جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية الآداب اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية نحو النّص في ضوء التّعليم المدمج السنة الأولى ماستر تعليميّة اللّغات ـ جامعة المدية أنموذجاـ

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليميّة اللّغات

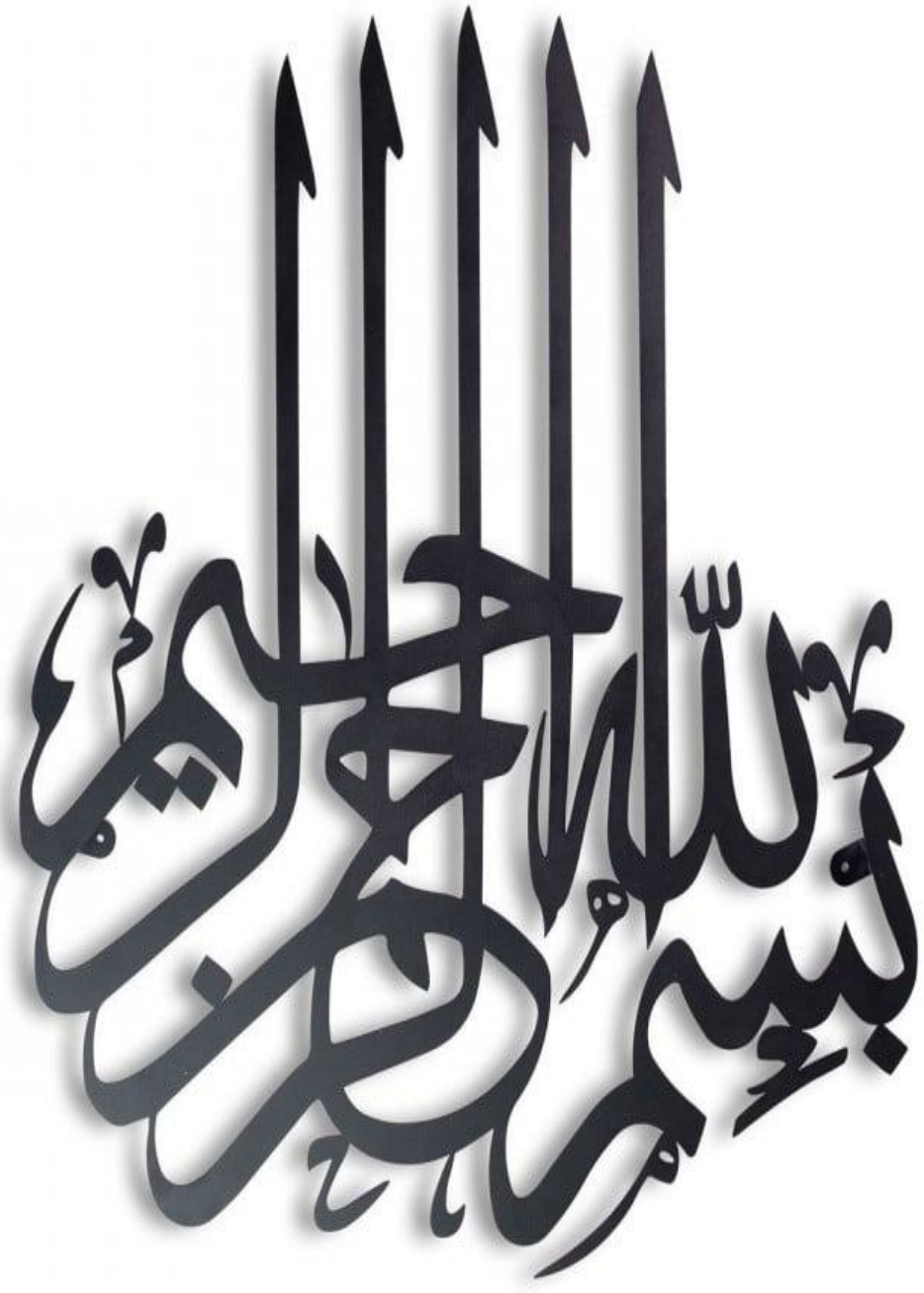
ـ إعداد الطالبة:

- ضحى رحماني

ـ إشراف:

-أ/د. محمد مداني

السنة الجامعية: 2023-2024م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

لله الحمد على إيضاح سبيل الهداية، وإزالة ظلمة الغواية، والصلاة على الرسول المجتبى المبعوث رحمة للعالمين، وقدوة للسالكين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

وعملا بقول رسول الله عليه الصلاة والسلام : {من لم يشكر الناس لا يشكر الله}. وعرفانا بالجميل لأهل العطاء أَتقدم بأرقى كلمات الشكر والثناء وصادق الدعاء للأستاذ المشرف محمد مداني لتفضله بالإشراف على هذه المذكرة، كما أشكره على صبره معي ورحابة صدره وبشاشة وجهه، فكان بذلك نعم الموجه والمرشد والمشرف، فأسأل الله له الصحة والعافية، وأن يجعل ذلك في ميزان حسناته.

كما أتقدَم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة المناقشة، الذين قبلوا مناقشة مذكرتيّ وتكبدوا عناء قراءتها وإبداء ملاحظاتهم، كما أتقدم أيضًا إلى كافة أساتذة قسم اللغة والأدب العربي جامعة المدية، وعلى وجه الخصوص الأستاذة رحماني أم هاني وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد، حتى ولو كان ذلك بالكلمة الطيبة بالشكر والامتنان لفضلهم.

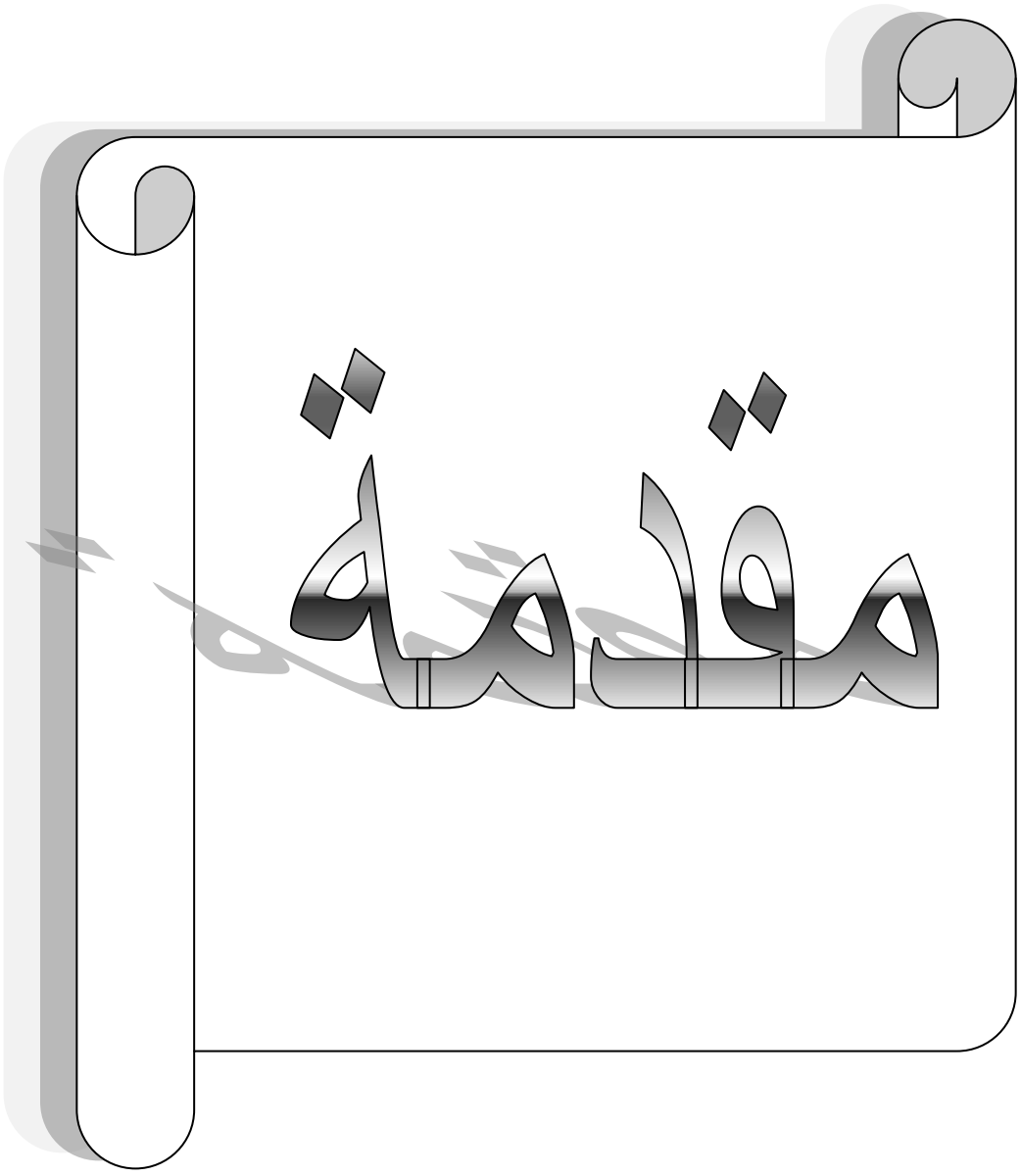
إهداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد.

لله الحمد والشكر على توفيقه وتسديده وإعانته على إتمام هذا العمل، فها هي ثمار جهدي قد أينعت وحان وقت قطافها لتختم مسيرة الألف ميل ويحقق مكان بالأمس حلمًا،أهدي هذا النجاح لأغلى الأحباب، ومنبع السعادة وقرة العين وجنتي على الأرض أمي، وإلى من فطر الفؤاد برحيله وكسر الظهر بغيابه، إلى من آمن بي فقيد قلبيّ أبيّ رحمه اللّه وجعله من أهل الجنة، وإلى من تميز بالوفاء والصدق والأمانة. رفيق الدّرب، صديق القلب،والسّند بعد الله رياض ثلجوم. حفظه الله وأوصله إلى مبتغاه.

وإلى كل عائلتي حفظها الله و رحم ميّتها.

ضحى


مقدمة

مقدمة:

أحدث التطور الذي شهده العالم في العقود الأخيرة ثورة معرفية وتكنولوجية واسعة اتسمتْ بالتطور والسرعة، إذ امتد أثرها إلى كافة مجالات الحياة،وعلى وجه الخصوص ميدان التّعليم، الذي لم يكن في معزل عن هذا التطور مثال ذلك: انتقال مفهوم التّعليم من مجرد نشاطات صفيّة كلامية وكتابية يقودها المعلم ــ محور العملية التعليمية ــ، إلى جملة من النشاطات المشتركة بين المعلم والمتعلم.

ممّا نتج عن هذه المستجدات العديد من التّغيرات، فرضت على المؤسسات التعليمية ودفعتها إلى تبني سياسات تعليمية جديدة، وأساليب ومخططات حديثة، من أجل مسايرة ركب التطور وتقديم الأفضل.

لذلك أصبح التّعليم يسعى للبحث عن نماذج تعليميّة جديدة تتماشى وتطورات العصر، الّتي ساهمت في ميلاد نوع جديد من التّعليم يعمد إلى التّأليف بين نمطي التّعليم العادي والتّعليم الإلكتروني، وهو ما يطلق عليه: التّعليم المّدمج.

والّذي كانت بوادر ظهوره مع نهاية تسعينيات القرن العشرين، حيث ركز في مرحلته الأولى على إدراج التكنولوجية في العملية التّعليميّة التعلميّة، والعمل على تحويل الفصول العادية إلى افتراضيّة، والاعتماد على شبكة الانترنت، وهذا ما يسمى بالتّعليم عبر الخط أو التّعليم الإلكترونيّ، ومع مرور الوقت بهت نور هذا النوع بسبب عجزه عن توفير التّفاعل المناسب بين المعلّم والمتعلّم وقصره على تقديم المزيد. مما أدى إلى ظهور التّعليم الهجين، الّذي ركز على التفاعل بينهما، ومن هنا جاءت الدعوى إلى توظيف التّعليم الإلكترونيّ لمساعدة التّعليم التقليديّ في الصف بحيث يتعاونان في إنجاز عملية التّعلم في جو متكامل وكنوعٍ من الإصلاح في المنظومة التّعليميّة، والعمل على إقحام الرقمنة في مجال التّعليم وعليه: وصف التعليم المدّمج بأنه نمط تعليميّ يستفيد من الإمكانات والوسائل

التكنولوجيّة،عن طريق الخلط في استعمال الوسائل سواء كانت تقليديّة أو إلكترونيّة من أجل تزويد المتعلمين بالمعارف والخبرات، وتحقيق مخرجات التّعلم بأجود الطرق بالتقائهم مع المعلّم وجهًا لوجه في غالب الأحيان، ومنه عُنْوِنْتُ موضوع بحثيّ بـ: تعليميّة مقياس نحو النص في ضوء التّعليم المدّمج السنة الأولى ماستر تعليميّة اللّغات جامعة المدية أنموذجًا، الّذي من خلاله عملت جاهدة على الإجابة على الإشكالية التالية:

❖ **كيف ساهم التّعليم المدمج في تحصيل مقياس نحو النص، وما مدى فاعليته؟ وماهي العراقيل التي يواجهها؟.**

والتي اندرجت تحتها جملة من التّساؤلات الفرعية، تمثلت في:

- ما المقصود بالتّعليم المدمج؟
- هل تفاعل الطلبة مع هذا النوع من التّعليم؟
- ما مدى مساهمة التّعليم المدمج في تحصيل وتبسيط موضوعات نحو النّص؟
- ما واقع تطبيق التّعليم المدمج في قسم اللغة والأدب العربي جامعة يحيى فارس؟
- ما هي أفضل أداة في التّعليم المدمج؟
- هل أتاح للطلبة استعمال الوسائل التكنولوجيّة؟
- ما هي أبرز البرامج المستعملة في التّعليم؟

فرضيات الدّراسة: تمثلت في:

- يفترض أنّ جميع طلبة قسم اللّغة والأدب العربيّ جامعة المدية يطبق عليهم أسلوب التّعليم المدمجّ.
- يفترض أنّ هناك أدوات عديدة في التّعليم المدمج.
- يفترض أنّ الطلبة تفاعلوا مع التّعليم المدمج.
- يفترض أنّ للتّعليم المدمج فاعلية في تبسيط وتحصيل موضوعات نحو النّص.

هدفت الدراسة:إلى:

1- الإبانة عن مدى مساهمة وفاعلية التّعليم المدمج في تعليم مقياس نحو النّص.

2- معرفة مدى استفادة المتعلم من كيفية استعمال الوسائل الإلكترونية.

3- التّعرف على آراء عينة البحث حول ماهية التّعليم المدمج.

كما هدف بحثيّ إلى الكشف عن ماهية التّعليم المدمج، حيث تكمن أهميته في معرفة مدى نجاح التّعليم المدمج في تعليم نحو النّص، ودوره في تحسين العملية التّعليمية وكيفية تطبيقه.

ومن أجل تحقيق أهداف الدّراسة عمدت إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الّذي يدرس الظّاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفًا دقيقًا(تعريف، أهمية، أهداف...) من خلالجمع المعلومات للتّعرف على الأسباب ثم تحليل البيانات للوصول إلى النّتائج وتفسيرها ثم اقتراح حلول مناسبة عن طريق الدّراسة الميدانية، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وجهت للطلبة بالاعتماد على ما سبق من الدراسات المتعلقة بالموضوع.

وقد تطرقت بعض الدّراسات السابقة لموضوع التّعليم المدمج من بينها:

الفقي عبد الله إبراهيم، التعليم المدمج، التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الابتكاري، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011.

خير سليمان شواهين، التعلم المدمج والمناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.

مفيد أحمد أبو موسى وسمير عبد السلام الصوص،التعليم المدمج (المتمازج بين التّعليم التقليدي والتّعليم الإلكتروني)، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح عن بعد (16)، الناشر الأكاديميون للنشر والتوزيع، ط01، 2012.

بيد أنّ هذه الدراسات خصت موضوعها بدراسة التّعليم المدمج بصفة عامة، عكس بحثيّ الّذي تطرقت فيه إلى التّعليم المدمج ومساهمته في تحصيل مقياس نحو النّص.

وقد تبنيت هذه الدراسة لعدة أسباب منها ما هو شخصي ومنها ما هو موضوعي:

وتمثلت في:

أ- الأسباب الذاتية:

- الرغبة في معرفة كل ما يتعلق بالتّعليم المدمج وعلاقته بتعليمية نحو النّص.

- إعداد البحث والدّراسة من أجل نيل شهادة الماستر.

- تخصصيّ في مجال التعليميّة الذي فرض عليّمثل هذه المواضيع، للاطلاع على المستجدات الحاصلة في التّعليم، ومدى تطبيق التّعليم المدمج في الجامعة الجزائرية.

ب- الأسباب الموضوعية:

- قلة الأبحاث المتعلقة بنمط التّعليم المدمج.

- الاستطلاع والتّعرف على آراء الطلبة حول هذا النمط من التّعليم، الّذي أكد على ضعف الطلاب في تحصيل مادة نحو النّص، ومرد ذلك كون دروسه تقدم بطرق لا تثير دافعيتهم للتّعلم والاعتماد فقط على الحفظ مما أدى إلى ضرورة وضع حلول كتغيير الأساليب والطرق القديمة.

- المساهمة في تحسين وتطوير طرائق تدريس نحو النّص.

ومن بين الصعوبات التي اعترضتني:

- عدم اعتماد التعليم المدمج هذه السنة في الجامعة مما اضطرني إلى تغيير عينة البحث من السنة الأولى ماستر تعليمية اللغات إلى السنة الثانية بحكم أنه طبق معهم.

– إضافة إلى صعوبة الدّراسة الميدانية بسبب انتهاء طلبة السنة الثانية ماستر من الدراسة وتفرغهم للمذكرة، وانقطاع التواصل معهم.

– حداثة الموضوع في الساحة وعدم معرفة المبحوثين لهذا النوع من التّعليم مما نتج عنه قلة الإحصائيات والنتائج المدّعمة للبحث.

– عدم الإجابة عن جميع أسئلة الاستبانة أحيانًا وأحيانًا أخرى عدم ردها.

ولأجل هذا قسم بحثي إلى فصلين:

الفصل الأول: فصل نظري وسم بـ: التعليمية.نحو النص. التعليم المدمج، المفاهيم والإجراءات، والّذي بدوره قسم إلى ثلاث مباحث.

المبحث الأول: اللّسانيات التعليمية النشأة والغاية.

مجزأ لثلاث مطالب، المطلب الأول: نشأة اللّسانيات التّعليمية وبوادر ظهورها ومكانتها المطلب الثاني: مفهوم التّعليمية. والمطلب الثالث: اللّسانيات التّعليمية والعلوم الأخرى، يليه المبحث الثاني المعنون بـ: الجملة. النص. الخطاب، فجاء في مطلبه الأول مفاهيم أولية، وفي مطلبه الثاني من نحو الجملة لنحو النص، وفي المطلب الثالث: ذكرت المعايير النصية، وفي الأخير المبحث الثالث الموسوم بـ: التّعليم المدمج المميزات والغايات فحمل المطلب الأول عنوان: مفهوم التّعليم المدمج، والمطلب الثاني: مراحل ومميزات التّعليم المدمج وفوائده، والمطلب الثالث: طرائق التّعليم المدمج ونماذجه ومستوياته. والمطلب الرابع: ذكرت فيه نبذة عن التّطور من التّعليم التقليديّ إلى الإلكترونيّ ثم المدمج.

الفصل الثاني: كان عبارة عن دراسة تطبيقية، قسم إلى ثلاثة مباحث: المبحث الأول: منهجية الدراسة. المبحث الثاني: تحليل نتائج الدراسة. المبحث الثالث: النتائج والاقتراحات.

وأرفق الفصلين بمقدمة وخاتمة التي تضمنت جملة من التوصيات وخلاصة لنتائج البحث.

وفي الأخير أرجو من الله أن نكون قد وفقنا في بحثنا، وأن يكون ذا فائدة لكل من له الرغبة في الاطلاع على ما يخص التّعليم المدمج، وأتقدم بخالص الشكر والعرفان للأستاذ المشرف: الأستاذ محمد مداني الذي لم يبخل عليّا بتوصياته ونصائحه القيمة، كما أسأل الله التوفيق والسداد والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأوّل:

التّعليمية، نحو النّص، التّعليم المدمج المفاهيم والإجراءات

المبحث الأوّل: اللّسانيات التّعليمية النشأة والغاية.

المطلب الأوّل: نشأة تعليمية اللّغات وبوادر ظهورها مكانتها.

1-1- نشأة اللّسانيات التّعليمية:

أفصحت اللّسانيات التّعليمية عن نفسها وسطع نجمها منذ ما يقرب ثلاثين عاما، واتضحت ملامحها كما يذكر برناند سبولسكي SpolskY Bernand ، وبعد برهة من الزمن لم تتجاوز السنوات العشر لقيت رواجًا كبيرًا حتى أصبح لها نصوص مرجعية، إذ يعد سبولسكي أول من اقترح مصطلح اللّسانيات التّعليمية، ويرجع سبب اقتراحه لوجود الاختلاط القائم بين اهتمام اللّسانيات التّطبيقية واللّسانيات التّعليمية. فالأولى لا تقتصر على تعليم اللّغات وحسب، كما يرى سبولسكي أن مصطلح اللّسانيات التّطبيقية لا يفي بالحاجة والغرض لتعليم اللّغات خاصة فيما يتعلق باللّغات الأجنبية، لكون اللّسانيات التّطبيقية ذات اختصاص متفرع، وأكثر شمولا، ويدخل فيها عدد آخر من الاهتمامات. ويكشف سبولسكي عن سبب اختياره مصطلح اللّسانيات التّعليمية وجعله اختصاصًا منفردًا عن اللّسانيات التّطبيقية، فيبين ذلك بقوله: <<إن اللسانيات التطبيقية أنتجت نهجًا غير طبيعي في مجال تعليم اللّغات فضلا عن رؤية عدد كبير من اللّغويين أنّ مجال عملهم مهمش في المعرفة اللّسانية، لكون اللّسانيات من العلوم البحتة. ولا ينبغي أن يكون دافع دراستها مجرد زيادة في المعرفة الإنسانية، ويزعم لغويون آخرون أن اللّغويات تقدم حلولا للمشاكل التربوية التي تنشأ وتقدم خدمتها للتعامل مع أي صعوبات في التخطيط أو لغة التدريس بسرعة. ويعلق سبولسكي على الأسباب المذكورة آنفًا إذ يروي أنها: آراء متطرفة لا تصل إلى أصل الحقيقة، حيث أنّ اللّسانيات بموضوعها غالبًا لا يكون لها علاقة مباشرة بالتّعليم، ويتضح من أقوال سبولسكي أنّه يؤسس لعلم يختصُ بتعليم اللّغة، ويكون ذا علاقة متصلة تمام الاتصال باللّغة ذاتها ومنهجيات تعليمها ووسائل تدريسها، على أن يكون الأمر نابعًا عن اختصاصٍ كامل يصلح لتعليم جميع اللّغات، لا أن يكون مجرد إيجاد حلول للإشكاليات التي تقع في مجال تعليم اللّغة الثانية، وعليه فإنه

يسعى حين يؤسس اللّسانيات التّعليمية إلى إحداث فرع علمي متخصص في تعليم اللغات، مستفيدًا من منجزات اللّسانيات بشرط الاختصاص بكل ما يتعلق بالعملية التّعليمية. فيما يرى آخرون أن نشأة اللّسانيات التّعليمية تعود إلى بداية الخمسينيات من القرن الماضي ثم اتّسعت مع بداية التسعينيات من القرن الماضي وكان أول من أطلق هذا المصطلح على هذا الرأي هوفرانكوليستfrancascloset ذلك في كتابه تعليم اللّغات الحية didacties of modern languages، ويعد بذلك مؤسس اللّسانيات التّعليمية ثم أخذ المصطلح في التوسع والتجذر في سبعينيات من القرن الماضي،وبناءًا على التّأصيل التاريخيّ لنشأة المصطلح يظهر أن بدايات تأسيس اللّسانيات التّعليمية كان مع فرانكو ليست، ومن الآراء السابقة يتضح أن نشأة اللّسانيات التّعليمية كغيرها من العلوم كان لها إرهاصات غير جلية ثم ما تلبث أن تتبلور أصولها ثم تنضج، وتختلف سرعة نضوجها بحسب عدد المهتمين بها وعمق بحثهم وجديتهم، ومن المعروف أن نشأة العلوم لا يخط لها ضمن أهداف محدّدة وإنما تكون ناتجة عن دراساتٍ جادة وأبحاث علمية صارمة دقيقة تفضي إلى عدّة نتائج يكون بموجبها تأسيس علمٍ جديد أو فرع من علم سابق[1].

1-2- بوادر ظهور تعليمية اللّغات ومكانتها:

استفادت مختلف العلوم اللّغوية التّطبيقية من النتائج النّظرية التي توصلت إليها اللّسانيات العامة وفي مختلف المجالات، إضافة إلى علوم أخرى ذات صلة بها كعلم النّفس، الإحصاء، التاريخ، الجغرافيا، الطب...إلخ إضافة إلى علوم متخصصة تعالج بعض القضايا اللّغوية التّطبيقية كالتّعلم وتعليم اللّغة في مختلف المواقف التّعليمية لذلك ظهرت تعليمية المواد مع أواخر القرن الماضي فأخذ مصطلح تعلمية المواد يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة. قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها ومن معرفته بمحتوى منهج هذه

[1] إيمان محمد سعيد،المنهج التواصلي في تعليم اللغات-أنموذجا- رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجيستير في العربية وآدابها مسار الدراسات اللسانية، يونيو2017، إشراف مبارك حنون، ص 12-13.

المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية ــ الفن في قيادة الصف وإدارته ــ تأمينًا للنظام والانضباط، وكان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف وأساليب الشرح واستخدام وسائل الإيضاح، وكانت هذه الطرائق توصف بالعامة لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المواد بغض النظر عن محتواها وتفاعل المتعلمين مع المحتوى. وقد مرت المنظومة التربوية عبر ربوع العالم بتحولات وتطورات كثيرة ومختلفة، أصبح ذووا الاختصاص يفكرون بالطريقة المثلى والنموذج الأفضل للتّعليم بشكل عام وتعليميّة اللغات بشكل خاص وبأقل التكاليف من أجل صناعة مواطن صالح يستفيد ويفيد من مختلف الشركاء الاجتماعيين والمؤسسات الأخرى ذات الصلة بالمدرسة فانتقل الاهتمام بالمعلم إلى الاهتمام بالمتعلم نفسه حيث ترافق بروز مصطلح التّعليمية مع مجموعة من التحولات، على رأسها انتقال المحور في التّربية والتّعليم من المعلّم إلى المتعلّم، الّذي أصبح محور العملية التّعليمية. وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفنٍ ووضوح إلى التّلميذ الّذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتًا أنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره. لم يكن هذا التّصور إلا انطلاقا من الاجتهادات النّظرية الّتي بذلها العلماء في مجال الدّراسات اللّغوية النّظرية والطريقة العلمية الموضوعية التي تحلل وفقها اللّغات وهي الفكرة التي جاء بها ديسوسير واستغلها علماء اللّغة وطوروها تأسيسًا على ميدان علم النّفس العام بدءًا بالسلوكيين وصولا عند بياجيه ونظريته البنائية في تحليل الظاهرة اللّغوية أولاً، ثم تعليمها لاحقًا إذ لابد لفهم هذا التحول العميق من إدراك التغيير الّذي طرأ على نظريات التعلم. فجاءت البنائية لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه. وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من المرسل "المعلم" إلى المتلقي "التّلميذ" استنادًا إلى التكرار والتدريب والترويض. كما في النّظرية السلوكية.

