

واقع الأستاذ الجامعي مع الممارسات البيداغوجية الرقمية في الجامعة الجزائرية

-دراسة حالة الماستر عن بعد-

The reality of the university teacher with digital pedagogical practices in the Algerian university

-Case study of a distance master-

نعمان سعيدي¹¹ أستاذ محاضر أ، جامعة التكوين المتواصل، N-Saidi@ufc.dz

القبول: 2025-04-06

الإستلام: 2024-12-05

ملخص: يهدف البحث إلى فهم طبيعة التحولات الرقمية الرهيبة التي يشهدها عالم اليوم في مجال الممارسات البيداغوجية، و رصد أدوار أهم متدخل (الأستاذ) في تحقيق الأهداف التعليمية مقارنة بالطرق التقليدية، ثم إسقاطها على التجربة الجزائرية من خلال الماستر عن بعد للخروج بنتائج ملموسة. تمّ التوصل إلى وجود عوائق موضوعية حالت دون بلوغ الأهداف، يأتي على رأس هذه الصعوبات الأستاذ الذي أبدى، بدرجات مختلفة، مقاومة لهذا التغيير و التجديد في ممارساته البيداغوجية بفعل بيئة العمل التقليدية التي أكسبته ذهنية و تصرفات تراكتت لسنين عديدة يصعب التنازل عنها بسهولة.

كلمات مفتاحية: التعليم عن بعد - الموارد البيداغوجية الرقمية - المرافقة على الخط.

تصنيفات JEL: I29, L86, O33, M15.

Abstract: The research aims to understand the nature of the significant digital transformations occurring in the field of pedagogical practices today. It seeks to examine the roles of the most critical actor (the teacher) in achieving educational goals compared to traditional methods and to apply these findings to the Algerian experience with distance learning master's programs to derive tangible outcomes. The study concluded that there are objective barriers that have hindered the achievement of these goals. At the forefront of these challenges is the teacher, who has demonstrated varying degrees of resistance to change and innovation in pedagogical practices. This resistance stems from a traditional work environment that has fostered long-standing mindsets and behaviors that are difficult to relinquish.

Key words: Distance learning, Digital pedagogical resources, On-line accompaniment.

JEL Classification Codes: I29, L86, O33, M15.

1. مقدمة:

إن التجربة الطويلة التي خاضتها الجامعات الغربية في مجال التعليم عن بعد، جعلت خبراء هندسة التكوين بصفة عامة و الهندسة البيداغوجية على وجه الخصوص، يُحسنون و يُطورون باستمرار المنظومة في كل أبعادها و تفاصيلها، خاصة فيما تعلق بأهم محور و يتعلق الأمر بالأستاذ بصفته مصمما للمحتويات البيداغوجية و مرافقا و منشطا وفق منظور جديد يعتمد على استقلالية المتعلم و شخصنة التعليم و التعلم و استهداف الكفاءة و المهارة بدل نقل المعارف، هذا فضلا عن جملة التغيرات و الطفرات المعبرة على مستوى المناهج التعليمية و وسائل بث و توزيع و تداول المعلومة.

2.1. إشكالية البحث:

من أجل البحث في هذا السياق طرحنا السؤال التالي " إلى أي مدى استطاع الأستاذ الجامعي الجزائري التأقلم و التحكم في الأدوار الجديدة المسندة إليه في ظل نمط التعليم عن بعد المعتمد على تكنولوجيا الإعلام و الاتصال".

يتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

- ما هي طبيعة الموارد البيداغوجية التي تتماشى مع هذا النمط من التعليم وكيف يتم تصميمها من طرف الأستاذ؟
- كيف تتم مرافقة الطلبة عن بعد؟ و ما هو الدور الموكل للأستاذ اتجاه الطالب لاسيما في مجال التدريس و التقييم ؟
- ما هي نتائج تجربة الماستر عن بعد التي انطلقت سنة 2016 بالنسبة لثلاث جامعات جزائرية نموذجية؟ و ما هو الدور الذي لعبه الأستاذ بصفته مصمم درس و مرافق عن بعد؟

3.1. فرضيات البحث:

للإجابة عن الأسئلة المطروحة، استعنا بالفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى:** يتطلب تصميم موارد بيداغوجية في إطار نمط التعليم عن بعد مقارنة مغايرة لتلك المطبقة في التعليم الكلاسيكي.
- **الفرضية الثانية:** تخضع المرافقة عن بعد لنفس المنطق الذي يتم تطبيقه في عملية التدريس بالطريقة التقليدية، بمعنى نقل المعرفة من المصدر (الأستاذ) إلى الطالب.

- الفرضية الثالثة: حققت التجربة الجزائرية في الماستر عن بعد نتائج معتبرة بالنظر إلى الانخراط الكلي للأستاذ الجامعي كمصمم و كمرافق على الخط.

3.1. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى إبراز فاعلية منظومة التعليم عن بعد التي تعتمد على استخدام تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و تبيان الشروط الواجب توافرها لإنجاحها، لاسيما من حيث دراسة أدوار الأستاذ في بيئة التعلم عن بعد و التعرف على التحديات التي تواجهه و اقتراح جملة من توجيهات لتحسين فعالية الأستاذ في ظل هذه المنظومة انطلاقا من النتائج المتوصل إليها.

4.1. أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في كونه يساهم، من خلال فهم أدوار الأستاذ ضمن الفعل البيداغوجي في الأبعاد المتعلقة بالتصميم و المرافقة و التنشيط، في تحسين جودة التعليم و تلبية احتياجات الطلبة بشكل أفضل يتناسب مع الأهداف التعليمية المستطرة مع إمكانية اللجوء إلى تطوير السياسات التعليمية التي يتطلبها هذا النمط من التعليم، ناهيك عن توفير بيئة ملائمة للقيام بأبحاث موسعة انطلاقا من النتائج المتوصل إليها.

5.1. المنهج المتبع:

من أجل إدراك و فهم الموضوع محل البحث و الوصول إلى نتائج موضوعية تتماشى و مقتضيات الدراسات العلمية، تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي في عرض تفاصيل الممارسات البيداغوجية باستعمال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و أسلوب دراسة حالة بهدف إسقاط الجانب النظري على بيئة بعينها لاستخلاص النتائج ثم الانطلاق نحو التعميم في ظل الاستئناس ببعض الأدوات و الوثائق ذات الصلة.

2. بناء الموارد البيداغوجية الرقمية

تضع المنظومة الحديثة تحت تصرف السيناريو البيداغوجي مجموعة وسائل لوجستية و بشرية و إدارية، من أهمها (Delabry, 2006) الانتقال من المناهج التقليدية التي تعتمد على الأستاذ المحاضر في نقله للمعارف إلى مناهج تجعل من المتعلم المحور الأساس في تحصيل و بناء المعارف الجديدة و الكفاءات، و بالتالي فالأمر يتطلب نوع من استقلالية و نضج المتعلم. و من الضروري أن ينعكس هذان البعدان بقوة في أهداف المضامين البيداغوجية.

