الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة

التعلّم المُدمَج وتعليميّة التّرجمة في العصر الرّقمي

تجارب عالمية في استخدام المدوّنة ـ نموذجا ـ

رسالة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث (ل.م.د)

ـ تخصّص تعليمية الترجمة ـ

فرع: عربي/إنجليزي/عربي

إعداد الطالبة:

وئام حاجي

إشراف:

أ.د. علجة مجّاجي

السنة الدراسية: 2020-2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2
أبو القاسم سعد الله
معهد الترجمة

التعلّم المُدمَج وتعليميّة التّرجمة في العصر الرّقمي

تجارب عالمية في استخدام المدوّنة ـ نموذجا ـ

رسالة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث (ل.م.د)
ـ تخصّص تعليمية الترجمة ـ
فرع: عربي/إنجليزي/عربي

إعداد الطالبة:
وئام حاجي

إشراف:
أ.د. علجة مجّاجي

السنة الدراسية: 2020-2021

«A community is the clustering of similar areas of interest that allows for interaction, sharing, dialoguing, and thinking together. »

Siemens (2005)

« The knowledge not being acquired, as though it were a thing.»

Downes (2007)

« Who should learn what, from whom, when, with whom, where, how, with what and for which purpose? »

Jank and Meyer (2002)

« الجماعة هي تجمّع لمجالات ذات اهتمام مشترك تسمح بالتّفاعل والتّقاسم والحوار والتّفكير معا »

«المعرفة لا تُكتسَب كما لو كانت شيئا »

« مَن ينبغي أن يتعلّم ماذا، ممّن، متى، مع مَن، أين، كيف، مع ماذا، ولأيّ هدف »؟

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين، وإلى زوجي،
ووالديه الفاضلين، وإلى ابنتي "ميليسا"

شكر وعرفان

أشكر بداية، فريق لجنة التكوين الذي فتح أمامنا فرصة متابعة الدّراسة، والولوج إلى عالم البحث العلمي/ الأكاديمي.

كما أشكر الأستاذة الدكتورة علجة مجّاجي المشرفة على هذا العمل من خلال توجيهاتها، ودعمها المستمرّ، وصبرها، وبفضل لجنة التّكوين عموما، وها هو مشروع البحث بين يدي أعضاء لجنة المناقشة المحترمين .

نحن ممتنّون للغاية- بعد الشّكر - لهذه اللّجنة التي قبلت تحكيم هذا العمل، وعلى الوقت الذي كرّسته لقراءته، والوقوف على ثغراته ومثالبه.

في الأخير، أشكر والدي الذي لم يبخل علي بمشاركته لي، إن في توضيح بعض القضايا البيداغوجية باعتباره من أسرة التعليم، أو التّصحيح اللّغوي.

مصطلحات البحث

ECF (Extended Classroom Framework)	إطار القسم الموسّع
LMS (learning management systems)	أنظمة إدارة التعلّم
LCM (Learning content systems)	أنظمة محتوى التعلّم
OER (open Educational Resources)	موارد التعليم المفتوح
OEP (open Educational Practices)	تطبيقات التعليمي المفتوح
VLE (Virtual learning environments)	بيئات التعلّم الافتراضية
VLEs (Virtual Learning Environments system)	نظام بيئات التعلّم
LVC (live Virtual Classroom)	القسم الافتراضي المباشر
ALNs (Asynchronous Learning Networks)	شبكات التعلم غير المتزامن
BOL (Blended Online Learning)	التعلم المدمج عبر الإنترنت
BL (Blended Learning)	التعلّم المدمج
F2F (Face to Face)	وجها لوجه

الفهرس

مقدّمة.....1

الفصل الأوّل: مفاهيم نظريّات التّعليم والتعلّم

المبحث الأوّل : مفاهيم مفتاحية

1. المفاهيم.....8
1.1. التّعليم.....9
2.1.التعلّم في العصر الرّقمي.....10
3.1. التّعليميّة.....11
4.1.الوضعيّة التّعليمية.....12
5.1.علاقة التّعليمية العامّة بتعليميّة المواد.....13
6.1. البيداغوجيا.....14
7.1. التّصميم البيداغوجي.....15
8.1. المقاربة.....16

المبحث الثاني: نظريّات التعلم.

1. نظريات التعلم ما قبل العصر الرّقمي.....18
1.1. نظريات التعلّم الشائعة.....19
1.1.1. مفهوم النظرية.....19
2.1.1. التعريف الإجرائي لمفهوم " نظريات التعليم والتعلم.....19
3.1.1. النظريّة السلوكية.....20
4.1.1. النظرية المعرفيّة.....20
5.1.1. النظريّة البنائيّة.....21
6.1.1. نظرية النّشاط.....23

2. نظريّة التعلّم في العصر الرّقمي.....26

1.2.ماهيّة الاتصالية.....26
2.2. الدّواعي إلى النظريّة الاتصاليّة.....29
3.2.مبادئ النظريّة الاتصاليّة.....34
4.2. مزايا النظريّة الاتصاليّة.....35

3. **طبيعة عملية التعلم وفق النظرية الاتصالية**.....37

4. **الاختلاف بين نظرية الشّبكة الفاعلة والنظرية الاتصالية**.....38

5. **نقد النظرية الاتصاليّة**.....39

خلاصة الفصل.....45

الفصل الثاني: بيئات التعلّم والتعلّم المُدمَج

المبحث الأوّل: بيئات التعلّم

1. تعريف بيئات التعلّم.....47
2. أنواع بيئات التعلّم.....50
3. بيئة التعلّم الافتراضية.....54
4. بيئة التعلّم الافتراضية (مقاربة بيداغوجية).....57

المبحث الثاني: التعلّم المدمج

1. التعلّم المدمج.....61
1.1. أصل المصطلح.....61
2.1. مفهوم التعلم المُدمج.....62
2. الإطار النظري والفلسفي للتعلّم المدمج.....66
3. مزايا مقاربة التعلّم المدمج.....67
4. متطلّبات التّعلّم المدمج.....70
5. أنماط التعلّم المدمج.....76
1.5. التعليم المتزامن(Synchronous).....76
2.5. التعليم غير المتزامن (Asynchronous).....77
3.5. القسم الافتراضي المباشر.....77
6. متطلّبات التعليم في القسم الافتراضي.....81
1.6. الوسائل.....81
2.6. تكوين مجتمعات الممارسة.....81
3.6.الشبكات.....82
7. النموذج المدمج من خلال القسم الافتراضي.....82
1.7. الأنشطة والتّقييم.....82
2.7.الأنشطة عبر الإنترنت.....83
3.7. التواصل والتعاون.....83
4.7. المناقشة غير المتزامنة.....83
5.7. مقارنة بين التعلمين المدمج وعبر الإنترنت.....85
خلاصة الفصل.....88

الفصل الثالث:تعليميّة التّرجمة ومقاربة التعلّم المدمج

المبحث الأول: الترجمة كمادّة تعليميّة

تقديم.....90
1. ماهية الترجمة.....91
2. طبيعة الترجمة وعملياتها وإشكالاتها.....93
1.2.طبيعة الترجمة.....93
2.2.عملية الترجمة.....94
3.2. إشكالات الترجمة.....99
3. نظريات الترجمة.....101
1.3.نظريات التكافؤ: (*Theories of equivalence*).....101
2.3.النظرية التفسيرية **(**Interpretive *Theory***)**.....102
3.3.المقاربة المقارنة **(***Comparative approach***)**.....102
4.3.الأسلوبيّة المقارنة **(***Comparative stylistic***)**.....103
5.3. النظريّة التأويلية **(***Hermeneutic sTheory***)**.....103
6.3. النظرية الغائية **(***skopos theory***)**.....104
4. الكفاءات الترجمية.....105
5. إستراتيجيات الترجمة.....107

المبحث الثاني: تعليميّة الترجمة ومقاربة التعلّم المدمج

1. مفهوم التّعليمية.....112
2..تعليمية الترجمة في العصر الرّقمي.....114
3. مقاربات التعلم المدمج في تعليميّة الترجمة.....118
1.3. مقاربة (ماريا غونزاليس ديفيز).....121
2.3.مقاربة (دوغلاس روبنسون).....123
3.3.مقاربة المهام (ألبير هيرتادو).....124
4.3. مقاربة المشروع (كيرالي**)**.....125
5.3. مقاربة (كوتولي سارة).....127
4. تجارب حول تعليمية الترجمة وفق مقاربة التعلم المدمج.....131
خلاصة الفصل.....141

الفصل الرابع: الجانب التطبيقي

المبحث الأوّل: المدوّنة كأداة للتعلّم

تقديم.....143
1. نشأة وماهية المدوّنات.....144
1.1. نشأتها.....144
2.1. تعاريفها.....144
2. أهداف المدوّنة.....147
3. مزايا المدوّنة.....147
4. أنواع المدوّنات.....147
5. مكوّنات المدوّنة.....148
6. استخدام المدوّنة.....149

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي

1. سياق البحث.....151
1.1. **سؤال** البحث.....152
2.1. منهجية البحث.....152
3.1. هدف البحث 153
4.1. جمع البيانات 153
5.1. المسح.....153
6.1. أدبيات البحث.....154
7.1. الدراسات السابقة.....156
2. نماذج من استخدامات المدوّنات في التعليم العالي.....159
3. استنتاجات حول تجارب المدوّنات في التعليم العالي.....183
خلاصة الفصل.....191
4. الخاتمة.....194
- مراجع البحث .....
- الملاحق.....

المقدّمـــــــة

أصبح التعلم لا يقتصر على الأقسام؛ وإنما يجري في وضعيات مختلفة ومتنوّعة مُعاشَة طوال الحياة بطريقة مُستدامة ومستمرّة. ويعدّ الويب أكثر من مجرّد ميزة بحث بسيطة عن المعلومات والاتّصال الاجتماعي، بل هو أيضًا أداة تعلّمية تُتيحُ طرائق أخرى لبناء وتقاسم المعارف.ذلك ما يدعو إلى تغيير استراتيجيات التعليم من أجل الاستجابة لاحتياجات تعلّم الطلبة في العصر الرقمي، وتطوير وتحسين مهاراتهم.

هذه التغييرات، ترتبط باستخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في سياقات التعلم، لا سيما باستخدام وسائل وبيئات الإنترنت، إذ أصبحت تتجاوز القسم الدراسي الفعلي؛ فالطلبة لهم إمكانية التعلّم المستمر، باستخدام التكنولوجيات، كما لو كانوا في قسم موسّع (Extended Classroom Framework(ECF إذ يمكن للمشاركين التعاون في الوقت الحقيقي، سواء من خلال الصّوت، أو الفيديو أو الصّورة أو النص. وتعتبر القدرة على الاجتماع بالآخرين هي الأكثر أهمية، إذ تعدّ عاملا رئيسا للتعلم التعاوني وتعزيز المعارف. (Bryan C. Runck et al., 2015 :103)

تأتي مقاربة القسم الموسّع، من أجل توفير إمكانيات أخرى للتعلم أكثر من القسم التقليدي؛ حيث يتولّى الأستاذ وظائف الميسّر والموجّه والدليل؛ كما أنّ جميع الفضاءات مساحات للتعلم، ويمكن لهذه المنهجية، أن تعزّز ليس فقط تنمية المهارات الخاصّة لدى الطلبة، ولكن أيضا قدرات ومهارات أفقية مثل تعلّم التفكير، والتفكير النقدي، وتعلّم التعلم، والقدرة على تحليل الوضعيات وحلّ المشكلات، ومهارات التواصل، والقيادة، والابتكار، والفريق المتكامل، والتكيف مع التّغيير (Processus de Bologne2005). أنظر الرّابط:

http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf

في وقت تتسارع فيه منتجات العقل البشري معرفة وتقنية، ونظرا لأهمية ذلك، بات من الضّروري على الجامعات أن تعمل باستمرار على تطوير أدائها وبرامجها ومناهجها، واستراتيجيات تنفيذها، وربطها بمتطلّبات سوق العمل، في عصر أصبحت فيه الجودة المحكّ الرئيس لمخرجاتها. ويتبلور هذا الاهتمام من خلال استيعاب مفاهيم الثّورة المعرفية والتكنولوجية، وعرضها أمام الطلبة بطرائق وأساليب تعليمية مدمجة وفعّالة، قادرة على

النّقد والنّقض والتحليل، في ضوء النظريات التربوية الحديثة، مثل تنمية شخصية الطالب من جوانبها الفكرية والاجتماعية والمهارية؛ ذلك أنّ الجامعة تقود المجتمع بوصفها مستودعا للفكر والعلم والبحث والتطوير والتكوين (الأنصاري، 2008 : 35)

من هذا المنطلق، يأتي تساؤلنا المحوري لهذا البحث، وهو:

هل تبنّي مقاربة التعلّم المدمج، واستغلال المدوّنة كبيئة افتراضية يساعدان على تجويد الفعل التعليمي/التعلّمي في تعليمية الترجمة؟

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة إيجاد أفضل الطرائق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثّهم على التعلم، وتبادل الآراء والحوار، فلا يكون متلقيّا للمعلومات فقط، بل مشاركا ايجابيا، وصانعا للخبرة، وباحثا عن المعلومة والمعرفة بكلّ الوسائل الممكنة، مستخدما مجموعة من الإجراءات العلمية، كالملاحظة والفهم والتحليل والتركيب، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه وتقييمه. وتعدّ عملية دمج تقنيات المعلومات ممثّلة بالحاسوب والانترنت، وملحقاتهما من البرامج والوسائط المتعدّدة بالعملية التعليمية، من أنجح الوسائل لإيجاد مثل هذه البيئات الغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب والنموّ والتطوّر، بما يحقق احتياجات واهتمامات الطلبة، وتعزيز دافعيتهم، وخدمة العملية التعليمية التعلمية (العلي،2004 :26).

وتشير العديد من الدراسات الميدانية إلى تزايد تطبيق التعليم المدمج في الجامعات، والذي يزاوج بين تطبيقات الطّرائق عبر الإنترنت، ووجها لوجه، مع توفّر منصّات التعلّم الرقمية ومنها المدوّنة، وذلك لاستغلالها في أغراض تعليمية/تعلّمية (Adam et al., 2017). ولمّا كان الهدف من التعليم هو إعداد الطلبة للمستقبل، فينبغي عدم الاقتصار على المعارف، بل، التركيز على الكفاءات والمهارات في مجال التخصّص.

يسعى البحث إلى تحقيق هدفين رئيسين، وهما:

1. ضرورة اعتماد التعلم المدمج في تعليمية الترجمة لما له من أثر على التّعاون، والبناء، وتبادل المعارف في سياق التعلم عبر البيئات الافتراضية؛
2. إبراز المدوّنة كمنصّة في بيئات التعلّم الافتراضية، ومدى ملاءمتها في تعليمية الترجمة.

تتمحور أسئلة البحث حول النقاط الآتية:

1. هل الدّعوة إلى نظريات تعلّم جديدة، والتجديد البيداغوجي هي نتاج قصور في النظريات السابقة، أم فرضها العصر الرقمي؟
2. هل ظهور النظرية الاتّصالية في التعلم هي التي فرضت مقاربة التّعلم المدمج؟ وما مدى مواءمة النظرية والمقاربة للتخصّصات بمن فيها تعليمية الترجمة؟
3. كيف يمكن المواءمة بين التّعليم وجها لوجه والتعلّم عبر البيئة الافتراضية؟
4. ما أثر استخدام البيئة الافتراضية من خلال توظيف المدوّنة على طلبة تخصّص الترجمة؟
5. ما المقاربات البيداغوجية المناسبة في تعليمية الترجمة عند انتهاج التعلّم المدمج واستخدام المدوّنة؟

البحث ذو طبيعة استكشافية، ولذا، تعتمد الطالبة على المنهج /الوصفي متمثّلا في جمع الآراء والمعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلّقة بمحاور البحث، من أجل بناء منظومة معرفية متكاملة، تتضح فيها إشكالية البحث وخلفياتها وأهمّيتها وأهدافها، وذلك اعتمادا على كمّ من الأبحاث، والاطّلاع على بعض التّجارب العالمية في مجال التعليم الإلكتروني، والتّعاوني، والتعلّم المدمج، للاستفادة منها في عرض ما أشار إليه البحث حول الجوانب المتعلّقة بمفهوم التعلّم المدمج وتطبيقه وضمان جودته، ومعايير نجاحه وفوائده في العملية التّعليمية/التعلّمية.

كانت أولى المحاولات حول فكرة التعلم المدمج حسب " كوني" في العام 2000م؛ حيث استخدمت إحدى الدراسات مصطلح "التعلّم المدمج". وكانوا يهدفون إلى الجمع بين عناصر

اللّعب والعمل في مدرسة رياض الأطفال من أجل الحصول على أنشطة مدمجة (Cooney et al., 2000 :166

وقد قامت كلّ من "فوسي" و"يونغ" بدمج التكوين عبر الإنترنت في برنامج تكوين تنمية القيادة لمدّة ستّة أشهر بقيادة المكوّن قصد الاستفادة في نفس الوقت من التكوين عبر الإنترنت من طرف المكوّن. وأظهرت نتائجهم زيادة في الإحساس بالعمل الجماعي، وإنشاء مفاهيم مشتركة، ولغة وكفاءة أكبر في التعلّم الجماعي (Voci et Young, 2001 :158)

من جهته، قام "Bonk," وآخرون، بدراسة كان هدفها فهم كيفيّة تأثير مقاربة التعلم المدمج على التطور المهني للطلبة في درس عسكري، وقاموا بتطبيق التعلّم غير المتزامن عبر الإنترنت في المرحلة الأولى، والتعلّم المتزامن من خلال أداة الدردشة التعاونية الافتراضية في المرحلة الثانية، والتعلّم في القسم وجها لوجه في المرحلة الثالثة. كما أجروا مقابلات مع الطلبة والمكوّنين. ولم يقم هؤلاء الباحثون بتصميم درس تعلّمي مدمج بالكامل، لكنّه كان محاولة القيام بدرس عبر الإنترنت مع جلسات وجها لوجه في أوقات مختلفة. (Curtis J. Bonk:2002). أنظر الرابط: http://www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf

وتعدّ دراسة "غاريسون وكانوكا" هي المقالة الأكثر استشهادا حول التعلم المدمج. وقد ناقشا إمكانات التعليّم المدمج في التعليم العالي من خلال النّظر في المشاكل التي يواجهها هذا الأخير. وذكرا أنّ "التعلم المدمج هو التّكامل المدروس لخبرات التعلم وجها لوجه في القسم مع خبرات التعلم عبر الإنترنت". كما اكتشفا فوائده في التعليم العالي فيما يتعلّق بخصائص الإدارة والتطوير التي تتمثّل في السياسات والتخطيط والموارد والجدولة والدعم. وأشارت نتائجهما إلى أنّ التعلّم المدمج يمكن أن يقود عملية إعادة تعريف مؤسسات التعليم العالي باعتبارها تتمحور حول الطالب وتسهّل تجربة التعلم العالي (Garrison et Kanuka, 2004 :96).

وكان للباحثين فضول لمعرفة تصوّرات الطلبة والمشاركين الآخرين حول التعلم المدمج. فقد أجرى "تشين وجونز" دراسة استقصائية على طلبة ماجستير إدارة الأعمال في قسم المحاسبة، وذلك بهدف تقدير تقييم الطلبة لفاعلية الدروس، والرّضا العام عن الدروس التقليدية والمدمجة. وخلصوا إلى أنّ تصوّرات الطلبة كانت أكثر ارتياحا في الوسط التقليدي

لوضوح التدريس، ولكن عندما يكونون في القسم المدمج، تصبح عملية التعلم مشكوك فيها بالرّغم من أنّهم رأوا المزيد من التّحسينات في مهاراتهم التحليلية.(Chen Clement C.2007:4)

من جهته، درس"شاندرا" و"فيشر" تصوّرات طلبة المدارس الثانوية حول بيئة التعلم المدمج القائم على الويب. وكشفت النتائج التي توصّلا إليها أنّ بيئة التعلم على الويب، تمّ تقييمها على أنها كتطبيق، ومُتاحة، وتعزّز استقلالية التعلم، والتفاعلات الإيجابية بين الأقران أثناء الدروس القائمة على الويب،وتحسّن الرّغبة، واعتبارها واضحة وسهلة المتابعة ومفهومة. (Chandra et Fisher, 2009 :7).

وللإشارة، فقد بدأت مؤسسات التعليم العالي منذ العام 2000م في استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) (learning management systems) وإدارة محتوى التعلم (learning content management) (LCM) ممّا يسمح للأساتذة بتقاسم المستندات لدعم أقسامهم. لكّن استخدام هذه الأخيرة، لا يمكّن الطلبة من تقاسم المعلومات إلاّ إذا قام الأستاذ بتحديد هذا الخيار، وهو ما لا يحدث دائمًا. وفي معظم الحالات، يستخدم الطلبة المنصّة للوصول إلى المستندات التي يوفّرها لهم الأستاذ أو لتنفيذ عمل- وهو بمثابة مرجع للمعلومات. لكن في الآونة الأخيرة، تمّ إدراج الشّبكات الاجتماعية وأدوات الويب والبيئات الافتراضية التعاونية في بيئة التعلم، ممّا أحدث تغييرات كبيرة لدرجة أننا لن نتخيل أنفسنا في المستقبل القريب بدونها (In-BeverLey E. Crane, 2012.)

إنّ الطلبة في ظلّ التعليم التقليدي، أي في حجرة الدرس و/أو المدرّج، يتعلّمون نفس الشّيء، وفي نفس الوقت، وبنفس الوتيرة، ووفقا لنفس المنهجية. وبذلك، هم نسخة مشابهة لمن تتلمذوا على أيديهم، سواء من حيث الطريقة التي يتعلّمون بها، أو الأفكار التي يحملونها، كما أنّ قابليتهم للانقياد إلى ما هو ممكن في القسم، أكثر من قابليتهم للانقياد إلى نظريات التعلّم.

ورغم أنّ التكنولوجيات الحديثة في التعلّم كفكرة تتواجد في أذهان العديد من الطلبة، إلاّ أنّها غير مستغلّة عمليّا. ذلك ما دفعنا إلى تناول هذا الموضوع، لإبراز المقاربات البيداغوجية الجديدة، التي يمكن اعتمادها في التعليم العالي، ومنها مقاربة التعليم المدمج، ممّا

يفتح المجال للتعليم والتعلّم وجها لوجه داخل القسم، وتوظيف المُعينات التكنولوجية على غرار المدوّنة عبر تقنية الويب 2.0 التي أصبحت بيئة تعليمية بامتياز، والتي قد تغيّر النظرة إلى مفهوم التعليم والتعلّم من جهة، والمساهمة في تجويده لدى الطلبة.

بناء على ما تقدّم، ارتأينا وضع خطّة للبحث، تتضمّن مقدّمة، وأربعة فصول، يشمل كل فصل مبحثين، وأخيرا، الخاتمة.

المقدّمة: عرضنا فيها إشكالية البحث، وأسئلة البحث، وأهدافه، ومنهجيّته، وما تمّ تناوله بشأنه من طرف الباحثين، ودواعي هذا التغيير.

الفصل الأوّل، تناولنا فيه بعض المفاهيم المفتاحية المتعلّقة بالتعليم والتعلّم في المبحث الأوّل، ثمّ تطرّقنا إلى نظريات التعلم ما قبل العصر الرّقمي، والمتمثّلة في النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية ونظرية النشاط، وأوضحنا كيف تعدّ البنائية أساسية في بيئات التعلّم المدمجة، حيث يتم استخدام المدوّنة لترقية الخطاب الأكاديمي، وكفاءات التفكير، ثمّ تناولنا ما يسمّى بنظرية التعلم في العصر الرقمي، وهيّ النظريّة "الاتّصالية"

الفصل الثاني: تطرّقنا فيه إلى بيئات التعلم عموما، ومنها على وجه الخصوص بيئات التعلم الافتراضية باعتبارها مصادر وموارد مفتوحة للتعلّم والتعليم. ثمّ تناولنا موضوع التعلّم المدمج كمقاربة بيداغوجية، وأسلوب قائم على توظيف التعليم الإلكتروني، والتعلّم التعاوني، من منظور نظريتي النشاط والاتصالية لما لهما من فوائد، إلى جانب نظام التعليم التقليدي، وما يوفّره من تفاعلات مباشرة، وتدريب على أداء الكفاءات لتحقيق أكبر فائدة من العملية التعليمية/التعلّمية.

الفصل الثالث: تناولنا فيه بداية الترجمة، كمفهوم، وطبيعة، وكعملية، وكأساليب، وكفاءات وإشكالات، وما تعلّق بها من نظريات. ثمّ تطرّقنا إلى تعليمية الترجمة، وما قيل بشأنها كمادّة تعليمية وتخصّص، ثمّ تعليمية الترجمة في العصر الرّقمي استنادا إلى ما يُدعَى اليوم بالتعليمية الإلكترونية ذات الرباعي الأضلاع(أستاذ- طالب- محتوى- تكنولوجيا) إضافة إلى السياق، والتي جاءت كبديل عن مثلث التعليمية القديم (أستاذ- طالب- محتوى). وأخيرا، عرضنا نماذج من المقاربات البيداغوجية التي تتماشى وتعليمية الترجمة مثل مقاربة المهام، ومقاربة المشروع، من جهة، والتي تنسجم مع التعلم المدمج، واستخدام المدوّنة.

الفصل الرابع: تعرّضنا إلى تاريخ وماهية المدوّنات وخصائصها واستخداماتها في الوسط الجامعي، مع ذكر أهميتها ومزاياها. ثمّ قدّمنا وصفا موجزا لمجموعة من دراسات الحالة، لإبراز كيفية استخدام مدوّنات الويب، وكيف يمكنها أن تنجح في التعليم العالي عندما تُمزَج مع التفاعل وجها لوجه، وأثرها على عمليات، التفكير، والتعبير شفهيّا وكتابيّا، والتعاون، والتفاعل، والثقة الأكاديمية، وما النتائج النهائية من هذه التجارب.

الخاتمة: وهي خلاصة لما ورد في ثنايا البحث من جهة، والنتائج المستخلصة منه.

مراجع البحث: في غياب الكتب المتعلّقة بموضوع البحث على مستوى المكتبات، لم يكن بوسعنا إلاّ الاعتماد على كمّ واسع من المقالات كمادّة، وهي في صميم موضوعنا.

الصّعوبات: من المسلّم به، أنّ أيّ بحث علميّ/أكاديميّ، لا يخلو من الصّعوبات، خاصّة ونحن حديثي العهد في ممارسة البحث، ومن جهة أخرى، كانت مادّة البحث بنسبة 99 بالمائة باللغة الإنجليزية، وهو ما يتطلّب ترجمة هذا الزخم المتنوّع من الدراسات. ومع ذلك، نرى ذلك من زاوية أخرى، أنّنا قمنا بممارسة التّرجمة والفعل الترجمي الذي هو من صميم مهمّتنا كطلبة ترجمة.

الفصل الأوّل: مفاهيم نظريّات التّعليم والتعلّم

المبحث الأوّل : مفاهيم مفتاحية

1. المفاهيم
1.1. التّعليم
2.1.التعلّم في العصر الرّقمي
3.1. التّعليميّة
4.1.الوضعيّة التّعليمية
5.1.علاقة التّعليمية العامّة بتعليميّة المواد
6.1. البيداغوجيا
7.1. التّصميم البيداغوجي
8.1. المقاربة.

المبحث الثاني: نظريّات التعلم.

1. نظريات التعلم ما قبل العصر الرّقمي

1.1. نظريات التعلّم الشائعة
1.1.1. مفهوم النظرية
2.1.1. التعريف الإجرائي لمفهوم " نظريات التعليم والتعلم
3.1.1. النظريّة السلوكية
4.1.1. النظرية المعرفيّة
5.1.1. النظريّة البنائيّة
6.1.1. نظرية النّشاط

2. نظريّة التعلّم في العصر الرّقمي

1.2.ماهيّة الاتصالية
2.2. الدّواعي إلى النظريّة الاتصاليّة
3.2.مبادئ النظريّة الاتصاليّة
4.2. مزايا النظريّة الاتصاليّة

3. طبيعة عملية التعلم وفق النظرية الاتصالية
4. الاختلاف بين نظرية الشّبكة الفاعلة والنظرية الاتصالية
5. نقد النظرية الاتصاليّة
- خلاصة الفصل

المبحث الأوّل : مفاهيم مفتاحية

1. المفاهيم:

1.1. التّعليم:

- **تعريف ألبيرتالي** ,(Albertalli (2002)

teaching in its broadest sense is the process whereby a teacher guides a learner or a group of learners to a higher level of knowledge or skills.(In-Bethel T. Ababio, 2013 :**37**

التعليم بمعناه الأوسع هو العملية التي يوجّه بها المعلم المتعلم أو مجموعة من المتعلمين إلى مستوى أعلى من المعرفة أو المهارات.(ترجمتنا)

- **تعريف ديفورج** Desforges (1995)

*teaching as the management of pupils' experience, largely in classrooms with the deliberate intention of promoting their learning.***(**In- Bethel T. Ababio, 2013 :**37)**

التعليم بأنه إدارة تجربة التلاميذ، إلى حد كبير في أقسام الدراسة بقصد متعمّد وهو تعزيز تعلّمهم. (ترجمتنا)

- **تعريف شليشتي** Schlechty (2004)

teaching as an art of inducing students to behave in ways that are assumed to lead to learning, including an attempt to induce students to so behave. What Schlechty meant by teaching being 'an art' is that the teacher must create situations to facilitate learning and then motivate learners to have interest in what is being transmitted to them.(Ibid : 38)

التعليم هو فنّ لحث التلاميذ على التصرف بطرق يُفترض أنها تؤدي إلى التعلم، بمن في ذلك محاولة حثّهم على التصرّف على هذا النحو. وما قصده "شليشتي" من كون التعليم "فنًا" هو أن المعلم يجب أن يخلق مواقف لتسهيل التعلم، ثم تحفيز المتعلّمين على الاهتمام بما يتم نقله إليهم.(ترجمتنا)

- **تعريف سميث** Smith (2004)

teaching as the process of carrying out activities that experience has shown to be effective in getting students to learn. He goes on to say that teaching is that which

results in learning – learning is the responsibility of the teacher and that if studentsdo not learn, it is the fault of the teacher. teaching is undertaking certain ethical tasks or activities, the intention of which is to induce learning.(Ibid : 38)

التعليم هو عملية إنجاز الأنشطة التي أثبتت التجربة فعاليتها في جعل التلاميذ يتعلمون. ومضى يقول: إن التعليم هو ما ينتج عنه التعلم - والتعلم هو مسؤولية المعلم، وأنه إذا لم يتعلم التلاميذ، فذلك خطأ المعلم. إن التعليم هو القيام ببعض المهام أو أنشطة أخلاقية، والغرض منها هو الحثّ على التعلم. (ترجمتنا)

وحسب " Fry2003 " فيعرّفه كالآتي:

Teaching is a profession that can yield something amazing when the right ideas and beliefs are implemented in the classroom. The purpose of teaching is not to teach students how to memorize facts, or how to know all the correct answers, but getting the students to truly understand the concepts being examined. Teachers may facilitate their own task and that of their students if they take advantage of the appropriate tools and strategies(In-Khalida Hamid Tisgam, 2009:529**)**

التعليم مهنة يمكن أن يُسفر عن شيء مذهل عندما يتم توظيف الأفكار والمعتقدات الصحيحة في القسم. وإنّ الهدف من التعليم ليس تعليم التلاميذ كيفية تخزين الحقائق، أو كيفية معرفة جميع الإجابات الصحيحة، ولكن جعل التلاميذ يفهمون فعلا المفاهيم التي يتم فحصها. وقد يسهّل الأساتذة مَهَمّتهم الخاصة، ومَهمة تلامذتهم إذا استفادوا من الأدوات والاستراتيجيات الملائمة.(ترجمتنا)

وبخصوص تعليم الترجمة، فيقول بشأنه " Delisle (1981) أنّها:

*"teaching translation is an arduous job that mortifies you, puts you in a state of despair at times, but also an enriching and indispensable work, that demands honesty and modesty. "(*In-Khalida Hamid Tisgam, 2009: 530)

إنّ تعليم الترجمة للطلبة الذين يتعلّمون اللغة المستهدفة، يستوجب الأخذ في الاعتبار مسألتين رئيسيتين هما: أوّلاً تعلّم كيفية التعامل مع المشكلات المتعلّقة بالترجمة، ليس مثل تعلم اللّغة نفسها، رغم أنّهما يسيران جنبا إلى جنب. وثانيّا، من الضّروري تحديد طريقة تعليم

الترجمة، ومن الأفضل أن تُستخدم جنبا إلى جنب مع الطّريقة المعتمدة للترجمة (Larson, Diane-Freeman et al., 2011) أنظر الرابط:

https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf

2.1.التعلّم في العصر الرقمي

تعريف "دالوين"(D'Halluin, 2001)

> *« un processus individuel, inscrit en même temps dans une interaction avec autrui », et poser la nécessité de « promouvoir la diversité des activités de l'apprenant (individuelles et collectives) et l'organisation des interactions entre acteurs comme actes pédagogiques » (In-* Catherine De Lavergne, 2013 :4*).*

"عملية فردية، وتندرج في نفس الوقت بالتفاعل مع الآخرين" ويتطلّب ضرورة تنويع أنشطة المتعلمين (الفرديّة والجماعيّة وتنظيم التفاعلات بين الفاعلين كأفعال بيداغوجية" ترجمتنا)

> *In education, the term authentic learning refers to a wide variety of educational and instructional techniques focused on connecting what students are taught in school to real-world issues, problems, and applications. The basic idea is that students are more likely to be interested in what they are learning, more motivated to learn new concepts and skills, and better prepared to succeed in college, careers, and adulthood if what they are learning mirrors real-life contexts, equips them with practical and useful skills, and addresses topics that are relevant and applicable to their lives outside of school.* at, https://www.edglossary.org/authentic-learning/

في التربية، يُحيل مصطلح التعلم الأصيل إلى مجموعة واسعة من التقنيات التربوية والبيدغوجية التي تهدف إلى ربط ما يتعلّمه التلاميذ في المدرسة بقضايا ومشاكل وتطبيقات العالم الحقيقي. والفكرة الأساسية، هي أنّ الطلبة يكونون أكثر اهتماما بما يتعلّمونه، وأكثر تحفّزا لتعلّم مفاهيم ومهارات جديدة، وأكثر استعدادا للنجاح في الجامعة، ومسارهم المهني، وفي الكبر إذا كان ما يتعلّمونه يعكس سياقات الحياة الواقعية، ويزوّدهم بالمهارات العملية والمفيدة، ويتناول الموضوعات ذات الصلة والقابلة للتطبيق في حياتهم خارج المدرسة. (ترجمتنا)

وفي مثال التعلّم "الأصيل" "يتعلم الطلبة بالممارسة" ويكتسبون المهارات والمعارف، والفهم القاعدي لما يحتاجه العلماء الناشطون ويستخدمونه فعلا في مهنتهم. وفي هذه الحالة،

سيتعلم الطلبة أيضا مهارات ذات الصلة على غرار التفكير النقدي، حلّ المشكلات، الملاحظة العلمية الرسمية، تدوين الملاحظات، طرائق البحث، الكتابة، تقنيات العرض..الخ.

أنظر الرابط: https://www.edglossary.org/authentic-learning/

3.1.التعليمية:

لقد تحدّث "يانك وماير" عن أساس التعليمية من خلال سؤال غريب مفاده:

*"Who should learn what, from whom, when, with whom, where, how, with what and for which purpose?"*Jank and Meyer (2002)

"من ينبغي أن يتعلّم ماذا، عن من، متى، مع من، أين، كيف، مع ماذا، ولأيّ هدف؟ " (ترجمتنا)

ذلك هو أساس التّعليمية في منظوريهما، وقد قدّما ثلاث تعاريف للتعليمية، وهي:

1. "A didactic model is an educational theory building for the analysis and planning of didactic action in school and non-school action contexts.
2. A didactic model sets out to theoretically comprehensively and practically fulfill the prerequisites, possibilities and limits of teaching and learning.
3. A didactic model is usually assigned in its theoretical core to a position of scientific theory (sometimes even several) "(In-Redaktonsteam PELe, 2006: 2*).*

1. "النموذج الديداكتيكي، هو مجموعة من النظريات البيداغوجية لتحليل وتخطيط الإجراءات الديداكتيكية في سياقات مدرسية وغير مدرسية؛

2. يهدف النموذج الديداكتيكي إلى الاستيفاء المُسبق للشكل النظريّ والشامل لشروط ، وإمكانيات وحدود التعليم والتعلم؛

3. عادة ما يتم تعيين نموذج ديداكتيكي في جوهره النظري إلى موقف نظرية علمية (وأحيانا إلى عدة نظريات" (ترجمتنا).

من ناحية أخرى، أوضحا إنّه بالإمكان تصنيف النماذج الديداكتيكية وفقا لبياناتها حول العلاقة بين أهداف ومحتويات وطرائق التعليم. كما أنها تختلف في كيفية شرعنة القرارات المتعلّقة بهذه الأهداف والمحتويات والطرائق، وتعيين الأدوار المختلفة للأساتذة في عملية التعليم.

(In- ibid :2)

عموما، تتناول التعليمية، التعلم بجميع أشكاله الممكنة، والتعليم بجميع أنواعه على جميع المستويات - في البداية دون أيّ إشارة إلى المحتوى المحتمل للتعليم. هذا التعريف، وإلى حدّ كبير، يتوافق مع المقاربات التي تستند إلى نظريات التعلم، والتركيز على الأستاذ في التحليل والتخطيط، الذي قد يشير إلى معلومات حول تصميم التعليم داخل القسم الذي تقدّمه التعليمية.إضافة إلى ذلك، يتناغم هذا التعريف الواسع للتعليمية أيضا مع التّصميم البيداغوجي. (Klaus Zierer and Noobert M Seel ,2012 : 2).

ويشير الدارسون إلى أنّ التعليمية تختلف عن البيداغوجيا في الدور الرئيسي لمحتوى المادّة؛ ذلك أنّ التّعليمية هي دراسة الأسئلة التي يطرحها موضوع التعليم، ومسألة اكتساب المعارف في مختلف المواد الدراسية، وهي علم مستقلّ مستوحى من علم النفس، ونظرية المعرفة، والعلوم المعرفية..الخ. وفي منظور بعض الدارسين، يبقى البحث في مجال التعليمية متواصلا، ومركّزا على مختلف الطرائق التي يواجه بها الطالب تلقّي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم. ومن ثمّ، فهي لا تركّز - كما هو الحال مع البيداغوجيا - على تفاعل الأستاذ بالطالب فقط، بل تتجاوز ذلك إلى التركيز على مسألة الطرائق التعليمية المتباينة المستعملة من قبل كل طالب في عملية التعلم، جاعلة نصب أعينها الطالب المسؤول الأول في معركة التعلم أو عدم تعلم أيّ مادة تعليمية. (Saïd Tasra,2017 :3)

وقد لخّص "ديفيلاي"(Develay) البحث في التعليمية، بأنّه بحث على السيرورات، سيرورات التعليم، التعلم، التكوين، التي تحكم الموقف التعليمي، مستعينا في ذلك بتصميم نماذج تعليمية تتّسم بالتّطبيق في تفسير أبعاد العراقيل الكامنة وراء الأخطاء وانتشار ظاهرة الفشل المدرسي .(Michel Develay,2015 :150)

4.1. **الوضعية التعليمية:**

يعرّف "بروسو" (Brousseau) الوضعية بأنّها:

> *Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet d'études les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations.(*In- Brousseau 1986:2)

" الوضعية هي مجمل الظروف التي يكون فيها الشخص، والعلاقات التي توحّده في بيئته. تؤخذ كموضوع دراسات للظروف التي تحكم نشر واكتساب معارف تؤدي إلى مصلحة في الوضعيات. (ترجمتنا)

وتستند نظرية الوضعيات على حقيقة أن بعض وضعيات التعليم يمكن أن تشّجع على اكتساب معارف جديدة إذا قمنا باختيار حكيم لسياق التعلم (العمل الجماعي، المناقشات ، وما إلى ذلك) وعلى معينات (بيانات الأنشطة، والوسائل المادية وغيرها) والعقد الديداكتيكي المعتمد.

ومن ثمّ، هناك تعارض في وجهتي النظر بين التعريفين؛ فالأوّل، يرى في الوضعية كبيئة للطالب يقوم الأستاذ بتوظيفها ويعتبرها أداة. أمّا الثاني، فيرى في الوضعية الديداكتيكية أنّها البيئة الكاملة للطالب والأستاذ، بمن فيها النظام التربوي نفسه.

وهناك معنى جديد لمصطلح "الوضعية الديداكتيكية"

أ- إذا اعتبرنا التعليم كـ "مشروع وعمل اجتماعي لجعل الطالب يكتسب معرفة تمّ بناؤها أو في طور البناء" ،وتصبح تعليمية مادّة ما "علم شروط نشر وامتلاك المعارف الخاصّة بهذه المادة مفيدة للطلبة." ونمذجة هذا النشر يقود إلى استخدام مصطلح "الوضعية الديداكتيكية " ، ليس بمعنى الوسائل المستخدمة في الجزء "أ" ، ولكن في بيئة الطالب ، والتي تشمل كل ما يتفق عليه خصيصا لمكوّن هذه المادّة أثناء تكوينه "

ب- يصبح التفاعل ديداكتيكيا إذا، وفقط، إذا كان أحد الأنظمة يعرض نيّة تعديل نظام المعارف (وسائل اتخاذ القرار، المفردات، نظام الحجج، والمراجع الثقافية) ، من نظام آخر.) (Guy Brousseau, 2012 :20

5.1. علاقة التعليمية العامّة بتعليميّة المواد

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكوّنة لها (مناهج، طرائق تدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم". ومن ثمة القوانين العامّة التي تتحكّم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية، وهي بذلك تمثّل الجانب النظري للعملية التعليمية.في حين تمثّل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة.

مهما يكن، فقد مرّ موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل، هي:

- في الستينات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليم؛
- في السبعينات والثمانينات تحوّل ذلك الاهتمام إلى النشاط التعلمي؛
- في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلمي.

وعليه، يتضح أنّ موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي: المعرفة العلمية؛ والمعرفة الموضوعة للتدريس؛ والمعرفة المتعَلّمَة .أنظر الرابط : http://edutout.blogspot.com/2012/01/blog-post.html

6.1. البيداغوجيا:

تُعرّف البيداغوجيا بأنها :

[...] فنّ أو طرائق التعليم الخاصّة بمجال، أو مادّة، أو نظام تعليم، أو مؤسسة تعليمية، أو فلسفة التربية". أنظر الرابط https://edu1022.teluq.ca/introduction/didactique-du-francais-/historique-et-fondements/difference-entre-pedagogie-et-didactique-du-francais:

تعريف دانفير (Danvers, 2003)

> *On désigne par "pédagogique" : le prédicat appliqué à l'acte, à l'innovation ou aux technologies qui qualifie l'art de créer les conditions favorables pour que le désir de savoir d'un élève puisse devenir un apprentissage réussi »* (In- Chantale Marchand, 2011 :3)

نعني بالبيداغوجيا المسند المطبّق على الفعل، أو الابتكار أو التكنولوجيات التي تؤهل فن خلق الظروف المواتية بحيث تصبح رغبة المتعلّم في المعرفة تعلمًا ناجحًا "(ترجمتنا)

يعرّفها "دوليل" (Delisle, 2005) بأنّها:

> *La pédagogie […] est fondamentalement la recherche de l'adéquation entre l'acte d'enseigner et les objectifs d'apprentissage poursuivis, objectifs définis à partir des besoins des étudiants. Et on peut voir dans la conception et la rédaction d'un manuel la manifestation concrète de ce désir d'adéquation entre enseignement et poursuite d'objectifs de formation* (In- Chantale Marchand, 2011:4).

[...] هي في الأساس، البحث عن القدرة بين فعل التعليم، وأهداف التعلّم المستمر، أهداف محدّدة انطلاقا من احتياجات الطلبة. ويمكن أن نرى في تصميم وإعداد كتاب مدرسي تجسيدا ملموسا لهذه الرّغبة في القدرة بين التعليم، والسّعي لتحقيق أهداف التكوين (ترجمتنا).

ويمكن أن نستخلص من هذه التعاريف مقصدين، إذ أنّ:

أ- فنّ التعليم، يعني تفرّد الشّخص الذي يقوم بفعل التعليم، وحريّته في اتّخاذ الخيارات وفقا لرؤيته أو مفهومه للتعليم. كما يتعلّق الأمر بالوسائل أو الطرائق التي يقرّر الأستاذ تنفيذها لتسهيل تعلّم طلبته. وبالتالي، فالصّفة البيداغوجية تحيل إلى الجانب المبتكر في التعليم؛

بـ- البيداغوجيا تتضمّن فعل التعليم، واحتياجات الطلبة، وأهداف التكوين أو التعلم. وبعبارة أخرى، أسلوب التعليم، وتصميم التعليم، والطريقة والاستراتيجيات؛ من ناحية أخرى، ويبدو أن التركيز كان أكثر تلقائية على الجانب العلائقي من النشاط التعليمي. ويأتي فعل التعليم بعد ذلك ليكون صدى للموضوع الثاني، بمعنى المشاركين الآخرين في النشاط، وهم الطلبة، والتأكيد على أخذهم في الاعتبار في محور التعليم، خاصة فيما يتعلّق بنية التكوين والأهداف المنشودة منه.(In- Chantale Marchand, 2011:4)

7.1.التصميم البيداغوجي

ظهر مصطلح التصميم البيداغوجي لأوّل مرّة في الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف القرن العشرين. ووهناك العديد من التعاريف للتصميم البيداغوجي نذكر منها على سبيل المثال:

تعريف (Romiszowski 1981)

> *Pedagogical design refers to any systematic choice and use of procedures, methods, prescriptions, and devices in order to bring about effective, efficient, and productive learning* (In- Joost Lowyck, 2002: 199).

يشير التصميم البيداغوجي إلى أيّ اختيار، واستخدام منهجي للإجراءات والطرائق والإرشادات والوسائل من أجل تحقيق تعلّم فعّال ومثمر.

تعريف (Lowyck 2002)

most recent models of design incorporate the following components:
• An analysis of a knowledge base of learning and instructional theories

• *The frame of reference in which the design is used (i.e., elements like context, learners, and content)*
• *A set of validated rules or procedures to regulate and realize the design process and product*(In-Kai Halttunen: 62)

تتضمّن أحدث نماذج التصميم المكوّنات التالية:

• تحليل قاعدة معارف حول التعلم والنظريات البيداغوجية؛

• الإطار المرجعي الذي يستخدم فيه التصميم (أي عناصر مثل السياق والمتعلّمين والمحتوى)

• مجموعة من القواعد أو الإجراءات التي تمّ التحقق من صحّتها لتنظيم وتحقيق سيرورة التصميم والمُنتَج (ترجمتنا)

وعليه، فإنّ مبادئ التّصميم البيداغوجي يمكن استخدامها لتوجيه تصميم وتطوير بيئات التعلم في التعليم العالي التي تستند إلى مبادئ عملية ونظرية قوية ، والتي يمكن أن تعزّز انخراط الطلبة من خلال مهام التعلم المبتكرة.

وقد أشار تقرير تحت عنوان آفاق 2011 لمجموعة من الباحثين أمثال Smith، Willis، Haywood،Levine، أنه إلى جانب التحديات العالمية، نرحب بمحو الأمية الرقمية، وأشكال الإبداع الجديدة (مثل المدوّنات والويكي والعروض التقديمية على الشبكة ..الخ) (Jan Herrington et al, 2011) أنظر الرابط:

https://www.researchgate.net/publication/221093780_Patterns_of_Engagement_in_Authentic_Online_Learning_Environments

8.1.المقاربة

من الناحية الاصطلاحية، تعني الانطلاق في مشروع ما،أوحلّ مشكلة، أو بلوغ غاية معيّنة، وفي التّعليم تعني القاعدة النظريّة الّتي تتكوّن من مجموعة من المبادئ الّتي يقوم عليها إعداد برنامج دراسيّ، وكذا اختيار استراتيجيّات التّعليم والتّقويم. أنظر الرابط:

http://proftechnique.e-monsite.com/pages/9-2.html

أمّا من الناحية الإجرائيّة، فتشير إلى الطريقة التي ينظر بها الأستاذ إلى المحتوى أثناء تحديد كيفية تدريسه، ويمكن اعتبار المقاربة كمصطلح أكثر عمومية، حيث يشمل التخطيط، والنظر، والأسلوب باعتباره الطريقة الخاصّة لتدريس شيء ما. وهناك فرق بين المقاربة والطريقة. فالمقاربة، هي أسلوب للتعامل مع شيء، أو شخص ما. أمّا الطريقة فتشير إلى الأسلوب الذي قرّر الأستاذ التدريس وفقه في النهاية، سواء أكان محاضرة، أو نشاطا، أو مناقشة..الخ). وهي العملية المستخدمة أو الخطوات المتّخذة للتعامل مع مشكلة أو شخص. (ibid)

.المبحث الثاني: نظريّات التعلم

1. نظريات التعلم ما قبل العصر الرّقمي

يرى برينان (1994) إنّ للتعلم أهمية تكمن في كونه أداة للحفاظ على بقاء الحضارة البشرية واستمرارها، فمنجزات اليوم ما هي إلاّ نتاج عمليات التعلم الإنساني عبر العصور المتلاحقة ، وأنّ معظم مفاهيم التعلم التي نتداولها في عصرنا الحاضر ما هي إلاّ محصّلة لما قدّمه المفكّرون والفلاسفة القُدامى. ومن جهته، يرى "كلين" (1987) أنّه نظرا لأهميّة التعلم في حياة الأفراد فقد نال اهتماما زائدا من قبل العديد من الفلاسفة والمفكرين، حيث ظهرت تفسيرات عديدة مختلفة لهذه العملية، حيث أنّ بعض الاتجاهات الفلسفية القديمة كما هو الحال في فلسفة أفلاطون اعتبرتها ذات منشأ فطريّ، بينما اعتبرها آخرون ذات منشأ بيئي تعتمد عل قدرة الفرد على التفاعل مع العوامل البيئية.(مذكور في مفضي أبو هولا، وعدنان الدولات :6) أنظر الرابط:http://www.khayma.com/dr-yousry/MAbohola&AAldolat-Res.pdf

وحسب "الزغلول" (2003) فإنّ الاختلاف في تعريفات التعلم يعود إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذه العملية، لاختلاف الافتراضات التي انطلقت منها النظريات النفسية المتعدّدة، حيث أنّ النظريات السلوكية تركّز على دور العوامل البيئية في التعلم، وتعتبر السلوك الخارجي القبل للملاحظة والقياس هو الدليل على حدوث عملية التعلم، وتركّز على نواتج عملية التعلّم، بينما تؤكّد النظريات المعرفية على دور لعوامل الداخلية وتنطلق في تفسيرها لهذه العملية من دراسة العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتوقّع واتّخاذ القرا، بمعنى أنّها تركّز على عملية التعلّم ذاتها، وليس على نتائجها.(مفضي وعدنان، مرجع سابق)

مهما يكن، فإنّ نظريات التعلّم تمثّل محاولات جادّة لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها. ويرى "الزغلول(2003) أنّ نظريات التعلم ما هي إلاّ محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أُطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهد تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها، حيث أنّ نظريات التعلم تهدف إلى فهم السلوك الإنساني من حيث تشكّله وتحديد متغيّراته، ومحولة تفسير عمليات التغيّر والتعديل

التي تطرأ على هذا السلوك من أجل صياغة مبادئ وقوانين عامّة لضبطه وتوجيهه (مفضي وعدنان، مرجع سابق)

من ناحيته، يرى "شول"(1996) أنّه لغاية الآن لا توجد نظرية يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافّة مظاهر السلوك لإنساني بالرغم من تعدّد النظريات، واختلاف المجالات التي تناولتها. وعليه، يمكن القول أنّ النظر إلى الظاهرة السلوكية الإنسانية يستوجب الأخذ بالعديد من الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي جاءت بها نظريات التعلم لمختلفة من أجل الحصول على فهم أفضل لهذه الظاهرة وعدم الاعتماد على مفاهيم نظرية واحدة (مفضي وعدنان، مرجع سابق).

وعليه، نحاول عرض بعض من هذه النظريات، التي شهدها القرن العشرون.

1.1. نظريات التعلّم الشائعة

1.1.1 مفهوم النظرية:

يُعرّف "محمود مندوه" (2011) النظرية بأنها " مجموعة من المبادئ والمفاهيم لتفسير ظاهرة معيّنة" أمّا التعليم حسب " خلود خصونة"(2010) فعبارة عن " العملية التي يتم من خلالها إكساب المتعلم خبرات مقصودة ومنظمة لتنميته معرفيا ووجدانيا، ونفسيا، واجتماعيا، و أخلاقيا. " أمّا التعلم حسب "رمزي كامل حنا"(1998)فهو عبارة عن " تغير دائم نسبى في السلوك نتيجة للخبرة السابقة، سواء نتج عن ذلك عرضيا، أو من خلال تعلم منظم نشأ عن التعليم. (2015:514) أنظر الرّابط :

https://jsrep.journals.ekb.eg/article_55811_0bfae779030cc621719be5a76989163c.pdf

2.1.1. التعريف الإجرائي لمفهوم " نظريات التعليم والتعلم"

إن نظريات التعليم والتعلم عبارة عن مجموعة من القواعد والقوانين التي نتج عنها مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي ترتبط بظاهرتي التعليم والتعلم؛ ظهرت بهدف تفسير هاتين الظاهرتين، وكذلك التنبؤ بهما في المواقف المختلفة، وكثيرا ما تنسب هذه القواعد والقوانين إلى مدرسة سيكولوجية معّينة، أو ترتبط بعالم نفسي معيّن.(نفس الرابط):ttps://jsrep.journals.ekb.eg/article_55811_0bfae779030cc621719be5a76989163c.pdf

من ناحية أخرى، تقدّم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطرائق التي يتعلم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية وحتى مخبرية، فعند مقارنة هذه النظريات، يتضح جليّا أنّ كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديناميّة محدّدة، أو نوعا معيّنا من المتعلمين، أو بيئة التعلم المتوفّرة. فالهدف في الأخير، هو محاولة دمج كل هذه النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس وخلال الأنشطة الصفية بما يخدم عملية التعلم لدى الطلبة. (نفس الرّابط)

https://jsrep.journals.ekb.eg/article_55811_0bfae779030cc621719be5a76989163c.pdf

3.1.1. **النظرية السلوكية:**

يشير "كمال زيتون"(2008) إلى أنّ النظرية السلوكية، تنظر إلى التعلم على أنه اكتساب استجابات، وبتحقق عبر الاستجابة المتتابعة التعزيز الفوري للسلوكيات المناسبة، وبمعنى آخر أن التعلم يحدث عندما يعزّز سلوك مرغوب فيه بشكل مناسب، وعلى هذا، فإن الاهتمام الأول لهذه النظرية، هو دراسة السلوك الإنساني الملحوظ في شكل (مثير – استجابة) بمعنى تركّز النظرية السلوكية) على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز، فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعده تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربوي (نفس الرابط)

https://jsrep.journals.ekb.eg/article_55811_0bfae779030cc621719be5a76989163c.pdf

4.1.1. **النظرية المعرفية:**

يرى "قطامي يوسف"(2008) أنّ النظرية المعرفية تركّز على العملية المعرفية كمصدر للتعلم، كما أنّها تأخذ في الاعتبار خصائص المتعلّم، والعوامل المؤثّرة في تعلّمه ومعالجتها. وحسبه فـ" إنّ التغيّرات التي تحدث لدى المتعلّم، هي تغيّرات في عدد الأبنية المعرفية، ومستواها، واستراتيجيات التعلم في التقاط الخبرة، ونوع المعالجات التي يجريها المتعلّم،

والتعديلات والتغيرات في تنظيمها لكي تناسب مستواه وأسلوب تعلّمه، وبذلك فقد تغيّر دور المتعلّم وأصبح حيويا، ونشطا وفعّالا، ومنتظما، ومنتجا للمعرفة "(2015: 517) نفس الرابط:https://jsrep.journals.ekb.eg/article_55811_0bfae779030cc621719be5a76989163c.pdf

5.1.1. **النظرية البنائية:**

حدّد "تاج الدين وصبري"(2000) للبنائية ثلاثة مصادر تاريخية، **فالمصدر الأول** فلسفي، ومفاده أنّ النظرية العامة للمعرفة يمكنها تزويدنا بخلفية تساعدنا في الوصول إلى نظرية تربوية نوعية (خاصة) وتطبيقها، **والمصدر الثاني** هو انعكاس الخبرة، ومن ثمّ على ذوي المهن كالأطباء والمحامين والمعلّمين وغيرهم، على هؤلاء الذين ينشدون مساعدتهم، والتعلم منهم، أمّا **المصدر الثالث**، فهو مجتمع البحث الوظيفي الذي استهدف ميلاد النظرية والتطبيق على نحو أكثر ارتباطا وتماسكا.

تجدر الإشارة إلى أنّ النظرية البنائية بمعناها المعروف الآن، لها جذور تاريخية قديمة تمتد إلى عهد سقراط ، لكنّها تبلورت في صيغتها الحالية على ضوء نظريات وأفكار كثيرة من المنظرين أمثال: أوزيل، وكيلي، وبياجيه وفيجوتسكي وغيرهم. (مصطفى بوختالة: 134) أنظر الرابط:https://www.asjp.cerist.dz/en/article/132237

يبقى الفيلسوف السويسري "جان بياجيه" هو من وضع اللبنات الأساسية للبنائية من منظور،عبد الرزاق (1996) و الزيتون (2003) حيث يريا أنّ البنائية قد تكوّنت نتيجة لجهود عدد من العلماء والفلاسفة، أمثال، الفيلسوف الإيطالي "جيامبتسا فيكو" و"روني ديكارت" و "كانط" و" جون ديوي". ومع ذلك، يبقى "جان بياجيه" هو من وضع أهمّ أفكارها وقدّم كيفية اكتساب المعرفة.

إنّ بزوغ النظرية البنائية للتعلم وتعاظمها منذ بداية التسعينات يعود لأسباب كثيرة، نذكر منها:

- الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي ساعدت على ظهور اتجاهات تربوية تدعم التركيز على المعرفة والعمليات العقلية؛

- نتائج البحوث التربوية المرتبطة بالمهارات العقلية العليا والعمليات المصاحبة للعملية التي أعطت قوة دافعة للبنائية؛

- علم النفس المعرفي والتطورات الحاصلة فيه، خاصّة ما قدّمه العالم السويسري "بياجيه" حيث أدّت إلى تطبيقات تربوية تستند إلى جذور معرفية وسيكولوجية؛

- ثورة الحاسوب في مقدرته على محاكاة العقل البشري وتطور الإدراك المعرفي الذي ساعد في إعطاء تصورات حول كيفية تعامل الفرد مع المعلومات واستخدامها؛.

- التطورات في تقنية الحاسوب، هي الأخرى ساعدت في إنتاج برامج متقدّمة تمكّن المتعلم من فحص واستقصاء قاعدة ضخمة من البيانات وحلّ المشكلات، ومن جهة أخرى قدّمت للمنظّرين الأدوات العلمية اللازمة لتصميم النظم التعليمية البديلة (بوختالة:136-137) أنظر الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/132237

مهما يكن، اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة لدى المنظّرين التربويين، حيث أصبحت أكثر النظريات قبولا لدى المشتغلين في حقل التربية والتعليم، وأصبحت الممارسات المشتقّة منها أكثر الممارسات مصداقية وفعاليّة في بناء المعرفة. وحظيت هذه النظرية باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، حين اهتم منظّروها بكيفية اكتساب المعرفة وبكيفية حدوث التعلّم، مستندين في ذلك إلى أفكار "بياجيه"، الذي يعتبره معظم المنظّرون البنائيّون الذين جاءوا من بعده واضع مبادئها الأساسية بمنظورها السيكولوجي لاكتساب المعرفة وبناء المفاهيم.

من ناحية أخرى، تعاظمت هذه النظرية منذ بداية تسعينات القرن الماضي، لأسباب كثيرة، أهمّها الانفجار المعرفي، وثورة الحاسوب والمعلوماتية، التي يسّرت عملية إنجاز البحوث التربوية المرتبطة بالمهارات العقلية العليا، ودورها في إحداث عملية التعلّم الفعال. (بوختالة: 137-138) أنظر الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/132237

ويرى "David Lewis" أنّه من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، الفصل بدقّة بين نظريات التعلّم المعرفية والبنائية، لأنّ البنائية مُتجذّرة بعمق في علم النفس المعرفي، وفي نظريات التعلم التي نشرها "بياجيه" و"فيجوتسكي"، وبالتالي بينهما تشابه كبير. كذلك، يُعتَبَر عالم النفس الأمريكي"جيروم برونر" من مُهندسي فكرة التعلم النّشط، وساهم إلى حدّ كبير في مدرسة التعلم البنائية، إذ ركّز على التعلّم بالاكتشاف، والذي يسعى فيه المتعلم إلى فهم

القضايا ذات الصلة في إطار عملية الاكتشاف، كما أكّد على أنّ "الأسئلة أو المشكلات التي توجّه عملية الاكتشاف يجب أن تكون ذات صلة على المستوى الشخصيً والاجتماعي" (David Lewis,2011.) أنظر الرابط:

http://www.davidlewisphd.com/publications/Objectivism_vs_Constructivism.htm

إنّ الجدير بالإشارة، هناك من دُعاة السلوكية الراديكاليين كما يقول (Alessi et Trollip, 2001) ، لا يعترفون لا بالنظرية المعرفية، ولا بالبنّائية في عملية التعلم،كونهما مقاربتين غير علميتين، حيث ادّعيا أنهما "يتعاملان مع أفكار لا يمكن ملاحظتها أو قياسها".ثمّ، هناك جدل مستمرّ بين المعرفيّين والبنائيين، فالمعرفيون يؤكّدون بأنّ البنائية هي فلسفة وليست علما، ويردّ البنائيون بأنّ المؤسسات الجامعية محكوم عليها بالإفلاس، إذا لم يتمّ إعادة تصميمها وفقا لمبادئ البنائية. (in-Hemanathan Harikrishnan et al., 2019 :108)

في خضمّ هذا الجدل برزت نظرية جديدة تسمّى نظريّة النشاط .

6.1.1. نظرية النّشاط:

يعدّ كل من " إليكسي ليونتيف"، و"سيرجي روبنشتاين" من روّاد هذه النظرية، رغم أنّها تعود في الأساس إلى العالم الروسي"أنغستروم"(Engeström). وقد أدرك الباحثون المعاصرون التطبيق الأصلي للنظرية في اكتساب اللّغة والتطوير البيداغوجي، كما وسّعوا التطبيق بشكل إيجابي ليشمل أدوات ثقافية جديدة مثل تقنيات الكمبيوتر على سبيل المثال في سياق المؤسسات الجامعية.

بخصوص موضوع النشاط، فقد يكون فرديّا أو من مجموعة أفراد، وممارسة النشاط يعني أنّ الموضوع يجب أن يتلمّس الشّيء لتحقيق الهدف. وفي هذا يوضّح "ليونتيف" ذلك قائلا:

" تقوم الوسائل بدور الوساطة في النّشاط لربط الإنسان، ليس فقط بعالم الأشياء، ولكن أيضا مع الآخرين" (In-Connery A. and Hasan H, 2005).

إنّ وسائل الوساطة المُستَخدَمَة لتحويل النّشاط، هي وسائل خاصّة بالثقافة، ويمكن أن تكون أيّ نوع من الوسائل والعلامات الداخلية والخارجية مثل أجهزة الحاسوب وتطبيقات البرامج الاجتماعية والأقلام والكتب أو اللغة أو الإيماءات والقيم والمعايير..الخ، وأيّ اتفاقية أخرى

يتمّ اعتمادها وتطويرها في مجتمع معيّن من الممارسة. ويُعرّف المجتمع في مجال نظرية النشاط على أنّه:

"Communities are collection of people that engage in activities that encompass a common interest and ongoing learning through practice, not only in their leisure time, but also as part of their work as employees of organisations or in classes at educational institutions"(In-Connery A. and Hasan H, 2005*).*

" المجتمعات هي مجموعة من الأشخاص يمارسون أنشطة، يتقاسمون فيها فائدة مشتركة، وتعلّما مستمرّا من خلال الممارسة، ليس فقط في أوقات فراغهم، بل أيضا في إطار عملهم كموظّفين في منظّمات، أو في الأقسام بالمؤسسات التعليمية" (ترجمتنا).

وفي إطار التعلم كنشاط، فإنّ "ليونتييف" (1978) يرى أنّ التعلّم هو نشاط أو نظام من الأنشطة. وقد انتقد في العام (1979) النظرية التاريخية الثقافية لـ "فيجوستكي" ، مشيرا إلى أن هذه ليست المفاهيم، بل النشاط الحقيقي الذي يوحّد الجهاز مع المحيط الواقعي ويحدد تنمية الوعي.

وقد اعترف "ويرتش" (1988) Wertsch بأن نظرية النشاط هي واحدة من أعظم مساهمات "ليونتييف" وأنّ مفهوم النشاط، هو الصنف الأساسي لنظريته. وأعطى عمله حول النشاط إعدادا لمفاهيم الموضوع والهدف والخاصية المركزية للموضوع لتحليل التحفيز.كما أثبت أنّ تحويل الموضوع/الهدف هو ما يؤدي إلى تكامل عناصر نظام النشاط.

من جهة أخرى، اقترح "ليونييف" فكرة لتحليل النشاط كطريقة علمية لعلم النفس البشري، وميّز بين أنواع النشاطات الخاصّة ، والتي يمكن أن تختلف عن بعضها البعض ، وفقًا لعدة خصائص، شكلها، وأنماط إنجازها، قوّتها العاطفية، وقتها ومكانها، وميكانيزماتها الفسيولوجية. بالنسبة لـ "ليونييف" فإنّ الشيء الرئيس الذي يميز نشاطًا عن آخر هو الاختلاف في الموضوعات. ذلك هو بالضبط موضوع النشاط الذي يمنحك اتجاهًا معينًا ، وهذا هو سببك الحقيقي. ومن المفهوم أن الهدف أو الدافع يمكن أن يكون ماديًا أو مثاليّا، موجودا في الإدراك أو حصريّا في الخيال أو الفكر. ذلك هو بالضبط موضوع النشاط الذي يمنحك اتّجاها معيّنا، إنه السبب الحقيقي. (In-Mario Vasquez Astudillo et al,2020)

وهناك مستويات للنشاط، إذ كل نشاط نقوم به يتكوّن من تسلسل هرمي موجّه نحو الأهداف، وكلّ نشاط يُستخدم لتحقيق هدف. فعلى سبيل المثال، فإنّ القيام بنشاط مثل التّدوين معناه القيام بأفعال واعية للوصول إلى هدف جوهري، وعلى الرّغم من أنّه من الضّروري الأخذ في الاعتبار أنّه لا يمكن توقّع جميع الإجراءات كما نعتقد، كما يرى Engeström حينما يقول:" إنّ الإجراءات تنطوي على حالات فشل، وتعطّل وابتكارات غير متوقعّة (in-James Avis,, 2007:162)

إنّ إجراء قراءة الإرشادات، والرسوم التوضيحية المتعلّقة ببرنامج جديد، لن يكون منطقيا إذا لم نتمكّن من ممارسة المفاهيم على الحاسوب فعليًا. وبالمثل، فإنّ إجراء التعبير عن منشورات المدوّنات الأكاديمية العاكسة لن يكون له معنى، إذا لم نتمكّن من نشر المحتوى لتلقي تعليقات بنّاءة من الأساتذة والأقران، والذي من المحتمل أن يؤدي الإجراء قصير الأجل إلى تغيير وتحسين النشاط طويلا لأجل التفكير الأكاديمي. وبخصوص الإجراءات، فهي سلسلة من العمليّات المتكرّرة على سبيل المثال تعلّم كيفية استخدام الحاسوب، وكيفية عمل مجموعة متنوّعة من البرامج، وكيفية صنع البرامج، أو البحث في الإنترنت للعثور على معلومات محدّدة. وفي هذا الصدد يقول إنغستروم:

> *"An activity system is by definition a multivoiced formation. An expansive cycle is a reorchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants. Historicity in this perspective means identifying the past cycles of the activity system. The reorchestration of the multiple voices is dramatically facilitated when the different voices are seen against their historical background as layers in a pool of complementary competencies within the activity system.*" (In-Kirsten A. Foot, 2017 :5)

"نظام النشاط هو بالتعريف إعادة تنظيم مختلف الأصوات. وإن الدورة الموسّعة هي إعادة صياغة لتلك الأصوات، ووجهات نظر ومقاربات مختلف المشاركين. وتعني التأريخية في هذا المنظور تحديد الدورات السابقة لنظام النشاط. وإنّ إعادة تنظيم الأصوات المختلفة ستسهل بشكل كبير حين ننظر إلى هذه الأصوات في سياقها التاريخي على أنّها طبقات في مجموعة من الكفاءات المكمّلة داخل نظام الأنشطة." **(ترجمتنا).**

وهناك ثلاثة مستويات من النشاط:

• نشاط نحو غاية (هدف) يقوم به المجتمع. نتيجة دافع (حاجة) التي قد لا تكون هي المرمى الاجتماعي، والشخص الواعية بالنشاط (يجيب على سؤال لماذا؟)

• العمل نحو مرمى خاصّا (واعي) ، ينجزه فرد أو مجموعة غايات ممكنة، وغايات فرعية ، وغايات نقديّة (إجابات على سؤال ماذا)

• البناء الإجرائي للنشاط، بطريقة ملموسة وغير واعية لأداء عمل ما بناء على الظروف الخاصّة المحيطة بالغاية (إجابات على سؤال كيف؟) (in-Mario Vasquez Astudillo et al, op.cit)

3. نظريّة التعلّم في العصر الرّقمي:

نحن نعيش في عالم متغيّر باستمرار، وما كان يُعتبر صحيحا من النّاحية العلمية بالأمس، فهو ليس بالضرورة صالح من الناحية العلمية اليوم. ويرى هيراكليتس (Heraclitus) أنّ التغيير هو قانون الحياة والكون، وهذا التغيير يحكم كل شيء على الإطلاق، وأنّ كل شيء في حالة تغيّر مستمر، وأنه لا يوجد شيء دائم في عالمنا (Magee, 1998:14).

لقد ظلّت المقاربة السلوكية مهيمنة في المؤسسات التعليمية بمن فيها الجامعة، وكان ينبغي على المتعلم و/أو طالب العمل بشكل مستقل عن القضايا والمشكلات، حيث يقرأ برامج مكثّفة من حيث المحتوى، ويحضر لمحاضرات غنية بالمحتوى.

لذا، رأى العديد من المربّين المعاصرين ومنهم (Novak, 2007) أنّ مقاربة التعلم هذه ليس لها معنى، ذلك أنّ اجترار المحتوى يسمح للطلبة بحفظ الجمل والفقرات فقط، ولا يسمح لهم بالتفكير في المحتوى وقراءته بشكل نقدي وتأمّلي. ويؤكّد على أنّ "التعلم ذو المعنى يتطلّب التفكير البنائي، والشعور والعمل الذي يؤدي إلى الاستقلالية، والالتزام والمسؤولية.

وفي خضمّ هذا الجدل، ظهرت النظرية الاتّصالية للتعلم على يد جورج سيمنز" و" ستيفن داونز" في القرن الواحد والعشرين، وهي تهتمّ أساسا بتحدّيات ظهور التكنولوجيات الرّقمية الجديدة في التعلّم، كما أنّها جاءت كتطوّر ضروري للنظريات الكلاسيكية للتعلم، وأنّ تحدّي

التعلّم يرتكز على معرفة كيفية تسخير إمكانات هذه الشبكات لبناء المعارف (Novak, 2007: 29)

وعليه، سنقف بداية على مفهوم هذه النظرية، ودواعيها، ومبادئها، ومزاياها.

1.3. ماهية الاتصالية: (Connectivism)

- **تعريف "سيمانس" (Siemens):**

> «*It is a test of the learning process in the digital age, and in a networked world based on the limitations of behavioral, cognitive, structural, and social constructivism theory.* »(Siemens, 2005:4)

" هي اختبار لعمليّة التعلّم في العصر الرقمي، وفي عالم متّصل بالشبكة بناء على محدوديّة النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية، والبنائية الاجتماعية" ***(ترجمتنا)***.

> «*Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.* »(Siemens, 2005:4)

الاتصالية، هي تكامل المبادئ التي استكشفتها نظريات الفوضى، ونظريات الشبكات والتّعقيد، والتنظيم الذاتي. والتعلّم هو سيرورة التي تجري داخل بيئات غامضة من العناصر الأساسية المتغيّرة – وهي ليس بالكامل تحت سيطرة الفرد. والتعلم (يُعرّف بأنّه معرفة قابلة للاستغلال) وربّما هي موجودة خارج ذواتنا (داخل منظمة أو قاعدة بيانات) ، وتستند على ربط مجموعة المعلومات المتخصصة، والاتصالات التي تسمح لنا بمعرفة المزيد، وأهمّ ممّا نملك من معارفنا الحالية.

