوص. ويكمن الهدف الرئيس للبرنامج التعليمي في امتلاك طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز لمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها، والمتمثّلة بـ: التنوّع الرقمي، والوصول الرقمي، والتواصل الرقمي، والصحة الرقمية، وقواعد السلوك الرقمي، والقانون الرقمي، والحقوق والواجبات الرقمية، والأمن الرقمي، والتجارة الرقمية. وبصورة أكثر تحديداً، تضمّن البرنامج التعليمي الأهداف الآتية:

- إلمام الطلاب بمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها، وربطها بالواقع الفعلي، بحيث يتكوّن لديهم رؤية واضحة عن تلك المفاهيم والمهارات وأثرها على حياتهم ومجتمعهم.
- تنمية الوعي لدى الطلاب نحو الممارسات الأخلاقية بما يسهم في تشكيل السلوك الإيجابي لديهم عند استخدام التقنية، وتطبيقها في الحياة اليومية.
- مساعدة الطلاب على التميّز بين الاستخدام الأمثل للتقنية، وبين الاستخدام المفرط لها.
- المقارنة بين أنواع البرامج والتطبيقات الإلكترونية، من خلال اختيار ما يناسب حاجاتهم.

- تمكين الطلاب من تحديد مواصفات المواطن الرقمي.
- استنتاج الطلاب للمفهوم الشامل للمواطنة الرقمية.
- اقتراح الطلاب حلول للحدّ من التأثير السلبي للتقنية.
- توضيح قواعد السلوك الشرائي الرقمي الصحيح للطلاب، وأهمّ الإجراءات التي يجب اتباعها عند عملية الشراء والبيع من خلال الأنترنت.
- مناقشة الطلاب لحقوقهم وواجباتهم الرقمية، والاستخدام المسؤول للتقنية.
- مناقشة الطلاب أدوارهم كمستخدمين للتقنية في الحفاظ على الاستخدام المستدام.
- تعريف الطلاب بأهمّ عناصر المواطنة الرقمية.
- ممارسة الطلاب بعض مهارات المواطنة الرقمية اللازمة في المجتمع الرقمي.
- تأصيل الأساس القانوني لحقوق المواطن وواجباته الرقمية.
- تحديد مصادر التهديدات الرقمية، وكيفية الحماية منها.
- استنتاج الطلاب للمشكلات الاجتماعية والنفسية والجسدية، جرّاء الاستخدام الخاطئ للتقنية، وطرق الوقاية منها.
- توضيح أنواع الجرائم الإلكترونية التي تطبّق فيها الإجراءات النظامية، وكيفية التعامل معها، والوقاية منها.
- التأكيد على أهمّية التّنوّر الرقمي، وضرورة نشر ثقافة المواطنة الرقمية.
- تحليل الاهتمام المتزايد من قبل الدولة نحو التحوّل الرقمي الذي يشمل مرافق المجتمع كافة.

3. محتوى موضوعات البرنامج التعليمي:

يُعدّ المحتوى أحد العناصر الأساسية التي يقوم عليها البرنامج التعليمي، ويقصد بالمحتوى في هذا البرنامج نوعية المعارف والخبرات التي وقع عليها الاختيار، ونظّمت بطريقة تمكّن من تحقيق

أهداف البرنامج، وأخذ في الاعتبار عند إعدادها الفروق الفردية بين الطلاب. كما رُوعي في محتوى البرنامج التعليمي المطبّق توقُّر مجموعة من المعايير تمثّلت في الآتي:

- قيام البرنامج التعليمي على أهداف واضحة ومحدّدة.
- مراعاة البرنامج التعليمي للتنظيم السيكلوجي والمنطقي عند إعداده.
- اتصاف البرنامج التعليمي بالتوازن من حيث العمق والاتساع، بما يتناسب ومستوى الطلاب.
- إمكانية استخدام أكثر من استراتيجية للتدريس في البرنامج التعليمي.
- الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة في البرنامج التعليمي.
- يصف البرنامج التعليمي الأنشطة المطلوبة من الطلاب، مع إيضاح كيفية القيام بها، ودرجة تكرارها، ومستوى الأداء فيها.
- اشتغال البرنامج التعليمي على أنماط وأدوات تقويم حديثة لتقدير درجة ما حقّقه الطلاب.
- احتواء البرنامج التعليمي على خبرات تعلّم تسهم في إتقان تعلّم المفاهيم والمهارات المحدّدة.
- تقديم البرنامج التعليمي مصادر القراءات الإثرائية لغرض تمكين الطلاب من الاستزادة العلمية.
- روعي في المجالات التي يغطّيها البرنامج التعليمي، احتواء كلاً منها، على مكونات أساسية، تتمثل في عنوان الموضوع، والمفاهيم والمهارات الرئيسة للموضوع، وأهداف الموضوع، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والقراءات الإثرائية، وأنماط التقويم وأدواته.

قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية:

بناء على ما سبق؛ تمّ اختيار محتوى البرنامج التعليمي لمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها المطلوب تنميتها لدى طلاب السنة التحضيرية، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة (المسلماني، 2014؛ الحصري، 2016؛ السيد، 2017؛ الصاعدي، 2017؛ Bennett&

2006؛ Fessenden, 2006؛ Al-Zahrani, 2015؛ Bailey& Ribble, 2007)؛ حيث تمّ تنظيم المحتوى في تسعة موضوعات يندرج تحت مظلة كلّ موضوع مجموعة من المفاهيم ذات الصلة به والتي وصل عددها إلى (72) مفهوماً، وذلك على النحو الآتي:

الموضوع الأوّل- التنوّر الرقمي (Digital Literacy): يشتمل على المفاهيم الآتية:

1. المواطنة الرقمية (Digital Citizenship).
2. المواطن الرقمي (Digital Citizen).
3. محو الأمية الرقمية ((Digital Literacy).
4. الفجوة الرقمية (Digital divide).
5. المصادر الرقمية (Digital sources).
6. المستجّدات الرقمية (Digital developments).
7. السحب الرقمية (Digital clouds).
8. التطبيقات الرقمية النقالّة (Mobile Digital Applications).
9. شبكات التواصل الاجتماعي (Social Networks).

الموضوع الثاني- الصّحة الرقمية (Digital Health): يتضمّن المفاهيم الآتية:

1. الصّحة الرقمية (Digital Health).
2. إدارة الوقت الرقمي (Digital Time Management).
3. الإدمان الرقمي ((Digital Addiction).
4. العزلة الرقمية (Digital Isolation).
5. الإجهاد البصري (Visual fatigue).
6. المخاطر السمعية والبصرية (Audiovisual love).

الموضوع الثالث- التواصل الرقمي (Digital Communication): يحتوي على المفاهيم الآتية:

1. التواصل الرقمي (Digital communication).
2. البصمة الرقمية (Digital Footprint).
3. التواصل بالوسائط المتعدّدة (Communicate with multimedia).
4. التواصل الفوري والمؤجّل (Immediate and deferred communication).
5. أدوات التواصل الرقمي (Digital communication tools).
6. غرفة المحادثة (Chat rooms).

الموضوع الرابع- الوصول الرقمي (Access Digital): يشتمل على المفاهيم الآتية:

1. الوصول الرقمي (Digital Access).
2. المشاركة الرقمية (Digital participation).
3. محرّكات البحث (Search Engines).
4. الشبكات الرقمية (Digital Networks).
5. متصفّح الويب (Web Browser).
6. التعلّم عن بعد (Distance learning).

الموضوع الخامس- قواعد السلوك الرقمي (Digital Etiquette): يتضمّن المفاهيم الآتية:

1. السلوك الرقمي (Digital Behavior).
2. آداب التعامل الرقمي (Digital etiquette).
3. الأخلاقيات الرقمية (Digital Ethics).
4. الوعي الرقمي (Digital awareness).
5. التعلّم الرقمي (Digital Learning).
6. العمل التطوّعي الرقمي (Digital Volunteer Work).

الموضوع السادس- القانون الرقمي: (Digital Law) يحتوي على المفاهيم الآتية:

1. القانون الرقمي (Digital Law).
2. سرقة الهوية (Identity Theft).
3. السرقة العلمية الرقمية (Digital Plagiarism).
4. التسلُّط الرقمي (Cyber bullying).
5. التجسس الرقمي (Digital Spying).
6. التخفّي الرقمي (Digital Stealthy).
7. التلقُّظ الرقمي (Pronunciation).
8. الابتزاز الرقمي (Digital extortion).
9. التنمر الرقمي (Digital bullying).
10. الشذوذ الرقمي (Digital anomaly).
11. الجرائم الرقمية (Digital Crimes).
12. الإرهاب الرقمي (Digital terrorism).
13. القرصنة الرقمية (Digital piracy).
14. الرقم السري (Password).
15. الأمن الشخصي (Personal Security).
16. المتطفّل الرقمي (Digital spam).
17. المواقع المشبوهة (Suspicious sites).

الموضوع السابع- الحقوق والمسؤوليات الرقمية (Digital Rights & Responsibilities)

يشتمل على المفاهيم الآتية:

1. الحرّية الرقمية (Digital Freedom).
 2. الحقوق الرقمية (Digital Rights).
 3. المسؤوليات الرقمية (Digital Responsibilities).
 4. الملكية الرقمية (Digital Copyright).
 5. الخصوصية الرقمية (Digital Privacy).
 6. الموضوع الثامن- الأمن الرقمي: (Security Digital) يتضمن المفاهيم الآتية:
 7. الأمن الرقمي (Digital Security).
 8. الوقاية الرقمية (Digital prevention).
 9. الفيروس الرقمي (Digital Virus).
 10. برامج الحماية (Protection programs).
 11. الجدار الناري (Fire wall).
 12. التشفير (Encryption).
 13. التنزيل (Download).
 14. الاختراق الرقمي (Digital Breakthrough).
 - برنامج التجسس (Spyware).
- الموضوع التاسع- التجارة الرقمية (Digital Commerce): يحتوي على المفاهيم الآتية:
1. التجارة الرقمية (Digital Commerce).

2. الموقع التجاري الرقمي (Digital Business Site).
3. التسوق الرقمي (Digital Shopping).
4. الدفع الرقمي (Digital payment).
5. برنامج الإعلانات (Adware).
6. الغش الرقمي (Digital cheating).
7. الاحتيال الرقمي (Digital Phishing).
8. سرقة الحسابات (Stealing accounts).

قائمة مهارات المواطنة الرقمية:

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة (الجزار، 2014؛ شرف والدمرداش، 2014؛ المسلماني، 2014؛ المعجب والمنتشري، 2015؛ السيد، 2017؛ الملحم، 2018؛ Berson & Berson، 2007؛ Crowe، 2003؛ d’Haenens، 2006؛ Koeman & Saeys، 2003)؛ وقد تم تحديد قائمة مهارات المواطنة الرقمية في المجالات التسعة المشار لها أعلاه والتي بلغ عددها (50) مهارة، وهي على النحو الآتي:

الموضوع الأول- التنوّر الرقمي (Digital Literacy): تتضمّن المهارات الآتية:

1. استخدام المصادر الرقمية كالمكتبات الرقمية.
2. دخول المواقع الرقمية لمتابعة آخر المستجدات الرقمية.
3. إنشاء حساب في السحابة الرقمية.
4. الاشتراك في التطبيقات الرقمية النقالة.
5. التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي.

الموضوع الثاني- الصحّة الرقمية (Digital Health): يشتمل على المهارات الآتية:

1. التمكن من الأوضاع الصحيحة للجلوس أمام الحاسوب والأجهزة الذكية.
2. استخدام اليدين بشكل صحيح عند التعامل مع لوحة المفاتيح.
3. ضبط حدود الوقت للاستخدام الرقمي.
4. عدم النظر بشكل مستمرّ للشاشة.

الموضوع الثالث- التواصل الرقمي (Digital Communication):

يحتوي على المهارات الآتية:

1. إرسال الوسائط المتعدّدة واستقبالها.
2. التواصل مع الجهات الرسمية.
3. استخدام أدوات التواصل الرقمي التي تسهّل التواصل مع الأصدقاء مثل المنتديات وغرف الدردشة والبريد الإلكتروني.

الموضوع الرابع- الوصول الرقمي (Access Digital): يتضمّن المهارات الآتية:

1. إنشاء الحسابات الرقمية.
2. استخدام محرّكات البحث للوصول إلى المعلومات.
3. الاتصال بشبكة الأنترنت ومشاركة المعلومات.
4. استخدام أنواع متنوّعة من المتصفّحات.

الموضوع الخامس- قواعد السلوك الرقمي (Digital Etiquette): يشمل على المهارات الآتية:

1. التأكّد من القواعد اللغوية والنحوية عند الكتابة في البريد الإلكتروني.
2. احترام آراء الآخرين.
3. التأكّد من مصادر المعلومات قبل نشرها.

4. ذكر مصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة أو الاقتباس منه.
5. الموضوع السادس- القانون الرقمي: (Digital Law) يحتوي على المهارات الآتية:
 6. نشر الآراء الشخصية في إطار القواعد المشروعة.
 7. رفض أي طلب لإقامة علاقات رقمية مجهولة.
 8. عمل حظر على الأشخاص غير المرغوب فيهم.
 9. عدم استقبال المواد الإباحية ونشرها.
 10. تجنب أخطاء الجريمة والتجاوزات الرقمية.

الموضوع السابع- الحقوق والمسؤوليات الرقمية (Digital Rights and Responsibilities):

1. تتضمن المهارات الآتية:
2. احترام حقوق الملكية الفكرية للآخرين.
3. إنشاء الهوية الرقمية الخاصة.
4. التأكد من هويات الآخرين.
5. قراءة بيانات الخصوصية لأي برنامج قبل تثبيته.
6. عدم فتح الملفات غير المعروفة وغير الموثوقة.
7. عدم الانجراف خلف الرسائل المغرية.
8. تجنب استخدام برامج الدردشة والمحادثات مع أشخاص غير معروفين.

الموضوع الثامن- الأمن الرقمي (Security Digital): يشتمل على المهارات الآتية:

1. البحث عن برامج التجسس.
2. تغيير إعدادات الأمان في مستعرض الويب.

3. ضبط إعدادات جدار الحماية.
4. تشغيل وضع الأمان.
5. الاحتفاظ بنسخ احتياطية عن طريق السحابة الإلكترونية.
6. استخدام مضاد فيروسات وحماية أمنية للإنترنت على الكمبيوتر والهاتف الذكي.
7. الاحتفاظ بالمعلومات المهمة والشخصية في ملفات محمية بكلمة مرور.
8. تغيير كلمات المرور بانتظام لحماية الخصوصية.
9. تشفير البيانات.

الموضوع التاسع- التجارة الرقمية (Digital Commerce): يحتوي على المهارات الآتية:

1. الدفع المالي من خلال بطاقات التسوق الرقمية.
2. التفاعل مع التطبيقات الخاصة بالشراء والبيع عبر الإنترنت.
3. الحذر من الغش التجاري الرقمي.
4. شراء السلع القانونية.
5. البحث قبل شراء أي شيء من خلال سوق الإنترنت.
6. استخدام أدوات التجارة الرقمية مثل أمازون وأيباي.
7. استخدام وسائل آمنة للشراء عبر الإنترنت.
8. التعامل مع المواقع التجارية المشهورة.
9. قراءة معلومات وسياسة الموقع التجاري قراءة جيدة.

4. تدريس البرنامج التعليمي

يعدّ استخدام استراتيجيات التدريس ونماذجه الحديثة التي تعتمد على تفاعل الطالب مع بعضهم، والتعلّم الذاتي من الطرق المساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة منهم، بحيث يكون فيها

دور المحاضر قائد وموجهة للعملية التعليمية التعلمية بما يتناسب مع طبيعة المحتوى والأهداف المحددة سلفاً، وبما يتوافق مع مستوى الطلاب، والوقت المخصص لتقديم موضوعات البرنامج.

• الاستراتيجيات والنماذج التدريسية

استخدمت العديد من استراتيجيات التدريس ونماذجه الحديثة، والمتمثلة في استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، واستراتيجية الاستكشاف، واستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية حل المشكلات إبداعياً، ونموذج التعلم التعاوني، ونموذج التعلم التوليدي.

• الوسائل التعليمية

تمت الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات البرنامج التعليمي، فقد استخدم العرض المرئي، والسبورة الذكية، ومقاطع الفيديو، والصور التوضيحية، واستقبال الأفلام التعليمية، وأوراق العمل المطبوعة.

• الأنشطة التعليمية

تضمن البرنامج التعليمي مجموعة من الأنشطة المنوط بالطلاب القيام بها، وقد روعي في تنظيمها التوازن والتكامل فيما بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وتمثلت في الآتي:

- إعداد نشرات توعوية عن بعض السلوكيات غير المرغوبة في الجامعات.
- جمع صور ورسوم تتعلق ببعض الموضوعات والتعليق عليها.
- مناقشة مواقف افتراضية وإبداء الرأي فيها.
- توظيف الحواس للوصول إلى حقائق الأشياء وفهم العلاقات بينها، بما ينعكس إيجابياً على تنمية أماط التفكير ولاسيما التفكير الناقد لدى الطلاب.

• القراءات الإثرائية

قدّمت مجموعة من المصادر والمراجع بهدف الإثراء المعرفي لموضوعات البرنامج التعليمي، بما يمكن من الرجوع إليها للتعلم في جوانب معينة من البرنامج وللإستزادة المعرفية.

5. تقويم البرنامج التعليمي:

تهدف عملية التقويم إلى التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إضافة إلى مساهمتها في قياس أنماط السلوك التي حدّتها الأهداف، وتعريف الطالب بالمستوى الذي وصل إليه. وتتمثل المراحل التقويمية للبرنامج التعليمي في الآتي:

- **التقويم القبلي:** يجرى قبل تطبيق البرنامج التعليمي، بغية التعرف على درجة امتلاك الطلاب لمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها المزمع تقديمها في البرنامج.
- **التقويم المرحلي (ملاحظة الأداء العملي):** وهو مصاحب للبرنامج التعليمي في مراحل المختلفة لتقويم أداء الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة لهم، مما يمكن المحاضر من تصحيح المسار وبلوغ الأهداف التعليمية. ومن الأدوات التي استخدمت في ذلك الأسئلة التي تعقب كل موضوع، والتكاليف البحثية.
- **التقويم البعدي:** يعدّ بمثابة التقويم النهائي الذي يتم عقب تطبيق البرنامج التعليمي، ويمكن من خلاله تحديد درجة التحسن والتقدم التي طرأت على أداء الطلاب بعد دراستهم لموضوعات البرنامج، وبالتالي يمكن الحكم على درجة فاعلية البرنامج التعليمي الذي تمّ تطبيقه.

أداتا الدراسة

أولاً- اختبار التحصيل المعرفي: تعدّ الاختبارات التحصيلية من أكثر أنواع الاختبارات المقتننة استخداماً نظراً لدورها الفاعل في تحديد مستوى ما تعلّمه الطلبة في مقرّر أو أكثر من المقرّرات الدراسية في مدّة زمنيّة محدّدة، وكذلك تحديد نواحي القوّة والضعف فيما درسه (سعادة والعميري، 2019). وتمّ إعداد اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية وفقاً للخطوات الآتية:

• بناء اختبار التحصيل المعرفي: اشتمل على ثلاث خطوات، وهي:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف اختبار التحصيل المعرفي التعرف إلى قياس امتلاك طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة لمفاهيم المواطنة الرقمية قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده.

- تحديد مجالات الاختبار ومفاهيمه: تمثلت مجالات الاختبار في المجالات التسعة الرئيسة للمواطنة الرقمية والمفاهيم المرتبطة بكل مجال والبالغ عددها (72) مفهوماً.

- صياغة فقرات الاختبار: تمّ الاعتماد على نمط الأسئلة الموضوعية في صياغة فقرات الاختبار، فقد استخدمت أسئلة الصواب والخطأ، وأيضاً أسئلة الاختيار من متعدد حيث تلى كل فقرة أربعة بدائل يختار الطالب بديلاً واحداً من بينها هو البديل الصواب، وأخيراً أسئلة المزاجية. وقد روعي في صياغة فقرات الاختبار الاعتبارات الهامة التي يجب مراعاتها عند صياغة الفقرات الموضوعية، كما تمّت كتابة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنها في نموذج الإجابة المعدّ لهذا الغرض.

• صدق اختبار التحصيل المعرفي: ومرّ بالخطوات الثلاث الآتية:

- الصدق الظاهري للاختبار: عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكّمين وصل عددهم إلى (15) من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والتعلّم الإلكتروني، والحاسب الآلي، وقد وضعت بعض الملاحظات وقدمت بعض المقترحات من قبلهم على فقرات الاختبار من الناحية التربوية والعلمية. وقد تمّ اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكّمين، أي بواقع اتفاق (12) محكّماً لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، حيث ظهر الاختبار في نسخته النهائية المشتملة على (40) فقرة، موزعة على (15) فقرة لأسئلة الصواب والخطأ، و(15) فقرة لأسئلة الاختيار من متعدد، و(10) فقرات لأسئلة المزاجية.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تمّ تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على (20) طالباً من طلاب السنة التحضيرية خارج عينة الدراسة وذلك بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار، حيث تراوح معامل السهولة لفقرات الاختبار ما بين (0,40-0,80)، في حين تراوح معامل الصعوبة بين (0,20-0,50)، وبالتالي فإنّ جميع فقرات الاختبار تقع داخل النطاق المحدّد (أبو علام، 2006). بعد ذلك تمّ حساب تباين فقرات الاختبار لمعرفة القدرة التمييزية لكل فقرة، وأتضح أنّ جميع الفقرات تراوحت بين (0,40-0,60)، وتقع أيضاً ضمن النطاق المحدّد (عودة، 2014)، وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية

أنّ متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطلاب الإجابة عن جميع فقرات الاختبار (45) دقيقة، وتمّ تقدير درجات الاختبار بواقع) درجة ونصف) لكلّ فقرة من فقرات سؤال الصواب والخطأ بمجموع (22,5) درجة، و(درجة ونصف) لكلّ فقرة من فقرات سؤال الاختيار من متعدّد بمجموع (22,5) درجة، و(درجة ونصف) لكلّ فقرة من فقرات سؤال المزوجة بمجموع (15) درجة، وبذلك أضحى الاختبار يضمّ (40) سؤالاً، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (60) درجة، والدرجة الصغرى صفرًا.

- **الصدق البنائي للاختبار:** تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ سؤال والدرجة الكلية، وذلك لتوضيح قوّة الارتباط بين درجات كلّ سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه، وقد بلغ معامل الأسئلة مع الدرجة الكلية يساوي (0,89)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وهي دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وهذا يؤكّد أنّ الاختبار يتمتّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (أبو النصر، 2004؛ Cohen, Mannion & Morrisonn, 2011).

- **ثبات الاختبار:** استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) لغرض التحقق من ثبات اختبار التحصيل المعرفي، حيث أعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفس العيّنة في التجربة الاستطلاعية، ووصل معامل الارتباط بيرسون (Person) بين الدرجات المحصّلة في التطبيقين (0,82)، وهي قيمة ثبات مقبولة تدفع نحو الثقة في تطبيق الاختبار. وتمّ حساب قيمة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha) وجاءت النتيجة (0,88)، وهو معامل ثبات مرتفع (Jackson, 2006). وهكذا أصبح الاختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق.

ثانياً- بطاقة الملاحظة: تمّ الاطلاع على عدد من المقاييس التي صمّمت لقياس المهارات بشكل عام ومقاييس المهارات الرقمية بصفة خاصة، كدراسة (السيد، 2017؛ Driver, Guesen, 1993 & Tiberghien, 2004, 2016؛ Ribble, 2008؛ Boz, 2013؛ Simsek & Simsek, 2015؛ Buente, 2015). واستخدم مقياس ثلاثي لتقدير درجة استجابات عيّنة الدراسة على فقرات البطاقة وهي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، حيث أعطيت المرتفعة (3) درجات، والمتوسطة (2) درجتين، والمنخفضة (1) درجة واحدة.

• بناء بطاقة الملاحظة: اشتمل على ثلاث خطوات، وهي:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت هذه البطاقة إلى قياس مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده.

تحديد مجالات بطاقة الملاحظة ومهاراتها: تمثّلت مجالات بطاقة الملاحظة في المجالات التسعة الرئيسة للمواطنة الرقمية والمهارات المرتبطة بكلّ مجال منها والتي وصل عددها إلى (50) مهارة. صياغة فقرات بطاقة الملاحظة: تمّ التأكد من استيفاء الاعتبارات الهامة التي يجب مراعاتها عند صياغة فقرات بطاقة الملاحظة، كما تمّت كتابة التعليمات الخاصة بالبطاقة.

• صدق بطاقة الملاحظة: تضمن الخطوات الثلاث الآتية:

- **الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة:** عرضت بطاقة الملاحظة في نسختها الأولى على مجموعة من المحكّمين مكوّنة من (15) محكّماً من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم؛ وذلك للتأكد من مدى انتماء الفقرات لأغراض البطاقة، وفي ضوء اقتراحاتهم تمّ إجراء بعض التعديلات من حذف وإضافة وإعادة صياغة لبعض الفقرات، وقد تمّ اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكّمين، أي بواقع اتفاق (12) محكّماً لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء ذلك تمّ الأخذ بأراء المحكّمين وإجراء التعديلات الضرورية، وتكوّنت بطاقة الملاحظة في نسختها النهائية من (50) فقرة، موزّعة على (5) مهارات لمجال التنوّر الرقمي، و(4) مهارات لمجال الصحة الرقمية، و(3) مهارات لمجال التواصل الرقمي، و(4) مهارات لمجال الوصول الرقمي، و(4) مهارات لمجال قواعد السلوك الرقمي، و(5) مهارات لمجال القانون الرقمي، و(7) مهارات لمجال الحقوق والمسؤوليات الرقمية، و(9) مهارات لمجال الأمن الرقمي، وأخيراً (9) مهارات لمجال التجارة الرقمية.

- **الصدق البنائي لبطاقة الملاحظة:** تمّ تطبيق البطاقة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (20) طالباً، من خارج أفراد عيّنة الدراسة الأصلية، ومن ثمّ استخراج معاملات صدق الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كلّ فقرة من الفقرات مع

الدرجة الكلية للبطاقة بقصد إظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المجالات الواردة فيها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات البطاقة بين (0,86) و(0,94) وبدلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ ، ممّا يدلّ على مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى ممارسة الطلاب لمهارات المواطنة الرقمية (أبو علام، 2018). وفي ضوء نتيجة الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة، لم تحذف أيّ فقرة من فقرات البطاقة. وقد ظهر أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبطاقة ارتباطاً تجاوز (0,90) ويوصف بالارتباط المرتفع (الزبعي وطلافة، 2012؛ عودة، 2014). وقد رافق هذا الارتباط المرتفع دلالة إحصائية $(\alpha \leq 0,01)$ ، ممّا يؤكّد أنّ بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

- **ثبات بطاقة الملاحظة:** تمّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق معامل الاتفاق، حيث طبقت بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية المكوّنة من (20) طالباً، لحساب مرّات الاتفاق والاختلاف، للتأكد من إعطائها نتائج مشابهة في حال استخدامها مرّة أخرى، وكما ذكر كوبر (Cooper, 1981) فإنّ هذه الطريقة تتطلّب وجود أكثر من ملاحظ (اثنين عادةً) لتحديد أداء الشخص المراد ملاحظته وفي نفس الوقت، وأن يعمل بشكل مستقلّ كلّ عن الآخر، وأن يستخدم كلا من الملاحظين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث أثناء مدّة الملاحظة، وأن ينتهي كلاهما من التسجيل في نفس التوقيت في نهاية المدّة الزمنية الكلية المخصّصة للملاحظة. وباستخدام معادلة كوبر (Cooper Equation)، وهي:

معامل الاتفاق =	عدد مرّات الاتفاق بين الملاحظ الأوّل والملاحظ الثاني	x100%
	عدد مرّات الاتفاق + عدد مرّات الاختلاف	

وفي ضوء هذه الخطوات؛ تمّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة، حيث تمّ ملاحظة كلّ طالب على حدة، مرة واحدة من قبل الباحث وملاحظ آخر مساعد له، وبعد رصد التقديرات الكميّة قام الباحث بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بينه وبين الملاحظ الآخر. وقد تجاوزت قيم معامل الاتفاق بين الملاحظين (80%) وهذا يُعدّ مؤشراً لثبات عملية الملاحظة، وبحساب المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق بين الملاحظين، وجد أنه يساوي (92%)، ممّا يدلّ على أنّ البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تدعو إلى الثقة في تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. الإحصاء الوصفي البسيط (النسبة المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية).
2. الإحصاء الاستدلالي (اختبار كولموجروف - سميرونوف لطبيعة توزيع البيانات، معامل ألفا كرونباخ للثبات، اختبار "ت" للقياس القبلي والبعدي للفروق، مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل، معادلة الكسب لبلانك لقياس فاعلية المتغير المستقل، معامل بيرسون لإيجاد قيمة معامل الارتباط، معامل الانحدار الخطي للتنبؤ).

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والتقني المتصل بهذه الدراسة، لأجل تحديد مشكلة الدراسة وطرح أسئلتها، ووضع فرضياته، وتأطير أهدافها، وإبراز أهميتها، وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
3. تحديد منهج الدراسة.
4. بناء البرنامج التعليمي، وإعداد أدواتها. وتحكيمها من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والتقويم، وتعديلها وفقا لملاحظاتهم ومقترحاتهم.
5. إجراء الدراسة الاستطلاعية للتطبيق شبه التجريبي لأداتي الدراسة.
6. اختيار عينة الدراسة من طلاب السنة التحضيرية.
7. تطبيق البرنامج التعليمي على عينة الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. وكذلك التطبيق القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.
8. التحليل الإحصائي لبيانات أداتي الدراسة.
9. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.
10. التوصل إلى استنتاجات الدراسة، وتقديم التوصيات وطرح المقترحات.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول

ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة؟

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. ولاختبار مدى صحة الفرضية تمّ التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية ثمّ دراسة مفاهيم المواطنة الرقمية من خلال برنامج بريزي، ثمّ تمّت إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي على مجموعة الدراسة وفي ضوء دلالة الفروق باستخدام اختبار «ت» تمّ حساب مربع إيتا (η^2)، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر (مربع إيتا) للفروق في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	الدلالة عند مستوى 0.01	حجم التأثير (مربع إيتا)
مفاهيم المواطنة الرقمية	قبلي	30	14,83	4,267	29	-43,278	0,000	دالة	0,926 كبير
	بعدي	30	50,83	5,95					

يظهر الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي على مفاهيم المواطنة الرقمية وذلك لصالح القياس البعدي، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات القياسين (43,279)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي. وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (0,926)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي.

الفرضية الثانية

لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في إكساب مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز في مدينة جدة. وتم حساب الفاعلية بمعادلة الكسب المعدل لبلاك وفق الجدول (2).

جدول (2) حساب فاعلية التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية بمعادلة الكسب المعدل لبلاك

المستوى الإحصائي	نسبة الكسب المعدل	متوسط درجات القياس البعدي	متوسط درجات القياس القبلي	ن	المستوى
مقبول	1.21	50.83	14.83	30	مفاهيم المواطنة الرقمية

يبين الجدول (2) أن تأثير البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي مقبول بالنسبة إلى القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، حيث أن درجة الفاعلية لبلاك تساوي أو تفوق (1,2)، ودرجة الكسب الحالية تساوي (1,21)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية، الأمر الذي يؤكد رفض الفرضية الصفرية الثانية، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة

والتي تنصّ على أنه: توجد فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في إكساب مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طُلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة.

ويمكن تفسير فاعلية برنامج المواطنة الرقمية القائم على برنامج بريزي في إكساب المفاهيم والمعارف المتعلقة بالمواطنة الرقمية لدى طُلاب الدراسة في ضوء الاعتبارات الآتية: ساهم تدريس البرنامج القائم على تطبيق بريزي في توفير الوسائط الرقمية المتعدّدة مثل النصوص والأصوات والصور ومقاطع الفيديو في عرض المحتوى العلمي والتي تساعد على توضيح الحقائق والمفاهيم وجعل عملية التعلّم جاذبة وشيقة، بحيث تثير المتعلّم، وتزيد من دافعيته، ممّا ينعكس على تنمية التحصيل المعرفي لديه، كما أتاحت بيئة التعلّم الإلكترونيّة من خلال برنامج بريزي فرص التعلّم النشط، والانتقال من الأدوار السلبية للطالب في المحاضرة التقليدية إلى المشاركة الفاعلة بالتفاعل مع الأدوات الرقمية المتاحة في البرنامج التعليمي، ومن جهة أخرى ساعد الوصول المباشر والمرن إلى المعلومات المرتبطة بموضوعات التعلّم، وذلك دون التقيّد بمكان أو وقت معيّن، والتقدّم في التعلّم بالسرعة الخاصّة بكلّ طالب، وبالتقنية التي تتوافر له، وتكرار الشرح والتفاعل وتسجيل الملاحظات أو التساؤلات لأيّ عدد من التكرارات في التمكن من اكتساب المفاهيم، وأخيراً كانت عملية تقسيم محتوى برنامج المواطنة الرقمية لمجالات متنوّعة تمّ عرضها من خلال مقاطع وصور رقمية ساعد الطُلاب على استيعاب المفاهيم المكوّنة لمجالات المواطنة الرقمية.

وبناءً على ما سبق؛ توضّح هذه النتائج أنّ التدريس باستخدام برنامج بريزي ساهم بدور فاعل وجوهري في تحسين مستوى تحصيل الطُلاب المعرفي للمجالات الرئيسيّة للمواطنة الرقمية والمفاهيم المرتبطة بها، والارتقاء بفهمهم ومعارفهم، وكسب المعلومات المتنوّعة عن التّنور الرقمي وأهميّة استخدام التكنولوجيا الرقمية، والتعرّف على أهمّ المخاطر الصحيّة التي تصاحب الاستخدام غير المقنّن للأجهزة الرقمية، والوقوف على أهميّة التبادل الإلكتروني للمعلومات، والتعرّف على أهمّ قواعد السلوك الرقمي عند استخدام الأدوات الرقمية والإلمام بالحقوق والمسؤوليات الرقمية، وممارسة التجارة الرقمية، واستيعاب القيود القانونية والاحتياطات الأمنية التي يجب أن يتخذها جميع مستخدمي التكنولوجيا لضمان سلامتهم الشخصية وأمن شبكتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج بريزي في العملية التدريسية كدراسة (العطيوي، 2016؛ الخضر، 2018؛ الديروشي وسرحان، 2018؛ Bender & Bull, 2012)؛ Peters & Hopkins, 2013.

وتدعم هذه النتائج ما أوضحته بعض الدراسات التي استهدفت استقصاء فاعلية البرامج الإلكترونية المتنوعة في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية كدراسة (السيد، 2017؛ الصاعدي، 2017؛ Ribble, 2004؛ Ribble & Bailey, 2007)؛ Dillinger, 2015؛ Hill, 2015.