لقد ظهرت بوادر جديدة مع الأزمات الاقتصادية التي مر بها العالم، حيث أصبح من المستحيل تحمل مسؤولية الفشل في مختلف المجالات إذ يؤدي هذا الأخير إلى تكالب الأمم والدول على كل من لا يستطيع تحقيق الرفاهية وبالتالي أصبح التأخر المدرسي عبئًا على الأسرة والمدرسة والمجتمع والدولة بأكملها. فأصبح القائمون على ميدان التّربية يبحثون عن السبيل الأنجع في السياسة التّعليمية، فانكب الدارسون والباحثون في التربية على معالجة أسباب الرسوب في محتوى المناهج، وطرق التّعليم وأساليب التقويم. ومن العوامل المساعدة على تطوير العملية التعليمية مراكز الأبحاث التي تخضع المعارف القديمة للنقد وتجددها والتي تضيف معارف جديدة مما اقتضى تجديد أساليب التعليم في المدرسة[1].

إن الأمر الذي لا يغيب عن أحد هو أنّ التّعليمية بعامة، وتعليمية اللّغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللّسانيّ النّظريّ في ترقية طرائق تعليم اللّغات للناطقين بها وغير الناطقين، ولذلك فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللّغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلميّة وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائيّة في حقل التعليميّة مما جعلها تكسب المبررات العلمية لتصبح فرعًا من مباحث اللّسانيات من جهة وعلم النفس من جهةٍ أخرى، فأصبح لها الشرعية الكاملة في الوجود، لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدًا عبر حقب زمنية مختلفة.

[1] تعليمية للغة العربية بين النظرية والتطبيق، مجلة الآداب، العدد 14، ص 56-57-58.

بل من حيث أنها علم قائم بذاته لهمرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التّطبيقيّة. فالتّعليميّة من هنا يمكن لها أن تحتل مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانيّة[1].

المطلب الثاني: مفهوم التّعليمية/ اللّسانيات التّعليمية.

2-1- مفهوم التّعليميّة:

مصطلح التّعليمية حاله كحال المصطلحات الواردة إلينا من الغرب، إذ يصطدم بمشكلة الاصطلاح في الدّرس العربي بخصوص المصطلح الأنسب. ومرد ذلك إلى تعدد وجهات النظر واختلاف الباحثين في هذا المجال، فأول ما يعترض الدّرس العربيّ التّعليميّ هي عناوين الكتب الموضوعة في هذا المجال حيث تمثل عقبة بين الباحث وبين المحتوى المعرفي، فلا تتحقق الفائدة المرجوة من هذا الزخم المعرفيّ في ميدان التّعليمية. فالسبب الأوّل يعود إلى كيفية تكيف الدّرس الأجنبيّ مع اللّغة والأسلوب والطرق المنهجيّة، وبمتابعة التطور العلميّ السريع من أجل ضمان الاتصال بين الدارسين العرب والغرب وبتحوير المعطيات العلميّة والمعرفيّة الغربية لتنزل في درسنا منسجمة غير ناشزة، وبابتداع المصطلحات الموافقة للعلم من جهة والمستمدة من اللّغة من جهةٍ أخرى. لم يتفق المنظّرون اللّغويون على وضع مصطلح واحد في مجال التّعليميّة، فطائفة منهم تستعمل مصطلح التّعليميّة، كما تستعمل أخرى اللّسانيات التّعليميّة بناء على مصوغات نظريّة وخلفيات متعددة مثلما نجده عند أنطوان طعمة حيث يستعمل مصطلح التّعليمية بل وجعل له عنوانًا لمؤلفه. إذ يقول في هذا المصطلح: <<لقد عرف مصطلح الديداكتيك didactique الأجنبي رواجًا كبيرًا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية ديداكتيك. وظن البعض أن تسمية الطّرائق الخاصة في تعليم المادة تفي بالغرض غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي اعتمده شبشوب أحمد في كتابه تعليمية المواد didactique de disciplines. لأن هذا

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 2009/07، ص 130.

المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي تهتم بهذا العلم الجديد في مجال التّربية والتّعليم. ولقد أطلقنا هذا المصطلح في الحلقة الدّراسية التي نظّمها النّادي الثّقافيّ العربيّ في 20 نيسان 2001 بعنوان "تطوير مناهج اللّغة العربيّة في لبنان" فيرى أن مصطلح التّعليمية هو الأشمل والأوسع خاصة إذا ما تعلق الأمر بتعليمية المواد الخاصة[1]. ونجد أيضًا "قاليسون R.Galisson" وكوست "W.Cosst" استعملا مصطلح –Educationallinguisties– مرادفًا لعلم النّفس التربوي وعلم النفس اللّغوي[2].

ويحدد جورج مونان في معجم اللّسانيات مصطلح تعليم، تعليميّ ويذكر أنها مقابل مصطلح لسانيات تطبيقيّة في تعليميّة اللّغات ليسجل إزاءه التّفاعلات متعددة الاختصاصات (لسانيّة، نفسيّة، بيداغوجيّة، اجتماعيّة) بشكل أفضل. ومن جهة أخرى يخصص مصطلح تعليميّ بلسانيّ ويذكر أنّها تطبيقات [ترادف] تعليميّة اللّغات. وهذا المصطلح هو الأنسب لهذا الحقل المتعدد في اختصاصاته تلتقي فيه البيداغوجيا واللّسانيات لدراسة وتحليل ما يسبق إنجاز طرق تعليم اللّغات، وتطبيق وتعليم منهجيّة مناسبة. وتعريف الأهداف وبرمجة مادة التّعليم من أجل التنبؤ بصعوبات التمرن وتطبيق النماذج اللّسانية[3].

وفي معجم المعاني عرفت بأنها[4]<<علم أصول التدريس، علم التربيّة، علم أصول التّعليم>>.

ونجد محمد دريج أيضا عرفها في كتابه تحليل العملية التّعليميّة قائلا: <<أنها طريقة تعليم اللّغات وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التّعلم الّتي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد

[1] ينظر المنهج التواصلي –بتصرف–، ص 13–14.

[2] محمد دريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، د ط، ص 13.

[3] المرجع نفسه، ص 14.

[4] معجم المعاني 07–02–2024 https://www.almaany.com

والمجتمع من حيث تنمية القدرات الفعلية وتعزيز الوجدان، وتوجيه الروابط الاجتماعيّة، من غير إغفال نتائج ذلك التّعلم على المستوى الحسيّ الحركيّ لدى المتعلم>>[1].

مما يؤخذ على مصطلح اللّسانيات التّعليميّة الغموض وتداخل واختلاف الآراء، بسبب التباين في زوايا النظر. إذ يؤكد هذا التشرذم الاصطلاحي أن حدود هذا العلم مازالت غير واضحة، وأنّ ما يدرس في اللّسانيات التّعليميّة ما هو إلا جزء من اللّسانيات التّطبيقيّة أي أنّه حقل في طريق التّشكل، إضافة إلى أنّه يتداخل مع علوم معرفيّة أخرى كاللّسانيات التّطبيقيّة لأنّه جزء منها وعلم النّفس اللّغوي لأنّه يهتم بتطبيق المعارف المتعلقة بتعليم اللّغة من أجل حل المشكلات الواردة في التّعليم، واللّسانيات الاجتماعيّة على أنّ اللّغة أداة تواصل لها ما يؤثر فيها ويتأثر بها. ولا ننسى البيداغوجيا التي تعنى بالنّظريات والممارسات المؤسسة على التّعلم.

وهناك من الباحثين من يفرق بين "التّعلم" و"التّعليم" و"التَعْليميّة" و"التَعَلُميّة" مثلما هو موجود في كتاب الأسئلة التّعليمية والتعلم المدرسي للباحثة أفنان نظير دروزة، حيث تقول: <<ولا نبالغ إذا قلنا أنّ جوهر العمليّة التّعليميّة مبني على طرح الأسئلة التّعليمية والقيام بعملية التقييم داخل غرفة الصف وخارجها بل لا تتوج عمليتيّ التّعليم والتّعلم إلاّ بها. سبيل التفرقة بين مصطلحي التّعليميّة والتّعلميّة على أساس نوعية الجهد المبذول بين طرفيّ العملية التّعليمية حيث إذا كان العمل أحادي، المصطلح الأنسب هو التّعلم، أما إذا كان العمل مشتركًا بين المعلّم والمتعلّم فالمصطلح الأنسب التّعليم. وعلى هذا الأساس اختار أحمد حساني مصطلح التّعليميّة دالا على هذا التّخصص في كتابه اللّسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات) وهو بذلك يربط بين المصطلح بمحوريّ العمليّة التّعليميّة التّعلميّة. وعلى هذا الأساس اختار أحمد حساني مصطلح التّعليميّة دالا على هذا التّخصص في كتابه اللّسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات) وهو بذلك يربط بين مصطلح بمحوريّ العملية التّعليميّة التّعلميّة، كما يفرق الباحث محمد

[1] المرجع نفسه، ص 15.

دريج بين المصطلحين أيضًا انطلاقا من فعليّ التّعلّم والتّعليم. حيث يقول: لابد أن نميز في محاولاتنا لتعريف العملية التّعليميّة بين ظاهرتيّ ظاهرة التّعلم Learning-apprentissage وظاهرة التّعليم Tacheng-Enseignement، حيث يدل مفهوم التّعليميّة على الفعل التربوي الذي يقوم به المعلّم ويلقى استجابة لدى المتعلّم نتيجة استهداف مجموعة من الكفاءات المتوفرة عنده. ويتم هذا الفعل عن طريق الاستعانة بمجموعة من الطّرائق والوسائط التّعليميّة من أجل تحقيق الأهداف إلاّ عن طريق إخضاع العملية بأكملها للتقييم وكذلك العنصر المنقول له وهو المتعلّم[1].

المطلب الثالث: اللّسانيات التّعليميّة والعلوم الأخرى.

3-1- علاقة اللّسانيات التّعليميّة باللّسانيات التّطبيقيّة:

من خلال ما سبق ذكره في مفهوم التّعليميّة يُبين وجود علاقة بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، حيث إنه عند الحديث عن اللّسانيات التّطبيقيّة في ميدان تعليميّة اللّغات يستوجب الحديث بالضرورة عن المبادئ الأساسية للّسانيات التّطبيقيّة في تعليم اللّغات، لذلك يمكن حصر هذه المبادئ فيما يلي:

المبدأ الأوّل: يقوم المبدأ الأول في اللّسانيات التّطبيقيّة على إعطاء الجانب المنطوق الأولوية على الجانب المكتوب، انطلاقا من فكرة اكتساب اللّغة، لأن اللّغة في بدايتها اعتمدت على المنطوق ثم انتقلت إلى المكتوب، فالخط تابع للفظ وملحق به. وهذا ما يظهر عند ممارسة اللّغة، لأنّ تعليم المنطوق وإتقانه سينعكس كتابة لغوية صحيحة.، وخلافًا للأمر عند تعليم اللّغة للطّلاب. لأنّه يستوجب أن يكتسب مهارتيّ الكتابة التي تُعتبر الجانب التدويني، ومهارة التّعبير الشفويّ الّتي تعنى بالأداء المنطوق للطالب.

والفصل بين الجانبين -المنطوق والمكتوب- ما هو إلا فصل إجرائي لأنّ اللّغة كل متكامل.

[1] ينظر تعليمية اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 51-52-56.

المبدأ الثاني: يرتكز على وظيفة اللّغة التواصليّة، لأنّ التواصل ما هو إلا نتيجة لرغبات الفرد من أجل سد حاجياته النّفسيّة والتواصل مع أفراد مجتمعه. ومن هنا فإنّ المتعلّم يسهل عليه اكتساب مهارات اللّغة عن طريق اندماجه في مجتمعه وهذا ما يعرف بالانغماس اللّغوي، وعليه اعتبرت هذه المنهجية أفضل ما استخدم في تعليم اللّغة بصورة سلسة كما لو كانت اللّغة الأم.[1]

المبدأ الثالث: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، إذ أنّ جميع أعضاء الجسم تعمل من أجل تحقيق الفعل الكلاميّ، حيث يحتاج المتعلم إلى حاسة السماع من أجل تعلم اللّغة وحاسة النطق لإصدار الأصوات، وحاسة اللّمس من أجل إيصال المعلومة وتعلم اللّغة عن طريق الإيماءات والإشارات كما يفترض أنّ الدّماغ هو المنطقة المسؤولة عن الكلام لكي يصدر بطريقة سلسة وطبيعيّة دون مشكلات.

المبدأ الرابع: يعرف هذا المبدأ بالمبدأ ذا الطابع الاستقلاليّ، لأنّ لكل لغة نظام خاص تمتاز به عن غيرها من ناحية الصّوت والتّركيب والدّلالة. وفي التّعليم وجب أن ينغمس المتعلّم في المجتمع ليكتسب اللّغة وقواعدها وتصبح كما لو أنّها اللّغة الأم[2].

رغم الاتفاق على وجود علاقة مشتركة بين اللّسانيات التّطبيقيّة واللّسانيات التّعليميّة، إلاّ أنّه هناك فرق بينهما. وهو أنّ:

– اللّسانيات التّطبيقيّة لها مجال تطبيقيّ كبير يربطها بعدة مجالات: وهي اللّسانيات العصبيّة linguistiques Neuro، واللّسانيات الحاسوبيّة linguistiques Computational، وصناعة المعاجم Lexicographie، وعلم التّرجمة Translation، والسّياسة اللّغويّة Policy Langage، والتّخطيط اللّغوي Langage planning، وعلاج النّص Speech Analysis وتّعليم وتعلّم اللّغات. كل تلك المجالات تدخل في مجال اهتمام اللّسانيات التّطبيقيّة، كاللّسانيات الاجتماعيّة والنّفسيّة، والثّقابليّة في حين

[1] المرجع السابق.

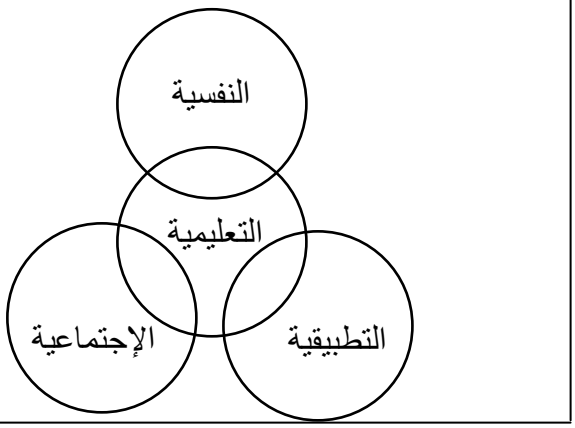
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 130–134.

أنّ اللّسانيات التّعليميّة تهتم بجوانب تعليم اللّغات بما فيها المنهج اللّغوي المُعَد لتدريس اللّغة، والمعلم وكفاية تأهيله. وكذلك المتعلّم، إضافة إلى المادة العلميّة المقدّمة، وآلية إعدادها[1].

3-2- علاقة التّعليميّة بفروع اللّسانيات الأخرى:

تبين في العنوان السابق وجود علاقة بين اللّسانيات التّطبيقيّة واللّسانيات التّعليميّة، فالبحث في ميدان اللّسانيات التّعليميّة نتج عنه تقاطع منهجيّ بين النّظرية اللّسانيّة وعلم النّفس التّربويّ وطرائق التبليغ البيداغوجيّة... وفي ساحة هذا التقاطع حدد الإطار العملي للّسانيات التّطبيقيّة في ميدان تعليميّة اللّغات وفروعها، وعليه جاء الشّكل الموالي موضحًا للعلاقة بين اللّسانيات التّعليميّة واللّسانيات التّطبيقيّة بفروعها[2].

الشكل 01: علاقة اللّسانيات التّعليميّة بفروع اللّسانيات



3-2-1- علاقة اللّسانيات التّعليميّة باللّسانيات النّفسيّة:

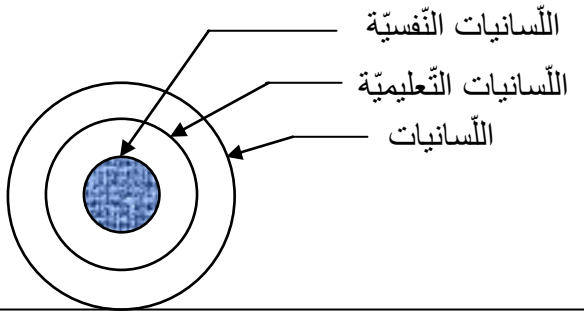
تعنى اللّسانيات النّفسيّة بدراسة الظاهرة اللّغويّة من منظور نفسيّ، ومجالها هو السلك اللّغوي الّذي يتمحور حول السلوك اللّغويّ Acquisition linguistics والأداء اللّغوي Performance.

[1] المنهج التواصلي في تعليم اللغات، ص 17.

[2] ينظر المرجع نفسه، 18-19.

ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلاّ بمعرفة الأنظمة المعرفيّة عند الإنسان، ويعني ذلك الاهتمام بجانبيّ الاكتساب والأداء اللّغويّ الّذي ينقسم إلى دورين: أداء إنتاجيّ: يقوم على إنتاج الإنسان للّغة بنوعيها المكتوب والمنطوق. والآخر الأداء الاستقباليّ: يهتم باستقبال اللّغة بالصورة المسموعة والمنطوقة المقروءة، ونظرا لكونها تهتم بالعمليات الإدراكيّة لاكتساب اللّغة والأداء اللّغوي، فإنها ترتبط بالميدان التّربوي عن طريق قيامها بحل المشكلات التّربويّة والتّعليميّة، كما تزود المعلم بالأسس والنّظريات المعينة في تسيير العمليّة التعليميّة.

الشكل 02: موقع اللّسانيات النّفسيّة بالنّسبة للتّعليميّة واللّسانيات

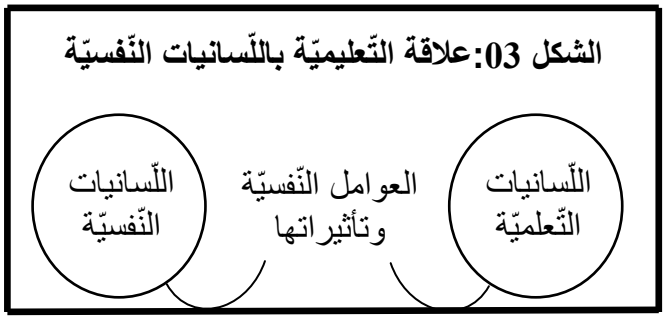


وتتقاطع اللّسانيات النّفسيّة مع التّعليميّة في النّقاط الّتي لها دخل في أمراض الكلام وعلاجها كالحبسة وأنواعها وقضايا تخص شخصية المتعلّم، ومراعاة حاجاته في تسطير الأهداف إضافة إلى الذّكاء، والذّاكرة، والتّرسيخ... من أجل معرفة العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب وتعلمه للّغة، وحل أي مشكلة تعيق سيرورة العمليّة التّعليميّة، إذ أنّها تقترح خططا علاجيّة لأصحاب الإعاقات الذهنيّة في تعلّمهم للّغة.

وعليه تعد اللّسانيات النّفسيّة عامل خفي يسهم في تعلّم الفرد للّغة عن طريق البحث في العوامل النّفسيّة المؤثرة في عملية تعلّم اللّغة[1].

[1] ينظر، المرجع السابق، ص 19-20.

الشكل 03:علاقة التّعليميّة باللّسانيات النّفسيّة



3-2-2- علاقة اللّسانيات التّعليميّة باللّسانيات الاجتماعيّة:

ازدهرت اللّسانيات الاجتماعية وأصبحت لها مكانة بين فروع اللّسانيات الحديثة، إذ أنّها تهتم بدراسة اللّغة من منطلق أنّها ظاهرة لغويّة تحقق في المجتمع بتفاعل أفراده تفاعلاً لغويًا متكاملاً إذ يحدث هذا التفاعل في حال وجود متكلم ومستمع وموقف لغويّ، مما يكون لنا الحدث الكلاميّ، إضافة اهتمامها بالتّغيرات الحاصلة في العبارات اللّغوية على مستوى المجتمعات، وتتقاطع مع اللّسانيات في جملة من النقاط أهمها:

- ما طبيعة اللّغة التي ينبغي أن تتبناها المنظومة التّربويّة والتّعليميّة في مواد التّعليم؟
- ما تأثيرات الوضع اللّغوي في المجتمع على التّعليم؟

وكما هو معروف عن قضية تعليم اللّغة بأنها أبرز القضايا المجتمعية المرتبطة بالسّياسة اللّغويّة، والتّخطيط اللّغوي، والأمن اللّغوي، وجميعها ترتبط بالتوجه الجغرافي السياسيّ التعليميّ، فإنّه من الضروري أن تعالج وفق نظام متكامل يشملها جميعًا[1].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 20-21.

المبحث الثاني: الجملة، النّص، الخطاب.

المطلب الأوّل: مفاهيم أولية.

1- النّص: لغة: لكلمة نص في المعاجم والكتب اللّغوية دلالات عديدة، أذكر من بينها ما جاء في: لسان العرب لابن منظور في مادة [ن ص ص]:"النص رفعك الشيء، نص الحديث يَنُصهُ نَصًا: دفعه وكل ما أظهر فقد نُصَّ. ونصتالظبية جديها: رفعته، ووضع على المنصة أي: على غاية الفضيحة والشهرة والظهور، والمنصة ما تظهر عليه العروس لترى... ونَصَصْتُ المتاع إذ جعلت بعضه على بعض وأصل النّص أقصى الشّيء وغايته... ونصّ كل شيء منتهاه... والنّص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها ونص الحقائق منتهى بلوغ العقل"[1]

أمّا في أُسس البلاغة للزمخشري: "أفاد الرّفع، فالنّص رفعك الشّيء، نَصَّ الحديث يَنُصُهُ نَصًا، رفعه"[2]

وهو في القاموس المحيط للفيروز أبادي: "المنتهى والاكتمال"[3].

وفي المعجم الوسيط: "النّص صيغة الكلام الأصليّة الّتي وردت في المؤلّف"[4]

نلاحظ من قراءتنا لهذه المادة المعجميّة أنّ: معناها لا يخرج عن نطاق:

1- الرّفع 2- الإظهار 3- ضم الشّيء إلى الشّيء 4- أقصى الشّيء ومنتهاه.

ومن الملاحظ أيضًا: أنّ الرّفع والإظهار شرطان أساسيان وجب على المتّحدث أو الكاتب أو يضمن نصّه إياهما من أجل أن يدركه المتلقيّ ويفهمه، أمّا عن الضّم فقد ورد في كثير من التّعريفات للنّص: ضم الجملة إلى الجملة بمجموعة من الروابط، وفي كون النّقص أقصى الشّيء ومنتهاه إقرارا على أنّه أكبر وحدةٍ لغويّة يمكن الوصول إليها.

---

[1] ابن منظور. لسان العرب. دار المعارف بمصر (د.ت) ج6 مادة "نصَّ"، ص 444.

[2] الزمخشري، أسس البلاغة، تح عبد الرحمن محمود، بيروت، دارا لمعارف، بيروت، 1982، مادة "نص".

[3] للفيروز أبادي، مجد الدين محمد، القاموس المحيط، بيروت، دار الجيل، المجلد 02، ص 331.

[4] مجموعة من علماء مجمع اللغة العربية المعدم الوسيط، د.ت، 926/2.

مفهوم النّص اصطلاحًا:

إنّ المفهوم الاصطلاحي لكلمة "نّص" مفهوم حديث في الفكر العربيّ المعاصر، حاله كحال المفاهيم الواردة إلينا من الحضارة الغربيّة، بيد أنّنا نجد الأزهر زناد يرى أن المعانيالمعجميّة العربيّة السابقة كلها تعود إلى جامعٍ واحد وهو الارتفاع، أو هو إظهار مكونات الشّيء أو أقصاها. ويمكن أن نتوصل بما سبق في فهم إجراء النّص في الاصطلاح.[1] ولربما يمكن أن يكون هنالك شبه تقارب بين الدّلالة اللّغويّة العربيّة لكلمة نصّ وما يقابلها في اللّغات الأجنبيّة حيث نجد أن كلمة (نصّ) (Têtus) اللاتينيّة آتية من الفعل (نَصَّ) (Tetere). ومعناه بالعربيّة: "نسج"، لذلك معنى النّص هو: النّسيج. ومثلما يتم النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من القماش متينة ومتماسكة. فالنّص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجمع عناصر المختلفة والمتباعدة في كل واحدٍ هو ما نطلق عليه مصطلح "النّص"[2].

ونفس التّعريف جاء في معجم "لاروس العالمي" إذ نجد: أن كلمة نصّ أتت من الفعل "نَصَّ" (Texture). ومعناه نَسَجَ[3]. إذ يعني هذا أنّ النّص هو: نسج الكلمات والجمل بروابط وضمها لبعضها البعض من أجل أن تكون كلاً متسقًا ومنسجمًا.

أمّا عن مفهومه في اللّسانيات الحديثة، فقد جاء في معجم اللّسانيات: نسمي "نصًّا" مجموعة الملفوظات اللّغويّة التي يمكن إخضاعها للتّحليل. بالنّص إذًا عينة من السلوك اللّغوي الّذي يمكن أن يكون مكتوبًا أو منطوقًا[4]. أي أنّ النّص يأخذ أشكالا متعددة، كأن يكون منطوقًا أو مكتوبًا؛ قصيرا أو

---

[1] الأزهر زناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، مادة "ن ص ص "، ج7، 97.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النفس ومجالات تطبيقه، دار العربية للعلوم الناشرون، منشورات الاختلاف، ص 18.

[3] المرج نفسه، ص 19.

[4] المرجع نفسه، ص 20.

طويلا، أو مختصرًا، جديدًا كان أو قديمًا، ويدعم ذلك تعريف هال يداي ورقية حسن للنّص في كتابهما "الانسجام في الإنجليزية" (Cohésions in English) أن كلمة "نصّ" في علم اللّغة تشير إلى أي فقرة (Anya passage)، منطوقة أو مكتوبة Spokane/ Written مهما طالت أو امتدت... والنّص وحدة اللّغة المستعملة وليس محددًا بحجمه... والنّص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة[1].

ويرى الدكتور صلاح فضل أنّ أدق تعريف للنّص هو تعريف جوليا كريستيفا، الّتي ترى أنّ النّص أكثر من مجرد خطاب أو قول إذ أنّه موضوع للعديد من الممارسات السيميولوجيّة الّتي يعتدُّ بها على أساس أنّها ظاهرة عبر لغويّ.