وحسب "سيمانس" فهي تقدم نموذجا للتعلم يقرّ بالتحول الذي شهده مجتمع ما حيث لم يعد فيه التعلم نشاطًا داخليًا وفردانيا. إذ أنّ طريقة عمل الناس واشتغالهم قد تغيّرت عند استخدام وسائل جديدة. وكان مجال التعليم بطيئًا في التعرف على كل من تأثير أدوات التعلم الجديدة

كالتغييرات في البيئة لما يعنيه التعلم. وتسمح الاتصالية بفهم قدرات التعلم والمهام اللاّزمة للمتربصين لتَنمُوَ في العصر الرقمي.(id;)

وعليه، فإنّ إحدى النقاط الأساسية للاتصالية تكمن في حقيقة مفادها أنّ التعلّم لم يعد عملا فرديًا منعزلا في عالم يتزايد فيه تدفّق المعلومات باستمرار، ومن ثمّ، يجب أن تأخذ نظرية التعلم بالضرورة العالم الرقمي المتّصل الذي يحيط بنا، ممّا يعني إعادة النّظر في السلوكية والمعرفية والبنائية وتكيّفها مع العالم الرقمي، وهو المظلة الأكثر ملاءمة لبيئات الكمبيوتر الجديدة لتعلّم الإنسان.

- **تعريف ستيفن داونز**(Downes)

> *Connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. An account of connectivism is therefore necessarily preceded by an account of networks. But the bulk of this work is devoted to tracing the implications of this thesis in learning (*Downes, 2012:9*)*

" الاتصالية هي أطروحة مفادها أنّ المعرفة يتمّ توزيعها عبر شبكة من الاتصالات، وبالتالي، فإنّ التعلّم يتكوّن من القدرة على البناء والتجوّل في هذه الشبكات "(ترجمتنا)

ويعرّفها أيضا بقوله أنّ:

> *Connectivism is a theoretical framework that helps to understand learning. It is mainly concerned with cognitive development. Learning begins when learners join together in a learning community, and knowledge is then put into action by discussing, sharing, and thinking (in-*Kerwin A. Livingstone, 2015:28*)*

الاتصالية هي إطار نظري يساعد على فهم التعلم، وتتعلّق أساسا بالنموّ المعرفي. إنّ التعلم يبدأ عندما يلتقي المتعلمون في مجتمع التعلم ، والمعارف حينئذ تكون موضع اشتغال من خلال المناقشة والتّقاسم والتفكير (ترجمتنا).

ويعرّفها أيضا بقوله أنّ:

> *Connectedness within the learning process helps students to make sense of the realities which surround them. It is in this light that this theory must also be embraced as relevant to E-Learning in these times. Such a theory can only thrive when students are given autonomy to explore the various connections that are involved in the pedagogical process, to the extent that they themselves derive*

meanings of these connections and seek to foster creativity, application and life-long learning.(*in*-Kerwin A. Livingstone, 2015:28)

تساعد الاتّصالية الطلبة خلال سيرورة التعلم على فهم الحقائق التي تحيط بهم. وعلى ضوء ذلك، يجب أيضا اعتبار هذه النظرية ذات صلة بالتعلم عبر الشبكة في هذه الأوقات. ويمكن لمثل هذه النظرية أن تنمو فقط عندما يتمّ منح الطلبة الاستقلالية لاستكشاف مختلف الروابط التي المساهمة في العملية البيداغوجية، إلى الحدّ الذي يستمدّون فيه هم بأنفسهم معاني هذه الروابط، ويسعون إلى تعزيز الإبداع والتطبيق، والتعلم مدى الحياة.(ترجمتنا)

تعريف "غارسيا" (García, (2008)) بأنّها:

" is a powerful idea. The central premise is that connections created with unusual nodes supports and intensifies existing large effort activities. This amplification of learning, knowledge and understanding through the extension of a personal network is the epitome of connectivism. A real challenge for any learning theory is to actuate known knowledge at the point of application. When knowledge, however, is needed, but not known, the ability to plug into sources to meet the requirements becomes a vital skill.(In- Ingrid del Valle García Carreño, 2014:112)

"هي فكرة قوية، والفرضية المركزيّة، هي أنّ الترابط الذي تمّ إنشاؤه باستخدام عُقَد غير مألوفة تدعم وتزيد في مجهود الأنشطة الموجودة. هذا التضخّم في التعلم والمعرفة، والفهم عبر تمدّد شبكة شخصية، هو جوهر الاتصالية. والتحدي الحقيقي لأيّ نظرية تعلّم، هو تفعيل المعارف المعروفة عند لحظة التطبيق. ومن ثمّ، لمّا تكون المعارف ضرورية، لكنها غير معروفة، فإنّ القدرة على الترابط مع المصادر للاستجابة للمتطلبات تصبح مهارة حيوية. (ترجمتنا)

2.2. الدّواعي إلى النظرية الاتّصالية:

يرى" سيمانس (2004) أنّ ما يشهده العصر الحالي من النموّ السريع والمستمرّ للمعرفة الإنسانية قد أجبر المؤسسات التعليمية على تعديل أساليبها التعليمية. وقد ترتّب عن ذلك ظهور توجّهات جديدة في التعلم منها:

- تعامل المتعلمين مع مجموعة متنوّعة من المجالات المعرفية التي ربّما لا تكن مرتبطة فيما بينها طوال مدّة تعلمهم؛

- النّظر إلى التعلم غير الرسمي باعتباره مكوّنا بارزا من مكوّنات التعلم الإنساني؛

- النظر إلى التعلم باعتباره عملية مستمرّة مدى الحياة؛

- إمكانية دعم وتنمية العديد من عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات بواسطة التكنولوجيا.

وبناء على ذلك، وجّه "سيمانس" انتقاداته لنظريات التعلّم السّائدة، المتمثّلة في السلوكية والمعرفية والبنائية، إذ يرى أنّها:

- لا تعكس طبيعة التعلم الذي يحدث في العصر الرقمي الراهن؛

- تقتصر على تفسير التعلم في البيئات التعليمية الرسمية والمنظمة، وتفشل في تفسير التعلم الذي يحدث في البيئات غير الرسمية والأقل تنظيما؛ ففي ظل انتشار خدمات الجيل الثاني من الويب، ظهرت العديد من شبكات ومجتمعات التعلم المعقّدة البُنية، والتي تعجز نظريات التعلم التقليدية عن تفسير طبيعة التعلم الذي يحدث في إطارها؛

- تشترك في افتراض أنّ المعرفة هي بمثابة شيء موضوعي(أو حالة إنسانية) يمكن الوصول إليها بشكل فطري، أ ومكتسب من خلال الخبرة أو الاستدلال العقلي؛

- تفترض أنّ التعلم يحدث داخل الفرد فقط،، وبالتالي، فإنها لا تشير إلى التعلم الذي يحدث خارج المتعلم (أي التعلم الذي يحدث ويتم تخزينه ومعالجته بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،كما أنّها لا تهتم بالتعلم التنظيمي الذي يحدث داخل المنظمات المختلفة؛

- تهتم بعملية التعلم الفعلية، وليس بقيمة ما يتمّ تعلّمه؛

- تؤدي الوسائل التكنولوجية المتقدمة العديد من العمليات المعرفية التي لم يكن المعلمون يؤدونها في الماضي (مثل عمليتي تخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة الإنسانية) وهو ما لا تراعيه نظريات التعلم التقليدية؛

- يتزايد الاهتمام حاليّا بالارتباطات بين المجالات المعرفية المختلفة، وهو ما لاتهتم به هذه النظريات السابقة بالقدر الكافي .(Siemens,2004:1-3)

ومن منظور"سيمانس"(2008) أنّ الحصول على المعرفة يأتي عبر مجموعة متنوّعة من المجالات والتخصّصات، وأنّ شبكة الويب، تُسهّل ذلك. من جهة أخرى، يؤكّد على أنّ القدرة

على الرّبط بين الحقول والأفكار والمفاهيم هي كفاءة أساسية. وعندما يصبح المتعلمون مستقلين، ويبحثون عن المعلومات بمفردهم، فهم يفهمون وجود عالم لا نهاية له من المعرفة. بالنظر إلى ثروة المعلومات المتاحة على الويب، من الأهميّة بمكان أن يتمكّن المتعلّمون من تصفية المعلومات والتأكّد من أنّها من مصدر صالح وموثوق.(In- Kerwin A. Livingstone, 2015 :27)

من جهته، يرى (Vaill, 1996) أنّ النظريات السلوكية، والمعرفية، والبنائية ما تزال هي نظريات التعلم الثلاث الواسعة والأكثر استعمالا في إعداد البيئات البيداغوجية. هذه النظريات جاءت في وقت لم يتأثر فيه التعلّم بالتكنولوجيا، هذه الأخيرة أعادت تنظيم أسلوب العيش، والتّواصل، والتعلّم خلال العقود الأربعة الأخيرة. ومن ثمّ، فإنّ احتياجات التعلّم، والنظريات التي تصف مبادئ وسيرورات التعلم، ينبغي أن تعكس البيئات الاجتماعية الأساسية. وأكّد على أنّ "التعلم يجب أن يكون طريقة للوجود - مجموعة مستمرة من مواقف وأفعال الأفراد والجماعات التي يستخدمونها لمحاولة مواكبة الأحداث المفاجئة والجديدة، والمضطربة والمنتشرة والمتكررة..." (*In*-Ingrid del Valle García Carreño op.cit, undated.)

ويرى بعض الدّارسين محدوديّة النظريات السّائدة؛ ذلك أنّ أحد المبادئ الأساسية لمعظم نظريّات التعلّم، هي أنّ التعلّم هو نتاج فرد. ويرى دُعَاة البنائية الاجتماعية ذلك أيضا؛ إذ يؤكّدون على أنّ التعلم هو عمليّة مُعتَمَدة اجتماعيّا، فهي تعزّز مكانة الفرد (وجوده البدني – أي على مستوى الذّهن) في التعلّم. كذلك، فهذه النظريات، لا تركّز على التعلّم الذي يحدث خارج الأشخاص (أي التعلّم الذي يتمّ تخزينه ومعالجته بواسطة التكنولوجيا). وهي تهتمّ بعملية التعلم ذاتها، وليس بقيمة ما يتم تعلّمه (Ibid)

من وجهة نظر النظرية الاتصالية للتعلم عبر عملية إنشاء شبكة، كما يرى "غارسيا" لها تأثير كبير على طريقة تصميم التعلم وتطويره، بينما يعتبر فعل التعلّم كوظيفة خاضعة لسيطرة المتعلم، ويجب على المصمّمين تغيير توجّههم لتعزيز البيئة المثالية للتعلّم. هذا الأخير، كعملية فوضوية، غامضة، وغير رسمية، تتطلّب إعادة التفكير في الطريقة التي نفهم بها تعليمنا؛ فالمدوّنات والويكي وغيرهما من المنصّات المفتوحة والتّعاونية قد غيّرت التعلّم كعملية ثنائية الاتجاه (in- McLeod, S.A,2019, undated).أنظر الرابط:

https://www.simplypsychology.org/constructivism.html

وفي عالم متّصل بالشبكة، فإنّ الطريقة التي نكتسب بها المعلومة، هي أن يتمّ استكشافها. إن الحاجة إلى تقييم جدارة تعلّم شيء ما (إيفاء التعلم) (la solvabilité d'apprendre) يأتي بعد الكفاءة التي يتمّ تطبيقها قبل أن يبدأ التعلّم في حدّ ذاته.

خلاصة القول، أنّه بتوظيف التكنولوجيا واتّخاذ القرار في أنشطة التعلّم، تبدأ عملية تجديد نظريات التعلم في العصر الرقمي في منظور النظرية الاتصالية. ولم يعد بالوسع القيام بالتّجربة الشخصية، وتعلّم ما يتطلّبه العمل، إذ المهارات تُستمدّ من خلال إقامة الرّوابط كما ترى (Karen Stephenson) حين كتبت قائلة:

> *"Experience has long been regarded as the best teacher of knowledge. Because we can not enjoy everything, from the experience of others, and therefore from other people, become the substitute for knowledge. 'I store my knowledge in my friends' is an axiom of collecting knowledge by collecting people ".*(Karen Stephenson, 2004)

" اعتبرت التجربة ولفترة طويلة، أنّها أحسن معلّم للمعرفة. لأنّنا لم نقم جميعا باستغلال تجربة الآخرين، وبالتالي، أصبح الآخرون، بديلاً عن المعرفة. "أخزّن معرفتي لدى أصدقائي" هو عبارة عن مسلّمة لجمع المعارف من خلال جمع الأشخاص(ترجمتنا)".

وفي السياق نفسه، تقول "رجاء محمود":

> *"Teaching by "Experience sharing" is now said to be an effective teaching technique that include an active engagement of students in their learning process. However, in my opinion, this experience doesn't necessarily have to be undergone personally, but can be learnt through others as well."(* Rajaa A. Mahmoud *at (from.*https://www.researchgate.net/post/Experience_is_the_best_teacher

" يُقال الآن أنّ التعليم من خلال "تبادل الخبرات، يعتبر كتقنية تعليم فعّالة، والتي تشمل المشاركة النشطة للطلبة في سيرورة تعلّمهم. وعليه، ففي رأيي، ليس بالضرورة أن أجتاز شخصيّا هذه التجربة، ولكن يمكن تعلّمها من الآخرين أيضا (ترجمتنا).

وحسب "دريكول" (Driscoll)، فإنّ المفهوم الأساسي في نظرية التعلّم البنائية هو الدور الذي تلعبه- الخبرات أو الترابط مع الفضاء المجاور- في تربية الطلبة. وترى أنّ الناس ينتجون

المعارف ويشكّلون معنى بناءً على تجاربهم. إنّ التوفيق والاستيعاب هما المفهومين الأساسيين في نظرية التعلم البنائية التي تخلق بناء معارف جديدة للفرد، ذلك أنّ الاستيعاب يؤدي بالفرد إلى دمج تجارب جديدة في التّجارب القديمة، وهذا يؤدي به إلى تطوير آفاق جديدة، وإعادة التفكير فيما كان يُساء فهمه من قبل، وتقييم ما هو مهمّ، وتغيير تصوّراته في النهاية. ومن ناحية أخرى، فالتوفيق يعيد لوحة العالم، وتجارب جديدة في القدرات العقلية الموجودة أصلا..: (In- Bada, Steve Olusegun, 2015 :66)

من ناحيّة أخرى، أشارت"Driscoll" إلى تعقيدات تعريف التعلم، والذي كان محلّ مناقشات، تمحورت، حول:

• **مصادر المعارف الصحيحة:** هل تُكتسب المعرفة من خلال التّجربة؟ هل هي فطريّة؟ هل تُكتَسب من خلال الفكر والمنطق؟

• **محتوى المعرفة:** هل المعارف معروفة بالفعل؟ هل هي معروفة مباشرة من خلال التّجربة الإنسانية؟

• يركّز الاعتبار النهائي على ثلاثة تقاليد معرفية/إبستمولوجية فيما يتعلّق بالتعلم، وهي:

• **الموضوعية** (على غرار السلوكية) وتنصّ على أنّ الواقع خارجي وموضوعي، وأنّ اكتساب المعرفة يأتي من خلال التجارب؛

• **البراغماتية** (على غرار المعرفيّة) وتنصّ على أنّ الواقع يتمّ تفسيره، ويتمّ التّفاوض على المعرفة من خلال التّجربة والفكر؛

• **التفسيرية** (على غرار البنائية) وتنصّ على أنّ الواقع داخلي، وأنّ المعرفة تُبنى. أنظر الرابط:-https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/

وفي منظور دُعاة "النظرية الاتصالية"أنّ هناك أسئلة عديدة تطرح نفسها، حول نظريات التعلّم القائمة من منظور التكنولوجيا، ممّا يدعو إلى مراجعتها وتطويرها مع تغيّر الظروف، وبالتالي، الحاجة إلى نظرية جديدة. ومن بين هذه الأسئلة:

• كيف تتأثر نظريات التعلم في وقت لم تعد فيه المعارف تكتسب بطريقة خطيّة (linéaire)؟

• ما التّعديلات التي يجب إجراؤها على نظريات التعلم عندما تقوم التكنولوجيا بعدد من العمليات المعرفية التي كان يقوم بها الطلبة سابقا (تخزين واسترجاع المعلومات) ؟

• كيف يمكننا الاستمرار في مواكبة التطوّر في بيئة المعلومات سريعة التطوّر؟

• كيف تعالج نظريات التعلم اللّحظات التي يكون فيها الأداء ضروريّا في غياب الفهم الكامل؟

• ما تأثير الشّبكات ونظريات التّعقيد على التعلّم؟

• ما تأثير الفوضى باعتبارها عملية معقّدة للتعرّف على نموذج التعلم؟

• مع زيادة الاعتراف بالترابط في مختلف مجالات المعرفة؟

• كيف يتمّ النّظر إلى نظريات النظم، والبيئة في ضوء مهام التعلّم؟ أنظر الرابط:

https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/

3.2. **مبادئ النظرية الاتصالية:**

هناك ثمانية مرتكزات للنظرية الاتصالية حسب "سيمانس" تتمثّل في الآتي:

-التعلّم والمعرفة يكمنان في تنوّع الآراء؛

- التعلّم عملية ترابط العقد المتخصّصة أو مصادر المعلومات؛

- يمكن أن يستند التعلم على أجهزة غير بشرية؛

- القدرة على المعرفة، والأكثر نقدا لما هو معروف حاليًا؛

- الحفاظ على الاتصالات ضروري لتسهيل التعلّم المستمرّ؛

- إمكانية رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم تعدّ كفاءة قاعديّة؛

-الحصول على معرفة دقيقة مع القدرة على تحيينها، هو غرض التعلّم القائم على التواصلية؛

- اتّخاذ القرار هو عملية تعلم في حدّ ذاته،وأنّ الأهمية المُعطاة لمعلومة تتغيّر مع مرور الوقت، حسب تغيّرات بيئة هذه المعلومات.(Siemens, 2004)

ولمّا كانت نظريات التعلّم تهدف إلى شرح ظاهرة اكتساب المعرفة، وأنّ استخدامها يأتي لشرح ما يحدث أثناء عمليّة التعلّم، فإنّها من وجهة نظر "هيل" (1977)، مفيدة لسببين رئيسيّين: توفّر إطارا مفاهيميّا لتفسير ما نلاحظه، وتقدّم توجيهات لإيجاد حلول للمشاكل التي

نواجهها. هذا التطور يتعلّق بغايات التعلّم، ودور كلّ من الطالب والأستاذ، والعملية المعرفية الدّاخلية على مستوى العقل(Siemens, 2004)

ومن ثمّ، فإنّ الاتصالية، هي مثال للتطبيق البيداغوجي للمعرفة؛ ذلك أنّ الطرائق البيداغوجية المعمول بها في الجامعات، عبّرت عموما عن أوجه القصور، فقليلا ما تكون فعّالة في نقل المعارف الضّرورية للتقدّم في المسار الدراسي.ولذا، ظهرت طرائق للتجديد البيداغوجي أكثر فاعلية.

إنّ الاتّصالية في جوهرها حسب "سيمانس" هي تنقيح للبنائية الجديدة التي طرحها "فيجوتسكي" وأكثر مهارة من نظرية التعلم الاجتماعية لصاحبها "ألبرت باندورا" حيث أنّ الجزء الأساسي من المعارف يتمّ اكتسابه عبر ظاهرة نظام المحاكاة الاجتماعي، وأنّ خصوصيات العالم الرّقمي وتأثيره على التعلّم، ينبغي أخذه في الاعتبار، كما أنّ إحدى النقاط الأساسية لها، تكمن في حقيقة مفادها أنّ التعلّم لم يعد فعلا منعزلا وفرديّا، في عالم يزداد فيه تدفّق المعلومات التي تنمو باستمرار، ويجب أن تأخذ نظرية التعلّم بالضرورة العالم الرّقمي "المتّصل" من حول الأفراد (Rita Kop et al.., 2008, undated)

وبكلمة وجيزة، فإنّ النظرية الاتصالية هي عبارة عن تعلّم اجتماعي متّصل بالشبكة، وتتميّز بأنّها انعكاس للمجتمع الذي يتغيّر بسرعة، وهو أكثر تعقيدا، ومتّصل اجتماعيّا وعالميّا، ومتأثّر بالتقدم التكنولوجي. لذا، فإنّ الكفاءة الأساسية، هي القدرة على الوصول إلى مصادر المعلومات بين الرّوابط، والحفاظ على هذا الرّابط لتسهيل التعلّم المستمر، حيث يتمّ دمج المعلومات الجديدة بسرعة لخلق مناخ جديد للتفكير، وكلّما كان المتعلّم متّصلا بهذه المعرفة الخارجية، يكون له ذلك أكثر أهمّية من معرفته الحالية.

4.2. مزايا النظرية الاتصالية

لم تعد أساليب التكوين التقليدية تلبّي احتياجات الطلبة بشكل كاف، إذ أنّ تزايد المعلومات يتطلّب وسائل جديدة، للإبحار وتصفية المعلومات المتوفّرة. والتكنولوجيات المتقدمة تسمح بشكل متزايد للطلبة لاتصال بعضهم ببعض، وبشبكات المعارف الخاصّة بهم.

إنّ الركيزة الأولى للاتصالية، هي الفرد؛ ذلك أنّ المعرفة الشخصية تتكوّن من نظام الشبكة، والميزة هي، أنّ المتعلم يمكن أن يظلّ مواكبا لأيّ موضوع بفضل الاتّصالات التي يقوم بإجرائها. وضمن أيّ شبكة اجتماعية محدّدة، هناك تركيز لمجموعات من الأشخاص لديهم هدف مشترك، ويمكنهم تعزيز والحفاظ على تدفّق أكثر تنظيما للمعارف.

وقد أدّى هذا التحوّل في النموذج وكثرة الشبكات الاجتماعية بالأساتذة إلى تبنّي هذا الخيار الجديد للمعارف لاستخدامه في الأقسام الدراسية. وإنّ اعتبار التعلّم والمعرفة كظواهر على الشبكة، قد غيّر كثيرا من الطريقة التي خبرنا بها المعرفة في القرن الماضي". ويؤكد أن هذه الشبكات هي الطريقة التي يتلقى بها الفرد التعلّم. ويمكن للاتصالية أن تكون نظرية تعلّم لاعتبارات عدّة، إذ:

- تحسّن كيفية تعلّم الطالب بفضل المعارف والتصوّر المكتسب بفضل إضافة شبكة شخصية يمكن للطالب أن يكتسب وجهة نظر، وتنوّع الآراء، لتعلم اتخاذ القرارات الحاسمة. ونظرا لأنّه من المستحيل تجربة كل شيء، يمكن للمتعلم تقاسم التعلم من خلال التعاون؛

- الكمّ الهائل من المعطيات المتوفّرة يحول دون معرفة الطالب كلّ ما هو ضروري لفحص وضعيات معيّنة بشكل نقدي. والقدرة على الوصول الفوري إلى قواعد المعرفة الضّخمة يسمح له بالبحث عن معارف جديدة. وبمثل هذه القدرة على اكتساب المعرفة، يمكن أن تسهّل عليه البحث، وتساعده في تفسير الأنماط؛

- الاتصالية معرفة عمليّة، فمن الأهمية بمكان الإحاطة بمكان وجود المعرفة للإجابة عن كيف، أو ماذا تشمل هذه المعرفة؛

- توفّر فرص تكنولوجية خاصّة بالطلبة للمشاركة بنشاط في تقديم مجموعة من المعارف؛ فهم قادرون على التعرّف على أنماط المعرفة وتفسيرها عبر الاتّصال بمجموعة متنوّعة من الشّبكات، وقادرون على التأقلم شخصيّا مع شبكة اجتماعية تضمّ خبراء من هيئات محدّدة من المعرفة.

مهما يكن، فإنّ نظريات التعلم السائدة، لا تأخذ في الحسبان توسّع المعارف وخلقها، وهو ما يسميه بيريتر (Bereiter) مفارقة التعلم: "إذا قام الطلبة ببناء معارفهم الخاصّة، فكيف يمكن

لهم إقامة بُنيَة معرفية أكثر تعقيدا من تلك الموجودة بالفعل، لكن الشّبكة، تفتح عوالم، وتخلق معرفة جديدة، وذلك ما تتميّز به الاتّصالية. أنظر الرابط:

(In- Cambridge Handbook of Sciences de l'apprentissage, p. 103).

إنّ هذه الشبكات، توفّر للطالب الوصول إلى كمّ هائل من المعلومات. لذا، تصبح القدرة على تحديد المعلومات الأكثر أهمية أمرا حيويّا. وهناك كفاءتان هامّتان في هذه المقاربة، هما أوّلا، القدرة على العثور على المعلومات ذات الصلة، وثانيّا، تصفيّة المعلومات الثانوية، أو الخارجة عن الموضوع. ولتسهيل فرص التعلّم الجديدة، يصبح دور الأستاذ عندئذ "إنشاء بيئاتتعلّمية، وتشكيل المجتمعات، وتحرير الطلبة في البيئة" (Siemens, 2008)أنظر الرابط:

https://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/04/art-the-systemic-impact-of-connective-knowledge-connectivism-and-networked-learning-siemens-2008.pdf

إنّ القدرة على التعلم لما يحتاج إليه المتعلّم غدا، هيّ من الأهمية بمكان ممّا يعرفه اليوم، وأنّ التحدّي الحقيقي لكلّ نظرية تعلّم، هو تفعيل المعرفة المعروفة أثناء التطبيق. ومع استمرار نموّ وتطوّر المعرفة، يصبح الوصول إلى ما هو أكثر أهمّية من ما لدى المتعلم حاليّا.

3. طبيعة عملية التعلم وفق النظرية الاتصالية

يقول "سيمانس" (2008a): "تفترض النظرية أنّ العصر الحالي هو عصر قائم بالأساس على المعرفة في كل شئون الحياة. لذا، فالفرد محتاج للمعرفة باستمرار طيلة حياته، ولا يقتصر ذلك على مجرّد مرحلة التعليم الرّسمي.كما أنّ الفرد يضطلع أيضا بدور هام في إنتاج المعرفة، ولا يعدّ مجرّد متلقّي سلبي لها، وهذه المعرفة لازمة للأداء العملي الناجح في كل المجالات". وتتّسم المعرفة في العصر الحالي خلافا لمراحل زمنية سابقة بأنّها ذات كمّ ضخم جدّا وبَينيّة التخصّصات؛ بمعنى أنّه لكي يكتسب الفرد المعرفة في تخصّص ما يلزمه الإلمام بالمعارف في عدّة مجالات أخرى، ويترتّب عن ذلك عدم قدرة المتعلّم الفرد على معالجة كل المعارف التي يحتاجها، وتكوين معنى لها بمفرده.

من ثمّ، يكون على المتعلم من منظور "سيمانس" (2005) الانخراط طيلة حياته في الشبكات(networks) للتعلم قصد تحقيق هدفين في آن واحد،هما: التعلم، وإنتاج المعرفة

.والشبكة في إطار النظرية الاتصالية مفهوم بسيط يتألف من عدّة نقاط التقاء(nodes) واتصالات بين هذه النقاط تواصل. أمّا نقاط الالتقاء، فهي قد تكون أفرادا مثل المتعلمين الآخرين أو خبراء في مجالات معرفية معيّنة أو أساتذة. وهناك نقاط التقاء أخرى غيربشريّة على غرار مصادر معلومات معيّنة، كالكتب الدراسية، قواعد البيانات، مواقع على الويب، مدوّنات لأفراد آخرين، أو مواقع خدمات تفاعلية، مثال برنامج للدردشة (أحمد بن محمد المعارك،2012: 13)

من جهة أخرى، تعتبر الأفكار، والمشاعر، والبيانات والمعلومات الجديدة نقاط التقاء . ومجموع نقاط الالتقاء معا يكوّن شبكة، والاتصالات connections بين نقاط الالتقاء قد تتمثّل في عدّة أشكال، مثل التفاعل بين مجموعة من المتعلمين، أو إضافة المتعلم لبعض التعليقات في مدوّنة، أو قراءة المتعلم للمحتوى الأساسي لمقرّر دراسي معين..الخ.

وينبغي التنويه إلى أنّ مفهوم نقاط الالتقاء nodes في إطار النظرية الاتصالية مفهوم واسع ومرن يمكن أن يتّسع ليشمل" شبكات أخرى "تمثّل في مجملها نقطة التقاء واحدة على شبكة أخرى أكبر، فعلى سبيل المثال، لو تناولنا مجتمعا مامن المتعلمين، فإنّ هذا المجتمع يعدّ شبكة تعلّم ثريّة تتألف من مجموعة متعلّمين أفراد كل منهم في-حدّ ذاته – يعتبر شبكة تعلّم مكتملة يمكن أن تشمل الخبرات السابقة، والمعالجات المعرفية والذاكرة... الخ كما تتّسم نقاط الالتقاء بالاستقلالية؛ فمن الممكن أن تتواجد نقطة التقاء ما على شبكة معيّنة حتى ولو لم تكن موصلة بقوّة بباقي نقاط الالتقاء على الشّبكة. ويمكن أن تتصرّف كل نقطة التقاء بطريقتها الخاصة مستقلة عن الباقي. ومتى تمّ تكوين شبكة ما يمكن للمعلومات التدفق بين نقاط الالتقاء المختلفة، وكلّما قَويَ الاتصال بين نقاط الالتقاء، كلّما زادت سرعة تدفق المعلومات. (نفس لمرجع:13)

5. **الاختلاف بين نظرية الشبكة الفاعلة**(Actor-Network Theory) **والنظرية الاتصالية**

تُعرّف الشبكة الفاعلة، على أنّها نظرية اجتماعية تمّ تطويرها على يد العلماء (Bruno Latour) و(Michael Callon)، و(John Law) خلال ثمانينات القرن الماضي. وهي تتميّز عن النظريات الاجتماعية الأخرى، كونها لا تهتمّ فقط بالعنصر البشري، بل أيضا بـ "الأشياء objects " و"المنظمات "organizations"وكلها يتم الإشارة إليها كـ" عناصر فاعلة". من ناحية

أخرى، فإنّ الجوهر الأساس لنظرية الشبكة الفاعلة هو فكرة الشبكة غير المتجانسة، إذ الشبكة تحتوي على العديد من العناصر المتباينة، وتتضمّن أجزاء "اجتماعية" وأخرى تكنولوجية" في نفس الوقت، بل إنّ كلا الجزأين " هو كل متكامل بحسب نظرية الشبكة الفاعلة.(المعارك: 17)

إضافة إلى ذلك، تهدف النظرية أساسا إلى وصف مجتمع مكوّناته بشرية وغير بشرية، كعناصر فاعلة متساوية ومرتبطة ببعضها البعض في شبكات تمّ بناؤها وصيانتها من أجل تحقيق هدف محدّد(Felix Stalder, 2007. Undated)

خلاصة القول، أنّ نظرية الشبكات تهتمّ بالشكل الظاهري للشبكة، وكأنهّا رسم للحصول على المعلومة، بينما تهتم النظرية الاتصالية بعملية التعلّم وبدور التكنولوجيا في تغيير طريقة الناس للتعلم، وكيفية مشاركة المعرفة بين الناس.

6. نقد النظرية الاتصالية:

إذا كان "سيمانس وداونز" قد قاما بوضع نظرية تعلّم للعصر الرقمي، انطلاقا من اعتقادهما بمحدودية السلوكية والمعرفية والبنائية، فإنّها أثارت جدلا حول ما إن كانت تعدّ نظرية تعلّم أم نظرية بيداغوجية، أو مجرّد وجهة نظر بيداغوجية، أم ظاهرة؟ هل هي أداة يجب استخدامها في عملية التعلم في مجال التعليم أو البرنامج، بدلا من نظرية التعلم المستقل؟

بالنسبة لـ برونر (Bruner)، فإنّ النظرية البيداغوجية، يجب أن تنصّ على إجراءات تسمح بتعلم فعّال، وينبغي أن تُعالج أربعة عناصر رئيسية، وهي:

- الاستعداد للتعلّم؛
- تصميم المفاهيم التي سيتمّ تقديمها وبُنيتها لتسهيل الفهم؛
- التطوّر الأنجع للأفكار التي تقدّم فيها مجموعة من المعرفة؛
- إدارة المكافآت والعقوبات.

وبالتالي، فإنّ النظرية البيداغوجية تركّز على البُنية الشّاملة لموارد التعلّم من أجل أنجح تجربة تعلمية.

من جهته، انتقد "بلون فيرهاخن" (Plon Verhagen) النظرية "الاتصالية" من منطلق أنّ نظريّات التعلّم الحقيقيّة تتناول كيفيّة حدوث التعلّم، غير أنّ الاتصالية تركّز أكثر على ما تمّ تعلّمه ولماذا؟ وبالتالي، فما قام به "سيمانس" لا يعدو سوى وجهة نظر بيداغوجية، وليس نظريّة للتعلم، وذلك بناء على جملة من الاعتبارات، بحيث أنّ:

- العناصر الرئيسية للاتصالية موجودة في نظريات التعلّم السابقة، وليس هناك ما يبرّر الأخذ بمقاربة جديدة للتعلّم؛
- نظريّات التعلّم يجب أن تشرح الظواهر، وأن تكون هذه التفسيرات قابلة للتحقّق منها، والتي لا توفّرها الاتصالية بشكل كاف، ولا بطريقة متّسقة؛
- قبول أنّ "التعلّم يمكن أن يوجد في الأجهزة غير البشرية" يتطلّب تعديلا أساسيّا لتعريف التعلم، ممّا يجعل هذا المصطلح بلا معنى. (Verhagen, 2006, 4-5)

ومن منظور "فيرهاغن" أنّ المبادئ الكبرى للاتصالية موجودة بالفعل في نظريات التعلم القائمة. وفي أحسن الأحوال، فهي كنموذج قابل للتطبيق لدعم البيداغوجيا والبرامج الدراسية بدلا من دعم نظرية التعلم. وأنّ الطلبة ما زالوا يتعلّمون بطريقة شرح ملائم من خلال نظريات التعلم القائمة، حتى عند الحاجة للتكيف مع بيئات التعلم المتغيّرة جذريا والتطورات التكنولوجية. **(**in- Andy Coverdale**)** أنظر الرابط:

:https://sites.google.com/site/andycoverdale/texts/critique-of-connectivism

لقد شرح كير (Kerr) كيف يمكن لنظرية جديدة أن تحُلّ محلّ النظريات القديمة ، أو تستند على نظريات أكثر قدَما دون التخلّي عنها تماما. ويمكن أن تظهر نظريات جديدة استجابة للتطورات الجديدة (على سبيل المثال، الممارسات أو التكنولوجيات) التي لم تعد النظريات الحالية قابلة للتطبيق. (in- Andy Coverdale,) أنظر الرابط:

https://sites.google.com/site/andycoverdale/texts/critique-of-connectivism

من جهته، ميّز ميلر (1993) بين النظرية والنظرية النمائية، ويرى أنّه يجب أن تُبنى النظرية الناشئة بشكل منطقي بمساعدة الطرائق العلمية، ويمكن التحقق منها من خلال الاختبار. (in- Andy Coverdale) أنظر الرابط:

https://sites.google.com/site/andycoverdale/texts/critique-of-connectivism

وبدوره، يعتقد (Gredler, 2006) أنّ الاتصالية، لا تحتوي على خصائص لنظرية تعلّم مبنية على:

- افتراضات ومعتقدات واضحة حول موضوع النظرية؛
- مصطلحات مفتاحية محدّدة بوضوح؛
- مبادئ انطلاقا من فرضيات؛
- شرح "الديناميات النفسية الكامنة وراء الأحداث المرتبطة بالتعلم"

وبالنسبة لـ (Ally,) فإنّه يمكن استخدام الاتصالية كموجّه بيداغوجي هامّ، أو نظرية لتطوير نظريّات التعلم السابقة لتطبيقها على عالم معولم ومتشابك، ولكن ليس كنظرية تعلّم مستقلة **(**In-Mohamed Ally, 2006 :129**).**

وفي مقال لـ " Mattar, Joao " يرى أن الاتصالية أو التعلّم الموزّع يجب أن يعتبر كنسخة مُحدَثَة من البنائية ، تُفهم على أنّها كفلسفة عامّة للتربية في العصر الرقمي. وبهذا المعنى ، فإنّ المزيد من العمل ضروري لتحديد ما إذا كانت (وكيف) يمكن أن تعمل الاتصالية ، كما تفعل البنائية ، كعنوان عام لنظريات مثل المعرفية القائمة، والتعليم الراسخ، والتعلم التجريبي. هناك حاجة أيضًا إلى مزيد من العمل لاستكشاف تطبيق الاتصالية في تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد. (Mattar, Joao,) أنظر الرابط:

https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331455826012/331455826012.pdf

ومن جهته تساءل كلّ من " Rita Kop and Adrian Hill " أنّه إذا تمّ استبدال النظريات القديمة بالاتصالية ، فما هي أسس هذا الإجراء؟ وإذا كانت الاتصالية يجب أن تستند على النظريات الأكثر قدَما ، فكيف يتم إجراء دمج النظريات القديمة والجديدة؟

لكي تكون الاتصالية نظرية تعلّم ، يجب الأخذ في الاعتبار حدود النظرية والنطاق الكامل للسياقات التي يمكن أن يحدث فيها التعلم. (Rita Kop and Adrian Hill) أنظر الرابط:

file:///C:/Users/MSHOME/Documents/1103.html

وقد واجه "سيمانس" هذه الانتقادات الموجّهة للنظرية الاتصالية، مؤكّدا على أنّها نظرية للتعلم، إذ أنّ:

- النظريات التقليدية للتعلّم غير قادرة على التّعامل بشكل كاف مع التغيّرات الدراماتيكية التي تحدث في المعارف والمجتمع والتكنولوجيا، ممّا يدعو إلى استكشاف نظريّات جديدة؛

- عناصر التكنولوجيا تسمح بالاستعانة بالأفكار، والتي تعتبر عنصرا هامّا في بناء المعارف؛

- تغيير التكنولوجيا لأسلوب التّواصل البشري، وتدّفق المعلومات، ممّا أدّى إلى تغييرات في التعلّم؛

- التعلّم، يجب ألا يُنظر إليه أنّه حدث أو اكتساب للمعارف، ولكن كعمليّة تتضمّن المعرفة، والذاكرة والعواطف والمعتقدات والتصوّرات.

وفي منظور "سيمانس"، أنّ العديد من النظريات تفترض أنّ التعلّم يحدث على مستوى عقل الفرد. ويرى أن التعلّم اليوم معقّد للغاية، ولا يمكن تناوله بهذه الطريقة، ولذا "يتعيّن الاعتماد على شبكة من الناس(وبخاصّة على التكنولوجيا) من أجل تخزين المعارف والوصول إليها واسترجاعها والتّحفيز على استخدامها". ومع استمرار تطوّر المعلومة، تتغيّر صلاحيتها ودقّتها بمرور الوقت من خلال مساهمات واكتشافات جديدة. وعلى هذا النّحو، فإنّ قدرة المتعلّم على فهم وتطوير المعارف حول الموضوع سوف تختلف أيضا بمرور الوقت. ويُنظر إلى التعلم على أنّه مهام متعدّدة الأوجه وتُحدّد المهام الخاصّة مقاربة التعلّم المناسبة للمتعلم بشكل أفضل (in- David Martel, 2015.unitated)انظر الرابط:

https://www.davidmartel.com/2015/08/14/

وفي هذا الصّدد، يقول (Gonzalez,. 2004) أنّه " قبل أربعين عاما تقريبا، أكمل الطلبة التمدرس المطلوب، وبدؤوا مسارا مهنيّا غالبا ما يستمرّ مدى الحياة. علما أنّ تطوّر المعارف كان بطيئا، وقياس حياتها كان بالعقود، وهو الشّيء الذي قد تغيّر اليوم؛ حيث المعرفة تنمو باطّراد، وفي العديد من المجالات، حيث أصبحت حياة المعارف تُقاس بالأشهر والسنوات. وقد وصف "جونزاليس" تحديات التقلص السّريع لحياة المعرفة بقوله:

" إنّ أحد أكثر العوامل إقناعا، هو تقلّص "عمر المعرفة إلى النصف" وهو الفترة الزمنية بين اللحظة التي يتمّ فيها اكتساب المعرفة، وتلك التي تصبح فيها قديمة. إنّ نصف ما هو معروف اليوم، لم يكن معروفا منذ عشر سنوات، وحجم المعارف في العالم خلال السنوات

العشر الماضية يتضاعف كل ثمانية أشهر، ولمواجهة تقلّص عمر المعارف، اضطرّت المنظّمات إلى تطوير أساليب جديدة لنشر التعليم ".

ومن منظور "داونز"أنّه ينبغي النظر إلى نماذج التعليم باعتبارها نموذجً توقّع (presage)، أو منتج، أو منتج عمليّ، أو وسائطي، وسياقيّ أو بيئيّ. وليس المهمّ تعريف الاتصالية كنموذج، أو إطار أو نظريّة غير عمليّة، لكن آثارها ووظائفها هي مفاتيح فائدتها؛ إذ الاتصالية هي مقاربة معرفية، تقوم على التّفاعلات داخل الشّبكات .(Downes, Stephen, 2012)

تبرير استخدام تعليمات الاتصالية في المهمّة الحالية للتعلّم

Principles of connectivism **مبادئ الاتصالية**	***Justification*** **التبرير**	***Guide lines*** **القواعد الإرشادية**
التعلّم والمعرفة المستندة على تنوّع الآراء	• يأتي الطلبة من آفاق مختلفة. • الطلبة متصلون بالفعل بشبكات مختلفة	• يجب تشجيع النقاش والجدل في مناقشات الطلبة على الفايسبوك. • يجب إبراز تنّوع خلفيات الطلبة وسياقاتهم، والمواد التي يتمّ تحميلها خلال المناقشات. • يجب الحفاظ على مصادر مختلفة للمعلومات، على سبيل المثال، شبكات الطلبة الأخرى، ويكيبيديا، مواقع الويب، القواميس، قوائم الكلمات.. إلخ.
2. **القدرة على معرفة المزيد والمزيد أكثر أهمية ممّا هو معروف حاليًا.**	• يجب أن يكون الطلاب على دراية بأفضل الأدوات / مصادر المعلومات المطلوبة.	.• الشبكات الاجتماعية ووسائل التواصل الاجتماعي، ليست بالضّرورة مصادر جيّدة للمعلومات في حدّ ذاتها. • ينبغي أن توفّر الشبكات الاجتماعية والوصول إلى الهاتف المحمول وصولاً أفضل إلى مصادر متعدّدة للمعلومات.
قد يأتي التعلّم من وسائل، وليس من الإنسان.	• يحتاج الطلبة إلى طلب المعرفة من مصادر أخرى غير الأستاذ لتعزيز مركزيّة الطلبة. • يجب على مجتمع التعلم (الطلبة) فهم مهمّتهم كمولّدين للمعرفة. • يحدث التعلم داخل الأقسام وخارجها	• السياق هو المصدر الأساس للمعلومات من أجل المهمّة؛ ودرس التعلم والأستاذ يسهّلان التعلم. • الشبكات الاجتماعية والهواتف المحمولة هي أدوات للتواصل مع السياق ومعالجة المعلومات المتعلقة بالموضوع مع أعضاء المجموعة الآخرين. • الأستاذ هو عضو في الشبكة وقد يساعد، بل ويتعلم من الأعضاء الآخرين.

4. الحفاظ والبقاء على التواصل ضروريين لتسهيل التعلم	• يحتاج الطلبة إلى شبكات أخرى والتواصل "الخارجي" ذات الاهتمام المشترك.	• يتم تشجيع الطلبة على التواصل مع أشخاص آخرين خارج الشبكة لمعرفة المزيد. وقد ينتمي الأعضاء الآخرون إلى نفس السياق. • الاتصالات الداخلية، أو أعضاء المجموعة هم مصادر أساسية للمعلومات الذين يحتاجون إلى التشجيع. • الاتصالات الخارجية هي مصادر إضافية للمعلومات، وليسوا أعضاء في مجموعة التعلم، أي أنهم لا يشاركون في مهمّة التعلم.
5- المعلومات تتغير وتتزايد بسرعة. وبالتالي، يحتاج الطلبة إلى التخلي عن المعلومات القديمة وغير المهمّة، وتعلّم معلومات جديدة مهمّة.	• المعرفة السياقية تتغير باستمرار، وتتنوّع من وقت لآخر، ومن موقع إلى آخر	• يجب تحديث المعلومات المتعلقة بسياقات الطلبة باستمرار. كما يجب إبراز عملية التحديث. • يجب أن يتعاون الطلبة على تحديد المعلومات المستحدثة مقارنة بالمعلومات القديمة و/أو ذات الصلة مقارنة بالمعلومات غير ذات الصلة. • يجب أن يميز الطلبة بشكل عملي بين المعلومات المنهجية والمعلومات السياقية.
6. يجب ربط المعارف الموجودة في قاعدة البيانات بالأشخاص المناسبين في السياق المناسب	• يحتاج الطلبة إلى التحقق من مصادر المعلومات المناسبة، على سبيل المثال، الأشخاص مقارنة بالموارد الموجودة على الإنترنت. • يحتاج الطلبة إلى امتلاك المهارة في تنظيم المعلومات حسب أولوياتهم	• الأستاذ ليس المصدر الوحيد للإرشاد/ لمعلومات؛ • يمكن للطلبة/السياقات نفسها تقديم معلومات أكثر قيمة. • يجب أن تساعد الشبكات الاجتماعية، على سبيل المثال، الفايسبوك، الطلبة على تنظيم المعلومات وتوفير تصنيف سهل لمصادر مختلفة. • براغماتية التصنيف: يجب أن يكون الطلبة قادرين على التمييز بين المعرفة المرتبطة بالدرس، وغير المرتبطة. • يجب أن تتصل الشبكات الاجتماعية المتنقلة بشبكات أخرى لتحديد وتحسين مصادر المعلومات الحقيقية/السياقية، وتنقيحها مثل الأخبار

خلاصة الفصل:

لقد تعدّدت نظريات التعلم واختلفت في تفسير عملية التعلم، ويرجع ذلك إلى طبيعتها المعقدة والمتشعبة، ممّا يجعل من الصعب على وجهة نظر واحدة إدراك عملية التعلم بكاملها، وتقديم إطار شامل لها، ويحتاج المصمم التعليمي إلى إجابات عن أسئلة متعدّدة حول خصائص المتعلمين، وكيفية تعلّمهم، والشروط التي تُيسّر هذا التعلم وظروفه، والأساليب والإجراءات المناسبة لحدوث التعلم،وكيفية تقويمهم، وهي أسئلة ضرورية لعملية التّصميم، ونظريات التعليم والتعلم هي التي تجيب عنها.

إنّ نظريات التعلم هي مجموعة من المفاهيم حول كيفية تعلّم الناس، وإلى حدّ ما تحديد الاستراتيجيات الكامنة وراء العمليات المعرفية المشاركة في التعلم. وقد كانت النظرية السلوكية هي الأكثر هيمنة إلى حدّ بعيد خلال القرن الماضي، وما تزال تهيمن على مؤسسات التعليم العالي بشكل كبير.

هذه النظريات، اقتصرت على تفسير التعلم في البيئات التعليمية الرسمية والمنظمة، وتفشل في تفسير التعلم الذي يحدث في البيئات غير الرسمية والأقل تنظيما. وفي ظلّ انتشار خدمات الجيل الثاني من الويب، ظهر عديد من شبكات ومجتمعات التعلم المعقّدة البُنيَة التي تعجز نظريات التعلم التقليدية عن تفسير طبيعة التعلم الذي يحدث في إطارها.

وما دامت النظريات السائدة ليس بمقدورها التعامل مع معطيات الطبيعة المتغايرة للتعلم والمتعلمين نتيجة تأثير التطورات التكنولوجية الهائلة في العصر الرقمي، أصبح التعليم في حاجة ماسّة لنظرية تصف مبادئه وتطبيقاته باعتباره انعكاسا للبيئة الاجتماعية الجديدة للمتعلمين،والمرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة، والقائمة على وسائلها المتنوّعة، فقد ظهرت النظرية الاتصالية التي تسعى للتغلب على القيود المفروضة على النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية.

وعليه، فهناك جوانب رئيسية للنظريات المصنّفة عموما على أنها بنائية، والأفكار الرئيسية التي تقترحها، والمتمثّلة في :

أ- المعرفة الموجودة (السياق والتفاعل ضروريان في التعلم) والتعليم الراسخ (التعليم من خلال الانغماس في سياقات حقيقية)؛

ب- تجريب التعلم (يجب استخدام الخبرة بشكل استراتيجي في التعليم). والتعلم الأصيل (يحتاج التعلم إلى سياقات ومهام وأنشطة وتقييم أصيل لدعم نقل المعرفة)

ج- نظرية النشاط (التعلم هو بناء نشط) لا يتم اعتباره كنظريات ، ولكن كخصائص عامة لهذه النظريات البنائية الأخرى.

لقد دخلنا نوعًا من مرحلة الانقطاع الجذري" حسب تعبير "Kerr " ففي المجال البيداغوجي، يتم استخدام العديد من تطبيقات الويب لإثراء تجربة المتعلم، لا سيما فيما يتعلق بالتعاون والتواصل؛ ذلك أنّ بيئات التعلم الجديدة تلقي الضّوء على الاتجاهات الحالية والمستقبلية التي سيستفيد منها كل من الأساتذة والطلبة. علاوة على ذلك، فإنّ الطريقة التي يتم بها تشكيل الشبكات والمجتمعات ذات الاهتمام المشترك العالمية الحاصلة الآن بفضل التكنولوجيات المُستحدَثة تشجّع الشباب على وجه الخصوص، على تطوير أشكال جديدة ومبتكرة ومختلفة للاتصال، وخلق المعارف خارج التعليم الرسمي.

وأخيرا، هناك تحوّل نموذجي في النظرية التربوية ، وقد تبرز نظرية معرفة جديدة، ومع ذلك، فإنّ مساهمات الاتصالية في هذا النموذج الجديد تستدعي تناولها كنظرية تعلّم متميّزة كلّيا. وتبقى الاتصالية تلعب دورا مهمّا في تطوير وظهور بيداغوجيات جديدة ، حيث ينتقل التحكم من الأستاذ إلى الطالب الذي يصبح أكثر استقلالية.

الفصل الثّاني: بيئات التعلّم والتعلّم المُدمَج

المبحث الأوّل: بيئات التعلّم

1. تعريف بيئات التعلّم.
2. أنواع بيئات التعلّم
3 بيئة التعلّم الافتراضية
4. بيئة التعلّم الافتراضية (مقاربة بيداغوجية)

المبحث الثاني: التعلّم المدمج

1. التعلّم المدمج
1.1. أصل المصطلح
2.1. مفهوم التعلم المُدمج
2. الإطار النظري والفلسفي للتعلّم المدمج.
3. مزايا مقاربة التعلّم المدمج
4. متطلّبات التّعلّم المدمج
5. أنماط التعلّم المدمج
1.5. التعليم المتزامن (Synchronous)
2.5. التعليم غير المتزامن (Asynchronous)
3.5. القسم الافتراضي المباشر
6. متطلّبات التعليم في القسم الافتراضي
1.6. الوسائل
2.6. تكوين مجتمعات الممارسة
3.6.الشبكات
7. النموذج المدمج من خلال القسم الافتراضي
1.7. الأنشطة والتّقييم
2.7.الأنشطة عبر الإنترنت
3.7. التواصل والتعاون
4.7. المناقشة غير المتزامنة
5.7. مقارنة بين التعلّمين المدمج وعبر الإنترنت
- خلاصة الفصل

المبحث الأوّل: بيئات التعلّم

تشير بيئة التعلم إلى مختلف المواقع المادية والسياقات والثقافات التي يتعلم فيها الطلبة. نظرًا لأن الطلبة يمكنهم التعلم في مجموعة متنوعة من السياقات، مثل الأماكن خارج المؤسسة التعليمية، والبيئات الخارجية، فغالبًا ما يستخدم المصطلح كبديل أكثر تحديدا أو مفضلاً على القسم ، والذي له دلالات أكثر محدودية وتقليدية قاعة بها صفوف من الطاولات وسبّورة على سبيل المثال.

من جهة أخرى، يشمل المصطلح أيضًا ثقافة المؤسسة التعليمية أو القسم، فلسفتها، وخصائصها الأساسية، بمن في ذلك كيفية تفاعل الأفراد وتعامل بعضهم مع البعض، بالإضافة إلى الأساليب التي من خلالها يمكن للأساتذة تنظيم إطار تربوي لتسهيل التعلم. ولأنّ نوعيات وخصائص بيئة تعلّم يتمّ تحديدها من خلال مجموعة متنوّعة من العوامل، السياسات التعليمية، وبُنى الحوكمة، وخصائص أخرى يمكن أيضا النّظر إليها كعناصر لبيئة التعلم. (The glossary of educaction Reform) أنظر الرابط:

https://www.edglossary.org/learning-environment/

ومن ثمّ، حريّ بنا الوقوف في هذا المبحث على مفاهيم بيئة التعلّم وأنواعها وخصائصها.

هناك مجموعة من التعاريف الخاصّة ببيئات التعلّم نذكر منها:

1. **التعريف:**

1.1.تعريف المجلّة العالمية (Revue Internationale)

بيئة التعلم، هي:

> *«l'environnement d'apprentissage» comme les contextes sociaux, physiques, psychologiques et pédagogiques dans lesquels l'apprentissage se produit et qui affectent le rendement et les attitudes des élèves.)*at revue internationale :Recherche sur les environnements d'apprentissage. » at.https://www.springer.com/journal/10984

" السياقات الاجتماعية والطبيعية والنفسية والبيداغوجية التي يحدث فيها التعلم، والتي تؤثر على مردودية ومواقف الطلبة. (ترجمتنا)

2.1.تعريف دريك إفنتهالر (Dirk Ifenthaler**)**

بيئة التعلّم، هي:

> *"The design of learning environments is the systematic analysis, planning, development, implementation, and evaluation of physical or virtual settings in which learning takes place."* (Dirk Ifenthaler) at . https://www.researchgate.net/publication/331917969_Design_of_learning_environments

" تصميم بيئات التعلّم هو التّحليل المنهجي، والتّخطيط والتّطوير والتّنفيذ والتّقييم المادّي أوالافتراضي التي يتمّ فيها التعلم. (ترجمتنا)

4.1. تعريف (EDUCAUSE)

بيئة التعلم، هي:

> « *Le terme environnement d'apprentissage englobe les ressources d'apprentissage et la technologie, les moyens d'enseignement, les modes d'apprentissage et les liens avec les contextes sociétaux et mondiaux. Le terme inclut également les dimensions comportementales et culturelles humaines, y compris le rôle vital de l'émotion dans l'apprentissage, ... L'environnement d'apprentissage est un mélange de pratiques humaines et de systèmes matériels, tout comme l'écologie est la combinaison des êtres vivants et de l'environnement physique* ». at. (**EDUCAUSE)**https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/learning-environments)

"يشمل مصطلح بيئة التعلم مصادر التعلم والتكنولوجيا، ووسائل التعليم، وأساليب التعلم والروابط مع السياقات المجتمعية والعالمية. ويشمل المصطلح أيضًا الأبعاد السلوكية والثقافية للبشر، بمن في ذلك الدور الحيوي للإحساس في التعلم. بيئة التعلم هي مزيج من الممارسات البشرية والأنظمة المادية، تماما مثل علم البيئة، وهو مزيج من الكائنات الحية والبيئة الطبيعة." (ترجمتنا)

وفي السياق النظري، فإنّ "بيئات التعلم، هي إعدادات فعلية أو افتراضية يتمّ فيها التعلم. وتوفّر نظريّة التعلّم الأساس في تصميم بيئات التعلم. وحسب "برانفورد" لا توجد وصفة بسيطة لتصميم بيئات التعلم. أكثر من ذلك، فتصميمها يتغيّر دوما حسب تغيّر أهداف التعليم. عموما، يتضمّن تصميم بيئات التعلم ثلاثة أسئلة بسيطة، وهي:

- ما الذي يتمّ تدريسه؟
- كيف يتمّ تدريسه؟
- كيف يتمّ تقييمه؟

وبالنسبة لـ (Merrill)، فإنّ تصميم بيئات التعلم لا يطرح فقط الأسئلة الثلاثة المذكورة،وإنّما يشمل تحليلا منهجيّا، لمراحل التّخطيط، والإعداد، والتّنفيذ والتّقييم. وتتضمّن مرحلة التّحليل، تحليل الاحتياجات، محتوى الموضوع، والمَهمّة.(: Merrill,2002)

من ناحية أخرى، يميّز (Branford) بين أربع وجهات نظر في تصميم بيئات التعلم، المتمحورة حول:

- المتعلم، وفيها يأخذ التّصميم بالاعتبار المعارف والكفاءات والمواقف والمعتقدات والممارسات الثقافية للمتعلّم، بالإضافة إلى تضمين المكوّنين و/أو الأساتذة الافتراضيين الذين يدركون خصائص المتعلمين؛
- المعارف، وفيها يتمّ إبراز المعارف السّابقة للمتعلمين، وبناءً على ذلك، فإنّ أفكارهم المسبقة حول ظاهرة معيّنة هي ذات أهميّة بالغة. إضافة إلى ذلك، تتضمّن بيئة التعلم المتمحورة حول المعارف وضعيات ذات إشكاليات حقيقية للمتعلمين؛
- التقييم، ويهدف فيها التصميم إلى الجمع بين تقييم المعارف حول المحتوى، والكفاءات اللاّزمة لمهام، أو مشاكل خاصّة.

إن التّغذية الراجعة، هي الهدف الرئيس في تصميم بيئات التعلم التي تتمحور حول التقييم. وقد يكون أيّ نوع من المعلومة تقدّم للمتعلمين. علاوة على ذلك، تعتبر التغذية الراجعة عنصرا أساسيًا لدعم وضبط سيرورات التعلم، وتلعب طبيعة التغذية دورا حاسما في عمليتي التعلم والتعليم، وخاصّة في بيئات التعلم القائمة على التكنولوجيا والتنظيم الذاتي.

وحسب أوليفه (Oliver) فإنّ: تطوير التعلم المعاصر عبر الإنترنت فيالتعليم العالييبتعد عن فكرة إعدادات التعلم التي تتكوّن من صفحات النص الإلكتروني، إلى تصميمات التعلم المخطّط لها عن عمد، ومهام التعلم، والعمليات المبنية بطريقة مدروسة. وإذا كان التصميم البيداغوجي في السياقات السابقة، يركّز على تطوير مسارات الطلبة من خلال محتوى التعلم، فإنّ التصميمات في السياقات المعاصرة، تركّز على توفير أنشطة التعلم التي تحقّق نتائج التعلم المخطّط لها.(In- Stephen Segrave et a, 2003:9)

.

2- أنواع بيئات التعلّم

1.2. الموارد التّعليمية المفتوحة(Open Educational Resources)

يُرمَز إليه اختصارا بـ (OER) وقد سيطر استخدام التكنولوجيا على الخطاب التربوي خلال هذا القرن. وعادة ما يُطلق على المجتمع الحالي اسم "مجتمع المعلومات" أو "مجتمع المعرفة" لأنّ التطوّر التكنولوجي أدّى إلى انتشار واسع النطاق للمعلومات التي تؤدّي إلى فرص جديدة للتعلّم.

ومن بين التعاريف الخاصّة بمفهوم الموارد التعليمية المفتوحة، نذكر:

1.1.2. تعريف منظمة اليونيسكو (Unesco) 2002

Open Educational Resources are digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and re-use for teaching, learning and research.(In- Jan Hylén) undate : 10)

"المصادر التعليمية المفتوحة هي وثائق مرقمنة يتمّ تقديمها بشكل علني وبالمجّان للمربين والطلبة والمتعلمين ذاتيّا لاستخدامها وإعادة استخدامها في التعليم والتعلم والبحث"(ترجمتنا)

2.1.2. تعريف مؤسسة "هيوليت" (Hewlett)

" *Open Educational Resources are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license thatpermits their free use or re-purposing by others".*(In- Indrajeet DUTTA :111)

"الموارد التعليمية المفتوحة، هي موارد للتعليم والتعلم، وموارد البحث تعود إلى المجال العام، أو تلك تمّ نشرها بموجب ترخيص من صاحب الملكية الفكرية الذي يسمح باستخدامها مجّانًا، أو إعادة استخدامها من قِبل الآخرين. (ترجمتنا)

3.1.2. **تعريف "إتحاد التعليم المفتوح"(**The Open Education Consortium**)**

> *Open Education combines the traditions of knowledge sharing and creation with 21st century technology to create a vast pool of openly shared educational resources, while harnessing today's collaborative spirit to develop educational approaches that are more responsive to learner's needs*. at. https://www.edx.org/school/oecx

"يجمع التعليم المفتوح بين تقاليد تبادل المعارف والابتكار مع تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين لإنشاء مجموعة واسعة من الموارد التعليمية المتبادلة بشكل مفتوح، مع الاستفادة من روح التّعاون اليوم لتطوير مقاربات بيداغوجية تلبّي احتياجات المتعلم بشكل أفضل. " (ترجمتنا)

4.1.2. **تعريف إعلان "كاب تاون"(**Cape Town **)**

> "*Open education is not limited to just open educational resources. It also draws upon open technologies that facilitate collaborative, flexible learning and the open sharing of teaching practices that empower educators to benefit from the best ideas of their colleagues.*" at. https://open.ed.ac.uk/what-is-open-education-practice/)

"لا يقتصر التعليم المفتوح على الموارد التعليمية المفتوحة فقط، بل يرتكز أيضا على التكنولوجيات المفتوحة التي تسهّل التعلم التّعاوني والمرن والتّبادل المفتوح للممارسات البيداغوجية التي تسمح للمعلمين من الاستفادة من أفضل أفكار زملائهم ".(ترجمتنا)

5.1.2. **تعريف "كاترين كورين" (**Catherine Cronin**)**

> *"Open educational practices (OEP) is a broad descriptor of practices that include the creation, use, and reuse of open educational resources (OER) as well as open pedagogies and open sharing of teaching practices."* at. https://open.ed.ac.uk/what-is-open-education-practice/

"التطبيقات التعليمية المفتوحة (OEP) هي وصف واسع للممارسات التي تتضمّن إنشاء واستخدام وإعادة الاستخدام للموارد التعليمية المفتوحة (OER) بالإضافة إلى بيداغوجيات مفتوحة، وتبادل مفتوح للتطبيقات البيداغوجية". (ترجمتنا)

والجدير بالإشارة أنّ اليونسكو في منتداها الثاني في عام 2004م، قامت بتوسيع مفهوم "الموارد التعليمية المفتوحة"، ليشمل ثلاثة جوانب مهمّة في العملية التعليمية، وهي:

أ- المحتوى التعليمي: مثل مواد المنهاج الدراسي، وخطط الدروس، والكتب الدراسية، والمقالات وغيرها والتي تدعم التعليم والتعلم؛

ب- الوسائل: مثل البرامج التي تساعد في إنتاج واستخدام المحتوى التعليمي إلى جانب التقنيات المفتوحة التي تسهّل التعلّم التعاوني المرن، والمشاركة المفتوحة لممارسات التدريس،والتي تُمكّن الأساتذة من الاستفادة من أفضل أفكار زملائهم ومصادرهم التعليمية وإعادة استخدامها؛

ج- الموارد التنفيذية: وهي الموارد اللاّزمة لضمان جودة التعليم، والممارسات التعليمية وترخيص الموارد التعليمية.

ولم تكن اليونيسكو وحدها من تبنّت ورَعَت فكرة الموارد التعليمية المفتوحة، فقد تلت مبادرة اليونسكو إعلان داكار لعام 2009 بشأن موضوع (OER) ونفس الشّيء في إعلان باريس لعام 2012 م.(الحسين أوباري، 2014) أنظر الرابط:

https://www.new-educ.com/open-educational-resources)

مهما يكن، فإنّ دُعَاة الموارد التعليمية المفتوحة، تبنّوا فكرة مفادها أنّ الجميع يتعلّم أشياء مختلفة بطرق مختلفة، ويفضّلون مقاربات متنوّعة لتحقيق أهدافهم. وهو ما يسمح للأساتذة كما الطلبة بتغيير أفكارهم واهتماماتهم إلى تجارب تعلّم قويّة يتقاسمونها مع الجميع. وعليه، فهو توجّه جديد لتغيير التعليم؛ بعبارة أخرى، فهو فلسفة ناشئة في التعليم في العصر الرقمي؛ إذ يسمح للطلبة بالعمل في شراكة مع الأساتذة لتنمية تجاربهم التعلمية الخاصة وسُبُلَ التّحقيق المتعدّدة المواد.(interdisciplinaires)

ويرى " شوير روبرت" (Robert Schuwer) أنّ البيداغوجيا المفتوحة، مفهوم لم يتمّ تحديده بدقّة بعد. ومن الشّائع في جميع الآراء، هو الاتّفاق على ربط العالم الخارجي بالعملية التعليمية في المؤسسات بطريقة مفتوحة، وذلك باستخدام الوسائل المفتوحة المُتَاحة. ولتحقيق ذلك، يتمّ إنشاء وإعادة استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من قبل الأساتذة والطلبة، وبذلك نوفّر شكلا من التعلّم النشط. والشّيء المُهم، هو أن البيداغوجيا المفتوحة هي امتداد وليست بديلاً للمقاربات التعليمية التي يمكن للأستاذ استخدامها. Robert Schuwe أنظر الرابط:

https://opentextbc.ca/oerdiscipline/wp-content/uploads/sites/213/2017/11/What_is_Open_Pedagogy.pdf

من جهته يرى "أرتور جيل غرين" (Arthur Gill Green) أنّ مصطلح "بيداغوجيا مفتوحة" يعبّر عن التطلّع إلى تحسين عمليّات التعلّم من خلال ممارسات التعليم الأكثر انفتاحا. لذا، فهي تلخّص النظريات والاستراتيجيات المتجدّدة والتطبيقية التي تدعم هذا الطموح. وفي منظوره، فهي حاضر ومستقبل التعليم والتعلم، وهي التقدّم الطبيعي لدمج المبادئ الاجتماعية الصحيحة للعلاقات الإنسانية وإمكانات التكنولوجيا الحالية في النظام التعليمي. (Ibid)

وبالنسبة لـ روس (Heather M. Ross) لم تعد البيدغوجيا المفتوحة مُهمّة فقط، بل أساسية كمقاربة في التعليم. ويأتي اعتمادها قصد إحداث ثورة في العلاقات البيداغوجية بين الطلبة ومُيسّري التعلّم، وإنتاج المعارف والسياقات المجتمعية التي نتعلّمها ونُعَلّمُها ونعيشها. ومن بين الآثار المباشرة للبيداغوجيا المفتوحة يذكر الباحث، أنّها تساعد على:

أ. عمل الطلبة والأساتذة على إنشاء وتحيين الوسائل التعليمية بموجب ترخيص مفتوح وتكييفها محليا؛

بـ. جلب الطلبة لأفكار جديدة وأبحاث أصيلة لمشكلات معاصرة مُلحّة(ibid).

مهما يكن، تأتي فكرة التعلّم المفتوح المصدر، من خلال التواصل خارج القسم الدراسي مع الأفكار والمصادر والأشخاص الذين يمكنهم مساعدة الطلبة في مساراتهم التعلمية. ويمكن اعتبار أيّ تعلّم - سواء في القسم أو العمل أو المنزل - تعلمًا مفتوح المصدر إذا كان:

- مبنيّا على التّعاون؛
- مخصّصا للمتعلم؛
- متعدّد المواد؛

- منمّيا للسلامة الذهنية والبدنية والروحية والمدنية والتقنية؛
- موفّرا الوصول المفتوح لجميع المصادر المتاحة؛
- ممكّنا لاستخدام الأدوات الحديثة والتقليدية؛
- مشجّعا على الاختلاف في التفكير؛
- دافعا إلى الانخراط وريادة المشاريع الاجتماعية؛
- دافعا المتعلم إلى التفكير بشكل تحليلي، وإبداعي، وتعاوني
- واضعا المتعلّم أمام تحدّي خلق القيمة من خلال التعلم، وتقاسم وتحقيق أهداف منظّمة على منصّة قابلة للتقاسم.

ويرى "اتحاد التعليم المفتوح:" أنّ التّقاسم هو السّمة الأساسية للتعليم؛ فهذا الأخير يتوقّف على تقاسم المعارف والأفكار والمعلومات مع الآخرين، ويمكن من خلال ذلك بناء معارف جديدة وكفاءات وأفكار وفهم ذلك" **(**What is open education?**)**.أنظر الرابط:

https://opensource.com/resources/what-open-education

3. بيئة التعلّم الافتراضية (VEL)

1.3. تعريف "أوفستيد" (Ofsted)

> *« A VLE is a computer-based system that helps learning. Many terms and systems are associated with VLEs. One used routinely is managed learning environment: this usually describes the infrastructure needed to deliver the VLE, and may include other aspects linked with learning, such as attendance records, reports or room allocation. The combination of a VLE and managed learning environment is sometimes known as a learning platform".(*In- Ofsted.2009:28*)*

"بيئة التعلّم الافتراضية هي نظام قائم على الكمبيوتر يساعد على التعلم. وترتبط العديد من المصطلحات والأنظمة بـالبيئة الافتراضية للتعلم .VLEs. أحدها والتي يتم استخدامها بشكل روتيني،هي بيئة التعلم المُسيّرة؛ وتوصف عادة بالبُنية التحتية اللاّزمة لتوزيع البيئة الافتراضية، وقد تشمل جوانب أخرى مرتبطة بالتعلم، مثل سجلاّت الحضور أو التقارير أو تخصيص القاعات. ويُعرف إدراج وتسيير بيئة التعلم أحيانا باسم منصّة التعلم.(ترجمتنا)

2.3. **تعريف "مارغاريت روز" (**Margaret Rouse, 2011**)**

A virtual learning environment (VLE) is a set of teaching and learning tools designed to enhance a student's learning experience by including computers and the Internet in the learning process. The principal components of a VLE package include curriculum mapping (breaking curriculum into sections that can be assigned and assessed), student tracking, online support for both teacher and student, electronic communication (e-mail, threaded discussions, chat, Web publishing), and Internet links to outside curriculum resources. (Rouse, M. 2011).at from http://whatis.techtarget.com/definition/virtual-learning-environment-VLE-or-managed-learning-environment-MLE,Google Scholar

" إن (ب.ت.ض) هي "مجموعة من وسائل التعليم والتعلم مصمّمة لتحسين تجربة تعلم الطالب من خلال إدراج الكمبيوتر والإنترنت في عملية التعلم". وتتضمّن المكوّنات الرئيسة لحزمة بيئة التعلم الافتراضية خرائط المنهاج (تقسيم المنهاج إلى أقسام يمكن تعيينها وتقييمها) ومتابعة الطلبة، والدّعامة عبر الإنترنت لكل من الأستاذ والطالب، والتواصل الإلكتروني (البريد الإلكتروني، المناقشات على النت، الدّردشة، والنّشر على الويب)، وروابط الإنترنت لموارد المنهاج الخارجية. (ترجمتنا)

3.3. **تعريف "بولو ألفيز" وآخرون (..**Paulo Alves et al**)**

"The concept of virtual learning environment (VLE) could be considered as a dynamic concept due to the constant evolution of digital technologies, to its features and potentialities, and to the importance that such environments have within the learning processes." (Paulo Alves et al.p.518)

"يمكن اعتبار مفهوم بيئة التعلم الافتراضية كمفهوم دينامي بسبب التطور المستمرّ للتكنولوجيات الرقمية، وخصائصها وإمكاناتها، وأهمية هذه البيئات في عمليات التعلم." (ترجمتنا)

4.3. **تعريف "بيسيرا" وآخرون"(**Becerra, E., García, M. C., & Chávez, R.**)**

« Learning environments based on the use of technology and digital resources are mediators in the learning process through the activities they allow. This is due to the fact that they facilitate interaction and interrelation within a continuous communication process, thus enhancing the construction and reconstruction of

knowledge and meanings as well as the formation of habits and attitudes within a framework that is common to all the ones involved in the educational process" (in-Paulo Alves et al.; op.cit.p.518)

" تعتبر بيئات التعلم القائمة على استخدام التكنولوجيا والموارد الرقمية وسطاء في عملية التعلم من خلال الأنشطة التي تسمح بها. ويرجع ذلك إلى حقيقة أنها تسهّل التفاعل والتّرابط ضمن عملية تواصل مستمرّة، وأيضا تحسين بناء وإعادة بناء المعارف والمعاني، وكذلك تشكيل العادات والمواقف في إطار مشترك بين جميع المعنيين في العملية التعليمية (ترجمتنا).