الإجابة عن السؤال الثاني

ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة؟

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

الفرضية الرابعة

لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في إكساب مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

ولاختبار مدى صحة الفرضية تمّ التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمهارات المواطنة الرقمية ثم دراسة مهارات المواطنة الرقمية من خلال برنامج، ثم تمّت إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة الدراسة وفي ضوء دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" تمّ حساب مربع إيتا (η^2)، كما هو موضّح في الجدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) وحجم الأثر (مربع إيتا) للفروق في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات المواطنة الرقمية

حجم التأثير (مربع إيتا)	الدلالة عند مستوى 0.01	قيمة الدلالة	قيمة «ت»	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	المستوى
0.729 كبير جدا	دالة	0.000	-39.221	29	4.256	36.233	30	قبلي	مهارات المواطنة الرقمية
					8.722	76.166	30	بعدي	

يكشف الجدول(3) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي، على مهارات المواطنة الرقمية، وذلك لصالح القياس البعدي، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات القياسين (-39,221)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مهارة القياس (0,729)، وهي قيمة كبيرة، وتدلل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي، وفي الجدول الآتي تم حساب الفاعلية بمعادلة الكسب المعدل لبلاك:

جدول (4) حساب فاعلية بطاقة الملاحظة لمهارات المواطنة الرقمية بمعادلة الكسب المعدل لبلاك

المستوى الإحصائي	نسبة الكسب المعدل	متوسط درجات القياس البعدي	متوسط درجات القياس القبلي	ن	المستوى
مرتفع جدا	7,02	76,16	36,23	30	مهارات المواطنة الرقمية

يبين الجدول (4) أنّ تأثير البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي مقبول بالنسبة إلى القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، حيث أنّ درجة الفاعلية لبلاك تساوي أو تفوق (1,2) ودرجة الكسب الحالية تساوي (7,21) وهذا يؤكّد فاعلية البرنامج بدرجة مرتفعة في تنمية مهارات المواطنة الرقمية، ممّا يؤكّد رفض الفرضية الصفرية الرابعة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنصّ أنه: توجد فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي في إكساب مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة.

ويمكن تفسير فاعلية برنامج المواطنة الرقمية القائم على برنامج بريزي في إكساب المهارات المرتبطة بالمواطنة الرقمية لدى طلاب الدراسة في ضوء الاعتبارات الآتية: استخدام تطبيق برنامج (بريزي) في أجهزة الطلاب المحمولة، ساهم في حرصهم على الدخول على البرنامج في أيّ وقت ومن كلّ مكان، ممّا جعلهم على اتصال مستمرّ بالبرنامج وبالتالي حصولهم على المهارات التي ترتبط بالمواطنة الرقمية، كما أنّ قصر زمن الفيديوهات ساعد في سرعة تحميلها وعرضها عبر الإنترنت، وحافظ على تركيز الطلاب وعدم تمللمهم، وهذا انعكس إيجاباً على أدائهم، ولقد ساهم حصول الطلاب على التغذية الراجعة أثناء تعلّمهم لمهارات المواطنة الرقمية في معامل الحاسب الآلي داخل الجامعة، في رفع مستويات إتقان الطلاب لهذه المهارات من جهة أخرى قدم برنامج بريزي فرصاً أمام الطلاب للقيام بمراجعة ما تعلّموه بأكثر من طريقة؛ وهذا أدّى إلى ربط ما تعلّموه من مهارة جديدة بالمهارات السابقة، وأخيراً سهولة برنامج بريزي، حيث أنّه لا يتطلّب مهارات معقّدة تحدّ من استخدامه، ممّا يساعد على استخدامه والتعامل معه، وبالتالي الاتجاه إلى الإبحار بها.

وتأسيساً على ما تقدّم؛ فإنّ نتائج الدراسة المتعلقة بمهارات المواطنة الرقمية تؤكّد على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على برنامج بريزي ويعكس القيمة الكبيرة للبرنامج، الذي خضع له طلاب السنة التحضيرية، حيث تضمّن البرنامج التعليمي أهدافاً تعليمية (مهارية) محدّدة وواضحة، ومحتوى تعليمياً ملائماً للمرحلة الجامعية، ويتّصف بالحدّثة والدقّة، بالإضافة إلى استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع النظم الإلكترونيّة في عمليّة التعلّم، ومما ساعد أيضاً في تحقيق هذه النتائج احتواء البرنامج التعليمي على الكثير من الفيديوهات والروابط الرقمية التي ترتبط بكلّ مهارة من مهارات المواطنة الرقمية التي تهدف هذه الدراسة إلى إكسابها للطلاب، حيث يمكنهم مشاهدة تلك الفيديوهات مرارا وتكرارا إلى أن يصلوا إلى مرحلة إتقان تلك المهارة، وعليه فإنّ جميع ما ذكر من المزايا مكّنت الطلاب من تحقيق أداءات مرتفعة في بطاقة الملاحظة في القياس البعدي، مقارنة بالقياس القبلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج بريزي في العمليّة التدريسية كدراسة (العطيوي، 2016؛ الخضر، 2018؛ Bender & Bull, 2012).

وتؤكّد هذه النتائج ما أوضحته بعض الدراسات التي استهدفت استقصاء فاعلية البرامج الرقمية المختلفة في تنمية مهارات المواطنة الرقمية كدراسة (Hava & Gelibolu, 2018، السيد، 2017؛ Dillinger, 2015؛ Hill, 2015).

الإجابة عن السؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النموّ لمفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار صحّة الفرضيات الثلاثة الآتية:

الفرضية الخامسة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مقدار النموّ في مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدّة.

ولاختبار مدى صحّة هذه الفرضية تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون للارتباط الخطّي وذلك بهدف التعرّف على مقدار النموّ في مفاهيم المواطنة الرقمية، ومقدار النموّ في مهارات المواطنة الرقمية لطلّاب السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول (5).

جدول (5) حساب معامل الارتباط الخطّي بين مفاهيم المواطنة الرقمية ومهارات المواطنة الرقمية

المستوى	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة الإحصائية
مفاهيم المواطنة الرقمية - مهارات المواطنة الرقمية	0,741	0,000

يكشف الجدول (5) عن قيمة معامل الارتباط (0,714) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$)، وهذه القيمة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية قويّة بين المتغيّرين التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية، ومهارات المواطنة الرقمية. ممّا يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنصّ على أنّه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$) بين مقدار النموّ في مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طّلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. ويُرّجع الباحث هذه النتيجة إلى أنّ مفاهيم المواطنة الرقمية المتمثّلة في المجالات الرئيسة للمواطنة الرقمية وهي التنوّع الرقمي، والصحة الرقمية، والتواصل الرقمي، والوصول الرقمي، وقواعد السلوك الرقمي، والقانون الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والتجارة الرقمية، والمتضمّنة في البرنامج التعليمي، عندما يتعلّمها الطالب ويجيد فهمها وربطها في الواقع من خلال الممارسات المتكرّرة للأجهزة والبرامج الرقمية، ينعكس على مهاراته المرتبطة بالمواطنة الرقمية، لأنّه يستطيع حينئذ أن يمارس تلك المهارات بكلّ جدارة في تلك الأدوات الرقمية، لأنّ مهارات المواطنة الرقمية، تعتمد بشكل أساسي على مفاهيم المواطنة الرقمية، وبالتالي لا يستطيع المتعلّم استخدام التقنيات المتقدّمة للبرامج الرقمية بشكل آمن ويحفظ له حقوقه، ويلمّ بمسؤولياته، إذا لم تكن لديه معارف عن مفاهيم المواطنة الرقمية، وممارسة عملية لتلك المفاهيم بشكل أداءات مهارية.

الفرضية السادسة

لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال معرفة درجة مقياس مهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. واختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب معامل العلاقة الاعتمادية التنبؤية بالتحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال مهارات المواطنة الرقمية كما يظهر من الجدول (6).

جدول (6) العلاقة الاعتمادية التنبؤية للتحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال مهارات المواطنة الرقمية

التحقق من معادلة الانحدار		تحليل التباين			معامل التحديد	معامل الارتباط (R)	المستوى
مستوى الدلالة	بيتا	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة	ف			
دالة	0,714	دالة	0,000	29,06	0,509	0,741	مفاهيم المواطنة الرقمية مهارات المواطنة الرقمية

يظهر الجدول (6) أنّ قيمة معامل التحديد تساوي (0,509)، ويوضّح تحليل التباين أنّ قيمة ف تساوي (29,06)، عند مستوى الدلالة (0,00)، ممّا يؤكّد وجود العلاقة الاعتمادية التنبؤية بين المتغيّرين المعتمدين في مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها، ولذلك يمكن التنبؤ بدرجات المتغيّر التابع للتحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال درجات المتغيّر المستقلّ لمهارات المواطنة الرقمية حيث أنّ قيمة بيتا تساوي (0,714)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,00). ممّا يعني رفض الفرضية الصفرية السادسة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنص على أنّه: يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$) بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية من خلال معرفة درجة مقياس مهاراتها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

الفرضية السابعة

لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بدرجات مقياس مهارات المواطنة الرقمية من خلال معرفة درجة التحصيل المعرفي لمفاهيمها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. ولاختبار صحة هذه الفرضية تمّ حساب معامل العلاقة الاعتمادية التنبؤية لمهارات المواطنة الرقمية من خلال التحصيل المعرفي لمفاهيمها كما يتبين من الجدول (7).

جدول (7) العلاقة الاعتمادية التنبؤية لمهارات المواطنة الرقمية

من خلال التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية

التحقق من معادلة الانحدار		تحليل التباين			معامل التحديد	معامل الارتباط (R)	المستوى
مستوى الدلالة	بيتا	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة	ف			
دالة	1,215	دالة	0,000	29,06	0,509	0,741	مهارات المواطنة الرقمية مفاهيم المواطنة الرقمية

أيضاً يظهر الجدول (7) أنّ قيمة معامل التحديد تساوي (0,509)، ويوضح الجدول تحليل التباين أنّ قيمة ف تساوي (29,09) عند مستوى الدلالة (0,00)، وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة انحدارية بين المتغيرين لمهارات المواطنة الرقمية ومفاهيمها، وتوضح عملية التحقق من صحة معادلة الانحدار وجود علاقة خطية بين المتغيرين، ولذلك يمكن التنبؤ بدرجات المتغير مهارات المواطنة الرقمية من خلال درجات المتغير للتحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية حيث إنّ قيمة بيتا تساوي (1,215)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01). ممّا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية السابعة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنصّ على أنه: يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$) بدرجات مقياس مهارات المواطنة الرقمية من خلال معرفة درجة التحصيل المعرفي لمفاهيمها لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ مهارات المواطنة الرقمية تعتمد بشكل كبير على مفاهيم المواطنة الرقمية، حيث أنّ المواطنة الرقمية ومفاهيمها ومبادئها ومجالاتها أساس العمل في البيئة الرقمية، لذلك فإنّه من خلال تلك المفاهيم المرتبطة بالمواطنة الرقمية يمكن تطوير مهارات الطلاب فيها، ولذلك ظهرت العلاقة التنبؤية التي تدلّ على قدرة نموّ مفاهيم المواطنة الرقمية على التأثير مستقبلاً بشكل إيجابي على النموّ مهاراتها، وأيضاً قدرة نموّ مهارات المواطنة الرقمية على التأثير مستقبلاً بشكل إيجابي على نموّ مفاهيمها.

الاستنتاجات:

تأسيسا على ما تقدّم؛ يستنتج الباحث أنّ بناء البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي ضمن مقرّرات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها قد أثمر نتائج تعليمية تعلّمية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها. وهذا إجمال ما تحقّق في الآتي:

1. ساعد البرنامج التعليمي في إمداد الطلّاب بكمّ وافر من مفاهيم المواطنة الرقمية في مجالاتها التسعة، وهي: التنوّر الرقمي، والصحة الرقمية، والتواصل الرقمي، والوصول الرقمي، وقواعد السلوك الرقمي، والقانون الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والتجارة الرقمية. وبذلك سدّ البرنامج التعليمي ثغرة واسعة ولبّى حاجة ماسّة في البرامج التعليمية ذات الطابع التربوي عبر تناوله لمفاهيم المواطنة الرقمية، والتي تعدّ من الموضوعات المتصّفة بأهمّية بالغة لدى طلبة الجامعة ولاسيّما طلبة السنة التحضيرية. كما ساعد البرنامج التعليمي في تقديم تلك المفاهيم المعرفية الرقمية بشكل موجز ومحسوس مكنّ الطلّاب من التعرّف إلى مكوّنات المفهوم وأجزائه، وطبيعة العلاقة التي ترتبط بين هذه الأجزاء، وذلك كلّ من خلال أنشطة تعلّمية معتمدة على التقنية كان فيها دور المحاضر هو ملاحظة أداء الطلّاب، وتقديم المساعدة لهم للوصول إلى إجابات عن استفساراتهم. وهذا ما يتّفق مع ما أكّدته الدراسات السابقة (الحصري، 2016؛ السيّد، 2017؛ الصاعدي، 2017؛ أبو المجد واليوسف، 2018؛ الشيباب وطوالبة، 2018؛ نصار، 2019؛ Bennett & Fessenden, 2006؛ Bailey & Ribble, 2007؛ من أنّ تضمين المواطنة الرقمية في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية يحظى بأهمّية كبيرة وفاعلية مرتفعة في ترسيخ مفاهيم المواطنة.

2. أسفر البرنامج التعليمي عن تمكين الطلّاب من ممارسة مهارات المواطنة الرقمية البالغ عددها (50) مهارة والموزّعة على مجالاتها التسعة المشار إليها آنفا. وذلك من خلال

أنشطة تعليمية تعلمية معتمدة على طرح الأسئلة والاستفسارات، والبحث لها عن إجابات مقنعة. وهذا الاستنتاج يتفق مع ما أكدته الدراسات السابقة (السيّد، 2017؛ القحطاني، 2018؛ الملحم، 2018؛ Crowe, 2006; ;Berson & Berson, 2003; d’Haenens, 2007؛ Koeman & Saeys, 2007)، من أهمية تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

3. اعتمد تدريس البرنامج التعليمي على أنشطة تعلمية، وعروض تقديمية وصور ورسومات ومقاطع فيديو تعليمية باستخدام تطبيق بريزي، ممّا كان له الأثر الكبير في يقظة الطلاب وتواصلهم المستمرّ والفاعل مع المحاضر. وهو الأمر الذي انعكس إيجاباً على تنمية تحصيلهم المعرفي ومهاراتهم الرقمية المتصلة بالمواطنة، وهذا ما دلّت عليه الدراسات السابقة (الديروشي وسرحان، 2018؛ الخضر، 2018).

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ قدّمت بعض التوصيات، وهي، كالآتي:

1. الاستفادة من البرنامج التعليمي القائم على تطبيق بريزي المستخدم في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية بالمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، من خلال تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها كمقرّر متطلّب جامعة في تلك البرامج بشكل شامل ومتوازن ومتوافق مع بقية متطلّبات الجامعة من المقرّرات الدراسية. بما يسهم في الوصول إلى الغاية المنشودة المتمثلة في تحقيق المواطنة الصالحة لأفراد المجتمع السعودي.
2. نشر ثقافة المواطنة الرقمية ومناقشة مختلف قضاياها وتطبيقاتها على البرامج التقنية الحديثة والأجهزة الذكية، والتنسيق في ذلك مع مؤسّسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام بغية تحقيق التكامل في هذا الشأن، وتبدو الحاجة ملحة في الوقت الراهن أكثر من أيّ وقت مضى لتبني المؤسّسات التعليمية وخصوصا الجامعات السعودية لهذا التوجّه.
3. التدرّج في عملية تعلّم المواطنة الرقمية في المراحل التعليمية المختلفة، وبما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة، حيث أنّها تمرّ بمراحل رئيسة تبدأ بإكساب المفاهيم الأساسية لها، وتنتهي بتنمية المهارات المرتبطة بها، وجميعها مرتبطة. ولعلّ مقرّرات الدراسات الاجتماعية ومقرّرات تقنية المعلومات تعدّ ذات أحيّة أكثر من بقية التخصصات الأخرى في اشتغالها على معارف المواطنة الرقمية وقيمتها ومهاراتها.
4. التأكيد على ضرورة بناء البرامج التعليمية التي تعتمد على المتعلّم وتتمركز حوله من خلال تفاعله وأنشطته.

وهناك بعض المقترحات لغرض تفعيل توصيات الدراسة، وتتمثل في إجراء الدراسات الآتية:

1. بناء برنامج تعليمي قائم على معايير منهج المواطنة الصالحة، وقياس فاعليته في تنمية القيم الرقمية وبعض أنماط التفكير ذات الصلة لدى طلبة الجامعات السعودية.
2. بناء برنامج تدريبي قائم على معايير تعليم المواطنة الصالحة، وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية للمحاضرين بالجامعات السعودية.
3. متطلّبات تطبيق المواطنة الرقمية في التعليم العالي، ودور الجامعات السعودية في تنمية المواطنة الرقمية والوعي بها.

1. أولاً- المراجع العربية

1. إبراهيم، عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
2. أبو علام، رجاء. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)، ط.4، القاهرة: دار النشر للجامعات.
3. أبو المجد، مها واليوسف، إبراهيم. (2018). شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، المجلة التربوية- جامعة الملك فيصل-السعودية 56 (1)، 691-723.
4. أبو النصر، مدحت. (2004). قواعد ومراحل البحث العلمي، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
5. ارييل، مايك. (2013). تنشئة الطفل الرقمي، دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج.
6. جامعة الملك عبد العزيز. (2018). إحصائية طلاب السنة التحضيرية للعام الجامعي 1439-1440 هـ / 2018-2019م)، جة: إصدارات عمادة القبول والتسجيل.
7. الجزائر، هالة. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصوّر مقترح، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس -رابطة التربويين العرب- القاهرة، 56 (1)، 385-418.
8. الجمعية الدولية للتقنية في التعليم. (2016). المواطنة الرقمية، ترجمة مكتب التربية لدول الخليج، تاريخ الدخول: 2018/9/22م، متاح على الرابط: <https://www.iste.org/docs/Standards-Resources>
9. الحصري، كامل. (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية-جامعة المجمعة- السعودية، 8 (1)، 89 - 141.

10. الخضر، نوال. (2018). فاعلية استخدام برنامج بريزي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة-فلسطين، 26 (6)، 84-109.
11. الدهشان، جمال والفويهي، هزاع. (2015). المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي، مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية- مصر، 4 (30)، 1-40.
12. الدوسري، فؤاد. (2017). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلّمي الحاسب الآلي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس-الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس- جامعة عين شمس، 219 (1)، 107 - 140.
13. الديروشي، عبدالمهيمن، وسرحان، هيفي. (2018). أثر استخدام برنامج بريزي prezi المدعم بالوسائط التعليمية على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو البرنامج لدى طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة دهوك، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين، 1 (1)، 10-30.
14. الزعبي، محمد وطلافة، عباس. (2012). النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية، ط3، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
15. سعادة، جودت والعميري، فهد. (2019). تقويم المناهج: التوجهات الحديثة- المعايير العالمية- التطبيقات التربوية- التطلعات المستقبلية، عمّان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
16. السيد، يسري. (2017). برنامج مقترح وفقاً لنموذج التعلّم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية واتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها، المجلة العربية لتكنولوجيا التربية-مصر، 29 (1)، 105-229.
17. شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
18. شرف، صبحي والدمرداش، محمد. (2014). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية، المؤتمر السنوي السادس، جامعة المنوفية، مصر، 129-147.

19. الشيباب، مزيد، وطوالبه، هادي. (2018). مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية-فلسطين، 26 (9)، 35-57.
20. الصاعدي، أحمد. (2017). فاعلية تطبيق برنامج تعليمي في مقرر اللغة الإنجليزية قائم على كائنات التعلم الرقمي في تنمية مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
21. طوالبه، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية دراسة تحليلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية- جامعة اليرموك- الأردن، 13 (3)، 291-308.
22. العامر، عثمان. (2008). أثر الانفتاح على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي "دراسة استكشافية، الرياض: إصدارات وزارة التعليم السعودية.
23. العطيوي، رعدة. (2016). فاعلية استخدام برنامج بريزي في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرّر طرق تدريس خاصّة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة- الأردن، 5 (5)، 351-370.
24. عودة، أحمد. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، عمان: دار الأمل.
25. العوضي، رأفت وحسونة، هيفاء. (2017). سيناريو مقترح لدعم دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات التعلّم الذكيّ وقيم المواطنة، المؤتمر الدولي الأوّل "التعلّم الذكيّ ودوره في خدمة المجتمع"، 2017/3/20م، مركز التعليم المستمرّ والتعلّم المفتوح، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 148-181.
26. القايد، مصطفى. (2014). تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التعليم، تاريخ الدخول: 2018/9/20م، متاح على الرابط: <https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship>
27. القحطاني، أمل. (2018). مدى تضمّن قيم المواطنة الرقمية في مقرّر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة- فلسطين، 26(1)، 57-97.

28. المسعودي، محمد.(2018). المواطنة الرقمية بين التعليم والأمن السيبراني، تاريخ الدخول: 2018/9/22م، متاح على الرابط: <http://www.alriyadh.com/1677149>
29. المسلماني، لمياء. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، مجلة عالم التربية -مصر، 15(47)، 94-15.
30. مصطفى، منصور.(2014). أهميّة المفاهيم في تدريس العلوم وصعوبات تعلّمها، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الوادي- الجزائر، 8(1)، -108 88.
31. المعجب، فاطمة والمتنشري، عبدالله. (2015). واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، مؤتمر الشباب والمواطنة (قيم وأصول)، المنعقد خلال المدّة من 2-3/2015م، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.
32. الملحم، بندر.(2018). تقييم مقرّر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، القصيم، المملكة العربية السعودية.
33. نصار، نور الدين. (2019). تصوّرات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها (دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة- فلسطين، 27 (1)، 184-152.

2. ثانياً- المراجع الأجنبية

1. Alberta Education.(2012). Digital citizenship policy development guide, school technology branch, Retrieved on 4.3.2018,
2. <http://education.alberta.ca/admin/technology.aspx>.
3. Al-Zahrani, A.(2015). Toward digital citizenship: Examining factors affecting participation and involvement in the internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203217-.
4. Bailey, G., & Ribble, M.(2007). Digital citizenship in the 21st century. *International Society for Technology in Education (ISTE)*. USA: Washington, DC.
5. Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Kuş, Z.(2019). Analysis of Digital Citizenship Subject Contents of Secondary Education Curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(1), 2651-.
6. Bender, C., & Bull, P.(2012). Using Prezi in a middle school science class. In P. Rasta (Ed.), (*Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*) (pp. 27082713-). Chesapeake, VA: AACE.
7. Bennett, L., & Fessenden, J.(2006). Citizenship through online communication. *Social Education*, 70 (3), 144.
8. Berson, I., & Berson, M.(2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*, 67 (3), 164167-.
9. Buente, W.(2015). Relating digital citizenship to informed citizenship online in the 2008 U. S. presidential election. DOI 10. 3233L IP- 150375 information polity 20, 269- 285.
10. Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 6675-.
11. Chicioreanu, T.(2010). An awesome online presentation Tool-Prezi Gas University of Ploiesti Bulletin, *Educational Sciences Series*, 62(1), 202- 209.
12. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.(2011). *Research methods in education*, 7th ed. London: Routledge Falmer.
13. Cooper, J.(1981). *Measuring behavior (The Charles E. Merrill series on behavioral techniques in the classroom)*, Second Edition, Columbus, Ohio: Merrill.
14. Creswell, J. & Poth, C.(2018). *Qualitative inquiry and research design:*

choosing among five traditions. London: SAGE Publications.

15. Crowe, A.(2006). Technology, citizenship, and the social studies classroom: Education for democracy in a technological age, *International Journal of Social Education*, 21(1), 111121-.
16. d'Haenens, L., Koeman, J., & Saeys, F.(2007). Digital citizenship among ethnic minority youths in the Netherlands and Flanders. *New Media & Society*, 9(2), 278299-.
17. Dillinger, A.(2015). Digital citizenship and today's online student. Master Theses, University of Central Missouri, Retrieved on 9.1.2019,
18. http://centralspace.ucmo.edu/bitstream/handle/123456789438//Dillinger_LIBRARY.pdf?sequence=1&
19. Driver, R., Guesen, E., & Tiberghien, A.(1993). Some features of children's ideas and their implications for teaching. In Driver, R., Guesen, E. & Tiberghien, A. (eds). *Children's ideas in science*. Buckingham: Open University Press.
20. Duffy, R., Guerandel. A., Casey, P., & Malone, K.(2015). Experiences of using Prezi in psychiatry teaching. *Academic Psychiatry*, 12(1). 615619-.
21. Elshair, H. (2015). Develop students' digital citizenship profiles using online diaries of fieldwork. Philadelphia: ISTE Conference & Expo, , Retrieved on 11.12.2018,
22. https://www.isteconference.org/uploads/ISTE2015/HANDOUTS/KEY_94176142/paper.pdf
23. Eurydice, A.(2013). *Citizenship education at school in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Farmer, L.(2011). Teaching digital citizenship. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in*.
25. Hava, K., & Gelibolu, M.(2018). The impact of digital citizenship instruction through flipped classroom model on various variables. *Contemporary Educational Technology*. 9(4), 390404-.
26. Hill, V. (2015). Digital citizenship through game design in Minecraft. *New Library World*, 116(7382-369),(8/.
27. Jackson, S.(2006). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

28. Laufer, L., Halacsy, P., & Fischer, S.(2011). Prezi meeting: Collaboration in a zoom able canvas based environment. Presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems, Vancouver, BC, Canada, Retrieved on 6.1.2019, <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1979673>
29. Mossberger, T., & McNeel, R.(2008). Digital citizenship – The internet, society and participation, (4th ed). Britain, MIT Press, Cambridge Mass.
30. Netwong, T.(2013). The using of e-learning to develop digital citizenship and learning achievement in information technology. International Journal of E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, 3(2), 135.
31. Pack, T.(2014). Create eye-catching presentation with Prezi. Information Today, 22(7). 3845-.
32. Perron, B. & Stearns, A.(2011). A review of a presentation technology: Prezi. Research on Social Work Practice, 21(3), 376–377.
33. Peters, T., & Hopkins, K.(2013 July). Add Pizazz to that research paper with Prezi. Learning & Leading with Technology, 40 (8) 36–37.
34. Ribble, M.(2004). Implementing digital citizenship in schools: The research development and validation of a technology leader’s resource guide A Dissertation Proposal Submitted to Candidate’s Supervisory Committee, USA.
35. Ribble, M.(2016). Digital citizenship using technology appropriately, Retrieved on 27.9.2018, <http://www.digitalcitizenship.net>
36. Richards, R.(2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 6(2), 516522-, Retrieved on 22.10.2018,
37. <http://jolt.merlot.org/vol6no2/richards>
38. Searson, M., Hancock, M., Soheil, N., & Shepherd, G.(2015). Digital citizenship within global contexts. Education and Information Technologies, 20(4), 729.741-
39. Simsek, E., & Simsek, A.(2013). New literacies for digital citizenship, Contemporary Educational Technology, 4(2), 126- 137.
40. Strasser, N.(2014) Using Prezi in higher education. Journal of College Teaching & Learning, 11(2), 95
41. Wang, X., & Xing, W.(2018). Exploring the influence of parental involvement and socioeconomic status on teen digital citizenship: A path modeling approach, Journal of Educational Technology & Society, 21(1), 186199-.

إعداد المعلمين وتأهيلهم طهنة التدريس باطدارس الابتدائية بتونس: قراءة في ملامح هوية مهنة



د رضا بن المبروك ساسي

المفاهيم المفتاحية: التدريب الأساسي، التمهين، المهنية، الهوية المهنية التصورات.

مقدمة

تعتبر المسألة التربوية بأبعادها العميقة المتعلقة ببناء الهوية وإعداد الأجيال لمستقبل سريع التغير والتجدد من أهم ما تهتم به الدراسات الإنسانية والاجتماعية المعاصرة.

لذلك اهتمت البحوث التربوية منذ أواخر القرن العشرين وبدايات القرن 21 بدراسة الفضاءات المدرسية والعملية التعليمية-التعلمية وأولى المتابعون عنايتهم بالنظريات والتجارب التي تبنتها المؤسسات.

لكن ما يمكن استنتاجه بعد قراءة مسحية للأدبيات التربوية إلى حدود الستينات على الأقل هو غياب الاهتمام بالبحث في مسألة التدريب الأساسي للمعلمين العاملين بالمدرسة الابتدائية رغم تخصيص فضاءات للتأهيل والإعداد التربوي منذ القرن الماضي.

لقد عبر (2005، الظاهري، ن) عن نقلة في البحوث برزت في الستينات، أولت اهتماما بتربية الكهول بصفة عامة وتدريبهم تدريبا يشمل المعارف والمهارات والمواقف واعتبرته جزءا من حلّ مواجهة التطورات الديمغرافية، والاقتصادية والإيديولوجية التي فرضت نفسها على المجتمع العالمي (Prestini-Christophe, 2005).

وساد هذا الاتجاه في تدريب الكهول العاملين في جلّ المؤسسات الاقتصادية والتربوية وأضحى منذ الستينات فعلا تربويا ودافعا للتفكير والتأمل في أهدافه ومحتوياته وطرائقه.

ذلك ما وصفته أعمال كل من (Knowles,73) و (Lesne,77) الذين اقترحا مفهوم الن دراغوجيا ونماذج للتدريب وما جاء في دراسات كل م (Malglaive, 90).

و (Bourgeois et al, 96) الذين نادوا بالتمفصل بين النظري والعملي في تدريب الكهول واعتبار بنائية تعلمهم.

لقد أضحت مسألة تدريب الكهول والمعلمين منهم بصفة خاصة إشكالية بحث فعلي على إثر الأزمة الاقتصادية والاجتماعية للسنوات (70 و 80) التي عرفتها أوروبا والولايات المتحدة بسبب تنامي البطالة وانحسار تشغيل أصحاب الشهادات إضافة إلى تزايد الطلب الاجتماعي للتعليم والتي أفرزت بدورها أزمة ثقة في التعليم (Coombs, 89) ومنطلقا لاحتجاج الطلبة (ماي 68 بفرنسا) المطالبين بتعليم يمنح حراكا اجتماعيا وتفتحا يضمن عيشا كريما (Dahri, 2005). وكانت تلك الاحتجاجات وغيرها دافعا حقيقيا لتطوير البحث في إشكالية تدريب الكهول من المرين قبل الانتداب وبعده وعاملا أساسيا في الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية في مجتمعات حديثة تنشده التطور والتمهين لمهنة تستوجب اهتماما بالأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية في شخصية المعلم. وعرفت على إثرها العقود الأخيرة محاولات إصلاح مختلفة وجدلا طويلا ونقاشا ساخنا حول التربية وغاياتها بسبب التحوّلات السريعة التي فاجأت المجتمعات والتنافس الشديد بين الدول على الأخذ بناصية المعارف التي أضحت رهانا من الدرجة الأولى. ولذلك وجدت المدرسة نفسها مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى تحسين أدائها للإسهام في رفع التحديات الداخلية والخارجية المطروحة بفعل التغييرات المتسارعة (انفجار المعارف، تطوّر التمدرس...) التي تشقّ المجتمع الإنساني عساها تكون قادرة على الاستجابة للمعايير العالمية وتكوين المواطن القادر على الانصهار في مجتمع متغيّر على الدوام. لذلك تعالت الصيحات المنادية “بإعادة النظر في التدريب والدعوة إلى تأهيل حاثّ على التأمّل ومؤكّد على الانتباه إلى مسألة بناء الهوية المهنية للمعلمين.” (Anadon et al, 2001).

لقد وجهت أصابع الاتهام إلى المدرسة ونقدت وساطة المعلمين “لعجزهم على مواكبة العصر.”

وتساعد نسب الفشل المدرسي في البلدان النامية أساسا، ومن وراء ذلك المؤسسات الموكول إليها تدريبيهم (قوتيي 97 Gauthier et al). ذلك ما جاء في خطاب (Brau-Anthony et al, 2005)

من وصف لتقارير صحفية، اجتماعية وتربوية جمعت وجهات نظر مؤكّدة على هنات ونقائص عديدة أفرزها التدريب الأساسي بالمعاهد الجامعية لتدريب المعلمين بفرنسا. وهذا أيضا ما أكّده التقرير الذي رفعتة اللجنة الدولية المهتمة بالتربية في القرن الواحد والعشرين برئاسة (جاك ديلور (Delors) والمضمّن في مؤلّف بعنوان (التربية ذلك الكنز المكنون 1996).

لقد أصبح البحث في مسألة التدريب الأساسي المهني للمعلمين ضرورة عساه يواكب تنامي الانتظارات ويواجه تعقّد مهنة التعليم في عالم تعدّدت فيه مصادر المعرفة وقنوات التأثير في المعلم، وفي التلميذ وفي المعارف.

هكذا يتمثّل التّحدي الجوهرية الذي تواجهه مختلف الأنظمة التربوية في تدريب معلّمين مهنيين قادرين على التأمّل والتحليل وعلى تحمّل المسؤولية، وأخذ القرار المناسب، وعلى التجديد والمواكبة (Paquay, 98). كما يتمثّل هذا التحدّي في تمهين للتعليم يستجيب لطلب اجتماعي يُلح على تبني نماذج تأهيل تؤكّد على بناء المعرفة وإثراء كفايات مهنيّة (Simbagoye, 2007).

الإطار الإشكالي النظري:

• أهميّة البحث والحاجة الملحة إليه:

دفعتنا أسباب عديدة جعلتنا نأخذ بعين الاعتبار الضرورة العلمية لمتابعة أثر هذا الجهاز التدريبي في تصوّر كفايات (المعارف النّظرية والعملية، المهارات والمواقف) لمهنة التعليم وللذات لمدرّس جديد، خاصّة أنّ الأمر يتعلّق هنا بموضوع إشكالي وضع بشأنه باحثون عديدون فرضيات عديدة تتجلّى من خلالها فوائد نظرية وعملية لأبحاث ميدانية متكاملة.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات الدافعة للبحث كان من الواجهة تفحص أثر التدريب الأساسي بشكل دقيق للتعرف على تصوّرات التلامذة المعلمين المتأهلين وملاح هويّاتهم المهنية قبيل التخرّج. ويمكن تلخيص نتائج تلك الأعمال في اعتبار التدريب الأساسي أداة تمهين لجماعة مهنية تعليمية على شاكلة المهن الراقية (في أوروبا وأمريكا الشمالية) وتطوير استقلالية تميّز ملاح هويّات قادرة على التكيّف وحلّ المستجدّ من مشاكل الفصل والمؤسسة التربوية.

وأكدت عديد النصوص والدراسات السابقة منذ العقد الماضي على أهمية توجيه التدريب الأساسي للمعلمين إلى تطوير كفايات تجعل من المدرس مهنيا (القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (تونس 2002)، (باكاي 94 Paquay، لانق 9 Lang، بيرونود 93 Perrenoud، التي Altet) مسهما في مقاومة الفشل المدرسي في عالم تتنامى فيه المعارف بنسق سريع وفي سياق اجتماعي متغيّر.

ذلك ما جاء في تأكيد (Carbonneau 93) على الطابع المهني في تدريب المعلمين لمهنة معقّدة، متعدّدة الأوجه تستوجب استقلالية ومسؤولية وتجديدا وتأملا في الممارسة، وتحليلا ذاتيا وتقييما تعديليا وتفكيرا في حلول للطوارئ من المشكلات التربوية والتعليمية (Gather, 92) و(Altet, 96).

لكن يجب ألاّ تنسينا متابعة أثر التدريب الأساسي رهانين أساسيين هما الإسهام في تطوير منظومة التدريب من خلال وجهات نظر التلامذة المعلمين المتخرّجين وإسهامهم فيه بتغذية راجعة قد تساعد على التعديل وبناء الكفايات التي يستوجبها واقع المدرسة التونسية.