2- الجملة

يعد مصطلح الجملة من المصطلحات التي لم يضبط لها تعريف محدد. إذ يقول محمد إبراهيم عبادة في دراسة له مستقصية للجملة العربيّة في ضوء المناهج اللّغويّة الحديثة: "ليس للجملة تعريف متفق عليه عند النّحويين العرب شأنهم في ذلك شأن اللّغويين القدماء والمحدثين"،ووافقه في الرّأي روبرت دي بوغراند حيث قال: "لقد اعتمدت الدّراسات التّراكيب اللّغويّة جميعها على وجه التّقريب منذ نشأتها في العصور السحيقة على مفهوم الجملة (Sentence) دون غيرها، ومن المقلق أن هذا التّركيب الأساسي قد أحاط به الغموض وتباينت صور التّعريف به حتى وقتنا الحاضر، ومازالت هناك معايير مختلفة لجمليّة الجملة دون الاعتراف بصراحة بأنها تعريفات نهائيّة، بل كونها أساس لتوحيد تناول موضوعها[2].

وفيما يتعلق باختلاف القدامى في هذا الصدد يمكن حصر رؤيتهم للجملة في اتجاهين:

[1] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة في السور المكية، ج1، ص29 داء قباء للطباعة والنشر، القهرة، ط1، 2000.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل لعلم النفس ومجالات تطبيقه، ص 66-67.

الاتّجاه الأوّل: اتجاه الإفادة: أصحاب هذا الاتجاه لا يفرقون بين الجملة والكلام، فكل من الجملة والكلام يفيد معنى تامًا يحسن السكوت عليه، ويأتي على رأس هذا الاتجاه سيبويه الذي لم يفرق بين الجملة والكلام في كتابه، وتبعه ابن جني وابن يعيش في شرحه للمفصّل، ومن ثم تأتي تعريفات أصحاب هذه الاتجاهات للجملة كالآتي:

ابن جني (ت 392ﻫ): أما الجملة فهي كل كلام مفيد مستقل بنفسه.

ابن يعش (ت 643ﻫ): الجملة كل كلامٍ مستقل قائم بذاته.

ابن القيم (751ﻫ): الجملة كلام قائم بذاته[1].

ما يلاحظ على أصحاب هذا الاتجاه عدم تفرقتهم بين الكلام والجملة، بل وعرفوا الجملة بالكلام وجعلوا الإفادة شرط أساس لها، ومن التعريفات التي وضعوها أنّها أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بالفهم سواء أتركب هذا من كلمة واحدة أو أكثر"[2].

الاتّجاه الثاني: اتّجاه الإسناد: أصحاب هذا الاتّجاه يفرقون بين الجملة والكلام. ويرونبينهما عمومًا وخصوصًا، فالجملة أعمّ من الكلام. فإذا كان الكلام لا يطلق على التّراكيب اللّغوية. الّتي تفيد فائدة تامة يحسن السكوت عليه. فإنّ الجملة لا يشترط فيها هذا الشرط عند أصحاب هذا الاتّجاه، فكل ما يعول عليه للحكم على التّراكيب بأنّه جمل هو وجود عنصر الإسناد، ولا يلتفت بعد ذلك إلى هذا الإسناد أحقق فائدة يحسن السكوت عليها أم لم يحقق ويتربع على هذا الرضي (ت 686) وابن هشام (761) إذ الجملة عنده تعبير صناعي أو مصطلح نحوي لعلاقة إسناديّة بين إسميّة أو اسم أو فعل تمت الفائدة بها أم لم تتم، ولذلك فهي أعمّ من الكلام؛ والكلام أخصّ منها[3] أي: أن الجملة ما هي إلا مسند ومسند إليه بعلاقة

---

[1] تطور اللسانيات اللغوية من الجملة للنص، ص06

[2] مفهوم النص في التراث اللساني العربي، ص 85.

[3] تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، ص 7.

إسنادية، وهي عبارة لغويّة مركبة؛ إذ يرى في هذا الصدد عبد السلام السليمي: "أنّ الجملة نسق ثلاثي التّركيب، يتمثل في المسند والمسند إليه والتّكملة[1] أما عند المحدثين؛فقد ذكر أحد الباحثين أن للجملة ما يزيد عن مائتي (200) تعريف غير أنّ كثرة هذه الاختلافات لم تحل دون الاتفاق على الملاح العامّة للجملة، حيث هناك شبه إجماع على اعتبارها وحدة الكلام وقاعدته؛ يقول ريمون الطعان في كتابه الألسنيّة العربيّة: "الكلام هو ما تركّب من مجموعة متناسقة من المفردات لها معنى مفيد، والجملة هي الصّورة اللّفظيّة الصّغرى أو الوحدة الكتابيّة الدّنيا للقول أو للكلام الموضوع لفهم والإفهام... واتفاقهم أن الجملة بالأساس هي عملية إسناديّة تشتمل مكونين مسند ومسند إليه يضاف إليهم عنصر أو عناصر أخرى إذا لم تكتف العمليّة الإسناديّة بذاتها، كما أن الجملة في كل اللّغات نوعان اسميّة وفعليّة"[2]، وما يلاحظ على المحدثين أنهم عرفوا الكلام بالجملة واتفقوا أن الجملة عملية إسنادية وكلام مفيد على عكس القدامى الّذين حصروا رؤيتهم للجملة في اتّجاهين اتجاه الإفادة واتجاه الإسناد.

وعليه: تعد الجملة أكبر وحدة لسانيّة قابلة للوصف في الدّرس النّحوي وفي نظر اللّسانيين البنياويين والوصفيين، وقد درسها العلماء العرب القدامى دراسات عديدة تحت أبواب إعرابيّة ونحويّة ودلاليّة، إضافة إلى تحدثهم عن الجملة الفعليّة والاسميّة، لكن هناك من أضاف الجملة الظرفيّة، مثل ابن هشام الأنصاري (761ھ) وتبعه في ذلك السيوطي (911)؛ ومن أمثلة هذه الجمل: (أعندك زيد؟ أفي الدار زيد؟)، وأضاف الزمخشري الجملة الشرطيّة إلى الجملتين الأساسيتين الفعليّة والاسميّة، وقد أشار إليها من قبل كل من الخليل والمبرد[3]، ويعتبر تحديد خبر اسم الشّرط (إذا وقع اسم الشّرط مبتدأ) من

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل علم النص ومجالات تطبيقه، ص 20.

[2] مدخل لعلم النص ومجالات تطبيقه، ص 68.

[3] محاضرات في لسانيات النص، ص 12.

المشكلات الّتي ترتبت عن عدم تحديد مفهوم واضح للجملة في أثناء تحديد الوظائف النّحويّة الخاصة ببعض التّراكيب، فنجد خبره عندهم ثلاثة آراء:

- أحدهما أنّ جملتيّ الشرط وجواب الشرط معًا هما خبر.

- ثانيها أن جملة جواب الشرط هي الخبر.

- ثالثهما أن جملة الشرط هي الخبر[1].

ومن جهة أخرى فقد تحدثوا عن أنواعٍ أخرى من الجمل هي:

1- **الجملة الأصليّة:** التي تتكون من العلاقة الإسناديّة، الّتي تجمع بين الفعل والفاعل أو بين المبتدأ والخبر.

2- **الجملة الصّغرى:** هي مبنية على المبتدأ.

3- **الجملة الكبرى:** الّتي يكون فيها الخبر جملة اسمية أو فعلية، مثل السّماء كواكبها لامعة، أو الورود طابت رائحتها.

وهناك من قسم الجملة العربيّة إلى: الجملة الإسناديّة، والجملة الشرطيّة، والجملة الظرفيّة، والجملة البسيطة، كما ذهب إلى ذلك عبد الهادي الفضيلي في كتابه دراسات في الإعراب، وقد قسمها تمام حسان إلى: الجملة الاسميّة، والجملة الفعليّة، والجملة الوصفيّة، والجملة الشرطيّة، والجملة الإنشائيّة، وهناك من قسمها إلى الجملة الفعليّة، الجملة الاسميّة، الجملة المعربة، والجملة غير المعربة، الجملة الكبرى، الجملة الصّغرى، كما هو الشأن عند حسين منصور الشيخ في كتابه الجملة العربيّة[2].

[1] تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، ص 7.

[2] محاضرات في لسانيات النص، ص 14.

وفي الأخير ما يؤخذ على تعريفات الجملة المتنوعة هو عدم اتفاق الباحثين في تحديد وضبط مفهومها بسبب اختلاف منطلقاتهم؛ حتى لو فعلوا لا يزال الخلاف قائمًا ولو قاربوا بالإجماع الذي ظهر في أنواع الجمل.

03- الخطاب:

يعد مصطلح الخطاب من المصطلحات الشّائعة في حقل الدّراسات اللّغويّة، والّتي حظيت بإقبال واسع من قبل الباحثين والدّارسين وهو من المصطلحات القديمة الحديثة، وقد ارتسمت ملامحه الفعليّة مع كتاب محاضرات في اللّسانيات العامة لفردناند دي سوسير الّذي ساهم في وضوح مفهومه. حيث عرفه الدكتور سعد مصلوح بأنه: "رسالة موجهة من المنشئ إلى المتلقي تستخدم فيها نفس الشفرة اللّغويّة المشتركة بينهما، ويقتضي ذلك أن يكون كلاهما على علم بمجموعة الألفاظ والعلاقات الصّوتيّة والصّرفيّة، والنّحويّة والدّلاليّة، الّتي تكون نظام اللّغة (أي الشفرة) المشتركة وهو نظام يلبي متطلبات عملية الاتّصال بين أفراد الجماعة اللّغويّة، وتتشكل علاقاته من خلال ممارستهم كافة ألوان النّشاط الفرديّ والاجتماعيّ في حياته"[1] بمعنى أن الخطاب يتكون من وحدة لغويّة قوامها سلسلة من الجمل وهو الأداء الفعليّ للّغة يقوم بين مُخاطِبْ ومُخَاطب؛ وهو الوسيط اللّساني لنقل المعلومة بواسطة رسالة وتعود جذور مصطلح الخطاب إلى عنصريّ اللّغة والكلام؛ فاللّغة عمومًا نظام الرموز يستعملها الفرد للتّعبير عن أغراضه، والكلام إنجاز لغويّ فرديّ يتوجه به المتكلم إلى شخص آخر يدعى المخاطب. ويرى سعيد يقطين في كتابه من النّص إلى النّص المترابط [مفاهيم، أشكال، تجليات] أن العلاقة بين النّص والخطاب متعددة، فهناك من يرى أنها شيء واحد، أو يرى النّص أعم من الخطاب... كما أنّ هناك من يرى أنّ الخطاب أشمل من النّص[2].

[1] تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 17.

❖ **بين النّص والخطاب:**

إن الفرق بين النّص والخطاب بمشكلة عويصة بسبب تداخل مفاهيمها، مما استوجب علينا طرح السؤال التالي: هل هوما بمعنى واحد أم يوجد بينها فروقات؟

- فنجد بول ريكول قد فرق بينها حيث رأى أن: النص تثبته الكتابة. والنص من وجهة نظر البحث أهم من الخطاب[1].
- ونجد أيضًا ميشال آدم (M.Adem) قد فرق بينهما بهذا الشكل الرياضي:

الخطاب= النّص + ظروف الإنتاج.

النّص= الخطاب – ظروف الإنتاج.

وبتعبير آخر فالخطاب بكل تأكيد ملفوظ يتميز بخاصيات نصيّة، لكنه يتميز أساسًا بوصفه فعلا خطابيًا أنجز في وضعيّة معينة،أمّا النّص فهو بالمقابل موضوع مجرد ناتج عن نزعة السّياق عن الموضوع المحسوس لنقل بعبارة أخرى، إنّالموضوع الذي هو الخطاب يدمج السّياق: أي الظروف الخارج لسانية المنتجة له. في حين أنّ النّص يبعدها بوصفها ترتيب لقطع تعود إلى البعد اللّساني أي السّياق[2]،وعليه: فإنّ النّص ينبني على النّصيّة والعلاقات الترابطية والاستقلال الشّكليّ، فإنّ الخطاب يرتكز على الخطابيّة أي أنّه مرادف الملفوظ.

[1] المرجع نفسه، ص 17.

[2] محاضرات في لسانيات النص، ص 8.

وخلاصة القول: إذا كان النّص مجرّدًا عن أطرافه التّواصليّة فإنّ الخطاب له علاقة بالإنجاز الكلام التلفظي، وجاء قول الأزهر زناد مدعما لآراء المفرقين: فيقول "وبعضهم يفرق بين "نص" هو كائنفيزيائيّ و"خطاب" هو موطن التفاعل والوجه المتحرك فيه ويتمثل في التعبير والتأويل"[1].

ويتضح الفرق أكثر عند إجراء مقارنة مختصرة بين كل من علم النّص وتحليل الخطاب، إذ يعرف الأوّل بأنّه الدّراسة اللّغويّة الّتي تهدف إلى الكشف عن مجموعة القواعد الّتي تنظم بناء مختلف النّصوص، وعن المعايير الّتي تميز النّص من اللاّنص، كما يعرف أيضا بأنّه العلم الّذي يصف النّظام الدّاخلي للنّص وطريقة بنائه ووظيفة كلّ جزء فيه، بينما يعرف تحليل الخطاب بأنّه دراسة النّص في علاقة مع ظروف إنتاجه[2]. ومنه نستنتج أنّه حتى وإن وجدت فورقات بينهما، فإنّها لا تلبث أن تتلاشى على مستوى التّحليل والدّراسة، إذ أجمع كل من علماء النّص والتّحليل الخطاب عند دراسة النّص على وجوب توفر البنية النصيّة وسياقها معًا، ولعلّ الفرق الوحيد بينهما هو في قضية التّسمية كما يرى فان ديك أنّ مايطلق عليه تحليل الخطاب analysis discour يقابله في الدّول الأوروبية وفي فرنسا خاصة علم النّفس Science de texte[3].

المطلب الثاني: من نحو الجملة إلى نحو النّص.

2-1- إرهاصات الانتقال من لسانيات الجملة للسانيات النّص

بقيت اللّسانيات فترة طويلة من الزّمن تدور في فلك الجملة ولا تخرج عن نطاقها إلا نادرًا، ومن ثم كانت الجملة هي المدى الأقصى الذي وقف عنده النّحاة، فلم يتناولوا وحدة أكبر منها؛ حتى حين كان النّحاة عن عطف الجملة أو عن الاستدراك و الإضراب ... إلخ، كان منطلقهم من علاقة الجملة الواحدة

[1] مدخل لعلم النص ومجالات تطبيقه، ص 73.

[2] المرجع نفسه، ص 73.

[3] المرجع نفسه، ص 76.

بأختها ولم يحدث أنّ شملوها معًا بمصطلح واحد يتخطى مفهوم الجملة[1]، ورغم ذلك قد حرم من التّعامل مع النّص، والنّظر إليه نظرة كلية تستشرف عالمه الفسيح إلاّ أنّ صنيعهم هذا لم يخلو من الفائدة، إذ يرى الدكتور تمام أنّ النّحاة كانوا موفقين في ذلك:"لأنّ تركيب النّص متصل إن سمح باستنباط بعض الضوابط الفضفاضة بالنّسبة لعلاقات الجمل ومعانيها، فما كان لهم أن يتمسكوا من إخضاع أي عنصر أكبر من الجملة لمثل ما تخضع له التّراكيب النّحوية من التعقيد الصارم، بل إن تقطيع النّص إلى فقرات يقع كل منها في عدد قليل أو كثير من الجمل لا يمكن أن يخضع لقاعدة من أي نوع[2]. وعلى كل فقد كانت طموحات اللّسانيات قبل التّوصل إلى مرحلة التّحليل النّصي متواضعة بل ومحدودة. حيث إنها اهتمت بدراسة كل ما يمكن أن تحيل عليه الجملة من خلال مكوناتها. فهي لا تدعي قدرة الذّهاب إلى ما هو أبعد منها –الجملة– إذ أنّها أقصى منطقة يمكن أن يبلغها التحليل، فما بعد الجملة إلاّ مجموعة من الجمل؛ واختيار الجملة يكون بمثابة عينة لإحدى العينات، وقد تحكمت في اللّسانيات اللّغويّة قبل التّحول من الجملة إلى النّص عدة مناهج ولم تخرج عن إطار الجملة عملية التّحليل أبرزها [نظرية العامل لدى نحاتنا القدامى، المنهج البنوي، المنهج التحويلي] وعليه جاء تعريف الجملة[3]، وقد أفضى التشكيك في شرعية الجملة كوحدة جديرة بأن تكون موضوع الدّراسة اللّسانية إلى ظهور مفهوم آخر هو "النّص" وهو حاليا يحظى بإجماع واسع من قبل علماء اللّغة وتشهد محاولات التّنظير له جهودًا حثيثة وجادة[4]، إذ بدأ البحث في اللّسانيات النّصيّة منذ أوائل الستنيات، مع المقالة الّتي نشرها هاريس عام 1952 المعنونة بـ Analysis Discour ثم توالت بعد ذلك الكتابات والدّراسات النّصية لكبار الدّارسين والباحثين في علم

[1] محمد خطابي، لسانيات النص [مدخل لانسجام الخطاب]، ط1، المركز الثقافي العربي، 1991، ص 56.

[2] المرجع نفسه، ص 284–285.

[3] تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، ص 20.

[4] مدخل لعلم النص ومجالات تطبيقه، ص 70.

النّص أمثال هارفج 1968 فاليتروخ 1969،هارتمان 1975،هايتريش[1]، وقد وجدت بعض الإرهاصات الغربية التي مهدت لظهور هذا الزخم من الدّراسات النّصيّة، وقد عرض فلوفانج وهايتريج الظواهر النّصية المختلفة الّتي استمدت من البلاغة الكلاسيكية [فن الخطابة عمومًا] وعلم البلاغة المدرسي [فن المرافعات أمام المحكمة على وجه الخصوص] ولا يهم البحث والوقوف طويلا أمام الإرهاصات الغربية لعلم النّص بقدر ما يهم عرض بعض البدايات الأولية العربية للتعامل مع النّص ولو بصورة مختصرة،لكن بوجه عام تعد البلاغة في التراثيين العربيّ واليونانيّ بمثابة الظّواهر الأولية لعلم النّص حيث اشتغلت بمسائل تدخل في صميم الدّراسات النّصيّة الحديثة، حيث إنّ الأمر في البلاغة يتعلق بصورة موجزة للغاية باستعمال واعٍ وهادف ومعلل لمعارف جمهور المستمعين وآرائهم ورغباتهم من خلال سمات نصيّة خاصة أو الطريقة الّتي يتحقق من خلالها هذا النّص في الموقف الاتصالي، ومن ثمة يمكن للبحث أن يعد البلاغة السّابقة التّاريخية لعلم النص، وأول الممارسات العربيّة اللّسانيّة كانت مع القرآن الكريم؛ وقد تمثلت في الوقوف على النّص في ذاتيته النّصية بتعبير بارت، فذاتية النّص تجليها قراءة للمكتوب تجعل النّص كلامًا يقوم بنفسه إزاء كلام آخر عبر إنجاز لغويّ مختلف؛ لذلك وجدت بعض الإرهاصات الّتي تدل على الوعي التّام بالنّص ككل متماسك... حيث نجد محمد خطابي قد تعرض لكثير من هذه الإرهاصات النّصيّة العربيّة، إذ جعل الباب الثّاني من كتابه لسانيات النّص "محاولة للإجابة عن سؤال مشروع: ألا يمكن أن نجد في التراث العربي المرتبط أساسًا بالممارسة النّصيّة مساهمة قابلة لأنّ تدرج في لسانيات الخطاب بصفة عامة وفي انسجام الخطاب بصفة خاصة؟"

أمّا في العصر الحديث فقد حدث اهتمام متنام بالنّص بتأثير كثير من الأفكار والتي طُوِّرت في الغرب سواء أ كان ذلك في مجال علم اللّغة أم في مجال النّقد الأدبيّ، فكانت لآراء اللّغويّ فردناند دي سوسير وما أثمرته في تطوير النّظر للنّص آثار نجني ثمارها الآن وكذلك لما تناثر من آراء الحلقة

[1] المرجع السابق، ص 27.

اللّغويّة في كوبن هاجن، وحلقة براغ للدّراسات اللّغويّة، أثر في تطوير النّظر للنّص، وقد تلاقت هذه الأفكار مع بعض الآراء النّقدية الحديثة؛ وعلى الأخص بعض آراء إيليوتوريتشاردز وتلميذه إمبسون وجماعة النقد الجديد الذين لا يهتمون إلا بالنّص وحده بدءًا ونهاية؛ ووسيلة وغاية حتى قيل عنهم أنهم ليسوا أصحاب نظريات؛ ولكنهم شارحوا نصوص، فضلا عمن يسمون النّقاد الشّكليّين والبنائيّين والأسلوبيّين والتفكيكيين، ولعل الاهتمام المتنامي بالنّص رد فعل للإغراق في الابتعاد عن النّص والاهتمام بالنّظريات في فترات سابقة.

2-2- نحو النص:

إنّ المطلع على ما ينشر من مقالات ومؤلفات خاصة بلسانيات النّص يلحظ تعدد في المصطلحات الخاصة بهذا العلم، وبما أنّ هذا العلم تشكلت نظرياته عند الغرب؛ فإن مصطلحاته جاءت بناءً على ثقافة الغرب اللغوية والأدبية؛ فهذا العلم له اسم واحد في اللّغة الفرنسية linguistique textuelle، وله اسم واحدٌ أيضًا في اللّغة الإنجليزية Texte linguistiques، فعلى سبيل المثال نجد نحو النّص، لسانيات النّص، علم لغة النّص، علم اللّغة النّصيّ علم النّص، نحو الخطاب، تحليل الخطاب، لسانيات الخطاب[1]، إذ يتبين أن مسألة تعدد الاصطلاح ستبقى رفيقة كل مبحث وافد للعربية لأسباب أهمها اختلاف اللّغة المنقول عنها.

وكأن الظّهور الفعلي لهذا المنهج اللّساني في ستينيات القرن العشرين، إذ يتكفل هذا المنهج بدراسة بنية النّصوص وكيفية اشتغالها عن ذلك، من منطلق بأنّ النّص ليس مجرد تتابع من الجمل وإنّما هو وحدة لغويّة نوعية Une unité linguistique spécifique ميزتها الأساسية الاتّساق والتّرابط، فلسانيات النّص ليست مكملا للسانيات الجملة كما يعتقد أو توسيعًا لمجالها وإنما هي إعادة بناء اللّسانيات من منطلق جديد موضوعه الوحدة الطبيعيّة للتّعامل اللّغويّ بين المتكلمين ألا وهي "النّص"

[1] لسانيات النص وتحليل الخطاب، ص 86.

كفعل تواصلي لغويّ كتابيًا كان أم شفويًا، وقد عالجت اللّسانيات النّصية قضايا متعددة كأثر السياق في الملفوظات اللغوية، وكذلك الظّواهر الّتي تكفل للنّص ترابطه وانسجامه، إضافة إلى بعض الظّواهر الّتي لا يمكن دراستها أو تفسيرها إلاّ على مستوى النّص[1].

وعند ضبط وتحديد مفهوم نحو النّص لم تطرح مشكلة تعدد التّعريفات مقارنة بالنّص، لأنّ المطّلع في هذا المجال يجد أنّ التّعريفات تتفق تقريبًا على أنّه: "فرع من فروع علم اللّغة يدرس النّصوص المكتوبة والمنطوقة، وهذه الدّراسة تؤكد الطريقة الّتي تنظم بها أجزاء النّص، وترتبط فيما بينها، لتخبر عن الكل المفيد"، إذ نجد ديفد كريستال يذكر أن تحليل الخطاب analysis discourse يرتبط بتحليل اللّغة المكتوبة، ولكنّه أكد بعد ذلك أنّ التّحليل سواء كان نصًا أم خطابًا وهو يشمل كل الوحدات اللّغوية المنطوقة والمكتوبة مع تحديد الوظيفة التّواصلية[2].

ويذكر نيلز –Nils– أنّ علم لغة النّص، يعني في العادة الدّراسة للأدوات اللّغوية للتّماسك النّصيّ الشكليّ والدلاليّ مع تأكيده لأهمية السيّاق ووجود خلفية لدى المتلقيّ حين تحليل الخطاب (2).

ويعرف كوليش رايبال –Râble Gulish– لسانيات النّص بقوله: "نقصد بنحو النّص مجموعة من الأعمال اللّسانية الّتي تملك، كقاسم مشترك خاصية تجعلها تجسد موضوع دراستها في المتواليات الخطابيّة ذات الأبعاد التي تتجاوز حدود الجملة"[3].

ومما سبق ذكره نخلص إلى ما يلي:

- نحو النّص فرع من فروع علم اللّغة يدرس النّصوص بنوعيها.

[1] مدخل لعلم النص ومجالات تطبيقه، ص 60 –بتصرف–

[2] علم اللّغة النصي، ص 35.

[3] محاضرات في لسانيات النص، ص 19.

- هو العلم الّذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها وصور التّرابط والانسجام داخلها والضّمائر العائدة...
- يدرس النّص وتحليل الخطاب ولا يهتم بالجملة بمعزل عن سياقها.
- يهدف لوصف النّصوص والخطابات نحويا ولسانيا في مستوياتها، الصرفيّة، الصوتيّة، النحويّة، والدّلاليّة.
- يبحث عن آليات بناء النّص وما تؤديها ضمن سياق تداولي معين.

المطلب الثالث: المعايير النصّية.

3-1- خاصية الاتساق:

1-1- ماهية الاتساق:

يعدّالاتّساق طريقة لربط مكونات النّص سطحيًا، أي هو: الكيفية الّتي يتم بها ربط الأفكار في بنية النّص، وفيما يلي عرض لتعريفه من الزاويتين اللّغويّة والاصطلاحيّة.

1-1- المعنى اللّغويّ:

إذا عدنا إلى القواميس وأمات الكتب العربيّة للبحث عن معنى مادة "وسق" نجد أنّها قد وردت في لسان العرب لابن منظور: "الوسق ما دخل فيه اللّيل وما ضمّ، وقد وسق اللّيل واتّسق، وكلّ ما انضم فقد اتّسق، والطريق يأتسق ويتّسق أيّ ينضم، واتّسق القمر: استوى، وفي التّنزيل قوله تعالى في سورة الانشقاق الآية 16-17 {فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ ﴿١٦﴾ وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ ﴿١٧﴾ وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ ﴿١٨﴾} قال

الفراء: وما وسق: أي ما جمع وضمّ، ووسقت الشّيء جمعته وحملته، والوسق ضم الشّيء إلى الشّيء. وقيل كل ما جمع فقد وسق،والاتساقالانتظام[1].

أماعند الجوهري في صحاحه قال:"الوسق مصدر وسقت الشّيء جمعته وحملته، فإذا جلل الجبال والأشجار والبحار والأرض فاجتمعت له فقد وسقها، والوسق الطرد ومنه سميت الوسيقة وهي من الإبل كالرفقة من النّاس، فإذا سرقت طردت معًا[2].