مهما يكن، وكما يقول موقع "قلعة التعلّم" (Fortress Learning) " مثلما توجد العديد من مصادر المعلومات، توجد أيضا العديد من الخيارات، لمعرفة أين يمكن إجراء التكوين. بالطبع، هناك البعض أكثر ملاءمة من الآخر. كما هو الحال مع جميع القرارات الأخرى التي نتّخذها، ويجب اختيار القرار الأفضل الذي يسمح للطلبة بتنمية وإظهار التعلم المصمّم، وإنجازه بطريقة آمنة.(Fortress Learning) أنظر الرابط:

https://fortresslearning.com.au/cert-iv-content/design/choosing-resources-for-the-learning-program/

تجدر الإشارة إلى أنّ مؤسسات التعليم العالي بدأت في استخدام أنظمة إدارة التعلّم (**LMS**) (learning management systems) وإدارة محتوى التعلم (learning content management) (**LCM**) ممّا يسمح للأساتذة بتقاسم المستندات لدعم أقسامهم. وحسب (Steve Hargadon) أنّه لا يمكن للطلبة تقاسم المعلومات عند استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) إلاّ إذا قام الأستاذ بتحديد هذا الخيار، وهو ما لا يحدث دائمًا. وفي معظم الحالات، يستخدم الطلبة المنصّة للوصول إلى المستندات التي يوفّرها لهم الأستاذ، أو لتنفيذ عمل- وهو بمثابة مرجع للمعلومات. لكن، في الآونة الأخيرة، تمّ إدراج الشّبكات الاجتماعية وأدوات الويب والبيئات الافتراضية التعاونيّة في بيئة التعلم، ممّا أحدث تغييرات كبيرة جدّا لدرجة أننا لن نتخيل أنفسنا في المستقبل القريب بدونها. وهناك ثلاثة جوانب تحدّد بيئات التعلم عبر الإنترنت:

أ- القدرة على التعاون مع الآخرين بشكل متزامن وغير متزامن؛

بـ- القدرة على إنشاء ملمح شخصي مبنيّ فقط حول التخّصصات والاهتمامات والبرامج التعليمية، ممّا يسهّل العثور على أشخاص آخرين، وموارد، وأحداث ومناقشات حول نفس الاهتمامات؛

جـ- القدرة على إيجاد وتنظيم وإدارة وتقاسم المعلومات والمحتويات بسهولة أكبر. (Ana Loureiroa and Teresa Bettencourt, 2014 :99

4. بيئة التعلّم الافتراضية كمقاربة بيداغوجية:

إنّ التحدي الرئيس في سياق التعلم عبر الشبكة يتعلّق بكيفية تمكين الطلبة من الانخراط بنشاط وبطريقة منتجة مع مجموعة الموارد البيداغوجية والاجتماعية والمعلوماتية والتقنية الموجودة تحت تصرّفهم، وكذلك مع مقاربة تعلّمية غير مألوفة لديهم. وقد لا يكون استخدام مرافق ووسائل وموارد بيئة الإنترنت أمرا بسيطا. في الوقت نفس، فإنّ الآثار التنموية على متعلمي البيداغوجيا البنائية جدّ معروفة. وأنّ التقدم من الارتباك إلى إعادة التوجيه عبر الممارسة- أي من خلال التفكير النقدي الذي يولّد المعرفة الشخصية والتطبيقية حول التعلّم – والإقرار بها كجزء من عملية التحول إلى متعلم "بنائي" كما يرى وحسب " بروكفيلد" على سبيل المثال، وبالاعتماد على مبادئ البنائية كما يرى "غرابينغر" (Philipa Levy,2006:.227)

وهناك أربع عمليات رئيسة لتعلّم التعلّم بشكل عام عبر الشبكة كمقاربة بيداغوجية، وهي:

أ- التوجّه (Orientation): وعيك وموقفك فيما يتعلّق بالخصائص الرئيسة لبيئة التعلم، والموارد، والمقاربة؛

بـ- التّواصل (Communication): استخدم التّواصل بوساطة الكمبيوتر(CMC) كوسيلة للتعبير عن الذات والحوار داخل بيئة التعلم؛

جـ- التنشئة الاجتماعية (Socialisation): تنمية العلاقات بين الأشخاص، والعلاقات والشعور المجتمعي داخل بيئة التعلم؛

د- التنظيم(Organisation) - تخطيط وبناء وإدارة وتوجيه الانخراط الشخصي والجماعي مع بيئة التعلم، والموارد، والمهام المتّصلة بالشبكة.(Ibid:229)

وقد ميّز فان ميرينبوير وكيرشنر (Van Merriënboer and Kirschner) بين عالم المعارف، وعالم التعلم. إذ يقول: "في عالم المعارف، يقوم المصمّمون بإعداد طرائق يمكن من خلالها

للمتعلم تحقيق أهداف التعلم في مجال معيّن. وفي عالم التعلم ،... يركّز المصمّمون على الطرائق التي تُحسّن التعلم العميق، والدافع الجوهري، وحجج التعاون . من جهة أخرى، يصف بيئات التعلم، بأنها تلك التي:

- يحدث فيها التعلم المعقّد؛

- الدافعية هي الجوهر لدى المتعلم للتعلم؛

- يعدّ الحوار والنّقاش فيها جزء أمرا أساسيّا.(Michael E. Ward, et al.;2010:.20)

من جهتها، ترى "ديانا لوريلار" أنّ بيئات التعلّم الافتراضية تُدعَم العمليات الرئيسة في التعلّم المُنتج، وصنّفتها كالآتي:

أ- دعائم سردية للحضور والإمساك (مثلا: نص رقمي، فيديو، صوت)؛

بـ- وسائط تفاعلية، للاستقصاء والاستكشاف (مثلا: مكتبة رقمية، روابط الويب) ؛

جـ- وسائط التواصل للمناقشة والجدال (مثلا: منتدى للمناقشة، دردشة عبر الإنترنت) ؛

دـ وسائط تكيفية من أجل التجريب والتطبيق (مثلا: المحاكاة على الإنترنت، المخبر الافتراضي، استجوابات توفّر التعليقات) ؛

هـ- وسائط إنتاجية للتعبير والعرض (مثلا: المدونات، الويكي ..الخ). (In-Petros Lameras, 2010:142)

ويرى فيليبا لوفي(Philippa Levy) " أنّ الاعتقادات االبيداغوجية، وظروف التعليم وجها لوجه كان لهما الأثر الكبير في دعم تشكيل المقاربات القائمة على التعليم المدمج باستخدام ميزات نظام بيئات التعلّم الافتراضية.كما وصفها بأنّها وسيلة لدعم:

أ- نقل المعلومات؛

بـ- تطبيق المفاهيم وصياغتها؛

ج- تبادل وتطوير الأفكار واستكشاف الموارد وتقاسمها؛

د- خلق المعرفة التعاونية، وتنمية الوعي والمهارات العملية. (In- Michael E. Ward, et al. p.141 et145)

وإذا كانت البيئة الافتراضية توفّر هذا الدّعم للأستاذ والطالب في عمليّتي التعليم والتعلّم، فإنّه ينبغي أن يكون لكلّ من الأستاذ والطالب دورا محدّدا في كيفية استغلال كلّ بعد من هذه الأبعاد، وذلك وفق الآتي:

- **دور الأستاذ في هذه الأبعاد الأربعة:**

- **نقل المعلومات:** التحوّل من وجهة النظر لعملية التعليم والتعلم على أنها نقل للمعرفة، وأنّ الأستاذ مزوّد للمعلومات، إلى مصمّم للمهام، وموزّع للتغذية الراجعة، والمُيسّر للنقاش، والميّسر للتعاون وتنمية كفاءات العملية، ويستخدم هذه البيئة بهدف تسهيل الوصول إلى معلومات المادّة؛ وبالتالي، فدوره هو نقل المعارف بطريقة منهجية عبر البيئة التعلمية الافتراضية؛

- **تطبيق المفاهيم وصياغتها:** القيام بدور أكثر نشاطا من خلال تصميم مهام التقييم عبر الإنترنت،أو المهام المتمركزة على الممارسة التي توفّر تغذية راجعة حول الفهم والأداءات، ومن خلال اعتماد دور المُحَاور عبر الإنترنت مع الطلبة، وطرح الأسئلة والردّ عليها. وبالتالي، لا يقوم الأستاذ بنقل المعلومات فحسب، بل توفير المعارف من خلال أمثلة وتمارين عبر الإنترنت، والحديث مع الطلبة، وإبداء التعليقات، واقتراح طرائق تفكير مختلفة؛

- **تبادل وتطوير الأفكار واستكشاف الموارد وتقاسمها:** تصوّر الآراء في بناء المعارف عن التعلم والتعليم ، مع المعارف التي يُنظَر إليها على أنها داخلية للطلبة وهم من ينتجونها. (Ana Loureiroa, and, Teresa Bettencourt :149) وبالتالي، القيام بتوجيه أسئلة لمجرد إثارتها، وعلى الطلبة القيام ببناء المعارف، بمساعدة منه؛

د-خلق المعرفة التعاونية، وتنمية الوعي والمهارات العملية: إدراك أنّ المعرفة هي نتاج مجتمع الإنترنت، والذي يعمل على تحديد موضوع مشروعهم ومهامهم، وكيفية تقييمهم.

- **دور الطالب**

- العمل كمستقبل للمعارف، للعثور على المواد التي أعدّها الأستاذ وحفظها؛

- طرح الأستاذ لأسئلة، وتعليقات، تدفع الطالب إلى الانخراط في التعلم من حيث لا يعلم، وذلك بالردّ على أسئلة وتعليقات الأستاذ؛

- الاهتمام بتقاسم الموارد، والحديث مع الآخرين، والانخراط، ممّا يَنُمّ عن التفاعل مع استخدام البيئة التعلمية الافتراضية؛

- مساعدة الأستاذ على ترقيّة العمل التعاوني.

ولا شكّ، أنّ هناك علاقة بين هذه الأبعاد، ودور كلّ من الأستاذ والطالب، بمعنى:

أ- إن الوقت في القسم مهمّ لمناقشة أسئلة واستفسارات الطلبة من أجل اتّخاذ قرارات تتعلّق ببعض الأشياء بينما "بيئة التعلم الافتراضية" هي لجعل محتوى التعلّم متاحا؛

ب- أنّ بيئة التعلم الافتراضية تُستخدم لتنظيم وتوجيه الدّرس قصد الوصول إلى الوسائل والأشياء الأكثر دينامية مثل الاستجوابات عبر الإنترنت، وذلك يدعم التعليم وجها لوجه؛

ج- أنّ قيام الأستاذ بإعداد المهام "عبر الإنترنت" يُحسّن ما يقوم به في القسم، مثل منتدى المناقشة، حيث تُناقش الأشياء عبر الإنترنت والتّعليق على الأخطاء لاحقًا في القسم؛

د- أنّ قيام الأستاذ بالعمل في القسم، يعتبر عملا تمهيديّا - نوعا ما - ويكون العمل الفعلي على الإنترنت. (Ana Loureiroa,and Teresa Bettencourt, 2014: 105)

.

المبحث الثاني: التعلّم المدمج

تناولنا في المبحث الأوّل بيئات التعلم، والتي أصبحت تتجاوز فضاء القسم؛ إذ التعلم قد يجري في وضعيات مختلفة ومتنوّعة مُعاشة طوال الحياة بطريقة مستدامة ومستمرّة. ويعد الويب أداة تعلمية تتيح طرائق أخرى لبناء وتقاسم المعارف. لذا، يحتاج الأساتذة إلى تغيير استراتيجيات التعليم من أجل الاستجابة لاحتياجات تعلم الطلبة في العصر الرقمي، وتطوير وتحسين مهاراتهم.(Ana Loureiro and Teresa Bettencourt, op.cit:106)

وفي هذا السياق، تأتي العديد من الأبحاث حول استغلال هذه البيئات الافتراضية في التعليم والتعلّم وسدّ الفجوة بين التعلم التقليدي وجها لوجه، وبيئات التعلم المنتشرة،وذلك عن طريق ما يسمّى بـ "التعليم المدمج" والذي حسب "غراهام" سيكون له دور كبير في المستقبل، وستهيمن عليه بيئات التعلم الموزّعة.(Graham, C. R, 2006:3.)

في هذا الإطار، نسعى في هذا المبحث الوقوف على مفهومه، وأدبياته أو إطاره النظري، وأنواعه، ومزاياه.

1. التعلّم المدمج:

أصبح التعلم المدمج طريقة هامّة لتقديم محتوى الدروس في التعليم العالي. وقد وجد الباحثون أنّ التحفيز والتواصل وتصميم الدروس هي ثلاثة عوامل تساهم في النجاح الشامل لدروس التعلم المدمج ورضا الطلبة عن هذا الأسلوب من التعلم. ولكن الشيء غير الواضح هو، ما إذا كان الأساتذة يأخذون هذه العوامل في الاعتبار عند الإعداد لتعليم درس وفق التعلم المدمج، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف؟

ذلك ما نحاول تناوله في هذا المبحث بدءا بالوقوف على مقاربة التعلم المدمج من النواحي الآتية.

1.1. أصل المصطلح:

يرى (Goodyear & Ellis) أنّ التعلم المدمج، هو مصطلح يشير إلى مفهوم، ومجموعة من الممارسات، ولكنّه أيضا مجالا للبحث. يجب فهمها في سياق التعليم الإلكتروني، حيث تتيح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بناء وتقديم التعليم بطرق جديدة، وغالبا ما يكون موجها

لمجموعات جديدة من الطلبة. من ناحية أخرى، يستخدم التعلم المدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاندماج في ما هو موجود، سائدا أو تقليديا. (In-Anders Norberg, 2017 :15)

لقد تم استخدام المصطلح في التعليم العالي منذ العام 1991 ، وحسب "Sharpe" و" Benfield أنه تمّ العمل به في سياق جامعة المملكة المتحدة المفتوحة، بالفعل في أواخر الثمانينيات، باعتباره نتيجة لمزيج من التعلم القائم على مكان العمل، والحرم الجامعي. (Sharpe, Benfield et al ,2006 : 29)

ومن منظور "Bonk and Graham" أن التعلّم المدمج، هو "جزء من التقارب المستمر لبيئتي تعلّم نموذجيتين" بيئة القسم وجها لوجه، والبيئة عن بعد الموزّعة، حيث كانت هذه البيئات في البداية، موجودة بشكل منفصل، وموجّهة لمختلف المتعلمين، واستخدمت طرقا مختلفة. ولم تكن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهمّة لعمليات التعليم في الحرم الجامعي، لكنهّا كانت ضرورية لبيئة العمل عن بعد. (Bonk and Graham, 2006 :5)

يمكن رؤية سياق هذا التقارب بين هاتين البيئتين، حين بدأ الأساتذة والطلبة في الحرم الجامعي في استخدام المزيد من الوسائل الرقمية لتحقيق الفعالية والسلاسة، كما لوحظ أنّ الطلبة عن بعد يستخدمون بشكل جيد المحتوى والتواصل عبر الإنترنت، كذلك، عندما بدأ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل شائع في الحياة اليومية. (Scagnoli, Buki & Johnson, 2007).

2.1. مفهوم التعلّم المدمج

هناك العديد من المقالات حول هذا المفهوم، وقد تنوّعت الآراء بشأنه، نذكر منها:

1.2.1. تعريف (Precel, Eshet-Alkalai, & Alberton, 2009;)

*« The blended model includes both face-to-face (physical) and asynchronous (virtual) instruction" (*in- Sarah. E. King et al:44).

يتضمّن النموذج المدمج التعليم وجها لوجه (الحضور المادي) وغير المتزامن (الافتراضي)

2.2.1. تعريف (Vaughan, 2007)

«Blended courses have the potential to incorporate the strengths of synchronous and asynchronous learning" (in- ibid:44).

" للدروس المُدمَجَة القدرة على دمج نقاط القوّة في التعلم المتزامن وغير المتزامن" (ترجمتنا)

3.2.1. تعريف (Ho, Lu, & Thurmaier,)

> *«Blended learning is becoming an increasingly popular method of content delivery in higher education, especially at the graduate level because of the scheduling flexibility and the ability to meet the needs of a greater number of students" (*Ho, Lu, & Thurmaier, 2006 :01*).*

" أصبح التعلّم المدمج طريقة شائعة لتقديم المحتوى في التعليم العالي، خاصة على مستوى الدراسات العليا بسبب مرونة الوقت، والقدرة على تلبية احتياجات أكبر عدد من الطلبة " (ترجمتنا).

4.2.1. تعريف (Graham and Osguthorpe)

> *«Blended learning combines face-to-face with distance delivery systems. [T]he Internet is involved, but it is more than showing a page from a Website on the classroom screen. [I]t all comes back to teaching methodologies—pedagogies that change according to the unique needs of learners. Those who use blended learning environments are tryingto maximize the benefits of both face-to-face and online methods— using the Web for what it does best, and using class time for what it does best"*(In-Mustafa Caner, op.cit :25)

"التعلّم المدمج يجمع بين التعليم وجها لوجه، وأنظمة التواصل عن بعد. فشبكة الإنترنت مساهمة، ولكن ليس مسألة عرض صفحة من موقع الويب على شاشة في القسم. فالجميع يعود إلى منهجيات التعليم - بيداغوجيات تتغيّر وفقا لاحتياجات المتعلمين الفريدة. والذين يستخدمون بيئات التعلم المدمجة يسعون إلى تحقيق أقصى قدر من الفوائد لكل من الطرائق المباشرة وجها لوجه، وعلى الإنترنت باستخدام الويب لتحقيق أفضل أداء، ويستخدمون الزّمن المدرسي لتحقيق أفضل أداء "(ترجمتنا)

5.2.1. تعريف (Driscoll)

ترى إنّ هناك أربع مفاهيم رئيسة شملتها الأدبيات المتعلّقة بالتعلم المدمج، وهي:

• To combine or mix modes of Web-based technology (e.g., live virtual classroom, self-paced instruction, collaborative learning, streaming video, audio, and text) to accomplish an educational goal.

•To combine various pedagogical approaches (e.g., constructivism, behaviorism, cognitivism) to produce an optimal learning outcome with or without instructional technology.

• To combine any form of instructional technology (e.g., videotape, CD-ROM, Web-based training, □lm) with face-to-face in-structured training.

• To mix or combine instructional technology with actual job tasks in order to create a harmonious effect of learning and working (In- Mustafa CANER.p.24)

• لدمج أو مزج أنواع التكنولوجيا القائمة على الويب (مثلا: الأقسام الافتراضية المباشرة ، والتعليم حسب الوتيرة، والتعلم التعاوني، بثّ فيديو، الصوت والنص) لتحقيق هدف تعليمي؛

• الجمع بين مقاربات بيداغوجية مختلفة، مثلا: (البنائية، السلوكية، والمعرفية) لتحقيق نتيجة تعلّمية مثالية مع أو بدون تكنولوجيا بيداغوجية؛

• الجمع بين أيّ شكل من أشكال التكنولوجيا التعليمية مثلا: (شريط فيديو، قرص مضغوط ، تكوين على الويب، فيلم) مع التكوين وجها لوجه بإشراف المكوّن؛

• مزج أو دمج التكنولوجيا البيداغوجية والمهام الواقعية للعمل من أجل خلق تأثير منسجم للتعلّم والعمل (ترجمتنا)

على العموم، فإنّ الفرضيات الأساسية لتصوّر التعلم المدمج حسب (Garrison Norman) تتمثّل في:

- دمج التعلم وجها لوجه وعبر الإنترنت بشكل مدروس؛
- إعادة التفكير بشكل أساسي في تصميم الدّرس لتحسين انخراط الطلبة؛
- إعادة بناء واستبدال ساعات الاتّصال التقليدية.

إنّ المبدأ الأساسي في التعليم المدمج، هو أنّ التواصل الشفهي وجها لوجه، والتّواصل الكتابي عبر الإنترنت يتمّ دمجهما على النحو الأمثل، حيث يتمّ دمج نقاط القوّة في كلّ تجربة تعليمية فريدة تتطابق مع السياق والغرض التعليمي المقصود" (In-Ozlem Yagcioglu.:30).

نستخلص من هذه التعاريف، أنّ التعلم المدمج، هو طريقة تجمع بين أساليب وأدوات التعليم التقليدي المتمثلة في الشرح والإلقاء والتمهيد لتعريف أدوات التعلم الإلكتروني ونظم إدارته

وجها لوجه، وبين أساليب أدوات التعلم الإلكتروني المتمثّلة في استخدام هذه الأدوات، ونظام إدارة التعلم جسور"لتقديم نوعية جيدة من التعليم، بحيث تتناسب وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم التعليمية من جهة، وطبيعة المقرر الدراسي والأهداف التي يسعى المقرّر إلى تحقيقها، والمتمثلة في تنمية كفاءات التفاعل والتحصيل وبقاء أثره.

لقد عرّفه (Garrison and Kanuka) بأنّه التكامل المدروس لخبرات التعلم وجها لوجه داخل القسم مع الخبرات عبر الإنترنت" وعن تعقيداته يضيفا قائلين: : "... عند وضعه حيّز التنفيذ مع التحدي المتمثل في إمكانيات التصميم غير المحدودة وإمكانية التطبيق على العديد من السياقات" (Garrison and Kanuka, 2004:96). ويريا أنّ هناك الكثير الذي يمكن كسبه مثلا من "تجربة التعلم المتزامن والمستقل والتعاوني" حيث يمكن للمتعلمين أن يكونوا مستقلين في المكان والزمان، مع البقاء معا. وأنّ نموذج التعلم البنائي مجتمعات الاستقصاء (CoI) ، مفيد في الأقسام الدراسية، وفي بيئات الإنترنت أو المدمجة (Ibid :97)

بالنسبة لـ"شارب وآخرون" هناك ثلاثة أنواع أساسية من التعلّم المدمج خلصوا إليها بعد اطّلاعهم على نحو 300 مشروع للتعلم المدمج، إضافة إلى تقارير ومنشورات في المملكة المتحدة، وهذه الأنواع، هي:

1. توفير الموارد التكميلية عبر الإنترنت إلى جانب الدروس التي تدار تقليديّا؛
2. المزيد من الممارسات التحويلية مع صنع تصاميم للدروس جذرية باستخدام التكنولوجيا الجديدة لتسهيل التعلّم؛
3. ممارسات من تطوير الطلبة عند "أخذ نظرة شاملة لتفاعل التكنولوجيا وتعلمهم". ويُعتبر هذا النوع الثالث من التعلّم المدمج على أنه " "أقلّ من المُبلّغ عنه، وغير مدروس على حدّ سواء" (Sharpe et coll, 2006: 2-3) وقد أوصوا باستخدام مصطلح التعلم المدمج، بالرّغم من صعوبة تعريفه، فهو يلقى قبولا أكثر فأكثر بين أساتذة التعليم العالي. (Ibid :4).

ومع ذلك، هناك من انتقد تعبير التعلّم المدمج ، ومنهم مثلا " Oliver " و "Trigwell " اللذين وجدا أنّ المصطلح، على الرغم من شعبيته المتزايدة ، لكنه يفتقر إلى الوضوح، ويستخدم بشكل غير منّسق. ولا توجد نظرية مزج نبني عليها التعلم المدمج، والتعلم ليس شيئًا يمكن مزجه

بأيّ معنى ذي مغزى، وأنّ معظم ما كُتب عن التعلم المدمج يتعلّق بأساليب التعليم، وليس حول التعلم. (Oliver and Keith Trigwell, 2005: 24)

2. الإطار النظري للتعلّم المدمج

يعتمد التعلم المدمج على التّكامل بين بيئتي التعليم التقليدي والإلكتروني. وحسب (Chew2008) فهو بمثابة نقطة التقاء بين مبادئ النظرية السلوكية لكل من كيلر (Keller) و بلوم (Bloom) و"جانييه (Gagnee)" المصمّمة لبيئة التعليم التقليدي، ومبادئ النظرية البنائية لـ فيجوتسكي (Vygotsky)" وبياجيه (Piaget) المصمّمة لبيئة التعليم الإلكتروني، بحيث تسمح بيئة التعليم المدمج للمتعلم بأن يبني معرفته بنفسه من خلال البحث والاكتشاف عبر مصادر التعلم المختلفة التي تتيحها بيئة التعليم الإلكتروني؛ ومن خلال التفاعل ضمن السياق التعاوني مع الأقران والأصدقاء في بيئة التعليم الصفي وجها لوجه. (محمد السيد السيد، 454)

وهناك عديد الدراسات أكّدت على فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري، وزيادة التفاعل والتواصل، وبقاء أثر التعلم باستثمار مميّزاته وفوائده في التعليم، منها دراسة حيث انتهيا في دراستهما بجامعة هارفارد لإدارة الأعمال بتقديم تقرير يشير إلى أنّ الطلبة ازداد تعلّمهم عندما أضيفت جلسات إنترنت واستخدام بعض أساليب التفاعل المتاحة على الشبكة إلى المقرّرات التقليدية. (Brian J. DeLacey, et al ; 2002 :26)

كما توصّلت دراسة (Collis & Others) إلى أنّ دمج طرائق التعليم المتنوّعة مطلوب لزيادة كفاءة التعليم والتعلم، وأنّ دمج تقنيات التعليم المتقدمة مع التعليم التقليدي يحقّق تعلّما أفضل وأسرع وأقل تكلفة، كما يسمح للطلبة بأن يتعلّموا وفق إمكانياتهم وقدراتهم الخاصّة.(Collis & Others, 2005 :15)

وينبغي التنويه، إلى أنّ التعلم المدمج ليس بالمقاربة "الجديدة" حيث تمّ استخدامها بشكل فعّال في ميادين مختلفة. ومن ثمّ، كان حريّا بقطاع التعليم العالي أن يعتمد هذا الأنموذج في مجال التعليم والتعلّم.

3. مزايا مقاربة التعلم المدمج

تأتي مقاربة التعلم المدمج في ظلّ الثورة المعلوماتية، وما صاحبها من تضاعف مطرد في تقنيات توليد ومعالجة وتخزين المعلومات، وظهور شبكة الانترنت المتاحة لجميع الأفراد والتي تمكّن من الوصول بسهولة وسرعة وفي أيّ وقت لتلك المعلومات، فضلا عن ظهور الوسائط المتعددة، وما ترتب عليها من توظيف لعناصرها في نقل وتقديم تلك المعلومات في برامج التعلم المختلفة. ومن هنا، تأتي مزايا مقاربة، والمتمثّلة في:

•**إمكانية التعاون عن بعد:** يعمل الطلبة كأفراد معا بجهد فكري كممارسة للتعلم؛

•**زيادة المرونة:** يسمح التعلم القائم على التكنولوجيا بالتعلم في أيّ وقت، وفي أيّ مكان، مما يسمح للطلبة بالتعلم دون حواجز الوقت والموقع، ولكن مع الدعم الممكن للالتزام الشخصي؛

• **زيادة التفاعل:** يوفّر التعلم المدمج منصة لتسهيل تفاعلية أكبر بين الطلبة، وما بينهم وبين الأساتذة؛

• **التعلّم المحسّن:** تعمل أنواع إضافية من أنشطة التعلّم على تحسين الانخراط، ويمكن أن تساعد الطلبة على تحقيق مستويات أعلى من التعلم وذا مغزى؛

• **تعلّم أن يكون مواطنا افتراضيّا:** يمارس الطلبة القدرة على عرض أنفسهم اجتماعيّا وأكاديميًا في مجتمع استقصائي عبر الإنترنت، إذ أصبحت كفاءات التعلم الرقمي ضرورية ليكون متعلّما مدى الحياة، وتساعد الدروس المدمجة الطلبة على التحكّم في الكفاءات الضرورية في استخدام مجموعة متنوّعة من التكنولوجيات.(Martha Cleveland-Innes et al, 2018:5)

ومن ثمّ، فهذه المقاربة، تجعل التعلم تجربة حقيقية، ذلك إنّ كلّ نقاش حول دور وتطبيق التعليم المدمج ينبغي أن يدور في السياق الأوسع لكيفية تعلّم الناس، وقد حدّدها "Kolb " في خمس خطوات، تتمثّل في:

• **الحصول على خبرة، أي:**

- سواء أكانت تدبير مشروع، أم تقديم عرض، أو تستكمل نشاط تطوير؛

- البحث عن خبرات ومشاكل وفرص جديدة وصعبة؛

- العثور على أشخاص يتقاسمون نفس الأفكار في التعلم؛

- مراجعة الخبرة والتفكير فيما تمّ اشتغاله بشكل جيد، وما الذي ينبغي تحسينه،

• **طلب التعليقات من الآخرين، أي:**

- الابتعاد عن الأحداث من أجل المشاهدة والاستماع والتفكير؛
- الاستماع إلى عيّنة واسعة من الأشخاص ذوي وجهات النظر المختلفة؛
- التحقيق عن طريق فحص وتجميع وتحليل المعلومات؛
- المرور إلى مراجعة ما حدث، وما تعلمته.

• **التنظير حول ما حدث ولماذا، أي:**

- استكشاف الخيارات والبدائل؛
- استنطاق وسبر المنطق والفرضيات؛
- استكشاف الآراء والمفاهيم والنظريات والأنظمة والنماذج،
- استكشاف التفاعلات بين الأفكار والأحداث والوضعيات؛
- صياغة نظرياتك أو نماذجك الخاصة.

• **تخطيط ما يجب القيام به بشكل مختلف في المرة القادمة، أي:**

- اكتشاف كيف يفعل الخبراء ذلك؛
- البحث عن التطبيقات العملية للأفكار؛
- إيجاد فرص لتنفيذ أو تعليم ما تتعلمه.

• **تجريب وممارسة تقنيات مع التكوين والتغذية الراجعة.**

وهناك مزايا أخرى، حسب باحثين آخرين، تتمثّل في:

• **تطوير التعليم:** بمعنى، التطوير البيداغوجي، من خلال التعلم المدمج،يتمّ إنشاء تجارب بيداغوجية ذات تأثير. ومن الواضح أنّ خبرات التعلم الأكثر ثراءً لدى الطلبة تنتج عن استخدام التعلم عبر الشبكة، والتعلم وجها لوجه. ومن ثمّ، فالتعليم المدمج يزيد من مستوى استراتيجيات التعلم بين الطالب والطالب، واستراتيجيات تعلم تركّز على الطالب، والإلهام الشخصي، والتوجّه الخاص، والوعي بالمسؤولية، والتفكير النقدي والإبداع. (Graham 2005,)؛

• **التركيز على التعلّم النّشط:** بمعنى، تشجيع التعلم النشط لدى الطلبة. (Lindsay, 2004) وتتطلب تجربة التعلم المؤثرة مشاركة نشطة من الطلبة. (Alberts, et al 2010) كما ذكر عديد

الباحثين أمثال ,Huvis Bazic et al (2009)أنّ التعلم الناجح والشامل يتطلّب المشاركة في عملية التعلم، وإن أهمّ ميزة في هذا التعلم هي مشاركة الطلبة بنشاط في تعلّم المحتوى والوسائل بشكل فردي وجماعي من خلال الطرائق عبر الشبكة، وكذلك وجها لوجه؛

• **تطوير وتنوّع مقدار التفاعلات والاتّصالات:** أي توسيع وتنويع التفاعلات والاتصالات في البرنامج الدراسي؛ فالإبداع هو أحد شروط التعلّم الذي يؤدي إلى التفاعل المستمر والتواصل بين الطلبة أنفسهم، وبين هؤلاء والأساتذة والطلّبة ومحتوى التعلم. (Vingard, 2005) كذلك، فإنّ أساليب الاتّصال والتّفاعل المتزامنة، إلكترونية كانت أو وجها لوجه، والإلكترونية لكن غير متزامنة، توفّر المزيد من الفرص والوقت للتفكير والتأمّل؛ حيث يمكن للطلبة تقاسم معارفهم وتقييم أفكارهم وتفكيرهم (Manson, 2010)؛

• **الوصول إلى المحتوى والوسائل البيداغوجية والمرونة:** حسب عديد من الباحثين فإنه من خلال التعلم المدمج، يستخدم الطلبة طرائق واستراتيجيات مختلفة على الإنترنت ووجها لوجه؛ لذا، يستفيدون من طرائق عرض مختلفة موجودة في هدف التعلم(Orbich et al, 2011)

• **إمكانية الحصول على التغذية الراجعة في الوقت المناسب:** يمكن في التعلم المدمج، أن تلعب نوعية وكمية التغذية الراجعة دورا مهمّا في نجاح الطلبة، كون هذه الأخيرة يمكن توفّرها عبر الإنترنت ووجها لوجه. (Albertso, et al, 2010) كما أنّ بيئة التعلم المدمج يمكن أن توفّر للأستاذ إمكانية تغذية راجعة سريعة، وفي الوقت المناسب. ويتمتّع الأستاذ بفرصة لتقديم ملاحظات وإرشادات من خلال أجهزة الاتّصال بشكل واضح ومنّسق. (Seragi and Ataran 2011)؛

• **دعم التعلّم المتنوّع:** يزيد التعلم المدمج من القدرة على اختيار أجهزة الاتصال المناسبة. لذا، يمكن للطلبة التفاعل والتواصل مع زملاء الدراسة وأساتذتهم والمحتوى التعليمي بطرق مختلفة. ومن وجهة النظر هذه، يلعب دورا مهمّا في جذب الطلبة وجعلهم نشطين من خلال أساليب التعلم والتواصل المختلفة. (Pip 2010)

• **وسائط متعدّدة (ثراء بيئة التعلم):** يرى باحثون ومنهم (Orbich et al (2011)، أنّه منذ ظهور التعلم المركّب و/أو المدمج، أصبح لدينا جلسات غير متزامنة، وتفاعل وجها لوجه، ومحتوى على شبكة الإنترنت، وتقييم واختبارات عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني وعقد المحاضرات

عبر الفيديو وشرائح باور بوينت والهاتف والصوّت ومعدّات الفيديو والمواد المطبوعة والمحاضرات الافتراضية وجها لوجه واللّوحات الرقمية، وهذه المعدّات متعدّدة الوسائط المختلفة تتوافق بشكل أكبر مع الفروق الفردية وأنماط التعلّم. وهذا يؤدّي إلى مزيد من المحاولات والتطوير وإلى التعلّم الهادف والمستمرّ؛

• **إمكانية التعلّم مدى الحياة:** يوفّر التعلم المدمج للطلبة فرصة التعلّم الذاتي، فهو يوفّر الأنشطة الأوّلية في بيئة التعلم عبر الإنترنت ووجها لوجه. وبالتالي إكسابهم الكفاءات والمؤهلات الأساسية، للتعلم المستمر خلال الدراسة وحتى بعد التخرّج. (Bunk, Kim, 2005)

مجمل القول، فالتعلم المدمج، هو مصطلح مفتوح، عندما رأى الأساتذة أنّ فهم التعلم الإلكتروني على أنه اضطراب كلي في كل من التعليم والتعلم كان خطأ من جهة، وأنّ الكثير من خبراتهم ومعرفتهم السابقتين بالتعليم ما تزال صالحة، وذات صلة ومفيدة في عالم التكنولوجيا من جهة أخرى. ولا غرابة إذن في سبب إعجابهم بكلمة المزج و/أو الدّمج. وما هو طبيعي أكثر من تسمية الإدماج الجديد للإعلام الآلي بأنه مزج بين القديم والجديد عند التواصل بخصوص هذا الموضوع؟ وكلما اقتربنا من الوصف الفعلي لوضعية التعليم ، كلما بدا المصطلح أكثر طبيعية لغايات الاتصال والتطوير البيداغوجي.(Anders Norberg, 2017 :19)

من ناحية أخرى، فإنّ التعلم المدمج، ليس مسألة استعاضة الأساتذة بالتكنولوجيا، أو إدماج هذه الأخيرة، بل، يعني هنا التعلّم الشّخصي المتمركز على الطالب، الذي يجمع بين التعلّم وجه لوجه، والتعلّم عبر الإنترنت. بعبارة أخرى، يجب على الطلبة كما الأساتذة أن يكونوا نشطين، ويركّزون على التعلم، لا على التكنولوجيا، فهذه الأخيرة ليست سوى أداة للتعلم.-in) Kaye Thorne, op cit:231-232)

4.متطلّبات التّعلم المدمج

لقد شرعت العديد من المؤسسات التعليمية بكلّ أطوارها في العديد من دول العالم في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني لرفع مستوى الفعالية والكفاءة في عملية التعليم؛ ممّا توفّره من خبرات متنوّعة، وتفاعل بين الطالب والأستاذ والمحتوى، كما أنّها تعطي خيارات متنوّعة لتعزيز التواصل بين الطالب والأستاذ لسهولة إمكانية الوصول إلى الأستاذ في هذه البيئات، وبين الطالب والمحتوى، وأيضا التواصل بين الطلبة مع بعضهم البعض. وتقديم

طرق إلكترونية لاستخدام مبادئ تعليمية مهمة مثل التغذية الراجعة التي لها دور مهمّ في استثارة دافعية الطالب، والتي يمكنه الحصول عليها بطريقة مستمرّة وفورية في بيئات التعليم الإلكتروني؛ حيث أنّها تقدّم طرائق متعدّدة لتقييم أداء الطلبة بشكل مستمرّ، وقياس نواتج تعلّمهم، ورصد الدرجات آليا. (حصة عزام العزام الخالدي، وآخر، 2018: 116)

لقد رأت هذه المؤسسّات أنّه لا بدّ لأساليب التعليم وطرائقه العديدة، والتي أثبت البيداغوجيون فعاليتها أن تتماهى مع التكنولوجيا والإنترنت، وذلك لضمان استمرارية استخدامها. ومن ثمّ، يحتاج الأساتذة في زمن التعلم عن بعد إلى التكيّف مع بيئة التعليم الحديثة المختلفة عن البيئة التقليدية. ولذا، فإنّ الدّعائم المستخدمة في القسم التقليدي تستدعي التعديل لتتماشى مع البيئة الجديدة؛ ذلك أنّ إدماج التكنولوجيا في التعليم، قد جعل بيئة التعلم أكثر تشعّبا، ممّا شكّل تحدّيا كبيرا لإيجاد وضبط عناصر الدّعائم المناسبة لبناء بيئة تفاعليّة وتعاونية ناجحة للتعلّم عن بعد.(نادين كريت) أنظر الرابط: https://www.new-educ.com/

ومن ثمّ، يستدعي إدراج التعلم المدمج في ممارسات مهنة التعليم جملة من المقتضيات التي ينبغي أن تصبح جزءا من هويّة الأستاذ المهنية في العصر الرّقمي عند القيام بعمليتي التعليم والتعلّم، ومن بين هذه المتطلبات التمكّن من:

1.4.**التعليم الإلكتروني** (E–Learning)

يعرّف "التعليم الإلكتروني" أيّ جهاز تكوين يستخدم شبكة محلية أو واسعة النطاق أو الإنترنت للبثّ أو التفاعل أو التّواصل، ويشمل ذلك التعليم عن بعد، والبيئة الموزّعة، والوصول إلى مصادر التحميل، أو التشاور على الشبكة.(عتمان،الشحات،2009:) أنظر الرابط: http://knol.google.com/k-.

من جهة أخرى، فهو يعني تلقّي المعلومات والمعارف التي تتمّ عن طريق استخدام أجهزة إلكترونية، ومستحدثات تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة بمعزل عن ظرفي الزّمان والمكان؛ حيث يتم الاتصال بين الطلبة والأساتذة عبر وسائل اتّصال عديدة، وتلعب تكنولوجيا الاتصال دوراً كبيرا فيها، وتتم عملية التعليم وفقا لظروف الطالب، واستعداداته، وقدراته، وتقع مسئولية التعلم بصفة أساسية على عاتقه.

وعلى العموم، تقوم عمليات التعليم الإلكتروني على نظرية عرض المحتوى لـ "ميللر Content Display Theory" : التي تحدّد عملية التعلّم وفق بُعدين أساسيين، هما تعلّم المحتوى، وممارسة الأداء لما تمّ تعلّمه، وترتكز مبادئ هذه النظرية على ما يلي:

أ- المبادئ الأساسية للتعلم، وهي(التذكّر،التوظيف، التّعميم) ومراعاتها عند تصميم المحتوى يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية؛

بـ- اعتماد طريقة توضيحية أو إستراتيجية تعليمية تقدّم هذه الأشكال الأساسية للتعلم، بحيث تلبّي حاجات الطالب، وتساعد على تقوية ذاكرته وأدائه وتصحيح مساره في عملية التعلم؛

جـ-المرونة في تغيير تقديم المحتوى التعليمي، مع ضرورة التأكيد على تضمين المحتوى الأشكال الثلاثة الأساسية للتعلم؛

د. تحقيق التعلم الذاتي، حيث يتحكّم الطالب في عملية التعلم وممارسة الأداء واستلام وتسليم مواد التعلم (محمد السيد السيد،2016: 437-438)

2.4.**نظام إدارة التعلم** (system management Learning) ويعرفه (Martin, F. (2008).) بأنّه عبارة عن حُزَم برمجية تمكّن من إدارة العملية التعليمية، وتوصيل المصادر والمحتوى إلى الطالب، وتوفير فرص للتفاعل بين الأساتذة والطلبة، كما أنّه يساعد على تقييم الطلبة، وتوفير تغذية راجعة لهم.(حصة عزام العزام الخالدي:117) كما عرّفه (عبد العاطي) بأنه "الأنظمة التي تعمل كمساند ومعزّز للعملية التعليمية، بحيث يضع الأستاذ المواد التعليمية من محاضرات وامتحانات ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرف للنقاش، وحافظة لأعمال الطالب (Portfolios-E) وغيرها من الخدمات الإلكترونية المدعّمة للمادة الدراسية" (حصة عزام العزام الخالدي، 2018، 118)

وحسب (Hew, Cheung et Ng, 2010) يتميّز التعلم عبر الإنترنت القائم على نظام إدارة التعلم (LMS) بعدد من نقاط القوة، وفي مقدّمة هذه النقاط، راحة الطلبة في الحصول على درجة عالية من التحكّم في الوقت والمكان؛ عند الانخراط في دعائم الدّرس والأنشطة، تليها إدارة التنظيم الأكثر بناء، وفعالية وآمانا للواجبات والملاحظات بالنسبة للأساتذة والطلبة، وأمّا النقطة الثالثة، فتتمثّل في التفكير النقدي الذي يركّز على الطالب والذي يمكن إنشاؤه عبر منتديات المناقشة (LMS) المبنيّة بشكل صحيح (in-Peter J. Fadde and Phu Vu:4)

3.4. **التعلّم التعاوني:** يذكر إلسورث (1994) أنّ التعلم التعاوني مصمّم خصيصًا للتواصل بوساطة الحاسوب، ويمكنه أن يخدم بشكل مناسب الطلبة الذين يستخدمون موارد الإنترنت للتعلم. ويقول (بروفي، 1995) بشأن هذه البيداغوجيا ما يلي: "إنّ التعاون عبر الشبكة، هو مقاربة بيداغوجية يمكنها التكيف مع البيئات المتنوعة تكنولوجيا."وترى" Nachmias et al ": أنّ نجاح التّعاون بواسطة الشبكة يتطلّب ضرورة الأخذ في الاعتبار المتغيّرات الأربعة التالية:

- البيئة (غير متزامنة ، متزامنة ، وجها لوجه ، الخ)؛
- تكوين المجموعات التعاونية؛
- طرق الاتصال (البريد الإلكتروني، المدوّنة، الدردشة، منتدى المناقشة.. الخ)
- التفاعلات (مستويات مشاركة الطلبة) .

إنّ التفاعل في وضعية وجه لوجه، أو بواسطة الشبكة أمر بالغ الأهمية في عملية التعلم، وهناك علاقة ذات دلالة هامّة بين التفاعل والنجاح في الدراسة حسب (1990) Shachar ويرى "لوجان" أنّ التفاعل الواضح والمُنظّم جيّدا بين الطلبة يعزّز التعلم؛ بحيث أنّ تقديم تفسير، أو تلقّي تفسيرات، يؤدي إلى فهم أفضل للمادة المدروسة، في حين أنّ إعطاء أو تلقّي إجابات محدّدة (إعطاء الإجابة الصحيحة بدون تفسيرات) لا يسمح باستيعاب عميق لهذه المادة المدرّسَة (Logan ,1996)

وقد حدّد (Judi and Logan) أربعة أنواع مختلفة من تفاعل الطلبة التي تعتبر مُهمّة لعملية التعلم النّشط، وهي:

- التفاعل بين الطالب والمحتوى؛
- التفاعل بين الطالب والأستاذ؛
- التفاعل بين طالب وطالب؛
- التفاعل بين الطالب ونفسه.(in-Elsa Huertas Barros,2011:43)

للإشارة، يعدّ (Kiraly) أوّل من اقترح منهجية اجتماعية/بنائية للتعاون، حيث يرى أنّ: التعلم التعاوني الحقيقي، لا يعني فقط تقسيم العمل من أجل مهمّة، بل الإنجاز المشترك للمهمّة مع أهداف التعلم المزدوج المتمثلة في إعطاء معنى لكل عضو في المجموعة .وفي

هذا الصّدد، يقترح ضرورة تجديد التعليم المتمحور على الأستاذ باعتباره المصدر الرئيس للمعرفة، إلى التعليم القائم ليس على الطلبة، ولكن على التعلّم نفسه. وفي هذه المقاربة الاجتماعية/البنائية، يعدّ الطالب العامل الرئيس في عملية التعلم، والأستاذ هو الموجّه على امتداد سيرورات التعلّم. كما أبرز أيضا أهمية التعلم التعاوني القائم على التفاعل وحوار الطلبة مع أساتذهم وأقرانهم قائلا:

" إنّ تكوين المترجمين يعدّ عملية تفاعلية ديناميية ترتكز على مسؤولية الطالب (...) بدلا من إبلاغ الطلبة بالمعرفة، يجب أن يكون الأساتذة موجّهين، ومستشارين ومساعدين، يمكنهم المساعدة في إعداد الأرضية لإحداث التعلم؛ حيث يكون فيها الطلبة مترجمون محترفون عن طريق تجربة أنشطة ترجمة حقيقية، أو على الأقل محاكاة لكل تعقيداتها (in-Elsa Huertas:44

4.4. **التعلّم الذاتي** (Self-Learning Skills) **و**يعدّ واحد من الأنماط التي بدأت في الانتشار حول العالم مدفوعة بحاجة الفرد إلى التعليم، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلّم فيه الطالب كيف يتعلّم ما يريد هو بنفسه أن يتعلّمه (مرعي والحيلة، 1998). كما عرّفه (Nian-Shing Chen)، بأنه: " قدرة الطلبة على المشاركة بنشاط في تعلّمهم، ومثل هذه القدرة، تتضمّن استراتيجيات المعرفة، الكفاءة الذاتية، الملكية، التعلم الإتقاني، التعبير عن الذات (نقلا عن: عبد الهادي، محمد، 2016 : 17)

من جهته، عرّفه (Garrison, D.R,)بأنّه: قدرة الطالب على الممارسة، والاستقلالية بشكل كبير في تقرير ما هو نافع للتعلم، وكيف يقترب من مهمّة التعلم. وهو محاولة لحفز الطلبة لغرض الاستجابة الشخصية، وإشراك المراقبة الذاتية، والإدارة الذاتية لعملية بناء وتحقيق معنى، ومخرجات التعلم الجيد.(Garrison, D.R, 1997 : 16)

5.4. **سقالات التعلم**(Scaffolding Learning) عرّفها (McLoughlin, Oliver, 1998) على أنّها شكل من أشكال المساعدة الوقتية التي تقدّم إلى المتعلّم لإجراء المهمّة التي يكون غير قادر على إنجازها بشكل مستقلّ من خلال إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تؤهّله لمواصلة بقية تعلّمه منفردا معتمدا على قدراته الذاتية.

ومن الناحية الإجرائية، يقصد بها في سياق بيئة التعلم الإلكتروني أنّها منظومة تعليمية تشتمل على آليات تقديم المساعدة والتوجيه للمتعلمين أثناء قيامهم بدراسة موضوع اختيار

مصادر التعلم المناسبة للوضعيات التعلمية، واستكمال مهامهم وتفاعلهم مع محتوى البرنامج بأنفسهم، وتحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية.(نقلا عن: مصطفى عبد الرحمن طه السيد،2014: 139)

وحسب (Shapiro Amy,2008) فإنّ سقالات التعليم توفّر للمتعلمين بناء دعم يساعدهم في تحقيق مستوى عال من الكفاءة في التعلم.

بالنسبة لكل من (Dabbagh et al., 2005) فهي تعدّ آلية فعّالة لمساعدة المتعلمين على توسيع نطاق مجالات تعلّمهم لتتّسع لأكبر المجالات المعرفية تعقيدا، كما أنّها تتّخذ أشكالا عديدة واستراتيجيات مختلفة تساعد المتعلم على تحقيق أعلى مستوى من الفهم للمحتوى المقدّم له مثل تقديم الإرشادات والأدوات المساعدة، كما تتمثّل أيضا في تنوّع وسائل تقديم المعرفة ومفردات التكوين والأسئلة، وذلك بهدف الارتقاء بعملية التعلم من خلال هذه المهام، ومراقبة تقدّم المتعلّم ومدى استيعابه للمحتوى. (مصطفى عبد الرحمن : 133)

وللإشارة، ظهرت عبارة (Scaffolding) في عام 1976،على يد عالم النفس الأمريكي" جيروم برونر" الذي تأثر بشكل خاصّ بأعمال الطبيب النفسي الروسي "ليف فيجوتسكي" الذي يرى أنّ الإنسان يتعلّم على نحوٍ أفضل من خلال البيئة الاجتماعية، حيث تُبنى المفاهيم والمعاني عبر التفاعل مع الآخرين .وقد آمن"برونر" بأنّ الطفل يحتاج إلى مساعدة من الراشدين حالما يبدأ بتعلم مفاهيم جديدة، وهذا على اعتبار أنَّهم يُشكلون الدعم الفعّال الذي يؤدّي إلى تحقيق عملية التعلم، كما أكّد على أنّ الدعائم تُقدّم وفق الحاجة، وعندها، تقلّ تدريجيّا كلّما أصبحت المفاهيم أكثر وضوحا عند المتعلم إلى أن تختفي عندما يكتسبها ويصبح قادرا على تطبيقها بمفرده.(نادين كريت، 2017) أنظر الرابط:https://www.new-educ.com/

6.4. **التغذية الراجعة(**Feedback**)** تعرّفها Lemley, D. C. (2005) بأنّها: عملية إخبار المتعلم ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة، إضافة إلى المعلومات التي تشرح له سبب صحّة الإجابة أو خطئها، وتكون التغذية الراجعة فعّالة إذا قدّمت للمتعلم أساسا لتصحيح أخطائه (نقلا عن: حصة عزام، 2018: 121)وهي عبارة عن تدخّلات الأستاذ بهدف تصحيح الإجابة الصّادرة عن المتعلم أو تأكيدها. وتُعتبر التغذية الراجعة نوعا من الدّعم المباشر والفوري، وأوّل تدخّلٍ حقيقي للأستاذ لمساعدة الطالب على الاتّجاه نحو المسار الصحيح.(نفسه)

وحسب (Ambrose, S. A., Bridges,2010) فإنّ للتغذية الراجعة عديد الوظائف والمهمّات، فهي تساعد الطلبة من خلال تزويدهم بالمعلومات حول استجاباتهم بشكل منتظم، من خلال عملية التقييم البنائي؛ وبالتالي فهي تزيد من مستوى الدافعية تجاه عملية التعلم لدى الطلبة.كما لها دور في زيادة مستوى مهاراتهم من خلال تعزيز السلوك الصحيح وتصويب المفاهيم والسلوك الخاطئ لدى الطالب. بالإضافة إلى أنّها تساعد الأستاذ من خلال توجيهه إلى نقاط الضعف والقوّة لدى طالبه. فالتغذية الراجعة الفعالة يجب أن تنقل للطلبة معلومات حول موقعهم بالنسبة لأهداف العملية التعليمية، وما يحتاجونه للوصول لهذه الأهداف. (نفسه: 122)

5. أنماط التعلم المدمج

1.5. التعلم المتزامن(Synchronous)

التعلّم المتزامن هو أيّ نوع من التعلم يحدث في الوقت الفعلي، حيث تنخرط مجموعة من الطلبة في التعلم في نفس الوقت. وعلى الرغم من أنه يتم في نفس الوقت، فإنّ لا يستدعي الحضور الشخصي للطلبة، أو حتى في نفس المكان. ويسمح التعلم المتزامن للطلبة بطرح الأسئلة وتلقّي الإجابات على الفور. ويمكن للطلبة أيضا التعاون بحرية مع طلبة آخرين. (Caroline Lawless, 2018 :3)

كذلك، يتطلّب التعلم المتزامن وجود كلا الطرفين في نفس الوقت لإجراء التعليم والتعلّم. لذا، يُسمّى أيضا بالتعليمات"المباشرة" أو في الوقت الفعلي. وإذا كانت وسائل التعلم غير المتزامن تفوق تلك الموجودة في التعلّم المتزامن؛ فإنّ هذا الأخير، عادةً ما يتضمّن شكلا من أشكال وظائف الدّردشة النصية (Nian-Shing Chen et al., 2005 :182).

وعلى الرّغم من الفوائد المتنوّعة للتعلّم المتزامن، إلاّ أنه ما تزال هناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث البيداغوجية في هذا المجال، وذلك لتطوير تقنيات الإدارة الفعّالة عبر الإنترنت لمختلف الأنشطة التي تحاكي التعليم التقليدي مثل المحاضرات. وقد تمّ اقتراح نموذج للتعلّم المتزامن عبر الإنترنت، حيث تمّ تصنيف مختلف أنماط التعلم المتزامن المحتملة. ومن خلال النّظر في كيفية تسهيل العملية التعليمية التقليدية وجها لوجه بطريقة متزامنة تتماشى واستخدام الإنترنت، تمّ تحديد خمسة أبعاد، وهي: دور (الأستاذ، الطالب)، المشارك (فرد،

مجموعة) المكان (خاص، عام) التفاعل (أحادي الاتجاه، ثنائي الاتجاه) التّسليم (قراءة، بثّ مباشر) (ibid :184)

2.5. **التعلّم غير المتزامن: (**Asynchronous**)**

يركّز التعلّم غير المتزامن أكثر على الطالب، ممّا يسمح له بمتابعة الدروس دون الحاجة إلى التوّاجد في مكان ووقت معيّنين. وفي الأساس، لا يُعيق التعلم غير المتزامن الطالب بخصوص المكان أو الزّمان. وطالما لديه إمكانية الوصول إلى الإنترنت، فإنّ لديه حريّة إكمال مواد الدّرس في أيّ وقت، وفي أيّ مكان.(Caroline Lawless, op.cit)

وعلى الرغم من أنّ التعلم غير المتزامن لا يحدث في الوقت الفعلي، إلاّ إنّه يسمح للطلبة دائما بتقاسم أفكارهم وأسئلتهم مع الأساتذة والطلبة الآخرين، حتى وإن لم يتلقّوا إجابة فورية.

ومن بين الأمثلة للتعلم غير المتزامن، نذكر:

- البريد الإلكتروني؛
- المدوّنات؛
- دروس عبر الفيديو وندوات مسجّلة مسبقا عبر الويب؛
- منتديات المناقشة عبر الإنترنت.(ibid)

3.5. القسم الافتراضي المباشر (LVC)

بدأ التحوّل والتطوّر داخل الفصول التقليدية بانتشار التعلم الإلكتروني واقتحامه مجال التعليم والتدريس، وذلك باستخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس بها، حتى ظهرت الأقسام الافتراضية، والتي تتيح للطالب الحضور والتفاعل مع المحاضرات في أيّ وقت وفي أيّ مكان كوسيلة وأداة من أدوات التواصل والتفاعل الإلكتروني التزامني بين الطلبة فيما بينهم، وبين أساتذتهم.وتعتبر الأقسام الافتراضية بيئة تعليم وتعلم تفاعلية عن بعد توفّرها نظم إدارة التعلم الإلكتروني ضمن أدواتها لتُحاكي القسم المعتاد، من حيث عناصره وما يحدث فيه من تفاعلات صفيّة، وما يستخدمه الأستاذ من استراتيجيات تعليمية من أجل تعليم وتعلم مقرر دراسي معين. (محمد السيد السيد، مرجع سابق، 449)

تكمن الفائدة الأساسية لـ "القسم الافتراضي المباشر"، في كونه قد يضيف حضورا للتعلّم عبر الإنترنت من خلال التّمكين للتفاعل المباشر والعفوي بين الأستاذ والطلبة، وأيضا بين الطلبة (Chen, Ko et al.,2005 :185) كذلك، توفّر المحاضرة عبر الويب ميزات بيداغوجية مماثلة للقسم الحديث المعتمد على التكنولوجيا. ويجد الأساتذة الذين ينتقلون من القسم المدعوم بالتكنولوجيا إلى اجتماعات القسم المعتمد على "القسم الافتراضي المباشر" نسخة من هذه الوسائل البيداغوجية المألوفة مثل أنظمة استجابة الطلبة (النقر)، والتي تتطابق مع ميزة "القسم الافتراضي المباشر" للاستقصاء و/أو السّبر، والتقاط المحاضرة، التي تتطابق مع خاصية "القسم الافتراضي المباشر" في تسجيل الجلسة. وعلى وجه الخصوص، يوفّر "القسم الافتراضي المباشر" للأساتذة وسيلة لإجراء محاضرة مدعومة بـ "بوربوينت" (PowerPoint) أو السبورة البيضاء مع أسئلة وتعليقات مدمجة من الطلبة.(ibid :187)

ويُمكن لـ "التعلم المدمج" عبر الإنترنت (BOL) أن يساعد الأساتذة على الاستفادة من مزايا العناصر المكوّنة لكلّ من (LMS) نظام إدارة التعلم + (LVC) القسم الافتراضي المباشر+ (BL) التعلم المدمج) في أحسن الأحوال معالجة تحديات كلّ مكوّن. وقد يؤدي إضافة اجتماعات القسم الافتراضي المباشر (LVC) المتزامن إلى رفع التحديات التي يواجهها التعليم المستند على نظام إدارة التعلم (LMS) في تنمية الحسّ بالمجموعة، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الفورية. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون الأساتذة الذين قاوموا من قبل بالتعليم عبر الإنترنت على أساس الحاجة إلى تعلم استراتيجيات بيداغوجية جديدة أكثر راحة في تكييف أنماط دروسهم المدعومة بـ PowerPoint أو اللّوح الأسود و/أو الأبيض مع بيئة القسم الافتراضي المباشر(LVC) ويمكن للتعلم المدمج عبر الإنترنت (BOL) معالجة قيود إدارة نظام التعلم (LMS) لكلّ من الطلبة والأساتذة، مع الحفاظ على مزايا (LMS) في إدارة الواجبات والعلامات بالإضافة إلى تنمية التفكير النقدي المرتبط بالمناقشة غير المتزامنة. (Keith Smyth and Christina Mainka:.85)

وهناك خصائص عامة يجب على الأستاذ أخذها في الاعتبار عند التفكير في أنواع الدروس التي يُشرك فيها الطلبة في الموضوع، ومع بعضهم البعض، وبالتالي احتمالية تعلّم فعّال، في

إطار دروس مدمجة وسياقات الإنترنت. وهناك إجماع على خصائص الدروس الجيدة عبر الإنترنت، وهي:

- ملكية ومراقبة الطلبة في السياقات المدمجة وعبر الإنترنت، إذ توفّر المرونة المتزايدة دعم استقلالية التعلم، وأنشطة دروس توفّر للطلبة درجة من اختيار ما يتعلّمونه، وحين يتعلّمون، كما أنّ الموارد التي يستخدمونها تلعب على نقاط القوة في الوسط . كذلك فزيادة الملكية والمراقبة يمكن أن تجعل التعلم أكثر تحفيزا وذا مغزى على المستوى الشخصي. ولذا، من الأهمية بمكان أن يتمّ توفير هذه الفرص داخل بنية الدرس التي لا تسمح بمرونة متزايدة لترجمتها؛

- آفاق متعددة، عرض آفاق متعددة مهمّ لتطوير قدرة التفكير النقدي، ويمكن تنشيطها بسهولة عبر الإنترنت من خلال الوصول إلى المواضيع المتوفّرة في الويب، إذ يمكن تنظيم الروابط وفقا لوجهات النظر المتنافسة والمعقّدة بشكل متزايد، ويتمّ إجراء ذلك أيضا عند حدوث اتصال فعّال عبر الإنترنت؛

- مجموعة من الموارد ذات الصلة حسب الاقتضاء، إذ يمكن أن يشمل ذلك نظرة عامة على المواضيع وتوصيفات لنشاطات الدروس، وروابط بداية القراءات ذات الصلة عبر الإنترنت ومراجع المواضيع، وأمثلة الوسائط المتعددة، ووسائل الاتصال، وفضاءات العمل المشترك، وكذلك موارد وبيئات مادية، وكلّها مجتمعة لدعم التعلم، وتفضيل التعلّم الذاتي، بطرق عملية مختلفة؛

- الالتزام المستمر؛ إذ أنّ الدروس في سياقات مدمجة، وعبر الإنترنت، يجب أن تُرغم الطالب على أن يكون نشطا طوال الوقت، وأن يقلّل من أيّ إغراء قد يؤخّر التعلم عن طريق تحديد مواعيد نهائية دورية؛

- المهمة التكنولوجية الملائمة؛ إذ من التحديات الخاصّة للتعلم المدمج عبر الإنترنت، هو معرفة ما إذا كانت الموارد المتوفّرة للطلبة متوافقة والمهمّة المطلوبة منهم. بمعنى، إذا كان عليهم التحقيق في موضوع معين، ومن مستوى معيّين من العمق، فهل مصادر المعلومات متوفّرة للقيام بذلك؟ كذلك، إذا كانت مجموعة من الطلبة تتعاون عبر الإنترنت من أجل

مشروع يتطلب اتخاذ قرار سريع في أوقات معينة، فمن المحتمل أنهم سيحتاجون إلى مزيج من خيارات الاتّصال في الوقت الفعلي وغير المتزامن؛

- التسطير البنائي؛ مثل جميع الدروس المصمّمة بشكل جيد، يجب أن يكون هناك مستوى عال من الاتساق بين نتائج التعلم المعلنة، ومحتوى التعلم المطلوب تنفيذه، ومعايير التقييم. فعلى سبيل المثال، إذا كان الطلبة سيضطلعون بمشروع تعاوني عبر الإنترنت حول موضوع معين، فلن يكون له معنى، أو لن يحفّز على إكمال المشروع بشكل صحيح، إذا تمّ تقييمهم عبر مقالة فردية حول الموضوع المعني(Ibid :.86-87)

مهما يكن، فإنّ التعلم المدمج عبر الإنترنت، نمط جديد للتوصيل يجمع بين نظام إدارة التعلم(LMS) والقسم الافتراضي المباشر (LVC) في سياق درس عبر الإنترنت بالكامل. وهو شبيه بالتعليم المدمج الذي يمزج الأنشطة المتزامنة، وغير المتزامنة، ولكن في الاتّجاه المعاكس؛ بمعنى آخر، فبدلا من إضافة أنشطة نظام إدارة التعلم (LMS)غير المتزامنة إلى نمط التوصيل وجها لوجه (F2F) المتزامن المهيمن، فإنّ التعلم المدمج عبر الإنترنت (BOL) يضيف أنشطة القسم الافتراضي المباشر (LVC) المتزامن إلى نمط نظام إدارة التعلم (LMS) غير المتزامن المهيمن.(Ibid :.88)

ومع ذلك، هناك تحدّيات في التعليم غير المتزامن القائم على نظام إدارة التعلم، إذ غالبا ما يُنظر إلى استنزاف الوقت على أنه مشكلة، ويُنسب أحيانا، على الأقل جزئيًا، إلى عدم الانخراط الاجتماعي والشخصي (Liu, Magjuka, Bonk et Lee,2007 :11).

لكن هذا النمط من التعليم له القدرة على توليد الوجود الاجتماعي، وذلك بتطوير العديد من طرائق الإبداع لاستخدام منتديات المناقشة لغرس التّفاعل ومعنى المجتمع في بيئات التعلم المحتملة غير الشخصية (Comer et Lenaghan, 2012). وحسب أحد الباحثين، هناك سعي للتغلب على "الصعوبات التي تحول دون إيجاد مجتمع التعلّم في بيئة عبر الإنترنت" (in-Shackelford et Maxwell, 2012, p. 249).

وهناك اعتقاد خاطئ حول هذا النمط من التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت أنه غير فعّال كالتعليم وجها لوجه، ولكن هذا التصوّر حسب تقرير Sloan Consortium لعام 2013 المتضمّن تتبّع هذا النمط في الولايات المتحدة، فمن خلال استطلاع للأساتذة الجامعيين قامت به

مؤسسة (Sloan) لوحظ ارتفاع النسبة المئوية إلى 77 بالمائة في عام 2013 الذين اعتبروا هذا النمط "جيدًا أو أفضل" من التعليم التقليدي وجها لوجه بعدما كانت النسبة لا تزيد عن 57 بالمائة في العام 2003 (Allen & Seaman, 2013 :5).

6. متطلّبات التعليم في القسم الافتراضي

1.6. الوسائل:

لتسهيل عمليّة التّفاعلات أو الاتّصالات داخل البيئات، لا بدّ من استخدام الوسائل في ذلك، سواء المتزامنة، أو غير المتزامنة كملحقات لبيئة القسم، ومن بينها، نذكر:

- الويكي (Wikis)؛
- المجاميع (Groupware)
- وسائل التّعاون (Collaboration Tool)
- المدوّنات (Blogs) وغيرها.

2.6. تكوين مجتمعات الممارسة (Communautés)

مجتمع الممارسة، هو مجموعة من مجالات الاهتمام المماثلة التي تسمح بالتّفاعل والتقاسم، والحوار والتفكير معا" (Siemens, 2003). وهي تشجّع التعلّم غير الرسمي، وتعتبر التعلّم ما بين الأقران ذو قيمة مثل تعليم الأساتذة. والروابط مع التعلم المستمرّ، هي أكثر فائدة من طرائق التعلّم القائمة، كما أنّها مستقبل التعلم الفعّال مدى الحياة، والذي يقول بشأنه "فرانك": "لكي يحدث التعّلم، يجب على الطلبة بناء وبنشاط التّجربة في عقولهم". من ناحية أخرى، يشير إلى أنّ التعلّم الفعّال، يتطلّب ثلاثة عوامل ضرورية، وهي:

- توصيل التوقعات العالية؛
- تشجيع التعلّم النشط؛
- توفير التقييم والتغذية الراجعة السريعة.(Frank, 2005: 32)

3.6. **الشبكات** (Réseaux)

- تتكوّن الشبكة من عقدتين أو أكثر مرتبطة من أجل تقاسم الموارد؛
- العقدة هي نقطة اتّصال بشبكة أكثر أهمية؛
- مجتمعات التعلم هي العقد؛
- يجب إعادة تصميم الدروس لتعكس اقتصاد الشبكة.
- الشبكة ، في سياق البيئة والمجتمعات، هي كيفية تنظيم المجتمعات التعلمية ... ممّا ينتج عنه شبكة تعلّم شخصية. (ibid)

إنّ القدرة على تعلّم ما يحتاج إليه الطالب غدا، هيّ من الأهمية بمكان ممّا يعرفه اليوم، وأنّ التحدّي الحقيقي لكلّ نظرية تعلّم، هو تفعيل المعرفة المعروفة أثناء التطبيق. ومع استمرار نموّ وتطوّر المعرفة، يصبح الوصول إلى ما هو أكثر أهمّية من ما لديه من مكتسبات حاليّا.

مهما يكن، فالتعليم عبر القسم الافتراضي جاء مكمّلا للنظريات السّابقة، إذ تمّ الأخذ في الاعتبار الطّريقة التي تطوّر بها المجتمع نتيجة التكنولوجيات الجديدة للعصر الرقمي. ومن ثمّ، فهذا النمط من التعليم يسعى إلى توفير نقطة تمايز بينه، وبين النظريات التي اعتادها الأساتذة من جهة، وإلى المساعدة في تطوير الممارسات الحالية من أجل تطوير تصميم التعلّم في المستقبل من جهة أخرى، بحيث تصبح الرقمنة مساعدا في سيرورة التعلّم، وإمّا عنصرا ملازما ومعتبرا في كلّ تصميم تعلّمي. (Al-Shehri, 2011 :254)

7. النموذج المدمج عبر البيئة الافتراضية

1.7. الأنشطة والتّقييم

إخطار الطلبة بالحاجة إلى استخدام الموارد عبر الإنترنت، وتشمل الدروس المستمرة التي ترغمهم على التعامل مع وسائل الشبكة، ومع بعضهم البعض عبرها، خلال مدةالوحدة و/أو المقياس. وجعلها هادفة قدر الإمكان عن طريق مواءمة نتائج التعلم بعناية مع الأنشطة عبر الإنترنت.

2.7.الأنشطة عبر الإنترنت

بغض النظر عن الموضوع المتعلّق بالوحدة عبر الإنترنت، ينبغي تضمين أنشطة أسبوعية التي تشرك الطلبة بشكل نشط مع الوسائل، ومع بعضهم البعض. وتستفيد الوحدات عبر الإنترنت من فرص التواصل والتعاون في ما بينهم لتحسين التعلم والتقليل من العزلة والمساعدة على تحسين الاحتفاظ. (Frank, op.cit :34-35)

3.7. التواصل والتعاون

يُصنّف التواصل عبر الإنترنت إمّا غير متزامن (temporisée) أو متزامن (الوقت الفعلي). وتشمل أنماط التواصل غير المتزامنة لوحة المناقشة والبريد الإلكتروني والمدونات، والمدونات الصغيرة (microblogging) مثل (تويتر) وهي شكل جديد نسبيا للتواصل غير المتزامن، ويتميز بحد أقصى لعدد الأحرف لكل رسالة موجودة، وهو منتشر على نطاق واسع في التعليم العالي. أما وسائل التواصل المتزامنة فتشمل الدردشة ، السبورة ، الرسائل الفورية والتحاضر عبر مؤتمرات الفيديو أو التحاضر الصوتي.(ibid)

وينبغي التنويه إلى أنّ وسائل التواصل عبر الإنترنت المخصصة للاستخدام مع الطلبة يجب استخدامها بشكل مدروس، ولهدف حقيقي، وإلاّ سيتجاهلها الطلبة. هناك شكوى شائعة من بعض المعلمين وهي: "المناقشات عبر الإنترنت لا تعمل." أو "غرف الدردشة الخاصة بي فارغة دائمًا أو من الطلبة" ، لا أحد يقرأ مدونتي". لا تحدث المناقشات أو الدردشات عبر الإنترنت فقط عن طريق إتاحة الأداة للطلبة - تماما مثل قاعات المحاضرات لا تملأ عن طريق فتح الأبواب. ولذا، فوسائل التواصل عبر الإنترنت تحتاج إلى إعداد دقيق، وإرشادات واضحة.(Ibid :65)

4.7. المناقشة غير المتزامنة

تعتبر المناقشة غير المتزامنة (يشار إليها أيضًا باسم لوحة المناقشة أو منتدى المناقشة أو التحاضر عبر الإنترنت أو لوحة الإعلانات..الخ) أكثر أشكال التواصل عبر الإنترنت شيوعا. ويمكن لكل مشارك كتابة ونشر رسائل، وعادةً ما يكون ذلك إجابةً عن سؤال، أو مّهمّة مناقشة محدّدة في الوقت الذي يناسبه. وتسمّى المقالات المقدمة بخيوط المناقشة، وكل مقال موسوم بالتاريخ، والوقت، واسم المؤلف. ولا تجري المناقشات على الإنترنت في وقت

واحد، بل على مدار فترة زمنية معّينة، وتظلّ مفتوحة للمشاركين لمدة أسبوع مثلا. وغالبًا ما يكون للمشاركين خيار إرفاق ملفات بمشاركاتهم أو تضمين صور وارتباطات تشعبية لرسائلهم المكتوبة.(Norma I. Scagnoli, et al, 2009 :124)

وعلى العموم، لا بدّ من إستراتيجية بيداغوجية يعتمدها الأستاذ عند الانتقال من التدريس عبر الإنترنت إلى التدريس وجها لوجه، والتي تتمّ حسب مراحل التدريس، والمتمثلة في:

- مرحلة عرض الوسائل الجديدة، وتشمل:

- استخدام وسائل عرض مماثلة، أي عروض عبر الإنترنت، وصفحات الويب، وروابط وملفات الصوت والفيديو، ووثائق نصية؛

ب- إدراج محتوى من إنشاء الطلبة في المحاضرات، أو العروض. (ibid :124)

- مرحلة التوجيه أو التفاعل، يكون النقل الأكثر أهمية هو دمج منتديات المناقشة عبر الإنترنت، وجلسات الدردشة خلال الدرس المعروض وجها لوجه بغاية الإجابة على أسئلة الطلبة وتوضيح المفاهيم.
- مرحلة التطبيق، حيث يُتوقع من الطلبة تطبيق معارف أو مهارات جديدة، وهناك ثلاث استراتيجيات يتمّ نقلها إلى التدريس في القسم والمتمثلة في تقديم العمل عبر نظام المحاضرات عبر الإنترنت أو نظام إدارة المحتوى(CMS) ومراجعة الأقران للأعمال، والتحرير التعاوني أو عمل المجموعة باستخدام أدوات التعاون مثل المدونة أو الويكي.
- مرحلة التقييم، وهي أقل التطبيقات المنقولة عبر الإنترنت، ومنها مثلا المشاركة في منتدى المناقشة والوفاء بالواجبات في البيئة عبر الإنترنت. (ibid:125)

إنّ تجربة التعليم عبر الإنترنت، لها تأثير على بعض ممارسات التعليم وجها لوجه. وهناك بعض العوامل الأكثر تأثير، وهي مدى استعداد الأساتذة لنقل الممارسات البيداغوجية التي تتمّ في التعليم عبر الإنترنت إلى القسم. وخصوصا ممّن يملكون خبرة كافية في البيئة الافتراضية من جهة، ووجود تشابه وثيق بين محتوى وسياق الدرس عبر الإنترنت والدرس المقدّم وجها لوجه من طرف الأستاذ.