1.2. الموارد التعليمية: (Cochard، 2014)

هي تلك المضامين التي تهدف أساسا إلى نقل المعارف و التي تقوم مقام المحاضرة، مكيفة بطريقة تُمكن الطالب المنعزل بفعل الأسلوب اللاتزامني للتكوين من استغلالها تمام الاستغلال (سالم الحارثية، 2022). هذا النوع من الموارد الذي يعتمد على تكنولوجيا وسائط الإعلام المتعددة، يتطلب من الأساتذة بذل جهد إضافي و استغراق مزيد من الوقت للقيام بعمليات الهيكلة البيداغوجية و التصميم التقني للمحتوى.

على العموم، يمكن تصنيف الموارد التعليمية الى صنفين اثنين هما:

- محتويات مهيكلة و معالجة تقنيا تُدرج روابط الإبحار في الشبكة العنكبوتية (الويوغرافيا و الببليوغرافيا و روابط لمحتويات متشابهة..الخ) و تقنيات التفاعل التي تعمل على إثراء الدرس. في هذه الحالة، يمكن للأستاذ مصمم الدرس أن يستعين بالتطبيقات المناسبة أو الاكتفاء بنظام التصميم الخاص بالأرضية التعليمية الالكترونية مثل "مودل" (Moodle). (ماك دونالد، ليفر-دوفي، و ترجمة عاروري، 2018) كما يمكنه طلب مساعدة التقنيين المتخصصين في الانفوغرافيا و الوسائط الإعلامية المتعددة.

- فيديوهات (بالصوت والصورة) موجهة خصيصا للإدراج في نظام إدارة التعلم (LMS)، يمكن تصميمها بسهولة من طرف الأساتذة من خلال أدوات بسيطة ومتواضعة يتم التحكم فيها بعد متابعة حصص تكوينية وحيزة. في حالة مشروع منظومة تعليمية معتبرة، يمكن لمصمم الدرس أن يعمل مع فريق عمل يتكون من: (الشرمان، 2019)

أ/ خبير المحتوى: لديه معرفة واسعة بالموضوع، يحدد أهداف التعلم و ينتج المحتوى و يراجع و يتأكد من دقته؛

ب/ المصمم التعليمي: هو المسؤول عن تنفيذ إستراتيجية التدريس بشكل عام، يتعامل مع خبراء المحتوى قصد تحديد مخرجات التعلم المراد تحقيقها و المسؤول عن تصميم النشاطات البيداغوجية و وضع القصة المصورة أو ما يسمى بالسيناريو التعليمي.

ت/ مهندس الصوت: مكلف بالتسجيل ومعالجة الصوت.

ث/ مختص في الانفوغرافيا: يقوم برقمنة الرسومات و الأشكال و الصور و يسهر على تجانس الدرس و يستعمل برمجيات لرسم الأشخاص و القيام بالديكور المناسب..الخ

2.2. الموارد التعليمية:

هي مضامين ملازمة للموارد التعليمية، تعوّض بطريقة ما الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية في التعليم الحضوري، تساعد على التكوين الذاتي بالنظر إلى كون المتعلم وحيدا أمام شاشة جهازه . (Omneya & Dalmeyda, 2018) بمعنى ثُمّكن الطالب من الانتقال من النظري إلى التطبيقي فيكتسب الكفاءة المطلوبة. كما تعتمد على المقاربة بالكفاءات من خلال إيلاء الأهمية بل الأولوية للنشاطات الفردية و الجماعية.

بقدر ما تكون الكفاءات المراد بلوغها والنشاطات الملائمة لها محددة بدقة بقدر ما تكون عمليات التقييم والتقييم الذاتي قادرة على القياس الدقيق للمعارف والكفاءات المكتسبة. يستطيع مصمم الدرس أن يبدع في هندسة النشاطات خاصة إن كان ملما بالجانب التقني، بحيث يمكنه اللجوء، حسب طبيعة المحتوى، إلى (Bellier, 2001) دراسة حالة معينة من خلال تصميم إشكالات لمواضيع معينة بهدف البحث عن حلول لها، إما عن طريق العمل الفردي أو الجماعي. و سلسلة التمارين التي يتطلب حلّها في آجال مدروسة. أيضا، أسئلة ذات الأجوبة المتعددة و أخرى ذات الإجابة الواحدة و ملء الفراغات و تحديد العبارات المتقابلة و ما يشابه هذا النوع من الأسئلة. فضلا عن تحليل وثيقة من أجل إعداد بطاقة تلخيص و دراسة وثائق متنوعة من أجل المقارنة و انجاز بطاقة قراءة، أو تحليل شكل من الأشكال أو جدول أو منحى أو خريطة، أو إعداد و تحليل دراسة ميدانية أو تحقيق و انجاز خبرة، ناهيك عن استعمال مخبر افتراضي للأعمال التطبيقية و مخبر لغات و استعمال أجهزة محاكاة و ألعاب هادفة التي رغم فعاليتها فهي تتطلب هندسة بيداغوجية و تقنية عالية.

3.2. الشروط المتبعة في بناء المورد البيداغوجي الرقمي: (سعيد، 2010)

إن تصميم محتوى بيداغوجي في إطار التعليم عن بعد عادة ما يتم ضمن إطار تحدده وثيقة معدة سلفا تسمى دفتر شروط، تضم مجموعة من المعايير تخص المضمون و الشكل.

1.3.2. المعايير البيداغوجية:

قد يكون الجمهور المستهدف غير متجانس، سواء من ناحية الخبرة المكتسبة أو حتى الأعمار بالإضافة إلى عدم قدرة العديد منهم على التحكّم في هذا النمط من التعليم ، ووجب على الأستاذ مصمم الدرس أن يأخذ بعين الاعتبار الخطوات التالية: (الشرمان، 2019)

- التقديم الدقيق والواضح لمحتوى الدرس وكذا الإشكالية المعالجة.
- تقديم المخطط العام للدرس.
- تحديد الكفاءات المطلوب تحقيقها أو تطويرها عند دراسة المحتوى، تحديد المعارف و المعارف التطبيقية المراد اكتسابها واقتراح المصادر التي توظف في دراسة المحتوى.
- تقسيم المحتوى إلى مقاطع وكل مقطع إلى عناصر أساسية حتى يعبر كل عنصر عن فكرة واحدة أو مجموعة أفكار مترابطة فيما بينها. و يُخصص المقطع "0" الى تقديم طبيعة المحتوى البيداغوجي من حيث الرصيد و المعامل و منجزه و كذا الأهداف العامة و البرنامج..الخ.
- تنظيم كل مقطع بشكل يشمل مجموعة نشاطات فردية /جماعية، باعتبار أن كل نشاط بيداغوجي يسمح للمتعلم باستعمال محتويات الدرس و التمكن منها، كما يتيح إمّا اكتشاف معارف انطلاقا من وضعيات-مشاكل أو تعميق المحتويات بالغور فيها أو استعمال المعارف و تحليل استخداماتها في ظروف معينة (حسب ما هو مفصل في الموارد التعلّمية المشار إليها أعلاه)
- إن أمكن برمجة أسئلة تقييم ذاتي في آجال مدروسة قبل إدراج نشاطات عقب كل مقطع.

