



تعليمية اللغة العربية في ضوء التحول الرقمي:

مقترح لبناء كفاءات نصية انطلاقاً من نصوص رقمية

أ.د. سميرة وعزيب¹, د. عائشة صبان²

وحدة البحث في علوم اللسان (المجمع الجزائري للغة العربية)^{1,2}

البريد الإلكتروني samouazib@gmail.com¹,

: aichasbbn@gmail.com²

Abstract

This study explores the integration of digital discourse genres into Arabic language teaching in light of the profound changes that digital environments have brought to reading, writing, and communication practices. It aims to identify the didactic principles required for incorporating these genres into language instruction, with particular emphasis on digital comments, blog posts, and interactive discussions as effective resources for developing learners' linguistic, pragmatic, and digital competencies. Adopting a theoretical and analytical approach, the study draws on the concepts of digital competence, discourse genre, and pragmatics. The findings indicate that shifting from teaching traditional texts to engaging with digital discourse genres enables learners to connect language learning with authentic communicative contexts and promotes meaningful learning experiences. The study also proposes a learning activity based on digital commenting to develop argumentative competence, demonstrating the potential of digital media to foster reasoned argumentation and persuasive communication. It concludes by recommending the systematic integration of digital discourse genres into Arabic language curricula and the professional development of teachers to support their effective didactic implementation.

Keywords

Arabic language teaching; Digital discourse genres; Digital competence; Digital commenting; Argumentation; Learning situation; Pragmatics; Discourse genre.

مستخلص البحث

يتناول هذا البحث توظيف الأنواع الخطابية الرقمية في تعليم اللغة العربية، انطلاقاً من التحولات التي أحدثتها البيئة الرقمية في ممارسات القراءة والكتابة والتفاعل، ويهدف إلى بيان الأسس الديدانكتيكية الكفيلة بإدماج هذه الأنواع في الفعل التعليمي، مع التركيز على التعليق الرقمي، والتدوين، والنقاش التفاعلي باعتبارها موارد لتنمية الكفاءات اللغوية والتداولية والرقمية.

وانتهت الدراسة إلى أن الانتقال من تدريس النص إلى الاشتغال على النوع الرقمي يساهم في ربط تعلم اللغة بسياقات استعمالها الفعلية، ويعزز بناء التعلّيمات ذات المعنى، وهو ما تبين لنا من خلال مقترح وضعية تعليمية/تعليمية لتعليم الحجاج عبر التعليق الرقمي، حيث أظهرت النتائج إمكانية

توظيف الوسائط الرقمية في تنمية القدرة على بناء المواقف المعللة والتواصل المقنع. وتوصي الدراسة في الأخير بإدماج الأنواع الخطابية الرقمية في مناهج اللغة العربية، وتأهيل المعلمين لتوظيفها وفق تصور ديداكتيكي يواكب التحولات الرقمية ويعزز الكفاءة التواصلية للمتعلمين.

كلمات أساسية	تعليمية اللغة العربية؛ الأنواع الخطابية الرقمية؛ الكفاءة الرقمية؛ التعليق الرقمي؛ الحجاج؛ الوضعية التعليمية؛ التداولية؛ النوع الخطابي.
--------------	--

المقدمة)

إنّ التطور التكنولوجي الحاصل اليوم في مجالات التعليم، يقتضي إعادة النظر في مفهوم النص التعليمي وإعادة تصميم أسئلة الفهم لتمكينها من معالجة مشكلات تواصلية حقيقية، ضمن تصور يعتبر النص ممارسة اجتماعية تُنجز داخل نوع خطابي محدد، وضمن منصة رقمية تؤثر في بنيته ووظائفه.

وإذ ذاك ينبغي علينا إدراك فكرة أنّ إدماج النصوص الرقمية في تعليم اللغة العربية لا يمكن أن يتمّ وفق المنطق المدرسي التقليدي الذي يتعامل مع النص كوحدة مغلقة منفصلة عن شروط إنتاجها وتداولها؛ ذلك أنّ النص في البيئات الرقمية ليس كيانا لغويا ثابتا يُقدّم للمتعلمين من أجل التحليل أو الفهم فقط، بل هو بنية تواصلية دينامية تتيح إمكانيات واسعة لبناء وضعيات تواصلية حقيقية، تستثمر فيها اللغة بوصفها أداة فعل اجتماعي، تتشكّل داخل سياقات استعمال محددة، تندمج فيها بالصورة والصوت والتفاعل.

وفي هذا السياق، أضحت الأنواع الخطابية الرقمية مدخلا أساسيا لإعادة بناء الفعل التعليمي، وطرح أسئلة تتعلّق بديداكتيك النص الرقمي: كيف نُدرّس اللغة عبر نصوص لا تتفصل عن سياقها الرقمي؟ وكيف نُحوّل الأنواع الخطابية الرقمية إلى موضوعات تعليمية دون تفريغها من طابعها التواصلية؟ وكيف نُدرج المتعلم في ممارسة لغوية حقيقية، يكون فيها النص وسيلة للفعل لا غاية في ذاته؟

طريقة البحث

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

• تحليل مفهوم النص الرقمي وخصائصه البنيوية والتواصلية في ضوء التحول الرقمي

- رصد الأنواع الخطابية الرقمية وتحديد إمكانات توظيفها في تعليم اللغة العربية
- بناء تصور عملي لأنشطة تعليمية وتقييمية منسجمة مع السياق الرقمي
- تطوير كفاءات نصية لدى المتعلمين تُمكنهم من التفاعل اللغوي الفعلي داخل البيئات الرقمية

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة مقارنة وصفية تحليلية، تقوم على تحليل الأنواع الخطابية الرقمية (كالتعليق، والتدوين، والنقاشات...) من منظور ديداكتيكي، مستندة إلى مفاهيم نظرية اللغة باعتبارها فعلا اجتماعيا، ومقاربة الأجناس الخطابية، والمقاربة التواصلية في تعليم اللغات.

النتائج والمناقشة

1- مفهوم النص الرقمي وخصائصه:

1-1 مفهومه:

ارتبط مفهوم النص الرقمي بالتطور المتسارع للتقنية الرقمية؛ إذ يطلق هذا المصطلح على النص الذي يُنتج ويتداول داخل البيئة الرقمية، مستندا إلى توفر الحاسوب وشبكة الانترنت، التي تتيح تفاعلا بين الكاتب والتقني والقارئ. وفي هذا السياق، يقدم سعيد يقطين تعريفا للنص الرقمي يبرز خصوصيته وطبيعته؛ إذ يعرفه بأنه: "مفهوم جديد جاء نتيجة التطور الذي حققته الإعلاميات، ويتم توظيفه للدلالة على النص الذي يتحقق من خلال شاشة الحاسوب، بناء على تطوير وسائل الاتصال الحديثة من جهة ولخلق أساليب جديدة للتواصل بين الناس تتعدى ما كان معروفا مثل الهاتف والفاكس، إلى التواصل المتكامل مع واسطة جديدة للاتصال والتواصل والإبداع، بشروط ومظاهر مختلفة" (يقطين، 2005، صفحة 122)

ويكشف هذا التصور أن النص الرقمي لم يعد بنية ثابتة مغلقة، بل أصبح فضاء تفاعليا تتداخل فيه الأبعاد التقنية والتواصلية والإبداعية. بما يتيح للمتلقي أن يتجاوز دور التلقي السلبي ويشارك في بناء المعنى، وهو ما يميزه عن النص التقليدي. وضمن هذا الإطار المفاهيمي، يعرف النص الرقمي أيضا بأنه: حالة بنائية نصية تعيش التشكل باستمرار،

حيث يستمد أصالته من قدرته على تحقيق مبدأ التفاعل بطريقة وظيفية تجعله يغادر الثبات، ويفتح على الاحتمالات الممكنة التي تسهم فيها الوسائط التكنولوجية بطريقة مباشرة في إنتاجيّة المعنى وتعدّده". (جخدم، 2022، صفحة 93). ويؤكد هذا التعريف أنّ القيمة الأساسيّة للنّص الرقمي تكمن في حركيته وانفتاحه على التفاعل؛ إذ يغدو المعنى نتاجاً لعملية تشاركية تجمع بين النّص المتلقي والوسيط الرقمي، لا نتيجة لسلطة المؤلف وحده.

