النظام التربوي المغربي
في أفق تجديد الممارسات المهنية

كتاب جماعي

تنسيق:

د. سعاد يوسفي

الصديق الصادقي العماري

مجلة كراسات تربوية

منشورات مجلة كراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 01

مجلة كراسات تربوية

النظام التربوي المغربي في أفق تجديد الممارسات المهنية

تنسيق: د. سعاد يوسفي الصديق الصادقي العماري

سلسلة «كتب جماعية» 01

جاء هذا الكتاب من أجل فتح نقاش علمي حول أهم المقومات الأساسية التي بني عليها إصلاح نظام التربية والتكوين في المغرب منذ عهد الميثاق الوطني للتربية والتكوين(2000) إلى الآن في مختلف المجالات، ومن أجل المساهمة في تقييم مرحلة من مراحل الإصلاح التربوي في المغرب التي عرفت نوعا من الجدية ورفع شعارات التنمية البشرية، والعدالة الاجتماعية، والتأهيل الاقتصادي، وانفتاح المؤسسة التعليمية على المحيط السوسيو-اقتصادي وغيرها، وفي حقبة تم فيها تجاوز الوظائف التقليدية للمدرسة من قبيل الحفاظ على الثقافة وإعادة إنتاجها أو التأكيد على الجانب الإيديولوجي لهذه المؤسسة، بل تطوير فعل التفكير من أجل تأهيل العنصر البشري لتطوير المجتمع اقتصاديا وقيميا.

الصديق الصادقي العماري

سعاد اليوسفي

رقم الإيداع القانوني: 2023MO2289

ردمك: ISBN: 978-9920-9140-3-1

9 789920 914031

ثمن البيع: درهما

مطبعة: روڤ برينت imprimerie ROA PRINT

NOUVELLE FACON DE VOUS EXPRIMER

roaprint22@gmail.com +212 537 82 48 07

النظام التربوي المغربي
في أفق تجديد الممارسات المهنية

كتاب جماعي

تنسيق:

د. سعاد يوسفي

الصديق الصادقي العماري

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES EDUCATIVES

منشورات مجلة كراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 01

النظام التربوي المغربي
في أفق تجديد الممارسات المهنية

-**المؤلف:** كتاب جماعي
-**الطبعة:** الأولى، أبريل 2023
-**تنسيق وتقديم:** سعاد يوسفي، والصديق الصادقي العماري
-**منشورات:** مجلة كراسات تربوية
-**سلسلة** "كتب جماعية"، **رقم (01)**
الهاتف: 212664906365+
البريد الإليكتروني: Majala.Korasat@gmail.com
-**رقم الإيداع القانوني:** 2023MO2289 : **Dépôt Légal**
-**ردمك:** 978-9920-9140-3-1 : **ISBN**
-**المطبعة:** رؤى برينت - رقم 873، شارع محمد الخامس،
تجزئة سيدي عبد الله - سلا
البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com
رقم الهاتف: 0537824807 / 0660665159

منشورات مجلة كراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 01

اللجنة العلمية:

د. محمد الدريج:
علوم التربية

د. بن محمد قسطاني:
علم الاجتماع

د. مولاي عبد الكريم القنبعي:
علم الاجتماع

د عبد الرحيم العطري:
علم الاجتماع

د. عبد القادر محمدي:
علم الاجتماع

د. عبد الغاني الزماني:
علم الاجتماع

د. عبد الكريم غريب:
سوسيولوجيا التربية

د. مولاي إسماعيل علوي:
علم النفس

د. سعيد كريمي:
المسرح وفنون الفرجة

د. سعاد اليوسفي:
اللغة العربية وآدابها

د. عبد الفتاح الزهيدي:
علم الاجتماع

د. بشرى سعيدي:
أدب حديث

د. رشيد بنسيد:
الفلسفة

دة. رشيدة الزاوي:
علوم التربية والديداكتيك

د. فريد أمعضشو:
أستاذ مكون بمركز تكوين المفتشين

د. صابر الهاشمي:
اللسانيات

د. رشيد القنبعي:
التاريخ المعاصر

عثمان أحمياني:
اللسانيات

حكيمة الخمار:
اللسانيات

الصديق الصادقي العماري:
علم الاجتماع

مولاي أحمد الهاشمي:
علوم التربية

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

الفهرس

تـقـديــم

الصديق الصادقي العماري / سعاد اليوسفي.....9

تقصيد الكفايات، بين التصور البيداغوجي والنقل الديدكتيكي

علي أيت باعلي.....15

إشكالية حضور المتعلم المغربي في بيداغوجيا الكفايات

سليمان لمراني علوي، 29

البيداغوجيات الحديثة في التدريس: بيداغوجية الفصل المعكوس نموذجا

د. فطيمة ابن حدو.....43

تَنْمِيَةُ مَلَكَةِ التَّذَوُّقِ الأَدَبِيِّ لَدَى المُتَعَلِّمِينَ

عزيز عشعاش، 57

المكون الحجاجي في الكتاب المدرسي للغة العربية للتعليم الثانوي التأهيلي

كريم الباسطي.....71

تعلم الصور الاستعارية لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي -برنامج اللغة الانجليزية بالمغرب نموذجا-

يونس المجبد.....87

قراءة في التدبير اللغوي بين الازدواجية والتداخل -مقارنة بين الأنموذجين البحريني والمغربي-

د. سعاد اليوسفي 99

قراءة في صور كتاب "منار اللغة العربية" للمستوى السادس ابتدائي نسق الهيمنة الذكورية أنموذجا

صالح نديم 111

التعليم والإعاقة بالمغرب: الواقع والإكراهات

د كوثر أبوالعيد.....127

التجربة المدرسية للطفل في وضعية إعاقة

ابراهيم الزاهي 139

التربية الدامجة: المفهوم، والنشأة، والإكراهات

أحمد فريكل 151

تقويم القيم في مادة التربية الإسلامية بين الوثائق الرسمية والممارسة الصفية

إلهام فروق 165

الوضعية الدامجة في مادة التربية الإسلامية بين التنظير والتنزيل

د. عبد الكريم بودين 183

د. محمد حمراوي 183

الديمقراطية الصفية: نحو ممارسة صفية جديدة ترسخ قيم المواطنة لدى المتعلمين

د. خالد أوعبو 199

التعلم المستند إلى الدماغ وأهميته في تجويد الممارسات التدريسية بالمدرسة المغربية: مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي أنموذجا

نور الدين خلوق / محمد صفور / محمد زروال 215

مدخل "البيوغرافية التاريخية" وتدريس النخب في مادة التاريخ بالسلك الثانوي الاعدادي: كتاب منار الاجتماعيات للسنة الثانية ثانوي إعدادي نموذجا

عبد الله حابا 229

سيميائية الصورة في الكتاب المدرسي: المفيد في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي نموذجا

محمد أوفرا 241

التواصل والمسرح التربوي - دراسة سيكوتربوية -

حميد شيبوب 255

التعليم الإلزامي من خلال الوسائط الديدكتيكية -اللعب أنموذجا-

د. يونس بلحسن 269

التخطيط التربوي الاستراتيجي والتنمية

محرزي سيدي محمد 283

الجامعة والتفاوتات الاجتماعية: أسباب بيداغوجية وانعكاسات سوسيو تربوية

د. مصطفى جبور..... 299

la formation comme vecteur d'innovation des pratiques pédagogiques liées aux TIC. (Cas des enseignants (es) du secondaire qualifiant de l'AREF Fès-Meknès)

Mohammed MOURCHID.....313

Motivations et engagements des étudiants en situation de projet

EL BOUFI NAZHA / ABOUHANIFA Said.....323

تقديم

شهد قطاع التعليم المغربي عدة تغييرات شملت مجالات متنوعة إن على مستوى المنهاج أو إصلاح الفضاءات التعليمية أو تكوين المدرسين. ولعل مردّ ذلك هو الانفجار المعرفيّ المتزايد، والمكانة المتميّزة للتّربية والتّعليم، واهتمامات الدولة التي أصبحت مركزة على الظواهر المدرسية وفي علاقتها بتغيير المجتمع وارتباطها بالأسرة والمحيط، وتأثرها بالمرجعية الثقافية والدينية، وتفاعلها مع الظروف السياسية والاقتصادية انطلاقا من التيمات الكبرى التي أُنتِجت حول المدرسة من قبيل تصرفات المتعلم وسلوكياته داخل المدرسة، وعلاقات المدرسة بالآباء، وظاهرة العنف، والهدر المدرسي، ودراسة العلاقات التربوية، والأدوار التربوية، والجماعات التربوية.