3.3.2.: المعايير المنهجية:

يُقصد بالمعايير المنهجية التزام مصمم الدرس بجملة من قواعد تتمثل في تحديد الأهداف المراد بلوغها من جراء انجاز الطالب للنشاط و إسداء بعض التوجيهات تساعد في عدم تيهان هذا الأخير، مثل تحديد معالم منهجية إنجاز العمل المطلوب (المراحل و الأدوات المستعملة في التواصل و طبيعة العمل: فردي أو جماعي و ذكر المراجع عناوين المواقع الالكترونية التي تتيح الإطلاع على معلومات إضافية و إعداد معجم لشرح المصطلحات المستعملة...). بالإضافة إلى تحديد آجال النشاطات بدقة لكل الأعمال المطلوب إنجازها . ناهيك عن تبيان طرق التقييم و التمييز بين التقييمات التي تحتسب في المعدل النهائي و تلك الموضوعية بهدف التقييم الذاتي.

4.3.2. المعايير التقنية:

عادة ما يتضمن السيناريو البيداغوجي للمحتوى الرقمي على أدوات الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديو وأشكال تفاعلية وتطبيقات وروابط وحب تنظيمها وتصنيفها في ملف خاص بكل مقطع و تضاف إليه الوثائق المكملة ذات الصلة بمحتوى المقطع.

تُحرر المحتويات إلزاميا بالمعالجة النصية و يمكن اللجوء استثناء إلى النص المطبوع في حالة المنحنيات و الأشكال الخاصة. تحدد أيضا، طبيعة و حجم الخط المستعمل باللغة العربية و اللاتينية، بالإضافة إلى حجم الفراغات بين الأسطر و العناوين و أبعاد الهوامش، فضلا عن التفاصيل المتعلقة بالترقيم و التهميش و الفهرسة...الخ.

3. الهندسة المرافقية

أدى تطور التعليم عن بعد واستعمال الأدوات الرقمية إلى إيلاء أهمية أكبر للمرافقة عن بعد، بحيث تغير عمل المرافق مقارنة بمهام الأستاذ في النظام التقليدي، إذ أصبحت خدماته المتشعبة صعبة التثمين في ظل بيئة مغايرة تماما من حيث التكنولوجيا المستعملة و المهن المستحدثة و المناهج البيداغوجية المتبعة. (Simard & Tebourbi, 2018)

1.3. المرافقة البيداغوجية:

يتمثل دور المرافق البيداغوجي أساسا في الحوار مع المتعلمين والعلاقة الخاصة التي ينسجها معهم من خلال: (ملحس و سرحان، 2017)

1.1.3. تأطير النشاطات البيداغوجية:

مهمة أساسية يلجأ إليها المرافق لتحفيز المتعلمين قبل أو عند انطلاق النشاط المبرمج، على اعتبار أن هؤلاء مشغولون بنشاطات أخرى و المحتمل جدا أن البعض قد ينسى.

2.1.3.: الإجابة على أسئلة المتعلمين و استقبال أعمالهم:

يجب أن لا يترك المتعلم في عزلة التي قد تُفضي إلى الانقطاع عن الدراسة، و ذلك من خلال الامتثال إلى جملة من مبادئ و قواعد تضبط تصرفات الأستاذ المرافق كالإجابة عن الأسئلة المطروحة في حدود 48 ساعة على أكثر تقدير و الإحالة إلى الموارد البيداغوجية الموضوعة تحت تصرف المتعلم. كما يطّلع المرافق البيداغوجي على الجدول الزمني للأعمال المطلوب إنجازها بهدف التذكير بها.

3.1.3. تحفيز المتعلمين و تصحيح الأعمال المنجزة:

أكسب التعليم الحضوري عادات قد تمنع أحيانا بعض المتعلمين القيام بأعمال فردية مستقلة، خاصة في ظل وجود أدوات حديثة يصعب عليهم استخدامها (بيئة غير مألوقة)، فيلجأ المرافق البيداغوجي الى لعب دور المحفز بتوجيه عبارات و مفردات ايجابية تدفع المعني إلى بذل الجهد و الالتحاق بالنظر. كما يقع على عاتق هذا الأخير التقاط الإشارات السلبية الصادرة من المتعلم و التي ستؤدي في

غالب الأحيان إلى الانقطاع، و ذلك من خلال ترصد بعض المعالم مثل عدم المشاركة في اللقاءات التزامية و اللاتزامية و عدم الاستجابة للتحفيزات و انحدار نتائج التقييمات التكوينية.

أيضا، يقيم المرافق البيداغوجي مختلف النشاطات ضمن الآجال المحددة سلفا و إلا أصبحت مصداقيته على المحك خاصة في حالة التكرار. تتيح التقييمات المختلفة معرفة تطور مستويات المتعلمين و بالتالي تخصيص الوقت المناسب لكل متكون.

4.1.3. التواصل مع أعضاء فريق المرافقة:

حسب ما هو مثبت في سيناريو المرافقة، تُعقد دوريا اجتماعات على مستوى الفرقة البيداغوجية للمادة و على مستوى التخصص لضبط ما يُمكن ضبطه وفق ما هو مقرر. ذلك أن المرافق البيداغوجي عندما يلاحظ أي خلل عند أي متكون من قابيل العزلة و صعوبات الفهم و التثبيط، يناقش الأمر مع نظرائه و باقي المرافقين لإيجاد الحلول الملائمة.