وفي القاموس المحيط للفيروز أبادي:"إستوسقت الإبل: اجتمعت، واتسق انتظم"[3]

وجاء في المعجم الوسيط:"اتّسق الشّيء: اجتمع وانظم وانتظم، والقمر استوى وإمتلأ إستوسق الشّيء. اجتمع وانتظم، يقال: "إستوسقت الإبل والأمر انتظم"، يقال "إستوسق له الأمر". أمكنه"[4]

وانطلاقا مما سبق ذكره نستنتج أن:

كلمة الاتساق تحمل معانٍ عديدة، الّتي رغم تشعبها وتفرعها، إلاّ أنّها اشتركت في معانٍ محددة كلها تشير إلى معنى: الانتظام، والانضمام، والإجماع والاستواء بين الكلمات التّواصليّة المرتبطة بأنماط مختلفة من الأقوال السّابقة والمتزامنة معها، وعليه: فالنّص هو عملية إنتاجيّة، مما يعني أمرين:

1- علاقته باللّغة الّتي يتموقع فيها تصبح من قبل إعادة التوزيع (عن طريق التفكيك وإعادة البناء) مما يجعله صالحًا: لأنّه يعالج بمقولات منطقيّة ورياضيّة، أكثر من صلاحية المقولات الصرفة له.

---

[1] ابن منظور, لسان العرب، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المملكة السعودية العربية، س ط 1891، ج 10، ص 378-379.

[2] أبو نصر إسماعيل الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، تح: د.محمد تامر وزكيا جابر،2009، ص 245.

[3] الفيروز أبادي. القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، ط2008، ص 1753.

[4] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، (د.ط)، (د.س)، ج2، 1032.

وهنا تأكيد على السّمة التّواصليّة للنّص، لأنّ التّواصل خاصية اللّغة الّتي ليست الوسيلة الوحيدة للتّواصل البشري، وأنّ النّص هو التّسجيل الحرفي للتّواصل.

2- يمثّل النّص عملية الاستبدال من النّصوص الأخرى. أي عملية تناص، بمعنى: أنّ النّص يتركب من عدّة نصوص[1].

ومنه نستنتج: لكي يكون النّص حدثا تواصليًا تبليغيا، وجب أن يتوفر فيه سبع معايير تميزه عن اللاّنص وهي:

1-السبك أو الرّبط النّحويّCohésion.

2- الحبك أو التّماسك الدلاليّCohérence.

3- القصيدة أي الهدف Intentionnalité.

4- القبول أو المقبولية Acceptabilité .

5- الإخبارية أو الإعلامية Informativité.

6- المقاميّة Situationalité.

7- التّناصIntertextualité.

2-2- اصطلاحًا:

يعد الاتساق أو التّماسك النّصيّ "Cohésion" من أهم المفاهيم الّتي ركزت عليها لسانيات النّص إذ أنّه يعمل على إحداث التّماسك بين أجزاء النّص،حيث عرفه محمد خطابي:"هو التّماسك الشديد بين

[1]صلاح فضل. بلاغة الخطاب وعلم النص. سلسلة عام المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت، أغسطس، 1992، ص211-212.

الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللّغوية (الشّكلية) الّتي تصل بين العناصر المكونة لجزء من الخطاب أو خطاب برمته"[1]

فالاتّساق عنده هو التّماسك والتّناسق بين أجزاء النّص والخطاب بمجموعة من أدوات نحوية ومعجميّة.

ويعرفه أحمد عفيفي: "بأنّه يعني تحقيق التّرابط الكامل بين بداية والنّص وآخره دون الفصل بين المستويات اللّغويّة المختلفة حيث لا يعرف التجزئة ولا يحده شيء، ولعلّ ذلك الأمر بالغ في العضوية"[2]. فمن الملاحظ عن تعريفه أنه لم يحصر الاتساق في الجانب الدلالي وإنّما جعله يتم على مستويات أخرى كالنّحو والمعجم.

جدول رقم 01: بين مظاهر الاتساق

مظاهرالاتّساق	الأمثلة
الضمائر المتصلة	كتابه – تعامله ...
الضمائر المنفصلة	أنا – أنت – هو...
أسماء الإشارة	هذا – هذه...
الأسماء الموصولة	الذي – التي...
حروف العطف	الواو – الفاء ...
التكرار	كلمات متكررة
أدوات الشرط	إن – إذا...

[1] لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 5.

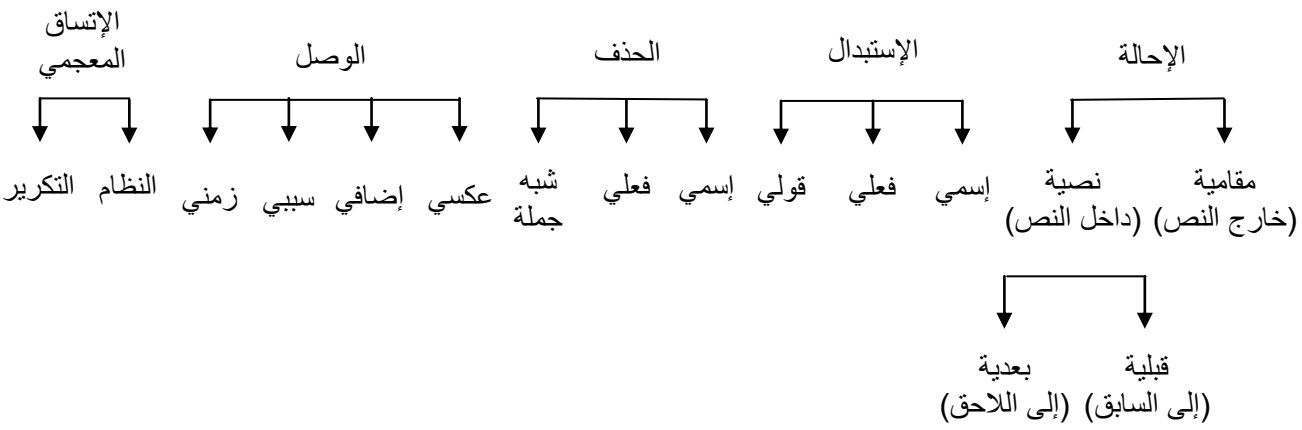
[2] نحو النص ، ص 96

كما نجد أنّ هاليداي ورقية حسن استعملا هذا المصطلح للإشارة إلى مجموعةٍ من الرّوابط الّتي تتحكم في تنضيد الجمل وتماسكها وترابطها لغويًا وتركيبيًا، ومن هنا يحدث الاتّساق... وعليه يبقى النّص لسانيا بواسطة مجموعةٍ من الرّوابط اللّغوية والتّركيبية، وتحتوي هذه الروابط على ما يلي[1]:

ويعرفه محمودي سعيد: "...يعني ترابط الجمل في النّص مع بعضها البعض بوسائل لغويّة معينة"[2]

وعليه يفهم أن الاتّساق يكمن في الروابط التي تربط بين الجمل بعضها ببعض، ومنه فالاتساق مظهر مميز للنّص من اللاّنص بمجموعة من الأدوات الموضحة في الخطاطة التالية[3]:

الشكل:04 أدوات النّص المتسق



وفيما يأتي تعريف موجز لهذه المصطلحات:

والبداية بمصطلح الإحالة الّتي تعتبر من أكثر الظّواهر اللّغوية استعمالا في النّصوص فلا تكاد تخلو منها جملة أو نص، بسبب أنّ أدواتها تشكل التّرابط بين أجزاء النّص، وهي من أهم وسائل تحليل

[1] محاضرات في لسانيات النص، ص 68، ط س، 2015، لجميل الحمداوي.

[2] حمودي سعيد، الانسجام والاتساق النصي والأشكال، مجلة الأثر أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات والرواية يومي 22-23 فيفري 2012، ص 110، جامعة المسيلة، ص 109.

[3] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، ص ط 2019، ص 71.

الخطاب/ النّص، وتكمن أهميتها في تحقيق التحام النّص، وقال فيها الأزهر زناد:"هي الّتي تقوم على مبدأ التّماثل بين ما سبق ذكره في مقامٍ ما، وبين ما هو مذكور بعد ذلك في مقامٍ آخر"[1]. فيفهم من تعريفه أن العنصر المحال يعتمد على عنصر آخر محال إليه، إذ لا يفهم إلا بالعودة إلى العنصر المحال عليه، بمعنى أنّه توجد عناصر لغويّة لا تكتفي بذاتها من حيث التّأويل فوجب العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها، وهي نوعان:

أ- إحالة داخل النّص Endaphrar وتسمى النّصيّة Textuel:"وهي استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سابقة في النص"[2] وتنقسم إلى: الإحالة إلى السّابق وتسمى: قبلية (Anaphore) والإحالة على اللاّحق وتسمى: بعدية (Caporal).

ونفهم مما سبق أن الإحالة تنقسم إلى:

الشكل05: أنواع الإحالة



2-الاستبدال:"عبارة عن عمليّة نصيّة داخليّة تعتمد على تعويض عنصر بآخر، فإذا كانت الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدّلالي؛ فإن الاستبدال عمليّة معجميّة نحويّة تقوم بين كلمات أو عبارات،والاستبدال من مظاهر اتّساق النّصوص نظرًا لعلاقته القبلية بين عنصر متأخر وعنصر

[1] الأزهر زناد، نسيج النص، فيما يكون به الملفوظ نص المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، س ط 1993، ص 118.

[2] د. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ص 38.

متقدّم"[1]يفهم من خلال هذا التّعريف أنّ للمتكلم الحريّة في استبدال شرط أن يكون المدلول نفسه،وينقسم إلى ثلاثة أقسام:

- استبدال اسميّ: ويتم باستعمال العناصر On- Ones- Same.
- استبدال فعليّ: يتم باستعمال العنصر do.
- استبدال قوليّ: يستعمل فيه العنصرين so -not.[2]

3- الحذف: ظاهرة نصيّة لها دورها أيضا في انسجام النّص والتحام عناصره، وشرطه في اللّغة أن لا يتم إلاّ إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا في الدّلالة، كافيا في أداء المعنى، وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قراءة معنوية أو مقامية تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره"[3]، وما يستشف من هذا القول أن النّص بحاجة إلى الحذف لتفادي الإحالة والّتي لا فائدة منها، لأنّ هناك قرائن أغنت عنها، وهو على ثلاثة أقسام:

- **حذف اسميّ:** لا يقع إلاّ في الأسماء المشتركة ومثاله: أي الطريقين ستأخذ؟ هذا الطّريق أسهل.
- **حذف فعليّ:** داخل المركب الفعلي مثل فيما كنت تفكر؟ المشكلة التي أرقتني، تقديرها: أفكر في المشكلة.
- **حذف داخل شبه الجملة:** كم ثمنه؟ عشرون دينارًا، تقدير الكلام: ثمنه عشرون دينارًا[4].

ومن التّعريف نستنتج أنّ:

أهمية الحذف تكمن في تفادي التكرار، ويوظف في النّصوص من أجل تحقيق اتساق عناصرها ويكون دائما داخل النّص، ويتقاطع غالبًا مع الإحالة لأنّ العنصر المحذوف تمت الإشارة إليه سابقًا.

---

[1] محاضرات في لسانيات النص، جميل الحمداوي، ص 73، ص 1، 2015.

[2] محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 19-20.

[3] محمد الأخضر الصبيحي. مدخل لعلم النص ومجالات تطبيقه. ص 92.

[4] أحمد عفيفي، نحو النص، الناشر مكتبة زهراء الشرق، ط1، س ط 2001، ص 124-125.

4- الوصل: عرفه هاليداي ورقية حسن "تحديد للطريقة التي يترابط بها السابق مع اللاحق بشكل منظم"[1] إذ يختلف اختلافًا تامًا عن بقية وسائل التّماسك النّصي لأنّه يصل مباشرة بين جملتين أو مقطعين في النّص دون البحث عن الإحالات، وتكمن أهميته في كون النّص كلا متماسكا في حاجة إلى روابط منطقية لتحقيق الالتحام في عناصره.

وفيما يلي محاولة لتصنيف أدوات الرّبط اعتمادا على أبعادها الدلالية:

- صنف يفيد الإضافة مثل: "أو" أيضًا، بالإضافة.
- صنف يفيد التعدد مثل: أوّلاً، ثانيًا، أخيرًا، في النّهاية، بعد ذلك.
- صنف يفيد الشرح مثل: لأنّ بمعنى، بعبارة أخرى.
- صنف يفيد التّوضيح: مثلا. خاصة...
- صنف يفيد التمثيل: على غرار، نحو، مثلا.
- صنف يفيد الربط العكسي: لكن، غير أن، عكس ذلك.
- صنف يفيد السبب: إذا، وعليه. وفعلا. نتيجة ذلك. بناء على ذلك.
- صنف يفيد الاختصار: بإيجاز، باختصار، وعلى العموم، أخيرًا.
- صنف يفيد التعاقب الزمني: قبل ذلك، بعد ذلك، ثم، إثر ذلك.[2]

وباعتباره مظهرًا اتساقيا قد يكون إضافيًا، وسببيًا، وعكسيًا، وزمنيًا[3].

5- الاتساق المعجمي: يعتبر آخر مظهر اتّساقي لتحقيق تلاحم النص، وهو نوعان التكرار (Réitération) والتضام (Collocation)،فالأوّل يتطلب إعادة عنصر معجمي أو وجود مرادف له.

---

[1] المرجع السابق، ص 19.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النفس، ص 95.

[3] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 25.

وأشبه مرادف أو عنصرًا مطلقًا أو اسما عامًا، أمّا الثاني فهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك[1].

إذ لا يمكن الحديث في هذا المظهر عن العنصر المفترِض والعنصر المفترض، ولا عن أي وسيلة شكلية للرّبط بين العناصر، إذ أنّه يختلف عما ذكر سابقًا.

3-2- خاصيةالانسجام:

2-1- ماهيةالانسجام:

بما أن الاتساق طريقة لربط مكونات النص سطحيًا، فإنّالانسجام يعتمد على عمليات ضمنية غير ظاهرة توظف من أجل بناء النّص وتوفير انسجامه ومنه جاء.

1- المعنى اللغوي:

المتتبع للمادة اللّغوية [س ج م] في لسان العرب، يرى أنّها جاءت على عدّة معانٍ أهمها: "سجم: سجمت العين الدمع، والسحابة للماء تسجمه سجما وسجومًا وسجاما، قطران الدّمع، وسيلانه كثيرًا أو قليلاً، وكذلكالسّاجم من المطر، والعرب تقول: دمع ساجم ودمع مسجوم،سجمته العين سجمًا، وقد أسجمه وألجم الدّمع،وأنسجم المّاء والدّمع وهو منسجم، إذا انسجم أي ... انصب... إذا سال"[2]

أمّا في القاموس المحيط: "سجم الدمع سجومًا وسجامًا، قطر دمعها وسال قليلاً أو كثيرًا"[3]

وفي قاموس التّربية الحديث فقد عرف بأنه: "صفة خطاب (سواء كان عرضًا أو تقريرًا أو رسالة أو قصة بحث أو برنامجًا دراسيًا أو أهدافًا بيداغوجية...) لا تعارض فيه بين عناصره، ولا بينه وبين السّياق الخاص الذي يندرج ضمنه".

---

[1] د. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص 73.

[2] لسان العرب، مادة (س ج م)، مج 02، ص 103.

[3] القاموس المحيط، مادة (س ج م)، ص 1009، 1010.

"ميزة خطاب تجددها طبيعة الرّوابط المنطقيّة الّتي غالبًا ما تكون ضمنيّة بين الحجاج أو عناصر الخطاب"[1]

ومما يستنتج من تعريف المادة اللّغوية [س ج م] : أنّ مفاهيمها ارتبطت بالقطران والانصباب والسيلان. حيث تتصل هذه المعاني اللّغوية بالانسجام في النّص، إذ تجد علاقته في انصباب معاني النّص، فالجملة الواحدة يوحي معناها إلى ما يليها، وتجمع المعاني يؤدي لوحدة النّص الدّلاليّة.

2- المعنى الاصطلاحي:

يدرس النّص من منطلق أنّه بنية لغوية تحكمها علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النّص ومقاطعه يعبر عنها بالتّماسك النّصيّوالانسجام، الّذي عرف بأنه: "الأبنية الدّلاليّة المحورية الكبرى وهي أبنية عميقة تجرديه، وبخلاف ذلك بين أنّالاتساق يتمثّل في الأبنية النّحوية الصغرى وهي أبنية تظهر على مستوى سطح النص"[2]

ومنه نفهم أنّ الإنجاز اللّغوي بنوعيه لا يسلك دائمًا طريق الاتّساق المتعلق بالجانب التركيبي بل في بعض الأحيان يأخذ منحى الانسجام -المتعلق بالجانب الدلالي- عن طريق إعادة بناء أواصل النّص المفرق لأنّه معطى نصي، والقارئ المتمكن يعيد للنص انسجامه عن طريق صرف الاهتمام للعلاقات الخفية.

ويمكن التمييز بين الاتساقوالانسجام، فالأوّل يرتبط بالروابط اللّغوية التركيبية الظاهرة مثل: الضمائر، وأسماء الإشارة، حروف العطف، الأسماء الموصولة، والتّكرار... في حين يستند الانسجام إلى

[1] قاموس التربية الحديث، عربي- فرنسي- إنجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، الأستاذ بدر الدين بن تريدي، ص 44.

[2] د. حمودي سعيد، الانسجام والاتساق النصي المفهوم الأشكال، جامعة المسيلة، (الجزائر)، مجلة الأثر، عدد خاص: أشغال الملتقى الوطني حول اللسانيات والرواية، يومي 22-23 فيفري 2022، ص 140.

مجموعة من العمليات الضمنية الخفية التي تسعف المتلقي في قراءة النّص وبناء انسجامه مثلا لتّغريض والمشابهة، والأطر، والسيناريوهات، المدونات والتأويل، وخطاطات، والمعرفة الخلفية[1].

وترتب عن هذه المقارنة أنّ:

الانسجام أعم وأدق من الاتّساق بينما الاتّساق مفهوم خاص.

3-3- أدواته:

3-1- التأويل: رصد العلاقات الخفية بين أجزاء النّص.

3-2- السياق: يعني الانزلاق من المستوى التّحليلي إلى مستوى آخر يتعلق بظروف إنتاج الخطاب. فالمرسلوالمتلقي وزمن النّص ومكان إنتاجه والحالة النّفسية للمرسل أو المتلقي كلها عوامل محددة للسياق[2].

3-4- أهميته:

يعدالانسجام أحد عناصر بناء النص، إذ يضمن له الاستمرارية، ويساهم في كشف قيمته الجمالية والأدبية، وذلك: بتمكين القارئ من تفاعله مع النّص، فيقوم بالتّحليل والتّفسير والتّأويل واستنطاق مختلف عناصره، ويسمح للقارئ أن يبقى في حوار مفتوح دائم مع النّص... إضافة إلى إعطاء أهمية لعناصر الرّسالة من المرسل والمتلقي والنّص، وكذا مناقشة النّص من حيث إنتاجه والاستقبال، والعوامل التي تؤثر في النّص أو الخطاب... إضافة إلى دوره في تحديد المعاني المفترضة والوصول إلى الدّلالات اللازمة، فشكل بناء النّص المنسجم يسمح بتحقيق الفهم الصحيح بمعرفة المعنى أو ما وراء المعنى[3].

---

[1] د. جميل الحمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص 76.

[2] الانسجام والاتساق النّصي المفهوم والأشكال، ص 110.

[3] آليات الانسجام ومظاهر الاتساق في النص التعليمي، السنة 2 ن أ ف نص المطالعة الموجهة أيها الولد لأبي حامد الغزالي (أنموذجا)، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات، إعداد بوبكر مبروك، بابا مبارك، إشراف د. محمد كنتاوي، أحمد دارية،ادرار.

المبحث الثالث: التّعليم المدمج- المميزات والغايات.

المطلب الأول: مفهوم التّعليم المدمج.

1-1- التّسميات:

إنّ مفهوم التّعليم المتمازج ليس مفهومًا جديدًا، لأنّه له جذورًا قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التّعليم وإستراتجياته مع الوسائل المتنوعة، حيث تعتبر هذه الإستراتيجية Blended Learning Strategy نقطة التّحول في مجال التّدريس في المراحل التّعلمية، فهي تمتلك السّرعة والمرونة في تحقيق أهداف التّعلّم، وتمد المتعلّم بالثقافة العلمية والرقمية، كما تعمل على نشر العلم، وتوفر التّعزيز والتّحفيز وخبرات التّعلم ذات المعنى[1].

كما أطلقت عليه عدّة تسميات منها:

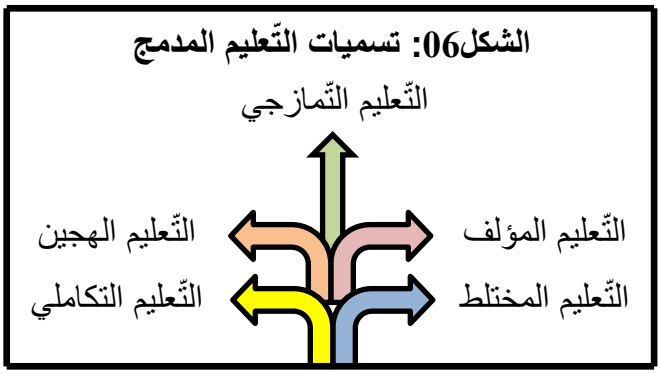
أ- بالعربيّة: التّعليم المزيج، التّعليم الخليط، التّعليم المدمج، التّعليم التّمازجي، التّعليم المؤلف، التّعليم الهجين، التّعليم المختلط، التّعليم المتمازج.

2- بالإنجليزية Learning Integrated،Learning Hybri،Multi-methodlearning، mixed Learning،Learning Blended.[2]

ويرجع سبب تعدد المسميات إلى اختلاف وجهات النظر حول تعريف وطبيعة التّعليم المدمج ونوعه، إلاّ أنّها تتفق في كونه يخلط بين التّعليم التّقليدي والتّعليم الإلكتروني، كما أنّ هذا الدمج يكون من خلال توظيف أدوات التّعليم التقليدي وطرقه مع أدوات التّعليم الإلكتروني وطرقه توظيفًا صحيحًا بحسب الموقف التّعليميّ، إضافة إلى آليات التّقديم وطبيعة التدريس المتبعة في هذا النّمط من التّعليم.

[1] تدريس مقرر الثقافة العلمية في ضوء إستراتيجية التعلم المدمج لتنمية الكفاءة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية، ص 215.

[2] واقع تطبيق تجربة التعليم المدمج بمحافظة دمشق، ص 21.



1-2- التّعريف:

وقد عرف عدّة تعريفات من بينها:

عرّفه إسماعيل غريب بقوله:"توظيف المستحدثات التّكنولوجيّة في الدّمج بين الأهداف والمحتوى والمصادر وأنشطة التّعلّم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوب التّعلّم وجها لوجه والتّعلّم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التّدريس كونه معلمًا ومرشدًا لطلاب"[1]

بمعنى: "أنّه يعتبر أحد أنماط التّعليم تستخدم فيه التّكنولوجيا المعلوماتيّة والاتّصاليّة من أجل تكامل طرق التّدريس الّتي تحتاج إلى تفاعل بين الطّلاب والمعلم باستخدام الأدوات الإلكترونيّة دون التّخلي عن النّمط المعتاد في التعليم التقليدي".

وعرفه إبراهيم محمدي أيضا بقوله: "تعليم يمزج بين كلّ من التّعليم التّقليدي داخل حجرات الدّراسة والتّعلّم الإلكترونيّ لتحقيق الإفادة من مميزات كلا الأسلوبين[2]".

ويقصد بذلك أنّه دمج بيت إستراتيجيات التّعليم المباشر مع الأدوات الإلكترونيّة.

فجاءت هذه المعادلة كخير مثالٍ لهذا التّعليم.

التّعليم الإلكتروني+ التّعليم التّقليدي= التّعليم المدمج.

[1] إسماعيل الغريب زاهر، التعلم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 2009، ص8.

[2] إبراهيم محمدي عزيز، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007، ص 05.

عرّفته مؤسسة التّدريب الأسترالية (2004) ANTA: تعليم مبني على استخدام قنوات حاسوبيّة، والّذي يأخذ طابع المقابلة وجها لوجه حيث يستفيد المتعلم من الحاسوب التّعليمي وإمكانيته بما في ذلك استخدام عبر الشبكة[1].

ويتفق كل مبارز وفخري والدميلي أنّ التّعليم المدمج هو إحدى صيغ التّعليم أو التّعلم الّذي يندمج أو يتكامل فيها التّعلم الإلكتروني مع التّعلم الفعليّ في إطار واحد حيث توظف أدوات التّعليم الإلكترونيّ سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على شبكة الإنترنت في الدّروس والمحاضرات وجلسات التّدريب والّتي تتم غالبًا في قاعات الدّراسة الحقيقية المجهزة بإمكانيته بالاتّصال بالشّبكة وفيها يلتقي المعلِّم بطلابه وجها لوجه.

ونخلص من التّعريفات إلى أنّ:

- التّعليم المدمج يمكن أن يكون عبارة عن دمج وسائط توصيل المعرفة وأنماط التّعليم.
- أو أنّ يكون الدّمج بين أساليب وطرق التّعليم.
- أو أنّ يكون عبر الإنترنت وجها لوجه.

1-3- الدّراسات الّتي تناولت التّعليم المدمج:

هناك عديد من الدّراسات تناولت تعريف التّعليم المدمج منها:

1-3-1- دراسة دريسكول-Driscoll- أشارت إلى أنّه هناك أربعة معانٍ مختلفة للتّعليم المدمج:

- المزج بين الأنماط المختلفة من التّكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدفٍ تربوي مثل الصفوف الافتراضيّة.

[1] واقع تطبيق تجربة التعلم المدمج بمدارس محافظة دمشق معوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوها، إعداد: الطالب عقبة عبد الله جاسم، ص21.

- مزج طرق التّدريس المختلفة والمبنيّة على نظريات متعدّدة لإنتاج تعلّم مثالي مع أو بدون استخدام التّقنية.
- مزج أيّ شكل من الأشكال التّقنية مثل شريط الفيديو- CD- أفلام... مع التّدريس من قبل المدّرس، وجها لوجه.
- مزج التّقنية في التّدريس مع مهارات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تؤثر على الانسجام بين التّعلم والعمل.

1-3-2-دراسة كورتل وروبسن Cotlrell / Robison:

أشارت إلى أنّ التّعلم المتمازج عبارة عن استعمال اثنين أو أكثر من طرف التّدريس المتميزة بحيث تصبح متشاركة معًا، مثال ذلك: مزج التّدريس الصّفي باستخدام الإنترنت في التّدريس.

وهناك من عرّف التّعليم المتمازج بأنّه التّعلم الّذي يوظف فيه من 30% إلى 70% من أنشطة التّطبيق عبر الإنترنت يخفف فيه وقت التّعلم التّقليدي.