أخيرا، يوضّح الجدول أدناه، نقاط القوّة بين نمطي التعلمين المدمج، وعبر الانترنت

جدول رقم (1) إدراك نقاط القوة والضعف في أنماط التعليم المدمج وعبر الإنترنت

Delivery Mode **طريقة التوصيل**	Strengths **نقاط القوة**	Weaknesses **نقاط الضعف**
غير المتزامن: نظام إدارة التعلم(LMS)	• وصول المتعلم بشكل مستقل عن الزّمان والمكان؛ • تنظيم المحتوى؛ • التفكير النقدي في منتديات المناقشة (فاعلية عالية).	• قلة التفاعل العفوي؛ • عدم وجود ردود فعل فورية (انخراط منخفض).
المتزامن: القسم الافتراضي المباشر(LVC)	• دخول المتعلم بشكل مستقل عن المكان؛ • بعض حضور وجها لوجه (صوت وفيديو)؛ • الدوام (يمكن تسجيله) • تكنولوجيا من النوع الخاصّ بالقسم (انخراط أعلى في نظام إدارة التعلم، وأقل في وضعية وجها لوجه)	•يتطلب الاجتماع في نفس الوقت؛ • يعتمد على تثبيت أرضية لأجهزة الإعلام الآلي لارتباط الطلبة بشبكة الإنترنت؛ • يتطلب مهارات في تنظيم الاجتماعات (مهارة أقل مقابل نظام إدارة التعلم، ومهارة أعلى مقابل وجها لوجه).
التعليم المدمج: وجها لوجه + نظام إدارة التعلم (F2F + LMS)	• وصول المتعلم بشكل مستقل جزئيّا عن الزّمان والمكان؛ • وسائل تكنولوجية لدعم الاجتماعات المباشرة • يسمح الاجتماع وجها لوجه بالإجابات والعلاقات الشخصية (انخراط عال وفاعلية كبيرة).	• يمكن أن يؤدي إلى عمل مفرط للطلبة والأستاذ؛ • تتطلب دائما المشاركة في الحرم الجامعي (فاعلية منخفضة)
التعلم المدمج عبر الإنترنت (LMS + LVC)	• دخول المتعلم بشكل مستقل عن المكان؛ • يجمع بين التواجد ونظام إدارة التعلم؛ •التفكير التلقائي في القسم الافتراضي المباشر؛ • التفكير النقدي في نظام إدارة التعلم، منتديات المناقشة (أكثر انخراطا من نظام إدارة التعلم)	• يعتمد جزئيّا على الوقت؛ • عرضة للصعوبات التقنية؛ • يحتاج لمنتج الحدث؛ • قد يعزز طرائق التعليم المباشرة (أقل فاعلية من نظام إدارة التعلم).

المصدر:

, Perceived Strengths and Weaknesses of Online and Blended Learning Modes Peter Fadde at, https://www.researchgate.net/figure/Perceived-Strengths-and-Weaknesses-of-Online-and-Blended-Learning-Modes_tbl1_288009889

جدول رقم (2) تخطيط درس أو وحدة، بناء على المبادئ الأولى للتعليم

موضوع الدرس أو الوحدة:	
التعليمات الرئيسية	
المشكل / التركيز على المَهَمّة -ما المشكل أو المهمّة الواقعية التي سيتمكن الطلبة من أدائها عند الانتهاء من هذا الدرس أو الوحدة؟	
التنشيط - كيف ستفعّل المعرفة السابقة للطلبة حول هذا الموضوع وتُعدّهم للتعلم؟ - كيف سينظر الطلبة إلى ما سيتعلّمونه؟	
البرهنة: - كيف ستوضح للطلبة كيفية أداء مشكلة أو مهمة في العالم الحقيقي؟ - ما الأمثلة المختلفة للمشكلة أو المهمّة التي ستقدّمها للطلبة؟	
التطبيق: كيف سيمارس طلبتك حل المشكلة أو المهمة؟ كيف ستعطيهم ملاحظات حول تغذيتهم الراجعة وأدائهم؟	
الدّمج: - كيف ستشجّع الطلبة على دمج هذه المعرفة والمهارة الجديدة في حياتهم؟ - كيف سيفكّرون أو يناقشون أو يتحاورون حول هذه المعرفة الجديدة ؟	

المصدر:

Joel Gardner, Applying Merrill's First Principles of Instruction; Practical Methods Based on a Review of the Literature. Educational Technology, Vol. 50, No. 2 (March-April 2010), pp. 20-25.forom.https://www.jstor.org/stable/pdf/44429773.pdf?(**p.22**)

مجمل القول، فإنّ التعلم المدمج يتضمّن الجمع بين مجالين من مجالات الاهتمام، هما التعليم وتكنولوجيا التعليم؛ ففي منظور (Esyin Chew, et al) هناك نظريتين تعليميتين بارزتين، نظرية "ماسلو" ونظرية "فيجوتسكي" ، كأساس لتقييم نماذج التعلم المدمج، حيث ركّز

"فيجوتسكي" على العوامل الاجتماعية والثقافية في التعلم المعرفي والتربية. ولهذا السبب، تمّ تبني فكرته بشكل متزايد كموجّه لممارستها في الأقسام. ويعتقد "فيجوتسكي" أنّ معرفة المتعلم يتم بناؤها وتنميتها عبر التفاعل الاجتماعي أو الثقافي. هذه التفاعلات تكون مع الأساتذة والأولياء، وزملاء الدراسة، وأفراد الأسرة، والأصدقاء، إنها تنطوي على علاقات مع أشياء مهمّة، مثل الكتب، وممارسات ثقافية خاصّة ينخرط فيها المتعلم في المدرسة، وفي المنزل، وفي المجتمع. هذا البناء الاجتماعي والثقافي للمعرفة يتم بوساطة الكلمات واللغة. (Esyin Chew, et al., 2008) أنظر الرابط:

http://ihlsociety.org/ICHL2008/LNCS-Proceedings/ICHL2008_EsyinChew_14pages.pdf

وفي سياق التعلم المدمج، اقترح "كروفت" أنّ هناك تحدّيين يواجههما الأساتذة والطلبة عند التركيز على التكنولوجيا، إذ يجب أن:

1- يكون لدينا فكرة مميّزة عن الهدف (الأهداف) الذي نرغب في تحقيقها؛

2- نحافظ على المرونة والخيال الضروري لتكييف الأداة مع الاستخدامات الجديدة عند ظهورها. نماذج التعلم المختلط التي تمت مناقشتها أعلاه تخدم التحدي الأخير ولكن ليس التحدي الأول. بهذا المعنى ، فإن النظرية التربوية هي دائمًا أساس الأهداف البيداغوجية.

وحسب (Esyin Chew, et al) فإنّ التفاعلات الاجتماعية ولغة وثقافة بيئة التعلم الشاملة للمتعلمين، مع تيسير المعلمين والأقران الأكثر أهلية، يجب أن تُعتبر كإحدى مبادئ التصميم المفتاحية للتعلم المدمج، وتوفر النظريات التربوية نظرة للمكونات المهمة لنماذج التعلم المدمج. لكن، تتعلّق المسألة بالجانب التطبيقي والتجريبي حول ما إذا كان يمكن بناء التعلم المدمج مع وجود نفس المزايا مع الممارسين من تخصّصات مختلفة باستخدام النموذج المماثل ، وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف. (Ibid)

خلاصة الفصل

أصبح دمج التكنولوجيا في القسم واستخدام الإنترنت في التعلم اليوم هو القاعدة السائدة في الجامعات. ويشتغل الأساتذة على تطوير الموارد عبر الإنترنت واستخدامها إمّا بالتزامن مع القسم التقليدي، أو في دروس عبر الإنترنت. ولم يتأت لهم ذلك إلاّ من خلال فهم وتطبيق مبادئ نظريّة التعلم الحديثة.

منذ تسعينيات القرن الماضي، بدأ يشيع مفهوم "التعليم المتمركز حول المتعلم" كمبدأ توجيهي لتحسين التعليم بمن في ذلك الجامعي. وقد قد جاء بشأن هذا المفهوم، الأسس النظرية المناسبة وكيفية تطبيقه واعتبر بأنّه "ثورة في التعلّم تهدف إلى خلق ثقافة وهندسة جديدتين للتعليم، نظام جديد يضع المتعلم في قلب ما يحدث في المؤسسة التعليمية "

وحسب (Banion) هناك أربعة خصائص رئيسة للجامعة التي تركّز على الطالب، هي:

- إشراك الجامعة للطلبة كشركاء كاملين في عمليّة التعلم، وتحميلهم المسؤولية الأساسية عن خياراتهم الخاصة؛
- إنشاء وتقديم الجامعة أكبر عدد ممكن من خيارات التعلم؛
- مساعد الجامعة الطلبة على تشكيل أنشطة التعلّم التّعاوني والمشاركة فيها؛
- تحدد الجامعة لأدوار ميسّري التعلم بناء على احتياجات الطلبة.

إن توجيه الطلبة نحو التعلم يتمحور حول الحياة؛ وبالتالي، فإن الأنشطة المناسبة لتنظيم تعلّمهم، هي وضعيات الحياة، وليس المواد. بمعنى أنّ:

- الخبرة، هي أغنى مورد لتعلم الطالب. لذا، فإن المنهجيّة الأساسية لتعليمهم هي تحليل التجربة؛
- الطلبة يحتاجون إلى الإدارة الذاتية؛ لذا، فإنّ دور الأستاذ هو الانخراط في عملية تحقيق متبادل معهم بدلا من نقل معرفته إليهم ثمّ تقييم مدى مطابقتها؛
- الفروق الفردية تزداد بين الأفراد مع تقدّم العمر؛ لذا، فإنّ تعليم الطلبة يأخذ في الاعتبار على نحو أمثل الاختلافات في الأسلوب، والزمان والمكان، ووتيرة التعلم. (Knowles, 1984)

من هذا المنظور، يرى "كيرالي" أنه "إذا لم تكن هناك أيّ محاولة في السابق لتطبيق مبادئ بيداغوجية عامّة على تعليمية الترجمة" فإنّه من الضروري تكييف الوسائل مع البيئة الجديدة من أجل استغلال جميع مزايا تكنولوجيا التّفاعل التي يجب تطويرها، وتكوين الأساتذة والطلبة.

إنّ هذه التكنولوجيا تتمتع بمزايا كبيرة مثل إمكانية التخطيط لأنشطة العمل غير المتزامنة وبدون الاعتماد على مكان معين. ويمكن للطلبة والأساتذة العمل والتواصل أينما كانوا.

بهذه الطريقة، يمكن المزج بين التعليم وجها لوجه مع التعلّم عن بعد، أو المفتوح، لكي يكون تعليما مدمجا، من ناحية أخرى، هي إمكانية تكييف عملية التعليم/ التعلم مع الاحتياجات الفردية لكل طالب، لأن الطلبة الآن هم مسؤولون عن ما يتعلّمونه، فمن الأسهل عليهم التحكم فيه، وإنتاج نتائج ومعطيات تهمّهم. ولتطبيق ذلك في تعليمة الترجمة، يجب أوّلا المعرفة، والكفاءات والقدرات (الفرعية) ممّا يسمح بتحديد كيفية استخدام بيئة التعلم الافتراضية (VLE) كسقّالة للتعليم والتعلم.

مهما يكن، فإنّ التعلّم عبر الإنترنت هو جزء من بيئة التعلم المدمج، ففي منظور "Zhonggen " العام 2015 فإنّ التعلم المدمج حسب العديد من الباحثين: (in- Jace Hargis, 2020:3)

- يمنح خيرات مختلفة لطرائق التدريس المختلفة، وهو ما شجّع الأساتذة على تقديم دروس عبر طرائق تعليمية متنوعة؛
- يجب أن يكون التفاعل بمثابة سيرورة نشطة تقتضي من الطلبة العمل بدلاً من استيعاب المعلومات بشكل سلبي؛
- يحسّن البيداغوجيا تدريجياً ويخلق تحوّلات نموذجية أساسية؛
- تُعدّ الكفاءة الذاتية للأستاذ فيما يتعلق بالتعليم عبر الانترنت مؤشّر هامّ ينبئ باتجاه نحو التطوّر القائم على الويب؛
- تساعد أنشطة التعلم التفاعلي في التعليم المدمج بشكل فعّال الطلبة على تحقيق نتائج التعلم.

الفصل الثالث:تعليميّة التّرجمة ومقاربة التعلّم المدمج

المبحث الأول: الترجمة كمادّة تعليميّة

تقديم

1. ماهية الترجمة

2. طبيعة الترجمة وعملياتها وإشكالاتها

1.2.طبيعة الترجمة

2.2.عملية الترجمة

3.2. إشكالات الترجمة

3. نظريات الترجمة.

1.3.نظريات التكافؤ (*Theories of equivalence*)

2.3.النظرية التفسيرية **(**Interpretive *Theory***)**

3.3.المقاربة المقارنة **(***Comparative approach***)**

4.3.الأسلوبيّة المقارنة **(***Comparative stylistic***)**

5.3. النظريّة التأويلية **(***Hermeneutic sTheory***)**

6.3. النظرية الوظيفية و/أو الغائية **(***skopos theory*)

4. الكفاءات الترجمية

5. إستراتيجيات الترجمة

المبحث الثاني: تعليميّة الترجمة ومقاربة التعلّم المدمج

1. مفهوم التّعليمية

2..تعليمية الترجمة في العصر الرّقمي

3. مقاربات التعلم المدمج في تعليميّة الترجمة

1.3. مقاربة (ماريا غونزاليس ديفيز)

2.3.مقاربة (دوغلاس روبنسون)

3.3.مقاربة المهام (ألبير هيرتادو)

4.3. مقاربة المشروع (كيرالي**)**

5.3. مقاربة (كوتولي سارة)

4. أمثلة حول تعليمية الترجمة وفق مقاربة التعلم المدمج.

خلاصة الفصل

المبحث الأوّل: الترجمة كمادّة تعليميّة

كانت الترجمة وما تزال، أداة للتفاعل بين اللّغات والثقافات، ومن هنا تبرز أهميتها في عصرنا الذي يحمل شعار " حوار الثقافات والحضارات " هذا التفاعل، سيجعل من الترجمة محرّكا لصيرورة فكرية ولغويّة، تتحقق عبرها دينامية على مستوى الإنتاج الثقافي .

إنّ الترجمة، هي حوار وتواصل ونقاش بين أطراف، قد تكون متباينة الرؤى والأحكام والتصوّرات، وهي في المقام الأول، تأويل لمضامين النصّ المترجم وصياغتها بطريقة أخرى، على حدّ تعبير المفكر الفرنسي بول ريكور. وتصبّ هذه العمليات جميعها، في مجرى الإبداع الفكري الذي لا يمكن أن تقوم له قائمة بدون انفتاح على ثقافة الآخر وعلى إنجازاته الفكرية المختلفة.

لقد أصبح سلاح المعرفة ضروريّا لمواجهة تحديات العصر، ولتفعيل الحوار حول مسائل محليّة وكونية. ومن البديهي أنه لا يمكن إنتاج خطاب متميّز ومبدع، ما لم يطّلع القارئ على آراء وتصوّرات الآخرين من شتّى اللغات والثقافات.

فيما يتعلّق بكيفيّة تلقي نصوص الآخر وترجمتها، فليس هناك وصفات؛ ذلك أنّ المواقف من عملية الترجمة نفسها، ومن كيفية إنجازها، متعّددة ومتباينة. وحسب الباحث والمترجم الفرنسي أنطوان برمان، فإنّ الهدف الأساس لكل ترجمة هو إقامة علاقة مع الآخر المختلف والغريب، بغرض خلخلة البُنية المتمركزة ثقافيا وفكريا وعرقيا، لدى كل طرف. ولذا، فإنّ غاية الترجمة أخلاقية في جوهرها؛ فهي بتجاوزها لمنطق التمركز حول الذات، ستسمح بالانفتاح على الثقافات المغايرة واستضافتها واستقبالها داخل مقام لغتها، وإقامة علاقة تبادلية وتفاعلية معها، وهذا الشرط الإتيقي هو أساس كلّ ترجمة.(هويدا صالح، 2010) أنظر الرابط:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp

ويرى (Vermeer Reiss) أنّه من الضروري – قبل الوقوف على ماهية الترجمة - فهم معنى تحرير نصّ؛ ففي كل مرّة نحرّر فيها نصّا نفكّر في جمهور مستهدف، وسياق خاصّ، وبالتالي، هناك تفاعل بين المؤلف والجمهور. هذا التفاعل محدّد من خلال الواقع الثقافي

القائم بالفعل، والظروف الخارجية ساعتها، والظروف الاجتماعية والشخصية للمتحاورين، وعلاقاتهم المتبادلة. (Vermeer Reiss 1996: 13,). وبهذه الطريقة، يمكننا أن نفهم أنّ المترجم هو العنصر الأساس،كي يحافظ هذا التفاعل على نفس التأثير لدى متلقي الثقافة الهدف كما تمّ استخلاصها من متلقي الثقافة المصدر.وبالنتيجة، فالترجمة تعتبر بوضوح، أنّها عملية تستند بالكامل إلى نظامين لغويّين مختلفين يشيران إلى ثقافتين.

في هذا الإطار، نحاول الوقوف على ماهية الترجمة، طبيعتها، إشكالاتها، عمليتها، وإستراتيجياتها.

1.ماهية الترجمة

1.1. تعريف" هوبرت:(Houbert, 1998)

> *" translation is to be understood as the process whereby a message expressed in a specific source language is linguistically transformed in order to be understood by readers of the target language".(*in-Khalida Hamid Tisgam, 2009 :529.)

"يجب فهم التّرجمة، على أنّها العملية التي يتم من خلالها تحويل الرّسالة المُعبّر عنها بلغة مصدر معيّنة لغويّا لكي يفهمها قُرّاء اللّغة الهدف (ترجمتنا)

2.1. تعريف" جان روني لادميرال (J.R. Ladmiral)

> *« La traduction est un cas particulier de convergence linguistique : au sens le plus large, elle désigne toute forme de « médiation inter linguistique » permettant de transmettre de l'information entre locuteurs de langues différentes. La traduction fait passer un message d'une langue de départ ou langue-source dans une langue d'arrivée ou langue-cible »,* (in-Cristina Ilinca :79)

" الترجمة هي حالة خاصّة منا لتقارب اللّغوي، وبمعنى أوسع، هي التي تحدّد أيّ شكل من أشكال" الوساطة بين اللّغات "التي تسمح بنقل المعلومة بين متحدّثين بلغات مختلفة. وتنقل الترجمة رسالة من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف "(ترجمتنا)

من جهته، سلّط" بالار "الضّوء على الطبيعة المعقّدة للتّرجمة من خلال التّمييز بين ثلاثة أبعاد على الأقل، إذ يقول:

" Matérielle parce qu'elle est provoquée par un obstacle qui est la diversité des langues inscrites dans des signes et des relations […], spirituelle parce qu'elle vise à établir et à transmettre un contenu formalisé qui suppose l'effectuation d'un certain nombre d'opérations mentales telle que la construction du sens ou/et de l'objet du texte ainsi que la production d'équivalences textuelles. […] sociolinguistique : la traduction est prise dans un contexte d'échange et de communication où interviennent un certain nombre de facteurs sociaux, générateurs de normes et de conventions. (ibid :79)

" ماديا؛ لأنّها تثير عقبة تتمثّل في تنوّع اللغات المُدرَجَة في الرّموز والعلاقات (...) وروحيّة، لأنّها تهدف إلى إنشاء ونقل محتوى شكلي يفترض أداء عدد معيّن من العمليات العقلية مثل، بناء المعنى و/أو موضوع النص، وكذلك إنتاج معادلات نصية (...) ولغوية اجتماعية؛ وتتم الترجمة في سياق التّبادل والتّواصل، إذ يتدخّل عدد معيّن من العوامل الاجتماعية، ومولّدي القواعد والاتفاقيات (ترجمتنا)

3.1. تعريف "تاتيلون" (Tatilon, 1986)

« reformuler un texte dans une autre langue, en prenant soin de conserver son contenu », ou encore « traduire est une opération qui a pour but de fabriquer, sur le modèle d'un texte de départ, un texte d'arrivée dont l'information soit – dans chacun de ses aspects : référentiel, pragmatique, dialectal, stylistique – aussi proche que possible de celle contenue dans le texte de départ ». (in-Encarnación Arroyo, 2008 :82)

"إعادة صياغة نصّ بلغة أخرى، مع الحرص على الحفاظ على محتواه" أو حتى "الترجمة هي عملية تهدف إلى إنجاز نموذج انطلاقا من النصّ المصدر، إلى النص الهدف تكون معلوماته - في كل جانب من جوانبه: المرجعية، البراغماتية، اللّهجية، الأسلوبية - أقرب ما يمكن إلى تلك الواردة في النص المصدر". (ترجمتنا)

مهما يكن، فإنّ معظم منظّري الترجمة يكادوا يُجمعون على أنّ الترجمة تُفهم على أنّها عملية النقل من لغة أجنبية - أو لغة ثانية - إلى اللّغة الأم. أمّا بالنسبة للمترجمين، فهم يمثّلون جسور النقل المعارف والأفكار بين الثقافات والحضارات. (Khalida Hamid Tisgam,op.cit: 529)

وفي منظور(Chabban ,1984) تعتبر الترجمة "مهنة شاقّة" كونها لم تُختَصَرُ في قواعد علمية صارمة بعد، وتسمح بالاختلافات المعترف بها الموجودة بين مختلف الشخصيات. والترجمة، هي فنّ ذاتي إلى حدّ كبير، لا سيّما عندما تعالج مسائل خارج نطاق العلوم، حيث أنّ المفاهيم محدّدة بدقّة، وغالبا ما يتمّ التّعبير عنها من خلال مصطلحات مقبولة عموما. (In-Antar S. Abdellah, 2002)

إنّ معظم اللّسانيين في ما يتعلّق بطبيعة الترجمة، يعتبرونها؛ علم، وفنّ، كما إنّها حرفة. وحسب آراء هؤلاء، فإنّ دراسات الترجمة يمكن اعتبارها علما. ومع ذلك، إذا أخذنا منتج الترجمة بعين الاعتبار، فيبدو من المنطقي التفكيرفيها كحرفة أو فن. وبمعنى آخر، فمن الناحية النظريّة، يمكن النظر إلى الترجمة كعلم؛ ومن الناحية العملية، يبدو من المنطقي اعتباره فنًا، ومن الناحية الواقعيَّة هي حرفة. (Mayyadah Nazar Ali,2013:139)

2. طبيعة الترجمة وعملياتها وإشكالاتها:

إنّ الترجمة هي علم وفنّ ومهارة، علم بمعنى أنّها تتطلّب معرفة كاملة ببُنية وتكوين اللغتين المعنيتين. وفنّ لأنّها تقتضي موهبة فنية لإعادة بناء النص الأصلي في شكل مُنتَج يمكن تقديمه للقارئ الذي من المفترض لا يعرف النص الأصلي. وهي مهارة أيضا لأنها تنطوي على القدرة على تذليل كل صعوبة في الترجمة، وتوفير ترجمة لشيء لا مثيل له في اللغة الهدف. (Ibid:140). ونحاول تحديد طبيعة الترجمة من منظور بعض الدارسين.

1.2. طبيعة الترجمة:

إنّ أيّ نشاط ترجمي، له هدف أو مجموعة أهداف خاصّة، ومهما كان، فإنّ الهدف الرئيس للتّرجمة، هو أن تكون بمثابة ناقل للتّواصل بين الثقافات وبين الشعوب. وفي هذا الإطار، يكون المترجم وسيطا، بين لغة/الثقافة المصدر، ولغة/الثقافة الهدف. وتقع على عاتقه مسؤولية التأكد من أنّ هذا الرابط بين اللغة/الثقافة المعروفة، واللغة/الثقافة الأجنبية مؤسّسة بشكل صحيح، حتّى لا يفقد القراء جوهر النصّ الأصلي.

من جهة أخرى، فإنّ ترجمة لغة ما تفتح الأبواب لبيئات ثقافية ولغويّة غير معروفة. وأثناء الترجمة، يُطلب من المترجم أيضا استخدام مصطلحات وتعبيرات جديدة لتلبية متطلّبات النص في لغة المصدر(Ibid : 140)

وقد ذكر(Jakobson,) أنّ التّرجمة تتضمّن رسالتين متكافئتين في رمزين مختلفين، والتكافؤ في الاختلاف هو المشكلة الأساسية للغة، والانشغال المحوري في علم اللغة". (Jakobson, Roman,1959 :233)

لذا، تتطلّب الترجمة امتلاك خبرة متساوية في لغة المصدر واللّغة الهدف، كما يجب أن يكون لدى المترجم ميلا للكتابة في اللّغة الهدف، وعلى دراية بالسياق الاجتماعي/الثقافي الذي يتم فيه وضع النّص، وعليه أن يجنّد كلّ طاقته الإبداعية، والانغماس في روح المحتوى. (Ibid:233)

المعروف، أنّ الترجمة تعتمد على طبيعة الوثيقة، إذ أنّ ترجمة وثيقة تقنية أو ترويجيّة، مسألة سهلة، تتطلب مهارة وخبرة أقلّ من ترجمة نصّ أدبيّ، حيث تتطابق المفردات، والقواعد النحوية وبُنية الجمل مع طبيعة الوثيقة، ولغة المصدر، والجمهور المستهدف، وتلبّي الترجمة الناجحة احتياجات الجمهور المستهدف، سواء من حيث البنية أو الأشكال المناسبة، أو من حيث نقل المعنى المناسب من النّص المصدر إلى النص الهدف (Abhilash Nayak et al, 2017:8)

أثناء الترجمة، يأخذ المترجم في الاعتبار معجم المفردات، والبنية النحوية، والسياق الثقافي للنص في اللغة المصدر، لفهم المعنى المضمّن في النص، ثم نقل المعنى نفسه إلى النص في اللغة الهدف، وذلك بمساعدة المعجم والبنية النحوية المناسبة للغة الهدف وسياقها الثقافي..(Ibid:13)

وعليه،لا ينبغي أن يغيب عن الأذهان كما تقول (Constanza,2000) أنّ أعظم فضائل المترجم الجيّد هو ما يُدعَى"الحَدَسُ السياقي "أي القدرة على إيجاد تفسير للمعنى الجيّد الأقرب للعنصر "غير الموجود" في سياقه.(Constanza Gerding-Salas)

ومن ثمّ، فإن المقاربة الترجمية، ليست مجرّد استبدال مفردات في لغة ما إلى لغة أخرى. وإنّما على المترجم أن يتجاوز المفردات، ويكون قادرا على نقل فكرة النص الأصلي موضوع الترجمة، مع الانتباه إلى المزالق، مثل الهراء والأصدقاء الكاذبين..الخ. (Laura Rebeca Stiegelbauer, 2016:52)

2.2. عملية الترجمة:

تُعرّف عملية الترجمة، بأنهّا نشاط الترجمة، وعادة ما يستخدم المترجم عمليّة الترجمة كدليل في ترجمة النص من لغة المصدر إلى اللّغة الهدف. وتتكوّن عملية الترجمة من ثلاث خطوات، وهي، تحليل نصوص لغة المصدر، والنقل، وإعادة البناء (Wolfgang Lörscher, 2005 :597)

وحسب (Dinh Hong Van) اقتصرت الدراسات حول الترجمة في الماضي، على مقارنة النص الهدف بالنص الأصلي، أو اللغة الهدف مع اللغة المنطلق. من ناحية أخرى، غالبا ما تستدعي الدراسات الحديثة تخصصات أخرى، لكنها تنسى أحيانا أن تدرس بشكل ملموس الفعل الترجمي نفسه. وتتمثل إحدى نقاط قوة نظرية الترجمة التفسيرية، في كونها تقسّم عملية الترجمة إلى مراحل مختلفة، وهي الفهم، (deverbalization) إعادة التعبير، وبالتالي تجعل الترجمة إجرائية بالكامل. وعليه، فـ"تقشير" (peeling) عملية الترجمة تبرز خصائص هذه العملية: فعل الكلام، التواصل، عملية الذكاء التي يقوم بها الإنسان لأجل الإنسان دائما، وهذا هو السبب في أنها تسمح للمترجم بفهم آلية الفعل الترجمي، وبالتالي، يكون واضحا للغاية عند البحث عن حلول لنقل العوامل الثقافية في اللغة الهدف (Dinh Hong Van, 2010 :146)

وحسب(Nida et Taber)، فإنّ المرحلة الأولى، هي التحليل، حيث يقوم المترجم بتحليل العلاقة النحوية ومعنى الكلمة. وفي مرحلة النقل، يقوم المترجم بتحليل أدوات لغة المصدر واللغة الهدف التي يتم النقل إليها وفق روح المترجم. والأدوات التي تمّ تحليلها في نصّ اللغة المصدر،ونقلها إلى نصّ باللغة الهدف، ثم يتم إعادة بنائها لجعل الرسالة النهائية مقبولة باللغة الهدف. أنظر الرابط:

https://muawanah66.wordpress.com/2012/04/30/translation-definition-kinds-of-translation-and-equivalence/

من جهته، يرى(Lörscher 1991a) أنّ نظرية الترجمة إلى غاية الثمانينيات، كانت تتعلّق بشكل رئيسي بظاهرتين هما، الترجمة كمنتج، والكفاءة في الترجمة. والترجمة كمنتج، هو نصّ مكتوب بلغة الهدف (TL)، وهو نتيجة لعملية الترجمة، تمّ وصفه وتحليله من خلال مقارنته مع نصّ لغة المصدر. ووفق "Ladmiral 1981" و"Koller 1983" فإنّ العلاقة بين نصّ

اللغّة الهدف، ونصّ اللغة المصدر كانت موضوع العديد من نماذج التكافؤ الجدّ مجرّدة، وكانت هذه النماذج في معظمها، ذات طبيعة معيارية، وذات استخدام محدود جدّا للمترجم العملي. أنظر الرابط:

:https://muawanah66.wordpress.com/2012/04/30/translation-definition-kinds-of-translation-and-equivalence/

من جهة أخرى، يرى "Toury 1980" أنّ نظرية الترجمة كانت تركّز أساسا على الكفاءات من ناحية، وعلى المعارف الداخلية (intériorisées) للمترجم المحترف. وكانت نماذج الترجمة نظرية وقياسية (spéculatifs) وليست تجريبية، وتستند إلى المثاليات، بدلا من المعطيات الفعلية.(In- Hosna Karshenas et al.,*2007* :97)

وبسبب هذا التوجّه نحو المنتج والكفاءة حسب " Vermeer 1984" و " Krings 1986" فإنّ عمليات الترجمة وأدائها ظلّت غير مكتشفة إلى حدّ كبير. وحسب"Jääskeläinen1990" وآخرون، ظهر توجّه جديد وهو تطوير عملية الترجمة من حيث التّحليل والأداء ضمن دراسات الترجمة (in-ibid : 98)

وبناء على الاعتبارات السابقة، ظهرت أبحاث تناولت دراسة الجوانب النفسية اللّغوية لعملية الترجمة انطلاقا من تحليل وأداء الترجمة، وذلك قصد إعادة بناء استراتيجيات الترجمة.

مهما يكن، فعند القيام بالعملية الترجمية، فإنّ المنتظر من هذا الفعل، هو نقل المعنى في اللغة المصدر بكل وضوح حتّى يفهمه قُرّاء اللغة الهدف؛ أي يجب أن يكون محتوى نصّ الترجمة مفهوما، لأنّ الترجمة هي عملية نقل الأفكار، والرسائل من لغة المصدر إلى اللغة الهدف، في شكل مكتوب أو منطوق.

وقد ميّز (Roman Jakobson) بين ثلاثة أنواع من الترجمة التحريرية:

- الترجمة بين اللّغات، أي الترجمة داخل نفس اللغة، والتي يمكن أن تتضمّن إعادة صياغة، أو شرحا للنص؛
- الترجمة بين اللّغات، أي الترجمة من لغة إلى أخرى؛
- الترجمة البيسميائية، أي ترجمة للعلامة اللفظية بعلامة غير لفظية مثل الموسيقى أو الصورة. (Roman Jakobson, op. cit :233)

وحسب (Jakobson,) فإنّ المشكلة المركزية في الترجمة هي كيف يمكن تفسير وترجمة علامة شفهية معيّنة في لغة المصدر وترجمتها إلى ما يعادلها في اللّغة الهدف، لأنّه لا يوجد تكافؤ كامل بين أيّ زوج من الكلمات من أيّ زوج من اللغات(Ibid :233)

من جهته، ميّز (Nababan) بين أنواع الترجمة، مثل ترجمة كلمة مقابل كلمة، الترجمة المجانية،الحرفية، الدينامية، البراغماتيةو/أوالتّداولية، الجمالية/الشعرية، الإثنوغرافية/العرقية اللسانية، التواصلية، والدلالية (semantic)

من جهته، لخّص (Newmark1988b) طرائق الترجمة في الآتي:

• ترجمة كلمة بكلمة: حيث يتمّ حفظ ترتيب كلمات اللغة المصدر، وترجمة الكلمات بشكل منفصل عن معانيها الأكثر شيوعا، خارج السياق؛

• ترجمة حرفية: يتم فيها تحويل التراكيب النحوية للغة المصدر إلى أقرب مكافئ لها في اللغة الهدف، ولكن تتم ترجمة المفردات المعجمية مرة أخرى بشكل منفصل، خارج السياق؛

• الترجمة الوفية: تحاول إنتاج المعنى السياقي الدقيق للأصل ضمن قيود التراكيب النحوية للغة الهدف؛

• الترجمة الدلالية: التي تختلف عن "الترجمة الوفيّة" فقط بقدر ما يجب أن تأخذ في الاعتبار القيمة الجمالية لنص لغة المصدر؛

• التكيف: وهو أكثر أشكال الترجمة حرية، ويستخدم بشكل أساسي في المسرحيات (الكوميديا) والشعر؛ والمواضيع، والشخصيات ويتمّ الحفاظ على الحبكة بشكل عام، وتحويل ثقافة لغة المصدر إلى ثقافة اللغة الهدف، ويتم إعادة كتابة النص؛

• ترجمة مجانية: ينتج نص اللغة الهدف بدون الأسلوب، أو الشكل، أو محتوى النص الأصلي؛

• الترجمة الاصطلاحية: تستنسخ "رسالة" النص الأصلي لكنها تميل إلى تشويه الفروق الدقيقة للمعنى من خلال تفضيل المصطلحات المألوفة والتعابير التي لا وجود لها في الأصل.

• الترجمة الاتصالية: تحاول أن تجعل المعنى السياقي دقيقًا للأصل بطريقة تجعل المحتوى واللغة مقبولين بسهولة ومفهومة للقراء .(In-Hosna Karshenas op.cit:101)

ولتوضيح الفرق بين الإجراء والإستراتيجية، يمكن الإشارة لإجراءات ترجمة المصطلحات الخاصّة بالثقافة والإجراءات المختلفة التي اقترحها نيومارك(Newmark 1988b) والمتمثّلة في:

• النقل و/أو التحويل: وهو عملية نقل كلمة من لغة المصدر إلى نصّ اللغة الهدف. وهي الرسم اللفظي، أي نسخ الكلمات في اللغة المصدر بحرف اللغة الهدف اعتمادا على أصواتها (translittération) وهو ما أطلق عليه (هارفي 2005) "النسخ". (transcription)؛

• التطبيع(Naturalisation): يقوم بتكييف الكلمة في اللغة المصدر، أولاً مع النطق العادي، ثم مع التشكّل العادي للغة الهدف؛

• المكافئ الثقافي: هذا يعني استبدال كلمة ثقافية في اللغة المصدر SL بأخرى في اللغة الهدف. وبالتالي، "فهي ليست دقيقة"؛

• المكافئ الوظيفي(Functional equivalent): يتطلب استخدام كلمة محايدة على المستوى الثقافيً؛

• تحليل المكوّن(Analyse composante): وهذا يعني "مقارنة كلمة اللغة المصدر مع كلمة اللغة الهدف التي لها معنى مشابه، ولكنها ليست مكافئا واضح لواحد، من خلال توضيح مكوّنات معانيها المشتركة أولاً ، ثم معانيها المختلفة"؛

• التّطابق(Synonymie): وهو "مكافئ للغة الهدف، أي قريب".

• التّقاطع (Traversée): وهو ترجمة حرفية للتجميعات الحالية، وأسماء المنظمات، ومكوّنات المركّبات. ويمكن تسميته أيضًا: نسخ أو ترجمة الاقتراض؛

• التحوّلات أو عمليات الاستبدال(Décalages ou transpositions): وهذا يعني تغييرا في قواعد اللغة المصدر إلى قواعد اللغة الهدف، على سبيل المثال، تغيير من المفرد إلى الجمع، وتغيير مطلوب في حالة عدم وجود بُنيَة محدّدة للّغة المصدر في اللغة الهدف، تغيير فعل في اللّغة المصدر إلى كلمة في اللغة الهدف..الخ؛

• التعديل(Modulation) يحدث عندما يقوم المترجم بإعادة إنتاج رسالة النص الأصلي إلى نص باللغة الهدف وفقًا لمعايير اللغة الهدف الحالية، لأنّ اللغتين، المصدر والهدف قد يبدوان مختلفين من حيث المنظور.

• التعويض(Compensation): يحدث عند فقدان المعنى في جزء من الجملة وتعويضه في جزء آخر.

• الشرح المقتضب (Paraphrase): في هذا الإجراء، يتم شرح معنى العلاج المعرفي السلوكي. وهنا، يكون التفسير أكثر تفصيلا من المكافئ الوصفي.

• المقاطع(Couplets) يحدث هذا عندما يمزج المترجم بين إجراءين مختلفين.

• الملاحظات(Notes) الملاحظات هي معلومات إضافية في الترجمة. (In- Hosna Karshenas op.cit:103)

3.2. إشكالات الترجمة

لاشكّ، أنّ المترجم سيجد نفسه أمام تحدّيات، وإشكالات متعدّدة عند القيام بالفعل التّرجمي، بغضّ النظر عن طبيعة النص؛ إذ على المترجم أن يكون على بيّنة منها، وتتمثّل حسب (Tricás) في مشكلة القدرة على القراءة والفهم في لغة المصدر، وبمجرّد تجاوز هذه العقبة، تأتي الصعوبات الأكثر شيوعا، وهي ذات طبيعة دلالية وثقافية، وأشكال أخرى من قبيل "اللامترجم اللساني" (Intraduisibilité linguistique)، أي أصدقاء حقيقيون ومزيّفون، نسخ، وأشكال التداخل الأخرى، مؤسساتية، ومصطلحات موحّدة، وكلمات جديدة، وأقوال مأثورة ..الخ)، و"اللاّمترجم الثقافي«intraduisibilité culturelle» ومنها حسب"Kussmaul" (اللّهجات، الأمثال، الحكم، والنكت ..الخ).ومن ثمّ، ينبغي الحذر تجاه هذه الكلمات أو التعبيرات لتجنّب التداخل و/أو إساءة استخدام اللّغة. ومن هذه الإشكالات، نذكر:

1.3.2. **مشكلات المعجم الدلالي**(Lexical-Semantic Problems) مثل:

أ- مرادفات المصطلحات(les alternatives de terminologie)،

بـ - الكلمات الجديدة(les néologismes)؛

ج-الفجوات بين دلالات الألفاظ (les lacunes sémantiques)،

د- المتضادات (les antonymes) .

2.3.2. **مشكل النحو** (Grammatical Problems)مثل:

أ- مسائل الزمن؛

بـ- الضمائر، وما إذا كان سيتم جعل ضمير الموضوع صريحًا أم لا.

3.3.2. **مشكل التركيب** (Syntactical Problems)

تنشأ مشكلات التركيب من أوجه التشابه النحوية، أو اتجاه المبني للمجهول، أو حتى الأشكال البلاغية للخطاب، أو التكرار (تكرار كلمة أو مقطع في بداية السطر أو عبارة).

4.3.2.**مشكل البلاغة**(Rhetoriccal Problems)

ترتبط بتحديد وإعادة بناء أشكال الفكر (المقارنة والاستعارة والكناية (metonymy) والمجاز المرسل (synecdoche) والكلام المتناقض (oxymoron) والمفارقة (paradox) والقواميس.

(JuneDee Leano) أنظر الرابط: https://fr.scribd.com/document/431340252/Problems-in-Translating

5.3.2. **عوامل ثقافية** (Cultural factor)

كل مجتمع لديه وسيلة للتواصل والتعبير عن رسائله الخاصة، وكذلك رمزه الخاص به. في ما يتعلق باللغة، من رموز وفهم واختصار..الخ. هذه العوامل يتولد عنها إمكانية كبيرة لسوء الفهم بسبب الاختلافات الثقافية التي تتداخل في التواصل بين شخصين من خلفيات ثقافية مختلفة عند التفاعل؛ إذ يأتي التفسير مختلفا تماما عن رسالة لها معنى آخر في الواقع.

Sector expertise

6.3.2.**مشكلات تتعلّق بالخبرة القطاعية** (Sector expertise)

العمل بطريقة مهنية كمترجم، يقتضي امتلاك معارف وخبرة كافية في مجالات عمل معينة. يجب أن يكون المترجمون قادرين على العمل باستخدام وسائل مختلفة. سواء كانت وثائق قانونية، تسويقية، أو مواقع الويب، وهذه المهام مختلفة تماما. أيا كان نوع الوثائق، فإنّ المعرفة الخاصّة بالمجال الصحيح والقطاع المعني، هي ضرورية لتكون دقيقة وموثوقة قدر الإمكان ، يأخذ الاعتصام معرفة المفردات الصحيحة والإجراءات الصحيحة .. الخ.

وبالنسبة للوثائق التسويقية، يتعين على المترجم أن يترجم، ولكن أيضا تكييف الرسالة مع ثقافة ومجتمع ونمط حياة السوق المستهدفة. أنظر الرابط:

https://fr.scribd.com/document/431340252/Problems-in-Translating

3. نظريات الترجمة:

ظهرت في القرن 20م، العديد من المقاربات والنظريات المتعلّقة بالترجمة. واستند البعض من هذه النماذج على النظم اللسانية، أو الأنواع المختلفة للنصوص، وركّز البعض الآخر على الفعل الترجمي،واللغويات النفسية(psycholinguistique) أو المعرفية.

وبالنّظر إلى أنّ للتّرجمة وجها تواصليّا، فإنّ من مدارات اهتمامها المبادئ العامّة التي تنظّم فعل التّرجمة، وتشرح المسارات الذّهنيّة التي تؤدّي إلى نقل مضمون نصّ من لغة إلى أخرى. وتشمل نظريّة التّرجمة أيضا أهمّ القضايا التي تُثار في مجال التّرجمة مثل الدّقّة في أداء المعنىالأصلي،ومسألةالقابليّةللتّرجمة،والعلاقةبينالتّرجمةوالحقولالقريبة منها كالأسلوبيّة المقارنة واللّسانيّات والمصطلحيّة. ومن بين المقاربات النظرية في تعليميّة الترجمة، والتي تحتلّ مكانة بارزة، هي:

1.3. نظرية التكافؤ: (Theories of equivalence)

حسب (Guidere, 2008) هي"... مفهوم مستخدم على نطاق واسع في دراسات الترجمة، ولكن (...) أيضا مثير للجدل نظريّا كما هو الحال في الممارسة". وغالبا ما يتمّ تحدّيها وبالتالي استخدامها بحذر، إذ تؤكّد نظرية التكافؤ على أنّ:" الترجمة هي الاستنساخ الأكثر تكافؤًا ممكنا للنص المصدر: يجب أن تعكس البنية اللغوية للنص باستخدام أدوات لغة أخرى" (in-Rialle, Anais, 2013 :13)

وقد ميّز منظّر التكافؤ (Vermeer) ، بين خمس وظائف للغة المرجعية (dénotative) ، الإيحائية connotative أسلوبية (stylistique) ، رمزية (figurative) وجمالية (esthétique)):

"قائمة كاملة بمستويات التكافؤ الممكنة، دون الإجابة على السؤال حول مستوى التكافؤ الذي ينبغي تفضيله في هذه الوضعية أو تلك» من جهة أخرى، ميّز خمسة أنواع من التكافؤ: "التكافؤالمرجعي"و"التكافؤالإيحائي"و"التكافؤالمعياريللنص"و"التكافؤ التداولي" و"التكافؤ الشكلي" (in-ibid :13)

من جهته، وسّع (Catford) مفهوم التكافؤ ليشمل الوضعيات التي من المحتمل أن تعمل فيها. ولم يعد يتم تعريف التكافؤ وفقا لمعنى الكلمات فقط، بل: "أنّ نصوص أو عناصر اللغة المصدر، وتلك الخاصة باللغة الهدف هي مكافئات ترجمية عندما تكون قابلة للتبادل في

وضعيّة مُعطاة. » ويرى(Gideon Toury): "أنّ السؤال الذي يجب طرحه في الدراسة الفعلية للترجمات (لا سيما في الدراسات المقارنة بين اللغة الهدف (TS) واللغة المصدر (TC)ليس معرفة ما إذا كان النصان متكافئين (فيما يتعلق بجانب)، ولكن إلى أيّ مدى، وما نوع التكافؤ الذي تكشفه» (in-ibid :14)

2.3. النظرية التفسيرية (Interpretive Theory**)**

بالنسبة لـ (Mathieu Guidere) فإنّ: "هذا النموذج يستمدّ مسلّماته النظرية من علم النفس والعلوم المعرفية في عصره، مع اهتمام خاصّ بالعملية العقلية للترجمة. والاهتمام الأساسي للنظرية التفسيرية هو مسألة "المعنى". وهو ذو طبيعة "غير لفظية" لأنه يتعلّق بما قاله المتحدّث (الصريح) و(الضمني). ولفهم هذا "المعنى" يجب أن يكون لدى المترجم"زادا معرفيا" يتضمن معرفة العالم، وإدراك السياق وفهم "ما يريد أن يقوله" المؤلف» (in-ibid :19)

وقد ميّزت(Lederer) بين نوعين من الترجمة حيث تقول: "أُدرجُ تحت مصطلح الترجمة اللسانية، وترجمة الكلمات، وترجمة الجمل خارج السياق، وأنا أسمّي الترجمة التفسيرية، أو الترجمة ببساطة، ترجمة النصوص».وفي منظورها، "إنّ النظرية التفسيرية للترجمة، تستهدف بهذا المعنى أنّها تولي اهتماما خاصّا للقارئ المستهدف، ووضوح الترجمة المُنتَجَة، وقبولها في الثقافة المضيفة. » (in- ibid :22)

3.3. المقاربة المقارنة (Comparative approach**)**

اقترح (Vinay et Darbelnet) في العام 1958 ما سمّياه طريقة الترجمة، ووضعا معالم لتعلّم الترجمة. ويشير(Stolze, 2008) إلى أنّ مؤسّسي الأسلوبية المقارنة توصّلوا إلى خلاصة مفادها "أنّ أيّ منتج ترجمة (مقارنة بين الإنجليزية والفرنسية) يقع ضمن إحدى الأصناف السّبع الرئيسية أومزيجا منها وهي: الاقتباس (borrowing)، النحل و/أوالنسخ(calque)، الترجمة الحرفية (literal)، والتّحوير (transposition)، والتكييف(modulation)، والتكافؤ (equivalence)، والتصرّف (adaptation) (Stolze, 2008 : 69).

وعلى الرّغم من أنّ العديد من المكوّنين اليوم يرفضون مقاربة (Vinay et Darbelnet)القائمة على تعلّم المعادلات، والخارجة عن تفسير المعنى، فإنّه لا يمكن الاستغناء عن المفاهيم التي جلباها، والتي جاءت لإثراء لغة الترجمة وتعليمها.

4.3. **الأسلوبيّة المقارنة** (Comparative *stylistic*)

إنّ غاية الأسلوبيّة المقارنة، هي دراسة الخصائص الأسلوبيّة في لغة ما بمقارنتها مع خصائص لغة أخرى. وهذه الدّراسة المنهجيّة تُعمّق معرفة الطّلبة بما تتميّز به لغة عن أخرى. وحسب(Vinay et Darbelnet,1977)، فإنّ الحالات الثّلاث المذكورة أعلاه أي التّحويل والتّكييف والمعادلة، إذا أضيفت إليها أربع حالات أخرى، وهي الاقتراض والنّسخ (calque) والتّرجمة الحرفيّة والملاءمة تكوّن معا تقنيات التّرجمة السّبع. (In- Hafedh Brini,2000:494)

ولا يُنكر أنّ الطّلبة يجنون من الأسلوبيّة المقارنة فائدة عظيمة بما أنّها تُكسبهم القدرة على تحديد الخصائص التي تتميّز بها لغتهم الأمّ عن لغة أخرى أجنبيّة، كما تجعلهم يدركون وجْه العبقريّة التي حُبيت بها كلّ لغة. وما تزال مَثارَ نقاش قدرة الأسلوبيّة المقارنة على تفسير مسار عمليّة التّرجمة، أو"القواعد المنصوص عليها التي تتحكّم في اللّغة المصدر واللّغة الهدف كلتيهما" (Ibid :495).

لذا، فليست الأسلوبيّة المقارنة بقادرة على التّنبّؤ بأغلب المعادلات المناسبة للعبارات في سياقاتها، ولا على الإحاطة بجميع الحالات المحتملة للتّرجمة بالنّظر إلى ما يتّسم به فعل التّواصل من تغيّر دائم، فحقل التّرجمة، في حقيقة الأمر، أوسع من أن يتقيّد بالأقوال والوقائع اللّغويّة والتّعابير الاصطلاحيّة والتّوافقات التي يمكن أن تكون موضوع دراسة مقارنيّة. (Ibid :495).

5.3. **النظريّة التأويلية** (Hermeneutics Theory)

من خلال تقديم (Danica Seleskovitch and Marianne Lederer) ، تهدف النظرية التأويلية و/أو نظريّة المعنى، بشكل أساسي إلى تقديم رؤية للترجمة، حيث يكون المعنى هو الجوهر في العملية الترجمية. هذا التحوّل من الأهمية المعطاة إلى مكافآت المفردات والتعابير إلى تحليل، واستعادة المعنى الوارد في النص كلّه، يأتي بطريقة ما ليتعارض مع المقاربة المقارنة التي أوصى به (Vinay et Darbelnet) العام 1958. ويذهب مؤيّدو النظرية التأويلية إلى الحدّ الذي يناسب مصطلح الترجمة من خلال إعطائها تعريفا يستبعد كلّ عملية أخرى عندما لا تكون موجّهة نحو تأويل المعنى في السياق:

"أقترح تحت الترجمة اللسانية ترجمة المفردات، وترجمة الجمل خارج السياق، وأُطلق على الترجمة التأويلية، أو الترجمة باختصار، ترجمة النصوص" (Ibid :497).

6.3. **النظرية الوظيفية و/أو الغائية و/أو الهدف**(skopos theory)

حسب (Stolze, 2008,) تعود النظرية لكلّ من (Katharina Reiß et Hans J. Vermeer) وفقًا لهذه النظرية، فإن (الهدف أو الوظيفة) هما من يتحكّمان في أي ترجمة؛ ذلك أنّ نجاح عملية الترجمة يعتمد أيضا على اتّساق النص المترجم، ومطابقته لحالة الاتصال، ورضا الأطراف المعنية بهذه الحالة (In-Chantale Marchand,2011 :13)

وحسب (Gentzler, 2001) ساعدت النظرية الوظيفية في الرّفع من مكانة المترجم، وساهمت فيتطوّر النقاش حول مسألة الإخلاص في الترجمة. ومن ثمّ، ما دام الهدف هو الاستجابة لوظيفة الترجمة، فإنّ المترجم سيستخدم الإستراتيجية الأكثر ملاءمة، وسيكون قادرا على التحرّك على محور يتضمّن ترجمة حرفية من جهة، وترجمة حرّة من جهة أخرى (Ibid :14) ويرى(Gentzler) أنّ نظرية (الهدف و/أو الوظيفة)، تلائم ترجمة الوثائق الإدارية والسياسية، ومناسبة بشكل خاصّ لتعليم الترجمة. ومن هذا المنظور، اهتمت الباحثة (Christiane Nord) بأعمال (Reis و Vermeer) قصد تكييفها في مجال التكوين في الترجمة لا سيما من خلال تناول تصنيفات نصوص(Reis) ودمج وظائف النصوص (الاسمية، الإعلامية، والصفية) لمقاربتها البيداغوجية. وكل المفاهيم التي تمّ عرضها لها دور تؤديه في التعليم. وتمتزج أساليب وتصاميم التعليم والنظريات والأسس النظرية، مع التعريف الشخصي لتصنع أستاذا في البيداغوجيا، وقائمة الكفاءات التي ترغب في إكسابها للمترجمين المبتدئين. (Ibid)

وحسب (Vermeer) منظّر نظرية "سكوبوس" أنّه: "يجب أن تسمح الترجمة للمستلم بتلقّي الرسالة ونيّة المؤلف على أفضل وجه ممكن. لذا نُترجم المعنى وليس الكلمات، والمترجم هو الذي يختار طريقة التنفيذ(...) والترجمة الحرفية غير فعّالة. ولا تصف نظرية سكوبوس أيّ طريقة، فاختيارها يتمّ على ضوء وظيفة النص. وعلى المترجم أن يعرف ما هو ثقافي في سلوكات الناس المختلفة،سواءكان يعمل في الكتابة أو التحدّث، ويجب عليه ترجمة "الثقافات" وليس الكلمات، وعليه أن يملك القدرةً على تقييم الخصوصيات وحالة مستلم الرّسالة في اللّغة الهدف» (ibid:25)

4. الكفاءات الترجمية:

يذكر (Hurtado) أنّ مصطلح"الكفاءة الترجمية " استخدم منذ منتصف الثمانينيات، وطُرحت مقترحات مختلفة في التسعينيات لتوضيح هذه الكفاءة. (Hurtado, ,2015 :258)

وقد أشار إلى الأبحاث التي أُنجزت حول الكفاءة الترجمية، واختلاف الباحثين بشأنها، إذ تمّ تناولها، من منظور:

- التعليمية، مثل (Kelly)"" و (González Davies) "و (Katan)؛
- الصلة بالنظرية مثل (Gutt) و (Gonçalves)" و(Alves and Gonçalves) ؛
- دراسات الخبرة مثل (Shreve) و (Göpferich) ؛
- إدارة المعرفة مثل" ريسكو (Risku) "؛
- المهنية والسلوكية مثل (Gouadec) و.(Rothe-eves) .

ويذكر (Hurtado) أنّ الكفاءة الترجمية لها أربعة خصوصيات، وهي:

- معرفة خَبَرَاتية، لا يملكها كلّ مزدوجي اللغة؛
- معرفة إجرائية في الأساس وليست تصريحية؛
- تتكوّن من عدّة كفاءات فرعية مترابطة؛
- المكوّن الاستراتيجي، يلعب دورا حاسما، كما هو الحال في كلّ معرفة إجرائية. (ibid :259)

والجدول أسفله، يوضّح هذه الكفاءات:

الخصائص المميّزة للكفاءة التّرجميّة	الكفاءة الفرعية ذات الصلة
حل مشاكل الترجمة بشكل مقبول	**الإستراتيجية**
امتلاك مفهوم دينامي ومتماسك للترجمة (معرفة تقريرية)	**معرفة الترجمة**
إتباع مقاربة دينامية في الترجمة (أجرأة المعرفة)	**الإستراتيجية**
الجمع بين استخدام المعرفي (دعم داخلي) وأنواع من الوثائق المختلفة (دعم خارجي) والموارد بفعالية	**الإستراتيجية + الأداة**
دمج المعرفة بشكل آلي وغير آلي مع الموارد بشكل فعّال	**الإستراتيجية+ معرفة الترجمة**
الاستخدام الأنجع لموارد الوسائل	**الأداة**

Source : Amparo Hurtado Albir. P. 260

وقد عرّف" مجمع الدراسات التجريبية (PACTE) "في العام 2003 الكفاءة الترجمية على أنّها الكفاءة الإجرائية، وليست التصريحية، وترتكز على خمس كفاءات فرعية، وكفاءات نفس/فزيولوجية، والمتمثّلة في:

- كفاءة فرعية ثنائية اللغة (معارف عملية، اجتماعية/لسانية)؛

- كفاءة فرعية لغوية خارجية (معرفة ثنائية في الثقافة، وموسوعية، وموضوعية، ونصية ومعجمية/ نحوية)؛

- كفاءة فرعيّة في معارف الترجمة (معرفة المبادئ التي تحكم الترجمة والجوانب المهنية)

- كفاءة فرعية واسطيّة (استخدام مصادر الوثائق وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المطبّقة في الترجمة)؛

- كفاءة إستراتيجية فرعية (المعارف الإجرائية التي تسمح بتخطيط العملية، وإعداد مشروع الترجمة، وتقييم السيرورة، والنتائج الجزئية المحقّقة وفقا للهدف النهائي المنشود، لتفعيل مختلف الكفاءات الفرعية بغرض التّعويض عن بعض الفجوات، وتحديد مشاكل الترجمة وتطبيق الإجراءات التي تمكّن من حلّها (Hurtado :259)

من جهتها، ترى" الباحثة الألمانية (Nord,) "أنّ :

" الكفاءات الأساسية المطلوبة للمترجم، تتمثّل في تلقي وتحليل النص، والأبحاث الوثائقية، والنقل، وإنتاج نصّ، وتقييم جودة الترجمة، ناهيك عن الكفاءات، اللغوية، والثقافية في اللغتين الهدف والمصدر (in-Cristina Ilinca :.81) .

بالنسبة لـ" جون دوليل "هناك خمس كفاءات، وهي:

- لغوية (القدرة على فهم لغة المصدر، ونوعيّة التّعبير عن اللّغة الهدف)؛

- تُرجميّة (القدرة على المسك بالمعنى في نصّ ما، وعدم تشويهه في اللّغة الهدف مع تجنّب التداخل)؛

- منهجيّة (القدرة على التّوثيق حول موضوع معيّن، واستيعاب المصطلحات الخاصّة بالمجال)؛

- كفاءة خاصّة بالمادّة (القدرة على ترجمة النصوص في بعض التخصّصات القاعدية)؛

- تقنية (القدرة على استخدام تقنيات مختلفة مساعدة على الترجمة، مثل معالجة النصوص وبنك المصطلحات.. الخ (in-ibid :82)

وفي منظور(Durieux) ، أنّه لم يعد يُنظر إلىا لتّرجمة على أنّها نقل بين اللّغات، ولكنّها فعل تواصل. ولم يعد الأمر يتعلّق بوضع اتّصال بين لغتين، بل وضع الأشخاص فيا تّصال:أي مؤلّف النص والقارئ/ومستخدم ترجمة هذا النص. وإذا كان القارئ الوحيد للترجمة التي ينتجها الطالب هو الأستاذ في مجال البيداغوجيا، فإنّ الترجمة في مهنة المترجم، هي موجّهة للقُرّاء ممّن هم في حاجة إليها .ثمّ، أنّ الترجمة المهنية، عكس الترجمة البيداغوجية، فهي ذات بُعد وظيفي .(Durieux, 2005 : 42) .

وفي السياق نفسه، أصرّ إدموند كاري" على أنّ السّياق اللّغوي ليس إلاّ" المادّة الأوّلية " للنص، إذ يقول في هذا الصّدد' :إنّه السّياق، الأكثر تعقيدا، للعلاقات بين ثقافتين، وعالمين من الفكر والحساسيّة التي تميّز حقّا الترجمة. كما يشير (Penelope Sewell et Ian Higgins) إلى أنّ الترجمة في العديد من الجامعات ما تزال تدرّس أساسا كطريقة لـ "تحسين" الكفاءة اللغوية لدى الطلبة .(in-Maria Sanchez :82)

5. إستراتيجية الترجمة

يعرّف (Loescher 1991) إستراتيجية الترجمة بأنهّا "إجراء واع محتمل لحلّ مشكلة تواجه المترجم أثناء ترجمة نصّ، أو أيّ جزء منه". ومن ثمّ، فإنّ مفهوم الوعي مهمّ في تمييز الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أو المترجمون. وفي هذا الصدد، يؤكد "Cohen1998" على أنّ "عنصر الوعي، هو ما يميّز الاستراتيجيات لهذه العمليات غير الإستراتيجية".

ويعتبر (Jaaskelainen 1999) الإستراتيجية على أنّها "سلسلة من المهارات، ومجموعة من الخطوات أو العمليات التي تعزّز اكتساب وتخزين و/أو استخدام المعلومات". ويؤكّد بأنّ الاستراتيجيات "ذات طبيعة استرشادية، ومرنة، ويعني تبنّيها قرارا متأثرا بالتغييرات في أهداف المترجم"(in- Mahmoud Ordudari) أنظر الرابط:

.(https://www3.uji.es/~aferna/EA0921/6c-Translating-culture-procedures.pdf)

وقد صنّفت مُنى بيكر(Mona Baker) ثماني استراتيجيات تمّ استخدامها من قبل مترجمين محترفين للتّعامل مع القضايا الإشكالية أثناء القيام بعمليّة الترجمة، وهي:

5.2.1. **الترجمة بكلمة أعم** (Translation by a more general word (superordinate)

> *This is one of the commonest strategies for dealing with many types of nonequivalence, particularly in the area of propositional meaning. It works equally well in most, if not all, languages, since the hierarchical structure of semantic fields is not language-specific.*(Mona Baker, 1992:26)

هذه إحدى الاستراتيجيات الأكثر شيوعا للتعامل مع أنواع عديدة من عدم التكافؤ، لأنها تعمل بشكل مناسب مع معظم اللغات، إن لم يكن كلّها، ولأنّ المعنى في المجال الدلالي لا يعتمد على اللغة. (ترجمتنا)

5.2.2. **الترجمة بكلمة أقل تعبيرا وأكثر حيادا (** Translation by a more neutral/less expressive word)

وهذه إستراتيجية أخرى في المجال الدلالي للتراكيب. (Ibid:28)

5.2.3. **الترجمة باستبدال ثقافي (**Translation by cultural substitution)

> *This strategy involves replacing a culture-specific item or expression with a target-language item which does not have the same propositional meaning but is likely to have a similar impact on the target reader. The main advantage of using this strategy is that it gives the reader a concept with which s/he can identify, something familiar and appealing. On an individual level, the translator's decision to use this strategy will largely depend on (a) how much licence is given to him/ her by those who commission the translation and (b) the purpose of the translation. On a more general level, the decision will also reflect, to some extent, the norms of translation prevailing in a given community. Linguistic communities vary in the extent to which they tolerate strategies that involve significant departure from the propositional meaning of the text* (Ibid:31)

تتضمن هذه الإستراتيجية استبدال عنصر أو تعبير خاص بالثقافة بعنصر لغة الهدف ليس له نفس المعنى الافتراضي، ولكن قد يكون له تأثير مماثل على القارئ الهدف. والميزة الرئيسة في استخدام هذه الإستراتيجية، هي أنّها تعطي القارئ مفهوما يمكنه من خلاله التعرّف عليه، وهو أمر مألوف وجذّاب. وعلى المستوى الفردي، سيعتمد قرار المترجم لاستخدام هذه الإستراتيجية إلى حد كبير على مقدار الترخيص الممنوح له/لها من قبل أولئك الذين يُكلّفون

بالترجمة و كذلك الهدف من الترجمة. على المستوى الأعم، سيعكس القرار، إلى حدّ ما، معايير التّرجمة السائدة في مجتمع معيّن. وتختلف المجتمعات اللغوية في مدى تحمّلها للاستراتيجيات التي تنطوي على انحراف كبير عن المعنى الافتراضي للنص. (ترجمتنا)

4.2.5. **الترجمة باستخدام كلمة مقترضة أو كلمة مقترضة بالإضافة إلى التوضيح (**Translation using a loan word or loan word plus explanation**)**

> *This strategy is particularly common in dealing with culture-specific items, modern concepts, and buzz words. Following the loan word with an explanation is very useful when the word in question is repeated several times in the text. Once explained, the loan word can then be used on its own; the reader can understand it and is not distracted by further lengthy explanations*.(Ibid:34)

عادة ما تُستخدم هذه الإستراتيجية في التّعامل مع العناصر الخاصّة بثقافة ما، والمفاهيم الحديثة، والعبارات الطنّانة. ويعتبر استخدام كلمة مقترضة مع الشّرح مفيد جدّا عند تكرار الكلمة المعنية عدّة مرّات في النص. وبمجرد شرحها، يمكن استخدام كلمة القرض بمفردها؛ ويمكن للقارئ فهمها، ولا يُشتّت انتباهه بمزيد من التفسيرات الطويلة (ترجمتنا)

5.2.5.**الترجمة بإعادة الصياغة بواسطة كلمة ذات الصلة(**Translation by paraphrase using a related word**)**

> *This strategy tends to be used when the concept expressed by the source item is lexicalized in the target language but in a different form, and when the frequency with which a certain form is used in the source text is significantly higher than would be natural in the target language*(.Ibid:37)

تستخدم هذه الإستراتيجية عندما يتمّ تحويل العنصر المصدر نصيّا إلى اللغة الهدف، ولكن بصيغة مختلفة، وعندما يكون التردّد الذي استخدم به شكل معيّن في النص المصدر أعلى بوضوح من تردّده الطبيعي في اللّغة الهدف. (ترجمتنا)

6.2.5. **الترجمة بإعادة الصياغة باستخدام كلمات ليس لها صلة (**Translation by paraphrase using unrelated words

> *If the concept expressed by the source item is not lexicalized at all in the target language, the paraphrase strategy can still be used in some contexts. Instead of a related word, the paraphrase may be based on modifying a superordinate or*

simply on unpacking the meaning of the source item, particularly if the item in question is semantically complex.(.(Ibid:38)

إذا لم يكن المفهوم الذي عبّر عنه العنصر المصدر معجميّا على الإطلاق في اللّغة الهدف، من الممكن استخدام إستراتيجية إعادة الصياغة في بعض السياقات، وبدلا من كلمة ذات صلة ، فقد تستند إعادة الصياغة إلى تعديل متفوّق، أو ببساطة إلى تفريغ معنى العنصر المصدر، خاصة إذا كان العنصر المعني معقدًا دلالة. (ترجمتنا)

7.2.5.**الترجمة عن طريق الحذف (**Translation by omission**)**

This strategy may sound rather drastic, but in fact it does no harm to omit translating a word or expression in some contexts. If the meaning conveyed by a particular item or expression is not vital enough to the development of the text to justify distracting the reader with lengthy explanations, translators can and often do simply omit translating the word or expression in question. (.(Ibid:40)

قد تكون هذه الإستراتيجية حادّة، ولكنها في واقع الأمر ربّما قد يكون حذف ترجمة كلمة، أو تعبير مفيد في بعض السياقات. وعندما يكون ذكر المعنى المُعبّر عنه بعنصر، أو تعبير معيّن ليس ضروريّا لفهم الترجمة، يقوم المترجمون باستخدام هذه الإستراتيجية لتجنّب الشروح المطولة. (ترجمتنا)

8.2.5. الترجمة بالتوضيح (Translation by illustration**)**

"This is a useful option if the word which lacks an equivalent in the target language refers to a physical entity which can be illustrated, particularly if there are restrictions on space and if the text has to remain short, concise, and to the point "(Ibid:42)

أنّ هذه الإستراتيجية، يمكن أن تكون مفيدة، عندما لا يغطّي العنصر الهدف المكافئ بعض جوانب العنصر المصدر. ويشير العنصر المكافئ لكيان مادي يمكن توضيحه، لا سيّما من أجل تجنّب التفسير المفرط ، ومن أجل الإيجاز والصّراحة. (ترجمتنا)

والجدير بالتّنويه، أنّ الباحثة لم تكتف بتسمية هذه المجموعة من الاستراتيجيات، ولكنّها بيّنت أيضا كيفية تطبيق كل إستراتيجية على حدة بالأمثلة، وبلغات مختلفة..

من جهته، قدّم "Chesterman" تصنيفا توجيهيّا للاستراتيجيات، وبعض أهداف الترجمة، وتتمثّل في:

- التأويلية/التواصلية (ترجمة المعنى)؛
- الحرفية (التحويل اللغوي)؛
- المجانية (تعديل الأصناف السيميائية والتواصلية) ؛
- فقه اللغة (ترجمة أكاديمية أو نقدية).

وقد قسّم تصنيف الاستراتيجيات الأربعة عشر إلى ثلاث مجموعات فرعية وصفها كما هو مبيّن في الجدول الآتي(in- Sinara de Oliveira Branco et al, 2007)

إستراتيجيات الترجمة لـ (Chesterman)

استراتيجيات نحوية	**استراتيجيات دلالية**	**استراتيجيات تداولية**
الترجمة الحرفية	المرادف	التصفية الثقافية
الاقتراض، النسخ	التّضاد	الشرح
التبديل	الغموض	تغيير المعلومات
تغيير الوحدة	المحادثات	التغيير بين الأشخاص
تغيير بنية الجملة	تغيير التجريد	تغيير الدلالة
تغيير بنية الفقرة	تغيير التوزيع	تغيير الاتساق
تغيير بنية الجملة	تغيير التوكيد	الترجمة الجزئية
تغيير التماسك	إعادة الصياغة و/أو شرح النص	تغيير الرؤية
تحول المستوى	التغيير المجازي	الإبداع
تغيير المخطط	التغييرات الدلالية الأخرى	تغييرات براغماتية أخرى

المبحث الثاني: تعليميّة الترجمة ومقاربة التّعلم المدمج

1. مفهوم التّعليمية

1.1. **تعريف "غانيون"**(J.P.Gagnon)

"إنّها إشكاليّة تتضمّن تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدراسية والغاية منها، وإعداد فرضياتها الخصوصيّة انطلاقا من الإسهامات المتجدّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا والسوسيولوجيا..الخ. فهي مجال مفتوح قابل للمراجعة تتطوّر فيه المعرفة باستمرار، وهي تبعا لكل هذا، علم أساسي وتطبيقي في نفس الوقت تتقاطع فيه المادة الدراسية بين الإعداد للتدريس،وأهداف وطرائق ووسائل التقويم، من جهة، وبين أشكال اكتساب المعرفة، من جهة أخرى " (نقلا عن: أحمد شبشوب، 1997) أنظر الرابط:

http://taalimona.com/formation/approches/articles-didact/transposition-didactique

2.1. **تعريف" لورا موتا وغابريلا كابلان**" (Laura Motta and Gabriela Kaplan)

التعليمية هي إحدى علوم التربية. وعلى وجه الخصوص، فهي تتناول عمليات التعليم والتعلم. وهي تختلف عن علوم التربية الأخرى، إذ تركّز بشكل خاص على كيفية تفاعل الأساتذة والطلبة والمعارف، ودعم بعضهم البعض. ولهذا السبب، فهي موضوع رئيسي في برامج تكوين الأساتذة. ونظرا لأهميتها، فإنها تعمل كهمزة وصل بين مواد التعليم العام ومواد الاختصاص (disciplines spécifiques) والتي تشكّل جوهر معارف الأستاذ. (Laura Motta et al.,p.7)

ومع مطلع القرن 21 للميلاد، حسب " Camilloni, 2007 "بدأت الدّعوة إلى إعادة تصوّر المجال الذي يضعه كنظرية "ملتزمة بالضرورة في الممارسات الاجتماعية الموجّهة نحو تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التعليم والتعلم، وتصميم وضعيات التعليم والتعلم، وتوجيه ومرافقة تعلّم الطلبة، مع تحديد وتحليل المشكلات المرتبطة بالتعليم، والتعلم كعملية قصد توفير أفضل الإمكانيات للتعلم الممكنة لجميع الطلبة، وفي أي مؤسسة تعليمية " (In- Laura Motta, op.cit:9)

التعليمية: عامّة أم خاصّة ؟

هناك تساؤلات تطرح نفسها ، وهي:

- ما الذي يؤسّس مجال التعليمية؟
- كيف يتفاعل التعليم والتعلم مع المعارف؟
- ما بُنية التعليمية باختصار ؟
- هل التعليمية هي نفسها المنهجية؟

لقد وجّهت هذه الأسئلة التطورات في مجال التعليمية؛ فمنذ سنوات عديدة، اعتبرت التعليمية كهدف عام، وإذا كان الأمر كذلك كما يؤكّد العديد من الباحثين في هذا المجال، فإنّ الأمر يتعلّق بالتعليم والتعلم، وبالتالي، يمكن تعريفها من حيث الأمور التي يقوم بها الأستاذ والطالب في القسم. وبالنتيجة، فإنّ التعليم والتعلم يعتبران نفس العمليّة، وكأنها طريق ذو اتّجاهين، حيث يتمّ نقل المعارف من الأستاذ إلى الطالب، والذي يُعيد بدوره فهمه لمَ تلقّاه من الأستاذ كدليل على التعلم. (Laura Motta, op.cit:10)

وبالعودة إلى مفاهيم (Comenius)[1] يمكن رؤية وبسهولة أنّ كل تخصّص يتكوّن في الواقع من معارف خاصّة (مفاهيم وحقائق ومهارات وأحكام)، وبالتالي، هو أمر فريد، ويجعل التخصّص فريدا أيضا؛ إذ الطريقة التي يعالج بها المؤرخ مثلا حادثة تاريخية يقدّم تأويله الخاص للحدث، وقد يكون هذا التّأويل نفسه لدى مؤرخ آخر وربّما لا. ليست هي الطريقة نفسها التي يعالج بها الفيزيائي ظاهرة طبيعية. وإذا تبيّن أنّ الفرضية التي وضعها خاطئة، سيستمرّ في إعادة صياغة الفرضية، وجمع المزيد من المعطيات كي يمكن له تقديم تفسير معقول وقابل للتّعميم لهذه الظاهرة.(ibid:10-11)

وعليه، فإنّ طبيعة التخصّص (المؤرخ أو الفيزيائي)، وكذلك طريقة تفكيرهما وفهمهما للواقع، مختلفة وفريدة من نوعها في كل ميدان من ميادين المعرفة البشرية. وكذلك الشّأن في التعليم، إذ يجب الأخذ في الاعتبار هذا الاختلاف حتى يتمكّن الطلبة من الوصول إلى طرائق التفكير الخاصّة بكلّ تخصّص في البرامج. وبهذا المعنى، يمكن أنّ نرى بأنّ المقاربات

[1]- *Johann Amos Comenius (1592-1670)* تربوي تشيكيٌ. انتقد البرامج التربوية الموجودة في عصره. ودعا إلى إعادة تنظيم التعليم. واحد من أفضل معلمي الواقعية الحسية وهو أول من نادى بضرورة تسلية الطفل إلى جانب تعلميه. لم يشتهر في عصره ولم يعرف أثره على الأجيال إلا بعد قرنين من الزمان من خلال كتاباته المختلفة، بالإضافة إلى استنباطه العديد من الطرق العلمية لتعليم اللغات.