وانطلاقاً من درجة التفاعل ميّز يقطين بين نوعين من النّص الرقمي:

أ-النص الرقمي البسيط: يعدّ هذا النّص الأقرب إلى الكتاب المطبوع؛ إذ يقوم على بنية شبه خطيّة ومسارات مضبوطة ومحدودة، كما أنّ روابطه محدودة ويعتمد أساساً على العلامة اللغويّة.

ب-النص الرقمي المركب: ويختلف هذا النمط اختلافاً جذرياً عن النّص المطبوع، حيث إنّ عدد روابطه لا حدّ له وهو منفتح على كلّ مكوناته، ويسمح للقارئ بأن يتفاعل معه بصورة لا نجدّها في أي نص آخر. (يقطين، 2005، صفحة 142)

2- خصائصه:

يعدّ النص الرقمي نمطاً جديداً من أنماط إنتاج المعرفة وتداولها، نشأ في ظلّ التّطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، وقد أحدث تحوّلاً في طرائق إنتاج النّصوص وتلقيها ونشرها والتفاعل معها، مستفيداً من الإمكانيات التي تتيحها البيئة الرقمية؛ إذ أسهمت البيئة الرقمية في إكسابه مجموعة من الخصائص البنيوية والتفاعلية التي جعلته أكثر ديناميكية وانفتاحاً على الوسائط المتعددة. ومن أبرز هذه الخصائص:

- التفاعليّة: تمثّل التفاعليّة الركيزة الأساسيّة التي يقوم عليها النّص الرقمي، وقد تناولها الباحثون من زوايا متعدّدة؛ ركزت على مفهومها ووظيفتها في بناء العلاقة بين النّص والمتلقي. إذ يرى عادل نذير أنّ: " التفاعليّة هي ما تقوم على المشاركة للمتلقي مع الروابط، والعقد الإلكترونيّة الحاضنة لنموذج برامجي أودع فيه المبدع عصارة جهده الأدبي والفني" (نذير، صفحة 71)

ومن زاوية أكثر ارتباطاً بالممارسة القرآنيّة، تشير منال بن حميد إلى أنّ التفاعليّة: "هي الصفة البارزة في الأدب الرقمي؛ كونه يعتمد على وسائط تتطلّب الفاعليّة في

القراءة. كما أنها تستدعي من المتلقي التفاعل معها على أن يتجاوز دوره التقليدي في الاستقبال، فالفاعلية لا تحصل لمجرد تجاوب القارئ مع مسارات قرآنية معينة، ولكن من خلال المسارات والتجاوبات مع متطلبات الحاسوب، ويمكن أن يحدث تغيرات نصية، كما يمكنه تعديل سيرورة النصوص ومحتوياتها. (حميد، 2018، صفحة 35). ويتضح من التصورين أن التفاعلية لا تمثل مجرد خاصية تقنية في النص الرقمي، بل تعدّ مبدأ بنيويًا يعيد تشكيل العلاقة بين النص والمتلقي؛ إذ تمنحه دورًا فاعلاً في التنقل بين مكونات النص والتفاعل معها، بما يساهم في بناء المعنى ويجعل عملية القراءة أكثر ديناميكية وانفتاحاً.

- **الترابط النصي:** يحظى الترابط النصي بمكانة محورية في الدراسات التي تناولت النص الرقمي، لكونه يمثل الآلية التي تنتظم من خلالها وحدات النص وتترابط فيما بينها. وقد ميّز سعيد يقطين بين الترابط النصي والنص المترابط مبيناً أن الأول يمثل سمة عامة للنصوص، في حين يختص الثاني بالنص الرقمي، حيث يقول: "النص المترابط هو الذي تتجسد فيه الروابط، وذلك بناء على أنه يتشكل من مجموعة من البنيات غير المترابطة، والتي يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط يقوم القارئ بتنشيطها، والتي تسمح له بالانتقال السريع بين كلٍّ منها" (يقطين، 2005، صفحة 128). وتقتضي هذه الصورة أن بنية النص الرقمي تقوم على وحدات مستقلة ترتبط فيما بينها بعلاقات إلكترونية، الأمر الذي يجعل قراءة النص عملية قائمة على الاختيار والاستكشاف لا على التسلسل المفروض مسبقاً.

- **اللاخطية:** تعدّ اللاخطية من أبرز الخصائص التي تميّز النص الرقمي أيضاً؛ إذ تتحرّر القراءة فيه من التتابع الخطي الذي يميّز النص الورقي، لتصبح قائمة على مسارات متعددة يختارها المتلقي وفق حاجاته واهتماماته. وفي هذا السياق يشير سعيد يقطين إلى أن وحدات النص تتربط فيما بينها بشكل شبكي بحيث أن الوحدات تشبه الفقرات، لكنّها قد تكون عبارة عن كلمة أو صورة أو مجموعة وثائق معقدة بمجموعة روابط، فالمشتغل بالنص الإلكتروني يمكنه الانتقال هرمياً أو شجرياً في النص. (يقطين، 2005، صفحة 105). ويعني ذلك أن ترتيب قراءة النص لم يعد محدداً مسبقاً من طرق المؤلف، بل أصبح القارئ يختار نقطة الانطلاق ومسار الانتقال بين مكونات النص وفق هدفه واهتمامه.

- **تعدّد الوسائط:** يجمع النصّ الرقمي بين أنظمة دلاليّة متعدّدة مثل اللّغة المكتوبة والصورة والصوت والفيديو والرسوم المتحركة، الأمر الذي يجعله أكثر قدرة على نقل المعنى وإثارة انتباه المتلقي. ويعرف هذا النمط بالنصّ المتعدّد الوسائط، حيث تتكامل العناصر المختلفة لإنتاج رسالة تواصلية موحّدة (حميمد، 2018، صفحة 30). ويشير هذا إلى أنّ كلّ وسيط داخل النصّ الرقمي يؤدي دورا تكميليا للوسائط الأخرى، فلا تستقبل مكونات النصّ منفصلة، وإنما بوصفها منظومة متكاملة تسهم في بناء المعنى وإيصال الرسالة بفعاليّة.

-**التضمين:** ويتمثل في إدراج النصّ المتفاعل معه في نطاق النصّ، بصورة تجعله يبدو وكأنّه جزء منه رغم كونه طارئا عليه. وعملية التضمين تستدعيها عملية بناء النصّ، وهو يتفاعل مع غيره من النصوص. (يقطين، 2005، صفحة 104). ويعني ذلك أنّ النصّ الرقمي لا يمكن إنتاجه بمعزل عن غيره من النصوص، بل يبني دلالاته باستحضار نصوص أخرى ودمجها في بنيته، بما يوسع آفاق القراءة ويثري عملية إنتاج المعنى.

- **الافتراضية:** وهي من سمات النصّ الرقمي، وتعني الخروج من الحقيقة إلى الخيال وهي ليست سمة للوسيط وإنما سمة للمحتوى والوحدات القرائية التي تكون غير مادية على عكس النصّ الورقيّ" (حميمد، 2018، صفحة 37). وتشير هذه الخصيصة إلى أنّ القيمة الحقيقية للنصّ الرقمي تكمن في بيئته الرقمية وما تتيحه من إمكانيات، تسهم في توسيع آفاق إنتاجه وتداوله والتفاعل معه.