2.3. المرافقة الاجتماعية:

هي مهام جديدة نشأت مع استعمال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في الممارسات البيداغوجية، تهدف إلى إرساء علاقة شخصية مع المتعلم عن بعد الذي هو بحاجة إلى مُحاطَب يتابعه طيلة مساره التكويني و يفهم بيئته التعلمية و القيود المصاحبة لها. تُسند إلى المرافق الاجتماعي المهام التالية:

1.2.3. الاتصال بالمتعلمين و إبداء كل الاستعداد عند طلب المساعدة:

أول خطوة مهمة يقوم بها المرافق عند انطلاق الحصة، هي التعريف بنفسه و ثم يُبين استعداده الدائم لمساعدة و مساندة المتعلمين الذين يُفترض أنه استعلم مسبقا عن بيئاتهم و سياقهم التعليمي. قد يتم الاتصال بصفة فردية أو جماعية من خلال التجمع الحضوري أو الهاتف أو التحاضر عن بعد. و من المهم للغاية أن يُبدي المرافق الاجتماعي باعتباره المخاطب المفضل، تجاوبه السريع مع الصعوبات التي قد يتلقاها المتعلمون طيلة مدة التكوين.

2.2.3. جمع و تحليل المعلومات و وضع خطة عمل لمواجهة العزوف: (Merchougui, 2020)

انطلاقا من المعطيات التي يدونها المرافقون البيداغوجيون على مستوى بطاقات المتعلمين و المناقشات التي قد تتم بين هؤلاء و المرافق الاجتماعي بخصوص الملاحظات المسجلة بهدف فهم الاختلالات، يلجأ هذا الأخير إلى تحليل المعلومات و محاولة الكشف المبكر للعلامات الدالة على بدايات العزوف و عدم الاهتمام التي قد تُفضي إلى الانقطاع.

يتم الاتصال المباشر بالطالب المعني عن طريق الهاتف في حالة عدم الاستجابة لرسائله الالكترونية أو كان رده سلبيا و انهماكيا، و هنا يحاول المرافق فهم أسباب تلاشي و انعدام حماس الطالب لمتابعة مساره التعليمي، و من ثم يحاول أن يبين مع المعني حلا ملائما.

3.2.3. المساهمة في ضبط المنظومة:

إن مهام المرافق الاجتماعي و دوره الأفقي يمكنانه من الاطلاع الجيد لتفاصيل و حيثيات المسار التعليمي في أبعاده المختلفة خاصة فيما تعلق بعلاقاته القوية مع المحور الأساسي في المنظومة و هو المتعلم. يتيح له هذا الوضع ملاحظة الاختلالات و النقائص التي قد لا ينتبه إليها غيره. عندئذ، و من أجل تطوير المنظومة، يلجأ الى توجيه المرافقين البيداغوجيين بخصوص الأساليب البيداغوجية المتبعة مع المجموعة أو الفرد. كما يمكنه التقاط المشاكل و الصعوبات التي تطرح دوريا و بكثافة على مستوى المرافقة.

3.3. المرافقة التقنية:

إن الاستعمال المكثف لتكنولوجيا الإعلام والاتصال قد أشكل بدرجات متفاوتة على المستخدمين مما يجعل تدخل المرافق التقني أكثر من ضرورة من أجل القيام بما يلي:

1.3.3. تكوين منشطي المنظومة:

يتطلب خضوع كل المستخدمين إلى تكوين حضوري دقيق يختلف باختلاف دور كل متدخل و ذلك قبل انطلاق الدورة في حد ذاتها و هي مناسبة لتقييم مستوى الثقافة التكنولوجية لمختلف المتعلمين و على أساسه تتضح معالم و حجم تدخلات المرافق التقني في حل المشاكل التي يمكن أن تُطرح.

2.3.3. الاستماع إلى انشغالات المتدخل و المساعدة في صياغة المشكل المطروح: (Nissen, 2013)

بالنظر إلى إمكانية وجود عناصر لا علاقة لها أصلا بالأدوات التقنية المستخدمة و تعتقد أنها قد تقف حجر عثرة في اكتسابها للمعارف و المهارات، فمن الأهمية بمكان أن يتفهم المرافق التقني هذا الجانب و يبقى دائم الاستماع لانشغالاتهم و لا يتركهم ضحية التكنولوجيا و ما تسببه من عقد نفسية و تثبيط عزائم.

رغم أن مصممي المنظومات التعليمية التكنولوجية يستعينون برسائل نمطية تظهر على شاشة المستخدم لتنبيه الطالب بأن الإجراء المتبع عند القيام بنشاط معين خاطئ، إلا أن هذا الأخير لا يفهم شيئا فيتدخل المرافق التقني باستعمال أسلوب بسيط يتفادى فيه التخاطب بالمفردات التقنية "المهمة" و يتفاعل معه ليساعده في صياغة المشكل من خلال سلسلة الأسئلة و الإجابات و توجيهه خطوة بخطوة إلى أن يصل إلى المعلومة المطلوبة. و بنفس الأسلوب يتم التعامل مع المشاكل المتعلقة بضبط الإعدادات المختلفة و التوقفات المفاجئة...الخ.

3.3.3: تحديد الخلل و المساهمة في ضبط المنظومة:

يجب أن يستعمل المرافق التقني كل الطرق و الأساليب لتحديد المشكل الذي يطرحه المتدخل، كأن يسعى إلى تغيير مركزه، بمعنى ينتقل من ملمح المدير التقني إلى ملمح المتعلم و يضبط إعداداته بنفس إعدادات الاستعمال الخاصة بهذا الأخير، فيصل بهذه الطريقة إلى الإشكال المطروح و من ثم يبحث عن الحل و يقدمه للمعني. في حالة التأخر في إيجاد الحل للمشكل المطروح، يجب البقاء في اتصال مع صاحب الشأن و إبلاغه بأن المرافق لازال يعالج المشكل. في الأوقات المخصصة لضبط عمل المنظومة، يناقش المرافق التقني المحادثات المتبادلة بينه و بين المتعلمين مع باقي أعضاء فريق المرافقة مما يسمح بالتصحيح الدائم للاختلالات التي تمس البعد التقني للمنظومة التعليمية.

4. دراسة حالة منظومة الماستر عن بعد في الجامعة الجزائرية

لقد قررت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، تحت ضغط الأعداد المتزايدة للطلبة والطلبات الكثيرة للتسجيل في الطور الثاني في ظل شح قدرات الاستيعاب و إمكانيات التأطير، أن تخوض تجربة التعليم عن بعد في طور الماستر (الماستر على الخط)، فتم اختيار خمسة جامعات لاحتضان المنظومة و جامعة التكوين المتواصل للمرافقة التقنية و ذلك بمقتضى المنشور رقم 535 المؤرخ في 26 أكتوبر 2016 و المنشور رقم 536 المؤرخ في 2016/11/06 المتعلقان بالتسجيل في دراسات الماستر عبر الخط بعنوان السنة الجامعية 2016-2017.