المختلفة ضرورية لكلّ تخصّص. وبهذا الوعي، فإنّ مفهوم التعليمية العامّة، هو مجموعة موحّدة من المعارف حول التعليم والتعلم التي يمكن تطبيقها في جميع التخصّصات المختلفة، لا معنى لها. والمطلوب، إذن هو تعليمية خاصّة، تسمح للأساتذة في تخصّص ما، أو موضوع لمساعدة طلبتهم على تعلّمها بدقّة وفعاليّة (ibid:12)

مهما يكن، إذا كانت التعليمية هي علم التربية المعني بعمليات التعليم والتعلم، وهما عمليتان مختلفتان رغم اعتبارهما أنّهما وجهان لنفس العملية في منظور بعض الباحثين. وإذا كانتا عمليتان مترابطتان، إلاّ أنّهما منفصلتان؛ ذلك أنّ:

أ- **التعلّم:** هو العملية التي يتفاعل فيها الطلبة مع المعارف، ومع الطلبة الذين يبنون معاني جديدة انطلاقا من الخبرة. بمعنى، أنّ كلّ تجربة جديدة للطلبة، تضع معارفهم السابقة على المحكّ(تصوّرات مسبقة، ومكتسبات قبلية) بالإضافة إلى استراتيجياتهم الخاصّة في التعلم. هذه المعارف تتناقض مع التجربة الجديدة، ويتمّ دمجها مع ما يعرفونه. ومن ثم، فالتعلم هو بناء معاني جديدة انطلاقا من التّجربة، ودمج تلك المعاني الجديدة في المعارف القاعدية. (فريد حاجي، 2013: 12)

بـ- التعليم: هو عملية، ينطلق منها الأستاذ في تفاعله مع المعارف، عند القيام بتحويل المعارف"العلمية" أو "الأكاديمية" إلى موضوع للتعلم. وللقيام بذلك، يجب عليه معرفة كيف يتعلّم الطلبة، بل أكثر من ذلك، كيف يتعلّم هؤلاء الطلبة بالذات، وما استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وما الإستراتيجيات الأكثر ملاءمة لتعليم هؤلاء الطلبة هذا المحتوى الخاصّ..الخ. (نفسه: 13)

2.تعليمية الترجمة في العصر الرّقمي

تعود الأفكار الأولى حول تعليميّة الترجمة، لسانتويو (1987)، في منتصف القرن العشرين في جنيف وفي باريس(السوربون). وبقدر ما يتعلّق الأمر بمقاربات وطرائق تعليمية الترجمة، فإن أوّل اقتراح منهجي في هذا المجال، يعود إلى "Vinay" و "Darbelnet في العام 1957م)، وتوجد مقاربتيهما إلى اليوم في أعمال "جون دوليل". (Carole Garidel et-in al)

وانطلاقا من ثمانينات القرن الماضي، شهدت تعليمية الترجمة نقطة تحوّل رئيسية؛ إذ بدأ الباحثون في الدّعوة إلى مجموعة متنوّعة من المقاربات التطبيقية في تكوين المترجمين، والتي تختلف عن المقاربات التقليدية، حيث تركّز على الطالب وتسعى إلى نسج رابط بين النظرية والممارسات المهنية الخاصة بالمهنة. هذه المقاربة تنسجم مع نظريات التعلّم البنائية.

إنّ تعليميّة الترجمة حسب (Holmes) تنتمي إلى مجال دراسات الترجمة، وهي تخصّص ظهر في الخمسينيات، يمكن تقسيمه إلى ثلاث فئات وفقا لموضوع توجّهه العلمي. ويمكن أن يتمّ هذ االتوجّه العلمي بالفعل بناء على مُنتَج الترجمة، أوعمليتها، أو وظيفتها، ويأتي منتج الترجمة في المقدّمة، لأنّه ضروري لممارسة التّعليم، ولتعليم عمليّ لنشاط يكون احترافيّا في المقام الأول .(Carole Garidel, op. cit : 42)

من ناحيّة أخرى، فإنّ وضعية التعليم والتعلم، هي فعل تواصل معقّد، تتضمّن عدّة عناصر بيداغوجية يمكن إجمالها فيا لآتي:

أ ـ من يُعلّم؟الأستاذ؛

بـ ـ من تُعلّم؟ الطالب؛

جـ ـ في أيّ سياق؟ زماني ومكاني، اجتماعي، منظماتي،مؤسساتي (موقع التعليم؟البرامج؛

د – ما الهدف؟ هدف نهائي، أهداف جزئية؛

هـ ـ كيف، ما الطرائق التي تستخدمها؟ البرنامج (Pilar Elena Garçia : 67)

من هنا، يرى" كيرالي "أنّ البيداغوجيا تهتم بما يحدث في القسم، بينما تُستخدم التّعليمية في إعداد ما يجب أن يحدث. ولتكوين طلبة مترجمين، يجب بداية التّساؤل عن ما هي الكفاءات والمعارف المهنية لدى المترجمين، التي لم يَحرز عليها الطلبة بعد، ثمّ،كيف يمكن فعليّا توفير بيئة تعليمية فعّالة ومناسبة لاكتساب هذه الكفاءات والمعارف. لذا، فإنّ درس التّرجمة يتمحور حول غايتين، أوّلها، تنمية الكفاءة التُرجميّة لدى الطالب، وتوفير عناصر موضوعية للنقد، أو تقييم التّرجمات التي تمّ إنجازها، وثانيها، أنّ النصّ هو العنصر الأساس للدّرس، موضوع الدراسة، وهو الوسيلة التعليمية الرئيسة .(, 4: in-Sara Cotelli,2013)

ويرى (Ruthven, 2012) أنّ النظرة التقليدية للتعليمية، قد تغيّرت، بسبب الاستخدام المكثف والمستمر للتكنولوجيات الجديدة في عملية التعلّم، بمحاولات مراجعة موضوع وأهداف

وغايات التعليمية.ومن ثمّ، "كانت هناك مقترحات مختلفة تهدف إلى توسيع الجهاز التوجيهي لمثلّث التعليمية لتشكيل رباعي التعليمية بإضافة رأس رابع للإقرار بالدور الهام للتكنولوجيا كوسيط للعلاقات بين المحتوى والطالب والأستاذ" (Mourat Tchoshanov, 2013 :20)

لذا، كانت إعادة تصوّر التعليمية التقليدية أمرا مهمّا في ضوء العصر الرقمي نحو هندسة التعلم. وقد أطلق(D'Angelo, 2007))على التعليمية الجديدة بالتعليمية الإلكترونية e-Didactics). وبدوره، اقترح M. Artique في العام 1991 ما يسمّى بالهندسة التعليمية (Engineering ofLearning)كأداة للبحث والتطوير لدراسة التعليم وتصميم تعلّم فعّال. وتعتبر الهندسة التعليمية نقطة تحوّل من التعليمية الكلاسيكية إلى التعليمية الإلكترونية، والفرق بينهما، هو تحوّل الهدف الأساسي للتعليمية: أي من التعليم إلى هندسة التعلم. (ibid :22)

والجدول أسفله يلخّص مقارنة بين التعليمية التقليدية والتعليمية الإلكترونية

مقارنة بين التعليميتين التقليدية والإلكترونية

الخصائص	**التعليمية التقليدية**	**التعليمية الإلكترونية (e-Didactics**
التركيز المهيمن	**علم وفن التعليم**	**هندسة التعلم**
الهدف الأساسي	**نوعية التعليم والتعلم، وكفاءة وإتقان الطلبة**	
الأساس النظري	**مبادئ التعلم القائمة على البحث**	
شكل التوصيل	وجها لوجه ، مدمج	مدمج، عبر الإنترنت، تعلّم إلكتروني
الدور الأساسي للأستاذ	ناقل للمعلومات	مهندس التعلم
الدور الأساسي للطالب	متلقي للمعلومات	متعلم متصل
نمط التعلم المهيمن	سلبي، نشط	تفاعلي
فضاء التعلم والتعليم الأساسي	قاعة الدرس، قاعة محاضرات	أنظمة إدارة التعلم، الفضاء الافتراضي
تصوّر الوسائل البيداغوجية	نص، رسم	نصّ تشعّبي، وسائط
شكل الوسائل البيداغوجية	نسخة ورقية	نسخة إلكترونية
استخدام الرسومات والمرئيات	ثابت وتوضيحي	دينامي وتفاعلي
طريقة الاتصال المهيمنة	شفهي	كتابي
وسائل الاتصال الأساسية	خطاب القسم	لوحات المناقشة عبر الإنترنت، دردشات ، والشبكات الاجتماعية
الوصول إلى المعلومات	مقيد بالكتاب المدرسي	غير محدود بموارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
نمط الدعم الأساسي (السقالات)	تعليم موجّه	تسجيل على الشاشة وبالصوت
شكل التقييم المهيمن	تقييم بواسطة الورق والقلم	التقييم عبر الإنترنت، المحفظة الإلكترونية

Mourat Tchoshanov, 2013.p.23

يتّضح من هذا الجدول، أن التعليمية الإلكترونية (**e-Didactics**) لها عدد من الخصائص تجعل موقعها مُميّزا من الناحية المفاهيمية عن التعليمية الكلاسيكية.وأهم تمييز هو أنّ تكنولوجيا المعلومات وهندسة التعلّم يلعبان دورا حاسما في التعليمية الإلكترونية. (ibid :24)

إنّ هندسة التعليمية، هي سلسلة من الأفعال التعليمية ذات الصلة بالأستاذ/المهندس، والذي يضمن تنفيذ مشروع التعلم مع مجموعة من الطلبة. وتهدف إلى استخدام ممارسات قائمة على البحث وتعزز تطوير تعليم التفكير التصميمي. كما تعزّز أنّها تطوير التحليل المنطقي للأساتذة الذي يركّزون على تنفيذ التحليل الكلي والجزئي للأنظمة والعمليات والوضعيات التعليمية. ومن ثمّ، فإن الهندسة التعليمية لها مجالها الخاصّ الذي يتميز بالمعلمات الرئيسة التالية:

- تحليل وتصميم وبناء منتجات تعليمية تتمحور حول النتائج، مثل (تكنولوجيات التعلم)؛
- تطبيق طريقة علمية وتفكير مفاهيمي لتحليل نظم وعمليات والوضعيات التعليمية من أجل خلق بيئات تعلّم فعالة (ibid :25)

من ناحية أخرى، فإنّ الهندسة التعليمية ذات طبيعة مزدوجة: هي مُنتَج وعملية لنشاط تصميم بيداغوجي في نفس الوقت. ويتعلّق الأمر بمنتج تحليل وتصميم تعليمي، وكذلك عملية تطبيق منتج تعليمي تقني على بيئة التعلم. وعلى العموم، كنشاط تعليمي، فالهندسة التعليمية هي سلسلة من المراحل للتحليل والتصميم وبناء المنتجات البيداغوجية واستخدامها في العملية التعليمية من أجل إنشاء بيئات تعليمية فعّالة وتحقيق نتائج التعلّم المرغوبة. (ibid :26)

وأخيرا، وليس آخر، فالهندسة التعليمية تتطلّب كفاءات رئيسة، وهي:

- **تصميم أهداف التعلم:** إنشاء بيئات تعلم قائمة على النتائج ومُحسَّنة بالتكنولوجيا التي تسمح للطلبة من تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم، ومتابعة وتقييم تقدمّهم في التعلم؛
- **هندسة المحتوى:** تطوير المحتوى التفاعلي، وخبرات التعلم ذات الصلة من خلال اختيار وتصميم المهام والمشكلات والمشاريع والأنشطة التي تتضمن وسائل رقمية وموارد تكنولوجيا المعلومات لتعزيز تعلم الطلبة وإبداعهم؛
- **تصميم التقييم:** اختيار وتطوير تقييمات أصيلة تتماشى مع أهداف التعلم والمحتوى؛ واستخدام معطيات التقييم لتحسين التعليم، وتعزيز تعلم الطلبة (ibid :29)

3. مقاربات التعلم المدمج في تعليمية الترجمة :

أصبح التعلم الإلكتروني ضرورة مُلحّة فرضتها المتغيّرات العالمية والتطورات التكنولوجية المعاصرة، فلم تعد الأساليب التعليمية التقليدية كافية لإكساب الطلبة المهارات اللاّزمة للعمل والتميّز في عصر العولمة.

من ثمّ، أصبحت المقاربات التي تركّز على الطلبة حاضرة أكثر فأكثر. وتشير الدراسات إلى أنّ فهم الطلبة وتعلّمهم يكون أفضل عند استخدام مقاربة تأخذ في الاعتبار الاختلافات بين الطلبة، أي، تجاربهم، ودوافعهم..الخ. وبذلك، ينتقل الأستاذ من صاحب المعرفة إلى موجّه يزوّد الطالب بالوسائل اللاّزمة لتسهيل التعلم. (Seyed Mohammad Moghadas: 254)

في هذا الإطار، يأتي اقتراح "Kiraly" لمنهجيّة اجتماعية/بنائية للتّعاون، حيث يرى أنّ:

التعلم التعاوني الحقيقي، لا يعني فقط تقسيم العمل من أجل مهمّة، بل الإنجاز المشترك للمهمّة مع أهداف التعلم المزدوج المتمثّلة في إعطاء معنى لكل عضو في المجموعة(In-Anne Malena,2003 :597)

من هذا المنظور، فإنّ التعلم التعاوني لا يتطلّب تقسيم العمل من أجل مَهمّة محدّدة وحسب، وإنّما يقتضي إكماله بشكل مشترك، حتى يتمكّن أعضاء الفريق من بناء المعاني معا، وتطوير المعارف الثقافية والمهنية. وفي هذا الصّدد، اقترح "كيرالي" ضرورة تجديد التعليم المتمحور على الأستاذ باعتباره المصدر الرئيس للمعرفة، إلى التعليم القائم ليس على الطلبة، ولكن على التعلم نفسه. وفي هذه المقاربة الاجتماعية/البنائية، يعدّ الطالب العامل الرئيس في عملية التعلم، والأستاذ هو الموجّه على امتداد سيرورات التعلّم. كما أبرز أيضا أهمية التعلّم التعاوني القائم على التّفاعل، وحوار الطلبة مع أساتذتهم وأقرانهم قائلا:

" إنّ تكوين المترجمين يعدّ عملية تفاعلية ديناميية ترتكز على مسؤولية الطالب (...) بدلا من إبلاغ الطلبة بالمعرفة، يجب أن يكون الأساتذة موجّهين، ومستشارين ومساعدين، يمكنهم المساعدة في إعداد الأرضية لأحداث التعلم؛ حيث يكون فيها الطلبة مترجمون محترفون عن طريق تجربة أنشطة ترجمة حقيقية، أو على الأقل محاكاة لكل تعقيداتها (in-Johnson, Johnson & Smith ,1994:17)

هذا، وتتضمّن المبادئ الرئيسة للمقاربة البيداغوجية الاجتماعية/البنائية حسب "كيرالي" مشاركة نشطة في الممارسات المهنية الأصيلة، وبيئة تعليمية تعاونية تشجّع التفاعل بينا لطلبة،فضلا عن المشاركة النّشطة في عملية التعلم والتعليم. وفي نفس الوقت، الأخذ في الاعتبار دافعية الطلبة لبذل جهد مشترك، وتحقيق الأهداف المخطّط لها، والمسؤولية التي يتحمّلها كل عضو، والعمل الجماعي لتحقيق نتائج مشتركة.(in-ibid: 14)

ومن أجل تحقيق ذلك، يجب على الطلبة تحديد أهداف موجّهة إلى مهام الفريق، وليس إلى الأفراد الذين يشكّلون الفريق. ومن الضروري أيضا أن يولِّد الطلبة التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الفريق، والاعتماد المتبادل لتحقيق أهداف محدّدة (ibid : 18).

لهذه الاعتبارات، اقترح الباحثون ضرورة إدخال العمل التعاوني، والمسؤولية الجماعية في تعليمية الترجمة. وبذلك، يمكن استنتاج أنّ القدرة على العمل في فريق، لا يتمّ تطويرها بشكل حصري من خلال تنظيم الطلبة في فرق، لأنّهم لن يكتسبوا الكفاءة الشّخصية إلاّ من خلال الممارسة والتّفكير..(ibid : 18)

لقد اعترف كيرالي (2000 أ) بضرورة التحول من الطرائق المتمحورة حول الأستاذ إلى الطرائق المتمحورة حول التعلم عندما طرح المقاربة البنائية/الاجتماعية لتكوين المترجمين، والتي تتضمن ميزاتها الرئيسية "ممارسة أصيلة في الأنشطة المهنية الفعلية، وبيئة تعلم تعاونية بمن في ذلك ليس فقط التفاعل بين الطلبة، ولكن أيضا المشاركة الواسعة لهم في كل جوانب عملية التعليم/التعلم "(Alina Secară, et al, 2009 : 4).

لقد تم اعتبار تنفيذ المقاربة البنائية/الاجتماعي على أنها ممكنة في التعلم وجها لوجه فقط، ولكنها محظورة بالنسبة للسيناريوهات عبر الإنترنت. وعليه، هناك إجماع متزايد على أن هذا التحول نحو البيئات التعاونية - حيث يتمتّع الطلبة بقدر أكبر من التحكم في تعلمهم من خلال مجموعة من الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة - يمكن أن يطلق العنان لإمكاناتهم الكاملة في سياق التكوين المدمج. وقد أظهر استطلاع حديث أجراه معهد تشارترد للأفراد والتنمية في العام 2004 (Chartered Institute of Personnel and Development) أنّ المتعلمين (الموظفين) على استعداد للتعامل مع أشكال جديدة من التعلم، على الرغم من أنّ الغالبية العظمى (81٪) تعتقد أنّ التعلم الإلكتروني أكثر فعالية عند اقترانه بأشكال أكثر تقليدية من

التعلم. من جهة أخرى، أظهر استطلاع مماثل حول التطوير المهني المستمر (CPD) أجراه معهد الترجمة التحريرية والشفهية في العام 2007 أنّ 43.6٪ من المستجوبين يفضلون مزيجا من الأنشطة في القسم مع التعلم عبر الإنترنت، مقابل 9.6٪ يفضّلون كلّ المقاربات القائمة على الإنترنت. (Ibid :4- 5)

وحسب (Varela Salinas. 2007) فإنّ هذه الأجندة البيداغوجية تفتح إمكانية الاختيار من بين السيناريوهات التعليمية المختلفة والجمع بين الطرائق المختارة ضمن برنامج تعليمي/تعلّمي مدمج. وفي هذا السياق، يقوم الأساتذة بتزويد الطلبة بالإرشادات حول مصادر المعرفة المتاحة لهم، وتعريف المتكوّنين باستراتيجيات التعلم المستقل. من ناحية أخرى ، يصبح الطلبة عناصر فاعلة في عملية التعلم لأنّه سيتعيّن عليهم اكتساب استراتيجيات التعلم لحلّ المشكلات خارج القسم، واتخاذ قرار بشأن تسلسل المحتويات التي يحتاجونها، والتفاعل مع المتكوّنين بطريقة تعاونية (In- Alina Secară, et al : 7) .

إنّ التعلم المدمج لا يتعلّق بالتكنولوجيا فقط، بل بالاستخدام الفعّال للسيناريوهات الأكثر ملاءمة تربويّا لتحقيق أهداف التعليم والتعلم، ويجب أن تتكامل المكوّنات التي تتمّ وجها لوجه وعبر الإنترنت للتعليم والتعلم المدمجين بعضهما البعض: أي، يجب دمج التفاعل وجها لوجه ، الذي يعزز الفوائد الاجتماعية على أفضل وجه، مع التعلم عبر الإنترنت الذي يولد "استبقاء محسّنًا من خلال متابعة الآليات. وفي منظور (Garrison and Vaughan 2008) أنّه في بيئة بيداغوجية متنوعة تكنولوجيا، يعدّ التعلم المدمج فرصة لتعزيز وإعادة تصميم آفاق التعلم التي يوفرها التعليم وجها لوجه من خلال الجمع بين ميزات فريدة لطرق التعلم عبر الإنترنت وجهاً لوجه معًا ، يعالج التعلم المدمج تنوع احتياجات الجسم الطلابي. (In- Alina et al, op cit :17)

ويوضّح الجدول أدناه بعض أبعاد التعلم المدمج:

أبعاد التعلّم المدمج: نحو المعنى

إهتمامات الدمج	ما الذي يتمّ دمجه	المكوّن (أ)	المكوّن (ب)
التسليم	التعليمات والمحتوى	التعليم وجها لوجه	التعليم عن بعد
التكنولوجيا	وسائل التعليم والتعلّم	الوسائل التناظرية	الوسائل الرقمية القائمة على الويب
التّزمين	التدخّلات والأساليب	متزامن	غير متزامن
المكان الأوّل	بيئة التعلّم	القسم	البيئة الافتراضية
المكان الثاني	بيئة التعلّم	في القسم	قائم على التطبيق
الأدوار	تجمّعات المتعلّمين	فريق متعدّد التخصصات	فريق محترف
البيداغوجيا	المقاربات البيداغوجية	مقاربة واحدة أو أكثر	مقاربة قائمة على المشكلة أو بين الأقران
التمركز	الأهداف	المحتوى، المعارف	المهارات
التعليمات	توجيه الفاعلين للتعلّم	المدرّب الموجّه	الاستقلالية أو إدارة المتعلّم

Sharpe Rhona, et al. 2006, The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice p. 21. at, file:///C:/Users/pc/Downloads/The_undergraduate_experience_of_blended_e-learning.pdf

في هذا الإطار، اقترح الباحثون مقاربات بيداغوجية وتعليمية وفقا لهذه النظرة للتعلّم، ومن بين هذه المقاربات على سبيل المثال، نذكر:

1.3. مقاربة (ماريا غونزاليس ديفيز)(Gonzalez- Davies)

إنّ أساس هذه المقاربة حسب الباحثة تأتي من منطلق أنّ:

> *« […] the aim of the teaching and learning process is to encourage intersubjective communication in a positive atmosphere, mainly through team work, to acquire linguistic, encyclopedic, transfer and professional competence and to learn to learn about translation. »* (González-Davies, 2003: 14)

"[...] الهدف من عملية التعليم والتعلم هو تشجيع التواصل بين الموضوعات في جوّ إيجابي، من خلال عمل الفريق، لاكتساب الكفاءة اللّغوية، والموسوعية، والنّقل، والكفاءة المهنية، وتعلم كيفية التعلم عن الترجمة. (ترجمتنا)

وفي هذا الصّدد تقترح "غونزاليس"المقاربة القائمة على المهام، مقاربة تعتمد على دمج الأنشطة أو المهام التي تعزّز التكوين الاستراتيجي. وتُعرّف المَهَمّة بأنّها "سلسلة من الأنشطة مع نفس الهدف العالمي، والمنتج النهائي". وبالتالي، كل مهمة هي جزء من مجموعة من المهام التي لها علاقة وتماسك بينهما، ويعدّ ذلك جزءا من عملية اكتساب وتحسين كلّ من الكفاءة اللغوية، والترجمة، والمعرفة الموسوعية، وهو ما أدّى إلى تحسين المُنتَج النهائي، وتلك هي الطريقة التي تصبح بها المَهمّة حجر الأساس الذي يقوم عليه تدريس الترجمة(González-Davies et 2003 :13)

من ناحية أخرى، تعتبر "غونزاليس" العمل بالمشاريع عنصرا محوريّا في الدروس في جميع المستويات التعليمية. وقد عرّفت المشروعات على" أنّها مهام متعدّدة الكفاءات تسمح للطلبة من المشاركة في الأنشطة والمهام البيداغوجية والمهنية والعمل معا نحو مُنتَج نهائي. وفي حالة مشروع أصيل أو احترافي، سيكون المنتَج النهائي ترجمة أصيلة بطلب من زبون حقيقي. وفي حالة وجود مشروع بيداغوجي، ستعكس الأنشطة والمهام النتائج المهنية، ووضع الأساس، وتمكّن من ممارسة الكفاءات اللاّزمة للطلبة ليكونوا مؤهّلين عند تكليفهم بترجمة أصيلة.

وقد قدّمت اقتراحا مفاده، أنّ المشاريع يمكن أن تقدّم تحسينات ومسارات جديدة في التكوين في مجال الترجمة، وذلك لعدّة أسباب، كون المشاريع:

- **تتمحور حول الموضوع، ولها نتائج واضحة:** عل ىسبيل المثال، في بيئة التكوين على الترجمة، يمكن لهذه البيئة القيام بمهمّة ترجمة، أو إنشاء قاعدة معطيات لمصادر الترجمة؛

- **تمكّن من التنفيذ الحقيقي للمقاربة البيداغوجية التفاعلية** مع التعاون الحقيقي بين الأستاذ والطلبة، والمتخصّصين الميدانيين والمترجمين آخذين الطلبة خارج جدران القسم؛

- **تفضّل المقاربة الوظيفية** لأنّ عمل الترجمة والقرّاء أو الزبائن المحتملين أو الحقيقيين، هم في صلب نشاط الطلبة؛

- يتم مراقبة عملية الترجمة بأكملها وتثمينها، وليس المنتج فقط؛

- **تُحمّل الطلبة مسؤولية عملهم وتقييمه،** وبالتالي لاي كون الأستاذ هو المحور، بل يصبح متعاونا وموجّها؛

- **تُحسّن كفاءات التّرجمة والثقة بالنفس،** وقدرة الطلبة على التحدّث عن عملهم بسبب الكفاءات الاجتماعية التي يحتاجون إلى صقلها للتفاوض بشأن المواعيد، والمصطلحات، ووحدة النص..الخ؛

- **تُحسّن كفاءة الترجمة أيضا،** حيث يطبّق ويوسّع الطلبة كفاءاتهم اللغوية والموسوعية؛

- **تعزّز الكفاءات المهنية:** لأنّ الطلبة مسؤولون عن عملهم الخاص، الذي قد لا يتم تقييمه من قبل الأستاذ حتى بعد إرساله إلى القرّاء/الزبائن، واحترام المواعيد النهائية للعرض التقديمي المناسب لترجماتهم، وتقاسم العمل وتنسيق العملية..الخ؛

- **تلبّي جميع القدرات في القسم** :لا يحتاج أيّ شخص إلى الشعور بالتّجاهل، ويستطيع كل واحد أن يساهم في الفريق بما يمكن أن يفعله بشكل أفضل) بعض الطلبة هم أفضل في المصادر، والبعض الآخر في التنسيق، والبعض الآخر قد يكون لديه معارف أحسن في المادّة موضع العمل؛

- قد يكون استخدام التكنولوجيات الجديدة لمساعدة المترجم، الأمثل، على سبيل المثال ممارسة كفاءات توفير المصادر واستخدام الرسائل الإلكترونية لإقامة تواصل حقيقي مع قرّاء أو زبائن حقيقيّين.

وقد خلصت الباحثة إلى القول أنّ:" الهدف من عملية التعليم والتعلم، هو تشجيع التواصل بين الموضوعات في جوّ إيجابي، من خلال عمل الفريق، لاكتساب الكفاءة اللغوية والموسوعية والنقل والكفاءة المهنية وتعّلم كيفية التعلم عن الترجمة .وأخيرا، دعتا الطلبة إلى ترجمة النصوص والسياقات بدل امن الكلمات(Gonzalez- Davies, 2007) أنظر الرابط:

https://old.hltmag.co.uk/mar07/mart02.htm

2.3.مقاربة (دوغلاس روبنسون)

اقترح "دوغلاس" مقاربة لتعليمية الترجمة، وذلك من خلال الجمع بين الأسس النظرية والاجتماعية والثقافية والمهنية والمعرفية، ويدعو إلى مقاربة يكون تحليلها الواعي متوازنا مع الاكتشاف والاستيعاب اللاّشعوريين، وهي المقاربة التي تُسرّع عملية التعلم دون أن تتأثّر الجودة، وبدون اكتساب الطالب عادات سيئة في الترجمة. وفي هذا الصدد يقول:

> *All humans learn better, faster, more effectively, more naturally, and more enjoyably through rapid and holistic subliminal channels. Conscious, analytical*

learning is a useful check on more efficient learning channels; it is not, or at least it should not be, the only or even main channel through which material is presented. (Robinson, 1997:2)

"يتعلم جميع البشر بشكل أفضل وأسرع، وأكثر فاعلية، وأكثر طبيعية، وأكثر متعة، من خلال قنوات مُموّهة سريعة وشاملة. التعلم التحليلي الواعي هو فحص مفيد لقنوات التعلم الأكثر كفاءة؛ ليس، أو على الأقل لا ينبغي أن يكون، الطريقة الوحيدة التي يتمّ من خلالها تقديم المواد. (ترجمتنا)

لقد ركّز "روبرسون" على مهارات معيّنة لتطوير: الفخر، الموثوقية، النزاهة، والأخلاق. وأشار إلى الانفتاح الذي من المفترض أن يكون للمترجم تجاه الأشخاص المحيطين به، لأنّ المترجم لا يعرف أبدا متى ستكون هذه التجربة مفيدة لتحقيق الترجمة. وحسبه، من المهمّ أن يكون لديه "ذكاء عاطفي" لأنّه من خلال هذه التجارب الحركية والسمعية، سيتمّ تعزيز معرفته اللّغوية ونجاحه المهني.

من جهة أخرى، تصوّر "روبرسون" أنشطة مختلفة تهدف إلى قيادة الطالب نحو التفكير والتطور. وتشمل الاستراتيجيات أنشطة في سياقات أصلية تتراوح من مشاهدة البرامج التلفزيونية إلى المراقبة والمناقشة والعمل مع المتخصّصين. وتساعد هذه الأنشطة الطالب، في حالة المصطلحات، العثور عليها بسهولة أكبر في ذاكرته بدلا من استخدام القاموس. وأخيرا، من المهمّ الأخذ في الاعتبار تأثير بيئة التعلم والممارسات التي يتبناها الأساتذة في تعلّم الطلبة (in-Grandtner, 2007 : 27)

3.3.مقاربة المهام لـ ألبير هيرتادو:(Amparo Hurtado Albir)

يرى" هيرتادو "إنّ التكوين بالكفاءات في تعليمية الترجمة، يتطلّب التكوين من خلال أهداف التعلّم ومهام الترجمة، وقد اقترح أربعة أصناف لأهداف التعلّم في تعليمية الترجمة وهي أهداف منهجية، تقابلية، مهنية، وسائلية، ونصية (Hurtado :263)

وبخصوص إعداد الوحدة التعليمية وفق مقاربة المهام في الترجمة، فإنّه يرى " أنّ الكفاءات تقتضي حشد و/أو تجنيد المعارف والمهارات والمواقف المستخدمة لتنفيذ مهمّة معينة في سياق ما .ومن ثمّ، فإنّ مقاربتي المهام والمشاريع في الترجمة توفّران إطارا مناسبا لإعداد الوحدة التعليمية التي تتيح للطالب اكتساب الكفاءات للقيام بالترجمة(ibid :43)

وبالنظر إلى أنّ أساسيات مقاربة المهام والمشاريع، المستخدمة في تعليمية اللّغات وغيرها هي ذات أهمية كبيرة لتعليمية الترجمة، فالوحدة التعليمية هي سلسلة من المهام، والمقاربة هذه تعطي أهمية كبيرة للمهام التحضيرية، أي مهام التعلم التي تساعد على فهم المبادئ أو الاستراتيجيات، والتي تُعدّ للمهمّة النهائية. وليس من الضّروري، وخاصة في بداية التعلم، دمج مهمّة نهائية دائما.

ويرى"هيرتادو "أنّها أداة تمكّن من دمج المهام، التعلم، الإدماج، الاندماج (intégratrices) بنجاح. وبهذا المعنى، فإنّ المهام النهائية يتم تشكيلها بواسطة مهام الإدماج، والتي تنشّط مكوّنات الكفاءة أو (على الأقل واحدة من هذه المكونات) أوعن طريق المهام الاندماجية في الترجمة، والتي تنشّط على الأقل كفاءة خاصّة وكفاءة عامّة.

ومن منظوره، هناك مزايا لهذه المقاربة، زيادة على الإدماج،إذ:

- تسمح بخلق وضعيات تتعلق بالحياة المهنية (مهام أصيلة)؛

- توفّر منهجية نشطة؛

-نحصل على بيداغوجيا تهدف إلى متابعة العمليات؛

- تعلّم الطّالب، إلى جانب فهمه لمبادئ حلّ المشكلات، واكتساب الاستراتيجيات اللاّزمة للقيام بذلك؛

-النجاح في بيداغوجيا تركّز على الطالب، الذي ينجز المهام باستمرار؛

-نحصل علىإ طار مرن لتخطيط منهاج، مفتوح أمام التعديلات،لأنّ هذا يتيح لنا تقديم مهام التقييم التكويني باستمرار(ibid :48-49) .

4.3. مقاربة المشروع لـ" كيرالي(Kiraly) :

تتلخّص مبادئ المقاربة التي طوّرها كيرالي في :

- بدلا من تعليم الطلبة الإجابات الصّحيحة (الحقيقة) ينبغي على الأساتذة إعطاء أنفسهم مهمّة بيداغوجية تتمثّل في إنشاء قاعدة بناء للتعلّم من بداية الدرس، ثمّ يترك للطلبة أنفسهم تدريجيّا التحكّم في بيئة التعلّم؛

-يجب اعتبار الدروس بمثابة أوراش للتعلّم الاجتماعي والمعرفي حتى يتمكّن الطلبة الذين هم على هامش مجتمع المترجمين، من أن يتواءمو اتدريجيّا مع خطاب هذا المجتمع حتى يصبحوا أعضاء من فصلين بالكامل وأكفاء مثلهم.

وقد دعا إلى ضرورة التعلّم بالمشروع، وهي المقاربة التي أوضحها في مقال له تحت عنوان "مشروع الترجمة والتكنولوجيا . (A 'translation and technology' project) "ويتضمّن مشروع الترجمة أنشطة تعلّمية تركّز على الطالب، والتي تهدف إلى إعادة إنتاج وضعيات الحياة الحقيقية، وحتى في الوقت الحقيقي. وتتكوّن هذه المقاربة من مجموعة خطوات، يمكن حصرها في الآتي "

- التّركيز على الطالب (Learner-centredness)
- حلّ المشكلات في المشروع (Problem-solving in the project)
-المهام في المشروع (Tasks in the project)
- تصميم المهام (Task design)
-مَهَمَّةالمراجعةفيالمشروع (The revision task in the project)
- المعايير اللّغوية للمراجعة (Linguistic criteria for revision)
- المراجعة والتكنولوجيا (Revision and technology)
- المراجعة والتعلم التعاوني (Revision and collaborative learning)
-التفكير والفكر النقدي (Reflection and critical thinking)

أنظر الرابط: (Rosemary E.H. Mitchell-Schuitevoerder)

http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=173HYPERLINK

مهما يكن، فإنّ مقاربة التعلّم بالمشاريع، تشجّع على التقصّي، الاستكشاف، المساءلة، البحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنّها تشجّع على إظهار كفاءات ذهنيّة، تسمح بتوسيع دائرة معارف الطالب من المجرّد إلى التّطبيق من ناحية، وروح التعاون بين الطلبة لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى. (فريد حاجي، مرجع سابق:40)

5.3. مقاربة" كوتولي سارة:(Sara Cotelli**)**

ترى الباحثة أنّ أفضل سيناريو في تعليمية التّرجمة، هو تطبيق المبادئ البيداغوجية الضرورية للبنائية ونظريّة النّشاط، وأنّه يجب الأخذ في الاعتبار أوّلا، أنه لكي يتعلّم الطالب يجب أن يكون قادرا على تعبئة معارفه السّابقة، ومن الضروري البدء ممّا يعرفه الطالب بالفعل؛ وذلك هو الأكثر أهمّية فيدرس الترجمة؛ كون هذا النشاط يمارسه تلقائيّا جميع الأشخاص الذين يتحدّثون أكثر من لغة واحدة. وثانيا تذكّر بأهمّية جعل الطالب يعود إلى طرقه الخاصّة للمُضي قُدما في وضعيّات التعلم .وبخصوص نظريات النّشاط، فإنّ المبادئ البيداغوجية التي تلحّ عليها،هي تلك المتعلّقة بالتعلم التعاوني .

وفي ما يخصّ نظرتها العامّة إلى التعليم، وتطبيق الدروس، فقد لخّصتها في خمسة مبادئ، إذ يجب :

- تكيّف الأستاذ والتعليم مع الطالب قدر الإمكان؛
- مرافقة الطّالب في عملية التعلم من خلال تقديم ملاحظات شخصية بشكل منتظم؛
- تقديم المادةّ بطريقة متماسكة ومنطقية وواضحة وشرح إجراءاته؛
- دفع الطالب ليس إلى اكتساب المعارف وحسن الأداء فقط، ولكن أيضا إلى تنمية الكينونة؛
-معرفة كيفية توليد الحافز، وتعزيز مناخ من تبادل المعارف والمناقشة النقدية والعلمية داخل القسم (Cotelli Sara, op. cit :8).

مهما يكن، فإنّ هذه المقاربات يمكن توظيفها في التعلم المدمج الذي يمثّل منظور (Kaye Thorne) فرصة حقيقية لخلق خبرات تعلم، يمكن أن توفّر التعلّم الأحسن، وفي الوقت والمكان المناسبين لطلبة الجامعات. وبالتالي، أصبح التعلم المدمج أحد أهمّ التطورات في القرن 21م، فمن خلاله، يمكن تطوير مجموعة المهارات الخاصة باستخدام بيئات التعلم الافتراضية للتواصل الفعّال والمراقبة والاستجواب والاستماع وإعطاء التعليقات، ممّا يوفّر ثراء وعمقا من المعرفة التي لم تكن ممكنة مع بعض الطرائق التقليدية.

هذا التوجّه، يتطلّب إعادة التفكير في دور الأستاذ والطالب. (Kaye Thorne2002:47)

وقد قدّم (Fransisca Novitasari) مقاربة في إعداد درس وفق مقاربة التعلم المدمج كما هو موضّح في الجدولين أسفله.

الجدول(1)

مخطّط الدرس

الموارد: نصوص أدبية وغير أدبية مختلفة		
مخطّط الدرس	**دور المحاضر**	**دور الطلبة**
المنظور (الافتتاح)	معاينة درس جديد (اطلب منهم إعداد نصوصهم الأدبية وغير الأدبية، باللغتين،إنجليزية، وعربية)	1. الرد على المعاينة. 2. إعداد نصوص أدبية وغير أدبية خاصة بهم.
المحاكاة	يسأل ما تعلمه الطلبة من الدروس السابقة (المفاهيم الأساسية للترجمة وعملية الترجمة ومشكلات الترجمة واستراتيجياتها)	1. انتبه للمعلم. 2. الرد على الأسئلة المتعلقة بالمواد
التعليمات	1. عرض النشاط (اطلب من الطلاب العمل في مجموعة من ثلاثة أو أربعة أشخاص لمناقشة وتحديد مشاكل واستراتيجيات ترجمة النصوص الأدبية وغير الأدبية). 2. تجول في الصف وتحقق من فهمهم. 3. شجع الطلاب على المشاركة في المناقشة.	1. العمل في مجموعة من ثلاثة أو أربعة أشخاص. 2.مناقشة مشاكل واستراتيجيات ترجمة النصوص الأدبية وغير الأدبية، من الإنجليزية إلى العربية والعكس. 3. استشارة المحاضر أو المصادر غير الرسمية الأخرى مثل القواميس، الموسوعات ..الخ لتوضيح استفساراتهم وحل المشكلات.
الإغلاق	1. اطلب من الطلاب تقديم نتائج المناقشة. 2.اطلب منهم إعطاء تقييم من مجموعة إلى أخرى. 3. أعط تقييما تكوينيًا، وضّح التفضيلات والأفعال الإبداعية، واذكر الأسباب، وقدّم ترجماتك الخاصة. 4. تحليل الفشل والضعف في عملية الترجمة.	1.عرض نتائج ترجماتهم على القسم. 2.الاستماع والردّ على التقييم والتعليقات والاقتراحات من المحاضر والطلاب الآخرين. 3.الاستماع والرد على تحليل المحاضر.
المتابعة	1.اطلب من الطلبة إعداد الاختبار النهائي (مشروع جماعي). 2. اطلب منهم العمل في مجموعة من ثلاثة أو أربعة أشخاص. 3. قم بتعيينهم للعثور على أربعة نصوص مختلفة من النصوص الأدبية وغير الأدبية ، باللغتين الإنجليزية	1.إعداد وإجراء الاختبار النهائي بإتباع تعليمات المحاضر. 2. العمل في مجموعة من ثلاثة أو أربعة أشخاص. 3.إيجاد نصّين مختلفين للنصوص الأدبية وغير الأدبية.

	والإندونيسية. 4. اطلب منهم تحديد مشاكل الترجمة وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة على النصوص المترجمة. 5. اطلب منهم الكتابة	4. مناقشة النصوص المترجمة لتحديد المشاكل والاستراتيجيات. 5.اكتب التحليل وأرسله في تاريخ الاستحقاق.

Source: Fransisca Novitasari and Priyatno Ardi, pp.83-84

الجدول (2)

برنامج الترجمة: مشاكل وإستراتيجيات الترجمة

وصف الدرس:

يتناول الدرس المفاهيم النظرية المختلفة للترجمة، مع التركيز على طبيعة تخصّصات دراسات الترجمة. ويعالج درس الترجمة المشاكل والمصطلحات الشائعة في الترجمة من حيث جوانبها اللغوية والثقافية بالإضافة إلى الصعوبات التي قد تحدث أثناء عملية ترجمة النصوص. وسيوفّر هذا الدرس فرصة لتطبيق المهارات العامة لترجمة مجموعة متنوّعة من النصوص المختارة من لغة المصدر إلى اللغة الهدف.

المهارات الأساسية:

تتمثل المهارة الأساسية لهذا الدرس الأخذ في الاعتبار الحوارات المختلفة حول النظريات المعاصرة في الترجمة ومساهمتها في الممارسة والبحث في الترجمة. ومن هذه المهارات القاعدية:

1. القدرة على تحديد المبادئ القاعدية للنظرية الحالية للترجمة؛
2. القدرة على ذكر معايير الترجمة الجيدة؛
3. القدرة على تحديد مشاكل الترجمة؛
4. القدرة على تطبيق استراتيجيات الترجمة؛
5. القدرة على ترجمة نصوص أدبية وغير أدبية.

الوسائل:

الجلسة	مادّة الموضوع	مؤشرات الأداء
	تعريف الترجمة	القدرة على تعريف مفهوم الترجمة
	عملية الترجمة	القدرة على فهم عملية الترجمة
	أنواع الترجمة	قادرا (ة) على التمييز بين أنواع الترجمة
	مشاكل الترجمة	قادرا(ة) على الإشارة إلى مشاكل التكافؤ وعدم التكافؤ.
	مشاكل الترجمة	قادرا (ة) على تحديد المشاكل المتعلقة بالثقافة
	اختبار التقدّم	قادرا(ة)على ذكر مفهوم وعملية وأنواع الترجمة، وعلى تحديد مشاكل الترجمة
	إستراتيجية الترجمة	قادرا(ة)على تطبيق التحويل في الترجمة/ التبديل

		والمرادفات
	إستراتيجية الترجمة	قادرا(ة)على تطبيق المكافئ الوصفي، بالإضافة، والمسرد.
	إستراتيجية الترجمة	قادرا(ة) على التطبيق الحرفي، والتطبيع
	ترجمة النصوص الأدبية	قادرا (ة) على ترجمة النثر والشعر
	ترجمة النصوص غير الأدبية	قادرا(ة) على ترجمة نصوص ثقافية، مقالات، وصفات
	المراجعة	قادرا(ة) على ذكر مفهوم وعملية وأنواع الترجمة، وعلى تحديد مشاكل الترجمة، وعلى تطبيق استراتيجيات الترجمة، وعلى ترجمة النصوص الأدبية وغير الأدبية، وعلى ترجمة النصوص العربية إلى الإنجليزية والعكس.
	الاختبار النهائي	قادرا(ة) على تحديد المبادئ الأساسية في النظرية الحالية للترجمة، وذكر معايير الترجمة الجيدة، وتحديد مشاكل الترجمة، وتطبيق استراتيجيات الترجمة، وترجمة النصوص الأدبية وغير الأدبية، وترجمة النصوص العربية إلى الإنجليزية والعكس.
Source: Fransisca Novitasari and Priyatno Ardi, p. 84		

4. أمثلة حول تعليمية الترجمة وفق مقاربة التعلم المدمج:

حوصلة لنتائج تطبيق التعلم المدمج في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MITS)

قام معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MITS) بالجمع بين هذه المقاربات البيداغوجية الجديدة والتحديات التي تطرحها العولمة وتقانة المهنة: (Leah Gerber, 2020: 1-26)

الموضوع: تجربة مقاربات التعلم المدمج

الهدف: تطبيق التجربة على ثلاث وحدات أساسية، قصد دفع الطلبة إلى زيادة تفاعلهم مع الفضاءات عبر الإنترنت وتعلّمهم الخاصّ، وبناء على فوائد التعلم المدمج، المتمثّلة (Ally (2008 في:

- التعلم عبر الإنترنت لا يعرف مناطق زمنية، ولا يمثل الموقع والمسافة مشاكل بالنسبة للمتعلمين. ففي التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت، يمكن للطلبة الوصول إلى السندات عبر الإنترنت في أيّ وقت، في حين يسمح التعلم المتزامن عبر الإنترنت بالتفاعل في الوقت الحقيقي بين الطلبة والأساتذة (In-Leach :10).

- استخدام الإنترنت للوصول إلى أحدث الوسائل التعليمية وذات الصلة، ويمكن التواصل مع الخبراء في المجال الذي يدرسونه.

- تسهيل التعلم بالوضعية، وتطبيق المعارف والمهارات في سياقات خاصّة، (متابعة الدروس عبر الإنترنت أثناء العمل في الوظيفة، أو في مكانهم الخاص، ويمكنهم وضع سياق للتعلم).

مرحلة الإعداد للتجربة والنتائج:

- استبدال المحاضرة التقليدية بملتقيات عبر الإنترنت في الوحدات المختارة، والتي تمّ تسجيلها مسبقا من قبل الجامعيّين، وتوزيعها أسبوعا بعد أسبوع للطلبة؛

- إزالة المحاضرة وجها لوجه، ممّا زاد من الأوراش العملية والتطبيقية و"التعلم القائم على الوضعية" وأفاد ذلك بشكل مباشر تكوين الطلبة على الترجمة والترجمة الشفوية .

- في مثل هذه الحالات، يكون الملتقى عبر الإنترنت بمثابة "نشاط ما قبل القسم" ويُتوقّع من الطلبة الحضور إلى القسم، وهم مستعدّون لوضع تعلّمهم السابق موضع التنفيذ، وبالتالي استخدام مقاربة غير متزامنة.

- قيام معهد (MITS) بإجراء تغييرات كبيرة في المناهج الدراسية أيضا للاستجابة لواقعي التكوين والتعليم المعاصرين، لا سيما حول أنشطة ما وراء المعرفة، والتغذية الراجعة، والتقييم، أو الأخذ في الاعتبار اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة في الدروس.

- القيام بتنفيذ تغييرات على التقييم، فنتائج الخريجين الآن تشكّل جزءا هامّا من تجربة تعلم الطلبة، وعلى هذا النحو ، يمكن أن تكون طبيعة التقييم "مغيّرا حقيقيّا للعبة" للخريجين الذين يدخلون سوق العمل "التنافسي للغاية". من هذا المنظور، تمّ إزالة الاختبارات (باستثناء وحدات الترجمة التطبيقية والترجمة الشفوية) واستُبدلت المقالات التقليدية، بكتابات ذات طابع تفكيري، وأعمال التّدوين الصوتي (**podcast**) والمرئي (**vodcast**) بدلا من العروض الجماعية (التي تستغرق أيضا وقتا ثمينا في القسم) ، وتم إضافة دروس رئيسية في البحث، وترجمات تعاونية، ومهام إدارة المشاريع يقودها الطلبة، وتشكيل صفحات على موقع (Linkedin) بالإضافة إلى أنشطة تعلّم متعدّدة التخصّصات مع طلبة الطب و (Leach : 11) والحقوق، والعمل الاجتماعي. هذه التقييمات ستُعدّ الطلبة بشكل أفضل للتحديات التي تنتظرهم في مكان العمل في القرن 21.

- أوضحت دراستا الحالة بعض التغييرات التي تمّ إجراؤها على ممارسات التعليم والتعلم في معهد (MITS) ، مع التركيز على دعم أنواع الكفاءات التي تتطلبها المهنة في القرن 21م ، وكذلك القيام بذلك من خلال التحوّل إلى أنماط مدمجة في تقديم المحتوى .

- تمت مطالبة الطلبة بملء استمارة استطلاعات عبر الإنترنت (تمّ إدارة أحدهما من قبل المصممين البيداغوجيين بكلية الفنون، بينما تتم إدارة استطلاع "SETU" الآخر في كل فصل دراسي من قبل الجامعة، بهدف الحصول على رضا الطلبة عن الوحدات التي تمّ إجراؤها) في نهاية كل فصل دراسي لاستنباط الرضا عن الأساليب المتبعة.

- قد يختار الطلبة الإجابة على الاستبيان، ويُطلب منهم تقديم تصنيف على مقياس ليكرت (échelle de Likert) المكوّن من خمس نقاط. وقد استجاب 14 طالبا من أصل 32 (44٪) في الفصل الأول من عام 2017 ؛ وأجاب 6 من كل 10 طلبة (60٪) في الفصل الثاني. في الجزء النّوعي من استطلاع SETU على مستوى الجامعة، يُطرح على الطلبة عدد من الأسئلة مثل:

- ما هو الجانب (الجوانب) من هذه الوحدة الذي وجدته أكثر فاعلية ؟؛

- هل تقترح أي تغييرات لتحسين هذه الوحدة في المستقبل ؟.

كما يُطلب منهم التعليق على وضوح نتائج التعلم، وتعليمات التقييم، وفائدة التعليقات، والموارد والأنشطة ، فضلا عن الرضا العام للوحدة.

قام بإجراء المسح المصممون البيداغوجيون للكلية، والذي تمحور بشكل خاص على قيمة المقاربة المدمجة، ولاكتشاف المجالات التي يمكننا تعديلها أو تحسينها في التكرار التالي للوحدة. وتمّ استقصاء الطلبة في الفصل الثاني من عام 2017 ، حيث أجاب 2 من كل 10 طلبة (20٪). على غرار استقصاء SETU ، وباستخدام مقياس ليكرت المكوّن من خمس نقاط.

شمل الاستطلاع الأسئلة التالية:

- الرجاء التعليق على استخدام الفيديو لتقديم المحتوى، والأنشطة قبل ورشة العمل (على سبيل المثال)

- هل تجد أنّه متوافقا مع قدرتك على مشاهدتها وفق وتيرتك، وهل وجدت أنّه من المفيد مشاهدة الفيديو أكثر من مرّة، أو إرجاعها أو إيقافها مؤقتًا)؛

- هل تجد نموذج الفيديو جذّابا (على سبيل المثال مشغل الفيديو، حيث يتمّ تقسيم المحاضرات إلى أقسام) وسهلة العرض / الاستخدام ؟؛

- نظرا لوجود الكثير من المحتوى الذي يجب تغطيته في (Leach : 12) محاضرة أسبوعية بالفيديو، هل تجد الإشارة المحدّدة لقراءات الكتب المدرسية في المحاضرات عبر الإنترنت مفيدة لزيادة توضيح الموضوعات الرئيسية في تعلّمك ؟؛

- ما العوامل التي تدفعك لمشاهدة محاضرات الفيديو، هل تجد مقاطع الفيديو هامّة؟

- الرّجاء التعليق على أوراش العمل (على سبيل المثال، كيف يتمّ استخدام الوقت في أوراش العمل، هل أنت أكثر استعدادا للقيام بمهام عملية في ضوء التعرّض للاعتبارات النظرية قبل ورشة العمل؟؛

- كيف ترى أنّ المهام التحضيرية المُدرَجَة في محاضراتك عبر الفيديو تؤثّر على وقتك في ورشة العمل وجها لوجه (على سبيل المثال، توفّر الأنشطة نقاط محادثة ذات فائدة، هل تُعدّك لأنواع المهام التي يتمّ القيام بها في الأورش؟) ؛

- هل ترى أنّ مدّة الورشة (ساعتان) كافية لتطبيق النظريات المكتسبة عبر الإنترنت على الترجمات التطبيقية في الفصل؟؛

- هل تجد أنّ مقاربة التعليم العامة في APG5875 واضحة (على سبيل المثال، ما هو منتظر منك، وما ينبغي عليك القيام به) ؟؛

- في ما يتعلّق بالالتحاق ببرنامج الماستر، هل تعتقد أنّ مقاربة التعلّم "المدمج" (مثل محاضرات الفيديو، وأوراش عبر الإنترنت) يوفّران لك مقاربة تعليم مرنة مفيدة لدراستك ؟؛

- هل لديك أيّ اقتراحات أو تعليقات أخرى حول تحسين مقاربة التعليم والتعلم المستخدم في APG5875؟

في حالة كلا نوعي الاستطلاعات، أرسل شخص لم يشارك في دراسة الوحدات رابطا إلى الطلبة إلى الاستبيان (لم يتمّ استدعاءهم لملأه أثناء الدرس) ، وكان لهم الحرية في اختيار ما إذا كانوا قد شاركوا في الاستطلاع. هذا يعني أنّه من المرجّح أن تكون التعليقات موضوعية.

دراسة الحالة رقم (1):

العنوان: مقدّمة في دراسات الترجمة، والترجمة الشفوية

كوحدة أساسية في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MITS)، توفّر هذه الوحدة النظرية التمهيدية للطلبة نظرة شاملة عن المقاربات النظرية لدراسات الترجمة خلال فصل دراسي مدّته 12 أسبوعا. وكما أشرنا سابقا، فإنّ الأطر التربوية الجديدة تعني أنّ التكوين في الترجمة والترجمة الفورية (T&I) لم تعد تعتبر بأنّه تكوين مهني فقط، إذ حسب (Munday) أنّ معظم طلبة هذا الفرع (T&I) يجب عليهم استيفاء أحد مكوّنات البحث في الشهادة. وتتضمّن معظم دروس التكوين في هذا الفرع مدخل (Leach : 13) إلى مجال "دراسات الترجمة" وهو "المادة الجامعية القائمة حاليا المرتبطة بدراسة نظرية وممارسة وظواهر الترجمة".

في موناش (Monash) الجامعة الأندونيسية، يتمّ تدريس هذه الوحدة للطلبة في الفصل الأول، ممّا يسمح بوضع سياق حيوي لتطبيقاتهم في مجال الدراسة النظرية؛ إذ أنّ الطلبة ليسوا أمام مجموعة من النظريات التقليدية فقط، بمن في ذلك العديد من "التغييرات" الحديثة في دراسات الترجمة في القرن 21، ولكن يُطلب منهم أيضا تطبيق هذه المقاربات على تطبيقاتهم أو تجاربهم في الترجمة.

كما هو الحال مع الوحدات الأخرى التي يتمّ تدريسها في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MITS) تمّ عرض الوحدة النظرية بالطريقة التقليدية، أي ملتقى أسبوعي مدّته ساعتان وورشة عمل مدّتها ساعتان. كان الهدف هو تجربة المقاربة المدمجة، وذلك بنقل (Leach : 14) محتوى "الملتقى" (المحاضرة) إلى نمط عبر الإنترنت، مع الحفاظ على أوراش أسبوعية وجها لوجه. كانت الفرضية البيداغوجية وراء هذا التغيير جدّ واضحة: دمج ثروة من الوسائل المعقّدة في ملتقى عبر الإنترنت أكثر إحكاما مدتّه 45 دقيقة ، يسمح للطلبة بالمشاهدة والإيقاف المؤقت وإعادة التشغيل في أيّ وقت، وتسجيل ملاحظات وفق وتيرتهم، ومراجعة الوسائل عدّة مرات حسب الحاجة للتوضيح إذا لزم الأمر. وقد تمّ تزويد الطلبة بشرائح PowerPoint ، والتي يمكنهم متابعتها أثناء المشاهدة. وستشجّع هذه المقاربة بعد ذلك التعلم الأكثر نشاطًا في الورشة، ممّا يتيح للمحاضر مزيدا من الإنتاجية وجها لوجه مع الطلبة.

يتمّ تكريس الساعة الأولى للأنشطة المنجزة خلال الملتقى الذي تمّ عبر الإنترنت، حيث يُطلب من الطلبة تشكيل مجموعات مناقشة. وتمّ استخدام الساعة الثانية للقيام بأنشطة إضافية يُعدّها ويُديرها المحاضر، والتي يتمّ إجراؤها أيضا في أزواج أو مجموعات. والأهمّ من ذلك تمّ منح علامة 20٪ لإكمال هذه الأنشطة. وتسمح طريقة التسليم [المدمجة] بمرونة الوصول، من أيّ مكان وعادة في أيّ وقت، ولكن يجب أن يستخدم التعلم مبادئ التصميم البيداغوجي السليم. وبالتالي، تمّ القيام بتجنيد دعم المصمّمين البيداوغوجيين للمساعدة في توظيف مبادئ التصميم التي من شأنها أن تتلاءم بشكل أفضل مع مخرجات التعلم واحتياجات الطلبة.

تلا ذلك القيام بتتبّع ردود الطلبة في أوّل فصلين دراسيين من التنفيذ. وكان الطلبة إيجابيين للغاية بشأن المقاربة المدمجة، حيث قدّموا تعليقات مثل: "(كانت) مرنة ملائمة والجدول الزمني، والقدرة على التوقّف والإرجاع وإعادة التشغيل" ، و"محاضرات الفيديو المصحوبة

بشروحات مكتوبة وأمثلة مثقفة وجذابة" ، "وقت المناقشة ممتع وقيّم. و" الأنشطة ومهام الورشة كانت وثيقة الصلة "، وكان "(المحاضر) مثالا في مقاربة التعليم والتعلم المدمج .

كما أعرب الطلبة عن تقديرهم للتحول نحو تطبيق أكثر عمليا للنظرية، حيث علّق أحدهم: "لقد أحببت العرض عبر الإنترنت (Leach : 15) والأنشطة، وأعتقد أنّها كانت مفيدة. لقد أحببت الطريقة التي تناولنا بها النظرية الأساسية لدراسات الترجمة بطريقة واضحة وثاقبة مع الكثير من أمثلة الحياة الواقعية. كانت التعليقات السلبية قليلة، ولكنّها تضمّنت ردودا متعلّقة بمحتوى الملتقيات، مثل: "الكثير من النظريات لم يتم شرحها بوضوح في الملتقى أو المحاضرة" و "إذا كان من الممكن تقديم المزيد من الأمثلة أثناء العرض خلال الملتقى عبر الإنترنت ، فسيكون ذلك مفيدا ويفهم الطلبة هذه النظريات بشكل أفضل

تشير النتائج إلى أنّ الطلبة، بشكل عام، كانوا راضين عن التحوّل إلى النمط المدمج، وثمّنوا هذه المقاربة الأكثر نشاطا، والموجّهة إلى المستخدم للمشاركة النظرية. وأشارت تعليقاتهم إلى أنّهم راضون بشكل عام عن تسليم الوحدة، مع عدم وجود تعليقات سلبية مسجّلة حول النّمط المدمج ومكمّلة بشكل خاصّ في تعليقاتهم النوعية حول دمج الأنشطة التطبيقية عبر الإنترنت وأنشطة وجها لوجه. وعبّر الطلبة باستمرار عن تفضيلهم للقدرة على مشاهدة مقاطع الفيديو في المنزل، ويبدو أنّهم يفضّلون الأوراش النشطة بمن في ذلك المناقشة بين الأقران كوسيلة لتعزيز تعلّمهم.

دراسة الحالة رقم (2)

الموضوع: وحدات الترجمة العملية (الترجمة لغايات خاصة، والترجمة التطبيقية)

تمّ فيها وضع حيّز التنفيذ مقاربة مماثلة لوحدتي ترجمة عمليّتين، يتم تدريسهما بالتّسلسل على مدار فصول دراسية مختلفة: الترجمة لغايات خاصّة، والترجمة التطبيقية. تضع كلا الوحدتين الطلبة أمام مجموعة من مقاربات الترجمة القائمة على المجال والمهارات، مع إتباع المنهجية الموضّحة في دراسة الحالة (1) لتطبيق النظرية كمساعد لممارسة الترجمة.

تسعى هذه الوحدات إلى رفع التحديات المذكورة أعلاه المتعلّقة بدمج المهارات المهنية المطلوبة من المترجمين المحترفين مع مهارات البحث الأكاديمي، والمهارات القابلة للتحويل قصد تعزيز قابلية الطلبة للوظيفة في السوق العالمية. وكما يوصي (Ally) أنّه "يجب على

الأساتذة ، أن يعرفوا ضمنيًا أو صراحة (Leach : 16) ، مبادئ التعلم والدراية بكيفية تعلم الطلبة" ويتمّ تحقيق ذلك بشكل أفضل "قبل تطوير أيّ وسائل تعلّم". وبالتالي ، فإنّ نواتج التعلم، التي تركّز على المهارات المتمحورة على العمليات، وبخاصّة مهارات ما وراء المعرفة للتعلم ذي المغزى (reflective learning)، هي في صدارة تصميم الوسائل والأنشطة. وتتطلّب أنشطة التعليم والتعلم قبل وأثناء وبعد الدروس من الطلبة التفكير في أسلوب وسيرورة التعلم الخاصّين بهم، وتوضيح دورهم، وتبرير قرارات الترجمة الخاصة بهم، وتطبيق وبشكل نقدي النظرية على الممارسة. ومن خلال وحدات الترجمة الخاصة بالمجال (قانونية، طب، علوم وتكنولوجيا، أعمال تجارية، وترجمة أدبية..الخ) ، طوّر الطلبة مهارات في تحليل النص والنوع، وتحديد المشاكل الثقافية واللغوية للترجمة. وبالتعاون مع أقرانهم والأساتذة، ناقشوا وطوّروا طرائق حلّ المشكلات والإجابةً عن مشاكل الترجمة، وصياغة الاستراتيجيات ووضعها حيّز التنفيذ.

قاموا بتطوير كفاءاتهم في البحث واسترجاع المعلومات ذات الصلة، باستخدام التكنولوجيا بشكل مناسب، وعزّزوا قدرتهم على الكتابة بلغتهم الهدف في أنماط وسجلات مختلفة، وفقًا للنوع.كان هناك أيضا تركيز على تطوير المهارات في مراجعة وتحرير ترجماتهم وترجمات الآخرين.

تم تدريس هذه الوحدات سابقا بالشكل التقليدي في ملتقى وجها لوجه مدّته ساعتان، بالإضافة إلى ورشة خاصة باللّغة لمدة ساعتين في الأسبوع، ولكن بعد التنفيذ الناجح للتعلم المدمج في الوحدة النظرية التي تمت مناقشتها في دراسة الحالة (1) هناك ورشة مماثلة تمّ إدخالها بالنسبة لوحدتي الترجمة التطبيقية اعتبارا من العام 2018. بعد مشاهدة الفيديو وقراءة المواد، أكمل الطلبة ورقة عمل تحضيرية لتمكينهم من تطبيق المعارف المكتسبة في المهام التطبيقية، مثل البحث عن النصوص الموازية وتحليلها، وتجميع المسارد ..الخ، والتي ناقشوها بعد ذلك في ورشة مشتركة (تضم الجميع) (Leach : 17)

بالإضافة إلى الحصول على تعليقات الطلبة من خلال استبيان SETU الخاص بالكلية، تمّ القيام أيضا بتصميم وتنفيذ استطلاع خاصّ (مسح APG5690، 2019) لتحديد إجابات الطلبة عن بُنية هذا التعلم المدمج الجديد/ القسم المعكوس.

في نهاية الفصل الأول للعام 2019، تمّ القيام باستجواب الطلبة الذين أكملوا على الأقلّ وحدة من وحدات الترجمة التطبيقية، وذلك عن طريق استبيان ورقي طالبوا الطلبة ملأه خلال الدرس الأخير. أكمل الطلبة البالغ عددهم 22 طالبا الاستبيان، ومطالبتهم وفق مقياس "ليكرت" ذو الخمس نقاط بتقييم موافقتهم على العبارات المتعلّقة بنتائج التعلم في ستّ فئات (محتوى الفيديو، وسائل القراءة ، أنشطة ما قبل القسم، الورشة المشتركة، والورشة الخاصة باللغات) والتقييم. وكانت هناك أيضا خانة للتعليقات العامّة في نهاية كل فئة.

تمّت ملاحظة أنّه من خلال استكمال مواد ما قبل القسم، أنّ الطلبة كانوا مزوّدين بمعارف نظرية كافية ذات صلة بالنّوع للانخراط في أنشطة عالية المستوى في القسم، والتي عزّزت مهارات التفكير التحليلي والنقدي لديهم. وكانت التعليقات مماثلة لتلك الخاصة بدراسة الحالة (1)، على سبيل المثال يقول أحدهم: "لقد أحببت حقًا الطريقة التي تمّ بها استخدام وقت القسم في هذه الوحدة ... أعجبتني (أي الطريقة) أننا أعددنا محتوى Moodle Book مسبقا، بمن في ذلك تناول المزيد من المحتوى السلبي، ومقاطع الفيديو، البودكاست والقراءات..الخ. ومن ثمّ يمكننا الانخراط والتفاعل في الورشة المشتركة، والورشة الخاصة باللغة "(جامعة موناش، كلية الآداب، SETU، s2، 2018).

إنّ الأكثر إثارة للدهشة، هو أنّ المقاربة المُدمَجَة ساعدت الطلبة أيضا في عملهم الترجمي، وأنّ أحد المكوّنات المهمّة للتقييم في هذه الوحدات تتضمّن مهام الترجمة، كلّ منها مصحوبة بتفكير نقدي يتعيّن على الطلبة التفكير فيه أثناء قيامهم بعملية الترجمة، وتبرير خياراتهم، وتطبيق المقاربات النظرية ذات الصلة. وفي ما يتعلّق بتنمية المهارات، وما وراء المعرفة لدى الطلبة، وحسب (Veenmnan) أنّ شرط التغذية الراجعة من طرف الأساتذة والأقران لهذه المهام أمر بالغ الأهمية ، كونه يتعلّق بالتقييم التكويني المتمحور حول العملية.

لوحظ أيضا (Leach : 18) أنّ المهارات القابلة للتحويل مثل تلك المرتبطة بالبحث والأمية الرقمية قد تمّ تعزيزها بالفعل بفضل بُنيَة القسم المعكوس؛ فعلى سبيل المثال، وافق 82٪ من الطلبة (كليّا أو إلى حدّ ما) على أنّ ورقة عمل ما قبل القسم ساعدتهم على تنمية مهارات في البحث عن النصوص الموازية، وأنّ بعض جوانب عملية البحث يمكن مناقشتها في القسم، وبالتالي فهمت بشكل أفضل استطلاع (APG5690، 2019).

تشير الدراسات إلى أنّ نتائج الخرّيجين يتمّ تحسينها من خلال إدماج أكبر للتعلّم عبر الوضعية؛ ففي أوراش ومهام ما قبل القسم؛ مثلا، المهام التي تحاكي السياقات المهنية الواقعية، أو تطرح معضلات أخلاقية. وفي وحدات الترجمة التطبيقية هذه، تمّ استكمال الأنشطة المكتوبة بالتعلّم التجريبي المقدم من طرف WIL، وقد علّق أحد الطلبة بالقول: "إنني أقدّر فرصة الاستماع إلى المحاضرين الضيوف الذين يقدّمون وجهة نظرهم المحدثة والفريدة من نوعها حول الترجمة، وتقاسم تجربتهم الخاصة في الصناعة. "(مسح APG5690، 2019). لذا، يبدو من الفعالية إتّباع مقاربة "مدمجة" حقًا، والاحتفاظ ببعض ملتقيات الضيوف لهذا الغرض، بدلا من وجود قسم "معكوس" طوال الفصل الدراسي بأكمله.

أنّ الأهم من ذلك، هو الفعالية البيداغوجية للورشة الخاصة باللغة تمّ دعمها من خلال الجمع بين التعلّم قبل القسم، والتعلم التفاعلي في الورشة المشتركة. حيث وافق 85٪ من الطلبة (كليًا أو إلى حدّ ما) على أنّه يمكنهم تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في السياقات الأخيرة عند ترجمة ومناقشة نصّ في ورشتهم (مسح APG5690، 2019): كما كانوا أكثر استعدادا لأداء مهام المراجعة من طرف الأقران والاستكشاف التعاوني لـ استراتيجيات الترجمة، والتي تعتبر أساسية لتنمية مهارات الترجمة لديهم. علاوة على ذلك، وفّرت المقاربة المدمجة مزيدا من الوقت لوحدات تركّز على المهارات الخاصّة مثل تلك المصمّمة لتحسين مهارات الكتابة باللّغة الهدف، ومهارات مراجعة/تحرير الترجمة، وهي مهارات رئيسة مطلوبة لمترجم القرن 21م. وأبرزت الإجابات أيضا بعض (Leach : 18) مسارات التّحسين، مثل الحاجة إلى ضمان أنّ المناقشات في الأورش المشتركة لا تعيد صياغة المحتوى الذي يتمّ تغطيته في محاضرات الفيديو فحسب، بل تتعلّق بتطبيق وتوسيع معارف الطلبة.

وعليه، كما هو الحال في دراسة الحالة (1) ، كانت النتائج إيجابية للغاية، مع استفادة الطلبة من نتائج التعلم مثل زيادة التعلم النشط والتشاركي، والمزيد من وقت للمناقشة في القسم، والمشاركة في الأوراش والتغذية الراجعة.

مجمل القول، حددت دراستا الحالة العديد من فوائد مقاربة التعلم المدمج في تكوين المترجمين في برامج الترجمة، والترجمة الشفوية (T&I) بالجامعة، حيث:

- يعمل القسم المعكوس على تحسين انخراط الطلبة مع محتوى المحاضرة، والذي يمكن عرضه بمرونة وفقا لوتيرتهم، وبأيّ عدد من المرّات كما يأملون. ويساعد هذا في تلبية تنوّع أساليب التعلم والقدرات في اللغة؛

- تمكّن بنية أنشطة التعلم التسلسلية (أنظر- فكّر- افعل) (WATCHREAD-THINK-DO) الطلبة من أن يكونوا أكثر إنتاجية في قاعات الأوراش، وتطبيق معارفهم على سيناريوهات عملية، وممارسة المهارات العليا في التفكير النقدي والتحليلي أثناء المناقشات الجماعية؛

- تسمح هذه المقاربة البيداغوجية بتنمية مهارات ما وراء المعرفة (Leach :20) في التعلم التفكيري؛ وتتطلب المهام والتقييمات من الطلبة التفكير في سيرورة تعلّماتهم، وقراراتهم الخاصّة في مجال الترجمة، وتشجيعهم على التحفيز الذاتي؛

- يمكن للطلبة الاستفادة بشكل كبير من التعلم بين الأقران، وتنمية مهارات الوعي بين الثقافات والعمل الجماعي في الوقت نفسه عند زيادة المناقشات التي يديرها الطلبة في إطار الأوراش؛

- يتيح القسم المعكوس التحوّل من التركيز على المحتوى إلى التركيز على المهارات في الدروس وجها لوجه، ويتيح أيضا للأوراش استهداف مجالات محدّدة مثل تحسين مهارات الكتابة والمراجعة والتحرير. (Leach : 21)

خلاصة الفصل

شكّلت التكنولوجيات المصمّمة كسند ووسيلة خاصّة لتعليم وتعلّم المعارف والكفاءة الترجمية حقلا في دراسات الترجمة، حيث لاحظ Guidere أنّه: " ما يزال دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تكوين المترجمين محتشما، ومنعدما أحيانا، رغم أن التكنولوجيا جزء لا يتجزأ من عالم المتعلمين الاجتماعي والمهني (...) التعليمية الحقيقية المدمجة للترجمة مهمّة شاقة، نظرا لتنوّع الوسائل التي يمكن استخدامها، وكيفية استخدام هذه الوسائل".

من جهته، يرى (Marchand): " أنّ نشاط الترجمة ما يزال معزولًا عن بيئته التكنولوجية. ومن ثمّ، فإنّ الوسائل التكنولوجية وإنشاء قواعد بيانات اصطلاحية هي مواضيع نادرا ما يعالجها المؤلفون. (Marchand, 2011 : 142)

وقد ظهرت نظريات تعلّم تتماشى والعصر الرقمي، ومنها "النظرية الاتصالية" التي تعمل جنبا إلى جنب مع "النظرية البنائية" و"نظرية النشاط". ومن ثمّ، ظهر ما يسمّى **بالتعليمية الإلكترونية**.

في هذا الإطار، ظهرت عديد المقاربات البيداغوجية لتجويد الفعل التعليمي/التعلّمي، ومنها مقاربتا التعلّم المدمج والمدوّنة، اللتين أصبحتا تسيطران على اتّجاهات التعليم العالي في عديد الدّول، وذلك لمرونتيهما وملاءمتيهما للطلبة.