- **الديناميكية:** يقوم النصّ الرقمي على تفاعل بين عناصره الثابتة والعناصر الديناميكية، وهو ما يضيف عليه طابعا حركيا يميّزه عن النصّ الورقي، بحيث تعتمد قراءة النصّ الرقمي على العلامات الظاهرة في النصّ (ثنائية الثابت والديناميكي)، فما أتاحته الرقمية للنصّ هو حركيّة النصّ وعدم ثباته: "إمكانيّة ربطه بتقنيّة الوسائط المتعدّدة أي ملفات الصوت والصورة والأفلام المتحرّكة... فإنّ هذه التقنيّة الجديدة تفتح أبوابا غير مطروقة من قبل في العلاقة بين الكاتب والمستفيد" (زرفاوي، 2011، صفحة 185).

وجه المقارنة	النصّ الرقمي	النصّ التقليدي
البنية	تشعبيّة/ لاخطيّة	خطيّة وثابتة

الوسائط	متعدد الوسائط	يعتمد على اللغة المكتوبة
التلقي	قراءة تفاعلية	قراءة فردية
التداول	سريع وعالمي	مرتبط بالطباعة والتوزيع
دور القارئ	مشارك ومنتج للمعنى	متلق سلبي
التحديث	فوري ومستمر	صعب وبطيء
طبيعة التواصل	تفاعلي وتشاركي	أحادي الاتجاه

الجدول رقم (01): الفرق بين النص التقليدي والنص الرقمي

يتضح من خلال الجدول، أنّ النص الرقمي لم يحدث تحوّلًا في شكل النص فقط، بل غيّر طبيعة الفعل القرائي والتواصل برمته، إذ أصبح النص فضاء تفاعليًا تتداخل فيه الوسائط وتتعدد فيه مسارات التلقي.

2- الكفاءات الرقمية للمتعلم:

2-1 تعريف الكفاءة الرقمية:

أدى التطور التقني المتسارع إلى ظهور مفاهيم جديدة فرضتها متطلبات المجتمع الرقمي، ومن أبرزها مفهوم الكفاءة الرقمية، الذي أصبح يحظى باهتمام متزايد في شتى المجالات فضلًا عن المجال التعليمي التربوي، حيث لم تعد الكفاءة الرقمية تقتصر على امتلاك المهارات التقنية الأساسية، بل اتسع مفهومها ليشمل القدرة على توظيف التقنيات الرقمية بكفاءة ووعي. وقد تعددت تعريفات الكفاءة الرقمية باختلاف المنطلقات التي تناولتها، منها تعريفها على أنّها: "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات والاستراتيجيات والوعي اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية لأداء المهام" (المرجع: (بيب، 2020، صفحة 146). ويكشف هذا التعريف أنّ الكفاءة الرقمية لا تقتصر على امتلاك المهارات التقنية، وإنما تشمل منظومة متكاملة من المعارف والاتجاهات والاستراتيجيات التي تمكّن الفرد من الاستخدام الواعي والفعال للتقنيات الرقمية في مختلف السياقات، ولا سيما السياق التعليمي. بما في ذلك حل المشكلات والتواصل وإنشاء المعرفة ومشاركتها.

كما تعرّف بأنّها: "القدرة على استكشاف المواقف التكنولوجية الجديدة والتعامل معها بطريقة مرنة، وتحليل البيانات والمعلومات وتحديدّها وتقييمها، واستغلال إمكانات التقنيات لحلّ المشكلات وبناء معرفة تعاونية مع تعزيز الوعي بالمسؤوليات الشخصية

والاحترام المتبادل" (Martínez، و Dalio، García، Iglesias، Puig) (2023).

ومن منظور تربويّ يعرف المعهد الوطني الإسباني للتقنيات التعليميّة وتدريب المعلمين الكفاية الرقمية بأنّها الاستخدام الإبداعي والنقدي الوثائق لتكنولوجيا الإعلام والاتصال لتحقيق الأهداف في العمل، والتعليم، والترفيه، والإدماج، والمشاركة في المجتمع. National Institute of Educational Technologies and Teacher) Training. Common Framework for Digital Competence in Education، 2017). وتكشف هذه التعريفات أنّ الكفاءة الرقمية لم تعد تقتصر على امتلاك المهارات التقنية أو القدرة على استخدام الأدوات الرقمية، بل أصبحت مفهوماً مركباً يجمع بين المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والاستراتيجيات، بما يمكن الفرد من توظيف التقنيات الرقمية بصورة واعية وناقدة وإبداعية في مختلف السياقات، ولا سيما السياق التعليمي.

2- الإطار المرجعي للكفاءة الرقمية:

أدى اتساع مفهوم الكفاءة الرقمية وتعدد تطبيقاته إلى تطوير مجموعة من الأطر المرجعية التي تهدف إلى تحديد أبعادها ومكوناتها بصورة منهجية، وتوفير معايير يمكن الاستناد إليها في تقويمها وتنميتها.

ويُعد الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمواطنين (DigComp)، والإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمربين (DigCompEdu) من أبرزها.

- الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمواطنين:

طوّر المركز المشترك للبحوث التابع للمفوضية الأوروبية إطار DigComp بوصفه مرجعاً لتحديد الكفاءات الرقمية الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها جميع المواطنين، بما يسهم في تعزيز المشاركة الفاعلة في المجتمع الرقمي. ويشمل هذا الإطار خمس مجالات هي:

- **المعلومات والثقافة المعلوماتية:** وتشمل القدرة على تحديد المعلومات والبيانات والمحتويات الرقمية وتحديد موقعها والحصول عليها وتخزينها وتنظيمها وتحليلها، وتقييم مدى صلتها بالمهام التدريسية.

• **التواصل والتعاون؛** بالتركيز على التواصل في البيئات الرقمية، ومشاركة الموارد عبر الإنترنت، والاتصال والتعاون مع الآخرين من خلال المنصات الرقمية، وتعزيز الوعي بين الثقافات.

• **صناعة المحتوى الرقمي؛** ويشمل التأكيد على إنشاء وتحرير محتويات رقمية جديدة، ودمج المعارف السابقة، وإنتاج محتوى الوسائط المتعددة وبرمجة الحاسوب، مع احترام حقوق الملكية الفكرية.

• **الأمان؛** ويتضمن حماية المعلومات والهوية الرقمية من خلال الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا.

• **حلّ المشكلات؛** ويشير إلى تحديد الاحتياجات الرقمية، واتخاذ قرارات مستنيرة، وحلّ المشكلات بطرق إبداعية باستخدام التكنولوجيا. ينظر. (comission, 2020, (p. 5

تكشف هذه المجالات أن إطار **DigComp** ينظر إلى الكفاءة الرقمية بوصفها مجموعة متكاملة من الكفاءات التي تجمع بين إدارة المعلومات، والتواصل، والإنتاج الرقمي، والاستخدام الآمن للتكنولوجيا، والقدرة على حلّ المشكلات في البيئات الرقمية.

- الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمربين (DigCompEdu)

تُعد الكفاءة الرقمية إحدى الكفاءات العرضية العابرة للتخصصات، التي يحتاج التربويون إلى غرسها في المتعلمين، وفي حين أنّ تعزيز الكفاءات العرضية الأخرى يُشكّل جزءاً فقط من الكفاءة الرقمية للمعلمين، وقد تمّ التأطير للكفاءة الرقمية للمتعلمين من خلال الإطار الأوروبي للكفاءة **DigCompEdu**، وبناء على ذلك يتبع هذا الإطار نفس منطق الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمواطنين، ويضم خمس كفاءات تتوافق في المحتوى والوصف:

• **محو الأمية المعلوماتية والإعلامية؛** وذلك من خلال دعم وتضمين أنشطة التعلم والواجبات والتقييمات التي تتطلب من المتعلمين: التعبير عن احتياجاتهم المعلوماتية، البحث عن الموارد والمعلومات في البيئات الرقمية، تنظيم المعلومات ومعالجتها وتحليلها وتفسيرها، مقارنة المعلومات وتقييم مصداقيتها وموثوقيتها.