قد تمكّن هذه المتابعة لأثر التدريب الأساسي التي يسهم فيها التلامذة المعلمون المتأهلون بوجهات نظرهم من تحديد لأهداف التدريب الأساسي وألوياته ومن توضيح المرجعية التي تيسر عملية المتابعة والتمهين للتدريس.

• مشروعية التمهين والبحث فيه:

لما كان التعليم محلّ مراجعات بسبب التغيرات السياسية والاقتصادية الاجتماعية التي عرفتها دول غربية وعربية من بينها تونس برزت الحاجة الملحة إلى ملاءمة التدريب مع الواقع الاجتماعي والمدرسي الجديدين وترتّب عن ذلك اعتبار التمهين حلاً من الحلول المساعدة على معالجة الوضع وإعطاء دفع جديد للمنظومة التربوية والتدريبية (Cody, 2001)، لذلك اعتبر تمهين التعليم من أهمّ الآليات المساعدة على تطوير المنظومة التربوية.

لقد نمت حركة التمهين التي لحقت مجال التدريب الأساسي للمعلمين في جُلّ بلدان العالم المتقدم والصاعد منذ الثمانينات إلاّ أنها أبرزت رهانات اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية

وتاريخية وحتى ايدولوجية فرضت تفكيراً معمّقا في أبعاد جديدة لمهنة وصفت لقرون بالتمرير والتلقين. ونشأ هذا التوجّه إلى هذه الأبعاد التمهينية عن إرادة إصلاح ممارسات التدريب وعبرت عن فكرة أساسية تمثّلت في بناء كفايات تستوجبها ممارسة المهنة وأضحى تمهين المعلمين الجدد من أولويات المشرفين عن التربية الذين اعتبروا التعليم الابتدائي فعلا مهنيا يستوجب تدريباً أساسياً دقيقاً وسيطرة على ممارسة مستقلة ومسؤولة (Lang, 99).

ذلك ما بيّنته الدراسات المتعلقة بتمهين أساسي في الدول الغربية يتحسّس الاحتراف أملاً في صياغة تصوّر للممارسة المهنية، وللمعارف وللکفايات التي تستوجبها المهنة.

• ضرورة التمهين لبناء تصوّرات إيجابية لمهنة التعليم ورسم ملامح هويّات مهنية جديدة:

أصبح الاهتمام بالبحث في مسألة الهوية المهنية للمعلّمين منذ سنوات موضوعاً اجتماعياً شكّل خطاباً عامّاً حول المهنة فرضته محاولات الإصلاح المتتالية المنادية بالتمهين والتوجيه إلى نموذج جديد يقطع مع تصوّرات تقليدية لعمّلمهم.

تري (Cattonar, 2006) أنّه لم يعد من طموح استراتيجيات التدريب الأساسي أن يكون المعلّم «عارفاً» مؤدياً لرسالة ما فحسب أو «تقنياً» بيداغوجياً ممارساً للمهنة بل ممارساً متأملاً لمهنة تعليمية.

لقد أصبح الاهتمام بمسألة بناء هويّات مهنية راشدة ومستقلة ومتأمّلة ومسؤولة ومجدّدة الشغل الشاغل لمؤسّسات التدريب منذ سنة (1990) وأصبح التأسيس لها موضوعاً اجتماعياً بنى خطاب المنتمين لمهنة التربية والتعليم والمشرّعين لإصلاح غايته تمهين التعليم والقطع مع تصوّرات تقليدية لمعلّم عارف (ممرّر للمعارف) أو تقني بيداغوجي فحسب بل ممارس مفكّر يمتهن مهنة (Cattonar et Maroy, Lang 99, Lessard et Tardif 2003).

أسئلة البحث:

يتناول هذا البحث إشكالية التمهين للتعليم وأثره في التصوّرات والهويّات المهنية عساه يسهم في استكشاف حالة التصوّرات للمهنة والهويّات المهنية ووصفها قبيل ختم التدريب.

واهتم بوصف تصوّرات التلامذة المعلمين لمهنة التعليم وهم على أبواب التخرّج للاطلاع على مدى تقاربهم أو تباعدهم من المهنيات الجديدة (نموذج المعلم المهني) التي يفترض أن تكون أكثر انتشارا.

لذلك طرحت الأسئلة التالية:

- ما هي خصائص تصوّرات التلامذة المعلمين لمهنة التعليم بعد سنتين من التدريب؟
- ما هي حالات الهوية المهنية التي يمكن قراءتها من خلال تلك التصوّرات للمهنة لدى التلامذة المعلمين؟
- وهل يسّر التدريب بناء مهارات وكفايات مهنية وبرزت تصوّرات إيجابية لمهنة التعليم مسهمة في رسم ملامح معلّم مهني قادر على التأمل، متّجه إلى الاستقلالية والمسؤولية ومائل للفعل الاجتماعي وسائر نحو التجديد البيداغوجي؟
- ما الذي يميّز ملامح الهويّات المهنية في صلة بالتدريب الأساسي وبالمدربّين والمسؤوليات، وبالعمل التربوي وبالمتعلّمين وبالمعلمين وبالمدرسة وبالذات.
- هل تميل الهويّات المهنية البادية في التشكّل إلى التأمّل في الممارسة والمسؤولية والاستقلالية وإلى التجديد البيداغوجي؟

إنّ محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات تعدّ من الأهميّة بمكان خاصّة بعد الذي لاحظناه من غياب متابعة لمثل هذه المشاريع التدريبية ومن انعدام الحصول على تغذية راجعة تبرز الإضافة وتحدّد العوائق ما عدا ما جاء في تقرير الخبرة الذي صاغه كلّ من الباحثين الفرنسيين (Develay et Altet 2004) والمتعلّق بوصف واقع التدريب الأساسي للمعلمين بتونس. لذلك ارتأينا وجاهة في استكشاف ملامح تصوّرات التلامذة المعلمين المتأهلين لمهنة التعليم بالمدرسة الابتدائية التونسية اعتمادا على نموذج كل من (Paquay 94 و Lang 96) واتّجهنا نحو تحليل صلات المتدربّين بالعمل التربوي بالمتعلّمين وبالمعلمين وبالمسؤوليّة وبأنفسهم من خلال نموذج (Gohier et al, 2001).

الإطار المفهومي للبحث:

1. تمهين المعلمين: مقارنة سوسولوجية

لقد مكّنتنا العودة إلى الأدبيات والمراجع المتخصّصة في هذا الموضوع من تحديد اهتمامين اثنين أساسين للمقاربات السوسولوجية للتمهين.

الاهتمام الأول: مفهوم المهنة والمهنية

الاهتمام الثاني: مفهوم التصورات للمهنة ومفهوم الهوية المهنية

• مفهوم المهنيّة:

جاء في لسان العرب لابن منظور المصري الإفريقي في المجلّد الثالث عشر وفي الصفحتين (425، 424) “فعل مهن، يمهّن إذا عمل في صنّعه والمهنة... أو المهنة أي الحدق بالخدمة والعمل ونحوه...” أما اصطلاحاً فقد أبرز (بلان 97 Blin) أنّ مفهوم مهنة وحرفة لهما أصل مشترك

دعمه ما ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (بدوي، 1988) الذي وصف المهنة بأنّها:

“مجموعة أعمال مترابطة و متميزة يمتنها الفرد في المهن العليا غالباً”

وهناك جانبان أساسيان في اعتبار عمل ما مهنة وهما:

أ. التعامل مع معارف من مستوى راق.

ب. حصول فائدة اجتماعية متّفق حولها.

وفي هذا المستوى من التحليل يمكن أن نذكر بما أجراه (Dahri, 2005) من مقارنة بين

مفهوم الحرفة والمهنة نبرزها في الجدول التالي:

جدول مقارن لخصائص كلّ من الحرفة والمهنة

مهنة	حرفة
تصف نظاماً اجتماعياً تعتمد فيه المكانة على كفايات مميزة.	تصف نظاماً اجتماعياً تكون فيه المكانة موروثية.
تخضع مراقبتها لمعايير معقلنة.	تخضع مراقبتها للتراتب والمعايير.

مهنة	حرفة
يوافقها مصطلح النشاط المحيل إلى المكوّن الفكري للفاعل.	يوافقها مصطلح المهمّات المفروضة، الموصى بها
ترتكز على تقنيات مؤسّسة على معرفة نظرية اكتسبت عبر تدريب إسهادي وفي مؤسّسات أعدت لحماية قيمة الشهادة.	ترتكز بالأساس على معرفة عملية اكتسبت عبر تدريب قصير أو تجربة ميدانية.
تتمتّع بأخلاق مهنية خاصّة ومرجعية لأنشطتها.	لا وجود لمرجعية أو استراتيجية وموقف واضح.

• مفهوم المهنيّة:

يمكن اعتبار الفرد مهنيًا انطلاقًا من مؤشّرين اثنين متكاملين:

- أن يقيم الفرد الدليل على اكتسابه معارف ومهارات ومواقف متعلّقة بالمهنة حسب مرجعية ما.
- أن يمارسها فرد زوّد بكفايات خصوصية متخصّصة (آلتى 94 Altet) واكتسب سيطرة على النشاط واستجاب للمعايير والقواعد الأخلاقية للمهنة في إطار مهنة معترف بها.
- وعلى هذا الاعتبار يمكن أن توصف بكونها حالة الفرد الذي اكتسب مكانة وقدرة على الفعل التربوي والتعليم بكلّ استقلالية ومسؤولية (96 Perrenoud).

• مفهوم التمهين:

- جاء في القاموس الحديث للتربية (لوجاندر 1988 Legendre) تعريف لسيرورة التمهين ولم يتعرّض لمفهوم التمهين أو إلى الفعل المشتقّ منه. وتشير السيرورة الموصوفة إلى أبعاد خمسة هي:
- مجموعة عمليات تعمل على حلّ مشكل اجتماعي.
 - نمط المعارف وضرورة التدريب.
 - كفايات معترف بها رسميا.
 - نظام معايير وقيم.
 - اعتراف اجتماعي.

ويرى (بيرونو 93 Perrenoud) أنّ أيّ تدريب أساسي يمكن أن يفضي إلى بناء هويّة مهنية إذا ما نشأ فكر الانتماء لأسرة التعليم وبرزت قيم وثقافة متّجهة نحو التفكير وحلّ المشاكل. لذلك نراه يصف التمهين بكونه ارتقاء إلى مسؤولية واستقلالية في حلّ المشكلات المعقّدة والمتنوّعة بالوسائل الخاصّة والمتاحة مراعيًا في ذلك الأهداف وأخلاق المهنة. ويؤكّد على خصائص تتعلّق بالتمهين مبرزًا أهميّة التفكير في الممارسة، في صلات العمل وهامش المسؤولية والاستقلالية ومذكّرًا بضرورة الشراكة والتعاون والتفاوض.

• التمهين وتصوّرات المعلّمين للحرفة:

- التصوّرات والمعارف

أورد قاموس (لاروس 92 Larousse) تعريفًا للتصوّر (Conception) جاء فيه ما يلي: “التصوّر هو الكيفية الخاصّة التي نتمثّل بها أنفسنا ونتوقّع بها شيئًا” ... “نفهم بها، ونحصل بها على فكرة” (ص 250). أمّا القاموس الموسوعي الفرنسي لسنة 2000 (ص 1351) فقد أورد ما يلي: “التصوّر هو «عملية إدراك بواسطة رسم أو علامة أو رمز أو هو صورة، (Représentation) وعلامة تمثّل ظاهرة أو فكرة أو هو صورة ذهنيّة تسمح لفرد أو لجماعة بفهم الواقع واتّخاذ موقع فيه والتكيّف معه فهي توجّه الفعل والعلاقات الاجتماعية. وتنظّم التواصل مع الآخر” (Rouiller, 2005). وعمق الفيلسوف (توزي 99 Tozzi) تساؤله عن التصوّرات فاعتبرها انخراطًا فكريًا ووجدانيًا مع منظومة أفكار، وصور، وقيم يبينها الفرد بالتدرّج عند تأويل الواقع“.

• التصوّرات الاجتماعية ووظائفها:

يرجع الاهتمام بدراسة التصوّرات الاجتماعية إلى تقليد أوروبي سوسيولوجي حيث يعود إدماج هذا المفهوم إلى عالم الاجتماع الفرنسي (دوركايم Durkeim) في أواخر القرن التاسع عشر أمّا التيار الذي ركّز على التصوّر الاجتماعي فقد دشّنه (موسكوفتشي Moscovisci) (1961). ويذكّر (ساسي، نورالدين، 1996، ص 159) بما ذهب إليه (Abric, 93) الذي اعتبر “التصوّر مجموعة منظّمة من الآراء والاتجاهات والمعتقدات والمعلومات حول موضوع أو موقف معيّن أو علاقة وهو أيضًا نتاج وسيرورة لنشاط ذهني يصف الفرد أو مجموعة من الأفراد بواسطته الواقع ويعطيه مدلولًا

معينًا". ويعتبر (جودلي 89 Jodelet) التصورات الاجتماعية فط تفكير إجرائي عملي موجّه نحو التواصل وفهم الآخر والتحكّم في الواقع الاجتماعي والمادّي والمثالي وشكلا من أشكال المعارف المبنية والمتقاسمة اجتماعيا وجهتها عملية وهدفها بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية.

• تصورات المعلمين للمهنة:

ننتقل من هنا ونشير أننا سنعود إلى تيار البحوث حول تفكير المعلمين لتحديد بواكير الاهتمام بتصورات المعلمين وإلى ما قدّمه كلّ من علم النفس العرفاني وعلم الاجتماع من تحديد لثلاثة مفاهيم أساسية هي: المعارف، ووجهات النظر والتصورات). وتتمتّع هذه التصورات (شارليي 89، بلان 97، لوقران 2000، فرايس 2000، قوهيي وآخرون 2001) بأهمية عالية في منظومات التدريب الأساسي والمستمرّ لتنوّعها لدى مختلف الفاعلين من تلامذة معلّمين، ومعلّمين مجرّبين، ومعلّمين مدرّبين، ومساعدين بيداغوجيين، ومشرفين، وموجهين مدرّبين... لأنّها تشكّل في الآن نفسه محرّكا للفعل وللتواصل (شارليي 89 Charlier).

• الهوية المهنية للمعلّمين:

نهتم في هذا المستوى التحليلي بمفهوم الهوية المهنية الذي صار مشغلا من مشاغل الأدبيات المتعلّقة بالتمهين في عصرنا أكّدت عليه دراسات كلّ من (Gohier, 1200 ; Barbier, 91 ; Dubar 2001 ; Cattonar et al), الذين انطلقوا من مسلّمة مفادها أنّه ما دام لكلّ مهنة أسرة مهنية وقطاع فإنّ لكلّ منها وصفا مميّزا لثقافته، ولطرائقه، ولخطابه. وشكلا مميّزا في عرض مشاكله وحلّها.

لذلك تعمّقوا في المسائل التالية:

- ما الذي يميّز المعلمين كمجموعة اجتماعية-مهنية؟
- ماهي المعارف المهنية التي تستوجب إعادة نظر؟
- ما الذي يميّز خبراتهم وكفاياتهم؟
- كيف تجري سيرورة الإنماء المهني لديهم؟

هذه أسئلة حاولت بعض البحوث والأعمال المتعمّقة في إشكالية الهوية المهنية للمعلّمين الإجابة عنها.

• مفهوم تصوّرات عن الذات

لما كان لزاما علينا أن نتعرّف التصرّوات التي يحملها التلميذ المعلّم المتأهّل عن الأدوار التي يلعبها، وعن المهنة التي يتدرّب عليها ارتأينا أن نعتمد على مفهوم الذات الذي يحيل بالأساس إلى الشعور بالهوية. ويذكر (Legendre, 1988, p111) بتوصيف (آلبورت 1961 Allport) الذي اعتبر مفهوم الذات صورة متعدّدة الأبعاد تضمّ مجموع الإدراكات والاعتقادات التي يكوّنها الفرد عن شخصه إضافة إلى تلك الاتجاهات التي يبينها في الإطار الاجتماعي .

يعدّ التصرّوات للذات بناء مفهوما متعدّد الأبعاد (الوجدانية، والمعرفية، والأكاديمية)، المتفاعلة باستمرار فهو سيرورة ديناميكية ونتاج عن التفاعل الاجتماعي وعن معالجة المعلومات التي أوحى بها الواقع الذي ينمو فيه الفرد (Sassi, N 93, p13).

• مفهوم الهوية

وصف (المنجد في اللغة والأعلام ص، 875) الهوية بكونها "حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة، المشتملة على صفاته الجوهرية...". واعتبر قاموس (Le Grand, 1991, p 516) الهوية "حقيقة الواحد الشبيه بنفسه". أمّا اصطلاحا فقد جاء في معجم علم الاجتماع (بدوي 1986 ص 200) تعريف اعتبر المفهوم مسارا ووصف الهوية بكونها : "عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره أي تحديد حالته الشخصية". ويحيل مفهوم الهوية عند (Massonat, 90) بالضرورة إلى مجموعة أسئلة عن الذات (من أنا؟)، (من أين جئت؟)، (إلى أين أتجه؟)، (كيف ألتزم بمسار حياتي؟). فإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى الهوية ففيم تتمثّل الهوية المهنية للمعلّمين الجدد؟

• الهوية المهنية للمعلّمين الجدد

لقد عرفت الثمانينات (80) حركة بحث مهتمّ بالهويّات المهنية للمعلّمين منطلقا من مفهوم شمل تطوّر الذاتي والمهني فيها. واعتبر (Ferry, 83) هذه الهوية محصّلة (تداول) على فضاء التدريب الأساسي وتفاعل المتدرّبين بالمدرّبين ومشاركتهم في مشاريع التعليم المتدرّج.

ويتعلّق الأمر بالهوية المهنية عند (Dahri, 2005)، كلّما وصف المتدرّب استراتيجية بيداغوجية أو تعليمية تمنحه شعورا بالرضى عن ذاته وكلّما جعل من المادّة التي يعلّمها والكفاية البيداغوجية التي يوظّفها مرجعا له. ويقترب (Dahri 2005) من (باربيي Barbier) فيعرف الهوية المهنية بكونها مجموع مكونات التصرّوات العرفانية والوجدانية التي يستنفرها المعلّم في صلته بالتدريب

وبالممارسة التعليمية. ويمكن اعتبار الهوية المهنية على هذا الأساس أثرا من آثار سياق التدريب وتجربة التعليم وما ترتب عنهما من علاقات وصلات اجتماعية مختلفة (Blin, 1997).

الهوية المهنية والمعارف التعليمية

لقد أصبح الاهتمام بمسألة الهوية المهنية للمعلمين منذ سنوات موضوعا اجتماعيا شكّل الخطاب العام المتعلق بمهنتهم واحتل صدارة إصلاحات متتالية تطمح إلى التمهين، وقميل إلى القطع مع التصورات التقليدية للفعل التربوي. ولقد تعددت الدراسات المنادية بتجاوز ملامح المعلم الممرّر للمعارف والبيداغوجي التقني، إلى نموذج المعلم المتأمل والمفكر في الممارسة والممارس للمهنة (Cattonar et al 2000, Lessard et al, 2003).

الهوية المهنية والمسار الاجتماعي

تعدّ الهوية المهنية من المنظور السوسولوجي بناء اجتماعيا يلخص مسارا مهنيا منح للفرد بعد أن تبلور في إطار الصلات والتفاعل مع الآخر. وعلى هذا الأساس فهي إثبات لذلك البناء الفردي واعتراف اجتماعي ارتبط بالزمان والمكان الذي نما وتطور فيه (Rioped, 2006, p37).

الهوية المهنية والشخصية

تعني عبارة "شخصية مهنية" عند (Baillauques, 1996) ما أطلق عليه باحثون هوية مهنية ناتجة عن تفاعل بين الصلات الاجتماعية وبين الشخصية وعن تمفصل بين الدور المهني والشخصية وبين قدرتها على الفعل والانخراط فيه. ولئن أولى هذا التصور للهوية المهنية أولوية لبعدها الشخصية على حساب أبعاد أخرى فإنّ البعد الاجتماعي لا زال حاضرا (Rioped, 2006, p39) إضافة إلى الأبعاد الوجدانية عند ممارسة الحرفة (اتجاهات، وتصورات، وعلاقات) وعند التبادل المدرسي.

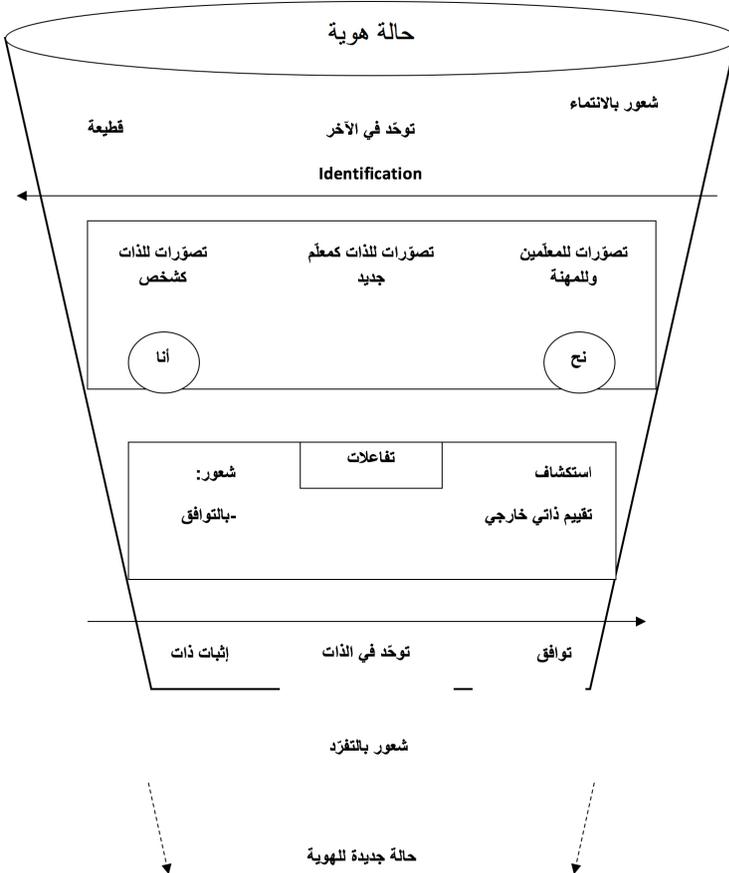
الهوية المهنية: نموذج قوهيي وآخرون (Gohier et al 2001)

اهتمّ خبراء تربويون ينتمون إلى جامعات الكيبك (Quebec) بمسألة الهوية المهنية للمعلمين منذ التسعينات (1990) وارتأى هذا الفريق أنّ الهوية المهنية كالهوية الشاملة للشخص تدمج البعدين السيكولوجي (الفردي) والاجتماعي للهوية الفردية (Gohier et al, 2001, p28). وتتمثل الهوية المهنية عند هذا الفريق في التصور للذات، وللمعلمين وللمهنة وتشمل المعارف، والاعتقادات، والقيم، والمهارات، والأهداف والمشاريع والطموحات التي يعترف بها الشخص لنفسه بقطع النظر

عن السياق (Gohier et al, 1998, p9). هذا من جهة ومن جهة أخرى تشمل تصوّرات للمعلّمين وللمهنة من خلال صلة المعلّم بالعمل وبالمسؤوليات وبالمتعلّمين وبالمدّربين وبالمدارس.

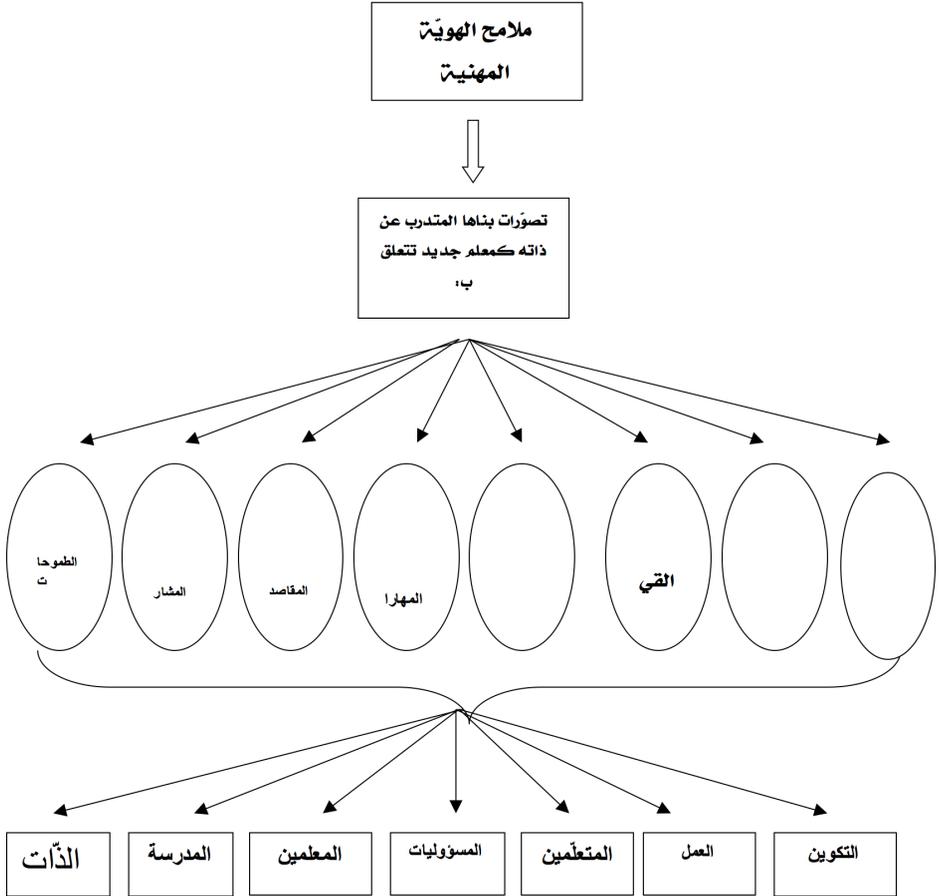
واقترح هذا الفريق الكندي نموذجهم التفسيري لبناء الهوية المهنيّة على الباحثين والدارسين دفعا لتمهين التعليم ولفتوا الانتباه إلى خاصيته الديناميكية والتفاعلية فاحتفظنا به لقراءة ملامح الهويّات المهنيّة المقروءة في التصرّوات لأملنا في مساعدته لنا على اقتراح بعض عناصر الإجابة لإشكالية هذا البحث. وفي هذا المستوى من التحليل المفهومي ارتأينا فائدة في التذكير بأهمّ مكوّناته في الخطاطة التالية عساه يساعدنا على أجرأة أفضل.

نموذج بناء الهوية المهنية عند (Gohier et al, 2001)



يعتبر هذا التوجّه لدى هؤلاء الباحثين (قوهيي وآخرون Gohier et al) المهتمّ بتصوّرات المعلّمين للتعليم والمهنة وبالهويات المهنية عناصر عديدة لخصتها الخطاطة التالية المتأثّرة بنموذج قوهيي وآخرون:

نموذج قوهيي وآخرون (2001) لبناء الهوية المهنية



2. تمهين المعلمين: مقارنة بيداغوجية

يرى التربويون أن سيورة تمهين المعلمين ترتبط أكثر بالمهنية أي بتعيين المعارف والكفايات المهنية للمعلم وبنائها من جهة والبحث عن استراتيجيات ونماذج تدريب مسهمة في إرساء ذلك التمهين من جهة أخرى (تارديف 93، Tardif، باكاي 94، آلتى 96، لانق 96، 99). ويحوم هذا التيار حول نموذج المعلم المهني الذي برّر اختيارنا لهذا الإطار المفهومي المتمحور على مفهوم المهنة الذي سبق أن عرضناه ووصفنا ما جاء قبله من نماذج.

تؤكد مقارنة التربويين في وصف المعلم بالمهني ومنحه خصوصيات. فالمعلم المهني عند (توشون 2000، Tochon) هو ذاك القادر على إيجاد الحلول لمشاكل معقدة انطلاقا من مدونة تصورات ومعارف بلورها ونظمها. ولم يعد من المقبول الآن أن يكتفي المعلم بتطبيق المنهجيات والأساليب بل فرض عليه بناء تمشّيات تعليمية موجّهة وهادفة ومتوافقة مع تنوع التلاميذ (مستوياتهم، وظروفهم المادية...) وتنظيم شراكة مع أوليائهم ومع الفريق البيداغوجي (بيرونود، 93 Perrenoud).

• المعلم المهني والإثماء المهني

يعدّ الإثماء المهني سيورة تبنى من خلالها الكفايات المهنية للمعلمين لا يمكن فصلها عن سيورة بناء الهوية المهنية (فرايس 2000، Fraysse). ويرى كل من (باربيي 94، Barbier، وآخرون) أنّ عبارة إثماء مهني تشمل بعدا متعلّقا بالسيورة وبالتحوّلات الفردية والجماعية للكفايات ومكوّنات الهوية التي وقع استنفارها. لذلك جاءت النماذج الواصفة للمعلم المهني مشفوعة بنماذج وأجهزة تدريب يحتمل إسهامها في إكساب المعارف والكفايات المهنية التعليمية (دوناي، Donnay، شارليي 90، Charlier، باكاي 94، Paquay، لانق 96، Lang، بيرونود 96، Perrenoud، آلتى 96، Altet). ذلك ما أكّدت عليه الأدبيات المتعلّقة بالتمهين من امتداد نموذج المدرس المهني إلى كلّ فترات الحياة المهنية ومن أهمّية الاحتكاك المتواصل بوضعيات التعليم من قبل المعلم أو التلميذ المعلم على حدّ السواء.

فرضيات البحث:

سعيًا منّا لمتابعة هذه الإشكالية المنطلقة من سؤال مركزي حول أثر التدريب الأساسي في التصورات عن المهنة وفي رسم ملامح هويّات مهنيّة جديدة استوجب منّا الاهتمام بما وصف آنفا اعتبار الصلات التي تربط بين مكوّنات إشكالية هذا البحث والتي من أهمّها صلات التلامذة المعلّمين بالمهنة، وبالمتعلمين، وبالمسؤوليات، وبالمدرسة وبالذات.

حدود البحث:

لا يهدف هذا البحث إلى متابعة بناء الكفايات المهنية لدى التلميذ المعلّم بل إلى رصد حالة التصورات عن المهنة وعن الهويات المهنية البادئة في الظهور.

لذلك يجب ألا ننسى أنّ حدود هذا البحث المحدود في الزمان والمكان فهو لا يهدف إلى متابعة سيرورة التصورات بل هو مجردّ تساؤل عن درجة تمهين المعلّمين في التدريب الأساسي من خلال التّصورات ولامح الهويات المهنية.

وهو لا يهتمّ بفعل تلك التّصورات في تلك الكفايات المهنية (Baillauques, 1996) أو بالمؤشّرات الدالّة على بروز ملامح الهوية المهنية (Riopel, 2006) التي قد بنى أثناء التدريب الأساسي بل بالأساس في أثر ذلك التدريب في منظومة التّصورات والهويات معاً.

وأما في إبراز أثر التدريب الأساسي بالمعاهد العليا في تصوّرات التلامذة المعلّمين عن المهنة وفي ملامح الهويّات المهنية التي قد تتشكّل، صغنا الفرضيتين العامتين التاليتين.

يساعد التدريب الأساسي للمعلّمين وقبل الخدمة على بناء تصوّرات إيجابية عن مهنة التعليم بمرحلة التعليم الابتدائيّ قد تقترب من نماذج المهنيات الجديدة.

يساعد التدريب الأساسي للمعلّمين قبل الخدمة على تشكّل ملامح هويّات مهنية تميل إلى التأمّل والاستقلالية والمسؤولية وإلى التجديد البيداغوجي.

الإطار المنهجي:

اخترنا في هذا البحث توخّي مقاربتين لجمع البيانات إحداهما كميّة تكملها مقارنة كيفية نوعية مرّكة على تحليل الخطاب.

لذلك حاولنا أجرة المنهج المعتمد بتعيين الأفراد وتحديد الأدوات الأكثر ملاءمة مع طبيعة المعلومات التي نونا جمعها ثمّ عملنا أخيرا على وصف أساليب المعالجة وطرائق التحليل الكمي والكيفي.

لكن قبل الشروع في تحليل مختلف العناصر المتعلقة بالجانب الميداني والمنهجي لابدّ من الإشارة إلى اعتمادنا مقارنة منهجية انطلقت من نموذج نظري حول "تفكير المعلمين" أو التفكير والفعل لدى المعلم لـ (كلارك وبترسون 1986, Clarck et al) أثريناه بنموذج "المعلم المهني" لـ (باكاي ولانق 96, Paquay, 94 et Lang).

لقد كان اعتماد مقاربتين واحدة كيفية وأخرى كمية إضافة إلى التأطير النظري المفهومي شكلا من أشكال التكامل بين المعطيات، حيث توخينا طريقة المقابلات شبه الموجهة والاستبانة الموظفة لتقنية الفرز (Q-Sort) المشفوع بالأسئلة المفتوحة.

1. وصف مجتمع البحث

لما كان هدفنا وصف تصوّرات تلامذة معلّمين لمهنة التعليم حدّدنا مجتمع البحث ووصفنا العيّنة التي مرّرت عليها الاستبانة المعتمدة تقنية الفرز (Q-Sort).

نذكر هنا أنّه سجّل بالسنة الثانية والمعاهد الستة (6) ما يناهز (780) تلميذا معلّما متربصا.

2. وصف عيّنة البحث

تكونت عيّنة البحث بالنسبة إلى المقاربة الكمية والتي اعتمدها في الغرض لمتابعة متغيّر تصوّرات التلامذة المعلمين لمهمة التعليم من أفراد تمّ اختيارهم اختيارا عشوائيا طبقا من المسجلين بكلّ من سوسة والكاف وسيطة.

لذلك حاولنا إيجاد نوع من الموازنة في عدد أفراد العيّنة فالتجاننا إلى كلّ أفواج معهد سيطة الذي سجّل به ثمانية وتسعون تلميذا معلّما متربصا (98).

البحث الميداني وعرض النتائج

• تصوّرات التلامذة المعلّمين لمهنة التعليم:

اخترنا أن ننتقل في هذا البحث باستكشاف ميول التلامذة المعلمين المتأهلين واتجاهاتهم المتعلقة بـ:

- القدرات المستوجبة التي تتأكّد السيطرة عليها ليكون المعلّم سائرا نحو التمهين.
- الهدف من أنشطة التعليم بالفصل.
- الأولويات في تعلّم هذه المهنة.

في هذا الباب سنحاول استثمار البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بالأبعاد الموصوفة سابقا وبأوجه نماذج المعلّم المهني (باكاي ولانق) (العارف، والتقني، والمتأمل، الفاعل الاجتماعي والشخص المتواصل مع ذاته ومع الآخرين).

هذا هو الهدف المميّز الأول من هذا البحث وهذا ما حاولنا صوغه في الأسئلة التالية:

- كيف يتصوّر التلامذة المعلّمون مهنة التعليم بعد التدريب الأساسي الذي تابعوه؟
- ما هي نماذج المهنيّات الأكثر تقديرا لديهم؟
- وماذا توحى لنا البيانات المتعلقة بثنائية مهنيّات جديدة / تقليدية؟
- المقاربة الكمية للتصوّرات لمهنة التعليم

انطلقنا في المقاربة الكمية للتصوّرات من نتائج الاستبيان المعتمد لتقنية الفرز الذي صنف

لغاية البحث إلى بنود بلغ عددها أربعاً وعشرين (24)

اعتمدنا لمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة معالجة متغيّرات أساسية حوى كلّ بعد من أبعادها الثنائية الموصوفة سابقا حيث يكون عدد التصوّرات الميّسة للمهنيّات التقليدية مساويا للتصوّرات الميّسة للمهنيّات الجديدة. ومكّنتنا تلك المعالجة من الحصول على معلومات واصفة للأهمّيّات النسبية الممنوحة لتلك النماذج من المهنيّات، فكانت بهذا الشكل نمطا منظّما لمحتوى

تصوّرات التلامذة المعلمين للمهنة آخذين في الاعتبار نموذج المعلم المهني (باكاوي 94 ولانق 96) الذي احتفظنا به في هذا البحث.