إنّ استخدام الموارد عن بُعد في التعليم (منصّات التكوين عن بُعد، وذاكرة الترجمة، وموارد شبكة الإنترنت..الخ) لها أهمية كبيرة في عالم الترجمة كما يؤكّد على ذلك (بيونو غارسيا) فنحن لا ننقل المعارف العملية والتكنولوجية حول تخصّصنا فقط، ولكن أيضا لإنشاء مساحة تعليمية مفضّلة ومخصّصة للمشاركة؛ والأهم من ذلك، تغيير روح عمل المترجم. (Bueno Garçia, 2013 :42)

وعليه، فإنّ وظيفة الأستاذ قد تغيّرت، حيث انتقل من مجرّد ملقّن للمعارف، إلى وظائف أخرى، أي مصمّم، ومُبَرمج بيداغوجيّ، ومخطّط، وأنّ نجاحه متوقّف على قدرته على تصميم مجالات التعليم والتعلّم اعتمادا على وسائل التعليم وتقنياتها التي تساعد كلّ طالب على اكتساب الخبرة التي تؤهّله لمواجهة متطلّبات العالم المهني.

لذا، دعا الباحثون الطالب كما الأستاذ إلى تغيير مقارباتيهما البيداغوجية، كون التعلّمين السلوكي والتلقيني، لم يعودا يتماشيان والانتشار التكنولوجي السريع في المجتمعات، إذ أنّ عمليتي التعليم والتعلّم أصبحتا تتطلّب بيئة تعلّمية أكثر بنائية.

وعليه، فإنّ مقاربة التعلم المدمج هي جزء من التجديد البيداغوجي لتفعيل هذا المسعى، وهي بمثابة تطوّر طبيعي للتعلم الإلكتروني، إذ تجمع بين هذا الأخير، والتعليم التقليدي، وهي لا تلغي كلا التعلّمين، بل هي مزيج من الاثنين (Schweizer, K, & Weidenmann, B, 2003.) . ومقاربة التعلّم المدمج، ليست مفهوما جديدا، ولكن الأدوات المتاحة اليوم هي الجديدة، وهي يأتي من باب الرّغبة في توسيع تجربة القسم والتركيز على الأفراد في القسم، وفي المكان والزّمان، حيث يمكن تحقيقه من خلال أيّ سند، سواء كان قائما على حاسوب مركزي، أو الفيديو أو الويب باعتباره منصّة للتسليم والتعلم وذلك هو الجديد.(Bersin Josh)

مهما يكن، فمنذ الثمانينات، وخصوصا منذ العام 1990، كان هناك اتّجاه نحو إعادة تعريف أدوار الأستاذ الذي يتحكّم في جميع مراحل التعلّم بأسلوب التلقين، بل، على الطالب تحمّل مسؤولياته، لأنّه مطالب بإدارة مكتسباته تدريجيّا، وتقييم استراتيجيّاته الخاصّة أثناء تعلّمه، أي، كيفية تنفيذها في مهام، وأنشطة، ومشاريع تتطلّب منه أكثر من مجرّد التطبيق الحرفي للعمليات المكتسبة، أو محاولة لتقليد أو استعادة الحلول الجيدة للأستاذ. كما أنّه مدعوّ أيضا للمشاركة في التفكير والمناقشة النقدية للخيارات المقترحة عليه، والخيارات التي يتّخذها. بالإضافة إلى ذلك ، الاهتمام بالعمل التعاوني.

وأخيرا، فإنّ مقاربة التعلم المدمج، ليست مسألة استعاضة الأساتذة بالتكنولوجيا، أو إدماج هذه الأخيرة، بل، يعني هنا التعلّم الشّخصي المتمركز على الطالب، الذي يجمع بين التعلّم وجه لوجه، والتعلّم عبر الإنترنت، وهي ليست سوى بيداغوجيا للتعلّم.

الفصل الرابع: الجانب التطبيقي

المبحث الأوّل: المدوّنة كأداة للتعلّم

تقديم.

1. المدوّنات
1.1. نشأتها.
2.1. تعاريفها.
2. أهداف المدوّنة
3. مزايا المدوّنة
4. أنواع المدوّنات
5. مكوّنات المدوّنة
6. استخدام المدوّنة

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي

1. سياق البحث
1.1. **سؤال** البحث
2.1. منهجية البحث
3.1. هدف البحث
4.1. جمع البيانات
5.1. المسح
6.1. أدبيات البحث
7.1. الدراسات السابقة

2. نماذج من استخدامات المدوّنات في التعليم العالي

3. استنتاجات حول تجارب المدوّنات في التعليم العالي

- خلاصة الفصل
- الخاتمـــــــة
- الملاحـــــــق
- الببليوغرافيـــا

المبحث الأوّل: المدوّنة أداة للتعلّم

تقديم:

أصبح من الضروري على الطلبة تطوير استراتيجيات معرفية، ومهارات التفكير النقدي في عصر المعلومات، وذلك بالبحث عن المعلومات وتحديدها وفرزها وتحليلها وتركيبها، ثم تحويلها إلى معرفة. وتشير (Dolence, M. et al) إلى إنّ طرائق التدريس المستخدمة حاليّا في مؤسسات التعليم العالي أصبحت مُتجاوزَة، أي خارج السياق؛ ذلك أنّ الطالب في هذا العصر مضطرّ إلى التجوال بين هذا الزخم من المعلومات المختلفة. وإذا لم يكن لديه المهارات الأساسية للتحليل والتركيب، سيصبح أميًا غير قادر على المشاركة في أدنى نشاط للمجتمع، كون التكنولوجيا، أصبحت هي أداة الوصول إلى المعلومة، التي تتطور باستمرار. وحسب (Hadijah, Ahmad) فإنّه نظرا لهذا التطوّر المستمر، ظهرت مفاهيم جديدة للتعلّم والتعليم القائمة على تكنولوجيا الإنترنت مثل التعلم في الوقت المحدّد فقط (Just-in-Time-Learning,) وبيئة التعليم الموزّعة (Distributed Education Environment) والتعاون المستجدّ (Emerging-Collaboration)

ومن منظور (Hadijah, Ahmad) فإنّ هذا التعاون المستجدّ، هو عملية تعتمد على ديناميات المجموعة، ومسارات التفاعل التي تتطوّر بين المشاركين أثناء التعلم المدعوم بأدوات الإنترنت. أمّا مفهوم التعلّم في الوقت المحدّد فقط، فهو توفير التكوين في وقت تقديم الطلب. وسيأتي هذا الطلب على التكوين بشكل خاصّ من سوق العمل. ومن ثمّ، فإن مفهوم التعلم مدى الحياة سوف يزدهر في الأوساط البيداغوجية.

لذا، يرى (Flanagan and Egert) أنّه بات من الضروري على الوسط الجامعي، أن يتكيّف مع هذه الابتكارات التكنولوجية لتلبية احتياجات الطلبة. ولكن قبل تقديم الدروس الجامعية عبر الإنترنت، من المهمّ معرفة النماذج البيداغوجية المناسبة لهذا النمط من التعليم والتعلم، وكيف يمكن لهذا التكيّف بين التكنولوجيا والتعليم والتعلم أن يحدث.

ومن بين المعينات التكنولوجية في التعليم والتعلّم، يقترح العديد من الباحثين "المدوّنة" والتي نحاول في هذا المبحث إلقاء الضّوء على هذه الأداة.

1. نشأة وماهية المدوّنات:

1.1.نشأتها

من طلائع هذا الميدان "جوغن بارغر" (Jorn Barger) الذي ابتكر كلمة "**weblog**"في العام 1997 (Bausch et al., 2002) و"بيتر ميرهوز" (Peter Merholz) الذي ابتكر كلمة "**blog** " في العام1999،ثمّ "ميغ وإيفان" "Meg Hourihan and Evan Williams"اللّذان نحتا كلمة "**Blogger**" في أوت 1999، وأخيرا نحت "دافيد وينر" "Dave Winer " كلمة (**blogosphère**) الذي يعتبر أحد المشهورين في عالم التدوين.

وقبل ميلاد كلمة أُدوّن (**Blogger**) كانت المدونات تتضمّن مجموعة روابط وملاحظات خاصة، وتعليقات، ثمّ أصبح التفكير في ما له صلة بالحياة، والقضايا التي تهمّ المدوّن في قلب الاهتمامات. من جهة أخرى، اللّجوء إلى الروابط التي تشير إلى مدوّنات أخرى. ومن هنا، ذاع صيت المحادثة عبر مدوّنة الويب، وفيما بينها كما هو الحال اليوم، وهو أيضا سبب رئيسي لشعبيتها الجديدة في الأوساط الجامعية. ومن المتّفق عليه عموما أنّ تقديم Pyra Labs لـ كلمة (أدوّن) **Blogger** في أوت 1999، قد غيّر معظم مؤلفي المدوّنات الطريقة في استخدامهم لمدوّناتهم (In-Blood, 2000: 3).

وللإشارة، لم تكن مدوّنات الويب معروفة قبل العام 1998، إلى أن أصبح حضورها عمليّا في شتّى المناحي اليوم، ومنها ميدان التعليم، إذ شقّت طريقها نحو الوسط الجامعي، حيث جذبت خصائصها الطلبة والأساتذة على حدّ سواء.(Rebecca's Pocket)

2.1. تعاريف المدوّنة:

هناك مجموعة من التعاريف المتعلّقة بالمدوّنة نذكر منها:

1.2.1. تعريف (Herring et al)

> *« a densely interconnected conversation, with bloggers linking to other bloggers, referring to them in their entries, and posting comments on each other's blogs"*(Herring et al., 2005: 1).

"محادثة مترابطة بشكل وثيق، مع ربط مُدوّنين بمدوّنين آخرين، والإشارة إليهم في مقالاتهم، ونشر تعليقات على مُدَوّنات بعضهم البعض" (ترجمتنا).

2.2.1. تعريف (Rebecca Blood)

"a frequently updated webpage with dated entries, new ones placed on top(Rebecca's Pocket, op.cit)

"صفحة ويب يتمّ تحديثها باستمرار مع إدخالات مؤرّخة، وإدخالات جديدة موضوعة في المقدّمة" (ترجمتنا)

3.2.1.تعريف (Bausch et al)

« pages consisting of several posts or distinct chunks of information per page, usually arranged in reverse chronology from the most recent post at the top of the pageto the oldest post at the bottom " (in- IP Kwai Fun, Rachael , 2005: 3555).

" صفحات تتضمّن عدّة مقالات، أو مجموعة معلومات مختلفة لكل صفحة، مرتّبة عادةً في تسلسل زمني عكسي من الأحدث في أعلى الصفحة إلى الأقدم في الأسفل" **((**ترجمتنا**)**

4.2.1. تعريف (Jill Walker)

« [A] weblog, also know as a blog, is a frequently updated website consisting of dated entries arranged in reverse chronological order so that the reader sees the most recent post first. The style is typically personal and informal. Each entry in a weblog tends to link to further information. Weblog authors also link to other weblogs that have dealt with similar topics, allowing readers to follow conversations between weblogs by following links between entries on related topics. Weblogs also generally include a blogroll, which is a list of links to other weblogs the author recommend, and many weblogs allow readers to enter their own comments to individual posts" (in-Walker, 2005:45).

" مدونة الويب، والمعروفة أيضا باسم المدونة، عبارة عن موقع ويب يتمّ تحديثه بشكل متكرّر، ويتألف من إدخالات مؤرّخة ومرتّبة بترتيب زمني عكسي، بحيث يرى القارئ بداية أحدث المنشورات". وعادة ما يكون الأسلوب شخصيّا وغير رسمي. وكل إدخال في المدوّنة يروم الارتباط بمزيد من المعلومات. ويرتبط مؤلفو المدوّنات أيضا بمدّونات أخرى التي تتناول مواضيع مشابهة، تسمح للقرّاء بمتابعة المحادثات بين المدوّنات عن طريق إتباع الروابط بين الإدخالات في الموضوعات ذات الصّلة. وتشمل المدوّنات بشكل عام أيضًا على

قائمة مدوّنات، وهي عبارة عن قائمة لروابط مدوّنات أخرى، يوصي بها المؤلف، وتسمح العديد من المدوّنات للقرّاء بإدخال تعليقاتهم الخاصّة على المقالات الفردية. (ترجمتنا)

5.2.1.. تعريف (Keith Smyth and Christina Mainka)

A blog is a website that requires no special technical knowledge to create where the author can publish thoughts or ideas that make up timely entries appearing linearly, in chronological order. A blog is interactive and most commonly open to comments by other readers, but not to edits.(Keith Smyth and Christina Mainka,2010:77)

هي موقع ويب لا يتطلّب معرفة تقنية خاصّة لإنشائها، حيث يمكن للمؤلف نشر الأفكار أو الآراء التي تشكّل الإدخالات في الوقت المناسب، وتظهر بشكل خطيٍّ، بترتيب زمني. والمدوّنة تفاعلية، وعادة ما تكون مفتوحة لتعليقات القرّاء الآخرين، ولكن ليس للتعديل. (ترجمتنا)

6.2.1. تعريف (Kendra Oliver et al)

> *"A blog is a kind of social media tool that allows one to share ideas with authentic audiences and to engage those audiences in conversation. Most blogs look something like journals, with a series of "posts" appearing on the blog in reverse chronological order (newest posts at the top, older posts below). Blogs can address any number of topics, from travel to food to parenting to politics, and they can be written by single authors or by groups of writers. Typically, blogging software is very easy to use, but also flexible enough to allow for customization in both style and structure."* (Kendra Oliver et al., 2016*)*

"المدوّنة هي نوع من وسائل التواصل الاجتماعي تتيح لك تقاسم الأفكار مع جمهور حقيقي، والمشاركة في محادثة معهم. وتبدو معظم المدوّنات وكأنها صُحُف، وهي سلسلة من المنشورات التي تظهر على المدوّنة بترتيب زمني عكسي (أحدث المنشورات في الأعلى، والمشاركات الأقدم أدناه). ويمكن للمدوّنات تغطية مجموعة واسعة من الموضوعات من السّفر إلى الوجبات، والأبوة والأمومة إلى السياسة، ويمكن أن يكتبها مؤلف واحد أو مجموعة من الكتاب. بشكل عام، يعدّ برنامج التدوين سهل الاستخدام للغاية، لكنّه مرن بدرجة كافية للسّماح بتخصيص الأسلوب والبُنية.(ترجمتنا)

مهما يكن، إذا كان الغرض من مدوّنات منتصف تسعينيات القرن الماضي، تقاسم مشكلات الأحداث الواقعة، ونشر مؤلّفيها لروابط وأفكار شخصية وتعليقات، فإنّ مدوّنات اليوم لم تعد مجرّد صُحُف على الإنترنت أو صُحُفا شخصيّة؛ بل هي وسيلة فعّالة لتقاسم المعلومات في ما بين الأفراد ممّن لهم نفس الآراء، كما أنّ المدوّنات التعليمية (**edublogs**) هي مخصّصة للمواضيع والقضايا التعليمية التي تستحقّ إعادة النظر فيها.

2. **أهداف المدونة**

- أداة إبداع لأوّل شخص؛
- نشاط تعليمي تعاونيّ؛
- طريقة لتقاسم المعرفة؛
- للتّفكير والنقاش؛
- وسيط لربط مصادر أخرى.

3. **مزايا المدونّة**

من بين هذه المزايا، أنّها:

- مجّانية؛
- سهلة من حيث الإنشاء، وسهلة لتشمل الصور والروابط (لمشاركات أخرى)؛
- إمكانية الوصول إليها من خلال شبكة الإنترنت؛
- الإدارة والأرشفة التلقائية للمعارف (سجلّ عبر الإنترنت)؛
- تفكير الطلبة أكثر في عملهم الكتابي لجمهور أوسع؛
- امتداد حجرة الدراسة إلى خارج الحرم الجامعي ؛
- تعزيز مراجعة الأقران لأفكارهم؛
- تعزيز العلاقات بعد فترة الدرس.(Keith Smyth and Christina Mainka:78-79)

4. **أنواع المدوّنات التعليمية**

1.4. **مدونة الأستاذ:** وهي نوع من المدوّنات يديرها الأستاذ بالنسبة للطلبة، ويشرف عليها، ويساعد هذا النّوع في إعطاء الفرصة للطلبة لتنمية مهاراتهم في التعلم وتطوير آدائهم؛

2.4. **مدوّنة الطالب:** حيث يديرها الطلبة أنفسهم، أو تنشأ من قبل مجموعات تعاونية من الطلبة، وهنا يستطيعون التعبير عن أفكارهم، وتنمية روح القراءة والتعاون، والإطلاع بينهم، ويستخدمون فيها محرّكات بحثية للحصول علي المواقع المناسبة لمواضيعهم، ويمكن أن ينشئونها لكتابة يومياتهم، وهذا النّوع من المدونات، ينمّي الإحساس لديهم بالملكية والحصول علي الخبرة، والتّعامل مع النصوص التشعبية، والقراءة والقدرة علي الكتابة؛

3.4. **مدونة القسم:** وتكون نتاج جهد تعاوني للفئة الكاملة، ويمكن استخدامها في شكل لوحة إعلانات للطلبة لنشر الرّسائل والصوّر، والوصلات ذات الصلة بموضوع المناقشة، ومواضيع الفصول الافتراضية والمواد الدراسية المقرّرة للفصل.(أحمد المالكي، 2014)

5. **مكوّنات المدوّنة التعليمية**

هناك عناصر للمدوّنة التعليمية يمكن حصرها في الآتي:

• الرابط الدائم للمدونة: وهو الرابط الذي يستطيع من خلاله الطالب و/أو الأستاذ الدخول للمدونة؛

• اسم المستخدم وكلمة المرور: تستطيع من خلاله الدخول لأقسام المدونة؛

• العنوان الرئيسي للمدونة: والذي يتضح من خلاله عنوان الموضوع الذي تهتم به المدونة؛

• التدوينات: تمثّل العنصر الرئيس للمدوّنة، ويقوم صاحب المدونة بإضافتها لتظهر بالصفحة الرئيسية للمدونة، وهى الموضوعات والمقالات والملخّصات اليومية للدروس والأنشطة التعليمية المطلوبة؛

• الأرشفة: وهو مكان خاصّ تُرتّب فيه الموضوعات على أساس التصنيف، وتاريخ الكتابة

• الروابط: وهى روابط المواقع المرتبطة بالمدونة، والتي يرى صاحب المدونة أهميتها بالنسبة للزائرين، وقد تكون مواقع تعليمية أو مدوّنات الأصدقاء؛

• الأيقونات: وهى أيضا تمثّل روابط محدّدة الوظائف، مثل أيقونة البحث داخل المدوّنة، أو أيقونة المشاركات، أو الواجبات والأنشطة الخاصّة بالطلبة.(نفس المرجع)

6. **استخدامات المدوّنة:**

يمكن استخدام المدوّنة كـ:

• فضاء للتّواصل بين الأستاذ والطلبة، قصد تسليط الضوء على مشاكل خاصّة قد تظهر في القسم، ومناقشتها مع الطلبة، والتأمّل في سير الدرس، أو لاستكمال المناقشات التي بدأت في القسم؛

• فضاء للاجتماع، حيث يمكن لطلبة القسم التفاعل مع بعضهم البعض؛

• نشر الأبحاث والواجبات من قبل الطلبة إلكترونيّا بدلا من الطريقة التقليدية؛

• فضاء لخلق جوّ من التّعاون بين الطلبة والحوار البنّاء، وذلك عن طريق متابعة مدوّنات زملائهم والتّعليق عليها؛

• مرجع شامل لتمارين المادّة، ونشرها في المدونة لتصبح المدونة بعد ذلك مرجع شامل لتمارين المادّة يرجع إليها الطلبة في السنوات القادمة؛

• حقيبة إلكترونية يخزّن فيها الطالب أعماله وإنجازاته للرّجوع إليها لاحقا عند الحاجة. Jo) Ann Oravec, op.cit:2)

• تكملة للعمل المنجز في القسم، حيث يمكن للطلبة الانتقال من الحاسوب الشخصي، أو من محطات الكمبيوتر في المؤسسة. كما يمكن للأستاذ استخدامها كدعامة للدرس حيث ينشر فيها ملخّصات الدرس أو يدوّن فيها ملخّصا للنقاط الهامّة للمحتوى للتذكير. إضافة إلى ذلك، يمكن أن يقترح موارد للتعليق، أو أنشطة بيداغوجية، أو نصائح للقراءة من شأنها أن تكمّل المواضيع التي تمّ تناولها في القسم، أو الإلحاح على كفاءة خاصّة (القراءة والكتابة ...).

• فضاء للتدريس من قبل الأستاذ، حيث يقوم الطلبة بالمهام، أو السيناريوهات البيداغووجية التي يقترحها ويرافقها؛

• تحفيز وتطوير كفاءة التعبير الكتابي بشكل خاص، ويمكن للأستاذ دعوة طلبته إلى نشر تعليقات أو ملاحظات على أسئلة مختلفة: تعليق على اقتباس، ردّ فعل على قراءة نصّ عبر الإنترنت يقترحها لأستاذ، قاموسا لقسم حيث يقترح الأستاذ أسبوعيًّا تعبيرا اصطلاحيّا، وعلى الطلبة كتابة/ابتكار تعريف له، وإيجاد أمثلة في السياق، أو تقديم ما يعادله في اللغة الأم).

• تحقيق مشروع تعليمي، فمن خلال وظائفها، فإنّها تعزّز تقاسم المعارف والبناء التعاوني للمشاريع البيداغويجة بين الطلبة، أو بين مجتمع المتعلمين. ومن ثمّ، يمكن لكل مشارك كتابة رسائل، والردّ على الآخرين، والمساهمة في إثراء وتحديث المعلومات في سياق العمل نفسه. (Haydée Maga, 2007) أنظر الرابط:

http://blog-motives.over-blog.com/pages/Pedagogie_du_blog_FrancParler-387359.html

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي

1.السياق:

يرى (Williams & Jacobs, 2004) إنّ القدرة الدينامية للتدوين كقناة تواصل للتعبير عن الذات، والتواصل الاجتماعي قد غذّت الاهتمام المتزايد بالتدوين باعتبار المدوّنات موردا تعليميا . أمّا (Burgess, 2006) فيرى أنّ دُعاة المدوّنة التعليمية ينظرون إلى هذه الأخيرة كأداة فعّالة للتعلم التشاركي المرتكز على المستخدم ، بحجة أنه يساهم بشكل حيوي في "إعادة صياغة تصوّرات الطلبة" كمشاركين ناقدين ومتعاونين ومبدعين في البناء الاجتماعي للمعرفة استنادا على النظريات البنائية الاجتماعية.((In- Brett Farmer and Audrey Yue, 2007)

يأتي ذلك من منطلق أنّ الأبحاث أظهرت أنّ الطلبة في التعليم العالي في الطّور الأوّل، خاصّة السنة الأولى يعانون دائما من مشاعر العزلة والغربة، لأنّهم يكافحون من أجل الانتقال إلى نظام تعليمي مختلف جذريًا.

ولمواجهة هذه الصعوبات، قام المؤلفون بدمج موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - موقع الويب للموضوع ، ووحدات التعلم متعدّدة الوسائط ، وشبكات التعلم غير المتزامنة مثل لوحات الإعلانات الإلكترونية - مع نتائج مفيدة بشكل واضح. وبالتالي ، تم اعتبار المدونات امتدادًا مفيدا ومكملًا لممارسات التعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذا المجال. وعلى وجه الخصوص، كان من المأمول أن إمكانيات التدوين للعرض الذاتي والتفاعل الاجتماعي ستساعد الطلبة على تكوين شعور أقوى بالاستقلال الشخصي والحقّ في التعبير، من ناحية ، وزيادة التّواصل بمجتمع التعلم المشترك، من ناحية أخرى.

وعليه، قدّمت تجارب المدوّنة فرصة للتوسّع في هذه الأنماط من التفكير ما وراء المعرفي أثناء تطوير استراتيجيات جديدة للتعلم المستمر، خاصّة، وأنّ الموضوع المعني يركّز على الثقافة والوسائط المعاصرة ، وكانت القدرة التفاعلية والنص التشعبي للتدوين مثالية في ما يخصّ التفكير المشترك للطلبة، حيث يربطون المفاهيم التي يدرسونها في موضوع ما بالقضايا والأحداث الجارية في السياق الاجتماعي الأكبر .

إنّ شبكة الإعلام الآلي، تتيح للأشخاص المتصلين الوصول إلى المعلومات والتواصل مع الأشخاص عبر العالم. وهذا العصر أحدث تغييرات عميقة في البنية التحتية لمختلف المؤسّسات ومنها المؤسسات التي تقدّم التعليم التقليدي. وستؤثر زيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات على كيفية حدوث التعليم والتعلم في أوساط التعليم العالي. ويتعّين على الأوساط الجامعية بالضرورة التكيف مع هذه التغييرات ومحاولة الاستجابة لشريحة واسعة الداعية إلى تكوين متنوّع (Flanagan et Egert, 2000)

ويرى الباحثون في مجال التعليمية والبيداغوجيا، أنّ هناك متطلّبات جديدة لهذا الجيل، الذي يسميه "مارك برنسكي" المواطنون الرّقميون، ويحثّ الأساتذة على تعلّم التواصل بلغة طلبتهم . (Prensky, 2004: 1).

ومن خلال مقاربة التعلم المدمج، تمّ استغلال البيئات الافتراضية، ومنها فضاء المدوّنة قصد تحسين الدّرس التقليدي. ذلك ما سنتناوله في هذا الفصل مبرزين الدّور الذي يمكن أن تلعبه المدوّنة في التعليم والتعلم، سواء مُدوّنة الأستاذ التي يستخدمها لتبادل المعارف، وتقديم الإرشادات للطلبة، ونشر قائمة بالروّابط المشروحة، ومراجعة أعمالهم ومراقبتها، أو الطالب الذي يمكن أن يستخدمها كأداة عمل جماعية، بغرض تبادل الموارد ذات الصّلة بالدروس. (S. Luján-Mora)

1.1. سؤال البحث:

تبحث الطالبة في سؤالين في هذا الصّدد، هما:هل استخدام المدوّنة والتّدوين في بيئات التعليم المدمج في المؤسسة الجامعية يعدّ مقاربة فعّالة في توليد وبناء التفكير التأملي بين الطلبة؟ وهل هي بيداغوجيا دينامية للتعلّم البنائي؟ وستعتمد الطالبة في إجابتها عن السؤالين من خلال تقديم أربعة نماذج من تجارب تمّ إجراؤها في جامعات عديدة.

2.1. منهجية البحث:

اعتمدت الطالبة المنهج الاستكشافي الوصفي، حيث تمّ عرض دراسات حالة أجراها أساتذة جامعيّون في أربع جامعات، تناولوا فيها تجاربهم في استخدام المدوّنة في سياقات تعليمية مُدمَجَة، اعتمادا على شبكة الويب، واستخدامهم لمقاربات البحث النّوعي مع عمليّات جمع وتحليل البيانات.

3.1. هدف البحث:

إنّما ترومه الطالبة من هذا البحث - وهو عملية استكشافية وصفية بحتة لمقاربتي التعلّم المدمج، والمدوّنة - هو تقديم تجارب عالمية في اعتماد هاتين المقاربتين، قصد استفادة طلبتنا من هذه التجارب، واستخدامها في ممارساتهم التعليمية/التعلّمية، في القسم، وفي البيئة الافتراضية باعتبارها بيئة تعلمية/بنائية نشطة، وبيئة للتفاعل وجها لوجه، وبعبارة أخرى، مقاربة عقلانية لهيئة التّدريس والطلّبة على حدّ سواء.

4.1. جمع البيانات

من أجل الوقوف على استخدام المدوّنة والتّدوين في بيئات التعلم المدمج، قامت الطالبة بجمع مجموعة من المقالات من شبكة الإنترنت تتمحور حول استخدام المدوّنات، في العديد من جامعات العالم، ومقالات تتعلّق بالمدوّنة في التعليم، وقد اختارت الطالبة خمسة نماذج من الدراسات الاستقصائية حول استخدام المدوّنات في بيئات التعلم المُدمَجَة في الجامعات، وهو ما تمّ تضمينه في هذا الفصل.

5.1. المسح:

انطلاقا من النماذج المختارة، سعت الطالبة إلى معرفة نوع الطّرائق التي استخدمها القيّمون على هذه الدراسات في استخدامهم المدوّنة في تعليمهم، وما أثر هذه الطريقة أو تلك على النتيجة النهائية. وقد لاحظت الطالبة أنّ دراسات الحالة؛ تناولت استخدام المدوّنة في القسم لإيجاد طرائق جديدة تخصّ معرفة القراءة والكتابة على الشّبكة، وتحفيز التفكير لدى الطلبة وتحسين كفاءات الكتابة من خلال ممارسة التّدوين. وعلى العموم، كان غرض هذه الدراسات، الوصول إلى ما إذا كانت المدوّنة تؤدّي إلى تحسين التّواصل والتّفاعل والتّعاون بين الطلبة، وبينهم وبين أساتذتهم، وبناء جسور اجتماعية مع أقرانهم، ومع مهنيّين في مجال تخصّصهم، ليمتدّ إلى ما هو أبعد من سياق حجرة الدرس، كما كانوا يأملون في أن يشمل التّدوين تحرير مقالات وتعليقات حول محتوى المحاضرات، والواجبات، والسيرورة التي من شأنها تحسين كفاءات النّقد والتّفكير.

6.1. أدبيات البحث:

سبق وأن أشرنا إلى أنّ مدوّنة الويب "Weblog هي موقع يسهل إنشاؤه وقابل للتحيين بسهولة، ويسمح للكاتب (أو الكتّاب) بالنشر الفوري على الإنترنت من أي اتصال بالإنترنت" (Will. Richardson, 2006). أنظر الرابط: https://files.hbe.com.au/samplepages/CO2437.pdf

ويمكن وصف المدوّنات بأنّها عملية تتضمّن العلاقة المتبادلة بين القراءة والنقد والتفكير والتساؤل والكتابة والتعاليق. لذا، فإنّ المدوّنات ليست فقط متعلقّة بالكتابة، ولكن لكل هذه العمليات. وقد أوضح "داونز" أن "التدوين يتعلّق بالقراءة أولاً. لكن الأهم من ذلك، أنّ الأمر يتعلق بقراءة ما يهمّك: ثقافتك، مجتمعك، أفكارك. كما يتعلّق الأمر بالانخراط في المحتوى ومع مؤلفي ما قرأته - تفكّر، تنتقد، تتساءل، الردّ "(Downes, 2004:17).

للإشارة، يختلف المدوّنون عن مستخدمي منتديات المناقشة، وقاعات الدردشة لأنّ لديهم سيطرة واسعة على إدارة النظام؛ لذا، يشعرون بملكية مدونتهم. وفي منتديات الدردشة أو المناقشة، يمكن أن يقطع الحوار آخرون. وبالتالي، ففي المدوّنات، يمكن للكتّاب إدارة إدخالاتهم وتعليقات الآخرين وفقًا لتفضيلاتهم. ويمكن أيضا تمييز المدونات عن مواقع الويب وبهذا المعنى، يمكن للزوار الدّخول إلى أرشيفات المدوّنة والوقوف على تطوّر الأفكار، بينما في مواقع الويب ، يتمّ عرض آخر الصفحات المُحيّنة فقط.

من ناحية أخرى، فإنّ بساطة وسهولة إنشاء المدونات والحفاظ عليها ونشر الإدخالات تجعل التدوين طريقة مناسبة للكتابة التدريجية. علاوة على ذلك، يمكن للمؤلفين إنشاء ونشر إدخالاتهم في الوقت الذي يناسبهم بغض النظر عن الموقع أو الوقت من اليوم. أيضا، يعد الترتيب الزمني العكسي مناسبًا لكل من المدونين والقراء لمعرفة علام يعمل عليه المدونون حاليا بسهولة.

إنّ الأنشطة الرئيسية للمدوّنات، هي التفكير التأملي والحوار الكتابي، والكتابة والقراءة، ثمّ، أنّ استخدام هذه الأنشطة معا سيساهم في تنميتها جميعا. ونظرا لاستخدام هذه الأنشطة معا في المدوّنات، فإنّ هذه الأخيرة ستساعد نظريًا على تنمية مهارات التفكير والحوار والكتابة والقراءة لدى الطلبة.

لذا، يرى (J. B. Williams, J. Jacobs) أنّ هناك فوائد بيداغوجية للتّدوين، ففي الأدبيات، توصف طريقة المدوّنات كتكنولوجيا "... لديها القدرة على انخراط الناس في نشاط تعاوني، وتقاسم المعارف، والتفكير، والمناقشة (J. B. Williams, J. Jacobs, 2004:234).

وبالمثل، يرى (A. Oravec, 2002) أنّ "تطوير المدوّنات يمكن أن يسمح للطلبة بأن يصبحوا أكثر تحليلاً ونقدا؛ وذلك بالاستجابة بنشاط لوثائق الإنترنت، ويمكن للطلبة تحديد مواقفهم في سياق كتابات الآخرين، وعرض وجهات نظرهم الخاصّة حول قضايا معيّنة.

(J. A. Oravec, 2002: 618)

إضافة إلى ذلك، "يمكن للمدوّنات تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، كما تعدّ محفزّا قويّا للتفكير الإبداعي والحدسي والترابطي؛ وتشّجع التفكير التّناظري؛ وهي أداة قويّة لزيادة الوصول إلى المعلومات الجيّدة وعرضها؛ هذا، ويجمع التدوين بين أفضل ما في التفكير المنفرد والتفاعل الاجتماعي ". (Fernette Eide M.D. and Brock Eide, 2005) أنظر الرابط:

https://www.prweb.com/pdfdownload/213538.pdf

كما أنّ انخراط الطلبة في المدوّنات يتضمّن انتقاء وتنظيم الموارد التي يجدونها على الإنترنت، والربط التشعبي لهذه الموارد لدعم أفكارهم، ونقد هذه الموارد ووضعها في سياقها (J. A. Oravec, op. cit : 619) وعندما تحدث هذه العملية بانتظام، يمكن للمدوّنين توسيع وجهة نظرهم (R. Blood, 2002) أنظر الرابط:

http://www.rebeccablood.net/handbook/excerpts/weblog_ethics.html

بل، وأيضا قاعدة معارفهم المتعلّقة بمجالات اهتمامهم (R. E. Ferdig, K. D. Trammell, 2004 :14) ومن خلال هذه العمليات، قد يولي الطلبة مزيدا من الاهتمام ويتّخذون قرارات أكثر دقة في كتاباتهم بسبب الجمهور الكبير (Will. Richardson, 2006: 3). ثمّ، أنّ استخدامها يوفّر للطلبة "فرصا مشروعة للمشاركة" (R. E. Ferdig, K. D. Trammell, op. cit : 17). وقد أشار أحد الباحثين إلى دراسة تتعلّق بطريقة المدوّنات واستخدامها بشكل تجريبي مع الطلبة كطريقة اختيارية، إذ أنّ 55٪ منهم أعربوا عن أنّها كانت مفيدة في تعلّم دروسهم، وأكّد 77٪ منهم أنّها أدّت إلى تحسين "مستوى التبادل الفكري الهادف بين الطلبة" ومن ثمّ، فهي قد تعزّز التفاعل بين الطلبة وتدعم استقلاليتهم في نفس الوقت (Ibid : 18)

مهما يكن، فإنّ طريقة المدونات تعدّ مقاربة بديلة فيما يتعلق بالمشكلات سالفة الذكر ويمكن باستخدام طريقة المدونات حلّها، بحيث أنّها أداة لـ:

- الاستخدام المشترك للتفكير التأملي والحوار والقراءة والكتابة بُغية تنمية مثل هذه القضايا جميعها؛ إذ أنّ الانخراط المنتظم في هذه السيرورة سيساعد الطلبة على التفكير في وجهات نظرهم الخاصّة تجاه وضعيات متنوّعة، ومساعدتهم في العثور على أسلوبهم في الكتابة. وإذا كان هدف التعليم العالي هو مساعدة الطلبة على أن يصبحوا مفكّرين مستقلّين، في الكتابة الأكاديمية، فإن الآراء الشخصية في الكتابة الأكاديمية لا تشجّع إلا إذا كانت مدعومة بالأدبيات. من ناحية أخرى، باستخدام طريقة المدوّنات، يمكنهم الانخراط في كل العمليات المذكورة، وهو ما لا يمكن تحقيقه داخل القسم. ثمّ، يمكنهم الكتابة بشكل تفكيري، وقراءة مصادر أخرى، ونقدها، وتلقّي وتقييم تعليقات المدوّنين الآخرين.. الخ.

7.1. الدراسات السابقة

إنّ الأدبيات المتعلّقة بالمدوّنات قليلة جدّا، في مجال التعليم. عموما، ومنها في تعليمية الترجمة - في حدود علمنا - ومن جهة أخرى، أنّ المؤلفات الأكاديمية الموجودة حول المدوّنات، تتعلّق بالتطبيقات البيداغوجية للمدوّنة في مجال تكوين الأساتذة والمهن الأخرى.

ومع ذلك، وقفنا على البعض منها، مثل مقالة (Oravec) المنشورة في العام 2002، حيث يرى إمكانات المدوّنة كأداة لتعزيز التعلّم العميق على أصعدة متنوّعة، والتعليق على مزايا استخدامها كأداة تعمل كمجّلة عبر الإنترنت لتشجيع التفكير الشخصي، وكوسيلة لتشجيع التعاون من خلال تبادل روابط الموارد وتحيين المعلومات، وأنّ المُدوّنة لها أبعاد عديدة تناسب "الأصوات الفريدة" للطلبة، فهي تمكّنهم من المسؤولية، وتشجّعهم على أن يكونوا أكثر تحليلا في تفكيرهم. بمعنى، أنّ فكرة المدوّنة تأتي بغرض تنمية وحفاظ الطالب على صوته الخاصّ والواضح، والواثق، وأن يصوغه بعناية ويدافع عن آرائه. (Oravec, 2002: 618)

من بين هذه الأدبيات أيضا، دراسة قام بها (Ferdig & Trammel 2004) حيث استندا في دراستهما على النظريات البيداغوجية لـ (Vygotski)، وتقييم القيمة البيداغوجية للمدوّنات؛ وقد رَأيا أنّ الطبيعة الاستطرادية لبناء المعرفة ومعالجتها يكون أفضل عبر نظام التّدوين الفوري والتّعليقي. كما لاحظا أنّه سيكون هناك ميل طبيعي نحو التفكير والتحليل من طرف الطالب،

كون أنظمة التّغذية الراجعة جزء لا يتجزأ من واجهة التّدوين، ولاحظا أيضا أنّ سياق التعلم من خلال روابط النص التشعبي إلى مواد أخرى يشجّع على إعادة النظر ومراجعة المفاهيم المستفادة وإثراء تجربة التعلم. وأكّدا على أنّ المدونات، هي أكثر نجاحا في تعزيز التفاعلية التحادثية (interactivité conversationnelle)وهي طريقة تفاعل أكثر ملاءمة لتحسين العلاقات بين الطلبة والأساتذة، والتعلّم النشط، والتفكير التّسلسلي، ومرونة أكبر في التعليم والتعلّم بشكل عام.(Ferdig, RE & Trammell)

كذلك، قامت كل من (Franklin and Peat) بدراسة أجرتاها في جامعة "سيدني" بأستراليا، حيث رأتا أنّ التكنولوجيا الحديثة ساعدت على توفير مرونة كبيرة في أساليب التعلّم، إذ أصبح في إمكان الطلبة الاستفادة من البيئة التعليمية الجديدة للدخول إلى المادة التعليمية في الأوقات التي تناسبهم مع إمكانية التغذية الراجعة، وتناولت تجربة الجامعات الأسترالية، التي يتمّ فيها الأخذ بفكرة التعليم وجها لوجه، والاستفادة من الإنترنت لتوفير المصادر المختلفة الإضافية. وأكّدتا أنّ استخدام الإنترنت في التعليم لا يعني الاستغناء عن الطريقة التقليدية في التدريس التي ينتظم فيها الطلبة داخل حجرة الدرس، وإنّما تُعتبر عملية مُكمّلة، وتعمل على تسهيل وتعزيز العملية التعليمية/التعلمية. وأشارتا إلى إنّ التعليم الذي يهدف إلى غرس عادة التعلم مدى الحياة ينبغي أن يتّسم بالمرونة، و بتعدّد الوسائل التي تُسهم في تنمية شخصية الطالب، وفي غرس مهارات التعلم الذاتي. وأوصت بأهمية الأخذ في الاعتبار احتياجات الطلبة من ناحية، وبمتطلّبات سوق العمل من ناحية أخرى . (Franklin and Mary Peat:246-247)

مجمل القول، إنّ الاستقصاء المتعلّق باستخدام المدوّنات في الجامعة وفق العديد من الدراسات، التي قمنا بمراجعتها، خَلُصت إلى أنّ هناك حاجّة ماسّة لمنصّة اجتماعية عبر الإنترنت جنبا إلى جنب مع التفاعل وجها لوجه، حيث يمكن للطلبة الالتقاء وخلق صداقات، والتحاور، والتعاون فعليّا في بيئة مألوفة للطلبة من هذه الثقافة، وهذا العصر. علاوة على ذلك، رأت هذه الدراسات الحاجة إلى موقع على الإنترنت، يسمح للطلبة بالتفكير والكتابة بشكل غير رسمي حول القضايا المتعلّقة بالمحتوى الأكاديمي والمحاضرات والأعمال لجمهور مألوف أو غير مألوف. من ناحيّة أخرى، الاعتقاد بأنّ هذا الوسط الجديد للتواصل الافتراضي جنبا إلى

جنب مع التواصل وجها لوجه، سيزيد إلى حدّ كبير من الدّافعية والإبداع لدى الطلبة فيما يتعلّق بمحتوى المقرّر. تلك هي خلاصة ما توصّل إليه أساتذة جامعيّون بناء على أبحاثهم الاستقصائية فيما يتعلّق باستخدام المدوّنات في التعليم إلى جانب التعليم والتفاعل التقليديين وجها لوجه.

وبصرف النّظر عن مادّة التخصّص- حيث لا تتوفّر دراسات خاصّة تحت عنوان تعليميّة التّرجمة وباستخدام المدوّنة - في حدود ما وقفنا عليه من دراسات في هذا الشّأن - ارتأينا تقديم بعض النماذج من هذه الأبحاث، ونعتقد أنّها تنطبق على مختلف التخصّصات، علمية كانت، أو إنسانية/اجتماعية ما دام هدف التعليمية واحد.

وقبل تناول هذه التجارب المختلفة، ينبغي التّنويه إلى أنّ (Oliver Wrede) قد عرض استبيانا صغيرا منذ بضع سنوات حول مدوّنات الويب الخاصّة بالتعليم، ودعا أيّ شخص للمشاركة؛ بدءا بالتسجيل أولاً للتعليق). وكانت الأسئلة التي طرحها، هي كالآتي:

1. ما المادّة التي تدرّسها (وفي أي سياق مؤسسي)؟
2. إلى أيّ مدى مجال معرفتك مبنيّا (structuré)؟
3. ما أهمية الخطاب بين الطلبة في دروسك (تفاعل بين متعلّم/متعلّم)؟
4. ما التّوازن بين التفاعل عبر الإنترنت، والتفاعل وجها لوجه في دروسك (من حيث الوقت و/أو النّوعية)؟
5. أيّ أنواع المدوّنات التي يمكنك تحديدها في بيئتك؟
6. هل تدعم استخدام كلّ طالب للمدوّنات؟ لماذا؟
7. هل قمت بتعليم كيفية إنشاء مدوّنة على هذا النحو؟
8. كيف تقوم بدمج أنشطة مدوّنة على عدّة مواقع داخل مؤسستك التعليمية؟
9. هل هناك أيّ شيء يجعل المدوّنات (أو برمجية المدوّنة) أفضل من الطرائق الأخرى في إنشاء المحتوى؟
10. ما ميزات برمجيات المدوّنات الحالية التي تفضّلها أكثر؟
11. هل هناك جودة أساسية تمّ إنشاؤها لمهمّتك التعليمية من خلال المدوّنات والتي لا يمكن تحقيقها بطريقة أخرى؟

12. هل هناك انتظارات من المدوّنات في سياقك التعليمي، لم ترضيك، أو تمّ تجاوزها؟ (Oliver Wrede,,2003 :8)

2. أمثلة من دراسات الحالة حول استخدامات المدوّنات في التعليم العالي

1.2. نموذج جامعة "فالادوليد" إسبانيا

مجتمع البحث: طلبة مرحلة ما بعد التدرّج

عيّنة البحث:

موضوع التجربة: فتح موقع لقراءة ونقد مراجع حول تاريخ ونظريّة الترجمة.

هدف التجربة: تقديم الدّعم الوثائقي لجميع أولئك الذين يظهرون اهتمامًا بدراسات الترجمة.

المعروف، أنّ الترجمة تحتوي على العديد من المشكلات الهامّة التي يمكن مناقشتها بشكل جماعي ونجعل منها موضوع المدوّنة. ويمكن أن يكون النص الأصلي لوحده، أو بعده، الذي يبدو وكأنّه متعدّد الأوجه، فرصة ممتازة للمناقشة في مدوّنة.(Antonio Bueno Garcia,2013 :43)

ويمثل استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني 2.0 في تعليمية نظرية وممارسة الترجمة خطوة جديدة في تاريخ تعليم الترجمة، بالإضافة إلى كونه تحديًا. وقد سمح لنا برنامج العمل باختبار درجة فعالية نظام التعاون، ورؤية أكثر وضوحا لتصوّر العلاقة التعليمية الجديدة، واشتغال وتكيّف هذه الموارد في تكوين المترجمين.(ibid :48)

- يقوم الطلبة بإعداد مذكّرة قراءة مرجع يكون من اختيار الطلبة يتعلّق بتاريخ أو نظرية الترجمة.

- يقوم الأستاذ بتقييم المذكّرة، ثمّ يتمّ وضعها بعد التّصحيح في (فضاء المدوّنة)

- الفاعلون المنخرطون في هذه المهمّة يتقاسمون عملهم وفق خطة مُعدّة مسبقا:

في بداية الدرس، ينظّم الأستاذ فريقين: فريق المحرّرين، الذي يهتم بكتابة المذكّرة بعد وضع مؤشرات حول المحتوى والأسلوب، والناشر الذي سيكون مسؤولاً عن نسق (de lamise en page) الأعمال وموقعها في فضاء المدوّنة، والوقت المخصّص للطلبة لقراءة وكتابة التقرير

هو ثمانية أسابيع، وبعد ذلك يقوم الأستاذ بالتصحيح والكتابة قبل أن يكمل فريق التحرير مهمته. (ibid :44)

- كان أحد أهداف الدينامية التكوينية الجديدة هو تحويل الطلبة إلى مولّدين للمحتوى. وهذا لا يخلو من تداعيات على نظام التعليم التقليدي للأستاذ الذي يجب أن يغيّر طريقة العمل مع الفريق: الاضطرار إلى الاستفزاز دون القول، يتابع التطوير دون تدخّل أو تقريبا، تنفيذ برنامج بمشاركة كلّ القسم (ibid :45)

التعاون مسموع فقط في المجال الضيق للقسم، ولكن في بيئة إجرائية(عملية). ومن ثمّ تتطلّب التكنولوجيات والتعليمية الجديدتين أشكالًا من التّعاون المحلي والوطني والدّولي في مناسبات مختلفة: بين الطلبة، بين الأساتذة، بين الباحثين، بين المشاريع ...

النتائج

في هذه البانوراما الجديدة حيث يتم تعليم الترجمة، قد يكون من المفيد ملاحظة بعض النتائج حول استخدام التكنولوجيات الجديدة، إذ:

- أتاحت التجربة التي أجرتها مجموعة أبحاث " السميائية البينية، الترجمة والتكنولوجيات الجديدة Intersémiotique, Traduction et Nouvelles Technologies (ITNT) على منصة Moodle التي يديرها قسم الترجمة وبدعم من فريق (ITAST)المتعاون مع (ITNT) الذي سمح بمعاينة بعض نتائج الطلبة والأساتذة.

- من ناحية الطلبة، كان اهتمامهم بالتكنولوجيات الجديدة واضحا، فالإحساس والشّعور بالبطولة في مجال البحث عن المعلومات يحفّز بلا شك الدافعية في التكوين، وهو ما يشكّل ميزة في هذه العملية. وكان يُنظر إلى الدور النشط والدينامي للتعلّم على أنّه جانب إيجابي، ولكن له أيضا سلبيات. ومع ذلك، يعتبر الطلبة أنّ الجهد المطلوب كبير، خاصّة عند اقتراب الامتحانات. كما أنّ استخدام التكنولوجيات الجديدة يؤدّي إلى القلق إذا لم يتمّ قياس مدى ذلك. ويعتبر الطلبة بشكل عام أنّ الانتباه إلى النظام يتطلّب جهدا إضافيّا ولكنّه مقبول.

- بخصوص مشاركة الطلبة في مختلف تجارب الويب 2.0 التي أجراؤها في العام (2009) ، خاصّة الويكي والمدوّنة والمنتدى، فقد أظهرت النتائج أنّها غير متكافئة. (ibid :46) فبعد

استخدام مختلف الموارد والأنشطة في القسم، تبيّن أنّ المنتدى كان الأداة المفضّلة والأكثر استخداما من قبل الطلبة مقارنة بالويكي والمدوّنات.

- بالنسبة للأساتذة، كان انطباعهم أنّ الطلبة فضّلوا المشاركة في أنشطة ملموسة تمّ البدء فيها مقدّما، وليس تلك التي تتطلّب البناء أو ثمرة الابتكار. وهذا الموقف يتغيّر في مستويات العليا في التعلم. والملاحظة العامّة هي أنّ الطلبة يتردّدون في المشاركة إن لم يكونوا أمام أنشطة إلزامية.

- كان لدى الأساتذة، شعور بأنّ هذه التعليمية الجديدة تتطلّب جهدا إضافيّا من جانبهم؛ فاستخدام هذه الموارد يتطلّب بالتأكيد عملا مسبقا لتدريب الطلبة والتخطيط للوسائل. ولكن بالنسبة للمكوّنين في الترجمة، فإنّ استخدام تقنيات الويب 2.0 الجديدة تسمح بتوسيع وجهات نظر عمله. ويمثّل اكتشاف القيم الجديدة، مع تقدّم نشاطه، حافزا في عملية التكوين الذاتي. ومن وجهة النظر الإجرائية، فإنّ التعليم عبر الشبكة يوفّر حلولًا جدّ عملية لمشكلة المكان والزمان؛ إذ تظلّ الإمكانية مفتوحة للعمل والتكوّن من أيّ مكان، وبغضّ النظر عن ضغط الوقت.

لقد تم تنفيذ العديد من الأعمال المتعلّقة بالابتكار البيداغوجي في الجامعات، قصد تجاوز أنظمة التعليم التقليدية وتحقيق تعليم ذو نوعية. إنّ نجاح هذه المبادرات، والعديد منها كانت تقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جهة، وعلى موقف والتزام الأساتذة بالتغيير في المنهجية. ومن ناحية أخرى، على الدّعم المقدّم من الجامعة لتلبية احتياجاتهم في التكوين وتسهيل إدماج هذه الموارد الجديدة في التعليم والتعلم " (ibid :47)

مسح البيانات:

تظهر بيانات المسح أنّ الأساتذة يدركون أنّ تكنولوجيا المعلومات هي حقيقة يجب أخذها في الاعتبار. ويعتبرونها كتحدّ يتم التعامل معها تدريجيّا، لأنّهم يقرّون بالإمكانات التي توفّرها لعملية التكوين. إضافة إلى ذلك، كانوا جميعا مستعدّون لبذل جهد لتحيين إمكانات جميع هذه الوسائل التكنولوجية. كذلك، هناك حاجة إلى تعزيز تحسين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسات، لأنّ إدخالها يرتبط بالموارد التكنولوجية المتاحة للأساتذة في عملهم اليومي.

الاستنتاجات:

يمثل استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني 2.0 في تعليمية نظرية وممارسة الترجمة خطوة جديدة في تاريخ تعليم الترجمة، كما يمثل تحدّيا. وسمح برنامج العمل باختبار درجة فعالية نظام التعاون، والحصول على رؤية أكثر وضوحا لتصوّر العلاقة الجديدة للتعليم، وكذلك اشتغال وتكييف هذه الموارد في تكوين المترجمين.

إنّ العمل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يسمح بالاستجابة إلى معايير أشكال التقييم الجديدة، التي يتبنّاها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي (EHEA) ونظامه في تحويل الائتمان ECTS.

بلا شك، أصبح العمل على النصوص أكثر أداء مع إمكانية هذه المقاربات في كلّ الاتجاهات، وبمساهمة الموارد التكنولوجية المختلفة. ومن المؤكد أنّ استخدام هذه الأخيرة يغّير علاقة المترجم بالنص، ولكن أيضا المترجمين فيما بينهم من خلال جعل الاتصال بين الأفراد ممكنا وهذه التكنولوجيا تسهم شيئا فشيئا في تغيير هذه المهنة الانفرادية(solitaire) إلى مهنة للتواصل المترابط والجماعي.

في سياق الدراسات الترجمية، يتيح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعميق المشاكل وتعريف الطلبة بالتيارات المختلفة. وعادة ما يتم نشر نظرية الترجمة عبر التعلم الإلكتروني 2.0 بروح من المشاركة والتعاون، فهو تسهيل لنشر الأفكار، وتسهّل الشبكة أيضا الحوار والإثراء الفكري. وتتيح الوسائل الجديدة العمل بميزة حقيقية من منظور الوثائق والتعبير. في هذه اللحظة البيداغوجية، تطرح ملاحظة من منظور التكوين: فالعقبات التكنولوجية التي كانت واضحة في السابق بين دراسات (أو شعب) العلوم الإنسانية أو العلمية قد انتهت بالفعل.

إنّ الترجمة تدرس باستخدام نفس وسائل الإعلام الآلي مثل المواد العلمية والأدوات التيليماتية (عن بُعد) التي تمّ تطويرها تبدو مناسبة جدًا لتقييم الطالب من هذا الجانب أو ذاك.

وأخيرا، فإن الإمكانيات الحقيقية التي توفّرها هذه الأداة معتبرة وما تزال غير مستكشفة في كثير من الحالات. ولا شكّ أنّ استخدام التعلم الإلكتروني له سلبيات، ولكن له مزايا أيضا. في الوقت الحالي هناك نقاش لإيجاد صيغ ذات اهتمام جماعي في تعليم المترجمين المستقبليين،

للاستفادة من التكنولوجيات الجديدة وعدم تفويت التحدي. ويبدو أنّه من الأهمية بمكان أن يستفيد العالم الأكاديمي من هذا المكسب الجديد واستخدامه في أعمال مشتركة مع مؤسسات جامعية وطنية أو دولية .

تكون النتيجة السعيدة لكل هذا، هي الحل المتناغم للنزاع القائم بين التعلم السلبي الذي ينتج معلومات مفرطة، والتواصل النشط، بين نظرية المعارف وتطبيقها، كما الحال في الترجمة. إنّ الخلافات بين المدارس التي تدعو إلى مثل هذه النظرية أو مثل هذا النموذج التعلّمي يجب أن يفسح المجال لأداء التواصل. قلق عملي يحدده الدور الذي تلعبه الترجمة والمترجمون في عالم اليوم. وبالتالي، لن يكون الهدف الأساسي للتعلم هو التعلم، دون أي اهتمام آخر، ولكن إظهار أنّه يمكن تنفيذه. وتمشيا مع الفلسفة البراغماتية، فإنّ الزّمن الجديد يقتضي البحث عن الفاعلية والمردودية، وهو ما يدعو إلى التعاون والتآزر. (ibid :49)

2.2. نموذج مركز شرق آسيا كيوتو(EAC)، اليابان (2003) **دراسة حالة**

عيّنة البحث: 6 طلبة (3 ذكور+ 3 إناث)

موضوع الاستقصاء: التعليم التّعاوني المدعوم بالحاسوب

هدف البحث: تمّ إجراء هذا البحث من طرف (Aaron P. Campbell) مع ستّة طلبة أمريكيين يستخدمون المدوّنات الفردية، وذلك من خلال درس جمع فيه بين التواصل وجها لوجه، والتفاعل عبر الإنترنت (Campbell, 2003:14). وكان يرغب في أن تؤدّي المدوّنات مع التواصل وجها لوجه إلى غرس الفضول لدى الطلبة وزيادة الدافعية لديهم، وتنمية كفاءاتهم التحليلية والإبداعية، واستقلاليتهم، ووعيهم الذاتي، ومعارفهم ومهاراتهم الاجتماعية (ibid :18)

عمليّة المسح: دعا (Campbell) الطلبة إلى نشر مقالات في مدوّناتهم، والردّ على المدوّنات الأخرى بانتظام، وقام بجمع كل المقالات. وفي ما يخصّ تلخيص التعليقات حول الدرس كانت في الغالب من خلال المقابلات الشّخصية باستخدام الأسئلة المفتوحة. وقد وجد أنّ بعض الطلبة قد نجحوا على مستوى الدّافعية بفضل ردود الفعل التي أثارت مناقشات أكثر عمقا، في حين وجد طالبين أنّهما حاذقان لكنّهما ممّلان. وأنّ الطلبة المشاركين في المدوّنات متعلّمون آخرون، إذ رأوا في المدوّنة "مُتعَة وهادفة وجذّابة رغم صعوبتها (ibid:: 52).

نتائج تحليل البيانات:

استخلص (Campbell) من بحثه الاستقصائي جملة من الملاحظات، بخصوص:

• بُنيَة دروس مفتوحة؛ إذ يتطلّب التعلم التعاوني النّاجح الالتزام والتوفيق وروح المسؤولية الشخصية لدى كلّ مشارك، بالإضافة إلى بُنى مترابطة إيجابية يمكن إعدادها. وفي هذا الصّدد، استشهد بـ (Johnson 1994) الذي يرى أنّ ذلك يتمّ عندما يفهم الطلبة أنّ عملهم مفيد للطرفين، وأنّ نجاح كلاً منهم يعتمد على مساهمة ودعم الأعضاء الآخرين. ويستطرد (Campbell) قائلا: " في حالتنا، جرت محاولة لخلق ترابط إيجابي بين الأهداف من خلال المناقشة باستمرار- عند لقاءاتنا وجها لوجه طوال فترة الدراسة- عن أهمية التعاون في إطار مشروع كلّ واحد، وكيف تعدّ تعليقات ودعم الأعضاء الآخرين أمرا حيويّا لنجاح كل مشروع . ومن ثمّ فإنّ النجاح التعاوني للمجموعة يتوقف إلى حدّ كبير على مدى الالتزام الشخصي لهؤلاء وأولئك؛

• بيئات التعلّم المُدمَجة؛ إذ تمثّل عقبات كبيرة لمن يفضّلون بقوّة التفاعل وجها لوجه، هذا النمط من التفاعل، التمثيلي الثريّ بالمعلومات، يوفّر سياقا أكثر بكثير من أيّ شكل آخر من أشكال التبادل البشري؛ وكثافته تستأجرنا وتحبسنا في نفس الوقت، حسب (Boden and Molotch 1994). وأشار (Campbell) إلى أنّ الطلبة الذين يؤكدون على التفاعل، لا يعتقدون أنّ الحاسوب يجب أن يحلّ محلّ التجارب التقليدية، لكن من يركّزون على "التفكير والتعميم والتطبيق" يعتقدون أنّ أجهزة الحاسوب يمكن أن تساعد في توفير الخبرة المناسبة. ويثير هذا أسئلة مهمّة للقائمين على تسهيل الدروس المدمجة مع الطلبة الذين يفتقرون لخبرة سابقة في التعلم عبر الإنترنت. (ibid:59)؛

• بنية دروس مفتوحة مع محتوى ونتائج غير محدّدة؛ يشجّع بقوّة استبطان الطالب والتفكير الذاتي. كما أنّ بُنية دروس مفتوحة، ونقص المحتوى، والنتائج المحدّدة لهذا الدروس أعطت الطلبة حريّة معتبرة في اختيار مواضيعهم الدراسية الخاصة، وتحديد أهدافهم التعلمية، وتحديد خطّة العمل التي ستساعدهم على تحقيق تلك الأهداف بدعم تعاوني من المجتمع. وكان أحد جوانب التعلم العميق الذي كان واضحا للغاية في ملفّ الحالة هو الاستبطان، والتفكير، والفحص الذاتي؛

* المدخل إلى منهجية البحث الإجرائي القاعدي؛ وجود مدوّنة فارغة، وضرورة اختيار مشروع شخصي للسداسي بأكمله، دفع كل طالب إلى إلقاء نظرة فاحصة على ما اعتبره ذا مغزى. من جهة أخرى، فإنّ "الطبيعة الشخصية للمدوّنة "التفاعلية التي تشبه السجلّ" ، شجّعت أيضا على الفحص الذاتي والتفكير، ورفع مستوى الوعي بأنماط التفكير والمعتقدات والتعبير المعتاد؛ وهو ما يسمّيه (2003) Fiedler" المواجهة مع أنماط أخرى من المعنى والتفسيرات البديلة"، ممّا يسهل "الكشف عن خرافات التعلّم الشخصي". حتى أنّ إحدى المشاركات عبر الإنترنت وبشكل جدّ محدود، أظهرت أنّه واجه نفسه كمتعلم، قائلا، "***إنّها نافذة على من أنا، إنه شيء يرغمك على النظر إلى نفسك***" (ibid :60)؛

• نوعية التعاون وحجم المناقشة على أيّ مدونة؛ يتمّ تحديدها إلى حدّ كبير من قبل المالك الفردي لتلك المدونة. ويمكن وصف هذه الأخيرة بأنها فضاء للتفكير الشخصي، حيث يمكن للطالب تنمية مجتمع التعلم الخاص به. وعلى عكس البيئة الافتراضية التقليدية القائمة على المناقشة، أي (Blackboard أو WebCT) التي "تشدّد على المراقبة داخل فضاء مجتمعي مغلق على التفاعل مع بقية الإنترنت؛ يمكن اعتبار حدث التعلم القائم على المدوّنة بمثابة تكتّل مفتوح من الفضاءات التعاونية الشخصيّة، وهو ما وصفه العديد من الباحثين بمحادثات لا مركزية. وفي حالتنا، شكّل أعضاء القسم نواة تعاونية من خلال قراءة مدوّنات بعضهم البعض والردّ عليها. ولكن، اختلفت تركيبة المشاركين في مدوّنة كل فرد بسبب المشاركة الخارجية من الأصدقاء وأفراد الأسرة. ويمكن اعتبار مدوّنة كل طالب بمثابة نقطة محورية لنشاط المحادثة، حيث يشارك الطلبة في كل من المونولوج والحوار، مستفيدين من مزايا كلا الشكلين .

وعلى سبيل المثال، تتألف مقالات أحد الطلبة على مدوّنته عادة من أجزاء غير مكتملة من مشروع أطروحته، دون أيّ تفسير لما كان يريد تحقيقه (ibid :62) ممّا جعل صوته الشخصي غائبا. ونادرا ما ردّ على التعليقات التي تركها المشاركون الآخرون. وليس من المستغرب، أن تكون المناقشة على مدوّنته غير موجودة إلى حدّ كبير في نهاية السداسي، وكأنّ بدون صوت على حدّ تعبير وينر (2003) إنّها ليست مدوّنة، مشيرا إلى أنّ وجود المدوّن عبر

الإنترنت هو عنصر حيوي لنجاح الاتصال ثنائي الاتجاه.(communication bidirectionnelle) (ibid:63)

الاستنتاج:

لقد خلُص (Campbell) في بحثه الاستقصائي إلى أنّ المدوّنة كانت مفيدة، كما أدّى البناء المشترك للدروس إلى تقريب الطلبة من بعضهم البعض. ورغم أنّ بعض الطلبة المؤيدين للتواصل وجها لوجه، وجدوا أنّ التفاعل عبر الإنترنت قد خلق نوعا من الانفصال، ووجد آخرون أنّ البناء المُدمَج مُوات إلى حدّ كبير لجودة التواصل الجماعي. كما وجدوا أنّ المدوّنات منحتهم الشعور بالملكية والوعي الذاتي، وطوّرت لديهم كفاءات الكتابة.(ibid:53- 54)

3.2. تجربة جامعة جوان جاكوبز كوينزلاند للتكنولوجيا

مجتمع البحث: 102 طالبا (ماجستير في شعبة إدارة الأعمال)

عيّنة البحث: 51 طالبا

قام كل من(Williams and Jacobs, 2004) بعرض5 استبيانات على الانترنت للطلبة المسجّلين في الماجستير تخصّص إدارة الأعمال ممّن لهم تجربة استخدام المدوّنة (على مدى 4 أسابيع خلال شهري جوان وجويليه 2003). وقد استجاب 51 طالبا من ضمن 100 طالب مسجّل في الشعبة، أي بمعدل استجابة 50٪ بالضبط، وقد أزال استجابة "لا إجابة" من حسابات النسبة المئوية، وقد لا تصل هذه النسب المئوية إلى 100٪ بسبب التقريب.

الاستبيان 1: أسباب عدم المشاركة في المدونة

السؤال 1: إذا اخترت عدم المشاركة في المدونة، فما الخيارات التالية تصف سبب قرارك بشكل أفضل		
أ: بالنسبة للعلامات المتوفرة، لم يكن الأمر يستحق الجهد	8	
ب. كنت أرغب في المشاركة، لكني لم أكن متأكدًا من أنني سأحصل على أيّ شيء قيّم.	8	
ج.كنت أرغب في المشاركة، لكني واجهت صعوبة في التأقلم مع التكنولوجيا.	1	
د. فضّلت قراءة ما يكتبه الآخرون.	2	

هـ. سبب آخر	2	
و- لا إجابة	27	

كانت نتيجة الاستبيان، أنّ أقلّ من نصف المستجوبين لم يشاركوا في المدونة، ولكن استمرّ العديد منهم في استكمال الاستبيان على الرغم من أنه لم يكن مطلوب منهم طرح السؤال 1: واتضح أنه يمكن تفسير ذلك من حيث تفسير الطلبة لكلمة "مشاركة" في المدونة على أنّها ترصّد "Lurking". كما قال أحد الطلبة:

كانت قراءة ما يكتبه الآخرون شيء قيّم، ولذا لم يتعلّق الأمر بعدم المشاركة، بل كان خيار عدم المساهمة، واعتبرت نفسي قد شاركت، وبالتالي سأجيب على البقية.

الاستبيان 2: المدونة كوسيلة لتسهيل التعلم

السؤال 2: إذا لم تشارك في المدونة، فلن تحتاج إلى الإجابة عن أسئلة أخرى. شكرا لك على مشاركتك. وإذا شاركت، يرجى منك الإجابة على هذا السؤال، والسؤالين الثالث والخامس. وهل تعتقد أنّ المدونة ساعدت في تعلّمك في تخصّصك إدارة الأعمال؟	**Score**	**%**
أ. أوافق بشدة	**6**	
بـ أوافق	**17**	
ج.لا أوافق ولا أرفض	**8**	
د. أعارض	**2**	
هـ. لا أوافق بشدة	**2**	
ي-لا اجابة	**16**	

البيانات الكمية ردّا على السؤال الثاني، تقدّم دعما معقولا وقويّا للاستمرار في استخدام المدوّنات، حيث أنّ ثلثي المشاركين في المدوّنة موافقون، أو وافقوا بشدّة على أنّ مدوّنة

ماجستير إدارة الأعمال ساعدت في تعلّمهم (12 ٪ فقط غير موافقين، أو غير موافقين بشدة).
وتوفّر التعليقات التالية المزيد من التأييد:

- على الرغم من أنّ الناس كانوا خائفين في البداية من المجازفة والتّدوين، فقد وجدت أنّها وسيلة جيدة لمناقشة المفاهيم والمشاركة في مزيد من المناقشة. كما أنّها تسمح بتقاسم أحدث المعلومات التي لم تكن ممكنة أثناء الدرس. "

- قضيت وقتا قبل إنشاء مدخل كل مدوّنة (crée une entrée). وللقيام بذلك، كنت بحاجة إلى فهم جيد لما أردت نشره.

- قضيت أيضا وقتا في القراءة والتفكير في مدوّنات الطلبة الآخرين، ووجدت تعليقاتهم ووجهات نظرهم مثيرة للتفكير. "

- لقد استمتعت بشكل خاص بمشاهدة الملاحظات اليومية تقريبا للطلبة حول تطبيقات نظرية وتقنية "التفكير في الأشياء".

- شعرت أنّها قدّمت طريقة لإبداء تعليق على مجموعة واسعة من قضايا الاقتصاد الكلي التي أثارت حوارا ومحادثة مهمّة. وكان هناك تأييد أقوى للرأي القائل بأنّ مدوّنة ماجستير إدارة الأعمال زادت من تفاعل الطلبة، حوالي 77٪ منهم إمّا موافقون أو موافقون بشدّة على أنّ المدونة زادت من مستوى التبادل الفكري الهادف بينهم (3٪ فقط أو شخص واحد لا يوافق على هذا البيان).

كانت التعليقات المكتوبة ردّا على السؤال 3 مؤكدة بنفس القدر:

- لقد وفّرت وسيلة للتبادل الفكري، ومع مزيد من الاستخدام، أعتقد أنّ جودة هذه التبادلات ستتحسّن فقط"؛

يمكن أن تخلق مواعيد الوحدة التي تبلغ 6 أسابيع تحدّيات كبيرة لفرص المناقشة والحوار بين المشاركين؛

- توفّر المدونات فرصة للتعبير عن أفكارهم، وقد تكون طرفا لأفكار الآخرين - غالبا ما تكون محفّزة للغاية، وهي أكثر من مجرّد "معطيات"؛

- إنّها عملية للتفكير التي تطوّر الذكاء؛

- نعم، بمجرّد أن حصلت على تعليق، كنت أرى أنّه شجّعني على المساهمة والتفاعل مع الطلبة الآخرين بطريقة لا أجد عادة وقتا لأقوم بها لوحدي."

- يمكن للطلبة طرح أفكارهم حول الموضوعات بعد شيء من التفكير. والسبيل الآخر الوحيد المُتَاح في معظم الوقت، هو التعليقات داخل القسم، والتي ليس لديك الكثير من الوقت للتفكير فيها حقًا بالتفصيل.

- عندما يكون جديد حول موضوع ما، فإنّ الوقت الإضافي الذي توفّره المدوّنة يمكن أن يساعد الطلبة حقًا في فرز بعض المشكلات في أذهاننا، قبل توفيرها ليراها الجميع.

الجدول 3: المدونة كوسيلة لتفاعل الطلبة

السؤال 3: هل تعتقد أنّ مدوّنة MBA زادت من مستوى التبادل الفكري الهادف بين الطلبة على نطاق أوسع؟		
أ. أوافق بشدة	**6**	
بـ أوافق	**21**	
ج.لا أوافق ولا أرفض	**7**	
د. أعارض	**1**	
هـ. لا أوافق بشدة	**0**	
ي. لا إجابة	**16**	

الجدول 4: المدونة كوسيلة للتفكير

السؤال 4: بعد تجربة مدونة MBA ومعرفة ما تعرفه الآن، هل ستشارك في شيء مشابه في المستقبل، إذا كان النشاط مخصّصا للأغراض التكوينية فقط (أي لم يتم احتسابه على الإطلاق في التقييم الرسمي للوحدة)؟		
أ. أوافق بشدة	**8**	
بـ. أوافق	**17**	
ج. لا أوافق ولا أرفض	**4**	

د. أعارض	**6**	
هـ. لا أوافق بشدة	**1**	

كشفت الرّدود على السؤال 4 ربّما أكثر النتائج مرضية من وجهة نظر الأستاذ. بمعنى، أنّ أكثر من ثلثي المشاركين في المدوّنة ما زالوا سيشاركون لو لم يكن هناك حافز لأخذ العلامات في الاعتبار في التنقيط النهائي. ورفض بعض الطلبة تماما فكرة أن يتمّ احتساب التمرين في التقييم التحصيلي:

- "شاركت عندما شعرت أنّ لدي ما أقوله، ليس لأنّني كنت قد أحصل على علامات مقابل ذلك"؛

- "التعلم ليس فقط من أجل العلامات"؛

- "أجل، لقد وجدت أنّه من الأهمية بمكان ما وجده الطلبة الآخرين لما له صلة بالدروس والصحف (يشبه إلى حدّ ما ملخص القراء)". (Readers Digest)

-"نعم، شعرت بالضغط لبناء تعليق ذا مستوى عال ينتقص من عفوية المدوّنة. وعلّق لي طلبة آخرون بأنّ الأمر لم يكن محادثة كما كانوا يرغبون- لأنه كان جزءا من التقييم الرسمي.