• **إنشاء المحتوى الرقمي؛** بدمج أنشطة التعلم والواجبات والتقييمات التي تتطلب التعبير عن أنفسهم باستخدام الوسائط الرقمية، تعديل وإنشاء المحتوى الرقمي بصيغ

وأشكال مختلفة، وفهم كيفية تطبيق حقوق النشر والتراخيص على المحتوى الرقمي، إضافة إلى معرفة كيفية توثيق المصادر والإشارة إلى التراخيص المناسبة.

- الاستخدام المسؤول؛ من خلال اتخاذ التدابير التي تضمن سلامة المتعلمين الجسدية والنفسية والاجتماعية عند استخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة ومسؤولة.
- حلّ المشكلات الرقمية؛ بدمج أنشطة التّعلم والواجبات والتقويمات التي تتطلب من المتعلمين تحديد المشكلات التقنية وحلّها، ونقل معارفهم التقنيّة بصورة إبداعية ينظر: (Punie, 2017، صفحة 23):

وجه المقارنة	إطار DigComp	إطار DigCompEdu
الفئة المستهدفة	جميع المواطنين	المعلمون/ المتعلمون
المرجعية	إطار عام للكفاءة الرقمية	إطار تربويّ تعليمي
الهدف	تنمية الكفاءة الرقمية للمواطنين	توظيف التكنولوجيا في التعليم
طبيعة الكفاءات	مهارات رقمية حياتية ومهنية	كفاءات رقمية تربوية لتخطيط التعليم.
مجال المعلومات	المعلومات والثقافة المعلوماتية	محو الأمية المعلوماتية والإعلامية
مجال التواصل	التواصل والتعاون	التواصل والتعاون الرقمي في سياق التعلم.
مجال المحتوى	إنشاء المحتوى الرقمي	إنشاء المحتوى الرقمي لخدمة التعلم
مجال الأمان	الأمان الرقمي	الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا
مجال حلّ المشكلات	حلّ المشكلات الرقمية	حلّ المشكلات الرقمية في المواقف التعليمية.

جدول رقم (02): الكفاءة الرقمية بين الإطار الأوروبي العام والإطار الأوروبي الخاص.

يتضح من خلال المقارنة بين الإطارين أن إطار **DigComp** يُعنى بالكفاءة الرقمية بوصفها كفاءة عامة ينبغي أن يمتلكها جميع الأفراد؛ إذ يحدّد مجالاتها الأساسية ومعاييرها المرجعية، في حين يختص **DigCompEdu** بالمجال التربوي، من خلال تحديد الكفاءات الرقمية اللازمة للمربين وآليات توظيفها في العملية التعليمية، بما يُسهم في تنمية كفاءة المتعلمين. وعليه نستنتج أنّ العلاقة بين الإطارين، علاقة تكامل لا تعارض؛ إذ يمثل **DigComp** المرجعية العامة للكفاءة الرقمية، أما الإطار الثاني فهو امتداد تربوي لها. ينقل الكفاءة الرقمية من مستوى الاستخدام العام إلى الخاص في ظل العملية التعليمية.

3-2- مكونات الكفاءة الرقمية:

تُفهم الكفاءة الرقمية على أنها القدرة على المزج بين المعارف، والمهارات، والاتجاهات المناسبة للسياق، لدعم مسارات التعلم، والمشاركة في الحياة اليومية في مجتمع يتسم ببيئة تكنولوجية دائمة التطور والتغيير. ينظر (2020، 'Europaea'، صفحة 3) ولا تختزل الكفاءة الرقمية في إتقان استخدام التقنيات الرقمية، وإنما تقوم على التكامل بين ثلاث مجالات رئيسية للتعلم، هي: المعارف، والمهارات والاتجاهات:

- **المعارف:** تشير المعارف إلى حصيلة المعلومات التي يكتسبها من خلال التعلم، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع رئيسية من المعارف، هي:

- **المعرفة الإنتاجية؛** كالوعي بالتقنيات الحديثة وكيف يمكن أن تسهم بصورة فعّالة في دعم سير العمل القائم.

- **المعرفة التواصلية؛** وتشمل الإلمام بنظريات تأثير وسائل الإعلام أو المعرفة بمجموعة من أدوات التعاون الرقمي.

- **المعرفة المعلوماتية؛** تشمل معرفة محركات البحث المناسبة، وحلول الخدمة الذاتية، ووسائل التخزين، والاستراتيجيات الخاصة بتقييم صحة المعلومات وموثوقيتها.

- **المهارة:** وهي القدرة على إنجاز مهمة أو حلّ مشكلة في الواقع العملي، بينما تُعرّف المهارة الأدوات بأنها القدرة على تطبيق طريقة أو استخدام مادة أو أداة معينة. وتشمل:

- **المهارات الأدوات التشغيلية؛** وتشمل القدرة على استخدام الأدوات الرقمية ووسائل الإعلام الرقمية.

- **المهارات المعلوماتية؛** مثل استخدام بيانات تسجيل الدخول والعتور على مصادر لإنجاز مهمة دراسية أو تحويل ملف إلى صيغة أخرى.

- **المهارات الإنتاجية؛** وهي القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من التطبيقات لإنشاء محتوى متعدّد الوسائط أو تعديله.

- **المهارات التواصلية؛** فتشمل استخدام المناهج والاستراتيجيات والتطبيقات المختلفة لإنجاز مهام التواصل بفعالية. (Skov، 2026).

- **الاتجاهات:** تمثّل الاتجاهات أنماط التفكير والدوافع الكامنة وراء الأفعال، ولذلك فإنّها تؤثر بدرجة كبيرة في الأنشطة الرقمية للأفراد، وتشمل هذه الاتجاهات على سبيل المثال، الأخلاقيات والقيم والأولويات وتحمل المسؤولية والتعاون والاستقلالية. وقد

تتضمن الاتجاهات نحو الإنتاج الرقمي اعتبارات أخلاقية تتعلق بما ينبغي إنتاجه ومشاركته.

وقد تتمثل الاتجاهات نحو التواصل في تقدير قيمة التواصل مع الآخرين عبر الوسائط الرقمية، أو الحرص الشديد على صياغة الرسائل بطريقة تمنع إساءة فهمها من قبل المتلقي. أما **الاتجاهات** نحو المعلومات فقد تتمثل في تبني موقف استباقي أو تحليلي أو نقدي عند البحث عن المعلومات الرقمية وتخزينها. ينظر (Skov، 2026) وتكشف هذه المكونات أنّ الكفاءة الرقمية لا تقوم على امتلاك المعرفة أو المهارة بصورة منفصلة، وإنّما على التكامل بين الأبعاد المعرفية والمهارية والقيمية، بما يضمن الاستخدام الفعّال والواعي للتكنولوجيا في مختلف السياقات، ولا سيما في البيئة التعليمية.