• وصف ميول النماذج المهنية (الأوجه) في أبعادها الثلاثة:

نذكر قبل عرض النتائج المتعلقة بتلك الميول أننا أسدنا لكل بند رتبة وذلك حسب (الموقع) أو الوضع الذي احتله في الترتيب أي أن تسند أعلى مرتبة للبند الأول في الترتيب.

مكّنتنا المعالجة الإحصائية في ما يتعلّق ببعد تصوّر الكفايات المستوجبة في مهنة المعلم مثلا من الحصول على المتوسط (2,81) بعد قسمة مجموع الرتب الحسائي المسند إلى ذلك البند على (191) أي عدد المستجوبين الذين شاركوا في الاستبانة المعتمدة لتقنية الفرز (Q-Sort).

المتوسّطات المتعلقة بكل بند مع اعتبار الأبعاد الثلاثة

العينة (ن=191)

المجموعة (مهنيات جديدة/ قديمة)	الانحراف المعياري	المتوسط	أبعاد محتوى التصوّرات	الرتبة	المعرّف	التصوّرات المستوجبة في التعليم (الكفايات الأساسية)
NP م ج	1,359	3,49	PE شخص متواصل (نموّ ذاتي)	1	24	
NP م ج	1,200	3,38	AS فاعل اجتماعي (التزام بمشاريع)	2	04	
AP م ق	0,999	3,36	PA ممارس مهني (استعمال ذكي للروتينيات)	3	11	
NP م ج	1,145	3,22	AS فاعل اجتماعي (إدماج الرهانات الاجتماعية)	4	16	
AP م ق	1,191	3,05	TE تقني (سيطرة على تقنيات تنظيم الفصل)	5	03	
NP م ج	1,036	2,82	PE شخص متواصل (علاقة وإنصات)	6	07	
AP م ق	1,165	2,81	MI معلّم عارف (سيطرة على محتويات التعليم)	7	19	

المجموعة (مهنيات جديدة/ قديمة)	الانحراف المعياري	المتوسط	أبعاد محتوى التصورات	الرتبة	المعرّف	
NP م ج	1,158	2,72	PR ممارس متأمل (ملاحظة الممارسة وتحليلها)	8	14	
AP م ق	1,136	2,33	PA ممارس مهني (تصرّف بذكاء عملي)	9	01	
AP م ق	1,179	2,27	TE تقني (استعمال تقنيات تعليمية)	10	18	
NP م ج	1,092	2,12	ممارس	11	09	
AP م ق	1,084	2,07	MI معلّم عارف (مبادئ، ونظريات حول التعليم)	12	22	
AP م ق	1,050	3,30	TE تقني (تطبيق التقنيات والمهارات)	1	20	التصور للأولويات في التحرف
AP م ق	1,202	3,28	PA ممارس مهني (التعلم بالممارسة)	2	13	
NP م ج	1,134	3,25	PE شخص متواصل (تلميح صورة الذات)	3	17	
NP م ج	1,153	3,08	AS فاعل اجتماعي (معرفة الرهانات الاجتماعية)	4	21	
NP م ج	1,045	3,05	PR ممارس متأمل (فهم تعقّد الوضعيات)	5	15	
AP م ق	1,018	3,44	PA ممارس مهني (إكساب طرائق وأساليب)	1	09	التصور لهدف أساسي من أنشطة التعليم
AP م ق	968, 0	3,24	TE تقني (سيطرة على تقنيات وطرائق)	2	23	
AP م ق	1,165	2,81	PA معلم مهني (سيطرة على محتويات)	3	02	
NP م ج	1,074	2,74	AS فاعل اجتماعي (دعم الإحساس بالمسؤولية)	4	12	
NP م ج	1,274	2,30	PE شخص متواصل (إيجاد لذة التعلّم)	5	06	
NP م ج	1,131	2,24	PR ممارس متأمل (دعم التفكير النقدي)	6	08	

ومما يؤكّد ميلهم لأولوية تعلّم المهنة بمنحهم طمأنينة و استقلالية هو موقع البند رقم (15) (ممارس متأمل) والذي تلا البندين السابقين المتعلّقين بأولوية العلاقة التربوية.

هذا ما جاء بعد قراءة وصفية لنتائج الاستبانة لتقنية الفرز نلخصه فيما يلي:

المراتب الأولى للبنود

المهنية	هوية النموذج	الرتبة	(البند) المتوسط	رقم البند	البعد
م ج NP	الشخص المتواصل PE	1	3,49	24	تصوّر الكفايات والقدرات المستوجبة
م ق AP	التقني TE	1	3,30	20	تصوّر الأولوية في تعلّم المهنة
م ق AP	الممارس المهني PA	1	3,44	09	تصوّر الهدف الأساسي من أنشطة التعليم

في خاتمة هذا العرض التحليلي للنتائج الذي وقّر لنا مقارنة كميّة ومعالجة إحصائية بارامترية فأبرز لنا ميلا لدى الخريجين إلى نماذج المهنيات التقليدية (سيادة الممارس المهني والتقني) وبداية اتجاه إلى نموذج الفاعل الاجتماعي يمكن القول أننا ظفرنا مؤقتًا بعنصر إجابة عن خصائص التصوّرات لمهنة التعليم بالابتدائي وعن مدى اقترابها من مواصفات المهنيات التقليدية أو الجديدة لدى عيّنة من خريجي المعاهد العليا لتدريب المعلمين.

تصوّرات التلامذة المعلمين المتأهلين لمهنة التعليم: مقارنة كيفية

نعرض في هذا الباب إذن، نتائج حصلنا عليها بواسطة الأسئلة المفتوحة على عيّنة 18 تلميذا معلّمًا بعد تحليل ما توافق مع فرضية البحث الأولى وأسئلتها.

• تصورات مهنة التعليم في الأجوبة المفتوحة:

لقد طلبنا من هؤلاء التلامذة المعلمين المتأهلين إبداء آرائهم وإنتاج مقترحات مكتوبة لا تتجاوز الثلاثة، تتمتع بأهمية لديهم ولم تؤخذ بعين الاعتبار في مستوى الاستبيان المعتمد لتقنية الفرز (Q-Sort).

وللتذكير فإنّ هذه الأسئلة الأساسية الثلاثة تعلّقت تباعا بالأبعاد الثلاثة التالية:

- تصوّرات الكفايات التي تستوجب السيطرة عليها من قبل المعلم

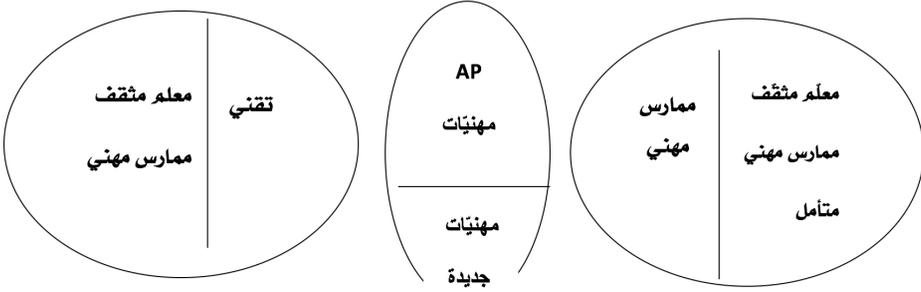
- تصوّر الأولويات في تعلّم مهنة التعليم

- تصوّر الهدف الأساسي من أنشطة التعليم في الابتدائي

استنتجنا من خلال الاستبانة المعتمدة لتقنية الفرز أنّ تصوّرات التلامذة المعلمين لمهنة التعليم بالابتدائي قد توزّعت إلى قطبين يبدوان متقابلين فلوحظت تصوّرات تمحورت حول المهنيات التقليدية وأخرى حول المهنيات الجديدة. وتعلّقت مهنيات السجل الأول بنماذج تقليدية (تصدّرها كلّ من الممارس المهني والتقني). كما تعلّقت مهنيات السجل الثاني بمهنيات جديدة تصدّرها "الفاعل الاجتماعي". وبيّنت هذه النتائج وجود نواة مركزية (Noyau central) للتصوّر في وجهات نظر التلامذة المعلمين المستجوبين.

كما توصلنا إلى تعيين مجموعتين جانبيتين (Périphériques) شكّلتا نواتين ثانويتين في تصوّرات التلامذة المعلمين يمكن تلخيصها في مهارات المهني والتقني. وذلك ما لخصناه في الخطاطة التالية والمتجمة لمركزية نواة تتقابل فيها المهنيات التقليدية والجديدة والمبرّرة لهامشية النواتين الأخيرين.

مركزية تصوّر المهنة وجانبيته



وفي خاتمة عرض النتائج يمكن القول إنّها مكنتنا من الإسهام ببعض الأجوبة عن أسئلة البحث المتعلقة بمحاولة فهم لخصائص تصوّرات مهنة التعليم التي بناها التلامذة المعلمون واستكشاف ملامح هوياتهم المهنية.

لكن ألا يجدر بنا بعد حركات التحليل التي حاولنا متابعتها أن نقترح بعض التأويل والتفسير لعلّه يضيف معنى على أهمّ ما توصل إليه البحث؟

كذلك مكّنتنا التحليل من استكشاف الميل إلى نموذج المهنيات التقليدية وبداية ميل إلى نموذج المهنيات الجديدة دلّ عليه احتلال نموذج الفاعل الاجتماعي المنتمي لهذه النماذج والذي احتلّ المرتبة الثالثة بعد المهني والتقني. وأبرز تحليل النتائج إضافة إلى ذلك وفي مستوى أقلّ عمومية بالنسبة إلى الأبعاد الثلاثة الموصوفة في النموذج تفوقاً لنموذج الفاعل الاجتماعي (3,30) يليه منوال الشخص المتواصل.

إنّ وجود أفراد هذه العيّنة في نماذج المهنيات التقليدية أساساً (ميل واضح إلى نموذج الممارس المهني والتقني) مع بداية ميل إلى نموذج الفاعل الاجتماعي المنتمي إلى نموذج المهنيات الجديدة) يؤكّد لنا أنّ هذا التدريب الأساسي الذي تفاءلنا في توجّهاته التمهينية (حسب النصوص التشريعية (2002) والتعديل المتتالي لنظام الدراسات والامتحانات في التدريب الأساسي (2003)) لا زال بعيداً عن الآمال والطموحات المعبر عنها في الفرضية الأولى البحث. ويمنحنا هذا الاستنتاج شيئاً من التفاؤل خاصّة إذا علمنا أنّ النتائج أظهرت ميلاً محدوداً لنموذج المعلم العارف الممرّر

للمعرفة وميلا واضحا إلى الفعل الاجتماعي والتفكير في الرهانات الاجتماعية وإنجاح مشروع المدرسة.

هذا الميل يذكر في حقيقة الأمر بالدعوات المنادية بالجودة والتجديد ويقترّب من حاجات التمهين لمهنة التعليم بالابتدائي في تونس وخارجها.

ومما يدعم هذا التفاؤل ما برز في الأسئلة المفتوحة من ميل واضح إلى القدرة على التكيف مع التلميذ ومع سياق الفصل وتعلّق بالمقاربة بالكفايات وبأخلاق المهنة. إلا أنّ استنتاجات كهذه وضعتنا أمام تساؤلات عديدة:

- هل يعود وجود تصوّرات التلامذة لمعلّمين مهنة التعليم بالمدارس الابتدائية التونسية بالأساس في الاقتراب من نماذج المهنيات التقليدية إلى تعلّق المكوّنين (من أساتذة، ومعلّمين، ومساعدين، ومتفكّدين) بالنموذج المغربي في التطبيق (Applicationniste) الذي يولي أهمية لتمرير المعرفة و التدريب على التقنيات ؟

- ألا تعبّر هذه النتائج عن حرص المتأهلين على تعلّم خيوط المهنة في أسرع وقت ضمانا للاندماج المهني؟

- ألا يمكن اعتبار هذه النتائج المتعلقة بالتصوّرات التي يحملها هؤلاء الخريجون عن مهنة التعليم بالابتدائي بمثابة مؤشّر على ضرورة إعادة النظر في الأساليب المعتمدة في اختيار المكوّنين وانتقاء من تميّزوا بممارسات مجدّدة وبانخراط في التمسيّ البنائي الاجتماعي (Vygotski) للتعلّم وللتدريب والعمل على دعم الشراكة فيهم؟

إنّ ما شدّ انتباهنا في هذه النتائج أنّه رغم سيادة نموذج المهنيات التقليدية (الميل إلى نموذج الممارس المهني الذي تصدّر المرتبة الأولى والتقني الذي تصدّر المرتبة الثانية) فقد تأخّر ترتيب الميل إلى نموذج الممارس الممرّر للمعرفة (رتبة 5) وتقدّم الميل إلى نموذج الفاعل الاجتماعي الذي تلاه ميل إلى نموذج المتواصل مع الذات ومع الآخر (رتبة 4).

لقد بيّنت دراستنا هذه رسم اتجاهات المعلّم الممارس المهني والتقني فالفاعل الاجتماعي، وميلا إلى هوية مهنية وسمت بقدر من المسؤولية، ومن التأمل، ومن الاستقلالية ومن التجديد

البيداغوجي إلا أن ذلك يدعو الباحثين، والمشرّعين والمكوّنين إلى شراكة فاعلة وتعاون متجدّد فعلا والبحث عن نماذج تدريب أصيلة. وما دام التدريب الأساسي في تونس في مفترق طرق فإنّ ما أن يواصل الإصلاح وينخرط أكثر في التمهين ويعيد النظر في نماذج التأهيل وإنّما أن يبقى في خدمة الحلول الظرفية وسدّ الشغورات التي يستوجبها التقاعد.

لذلك يدعو (Ruth, 2005) المشرفين إلى تمرير رسالة تؤكّد على التأمّل في محاولات المراهنة على جودة التأهيل بدلا عن منح الشهادات لخريجين لا يعون أدوارهم. كما يلفت (Ruth, 2003) نظر أهل الذكر إلى عدم التسرّع في الحكم على كفاءة الخريجين وجدارتهم من خلال تمكّنهم من تمرير البرنامج الدراسي بل متابعة تصوّراتهم وتقييم هوياتهم قبل التخرّج ما دام عديد المبتدئين لا يتواصلون إلى بلورة صورة عن ذواتهم كمعلّمين (هوية مهنية) أو تصوّر واضح للتعليم.

ترتبط طبيعة الالتزام بالتعليم إذن بالتصوّر الذي يحمله المعلّم الجديد للتعليم وبالمعنى الذي يعطيه للمهنة لذلك يدعو الباحثون كلّ المكوّنين إلى تجاوز سياسة السوق المدعومة للتوجّه التقنوي (Techniciste) ولفت نظر المعلّمين الجدد إلى ممارسة النقد وإعطاء معنى للغايات، ولأهداف المدرسة، لدور المعلم ولفعل التعليم.

إنّ غياب الدافعية في اختيار المهنة وغياب مرجعية لكفايات المعلّم والدعوة المحتشمة للتمهين رغم بعض الإصلاحات قد يكون وراء العوائق العديدة التي صرّح بها المشاركون في بحثنا هذا.

ومكنتنا هذه الأعمال من استكشاف بعض التصوّرات الإيجابية عن مهنة التعليم بالمدارس الابتدائية التونسية ومن وصف تشكّل هويّات مهنية جديدة تميل عند البعض إلى المسؤولية، والتأمّل والاستقلالية وإلى التجديد البيداغوجي. إلا أنّنا لم نتمكّن من متابعة سيرورة بناء تلك تصوّرات المهنة أو تشكّل تلك الهويّات المهنية لأنّنا ركّزنا اهتماما على وصف الحالات دون السيرورات ومن هنا نقترح على المهتمين بالبحث غوصا في تلك الإشكاليات عساهم يرفعون الستار عن خفايا تفكير المعلمين الجدد وأسراه.

إنّ نافذة كهذه قد تساعد على استكشاف ما يجري في ذهن التلميذ المعلم قبل أن يصبح معلماً ووصف سيرورات مختلفة لبناء التصورات والهويات المهنية تكون منطلقاً لدراسة تدريب أساسي يراعي الفروق الشخصية والسياقية للمسارات التدريبية.

وأخيراً نوصي في هذا البحث بإيلاء مسألة الاهتمام بتصوّرات مهنة التعليم وتشكّل الهويّات المهنية منذ التدريب الأساسي ما تستحقّ من اهتمام في مشاريع التمهين الجديدة.

مراجع البحث:

1. الفاربي. ع وآخرون (1994). معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، الرباط.
2. المنجد في اللغة والإعلام (1994). دار المشرق، الطبعة 34، بيروت.
3. الوزارة الأولى (1990). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، القانون التوجيهي عدد (108) لفتح المعاهد العليا لتدريب المعلمين، تونس.
4. الوزارة الأولى (1996). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، نظام الدراسات والامتحانات بالمعاهد العليا لتدريب المعلمين، تونس.
5. الوزارة الأولى (2002). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، تعديل نظام الدراسات والامتحانات بالمعاهد العليا لتدريب المعلمين، تونس.
6. الوزارة الأولى (2005). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، تعديل نظام الدراسات والامتحانات بالمعاهد العليا لتدريب المعلمين، تونس.
7. الوزارة الأولى (2007). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، أمر (68) إحداث معاهد مهن التربية والتدريب، تونس.
8. المليتي، م، (2005). النظام التربوي وتحديث المجتمع في تونس مجلة أفكار الإلكترونية.
9. أوزي. أ (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
10. ابن منظور القفصي (1956). لسان العرب، المجلد 13، دار بيروت، ص (425، 426).
11. باكاوي وآخرون (1998). تدريب معلمين مهنيين، الاستراتيجيات والكفايات، ترجمة ن. ساسي ALESCO، تونس.
12. بدوي. أ. ز. (1986)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، نشر مكتبة لبنان.

13. بشارة ج. (1986) تدريب المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع: بيروت.
14. وزارة التربية (2002)، الإصلاح التربوي الجديد، الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007، تونس.
15. وزارة التعليم العالي (2002). الندوة الوطنية الأولى للمعاهد العليا للتدريب المعلمين، تدريب المعلمين، جدلية النظرية والتطبيقي، قرية تونس.
16. وزارة التعليم العالي، (2000)، دليل المعاهد العليا للتدريب المعلمين، إدارة المعاهد العليا للتدريب المعلمين، تونس.
17. وزارة التعليم العالي (2003). الندوة الوطنية الثانية للمعاهد العليا للتدريب المعلمين، المقاربة بالكفايات والتدريب الأساسي للتلميذ-المعلم، سوسة.
18. وزارة التربية (1996). التطور التربوي في تونس (1994-1996) تقرير اللجنة الوطنية التونسية للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO, ALECSO)، تونس.
19. وزارة التربية (2002). القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي. الرائد الرسمي. تونس.
20. ساسي. ر. م. (2001)، التدريب المتواصل في المقاربة بالكفايات الأساسية. دراسة معمقة جامعة تونس.
21. ساسي. ن. (1996)، التصورات الاجتماعية ودورها في الموقف التعليمي، المجلة العربية للتربية، المجلد 16، العدد 1، ص 159-177، محرم 1417 هـ/يونية 1996م، تونس.
22. سورطي. ي (1997)، المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المجلة العربية للتربية، المجلد 17، ع 2، تونس.
23. يوسف. م. ر. (1989) الكامل للطلاب، قاموس عربي فرنسي، مكتبة لبنان.

مبادرات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 2019 LSCE: دراسة حالة: الجمهورية التونسية



د. سعاد عبد الواحد السالمي
جامعة تونس المنار

الملخص

أضحت المؤسسة التربوية أمام تحديات كبيرة تحتم عليها الاهتمام بإعادة التفكير في مواطن اليوم والغد وتجاوز نموذج المتعلم المتلقي للمعارف. وهي بهذا تصبح مدعوة إلى تطوير مناهجها وتجديد مضامينها، وتحسين أساليبها وطرائقها ووسائلها. فلتحقيق مزيد من النجاعة والفاعلية، من الضرورة بمكان المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية-التعلمية وحاجات المتعلمين ضمن رؤية للتعلم متعددة المسارات وشمولية. فعوضا عن الحفظ والتلقين، يأتي خيار تمكين المتعلم المواطن اليوم من مهارات جوهرية لإنشاء أفراد قادرين على مواكبة تحديات الواقع. من ذلك، نذكر التواصل وحل المشكلات بطرق إبداعية والتفكير النقدي واحترام التنوع.

وفي سياق ذي علاقة، تنتزل مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا موضوع المقال الحالي الذي نحاول فيه تقديم هذه المبادرة، عبر ثلاث مراحل أساسية: تقتصر الأولى، على تقديم عام لمفهوم المهارات الحياتية؛ وتمثل الثانية، في تقديم مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ وتتلخص الثالثة، في دراسة حالة، بتنزيل هذه المبادرة في إطار المنظومة التربوية التونسية كنموذج عملي لإدماج مقارنة المهارات الحياتية والمواطنة في المدرسة التونسية.

الكلمات المفتاحية: مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال

إفريقيا - المنظومة التربوية التونسية- المناهج

يُصنّف التعاون والإبداع والعيش المشترك والتفكير النقدي وإدارة الذات واحترام التنوع وتقدير الاختلاف والتواصل، من المفاهيم التي تسمى بالمهارات الحياتية والتي تعدّ موضوع عناية من النظم التربوية العربية. وتمثّل أهدافا جوهرية للتربية وعلى أولوية المهام الجديدة للمعلّم. وتعطي المنظّمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة أهميّة بالغة في إدماجها وتعليمها في المناهج الدراسية وبرامج تكوين المربّين (الألكسو، 2004). استنادا إلى تشخيص المنظومات التربوية، فإنّها تعدّ من أبرز التحدّيات في المنطقة العربية من أجل تدبير التّغيير وتطوير مفاهيم التربية. ويقود هذا التوجّه وهذه الخيارات، رؤية مستقبلية لبناء الإنسان وفلسفة للمواطن العربي المنشود في القرن الحادي والعشرين.

إنّ مقارنة المهارات الحياتية وما تتطلبه من تنمية قدرات الفرد المعرفية والاجتماعية والعملية والمهنيّة، تولي عناية بالقدرة على الابتكار والتحليل واكتساب مهارات التفكير الناقد وحلّ المسائل والانضباط وتحمل المسؤولية. هذا بالإضافة إلى مهارات النجاح في العمل، كالتمكن من مهارات التعامل مع الآخرين والتواصل معهم بالحوار واحترام الرأي الآخر والقدرة على العمل ضمن فريق... الخ. ويمرّ ذلك أساسا بهندسة المناهج. بحيث، تتضمّن مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية في إعداد المتعلّمين كمواطنين إيجابيين وفاعلين في بناء المستقبل. وبالتّوازي مع ذلك، يكون تطوير المقاربات البيداغوجية (الأساليب والطرائق والتقنيات والممارسات) التي من شأنها تطوير تلك المهارات لدى المتعلّمين ومن ثمّة، إنهاء صورة المتعلّم المتلقّي للمعارف بكلّ سلبية. وفي هذا السّياق، تنتزّل مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجلّ المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا¹ (MENA) نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين (UNICEF MENA, 2019). وبالتّوازي مع ذلك، انطلقت ثلاث دول عربية (تونس وفلسطين ومصر) في المرحلة التجريبية (LSCE 2019) لتقييمات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كجزء من هذه المبادرة.

إذن، ستمثّل الفقرات التالية قراءة تحليلية وتأليفية لمختلف هذه النقاط. مع التطرّق إلى المنظومة التربوية بالجمهورية التونسية كدراسة حالة لسبل إدراج هذه المبادرة في المناهج

الدراسية للنهوض بالمردودية ولمزيد من النجاعة والفاعلية. فكيف يمكن للمدرسة التونسية اليوم إدماج المهارات الحياتية في التعليم؟ وكيف تترسخ المهارات الحياتية، لتصبح مهارات يمارسها المتعلم في مواقف الحياة المختلفة؟

يهدف هذا البحث إلى تقديم إطار نظري لمفهوم المهارات الحياتية. ومن ثم، تحديد أهمها في ضوء مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مع عرض موجز لنموذج تطبيقي لإدماج هذه المبادرة في مناهج التعليم وكيفية تحقيقها داخل المؤسسة التربوية التونسية وتقديم عام للدراسة التقييمية التجريبية وذلك بالرجوع إلى معظم المنشورات المرجعية في هذا المجال الصادرة عن اليونيسيف- المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا².

أهمية الدراسة

يمكن أن يسهم هذا العمل أساسا في:

- تقديم رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين.
- تحديد المهارات الحياتية الخاصة بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- تقديم وتحليل للإطار المفاهيمي.
- مقاربات التعليم والتعلم والطرائق الضرورية من أجل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
- صلة المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة بأبعاد التعلم.
- توضيح أهمية دمج المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إصلاح المناهج الدراسية في تونس.
- معرفة أثر الأنشطة التعليمية في مقرّر الحديث في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين.
- إرشاد القائمين على تطوير المناهج في الدول العربية إلى تضمين النشاطات التعليمية التي تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.
- تقديم الدراسة التقييمية LSCE 2019

1. المنهجية المعتمدة: دراسة الحال Single Country Study

تتلخّص المنهجية المعتمدة في دراسة الحال، على تركيز البحث على ظاهرة معاصرة ضمن سياق الحياة الواقعي (Yin, 1994; 2003; 2005). فدراسة الحال من الأدوات الهامة التي يمكن من خلالها جمع بيانات متعدّدة ومعلومات متعمّقة تتعلّق بالحال موضوع الدراسة (Abdelwahed, 2017 ; Check and Schutt, 2011). ويتمثّل الهدف في وصف لوحدة مستقلّة وتحليلها أيّاً كانت هذه الوحدة (موضوع، شخصية، مجموعة من الأفراد، حادث، ظرف معين، مجموعة شركات، دولة... الخ). حول هذه النقطة بالذات، تتمثّل أولى خطوات هذا المنهج في تحديد الحالة محلّ الدراسة ومحدّداتها ونوعها (Fidel et al, 2004). وفي إطار هذا المقال، تتعلّق حالة الدراسة بالجمهورية التونسية، أمودجا لإدماج مفاهيم مبادرة تعليم المهارات الحياتية والتعليم للمواطنة بالمنظومة التربوية التونسية. وفي خطوة ثانية، يكون تحديد نوع دراسة الحالة. ودراسة الحالة الوصفية هي التي يكون التعامل معها في هذا المقال. أمّا الخطوة الثالثة فتتمثّل في تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بالحالة موضوع الدراسة. وفي هذا البحث تمّ الاعتماد على أكثر من مصدر في ضبط المفاهيم وخاصّة على الوثائق المرجعية لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة الصادرة عن مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا³.

2. واقع المنظومة التربوية التونسية

في البداية، وجب التذكير بعدّة مكاسب للمنظومة التربوية في تونس مثل التعليم فخصّصت الدولة التونسية جزءاً هاماً من ميزانيتها لتمويل الجهد التربوي. فبنت المدارس والمعاهد والكليات. وتوالى محاولات الإصلاح من منطلقات فلسفية متعدّدة، من ذلك مبدأ مجانية التعليم. ووقع دعم هذا التوجّه بخيار إجبارية التعليم بين سنّ السادسة والسادسة عشرة. ومنذ منتصف تسعينات القرن الماضي، افترن هدف التعميم بهدف آخر وهو تحسين جودة التعليم وجعله أكثر فاعلية وشمولية وإضافة. نُؤكّد هنا على أهمية المبادئ التي قامت عليها المنظومة التربوية التونسية، ونذكر منها أساساً: (1) جعل التعلّات ذات معنى بالنسبة إلى الطفل وجعل

<http://www.lsce-mena.org/ar> 3

التلميذ أكثر قدرة على اكتسابها وتطويرها؛ و2) تأصيل التعليم والتعلّم واعتبارهما شرطاً أساسياً للنمو الاقتصادي والاجتماعي؛ و3) اعتبار المؤسسة التربوية نواة للتغيير الاجتماعي؛ و4) تأكيد التفنّن على الحداثة والانخراط في منظومة حقوق الطفل. هذا بالإضافة إلى تطبيق العديد من السياسات المتعلقة بالإصلاحات منها إصدار القانون التوجيهي للتربية والتعليم لسنة 2002 الذي ينصّ على الإدراج الشامل والمجاني للسنة التحضيرية⁴ في قطاع التعليم العمومي لا سيّما بالمناطق الريفية. وكذلك تقديم برامج دعم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، مثل: العمل الاجتماعي المدرسي والمدارس ذات الأولوية التربوية والدمج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

مكنت مثل هذه السياسات التربوية والتعليمية من رسم الخريطة التعليمية الحالية وبالخصوص في مستوى الرفع من نسب التّمدرس خاصّة بالنسبة إلى الفتاة الريفية. وحول هذه النقطة بالذات نشير إلى أنّ نسبة التّمدرس الصّافية بلغت، خلال السنة الدراسية 2017-2018، 99.5% بالنسبة إلى الأطفال 6 سنوات (مع التساوي بين الفتيات والأولاد). وكان معدّل الالتحاق الصافي بالنسبة إلى الفئة العمريّة 6-11 سنة و99.2%. ويمثّل هذا تغطية شبه كاملة تمّ تحقيقها منذ عقد من الزمان. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ معدّل التلاميذ للمدرّس الواحد انخفض ليصل في الوقت الحالي إلى 17.6 بالمرحلة الابتدائية و12.0 بالمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي (وزارة التربية، 2018).

وبالرغم من هذه الجوانب المضيئة، تقودنا هذه المعطيات الإحصائية إلى مسألة الكمّ والكيف في المنظومة التربوية. وتطرح مسألة جودة مردود المؤسسة التربوية. فهل مكنّ هذا التطوّر الكمّي من تجويد النتائج المدرسية عامّة؟ وهل استطاعت الدولة أن تستبقي المتعلّمين على مقاعد الدراسة إلى سنّ السادسة عشرة؟

تكشف مجموعة من الدراسات الميدانية، على الصعيد الوطني والدولي، أنّ السياق التربوي أقلّ إيجابية في مستوى عدد من المؤشّرات. إذ، بقي يشكو في العديد من جوانبه من نقائص وتناقضات خطيرة زادت من نسبة المنقطعين عن التعليم والمعطلّين عن العمل.

4 أي التربية ما قبل المدرسية الخاصة بالأطفال من سن 5 إلى 6 سنوات

تراجع مستوى الجودة والمردودية

تمرّ المنظومة التربوية التونسية اليوم بالعديد من الإشكاليات والصعوبات، من أبرزها التراجع في المستوى النوعي للتعليم وتراجع مكتسبات التلاميذ في التعلّمات الأساسية على وجه الخصوص. وفي هذه النقطة، تشير دراسة التقييم التشخيصي للمكتسبات القبليّة المستوجبة في مستوى السنة السابعة من التعليم الأساسي سنة 2012 إلى ضعف مُخرج المرحلة الابتدائية وضعف المكتسبات القبليّة المستوجبة في بداية السنة السابعة وعدم توفّر الأرضية المناسبة لمواصلة التعلّمات في المرحلة الإعدادية (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، 2013). كما تبين التقييمات الدوليّة المقتنّة تراجعاً ملحوظاً في الأداء والجودة والمردودية في العملية التعليمية وضعفاً في مستوى التحصيل لدى المتعلّمين. وتثبت دراسة TIMSS للعام 2011، ضعفاً في مكتسبات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي. ففي مادّة الرياضيات، بلغ متوسط أداء تونس في الرياضيات 359 نقطة مقابل 500 نقطة كمتوسط للأداء العالمي. أمّا في مستوى السنة الثامنة من التعليم الأساسي فقد بلغ متوسط أداء التلاميذ 425 نقطة أي ما يعادل المرتبة 30 من بين 42 دولة مشاركة (عبد الواحد وبن خليفة، 2014، ص. 37).

ويتأكّد هذا المنحى السلبي، في مستوى نتائج التلاميذ البالغين من العمر 15 سنة، من خلال الدراسة الدولية للتقييم PISA 2015⁵. حيث، يتبين أنّ في مستوى الثقافة العلمية، كان معدّل أداء تونس 386 نقطة وهو دون معدّل بلدان منظمّة التعاون والتنمية الاقتصادية 493 نقطة. وفي قراءة لتوزيع أداء التلاميذ في العلوم بحسب سلّم المهارات المستهدفة في الدراسة PISA⁶، نلاحظ أنّ نسبة مرتفعة من التلاميذ في تونس (66%) أقلّ كفاءة وتحت المستوى الثاني في العلوم مقابل 21% من تلاميذ منظمّة التعاون والتنمية الاقتصادية. هذا يعني أنّ هذه المجموعة الأقلّ كفاءة في العلوم غير قادرة على تحديد المعارف العلمية وتفسيرها وتطبيقها بشكل دائم في إطار مجموعة متنوّعة ومعقّدة من المواقف الحياتية. وهي تفتقد إلى التفكير العلمي المتقدّم والتفكير المنطقي واستخدام هذا الفهم لدعم حلول لمواقف علمية وتقنية غير مألوفة. وبعبارة أوضح، فإنّ

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

PISA : Programme for International Student Assessment 6

هؤلاء التلاميذ لا يمتلكون الحد الأدنى من المعارف النظرية والمعارف العملية البسيطة. وهم بذلك يُظهرون صعوبات جدية في العلوم وسوف تكون لهم صعوبات جسام في استعمال العلوم استعمالاً ناجحاً في حياتهم النشيطة. تدفع هذه المعطيات إلى الحيرة. إذ، سيواجه مثل هؤلاء صعوبات كمواطنين نشطين في التفكير الرياضي والعلمي في عالم يتطلّب منهم مثل هذه المهارات العملية.

ونجد في عصر تركّز فيه البلدان ذات الأنظمة الناجحة على حلّ الوضعيات-المشكل غير المألوفة وتطوير قدرة المتعلّم على توظيف معارفه، أن نظام التعليم في تونس (مثل بقية الدول العربية المشاركة في PISA 2015) يركّز على الوضعيات المألوفة في تدريس الموادّ معتمدة في معظمها على التحفيظ والتلقين على حساب التفكير النقدي والإبداع والمهارات الحياتية والفنون.

أ. الرُّسُوبُ والتَّسَرُّبُ

شهدت المؤسسات التربوية في السنوات الأخيرة صعوبات كثيرة مثل استفحال الفشل المدرسي والانقطاع المبكّر عن الدراسة. مما حوّلها إلى ظاهرة شاملة مطروحة على جدول أعمال أصحاب القرار والباحثين والفاعلين التربويين في جميع مراحل الدراسة. وتشير الإحصائيات إلى أنّ الرسوب والانقطاع ظاهرة شاملة لا تقتصر على مستويات معينة ولا على جهات دون غيرها. فنسبة الرسوب بلغت 8.8 % بالمرحلة الابتدائية و18.7 % في الإعدادي و الثانوي خلال السنة الدراسية 2016-2017. أمّا الانقطاع عن الدّراسة، فنجد نسبته مرتفعة -وبشكل دالّ - في الإعدادي والثانوي مقارنة بالابتدائي، حيث، بلغت 1 % في المدارس الابتدائية، مقابل 10.2 % في المدارس الإعدادية و12.1 % بالمعاهد الثانوية (وزارة التربية، 2018). ومن بين الأسباب المفسّرة لهذا المشهد المدرسي التونسي، نذكر بالأساس: (1) فقدان التلميذ للدافع الشخصي للدراسة وغياب الرغبة لديه في التعلّم، و(2) هيمنة النمط التعليمي التقليدي (التلقين عوض التدريب على التفكير النقدي والتعلّم الذاتي)، و(3) فقدان الثقة بالنفس والتعرّض لاضطرابات نفسية (وزارة التربية، 2015؛ اليونسف، 2015). وتبيّن مثل هذه الأرقام أنّ الحقّ في التعليم أصبح مهدّداً، وأنّ عدداً لا يستهان به من الأطفال أضحى عرضة للتهميش.