وتأسيسا على ذلك، أصبح الاهتمام بالتّربية والتّعليم من الأولويات في المملكة المغربية، كما انصب الاهتمام بالمدرسة والتنشئة الاجتماعية، وتم التركيز على دراسة الأنظمة التربوية والظواهر المدرسية ودورها في تغيير المجتمع من خلال علاقتها مع الأسرة والمحيط، وتأثرها بالمرجعية الثقافية والدينية، وتفاعلها مع الظروف السياسية والاقتصادية إذ أُضيفت إلى المدرسة رسائل جديدة ومهمّات متجدّدة؛ لضمان المتعة الثّقافيّة والحضاريّة والمعرفيّة والقيميّة في عالم أضحى يعيش على إيقاع مفاهيم جديدة ليس أقلّها شأنا... مفهوم المواطنة الكونيّة أو العالميّة. وأضحت وظائفها تلامس مختلف جوانب الإنسان لتأهيله وجعله ذلك الكائن الذي يعرف ذاته أولا ثم يكتشف الآخر ثانيا.

وإذا ما نظرنا إلى هذه الوظائف نجدها متعددة، نظرا لتعدد أغراض وأهداف الإنسان، فمنها ما هو تربوي وتعليمي ثم إداري، واجتماعي وأمني، وتكويني، ومنها ما هو إيديولوجي، وإرشادي وتوجيهي، وتواصلي، واقتصادي... وبذلك تؤثر على سلوك الأفراد تأثيرا منظما. والمدرسة من حيث هي كذلك، وباعتبارها الوجه الحقيقي للنظام التربوي ككل، تنصب وظيفتها الرئيسة على سلوك الناشئة، ويقاس مدى تحقيقها لوظائفها بمدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه في سلوك أبنائها ومن ثم كان ضروريا أن ينظر إليها نظرة شمولية كنظرتنا نحو المجتمع برمته، وأن تكون في مقدمة

وطليعة كل سياسة إصلاحية للمجتمع، وأن ينظر إليها كمرجعية لكل تغيير أو تغير قد تعرفه باقي القطاعات والجوانب الأخرى لحياة الفرد لأنها تستهدف تأهيله والرفع من قدرة فاعليته، بما يتوافق مع التغيرات والتطورات على المستويين المحلي والإقليمي والخارجي.

فلا يمكن الحديث عن نظام تربوي ناجح في المستقبل، ما لم يتم استحضار التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة، من خلال التعرف على سيرورات التحولات التي عرفتها المؤسسة التعليمية في الماضي والحاضر.

ففي الوقت الراهن تحولت هذه الوظائف من التلقين والحشو بالمعارف، إلى وظائف أكثر حيوية وتنوعا وديناميةً، تتجه صوب إيجاد حلول لتحديات إكساب مناهج وتقنيات تحصيل المعرفة والبحث، وتعزيز القدرات والمهارات الحياتية، وتوسيع الخبرات، إضافة إلى سعيها لتطوير الجاهزية للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الأفراد داخل المجتمع، من أجل القدرة على مواجهة الصعاب والمشكلات التي يمكن أن يواجهها المتعلم في ممارسته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها. وقد بدأ الرهان منذ بداية الإصلاح، مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) إلى حدود القانون الإطار (2019)، على العنصر البشري الذي يعتبر المشعل الذي ينير درب التنمية في المستقبل، فمتعلم اليوم هو مواطن الغد، وبذلك ركزت المدرسة المغربية كل أنشطتها واهتماماتها على هذا المتعلم وجعلته في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، وجعلت كل الهياكل والبرامج والمشاريع في خدمته. فالطاقة البشرية المبنية على أساس الكفاءة والقدرة على مواجهة التحديات والصعاب المجتمعية من شأنها أن تتكيف مع الظروف والإمكانات المحلية والإقليمية والدولية بل والتمكن من بلورة إمكانات جديدة، وفق نهج قوامه الاندماج الاجتماعي.

والتنمية الشاملة تحتاج إلى العديد من المقومات البشرية وغير البشرية، والعنصر البشري هو أهم هذه المقومات، حيث يعد هذا الأخير العنصر الأساسي والركيزة التي تقوم عليها التنمية في أي بلد، ولا سبيل إلى بناء هذا الإنسان إلا عن طريق التربية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها، كما تعمل التربية على إيجاد أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة مع

الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية، كما تعيد التربية بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية الناشئة عن عملية التنمية، ومن هنا يتضح أن الإنسان هو أساس التنمية وأداتها، وهو أيضا غايتها، وهو في الوقت نفسه محور العملية التربوية. لذلك يجب أن يكون الإنسان هو محور كل إصلاح كل نظام تربوي، بل يأخذ بعين الاعتبار كل خصوصياته ومتطلباته الاجتماعية صوب التنمية.