3- من تدريس النص إلى الاشتغال على النوع الرقمي:

ظلّ تدريس النص في تعليمية اللغة العربية، لزمان طويل، مرتبطاً بتصور مدرسي ينظر إلى النص على أنّه وحدة لغوية مكتملة، مستقلة نسبياً عن شروط إنتاجها وتداولها، تُقدّم للمتعلّم قصد الفهم أو التحليل أو الاستشهاد، وقد أدى هذا التصور، إلى هيمنة النصوص "النموذجية" المغلقة، التي تُختار وفق معايير لغوية أو بلاغية، أو لذووع صيت أصحابها أكثر من اختيارها باعتبارها ممارسات تواصلية حية، ويتم تصنيفها حينئذٍ "على أنها نصوص خالدة قابلة لأن تكون موضوعاً للمعرفة الأدبية" (حبّيب، 1994، صفحة 181) غير أن هذا المنطق يصبح محدود الجدوى حين يتعلق الأمر بالنصوص الرقمية، التي لا تُنتج ولا تُستقبل خارج سياقات استعمال محددة، ولا تنفصل عن المنصة أو النوع الخطابي الذي تنتمي إليه.

وانطلاقاً مما سبق، يفرض النص الرقمي الانتقال من تدريس النص إلى الاشتغال على النوع الخطابي، فالمتعلّم في البيئة الرقمية لا يتعامل مع "نص عام"، بل مع تعليق، أو تدوينة، أو منشور، أو نقاش تفاعلي، ولكل واحد منها بنيته التنظيمية، ووظيفته التداولية، وأفق انتظاره.

ويؤكد اللسانيون ومنهم جون ميشال آدم (Adam) أنّ فهم النص لا يتحقق بمعزل عن نوعه الخطابي، لأن النوع يحدد الأفعال اللغوية الممكنة، والعلاقات بين المتكلمين، وشروط بناء المعنى، ويؤكد آدم هذا الطرح حين يبيّن أن النصوص لا تُدرّس بوصفها

بنيات لغوية فحسب، بل بوصفها أفعالا خطابية منجزة داخل سياقات اجتماعية محددة (ADAM , 1996)

وإذا كان فعل القراءة "مهارة فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية" (إبرير، 2005، صفحة 39) فإنه في البيئات الرقمية مهارة مركبة تقوم على تتبع حركة المعنى بين نصّ أصلي وحلقات من التفاعل تحيط به وتعيد تشكيله، والقارئ -إزاء هذا الوضع - مطالب بأن يفهم ما يُقال، وأن يلتقط أيضا كيف قيل، ومن أي موقع قيل، وفي أي لحظة من مسار الحوار ظهر هذا القول، الأمر الذي يضفي على التلقي بعدا زمانيا وتداوليا لا يتوفر في النص القرائي الخطي بهذه الكثافة؛ ومن ثمّ، يصبح تعليم الفهم في هذا السياق تدريبا على قراءة العلاقات والانتقالات والانعطافات داخل الخيط التفاعلي، لا على قراءة الجمل منفصلة عن سياق إنتاجها واستقبالها.

ويكتسي هذا التحول أهمية خاصة في البيئات الرقمية، حيث تتكاثر الأنواع الخطابية، وتتداخل، وتخضع لمنطق المنصة وسرعة التداول، فالتعليق الرقمي، على سبيل المثال، لا يمكن مقارنته بالطريقة نفسها التي يُقارب بها مقال صحفي أو نص سردي، لأن وظيفته الأساسية ليست الإخبار أو الحكي، بل التفاعل، وإبداء الرأي، أو التفاوض حول موقف، وبالمثل، فإن التدوين الرقمية تختلف عن باقي الأنواع النصية التقليدية من حيث بنيتها، وحضور الذات فيها، وعلاقتها بالقارئ، وهو ما يجعل تحليلها يتطلب أدوات تداولية وخطابية تتجاوز التحليل اللغوي الشكلي.

ومن منظور ديداكتيكي، يسمح الاشتغال على النوع الرقمي بإعادة ربط تعلم اللغة بممارساتها الاجتماعية الفعلية، فبدل أن يُطلب من المتعلم قراءة نص معزول عن سياقه وتحليله، يُدعى إلى فهم كيف يُنجز الفعل اللغوي داخل نوع معين: كيف يُعبّر عن الرأي؟ كيف يُبنى الاعتراض؟ كيف يُدار النقاش؟

وهي أسئلة تجعل اللغة أداة للفعل لا موضوعا للدراسة فقط، فالاشتغال على النوع الرقمي - إذن - يشكّل خطوة أساسية في إعادة بناء الفعل التعليمي، لأنه يسمح بدمج النص الرقمي في بعده الحيّ، غير أن هذا الانتقال من النص إلى النوع لا يتحقق تلقائيا بمجرد إدخال نصوص رقمية إلى القسم، فقد تُفرّغ هذه النصوص من طابعها التفاعلي، وتُحوّل إلى نصوص للشرح أو التحليل الشكلي فقط. لذلك، يقتضي الاشتغال على النوع

الرقمي إعادة بناء الوضعية التعليمية برمتها، من حيث طبيعة الأسئلة، ونوع الأنشطة، ووظيفة التقييم، بما ينسجم مع منطق النوع ووظيفته التواصلية.

4- الأنواع الخطابية الرقمية القابلة للتوظيف في السياق التعليمي:

يطرح إدماج النص الرقمي في مجال التعليم إشكالا ديداكتيكيا مفاده: أيّ نصوص نختار؟ وعلى أيّ أساس؟ فالنص الرقمي ليس كيانا واحدا متجانسا، بل يتوزع على أنواع خطابية متعددة، تختلف من حيث بنيتها، ووظيفتها التواصلية، وأنماط التفاعل التي تتيحها، ومن ثمّ، فإن أيّ مقارنة تعليمية جادة لا بد أن تنطلق من تصنيف وظيفي للأنواع الرقمية، لا من تجميع اعتباطي لنصوص مأخوذة من الفضاء الشبكي؛ وعليه يمكننا اقتراح تصنيف ديداكتيكي إجرائي للأنواع الخطابية الرقمية القابلة للتوظيف في تعليم اللغة العربية، لا يدّعي الشمول، بل يستند إلى معيارين أساسيين هما: طبيعة الفعل اللغوي المنجز، وإمكانات التفاعل وبناء المعنى التي يتيحها النوع داخل الوضعية التعليمية.

وعلى أساس هذين المعيارين سنقوم برصد أهم النصوص الرقمية القابلة للتوظيف في السياق المدرسي.

أ. التعليق الرقمي:

يُعدّ التعليق من أكثر الأنواع الخطابية الرقمية حضورا في الفضاء الشبكي، وهو نص قصير، سياقي، مرتبط بخطاب سابق (منشور، مقال، فيديو)، ولا يُفهم إلا في علاقته بما يعلّق عليه، وتكمن أهميته الديداكتيكية في كونه نصا تداوليا بامتياز، إذ يُنجز فيه المتعلم أفعالا لغوية متعددة: إبداء الرأي، الموافقة، الاعتراض، التبرير، أو حتى السخرية.

ويسمح الاشتغال على التعليق الرقمي بإكساب المتعلم مهارات لغوية وغير لغوية، مثل: حدود اللباقة، اختيار السجل، الفرق بين التعبير عن الرأي والهجوم الشخصي، بناء موقف لغوي واضح، واستعمال أدوات الحجاج البسيطة، مع مراعاة مقام المخاطب وطبيعة الفضاء التواصلية الخ؛ فهذا النوع من الخطاب يختبر الكفاءة التداولية للمتكلم أكثر مما يختبر كفاءته النحوية، لأن الخطأ التداولي فيه قد يكون أكثر إعاقة للتواصل من الخطأ اللغوي الشكلي.

ب. التدوينة الرقمية:

تمثل التدوينة الرقمية نوعاً أكثر امتداداً من التعليق، إذ تجمع بين التعبير الذاتي وتنظيم الخطاب، وغالباً ما تُبنى حول فكرة مركزية أو تجربة شخصية أو موقف عام، وهي نصّ هجين، يتقاطع فيه السرد والوصف والحجاج، ويتميّز بحضور واضح للذات الكاتبة، وإدراج "التدوينة الرقمية" ضمن النصوص المدرسية من شأنه أن يتيح للمتعلم إنتاج خطابات متماسكة، وتنظيم الأفكار وفق تسلسل منطقي، واستعمال الروابط النصية والوسائط (صور، روابط) كحجج لدعم المعنى، أو استمالة القارئ (المتلقي).