وتدعو هذه المعطيات إلى القلق. نظراً لعدم امتلاك الأطفال خارج المسار الدراسي أو الأطفال المعرّضين لخطر التسرّب المدرسي للحدّ الأدنى من الكفايات والمهارات التي تخوّل لهم أن يلجوا

بنجاح معتك الحياة الاجتماعية والمهنية. وأن يكونوا عناصر فاعلة في الدورة الاقتصادية وفي مسيرة البناء والتطوير. ومن شأن هذا الواقع إبقاء عدد كبير من الأطفال المنقطعين عن الدراسة بحالة تشرد وإهمال مع الشعور بالنقص والعجز والعزلة. أضف إلى ذلك إمكانية توطر نسبة منهم في جرائم السرقة والمخدرات والعنف والهجرة غير النظامية والتطرف الفكري والإرهاب. وباختصار فإن الانقطاع المدرسي يثقل كاهل المجموعة الوطنية ويشكل عبئا على الدولة والمجتمع.

ب. العنف المدرسي والسلوكات المنافية للحياة المدرسية

نلاحظ في السنوات الأخيرة، سوء العلاقة التربوية والمناخ التربوي بصفة عامة داخل المؤسسة التربوية التونسية. من دلائل ذلك نذكر تصدع علاقة المتعلم بالمؤسسة التربوية وبالمعرفة في أحيان عديدة وتفشي ظاهرتي الغش والعنف اللفظي والمادي وبروز السلوكات المنافية للحياة المدرسية (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، 2008) وتراجع مكانة المربي الاجتماعية. لقد تغير الوضع ولم تبق للمدرس اليوم سلطة على التلميذ كالتي كانت له عليه في الماضي، بالإضافة إلى أنه لم يعد يحظى بالهبة والاحترام اللذين عرفهما (ساسي وآخرون، 2007، ص. 8). ويرجع ذلك بالأساس إلى وجود أزمة قيم في المجتمع التونسي.

وإلى جانب ذلك، فإن ظاهرة الدروس الخصوصية غلب عليها النزوع إلى الربح المادي على حساب مصلحة التلميذ. وهو الأمر الذي ساهم في خلق أزمة ثقة بين المربي وتلاميذه وتسبب في توليد مشاعر غضب ونقمة لدى الأولياء وتراجعت مكانة المدرس في نظرهم.

واليوم أصبحت ظاهرة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية محط اهتمام كل الأطراف المعنية بالمناخ السائد في الوسط المدرسي. وعلاج ظاهرة الانحطاط القيمي في المدرسة، مهما اختلفت أسبابه يكون في جزء كبير منه بمراجعة المنظومة التربوية القيميية والتأكيد على قيم الحرية والكرامة والعدالة والمواطنة الفعالة. وكذلك من المهم إعادة النظر في الفلسفة التربوية في اتجاه أن تتجسد فيها معاني الحداثة الأصيلة من ناحية ومقومات التعليم الفعال من ناحية ثانية. وبحيث، تتوج بمنظومة غايات وقيم تعبر عن هذا الاختيار الجامع بين العمق الحضاري والثقافي من جهة والرهان العملي والفعالية من جهة أخرى بكيفية تطوّر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان وتنميتها ضمن أفق القيم الكونية كالحرية والمواطنة والعمل والمسؤولية والالتزام والإبداع بما

يساعد على تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة وتطوير الحياة المدرسية بمختلف أبعادها على أساس ميثاق يصاغ لحفظ المؤسسة التربوية.

وضمن هذا التوجّه، تعمل وزارة التربية منذ 2011 على إصلاح المنظومة التربوية وتحسين جودة مخرجاتها. حيث، أعطت السياسة التربوية التونسية مكانة جوهرية للمدرّسين كمدخل حاسم لبناء إصلاح المنظومة التربوية وتجديدها في القرن الحادي والعشرين. وفي هذا الإطار يندرج برنامج الوزارة لمراجعة سياسة انتداب المدرّسين وتكوينهم بتونس. فهذه المسألة تستدعي الاستناد إلى تصوّرات واضحة لدور المدرّس ومهاراته في ظلّ مجتمع المعرفة. وفي نفس هذا التوجّه، ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة (ساسي وآخرون، 2007؛ ساسي والنيفر، 2013؛ المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، 2008)، نستخلص أنّ ملامح معلّم القرن الحادي والعشرين ومهاراته وأدواره تشمل عدّة مجالات. نذكر من أهمّها المهارات البيداغوجية والتجديد وروح المبادرة والمهارات التكنولوجية والمهارات الاجتماعية.

ج. العلاقات بين مؤسّسات التربية والتكوين ومنظومة التشغيل

في الوسط التربوي التونسي، نلاحظ إلى حدّ كبير تصدع العلاقة المفصلية بين النجاح المدرسي والارتقاء الاجتماعي. بعبارة أوضح، غياب التوافق بين مُتطلّبات سوق الشغل ومخرجات التعليم والفشل في تحقيق المعادلة بين العرض والطلب في هذا المجال. ممّا ساهم في تفشّي معضلة البطالة في صفوف الشباب المتعلّم وخاصة خريجي التعليم العالي الحاصلين على شهادات علمية كثيرا ما تكون فاقدة للقيمة والجدوى المهنية. مثل هذه الإشكاليات الهيكلية تفرض إعادة النظر في السياسات المعتمدة في تنمية الموارد البشرية بصفة عامّة واعتماد رؤية شاملة استشرافية وتصوّر جديد للتكوين الأكاديمي والمهني تأخذ بعين الاعتبار التنافسية الدولية والمستجّدات التكنولوجيا والاقتصادية وتنظيمات العمل الحديثة. فوعيا بتحدّيات القرن الواحد والعشرين، بات من الضروري الربط الوثيق بين التحصيل المعرفي والتكوين والتشغيل في إطار تكافؤ الفرص. وبذلك تكون منظومة التربية مُنسجمة مع الاختيارات الوطنية الاقتصادية والاجتماعية. فيتخرّج في المؤسّسات التعليمية الفرد ذو الكفاءة الضرورية لسوق الشغل. الأمر الذي من شأنه الارتقاء بمنظومة التربية والتكوين إلى مستويات عليا من الجودة والفاعلية في إعداد "رأس مال بشري"

يتميز بالمهارة والقدرة على مواكبة التطورات بما يمكن من الرفع من مردودية المؤسسات الاقتصادية واستقطاب الاستثمارات الخارجية ومن ضمان الرقي الاجتماعي للأفراد والمجتمع (وزارة التكوين المهني والتشغيل، 2013).

وفي سياق ذي علاقة، نشير إلى أنه من الأهمية بمكان أن تتخذ المنظومة التربوية التدابير اللازمة لتطوير منظومة التقييم وتجديدها. بمعنى ألا يتوقف تقييم المتعلمين عند التحقق من تملك المعارف والكفايات المقررة بل أن يتسع ليقم المهارات الحياتية، فيشمل التقييم التعلم للمعرفة والتعلم للعمل والتعلم للعيش مع الآخرين. وتبرز هنا الحاجة إلى تطوير منظومة التقويم الذاتي للمتعلم عوضاً عن التمسك بالتقييم المستمر للمعلم.

3. الخلفية النظرية للمهارات الحياتية

أ. مفاهيم ذات علاقة: المهارة والقدرة والكفاية والآداء

بادئ ذي بدء، نشير إلى أنّ مفهوم المهارة *Hability* يُثير عند البعض نوعاً من الغموض والالتباس كونها مُتقاربة المعنى مع مفاهيم ذات علاقة مثل: الكفاية *Competence* والقدرة *Capacity* والآداء *Performance*.

تُعرف المهارة في قاموس الهادي إلى لغة العرب كالاتي: مهارة المهارة: إتقان عمل الشيء (الكرمي، 1992، ص. 230). أما في قاموس علم النفس الكبير، يُقدّم هذا المصطلح باعتباره مجموعة من الاستجابات الملائمة أو المناسبة لوضعية معينة بصدها الفرد، وذلك عبر سلوكيات فعّالة حصلت بعد عدّة عمليات تعلّمية. ويعرّف معجم علوم التربية (1994) المهارة، بأنها هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهامّ معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجحة. ويترجم هذا الأداء درجة التّحكّم في أهداف مهارية مثل مهارات القراءة والمهارات الحركية. وتتصل على مستوى التعليم بعدّة مجالات منها (1) أنشطة حركية في مستوى المهارات اليدوية والجسمية (2) أنشطة مهارية تلقّية، مثل: النطق والخطّ واستقبال الأصوات... (3) أنشطة مهارية تعبيرية، مثل: الرسم والرقص والموسيقى. وتتطلب هذه المهارات مجموعة من الأنشطة ذات مستويات ثلاثة: أ) مهارة التقليد والمعالجة والمحاكاة ويتمّ تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار؛ ب)

مهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتركرار والتمهير والتدريب؛ ج) مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتُنمى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين. (De Landscheer, 1980) وفيما يخص القدرة، يعرّفها حسن سعيد الكرمي (1991): هي القوة التي تُمكن من أداء العمل أو ترك أدائه بالإرادة.

ويقال ليس له قدرة على مكافحة الأعداء. و يقال ليس لي قدرة على احتمال المرض (ص. 480). ويعرّف Bloom القدرة بكونها قدرة الفرد، أثناء مواجهة مشكلات ووضعيات جديدة، على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة (معجم علوم التربية ، 1994، ص. 36).

وأما الأداء أو الإنجاز Performance، فإنّ هذا المفهوم استعمله من تشومسكي Chomsky في إطار نظريته اللسانية للإشارة إلى مجموعة من الآليات الموظفة في عملية الكلام. ويقدم Sillamy (1980) مفهوم الأداء كنتيجة لنشاط أو عمل ما، من خلاله يمكن التنبؤ بإمكانات الفرد في مجال معيّن. ويضيف De Landscheer بأنّ المؤلفين يميّزون بين الأداء كنشاط موجه نحو هدف ما، والأداء كإنهاء accomplissement (إنهاء achievement) بمعنى درجة نجاح نشاط ما. كما نقصد بالأداء النتيجة الفردية (النتيجة المدرسية للتلميذ)، على العكس من مفهوم المردود النتيجة الجماعية. مثال: المردود المدرسي لعينة تلاميذ الأقسام النهائية بالمدرسة الابتدائية. وفي معجم علوم التربية، يقدّم مصطلح أداء بمعنى النتائج التي يبلغها المتعلّم حسب معايير محدّدة للإنجاز والتي تكون محدّدة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.

وبحثنا عن مزيد الدقة، سنقدّم فيما يلي مفهوم الكفاية. يعرفها De Ketel بأنّها مجموعة منسّقة من القدرات والمعارف الموظفة لحلّ وضعية - مشكل (1994، p. 52). ويتوافق هذا التعريف مع ما جاء على لسان Rey (1996) حين كتب يقول: تتمثّل الكفاية في قدرة الفرد على بناء عدد لا متناه من السلوكات الملائمة لعدد كبير من الوضعيات الجديدة. (في شبشوب، 1999، ص. 29). إذن، لا تتمثّل الكفاية في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاري، بقدر ما تتمثّل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف والمهارات المكتسبة، قصد إيجاد حلّ ملائم لمشكل جديد. ويشاطر هذا الرّأي Rifonp (1999) بقوله: بالكفاية، نرمي إلى إبراز استعداد الفرد للقيام بعدد من المهامّ، في وضعيات محدّدة، للوصول إلى هدف ما، إنّها تتطلب القدرة على توظيف المعارف لحلّ المسائل والتصرّف بفاعلية أمام وضعية ما (p. 54).

نوضح هنا أنّ الكفاية، في صيغة الفرد، يُقصد بها عامّة الكفاءة أو المهارة أو الأهلية Hability. في ميادين معينة؛ الشخص الكفاء، هو ذاك الذي يتملّك مهارة معيّنة. بينما الحديث عن الكفايات في صيغة الجمع (Competences) لا تطرح مسألة الكفاءة Aptitude في حدّ ذاتها، بقدر ما تعني ما يمكن من بلوغها (الكفاءة). إذ، الكفايات المحدّدة بدقّة هي التي تجعل من الممكن تحقيق الكفاية Competence (Astolfi at al, 1991, p.13).

في إطار المنظومة البيداغوجية، وفي نطاق المقاربة التّعليميّة عن طريق الكفايات، يعتبر مفهوم القدرة عنصراً جوهرياً. بالنسبة لـ Gillet: على الصعيد البيداغوجي، نقصد بالقدرة، الفرضيات التي نبنيها حول ما يتوجّب تطويره لدى الطلبة من خلال عملية التّكوين (1991 p.78). ويبين Cardinet (1988) الفرق بين القدرة والكفاية، بقوله: من حيث هو هدف تربوي، القدرة هي مرمى للتكوين العام، يمكن تعميمها على وضعيات مختلفة، على العكس من ذلك، تستدعي الكفاية عدّة قدرات في ذات الوضعية. ويضيف Meirieu (1991) قائلاً: القدرة هي نشاط ذهني قادر ويطبّق في مجالات مختلفة من المعرفة. بينما الكفاية هي: معرفة محدّدة تستدعي قدرة أو عدّة قدرات، في سياق مفاهيمي معيّن (p.181). في هذه الحالة فإنّ مفهوم القدرة تطغى عليه عبارة "يكون قادراً على" الخاصّة بيداغوجيا الأهداف.

إذن في الثنائية الأولى: كفاية / أداء، الكفاية تشير إلى إمكانيات الفرد. في حين، الأداء يأخذ بعين الاعتبار إنجازات الفرد. بينما في الثنائية الثانية: كفاية / قدرة تنعكس الآيّة. حيث، يتناول Hameline القدرة من منظار الإمكانيات العامة، والكفاية من منظار التميّز والخبرة (1979). أمام هذا الاختلاف في تحديد مفهوم الكفاية، ندعو إلى تجاوز هذا التباين في وجهات النّظر، ومعالجة مفهوم الكفاية من منطلق جدواها utility. إذ السّؤال الجوهري لا يكمن في ماهي الكفاية بقدر ما هو أي مفهوم نحن في حاجة إليه؟

بناء على ذلك، ومن منطلق الممارسة البيداغوجية - التربوية، نقترح التقديم التالي للكفاية، معتمدين الإطار المرجعي لبرنامج الكفايات الأساسية والأهداف الاندماجية، الصادر عن وزارة التربية التونسية: القدرة هي نشاط عرفاني أو مهاري حركي يمارس على محتوى معيّن. ومن أمثلة ذلك: تعيين مكوّنات جملة أو صياغة فرضيات أو تصنيف بيانات، أمّا الكفاية فلا تمارس

على محتوى معيّن، وإمّا تمارس على وضعيات في صيغة مشكلات وذلك بتوظيف مجموعة متكاملة من القدرات (1995، ص. 17). ويتوافق هذا التعريف - إلى حدّ ما - مع ذلك الوارد في كتاب مقاربات جديدة للتربية لشبشوب (1999): لا تتمثّل الكفاية في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاري، بقدر ما تتمثّل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف و المهارات المكتسبة قصد إيجاد حلّ ملائم لمشكل جديد (ص.30.p). ويؤكّد Perrenoud (شبشوب، 1999) على أنّ الكفاية تختصّ بثلاثة مؤشّرات أساسية:

القدرة على تجنيد المعارف والمهارات الشخصية كلّما واجه الفرد وضعية - مشكلا جديدا؛

القدرة على نقل المعارف والمهارات الشّخصية داخل وضعيات جديدة؛

والقدرة على إدماج هذه المعارف والمهارات قصد إيجاد حلول ملائمة للمشكل المطروح.

ب. مفهوم المهارات الحياتية

الآن فيما يتعلّق بمفهوم المهارات الحياتية محور هذه الدّراسة، فهي -وفقاً لمنظمة الصحة العالمية -قدرات نفسية لسلوك إيجابي تكيّفني يُمكن الشخص من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية. وبشكل أكثر تحديدا، المهارات الحياتية هي مجموعة من الكفاءات النفسية الاجتماعية ومهارات التعامل مع الآخرين التي تساعد الناس على اتخاذ قرارات مُستنيرة) مبنية على معلومات، حلّ المشكلات، التفكير النقدي والخلاق، والتواصل بشكل فعّال، وبناء علاقات سليمة، التعاطف مع الآخرين، وإدارة حياتهم والتأقلم بطريقة صحيّة وبناءة (علي، 2014؛ المنظمة الدولية للشباب، 2014). بينما تعرّفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF، 2012) بأنّها مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد الناس في اتخاذ قرارات مدروسة، والتواصل بفعالية، وتنمية مهارات التأقلم وإدارة الذات التي من شأنها أن تؤدّي إلى عيش حياة صحيّة ومنتجة. كما تقدّم المنظمة الدولية للشباب (2014) المهارات الحياتية كمجموعة شاملة من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية العامة وسلوكيات الاتصال والتوجّهات الشخصية والمعرفة التي ينميها الشباب ويحتفظون بها طوال حياتهم. وتُعزّز المهارات الحياتية من رفاهية الشباب وتساعدهم في تطوير أنفسهم ليصبحوا أطرفا فاعلة ومنتجة في مجتمعاتهم.

في ختام هذه الفقرة، نقترح هذا المفهوم الإجرائي للمهارات الحياتية، في نطاق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، بوصفها المهارات النفسية الاجتماعية العليا المتقاطعة والقابلة للنقل وذات أهمية للتعلّم والمقدرة على التوظيف والتمكين الذاتي والمواطنة النشطة. ويُعدّ تعليم المواطنة جزءاً لا يتجزأً من تعليم المهارات الحياتية الذي يُشير إلى القدرات والطاقات التي يُمكن لها أن تعمل على تعزيز المجتمعات المفتوحة، ودعم الدافعية لدى الأجيال الشابة، وتوفير الأدوات لبناء مستقبل أفضل لمجتمعاتهم وللمنطقة ككل (يونيسيف، 2017). نستخلص ممّا تقدّم، اتّفاق هذه التعريفات على عدد من العناصر المشتركة. نذكر من ذلك، الأبعاد النفسية والاجتماعية والتواصلية والعاطفية التي تنطوي عليها المهارات الحياتية، علاوة على دورها في تمكين الأفراد من التغلّب على التحديات، والعمل بإيجابية، والتطوّر للوصول إلى إمكاناتهم المطلقة.

ج. المرجعية النظرية لمنظومة المهارات الحياتية

- نظرية علم نفس النمو

يُعتبر النموّ سلسلة متتابعة من التغيّرات التي تهدف إلى اكتمال نضج الكائن الحي من جميع النواحي. وعليه يهتمّ علم نفس النموّ بدراسة خصائص ومعايير نموّ الأفراد من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وغيرها. وباعتبار هذه الدراسة التقييمية تخصّ المراهقين بالأساس، فإننا سنقتصر على تقديم موجز لهذه المرحلة التي تتسمّ بالقدرة على تكوين مفاهيم حول متغيّرات متعدّدة في نفس الوقت، والتفكير المجرّد، وإنشاء قواعد لکیفیهة حلّ المشاكل (Piaget, 1972). ومن مظاهر النموّ في تلك الفترة نذكر: تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للفرد وتحقيق الاستقلال العاطفي عن الوالدين وتكوين علاقات جديدة مع رفاق السنّ من الجنسين ونموّ الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد واختيار مهنة والاستعداد لها (جسماً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً) وتكوين المفاهيم والتصورات للمواطنة وتقبّل المسؤولية الاجتماعية وتكوين نظام ناضج من القيم والمثل العليا التي تؤهّله لممارسة أدوار اجتماعية.

بناء على ذلك، يعتبر تطوير الاتجاهات والقيم والمهارات والكفاءات حاسماً لعملية التعلّم ولتنمية الطفل كفرد مستقلّ ومواطن مسؤول بشكل عام. فمن الأهمية بمكان وضع المناهج

الدراسية الملائمة لكل مرحلة من مراحل التّموّ بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين وميولهم وبما يتماشى مع خصائص كلّ مرحلة.

- نظرية الذكاءات المتعدّدة

يتمثّل المفهوم التقليدي للذكاء في القدرة على التفكير والاستنتاج المنطقي والتوهّج العقلي والقدرة على تخزين المعلومات والتوصّل إليها. معنى ذلك أنّ الذكاء محصور في فئة من الناس. وألغى هذا المفهوم على يد عالم النفس Gardner. ووضع مفهوم جديد للذكاء بوصفه مجموعة من المهارات التي تُمكن الفرد من حلّ المشكلات التي تُصادفه (1996؛ 2008). هذه النظرية تفترض وجود ثمانية ذكاءات: الذكاء اللغوي واللفظي والذكاء الشّخصي الدّاتي والذكاء الاجتماعي والذكاء السمعي (الموسيقي / الإيقاعي) والذكاء المنطقي الرّياضي والذكاء الطبيعي والذكاء المكاني الفضائي والذكاء الجسمي الحركي. بعبارة أخرى، يستطيع كلّ فرد تنمية كلّ ذكاء إلى المستوى المُناسب من الكفاءة (دينامكية الذكاء). وأفضل طريقة لاكتشاف الذكاء هي أن تجعل المتعلّمين يحلّون مُشكلات وليس عن طريق اختبارات.

هذه الرّؤية للذكاءات المتعدّدة تُحيلنا إلى مجموعة من النقاط ذات العلاقة بمقاربة المهارات الحياتية، وهي: (1) تعمل الذكاءات عادة بشكل جماعي تعاوني وبطرق متعدّدة ومُرّكبة ومعقّدة؛ (2) تتنوّع الوسائل والاستراتيجيات ليكون الفرد ذكيا ضمن أيّ نوع من أنواع الذكاءات المتعدّدة (3) أهمّية تعزيز مجموعة متنوّعة من طرق التعليم تعكس أساليب واستراتيجيات تعلّم متنوّعة (4) تنوّع المهارات ومن ثمّة تعدّد الزوايا في النظر للمواقف وحلّ المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية؛ (5) هذه المهارات جزء من التعلّيمات الأساسية مثل الرياضيات والعلوم (6) بالتالي أهمّية أن تكون المؤسّسة التربوية فرصة للمراهق لتعلّم مثل هذه المهارات ذات البعد الدّاتي والاجتماعي إلى جانب الموادّ التقليدية.

- النظرية السلوكية Behaviorism Theory

تُعَدّ السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي تهتمّ بدراسة اكتساب الفرد للسلوك. وقد ساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلّم ركّز على سلوك

المتعلّم والظروف التي يحدث في ظلّها التعلّم. وبذلك، يكون التركيز على تعلّم السلوكيات الجديدة والمقبولة والعمل على تقليل السلوكيات غير المناسبة. بعبارة أخرى، تركز المدرسة السلوكية على تحديد الأهداف النهائية للسلوك المتوقع من المتعلّم ومن ثمّ معيار الأداء المطالب به، ممّا يجعل نجاح التعليم مبنياً على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والمقصودة (جرادات، 2013). معنى ذلك، تعتبر الأهداف السلوكية (معرفية، وانفعالية، ومهارية) حصيلة التعلّم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين (الأسطل ويونس الخالدي، 2005، ص.98). وبناء عليه، يسعى النظام التربوي إلى تحقيق الأهداف التربوية المشتقة من فلسفة المجتمع وثقافته، وبذلك تكون بمثابة ترجمة ميدانية لمثل المجتمع وتطلّعاته في نطاق المناهج الدراسية.

تجدر الإشارة كذلك، إلى أنّ هذا التوجّه النظري يفترض أنّ سلوك المراهق هو نتاج التفاعلات المعقّدة بين الفرد وبيئته. بعبارة أوضح، يتعلّق الأمر بمجموعة من العلاقات المتداخلة بين ثلاث منظومات من المتغيّرات النفسية والاجتماعية: (1) منظومة الشخصية القيم والتوقّعات والمعتقدات والاتجاهات (2) منظومة البيئة المتوقّعة) تصوّرات أولياء الأمور أو الأقران واتجاهاتهم عن السلوك (3) المنظومة السلوكية (المعايير الاجتماعية). من هنا كانت أهمية تطوير عدد من المهارات الحياتية خاصّة في مستوى هذه الفئة العمرية. من ذلك نذكر بالأساس: مهارات التفكير النقديّ وتقدير الذات ومهارات التواصل والتفاوض. وبخصوص هذه النقاط بالذات نوّكد على أهمية إدماج هذه المهارات ذات الأبعاد المتداخلة الشخصية والاجتماعية والبيئية والسلوكية؛ ضمن ممارسات بيداغوجية تطبيقية كجزء مهمّ من العملية التعليمية-التعلّمية.

4. مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط

وشمال إفريقيا

أ. رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين:

هناك العديد من المداخل لتقديم المهارات الحياتية، وهذا التعدّد راجع إلى عدم وجود قائمة محدّدة لهذه المهارات (الغامدي، 2011). فمن هذه المداخل ما جاء في مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا- اليونسيف.

في البداية نشير إلى أنّ مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، جاءت بناء على تشخيص وقراءة واقعية وتحليلية، ذات ثلاثة أقطاب، لواقع التعليم في المنطقة: التّعلم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي. في هذا السياق، يتلخص هذا الواقع في ثلاثة تحديات متداخلة وهي:

- **مجتمع معرفي ضعيف** يُشكّل سمة رئيسية في الإقليم في ظلّ أنظمة تعليم تركّز في معظمها على التحفيظ والتلقين على حساب التفكير النقدي والإبداع والمهارات الحياتية والفنون. وكانت نتيجة ذلك أنظمة تعليم ضعيفة الأداء وتعليم غير جيّد وتدنيّ مُخرجات التعلّم فهي ضعيفة الجودة ومحدودة من ناحيتي الإنصاف والإدماج. ويتأكد ذلك بالأساس بالرجوع إلى التقييمات الدولية المقارنة (PISA وTIMSS) وما توفّره من قواعد بيانات تحصيلية وأخرى سياقية عن حالة التعليم في الدول المشاركة⁷. فقد كشفت هذه المشاركات عن خلل كبير في جودة مخرجات الأنظمة التربوية العربية ونوعيتها، وعن مشاكل حقيقية في امتلاك المتعلّمين في المنطقة العربية للمهارات الجوهرية في مستوى التعلّات الأساسية (الألكسو، 2014، ص.7). تمثّل نتائج PISA المتدنية إنذارا للبلدان العربية المشاركة. ففي زمن التنافس العالمي الشديد، تحتاج هذه البلدان إلى العمل بجِدّ للحفاظ على قاعدة للمعارف والمهارات التي تواكب المتطلّبات المتغيرة. إنّ لضعف الأداء التعليمي تكلفّة اجتماعية واقتصادية عالية تشكّل عبئا ثقيلا على التنمية الاقتصادية. بعبارة أخرى، توجد حاجة أكيدة لمعالجة ضعف الأداء لدى شريحة هامّة من المتعلّمين (تقارب 70%) لضمان تجهيز أكبر عدد ممكن من القوى العاملة في المستقبل بمستويات من الكفاءة، تمكّنهم على الأقلّ من المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. من زاوية أخرى، نجد نسبة كبيرة من الأطفال والشباب في المنطقة غير ملتحقين بالمؤسّسات التربوية أو هم معرّضون لخطر التسرّب. وحول هذه النقطة بالذات، تدقّ اليونسف ناقوس الخطر مذكرة بمجموعة من المعطيات تبعث على القلق الشديد. من ذلك نسوق ما يلي:

7 لقد تمّ التطرّق لهذه النقطة ببعض من التفصيل في الفقرات السابقة متّخذين الواقع التربوي التونسي أنموذجا

كمنهج وطريقة وغاية وممارسة من أجل مُواجهة التحدّيات الكبرى والقضاء على العنف.
ومن ثمّ، تحقيق التلاحم الاجتماعي.

إذن، في ضوء مجموعة التحدّيات التي يفرضها واقع المنطقة، انبثقت مبادرة اليونسف لتثقيف المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بين الشركاء الإقليميين والوطنيين من خلال رؤية شاملة وتحويلية للتعليم تهدف إلى تعظيم الأثر الإنساني لجميع الأطفال ورفدهم بشكل أفضل بالمهارات التي تمكّنهم من التعامل مع الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ومن مرحلة التعليم إلى العمل، ومن مرحلة النماء التلقائية إلى مرحلة المواطنة المسؤولة والنشطة⁹. وتبعاً لذلك، تُعدّ نظرية التغيير حجر الزاوية في هذه المبادرة. ويمثّل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مسعى تعاونياً ومشاركياً على المستوى القطري والإقليمي والدولي. بحيث تهدف هذه المبادرة إلى تحقيق تأثير في ثلاثة مجالات منفصلة لكنّها مترابطة في الوقت ذاته: وهي: (1) الوصول إلى مجتمع معرفي عبر تحسين نتائج التعليم والتعلّم؛ و(2) تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين فرص التوظيف وزيادة الأعمال؛ و(3) تعزيز التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة المدنية.

يرتكز هذا التصوّر على رؤية شمولية وتحويلية للتعليم استناداً إلى أربعة منطلقات أساسية¹⁰:

- مقارنة إنسانية قائمة على الحقوق: التعليم الجيّد ليس حيادي القيمة ويجب أن يمارس تأثيراً تحويلياً. من ذلك أهميّة المحافظة على استدامة التعليم الجيّد بواسطة أساس أخلاقي قويّ يعزز كرامة الإنسان والقيم الإنسانية القائمة على الحقوق.
- دورة تعلّم مدى الحياة: بمعنى اكتساب المهارات الحياتية هو استثمار تراكمي يبدأ منذ سنّ مبكّرة، وليس مقتصرًا على المراهقين والبالغين فقط. يستند هذا المبدأ إلى افتراض أنّ كلّ فردٍ في أيّ عمر هو متعلّم في سياق مجتمع يوفّر فرصاً متعدّدة مدى الحياة للتعلّم وتحقيق الإمكانات الشخصية، وبالتالي فهو يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليم الأولي والتعليم المستمرّ.

⁹ <https://www.unicef.org/mena/ar/%D8%A7%D9%85%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9>

¹⁰ <http://lsce.quo-staging.com/ar/about>

- مقارنة الأنظمة والمسارات المتعددة للتعلم بتنظيم فرص التعلم في نطاق التعليم الرسمي والسياقات غير النظامية ومنح الفرصة الثانية لغير الملتحقين بالمدراس. ويمكن للتعليم الجيد أن يكون فعالاً في تعزيز التعلم والتمكين الفردي، وفي خلق بيئة تسمح بتحقيق الترابط الاجتماعي. فإذا تمّ تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال مسارات تعلمٍ متعددة، من التعليم الرسمي إلى السياقات غير النظامية وإلى مكان العمل، عندها يُمكن أن يصل إلى جميع الأفراد. وبدوره، يمكن تحقيق استدامة التعلم الجيد من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فقط عندما يتمّ دمجها في الأنظمة التعليمية. والقصد هنا هو تكامل مسؤوليات التربية والتنشئة الاجتماعية عبر الأسرة والمؤسسات التربوية ورياض الأطفال والمؤسسات الثقافية ومراكز الإدماج الاجتماعي والمجتمع المدني ووسائل الإعلام.

- اتباع مقارنة كئيّة في التعليم: ترتكز الرؤية على مقارنة شمولية في التعليم. تنظر إلى المتعلم ككلّ عبر الاعتراف بتعدّد أبعاد التعليم أي المجال المعرفي والمجالات الفردية والاجتماعية: التطوير الشخصي والتلاحم الاجتماعي والتنمية المستدامة. إذ يعزّز التعليم الجيد تمكين الأفراد القادرين على التعلم بفاعلية والوفاء بمسؤولياتهم الاجتماعية والنجاح في الحياة المهنية.

ب. نموذج تعلم رُباعي الأبعاد

يُعزّز نموذج التعلم مدى الحياة:

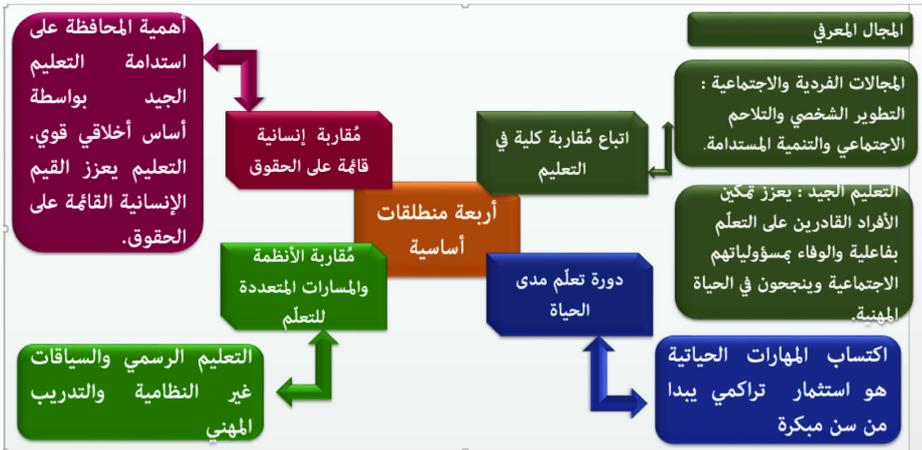
- التعلم للمعرفة أو البُعد المعرفي **Learning to know**: ويشمل تطوير قدرات التركيز. وحلّ المشكلات والتفكير النقدي، والتركيز على الفضول وحبّ الاطلاع والإبداع والرغبة في الحصول على فهم أفضل للعالم. ويلقى مفهوم التعلم للمعرفة اهتماماً متزايداً لأنّ تعلم المهارات ذات الصلة يُعزّز من اكتساب المهارات الأساسية كمهارات القراءة والكتابة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولذلك فإنّ البُعد المعرفي ضروريّ لتطوير مهارات جديدة واكتساب معارف جديدة.

- التعلم للعمل أو البُعد الأدواقي **Learning to do**: والذي يُركّز على كيفية دعم الأطفال والشباب لتطبيق ما تعلّموه على أرض الواقع، وكيفية تكييف التعليم لخدمة عالم الأعمال

على نحوٍ أفضل، وتأتي هذه المسألة جنباً إلى جنب مع مفهوم التطبيق وفق تصنيف بلوم“ من خلال وضع التعلّم النظري موضع التنفيذ في السياقات اليومية، ذلك لكون التعلّم للعمل يتغيّر بسرعة استجابةً لمتطلّبات سوق العمل المتغيّرة والتكنولوجيات الجديدة واحتياجات الشباب خلال مرحلة انتقالهم من التعليم إلى سوق الشغل.

– التعلّم لنبكون أو البُعد الفردي Learning to be: ويعني التعلّم لتحقيق الذات والنموّ الشخصي والتمكين الذاتي، ويشمل المهارات المعرفية الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين، في حين يشمل النموّ الشخصي كلاً من العوامل الشخصية الذاتية والمجتمعية، وتُعتبر المهارات التي يتمّ تطويرها في إطار هذا البُعد مهمّة في مجال الحماية الذاتية ومنع العنف والصمود، وبالتالي يتعيّن اعتبارها عوامل تمكينية لأبعاد التعلّم الأخرى.