1-3-3-أمّا في دراسة سليكس Selix 2001:

فقد قصر التّعلم المتمازج بين التّعلم عن طريق الاتّصال المتزامن والاتّصال اللاّمتزامن بين المعلّم والطّلاب، بمعنى: مزج بين طرائق التّواصل الإلكترونيّة وبين لقاء المتّعلم والمعلمين وجهًا لوجه[1].

1-3-4-وفي الدراسة التي قام بها جورهام وآلن ويور G.rahen. Allen and Ure 2003:

إلى أنّ هناك ثلاثة أشياء يتم التّفكير فيها عند الدّمج:

- مزج نماذج التّدريس أو وسائط التّنفيذ.

[1] مفيد أحمد أبو موسى، ود.سمير عبد السلام الصوص،التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد (16) الناشر: الأكاديميون للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص 06-12

- مزج طرق التّدريس.

- مزج التّدريس عبر الإنترنت وجها لوجه.

وقد قام سميلسر Smelser 2002 بتعريف التّعليم المتمازج بأنّه تكامل إدارة المعرفة وإدارة التّعلم، أما فاليري Valerie قال عنه بأنّه النّظام الّذي يركز على تحسين إنجاز أهداف بواسطة تطبيق تكنولوجيا التّعليم المناسبة لمطابقة أسلوب التّعلم الفردي المناسب من أجل تحويلها إلى مهارات مناسبة للشّخص المناسب وفي الوقت المناسب.

ووصفه جوردن Gordon بأنّه إشراك طرق عدّة في التّنفيذ مثل البرامج التّعاونية والدّروس المعتمدة على الويب، ويعترض أوليفر وتروجويلTrigwel،Oliverبأنّه مصطلح خادع لأنّه ليس هو التّعليم بحد ذاته والتّعبير الأدق هو أساليب التّعليم المتمازجة[1].

وما يلاحظ من خلال ما هو من التّعريفات السّابقة أنّ:

التّعلم المتمازج هو ذلك التّعلم الّذي يمزج كل من:

1- التّعلم الإلكتروني والتّعليم التّقليدي.

2- التّعلم المبني على الاتّصال بالشّبكة والتّعلم وجها لوجه.

3- التّعلم القائم بين على الاتصال المتزامن والتّعلم القائم على الإنترنت.

1-4- وجهات النّظر للتّعليم المدمج:

1-4-1- دمج بين استخدام شبكة الإنترنت كأحد أشكال التّعلم الإلكترونيّ والتّعليم التقليديّ عمليّة تدمج بين التّعلم الإلكترونيّ بجميع صوره وأشكاله المعتمدة على الحاسوب أو على شبكة الإنترنت والتّعليم التّقليديّ، والاعتماد عليهما معًا.

1-4-2- من السّمات والمميزات الّتي يتم بها كل تعليم في صورة متكاملة.

[1] التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني ص 9-10.

1-4-3- المزج المتكامل بين العناصر المختلفة المكوّنة لنمطي التعليمين[1].

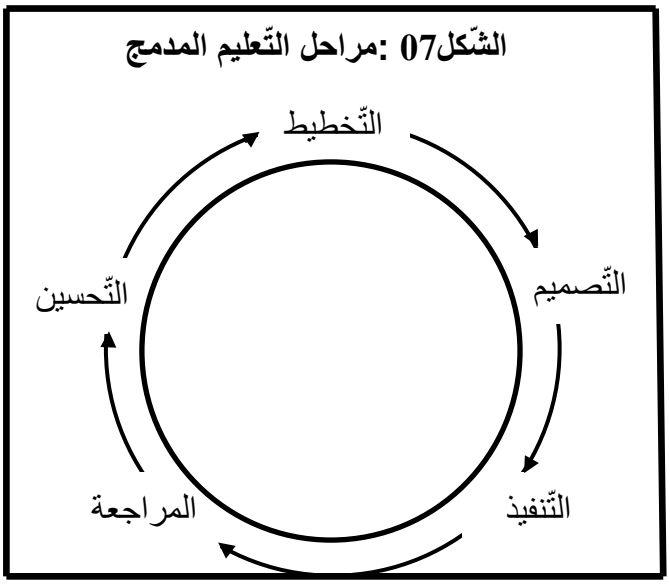
المطلب الثاني: مراحل ومميزات التّعليم المدمج وفوائده.

2-1- مراحل التّعليم المدمج:

التّعليم المدمج خمسة مراحل هي:

- التّخطيط لإدخال التّعليم المدمج في التّدريس.
- تصميم وتطوير عناصر التّعليم المدمج.
- تنفيذ عناصر التّعليم المدمج الّتي تم تصميمها.
- مراجعة وتقييم فعالية التّصميم الّذي قمت بتنفيذه.
- التّخطيط لإدخال تحسينات على الأعمال المستقبليّة.

الشّكل07 :مراحل التّعليم المدمج



2-2- مميزات التّعليم المدمج وفوائده:

يحقق التّعليم المدمج الكثير من المميزات العمليّة التّعليميّة، نذكر من بينها:

[1]أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية. إعداد: عروبة محمد حامد الشهوان. إشراف: أ.د حمد محمود الحيلة، رسالة مقدمة إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية قسم المناهج وأساليب التدريس، كلية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، 2014، ص14.

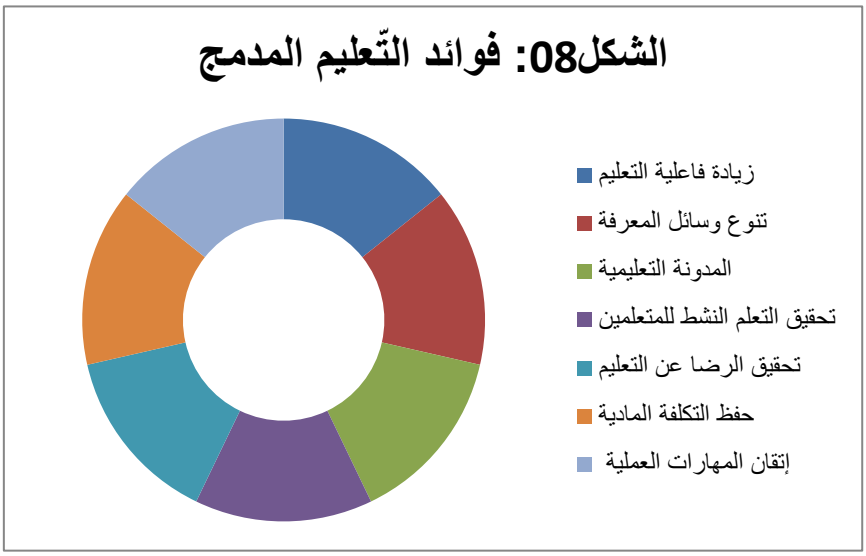
- توفير الوقت لكلّ من المعلّم والطّالب.
- توفير طريقتين للتّعلم يمكن الاختيار بينهما بدل الاعتماد على طريقة واحدة.
- يعالج مشاكل عدم توفير الإمكانيات عند بعض الطّلبة.
- يركز على الجوانب المعرفيّة والمهارات الوجدانيّة دون تأثير الواحدة على الأخرى.
- يحافظ على الرّبط بين الطّالب والمعلّم وهو أساس تقوم عليه العمليّة التّعليميّة.
- المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التّعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- الجمع بين مزايا التّعليم الإلكتروني والتّعليم التّقليدي.
- التّواصل الحضاري بين الثقافات للإفادة والاستفادة من كل ما هو جديد في العلوم المختلفة.
- إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العمليّة التّعليميّة ومن ثمة جودة المنتج التّعليميّ وكفاءة المتعلمين وتمكين المتعلمين من الحصول على متعة التّعامل مع معلميهم وزملائهم وجها لوجه[1].
- يساعد الطّلبة في التّعبير عن أفكارهم في أيّ وقت، ويزيد من فاعليّة التّعلّم، حيث أظهرت الدّراسات الحديثة من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلّم وبرنامج التعلم، ويساعد في تحسين المستوى العام للتّحصيل والتّفكير والإبداع والابتكار.
- يوفر بيئة غنيّة جذابة[2].
- استعمالِ أكبر قدر من الحواس ممّا يسهل على المتعلّمين استيعاب المعلومات المقدّمة.
- توفير التّغذية الرّاجعة اللّازمة لكلّ متعلم للتّعرف على نقاط القوة والضعف لديه.
- تحقيق التّعلّم المستمر بجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة ونمو خبراته بصورة إيجابيّة.
- تشجيع المتّعلمين على العمل التّعاوني من خلال العمل في مجموعات ممّا يؤدي إلى تقبل الآراء، وفينفس الوقت يشجعهم على التّفكير النّقديّ والإبتكاريّ[3].

---

[1] دور إستراتيجية التعليم المدمج في العملية التعليمية السنة أولى متوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات تعليمية، إعداد: شافية طويل وسمية بوالف بإشراف مريم بغيبغ، ص 21.

[2] واقع تطبيق تجربة التعليم المدمج بمدارس محافظة دمشق، معوقات استخدامها و اتجاهات الطلبة نحوها.

[3] تدريس مقر الثقافة العلمية في ضوء التعليم المدمج لتهيئة الكفاءة والمسؤولية الذاتية لطلاب الشعب العلميّة بكلية التّربية،م.د/ مينا عبد المسيح عبد الملاك مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 47، ج1، 2023.



المطلب الثّالث: طرائق التّعليم المدمج ونماذجه ومستوياته.

3-1- طرائق التّعليم المدمج:

التّعلم المدمج يغطي مساحة من الأنشطة ابتداءً من التّعليم التّقليديّ حيث يكون التّواصل مباشرًا بين المعلّم والمتعلّم، وحتى التّواصل المعتمد على الإنترنت بشكل كامل، ويوجد ثلاثة أوضاعٍ لمستوى استخدام التّكنولوجيا في التّعليم والتّعلم، وهذه الأوضاع هي:

جدول رقم(02): يبين طرائق التعليم المدمج

الوضع الأوّل	استخدام التّكنولوجيا لتسهيل إدارة الدّورة والمواد لدعم المتعلِّم، مثل: توفير المعلومات والمواد للطّلاب والّتي قد تتضمن مذكرات، محاضرات، أو أداء الوظائف الإدارية الأساسيّة مثل الإعلانات، أو رسائل البريد الإلكترونيّ، مثل: إرسال رسائل بريد الإلكترونيّ للطّلاب بمادة إثرائيّة.
الوضع الثاني:	استخدام التّكنولوجيا لإثراء الأنشطة التّعلميّة بمواد لا تتوفر في البيئة التّعليميّة التّقليديّة، مثل استخدام التّكنولوجيا لدعم التّواصل والتّعاون بين المعلّمين والطّلاب وبين الطّلاب أنفسهم وكذلك في التّعليم مثلا: يمكن للمعلم في الصف التّقليديّ أنّ يعرض للطّلاب فيديو يدعم محتوى الدّرس من موقع You tube.
الوضع الثالث	استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم الذاتي، أو يكون جزءًا من التّعلم ذاتيًا ويشمل استخدام أنشطة التّعلم التّفاعليّة والتّعاونيّة، وفي هذا الوضع يتم تقديم الدّورات على الإنترنت بشكل كامل[1].

[1] المرجع السابق، ص 07.

ويزيد محسن عطية عن هذه الطّرائق طريقة أخرى هي طرقة التّعليم الإلكترونيّ التي تستخدم فيها وسائل الاتصال الحديثة وأجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت والوسائط المتعددة كالصّوت و الصّورة والرّسوم وآليات البحث، المكتبات الإلكترونيّة وكلّ ما له صلة بعمليّة الاتّصال من تقنيات حديثة بين المعلمين والمتعلّمين والمؤسسات التّعليميّة[1].

3-2- نماذج التّعليم المدمج:يأخذ التعليم المدمج أشكالاً متنوعة منها:

3-2-1- نموذج التّناوب: أكثر نماذج التّعليم المدمج شيوعًا يعتمد على المحطات ينتقل فيها الطّالب ليطور معرفته ومهاراته حول موضوع الدّرس، تشكلت منه أربعة نماذج فرعية هي:

3-2-1- التّناوب على محطات التّعلم: ينتقل الطّلبة ضمن هذا النّموذج عبر المحطات عند دراسة موضوع معين ضمن مجموعات، فالطالب ينتقل بين محطة وأخرى حسب جدول موضوع يناسب الطّالب بالذات.

3-2-2- التّناوب الفردي: ينتقل الطّالب ضمن هذا النّموذج بين محطات التّعلم بشكل فردي وليس بالضرورة ضمن مجموعات، فالطّالب ينتقل بين محطة وأخرى حسب جدول موضوع يناسب الطّالب بالذات.

3-2-3- التّناوب على المختبرات:في هذا النموذج ينتقل الطلبة بين مواقع مختلفة ضمن مناحي المدرسة حسب جدول موضوع سابقًا، ينتقل الطّلبة بين الفرق الصّفية ومختبر الحاسوب.

3-2-4-الصّفوف المعكوسة: ينتقل الطّالب ضمن هذا النّموذج بين التّطبيقات الصّفيّة تحت إشراف المعلّم مباشرة خلال اليوم الدّراسي في المدرسة؛ والتّعلم من خلال الإنترنت عن طريق نقل المحتوى التّعليميّ بالطرق المتاحة لذلك عبر الإنترنت في المنزل.

[1]محسن عطية. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، 2013، دار المناهج للنشر والتوزيع، ص 363.

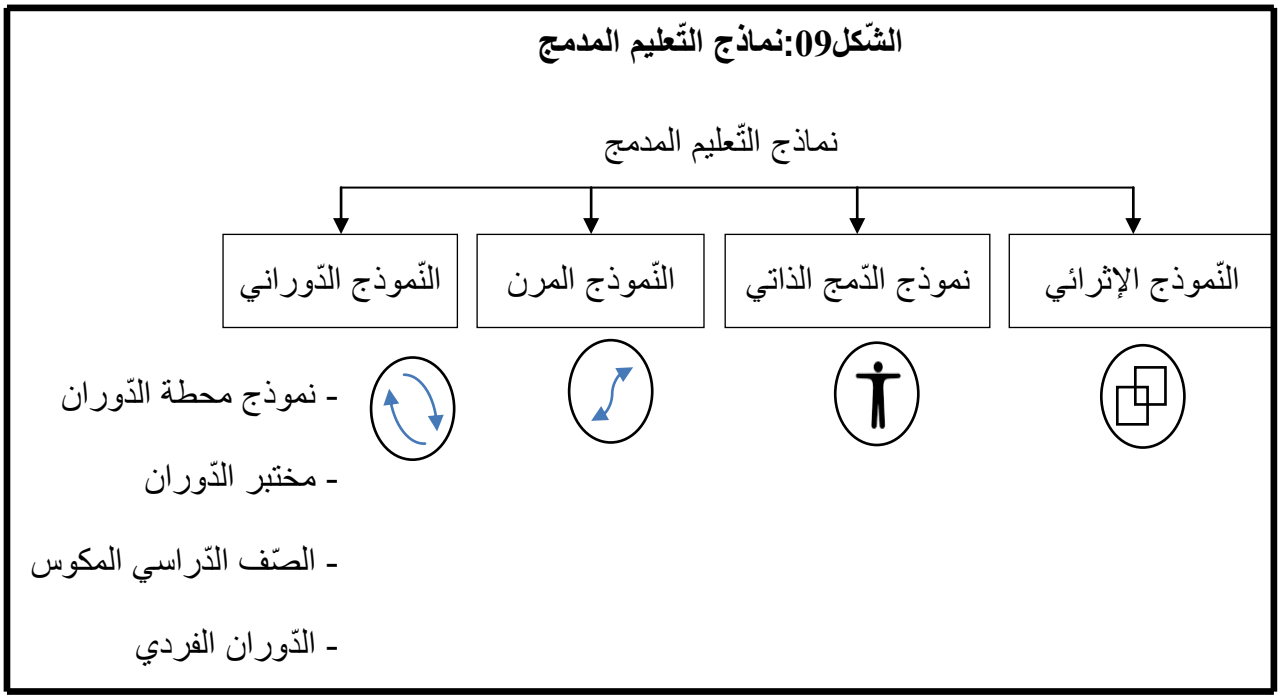
3-2-2- النّموذج الانتقالي:يعطي هذا النّموذج الحرية للطّالب في تسجيل في مادة أو أكثر من المواد الّتي يدرسها لدراستها عبر الإنترنت بينما يدرس المواد بالطّريقة التّقليدية والحرية تعود للطّالب.

3-2-3- النّموذج المرن: يعد التّعلّم عبر الإنترنت ضمن هذا النّوع، وهو العمود الفقري لتّعلم الطّلبة غير أنّ ذلك يكون داخل الغرفة الصّفيّة ولا يخضع الطّلبة جميعهم لجدول دراسي واحد وإنما يتم وضع جداول بناءً على حاجات كل متعلّم.

3-2-4- النّموذجالافتراضيّ المحسن:

ضمن هذا النّموذج يتم تقديم الخبرات التّعليميّة تشمل المدرسة ككل[1].

الشّكل09:نماذج التّعليم المدمج



وعليه يلاحظ على هذه النّماذج ما يلي:

- في النّموذج الدوراني:

* يكون في موضوع معين.

[1] ينظر التعليم المدمج... والمناهج المدرسية 68-70.

* يتناوب فيه الطّلاب على جدول زمني يضعه الأستاذ ويبين طرائق التّعليم.

أمّا عن أقسامه:

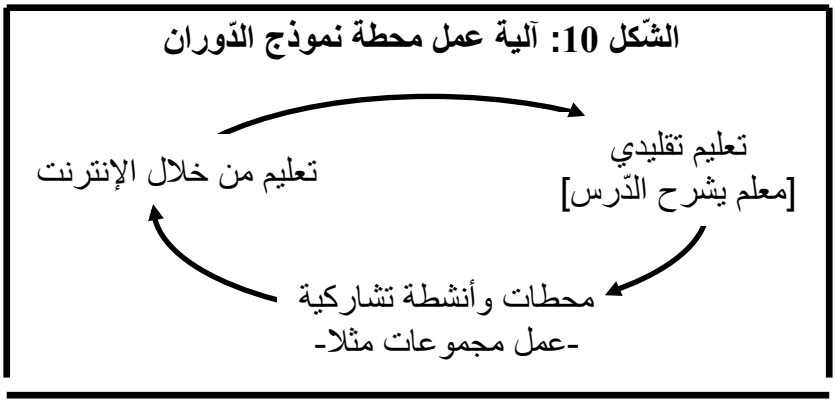
- **نموذج محطة الدّورات:**

* يتم في الصّف.

* ينتقل فيه الطّلبة بين الأنشطة عبر الحاسوب.

حيث يوضح الشّكل التالي آلية عمل هذا النّموذج:

الشّكل 10: آلية عمل محطة نموذج الدّوران



- مختبر الدوران:

* ينتقل الطّلاب بين الغرف ومواقع مختلفة على عكس محطة الدّوران.

2- في النّموذج المرن:

- تسلم المحتويات والتّعليمات عن طريق الإنترنت.

- يكون بشكل فردي.

- وجود جدول زمنيّ لأنشطة أخرى كالتّدريس في مجموعات صغيرة ومشاريع مجموعات ودروس خصوصية...

3- في نموذج الدّمج الذاتي:

- لا يشارك الطّالب بدورة ما عبر الإنترنت.

– يتلقى المواد والتّعلّمات والإشراف والمتابعة عبر الخط.

أيّ أنّ كل شيء يتم عن بعد دون لقاء أو اجتماع الطرفين، المعلّم، والمتعلّم.

4– في النّموذج الإثرائيّ الظّاهريّ:

– يتقابل الطّلاب مع المعلّمين لفترة محددة.
– يستلمون في هذا اللّقاء المواد والتّعليمات ثم يكملون عبر الإنترنت.
– لقاء ختامي من أجل التقييم.

3–3– مستويات التعليم المدمج:

له أربع مستويات هي:

3–1– المستوى المركب: في هذا المستوى يقع الرّبط بين أدوات توصيل المعلومات وبين محتوى التّعلم. من أمثلته:

3–1–1– نموذج ثنائي المكون:يقوم باستخدام مصادر وأدوات التّعليم الإلكترونيّ ويليه التّعليم في حجرة الصّف باستخدام المحاضرة.

3–1–2– نموذج ثلاثي المكون:يقوم على تشخيص تعلّم الطّلاب باستخدام التّغذية الراجعة وتصحيح التّعلم باستخدام الطّرق والأساليب التّقليديّة في التّعليم باستخدام التّعليم الإلكترونيّ لإثراء وتعزيز التّعلّم.

3–2– المستوى المتكامل: يتّم فيه التّكامل بين العناصر المختلفة للتّعلم الإلكترونيّ القائم على الإنترنت ومن أمثلة التّعلّم المدمج في هذا المستوى الدّمج المتكامل بين ثلاث مكونات وهي: مصادر المعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت ومجموعات المناقشة المتّصلة عبر الإنترنت والتّقويم المباشر عبر الإنترنت.

3–3– المستوى التّشاركيّ "التّعاونيّ":يقوم على الدّمج بين المعلّم سواء كان معلّما اعتياديًا أو إلكترونيًا عبر الإنترنت وبين مجموعات التّعلّم التّعاونيّة داخل حجرة الدّراسة التّقليديّة أو مجموعات التّعلّم التّشاركيّة عبر الإنترنت، ومن أمثلة التّعلّم المدمج في هذا المستوى:

3-3-1- الدّمج بين الدّور التّقليدي للمعلِّم والمتعلِّمين وبين المعلِّم الإلكترونيّ عبر الإنترنت[1].

3-3-2- الدّمج بين المعلِّم الإلكترونيّ والمتعلِّمين التّقليديين بالتّعلّم الفرديّ أو بين التّعلم الإلكترونيّ ومجموعات التّعلم التّشاركيّة عبر الإنترنت[2].

3-4-مستوى الامتدادوالانتشار: فيه يتم الدّمج بين التّعليم التّقليديّ داخل حجرة الدّراسة التّقليديّة وبين مصادر التّعلّم الإلكترونيّة غير المتّصلة الّتي يمكن للمتعلِّمين طباعتها مثل البريد الإلكترونيّ الكتب، الوثائق الإلكترونيّة، بما فيها المواقع المتاحة على الويب والتّعلّم باستخدام الهاتف المحمول[3].

❖ **المطلب الرّابع: التّطور من التّعليم التّقليديّ إلى الإلكترونيّ ثمّ المدمج.**

من المتفق عليه هو أنّ نمط التّعليم التّقليديّ المباشر هو النّمط المعروف، وشائع الاستعمال، وأنّه أقدم الأنماط ممّا يجعله مألوفًا عند الطّلبة والمعلّمين هذا ما جعله أسهل، إضافة إلى أنّ آلياته معروفة ونتائجه متوقعة، واعتماده على المعلّم كمحور للعمليّة التّعليميّة من أجل تعليم الطّلبة بيدَ أنّ التّعليم شهد قفزة نوعيّة إذ انتقل من التّعليم داخل الصّف الّذي كان يستوجب حضور طرفيّ العمليّة التّعليميّة (المعلّم والمتعلّم) إلى توظيف التّكنولوجيا داخل الغرفة الصّفيّة ثمّالإنتقال إلى التّعليم الإلكترونيّ عن بعد؛ ذلك من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة، كاستخدام الحاسوب داخل الحجرة الدّراسية من خلال تقديم المواد بصورةٍ مختلفةٍ عن المعتاد.

كما نحى مسار التّطور نحو الدّمج بين التّدريس المباشر والتّدريس عبر الإنترنت، عن طريق تقديم جزء من المادة عبر الإنترنت والاعتماد كليًا على ما يعطى داخل الصّف.

---

[1] الفقي عبد الله إبراهيم، التعلم المدمج، التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الإبتكاري، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011، ص42-45.

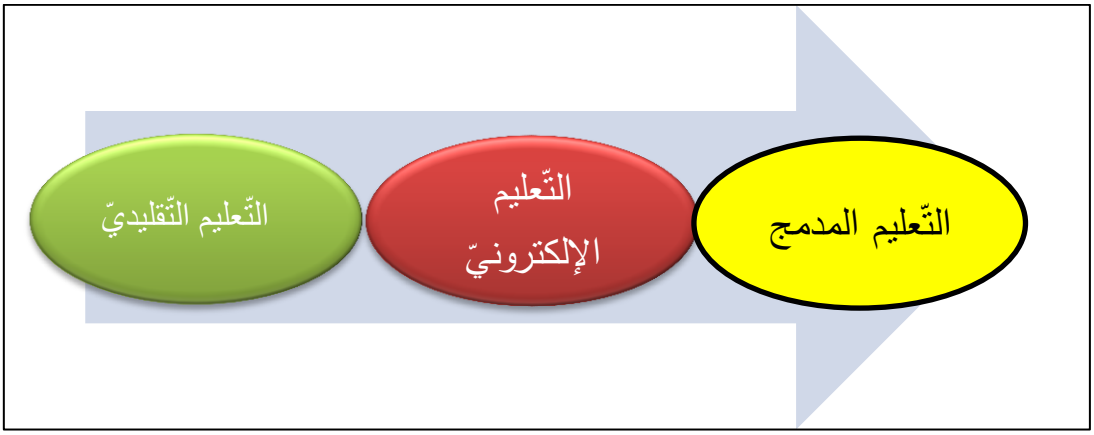
[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه، ص 102.

ويكون التّعلم المدمج من التّعليم التّقليديّ والتّعلم عن طريق الإنترنت دورًا مهما نتيجة التّطورات التّكنولوجيّة الّتي تسمح للطّلبة الحصول على نوعية مميزة من التّعلم، فلم يعد هذا الجزء نقطة ضعف في التّعلم عن بعد خاصة عندما يتم دمجه بالتّعليم التّقليديّ.

وخلاصة القول:

نلاحظ أنّاكتساب التّعلم المدمج بات ضرورة ملحة في السّاحة التّعليميّة بسبب توظيفه أكثر من وسيلة للمعرفة؛ ممّا يتيح للمتعلِّم اختيار ما يناسبه؛ مما يزيد في درجة الاكتساب لدى الطّلاب ورفع جودة العمليّة التّعليميّة، كما تحقق هاتان الطريقتان –التّعليم التّقليديّ والتّعليم الإلكترونيّ– إمكانية التّدريب في بيئة الدّراسة مع توفير الممارسة الفعليّة للمهارات وتقديم التّعزيز المناسب للأداء، لتحقيق الأهداف التّعليميّة مما يتيح نوعية جيدة من التّعليم[1].



الشّكل11:من التّعليم التّقليديّ و الالكترونيّ ثمّ المدمج.

[1] ينظر: دور إستراتيجية التعليم المدمج في العملية التعليمية سنة أولى متوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات عربية، إعداد: شافية طويل وسمية بوالف، إشراف: مريم بغيبغ، السنة 2019–2020، ص 23–24.