و"التدوينة" نص مناسب لتنمية الكفاءة النصية لأنها تسمح بالانتقال من الجملة إلى النص، ومن التعبير الجزئي إلى بناء خطاب ممتد، ويمكن توظيفها لمعالجة الكتابة الوظيفية المعاصرة، بدل الاقتصار على الإنشاء المدرسي النمطي المنفصل عن الاستعمال الحقيقي.

ج. النقاش الرقمي والمنتديات:

يمثل النقاش الرقمي فضاء تفاعلياً مركباً، تتداخل فيه الأصوات، وتتعدد وجهات النظر، ويبنى المعنى فيه بشكل تراكمي، وهو نوع خطابي جماعي، يتشكل فيه النص عبر سلسلة من المداخلات، ما يجعله مادة خصبة لتحليل التفاعل اللغوي، فالنقاشات الرقمية تسهم في تنمية الكفاءة التواصلية العابرة للثقافات حين تُؤطر تربوياً، لأنها تضع المتعلم في وضعيات حوار حقيقية، تتطلب منه الإصغاء، وإعادة الصياغة، وبناء ردود ملائمة للسياق، ويمكن أن تشكّل المنتديات الرقمية بديلاً غنياً عن الحوار الصفّي المحدود زمنياً، ولهذا فإن استثمار هذا النوع من النصوص يعود على المتعلم وعلى العملية التعليمية/التعليمية بفوائد كثيرة ومن بينها:

- التفاوض حول المعنى؛
 - إدارة الاختلاف؛
 - تتبع تطور الحجاج داخل خطاب جماعي.
- إن النصوص الرقمية كثيرة ولا تقتصر على الأنواع التي ذكرناها (على سبيل المثال)، غير أنه ينبغي التأكيد على أن توظيف هذه النصوص يقتضي وعياً ديداكتيكياً دقيقاً، لمساعدة المعلم على اختيار النوع المناسب للهدف التعليمي المسطر، وحتى لا يتحول تعليم الخطابات الرقمية إلى تشتيت معرفي، أو إلى استهلاك سطحي للمحتوى.

5- شروط التوظيف الديداكتيكي للأنواع النصية الرقمية:

يتطلب توظيف الأنواع النصية الرقمية في تعليم اللغات عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة، إدماجها ضمن الموقف التعليمي، واختيار وسيط إلكتروني ملائم لخصائص المتعلم ومتوافق مع التحولات الرقمية، إلى جانب بنائها داخل تصور ديداكتيكي واضح يحدد أهدافها ووظائفها التعليمية؛ ذلك أنّ التجربة التعليمية تُبيّن أن الإدماج الذي يظل حبيس منطق الإضافة الشكلية والسطحية، لا يحدث أثرا حقيقيا في بناء التعلم؛ ومن ثمّ، فإنّ توظيف النصوص الرقمية توظيفا ديداكتيكيا واعيا، يقتضي جملة من الشروط التي تجعل منها مكوّنا بنيويا في الفعل التعليمي، لا عنصرا عارضا فيه، وهو ما يعني الانتقال من سؤال ماذا نُدرّس؟ إلى سؤال كيف ولماذا نُدرّس هذا النوع الرقمي بالذات؟ فالقيمة التربوية والتعليمية للنص لا تظهر إلا عند إدراجه ضمن وضعية تعليمية واضحة الأهداف، مضبوطة المهام، ومؤطرة بمنطق ديداكتيكي يراعي مستوى المتعلم وسياق الاستعمال.

وانطلاقا من هذا التصور، يمكن تحديد مجموعة من الشروط الأساسية التي ينبغي توافرها حتى يحقق توظيف الأنواع الرقمية غايته التعليمية، وسنحاول فيما يلي تفصيل هذه الشروط، مع ربطها بأمثلة تطبيقية توضّح كيف يمكن الانتقال من النوع الرقمي بوصفه مادة خام، إلى وضعية تعليمية منتجة للفعل اللغوي:

أ. وضوح الهدف التعليمي وربطه بالفعل اللغوي:

يتمثل أول شرط لتوظيف النص الرقمي في تحديد الهدف التعليمي بدقة، من حيث المحتوى ومن حيث الفعل اللغوي المراد إنجازه، فهل يُستعمل النص لبناء موقف حاجي؟ أم لتنمية الكفاءة التداولية؟ أم لاكتساب أنماط خطابية معينة؟

إنّ الكثير من الإخفاقات في إدماج الموارد الرقمية تعود إلى غموض الهدف، حيث يُطلب من المتعلم التفاعل مع النص دون أن يكون واعيا بما يُنتظر منه لغويا، ودون ربط المطلوب بإنجازه بكفاءات محددة، فيتحوّل التفاعل إلى نشاط حرّ غير مضبوط ديداكتيكيا.

ب. بناء الوضعية التعليمية:

يميل بعض المدرسين إلى التركيز على اختيار النص المناسب، مع إغفال بناء الوضعية التعليمية/التعلّمية التي تحتضنه، لاسيّما في النصوص الرقمية والتي تعد موارد حديثة، ولهذا ينبغي أن تُبنى الوضعية التعليمية حول:

- مشكلة لغوية أو تواصلية،

- مهام واضحة ومتدرجة،

- أدوار محددة للمعلم والمتعلم.

فالتعليق الرقمي -على سبيل المثال- ينبغي أن يُدرج ضمن وضعيّة تعليمية/تعليمية تطلب من المتعلم تبرير موقف، أو الرد على رأي مخالف، أو إعادة صياغة تعليق بأسلوب أكثر لباقة، بحيث يتحول النص من موضوع قراءة إلى أداة لإنجاز فعل لغوي.

ج. مراعاة مستوى المتعلم والسياق التعليمي:

لا يمكن توظيف الأنواع الخطابية الرقمية بمعزل عن مستوى المتعلمين اللغوي والمعرفي، فالنقاش الرقمي المفتوح، رغم ثرائه، قد يشكل عبئا معرفيا على متعلمين لم يكتسبوا بعد أدوات التنظيم اللغوي أو استراتيجيات الفهم التفاعلي، وإذ ذاك تصبح الحمولة المعرفية الزائدة في البيئات الرقمية حيث تتكاثر المثيرات وتنشعب المسارات عاملا من عوامل الإخفاق، لذلك، يقتضي التوظيف الديداكتيكي للنص الرقمي:

- تبسيط المهام دون تفريغها من بعدها المعرفي،

- مرافقة المتعلم في المراحل الأولى،

- الانتقال التدريجي من التوجيه إلى الاستقلالية.

6- وضعية تعليمية لبناء كفاءة الحجاج عبر تعليق رقمي:

يُعرّف النص الحجاجي بأنه "خطاب إقناعي هدفه التأثير في المتلقي، إما لتدعيم موقفه وإما لتغييره ودفعه إلى تبني موقف جديد" (البرهمي، 2005، صفحة 97) ويقتضي هذا التحديد وجود قضية خلافية تتجاذبها مواقف مؤيدة وأخرى معارضة، الأمر الذي يدفع صاحب الأطروحة إلى إقامة الأدلة لإثباتها، كما يحفز الطرف المعارض على تفنيدها ودحضها. وفي هذا السياق، يعدّ جون ميشال أدام الحجاج "الوظيفة السابعة للغة" (ADAM , 1992, p. 103)، انطلاقا من كون التواصل اللغوي غالبا ما يُوظف لتبادل وجهات النظر وتقاسم الآراء بهدف التأثير في الآخرين وإقناعهم بالقضية أو الرأي الذي نتبناه.