الجدول 5: قابلية تحويل التّدوين كوسيلة للتعلم

السؤال 5: هل ترغب في استخدام المدونات على نطاق أوسع في ماجستير إدارة الأعمال كأداة تعلّم/تقييم؟		
يجب استخدامها في جميع وحدات ماجستير إدارة الأعمال	**9**	
يجب استخدامها في معظم وحدات ماجستير إدارة الأعمال	**11**	
يجب استخدامها في بعض وحدات ماجستير إدارة الأعمال	**13**	
يجب عدم استخدامها في أي وحدات ماجستير في إدارة الأعمال نا عدا (GSN414 and GSN451)	**1**	
لا ينبغي استخدامها على الإطلاق بعد هذه المحاولة	**1**	
لا إجابة	**16**	

فيما يتعلق بمسألة قابلية تحويل المدونة كوسيلة للتعلم، كان رأي الطلبة أكثر انقساما، حيث أكّد 57٪ فقط أنّهم يعتقدون أنّ المدوّنة يمكن استخدامها في جميع أو معظم الوحدات في برنامج ماجستير إدارة الأعمال، و 37٪ يرون أنّه يمكن استخدامها في بعض الوحدات. وكان أحد المواضيع الشائعة في التعليقات المكتوبة المرتبطة بهذا السؤال (وغيرها) هو أنّ المزيد من البُنى والتدريب على كيفية التدوين كان من الممكن أن يكون مفيدا:

-"أعتقد أنّ المزيد من الروابط، قد تُنشأ أثناء الدرس بين مقالات المدوّنة ومحتوى الدرس. وبدلا من الجلوس على الجانب، أعتقد أنّ المدوّنة يمكن أن تشكّل عنصرا محوريّا في التعليم يربط بين وسائل الدرس واستكشافات الطلبة الفردية. وأعتقد أنّها كانت تجربة ممتازة يجب أن تستمرّ؛

-"كنت سأكون أكثر راحة في المساهمة في المدوّنة، ربّما في الأسبوع الأول، وكان إلزاميّا تسجيل الدخول. واكتشفت أنّ الدخول يتطلّب الكثير من الشجاعة للمشاركة، وعلى هذا النحو، لم أبدأ المشاركة حتى الأسبوع 4. ومع ذلك، بمجرّد مشاركتي وجدت ذلك مفيدا للغاية.

خلاصة واستنتاج الباحث

يظهر من تحليل البيانات الكمية والنوعية التي تمّ جمعها في الدراسة، أنّ الطلبة يدعمون على نطاق واسع الاستخدام المستمرّ للمدوّنات كسند فعّال للتعليم والتعلم. ومن الواضح، ربّما كانت النتائج أكثر إيجابية لو كان هناك توجيه في بداية المشروع حول كيفية إعداد المدوّنات، وما يأمله الطلبة منها.

ويبدو من مراجعة الأدبيات حول هذا الموضوع والممارسات الحالية في الجامعات، أنّ المدوّنات والخطاب الأكاديمي هم حلفاء طبيعيون، كما يقول (Allen(1999:

إنّ الخطوة المهمّة حقّا التي يمكن أن تتّخذها الجامعات، هي البدء في تعزيز مجتمعات التعلم الأقل تواصلا بالوحدات والتي تتعلق، بدلا من ذلك، بالقضايا أو الموضوعات أو التخصّصات أو المهن، والتي تختلف عن تلك التي تشكّلت بالفعل في العالم الافتراضي من خلال ارتباطها بمجموع الدروس التي تقدّمها تلك الجامعة. ويجب أن تصبح عضوية الطلبة في مجتمعات التعلّم جزءا لا يتجزّأ من النجاح في دروسهم؛ وعند الضرورة، يجب أن تصبح

المكوّنات الكاملة للدروس (بدلا من "الدراسة") هي المشاركة المجتمعية القائمة على المعرفة (Allen 1999)

ربّما تكون المدوّنات، هي الإنجاز الأكثر وضوحًا لرؤية (Allen) لتوفير منتدى للخطاب الأكاديمي الذي يتجاوز نطاق موضوع جامعي (والذي يعزّز من خلق المعرفة التي تنتج على امتداد فترة تسجيل الطالب في برنامج التعليم العالي.

لقد تعلّم الطلبة منذ فترة طويلة من بعضهم البعض، كما تعلّموا من مكوّن أو كتاب دراسي إنّها مجرّد مسألة إيجاد وسيلة مناسبة لتسهيل هذا التعلم. لكن المدوّنة توفّر منتدى آخر من هذا القبيل، وهو منتدى ستشعر الأجيال المتعاقبة من الطلبة بالراحة معه بشكل متزايد، حيث أصبح من الشائع أن يتفاعل الناس مع بعضهم البعض عبر الإنترنت بدلا من الحرم الجامعي. وباختصار، فالمدوّنات لديها القدرة على الأقل، على أن تكون تكنولوجيا تحويلية حقا من حيث أنّها توفّر للطلبة مستوى عالٍ من الاستقلالية، وفي نفس الوقت فرصة أكبر للتفاعل مع أقرانهم. وبالتالي، ستكون أداة المدوّنة إضافة قيّمة لنُظُم إدارة التعلم (LMS).

4.2. **تجربة استخدام المدوّنة في التكوين الجامعي** (2008-2009)

مجتمع البحث: شعبة المعلومات والاتّصالات

عيّنة البحث: طلبة السنة الأولى ليسانس

موضوع البحث: التعلم التعاوني: التصميم والإعدادات (dispositif) ومبادئ العمل، باستخدام مدوّنة بيداغوجية.

هدف البحث: مشروع: "النّجاح في مرحلة الليسانس"

انطلقت(Catherine) القائمة على هذا البحث الاستقصائي من تصوّرها للتعليم الجامعي على أنّه تكوين "على البحث ومن خلال البحث". وكان الهدف،هو العمل على أن تُظهر للطلبة كيف يكونوا ممارسين وأصحاب تفكير لتعزيز إبداعهم كمتواصلين مهنيّين مستقبليين وذلك بمساعدة المدوّنة التعليمية التي أطلقت عليها اسم **"licenceinfocom"**. وذلك بناء على تصوّر أوسع لمفهوم التعلم كما تقول، من خلال سلسلتين من الأنشطة المتناوبة: "طرائق ومواقف

المقابلة" (méthodes et attitudes de l’entretien) و"الكتابة المهنية" (écrits professionnels) (Catherine de Lavergne,,2009 :405-408)

سيرورة التجربة:

انطلقت(Catherine) في تجربتها وفق جملة من الخطوات، حيث أنّها بعد نهاية كلّ لقاء وجها لوجه، تدعو المشاركين إلى مواصلة الدينامية التي تحلّوا بها في القسم، وذلك باستثمار المدوّنة، ويأتي هذا الاستثمار،في المقابل، لتغذية الأنشطة التيتمّ إنجازها خلال الجلسات الموالية.

وضعت بعد كل جلسة سندات بيداغوجية عبر الإنترنت، في شكل أوراق موارد مستخدمة (شبكات الملاحظة، إرشادات منهجية..الخ) وملخّصات. هذه الأوراق الموجزة، تتناول بعض النقاط النظرية ذات العلاقة بالنشاط المنجز، وتُقدّم "تدريبات" وعناصر ببليوغرافية إضافية، قصد السماح للطلبة بمتابعة التفكير بشكل مستقلّ وجها لوجه. كما أنّ هذه السندات البيداغوجية تساهم في الربط بين دينامية الفعل ودينامية التنظير التي تشكّل مكوّنين أساسيين ومترابطين في التكوين الجامعي - كما ترى- الباحثة.(ibid :409)

ترى(Catherine) أنّ اختيار المدوّنة كبيئة مؤسسية للتعلم، في مجال المعلومات/ الاتصالات، معناه إعادة تعريف مدوّنة الطلبة المدوّنين ليس فقط كأداة للحياة العادية، ولكن كفضاء رقمي احترافي و"جادّ". وبالتالي، إعادة السياق المكاني والزماني والمعياري والعلائقي لنظام النشاط؛ إذ لا يمكن للطلبة عندئذ التذرّع بالغياب في الجلسة البيداغوجية الأخيرة وعدم علمهم بالتعليمات أو الأنشطة التي سينجزونها. ومن خلال الإطار المعياري وإعادة تعريف العلاقات بين الأساتذة والطلبة وما بين الأقران، لم يعد هذا الإطار مسألة شخصيّة بعد تحويله إلى المدوّنة، فإذا لم يتفحّص الطلبة المدوّنة، فلا يلوموا إلاّ أنفسهم فقط لأنّ المعلومات متاحة على المدوّنة.

وفي منظورها، أنّ نشر التقارير على المدوّنة عن كلّ جلسة بيداغوجية، سيسمح للطلبة الغائبين بالتعلم ليس فقط من الأنشطة المُنجَزَة، ولكن أيضا عن سير الجلسة، على أن يتمّ نشر هذه التقارير على الإنترنت منتصف الأسبوع، إذ تتمّ الجلسة وجها لوجه يوم الاثنين، للسماح باستشارتهم في نهاية الأسبوع. وبالتالي، هناك مواعيد وقواعد يجب احترامها، وهي جزء

من السلوك المهني. ولا يجب تقديم هذه التقارير إلى الأستاذ، بل يجب أن تخدم نشاط العمل الجماعي.(ibid :413-414)

بالنتيجة، ترى (Catherine) أنّها فرصة لتغيير أنماط الانخراط في وضعية التعلّم، إذ أنّ وساطة المدوّنة تقوّي نزع الطابع الشخصي للعلاقات بين الطلبة والأساتذة، كما أنّ التقارير تجعل سير الجلسات "موضوعيّة" وتركّز على التّفاعلات ككلّ.

ثمّ، أنّه انطلاقا من استغلال التقارير المنشورة على المدوّنة، يوجد تكرار بين الأنشطة التي تتمّ حضوريّا، والأنشطة التي تجري "خارج القسم" ممّا يُحيل بعضها إلى بعض. وكان لنشاط استخدام المدوّنة الأسبقية على نشاط الجلسة، وذلك بفضل تنوّع إنجازات الطلبة. وهذه المنشورات توفّر إمكانية التعرّف على الكفاءات غير الرسمية التي اكتسبها الطلبة، وإبراز المساعدة المتبادلة: إعداد الصفحة (mise en page :) والرسومات (graphisme).

إنّ التفاعلات بين "أنشطة المدوّنة" و"أنشطة الجلسات" هي توسيع حوار التعابير والتبادلات، هذه التفاعلات لا تسمح بالعمل من آثار مرئية للجميع فقط، ولكن تساعد في الحفاظ بطريقة حوارية على إطار مزدوج من التنشئة الاجتماعية المهنية والجامعية. (ibid :415-416)

الاستنتاج:

إنّ المدوّنة هي "دعامة" لتعزيز المرجعية الذاتية لمنظومة التعلم، بمعنى، أنّ نشر التعليقات بهذه الرّوح على المدوّنة يسمح بالهاجس المشترك بشأن "السّمعة" السّائد بين الطلبة، والبعد الجماعي للتعلم. كذلك، فإنّ الإنجازات والتعابير أصبحت على المحكّ للتعلّم الجديد. وهكذا، يتمّ تحسين المقابلات المنشورة خلال الجلسة (الإملاء، العرض، إعادة الكتابة) من قبل فرق توأمية تقدّم تصحيحات لبعضها البعض.

إنّ هذه المبادئ المعرفية والنظرية، ومبادئ العمل هذه هي التي "ترسّخ" البيداغوجيا. وبالتالي، فإنّ التهجين و/أوالمزج هو تفاعل تكراري بين ما يجري "خارج الجدران" وما يحدث "بين الجدران" وذلك من خلال استغلال موارد وضعيات وجها لوجه وموارد الوضعيات "خارج الجدران". كما إنّ إدراج هذا التنوّع، والتّناوب يمكن أن يساعد في تعزيز ديناميات نظام التعلم. (ibid :417)

5.2. **تجربة جامعة "فيينا" 2007**

مجتمع البحث: السنة الأولى ليسانس شعبة الإعلام الآلي

عيّنة البحث: 63 طالبا وطالبة

موضوع البحث: تدريس وحدة هندسة البرمجيات وتكنولوجيا الويب"

هدف البحث: يتمثّل في استخدام المدوّنات لتسهيل إنشاء مجتمع من المتعلمين، فبالنسبة للطلبة هو العمل على مساعدتهم على التعلّم الاستكشافي، والتفكير في أنشطة التعلم، أمّا بالنسبة للأساتذة، فهو لرصد ومتابعة تقدّم التعلم والأنشطة التعاونية.

عمليّة المسح: يتعلّق البحث الاستقصائي بتدريس وحدة هندسة البرمجيات وتكنولوجيا الويب كجزء من برنامج الليسانس في الإعلام الآلي، والتي تتضمّن محاضرات (30 سا في القسم في المجموع) ودروس مخبرية متزامنة (30 سا في المخبر في المجموع). ويبلغ الحجم السّاعي للطالب في هذه الوحدة 10 ساعات أسبوعيا على امتداد السداسي.

يتمّ إجراء الدروس وفق نموذج التعليم المدمج، أي من خلال الاجتماعات في المخبر وجها لوجه كجلسة عامّة لتعيين المهام، والقيام بتمارين تطبيقية، ومناقشة المساهمات، وحلّ المشكلات المتعلقة بالمهام والمشاريع، والتحقّق من المهام، وعرض نتائج مشروع الفريق.

كان المطلوب من الطلبة تنفيذ عدد من الأعمال الشخصية، ومهام مشروع الفريق خلال مراحل دروس المخبر عبر الإنترنت. وعلى الطلبة توثيق جهودهم كمساهمين على الإنترنت ووجها لوجه في مدوّنتهم الشخصية. والهدف من المدوّنات أن تكون كنوع من السجلّ الشخصي، توفّر لهم فضاء لنشر الأفكار والتأمّلات والملاحظات حول المهام (على سبيل المثال، لماذا لم يتمكّنوا من حلّ مشكلة)، والتفكير في العمل ضمن الفريق لمشروعهم.

تمّ إعطاء تعليمات حول استخدام أداة التّدوين على الصفحة الرئيسية للدروس على النحو التالي:

- استخدام مدوّنتك لتوثيق أنشطتك الشخصية أثناء المهام ضمن فريقك، ومساهماتك أثناء اجتماعات المخبر؛
- استخدام المدوّنة كمدخل لتقييم مساهماتك في الدروس؛
- احتساب نشاطاتك ومساهماتك في عمليّة التنقيط.

- حاول أن تجعل منشورات مدوّنتك مختصرة وثاقبة (insightful)، واختر مواضيع ذات معنى لمقالاتك.(Michael Derntl and Thomas Mazzurana, 2014:3-4)

يرى الباحثان أنّ المدوّنة كانت تجربة جديدة لمعظم الطلبة، ولم يسبق لأحد أن استخدمها في مساره الدراسي. وكان القصد من هذه الدروس هو استخدام المدوّنات كسجلّات للتفكير من جهة، والحصول على معلومات وتعليقات بشأن العديد من الجوانب من جهة أخرى، أي:

- ما الأنشطة التي ينشغل بها الطلبة أثناء بحثهم عن حلول؟ وما المشاكل التي يواجهونها؟
- ما الفرَقُ التي تواجه مشكلة؟
- ما المهام التي تكون صعبة للغاية بالنظر إلى جدولة المواعيد، ومقدار الوقت الذي يقضيه في المهام الشخصية ومهام المشروع؟ كان ذلك مهمّا بشكل خاص، لأنّ الدروس عقدت لأوّل مرة في الشتاء الماضي.
- أيّة أفكار وتعليقات وآراء أخرى حول الدروس التي يعتبرونها جديرة بالاهتمام؟

قام الباحثان بدمج المدوّنة في بيئة التعلم الافتراضية بالكلية المسمّاة "CEWebS" وعرضا اثنين من إعدادات الخصوصية المتميّزة لكل مشاركة مدوّنة: مرئية لأيّ شخص في الدروس (mode public) أو مرئية للأستاذ والمشارك فقط (mode privé).

التحليل الكمّي لسلوك التدوين:

بشكل عام، نشر 53 طالبا وطالبة من أصل 63 مقالا واحدا على الأقل في المدوّنة. وكان متوسط عدد المنشورات لكلّ طالب ما نسبته 8.79٪ ، أمّا متوسط طول كل مشاركة مدوّنة فكان 447 كلمة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فرق المخبر الثلاث فيما يتعلق بعدد منشورات المدونة ومدّة منشورات المدونة لكل طالب. ولم تكن هناك اختلافات كبيرة بين الجنسين في سلوك المدوّنين فيما يتعلق بعدد ومدّة النشر. ومع ذلك، هناك ارتباط إيجابي ملحوظ بين العمر وعدد منشورات المدونة، ممّا قد يشير إلى أنّ الطلبة الكبار أكثر انفتاحا على تقاسم تعليقاتهم والتفكير في أنشطتهم المتعلقة بالدروس. (ibid :5-6) كذلك، لم يتم توزيع نشاط المدوّنة بالتساوي بشكل عام على مدار السداسي، إلاّ أنّ ذروة هذا النشاط ظهرت عند اقتراب الموعد النهائي للتقديم و/أو قبل وقت قصير من الاجتماع وجها لوجه لفرق المخبر. (ibid:7)

تمّ تسليم جميع الإنجازات المتعلّقة بالمهام تقريبا في اليوم الأخير من تاريخ الاستحقاق. هذا النّمط من السلوك يفرض أيضا بعض العوائق على إدارة مدوّنات الطلبة من قبل الأستاذ، حيث سيكون لديه في الغالب فترة زمنية قصيرة فقط لقراءة المدوّنات، والنظر في المحتوى والاقتراحات والمشكلات ذات الصلة التي سيتم تناولها في اللقاء الموالي في المختبر. ويمكن أن يكون أحد العلاجات لهذه المشكلة هو تعديل طفيف للموعد النهائي للمهام: عندما يتمّ تخصيص المواعيد النهائية للمهام في يومين قبل الاجتماع الموالي، سيحصل الأستاذ على مزيد من الوقت لقراءة ومعالجة مساهمات المدوّنة.

الارتباط بين نشاط التدوين وتنقيط الطلبة.

تمّ احتساب النقاط الإجمالية للدروس المخبرية لكل طالب كمجموع نقاطه الفردية، والنقاط التي تحصّل عليها ضمن فريقه. وكان عدد منشورات المدوّنة وطولها لهما علاقة ارتباطية إيجابية للغاية، وذلك عند جمع النقاط الفردية والإجمالية للطالب لمجمل الدروس. وهناك تفسير أكثر وضوحا هو أنّ الطلبة الذين يتفوّقون بشكل جيد في مهامهم بالمخبر (يحصلون على نقاط جيدة) يميلون أيضا إلى الامتثال لمتطلّبات الاحتفاظ بمدوّنة الدروس المخبرية. وقد يكون تفسير آخر - أكثر دقّة - وهو أنّ الطلبة الجيّدين خاصّة في الدروس المرتبطة بالتكنولوجيا والتطبيق العملي، هم أكثر استكشافا في أنشطتهم التعلمية، وبالتالي لديهم أشياء أكثر أهمية (التعليقات والعقبات والحلول والرؤى ..الخ) للإبلاغ عنها في مدوّنتهم.

في السلّم بين صفر وسبعة مقالات لكلّ طالب، لا تُظهر البيانات أيّة علاقة واضحة على الفور بين المدوّنات والنقطة. وبالتالي، أنّ جميع الطلبة (باستثناء واحد) ممّن نشروا أكثر من سبع مقالات في المدوّنة حقّقوا إجمالي نقاط 75٪ على الأقل. ويشير ذلك إلى أنّ عدد منشورات المدوّنة ليس مؤشّرا موثوقًا به للغاية ضمن نطاق النشر الأدنى (ibid :8) ، ولكن يبدو أنّه مؤشر جيّد للتمييز بين الضّعفاء والجيّدين إلى حدّ ما (النقطة تصل إلى 75٪) وجيد جدّا للطلبة المتفوّقين (أكثر من 75٪). بعبارة أخرى، تُظهر البيانات أنّ الطلبة الذين ينشرون على الأقل بشكل متكرّر مثل المدوّن العادي يميلون إلى الأداء الجيّد جدّا في دروس المخبر أيضا.

أجرى الباحثان تحليلا نوعيّا حول استخدام المدوّنات في الدروس حول هندسة البرمجيات وتكنولوجيات الويب، وتحليلا نوعيّا لمحتوى مدوّنات الطلبة، وذلك عبر توزيع استبيان

يدعُوَان فيه الطلبة بالردّ على أسئلة حول محتوى مدوّناتهم وآرائهم حول استخدام المدوّنات في الدروس.

كانت خطوة الباحثان في التحليل النوعي لمحتوى المدونة، (ibid :9).هي إنشاء نظام للأصناف يعتمد على الاستخدامات المحتملة للمدوّنات في التعليم، وعلى استخدام المدوّنات في دروس هندسة البرمجيات وتكنولوجيات الويب على وجه الخصوص. وبعد البحث عن معلومات حول استخدام المدوّنات كأداة للتوثيق والتفكير كما هو مطلوب في تعليمات التدوين (وهذا يشمل التوثيق والتفكير حول العمل الفردي والعمل ضمن فريق، والمشاكل المرتبطة بالدروس، والمشكلات المرتبطة بالمدونة). ثمّ قاما، بتحليل جميع منشورات المدوّنة بحثًا عن بُنى النص التي تتطابق مع فئات نظام الفئات التي حدّدها الباحثان.

كان هناك ما مجموعه 853 زيارة للمدوّنة. ويُظهر التحليل أنّ الطلبة استخدموا المدوّنات بشكل أساسي للكتابة عن أنشطة عملهم الفردي وضمن الفريق. ويتمّ احتساب نصف جميع النتائج (401) من قبل هاتين الفئتين، مع الغالبية (66.8٪) فيما يتعلق بالعمل الفردي. بعض الأمثلة الموجودة في مدوّنات الطلبة هي: "الإكمال النهائي لمهمة وإرسالها عبر الويكي".

هناك ثلاثة مواضيع أخرى متكرّرة تمّت مناقشتها في المدوّنات، ولكن يبدو أنها أقل تكرارا من الفئتين المذكورتين أعلاه. ويتعلق الموضوع الأوّل بالمشكلات المتعلقة بالمَهمّة المسندة (66 نتيجة). في هذه الرسائل، كتب الطلبة عن الصعوبات والمشكلات التقنية أثناء إنجاز العمل.

بخصوص التفكير حول المتطلّبات، تمّ جمعها مع فئة أخرى مع العديد من النتائج (47)؛ وهي على النقيض من المشاكل، إذ تتعلّق هذه الفئة بمتطلّبات المَهمّة التي قدّمها الأستاذ. "أعتقد أنّ المتطلبات كانت سهلة، على الرغم من أنّها تبدو صعبة كما يقول أحد الطلبة." وتتعلق الفئة الثالثة بالتفكير في العمل المكتمل، إذ يُجيب أحد الطلبة "لم أكن مبدعا جدّا في إنشاء عملية [خدمة ويب] الخاصة بي". بشكل عام تمثّل فئة التفكير في العمل الفردي، 118 نتيجة و64 في القضايا المرتبطة بالعمل ضمن الفريق، و7 في الدروس، و8 في التدوين، على التوالي. لذا، يبدو أنّ جانب (ibid :10) "سجلّ التفكير" (reflective logbook aspect) المتوخّى من مدوّنات الطلبة قد ظهر بشكل ملحوظ، حيث يوجد ما مجموعه 197 زيارة

تشير إلى التفكير حول المتطلّبات، ووسائل الدروس، والعمل المنجز، والتعلم الشخصي، وجوانب العمل ضمن الفريق، الدرس و/ أو نشاط التّدوين نفسه.

نظام الفئة للتحليل النوعي للمحتوى ونتائج كل فئة

العمل الفردي	أنشطة مشاكل مرتبطة بمهمّة التفكير في: وسائل الدروس؛ المتطلبات؛ الأعمال المنجزة؛ التعلم الخاص؛ خطط أخرى، ومهام مفتوحة.	268 52 20 38 55 5 36
العمل ضمن الفريق	أنشطة مشاكل مرتبط بمهمّة التفكير في: المتطلبات؛ توزيع العمل في الفريق؛ الأعمال المنجزة؛ العمل الملموس للفريق؛ عمل الفريق بشكل عام؛ خطط أخرى، ومهام مفتوحة.	133 14 9 15 13 25 2 25
الدّرس	أنشطة التفكير في المسار المراجع لـ: قراءة الشرائح؛ منتدى المناقشة؛ دروس المخبر؛ المحاضرات؛ ويكي الدروس.	5 7 17 13 1 2 16
المدوّنة	نشاط المشاكل مع المدوّنات؛ التفكير في مدوّنات الدروس.	20 13 8
أداة التواصل		Hits
توفير المعلومات للآخرين	معلومات خاصة معلومات حول محتوى الدرس	8 15
التواصل مع الآخرين		18

تمّ تناول مواضيع أخرى بشكل أقل تكرارا في المدوّنات. في بعض الحالات (20 نتيجة) ناقش الطلبة وفكّروا في وسائل الدرس: "وجدنا المهمّة صعبة بسبب نقص المكوّنات [التعرّف عليها] ولأنّ شرائح المحاضرة لم تكن كافية/بشكل لا لبس فيه كمصدر للمعلومات " وحقيقة أخرى، وهي قلّة التفكير في عملية التعلم الفردية (5 نتائج)؛ والاستثناء سيكون: "كل شيء يعمل بشكل جيد، لأنني استمتعت كثيرا ببرمجة (la programmation PHP). لذا، أعتقد أنني تعلّمت الكثير."والمستغرب، أنّ الطلبة غالبا ما كتبوا عن مشاريع أخرى (ibid :11) والخطوات المفتوحة التي يتعين إتباعها (61 نتيجة) مثل: "غدا سأضع المزيد من الأفلام في ملفّ xmlfichier. movies الخاص بي".

كذلك، نادرا ما تمّ استخدام المدوّنات كوسيلة للتواصل مع الطلبة الآخرين أو الأستاذ. وأحيانا يطرح الطلبة أسئلة موجّهة إلى شخص معين. وفي حالات أخرى، كانت المدوّنات نفسها موضوعا للنشر (20 نتيجة). كتب الطلبة في الغالب أنهم يكتبون حاليّا منشورا، أو يشيرون إلى مشاكل تقنية حدثت.

وبشكل عام، أظهرت نتائج التحليل النوعي للمحتوى، أنّ المدوّنات تمّ استخدامها من قبل الطلبة بشكل أساسي وفق تعليمات التدوين التي قدّمها الأستاذ؛ أي أنّهم وثّقوا وفكّروا أساسا في أنشطتهم ومشاكلهم، وكتبوا عن العمل ضمن الفريق وعملهم الفردي. ولم يكن نشاط التّدوين قادرا على المساهمة في تنمية المجتمع والتواصل بين الطلبة.

وقد طلب الباحثان من الطلبة الذين شاركوا في دروس المخبر في نهاية السداسي الإجابة عن أسئلة حول آرائهم حول استخدام المدوّنات في الدروس. من خلال استبيان وجاءت الإجابة من ثمانية طلبة، وكان مضمون الاستبيان كما يلي :

- هل كان التدوين تجربة جديدة لك؟
- هل قرأت مدوّنات زملاءك في القسم؟
- إلى أيّ مدى شعرت بالحرية في استخدام مدونتك؟ وإلى أيّ مدى تعتبره واجباً؟

جاءت التعليقات من الطلبة كما يلي:

- ‘‘لقد اشتركت في بعض المدوّنات. ولم تكن لدي واحدة قط "
- "لا خبرة حتى الآن، لا كقارئ ولا كمؤلف."

- "لم يكن لديّ وقت للتدوين، ولم أكن أعلم أبدا ما أكتب".

أشار طالب واحد فقط إلى أنّ لديه بعض الخبرة كمؤلف قائلا:

- "لقد قمت بالتدوين لبضع سنين، لكنني تخليت عنها".

اتصل بعض الطلبة بالمدونة في إطار دراستهم؛ استخدموها (كقُرّاء) لجمع معلومات حول مواضيع محددة أساسا.

وقد اختلفت الآراء حول قراءة مدوّنات الطلبة الآخرين بشكل كبير:

"لا، لم أكن مهتمًا بقراءتها".

- "لا ، لم أكن." - "لا."

ومع ذلك، أشار بعض الطلبة إلى أنهم قرءوا مدوّنات زملائهم. أحيانًا يقرأ طالبان المنشورات لأنهما أرادا: "القراءة عن (ibid :12) مشكلات واجهها الطلبة الآخرون."

- "نعم ، لأنني كنت مهتمًا بالموضوعات التي كان الطلبة الآخرون يكتبون عنها".

في الغالب، لم يكن لدى الطلبة اهتمام كبير بنشر التعليقات على منشورات زملائهم:

- "لا ، لم أقرأهم حتى".

ذكر طالب واحد فقط فرصة التواصل مع طلبة آخرين:

- "أعتقد أنّها فرصة جيدة لتقاسم الأفكار والتجارب مع الآخرين".

أشار بعض الطلبة إلى أنهم يفضّلون استخدام منتدى المناقشة لنشر الأسئلة والمشكلات التي واجهوها.

سؤال آخر تمّ طرحه في الاستطلاع، وهو ما إذا كان الطلبة يعتبرون استخدام مدوّنتهم "واجبًا "أو يرون استخدام المدوّنات كفرصة للتفكير والتعبير عن الأفكار والآراء. وقد اختلفت الإجابات إلى حد كبير. من ناحية، بالنسبة لبعض الطلبة كان مجرّد واجب كتابة المقالات:

-"بالنسبة لي كان مجرّد واجب".

- "واجب مزعج أن أظهر للأستاذ أنشطتي".

من ناحية أخرى، وجد بعض الطلبة خلال السداسي، أنها هامّة ورائعة:

- "في البداية كان مجرّد واجب. ولكن في النهاية كان من المفيد جدًا معرفة مقدار الوقت الذي استثمرته في المهمّة ".

- "كانت عملية جداً لإعادة بناء حلّ المشاكل والعودة إلى الأنشطة."

خلاصة القول، كانت المدوّنات تجربة جديدة لمعظم الطلبة. ولم يكونوا مهتمّين بشكل خاص بمدوّنات الطلبة الآخرين، وبعضهم فقط قرأوا جزئيًا منشورات زملائهم. أيضا، لم يكونوا مهتمين حقًا بالتعليق على منشورات الطلبة الآخرين. من النتائج الواعدة أنّ بعض الطلبة وجدوا أنّ استخدام المدوّنات مفيدا أكثر كلّما استخدموها أكثر. وهذا يعني أنّه يحتاج إلى وقت وألفة استخدام المدوّنات حتى يختبر الطلبة الفوائد والمعنى من هذا النشاط.

وفي منظور الباحثين، أنّ المدوّنات قدّمت معلومات قيّمة، وغير متوقّعة في بعض الأحيان، حول كيفية تعامل وتصوّر الطلبة للمهام الموكلة إليهم، وتوزيع العمل بين أعضاء الفريق.(ibid :14)

وقد قدّم الباحثان توصيات بخصوص استخدام المدوّنات، وجاءت على الشكل الآتي:

1- توضيح متطلّبات المدوّنة. حسب التعليقات والمناقشات حول المدوّنات خلال اجتماعات المخبر الأولى، ، لم يكن الطلبة في البداية متأكدين ممّا يجب نشره على مدوّناتهم. لذا، أوضحا وشرحا المتطلبات وانتظاراتهما أثناء اللقاءات في المخبر. لذا، أوصيا الأستاذ بأن يكون منفتحا وشفّافا ومنسجما مع صياغة وتشكيل المتطلبات المتعلقة بالمدوّنة، كما تمّ نشرها على منصة التعلم الافتراضية، وكما تمّ الإعلان عنها شفهيّا خلال اجتماعات المخبر. وبهذه الطريقة، تتوفّر للطلبة فرصة الإنشاء، والمساعدة في تحسين متطلبات التّدوين. هذا النوع من المشاركة في تحديد الأهداف هو إحدى الطرق لتحفيز الطلبة على المشاركة في الأنشطة المستقبلية .

2. تخصيص الوقت لقراءة مقالات المدوّنة. من السهل الاستهانة بالجهد المطلوب لتسهيل المدوّنين. بمتوسط عن ما يزيد قليلاً عن 4 مقالات للمدونة يوميًا، وتبلغ ذروتها عند حوالي 10 إلى 20 مشاركة يوميًا عند اقتراب المواعيد النهائية واجتماعات المخبر، وهذا يستغرق وقتًا طويلا لمراجعة مقالات المدونة الجديدة وتحليلها، مسائل يجب معالجتها خلال الاجتماعات

وجها لوجه. ومن ثمّ، أوصيا بتخصيص بضع ساعات (بناء على عدد الطلبة) قبل كل اجتماع دروس المخبر لقراءة ومراجعة أحدث مقالات المدوّنة. (ibid :15)

مهما يكن، توصّل (Michael Derntl and Thomas Mazzurana) بعد تحليل بيانات المدوّنات والإنجازات عن بعض الحقائق البارزة، مفادها أنّ:

- عدد منشورات المدونة وطولها يرتبط ارتباطا إيجابيّا معتبرا مع الفرد والنتيجة الإجمالية لدروس المخبر للمدوّن؛
- سلوك المدوّن (عدد ومدّة النشر) كان مختلفا حسب الجنس؛
- هناك ارتباط إيجابي بين سنّ المدوّن وعدد مقالات المدونة؛
- لم تكن هناك فروق معتبرة في سلوك المدونات لفرق المختبر الثلاثة.

من ناحيّة أخرى، أظهر التحليل النوعي لمحتوى المدونة أنّ الطلبة استخدموا مدوّناتهم في الغالب للتوثيق والتفكير في الأنشطة والإبلاغ عن المشكلات التي واجهوها أثناء المهام المنوطة بهم. (ibid :16-17)

3. خلاصة حول تجارب المدوّنات في التعليم العالي

تكملة للتجارب التي عرضناها في هذا الفصل، نشير إلى أطروحة دكتوراه، بـعنوان " **المدوّنة والتدوين: بيداغوجيا بنائية وتعلّم نشط في التعليم العالي**" (2007) للباحث (Toril Salen) من جامعة (University of Bergen Norway) حيث قام بجمع 17 بحثا استقصائيا من جامعات مختلفة عبر العالم حول استخدام المدوّنات، وأشار فيها إلى سبب اعتقاد هؤلاء الباحثين، بضرورة دمج المدوّنات في بيئات التعلّم المدمج في الجامعة، وذلك بدءا بتقديم أهدافهم، ولماذا يعدّ التفكير والتفاعل والتعاون والتعبير والثقة عناصر أساسية في سياق التعلم، وكيف تعدّ المدوّنات أدوات معاصرة قادرة على تعزيز هذه الصفات التعلمية المحدّدة، وقد لخّصها كما يقول في الآتي:

1.4. هدف الاستقصاءات

في دراسات الحالة التي تصفّحتها، توقّع الباحثون أن لنشاط التدوين القدرة على تنمية قدرات الطلبة في الكتابة والتعبير، والانتقال إلى ما هو أبعد من التعلّم السطحي، وتشجيع التعلم المعمّق، والتفكير الأكاديمي في مقالات المدوّنة، وفي الحوار لبناء صوت مستقل

وأصيل، والتعاون والتّشارك من خلال مقالات المدوّنة والتعليقات بين الطلبة والجامعيين والأقران. كما لاحظوا أنّ مقاربة التعلم في عمقها تتوافق مع البحث عن المعرفة والفهم(Luca and McLoughlin, 2005 :7.in- Toril Salen:60-61)

2.4. التفكير

يرون إنّ الناس لا يتعلّمون فقط من ملاحظة فعل يقوم به شخص آخر، أو ببساطة إيداع المعرفة من شخص لآخر. يحتاج الأفراد إلى الانخراط في النشاط وفي حوار تواصلي للتعلم، وخلق معنى لجميع المعلومات الجديدة، سواء كانت تتعلّق بقضايا الحياة اليومية أو تأليف كتب أكاديمية معقدة. إنّ ذلك لن يتأتّى إلاّ باستحضار أفكارنا في وعينا وأنّنا قادرون على تقييمها وتحديد الكيفية التي نريد بها استخدامها. (Boud et al., 2003: 11.in- ibid:61)

1.2.4. التفكير الفردي والأكاديمي

التفكير الفردي هو إستراتيجية تربوية هامّة لتمكين الطلبة من تنمية الفهم الفكري، وتعزيز كفاءات التفكير النقدي التي تعدّ ضرورية لفهم المعلومات الجديدة تمامًا (Instone, 2005.in- ibid :61).

وقد يتجاهل البعض أهمية التفكير على افتراض أنه سيحدث تلقائيًا، كما لو كانت سمة فطرية. ويقول المربي والفيلسوف البرازيلي (Paulo Freire) عن مفهوم الفكر والتفكير على أنّه "أنا لا أفكّر للآخرين، أو بدون الآخرين، ولا يمكن للآخرين أن يفكّروا لي" (Freire, 2000: 108). لذا، ينبغي على الطلبة تعلّم التفكير في المشاكل قصد تنمية فكر عال، لأنّ الفهم الحقيقي للمعرفة الجديدة لا يحدث تلقائيًا لدى الطالب المتوسط أثناء المحاضرات أو أثناء قراءة البرنامج المطلوب. (Freire, 2000:.in-ibid:61).

2.2.4. إثارة روح الفضول والنّقد

إنّ إثارة روح الفضول لدى الطالب، هو أحد الأهداف المتوخّاة والأكثر استهدافا من طرف أصحاب هذه التحقيقات، لأنّها كفاءة أساسية في سيرورة التعلم والتقدم. إنّ مقاربة تعلّم نشطة تتمحور حول الطالب، بحيث " أن مؤلف مدوّنة الويب" المتّصل "بعمليات وخطابات ومجتمعات" قد تعزز الإبداع لدى الطلبة، والتي غالباً ما تظل غير مكتشفة في قسم يكون فيه الأستاذ هو المحور. (Campbell, 2003)

وفي العديد من الأقسام الدراسية التقليدية التي تركّز على المحتوى، كان هناك حافز ضئيل لممارسة هذه الصّفة، وعادة ما يتصرّف الطلبة وفقا لرغبات وأوامر الأستاذ، ويبقى إبداعهم البديهي حبيس المحتوى والبرامج والقواعد واللوائح. إنّ رغبة الأساتذة في تقديم محاضرات ثرية من حيث المحتوى أو المتطلّبات المؤسسية للبرامج الغنية بالمحتوى يقلّ من الوقت إن لم نقل انعدامه للتحرّي النقدي، والحوار بين الأساتذة وطلبتهم.

إنّ الوقت المخصّص للأسئلة والتعليقات عند نهاية المحاضرات، عادة ما يوزّع بين الطلبة ذوي الجرأة والواثقين من أنفسهم، والمحاضر، بينما يبقى الطلبة الآخرون صامتين، وبالتالي غالبا ما يكونوا غير قادرين على النّظر في المعارف الجديدة بشكل مناسب.

إنّ كتابة مقالات مدوّنة تتعلق بمحتوى المقرر، يُرغم المؤلف على أن يفكّر بطريقة نقدية أو التفكير في أبحاثهم وبرامجهم، ومهامهم، ومحادثاتهم وحضورهم المحاضرات. بالإضافة إلى عملية الكتابة والتفكير، فإنّ المدونة تدعو وتعزّز أيضا التواصل والتعاون مع الأقران والأساتذة (Knights, 1985.in-ibid :64)

3.2.4. التعاون

إنّ التفاعل الاجتماعي الذي يتم تشجيعه في مقاربات التعلم القائمة على الحاسوب، يسمح للطلبة بالتواصل والتعاون على مستويات لا يمكن تصوّرها. ويعتبر التعلم التعاوني نموذجا للبنائية في التعلم والتعليم، حيث يتم تشجيع الطلبة على بناء معارفهم الخاصة من خلال التبادل والتفاعل. والتعلم التعاوني هو"الاستخدام البيداغوجي لتكنولوجيا الإعلام الآلي لتسهيل التعلم الجماعي"(Ashman et Gillies, 2003: 80. In-ibid :70). وإنّ العمل معًا يشكّل حافزًا ملهمًا ومحفزًا على العمل بجدّ أكبر نحو تحقيق هدف محدد.

4.2.4. بناء جسور للتواصل

يرى هؤلاء المحقّقون أنّ التواصل في التعليم العالي هو تبادل وتواصل سلطوي وضيّق بين الأستاذ والطلبة، وكان التواصل بين حجرة الدرس والعالم الواقعي متواضعا أو غائبا. وعندما يدمج الباحثون المدوّنات في حجرة الدرس، فإنّهم يدعون أيضا إلى طرائق جديدة واستكشافية للاتصال عبر الشبكة داخل وخارج المجال الجامعي في وقت واحد. وبالتالي، يوفرّون لطلبتهم منصّة رقمية قادرة على بناء جسور تواصل وتعاون عالمية بين الطلبة

والأقران والجامعيين، والمؤسسات الجامعية بطريقة لم تكن متصوّرة قبل العصر الرقمي.(Prensky, 2004: 9.in-ibid:71)

5.2.4 **الدافعية:**

في منظور هؤلاء المحقّقين، أنّه عندما يتمّ تشجيع الطلبة على المشاركة بنشاط في سيرورة العمل، يكونوا قادرين على ترقية بناء المعنى من الناحية النظرية والعملية، وهي الفرصة التي قد تؤدي إلى إثارة الحوافز. وإنّ التأثير الطبيعي لبيئة التعلم التسلطية والمليئة بالمحتوى، هي بالنتيجة بيئة غالبًا ما يصبح فيها جزء كبير من الطلبة متعلمين سلبيين ومردّدين؛ والقادرين منهم سيعانون من العبء الزائد من المعلومات والتعب أثناء حضور المحاضرات، أو عن طريق العمل وحدهم ودون مساعدة. (Johnson and Johnson, 2003:137)

6.2.4. **التفاعل**

يعدّ الحوار بين الطلبة فيما بينهم ومع أساتذتهم أداة أولية في بيئات التعلم البنائية، ويعتقد مؤيدو البنائية أنّ العمل الجماعي هو طريقة مثالية "لتبادل وجهات النظر والتحديات البديلة، وكذلك المساعدة في تطوير وجهات نظر بديلة" (Duffy et Cunningham, 1996: in-ibid :70).

علاوة على ذلك ، لاحظ الأساتذة الذين قاموا بدمج التكنولوجيا في حجرة الدراسة بأنّ:

" التكنولوجيا هي بمثابة محفّز لتغيير العمليات داخل حجرة الدرس كونها توفر انطلاقة متميزة، وتغييرًا في السياق يشير إلى أساليب بديلة للتشغيل. وقد يسمح هذا بالانتقال من مقاربة بيداغوجية تقليدية إلى مجموعة أكثر انتقائية من أنشطة التعلم التي تتضمّن وضعيات اكتساب الطلبة للمعارف" (Sandholtz et al., 1997: 48. In-ibid :72).

ثمّ، إنّ استمرارية الكتابة وتبادل التفكير الأكاديمي والأفكار والآراء كلّ ذلك يشكّل طريقة مثالية لإثارة الفضول الطبيعي لدى الطلبة. وقد تؤدي هذه التفاعلات بالطلبة الفضوليين والمتحفزين الذين يعانون من مشكلات الدافعية بسبب بيئة تعلم منعكسة تمامًا. وعليه، يعد الحوار ، سواء تم عرضه خطابيا كان أو نصيًا ، أداة ضرورية في بيئات تعلمية بنائية.

7.2.5.توفير أكبر قدر من التفاعل بين الأقران

حسب (Johnson) أنّه في إطار التفاعل بين الأقران، يكتسب الأفراد مباشرة المواقف والقيم والكفاءات والمعلومات التي لا يمكن الحصول عليها من الكبار، كما يوفّر الدّعم والفرص ونماذج للسلوك الاجتماعي (Johnson and Johnson, 1999: in- ibid : 73). ويأمل الباحثون الذين أدخلوا التعلم بين الأقران في دروسهم في تنمية كفاءات مثل التعاون والعمل بالأفواج، وكذلك القدرة على التفكير واستكشاف أفكار جديدة دون تدخّل الأستاذ. إن مجموعة من الطلبة تعمل بشكل جماعي لتحقيق هدف واضح وممكن استكشافه، ويتوافق إلى حدّ كبير إذا تعاون الفريق وتواصل بشكل متماسك لتحقيق أهداف مشتركة.

8.2.4. العصف الذهني

إنّ العصف الذهني للأفكار والآراء، هو واحد من أكثر الخصائص المبتكرة في منصّة المدونة فيما يتعلق بالتفاعل والتعاون، وحتّى الإبداع لدى الطلبة. وقد تطرق (Johnson Steven, 2001) إلى الموضوع ، وأكّد قائلا: أنت تؤثر على جيرانك، وهم يؤثرون عليك، وجميع النُّظم الناشئة مبنية على هذا النوع من التغذية الراجعة، فالاتصالات ثنائية الاتجاه تعزّز التعليم العالي المستوى (in- ibid : 75). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تنوع الأصوات التي تشارك في النقاش يوفّر للطلبة فهما أكثر عمقا للموضوعات حيث يمكنهم رؤيتها من زوايا متعدّدة.

9.2.4. الروابط التشعبية

من الخصائص الأخرى العميقة للمدوّنة، استخدامها الواسع النطاق للارتباطات التشعبية نحو المقالات ذات الصلة أو المهمّة، وإن التعاون الذي ينشأ في مجتمع ناجح من المدوّنات التي تتفاعل لتحقيق أهداف مشتركة، هو تعاون مشعّ وديناميكي ومبدع، وقد يُنظر إليه على أنه "عالم متناهي الصغر من المحادثة والمناجاة(مونولوج) يتجمّع في شبكة على ما يبدو لا نهاية لها من الارتباطات التشعبية"(Nilsson, 2003: in-ibid : 76).

لدى المؤلفين في مجتمع المدونات أفكارهم وآراءهم حول كيفية حل المشكلات التي هي في تزايد مستمرّ، وأثناء قراءة الردود والتعليقات من أقرانهم والردّ عليها عبر الروابط التشعبية، تظهر سلسلة جديدة من الأفكار، وتطوّر روابط جديدة بين الأفكار والأشخاص بشكل

متواصل.. كما إنّ تقاطع الأفكار التي تأتي عبر الاتصال والتفاعل في المدوّنات، والتعليقات والروابط المتشعّبة، قد تعزّز الثقة لدى الطلبة، حيث أنّها مناسبة لمراقبة نموّهم الأكاديمي وتعلّمهم. (ibid : 76)

تحليل البيانات::

قد تكون مدوّنة الويب كأداة تعليمية، مثالية للاستخدام في نماذج التعلم البنائية، من خلال تشجيع استراتيجيات التعلم المستقلة والعميقة والتأملية؛ تعد المدونة فضاء فارغا، مما يتطلب أن يتم بناء المحتوى بالكامل من قبل المتعلم، وهي عملية تنطوي على درجة معينة من صنع القرار المستقل والتعلم المُدار ذاتيًا. أثناء القيام بذلك، يحدث نوع من التعميم والحماية للعقل اللازم للتأمل الذاتي.وتشجيع التحول نحو مفهوم "الانفتاح" و"المشاركة" التي تؤدي إلى "الوعي بالجهل". ومن ثمّ فإنّ المدونة هي وسيلة أساسية مناسبة للتواصل عبر الإنترنت في نموذج بنية التعلم التعاوني المفتوح والتفاوض ليتم توظيفها في الدروس(Aaron Patric Campbell :14)

على عكس بعض الطلبة الآخرين ، وجد أحد الطلبة أن البنية المدمجة هي إثراء، بالإضافة إلى نوع الاتصال والتعلم الذي يحدث في الدروس وجها لوجه التقليدية.

- "شعرت بأنني تواصلت مع الأشخاص في هذا القسم، أكثر ممّا كان في الأقسام الأخرى التي كانت تتمّ وجها لوجه فقط.

- " إنّه لشيء رائع أن أتمكّن من التواصل بطرق مختلفة، لأنّنا لا نعمل دائما مع بعض الأشخاص. وبالنسبة له، كان التواصل الأكاديمي مع بعض زملاء القسم من خلال المدوّنة أكثر ثراء ممّا كان عليه في "الواقع" وأعرب عن رغبته في تطوير هذا النوع من التواصل. وأتمنى أن أتمكن من القراءة والرد على ما يكتبه الأشخاص في الأقسام الأخرى

إنّ هذا من شأنه أن يوفّر بيئة تعلمية أكثر ثراءً. بهذه الطريقة "إذا كانت إحدى طرق التواصل لا تشتغل، فما يزال لدي طريقة أخرى (ibid :32) للتواصل." شعرت أنّ المدوّنة تعمل على تعزيز توصيل الأفكار التي شرعنا في مناقشتها وجها لوجه. كما وجد (Austin) أنه من الأسهل تقديم النقد البنّاء في البيئة الافتراضية. إوذا كانت لديك مشكلة شخصية مع

زميل آخر في القسم، فمن الأسهل بكثير وضع ذلك جانبا في البيئة الرقمية مقارنة بوضعية وجها لوجه.

من جهة أخرى، وجد الطالب سالف الذكر، أن استخدام المدونات كأداة تعلّم مفيدة وقيّمة ومحفّزة. عندما يأخذ الناس الوقت لقراءة صفحتي، فإن هذا يجعلني أرغب في بذل المزيد من الجهد لجعلها أفضل بكثير. وأشعر بأنّ المدونة هي امتداد لي. إنه أمر شخصي، ولا يجب أن يشاركني فيه أيّ شخص.

في مدونتي، كنت أستمتع حقًا بالردود التي أحصل عليها والمناقشات التي تحدث. في هذه المدونة، ومن خلال المناقشة، يمكننا غرس أداة جدلية/قويّة. وأريد أن أُخضع كل ما تعلّمته لهذا الجدل، كي يكون كل ما أتعلمه مفتوحا وعامّا وتشاركيًا وتحدى عقولكم جميعا. وأشعر أنه يمكنني تنسيق جهودي الأكاديمية في هذا القسم باستخدام هذه المدونة كنقطة محورية للمناقشة والتعلم. (ibid :34)

إنّ الكتابة على المدوّنة، سواء كان ذلك لواجب، أو مجرّد ملاحظة للقسم، كانت مختلفة عن كتابة الأشياء في القسم. في القسم، إذا طلب أستاذ من الطلاب كتابة رد على بعض القراءة ، أو فكرة، فإن الشيء الوحيد الذي يشارك في العملية هو الطالب والأستاذ. أمّا المدوّنة، فتسمح للقسم بأكمله بالتواصل، وهذا جعلني أشعر أن تعليمي لم يكن بين يدي أستاذي فحسب ، بل كان جهدا جماعيًا لكل أفراد القسم.

إنّ المدونات كأداة بيداغوجية، هي إحدى الوسائل التكنولوجية السّهلة الاستخدام التي يمكن دمجها بطرق متعدّدة الجوانب قصد إشراك جميع الطلبة في عملية التعلم.

ويمكن استخدام مدوّنة موجودة للحصول على المعلومات والأفكار، ذلك إنّ إدارة القسم والتعاون والمناقشات ووجود مقاربة شاملة لحقائب الطلبة المؤرشفة، هي جزء من مزايا استخدام المدونات كوسيلة تعليم.

إنّ القيام بذلك في مجال الترجمة، يمكن جعل التعليم ممكنا من خلال دمج استخدام هذه التكنولوجيات أثناء القيام بأنشطة مختلفة من المنهاج المقرّر.

للاستخدام البيداغوجي للتكنولوجيا فيما يتعلق بقدرات الطلبة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أي ما يجب على الطلبة ليكونوا قادرين على التعلم بشكل فعّال والعيش بشكل منتج في عالم رقمي متزايد، وهو:

1. الإبداع والابتكار؛
2. الاتّصال والتعاون؛
3. التحكّم في عملية البحث عن المعلومة؛
4. التفكير النقدي، وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار؛
5. المواطنة الرقمية؛
6. العمليات والمفاهيم التكنولوجية.(Aaron Patric Campbell :36)

خلاصة الفصل

يمكن أن تكون المدوّنات متعدّدة التخصّصات، لأنّه يمكن استخدام القراءة والكتابة في سياقات أكاديمية متنوّعة، إذ أنّ المدوّنات يمكن استبدالها في كلّ التخصّصات. بعبارة أخرى، يمكن لأيّ تخصّص استخدام المدوّنات لمقاربة أسلوب ما وراء التعلم (méta-apprentissage)، حيث تتمّ مناقشة المفاهيم أو السياقات والتعبير عنها في نفس الوقت في تبادل شخصي وجماعي ، ويتمّ بناء الأفكار حول المحتوى التعليمي السابق.

بالنسبة لــ (Dorothy Kelly, 2005) أنه إذا كان لكلّ باحث نظرته إلى الترجمة وطريقته الخاصّة، في تعامله مع الترجمة، فهم يلتقون في هدف واحد وهو: إيجاد وسائل لتسهيل تعلّم المترجمين المحترفين في المستقبل. كما أنّ المقترحات البيداغوجية لهؤلاء الباحثين تمثّل إحدى طرائق تحسين التعليم؛ حيث يوفّر المكوّن البيداغوجي جسرا بين نظرية وممارسة التّرجمة.

من جهته، يرى كلّ من "Vienne" و"Gouadec" و"Kiraly"، أنّ المشروعات الأصيلة والتعاونية، هما في صلب تصميم درس في الترجمة، والذي يهدف إلى إعادة إنتاج سياق أقرب ما يكون إلى الوسط المهني. وقد برّر "كيرالي" مثلا هذا الاختيار كالتزام بالاتّجاه البيداغوجي الاجتماعي/البنائي الذي تحرّكه الرّغبة في زيادة التعلّم عند الطالب. كذلك، فالمبدأ الذي استند عليه "كيرالي" مفاده أنّ الطالب يقوم ببناء معرفته انطلاقا من تفاعلاته مع البيئة الاجتماعية نظرا لكونها بالفعل بيئة اجتماعية ستقوده إلى فهمها وتفسيرها وعرضها في ترجماته.

وتُعدّ المدوّنة خيارا قابلا للتطبيق عندما تكون هناك حاجة لمساحة عامّة لعرض عمل الطلبة، أو حيث يمكن لهم تقاسم الخبرات أو الآراء أو الإبداعات التي تعكس أفضل ما تعلّموه. ومن ثم، فإنّ التدوين هو أحد الأشكال التي تستخدم الآن على نطاق واسع داخل الجامعة لغايات تعليمية. (Ina Blau et al..,2009;57). إذ يرى الباحثون أنّ هناك روابط بين المدوّنة والممارسات داخل القسم الدراسي، ذلك أنّ مرونتها ستسمح للأستاذ في المقام الأول بترجمة وتوسيع الخطوات المقترحة يوميّا في التعليم.

وإذا كانت التجارب التي تمّ عرضها قد أشارت إلى فوائد المدوّنة، فإنّه من الجدير بالإشارة إلى مسألة التقييم الإلكتروني، أو القائم على الحاسوب، إذ يرى (Kelly) أنّه أسهل للتطبيق عندما يأخذ التقييم شكل أسئلة ذات اختيارات متعدّدة، وبالتالي قد يكون تطبيقه أقلّ على تكوين المترجمين من الجوانب الأخرى لتكنولوجيا التعليم. (Kelly, 2005 : 87-88)

من ناحية أخرى، فإنّ التقييمات المحوسبة انطلاقا من مصطلحات التصحيح الذاتي، مثل أسئلة الاختيار من متعدّد، عادة ما تنحو إلى عمليات الاكتساب الآلي التي قد تكون ذات فائدة لتعزيز اللغة، لكنها تخلو تماما إذا كان الأمر يتعلّق بتقييم الكفاءة الترجمية (بما في ذلك جانب التحرير).

بخصوص السؤال حول كيفية استخدام التكنولوجيات حسب (Kelly) لتقييم نوعين متميّزين من الكفاءات، لكنهما مرتبطان بقوة الآن: المكوّن اللغوي للكفاءة الترجمية من جهة، ومكوّناتها المنهجية، التقنية والأداتية (بمن في ذلك كفاءة استخدام الوسائل التكنولوجية) من ناحية أخرى. وإذا كانت الكفاءة اللغوية مدعومة في القسم عن طريق استخدام وسائل الفحص اللّغوي، أو من خلال وسائط المعرفة المتاحة على الإنترنت، فمن المنطقي أن يكون التقييم بنفس الطريقة. أمّا فيما يتعلق بتقييم منتصف السداسي (mi-parcours) فإنّ فائدة الوسائل هي أكثر وضوحا،حيث يقول:" تعدّ تكنولوجيا التعليم خطوة إلى الأمام في تقييم الترجمة لمجرد أنها تسهّل تقديم أو تسليم ترجمة الطلبة بنفس الوسائل المستخدمة بشكل مهني (البريد الإلكتروني ..الخ) ولأن وظائف برمجيات معالجة النص مثل التعليقات والتغييرات فإنّ اقتفاء الأثر يسمح بسهولة تتبّع التغذية الراجعة للطلبة الآخرين، والأستاذ أيضا بشكل إلكتروني. (Kelly, 2005: 88)

ومع ذلك، يجب أن يرتبط ذلك بالجانب المتعلّق بالمهام التي تهدف إلى استقلالية وإرشاد الطلبة؛ فمن المنظور الاجتماعي البنائي(socioconstructiviste) يجب أن يُنظر إلى التقييم الذاتي على أنّه شكل خاصّ من أشكال ما وراء المعرفة التي قد يكون استخدام الوسائل التكنولوجية ذو صلة بها، فمثلا، يمكن دعوة الطلبة وجها لوجه، أو شبه مستقل، لمقارنة ترجمته لنصّ ما، مع مترجم محترف من خلال تحديد أخطاء الطلبة من ناحية، وربطهم بالحلول التي اعتمدها المترجم من ناحية أخرى.

خلاصة القول، إنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز تطوير الكفاءات المتعلّقة بالكتابة بلغة أجنبية، يتطلب من الفاعلين البيداغوجيين، إنشاء مرجعية معرفية، واعتماد الحيطة الأخلاقية سواء تعلّق الأمر بتعليم تعلّم الإنتاج بلغة أجنبية، أو الترجمة إلى لغة أجنبية.

الخاتمـــــــــــــة

شهد العقدين الماضيين ظهور حركة عالمية تدعو إلى نموذج جديد للتعلّم في القرن الحادي والعشرين. وهناك العديد من الأبحاث التي تركز بشكل رئيسي على ثلاثة مواضيع، هي:

- الدّوافع لنموذج التعلّم الجديد؛
- الكفاءات والمهارات الخاصّة المطلوبة للاشتغال بفعالية في القرن الحادي والعشرين؛
- البيداغوجيا اللاّزمة لتحفيز القدرات والمهارات التي تعتبر ضرورية في مجتمعات اليوم.

لقد أشارت هذه الأبحاث إلى هذه الكفاءات و/أو المهارات، كما سلّطت الضّوء على العناصر المفتاحية للتعلم في هذا القرن، بمن في ذلك التخصيص و/أو الإفراد (personnalisation) والتّعاون، والاتصال، والتعلّم غير الرسمي، والإنتاجية، وإنشاء المحتوى.

إنّ ذلك، يتزامن مع التطوّر الحاصل في نظريات التعلّم في الخمسة عقود الأخيرة من القرن الماضي، وكان أبرزها التحوّل من المقاربة السلوكية للتعلّم إلى المقاربة المعرفية الذي تمّ توسيعها من خلال المقاربة البنائية، والاجتماعية البنائية. ويتعلق هذا التطوّر بكل من أهداف التعلّم، ودور المتعلم، ودور الأستاذ. وكلّ هذه النظريات تُستَخدَم لشرح ما يحدث أثناء عملية التعلم، وتعتبر مفيدة لسببين رئيسيين؛ إذ توفّر إطارا مفاهيميّا لتفسير ما نلاحظه، وتقدّم توجيهات لإيجاد حلول للمشاكل التي نواجهها.

إنّ هذه النظريات تمثّل مجموعة من المفاهيم حول كيفية تعلّم الأفراد، وإلى حدّ ما تحديد الاستراتيجيات الكامنة وراء العمليات المعرفية المساهمة في التعلم. وهي مفيدة في تصميم أنشطة التعلم مثل السلوكية، المعرفية، والبنائية، ونظريّة النشاط.

ومع تزايد إدراج تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم، تطوّرت نماذج نظرية جديدة تفرّعت من البنائية، ومنها النظرية الاتّصالية التي تعدّ إطارا نظريّا لفهم التعلم من خلال عملية الاتصال بالمعلومات وتغذيتها في مجتمع التعلم .

لذا، يرى الباحثون، ومنهم (Gurleen Ahluwalia et al) أنّ الوقت قد حان لتجاوز طريقة "التحدّث والطباشير" التي سادت في الممارسة التعليمية لزمن طويل، وإدخال التكنولوجيات الحديثة المتاحة في التعليم، التي ستحدث تحوّلًا في نموذج التعليم التقليدي الحالي، وذلك من خلال تشجيع التعلّم النشط لدى الطلبة، ممّا يمكّنهم من الانتقال من التّركيز على حفظ المعارف إلى تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم المعارف.

وتمشّيا مع هذه النظرية و/أو المقاربة الجديدة، أصبحت البرامج الحديثة في العديد من دول العالم تشدّد على التعلّم التعاوني القائم على المهام، والتّركيز على الطالب، الذي يتعلّم من خلال العمل الجماعي لإنجاز المهام والأنشطة.

ولمّا كان اعتماد الممارسات البيداغوجية التقليدية في إطار التعلّم عبر الشبكة غير ممكن، بات من الضّروري تطوير وتنفيذ ممارسات جديدة، أنشطة ومهاما في إطار نظريّ يسمح بالدراسة المنهجية للابتكار في بيئات التكنولوجيا على غرار سياقات التعلم الإلكتروني.

في هذا السياق، جاءت الدّعوة إلى مقاربة التعليم المدمج كمقاربة إستراتيجية ومنهجية تسمح بالجمع بين أوقات التعلّم وأساليبه، وذلك بدمج أفضل جوانب التفاعلات وجها لوجه، وعبر الإنترنت لكل مادّة، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المناسبة.

إنّ ميزة مقاربة التعليم المدمج، أنّها توفّر فرصا لتثمين التفكير، وتسهيل التواصل والتعاون، وزيادة انخراط الطلبة في الموضوع، وتحسين التعلم السياقي، وتوسيع الدّرس في المكان والزمان، وزيادة المرونة، وتوفير فرص الانخراط اعتمادا على وتيرة الطالب، والمساعدة على بناء المعارف من خلال مجتمعات الممارسة، وإقامة الأصالة التي تشتدّ الحاجة إليها، وتعزيز مراقبة الطلبة.

لذا، هناك توجّه نحو استبدال فكرة "التعلّم الموضعي" لصاحبيها "Lave and Wenger" التي ظهرت في أوائل التسعينات قبل الإنترنت، بمصطلح "التعلم في كل مكان" لصاحبيها Jones and Jo" اللذان عرّفا بيئات التعلّم عبر الشبكة على أنّها "كلّ بيئة يمكن فيها للطلبة الانغماس في عملية التعلم". ولمّا كان الطلبة وأساتذتهم يطوّرون ويتقاسمون الفوائد والأهداف المشتركة، أصبحوا يشكّلون ما يسمّى "مجتمع الممارسة"، وأنّ المدوّنات كفضاء لتوسيع التعليم والتعلّم من القسم إلى "عالم التّدوين" يمكن أن توسّع تفاعل الطلبة في ما بينهم، وبينهم وبين الأستاذ . (Brad Blackstone and Chris :67)

ويشير (Gurleen Ahluwalia 2011) إلى أنّ الأسس النظرية للمدوّنات التعليمية تقوم على فكرتين كان لهما أكبر تأثير في الفكر البيداغوجي في القرن 20م، فكرة ممارسة التفكير لصاحبها (Schon (1983) وطبّقها (Kolb) في دروسه انطلاقا من مفهومه للتعلم على أنّه معالجة التجربة عن طريق المراجعة والتفكير والمفاهيم والتجريب. ثمّ فكرة مجتمعات الممارسة التي

طوّرها (Brown, and Wengr) من منطلق أنّ التعلّم هو عملية تنشئة اجتماعية لأعضاء فريق جديد في ما يخصّ المعارف والمهارات والخطاب الخاص بمجال ما، والانتقال من المحيط إلى المركز حيث يصبحون أكثر خبرة في المجال.(Saul McLeod, 2017)

مهما يكن، فمن خلال الوقوف على العديد من الدراسات التي تمّ توظيفها في ثنايا البحث استخلصنا جملة من النتائج يمكن حصرها في النقاط الآتية:

1. إنّ الحديث عن التعليم هو الانغماس في عالم شاسع، مع حدود يصعب تحديدها، لأنه لا يوجد منظور واحد للاقتراب منه. بالإضافة إلى ذلك، يفرض كل تخصّص وكل مادّة وكل درس وكل قسم تحدّيات خاصّة على من يرغب في التعليم. وتعليم الترجمة ليست استثناء؛
2. أنّ مفهوم التعلم اليوم، يتعدى كثيرا الاكتساب المحض والبسيط للمعارف التقنية أو حتى النظرية، ويتجسّد بطريقة جديدة في تصوّر وفهم علاقته بالعالم والمعارف؛
3. أنّ استراتيجيات تعليمية الترجمة عموما تشمل جوانب مختلفة كغيرها من التخصّصات، إدارة الوقت لكل نشاط تعليمي و/أو تعلمي، وطريقة تقديم محتويات الدّرس، وتخطيط الأنشطة التي سيتمّ إنجازها داخل وخارج القسم، وهي إجراءات تساعد على تحديد تصوّر كل أستاذ للتعلم والتعليم؛
4. أنّ المكوّنات النظرية أصبحت أهمّ العناصر في فهم كلّ من ظاهرة التّرجمة والصعوبات والاستراتيجيات؛ ذلك أنّ ترجمة النصوص في القسم، والتعليقات حول خيارات الترجمة "الصحيحة" أو "غير الصّحيحة" (الطريقة التقليدية) ينبغي استبدالها بتدريس المبادئ والطرائق والأجرأة الفعّالة التي تشكّل أساس طريقة الترجمة (Gile, 1995).
5. أنّ هناك استبدال مثلّث التعليمية السابق (طالب - أستاذ- محتوى) برباعي التعليمية (e-Didactics) الذي يشمل العناصر السابقة مع إضافة عنصر جديد، وهو (البيئة الافتراضية)؛

6- أنّ نموذج "هندسة التعلم" في التعليمية الإلكترونية يركّز بشكل كبير على تطوير التفكير البيداغوجي للأستاذ في مجال التصميم بناء على علوم التعلم، المتمثّلة في تصميم أهداف التعلم؛ أي إعداد بيئات تعلّم تتمحور حول النتائج، وتحسينها بالتكنولوجيا التي تسمح للطلبة بتحديد أهدافهم الخاصّة من التعلم، ومتابعة وتقييم تقدّمهم في التعلم. ثمّ، هندسة المحتوى، المتمثّلة في تطوير محتوى تفاعليّا، وخبرات تعلّم ذات صلة، من خلال اختيار وتصميم

المهام والمشكلات والمشاريع والأنشطة التي تُدرج وسائل رقمية لتعزيز تعلّم الطلبة وإبداعهم. وأخيرا، تصميم التقييم، وذلك باختيار وتطوير التقييمات الأصيلة التي تتماشى وأهداف ومحتوى التعلّم، واستخدام معطيات التقييم لتحسين التعليم، وتعزيز تعلّم الطلبة. وبالتالي، فإنّ التعليمية الإلكترونية تتميّز بجملة من المعايير مثل تحليل وتصميم وبناء منتجات تعليمية تتمحور حول النتائج، مثل (تكنولوجيات التعلم) وتطبيق طريقة علمية وتفكير مفاهيمي لتحليل نظم وعمليات ووضعيات تعليمية قصد خلق بيئات تعلّم فعّالة؛

7. أنّ السياق والوظيفة الرئيسة للمدوّنة، هي السماح بإجراء مناقشة واسعة النطاق من خلال نشر أفكارنا وإنجازاتنا للعموم، ليس لتقاسمها فحسب، ولكن أيضًا لتغذيتها بالتعليقات التي سَتثار من طرف الآخرين، وهو شيء ذو أهميّة لا سيّما في السياقات التي سيُطلب فيها من الطالب تتبّع تفكيره وتوثيق مراحل العملية أو المشروع الطويل، أو في سياق سعيه إلى التعاون مع فريق لإتمام مهمّة مماثلة. وهنا تكمن أهميتها في السياق البيداغوجي.

على العموم، تعدّ مفاهيم مثل "أساليب التعلم" و"الذّكاءات المتعدّدة" و"التعلم ضمن الفريق" من موضوعات النقاش حاليّا، والتي تتناول جوانب مهمّة حول التعلم. ومن ثمّ، فإنّ هذه المجموعة من المفاهيم لا ترقى إلى توفير قاعدة متماسكة وشاملة لأنشطة التعليم.

من ناحية أخرى، ففي كلّ تخصّص، يسعى الباحثون إلى نظرية تفسيرية أساسية تشرح الظواهر وتوجّه العمل. وهي ضرورية لتحديد الهدف النهائي للتعليم، وتوحيد الأهداف مع الطرائق. وإذا كان للأساتذة- تجربتهم الخاصة - فإنّهم في حاجة إلى مزيد من الأفكار في ما يخصّ إستراتيجيات ووسائل التعلّم الفعالة وبخاصّة المبتدئين.

مجمل القول، فالتعلم المدمج، هو مصطلح مفتوح، عندما رأى الأساتذة أنّ فهم التعلم الإلكتروني على أنه اضطراب كلي في كل من التعليم والتعلم كان خطأ من جهة، وأنّ الكثير من خبراتهم ومعرفتهم السابقتين بالتعليم ما تزال صالحة، وذات صلة ومفيدة في عالم التكنولوجيا من جهة أخرى. ولا غرابة إذن في سبب إعجابهم بكلمة المزج و/أو الدّمج. وما هو طبيعي أكثر من تسمية الإدماج الجديد للإعلام الآلي بأنه مزج بين القديم والجديد عند التواصل بخصوص هذا الموضوع؟ وكلما اقتربنا من الوصف الفعلي لوضعية التعليم ، كلما بدا المصطلح أكثر طبيعية لغايات الاتصال والتطوير البيداغوجي.

وأخيرا، فقد طرح (Anders Norberg- 2017) سؤالا قائلا: هل استعارة المزج و/أو الدّمج أداة مناسبة حقًا لتحليل أكثر عمقا لما يحدث عند تكوين النظريات العامة؟ هل لدينا معاني محدّدة بشكل جيد؟ يبدو أنّ العديد من الباحثين يشكّكون في ذلك ، ويعتبرون أن خطاب الدّمج على أنّه سطحي للغاية، ويحتاج إلى توضيح ودعم نظري. ومع ذلك، يضيف قائلا " يبدو أننا نقترب من مناقشة أكثر عالمية حول هذا الموضوع حين تلتقي التعليمية، والبيداغوجيا، والتصميم البيداغوجي..الخ. وما يزال التعلم يتطلّب مزيدا من الوقت والجهد، كما أنّ توجيه الأستاذ في مجتمع يعكس الأقران يأخذنا إلى أبعد من مجرّد الوصول إلى المحتوى - كما كان من قبل.