الفصل الثّاني:
دراسة تطبيقية

تمهيد

بعد إتمام الجانب النّظري المتعلق بتعليميّة مقياس نحو النّص في ظل التّعليم المدمج، سعيت في هذا الفصل التّطبيقي المتمم لما سبقه، إلى تقديم دراسة ميدانية من شأنها الكشف عن توجهات طلبة قسم اللّغة والأدب العربيّ تخصص تعليميّة اللّغات –دفعة 2024/2019– بجامعة الدّكتور يحي فارس – المدية– ومدى تفاعلهم مع هذا النّظام الجديد في تدريس مقياس نحو النّص، والوسائل المتاحة لتنفيذه والإيجابيات الّتي حملها التّعليم المدمج في تقديم مقرر هذا الأخير، ومختلف السلبيات التي وقفت حاجزًا أمام التّطبيق الناجح لهذا النّمط من التّعليم.

المبحث الأوّل: منهجية الدّراسة.

1- التّعريف بميدان الدّراسة:

يعتبر قسم اللّغة والأدب العربي، بكليّة الآداب واللّغات، جامعة الدّكتور يحيى فارس بولاية المدية أحد فضاءات المعرفة والعلم، الّتي تسعى لتوفير الجو وكل متطلبات التّعليم النّاجح، إضافة إلى العمل على إخراج طالب مكون ومدرب على مبادئ التّعليم والتّعلم، وكذلك نشر وتنمية الثّقافة والمعرفة عن طريق الندوات والملتقيات الّتي لطالما احتضنتها إدارة الكليّة.

2- العيّنة:

بما أنّ العينة أساس البحث العلميّ، ومصدر استقراء المعلومات والمعطيات من الواقع والحصول عليها اعتمدت في دراستي الميدانية على طلبة قسم اللّغة والأدب العربيّ تخصص تعليميّة اللّغات بجامعة الدكتور يحيى فارس –المدية–.

3- منهج الدّراسة:

لطالما امتاز البحث العلميّ بالدّقة والموضوعيّة، الّتي فرضت على الباحث أن يصف دراسته وصفًا دقيقًا، حيث يعتبر منهج البّحث العلمي بصفة عامة لبنة أيّ بحث لضبطه للمفاهيم وشرحه للمعاني، وتحديد إطار الدراسةواختيار منهج ووسيلة جمع البيانات مع تحديد مجتمع الدّراسة وعليه: فاختيار المنهج الملائم يقوم أساسًا على الظاهرة المدروسة والموضوع المراد البحث فيه لأنّهما يفرضان على الباحث المنهج المناسب.

ومنه: اعتمدت في دراستيّ على المنهج الوصفيّ التّحليليّ الّذي يعتبر أحد أشكال التّحليل والتّفسير العلمي المنظم؛ الّذي يهدف لوصف ودراسة الظّاهرة، وتحديد المشكلة وكذلك أسبابها، وأهم ما تم التّوصل إليه من نتائج مع تحليلها وتفسيرها.

4- مجالات الدّراسة:

4-1- المجال المكانيّ:

كانت الدّراسة الميدانيّة في حرم كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة الدكتور يحيى فارس مع طلاب الأدب العربيّ تخصّص تعليميّة اللّغات.

4-2- المجال الزّمانيّ:

انطلقت دراستيّ الميدانيّة خلال الفترة الممتدة من: 2024/02/28 إلى 2024/03/06.

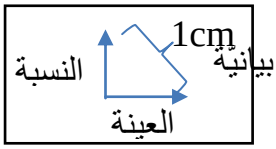
4-3- أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائيّة المعتمدة في التّحليل:

من المتفق عليه أنّه عند إنجاز أي بحث، وجب توفير جملة من الأدوات لجمع البيانات، والّتي اخترت من بينها الاستبانة، الّتي عرفت:

- **لغة:**من البيان، ويقصد بذلك الإبانة عمّا في الذات؛ وهي تختلف عن الاستقصاء، حيث يعني طلب الفتوى أو سؤال من يعلم[1].
- **اصطلاحا:**هي صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف لجمع البيانات من أفراد الدّراسة، حيث يطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية[2].

وقد اعتمدت في جمع المعلومات على الإستبانة.

إذ تم توزيع الإستبانات على حوالي 90 طالبا، بهدف الإجابة عن الأسئلة المقترحة؛ وذلك من أجل معرفة مدى تفاعلهم مع هذا النّوع الجديد من التّعليم، حيث احتوت الإستبانة الواحدة على 17 سؤالا،والّتي ستوزع أجوبتها بعد الانتهاء من جمع بياناتها على جداول في شكل نسب مئوية بناءً على الطّريقة التّالية: المجموع ÷ التّكرار = النّسبة المئويّة، مع التّمثيل لها بأعمدة بيانيّة



و دوائر نسبيّة

$$\begin{matrix} 360° \rightarrow 100\% \\ y \leftarrow \varkappa\ \% \end{matrix}$$

ق عليها، كلّ هذا من أجل تسهيل عمليّة التّحليل.

[1] سهيل رزاق دياب، مناهج البحث العلمي، جامعة القدس، فلسطين، 2003، ص 52.

[2] المرجع نفسه، ص 52.

❖ **المبحث الثّاني: تحليل نتائج الدّراسة.**

- **ملاحظات:**

– تم توزيع 90 إستبانة.

– تم استرجاع 76 استمارة.

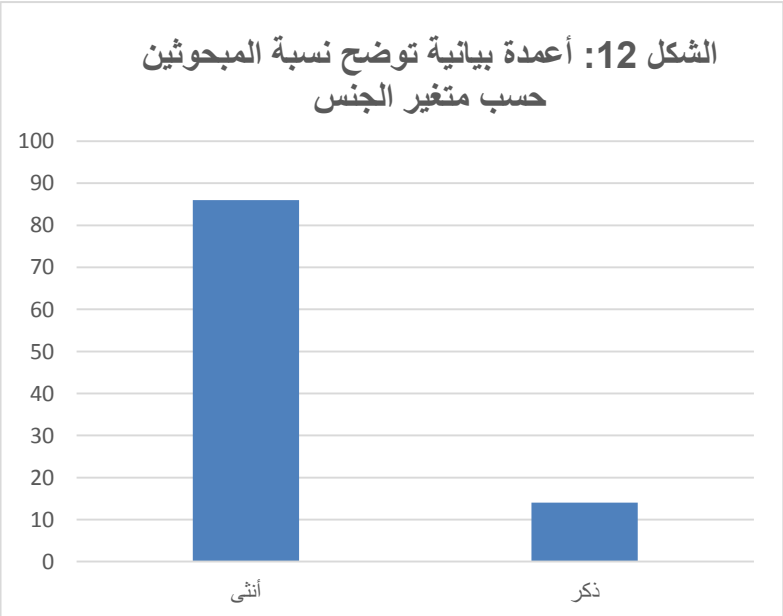
– لم يتم الإجابة عن جميع الأسئلة.

الجدول رقم 03: توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
أنثى	64	%86
ذكر	10	%14
المجموع	74	%100

- **قراءة وتعليق:**

أشار الجدول أعلاه أن أكبر نسبة كانت من نصيب فئة الإناث بـ 86% بما يعادل 64 من الأفراد من أصل 74 تليها فئة الذكور بنسبة 13% بما يقابل 10 من الأفراد، وعليه يمكننا القول أنّ: فئة الإناث هي الفئة الغالبة لأسباب أهمها: أنا الإناث متفرغات للدّراسة وميلهنّ لها على عكس فئة الذّكور الّتي أغلبها عمال مع قلتهم في تخصّص الأدب واللّغة العربيّة.

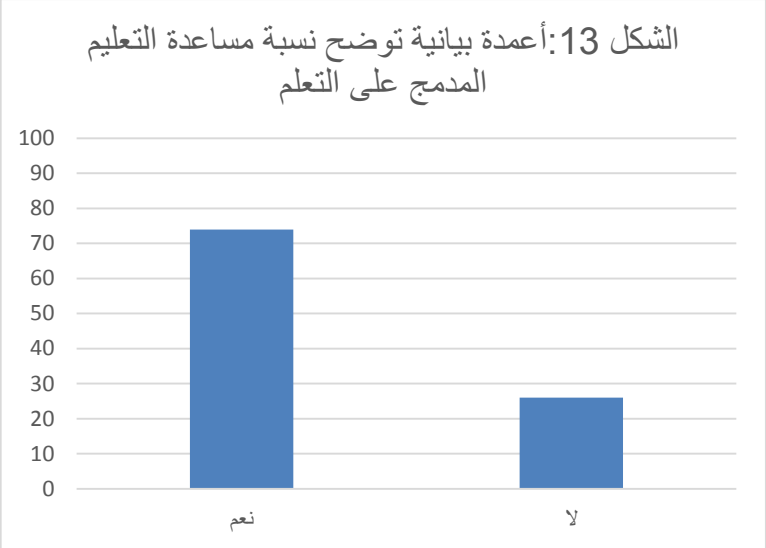


الجدول رقم 04: توزيع المبحوثين حسب مدى مساعدةالتّعليم المدمج على التّعلم

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	54	%74
لا	19	%26
المجموع	73	%100

- **قراءة وتعليق:**

أجمع جلّال أفراد عينة البحث الذين قدرت نسبتهم بـ 74% بما يعادل 54 فردًا من أصل 73 على أنّ التّعليم المدمج ساهم وساعد في اكتساب معارف ومهارات جديدة، ذلك بسبب اهتمام التّعليم الخليط بتوظيف المستحدثات والوسائل التّكنولوجيّة، في التّأليف بين مكونات العمليّة التّعليميّة التّقليديّة ــ من أهداف وأنشطة ومصادر وطرق توصيل المعلومات ــ والتّعليم الإلكترونيّ عن طريق إحداث تفاعل بين عنصريّ العمليّة التّعليميّة "المعلّم/ المتعلّم"، إضافة إلى أنّ التّعليم المزيج راعى الفروق الفرديّة، وجعل من المتعلّم عنصر أساس في هذه العمليّة، مع اكتفاء المعلم بالإرشاد والتّوجيه، وجعله متعلما إبداعيًا يعتمد على ذاته، كما أنّ التّطور الحاصل في جميع الميادين وعلى وجه الخصوص ميدان التّعليم ساعد في زيادة نسبة التّعلُّم وحسنت جودته، فكلما تطورت الوسائل التّعليميّة كلما اكتسبت معارف ومهارات جديدة متنوعة بتنوع الوسائل والتّقنيات المستخدمة فيه، أمّا ما تبقى من الأفراد –19 شخص– بنسبة 26% رأت أنّ التّعليم التّقليديّ يعين على اكتساب المهارات والمعارف، وسبب ذلك اعتماده على الأستاذ بشكل كليّ، لأنّه يوّفر المعرفة، ويعمل على تطوير مهارات الطّلاب، دون أيّ عناء منهم، لاعتماده على الطّرق التّقليديّة منها الّتلقين الّتي غيبت دور المتعلم وجعلت منه عنصرًا سلبيًا يتلقى فقط ويحفظ ما أملي عليه نتيجة الرتابة في المواد التّعليميّة وطرق التّدريس دون أيّ تجديد لمدة طويلة.



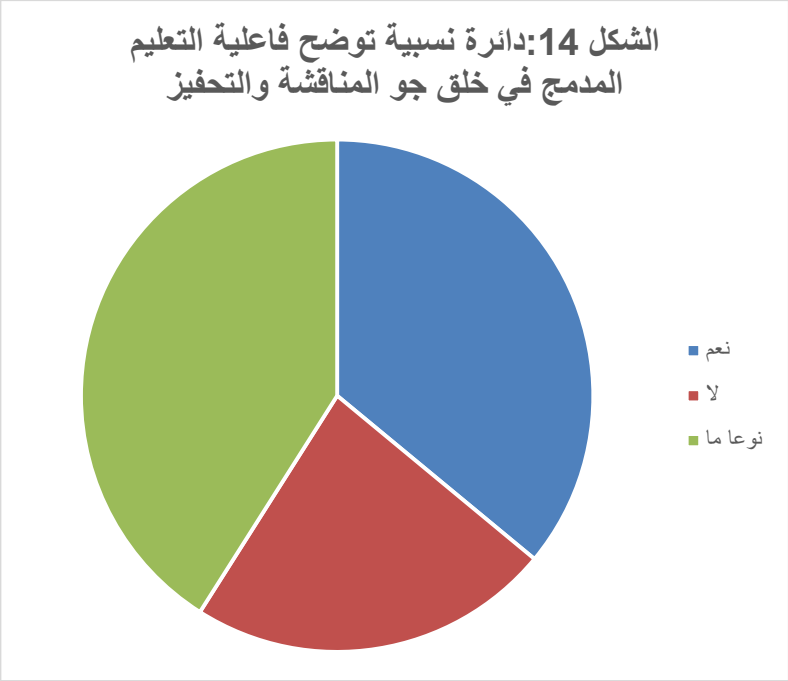
الجدول رقم 05: توزيع المبحوثين حسب فاعلية التعليم المدمج في خلق جو المناقشة والتحفيز

الإجابة	التكرار	النسبة	الدرجة
نعم	25	%36	°129.6
لا	16	%23	°82.8
نوعا ما	29	%41	°147.6
المجموع	70	%100	°360

- **قراءة وتعليق**

يتضح من الجدول إجماع جُلّ الطّلبة بنسبة 41% بالإجابة بـ: "نوعًا ما" على السؤال الثّالث: هل خلق لك التّعليم المدمج الجوّ الفّعال للمناقشة وحفزك عليها؟، بسبب أنّ وسائل التّعليم المدمج متاحة عند البعض، وغير متوفرة عند الآخر، إضافة إلى تمكن بعضهم من استعمال أدواته وآخرون لا يجيدون ذلك، ومنه أرى أنّ: الإجابة بـ "نوعًا ما"،جاءت كحل وسط بين الإجابتين "نعم" و"لا"، تليها الإجابة بنعم بنسبة 36%، التي رأت أنّ التّعليم المُؤَلَفْ خلقَ جوًا فعالاً للمناقشة وحفز عليها، ويعود ذلك إلى أنّ هذا الأخير يعزز ويحفز المُتعلّمين، عن طريق طرح الأسئلة مثلا في غرفة الصّف، والبحث عبر الوسائل الإلكترونيّة بتوجيه من المعلّم في كلا الأمرين مما يخلق جوًا تفاعليًا بين المتعلّمين مع بعضهم، وبين المتعلّمين ومعلمهم.

كما بلغت الإجابة بلا: نسبة 23% حيث يرى الطلبة أنّ التّعليم المدمج لم يخلق لهم ذلك الجو بسبب عدم تواصلهم المباشر مع المعلّم في بعض الأحيان، إضافة إلى عدم توفر متطلبات التّعليم المدمج عند الجميع، وعدم إيجاد استعمال أدواتهم لدى أغلبهم مع مشكل شبكة الإنترنت.



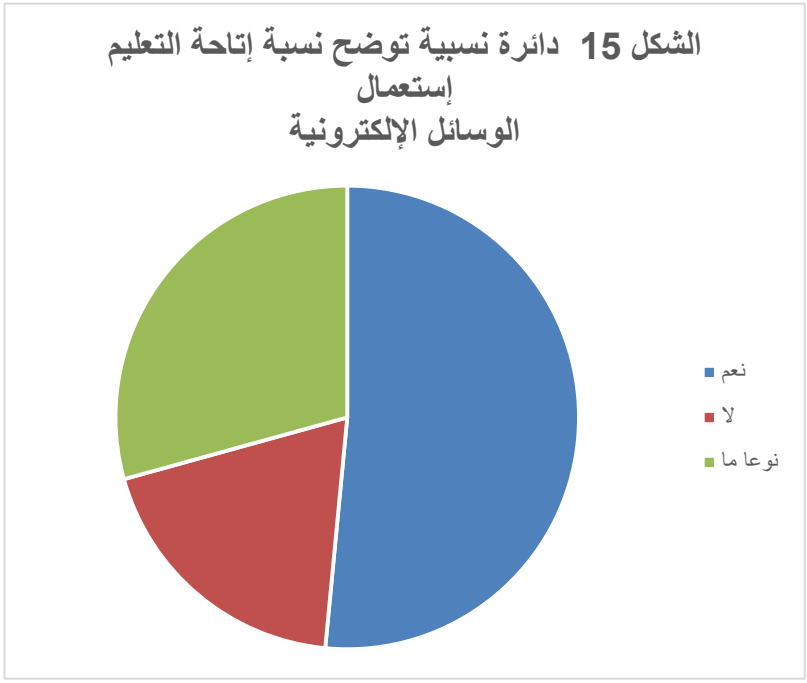
الجدول رقم 06: توزيع المبحوثين حسب إتاحة التعليم المدمج استعمال الوسائل الإلكترونيّة

الإجابة	التكرار	النسبة	الدرجة
نعم	37	%51	°183.6
لا	14	%19	°68.4
نوعا ما	21	%29	°104.4
المجموع	72	%100	°360

- **قراءة وتعليق:**

من خلال معطيات الجدول أعلاه، ألاحظ أنّ: أغلبية الطلبة كانت إجابتهم "نعم" بنسبة 51% على السّؤال "هل أتاح التعليم المدمج كيفية استعمال الوسائل الإلكترونية؟"، برأيهم أنّه أتاح فرصة لاستعمال الوسائل الحديثة من منطلق أنّ عصرنا عصر التّطور التّكنولوجيّ، ولابد من السير في ركبه، وأمّا نسبة الإجابة بـ: نوعًا ما، كانت 29%باعتبار أنّ متطلبات التّعليم المخلوط غير متاحة عند الجميع، مع عدم

إجادة استعمالها، حتى وإنّ وجدت يبقى حاجة شبكة الإنترنت، وفيما يخص الإجابة بلا، قدرت نسبتها بـ 19%، إذ يطرح معظم المبحوثين مشكلة نقص الوسائل، سواء عند الطّالب أو في الجامعة وعدم التّكوين الجيد وانعدامه في بعض الأحيان، أدى إلى ميل التّعليم التّقليديّ، لأنّه التّعليم الوحيد الفعال في ظل غياب أساسيات التّعليم الهجين.



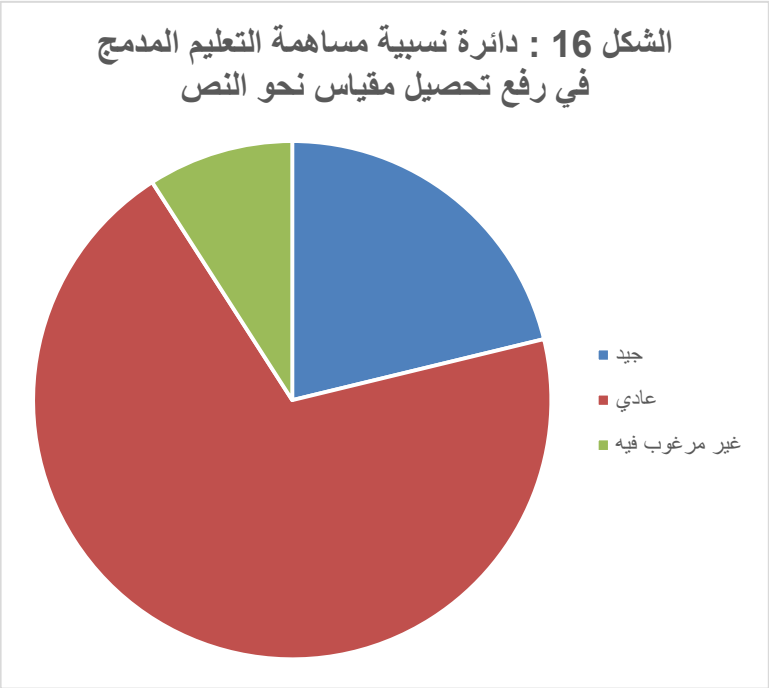
الجدول رقم 07: توزيع المبحوثين حسب مدى مساهمة التعليم المدمجفي رفع تحيل مقياس نحو النص

الإجابة	التكرار	النسبة	الدرجة
جيد	16	%21	°75.6
عادي	52	%69	°248.4
غير مرغوب فيه	07	%9	°32.4
المجموع	75	%100	°360

- **قراءة وتعليق:**

من خلال النّتائج المدونة أعلاه في الجدول، أرى أنّ: نسبة الطّلبة الّذين أجابوا على السّؤال المتعلق بمساهمة التّعليم المدمج في تحصيل مقياس نحو النّصب:"عادي" كانت: 69%، أيّ أنّه في نظرهم لا يوجد فرق بين التّعليميين في تحصيل مقياس نحو النّص، وهما في نفس المرتبة في الأمر.

تليها الإجابة بـ:"جيد" بنسبة 21%، ذلك في نظرهم من جانب الوقت والمكان، إذ يمكن للمتعلّم الدّراسة وتحصيل المعارف في أي زمان ومكان، إضافة إلى فاعلية تبادل المعارف والمعلومات بين المعلّم والمتعلّم؛ لأنّه يكسر حاجز التّقليد المعتمد في التّعليم التّقليديّ، مع دور التّطور التّكنولوجيّ الّذي أعان على اكتساب معارف ومهارات جديدة، إضافة إلى تحريره لرأي الطّالب ودفعه للحضور عن طريق خلق جو للتّفاعل والمناقشة، على خلاف نظيره التّقليديّ الّذي لطالما أعتمد على التّلقين والإلقاء، وبما أنّ التّعليم الهجين يعتمد على الشّبكة العنكبوتيّة بالدّرجة الأولى فإنّ التّحصيل يكون أكبر وجيد وأفضل من التّقليديّ، بسبب توفر الوسائل التّكنولوجيّة مع إمكانية تعلُّم الطّالب في أيّ زمان ومكان، ويجدر الإشارة إلى أنّ التّعليم التّقليديّ بالنّسبة للتّعليم المدمج عبارة عن القاعدة الّتي ينطلق منها، حيث لا يمكنه الاستغناء عنه في تطبيقه للدّروس إضافة إلى أهميته وفاعليته في التّحصيل اللّغوي الّذي غيب في التّعليم المدمج، ومعارف أخرى الّتي لا تحصل إلاّ بالتّعليم التّقليديّ، في حين نسبة من أجابوا بـ: "غير مرغوب فيه"، كانت 9% لأنّهم ارتأوا أنّ التّعليم التّقليديّ أفضل، كما أنّه يوصل المعلومة ويساعد على الفهم الجيِّد، على خلاف التّعليم المدمج الّذي لم يحقق أيّ فاعليّة لعدم الاهتمام والاستهتار من قبل الطّلبة.



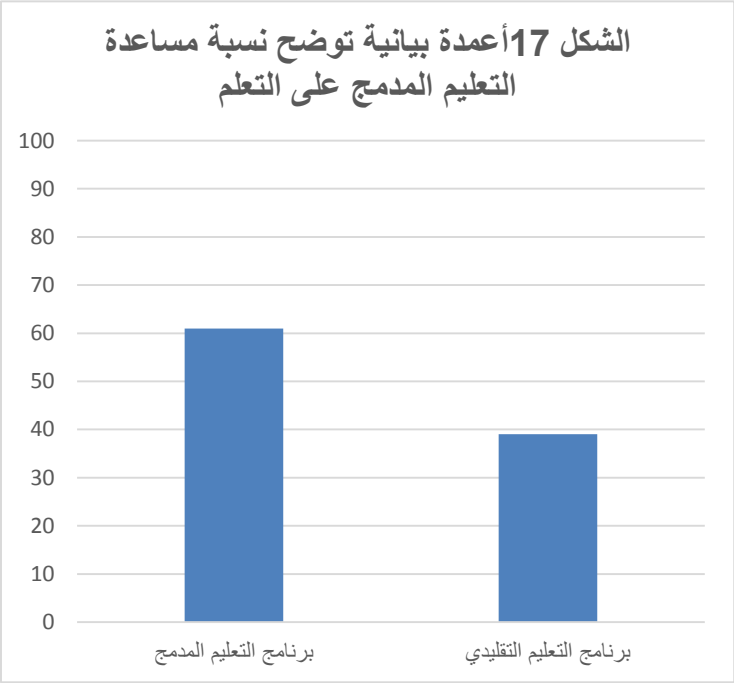
الشكل 16 : دائرة نسبية مساهمة التعليم المدمج في رفع تحصيل مقياس نحو النص

الجدول رقم 08: توزيع المبحوثين حسب أيّ البرامج يوفر سهولة ووضوح في تعليم نحو النّص

الإجابة	التكرار	النسبة
برنامج التعليم المدمج	46	%61
برنامج التعليم التقليدي	30	%39
المجموع	70	%100

- **قراءة وتعليق:**

أتّفق معظم المبحوثين الّذين قدرت نسبتهم بـ: 61%، على أنّ التّعليم المدمج يوفّر سهولة ووضح في تحصيل مادة نحو النّص، مرد ذلك إلى تنوع وسائله الّذي نتج عنه دافعيّة وإقبال لتعليم هذا الأخير، إضافة إلى تنوع آلياته وطرائقه ممّا سهل ووضح المعلومات، فعلى سبيل المثال: عرض فيديو يدعم محتوى الدّرس، يساعد على دعم التّواصل والتّعاون بين الأستاذ والطّلبة، وجعل من المتعلّم عنصر فعال ونشط، أمّا نسبة 39% ترى أنّ المعلومات تصبح سهلة وواضحة مع برنامج التّعليم التّقليديّ، للتّواصل المباشر مع الأستاذ لأنّه يقدم المعلومة آنيًا دون تكبد عناء البحث.



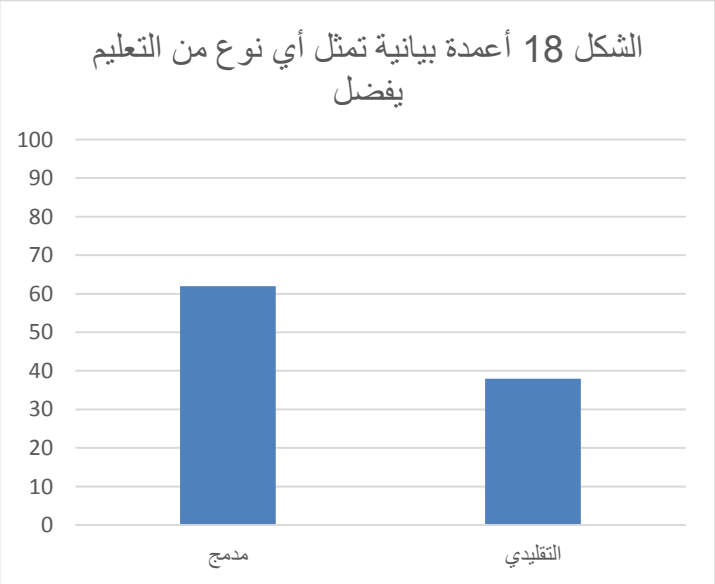
الجدول رقم 09: توزيع المبحوثين حسب أي نوع من المتعلّمين يفضلون في الجامعة

الإجابة	التكرار	النسبة
مدمج	46	%62
التقليدي	28	%37
المجموع	74	%100

- **قراءة وتعليق:**

مما يلاحظ على معطيات الجدول أنّ جُلّ المبحوثين فضلوا استعمال التّعليم المدمج بنسبة 62%؛ لأنّه في نظرهم يتيح لهم الاستفادة من التّقدم التّكنولوجيّ، وينميّ الكفاءة الإلكترونيّة في التّصميم والتّنفيذ. إضافة إلى أنّه نظام تعليميّ متكامل يدمج بين الأسلوب التّقليديّ وجها لوجه والتّعليم الإلكترونيّ مما يسهل الحصول على المعلومات ويساعد على الفّهم ويبسط الموضوعات بواسطة استعمال الوسائل التّكنولوجيّة، ممّا يجعل من الطّالب متعلما ذاتيًا يعتمد على نفسه في التّعلم ولعلّ أهم النّقاط في تفضيل التّعليم المدمج عن التّقليديّ هو عدم إجباريّة الحضور للصّف، إذ يمكن للطّالب أنّ يتعلّم في أيّ زمان ومكان، دليل ذلك إجراء الامتحانات عن بعد، وأنّ عصرنا عصر تكنولوجيا نحتاج إلى التّطور.