– التعلّم من أجل العيش المشترك أو البُعد الاجتماعي Learning to live together: وهو البُعد الأخلاقي الذي يُعزّز رؤية تعليم المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، من خلال اعتماده على مقارنة قائمة على حقوق الإنسان تتماشى مع قيم العدالة الاجتماعية والديمقراطية، وتُشكّل الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى (المعرفي والأدواتي والفردي) وبنفس القدر من الأهميّة، يهدف تعليم المواطنة إلى أن يكون ذا صلة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بمعالجة أكبر التحدّيات التي تواجه المنطقة.



صورة رقم 1: رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين (عبدالواحد، 2019)

هذا ولا ينبغي اعتبار أبعاد التعلّم الأربعة هذه على أنّها مختلفة أو متعارضة مع بعضها البعض لأنّ الواقع أكثر ديناميكيةً. حيث أنّها تتداخل وتتشابك ويعزّز بعضها البعض لتتجمّع لدى المتعلّم. كما يوفّر هذا التصرّو للتعلّم إطاراً عملياً للنظر في المهارات الحياتية المتعلقة بأغراض التعلّم المختلفة، وهذا بمثابة أداة عملية للاختيار الجيد للمهارات ذات الصلة بالتعلّم الجيد. وتجدر الإشارة إلى أنّ العديد من المهارات الحياتية يُمكن تطبيقها في أبعاد التعلّم الأربعة مجتمعةً، ويعتمد اختيار المهارات لكلّ بُعد على أهمّيتها وصلتها بذلك البُعد.

يتجسّد هذا المنظور متعدّد الأبعاد في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG 4) وهو: ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع، إلى جانب خمسة أهداف ذات صلة تُعنى بتوفير رؤية شاملة لدور التعليم في التحسّن الصحي، خاصّة تنظيم الأسرة والمساواة على أساس النوع الاجتماعي (SDGs 3.7 and 5.6) والتشجيع على تبنيّ أنماط حياة مستدامة ومسؤولية بيئيّاً (SDGs 12.8 and 13.3).

5. المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

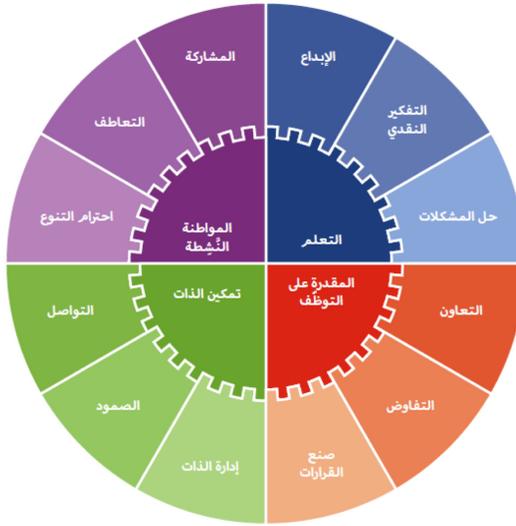
في نطاق مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تمّ تحديد مجموعة من اثنتي عشرة مهارة أساسية، باستخدام نموذج الأبعاد الأربعة، وهي: التواصل والتعاون والتفكير النقدي والإبداع وصنع القرارات والتعاطف والتفاوض وإدارة الذات واحترام التنوع والصمود والمشاركة وحلّ المشكلات¹¹. وقد أُعتمد في تحديد المهارات الحياتية الأساسية واختيارها على مراجعة واسعة للأدبيات ومن خلال المشاورات الإقليمية والوطنية التي أجريت كجزء من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وذلك من خلال عمليّة من ثلاث خطوات:

- **الخطوة الأولى**، شملت إدراج قائمة تحليلية شاملة لمجموعة من المهارات تحت كلّ بُعد من أبعاد التعلّم الأربعة، استناداً إلى القضايا الاجتماعية والاقتصادية الرئيّسة التي ينبغي معالجتها وهي تعزيز جودة التعليم ونتائج التعلّم، وتعزيز المقدرة على التوظيف وريادة الأعمال، وتعزيز التمكين الفردي والمشاركة المدنية.

11 https://www.unicef.org/arabic/lifescills/lifescills_25521.html

- **الخطوة الثانية**، جرى بعد ذلك تحديد مجموعة مكوّنة من ثلاث مهارات لكل بُعد استناداً إلى أهميتها وتأثيرها لذلك البُعد وعلى شمولها لمهاراتٍ أخرى عديدة أو مهارات فرعية.
- **الخطوة الثالثة**، جاءت بإجراء تحليلٍ معمّق للمهارات الاثنتي عشرة بالنظر إلى الطبيعة المتداخلة للأبعاد الأربعة ومهاراتها ذات الصلة، وإبراز أهدافها من خلال الأدلّة ومساهمتها الخاصة في كلّ بُعد متّصلة به، وكذلك مساهمتها في الأبعاد الثلاثة الأخرى. وبهذا فإنّ كلّ مهارة من المهارات الاثنتي عشرة في حال تحليلها وتطبيقها من هذا المنظور تقدّم للمتعلم مقارنةً شاملةً للتعلم.

لمزيد الوُضوح نقترح الشكل التالي الذي يلخّص المهارات الحياتية الاثنتي عشرة¹²:



الشكل رقم 2: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة

- **الإبداع** هو القدرة على توليد أفكار وتقنيات ووجهات نظر مبتكرة أو توضيحها أو تطبيقها وغالباً ضمن بيئة تعاونية. وهو مكوّن رئيسي من عناصر التفكير الهادف. ويعتبر الإبداع وسيلة لخلق المعرفة التي يمكن أن تعزّز التعلم الذاتي وتعلّم كيفية التعلّم والتعلّم مدى الحياة.

¹² http://www.lsce-mena.org/uploads/updated_lsce_files/2018_The_12_core_life_skills_factsheets_AR.pdf

- التفكير النقدي هو مهارة حياتية عملية ترفع من مستوى الإنجاز الأكاديمي، وطويلة الأمد تتيح للفرد فرص تعلّم كيفية تقييم المواقف والافتراضات وطرح الأسئلة واستخلاص الاستنتاجات وتحضير الإجابات. لذا يُعدّ التفكير النقدي عملية بناءة تُعدّ الفرد لمواجهة التغيّرات الاقتصادية المعقّدة وبيئات الحياة المعقّدة.
- حلّ المشكلات هو القدرة على التفكير وكفايات مركّبة تُمكن المتعلّم من مواجهة مشكلات معقّدة تفرض عليه البحث عن الحلول الملائمة بهدف بناء المعرفة.
- التّعاون هو الفعل أو العمليّة التي من خلالها يتمّ العمل معا للحصول على شيء ما، أو لتحقيق هدف مشترك أو منفعة متبادلة.
- التفاوض يعرّف على أنّه عمليّة تواصل بين طرفين على الأقلّ وذلك بهدف التّوصل إلى اتّفاق حول مصلحة متباينة وملموسة وهو العمليّة التي من خلالها يستطيع المرء أن يبرهن على قدرته على التفاعل. تُؤكّد هنا على الارتباط بين مهارات التواصل والتفاوض تبادلها ومباشرا ضمن مقارنة تكاملية.
- صنع القرارات هي إحدى العمليّات المعرفية الأساسية للسلوك البشري التي يتمّ من خلالها اختيار مسار عمل مفضّل من بين مجموعة من البدائل بناء على معايير معيّنة.
- إدارة الذات هي قدرة الأفراد على تنظيم سلوكياتهم ومشاعرهم وعواطفهم وردود أفعالهم ومراقبتها والتحكّم فيها. إنّها فئة من المهارات التي تشمل التّحكّم الدّاتي والفعاليّة الذاتية والوعي الدّاتي. وتعتبر إدارة الذات ممكنة لأنّ الدّماغ لديه آليات للتّظيم الدّاتي، وهي مجموعة من القدرات التي تساعد الأفراد على تسخير المهارات المناسبة في الوقت المناسب وإدارة استجاباتهم للعالم ومقاومة الاستجابات غير الملائمة. وتقود إدارة الذات إلى تحقيق الكفاءة الذاتية، وهي إيمان الفرد الوثائق بقدراته وإمكاناته على التعلّم وتحقيق الأهداف والنّجاح.
- الصّمود بصفة عامة هو القدرة الشخصية البناءة على تجاوز الظروف المتغيّرة بنجاح. وهذا لا يعني الفهم التقليدي المحدود الذي يقضي بأن الصمود يرتبط فقط بالقدرة على البقاء أو القبول بالواقع.

- التّواصل هو عملية ثنائية الاتجاه لتبادل المعلومات والفهم. وتشمل مهارات التواصل كلّ من التّواصل اللفظي وغير اللفظي . ويكون ذلك في سياق العلاقات الاجتماعية. وتُعدّ مهارات التواصل جزءاً لا يتجزأ من اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الأخرى كلّها وممارستها وتنميتها.

- احترام التّنوع وهو أن يكون الفرد محترماً للتّنوع بوصفه حقيقة اجتماعية. يعني أن كلّ فرد مُتفرد ومُتميّز ومن ثمّ الاعتراف بالاختلافات الفردية للآخرين. ويمكن تعريف هذه الفروقات حسب العرق أو النّوع الاجتماعي والاقتصادي أو السنّ أو القدرات. ويشترط احترام التّنوع الاعتراف بالقيمة المتكافئة للأشخاص وتعزيزها.

- التّعاطف هو القدرة على فهم مشاعر الآخرين وتخيّل معاشته لها. والتعاطف مهارة حياتية تساعد الأشخاص على السّعي وراء إقامة علاقات إيجابية وإدارة النزاعات وحلّها.

- المشاركة أو التشاركية هي أخذ دور والتأثير في العمليات والقرارات والأنشطة. وأن يكون المرء تشاركياً أي أن يسهم بشكل فاعل في خلق مجتمع منسجم، ومتعاون وديموقراطي.

في حقيقة الأمر، من المُهمّ بمكان ملاحظة أنّ المهارات الاثنتي عشرة المحدّدة ليست بمعزلٍ عن منظومة القيم التربوية والأخلاقية والاجتماعية. ذلك لأنّها تعكس رؤية شاملة وتحويلية للعملية التعليمية- التعلّمية الفعّالة القائمة على أساسٍ أخلاقيّ تربوي صلب. وعلى التعليم دعم كرامة الإنسان وتعزيز القيم القائمة على حقوق الإنسان. وخلافاً للأطر القائمة والمنظومات السائدة، فإنّ التركيز على المهارات الأساسية الاثنتي عشرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لا يهدف فقط إلى توجيه التعليم نحو تحقيق الفرد أداءً ناجحاً في العمل. ولا يعتبر التعليم في الأساس مجرد نشاطٍ اقتصادي يهدف إلى تحقيق أقصى قدرٍ من النّمّو والإنتاجية. وبنفس القدر من الأهمّية، وضعت المهارات الاثنتا عشرة ضمن مقاربة إعادة التفكير في التعليم بطريقة تؤدّي دورها في تعزيز التلاحم الاجتماعي، بوصفها تتماشى مع أطر المواطنة كممارسة وسلوك والأطر الإنسانية المصمّمة للاهتمام بالآخر واحترامه والحدّ من العنف و منعه.

إنّ المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة تستمرّ مدى الحياة وتستند إلى الأدلة التي تؤكّد على أهميّة اكتساب المهارات منذ سنّ مبكّرة. وفي ذلك، محاربة للتحيّز السائد في المجتمع بربط اكتساب المهارات فقط باليافين والشباب. وبالتالي، فضمن الإطار المفاهيمي والبرامجي كان التركيز على إبراز أهميّة الاستثمار التراكمي في اكتساب المهارات. فضلا على أنّ مسألة اكتساب المهارات الأساسية الاثنتي عشرة والحفاظ عليها يتمّ من خلال أشكال التعلّم كافّة في مقاربة الأنظمة التي تشمل مساراتٍ متعدّدة للتعلّم، بما في ذلك التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي. والمقصود هنا النقاط الجوهرية التالية: (1) التعلّم يتمّ اليوم في أوقاتٍ مختلفة وفي ظروفٍ مختلفة، وكذلك بوجود تنوّع في المتعلّمين ومساراتهم؛ (2) توفير فرص تعلّم متعدّدة وفق عمليّة متواصلّة تستمرّ مدى الحياة؛ (3) زيادة فرص التعلّم من خلال مسارات وقنواتٍ متعدّدة عبر الحياة.

في سياق هذا التوجّه، يكون نجاح برنامج المهارات الحياتية ضمن خطة عمل متعدّدة الأطراف وعلى المدى الطويل. من ذلك نذكر: المدارس، والأولياء والمجتمع المدني. من بين السبل لذلك، نُدرج ثلاثة أساليب أساسية مترابطة ومتكاملة لتحقيق أهداف إدماج المهارات الحياتية، وهي:

- التدرّج المنظمّ طويل المدى الذي يجب أن يُقدّم من خلال المنظومة الدراسية الرسمية والذي يستهدف المتعلّمين المتواجدين في المؤسسة التربوية.
- تعزيز وتنسيق التدرّجات والأنشطة التربوية والتعليمية الرسميّة وغير الرسميّة داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- تدعيم التدرّجات المدرسية والمجتمعية التي من شأنها التأثير على البيئة الاجتماعية المحيطة، بما في ذلك الأعراف والممارسات الاجتماعية، التي قد تكون عائقا أمام إدماج المهارات الحياتية في نطاق ممارسات سلوكية إيجابية وتكيفية.

6. إدماج مبادرة المهارات الحياتية و التعليم من أجل المواطنة في المناهج الدراسية

في تونس

خلال السنوات الأخيرة بالبلاد التونسية، طُرح تساؤل أساسي من قبل الرأي العام والنخبة حول المدرسة التونسية وفلسفة الإنسان التونسي المرتجى تنشئته وتكوينه وتأهيله في ضوء التوجهات التعليمية والمنهجية العالمية والوطنية. وأخذت الرؤى تتبلور شيئاً فشيئاً، وأسهم المجتمع المدني والخبراء المختصون في شأن التربية والتعليم في هذا المخاض. وفي هذا السياق، وباعتماد منهجية تشاركية، انبثق مشروع إصلاح المنظومة التربوية بالبلاد التونسية من أجل مدرسة تونسية مُنصفة، عالية الأداء، تبنى المواطن وترتقي بالوطن (وزارة التربية، 2016). وفي ذات هذا التوجه حُدّدت للمدرسة التونسية اثنتا عشرة وظيفة عامة يمكن تلخيصها بما يلي: فعلى المدرسة أن تحترم حقوق الطفل في شمولها، وأن توفرّ الحظوظ نفسها لجميع المتعلمين، وعليها أن تعدّ مُريديها للحياة والعمل، وأن تؤمّن نماءهم الكامل، وتضمن لهم تربية على حقوق الإنسان وعلى قيم المواطنة، وأن تفرّد التعلّم بحسب الحاجات والخصوصيات الفردية، وتنمي الشعور بالانتماء والعيش الجماعيّ في المحيط المدرسيّ، وتسدي خدمات مساندة، كالنقل والإطعام، وأن تنفتح على محيطها، وأن تُكوّن الموارد البشرية المؤهلة.

في سياق ذي علاقة، كان خيار إصلاح المناهج باعتبارها مُخطّط عمل حديث ومُبتكر يضمن تكوين المتعلمين عبر جميع مراحل تعلّمهم ويعطي المعنى المحسوس للفعل البيداغوجي في صلب النظام التربوي ومنه تنبثق بقية المناهج الخاصة بالمواد. ومن الأهداف الكبرى للمناهج (نذكر أساساً: 1) تحقيق الانسجام بين النظام التربوي والمشروع المجتمعي الشامل؛ و(2) تحقيق الانسجام بين الغايات التربوية وأنشطة تكوين المتعلمين في كلّ المراحل؛ و(3) تحقيق الانسجام بين مخطّط العمل ومقتضيات إنجازه وتنفيذه (الشايب، 2018). بعبارة أوضح، هذا الطرح للمناهج بمفهومها الحديث يتجاوز مسألة تنمية المعلومات والمعارف لدى المتعلمين فحسب. فقد أصبحت تهتمّ بالمهارات المُرتبطة بحاجات المتعلمين، وتوسيع دائرة نشاطهم وتنمية إبداعهم. كما أصبح التركيز في المنهج على الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التعلّم، كما تزايد الاهتمام بشكل واضح بطرق التدريس وأساليبها، باعتبارها أداة تحقيق الأهداف وترسيخ المحتوى في

نفوس المتعلّمين (الغامدي، 2011). لذا، فمن بين الخيارات الجوهرية لإصلاح المناهج الدراسية الوطنية، يأتي دمج المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة ضمن رؤية شاملة لغايات المنظومة التربوية. يلخص الشكل التالي هذه الرؤية:



شكل رقم: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة مهارات شاملة وعالية الرتبة في إصلاح المناهج الدراسية في تونس (مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 2017)

يعكس هذا الشكل أهمية التربية على المهارات الحياتية في تجويد الممارسات البيداغوجية داخل الفصل، باعتبارها منهجية تعليمية تفاعلية. والغاية من ذلك مساعدة المتعلّم المواطن على تنمية الاستقلالية لديه وتدريبه على تحمّل المسؤولية بشكل تدريجي؛ و(2) اتخاذ قرارات وحيّة ومبنية على معلومات ومبادئ حلّ المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي والتواصل الفعّال؛ و(3) تزويده بالخبرات لإدارة المواقف الحياتية اليومية وإقامة علاقات أسرية واجتماعية طيبة و(4) توجيهه للاستخدام الأمثل لتكنولوجيات المعلومات والاتصال والبحث عن المعلومة؛ و(5) تنمية الملاحظة الواعية كمنطلق لتطوير التفكير العلمي. وتجد الإشارة هنا أنّ تعزيز هذه المهارات وتنمية هذه القدرات لدى المتعلّمين يمرّ وُجُوباً عبر الموادّ الدراسية والممارسات

البيداغوجية والوضعيات التعليمية وإدارة الفصل. هذا إلى جانب وضع أهداف التعلّم المتعلّقة بالمهارات الحياتية الأساسية وإيصال هذه الأهداف بوضوح لجميع المتعلّمين؛ وخلق فرص لنمذجة المهارات الحياتية الأساسية وممارستها في التعليم والتعلّم، بين المعلّمين والمتعلّمين، وبين المتعلّمين فيما بينهم؛ وتوعية المتعلّمين بأهمّية المهارات الحياتية الأساسية في التعلّم وفي الحياة بشكلٍ أعمّ. إنّ مقارنة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لا تنفي التعلّات الرئيسة مثل اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، بل من الضرورة بمكان ضمان الاتساق والانسجام بين مختلف هذه التخصصات عبر المناهج الدراسية. ويمكن القول إنّ من الخطأ الفادح حصر التركيز فقط على المهارات الأساسية في موضوع واحد وغياب مقارنةٍ متماسكة وشاملة هي بمثابة إستراتيجية غير فعّالة.

7. تقييمات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة LSCE: المرحلة التجريبية أبريل 2019

تتنزّل تقييمات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة LSCE 2019 في نطاق الدراسات الدولية المقارنة والتقييمات الواسعة النطاق. وعلى خلاف الدّراستين PISA وTIMSS، التي تهتم بإجراء مقارنات موضوعية حول التّوجّهات العالمية في مستوى التعلّات الأساسية والتنظيم المدرسي وظروف التعلّم والتعلّم؛ فإنّ تقييم LSCE جاء ليقمّ مخرجات التعلّم لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وحول هذه النقطة بالذات، يجدر التأكيد على أنّ هذه الدراسة في المرحلة التجريبية. ويُعتبر تشخيص واقع العملية التربوية مدخلا أساسيا بل ضروريا من مداخل الإصلاح التربوي. إذ، تتمثّل أولى خطوات هذا الإصلاح في إجراء دراسات تقييمية وطنية ودولية لما توفّره من مؤشّرات كميةً ونوعيةً أساسية لتقييم أثر هذه المبادرة وقياس أثر بعض المتغيّرات ذات العلاقة. فتكون بذلك مساهمة مثل هذه التقييمات في تقديم صورة واضحة عن مخرجات النظام التربوي وتساعد أصحاب القرار على توجيه السياسات التربوية واتخاذ الإجراءات اللازمة لإصلاح المنظومة التربوية عبر تطوير المدخلات التربوية من مناهج تعليمية وبيئة تربوية وطرق التدريس والتقييم ممّا ينعكس إيجابيا على المخرجات التربوية من مكتسبات ومهارات التلاميذ.

تتولّى المنظمة الدّولية لتقييم الأداء التّربوي (IEA¹³) الإشراف على دراسة LSCE 2019. ولقد أنجزت لـ IEA اختبارات هذه الدراسة بالشراكة مع الهيئة الوطنية للأبحاث التربوية (NFER¹⁴). حيث، قامت بتطوير أدوات التقييم كجزء من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA). ويقترح المشروع، بتكليف من اليونسف بالتعاون مع البنك الدولي وبعض الشركاء الإقليميين والوطنيين، رؤية شاملة للتعليم تهدف إلى تطوير مهارات الأطفال والشباب في المنطقة. شملت الدّورة الأولى التجريبية (أفريل، 2019) الجمهورية التونسية إلى جانب دولة فلسطين وجمهورية مصر.

ولقد قامت وزارة التربية عبر فريق بحث، بتنظيم دورة تجريبية للدراسة التقييمية مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة. شملت الدراسة عددا محدودا من المؤسّسات التربوية الإعدادية وذلك خلال النصف الثاني من شهر أفريل 2019. واستهدفت دراسة LSCE، عيّنة من تلاميذ السنة السابعة من التّعليم الأساسي باعتبار معدّل العمر 13 سنة عند إجراء الاختبار. وتقابل هذه الشريحة العمرية مرحلة المراهقة. وحسب اعتقادنا، ليس ذلك من محض الصدفة. فخلال هذه المرحلة يعتري المتعلّم جملة من التغيّرات في مختلف الجوانب: النفسية والشخصية والعقلية والجسمية. من ثمة الانعكاس الواضح لهذه التغيّرات على سلوك المتعلّم، يجعل هذه المرحلة أكثر مناسبة لتعلّم المهارات الحياتية واكتسابها، باعتبار المهارات الحياتية أداة لتحقيق غايات بعيدة المدى لفائدة المتعلّمين. والقصد من ذلك أنّ تعليم المهارة ليس هو الهدف في حدّ ذاته، وإمّا الهدف هو كيف يستفيد المتعلّم من خلال اكتساب المهارة في حياته العامّة والخاصّة. حيث، يُعدّ المتعلّم في هذه المرحلة العمرية بحاجة ماسّة إلى أن تُعزّز لديه، من خلال المناهج الدراسية، مهارات مثل إدارة الذات ومهارة التفكير النقدي واتّخاذ القرارات ومهارات التواصل والتعاون والتفاوض (الإقناع، وفصّ النزاعات) والمشاركة الإيجابية في المجتمع. فيتشكّل لدى المتعلّم عدد من القدرات النفسية لسلوك إيجابي تكيّفي يمكّنه من التعامل بفاعلية ونجاحة مع مُتطلّبات الحياة اليومية وتحدياتها. هذا إلى جانب تطوير آليات الاهتمام بصحته والمحافظة على البيئة. وبذلك يكون تمكين المتعلّم من الآليات والسُّبل المناسبة للتفاعل الفعّال مع مختلف المواقف والمسائل الحياتية.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement: <https://www.iea.nl/about-us> 13

National Foundation for Educational Research: <https://www.nfer.ac.uk> 14

المراجع باللغة العربية

1. الأسطل، إبراهيم حامد و يونس الخالدي، فريال. (2005). مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط1.
2. الحجام، كمال. (2015). التصدي لظاهرة الانقطاع المبكر عن الدراسة: أولوية وطنية مطلقة. الندوة الوطنية حول مبادرة الأطفال في سنّ التّمدّس خارج المدرسة، 17 أفريل 2015. وزارة التربية: تونس.
3. جرادات، نادر أحمد. (2013). الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق وعالجه. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
4. ساسي، نورالدين والنيفر مصطفى. 2013. دراسة حول السياسات في مجال تكوين المعلّمين في تونس وتعيينهم. البرنامج العربي للارتقاء بالمدرّسين معرفيا ومهنيا. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية و المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.
5. ساسي، نورالدين؛ عبدالواحد، سعاد ؛ غضبان، منجي ؛ شَبّوح، عبدالستار ؛ بن حميدة، عماد ؛ غريس، نجوى. 2007. صورة المدرّس في المدرسة التونسية. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية. تونس.
6. الشايب، الصنهاجي. (2018). المهارات الحيّاتية الأساسية. مبادرة المهارات الحيّاتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط و شمال إفريقيا . الدورة التكوينية البيداغوجية. المندوبية الجهوية للتربية بنابل. المركز الجهوي للتربية و التكوين المستمر بنابل، من 24 إلى 26 ديسمبر 2018. وزارة التربية : تونس.
7. شبشوب، أحمد. (1994). مقاربات جديدة للتربية. سلسلة وثائق تربوية. تونس: سراس.
8. عبدالواحد، سعاد. (2019). المهارات الحيّاتية والتعليم من أجل المواطنة وسبل إدراجها في المناهج الدراسية. يوم دراسي، ماي 2019، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس.

9. عبدالواحد، سعاد. (2018). مُخرجات تعليم وتعلُّم العُلوم في الدول العربية من خلال نتائج *PISA 2015*. *المجلة العربية لجودة التعليم*. AJQE، المجلد 5 العدد 2. ص.ص. 44-52.
10. عبدالواحد، سعاد و بن خليفة، سمية. (2014). هل لبعض ملامح ومهارات المدرّس أثر في تحسين نتائج تلاميذ الثامنة أساسي وفق نتائج دراسة *TIMSS 2011*؟ التقرير الجمعي حول مذكرات السياسات التربوية ضمن أنشطة تحليل بيانات التقييمات الدولية *TIMSS* في الدول العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص.ص. 36-41.
11. عبدالواحد، سعاد. (2001). تأثير التربية ما قبل المدرسية في تنمية الكفايات الأساسية في الرياضيات واللغة العربية. شهادة الدراسات المعمّقة في علوم التربية. جامعة تونس المنار: تونس.
12. عبد المولى، محمّد نجيب. (2015). الانقطاع عن المدرسة ومقتضيات الإصلاح التربوي الراهن. الندوة الوطنية حول مبادرة الأطفال في سنّ التّمدّس خارج المدرسة، 17 أفريل 2015. وزارة التربية: تونس.
13. علي، عصام. (2014). المهارات الحياتية للشباب . دليل تدريبي. القاهرة: الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية.
14. عمار، سام. (2009). إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي. التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر أمودجاً . جامعة السلطان قابوس عمان.
15. الغامدي، ماجد بن سالم حميد. (2011). فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط. دراسة مقدمة إلى قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنيل درجة الماجستير، المملكة العربية السعودية.
16. الكرمي، حسن سعيد. (1992). قاموس الهادي إلى لغة العرب. الجزء الرابع. لبنان : دار لبنان للطباعة و النشر.

17. الكرمي، حسن سعيد. (1991). قاموس الهادي إلى لغة العرب. الجزء الثاني. لبنان : دار لبنان للطباعة و النشر.
18. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية. 2013. دراسة حول التقييم التشخيصي للمكتسبات القبليّة المستوجبة في مستوى السنة السابعة من التعليم الأساسي في مادّة الرياضيات و مادّة اللغة العربيّة و مادّة اللغة الفرنسيّة. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية. وزارة التربية : تونس.
19. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية.(2008). العنف في المدرسة: دراسة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية ومشروع خطة استراتيجية للتعامل مع الظاهرة. وزارة التربية : تونس.
20. المنظمة الدولية للشباب. (2014). تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب. دليل عملي لتصميم برامج نوعية. https://www.iyfnet.org/sites/default/files/library/Strengthening_Life_Skills_For_Youth_Arabic.pdf
21. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(2004). تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية. رؤى وآفاق جديدة. تونس .
22. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2014). التقرير الجمعي حول مذكرات السياسات التربوية ضمن أنشطة تحليل بيانات التقييمات الدولية TIMSS في الدول العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
23. معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. (1994). عبد اللطيف الفارابي وآخرون. سلسلة علوم التربية. ع.9/ 10. دار الخطابي للطباعة والنشر.
24. وزارة التربية. (2018). الإحصاء المدرسي. الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات. وزارة التربية : تونس.
25. وزارة التربية. (2016). لكتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس. <http://knowledge4all.com/admin/Temp/Files/d789d051-fcdb-4d2f-98e9-1f10f0b9d72c.pdf>

26. وزارة التربية. (2015). الأبعاد الكمية والنوعية لظاهرة الفشل المدرسي والانقطاع المبكر عن الدراسة. الندوة الوطنية حول مبادرة الأطفال في سنّ التّمدرس خارج المدرسة، 17 أفريل 2015. الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات. وزارة التربية : تونس.
27. وزارة التربية. (1995). الكفايات الأساسية والأهداف الاندماجية النهائية بالتعليم الأساسي. وزارة التربية : تونس.
28. وزارة التكوين المهني والتشغيل. (2013). إصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني. الوثيقة التوجيهية والمخطط التنفيذي: 2014-2018. وزارة التكوين المهني والتشغيل: تونس.
- http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user_upload/Formation_Professionnelle/PDF/Reforme_FP_Tunisie-Ar.pdf
29. اليونسف. (2015). ملخص تونس التقرير القطري حول اأ لطفال خارج المدرسة. أكتوبر 2014 . منظمة الأمم المتحدة للطفولة : تونس.

1. Abdelwahed, Souad. 2017. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans les pratiques enseignantes: Pourquoi et comment réussir à développer des usages des TIC en Tunisie ? Germany: Editions universitaires europeennes.
2. <https://www.morebooks.de/store/fr/book/int%C3%A9gration-des-tic-dans-les-pratiques-p%C3%A9dagogiques-des-enseignants/isbn/9787-65368-639-3->
3. Abdelwahed. Souad. 2015. Tunisian experience – The how of using PISA/ TIMSS/ MLFTS to improve the quality of Education. UNESCO Institute for Statistics (UIS). UNESCO. March 17, 2015 Dakar (Sénégal).
4. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/FeedbackPost2015/abdelwahed.pdf>
5. Astolfi, Jean-Pierre ; Peterfalvi, Brigitte ; Verin, Anne .(1991). Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP.
6. CARDINET, J.(1988). Évaluation scolaire et pratique. De Boeck.
7. Check, Joseph and Schutt, Russell K. (2011). Research Methods in Education. United States : SAGE Publications.
8. De Landsheere, Gilbert. 1980. Définir les objectifs de l'éducation. Paris: PUF.
9. De Landsheere, Gilbert. 1992. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: PUF. <file:///C:/Users/Souad/Downloads/Dictionnaire1992.pdf>
10. De ketel, Jean-Marie ; Roegier, Xavier ; Wouters, Pascale. (1994). Évaluation des examens et des tests, assistance technique. Rapport final. Tâche n :3. BIEF : Louvain La Neuve, Juin, 1994.
11. Dridi, Khaled.(1997). Sentiment de compétences et performances en mathématiques. Mémoire de DESS en Information Scolaire et Universitaire. Université de Tunis.
12. Fidel, Raya; Annelise Mark Pejtersen, Bryan Cleal, Harry Bruce.(2004). A multidimensional approach to the study of human-information interaction: A case study of collaborative information retrieval. JASIST 55(11): 9392004) 953-)

13. GARDNER, Howard.(1996). Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris : Retz.
14. GARDNER, Howard.(2008). Les intelligences multiples - La théorie qui bouleverse nos idées reçues Paris: Retz.
15. GILLET, P. (1991). Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs. Paris: ESF.
16. HAMELINE, Daniel. (1979). Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. Paris: Entreprise Moderne d'Édition.
17. Meirieu Ph. (1991). Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF éditeur, 8' éd.
18. Piaget, Jean. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.
19. Rifonp, Jacques.(1999). L'approche par les compétences au service d'une éducation de qualité pour tous. Actes des journées internationales d'échanges d'expériences et d'expertise pour améliorer la qualité de l'enseignement de base. Ministère de l'Éducation, Sousse, 1921- Avril 1999: Tunisie.
20. Sillamy, Norbert (1980) Dictionnaire encyclopédique de la psychologie (Bordas, 2 volumes, 1980).
21. UNICEF.(2012). **Evaluation Report: Global Evaluation of Life Skills Education Programs**. United Nations Children's Fund, New York, 2012. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_GLS_Web.pdf
22. UNICEF MENA. (2019). **THE MIDDLE EAST AND NORTH AFRICA (MENA) LIFE SKILLS AND CITIZENSHIP EDUCATION INITIATIVE**. <http://www.lsce-mena.org>
23. Yin, Robert K. (2003). **Case study research: Design and Methods**. (Third Editions). Thousand Oaks: Sage Publications.
24. Yin, Robert K. (2005). **Introducing the World off Education: A Case Study Reader**. Thousand Oaks, California : Sage Publications.
25. Yin, Robert K. (1994). **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks, California : Sage Publications.

القراءة المدرسية في ضوء البرنامج الدولي لتابعة مكتسبات التلاميذ PISA: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا



أ. د. بشير محمودي

جامعة ابن خلدون تيارت - كلية الآداب واللغات

توطئة

إنَّ الترشُّح لاختبارات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) والتي تعتبر معيارا لقياس جودة التعليم في أيِّ بلد من البلدان، سواء كان بلدا عضوا أو بلدا مشاركا في إطار ما يسمَّى “البرنامج الدولي لمتابعة وتقييم مكتسبات التلاميذ” (PISA). يفرض إعادة التفكير العميق والتعديل النوعي للبرامج والمناهج الدراسية وكذلك تكوين المعلمين على الأداءات والممارسات الفعّالة والمناسبة لرؤية البرنامج المعتمد لتقييم الأنظمة التعليمية (PISA) من خلال تلك الاختبارات لقياس قدرات التلاميذ في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والتي تجرى مرّة واحدة كلِّ ثلاث سنوات.

كما أنَّ العمر المفروض أو المصرَّح به لإجراء هذا الفحص واكتشاف مدى اكتساب التلاميذ لكفاءات تمكّنهم من الاندماج والمساهمة في المجتمع أيّ، الانتقال من اكتساب الكفاءات من المجال المدرسي (التعليمي) إلى المجال الاجتماعي (الحياتي واليومي)¹ (15 سنة). يعني التفكير في تكييف البرامج وطرائق التدريس منذ التحاق التلاميذ بالمدرسة أيّ في المراحل الأولى من التعليم، كضرورة حتمية وإجراء إلزامي من أجلّ رعاية الكفاءة وتتبعها من مرحلة إلى أخرى، حسب انتقال التلاميذ من مرحلة إلى أخرى كذلك، أو وضع هذه الفلسفة بعين الاعتبار أثناء إعداد البرامج والمناهج كمرحلة أولية، كما يمكن من جهة أخرى استدراك ذلك بالملاحق والاستدراكات التي تدخل دائما في إطار دعم الرؤى وتصحيح المفاهيم وتعديل الطرائق والكيفيات في الممارسات التعليمية التي لا يمكنها أن تستقرّ على أسلوب واحد أو أحادي.

1 محاضرة من إلقاء الأستاذ الدكتور فريد بن رمضان بتاريخ 2018/03/24 بالمعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية ابن رشد بتيارت.