1.4. تقديم منظومة الماستر عن بعد:

بعد اجتماع تنسيقي في شهر ماي 2016 على مستوى المديرية العامة للتكوين و التعليم العاليين و بعد الاستماع الى عرض قدّمه المنسق العام (مثل جامعة التكوين المتواصل)¹ حول كفايات إرساء منظومة تعليمية قائمة على تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، و بعد مناقشة الموضوع في جميع أبعاده، تقرر خوض تجربة نموذجية في هذا المجال فوق الاختيار على خمسة تخصصات تابعة لخمسة جامعات، اخترنا منها ثلاثة² بحكم خضوعها لمرافقة جامعة التكوين المتواصل .

2.4. تصميم الموارد البيداغوجية:

رغم التوجيهات المقدّمة أثناء **الحصص التكوينية** المتعلقة بكفايات الانتقال من محتوى كلاسيكي إلى آخر معد للخط و التأكيد عليها من خلال السندات المكتوبة (**دفتر الشروط**) و عن طريق مختلف أدوات التواصل، لم يلتزم بها الكثير من الأساتذة، مما أحرّ انطلاق التكوين الذي كان مقررا يوم 2016/10/16 الى يوم 2016/11/20.

جدول (1): تواريخ الانطلاق الفعلي للدراسة في الجامعات المعنية

الجامعة "ج"	الجامعة "ب"	الجامعة "أ"	
2016/12/04	2016/12/16	2016/12/21	تاريخ انطلاق الدراسة

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من التقارير الدورية المحررة من طرفه.

يُبيّن الجدول الموالي عن التأخر الملاحظ (بدرجات متفاوتة) عند الجامعات الثلاث بخصوص إرسال دروس السداسي الأول و الثاني التي تحتاج إلى تقييم و إعادة إرسال واستقبال و معالجة تقنية و بث على الخط.

الجدول رقم (2): حالة المضامين البيداغوجية.

الجامعة "أ"	الجامعة "ب"	الجامعة "ج"

¹ مؤلف هذا المقال.

² تقتضي منا الموضوعية الحفاظ على سمعة المؤسسات و الأشخاص و عدم تحديد هويتهم.

عدد الدروس المرسله	7/4	8/5	10/ 10
الملاحظات المقدمة في تقرير 2016/10/06. السداسي الأول	- 3 دروس لم ترسل بعد. - 4 دروس طالها التعديل بعد الأخذ و الرد.	- 3 دروس لم ترسل و درسان أعيدا إلى صاحبيهما لإدخال التعديلات المطلوبة. -تسجيل عدم استجابة بعض الأساتذة لاتصالات التقنيين لاستكمال النقص و لم يظهروا منذ أن سلموا دروسهم. - أحدهم أخضع درسه لتغييرات في مناسبتين.	- تمثل مجموع الدروس المقررة، لكن رفض درسين لعدم توفر الحد الأدنى من الشروط. - تم تبليغ الأساتذيين و المنسق و الخلية في انتظار التعديلات.
الملاحظات المقدمة في تقرير 2017/02/21	ارسل فقط درس واحد.	- وصلت خمسة دروس من أصل ثمانية.	- تم ارسال 7 دروس و لم يتبق إلا درس واحد.

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من التقارير الدورية المحررة من طرفه.

على العموم، من أبرز المآخذ التي سُجّلت على مستوى تصميم الموارد البيداغوجية ما يلي:

1.2.4. سيادة منطق المحتوى على حساب منطق الكفاءة:

كل أساتذة الجامعات الثلاث المكلفون بتصميم الدروس المقررة يعتقدون أن التعليم عن بعد هو مجرد تحميل المضمون المعد بصيغة Word أو Pdf أو PowerPoint. أيضا، لاحظنا أن عدد المقاطع لا يتوافق و مقتضيات الحجم الساعي الموزع بين الوحدات الأساسية و المنهجية و الاستكشافية و الأفقية. فهناك عدم تناسب أوزان المواد مع النسب المرجعية المتمثلة في تخصيص 60% من الحجم الساعي للوحدات الأساسية و 15% للوحدات المنهجية و الاستكشافية و 10% للوحدات المنهجية. لعل من آثار اللاتوازن هي اضطراب البرمجة في اختيار مجموعة الدروس التي يجب تسييرها وفق توليفة قائمة على التنوع. لكن بالنظر إلى الخلل الملاحظ في عدد مقاطع الدرس (المادة) سيجد الطالب نفسه في آخر المطاف يدرس فقط المواد الثانوية و هي النتيجة الملاحظة بقوة في الجامعة "ب".

2.2.4. تأثير آجال التسليم على التنظيم السليم للمنظومة التعليمية:

رغم إلحاح أعضاء اللجنة البيداغوجية التقنية على قيام مصممي الدروس بالتعديلات المطلوبة في الآجال المحددة، فإن الكثير منهم لم يكثرث للأمر، فانعكس هذا التصرف سلبا على حسن سير المنظومة من حيث الآجال. يجب الإشارة الى أن التنظيم الجيد على مستوى إدارة الكلية المعنية بالجامعة "ج" ساهم بشكل كبير في تجاوز المشكل و ذلك من خلال تشكيل فريق التكوين للماستر عن بعد الذي أطر العملية باقتدار عن طريق الاجتماعات الدورية التي تتحدد فيها تواريخ فتح مجموعات الدروس في السداسي الأول و الثاني و تاريخ الامتحان الكتابي الحضورى للسداسي الأول و الثاني و الاستدراكي مع إخطار لجنة جامعة التكوين المتواصل عن أي تغيير أو تعديل طارئ. في الوقت ذاته، لا نجد هذا التنظيم المحكم في كل من الجامعتين "أ" و "ب"، فالكلية المعنية في الجامعة الأولى لم تستطع الحفاظ على مجموعة دروس متكاملة الى غاية الانتهاء من مقاطعها و من ثم الانتقال الى مجموعة أخرى و السبب أن أغلب الأساتذة يسلّمون المضامين الى ج.ت.م "بالتجزئة"، و قد يصل تاريخ فتح المقطع المناسب و لم يصل بعد "الإمداد" فيضطرب البرنامج و يحتج الطلبة.

3.2.4. غموض و سطحية الأهداف العامة و الخاصة و غياب اختبارات المكتسبات القبلية :

إن المقاربة بالكفاءات تقتضي ضمن ما يُسمى بنظام الدخول تحديد الأهداف العامة للدرس و الأهداف الخاصة لكل المقاطع، ذلك أن المتعلّم بحاجة للتوجيه ومعرفة هذه المعطيات حتى يتسنى له منذ البداية التركيز على تلك الكفاءات المطلوب اكتسابها أو المعارف المزمع بناؤها والتي يجملها بصفة كلية ثم ينتقل فيما بعد الى تلك التي يتقن بعضها أو جلّها. كما يجب أن تكون الأهداف العامة منها و الخاصة واضحة تماما و قابلة للقياس عند القيام بالتقييم. الملاحظ بالنسبة لهذه النقطة عدم تميّز أساتذة جامعة دون غيرها، فالكل وجد صعوبات متفاوتة في تحديد الأهداف وفق المطلوب، و لعل السبب هو إغفال هذا الجانب رغم أهميته في الممارسة البيداغوجية اليومية أو عدم تحمّل عناء تغيير سلوكات تعليمية تراكمت خلال سنوات التدريس الطويلة. أما بالنسبة للاختبارات المتعلقة بقياس المكتسبات المسبقة للطلاب فهي غائبة تماما في كل المحتويات التعليمية المصممة من طرف جميع أساتذة الجامعات الثلاث.