في حين أنّ نسبة الطّلبة الّذين فضلوا التّعليم التّقليديّ على المدمج قدرت بـ 37% لأنّ في نظرهم: يجب الحضور والتّواصل المباشر مع الأستاذ، لأنّه يعطي فاعليّة في التّحصيل وتطوير المهارات إضافة إلى أنّه يساعد على التّحصيل المعرفيّ والفّهم الجيد للمعلومات مع خلقه جوًا للمناقشة والتّفاعل بين الطّلبة، وأنّه يساعد كافة الطّلبة طالما كان ذلك في مَرْءَ عين المعلّم، كما أنّه يتواءم وطبيعة المجتمع الجزائريّ.

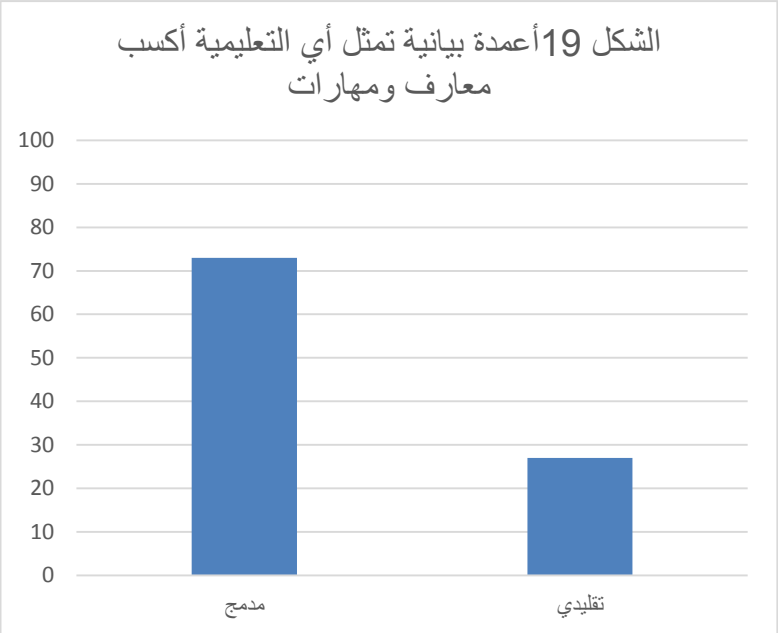


الجدول رقم 10: توزيع المبحوثين حسب أي التعليميين أكسب معارف ومهارات جديدة

الإجابة	التكرار	النسبة
مدمج	53	%73
التقليدي	20	%27
المجموع	73	%100

- **قراءة وتعليق:**

نجد نسبة 73% من الطّلبة يرون أن التّعليم المدمج يساعد على اكتساب مهارات ومعارف جديدة ذلك لسهولة استعماله، وأنّه يساعد الطّالب على اكتساب معارف متنوعة بتنوع الآليات المستخدمة فيه، أمّا بنسبة 27% أجابت بأنّ التّعليم التّقليديّ له الفضل في اكتساب كلّ ما هو جديد من المعارف، لأنّ الأستاذ هو الذيّ عنده المعرفة، ويعمل على إنتاجها وتوجيهها للمتعلّمين ويطور مهاراتهم، دون بذل أيّ جهدٍ منهم،لاعتماده على أسلوب التّلقين والتّحفيظ بسبب ثبات المواد التّعليميّة.



الجدول رقم 11: توزيع المبحوثين حسب رأيهم في الفرق بين التعليمين

الإجابة	التكرار	النسبة	الدرجة
مدمج	60	%83	°268.8
التقليدي	12	%17	°61.2
المجموع	72	%100	°360

- **قراءة وتعليق:**

قدرت نسبة الطّلبة الّذين أجابوا بـ: "نعم" 83%. فهم يرون أن الفرق يكمن في:

– الحضور: إجباريّ في التّعليم التّقليديّ ويكون في القسم وجها لوجه مع المعلِّم، وفي المدمج يكون عند بعد ـ إلكترونيا ـ.

– محور العمليّة التّعليميّة: في التّقليديّ المدرس بصفة رئيسيّة، وفي المدمج المتعلِّم هو المحور واكتفاء المعلِّم بدور الإرشاد والتّوجيه.

– الاتّصال مع المعلِّم: مباشر في التّقليديّ يكون بواسطة المعلِّم لأنّه يملك المعرفة.

– الوسائل: في التّعليم المدمج تكنولوجيّة، وفي التّعليم التّقليديّالاكتفاء بالتّلقين والإلقاء.

– التّعليم المدمج يوفر الوقت والمال والجهد دون تكبد عناء التّنقل للجامعة، إذ يمكن للمتعلِّم تلقي الدروس في أيّ زمان ومكان عكس التّقليديّ.

– اعتماد التّعليم التّقليديّ على المحاضرات بشكل كليّ بينما المدمج على المحاضرات والإنترنت والوسائل الحديثة.

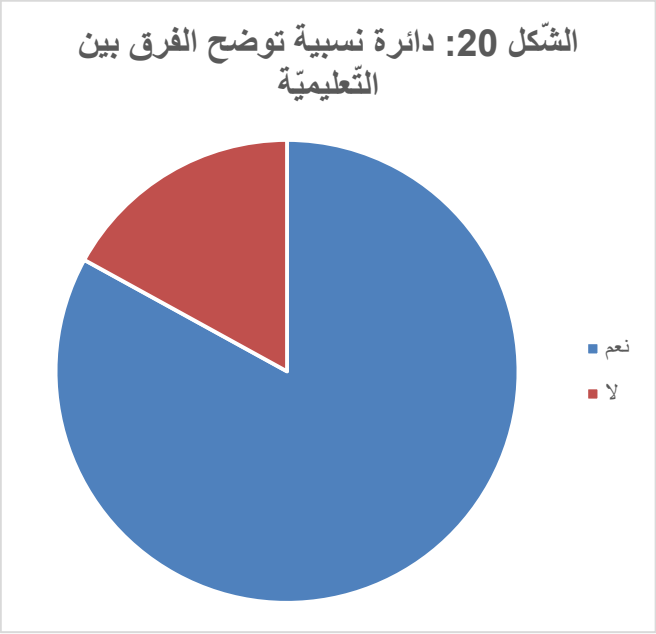
– التّعليم المدمج تعليم جديد يواكب العصرنة ويساعد على رفع مستوى التّعلِّم من خلال استخدام وسائل جديدة متطورة في حين التّقليديّ يعتمد على الطرق الكلاسيكيّة.

– طريقة التّحصيل في التّقليديّ تكون وجهًا لوجه وفي المدمج إلكترونيًا.

– من ناحية الشكل: التّعليم المدمج يَعتمد على الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة السمعيّة والمرئيّة.

– من ناحية المضمون: تتنوع طرائق التّعليم التّقليديّ، في حين تكون إلكترونيّة في المدمج.

ووجدت نسبة الطّلبة الّذين أجابوا بـ "لا" قدرت بـ 17% حيث يلاحظ أنّها نسبة قليلة مقارنة بالتّعليم المدمج، لأنّه في نظرهم لا فرق بين التّعليمين، لأنّ أساس التّعلُّم المدمج، هو: المزج بين الحداثة في استعمال الوسائل التّكنولوجيّة والقدم في الاعتماد على المحاضرات.

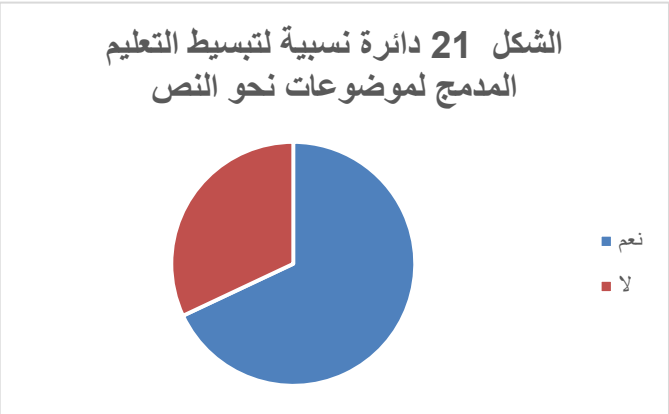


الجدول رقم 12: توزيع المبحوثين حسب تبسيط التّعليم المدمج موضوعات نحو النّص مقارنة والتّعليم التّقليديّ

الإجابة	التّكرار	النّسبة	الدّرجة
نعم	48	%68	°244.8
لا	23	%32	°115.2
المجموع	71	%100	°360

- **قراءة وتعليق:**

قدِّرت نسبة مَنْ قال مِنَ الطّلبة أنّه بسط موضوعات نحو النّص مقارنة والتّعليم التّقليديّ بنسبة 68%، إذ يرون أنّه: أثرى خبراتهم وزاد التّفاعل بينهم وبين المعلِّم، كما أنّ مادة نحو النّص مادة جافّة يواجه الطّلبة عدّة مشكلات لتعلُّمها، حيث نجد: التّعليم المدمج قد عدّد طرائق تدريسه عن طريق تقديم شروحات وأمثلة متعددة بواسطة تقنيّة الفيديو والخرائط الذّهنيّة، الّتي سهلت استيعاب مادة نحو النّص، واستعماله الأدوات الإلكترونيّة: كالمنصات الإلكترونيّة، وغرف المحادثة، والمنتديات، والفصول الافتراضيّة، ووفرة المصادر والمراجع وكثرتها لوجودها على الشبكة العنكبوتيّة، إضافة إلى إمكانية التّواصل مع أيّ أستاذ أو طالب في أيّ زمان ومكان دون تكبد عناء التّنقل، أمّا عن تطبيقاته وعلى وجه الخصوص الاختبارات، كانت أسئلة التّعليم عبارة عن اختيار من متعدد، ممّا سمح لِلْمُمْتَحَنْ تذكر المعلومات، كما أن التّعليم الهجين حرر فكر المتعلِّم من هيمنة المعلِّم وأنّه يملك المعرفة وأن طريقته دائما الأنجح، والشّرح الطويل الّذي يفضي لمللله، وجعل منه متعلمًا ذاتيًا ـ يتعلم بنفسه ـ وأنّه محور العمليّة التّعليميّة، في حين أنّ نسبة من أجاب بـ "لا" بلغت 32%؛ إذ رأت هذه الفئة أن التّعليم المدمج قاصر على تبسيط موضوعات نحو النّص لأنّه: اختصر جلّ المعارف لضيق الوقت، ومقياس نحو النّص يحتاج إلى شرح مفصل لفهم مادته لصعوبته. ممّا يفرض حضور الطّالب إضافة إلى أنّ هذا المقياس لا يبسط كليا بالطّرائق الحديثة إذ يحتاج إلى الأستاذ، ولا ننسى مشكل شبكة الإنترنت وعدم توفّر الوسائل اللاّزمة عند الجميع لممارسة هذا النّوع منالتّعليم.

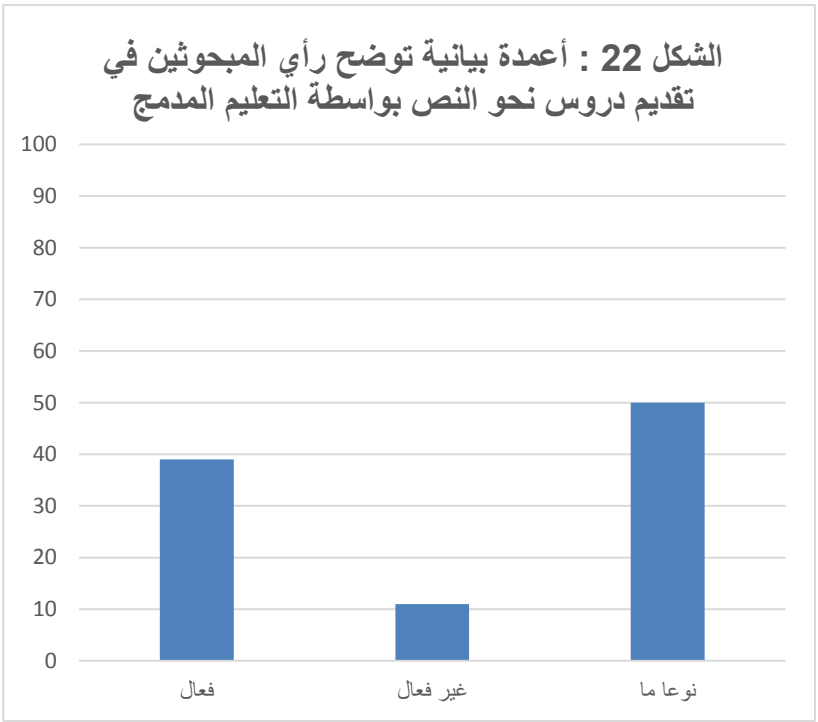


الجدول رقم 13: توزيع المبحوثين حسب رأيهم في تقديم نحو النّص بواسطة التّعليم المدمج

الإجابة	التكرار	النسبة
فعال	08	%11
نوعًا ما	36	%50
المجموع	72	%100

- **قراءة وتعليق:**

من خلال الجدول المبين أعلاه للسّؤال المطروح " ما رأيك في تقديم دروس نحو النّص بواسطة التّعليم المدمج؟"، كانت الإجابات عنه معظمها "نوعا ما" بنسبة 50% مما يدل على تفاعل الطّلبة مع هذا النّوع من التّعليم، أمّا الإجابة بـ: "فعال" قدرت نسبتها بـ: 39%، وهذا يشير إلى نجاعة التّعليم المدمج في تقديم دروس نحو النّص، وبنسبة ضئيلة قدرت بـ11% كانت من نصيب "غير فعّال" نظرًا لنصّ الوسائل التّعليميّة المساعدة في نجاح التّعليم المؤلف.



الجدول رقم 14: توزيع المبحوثين حسب رضاهم عن طريقة تقديم الدروس من خلال التعليم المدمج

الإجابة	التكرار	النسبة	الدرجة
نعم	31	%43	°154.8
لا	09	%12	°43.2
بعض الشيء	33	%45	°162
المجموع	73	%100	°360

- **قراءة وتعليق:**

يوضح الجدول أنّ معظم الإجابات كانت بـ "بعض الشيء" بنسبة 45% ففي رأيّالمبحوثين أنّ التّعليم بصفة عامة يواجه مشكلات عديدة، حيث أنّه يتطلب أكثر من التّعليم التّقليديّ إضافة إلى أنّه كغيره من المجالات وجب عليه مواكبة التّطور التّكنولوجي عن طريق استعماله الوسائل الإلكترونيّة المعينة في العمليّة التّعليميّة، في حين قدرت نسبة من أجاب بـ: "نعم" من الطلبة 43%؛ إذ جاءت تحليلاتهم على النّحو التّالي:

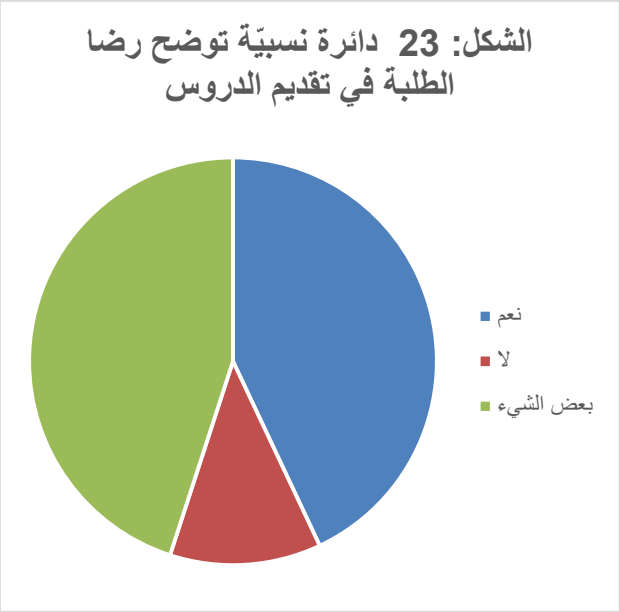
– سهل وبسط المادة المعرفيّة المقدّمة بحيث تمكن الجميع من استيعابها.

– أثرى خبرات المتعلّمين، وزاد من التّفاعل بينهم وبين المعلّم وسهل التّعلم.

– خلق جوًا تفاعليًا، ووفرة المادة المعرفيّة وفتح باب البحث.

– تجربة وطريقة جديدة للتّعلُّم واكبت التّطور التّكنولوجيّ، وفتحت الباب لاكتساب خبرات جديدة في هذا المجال.

وبنسبة 12% بالإجابة بـ: "لا" لنقص التّكوين في استعمال آليات التّعليم الخليط وعدم توفر الإمكانيات الضروريّة عند الجميع، إضافة إلى مشكل شبكة الإنترنت وصعوبة مادة نحو النّص الّتي تتطلب حضور الطّالب وشرح الأستاذ.

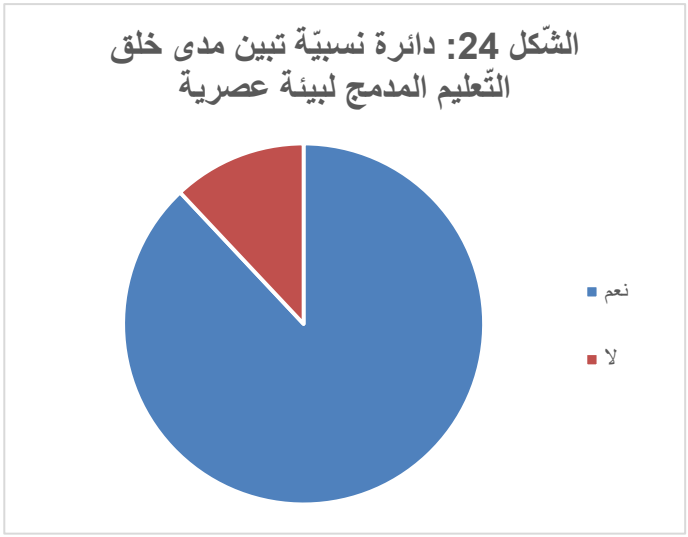


الجدول رقم 15: توزيع المبحوثين حول خلق التعليم المدمج بيئة تعلمية وعصرية وتفاعلية

الإجابة	التكرار	النسبة	الدرجة
نعم	57	%88	°316.8
لا	08	%12	°43.2
المجموع	65	%100	°360

- **قراءة وتعليق:**

من الملاحظ أنّ أغلب الطّلبة يرون أنّ التّعليم المدمج له دور كبير في خلق بيئة تعلميّة عصريّة وتفاعليّة تتماشى والتّطور الحاصل في جميع الميادين.



الجدول رقم 16: توزيع المبحوثين حسب أي أداة من أدوات التّعليم المدمج يفضلون استعمالها

الإجابة	التكرار	النسبة
الفصول الافتراضية	10	%14
المنصات الإلكترونية	30	%44
غرف المحادثة	21	%30
المنتديات	08	%12
المجموع	72	%100

- **قراءة وتعليق:**

يُعْتَمَدُ في التّعليم بصفة عامة على العديد من الوسائل، وفي التّعليم الخليط على وجه الخصوص يعتمد الطّلبة جملة من الوسائل لتلقيّ دروسهم، والّتي تنوعت بين المنصات الإلكترونيّة، والفصول الافتراضية وغرف المحادثة، والمنتديات الإلكترونيّة، حيث يلاحظ من الجدول أعلاه أنّ النّسبة الأكبر في الاستعمال من قبل الطّلبة كانت من نَصيب المنصات الإلكترونيّة بـ 44%، ومرد ذلك حسب آراء الطّلبة: أنّ الولوج لها سهل ومتاحة للجميع.

– تخلق نوعًا من الدّافعية والتّحفيز لمواصلة الدّرس.

– توفير المعلومة ونجاعة وسلاسة تقديم الدّروس، لأنّ المحاضرات والمواد التّعليميّة تكون محفوظة بشكل يساعد على تحويلها وتحميلها وإعادة استخدامها.

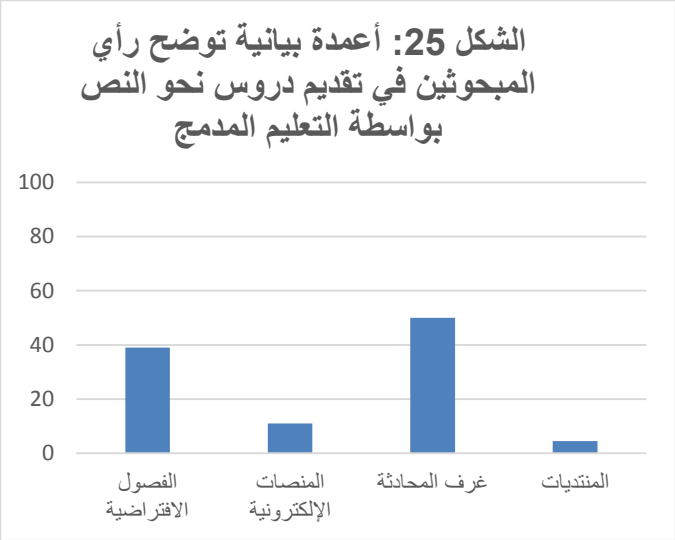
– تفتح المجال لطرح الأسئلة في أيّ وقت لأنّ كلاّ من الأستاذ والطّالب يكونان في المنصة مما ينتج عنه تفاعل بينهما.

تليها في الاستعمالغرف المحادثة بنسبة 30% ذلك راجع حسب نظرهم إلى:

– أنّها تَعْمَدُ إلى إثارة النّقاش وتبادل الرؤى آنيًا عن طريق المحادثة بين الأستاذ والطّلبة لتبادل المعلومات والاستشارات مما يخلق جوًا حماسيًا مشجعًا على التّفاعل.

بعدها الفصول بنسبة 14%؛ إذ رأوا أنّها تتيح التّواصل مع الأستاذ في أيّ وقت لأخذ الدّروس، مع ملاءمتها وإتاحتها لجميع الطّلبة.

وفي الأخير المنتديات بنسبة 12%، لأنّها في نظرهم تعتبر الأقرب لجعل العمليّة التّعليميّة عمليّة تشاركيّة، وفيها نجد كل الدّروس والمعلومات.



15- إيجابيات التعليم المدمج:

عند توزيع الإستبانات على عينة البحث لأخذ آرائهم المبينة لإيجابيات التّعليم المدمج وجدت ما يلي:

- اقتصار الوقت، وتوفير المال مما يخفض نفقات التّعلّم والجهد.
- سهولة تلقي المادة المعرفية وتجميعها وتسهيل الفهم وتبسيط الدّروس.
- لا يشترط الحضور للفصل حيث يمكن للمتعلّم التّعلّم في أيّ زمان ومكان.
- يخلق جوًا من التّفاعل بين الطّلبة مما يزيد فرص التّواصل ويحسنها.
- دروس مباشرة ومتاحة.
- إمكان المتعلّم طرح الأسئلة دون ارتباك.
- مواكبة العصرنة عن طريق استعمال التّكنولوجيا في التّعليم.
- تسهيل التّعامل مع الوسائل والأدوات الإلكترونيّة.

- يزيد خبرات المتّعلِّم ومعرفته.
- يحسن من طرق التّعلُّم.
- المساعدة على التّعلُّم إمّا بالطّرق المباشرة أو غير المباشرة.
- مراعاة الفروق الفرديّة بواسطة كشف نقاط الضّعف عند الطّلبة ومعالجتها.
- التّعلم ببيئة عصريّة.
- توفير المرونة الّتي تمكن المتعلّم الالتحاق بزملائه.
- توسيع دائرة التّعلُّم.
- تنويع الطّرائق التّعليميّة.
- تطوير مهارات التّعلُّم الذّاتي.

16- عقبات التّعليم المدمج:

أمّا عن العقبات فقد اتّفق المبحوثين على جملة من النّقاط، الّتي جعلتهم ينفرون من هذا النّوع من التّعليم، والسبب راجع إلى:

- وجود صعوبات عند الدّخول إلى المواقع.
- غياب الموجه.
- عدم التّحكم بالتّكنولوجيا، وطرق استخدام البرامج الخاصة بهذا النّوع من التّعليم.
- ضعف تدفق الإنترنت و انقطاعها المتكرر.
- الشّعور بالعزلة لغياب المناقشة المباشرة.
- زيادة العبء على المعلمين وارتفاع التّكلفة على المتعلِّمين.
- صعوبة تحديد الطّلبة المتميزين لسهولة الغش في الامتحانات.
- عدم توفّر وسائل التّعليم الهجين عند الجميع لضعف القدرة الشرائية.

- عدم تلقي الطّلبة المعارف بشكل كامل.
- ضعف التّكوين في هذا الجانب لدى المعلمين والمتعلّمين.
- بعض الدّروس تحتاج للتّواصل المباشر مع الأستاذ وعدم الاكتفاء بالتّعليم الإلكترونيّ، مما أدى إلى صعوبة فهمها.
- أخطاء في المنصات التّعلميّة الإلكترونيّة.
- عدم توفير فصول مجهزة لمثل هذا النّوع من التّعليم.
- الفوضى في المناقشات وعدم التّواصل الصحيح.

17- هل سهّل التّعليم المدمج تحصيلواكتساب مادة مقياس نحو النّص؟:

تراوحت إجابات المبحوثين بين "سَهَّل"،و"لا"،و"نوعا ما"، حيث نجد من قال أنّ التّعليم المدمج سهّل تحصيل واكتساب مادة نحو النّص انطلاقا من:

- أنّ كل المعلومات كانت تؤخذ من المنصّات الإلكترونيّة.
- نتائج الامتحانات في هذا المقياس كانت لا بأس بها، بسبب توفير التّعليم الخليط للمادة المعرفيّة لمقياس نحو النّص والعمل على تسهيل اكتسابها.
- العمل التّعاونيّ في شكل فريق وعزّز في التّواصل بين المتعلّمين والمعلّم.
- زيادة الحصيلة المعرفيّة وتنميّة المهارات وتعزيز القيّم.
- تحقيق الأهداف التّربويّة الّتي على رأسها اكتسابمادة نحو النّص.
- التّأليف بين التّعليمين التّقليديّ والإلكترونيّ المتزامن.
- توفر المحاضرات والمناقشات.
- خفّف من ضغط الامتحانات والحراسة.

في حين احتجّ بعضهم على عدم تسهيله للأمر، فقال:

- نحو النّص مقياس لا يدرس إلكترونيًا، بل يحتاج لشرح الأستاذ.
- عدم التّكوين الكافي لممارسة هذا النّمط من التّعليم.
- غياب دور الجامعة في توفير متطلبات تطبيقه.