ولكنّ تلك العملية لا تكون ركّزا أو جريا وراء إصلاحات عميقة وقيم كبرى تبنّتها الأنظمة التعليمية والتربوية في العالم بتدرّج وبتسلسل طبيعيين، بل لا بدّ أن تكون مسايرة ومواكبة، شريطة أن يتضمن إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا أرضية مشجّعة وحقلا قابلا للتعايش مع القيم العالمية حتى نبقى في مجال التكييف والتعديل، بدلا من مواجهة مجال الإزالة والتغيير الجذريين. إنّ منطق التكييف يتماشى مع وجود مؤشّرات في النظام التربوي تستجيب لتصورات ولأطروحات النظام العالمي، على أن تكون تلك المؤشّرات قويّة وواضحة وليست باهتة أو هامشية، حتّى تسمح بتحقيق الملاءمة بشكل مرّن أو التفاعل مع قيم الأنظمة التعليمية ببسر وبسهولة، كتأسيس لنوع من الاندماج في المنظومة العالمية وللإختبارات والتصنيفات العالمية. وللوصول إلى هذه الغاية يتمّ في المقابل تصميم هندسة لتكوين المعلمين، من حيث هي هندسة لتكييف المضامين والمحتويات وهندسة المناهج والطرائق وفق الفلسفة المطروحة؛ كفكرة تحقيق مَوّ الكفاءة وتطوّرها وتفعيل اكتسابها كقيمة معرفية وكقيمة ثقافية، تمكّن من اكتساب مهارات وسلوكات تعمل على قدرة المتعلّمين ونجاحهم في التعامل مع الوضعيات الواقعية في الحياة كسلوكات اجتماعية وثقافية ووجدانية وهو مجال من مجالات تكوين المتعلّمين.

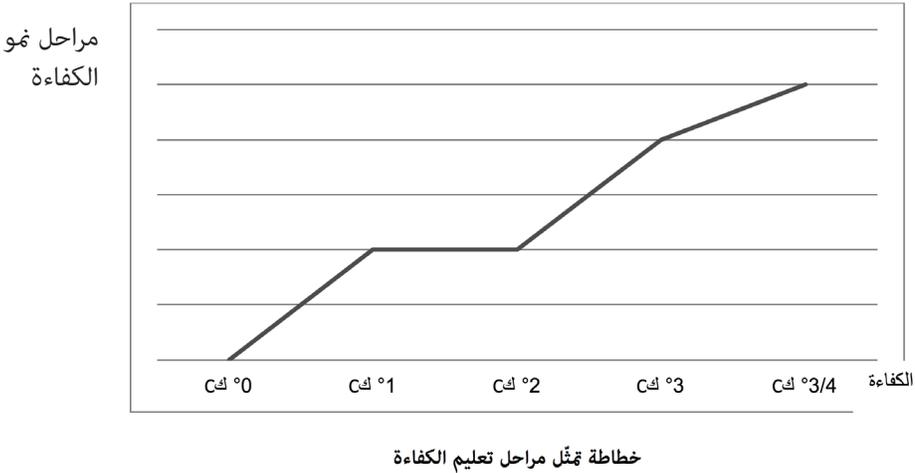
“يتعلق الأمر بتقييم الكيفية التي يكون فيها الشباب قادرين على استخدام معارفهم في ممارساتهم اليومية أكثر من استخدام مستواهم النظري في أيّ مجال معيّن من العلوم والآداب”². فالأمر يتعلّق هنا بنوع الكفاءات ومستوياتها. أو بتعبير آخر بمجالات اكتسابها وتفعيلها، فقد تكون الكفاءة مكتسبة على المستوى المدرسي لكنّها غير موظّفة في المجال الاجتماعي، أو ما يتعلّق بالحياة الفعلية للمتعلّمين. خاصّة إذا كانت هناك علاقة واضحة ووضعية تتيح بتوظيفها لحلّ المشكلات والمواقف التي تواجههم. فالتحدّي الواجب إنجازه هو كيف يمكن تحويل الكفاءات من مجالها المعرفي إلى مجالها الاجتماعي؟ أو كيف يمكن أن يكتسب المتعلّم الكفاءة كثقافة سلوكية في الحياة؟

فالعنصر معقّد ولا تخلو من صعوبات كثيرة ومتعدّدة خاصة إذا كان مستوى المتعلّمين المهني وممارساتهم التدريسية لا يسمحان بتحقيق هذه الرؤية أو هذه المقاييس أو المعايير في

2 البرنامج الدولي لمناخبة مكتسبات التلاميذ مشاركة الجزائر في PISA 2015. إعداد وزارة التربية الوطنية.

تعليم الكفاءات واكتسابها. فالمسألة لا تتعلق بمؤهلات المعلمين بقدر ما تتعلق بمستوى مهاري وبوعي إداري لتمثّل مسار تعليم الكفاءات ومستويات تحقيقها. فعلى الرغم من أن إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا يتضمّن نقاط قوّة مشجّعة لتنفيذ المقاييس أو المعايير التي تطرحها اختبارات PISA. ولكن مع تعزيز نقاط القوّة وتكييف البرامج وتكوين المعلمين، كعمليات للتهيئة والتحضير ولمسايرة الأنظمة التعليمية العالمية في الوقت نفسه³.

كما لا يمكن تحقيق الكفاءات كسلوك أو تصرّف واقعي في الحياة لدى المتعلّمين، إلا إذا احترمنا مستويات تعليم الكفاءة في حدّ ذاته. لأنّ اكتساب الكفاءة كمهارة أو سلوك هو الذروة أو المرحلة العليا في تنمية الكفاءة وتحقيقها. فهي تمرّ بتدرّج وبترتيب في تمثيل الكفاءة نظريا (المجال المعرفي) وعمليا (الجانب المهاري) حتّى الكفاءات المكتسبة قبليا، لا بدّ أن تخضع أو تدمج في عملية مراعاة نموّ وتطور لاكتساب الكفاءة عن طريق تصحيح الأداءات والممارسات وتقويمها. وهذا ما يتكرّر كثيرا في أوساط المشغّلين بالتربية عموما وبالتعليمية خصوصا بـ “تنمية الكفاءات المستهدفة” ولكن دون وضع خطط وتصاميم إجرائية لمفهوم تنمية الكفاءة ومستوياتها.



3 بلغ عدد البلدان المشاركة في PISA 2018 79 بلدا بما فيها البلدان العربية (المملكة العربية السعودية، قطر، الإمارات العربية المتحدة، ليبيا، المغرب، تونس، الأردن...).

- C°0 ك ← الكفاءة في مرحلة التأسيس
- C°1 ك ← الكفاءة في مرحلة النمو
- C°2 ك ← الكفاءة في مرحلة التطور
- C°3 ك ← الكفاءة في مرحلة النضج
- 4/C°3 ك ← الكفاءة في مرحلة الانتقال

إنّ هذا التدرّج المقترح يمكن تطبيقه على تنمية كفاءات فهم المكتوب (القراءة المدرسية) لدى المتعلّمين وفق تصوّرات اختبارات PISA التي تتعلّق في الأساس الأوّل، بطرائق تعليميّة ومقاربات بيداغوجية تنطلق من تعليم الكفاءات على المستوى الأفقي أيّ انتقال الكفاءة من مستوى إلى آخر أو من مجال إلى آخر (المجال المدرسي / المجال الاجتماعي) وعلى المستوى العمودي من خلال فهم جزئيات الكفاءة في حدّ ذاتها وإخضاعها إلى جملة من الاختيارات والاستبدالات التعليميّة لضمان جودة اكتساب الكفاءة وشمولها لجميع تجلّياتها لدى المتعلّمين.

القراءة المدرسية في ضوء برنامج PISA

إنّ تحقيق الكفاءة المتعالية (الدرجة الأعلى) تفرض تأسيسا ورعاية للكفاءات منذ المرحلة الأولى من التعليم لتنمو وتتطور وتصل إلى درجة الاكتمال والنضج. فإنّ تحقيق هدف أن يصبح المتعلّم قادرا على النقد وإبداء الرأي وتفسير النصّ انطلاقا من نصوص غائبة واستخراج التّأويلات الممكنة والمحتملة وربط النصّ بمعطيات واقعية ذات صلة بالمجتمع يستدعي مقارنة جديدة لتعليم القراءة المدرسية في جميع مراحل التعليم.

- «Prélever des informations explicites» 22%
- «Inférer directement» 28%
- «Interpréter idées et informations» 37%
- «Apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels» 13%
- ⁴ La longueur moyenne des textes est de 850 mots

.Programme international de recherche en lecture scolaire. PIRLS - 4

إن هذه التحديدات التي قدمها البرنامج العالمي للبحث في القراءة المدرسية (PIRLS) تسمح بتفكير في بناء أو هندسة تصاميم للقراءة المدرسية، تعتمد بشكل كبير على هندسة الأسئلة الموظفة لقراءة وتحليل النصوص المدرسية. لأنّ كلّ مقارنة تعليمية مهما كانت تصوّراتها أو توجّهاتها تعتمد بالأساس على السؤال الذي يعدّ الآلة المحركة للعملية التعليمية برمتها، كعلاقة بين المعلم والمتعلّم على أن تكون النصوص المختارة تستجيب لطروحات والتصوّرات المذكورة سلفاً، فالنصوص لا بدّ أن تخضع هي الأخرى إلى نوع من النمذجة قبل إدراجها وبرمجتها في المقرّرات والكتب المدرسية.

– «(Compréhension de l'écrit (lecture):

Capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, de développer des connaissances et des capacités et de prendre une part active dans la société»⁵.

إن تحقيق الكفاءات المتضمّنة في برنامج PISA والمتعلّقة بالقراءة المدرسية: الشرح- والاستعمال- والتوظيف- والتحليل- والتأويل- والانتقاء- واتخاذ حكم نقدي- والربط بالمعرفة المألوفة والحياة اليومية.... يدفعنا إلى التفكير في مخطّط عملي وتصميم إجرائي لتعليم الكفاءات ومراعاة مستوياتها من خلال إعداد شبكة أسئلة خاصّة وملائمة للمنحى الفكري والاتجاه الفلسفي والانعكاس الواقعي لنشاط القراءة المدرسية.

بناء والأسئلة وهندستها:

إنّ أهمّ أمر لا بدّ أن نخضعه إلى مفارقة واضحة ودقيقة، هو المفارقة بين أنشطة التمارين اللغوية التي تراعي طبيعة الكفاءات المذكورة سلفاً وبين آليات القراءة كفعل وممارسة في تحليل النصوص. فالتوظيف أو الاستعمال والاستخلاص والتحويل والتحليل كلّها كفاءات يمكن تحقيقها في التدريبات والتمارين اللغوية، ولكن في المقابل نريد تحقيقها كآليات وأدوات للقراءة والتحليل اللذين لا يخرجان عن استخدام اللغة كأداة أو وسيلة للتحليل؛ إذ كلّ قراءة لا تخرج عن ممارسات

5. Conseil des ministres de l'éducation (Canada) cmec

6 يخضع إلى هذه الرؤية التمارين والتدريبات اللغوية المتضمّنة في كتاب "النشاطات اللغوية" لجميع أقسام مرحلة التعليم الابتدائي (اللغة العربية).

لغوية ولكنها في إطار واسع وخاص، توجهه حركة القراءة وكيفيات اشتغالها على اللغة. فالقراءة تتجاوز النص إلى ما هو خارجه، من حيث فهمه وتأويله انطلاقاً من عناصر نصية ليس بالضرورة أن تكون من جوانب النص فقد نستدعي بنيات نصية خارجية لتأويل المعنى أو لتحديد طبقاته. وكذا ربطه بالمعطيات الحياتية وبالقيم الواقعية التي يتضمّنها وهي ممارسات قرائية تقع خارج النص لذلك فالقراءة مجال واسع ورحب.

ولكن لا يمكن تمثّل هذا المجال أو الفضاء إلا إذا كانت النصوص المدرسية المختارة تلائم التصوّرات النظرية المطروحة في مجال "القراءة"؛ إذ لا مجال للسطحية ولأحادية الوجهة في النص. كما أنّ احترام تنمية الكفاءة وموّهها من مرحلة تعليمية إلى أخرى أمر ضروري ومؤكّد، فاكساب كفاءة التأويل ونقد النصّ وفهمه يتطلّبان توظيف نصوص لتحقيق الغاية ولكن بتفاوت في الدرجة وكذلك بتفاوت في طريقة تعليم الكفاءة في حدّ ذاتها إلا أنّ مواجهة المتعلّمين لنصوص بالمواصفات والمعايير المذكورة سلفاً كذلك ضرورة مؤكّدة وملحّة وإن لم نقل إلزامية⁷.

إنّ هندسة الأسئلة وفق مراحل قراءة النصّ وتحليله التي أشرنا إليها (الاستدلال، الاستخلاص، لتأويل، إبداء الرأي...) لا بدّ أن تحترم تصميمًا جزئيًا يتعلّق أو يرتبط بكلّ خطوة على حدة، ثمّ إلى تصميم كلي يعمل على إيجاد الصيغ الوظيفية أو الصيغ التكاملية بين كلّ تلك الخطوات أو تلك المراحل للمحافظة على وحدة النصّ كبنية منسجمة ومتماسكة ناتجة عن نموّ وحداته البنائية (فقرات النصّ) وفق تدرّج منطقيّ وانتقال مرحليّ يسمح في الوقت نفسه بنموّ المعنى أو الدلالة ذلك التدرّج في نموّ المعنى يقابله تدرّج في بناء كفاءات للقراءة تنتقل من استخراج المعطيات المباشرة (الاستدلال) التي تساعد على تحديد أوجه أخرى للمعاني المباشرة وتبريرها (التأويل) من خلال تحقيق القراءة السطحية والقراءة العميقة للنصّ.

النصّ (فهم المكتوب):

فِي الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ قَرَرَتِ عَائِلَتُهُ مُرَادٍ قَصَاءً أُسْبُوعٍ لِلأَسْتِجْمَامِ، اخْتَلَفَ أَفْرَادُ الْعَائِلَةِ حَوْلَ قَصَاءِ الْعُطْلَةِ دَاخِلِ الْوَطَنِ أَوْ خَارِجِهِ، فَقَالَ الأَبُ: مَا رَأَيْتُمْ لَوْ نَقَضِي عَطْلَتَنَا فِي مَدِينَةِ تَيْبَارَةَ هَذِهِ

7 Les enseignants français à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs (compétences en compréhension de l'écrit (Etudes et statistiques de la Depp

المَدِينَةُ الصَّغِيرَةُ الهَادِيَةُ؟ ! حَلَّ مَوْعِدُ الرِّحْلَةِ فَأَنْطَلَقْنَا فِي رِحْلَتِنَا لَقَدْ كَانَ الطَّرِيقُ طَوِيلًا وَمُمْتَعًا
بَيْنَ صَحَارِي وَاسِعَةٍ بِرِمَالِهَا الذَّهَبِيَّةِ وَتَلِّ بِجِبَالِهِ الحُضْرَاءِ الصَّامِدَةَ...

مَا إِنْ وَصَلْنَا إِلَى مَدِينَةِ تَيْبَازَةَ حَتَّى انْدَهَشْتُ مِنْ جَمَالِهَا وَنَظَافَةِ مُحِيطِهَا هَذَا بَحْرُ أَرْزَقٍ
بِرِمَالِهِ الذَّهَبِيَّةِ وَهَذِهِ أَثَارُ رُومَانِيَّةٍ تَحْكِي قَدَمَ هَذِهِ المَنْطِقَةِ، وَالمَتَحَفَ الرُّومَانِي يَحْكِي قِصَصًا
تَارِيخِيَّةً، وَهَذِهِ مَطَاعِمٌ مُوزَعَةٌ عَلَى طُولِ السَّاحِلِ تُرَحِّبُ بِزُوَارِ هَذِهِ المَدِينَةِ، لَقَدْ كَانَتْ رِحْلَةٌ
مُمْتَعَةً تَدُلُّ عَلَى جَمَالِ بِلَادِي، فَسَكَرْتُ وَالدِّي كَثِيرًا الَّذِي لَوْلَا افْتِرَاحُهُ لَمَا اكْتَسَفَتْ مَدِينَةُ
تَيْبَازَةَ⁸.

كفاءة الاستخراج المباشر:

يتعلَّق الأمر في هذه الخطوة باستخراج القضايا السطحية المتعلقة بالنص، كمؤشرات ظاهرة
وواضحة يمكن استخراجها بسهولة ويسر دون عناء أو صعوبة في ذلك. ولكن على الرغم من
سطحيتها، فإنها تخضع إلى نوع من التفكير أو بتعبير أدق تخضع إلى مستوى من التفكير الذي
يبدأ سطحيًا أو بسيطًا، وينتهي إلى مستوى عميق ومركَّب، كلما تدرَّجنا في قراءة النصِّ وتحليله.
لأنَّ تحقيق كفاءة الاستخراج المباشر قد لا يكون لدى بعض المتعلِّمين فقد يتعرَّض بعضهم في
استخراج ما هو سهل وواضح أو لا يتمكَّن من الإحاطة بكلِّ الجزئيات المرتبطة بالقضية المراد
استخراجها أو تحديدها أو يأتي بشيء غير متوقَّع أساسًا ولكنه قابل للمناقشة، باعتبار أنَّ النصَّ
حتى لو كان مدرسيًا، يفتح المجال أمام المحتمل وإن كان ذلك بدرجة أقلَّ وبتجليات خفيفة.

ولعلَّ أهمَّ قضية تطرح في تحليل النصِّ المدرسي (نشاط القراءة) هي عنوان النصِّ الذي يخضع
إلى سؤال مفتوح يتكرَّر في كلِّ الاختبارات وفي كلِّ التطبيقات الواردة في الكتاب المدرسي (كتاب
القراءة والنصوص، كتاب النشاطات اللغوية) وهو: "هات عنوانا للنصِّ أو أعط عنوانا مناسبًا له"،
دون تدريب المتعلِّمين (التلاميذ) على تقنيات استخراج عنوان النصِّ وتحديده. والغريب في الأمر
أنَّ أسئلة طلب تحديد عنوان النصِّ تلحق بكلمة "مناسب" التي تدلُّ على ضرورة توقُّر شرط
الدقَّة والذي يتطلَّب بدوره دراسة علمية تستند إلى آليات مضبوطة من التفكير، التي لا بدَّ أن

8 الامتحان المشترك في مادة اللغة العربية الفصل الثالث، المستوى الثالث ابتدائي (الجيل الثاني) مدرسة العقيد لطفى، الجزائر، العام الدراسي، 2017-2018
www.ency-education.com

يكتسبها التلاميذ ويتدربون عليها باستمرار من خلال اكتساب المهارات في التعامل مع العناصر النصية (Les éléments textuels) لأنّ تحليل أيّ جزئية في النصّ لا يخرج عن إطار اللغة (الخطاب) كما أشرنا سلفاً.

إنّ العناصر النصية هي بمثابة محدّدات أو مؤشّرات نصية تساعدنا على التحديد الدقيق للجزئية المستهدفة (عنوان النصّ). ومن أجل التحكّم في تلك العناصر لا بدّ أن نتحكّم في مساحة النصّ من خلال عمليّة الإحصاء (9) أيّ إحصاء للجمل التي يتضمّنها والمشكّلة لسلسلته الخطابية. كما أنّ عمليّة الإحصاء تسمح بشكل مرّن وسلس في تحديد مواقع الجمل في النصّ ووظيفتها بعضها ببعض بعلامة رقمية لكلّ جملة على حدة؛ إذ لا توجد جملة دون وظيفة أو جملة ثانوية لا فائدة منها؛ فلا توجد وحدة ضائعة في النصّ على حدّ تعبير (رولان بارت R.Barthes). فالإحصاء يساعد على الدراسة الشاملة للنصّ برمته.

أ. إحصاء جمل النصّ:

يتضمّن النصّ الذي نحن بصدد تحليله بناء على تصميم البرنامج العالمي للبحث في القراءة المدرسية وكذلك بناء على طبيعة اختبارات PISA، اثنتين وعشرين جملة؛ إذ إحصاء جمل النصّ يساهم في دعم مكتسبات التلاميذ من خلال وعيهم وإدراكهم لعدم إهمال أيّ وحدة أو جزئية، مهما كان حجمها أو موقعها فيه، لأنّ كلّ جزئية تقوم بوظيفة علامة أو إشارة نصية تؤدّي إلى فهم أو تأويل قضية ما أو فكرة غائبة يتمّ استحضارها من خارج النصّ. ففهم المكتوب (النصّ) لا يكون بفهم الحمولة النصية الحاضرة بل الأمر يتعلّق كذلك بحمولة نصية غائبة وهي التي تمكّننا من تنمية الدرجة العليا للكفاءات بانفتاحها وتفاعلها مع الحياة اليومية كمهارات سلوكية تنجز الاندماج والتفاعل الإيجابي مع الحياة المجتمعية.

- ج 1 [في العطلّة الاستجمام].

- ج 2 [اختلف الوطن].

- ج 3 [فقال الأب].

9 يمكن التدرّب على هذه التقنية لأنّ المكتسبات القبلية للتلاميذ (معرفتهم للجمل الاسمية والجمل الفعلية) تسمح بذلك بالإضافة إلى أنّ الإحصاء خطوة تأسيسية للتحليل العلمي للنصّ.

- ج 4 [ما رأيكم].
- ج 5 [لو نقضي تبيازة].
- ج 6 [هذه المدينة الهادئة].
- ج 7 [حل الرحلة].
- ج 8 [فانطلقنا في رحلتنا].
- ج 9 [كان الطريق الصامدة].
- ج 10 [ما إن تبيازة].
- ج 11 [حتى محيطها].
- ج 12 [هذا بحر الذهبية].
- ج 13 [وهذه آثار رومانية].
- ج 14 [تحكي المنطقة].
- ج 15 [والمتحف تاريخية].
- ج 16 [وهذه مطاعم الساحل].
- ج 17 [ترحب المدينة].
- ج 18 [لقد كانت ممتعة].
- ج 19 [تدل بلادي].
- ج 20 [فشكرت كثيرا].
- ج 21 [الذي لولا اقتراحه].
- ج 22^{*10} [لما اكتشفت تبيازة].

10 ج ← جملة مج ← مجموعة الجمل المتجانسة.

*عملية إحصاء الجمل عملية نسبية وذلك حسب الصيغ الإدماجية والتوزيعية المعتمدة.

ب. التكرار:

إن الاستراتيجية التعليمية تقوم أساسا على التكرار من أجل تدريب المتعلمين وتقويتهم على اكتساب الكفاءات والقدرات وتنميتها. ولكن التكرار في النصّ يتعلّق بالعناصر النصّية المكرّرة التي يجب استخراجها وتوظيفها لصياغة قضية أو تحديدها ترتبط بتحليل النصّ ودراسته إذ تصبح العناصر النصّية المكرّرة تخضع في ذاتها إلى غايات تعليمية وتدريبية، ولكن لا تتوقّف عند حدّ الاستخراج المباشر فقط، بل تتعدّى إلى إمكانية استثمارها لاستخلاص نتيجة معيّنة فتغدو تقنية التكرار في النصّ صيغة للبرهنة والتدليل (الأدلة). فالاستقرار على صياغة محدّدة لعنوان النصّ لا بدّ أن يركّز على تلك التقنية المرفقة بالتعليل والبرهنة (إجابة مدعّمة).

- * ج 1 ← “في العطلة الصيفية” ...
- مج 1 * ج 2 ← “اختلف أفراد العائلة حول قضاء العطلة” 13.63 %.
- * ج 5 ← “لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة” ...
- * ج 7 ← “حلّ موعد الرحلة” ...
- مج 2 * ج 8 ← “فانطلقنا في رحلتنا” ... 13.63 %.
- * ج 18 ← “لقد كانت رحلة ممتعة” ...
- * ج 5 ← “لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة” ...
- * ج 6 ← “هذه المدينة الصغيرة الهادئة” ...
- * ج 10 ← “ما إن وصلنا إلى مدينة تيبازة” ...
- مج 3 * ج 11 ← “اندهشت من جمالها ونظافة محيطها” ... 31.81 %.
- * ج 14 ← “تحكي قدم هذه المنطقة” ...
- * ج 17 ← “ترحب بزوار هذه المدينة” ...
- * ج 22 ← “لما اكتشفت مدينة تيبازة” ...

إلا أن تقنية التكرار أصبحت غير مجدية لصياغة عنوان النصّ وذلك لظهور أنماط من التكرار يختلف موضوعها من نمط إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى (العطلة الصيفية، الرحلة، مدينة تيبازة) وأمام هذه الإشكالية (قضية تثير التفكير)¹¹، يجب الانتقال إلى مرحلة أخرى تتعدّى استخراج الجمل وإحصاءها وهي مرحلة تفرض تفكيراً ما أو مخرجا ما يؤدّيان في نهاية الأمر إلى تحقيق شرط الدقّة في تثبيت اختيار معيّن وإثباته في الوقت نفسه (البرهنة).

وإذا عدنا إلى المجموعات التي تمثّل العناصر النصّية المكرّرة (الجمل) نجد جملا تتكرّر في المجموعات ذاتها. وهذا يمثّل عنصر هيمنة، يجعل صياغة عنوان النصّ تميل إلى موضوع دون آخر (مج1 □ مج2=ج5) وفي هذه الحالة قد نلجأ إلى صياغة مرگبة للعنوان (رحلة إلى مدينة تيبازة) أو نكتفي بصياغة بسيطة، لنستقرّ على الموضوعات المذكورة سلفا. وقد نصطدم بإجابات أو بتحديدات أخرى لدى المتعلّمين إذ ما طلب منهم تحديد عنوان هذا النصّ (الاستجمام، السفر والمتعة، السياحة...)، وهي تخريجات محبّذة لأنّها نابعة عن تفكير ما أو عن وجهة ما للتفكير. وهذا ما أشرنا إليه سلفا بالمحتمل لأنّ تلك التخريجات لها ما يبرّرها أو يدعمها، كما أنّ قراءة النصّ (القراءة المدرسيّة) لا تؤمن بالإجابة الواحدة والصحيحة، ولكنّها في المقابل ترفض القراءة المقحمة الخارجة عن الموضوع أو عن المطلوب وهي العبارة المصاحبة لتقييم التلاميذ حول نشاط القراءة وفهم المكتوب.

ولعلّ عدم الاستقرار على عنوان لهذا النصّ يعود إلى طبيعته أو نوعه فهو نصّ يجمع بين النمط السردى والنمط الإخباري فعملية التركيب في صياغة العنوان كعتبة أساسية في النصّ مستساغة منطقيا لازدواجية نمط النصّ وإن كانت النصوص الإخبارية ذات أولوية في التقييم العالمى لكفاءات التلاميذ في فهم المكتوب.

كفاءة الاستخراج والتعليل:

لا توجد قضية تستخرج من النصّ دون تعليل أو برهنة كما وضّحنا سابقا. ولكن يبقى الأمر دائما مرتبطا بمستوى التفكير الذي تزداد درجته من كفاءة إلى أخرى وصولا إلى كفاءة الفهم

11 إن هذه المنهجية في قراءة النصّ المدرسي وتحليله تتعلق بطرائق تدريس يتدرّب عليها المعلّمون ولا يستشعرها التلاميذ في القسم إلا من خلال أسئلة يتمّ بناؤها حسب التصورات والمفاهيم النظرية للمنهجية المقترحة.

والتأويل وكذا كفاءة البحث والاكتشاف والانفتاح على الحياة كأعلى درجة أو الذروة لتمثّل الكفاءات وتوظيفها كمهارات لمجابهة المواقف اليومية والمشكلات الحياتية.

ولعلّ من ضمن العناصر النصية التي تتطلّب كفاءة استخراج الاستدلال هي كفاءة استخراج القضايا التالية:

- المفردات الصعبة في النصّ.
- المفردة وضدها في النصّ.
- المفردة ومرادفها في النصّ.
- الشخصيات الواردة في النصّ.
- الأحداث حسب ترتيبها وتعاقبها.
- استخراج المكان وتعدّده في النصّ.
- استخراج صيغ الزمن في النصّ.
- استخراج من يقوم بوظيفة السرد أو الحكّي.

إنّ كلّ القضايا السابقة هي قضايا نمطية في تحليل النصوص المدرسية اعتاد عليها التلاميذ في اختباراتهم وتقييماتهم في فهم المكتوب إلّا أنّ بعضها يحتاج إلى عمق التعليم وإلى تحليل وتبرير في الاستخراج والتعيين لأنّه في هذه المرحلة (التعليم الابتدائي) يتمّ توليد الكفاءة ورعايتها لتنميتها في مرحلة لاحقة ثمّ تمثّلها واكتسابها من قبل المتعلّمين بوعي وإدراك وثقة كذلك دون تردّد أو إخفاق.

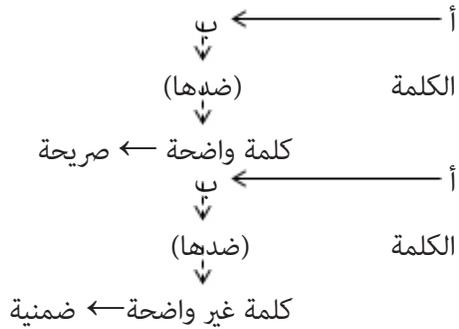
أ. **المفردات الصعبة:** الاستجمام، خارج الوطن، حلّ، تلّ، الصامدة، آثار، رومانية، المتحف، قصصا تاريخية...

في هذه الخطوة يجب أن يتعلّم التلاميذ استخدام المعجم اللغوي (القاموس) المبسّط للبحث عن معاني المفردات واختيار المعاني المناسبة لسياق النصّ ومحتواه العام أو يمكن استخدام البحث

الإلكتروني إذا كانت الوسائل متوفرة؛ إذ يستبعد تقديم المعلومة الجاهزة دون جهد في التفكير والبحث أو إخضاع المعلومة ذاتها (شرح المفردات) إلى الحفظ والاستظهار. فتلك الممارسات أو المقاربات البيداغوجية لا تسمح ببناء سلوك لدى المتعلمين يهدف إلى اكتساب مهارات يوظفونها في حياتهم اليومية كلما صادفتهم مشكلة مماثلة أو موقف متجانس مع الوضعية التعليمية المستهدفة، كسلوك حياتي خارج الإطار المدرسي أو التعليمي أساساً¹².

ب. المفردة وضدها في النص:

إنَّ إحصاء الجمل في النصَّ خطوة أولية في تحليله وفهمه تسمح بتعيين منبّهات توجيهية لاستخراج الكلمة وضدها. فهي كفاءة بسيطة تتعلق بعملية استخراج مباشرة ولكنها في المقابل كفاءة تخضع إلى تنمية وتطوير من حيث وضوح الكلمة المستهدفة أو عدم وضوحها، كعلاقة بين طرفين (أ، ب) قد تستلزم الوضوح والمباشرة أو تستلزم الضمنية والتلميح (غير واضحة)، حتى وإن كان هذا المستوى يفرض التعامل مع معجم لغوي بسيط إلا أننا قد نصادف كلمة ضمنية تتناغم مع كلمة أو كلمات أخرى بعلاقة ضدية أو علاقة تجانس (التضاد/ الترادف) يجب استخراجها أو الإشارة إليها وذلك إذ أردنا دراسة شاملة للنص لا تسقط أي جزئية منه.



كما أنَّ الإحصاء من جهة أخرى يساعد في تحديد موقع المفردات أو الكلمات بسهولة خاصة إذا كانت مبعثرة في الفضاء النصي أو متتالية وهذا حسب تفصلاتها. فالتحليل هنا يقتضي ملاحظة جيدة لكل العناصر النصية وهي شرط أولي لكل قراءة ناجحة وفعّالة.

12 التوجه نحو تعليم كفاءات تترجم إلى مهارات يستفيد منها الفرد في حياته اليومية من خلال اعتماد استراتيجيات تدريب توجه حديث لمعظم الأنظمة التعليمية العالمية وهذا ما يسمى بالأهداف الذهبية حسب ما ورد في محاضرة عن بعد للدكتور برهان النمر وهو باحث متخصص في التعليمية كندا نظمت لفائدة المفتشين والأساتذة المؤطرين بالمعهد الوطني ابن رشد-تيارت- بتاريخ 10 أفريل 2018 تحت إشراف الأستاذ محمودي بشير والأساتذة بوكلفة صورية.

السطر الأول	 الفقرة الأولى
السطر الثاني	(ج2)	
السطر الثالث	خارج داخل	
السطر الرابع	

إنَّ تعيين الكلمتين أو المفردتين المتضادتين (داخل ≠ خارج) هو تحديد أولي ستكون له وظيفة أخرى في مرحلة لاحقة من قراءة النصّ أو في كفاءة لاحقة (كفاءة التأويل) لأنَّ من التعرُّث فصل الأنشطة أو فصل الكفاءات بعضها عن بعض. فهناك أنشطة مبدئية أو أولية (الاستخراج) تتبعها أنشطة نهائية أو متممة (التأويل) لأنَّ الأنشطة كلها تخضع في نهاية الأمر إلى إثبات النصية¹³ والعلاقات الوظيفية بين كلِّ العناصر أثناء قراءة النصّ.

ج. المفردة ومرادفها في النصّ:

إنَّ تحديد مرادف المفردة يعني البحث في مساحة أو فضاء النصّ كلّهُ لأنَّ حركيّة البحث لا ترتبط بالصيغ المجاورة أو التابع وإمّا قد ترتبط بصيغ التباعد أو حتّى بصيغ الاستبدال. فكفاءة الاستخراج ليست نمطية في غالب الأحيان، بل قد تكون مبتكرة لا تتصل بكفاءات دنيا وقد تساهم في الوقت نفسه في بناء كفاءات أعلى بصورة تدريجيّة من معطى سطحيّ إلى معطى عميق.

إن مفردة "للاستجمام" تستدعي مفردة "ممتعة" لتقاربهما من حيث المعنى وتناغمهما في حقل دلالي واحد. وعملية تحويل صيغة المفردة "ممتعة" إلى صيغة اشتقاقية أخرى "الاستمتاع" تحقّق ذلك التقارب بشكل ملحوظ ومستساغ ومن ثمّة فإنّ عملية الاستخراج في هذه الحالة لا تمثّل آلية مباشرة بل آلية تنتقل من خطوة إلى أخرى؛ من خطوة التحديد إلى خطوة التحويل التي تتضمّن البرهنة والاستدلال، وذلك من أجل الاستقرار على هذا التخريج (التحديد) بثقة واطمئنان.

د. الشخصيات الواردة في النصّ:

إنّ النصوص المبرمجة في المراحل التعليمية الأولى يغلب عليها الطابع السردّي فهي نصوص قصصية سردية (السنة الثالثة ابتدائي) تحتم استخراج عناصر معينة، تكوّن أساسا البنية السردية،

13 إن النصية تعتمد أساسا على إثبات علاقة بنائية ووظيفية لكل عنصر من العناصر النصية حسب ما أشار إليه «Bernard Rey»
« La textualité la mise en rapport d'énoncés les uns avec les autres »

وفي مقدّماتها تحديد الشخصيات من حيث تعيين طبيعتها وأدوارها وملاحظها وعلاقتها وأقوالها في النصّ إلى غير ذلك من القضايا التي تفرزها درجة سطحية أو عمق البنية السردية للنصّ.

وبما أنّنا أمام بنية سردية بسيطة فإنّنا نقتصر على استخراج محدّدات بسيطة كذلك مثل:

- عدد الشخصيات في النصّ: عائلة مراد- الأب- مراد- زوار المدينة.

- طبيعة الشخصيات: شخصيات إنسانية.

- الشخصية المحورية: شخصية مراد.