4.2.4. فقر السيناريو البيداغوجي:

ترتبط نوعية الدرس في منظومة التعليم عن بعد بقوة و ثراء السيناريو البيداغوجي. إذ يقتضي الأمر إدراج، حسب الحالة، الصورة و الصوت و لقطات فيديو وكذا تصميم نشاطات أو مضامين تعليمية تتماشى مع الأهداف المراد بلوغها و تحديد الأدوات التي تمكّن التواصل و التفاعل بين جميع الأطراف.

وللحكم على مدى التزام الأساتذة بمتطلبات السيناريو البيداغوجي في الجامعات الثلاث، نتابع معطيات الجدول(4):

الجدول(3): مدى احترام متطلبات السيناريو البيداغوجي في الجامعات الثلاث

الملاحظة	الجامعة "ج"	الجامعة "ب"	الجامعة "أ"	
هذه المعطيات تخص فقط مواد السداسي الأول.	- لا أثر للصوت و الصورة و الفيديو في كل المضامين	- إدراج فيديو في مادة أفقية.	- استعمال صور و أشكال في مادة منهجية و أخرى أفقية	تنشيط المحتوى بالصورة - الصوت - الفيديو.
هذه المعطيات تخص فقط مواد السداسي الأول..	- إدراج منتدى موضوعاتي في كل مقطع لكل درس. - غياب كلي لحصص الدردشة. - استعمال قليل للرسائل الداخلية.	- إدراج منتدى موضوعاتي في كل مقطع لكل درس. - غياب كلي لحصص الدردشة. - استعمال قليل للرسائل الداخلية.	- إدراج منتدى موضوعاتي في كل مقطع لكل درس. - غياب كلي لحصص الدردشة. - استعمال قليل للرسائل الداخلية.	أدوات الاتصال المستعملة
هذه المعطيات تخص فقط مواد السداسي الأول.	- أنشطة فردية غنية و ثرية في كل مقاطع الدرس و قد يشمل المقطع الواحد أكثر من نشاط. - النشاطات متنوعة جدا. - لا وجود للأنشطة الجماعية و التعاونية.	- النشاطات الفردية متاحة فقط بعد دراسة أربعة مقاطع من كل درس. - أغلب النشاطات عبارة عن أسئلة مباشرة لا تساعد في بناء المعرفة بقدر ما تعمل على نقلها. - لا وجود للأنشطة الجماعية و التعاونية.	- النشاطات مبرمجة في مادة واحدة فقط (وحدة منهجية). - لا وجود للأنشطة الجماعية و التعاونية.	الموارد التعليمية (الأنشطة).
هذه المعطيات تخص فقط مواد السداسي الأول.	- إدراج أسئلة تقييم ذاتي في كل مقاطع	- إدراج أسئلة تقييم ذاتي في كل مقاطع	- إدراج أسئلة تقييم ذاتي في كل مقاطع	التقييمات الذاتية

الدروس المقررة.	الدروس المقررة.	الدروس المقررة.	
-----------------	-----------------	-----------------	--

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من التقارير الدورية المحررة من طرفه.

إن القراءة المتأنية لمعطيات الجدول تبين أن:

الأساتذة مصممي الدروس لم "تستهوهم" الوسائط المتعددة رغم أهميتها، و اعتمدوا في تفاعلاتهم مع طلبتهم و مع بعضهم البعض عبر المنتديات بالدرجة الأولى و على الرسائل الداخلية في بعض الأحيان و إغفال كلي لحصص الدردشة. أيضا، بالنسبة للنشاطات التي تعوض الأعمال الموجهة، فإن أساتذة الجامعة "أ" لم يبرمجوها (الفردية منها و الجماعية). بينما اقتصد مصمموا الجامعة "ب" في إنتاج هذه النشاطات من ناحية الكم و النوع على حد سواء. في الوقت الذي اجتهد فيه أساتذة الجامعة "ج" و قدموا فسيفساء ثرية من النشاطات الفردية في كل المواد.

رغم أن أسلوب البيداغوجيا عن طريق النظراء يُنصح به في هذا النمط من التكوين، فإن أساتذة الجامعات الثلاث لم يعيروا وزنا لهذا البعد عندما لم يدرجوا نشاطات ذات بعد جماعي و تعاوني، مما قلل من إمكانيات التحصيل و البناء المعرفي.

5.2.4. عدم تجانس طريقة تقييم الطلبة:

لقد فصلت الوثيقة التي أصدرها المجتمعون في جامعة قسنطينة¹ في معايير التقييم النهائي للطلاب، إلا ان تطبيقها اختلف من جامعة الى أخرى وفق ما يلي:

الجدول رقم(4): معايير تقييم الطالب في الجامعات الثلاث.

الملاحظة	الجامعة "ج"	الجامعة "ب"	الجامعة "أ"	
النشاطات	لا	نعم	نعم	مدرجة في معايير التقييم
التفاعل مع الأستاذ عن طريق:- المنتدى: - الدردشة:	لا لا	نعم في بعض المواد لا	لا لا	مدرجان في معايير التقييم
الامتحان الكتابي	نعم	نعم	نعم	مدرج في معايير التقييم
التقييم الذاتي	نعم	نعم	نعم	غير مدرج في

معايير التقييم				
	تم احترامها	لم تحترم	نعم	احترام النسب
	تم تغيير حوالي 40 %	تم تغيير حوالي 12 %	لم تتغير الأسئلة	تغيير الأسئلة في الدفعة الموالية

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقاً من التقارير الدورية المحررة من طرفه.