أمّا من أجاب بـ: نوعًا ما، فقد رأى بعضهم أنّ التّعليم التّقليديّ هو الأفضل لأنّه يكسب الطّالب عدّة مهارات من خلال التّواصل المباشر مع الزملاء والمعلِّم، وبعضهم قال: أنّه أتاح التّعرف على التّقنيات الجديدة في التّعليم.

وفي الأخير كان هذا تحليلاً بسيطًا لأسئلة الإستبانة.

المبحث الثّالث: النّتائج، الاقتراحات.

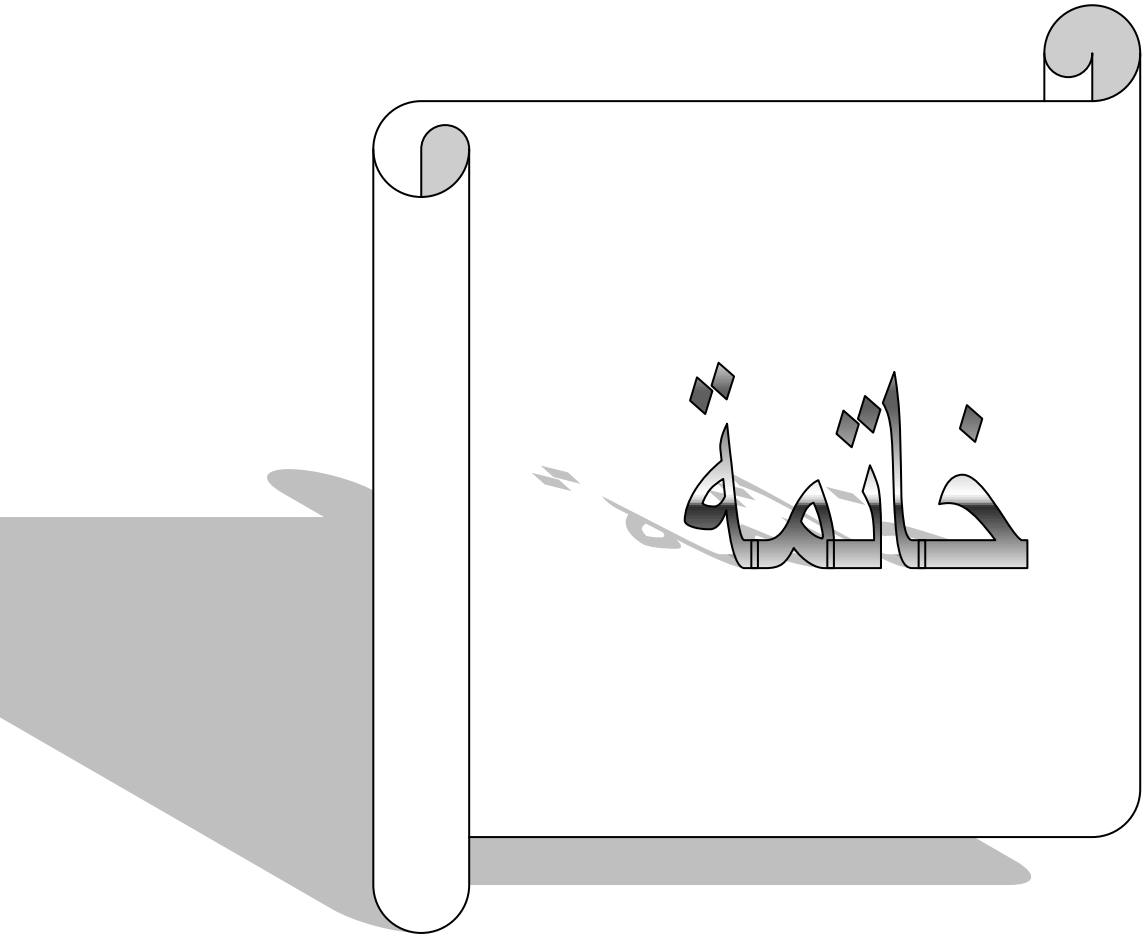
3-1- النّتائج العامة:

من خلال ما سبق في الجانب النّظري، وكذلك على ضوء ما تم التّوصل إليه من خلال نتائج الدّراسة الميدانيّة الّتي احتوت على إستبانات ورقية، تمّ التّوصل إلى جملة من النّتائج:

- التّعليم المدمج أحد مظاهر التّطور التّكنولوجيّ الّذي يعتمد على الوسائل الإلكترونيّة.
- التّعليم المدمج أتاح فرصة جمع المادة العلميّة والمعرفيّة الّتي يحتاجها الطّلاب.
- يشجع الطّلاب الأستاذة على الاستفادة من الوسائل التّكنولوجيّة لتحسين مستوى التّعلم.
- يجعل المتعلمين متفاعلين بخلقه لجو المناقشة والتّحفيز في بيئة عصرية تفاعليّة.
- أداة فعّالة للقضاء على الفروق الفردية.
- ينمي القدرات والمهارات ويعين على اكتساب وتحصيل المعارف.
- التّغلب على عائق الزّمان والمكان.
- نقص الخبرة والمهارة الكافية للتّعامل مع الأجهزة الإلكترونيّة " الحاسوب مثلاً" ممّا أدى إلى النّفور من ممارسة هذا النّوع من التّعليم.
- انعدام الشّبكة في جامعة الدكتور يحيى فارس، وضعفها عند الطّلبة.
- عدم توفير الجامعة للصّفوف المجهزة لممارسة التّعليم المخلوط.
- عدم امتلاك جُلّ الطّلبة للوسائل التّكنولوجيّة وضعف مهارتهم الإلكترونيّة.
- عدم توفر الكوادر المؤهلة في هذا النّوع من التّعليم.
- صعوبة التّقويم والمراقبة والتّصحيح وأخذ الغياب.
- أعطال تقنيّة في الأنظمة.
- ارتفاع التّكلفة مقارنة والتّعليم التّقليديّ.

2-3- الاقتراحات:

- تكثيف تدفق الإنترنت في الجامعة.
- توفير الأجهزة اللاّزمة للطّلبة.
- عمل دورات تدريبية في مجال استعمال الوسائل التّكنولوجيّة للطّلبة والأساتذة بكيفيّة استعمال التّعليم المدمج من أجل إثراء العملية التّعليميّة مما يزيد في التّحصيل، وتنميّة المهارات.
- تطوير المناهج وتخليصها من الرتابة المعتادة من أجل مسايرتها لهذا التّعلُّم.
- العمل على تثبيت جذور التّعليم المدمج في الجامعة، والدعوى إلى استعمالهوالاهتمام به أكثر، لأنّه الواقع الجديد للعمليّة التّعليميّة في مسايرة التّطور الحاصل في جميع الميادين.
- التّوعية التّقنيّة للطلبة وتدريبهم على استعمال التّقنيات الحديثة والمنتديات والبريد الإلكترونيّ.


خاتمة

في نهاية مطاف رحلتيّ مع هذا البحث، الّذي حاولت فيه تسليط الضّوء على واقع التّعلُّيم المدمج ودوره في تعليميّة مقياس نحو النّص بجامعة الدكتور يحيى فارس –أنموذجًا–، وذلك بالاعتماد على الإستبانة كأداة لجمع المعلومات الّتي حوت على 17 سؤالاً موجهة للطّلبة، وقفت من خلالها على فاعليّة التّعليم المدمج في تعليميّة مقياس نحو النّص، وقد توصلت إلى مجموعة من النّتائج أجملتها في النّقاط التّالية:

– التّعليم المدمج تعليم جديد يعمد إلى التّأليف بين التّعليم التّقليديّ والتّعليم الإلكترونيّ.

– يقدم التّعليم الخليط العديد من الطرائق من بينها:

* استخداماالتّكنولوجيا لدعم المتعلِّم.

* استخدام التّكنولوجيا لإثراء الأنشطة التّعلميّة.

* استخداماالتّكنولوجيا لدعم التّعلُّم الذّاتي.

– للتّعليم المدمج نماذج هي: نموذج التّناوب، النّموذج الانتقاليّ، النّموذج المرن، النّموذج الافتراضي.

– مستويات التّعليم الهجين أربعة هي: مستوى مركب، متكامل، تشاركيّ، مستوى الامتدادوالانتشار.

– من مميزات التّعليم المؤلف: يوفر الوقت والجهد والمال، ويجمع بين مميزات التّعليم الإلكترونيّ والتّعليم التّقليديّ.

– تكمن أهمية التّعليم المخلوط في جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، واكتفاء المعلّم بالإرشاد والتّوجيه.

– يعتمد التّعليم المدمج على جملة من الوسائل "الحاسوب، الهاتف..." والأدوات "المنصات الإلكترونيّة، المنتديات، غُرف المحادثة، الفصول الافتراضية".

– من فوائد التّعليم المدمج: تحقيق التّعليم النّشط، وزيادة فاعليّة التّعليم والتّنويع في وسائل المعرفة.

– يكسب الطّلبة المعرفة ويرفع من جودة العملية التّعلميّة ومنه يحقق التّعلم للمتعلِّمين.

– يمرُّ التَّعليم المدمج بمراحل هي: التّخطيط، التّصميم، التّنفيذ، المراجعة والتّحسين.

– من سلبياته: عدم توفر الإنترنت والأجهزة الإلكترونية عند الجميع.

– جهد المعلّم يكون أكثر من أجل إعداد الدّروس والاختبارات بصيغة إلكترونيّة.

– غير التّعليم المدمج مفهوم وطرق الإستراتيجيات التّقليديّة في التّعليم لتدريس مادة نحو النّص.

– التّعليم المزيج يمكن المعلّم من استعمال أكثر من وسيلة، وانتقاء ما يناسبه من الوسائل الإلكترونيّة والتّقليديّة.

وتختم هذه الدّراسة بجملة من التّوصيات:

– التّأكيد والحرص على أهمية استعمال التّكنولوجيا في التّعليم لمواكبة التّطور.

– التّوعية بأهميّة التّعليم المخلوط وتأثيره في عملية التّعلم.

– ضرورة تشجيع المسؤولين وخاصة الوزارة الوصيّة على استعمال التّعليم الخليط كطريقة للتّدريس.

– ضرورة استخداماالاختبارات الإلكترونيّة بدلا من الاختبارات الفصلية المعتمدة، وتحيين برامج المواد بما يوافق التّعليم الخليط.

– تعميم استعمال هذا النّوع الجديد من التّعليم على كافة الجامعات وبقية المستويات.

– ضرورة إنشاء الجامعة لبُنَى تحتية تتناسب وهذا الصنف من التّعليم.

ومنه: أبان التّعليم المدمج عن مدى فاعليته في تعليميّة مقياس نحو النّص.

وفي الأخير: أرجو من الله أن أكون قد وفقت لعمليّ البسيط هذا في تسليط الضّوء على واقع التّعليم المدمج ودوره في تعليميّة مقياس نحو النّص، ولله الحمد والشكر والثناء حتى يبلغ الحمد منتهاه والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر و المراجع

- **قائمة المصادر والمراجع:**

1. إبراهيم محمودي عزيز، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.
2. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، جامعة وهران، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 07، 2009.
3. أحمد عفيفي، نحو النّص، الناشر: مكتبة زهراء الشرق، ط1، س ط، 2001.
4. إسماعيل الغريب زاهر، التعلم الإلكتروني من التطبيق للإحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 2003.
5. جميل الحمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، س ط، 2015.
6. خير سليمان شواهين، التعليم المدمج والمناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.
7. سهيل رزاق دياب، مناهج البحث العلمي، جامعة القدس، فلسطين، 2003، د ط.
8. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة في النصوص المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، ط1، 2000م.
9. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أغسطس، 1992.
10. الفقي عبد الله إبراهيم، التعلم المدمج، التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الإبتكاري، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011.
11. محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، 2013، دار المناهج للنشر والتوزيع.

12. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل لعلم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون، منشورات الاختلاف.

13. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ط، 2000.

14. محمد خطابي، لسانيات النص [مدخل لانسجام الخطاب]، ط1، المركز الثقافي العربي، 1991.

15. مفيد أحمد أبو موسى وسمير عبد السلام الصوص، التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد (16)، الناشر الأكاديميون للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

- المعاجم:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوى، د ط، د س، ج2.

2. ابن منظور لسان العرب، مادة "س ج م"، ج02، دار صادر، ط03.

3. ابن منظور لسان العرب، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المملكة السعودية العربية، س ط، 1891، 02.

4. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، (د.ت)، ج6، مادة "نص".

5. أبو نصر إسماعيل الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، تح: محمد تامر وزركيا جابر، ط1، 2009.

6. بدر الدين بن تريده، قاموس التربية الحديث عربي، فرنسي، إنجليزي، منشورات المجلس الأعلى للعربية، 2010.

7. الزمخشري، أسس البلاغة، تح: عبد الرحمن حمودي، بيروت، دار المعارف، 1982.

8. الفيروز أبادي مجد الدين محمد، القاموس المحيط، القاهرة، دار الحديث، 2008.

9. الفيروز أبادي، مجد الدين محمد، القاموس المحيط، بيروت، دار الجيل، المجلد 02.

03- المجلات:

1. بشير إبرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة جامعة دمشق، العدد الأول، 2007، المجلد 23.

2. تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مجلة الآداب، العدد 17.

3. حمودي سعيد، الانسجام والاتّساق النّصي، المفهوم والأشكال، مجلة الأثر، المسيلة، الجزائر، عدد خاص، أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات والرواية، يومي 22 و23 فيفري 2022.

4. مينا عبد المسيح حنا عبد الملاك "مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية"، تدريس مقرر الثقافة العلمية في ضوء التعليم المدمج لتهيئة الكفاءة والمسؤولية الذاتية لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية، جامعة حلوان، مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس، العدد 07، ج 01.

- **المؤتمرات:**

1. حمودي حمد الحسيني وجميلة سالم محمد العلوي، مدى تقبل أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية للتعليم المدمج في ظل تفشي جائحة كورونا، دراسة في التعليم الجامعي، المؤتمر الدولي الثالث عشر، 10-11 أكتوبر، 2020.

- **المذكرات:**

1. أحمد محمد حامد الشهوان، أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية، رسالة مقدمة استكمالا لنيل متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، قسم المناهج وأساليب التدريس، كلية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، إشراف: محمد محمود الجبلة.

2. إيمان محمد سعيد حسن الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات –أنمذجًا– رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجستير في العربية وآدابها مسار الدراسات اللسانية يونيو 2017، إشراف مبارك حنون.

3. إيهاب سعود، تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النّص، دكتوراه النحو، والصرف والعاروض، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

4. بوبكر بابا مبارك، آليات الانسجام ومفاهيم الاتساق في النص التعليمي، السنة الثانية ثانوي أدب وفلسفة، نص المطالعة الموجهة "أيها الولد" لأبي حامد الغزالي –أنموذجا– مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص تعليمية اللغات، إشراف: محمد الكنتاوي، جامعة ادرار.

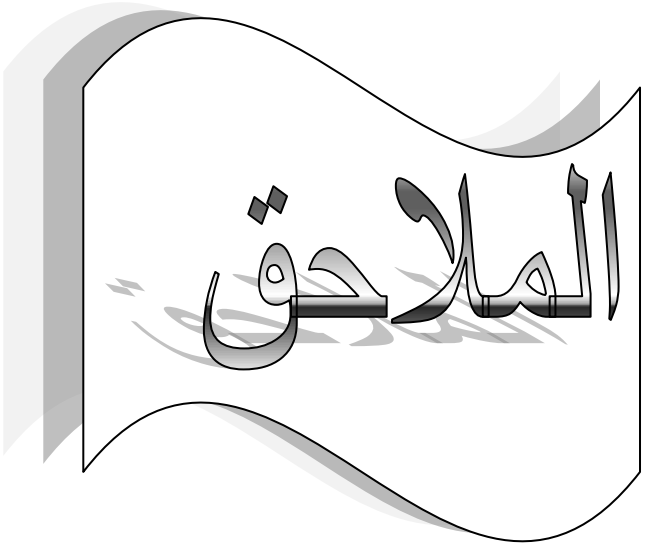
5. سامية الطويل وسمية بووالف، دور إستراتيجية التعليم المدمج في العملية التعليمية السنة أولى متوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر لسانيات تعليمية، إشراف: مريم بغيبغ، س: 2019–2020م.

6. عقبة عبد الله جاسم، واقع تطبيق تجربة التعليم المدمج بمدارس محافظة دمشق، معوقات استخدامهاواتجاهات الطلبة نحوها.

7. فاطمة كيلة وروميساء سالم، فاعلية إستراتيجية التعليم المدمج في تحسين تعليمية النحو العربي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات الخطاب، إشراف: بوزيد ساسي هادف، جامعة 08 ماي 1945، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2021–2022م.

– المواقع:

1. 9r.misday.com. 2024-02-07
2. shms.saudi.ber.network. 2024-02-07
3. – https://www.almaany.com 2024-02-07


الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغات

استبانة موجهة لطلبة

السنة الأولى ماستر تعليمية اللغات

حول

تعليمية مقياس نحو النص في ضوء التعليم المدمج-دراسة ميدانية

بجامعة الدكتور يحي فارس – المدية – كلية الآداب واللغات

في إطار إستكمال إجراءات مذكرة التخرج للسنة الثانية ماستر تخصص تعليمية اللغات التي تطلب إجراؤها بحثا ميدانيا مدعما للفصل النظري يشرفني أنا الطالبة رحماني ضحى ، أن أضع بين أيديكم هذه الإستبانة بهدف معرفة مدى تفاعل طلاب السنة الأولى ماستر مع التعليم المدمج في تعليمية مقياس نحو النص، علما أن التعليم المدمج : هو التعليم الذي يمزج بين التعليم التقليدي الذي يتمثل في المحاضرات والدروس المطبوعة، والتعليم الحديث الذي يعتمد على التعلم عبر الإنترنت والتعليم المعتمد على الكمبيوتر.

لذا أرجو لكل من قدمت إليه هذه الإستبانة الإجابة عن الأسئلة

ولكم مني فائق الشكر والإمتنان

الموسم الجامعي 2023/2024م

1/ صفات العينة

- الجنس:ذكر أنثى ☐ ☐

2 آراء الطلبة

- هل ساعدكم التعليم المدمج على التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل خلق لك التعليم المدمج الجو الفعال للمناقشة وحفزك عليها؟

نعم ☐ لا ☐ ما ☐

- هل أتاح لك التعليم المدمج كيفية إستعمال الوسائل الإلكترونية؟

نعم ☐ لا ☐ ما ☐

- كيف ساهم التعليم المدمج في رفع تحصيلك لمقياس نحو النص؟

جيد ☐ غير مرغوب فيه ☐ ☐

- أي البرامج يوفر سهولة ووضوح في تعليم نحو النص؟

برنامج التعليم المدمج ☐ التعليم التقليدي ☐

- أي نوع من التعليم تفضل في الجامعة ؟

التعليم المدمج ☐ التقليدي ☐

ولماذا؟

- أي التعليمين أكسبك معارف ومهارات جديدة؟

التعليم المدمج ☐ التقليدي ☐

- في رأيك هل هناك فرق بين التعليمين؟

نعم ☐ لا ☐

أذكره إن وجد

- هل بسط لك التعليم المدمج موضوعات مقياس نحو النص مقارنة والتعليم التقليدي؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

- ما رأيك في تقديم دروس نحو النص بواسطة التعليم المدمج؟

فعالة ☐ النوعا ما ☐ ☐

- هل أنت راض عن طريقة تقديم دروس نحو النص من خلال التعليم المدمج؟

نعم ☐ إلى الشيئ ☐ ☐

علل:

- يخلق التعليم المدمج بيئة تعليمية عصرية وتفاعلية

نعم ☐ **لا** ☐

- أي من أدوات التعليم المدمج تفضل أن يقدم لك بها الدرس؟

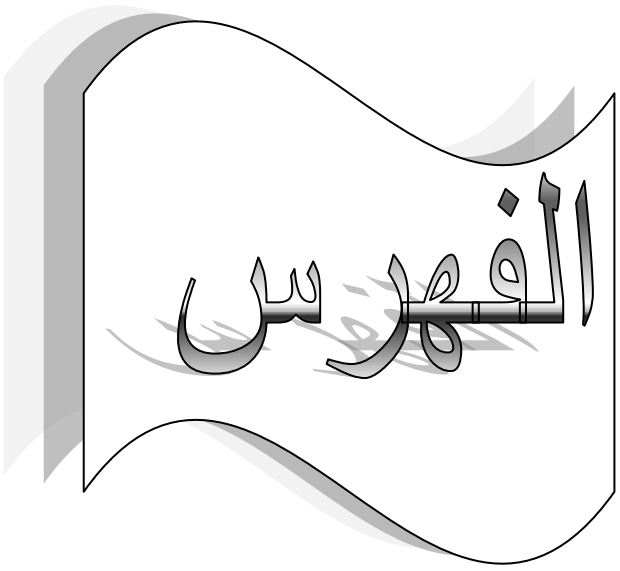
الفصول الإفتراضية ☐ المحادثات الالكترونية غرف ☐ منتديات ☐ ☐

علل:

- للتعليم المدمج جملة من الإيجابيات أذكرها؟

- ماهي العقبات التي تواجهك كطالب عند إستخدامك للتعليم المدمج ؟

- برأيكم أنت كطالب في السنة الأولى ماستر تخصص تعليمية اللغات هل سهل عليك التعليم المدمج تحصيل وإكتساب مادة مقياس نحو النص؟


الفهرس

- **الفهرس:**

شكروامتنان..... 3
إهداء 4
مقدمة..... أ
الفصلالأول: التعليمية،نحوالنص،التعليمالمدمجالمفاهيموالإجراءات..... 7
المبحثالأوّل: اللّسانياتالتّعليميةالنشأةوالغاية..... 8
المطلبالأوّل: نشأةتعليميةاللّغاتوبوادرظهورهامكانتها 8
المطلبالثاني: مفهومالتّعليمية/ اللّسانياتالتّعليمية 12
المطلبالثالث: اللّسانياتالتّعليميّةوالعلومالأخرى 15
المبحثالثاني: الجملة،النّص،الخطاب..... 20
المطلبالأوّل: مفاهيمأولية..... 20
المطلبالثاني: منحوالجملةلنحوالنّص 28
المطلبالثالث: المعاييرالنصّية 33
المبحثالثالث: التّعليمالمدمج– المميزاتوالغايات 46
المطلبالأول: مفهومالتّعليمالمدمج 46
المطلبالثاني: مراحلومميزاتالتّعليمالمدمجوفوائده..... 51
المطلبالثّالث: طرائقالتّعليمالمدمجونماذجهومستوياته 53
المطلبالرّابع: التّطورمنالتّعليمالتّقليديّإلىالإلكترونيّثمّالمدمج..... 58
الفصل الثاني: دراستةتطبيقية 61
تمهيد 62
المبحثالأوّل: منهجيةالدّراسة 63
1– التّعريفبميدانالدّراسة 63
4– مجالاتالدّراسة 64

المبحثالثّاني: تحليلنتائجالدّراسة 65
المبحثالثّالث: النّتائج،الاقتراحات 85
3-1- النّتائجالعامة 85
3-2- الإقتراحات 86
قائمةالمصادروالمراجع 91
الفهرس 100
قائمةالأشكال 103
قائمةالجداول 106

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	علاقة اللسانيات التعليمية بفروع اللسانيات	10
.2	موقع اللسانيات النفسية بالنسبة للتعليمية واللسانيات	11
.3	علاقة التعليمية باللسانيات النفسية	11
.4	أدوات النص المتسق	29
.5	أنواع الإحالة	30
.6	تسميات التعليم المدمج	37
.7	مراحل التعليم	41
.8	فوائد التعليم المدمج	43
.9	نماذج التعليم المدمج	45
.10	آلية عمل محطة نموذج الدوران	46
.11	من التّعليم التّقليديّ إلى التّعليم الالكترونيّ ثمّ المدمج	49
.12	أعمدة بيانيّة توضح نسبة المبحوثين حسب متغيّر الجنس	54
.13	أعمدة بيانية توضح نسبة مساعدة التّعليم المدمج على التّعاون	56
.14	دائرة نسبية توضح فاعلية التّعليم المدمج في خلق جو المناقشة و التّحفيز	57
.15	دائرة نسبيّة توضّح نسبة إتاحة التّعليم المدمج استعمال الوسائل الالكترونيّة	58
.16	دائرة نسبيّة توضح مساهمة التّعليم المدمج في رفع تحصيل مقياس نحو النّص	59
.17	أعمدة بيانيّة توضح أي البرامج التّعليميّة يوّفر سهولة و وضوح في تعليم نحو النّص	60
.18	أعمدة بيانيّة تمثل أي نوع كمن التّعليم يفضل الطّلبة	61
.19	أعمدة بيانيّة تمثل أيّ التّعليمين أكسب معارف و مهارات	62
.20	دائرة نسبيّة توضح الفرق بين التّعليمين	64
.21	دائرة نسبيّة لتبسيط التّعليم المدمج موضوعات نحو النّص	65
.22	أعمدة بيانيّة توضح رأيّ المبحوثين في تقديم دروس نحو النّص بواسطة التّعليم المدمج	66

.23	دائرة نسبيّة تشرح رضا الطّلبة في تقديم درس نحو النّص من خلال التّعليم المدمج	68
.24	دائرة نسبية تبّين مدى خلق التّعليم المدمج لبيئة عصرية	68
.25	أعمدة بيانية توضح أفضل أداة للاستعمال فيي التّعليم المدمج	70

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الرّقم	الجدول	الصفحة
.1	مظاهر الاتساق و أمثلتها	28
.2	طرائق التّعليم المدمج	43
.3	توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس	54
.4	توزيع المبحوثين حسب مدى مساعدة	55
.5	توزيع المبحوثين حسب فاعلية التعليم المدمج في خلق جو المناقشة والتحفيز	56
.6	توزيع المبحوثين حسب إتاحة التعليم المدمج إستعمال الوسائل الإلكترونية	57
.7	توزيع المبحوثين حسب مدى مساهمة التعليم المدمج	58
.8	توزيع المبحوثين حسب أي البرامج يوفر سهولة ووضوح في تعليم نحو النص	60
.9	توزيع المبحوثين حسب أي نوع من المتعلمين يفضلون في الجامعة	61
.10	توزيع المبحوثين حسب أي التعليمين أكسب معارف ومهارات جديدة	62
.11	توزيع المبحوثين حسب رأيهم في الفرق بين التعليمين	63
.12	توزيع المبحوثين حسب تبسيط التعليم المدمج موضوعات نحو النص مقارنة والتعليم التقليدي	64
.13	توزيع المبحوثين حسب رأيهم في تقديم نحو النص بواسطة التعليم المدمج	66
.14	توزيع المبحوثين حسب رضاهم عن طريقة تقديم الدروس من خلال التعليم المدمج	67
.15	توزيع المبحوثين حول خلق التعليم المدمج بيئة تعلمية وعصرية وتفاعلية	68
.16	توزيع المبحوثين حسب أي أداة من أدوات التعليم المدمج يفضلون استعمالها	69

تم بحمد الله