وبناء عليه، تُبنى الوضعية المقترحة على اعتبار الحجاج كفاءة لغوية -تواصلية أساسية في تعليم العربية،

تسمح بتدريب المتعلم على التعبير عن رأيه وتبريره في فضاء تواصل حقيقي. وقد اخترنا التعليق الرقمي إطارا لهذه الكفاءة، لأنه نص قصير يستدعي من كاتبه أن يعلن

موقفا واضحا، وأن يدعمه بحجج ملائمة ضمن حيّز لغوي محدود، موجه إلى مخاطب محدّد (معلم، زملاء، جمهور صفحة)

أولاً: التّأثير الّديداكتيكي للوضعية

تندرج الوضعية المختارة ضمن نشاط التعبير الكتابي في مستوى التعليم الثانوي، وتهدف إلى تنمية الكفاءة الحجاجية لدى المتعلم من خلال إنجاز تعليق رقمي موجه داخل فضاء مدرسي محاكى أو فعلي. وتقوم هذه الوضعية على مبدأ الإدماج، بحيث يوظف المتعلم معارفه اللغوية والحجاجية والتواصلية في معالجة قضية مدرسية ومعرفية راهنة، مع احترام مقتضيات المقام، والاقتصاد في القول، واللباقة في الخطاب. والجدول أدناه، يوضّح العناصر المكونة لهذه الوضعية:

المادة	اللغة العربية
المستوى	التعليم الثانوي (تُكيّف مع السنة بحسب البرنامج).
النشاط	التعبير الكتابي.
نوع الوضعية	إدماجية حجاجية ذات بعد رقمي.
الوسيط	تعليق رقمي موجه في صفحة القسم أو في محاكاة لفضاء تفاعلي مدرسي.
الكفاءات المستهدفة	بناء تعليق حجاجي موجه يعبر عن موقف من قضية، ويبرّر بحجتين على الأقل، مع توظيف روابط حجاجية ملائمة.
الأهداف الإجرائية	صياغة أطروحة (رأي) واضحة حول قضية محدّدة. تقديم حجج بسيطة ومنسجمة تدعم هذا الرأي. التموضع الحجاجي في فضاء تواصل، مع مراعاة المخاطب ونبرة الخطاب
الكفاءة الرقمية	توظيف وسيط تفاعلي لكتابة تعليق منسجم، موجه، ومحترم لقواعد النقاش المدرسي.
الفضاء التطبيقي	صفحة القسم على الفيسبوك أو محاكاة ورقية لتعليقات منشورة تحت منشور واحد.

جدول رقم (03) بطاقة ديداكتيكية للوضعية التعليمية التعليق الحجاجي الرقمي

- **السند¹:** نقترح النص الآتي، وهو عبارة عن تعليق رقمي على قضية هامة تتمثل في تدريس العلوم باللغة العربية:

"أرى أن تدريس العلوم باللغة العربية في المدرسة لا ينجح ما دام الطالب مضطراً إلى متابعة معظم المراجع والبحوث بلغات أجنبية، فهذا التناقض بين لغة القسم ولغة المعرفة يجعل المتعلم يستهلك وقتاً وجهداً في الترجمة بدل استيعاب المفاهيم. لذلك فإن الحلّ ليس في إلغاء العربية من تدريس العلوم، بل في إصلاح حقيقي بتطوير المصطلح العلمي العربي وتوفير كتب دراسية حديثة ودقيقة وواضحة."

ثانياً: مراحل بناء التعلّم

- **المرحلة الأولى: الفهم وبناء صورة أولية عن الحجاج**
- يطرح المعلم أسئلة فهم أولية على المتعلمين ويناقشهم حول:
- القضية التي يتحدث عنها صاحب التعليق.
- الموقف الذي يعبر عنه (دعم/تحفظ/اقتراح حلّ معين)؟
- تحديد عناصر الموقف: الأطروحة (الرأي) في جملة واحدة.
- حجتان رئيسيتان استند إليهما الكاتب (تناقض لغة القسم/المراجع – الحاجة لإصلاح المصطلح وتوفير كتب حديثة).

- **المرحلة الثانية: تحليل البنية الحجاجية في التعليق**

- يوجّه المعلم في هذه المرحلة المتعلمين إلى رصد عناصر حجاجية محددة، مثل:
- الروابط الحجاجية المستعملة (أرى أن، ما دام، لذلك فإنّ، بل...).
- ترتيب العناصر: عرض المشكلة؛ توضيح أثرها؛ اقتراح حلّ محدد.
- نبرة الخطاب: حادّة؟ متوازنة؟ مقترحة لحلّ؟

¹ يمكن تقديم النص بواسطة جهاز العرض الضوئي، ليتسنى لجميع المتعلمين قراءته ومتابعة تحليله بشكل جماعي، كما يمكن الاستعانة بوسائل رقمية أخرى، أو بطباعة التعليق وتوزيعه على المتعلمين لاستثماره في أنشطة الفهم والتحليل. ويساعد هذا التنوع في آليات العرض على تكيف التعلم مع الإمكانيات المتاحة داخل القسم، مع ربط المتعلم بفضاءات عرض قريبة من الممارسات الرقمية المعاصرة، بما ينسجم مع طبيعة التعليق بوصفه نصّاً تفاعلياً موجّهاً داخل وسط مدرسي محاكي أو فعلي.

كما يمكن للمعلم لفت انتباه المتعلمين إلى أثر التنظيم في تعزيز قوة التعليق وإقناعه، فتقديم السبب قبل النتيجة يمنح الخطاب تدرجا منطقيا يسهّل على المتلقي متابعة الفكرة واستيعابها، وتوضيح الإشكال قبل اقتراح الحل يجعل الموقف الحجاجي أكثر وضوحا ومصداقية، لأن فهم النص الحجاجي يتطلب أولاً "فهم عرضه المرئي (visuelle) في فقرات وأيضاً فهم بنيته وبنية فقراته" (BLAIN, 1990, p. 38) أي أنّ المعالجة تنطلق من تشخيص المشكلة ثم تنتقل إلى عرض البديل أو المخرج المناسب. ويمكن دعم هذه المرحلة بنشاط قصير، كأن يطلب المعلم من بعض المتعلمين حذف رابط حجاجي وإعادة كتابته، أو استبدال «لذلك» بـ«لكن» لملاحظة أثر التغيير في المعنى

- المرحلة الثالثة: الإنتاج التقييم المعالجة

في هذه المرحلة، وبعد التحليل يطلب من المتعلم بناء موقف شخصي تعقبا على التعليق، ونقترح الوضعية الآتية:

"نشر هذا التعليق في صفحة نقاش خاصة بمدرستك حول لغة

تدريس العلوم"

اكتب تعليقا رقميا لا يتجاوز 90 كلمة، تعبّر فيه عن موقفك من

هذه القضية، موجّها إلى زملائك ومعلميك، مع الحرص على:

- صياغة رأي واضح تبرز فيه موقفك صراحة.
- تقديم حجّتين على الأقل لتبرير هذا الرأي من واقع تجربتك أو ملاحظاتك.
- توظيف رابطتين حجاجيين على الأقل (مثل: لأن، لذلك، لكن، من جهة أخرى، بل...).

وعلى المعلم أن يركّز في تقييمه لإنتاجات المتعلمين على نوعية الحجاج لا على طول التعليق، وذلك فق مؤشرات محددة مثل:

1. وضوح الموقف: هل يمكن للقارئ أن يحدد بسهولة رأي صاحب التعليق من القضية؟

2. وجود حجج وملاءمتها: حجتان على الأقل مرتبطتان مباشرة بالقضية (دون تكرار الرأي بألفاظ مختلفة).