يلاحظ المتتبع لمعطيات الجدول، خلافاً واضحاً في الأسلوب المعتمد في تقييم طلبة الجامعة "أ" بتجاوزه الصريح للمعايير المعتمدة في تقييم الطالب بحيث تم احتساب علامات التقييم الذاتي مكان الأنشطة. علماً أن هدف التقييم الذاتي حسب ما أشرنا إليه سابقاً، هو فقط تقييم المتعلم بخصوص تحصيله للمعارف البسيطة التي تناسب المستوى الأول أو أسفل تصنيف بلوم المعدل وليس المستويات العليا المرتبطة بالاستيعاب ثم التطبيق والتحليل فالتركيب فالإبداع (الشومان، التعلم المدمج و التعلم المعكوس، 2015). إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون أسئلة ذات الأجوبة المتعددة و أخرى ذات الإجابة الواحدة و ملء الفراغات و تحديد العبارات المتقابلة أن تكون معياراً حقيقياً لتقييم طالب في مستوى ماستر. أيضاً، كانت المشاركة في المنتديات معياراً أدخلته الجامعة "ج" في احتساب معدلات طلابها، و تذبذب حالة مواد الجامعة "ب" بين مدرج لهذا المعيار و غافلاً عنه. هذه الأخيرة التي لم تستطع إكمال البرنامج وإجراء الامتحانات الكتابية للسداسي الثاني في الآجال المحددة و انتقل كل الطلبة في سابقة فريدة من نوعها إلى السنة الثانية، و أصبحوا يتابعون الدراسة في مستويين اثنين (السنة الأولى مع الدفعة الجديدة و السنة الثانية) و تكرر المشهد في السنة الموالية بعد تجديد الطاقم الإداري. بينما طبقت الجامعة "ج" تقريباً كل المعايير والنسب.

3.4. المرافقة على الخط:

بالنظر إلى أهمية المرافقة على الخط، سنحاول تسليط الضوء عليها من خلال ما يلي:

1.3.4. تعداد الأساتذة المرافقين:

التقرير المعد من طرف السيد المنسق العام بتاريخ 2017/01/08 يبرز تعداد الأساتذة المرافقين

على الخط، سيتم توظيفه في الجدول على الشكل التالي:

الجدول رقم (5): نسبة تغطية المرافقين للطلبة في السداسي 1

الملاحظة	الجامعة "ج"	الجامعة "ب"	الجامعة "أ"
----------	-------------	-------------	-------------

نسبة تغطية المرافقين للطلبة	2.86%	22.22%	15%
نسبة العجز في التأطير	97.14%	77.78%	85.00%

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من التقارير الدورية المحررة من طرفه.

إذا ما طُبِّقت معايير ضمان الجودة، فلا شك أن نسبة تغطية الأساتذة المرافقين للطلبة هي بعيدة كل البعد عن ما يجب أن تكون عليه المنظومة في الشق المتعلق بالتأطير، والنسب المبيّنة في الجدول بعيدة كل البعد حتى عن مستوى الحدود الدنيا المطلوبة، فنجد أن أفضل تغطية (الجامعة "ب") تحقّق عجزا في التأطير يقدر بنسبة 77.78%، أما النسبة المسجلة في الجامعة "أ" قد قاربت الـ 100%. يبدو جليا أن النسب المسجلة في الجامعات الثلاث من ناحية المرافقة، لا تتيح تقديم خدمة المرافقة وفق ما تقتضيه الترتيبات و المناهج المعتمدة دوليا في مثل هذا النمط من التعليم.

2.3.4.: غياب المرافقة الاجتماعية و التقنية و غيرها:

إذا كانت المرافقة البيداغوجية باعتبارها الأساس الركين في المرافقة تعاني النقص الرهيب، فلا يمكن الحديث عن أية مرافقة أخرى باستثناء تلك التي يمارسها المنسق العام و فريقه في إطار مهامه الإدارية و التنظيمية البحتة.

3.3.4. عدم تفاعل المرافقين مع أسئلة الطلبة:

بالنظر إلى العجز الهائل في التأطير، فإن الكثير من أسئلة و تساؤلات و انشغالات الطلبة بقيت دون رد . هذا الواقع أحدث تدمرا واسعا لدى أوساط الطلبة، خاصة طلبة الجامعة "أ" الذين تركوا تقريبا دون مرافق. رغم أن الجامعة "ب" هي الأفضل نسبيا من ناحية التغطية، لكن الطلبة عانوا جراء قلة التفاعل مع المؤطرين بسبب التغيير الدائم لهؤلاء و عدم إيلاء البعض منهم الأهمية اللازمة لمقتضيات المرافقة. أما طلبة الجامعة "ج" فكانوا الأقل عناء و احتجاجا، ليس لأنهم استفادوا على عدد أكبر من المرافقين، بل لوجود إدارة قوية و منسق نشط متشبع بحس الاتصال تمكّن بطريقة ما من إقناع القلة من الأساتذة المرافقين من التجاوب و التفاعل مع الطلبة.

لقد نتج عن هذه الوضعية انقطاع أعداد معتبرة عن متابعة الدراسة بل هناك من لم يلج أصلا إلى الأرضية التعليمية و ذلك ما يبيّنه الجدول (6).

الجدول(6): نسبة الطلبة الذين لم يتابعوا أو فشلوا في الدراسة

الملاحظة	الجامعة "ج"	الجامعة "ب"	الجامعة "أ"	
	%2.27	%5.00	%14.50	نسبة الطلبة الذين لم يلجوا أبدا للأرضية
	%50.76	%59.21	%46.80	نسبة المنقطعين و الراسبين

المصدر: من إعداد الباحث انطلاقا من التقارير الدورية المحررة من طرفه

4.3.4. معضلة تصحيح الأنشطة:

تستوجب الأنشطة التصحيح في آجال محددة، لكن أغلب المرافقين يتجاوزون هذه الآجال فتتراكم مع مرور الوقت، فمنهم من ينسحب و هي الحالة الملاحظة بقوة في الجامعة "ب" و تبدأ رحلة البحث عن من يعوض المنسحبين، و النتيجة انتقال ينتقل الطلبة الى السنة الثانية ليتم تقويمهم في مواد السنة الأولى و هم يدرسون في السنة الثانية !. أما الجامعة "أ" فقد فصلوا في الموضوع فلا أنشطة و لا تصحيحات و اكتفوا بالتقييم الذاتي، على اعتبار أن نظام الأرضية هو الذي يتكفل بالتصحيح. في المقابل اجتهد مرافقو طلبة الجامعة "ج" في التصحيح و استطاعوا تجاوز المطبات التي وقع فيها غيرهم و احترموا الآجال التي حددوها لأنفسهم و كانوا أول من يبرمج الامتحانات و أول من يتداول على النتائج و أول من يمنح الشهادات.

5. الخاتمة:

لقد بدا واضحا في السنوات الأخيرة تلك الخطوات العملاقة التي تخطوها منظومات التعليم عن بعد في العالم بسبب إدراج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال بكثافة متزايدة أدت إلى تحولات عديدة إن على المستوى المهني المستحدثة أو أدوار المتدخلين أو حتى المناهج. و ساهمت الممارسات البيداغوجية المبتكرة في دفع الأستاذ إلى تصميم موارد تعليمية و تعلمية رقمية بالغة الكفاءة والفاعلية و القيام بمرافقة الطلبة على أساس نظرة حديثة تختلف تماما عن الممارسات التقليدية إن على مستوى التدريس أو التقييم.