البيبليوغرافيا

1. المراجع الإلكترونية باللغة الأجنبية:

[1] Anders Norberg, From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education , Department of Applied Educational Science, University Umea, Sweden, 2017. (77.p) at https://www.academia.edu/32378926/From_blended_learning_to_learning_onlife_ICTs_time_and_access_in_higher_education

[2] Chantale Marchand, De la pédagogie dans les manuels de traduction Analyse comparative des manuels anglais-français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maîtrise en traduction option recherche, Juin 2011.(165p) at. https://core.ac.uk/download/pdf/55647947.pdf

[3] Cleveland-Innes Martha with Wilton Dan, Guide to Blended Learning.(80.p) at, http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3095/2018_Cleveland-Innes-Wilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[4] Curtis J. Bonk, « Online Training in an Online World », Co-Sponsored by: Jones Knowledge, Inc. and CourseShare.com, January 2002.(143.p)at http://www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf

[5] David Boud, Rosemary Keogh and David Walker(2005). Reflection: Turning Experience Into Learning (Books) , Transferred to Digital Printing (170.p) at https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection_-turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf

[6] Freire, Paulo. (2005). Pedagogy of the oppressed. éd. continuum If NEW YORK LONDON, Books (183p) at, https://libcom.org/files/Paulo%20Freire

[7] Georgiana I. Badea Michel Ballard,(2013) **De la méthode en traduction et en traductologie,** Centre d'études ISTTRAROM-Translationes, (231.p) at, https://www.researchgate.net/publication/313117772_De_la_methode_en_traduction_et_en_traductologie/link/5890d156aca272f9a556bfa8/download

[8] Heather, Fry, et al. (2003) « A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. London: Kogan Books(544.P). aT, https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/HandbookTeachingLearningHigheEd.pdf

[9] Jan Hylén, « Open Educational Resources: Opportunities and Challenges: OECD's » *Centre for Educational Research and Innovation* Paris, 2015 (66.p) at.http://www.oecd.org/education/ceri/37351085.pdf

[10] Kaye Thorne Kaye Thorne, « Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning, 2002.(148.p)Keith Smyth and Christina Mainka Pedagogy and learning technology: a practical guide (161. p) at http://kenanaonline.com/files/0011/11429/Blended-Learning.pdf

[11] Laura Motta and Gabriela Kaplan. Self-Access Booklets for Student-Teachers of English at CFE. F I R S T S E R I E S. Introducing Didactics. (184.p) at https://docplayer.net/28166661-Introduction-to-didactics-1.html

[12] Larsen, Diane. (1986) Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. (318.p). at, https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-anguage-teaching.pdf
[13] Leontyev, Aleksei. Nikolaevich. (1981). Problems of the Development of Mind. Moscow: Progress. Lévy, Pierre. 1997. Collective intelligence : mankind's emerging world in cyberspace. New York: Plenum Trade (428.p). athttps://www.marxists.org/admin/books/activity-theory/leontyev/development-mind.pdf

[14] Magee, Bryan Magee, Bryan. (1998). The Story of Philosophy. Edited by Maiklem, L. Westmount, Quebec: The Reader's Digest Association Ltd. at https://www.academia.edu/31688566/The_story_of_philosophy_pdf

[15] Martha Clevel and-Innes et al, (2018) Guide to Blended Learning (80.p) at http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3095/2018_Cleveland-Innes-Wilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[16] Mona Baker, In Other Words (A Coursebook on Translation, (304.p.) chapter 8, at, https://www.monabaker.org/wp-content/uploads/2015/11/Chapter-8-In-Other-Words-2011.pdf

[17] Nardi, Bonnie A. (1996). Context and consciousness : activity theory and human-computer interaction. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1996, (400 p). Reviewed by JAMES M. NYCE. at https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=649561

[18] Sandholtz, Judith Haymore, et al., (1997). Teaching with technology : creating student-centered classrooms. New York: Teachers College .http://plaza.ufl.edu/gatorjlh/eportfolio/TechnologyBookReview.pdf

[19] Sharpe , R. , et al., (2006). « The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice » *The Higher Education Academy* . 2006 . at, https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/sharpe_benfield_roberts_francis_0_1568037207.pdf

[20] Sinara de Oliveira Branco et al. ; The Application of Chesterman's (1997 & 2000) Translation Strategies to the Analysis of Translated Online News Reports Following Nord's (1991 & 1997) Functionalist Approach (440.p). atfile:///C:/Users/pc/Downloads/tese2007corpus160507.pdf

[21] Stalder, Felix. « Actor-Network-Theory and Communication Networks: Toward Convergence » University of Toronto, September, 1997. http://felix.openflows.com/html/Network_Theory.html

[22] Toril Salen. « Weblogs and Blogging: Constructivist Pedagogy and Active Learning inHigher Education. Master Thesis Department of Humanistic Informatics University of Bergen Norway February, 2007 (99.p) at, https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2243/Masteroppgave_Toril_Salen.pdf?sequence=1

[23] Villiot-Leclercq, E. E. (2007). Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques (Doctoral dissertation, Université Joseph-Fourier-Grenoble I). Thèse en co-tutelle présentée en vue de l'obtention du grade de Ph. D en Sciences de l'Education, Juin 2007. (236.p) at https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/156604/filename/VFTheseEmmanuelle_VilliotLeclercq.pdf

2. المقالات باللغة الأجنبية

[1] Alaa A. AlDahdouh, António J. Osório and Susana Caires, « Understanding knowledge network, learning and connectivism, » *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 12. No.10. October 2015 (pp.1-21).https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572896.pdf

[2] Allen. Elaine ,et al., et al (2013) « Changing Course Ten Years of Tracking Online Education in the United States », by *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC*. (pp.1-42) at, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf

[3] Al-Shehri, Saleh, « Connectivism: A new pathway for theorising and promoting mobile language learning," *International Journal of Innovation and Leadership in the Teaching of Humanities*(pp.10-31). at .https://www.academia.edu/1312249/IJILTH01_02_Saleh_AL_SHEHRI_Connectivism_A_new_pathway_for_theorising_and_promoting_mobile_language_learning_pp_10_31_

[4] Alina Secară, « Pascaline Merten and Yamile Ramírez What's in your blend?: created blended resources for translator training » *The Interpreter and Translator Trainer* 3(2) 2009 (pp. 1-20) https://www.academia.edu/3125803/Whats_in_your_blend_created_blended_resources_for_translator_training?email_work_card=view-paper

[5] Philipa Levy « Living' theory: a pedagogical framework for process support in networked learning» ALT-J, *Research in Learning Technology*» Vol. 14, No. 3, September 2006, (pp. 225–240) at https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687760600837025?needAccess=true

[6] Amparo Hurtado Albir, « The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training » META, Translators' Journal, Volume 60, numéro 2, Août 2015 (pp.256-280).https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2015-v60-n2-meta02055/1032857ar.pdf

[7] Amparo Hurtado Albir, « Compétence en traduction et formation par compétences Translation Skills and Skills Training, » *Translator Training: Pedagogy, Evaluation, and Technologies* I Volume 21, numéro 1, 1er semestre 2008. at, https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar.pdf

[8] Amparo Hurtado Albir, « Translation Skills and Skills Training » Compétence en traduction et formation par compétences. *Translator Training: Pedagogy, Evaluation, and TechnologiesI.*Volume 21, numéro 1, 1er semestre 2008.(pp.17-64) https://www.erudit.org/en/journals/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar.pdf

[9] Ana Loureiroa and Teresa Bettencourt, « The Use of Virtual Environments as an Extended Classroom a case study with adult learners in tertiary education ».*ScienceDirect SLACTIONS* 2013: Research conference on virtual worlds - Learning with simulations. *Procedia Technology* 13 (2014) 97–106. at https://www.researchgate.net/publication/261564957_The_Use_of_Virtual_Environments_as_an_Extended_Classroom_

[10] Anne Malena, Kiraly, Donald(2000): « A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice » .in-Anne Malena, *Meta Journal des traducteurs,* Volume 48, numéro 4, décembre 2003.(pp.596-597). athttps://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n4-meta725/008733ar.pdf

[11] Antar S. Abdellah, « What Every Novice Translator Should Know » *Translation Journal*, Vol . 6, n° 3, juillet 2002. at, https://translationjournal.net/journal/21novice.htm

[12] Antonio Bueno Garçia, « Les méthodes collaborative et coopérative dans l'enseignement de la traductologie » . *Université de Valladolid .Espagne* (pp.37-50). Athttps://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V2215/pdf

[13] Ashman, Adrian F. and Gillies, Robyn M. 2003. «Co-operative learning : the social and intellectual outcomes of learning ». chapter I, (pp.1-14) at, https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203465264/cooperative-learning-adrian-ashman-robyn-gillies

[14] Avis, James Engeström's « version of activity theory: a conservative praxis? » *Journal of Education and Work* Vol. 20, No. 3, July 2007,(pp.161–177). at, https://www.researchgate.net/publication/248975339_

[15] Bada, Steve Olusegun « Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning » *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)* Volume 5, Issue 6 Ver. I .Nov-Dec. 2015., (PP.66-70) at. http://iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-1/I05616670.pdf

[16] Barbara, « Le blog des étudiants de FLE de l'INSA-Lyon » at. http://blog-motives.over-blog.com/pages/Pedagogie_du_blog_FrancParler-387359.html

[17] Brad Blackstone and Chris, « Pedagogical Blogging for University Courses, Global Perspectives, Local Initiatives », (pp.67-84) at,

.https://www.nus.edu.sg/celc/research/books/3rdsymposium/067to084-blackstone.pdf

[18] Blood, Rebecca. « weblogs: a history and perspective » Rebcca's Pocket, 7 september 2000, 18 September 2013 at, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

[19] ----------. « Practical Advice on Creating and Maintaining your Blog »: *The Weblog Handbook, Cambridge, MA: Perseus,* 2002, (pp. 114-121) at, http://www.rebeccablood.net/handbook/excerpts/weblog_ethics.html

[20] Brett Farmer and Audrey Yue, « Using blogging for higher order learning in large-cohort university teaching: A case study » *Proceedings ascilite* Singapore 2007 (pp.262-270) at file:///C:/Users/pc/Desktop/Using_blogging_for_higher_order_learning_in_large-.pdf

[21] Brian J. De Lacey, et al. « Case study on technology and distance in education at the Harvad Business School » *Educational Technology & Society* 5(2) 2002, (pp.13-28) at, https://www.ds.unipi.gr/et&s/journals/5_2/delacey.html

[22] Bryan C. Runck, Mary P. Brakke, and Paul M. Porter, « The Extended Classroom Framework for Teaching Systems Analysis of Food Systems » *Natural Sciences Education* , Volume 44 , 2015 (pp.101-111) at https://acsess.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.4195/nse2015.04.0004

[23] Bull, Glen, et al. (2003). « Writing with Weblogs - Reinventing Student Journals. Learning and leading with technology » : *the ISTE journal of educational technology practice and policy* 31 (1), 32-35. at. http://heartlandaeatoc.pbworks.com/f/Writing+with+Weblogs+Reinventing+Student+Journals.pdf

[24] Campbell, Aaron P. (2003). « The Experience of Computer Supported Cooperative Learning Using » Weblogs in the *University Classroom: a phenomenological case study*" (pp. 1-77).at. http://heartlandaeatoc.pbworks.com/f/Writing+with+Weblogs+Reinventing+Student+Journals.pdf

[25] Carmen Tschofen and Jenny Mackness, « Connectivism and Dimensions of Individual Experience » *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Volume 13, Number 1, January 2012. (pp.125-143) at https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/1900-v1-n1-irrodl05116/1067297ar.pdf

[26] Carole Garidel et al., « Didactique de la traduction et évaluation : le cas de l'Université de Concepción »*Synergies Chili* n° 10-2014 (pp.41-54) al. https://gerflint.fr/Base/Chili10/garidel_nieto.pdf

[27] Caroline Lawless, « Synchronous vs Asynchronous Learning: Which is Right for your Learners? » *LearnUpon.* Publié le 18 octobre 2018. at. https://www.learnupon.com/blog/synchronous-learning-asynchronous-learning/

[28] Catherine de Lavergne, Pauline Lieb-Storebjerg, « L'utilisation d'un blog en formation universitaire » *-Université Paul Valéry Montpellier* 3, Information scientifique et pratiques académiques, (pp.399 – 419. https://www.researchgate.net/publication/250200056_L'utilisation_d'un_blog_en_formation_universitaire_Quelle_pedagogie_Embarquer

[29] Chandra, V., & Fisher, D.L. (2009). « Students' perceptions of a blended web-based learning environment » *Research*, 12, (pp.31-44) at. https://eprints.qut.edu.au/28435/1/28435_-_Students_Perceptions.pdf

[30] Charles R. Graham, « Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions » CHAPTER 1.1 BLENDED LEARNING SYSTEMS: at, http://www.click4it.org/images/a/a8/Graham.pdf

[31] Chen, C.C., & Jones, K.T. (2007). « Blended learning vs. traditional classroom settings: Assessing effectiveness and student perceptions in an mbaaccounting course » *The Journal of Educators Online,* 4(1), 1-15. file:///C:/Users/pc/Downloads/Blended_Learning_versus_Traditional_Classroom_Sett.pdf

[32] Christine Durieux, « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches » Meta Journal des traducteurs, Volume 50, Number 1, March 2005 (36-47). https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n1-meta864/010655ar.pdf

[33] Collis, B. Margaryan, A. & Amory, A. (2005). « Multiple Perspectives on Blended Learning Design », Journal of Learning Design, (pp.12-20). athttps://pdfs.semanticscholar.org/10e7/e9e4cf585d3d516ec40bbfc52ee8070aa0fd.pdf?

[34] Connery A. and Hasan H, « *Social and commercial sustainability or regional web-based communities. International Journal of Web Based Communities* · January 2005, at, https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1296&context=commpapers

[35] Constanza Gerding-Salas, « Teaching Translation Problems and Solutions », *Translation Journal,* Volume4, N° 3 july 2000 (pp.1-15) athttps://translationjournal.net/journal/13educ.htm

[36] Cooney, M.H., Gupton, P., & O'Laughlin, M. (2000). « Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences ». *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 165-171. esearchgate.net/publication/225167051_Blurring_the_lines_of_play_and_work_to_create_blended_classroom_learning_experiences

[37] Cristina Arana, « Description des stratégies d'enseignement dans la formation des traducteurs : le point de vue des étudiants », Avril, 2017. (pp.1-106) at https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19374/Arana_Cristina_2017_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

[38] Cristina Ilinca, « Regards Sur L'Enseignement de la Traduction Professionnelle À L'Université » *Studii de gramatică contrastivă* (pp.77-97) athttp://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2018/01/Ilinca-28.pdf

[39] Curtis J. Bonk, Tatana M. Olson, Robert A. Wisher, and Kara L. Orvis, « Learning From Focus Groups: An Examination of Blended Learning ». Journal Of Distance Education Revue de L'Éducation À Distance, 2002. Vol. 17, No 3, TL•NCE SPECIAL EDITION/ÉDITION SPÉCIALE RCE•TA,(pp. 97-118) athttp://publicationshare.com/docs/blend.pdf

[40] D Merrill, M. D. (2002). « First principles of instruction ». *Educational Technology Research and Development*, p 1-17. In- Stephen Segrave, Stephen & Holt, Dale Contemporary Learning Environments: Designinge-Learning for Education in the Professions Distance Education, Vol. 24, No. 1, 2003 (pp.8-24) https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01587910303044
.

[41] David H. Jonassen, « Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? » April, 2001, *ETR &D*, Vol. 39, No, 3, PD, (5-14) at at http://edit451.pbworks.com/f/objectivism_vs_constructivism.pdf

[42] David Lewis, « Objectivism vs. Constructivism: The Origins of this Debate and the Implications for Instructional Designers ». *Development of Technology-Based Instruction*. http://www.davidlewisphd.com/publications/Objectivism_vs_Constructivism.htm

[43] David Martel . « Connectivisme et environnement d'apprentissage personnel » (*EAP*) on 14 août 2015. at https://www.davidmartel.com/2015/08/14/

[44] De Lacey. Brian J, et al(2002) «Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School, Educational Technology & Society 5(2) 2002 (pp.13-28) at http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.9022&rep=rep1&type=pdf

[45] Diana Laurillard, *Rethinking University Teaching*: «A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies ». In-Petros Lameras et al.; « Blended university teaching using virtual learning environments: conceptions and approaches. 2011/ .(pp.1-36) at https://pureportal.coventry.ac.uk/en/publications/blended-university-teaching-using-virtual-learning-environments-c-2

[46] Dinh Hong Van, « La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels », Synergies Pays riverains du Mékong n° 1 - 2010 (pp. 141-171). athttps://gerflint.fr/Base/Mekong1/dinh_hong_van.pdf

[47] Downes, Stephen(2012). « Connectivism and Connective Knowledge, Essays on meaning and learning networks » 2014, from http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

[48] ---------- ---------« Models for Sustainable Open Educational Resources » *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects* Volume 3, 2007.(pp.29-44). at, https://www.researchgate.net/publication/44075539_Models_for_Sustainable_Open_Educational_Resources

[49] Driscoll, M. (2002), « Blended Learning: Let's get beyond the hype ». Article in E-Learning · January 2002 (pp.1-3) at file:///C:/Users/pc/Downloads/BlendedLearning.pdf

[50] Dutta, Indraje et Open educational resources (OER): « Opportunities and challenges for Indian higher education. » *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* April 2016 , Volume: 17 Number: (pp-110-121) at https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/222610

[51] E. Ward. Michael Gary Peters et Kyna Shelley. « Student and Faculty Perceptions of the Quality of Online Learning Experiences »*.International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 11, Number 3,Octobre – 2010. (pp.57-77) at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ913860.pdf

[52] Elaine Allen, et al (2013) « Changing Course Ten Years of Tracking » *Online Education in the United States* (pp.1-42). athttps://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf

[53] Ellis, R. A., Goodyear, P. Calvo, R. A., & Prosser, M. (2008). « Engineering students' conceptions of and approaches to learning through discussions in face-to-face and on-line contexts ». *Learning and Instruction,* (pp. 267–282). at, https://www.researchgate.net/profile/Peter-Goodyear/publication/215615106_Engineering_students%27_experiences_of_learning_through_discussions_in_face-to-face_and_on-line_contexts/links/

[54] Elsa Huertas Barros, « Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results » , *The Journal of Specialised Translation*, Issue 16 – July 2011. (pp.42-60) athttps://jostrans.org/issue16/art_barros.pdf

[55] Encarnación Arroyo, « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », *Les Cahiers de l'APLIUT*– Vol. XXVII N° 1– Fevrier 2008.(1-9). at https://journals.openedition.org/apliut/1562

[56] Ernst .R. Wendland, Review Article: Jeremy Munday, « Introducing Translation Studies: Theories and Applications » *OTE* 25/2 (2012): pp. 421-454 .http://www.scielo.org.za/pdf/ote/v25n2/12.pdf

[57] Esyin Chew, Norah Jones, and David Turner, « Critical Review of the Blended Learning Models based on Maslow's and Vygotsky's Educational Theory », at, http://ihlsociety.org/ICHL2008/LNCS-Proceedings/ICHL2008_EsyinChew_14pages.pdf

[58) Fadde, Peter. J. and Vu Phu, « Blended Online Learning: Benefits, Challenges, and is conceptions » . (pp.1-14) at http://peterfadde.com/Research/blendedonline13.pdf

[59] Ferdig, RE & Trammell, KD (2004). « Content Delivery in the Blogosphere » *The Jounal*, 01/02/2004, (pp.1-6) at, https://www.researchgate.net/publication/240637610_Content_Delivery_In_The_Blogosphere

[60] Felix Stalder, « Actor-Network-Theory and Communication Networks: Toward Convergence », Supervised by Andrew Clement, *Faculty of Information Studies*, University of Toronto at, http://felix.openflows.com/html/Network_Theory.html

[61] Fernette Eide M.D. and Brock Eide, « Brain of the Blogger » *Eide Neurolearning Blog*, at, https://www.prweb.com/pdfdownload/213538.pdf

[62] Flanagan, Mary. Et Egert, C. (2000) « Courseware Quality and the Collaborative Classroom: Implementing IOS Courseware to Generate Seminar-style Interactions. Interactive Multimedia Electronic » *Journal of Computer-Enhanced Learning.* 2 (1) at, http://www.imej.wfu.edu/articles/2000/1/06/index.asp

[63] Frank, Christine. (2005) « Teaching and Learning Theory: Who Needs it? » *College Quarterly Spring* 2005 - Volume 8 Number 2. (pp.1-13) athttp://collegequarterly.ca/2005-vol08-num02-spring/frank.html

[64) Fransisca Novitasari and Priyatno Ardi, « Developing a Teaching Methodology of Translation Course : A Cooperative Learning Model for English Department Students » *Indonesian Journal of English Language Studies*, Vol. 2, Number 1, February 2016 (76-90). At file:///C:/Users/pc/Downloads/352-885-1-SM.pdf

[65] Fun, Rachael, IP Kwai. « An Exploratory Study on how Weblog Technologies fit Virtual Community Members' Social Needs » *Proceedings of the Eleventh Americas Conference on Information Systems, Omaha,* NE, USA August 11th-14th 2005. (pp.3355-3560) at https://core.ac.uk/download/pdf/301348315.pdf

[66] Roswani Siregar, « Designing Course: An Initial Approach To Translation Teaching » *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH* VOLUME 6, ISSUE 09, SEPTEMBER 2017, (pp.321-324) at https://alazhar-university.ac.id/aplikasi/files/dosen/karya_ilmiah/f32b941a0e50a37af124ca50e6f2b3e4.pdf

[67] Gardner Joel, « Applying Merrill's First Principles of Instruction; Practical Methods Based on a Review of the Literature » *Applying First Principles*, (pp. 1-16) at https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31261240/applyingmerrillsfirstprinciples.pdf?

[68] Garrison, D.R., &Kanuka, H. (2004). « Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education » *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. athttp://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/GarrisonKanuka2004.pdf

[69] ---------- « Self-directed learning: Toward a comprehensive model » In *Adult Education Quarterly*, vol 48 number (1), fall 1997 (pp.18-33). at https://www.researchgate.net/profile/D-Garrison/publication/249698827_Self-

[70] Gilly Salmon, « Fundamentals of Blended Learning, Learning and Teaching Unit 2013, Chapter 1 » How is blended learning different from classroom learning? at https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/467095/Fundamentals_of_Blended_Learning.pdf

[71] Gina Saliba, Lynnae Rankine and Hermy Cortez, « Fundamentals of Blended Learning, Learning and Teaching » Unit 2013. (pp.1-37) at, https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/467095/Fundamentals_of_Blended_Learning.pdf

[72] Graham, C. R. (2006). « Blended learning systems: Definitions, current trends and future directions » In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), The Handbook of blended learning: Global

perspectives, local designs(pp. 3-21).San Francisco: Pfeiffer. athttps://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2143722

[73] Gurleen Ahluwalia et al.., « The Use of Blogs in English Language Learning: A Study of Student Perceptions » *PROFILE* Vol. 13, No. 2, October 2011. (pp.29-41). at https://www.researchgate.net/publication/262448214_The_Use_of_Blogs_in_English_Language_Learning_A_Study_of_Student_Perceptions

[74] Güzera Bayram and Canera Hamit, « The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature » *Science Direct. Procedia* - Social and Behavioral Sciences 116 , 2014 , (pp. 4596 – 4603). at https://core.ac.uk/download/pdf/82476791.pdf

[75] Hadijah, Ahmad, « Transformation of Higher Education: A Stakeholder Perspectives in Private Islamic Higher Education » Institution (IPTIS) in Malaysia. *HOLISTICA* Vol 10, Issue 1, 2019,(pp. 112-126) at https://content.sciendo.com/view/journals/hjbpa/10/1/hjbpa.10.issue-1.xml?language=en

[76] Hafedh Brini, « On Language, Translation and Comparative Stylistics » *Meta Journal des traducteurs*. vol. 45, n° 3, 2000, (pp. 491-496). at https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2000-v45-n3-meta162/002143ar.pdf

[77] Hargadon, S. (2009). « Educational Networking: The Important Role Web 2.0 Will Play in Education » from .http://www.internetatschools.com/Articles/Editorial/Features/Educational-Networking-The-Role-of-Web-2.0-in-Education-61342.aspx

[78] Harikris hnan Hemanathan, et al., « Exploring the Digital Game-Based Elements in Mathematics Education »: A *Meta-Analysis Review. Universal Journal of Educational Research* 7(9A) 2019.(pp.106-116).at https://www.hrpub.org/download/20190830/UJERS13-19590763.pdf

[79] Haydée Maga, « Blogs : Quelles Applications Pédagogiques , Franc- Parler, 14/05/07 online http://blog-motives.over-blog.com/pages/Pedagogie_du_blog_FrancParler-387359.html

[80] Helen, Hasan. (2004). « Learning and Doing in Communities: Understanding Knowledge Management Through the Lens of Activity Theory » *University of Wollongong* at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.921.461&rep=rep1&type=pdf

[81**]** Hosna Karshenas et al*,* « Translation procedures, strategies and methods » *Translation Journal* Volume 11, n°3 juillet 2007.(pp.96-106) at https://www3.uji.es/~aferna/EA0921/6c-Translating-culture-procedures.pdf

[82] Ina Blau et al.., « Interpersonal and Group Interactions, Using Educational Blogs » January 2009. (pp.56-64) at https://www.researchgate.net/publication/251289570_Interpersonal_and_Group_Interactions_Using_Educational_Blogs

[83] Ingrid del Valle García Carreño, « Theory of Connectivity as an Emergent Solution to Innovative Learning Strategies » From Scientific Research to Knowledge. *American Journal of Educational Research,* 2014, Vol. 2, No. 2, (pp.107-116).http://pubs.sciepub.com/education/2/2/7/education-2-2-7.pdf

[84] Instone, Leslie. (2005). « Conversations beyond the classroom: blogging in a professional development course » *Teaching and Learning Development Group Charles Darwin*

University.(PP.305-308) Available from: https://ascilite.org/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/34_Instone.pdf

[85] Iraklis Paraskakis, et al (2012) « Blended university teaching using virtual learning environments: conceptions and approaches » *Instructional Science* , volume 40 (1): 141-157 at file:///C:/Users/pc/Downloads/Blended+university+teaching.pdf

[86) Jakobson, Roman (1959). On linguistic aspect of translation. (232-239). https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf

[87] James Avis, (2007) Engeström's « version of activity theory: a conservative praxis? » *Journal of Education and Work,* Vol. 20, No. 3, July 2007, (pp.161–177) at https://www.researchgate.net/profile/James-Avis/publication/248975339_Engestrom%27s_version_of_activity_theory_A_conservative_praxis/links/56a5d72708ae232fb20976e6/Engestroems-version-of-activity-theory-A-conservative-praxis.pdf

[88] Jank, and Meyer, 2006, « Didaktische Modelle», *e-Teaching*. (pp.1-17) at.https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik_allg/DidaktischeModelle.pdf

[89] Jace Hargis, « What is Effective Online Teaching and Learning in Higher Education? » *ACADEMIA Letters* (pp.1-6) at https://www.academia.edu/44519947/What_is_Effective_Online_Teaching_and_Learning_in_Higher_Education?email_work_card=view-paper

[90] Jeremy B Williams and Joanne Jacobs, « Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector » *Australasian Journal of Educational Technology*.2004, 20(2),(pp. 232-247) at, https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1361/731

[91] Jo Ann Oravac, « Blending by Blogging: weblogs in blended learning initiatives » *University of Wisconsin, USAJournal of Educational Media*, Vol. 28, Nos. 2–3, October 2003.(pp.225-233) athttp://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/images/0/05/Oravec.pdf

[92] J. A. Oravec, « Bookmarking the World: Weblog Applications in Education » *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* Vol. 45, No. 7, 2002, (pp. 616-621) at, https://www.researchgate.net/publication/279561466_Bookmarking_the_World_Weblog_Applications_in_Education

[93] Jo. L. Shackelford et al., « Contribution of Learner–Instructor Interaction to Sense of Community in Graduate Online Education » *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* Vol. 8, No. 4, December 2012(pp.248-260). at. https://jolt.merlot.org/vol8no4/shackelford_1212.pdf

[94] Johnson, David W. and Johnson, Roger T. (1999). « Learning together and alone : Overview and Meta-analysis » *Asia Pacific Journal of Education*, vol.22, n° 1, 2002. (pp.95-105) (1-12) at. https://www.researchgate.net/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis

[95] Jonassen, David.H. 1991. « Objectivism versus Constructivism: do we need a new philosophical paradigm? » *Educational Technology Research and Development* 39 (3), 5-14. at. http://edit451.pbworks.com/f/objectivism_vs_constructivism.pdf

[96] Joseph. Novak Novak, « Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them, and Uses » In *Education*, Vol. 3, No.1, November 2007 (pp. 29-42) at https://www.researchgate.net/publication/228761562_Theoretical_origins_of_concept_maps_how_to_construct_them_and_uses_in_education/link/0fcfd50be1868a1f0c000000/download

[97] Kerwin A. Livingstone. « Administration's perception about the feasibility of e learning practices. the University of Guyana » *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT*),2015, Vol. 11, Issue 2, (pp. 65-84) at file:///C:/Users/pc/Downloads/Administrations_perception_about_the_fea.pdf

[98] Kevin Brooks, Cindy Nichols, and Sybil Priebe. « Remediation, Genre, and Motivation: Key Concepts for Teaching with Weblogs » *North Dakota State University* .(pp.1-14) at https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/172833/Brooks_Remediation%20Genre%20and%20Motivation.pdf?

[99] Khalida Hamid Tisgam, « Is It Possible To Teach Translation In The Classroom? » J. Of College Of Education For Women vol. 20 (2) 2009.(528-551). at https://www.iasj.net/iasj/download/c81f65a1edef9847

[100] King . Sarahe and Cerrone. « Katie Arnold, Blended Learning Environments in Higher Education: A Case Study of How Professors Make it Happen » *Mid-Western Educational Researcher* , Volume 25, Issues ½. at .https://www.mwera.org/MWER/volumes/v25/issue1-2/v25n1-2-King-Arnold-GRADUATE-STUDENT-SECTION.pdf

[101] Kirsten A. Foot, « Cultural-Historical Activity Theory as Practical Theory: Illuminating the Development of a Conflict Monitoring Network » Published in *Communication Theory*, Vol. 11, No. 1, February 2001, (pp.56-83) at, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.9828&rep=rep1&type=pdf

[102] Knights, S. 1985. « Reflection and Learning: the Importance of a Listener. In Reflection: turning experience into learning » edited by Boud, D., et al. London: Kogan (pp. 85- 90) at http://thespeculum.blogspot.com/2008/10/reflection-and-learning-importance-of.html

[103] Kop, Rita and Hill, Andrian (2008). « Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? » October – 2008. at http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103

[104] Klaus Zierer and Norbert M Seel, « General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching » *Springer Plus* 2012 (pp.1-22) at https://springerplus.springeropen.com/track/pdf/10.1186/2193-1801-1-15.pdf

[105] Laura Rebeca Stiegelbauer et al., « Translation problems and difficulties in applied Translation Processes » In- Studii de ***ştiinţăşi cultură*** Volumul XII, Nr. 3, septembrie 2016. (pp.51-58) at https://www.researchgate.net/publication/315528028_Translation_Problems_and_Difficulties_in_Applied_Translation_Processes

[106] Lawless Caroline, « Synchronous vs Asynchronous Learning: Which is Right for your Learners? » *Learn Upon.* Published on April 23, 2020. at https://www.learnupon.com/blog/synchronous-learning-asynchronous-learning/

[107] Leah Gerber, « blended learning' in the training of professional translators » *Journal Translatologia*, Feb 2020 (pp.1-26) at, http://www.translatologia.ukf.sk/wp-content/uploads/2020/02/TRANSLATOLOGIA-1_2020.pdf

(108] Levy, Philipa, «Living' theory: a pedagogical framework for process support in networked learning » *ALT-J, Research in Learning Technology* Vol. 14, No. 3, September 2006, (pp. 225–240) at, https://pdfs.semanticscholar.org/ba2c/32ab08dd965f272b8cb965a5c82861f4e7ce.pdf?

[109) Liu, Xiaojing; et al,(2007) « Does Sense of Community Matter? An Examination of Participants' Perceptions of Building Learning Communities in Online Courses ».*Quarterly Review of Distance Education; Charlotte* Vol. 8, Iss. 1, (pp.9-24). at, https://search.proquest.com/openview/795d56500d0b68ff272166ecd3f9fbfe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29705

[110] Louis W. Fry T, Steve Vitucci, Marie Cedillo, « Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline » *The Leadership Quarterly* 16 (2005) 835 – 862 at https://www.iispiritualleadership.com/wp-content/uploads/docs/SLTSpIssueArmy.pdf

[111] Louise Brunette, Kiraly, Donald (1995) : « Pathways to Translation: Pedagogy and Process » Kent (Ohio), The Kent State University Press, (175.p). in- Louise Brunette, Meta. Journal des traducteurs (pp.176-179) https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1996-v41-n1-meta180/002159ar.pdf

[112] Mac Coll, Ian, et al. 2005. « Reflections on reflection: Blogging » in *undergraduate design studios*" Available (pp.1-9) at http://old.hiit.fi/u/morrison/blogg.pdf

[113] Marc Prensky. « The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it » (pp.1-14) at. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Emerging-Online-Life-of-the-Digital-Native-Prensky/9e4ac6c046a2c211568cd4d4caf2059f1f3a9009?p2df

[114] Maria González Davies, « Translation: Why the Bad Press? A Natural Activity in an Increasingly Bilingual World », Year 9; Issue 2; March 2007. at, http://old.hltmag.co.uk/mar07/mart02.htm

[115] Maria T Sanchez. « The Pragmatics of Translator Training in the 21st Century » *International Journal of English Language & Translation Studies* ,Volume: 05 Issue: 02 April-June, 2017 (81-85). at http://www.eltsjournal.org/archive/value5%20issue2/11-5-2-17.pdf

[116] Mario Vásquez Astudillo et al,(2020) « Activity Theory: Fundamentals For Study and Design of Blended Learning » Cad. Pesqui., APRIL 23, 2020. (pp.515-533) at https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n176/en_1980-5314-cp-50-176-515.pdf

[117] Martin Oliver and Keith Trigwell. « Can 'Blended Learning' Be Redeemed? » *E–Learning*, Volume 2, Number 1, 2005 (pp.17-26) at, https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2005.2.1.17

[118] Masoud Azizine zhad, Masoud Hashemi. « The use of blogs in teaching and learning translation » *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 28 (2011) 867 – 871 at .https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042811X00216/1-s2.0-

[119) Mattar, Joao. « Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning » *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Brasil* 2017 (pp.201-213)at, https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331455826012/331455826012.pdf

[120] Mayyadah Nazar Ali. « Methods for Teaching Translation » (pp.136-154) at https://www.iasj.net/iasj/download/e11820fe514e5c34

[121] Michael E. Ward, et al., « Student and Faculty Perceptions of the Quality of Online Learning Experiences » *International Review of Research in Open and Distributed Learning* Octobre – 2010.(pp.57-77) at https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/1900-v1-n1-irrodl05136/1067663ar.pdf

[22] Mohamed Ally. « Foundations of Educational Theory for Online Learning » *EDDL_5141 Online Teaching and Learning* ,2008. (pp.15-44). at https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2018/12/01_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

[123] Mohammed Chekour, et al., « L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique » *Association EPI* Février 2019. at, esearchgate.net/publication/337544241_L'evolution_des_theories_de_l'apprentissage_a_l'ere_du_numerique/

[124] Moiraud, Jean-Paul « Un blog pour apprendre, apprendre avec un blog ,Pédagogie embarquée » at. https://lewebpedagogique.com/moiraud/tag/pedagogie-embarquee/

[125] Mourat Tchoshanov, (2013) « Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics, UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (194.p) https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214730.pdf

[126] Mustafa Canar. « The_definition_of_blended_learning_in_higher_education » Chapter 2· April 2012 (pp.20-33) at file:///C:/Users/pc/Downloads/Caner_M_2012_The_definition_of_blended_l.pdf

[128] Nayak et al, (2017), « Meaning, Nature and Scope of Translation », *Odisha State Open University* (pp.1-71). at file:///C:/Users/pc/Downloads/CIT-01-BLOCK-01.pdf

[129] Nian-Shing Chen et al, « A model for synchronous learning using the Internet » *Innovations in Education and Teaching Intemational* Vol. 42, No. 2, May 2005,(pp. 181-194) at http://www2.hawaii.edu/~margret/Synchronous/Chen.pdf

[130] Norma I. Scagnoli, et al., «The Influence of Online Teaching on Face-to-face Teaching Practices Journal of Asynchronous » *Learning Networks* Volume 13 Issue 2 August 2009. (pp.115-128) at https://www.researchgate.net/publication/287013482_The_influence_of_online_teaching_on_face-to-face_teaching_practices

[131] Oliver, K.H.and Coble, R. R Oliver, K.H.and Coble, R. R (2016) « Teaching with Blogs». *Vanderbilt University? Center for Teaching*. at https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-with-blogs/

[132] Oliver Wrede. « Weblogs and Discourse Weblogs as a transformational technology for higher education and academic research » , *Conference · Vienna*, May 23rd-24th 2003; (pp.1-14) at,

file:///C:/Users/pc/Downloads/2003-05-23-WeblogsAndDiscourse_Wrede.pdf

[133] Ozlem Yagcioglui. « Blended Learning In Higher Education Framework, Principles and Guidelines » by D. Randy Garrison and Normand. Vaughan- Book Review. *European Journal of Education Studies* Volume/ Issue 5/2017. (pp.29-40) at file:///C:/Users/pc/Downloads/BLENDED_LEARNING_IN_HIGHER_EDUCATION_FRA%20(1).pdf

[134] Palincsar, A. Sullivan. (1998) « Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning » Annual Review of Psychology Annu. Rev. Psychol. (pp.345-375). athttps://pdfs.semanticscholar.org/ca8d/026fdfc5989b26c1aa2f26acb6b2b52395a4.pdf

[135] Paulo Alve et al, « The Influence of Virtual Learning Environments in Students Performance » *Universal Journal of Educational Research* 5(3): 2017, (517-527) at https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22573/1/Artigo%20publicado%20Revista%20Universal%20journal%20of%20Educational%20Research.pdf

[136) Penny Verhoeven, Tatiana Rudchenko. « Student Performance in a Principle of Microeconomics Course under Hybrid and Face-to-Face Delivery » *American Journal of Educational Research*, 2013, Vol. 1, No. 10, (pp.413-418). at http://article.scieducationalresearch.com/pdf/education-1-10-1.pdf

[137] Peter J. Fadde and PhuVu. « Blended Online Learning: Benefits, Challenges, and Misconceptions » Chapter (pp.1-14) .at http://peterfadde.com/Research/blendedonline13.pdf

[138] Philipa Levy, « Living theory: a pedagogical framework for process support in networked learning » *ALT-J, Research in Learning Technology* Vol. 14, No. 3, September 2006,(pp. 225–240). at https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687760600837025

[139] Pilar Elena Garçia, « Metodologia de la Ensenanza de la Traduction » *Centro Vertual Cervantesl*, Universidad de Salamanca. (pp.65-70) at https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_065.pdf

[140] Redaktionsteam PELe, « Didaktische Modelle » e-*teaching* , 19.07.2006 (pp.1-17) https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik_allg/DidaktischeModelle.pdf

[141] Rialle, Anais, « La traduction spécialisée : Entre théorie et pratique. Quels enjeux? Univ. Genève, 2013.(122.p) at file:///C:/Users/pc/Downloads/unige_33067_attachment01.pdf

[141] Ria Aresta; M.R Nababan; Djatmika, «The Influence of Translation Techniques on the Accuracy and Acceptability of Translated Utterances that Flout the Maxim of Quality» HUMANIORA, Vol 30, Number 2 June 2018, (pp. 176- 191)

[142] Rita Kop and Adrian Hill, «Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? » ***International Review of Research in Open and Distance Learning*** , Volume 9, Number 3. October – 2008 (pp.1-13) at, https://www.researchgate.net/publication/26544860_Connectivism_Learning_Theory_of_the_Future_or_Vestige

[143] Robert Schuwer, April Open Perspective: What is Open Pedagogy? » at https://opentextbc.ca/oerdiscipline/wp-content/uploads/sites/213/2017/11/What_is_Open_Pedagogy.pdf

[144] Rosanna E. Guadagno. « Personal Blogging: Individual Differences and Motivations, University of Alabama, USA, Source Title: Handbook of Research on Social Interaction Technologies and Collaboration Software: Concepts and Trends. at, https://www.researchgate.net/publication/344922656_Personal_Blogging_Individual_Differences_and_Motivations

[145] Rosemary E.H. Mitchell-Schuitevoerder. « Translation and technology in a project-based learning environment »Tralogy - Les 3 et 4 mars 2011 - Session 3 - Training translators / La formation du traducteur, at http://www.mt-archive.info/10/Tralogy-2011-Mitchell.pdf

[146] Rouse, Margeret (2011). « virtual learning environment (VLE) or managed learning environment » (MLE). Retrieved desember 25, 2020. from http://whatis.techtarget.com/definition/virtual-learning-environment-VLE-or-managed-learning-environment-MLE.Google Scholar

[147] S. Luján-Mora. « A Survey of Use of Weblogs in Education .Current Developments in Technology-Assisted Education » *FORMATEX* 2006 . (pp.1-5)at http://desarrolloweb.dlsi.ua.es/blogs/pdf/survey-of-use-of-weblogs-in-education.pdf

[148] Sara Cotelli , « Didactique de la traduction ou didactique des langues ? Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français, Travail de fin d'étude pour le diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation » , *Centre de didactique universitaire* Session de septembre 2008. (pp.1-37) at https://www.unifr.ch/didactic/de/assets/public/Travaux_fin_etudes/cotelli_diplome.pdf

[149] Sarahe. King and Katie Cerrone Arnold. « Blended Learning Environments in Higher Education: A Case Study of How Professors Make it Happen » *Mid-Western Educational Researcher* , Volume 25, Issues ½. (pp.44-59) at https://www.mwera.org/MWER/volumes/v25/issue1-2/v25n1-2-King-Arnold-GRADUATE-STUDENT-SECTION.pdf

[150] Scagnoli Norma I, et a.,, « The Influence of Online Teaching on Face-to-face Teaching Practices » *Journal of Asynchronous Learning Networks* Volume 13 Issue 2 August 2009. (pp.115-127) at ,https://www.researchgate.net/publication/287013482_The_influence_of_online_teaching_on_face-to-face_teaching_practices

[151) Seyed Mohammad Moghadas. « Cognitive Processing Models of Translation in Pedagogy » *International Journal of English and Education*, Volume:4, Issue:2, April 2015.(pp.250-263). at http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/25.87102648.pdf

[152] Siemens, George. « Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age » , December 12, 2004 Update (April 5, 2005): I've added a website to explore this concept at http://www.connectivism.ca/

[153]---------- « a Learning Theory for the Digital Age », eLearn Space (59.p)

[154] ---------- « Connectivism - Theory of Learning or a Hobby for the Self-Amused ? » November 12, 2006(pp.1-43). athttp://altamirano.biz/conectivismo.pdf

[155] ---------- « Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers » Presented to ITFORUM for Discussion, January 27, 2008, (pp.1-26) at, https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP233/ pdf

[156] ----------: « Conectivism: A Learning Theory for the Digital Age » CHAPITRE 19, JAN 2005 INDEX, HTTP://ITDL.ORG/JOURNAL/JAN_05/ARTICLE01.HTM

(157] Shackelford Jo L et al., « Contribution of Learner–Instructor Interaction to Sense of Community in Graduate Online Education » *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* Vol. 8, No. 4, December 2012(pp.248-260). athttps://jolt.merlot.org/vol8no4/shackelford_1212.pdf

[158] Stephen Downes. « Models for Sustainable Open Educational Resources, Interdisciplinary » *Journal of Knowledge and Learning Objects* Volume 3, 2007. http://www.ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p029-044Downes.pdf

[159) ----------: « Educational Blogging », EDUCASE Review, Vol. 39, No. 5, 2004, (pp. 14-26). at, https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0450.pdf

[160] Stephenson, K., « What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole » *Internal Communication, Focus* no. 36, 2004 (pp.1-6) from. http://www.netform.com/html/icf.pdf

[161] Stiege Ibaauer, Laura-Rebeca et al,. « Three Translation Model Approaches TreiModele de Abordare A Unei Traduceri » *Studii de ştiinţ ă şicultură*. Volumul XII, Nr. 3, septembrie 2016. (pp.45-50) at file:///C:/Users/pc/Downloads/ThreeTranslation.pdf

[162] Sue Franklin and Mary Peat, « School of Biological Sciences » The University of Sydney, Australia. Online Learning: The First Year Biology Way, *ASCILITE* 98 (pp.241-249) at. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.7736&rep=rep1&type=pdf

[163] Susan C. Herringn, et al., « Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs » School of Library and Information Science Indiana University, Bloomington. Conference Paper in *Information Technology & People* · January 2004.(pp.1-11) at file:///C:/Users/pc/Downloads/herring.et.al.2004.pdf

[164] Thomas M. Duffy and Donald J. Cunningham, « Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction » Instruction should be designed to support a dialogue between the child and his or her future; not a dialogue between the child and the adult's history. Adult wisdom does not provide a teleology for child development. (pp.1-31)at http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=5407EA5725BEF7AB4C8F5F444F2C6B91?doi=10.1.1.138.2455&rep=rep1&type=pdf

[165] Vasilyeva Irina, « Internet Linguo didactics and Blended Translation Studies at Higher ½ Advances » *in Social Science, Education and Humanities* Research (ASSEHR), volume 122 (pp.105-108) at file:///C:/Users/pc/Downloads/25879642.pdf

[166] Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory? at https://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory

[167] Voci, E., & Young, K. (2001). « Blended learning working » In a leadership development programme *Industrial and Commercial Training*, 33(5), 157-160. at https://www.qou.edu/ar/sciResearch/pdf/eLearningResearchs/blendedLearning.pdf

[168] Will. Richardson, « Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms » Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2006 (pp.1-10) at, https://files.hbe.com.au/samplepages/CO2437.pdf

[169] Wheatley, Margaret J. (2006). « Leadership and the new science : discovering order in a chaotic world » 3rd ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.(pp.1-15)

[170] William. D. Milhiem, « Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses » *Educational Technology,* Vol. 46, No. 6 (November-December 2006), pp. 44-47 https://www.jstor.org/stable/44429352?seq=1

[171] Wolfgang Lörscher, « The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation » *Meta Journal des traducteurs*, Volume 50, Number 2, April 2005.(597-608). at https://pdfs.semanticscholar.org/788f/7248e9246ce0f8b61f69f08742ef86ecdfb1.pdf?_ga=2.234583768.757108298.1614498443-572428513.1574072605

3. المقالات باللغة العربية:

[1] المعارك أحمد بن محمد، " أثر استخدام النموذج الاتصالي في التحصيل العلمي لطلاب الصف الثالث ثانوي في مادة الحاسب الآلي بمدينة الرياض.، **جامعة الملك سعود**، قسم التربية، 2012..

https://www.academia.edu/34895335/

[2] الحسين أوباري ، ماذا تعرف عن الموارد التعليمية المفتوحة، **موقع "تعليم جديد** 2014/03/28)"

https://www.new-educ.com/open-educational-resources

[3] شبشوب أحمد ، مدخل إلى الديداكتيك ، الديداكتيك العامة ، منشورات رمسيس، ط1، الرباط، 1997

[4] حصة عزام العزام الخالدي، وثمان تركي سليمان التركي، أثر تقديم التغذية الراجعة الفعالة يف نظم إدارة التعلم على تعزيز نواتج تعلم الطلبة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد(7) العدد(7) تموز 2018.http://iijoe.org/v7/IIJOE_10_07_07_2018.pdf

[5] نادين كريت، الدعائم التعليمية في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية.

2017/04/23https://www.new-educ.com/

[6] الشحات عتمان، "توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني ضرورة حتمية لتحقيق جودة التعليم العام [ورقة عمل] ،2009.http://knol.google.com/k-

[7] محمد السيد السيد، أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد الثالث والثلاثون 2016،

https://deu.journals.ekb.eg/article_19372_8f76ea43d0b6b84c910b2b45b2686de6.pdf

[8]عبد الهادي، محمد، الانترنت والتعليم عن بعد" ، مجلّة التعليم الإلكتروني، العدد 1، أفريل 2016، أنظر الرابط : http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=129

[9] طه السيد مصطفى عبد الرحمن، " أثر التفاعل القائم على الويب بين السقالات التعليمية البنائية وأسلوب التعلم(السطحي/العميق) في التحصيل. (صص-129-181). مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد(16) يونيه 2014

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGFej/FejNo16P1Y2014/fej_2014-n16-p1_1180.pdf

[10] حاجي فريد، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ط2، الدار الخلدونية، الجزائر، 2013.

[11] حمود العمري وأحمد المالكي، المدوّنات التعليمية، كلية التربية، دورة مراكز مصادر التعلم، المملكة العربية السعودية، 2014. https://www.slideshare.net/ahmdmalki/ss-41945807

[12] هويدا صالح، **الحوار المتمدن**-العدد(3176) 2010/11/05.

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp

الملاحـــــق

A

Ababio, Bethel .T. (8)
Adam, H.D. (2)
Ahluwalia Gurleen (194) (195) (196)
Ahmad, Khadijah (143)
Alberton, Yael (62)
Alberts, E.D (68)
Albertso (69)
Alessi Stephen (23)
Allen, I. Elaine (171) (172) (81)
Ally . Mahmoud (41)(131) (136)
Al-Shehri (82)
Alves, Bezerra (105)
Alves, Paulo (55)
Ambrose, S. A., (76)
Ameras , Petros L (58)
Arroyo Encarnación , (92)
Artique .M. (116)
Ashman, Adrian F. (53)
Avis, James (25)

B

Baker, Mona (108)
Ballard, M. (91)
Banion (88)
Barros, Elsa Huertas, (73) (74)
Bausch, Andreas R. (144) (145)
Becerra, E (55)
Benfield, Greg (62)
Bereiter, Carl (36)
Bethel, Ababio (8)
Bettencourt, Teresa (59) (61)
Bever Ley E. Crane (5)
Blood Rebecca, (144) (145)
Bloom, B. S., (66)
Boden, Deirdre (164)
Bonk, Curtis J. (4) (62) (80)
Boyd, Robert T (184)
Brad Blackstone (195)
Bransford, J.D., (49)
Brett, Farmer (151)
Brennan, J.F. (18)
Bridges, M. W(75)
Brini, Hafedh, (103)
Brock, Eide (155)
Brousseau, Guy (12) (13)
Bruner, Jerome(22) (39) (75)
Bruno, Latour (38)
Bruce, Alberts (68)
Bryan, C. Runck (1)
Bueno, Garcia, Antonio (141) (159)
Bunk, Kim, (70)
Burgess, Judy (151)

C

Callon, Michael (38)
Camilloni, Alica (112) (113)
Camilloni, A., E. (112)
Campbell, Aaron. P (163) (164) (184) (188)
Caner Mustafa (63) (64)
Catford, J. C. (101)
Chandra V., (5)
Chávez, R. (55)
Chen, Nian-Shing (5) (74) (76)
Chesterman, Andrew (111)
Cheung, Hew, (72)
Chew, Esyin (66)

D

D'Angelo , Jill . M (116)
D'Halluin C., (10)
Dabbagh, Nada (75)
Danvers, F. (14)
Darbelnet , Jean(102) (103) (114)
Dataran, Daerah (69)
Dave, Winer (144)
Descartes, René (21)
De Lacey, Brian J. (66)
De Lavergne, Catherine (10) (173) (174)
Delisle, Jean (9) (14) (106)
Delmas .J . Chabban (92)

Cleveland-Innes, Martha (67)
Collis, Betty (66)
Comer, Debra R., (80)
Connery, A.(23) (24)
Cooney, Margaret .H. (2) (3)
Cotelli, Sara (115) (127)
Coverdale, Andy (40)
Cronin, Catherine (51)
Cunningham, D. J. (186)

Derntl , Michael (176) (183)
Desforges, C. (8)
Develay, Michel (12)
Dewey, John (21)
Diane-Freeman (10)
Dinh Hong Van, (95)
Dirkn, Ifenthaler (48)
Dolence, M. (143)
Douglas, Robinson, (123)
Downes, Stephen (26) (39) (28) (43)
Dirk, Ifenthaler (48)
Driscoll Margaret (32) (33) (63)
Duffy , T. M, (186)
Durieux, Christine (107)

E

Eshet-Alkalai, Precel (62)
Ellis, Robert (61)
Engeström, Yrjö, (23) (25)
Esyin Chew, (86) (87)
Evan Williams (144)

F

Fadde, Peter J. (72) (85)
Ferdig, R. E. (155) (156) (157)
Fernette, Eide .M.D. (155)
Fiedler , Nancy (165)
Fisher, Darrell (5)
Flanagan, Mary (143) (152)
Foot, Kirsten A. (25)
Frank, Christine (81) (83)
Franklin, Sue (157)
Fransisca, Novitasari (127)
Freire, Paulo (184)
Fry, Heather, (9)

G

Gagne, R. M. (66)
Gagnon Jean Pierre (112)
García, M. C (55)
Garidel, Carole (114) (115)
Garrison, Norman (4) (64) (65) (74)
Garrison, Randy
Gentzler, Edwin (104)
Gerding-Salas, Constanza (94)
Gideon, Toury (102)
Gile, Daniel (196)
Gill Green, Arthur (53)
Gillies, Robyn (185)
Gonçalves, José Luiz (105)
González, Davies Maria(42) (105) (121) (122)(123)
Goodyear, Peter (61)
Göpferich, Achim (105)
Gouadec, Daniel (105)
Graham, Charle. R (61) (62) (63) (68)

H

Hasan H, (23) (24)
Hargadon, Steve (56)
Hargis, Jace (89)
Harikrishnan, Hemanathan (23)
Haydée, Maga (150)
Haywood, Keene(16)
Heather, M. Ross (53)
Helen, Hasan H (23)
Heraclitus (26)
Herring, Susan (144)
Hylén, Jan (50)
Higgins, Ian (107)
Hill , Adrian (34)(41)
Herrington , Jan (16)
Ho, Alfred (63)
Holmes, James, S (115)
Hubert , Alain (91)
Hurtado, Amparo Albir (105) (124) (125)
Huvis, Bazic (69)

Gredler, Margaret E. (41)
Guidère, Mathieu (101) (102) (141)
Gutt, Ernst-August (105)

I

Ilinca, Cristina (91) (106)
Indrajeet , Sharma (50)
Ingrid del, Valle García Carreño(29) (31)
Instone, Leslie (184)

J

Jääskeläinen, Oula 1990 (96) (107)
Jace, Hargis, (89)
Jacobs, Joanne (151) (166)
Jakobson, Roman, (94) (96) (97)
Jank , Werner(11)
Jill, Walker (145)
Joao, Mattar,(41)
John, Law(38)
Johnson, Roger .T. (164) (186) (187)
Johnson David W (186) (187)
Jonassen, David. H.
Jorn, Barger (144)
Josh, Bersin (142)

k

Kai, Halttunen (16)
Kanuka, Heather (4) (65)
Kant , Immanuel (21)
Karshenas, Hosna (96) (97) (99)
Karen, Stephenson (32)
Katan, David (105)
Katharina, Reiß (104)
Kaye ,Thorne (70) (127)
Keith, Smyth (78) 146) (147)
Keller, *Lars* (66)
Klein, S. (18)
Kelly, Dorothy (105) (192)
Kerr , B. (40) (46)
Kerwin. A. Livingstone (28) (29) (31)
King, Sarah. E. (62)
Kiraly , Don (73) (115) (118) (119) (125)
Kirschner , Paul (57)
Kirsten, A. Foot (25)
Klaus, Zierer (12)
Knights, S. (185)
Knowles, Malcolm S (88)
Ko , Chih-Hung (78)
Kolb, D. A., Rubin (196)
Koller, Werner (95)
Krings , H.P. (96)
Kussmaul, Paul (99)
Kurt, Thurmaier (63)
Kwai Fun, Rachael , (145)

L

Ladmiral , J.R. (91) (95)
Lameras, Petros (58)
Laura, Motta (112)
Lave . J (195)
Lawless ,Caroline, (76) (77)
Leah ,Gerber, (131) (132) (134) (136) (139) (140)
Lederer, Marianne (102) (103)
Lee ,S. (80)
Lemley, Mark (75)
Leano, JuneDee (100)
Lenaghan, Janet. A. (80)
Leontiev, A.N (23) (24)
Levine , **Alan** (16)
Levy ,Philipa (57) (58)
Lewis, David (22)
Lindsay, William R. (68)
Liu, Magjuka, (80)
Livingstone, Kerwin A. (28)(31)
Loescher . W. (95) (107)
Logan, Gordon D (73)
Loureiroa, Ana (57) (59) (60) (61)
Lowyck, Joost (15)
Lu, Ho (63)
Luca, Joseph . (184)
Luján-Mora (152)

M

Magee, Bryan, (26)

Mahmoud , Rajaa A. (32)
Magjuka, Richard john (80)
Mainka, Christina (78) (146) (147)
Malena , Anne, (118)
Manson, Todd M (69)
Marchand , Chantale (14) (15) (104) (141)
Mario, Vasquez Astudillo(24) (26)
Martel, David(42)
Martin, F (72)
Mary, Peat (157)
Maxwell, Marge (80)
Mazzurana, Thomas, (176) (183)
McLeod, S.A (31)
McLoughlin, C. (184)
McLoughlin, Oliver (74)
Meg,Hourihan (144)
Merholz, Peter (144)
Merrill ,David (49) (72)
Merriënboer, Jeroen J. G.Van (57)
Meyer , Hilbert (11)
Mike, Brown**,** (196)
Moghadas Seyed , Mohammad (118)
Mohsen, Ataran (69)
Molotch, Harvey L. (164)
Mourat , Tchoshanov, (116)
Munday, Jeremy (134)

N

Nababan, M.R (97)

Nachmias, David (73)
Nayak, Abhilash (94)
Nazar Ali, Mayyadah (93)
Newmark, P. (97) (98)
Nida Eugene A. (95)
Nilsson, Bengt (187)
Noobert, M Seel(12)
Norberg, Anders (62) **(**70**)** (198)
Nord, Christiane (104) (106)
Novak, Joseph (26) (27)

O

Oliver, K.H (65)
Oliver Kendra (146)
Oravec, Jo Ann (149) (155) (156)
Orbich, TL, (69)
Ordudari, Mahmoud (107)
Osguthorpe Russell. T (63)
Ozlem, Yagcioglu (64)

P

Peter J. (72)
Paulo, Alves (55)
Penelope, Sewell(107)
Phu, Vu (72)
Piaget, Jean ((21) (22) (66)
Pilar, Elena Garçia (115)
Pip Forer (69)
Precel, Eshet-Alkalai, (62)
Prensky, Marc (152) (186)
Pyra , Labs (144)

R

Redaktonsteam, PELe (11)

Reiss, Katharina **(**91**)** (96) (101) (104)

S

S. Abdellah Antar, (93)
Sanchez, Maria (107)
Sandholtz , Judith Haymore 48 (186)
Sarah. E. King (62)
Scagnoli, Buki,(62)

Reiß, Katarina (104)
Rialle, Anais (101)
Ricœur, Paul (90)
Risku, Hanna (105)
Risku, Hanna, Dickinson, (105)
Rita, Kop (35)(41)
Roberts, Roda P.
Rocío , García Becerra,(55)
Romiszowski, A. Gagne (15)
Rothe-Eves (105)
Rothe-Neves, Rui(105)
Ross, Heather. M (55)
Rouse, Margaret (55)
Rudolf, Nababan
Ruthven, Kenneth (115)

Scagnoli, Norma I. (84)
Seaman, Jeff (81)
Secară, Alina, (119)
Seleskovitch , Danica (103)
Seleskovitch, Danica (103)
Segrave, Stephen (50)
Seragi, stays, (69)
Shachar, H (73)
Shackelford, Jo L. (80)
Schlechty ,Phillip C (8)
Schon , Donald A. (196)
Sergei, Leonidovich Rubinstein (23)
Shuell, Thomas .J. (19)
Schuwer , Robert (53)
Schweizer, K, (142)
Shachar, Shulamith (73)
Shackelford, Jo L. (80)
Shapiro, Amy, (75)
Sharpe, Rhona (62) (65) (121)
Shreve, Gregory M (105)
Siemens. G (26) (27) (29) (30) (34) (37) (39) (41) (81)
Sinara de Oliveira, Branco (111)
Smith , Karl A. (118)
Smith, Rachel (8) (16)
Stalder ,Felix (39)
Stephen, Segrave (50)
Stephenson, Karen (32)
Steve, Olusegun Bada, (33)
Steven, Johnson (187)
Stiegelbauer,Laura Rebeca (94)
Stolze, Radegundis (102) (104)

T

Taber, Charles (95)
Tasra, Saïd (12)
Tatilon, C.(92)
Teresa, Bettencourt (57)
Tisgam, Hamid Khalida (9) (91) (92)
Toril ,Salen (183) (184)
Toury ,Gideon (96)
Trammell, K. D. (155) (156) (157)
Tricás , Preckler, Mercedes (99)
Trigwell, Keith (65) (66)
Trollip, Stanley R. (23)

V

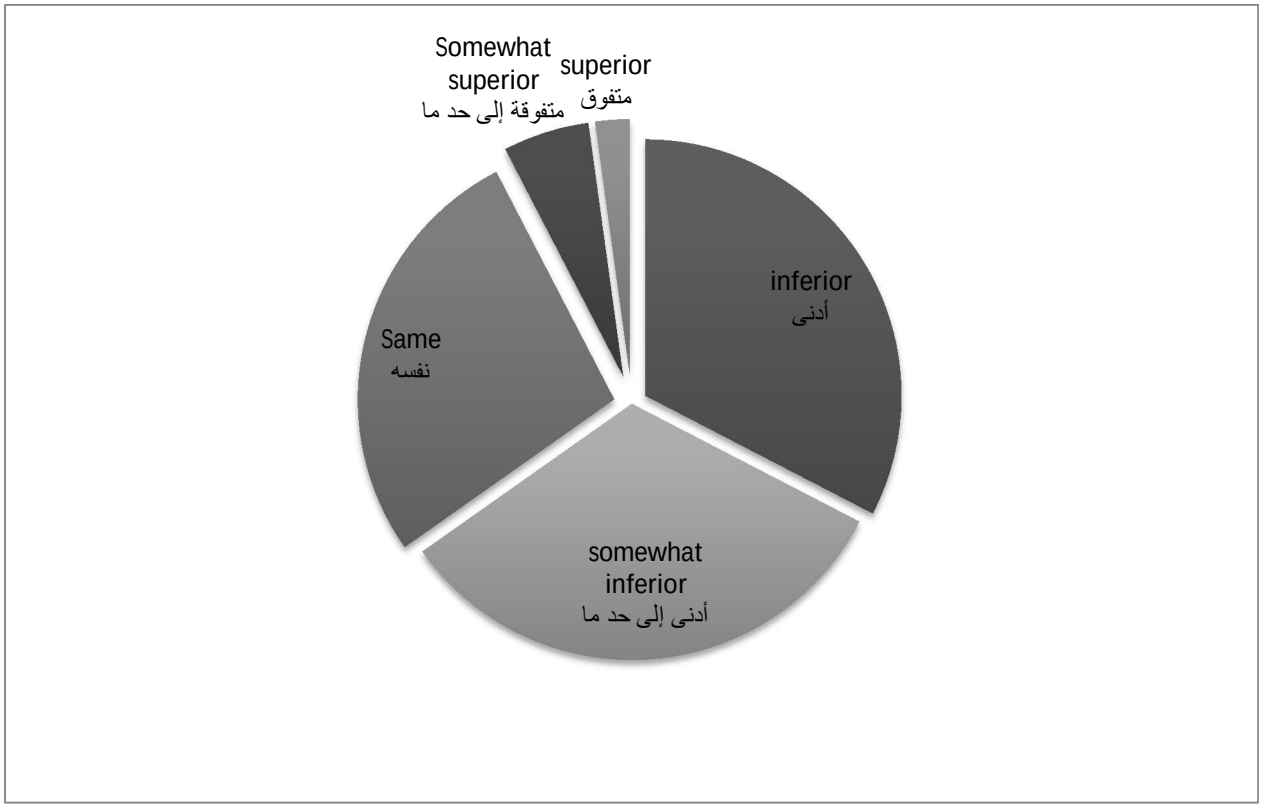
Vaill, Peter (31)
Van Merriënboer Jeroen J. G. (57)
Van , Dinh Hong (95)
Varela, Salinas. (120)
Vaughan, Norman D. (62) (120)
Veenmnan, Marcel V. J. (138)
Verhagen, Plon (40)
Vermeer, Hans J. (91) (96) (101) (104)
Vermeer, Reiss (90) (91)
Vico**,** Giambattista (21)
Vinay J.-P. (102) (103) (114)
Vingard, Eva (69)
Voci ,Elaine, (4)
Vygotski , Lev S. (22) (24) (25) (66) (75)(156)

W	Y
Ward , Michael E. (58) Weidenmann, B, Wenger. E (195) Wengr, Katherine (196) Wertsch, James V. (24) Will, Richardson, (154) (155) Williams, Jeremy B (151) (166) Williams, J. B. (155) Willis, Wolfram Wolfgang, Lörscher (95) Wrede ,Oliver (158)	Young, Kevin (4)
Z	
Zhonggen Yu (89)	

الملحق رقم (1)

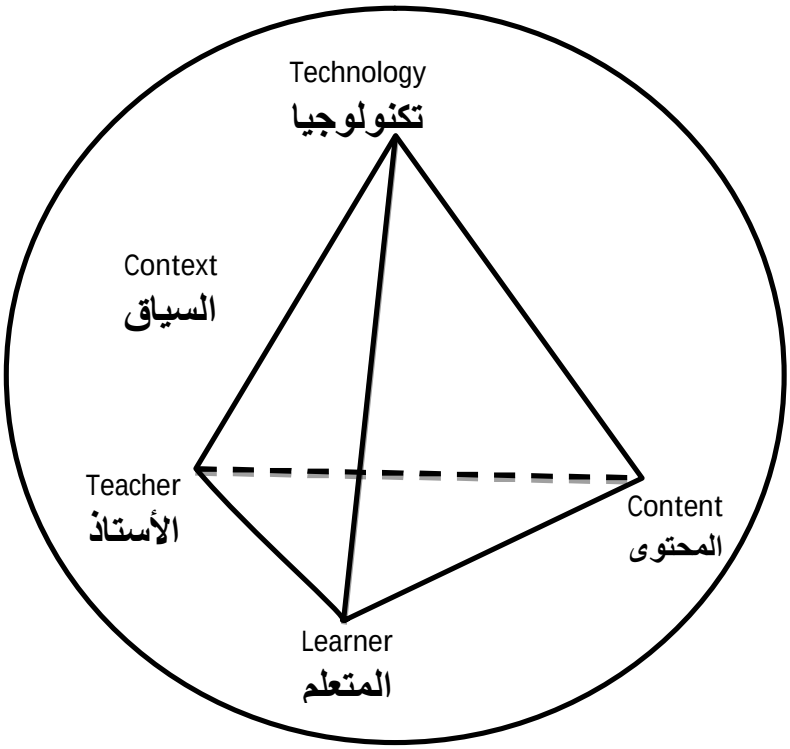
مقارنة بين نتائج التعليم عبر الانترت ووجها لوجه في الجامعة

Learning Outcomes In An Online Course Compared To Face-To-Face - Faculty



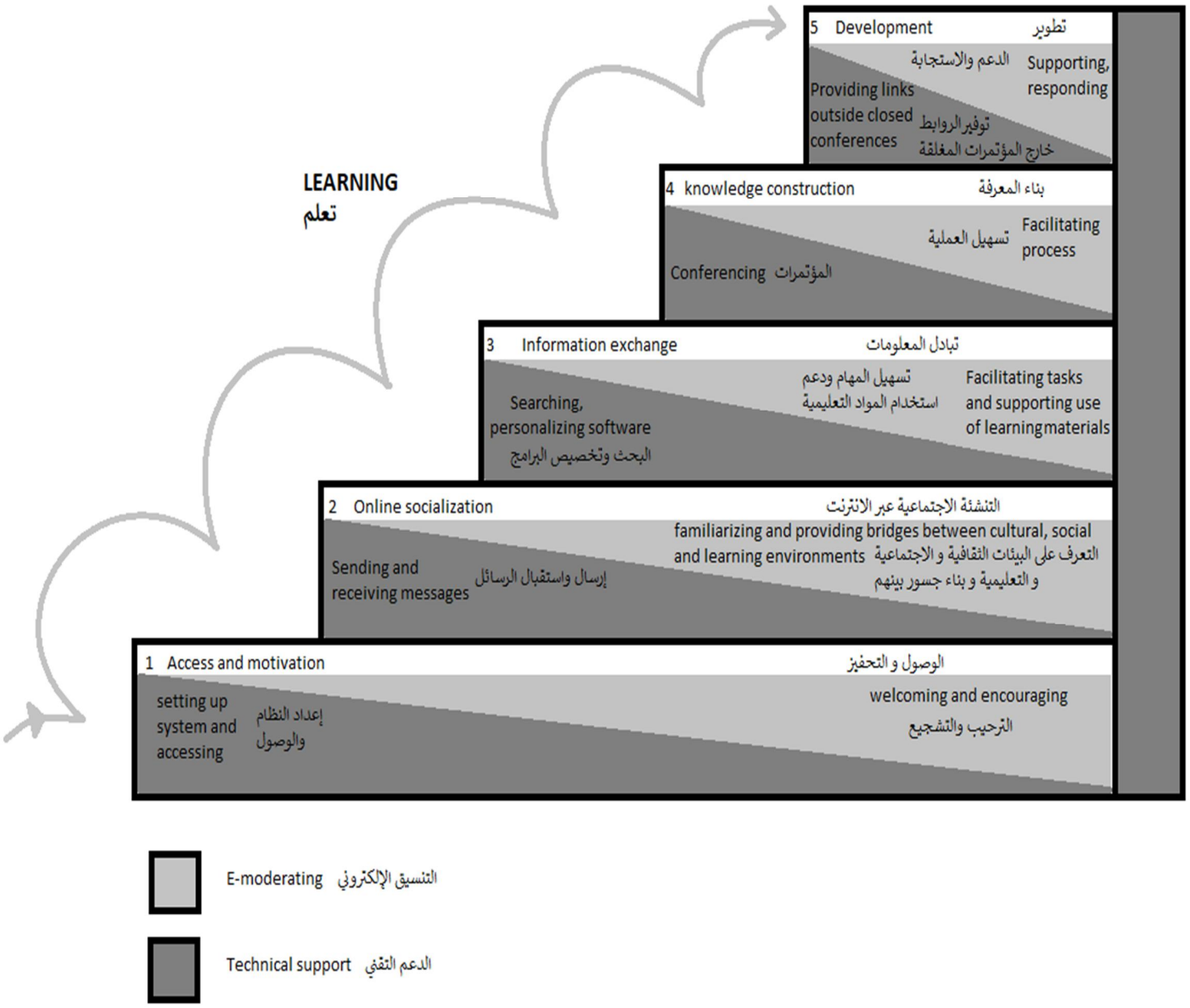
الملحق رقم (2)

مخطط التعليمية الإلكترونية



المصدر:

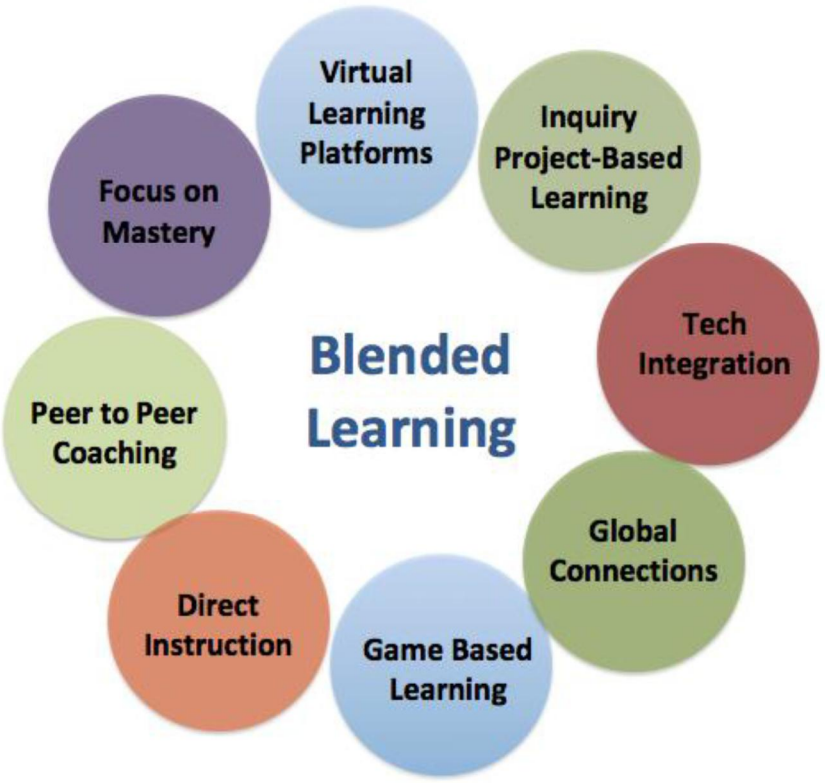
Mourat Tchoshanov, Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics.p.20


LEARNING
تعلم
5 Development تطوير
الدعم والاستجابة
Supporting, responding
Providing links outside closed conferences
توفير الروابط خارج المؤتمرات المغلقة
4 knowledge construction بناء المعرفة
تسهيل العملية
Facilitating process
Conferencing المؤتمرات
3 Information exchange تبادل المعلومات
تسهيل المهام ودعم استخدام المواد التعليمية
Facilitating tasks and supporting use of learningmaterials
Searching, personalizing software
البحث وتخصيص البرامج
2 Online socialization التنشئة الاجتماعية عبر الانترنت
familiarizing and providing bridges between cultural, social and learning environments
التعرف على البيئات الثقافية و الاجتماعية و التعليمية و بناء جسور بينهم
Sending and receiving messages
إرسال واستقبال الرسائل
1 Access and motivation الوصول و التحفيز
setting up system and accessing
إعداد النظام والوصول
welcoming and encouraging
الترحيب والتشجيع
Amount of interactivity مقدار التفاعل
E-moderating التنسيق الإلكتروني
Technical support الدعم التقني

الملحق رقم (3)

الملحق (4)

"المزج" في نموذج التعلم المدمج



المصدر:

Christiansen, Horn, and Staker (2014)

ملحق (5) أسئلة لمصمّمي مساقات التعلم المدمج

1. السياق: ما دوافع الدّمج؟	2.تصميم المساقات: ماذا ستُدمج؟ وأيّ نمط من القيادة؟	3.الطلبة والأساتذة / الأوصياء، من سيشارك في عملية التصميم ؟	4. تقييم وتطوير الدّمج
* ما العوامل المحدّدة؟	* أيّ نوع سيحدّد الوتيرة؟ * كم من الوقت سيقضيه الطلبة في كل نمط؟ * ما الغايات البيداغوجية للأنماط؟ * كيف سيتمّ ترتيب الأنماط في الجدول الزمني؟ * ما المدّة المُثلى لكلّ جلسة؟ * كم عدد الجلسات سيشمل الجدول الزمني؟ * ما عدد الاختيارات الذي ستُعطى للطلبة عند الدمج؟ * كيف ستكمّل الأنماط بعضها البعض؟ * ما المنهجية التي سيعتمدها الدمج؟ * أين ستقام الدروس؟ * كيف أصمّم "مجموعة من الدروس التدريبية" ؟	* كيف ستكون الأنماط التفاعلية ؟ * كيف سيكون دور الطلبة والأساتذة / الأوصياء ؟ * ما مستوى الاستقلالية المُنتَظرة من الطلبة ؟ * كيف سيتمّ دعم الطلبة في الانتقال إلى مقاربة الدّمج؟ * كيف سيتمّ مرافقة الأساتذة/الأوصياء في الانتقال إلى مقاربة الدّمج ؟ * ماذا ستكون نسبة الطلبة إلى الأساتذة/ الأوصياء؟	* كيف سيتم تقييم الدّمج؟ * كيف سيتطوّر الدمج؟

Source : Brian Tomlinson and Claire Whittaker (2013) Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation, Brand and Design/D057 10 Spring Gardens . (p.243) at, https://www.academia.edu/3360249/Chapter_14_A_longitudinal_case_study_of_the_blends_used_on_courses_between_the_British