3. استعمال الروابط الحجاجية: توظيف رابطين على الأقل استعمالاً يخدم العلاقة المنطقية (سبب/نتيجة، استدراك، تعارض...).

4. انسجام التعليق واختصاره: بقاء التعليق مركزاً حول موضوع واحد، وعدم الانحراف إلى قضايا أخرى، واحترام الحيز المحدد تقريباً. وفي الأخير، يمكن للمعلم أن يختار تعليقين أو ثلاثة (بعد إخفاء الأسماء) لمناقشتها جماعياً، لإبراز مثال على حجاج واضح وآخر يحتاج إلى مزيد من التعليل، دون تحويل النشاط إلى تصحيح لغوي صرف.

تبرز هذه الوضعية المقترحة أن تعلم الحجاج لا يتحقق بحفظ مفاهيمه وتعريفاته فحسب، بل بممارسته في سياق تواصل ذي معنى، ينجز فيه المتعلم تعليقاً موجهاً يراعي الموضوع والمخاطب والمقام. وبهذا ينتقل الحجاج من كونه معرفة نظرية مجردة إلى ممارسة لغوية وظيفية، يُبنى فيها المعنى من خلال إنتاج خطاب قصير هادف، يوظف فيه المتعلم موارده اللغوية والتداولية والرقمية لبناء موقف معلل ومدعوم بالحجج، قادر على الإقناع والتأثير في المتلقي.

كما تبين لنا أن الوسيط الرقمي، وإن استُخدم في فضاء مغلق، يمكن أن يتيح للمعلم تنظيم وضعية حقيقية للحوار حول قضية لغوية-علمية، تتجلى فيها مهارات صياغة الرأي، اختيار الحجج، وضبط نبرة الخطاب، وهي عناصر لا يمكن فصلها عن تعليم العربية في سياقها المعاصر.

الاستنتاج والخلاصة

خلصت هذه الدراسة إلى أن التحولات التي أفرزتها البيئة الرقمية أحدثت تحولاً عميقاً في طبيعة الممارسات اللغوية وأنماط إنتاج الخطاب وتداوله، وهو ما يفرض على المهتمين بشؤون تعليمية اللغة العربية مراجعة التصورات التقليدية التي ظلت حبيسة النص المدرسي المغلق، والانفتاح على الأنواع الخطابية الرقمية، باعتبارها ممارسات لغوية واجتماعية حية؛ وقد بينت الدراسة أن القيمة التعليمية لهذه الأنواع تكمن في قدرتها على وضع المتعلم في وضعيات تواصلية حقيقية تستدعي توظيف اللغة لإنجاز أفعال تواصلية ذات غايات واضحة، مثل الإقناع، والتفاوض، وإبداء الرأي، وإدارة الحوار.

كما أظهرت الدراسة أن الانتقال من تدريس النص إلى الاشتغال على النوع الخطابي الرقمي يمثل تحولا ديداكتيكيا ضروريا، لأنه يربط تعلم اللغة بسياقات استعمالها الفعلية، ويتيح تنمية الكفاءات اللغوية والتداولية والرقمية بصورة متكاملة؛ وأكدت أيضا أن التعليق الرقمي، والتدوين، والنقاشات التفاعلية تمثل موارد تعليمية واعدة، شريطة أن تخضع لاختيار ديداكتيكي واع، وأن تدرج ضمن وضعيات تعليمية واضحة الأهداف، تراعي مستوى المتعلمين، وتستند إلى أفعال لغوية محددة ومهام تواصلية ذات معنى.

وأثبتت الوضعية التعليمية المقترحة أن بناء الكفاءة الحجاجية يصبح أكثر فاعلية عندما يمارس المتعلم الحجاج داخل فضاء تواصل يحاكي الاستعمال الواقعي للغة، حيث ينتقل من استظهار المفاهيم إلى توظيفها في إنتاج خطاب موجز ومقتنع، يوظف فيه موارده اللغوية والتداولية والرقمية لبناء موقف معقل ومدعم بالحجج، وهو ما يعزز اندماج الكفاءة الرقمية في تعليم اللغة العربية باعتبارها جزءا من الكفاءة التواصلية الشاملة، لا مجرد مهارة تقنية مستقلة.

وانطلاقا من هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة إدماج الأنواع الخطابية الرقمية بصورة منهجية في مناهج اللغة العربية، وإعادة بناء الأنشطة التعليمية والتقويمية بما ينسجم مع طبيعتها التداولية، مع إعداد دلائل بيداغوجية تساعد المعلمين على توظيفها توظيفا ديداكتيكيا سليما، وتطوير برامج للتكوين الأولي والمستمر في مجال التربية الرقمية وتعليم الخطابات الرقمية. كما توصي بإجراء دراسات ميدانية تقيس أثر هذه الأنواع الخطابية في تنمية الكفاءات اللغوية والتواصلية والحجاجية لدى مختلف المراحل التعليمية، وبناء موارد رقمية تعليمية تراعي الخصوصيات اللغوية والثقافية للمتعلمين العرب، بما يسهم في تجديد تعليمية اللغة العربية وتمكينها من مواكبة التحولات المتسارعة التي يشهدها الفضاء الرقمي.

المراجع

BLAIN, R. (1990). le discours argumentatif dans tous ses états. *Québec français*(79).

إبرير، ب. (2005). التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة. اللسانيات، 29-60.

ADAM, J.-M. (1992). *les textes : types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue)*1992. France: Nathan.

ADAM, J.-M. (1996). *éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle)*, (éd. 2). Liège, Luxembourg: MARDAGA.

comission, E. (2020, 07 08). *Digital Competence Framework for the European*. Récupéré sur Joint Research Centre:

https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-work-digcomp_en

Dalio, M., García, A., Iglesias, E., Puig, P., & Martínez, R. (2023). *Digital Skills Development in Latin America and the Caribbean: How to Increase the Meaningful Use of Digital Connectivity*. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.

Europaea, S. (2020). *Digital Competence Framework for the European*. Joint Teaching Committee.

National Institute of Educational Technologies and Teacher Training. *Common Framework for Digital Competence in Education*. (2017). Madrid, Spain,: Ministry of Education, Culture and Sport.

Punie, C. R.-Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Joint Research Centre.

Skov, A. (2026, 7 15). *The Digital Competence Wheel*. Récupéré sur The Digital Competence Wheel:

<https://digital-competence.eu/dc/en/front/what-is-digital-competence/>

البرهمي, م. (2005). *ديداكتيك النصوص القرائية بالسلوك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق* (éd. 1). الدار البيضاء, المغرب: TOP EDITION.

بيب, ت. أ. (2020). *الكفاءات الرقمية: مراجعة للأدبيات والتطبيقات في مكان العمل. الحوسبة والتعليم*. Récupéré sur

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519303057?via%3Dihub>

جخدم, ف. (2022). *النصوص الرقمية المفهوم والخصائص*. مجلة المزهري في أبحاث اللغة والأدب (6), ص93.

حبيبي, م. (1994). *ميلود حبيبي، "بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية"* (éd. 1). (ك. الآداب, Éd.). الرباط, المغرب.

حميد، م. ب. (2018). النظرية النقدية المعاصرة والأدب الرقمي. المسيلة: جامعة محمد بوضياف-مسيلة.

زرفاوي، ع. (2011). الأدب التفاعليّ واتجاهات ما بعد البنيوية. مجلة ثقافات، 24، 185.

نذير، ع. (s.d). العصر الوسيط-أبجدية الأيقونة دراسة في الأدب التفاعلي-الرقمي. الكتاب ناشرون.

يقتين، س. (2005). من النصّ إلى النص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعليّ (Vol. 1). الدار البيضاء-المغرب: المركز الثقافي العربي.