من خلال بحث الجانب النظري في البعدين المتعلقين بتصميم المحتويات البيداغوجية الرقمية و المرافقة على الخط و إسقاطه على حالة ميدانية تتعلق بتجربة الماستر عن بعد (2016-2017) في الجامعات النموذجية الجزائرية الثلاثة توصلنا الى النتائج التالية:

- **نثبت صحة الفرضية الأولى،** إذ أن عملية تصميم موارد بيداغوجية في إطار نخط التعليم عن بعد القائم على تكنولوجيا الإعلام و الاتصال تختلف جذريا عن المقاربة الكلاسيكية. فمع التحول من منطق المضمون إلى منطق اكتساب الكفاءة، تحول الأستاذ إلى سيناريست و قائد اركسترا يستعمل الصوت و الصورة و الفيديو و غيرها، لتصميم درس يشارك فيه العديد من الأطراف وفق هندسة بيداغوجية مدروسة تتماشى مع الأهداف التعليمية و هو نفس المنطق المتبع في تصميم الأنشطة بمختلف أنواعها.
- **ننفي صحة الفرضية الثانية،** فالمرافقة ليست مجرد تلقين درس بالطريقة المعهودة في المنظومة التقليدية، فهي توجيه و إرشاد و مساعدة و تقييم، ليس فقط من الجانب التعليمي و التعلمي بل حتى في الأبعاد النفسية و التقنية و الإدارية. كل ذلك لتمكين الطالب الذي يتمتع بالاستقلالية و يستفيد من الشخصية في هذا النمط من التعليم، من بناء المهارة و اكتساب الكفاءة المستهدفتان.
- **ننفي صحة الفرضية الثالثة،** فرغم توفر الكثير من الدعائم المادية فمن الصعب أن يتخلى الأستاذ عن ممارساته المكتسبة خلال سنوات أو عقود من الزمن ضمن بيئة عمل معروفة و محدّدة، فيلجأ إلى مقاومة التغيير حتى لا يفقد هذه المعالم بين عشية و ضحاها و يدفع عنه الخوف من المجهول. للخروج من هذا الواقع السلبي نقدم جملة من توصيات قد تساعد في تقويم و تصحيح الاختلالات على مستوى الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي ، و هي:
- برمجة دورات تكوينية عديدة لفائدة الأساتذة مصممي الدروس و المرافقين على الخط، يتم تأطيرهم من طرف خبراء في ميدان البيداغوجية الرقمية في حصص حضورية تخصص لبناء معارف في مجال تصميم المحتويات الرقمية و الهندسة المرفقاتية و أخرى عن بعد تخصص للجانب التطبيقي .
- تهئية ظروف عمل منظومة التعليم عن بعد تقتضي الاهتمام بالدرجة الأولى بالموارد البشري الذي يعطي الديناميكية المطلوبة لهذه الأخيرة. فلا يمكن أن يتجاوب الأستاذ أو يبدع في ظل بيئة عمل تقليدية مشحونة بضغطات على مستويات عدة.

- إشراك الأساتذة أو ممثليهم في القضايا الاستراتيجية التي تمس المهنة في حد ذاتها، فعالم التكنولوجيا أحدث شرخا كبيرا في الممارسات البيداغوجية التقليدية و ظهرت مهام جديدة قلبت كل الموازين، فمن الضروري أن يساهم هذا العنصر الفعال في بناء المنظومة و يتحمل مع الأطراف الأخرى كل التبعات؛
- يجب أن يتضمن نفس النص الرسمي الذي يقر إرساء منظومة التعليم عن بعد أو قرار موازي آخر يصدر في نفس الفترة ، تفاصيل الجانب التحفيزي المخصص للأستاذ و يخص بالذكر عنصر المستحقات؛
- تعيين الأساتذة المرافقين، الذين أثبتوا استعدادات كبيرة أثناء فترات التكوين من التحكّم في أدوات الاتصال المتاحة و التواصل الجيد مع الأطراف المعنية و الترويض الجيد لتقنيات التنشيط و التفاعل التي تتطلبها الهندسة المرافقتية، مرافقين مرجعيين يؤطرون مجموعات من المرافقين الآخرين.

6. قائمة المراجع

المؤلفات

- دوفي جودي ليفر و ماك دونالد جان، ترجمة عاروري محمود يوسف، (2018)، التعليم و التعلّم باستخدام التكنولوجيا، دار الفكر، الأردن
- الشerman عاطف أبو حامد، (2019)، تصميم التعليم للمحتوى الرقمي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.
- الشerman عاطف أبو حامد، (2015)، التعلّم المدمج و التعلّم المعكوس، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.
- سالم الحارثية عائشة، (2022)، التعليم الالكتروني و التعليم عن بعد رؤية مستقبلية شاملة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.
- ملحس استيتة دلال و سرحان موسى، (2017)، تكنولوجيا التعليم و التعلّم الالكتروني، دار وائل للنشر، الأردن.

- Bellier Sandra, (2001), Le e-Learning, Editions Liaisons, France.
- Delaby Anne, (2006), Créer un cours en ligne, Editions d'organisations, France.

المواقع الالكترونية

- Cochard Gérard-Michel et autres , (juillet 2014), Guide de la formation universitaire à distance, version2, <http://ffoad.fied.fr> , consulté le 29/12/2020.

- Dalmeyda Vincent et Shaker Omneya,(?),Guide de bonnes pratiques pour la mise en place d'une formation à distance, Adip, <https://latelierduformateur.fr>, consulté le 12/06/2019,
- Merchougui Fatiha,(30/07/2020) ,Comment organiser l'accompagnement pour les formations à distance, , <https://sophieturpaul.com> , consulté le 11/01/2021.
- Nissen Elke, (08/02/2013), Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : Analyse des pratiques, [http : //hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr), consulté le 03/09/2019.
- Simard Christine et Tebourbi Naima, 2018, Retour sur une expérience d'accompagnement pédagogique en formation à distance, [http ://pedagogie.usherbrooke.ca/](http://pedagogie.usherbrooke.ca/) consulté le 15/12/2020,

وثائق أخرى

- سعيدي نعمان، دفتر شروط لتصميم درس الكتروني موجه لمؤطري متكوني الأسلاك المشتركة، جامعة التكوين المتواصل،2010، عمل غير منشور.
- نعمان سعيدي، التقارير الدورية الموجهة الى المديرية العامة للتعليم و التكوين العالين بوزارة التعليم العالي و البحث العلمي،2017-2018.