هذه الشخصيات واضحة وبارزة يمكن استخراجها بصورة مباشرة، لكن هناك شخصية تتطلّب تأملاً في تعيينها أو تحديدها على الرغم من أنّ المتعلّمين (التلاميذ) يتمرّنون في هذه المرحلة على النصّ المسرحي (السنة الثالثة ابتدائي) في النشاطات اللأصقيّة وحثّى على أداءات تمثيلية للنصوص المسرحية في حصص القراءة إلاّ أنّهم قد يغفلون الإشارة إلى شخصية الراوي التي تروي الأحداث وهي شخصيّة فوقية تبدأ بسرد المشهد الأوّل (المطلع الاستفتاحي للنصّ) وقد يتدخّل صوت الراوي من حين إلى آخر بين أقوال الشخصيات وبين المقاطع الحوارية.

ومن أجل تحديد المقاطع أو أقوال الشخصيات بما فيها شخصية الراوي بطريقة موضوعية وأكثر دقة وجب تدريب المتعلّمين عليه باستخدام التقنيات العلمية التي تسمح بتنمية كفاءة التفكير وكفاءة الاستدلال والبرهنة لديهم.

الأحداث حسب تعاقبها في النصّ:

إنّ حصر الجمل في النصّ (22 جملة) بتقنية علميّة كذلك (الإحصاء) يسهّل عملية استخراج الأحداث حسب تعاقبها وذلك على النحو التالي:

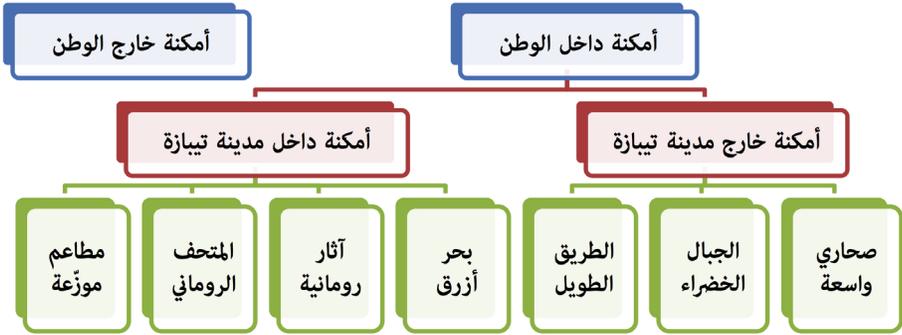
- (ج1) ← قرار العائلة قضاء العطلة الصيفية.

- (ج2) ← اختلاف العائلة حول مكان قضاء العطلة.

- (ج3) // (ج4) // (ج5) ← اقتراح الأب قضاء العطلة في مدينة تيبازة.

- (ج7) / (ج8) / (ج9) ← بداية الرحلة والانطلاق إلى مدينة تيبازة.
- (ج10) ← الوصول إلى مدينة تيبازة.
- (ج11) / (ج12) / (ج13) / (ج14) / (ج15) / (ج16) / (ج17) ← وصف جمال مدينة تيبازة.
- (ج18) ← الاستمتاع بالرحلة.
- (ج19) / (ج20) / (ج21) / (ج22) ← شكر مراد لوالده على اكتشاف مدينة تيبازة.
- هـ. المكان والزمن في النصّ:

إنّ تحقيق كفاءات عليا في القراءة المدرسية للنصوص تتفاوت درجتها من مستوى تعليمي إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى يستدعي الإشارة لقضايا معرفية ومعلومات نقدية بسيطة تنمّي تلك الكفاءات من الدرجة (C°0) إلى الدرجة (C°4). فاستخراج الأمكنة من النصّ يجب أن يكون مصحوبا ببعض التصنيفات البسيطة التي تخضع إلى تعارضات وتقابلات تبرز مستوى التفكير المنطقي لدى المتعلّمين ومدى التحكّم في تقويمه وتقويته¹⁴.



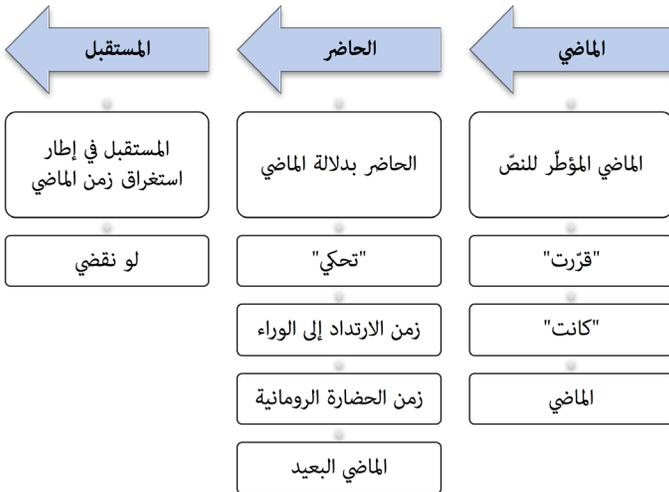
والشأن نفسه بالنسبة إلى استخراج الصيغ الزمنية من النصّ والتي تقتصر في استخراج الأفعال وإعرابها في المقاربة التعليمية المعمول بها حاليا؛ وهي لا تختلف كثيرا عن نشاطات لغوية لحصة القواعد لا تتعدّى نشاط الإعراب وتطبيقات على قواعد تصنيف الأفعال (الماضي، والمضارع،

14 إنّ كلّ التقنيات والمنهجيات التي أشرنا إليها في كلّ خطوة من قراءة النصّ وتحليله، لا بدّ أن تهتمّ على شكل أسئلة أثناء العملية التعليمية من أجل امتلاك المتعلّمين لآليات التحليل وأدواته دون الإشارة إلى الجزئيات النظرية لأنها مرجعية توظّر مقاربات التحليل.

والأمر). دون توظيف القاعدة ذاتها لخدمة المقاربة النصية من أجل قراءة النص وتحليله، فصيح الفعل توظف من منظور نصي للكشف عن حركية الزمن في جميع تجلياتها لأنها حركية لا تتوقف عند المسار التعاقبي، بل تتعدى إلى تشكيلات أخرى للزمن يستدل عليها من صيغ الأفعال (الماضي / المضارع)، قد لا تحترم الخط الزمني التعاقبي.



فالأفعال الواردة بصيغة المضارع والتي تدل على الحاضر أو المستقبل حسب القاعدة النحوية أو اللغوية (وهي قواعد يتلقاها المتعلمون في هذا المستوى) يفترض أن تبرر باعتبار أن الزمن المناسب للنص هو الزمن الماضي كما هو مثبت أو كما هو مهيمن في النص، لأنه ملائم للنمط السردى أو الحكائي. وإن كان تحديد الزمن لا يعتمد على المؤشرات اللغوية وحدها، بل يتعدى إلى مؤشرات دلالية وهذا لا يمكن توظيفه في هذه المرحلة (مستوى السنة الثالثة ابتدائي) إلا أنه يبقى التبرير النصي لتمظهر الأفعال ضرورياً حتى لو كان بإشارات بسيطة أو بطرائق تعليمية مكيفة حسب مستوى المتعلمين (التلاميذ) ومدى قدرتهم على الفهم والاستيعاب. فالفكرة مهما كانت غامضة أو معقدة فهي تبدي مطاوعة وانقيادا لطريقة تعليمية بسيطة لتوصليها أو تبليغها، مهما كان مستواهم ومع مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ إذ يمكن تعليم معلومة أو تلقينها بطرائق مختلفة في الوقت نفسه.



إنّ هذه التحديدات الزمنية يمكن الإشارة إليها بأبسط الطرائق أو التقنيات التعليمية فتكون بمثابة إجراءات قاعدية لتأسيس كفاءة عليا تظهر معطيات اكتسابها في مرحلة لاحقة أو في مستوى آخر لأنّ توليد الكفاءة العليا يتطلّب التدرّج من القضايا البسيطة إلى القضايا الأكثر تعقيدا داخل مجال الكفاءة ذاتها؛ عدا التدرّج العام المرتبط بمراحل أو مستويات فهم النصّ. فالمتعلّم (التلميذ) لا يتمكن من اكتساب كفاءة في مرحلة أو مستوى معيّن، ما لم يتمرّن بصفة تدريجية على هذه الكفاءة في مستويات مختلفة، لتحقيق فكرة نموّ الكفاءة وتطورها من حيث تنميتها واكتسابها.

و. وظيفة السرد:

كذلك يمكن الإشارة ببساطة إلى من يتحدّث في النصّ؟ أو من يقوم بسرد الأحداث؟ لأنّ ذلك مرتبط بفكرة استخراج الشخصيات، من حيث تحديد المقاطع النصية الملحقة بشخصية "الراوي" والمقاطع النصية الملحقة بالشخصيات كما أشرنا سابقا فيكفي أن يدرك المتعلّم في هذه المرحلة (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) مصطلحات بسيطة تتعلّق بـ:

<p>إشارات سطحية دون الغوص في معارف متخصصة</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • مفهوم السرد • شخصيّة الراوي • الشخصيات • الشخصيّة المحورية (الرئيسية) • وظيفة السرد
---	---

كفاءة النقد والتحليل:

لا يمكن إصدار أيّ حكم أو تعليق حول النصّ، ما لم يتمّ تحليل العناصر أو الوحدات النصية المشكلة لبنيته؛ خاصة كفاءة النقد أو كفاءة الحكم النقدي التي تتطلّب معرفة بالبنى النصية التي تمثّلها الجمل بالمفهوم البسيط من أجل استخراج بعض التخريجات أو التعليقات المتضمنة في أي نصّ، مهما كان حجمه ومستوى أدبيته ودرجة صياغته الأسلوبية (النصّ المدرسي على سبيل المثال)؛ إذ نكتفي بالإشارة إلى الظواهر النصية البارزة والتي تمارس سلطة حضور أو قوّة تأثير على القارئ مثل:

الوحدة النصية المكررة:

إنَّ أهميّة استخراج الوحدات النصية المكررة تكمن في توضيح أهميّة التكرار في حدّ ذاته والوقوف إن كان إيجابيا أو سلبيا في النصّ من خلال تحليل الوحدات أو العناصر المعنوية به على أن يتمّ تعليم ذلك بأنشطة مرافقة تتخذ من تلك الوحدات أو تلك العناصر أمثلة لها للكشف عن الظاهرة النصية أو الأسلوبية بمقاربات بسيطة وهادفة.

- (ج10) ← “لقد كان الطريق طويلا وممتعا بين صحاري واسعة برمالها الذهبية”...

- (ج12) ← “هذا بحر أزرق برماله الذهبية”...

إنَّ التكرار في الجمل السابقة هو لغاية حتمية أو منطقية تتعلّقان بعلاقة إسنادية (صفة/ موصوف) ترتبط بتحديد ماهية الشيء وصورته الطبيعية أو الواقعية (رمال الصحراء/ ذهبية، رمال الشاطئ/ ذهبية) كما أنّ صفة “الذهبية” توحى إلى المعطى اللوني (اللون الأصفر) دلالة على الشاطئ النظيف والصحراء المتوهّجة بلون رمالها وهو معطى مضمّر في النصّ لا ينتمي إلى المؤشّرات الظاهرة أو الواضحة.

وحسب فلسفة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA فإنّه يمكن فتح مجالات أخرى للكفاءة تسمح بالانتقال من وضعيات تعليمية داخل النصّ إلى وضعيات تعليمية خارجية ذات صلة بالحياة الواقعية للتلاميذ أو المتعلّمين أيّ ترتبط بتجاربههم الشخصية وبتقديراتهم الذاتية في موضوع يتعلّق بنظافة الشواطئ ووصف الصحراء وذلك إسقاطا على ما يعرفونه أو ما عايشوه بالفعل، من خلال زيارات ورحلات قاموا بها وهذا يرتبط بنمط آخر من الكفاءة نشير إليه لاحقا..

- (ج14) ← “تحكي قدم هذه المنطقة..”

- (ج15) ← “والمتحف الروماني يحكي قصصا تاريخية”.

إذا كان التكرار في الجمل السابقة كان غرضه أو وظيفته منطقية، فكذلك في هذه الجمل يدلّ على ثبات فائدة أو مهمّة الآثار التاريخية والمتحف الروماني من حيث أنّهما يقدّمان معرفة تاريخية عن المنطقة (تبيّازة) وهو تكرار إيجابي كما هو الشأن كذلك في المثال الأوّل لا ينقصان من القيمة الأسلوبية للنصّ (حكم نقدي).

- (ج5) ← “لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة”.
- (ج6) ← “هذه المدينة الصغيرة الهادئة؟! ”.
- (ج10) ← “ما إن وصلنا إلى مدينة تيبازة”.
- (ج17) ← “ترحّب بزوار هذه المدينة”.
- (ج22) ← “لما اكتشفت مدينة تيبازة”.

أما التكرار في الجمل السابقة [(ج5) (ج22)] يشعر القارئ بنوع من الثقل في الأسلوب (حكم نقدي)؛ إذ يمكن تقريب هذه الفكرة للمتعلّمين باستبدال أو تعويض الكلمة المكرّرة (المدينة) بضمير (هي / الهاء) علماً أنّ هذا النوع من النشاط اللغوي يتدرّب عليه التلاميذ بشكل مكثّف ومستمر من خلال التمارين المقرّرة في كتاب النشاطات اللغوية (السنة الثالثة ابتدائي) ولكن من جهة أخرى بشكل مستقلّ عن مفهوم النصّية. فتعويض الكلمة بالضمير المناسب سواء كان منفصلاً أو متّصلاً. يجب أن يكون ذلك في مدوّنة بدلا من أمثلة مستقلة حتّى يتمرّن التلاميذ على معرفة التراكيب اللغوية للنصّ وكذا إمكانية تحويل الصياغة الأسلوبية بإجراءات وصياغات بسيطة (تعويض- حذف- تقديم- تأخير إلخ).

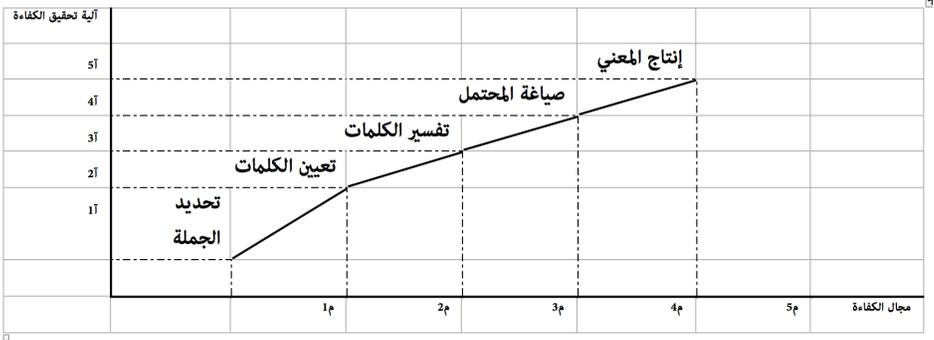
كفاءة التفسير والتأويل:

وهي كفاءة ترتبط بشكل أساسي في البحث عن المعطيات أو الأفكار ذات علاقة بالبنية العميقة؛ معلومات يمكن الكشف عنها بواسطة معلومات ظاهرة أو بواسطة قرائن مساعدة للتفسير أو التأويل. وإن كان التأويل في هذه الحالة يؤدّي إلى الإتيان بمعنى جديد، بعيدا عن شرح أو تفسير المعاني الواردة أو المتداولة في النصّ أيّ إنتاج معنى جديد من خلال مساءلة المعاني والبحث عمّا وراءها، وعمّا تخفيه من دلالات بعيدة، أو ما هو مسكوت عنه. وهو أمر لا تخلو منه النصوص الأدبية كلّها، مهما كان مستواها حتّى لو كان الأمر يتعلق بنصّ مدرسي بسيط.

ولو عدنا إلى النصّ الذي نحن بصدد تحليله أو قراءته، فإنّ العثور على المعلومات الخفيّة فيه أو المتوارية فيما وراء بنيته السطحيّة وارد بشكل ملحوظ وملفت. وهذا ما تطمح إليه القراءة المنتجة أو المثمرة (R.Barthes)، حتّى لو كانت تستهدف نصّا مدرسيّا. فطموحها ينتهي عند حدود

ما تفرزه آلية التأويل (إنتاج معلومات جديدة) التي تتطلب تقنيات معيّنة ملائمة لتلك الآلية والتي بدورها كذلك توضع إلى مجالات أو مستويات تحترم انتقال تدرّجي حيث كلّ مجال معيّن يستدعي تقنية محدّدة للوصول إلى إنتاج المعنى وهي كفاءة عليا إذا أردنا قياس أداءات القراءة ووظائفها. (ج9) ← “لقد كان الطريق طويلا وممتعا بين صحاري واسعة برمالها الذهبية وتلّ بجباله الخضراء الصامدة...”

ونعني بمجال الكفاءة العناصر المشكّلة أو المكوّنة لها. فكفاءة التأويل كوحدة كبرى أو هدف تعليمي عام يتضمّنان كفاءات فرعية أو أهداف تعليمية صغرى أو بتعبير آخر مستويات تسمح بتحقيق الكفاءة تدريجياً؛ إذ كلّ مجال أو مستوى يفرض آلية أو إجراء يمارسان على النصّ لتحديدات وتعيينات لوحداث نصية تضمن تحقيق الكفاءة التي تمّ تفكيكها إلى عناصرها الأولى لاعتبارات تعليمية وبيداغوجية، القصد منها تدريب التلاميذ على اكتسابها كسلوك مضبوط أو حركة ممنهجة أو فعل مدروس.



خطاطة تمثّل التحقيق التدرّجي لكفاءة التأويل

إنّ المرحلة الأولى أو المجال الأوّل لكفاءة التأويل (م1¹⁵، آ1¹⁶) تتطلب تعيين الجملة (ج9) “لقد كان الطريق طويلا وممتعا بين صحاري واسعة برمالها الذهبية وتلّ بجباله الخضراء الصامدة...” ليتّم في المرحلة الثانية تعيين الكلمات المفتاحية التي تساعد على تشكيل أو إنتاج

15 م ← مجال / مستوى

16 آ ← آلية / تقنية

المعنى الجديد المراد الوصول إليه في المرحلة الأخيرة وهي: الطريق طويلا، بين، صحاري، تَل (تَل) لتأتي مرحلة شرح الكلمات أو إيجاد مقابل لها: صحاري/ الجنوب، تَل/ الشمال، وذلك من أجل صياغة محتمل في المرحلة الرابعة نتساءل فيه عن المكان الذي تسكن فيه عائلة مراد ليتضح في المرحلة الخامسة وهي مستوى إنتاج المعنى المسكوت عنه أن عائلة مراد تسكن في ولاية تقع في جنوب الجزائر وهي بعيدة جدًا عن مدينة تيبازة (الطريق طويلا).



إنّ إنتاج معنى جديد أو إعطاء معلومة جديدة لا يتوقّفان على الإجراءات أو الممارسات النصيّة (تحديد الجمل وتعيين الكلمات وتفسيرها وصياغة الفرضيات والاحتمالات) بل يفرض توظيف أو استثمار لمعارف أخرى، كالمعارف الجغرافية في هذه الحالة التي تساعد على تحديد الجهات الجغرافية (الشمال/ الجنوب) وتعيين مواقع المدن (المدن الساحلية، المدن الداخلية، المدن الجنوبية) وكذلك استثمار أو توظيف ثقافة الرياضيات وخاصّة التفكير الرياضي من خلال توظيف معطيات عن نقطة الانطلاق ونقطة الوصول وتقدير المسافة الكميّة بين النقطتين (كلم) وقياسها بشكل افتراضي ومنطقي في الوقت نفسه.

وهكذا فإنّ تحقيق الكفاءات العليا في القراءة لا يرتبط بالمعارف المتخصصة (التحليل النصّي والتحليل اللغوي) بل كذلك بمعارف أخرى خارجة عن النصّ، خاصّة أنّ التلاميذ يتلقون معلومات ومعارف في موادّ مختلفة بشكل كميّ وتراكميّ بعيد عن الممارسات التكاملية أو الوظيفية بين المواد أي تحقيق تعليم المواد في تعالقتها وليس في كثرتها.

وبالتالي فإنّه بالتزام معايير التدرّج لتحقيق كفاءة التأويل في قراءة النصّ يمكن تطبيق تلك المعايير على باقي الجمل التي تتضمّن معطيات تأويلية ومعلومات جديدة مسكوت عنها مثل:

- (ج2) ← “اختلفت أفراد العائلة حول قضاء العطلة داخل أو خارج الوطن“

- المعنى الجديد في الجملة هو الوضع الاقتصادي الميسور للأسرة.

- (ج4)، (ج5) ← “ما رأيكم لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة“

- المعنى الجديد في الجملتين هو الحوار أو التشاور الموجود بين أفراد الأسرة معطى لإبداء الرأي والاقتراحات لحل مشكلة اجتماعية في الوسط الأسري لاختيار مكان قضاء العطلة الصيفية (قيمة اجتماعية).

- (ج9) ← “... بين صحاري واسعة برمالها الذهبية وتلّ بجباله الخضراء الصامدة..“

المعنى الجديد في الجملة هو رمز الجبال الذي يدلّ على القوّة والصمود والشموخ يكفي أنّها احتضنت ثورة التحرير المجيدة أوّل نوفمبر 1954 (قيمة تاريخية).

كفاءة التذوّق والإحساس بالجمال:

إنّه من الصعب تحقيق كفاءة التذوّق والإحساس بالجمال لدى المتعلّمين في مراحل تعليمية متقدّمة أو مبكّرة لارتباط الجمال بالفكر أساساً؛ إذ لا نتمتّع بالجمال إلّا بعد إدراك الفكرة التي تمثّله أو تجسّده. فتمثّل الصور الجمالية يتوقّف على مدى فهم واستيعاب تركيب تلك الصور وتشكيلها مشاهد ومناظر فنية بعيدة عن مفهوم الصور الفنية التي ترتبط بالتركيب اللغوية المجازية وهي غير واردة في النصّ (تشبيه، استعارة... إلخ).

ومن أجل تنمية هذه الكفاءة لا بدّ أن نفكر في مقاربات تعليمية مجسّدة بعيدة عن العرض النظري أو المجرد، كأن نعتمد إلى تحويل الجمل التي تتضمّن عرضاً لمنظر طبيعي أو مشهد جمالي إلى صور ورسوم، يقوم التلاميذ برسمها بأنفسهم مع احترام كلّ الجزئيات الواردة في الحمولة اللغوية للجملة المعنية بذلك.

- (ج6) ← “تیبازة هذه المدينة الصغيرة الهادئة؟!“

- (ج9) ← “... بين صحاري واسعة برمالها الذهبية وتلّ بجباله الخضراء...“

- (ج12) ← “هذا بحر أزرق برماله الذهبية.“

إنَّ كلَّ العبارات التي تضمّنتها الجمل السابقة تمثّل منظرا طبيعيا يمكن تشخيصه وتمثيله بصورة جميلة أو برسم، ينقلها من التصوير اللغوي (الوصف) إلى التشكيل الفني من خلال الخطوط والرسوم والتلوينات التي قد تدمج كلَّ الصور السابقة (صحاري، جبال، بحر) في صورة واحدة. إنَّ هذه المقاربة التعليمية تقرب مفهوم الجمال في النصّ من أذهان التلاميذ لأنهم يصنعونه ويعيدون إنتاجه انطلاقا من إدراكهم لمكوّناته وإحساسهم بقيمته الجمالية.

ولعلّ من ضمن المقاربات التعليمية التي تحقّق لنا تقريب مفهوم الجمال لدى المتعلّمين هي محاكاة صورة واقعية عن مدينة تيبازة وعن صحراء الجزائر الغنيّة بواحاتها الجميلة على أن تلحق تلك الصور بتعليقات بسيطة قد تكون كتابيّة أو شفهيّة من خلال إجراء لمطابقات أو مقابلات بين ما هو مكتوب في النصّ وبين ما تعبّر عنه تلك الصور الواقعية لأماكن حقيقية مذكورة فيه (مدينة تيبازة- سواحل تيبازة- صحراء الجزائر- جبال الجزائر...).

إنّ عقد الوصلات البسيطة بين مضامين النصّ وموضوعاته وبين ما يمثّلها خارجه من معارف مألوفة ومظاهر من الحياة اليومية يساهم في تقريب المعلومات والمعطيات المجرّدة من خلال المقاربات البيداغوجية النشطة؛ إذ يمكن توجيه التلاميذ إلى مواقع إلكترونية تختصّ بعرض الأفلام التسجيليّة والأشرطة الوثائقيّة التي لها علاقة بمضمون النصّ (جمال الجزائر) كحصّة "جمال بلادي" من بثّ التلفزة الوطنية (www.entev.dz) وهذا يحقّق بشكل كبير ربط بين ما يتلقّاه التلاميذ على المستوى المدرسي وبين ما يقابله على المستوى الاجتماعي أو الحياة الواقعية. ولكن ذلك لا يتحقّق إلا إذا كان النص المطروح للقراءة أو الاختبار مألوبا وقريبا من واقعهم يتضمّن إحالات متعدّدة أو متنوّعة تسمح بتوظيف المعارف التي يمتلكها التلاميذ في مختلف تعاملاتهم اليومية سواء كانت داخل الأسرة أو في الأوساط التي يتردّدون عليها.

كما أنّ تلك الوصلات أو الإحالات تضمن الانتقال من الإدراك الحسيّ إلى الإدراك الذهنيّ للظواهر أو المعطيات التي يتضمّنها النصّ. فتمثيل المنظر الطبيعي الموصوف بأدوات لغوية إلى منظر مرسوم من قبل التلاميذ ينمّي لديهم التذوّق أو الإحساس بالجمال بصيغة تدريجية تجعلهم يدركون الجمال في جوهره أو في كنهه في مراحل تعليميّة لاحقة قد تتجاوز مرحلة التعليم الإلزامي بكثير (التعليم العالي) فتظهر كفاءة التذوّق الفنيّ في ذروتها (درجة أعلى) من خلال تمثّل المكتسبات القبليّة لإدراك الجمال في وضعيّة راهنة ومعقّدة.

“عَيْنَاكَ غَابَتَا نَخِيلَ سَاعَةِ السَّحَرِ
أَوْ شَرَفْتَانِ رَاحَ يَنَاؤُهُمَا الْقَمَرُ”

كفاءة البحث والاكتشاف:

إنَّ المقاربة التعليمية¹⁷ المناسبة لتحقيق كفاءة البحث والاكتشاف هي المقاربة “بالمشاريع الموجهة” (Les projets tutorés) خاصة إذا كان النص إخباريا توثيقيا من حيث المعلومات الواردة فيه كاحتوائه على معلومات عن مدينة تيبازة كمنطقة سياحية وأثرية في الوقت نفسه. ومن أجل توضيح تلك المعلومات وتقريبها إلى أذهان التلاميذ لاستيعابها وفهمها نوظف نصا موازيا¹⁸ تكون وظيفته شرح المعلومات المقتبسة الواردة في النص الأصلي وتوسيعها، لأن تلك المعلومات واردة على شكل إشارات فقط وأفكار موجزة (آثار رومانية، والمتحف الروماني، وقصصا تاريخية ... إلخ) تزداد وضوحا وعمقا من خلال ما يقدمه النص الموازي من شروحات وإضافات في مجال التخصص “التاريخ”.

النص الموازي: تيبازة

“تاريخيا، شكّلت تيبازة قاعدة عسكرية أساسية للرومان، في حملاتهم العسكرية، على المناطق الغربية من شمال إفريقيا، وهي اليوم، تحتفظ بكثير من معالم إرثها القديم من آثار فينيقية ورومانية وبيزنطية وغيرها، وما تتوافر عليه المدينة من آثار دائما محلّ دراسة من مختصين لفهم العلاقات التي ربطت بين الأهالي والحضارات الغربية التي مرّت من هناك، فالمدينة كانت نقطة تماس بين فضاءين مختلفين، وقد تعرّضت، على طول تاريخها الطويل لحملات غزو متتالية”.

قبل عقد أيّ تقابلات أو تداخلات بين النصين (النص المدرس، النص الموازي) لا بدّ من شرح النص بصورة مبسطة بعيدة عن لغة التخصص ولا يهّم اللغة التي نوظفها لغاية الشرح والتوضيح. كما يمكن تحويل النمط الوثائقي للنص إلى نمط حكائي عن التاريخ القديم لمدينة تيبازة دون الإخلال أو المساس بالمعلومة التاريخية (الحضارات المتعاقبة على مدينة تيبازة) وبلغة مألوقة ومتداولة مع الاستعانة برسوم وصور موضحة أو الاعتماد على تسجيل لشريط وثائقي (فيديو) حول آثار مدينة تيبازة مصحوبة بشروحات وتعليقات.

17 إنَّ المقاربة تتضمّن خطة مفتوحة على العديد من الإجراءات لأنّ تحقيق الكفاءة لا يتوقّف على إجراء واحد بل على إجراءات كثيرة فالمهمّ المحافظة على الهدف التعليمي وإنجازه.

18 النص الموازي: هو نص خارجي يساعد على فهم النص المدرس ويلحقه أو يربطه بما يمثّله من وقائع حقيقية ومعطيات حياتية موثقة ومعيشة.

إنّ عمليّة شرح النصّ الموازي تسمح لعقد التداخلات النصّية وفق تطابق المعلومات والأفكار من خلال تداخل أسلوبي (ألفاظ، وجمل، وعبارات...) وتداخل دلالي أيّ تداخل في المعنى (معلومات، ومعطيات، وأفكار...) يتدرّب التلاميذ في هذه الخطوة على إيجاد الصيغ التقاطعية بين النصوص وكيفية الوصول إلى فهم النصّ انطلاقاً من نصوص مفتاحية أخرى باستحضارها من خلال البحث والاكتشاف.



وفي إطار البحث والاكتشاف وربط المعلومات أو المعارف المدرسيّة بالمعارف الخارجية الموجودة في الحياة الواقعية واليومية أو في المحيط المعيشي للتلاميذ، يجب توجيههم إلى إعداد ورقة بحثيّة (مشروع بحث) يقومون بملاء تلك الورقة أو الاستمارة البحثيّة التي تعالج موضوعاً مرتبطاً بالمواقع الأثريّة في الجزائر والتي يتمّ إعدادها من قبل المعلّمين بشكل دقيق ومرتدّج وبسيط في الوقت نفسه، مع جعلهم مجموعات صغيرة، تختار كلّ مجموعة الموضوع الذي ترغب فيه من قائمة الموضوعات المقترحة للبحث مع احترام المعايير البيداغوجية لبناء المجموعات وتوزيع الأدوار وتوفير التسهيلات اللازمة لإنجاز البحث والتوجيهات الضرورية في كلّ مرحلة من مراحل إنجاز المشروع كما يمكن إشراك الأولياء لمساعدة أبنائهم مع الإشارة إلى طبيعة المساعدة المقدّمة من خلال وضع خانة مناسبة لذلك أثناء إعداد استمارة البحث (الورقة البحثيّة)¹⁹.

19 يمكن اقتراح نموذج موحد للورقة البحثيّة يتمّ تحسينها وتعديلها من حين إلى آخر، كما يمكن كذلك اقتراح تصميم مذكرة أو جذاذة للدرس بناء على طروحات PIRLS.

قد تشمل القائمة المقترحة للبحث الموضوعات التالية:

- التعريف بقلعة بني حماد بالمسيلة.
- التعريف بمدينة جميلة الأثرية الرومانيّة بسطيف.
- التعريف بحيّ القصبّة بالعاصمة.
- التعريف بتيمقاد بياتنة.
- التعريف بوادي ميزاب بغرداية.
- التعريف بطاسيلي باليزي.
- وصف متحف موجود في المنطقة التي يسكنها التلاميذ (التعريف بمحتوياته)
- عرض لمقابلة مع مسؤول المتحف في المنطقة التي يسكنها التلاميذ (تسجيل معلومات).
- وصف لمتحف قام التلاميذ بزيارته (التعريف بالمتحف ومحتوياته).
- وصف لمعلم أثري موجود في المنطقة التي يسكنها التلاميذ (التعريف به).
- وصف لمعلم أثري قام التلاميذ بزيارته (التعريف به).
- جمع لصور ورسوم تتعلق بمعالم أثريّة في الجزائر (مع عنونة تلك الصور).
- تصوير فيديو يتضمّن زيارة لمعلم أثري مصحوب بتدوين لبعض المعلومات.
- تنظيم زيارات للمتاحف وملء بيان زيارة في عين المكان يتمّ إعداده سلفاً من قبل المعلّمين.
- تقديم معلومات حول أشرطة وثائقية تناولت بالتعريف بالمواقع الأثريّة في الجزائر.
- جمع مدوّنات (نصوص) حول الآثار التاريخية في الجزائر مع محاولة إيجاد الصور أو الرسوم المطابقة لتلك النصوص.
- موضوع حرّ قد يقترحه التلاميذ بمساعدة أوليائهم مع ضرورة احترام لموضوع البحث وأهدافه (التعريف بالمواقع الأثرية في الجزائر من خلال معايشة ميدانية).

إنّ محاولة تأسيس نظرية للقراءة المدرسيّة لفهم النصوص المكتوبة يستجيب بالدرجة الأولى إلى تنمية الكفاءات وفق مستويات فهم واستيعاب التلاميذ مع تحديد مجالات تحقيقها واختيار آليات التحليل المناسبة في كلّ مجال على حدة. لأنّ تحقيق كفاءات عليا للقراءة في نهاية أيّ مسار دراسي، يفرض تنمية تلك الكفاءات في مراحل أولى من التعليم بعيدا عن فصل للكفاءات في كلّ مستوى تعليمي ودون خلق علاقات تكامل وتناغم وظيفي بينها. ففي هذه الحالة تتحوّل قراءة النصّ المكتوب وفهمه إلى مجرد أنشطة توظّف قواعد اللغة إلى حدّ بعيد، ولا تعمل على اكتشاف مفهوم النصيّة والعناصر التي تدخل في تكوين بنيتها ونظامها الداخلي والوصول إلى التذوّق الفنّي لأدبيّة النصّ من خلال ممارسات تعليميّة بسيطة وواقعيّة، لها صلة بمهارات وأداءات مألوفة لدى التلاميذ في حياتهم اليومية.

مجلة الألكسو التربوية

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلة البحوث العلميّة في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلميّة وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقاً.

ب- يُرسل البحث باللغة العربيّة إلى بريد المجلة متضمناً في بدايته ملخصاً باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كلّ ملخص بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، السفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسية الواجب توفّرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
1. المقدمة: التعريف بالبحث ومضمونه.

2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهمية النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكل مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلميّة وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.

3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.

4. حدود الدراسة البشريّة والزمنيّة والمكانيّة وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.
 5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجاً وصفيّاً مسحياً أو ارتباطياً ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.
 6. نتائج الدراسة.
 7. مقترحات وتوصيات.
 8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام (APA) American Psychological Association لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلّاً على انفراد.
 9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.
 10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.
 11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث للدراسة.
 12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.
 13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.
- العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn**

مجلة الألكسو التربوية

مجلة محكمة نصف سنوية

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسمة الاشتراك: جديد تجديد

الاشتراك السنوي: للأفراد (12) دولار أميركا الهيئات (20) دولار أميركا

الاسم:

العنوان:

ص ب: الرمز البريدي:

الهاتف: الفاكس:

الاشتراك المطلوب: لمدة: اعتبارا من/...../.....

بواقع: نسخة واحدة نسختين أكثر

مرفق القيمة وقدرها:

نقدا شيكا حوالة بريدية

التاريخ

التوقيع

عنوان المراسلة:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء - 1003 - الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنت: www.alecso.org.tn

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 46 840 2113 3 100 90 1040
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس - تونس