ولعل أهم خاصية من خصائص التنمية هي تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات المختلفة، وعلى كل المستويات، وذلك بتزويدها بالمعارف والكفايات والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف، والتهيئة للتعايش مع العصر التقني والتكنولوجي، والتوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة، وكذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية في التفكير، ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية. ولا شك أن الذي زاد من علاقة التربية بالتنمية وخاصة في منتصف هذا القرن هو الاقتصاد كمحور مهم، حيث ظهرت بعض النظريات المهمة مثل نظرية "رأس المال البشري"، والتي تعتبر بمثابة الإطار النظري المسؤول عن التبني الكامل للعلاقة الجدلية بين التعليم وسياسات التنمية، حيث أصبح التعليم بمقتضاه الحاسم الأول في النمو الاقتصادي للدول. ومع ظهور هذه النظرية زاد الاقتناع بدور القدرة الإنتاجية للموارد البشرية في العملية التنموية واعتبارها رأس مال مستثمرة.

و يبقى التخطيط أهم آلية لبلورة وتجسيد الرؤى على أرض الواقع. ذلك التنمية تستلزم التوفر على ميكانيزمات التفكير الاستراتيجي، والتخطيط الاستراتيجي الذي ينبني على مجموعة من العناصر المساهمة في نجاح التخطيط ومنها: الرؤية الواضحة، والقيم المرشدة، والصلاحيات، وتشخيص الاحتياجات، والأهداف المركزية، وتدقيق الغايات، ورسم خطط العمل، ثم التنفيذ والمراقبة مع اعتماد أسس وآليات التتبع والمواكبة. إذ لا يكفي التوفر على تصور وبناء خطط لإنجاح التنمية رغم أهميتهما القصوى، بل لابد أيضا من التوفر على قدرات وموارد بشرية مبدعة وخلاقة قادرة على تجسيد هذا التصور وبلورة وتطبيق المخططات التنموية. من هنا تبرز أهمية تقوية قدرات الفرد في عملية التنمية مع استحضار أن هذا الفرد هو الأداة والهدف في المسلسل التنموي في نفس الوقت.

ولتحقيق أهداف وغايات التنمية المأمولة، عملت المدرسة المغربية الجديدة في الآونة الأخيرة على تبني اختيارات تربوية وبيداغوجية حداثية وحديثة، أثبتت فعاليتها في دول أخرى، وخاصة اعتماد مدخل الكفايات لتحديث وتفعيل المنظومة التربوية والتكوينية المغربية، وفي علاقة مع المشروع التنموي المستدام وآمال النهضة المجتمعية الشاملة. لكن هل تمت ترجمة هذه التصورات النظرية المبرمجة مركزيا كما تم وضعها؟ أم هناك عمليات تكييف وملائمة مستمرة حسب الوسائل والتقنيات والمتطلبات المحلية المتاحة؟ وهل يمكن للمدرسة المغربية أن تكون وسيلة من وسائل تحقيق عملية التنمية؟ وما هي العوائق التي تقف حاجزا أمام تحقيق هذه التنمية؟

استنادا إلى ما سبق حاولنا تقديم رؤية واضحة من خلال بحوث متنوعة استقرت على تأليف كتاب جماعي تكون مقالاته منسجمة مع الإصلاح الذي طال المدرسة المغربية، سواء من حيث المناهج والبرامج التي تحوي مفاهيم راسخة وثابتة من قبيل القيم والمضامين والقدرات والمعارف...، أو من حيث البنية والفضاءات ومستلزمات الدراسة... حاولنا وضع خطة اقتراحية لبعض جهود الباحثين كل حسب رؤيته لاستكمال الخط المنهجي الذي رسمته الوزارة باعتماد مقاربات بيداغوجية، فكان اقتحام المناويل التّعليميّة والتّجارب العالميّة في إعداد المتعلم وتعليمه حتّى تصبح المؤسّسة التعليمية الحديثة في المغرب نموذجا للمدرسة الحديثة في العالم.

يهدف مشروع تأليف هذا الكتاب إلى ما يلي:

- الإسهام في تطوير المدرسة وجعلها بوابة كل تنمية؛

- الطموح في تحقيق الجودة في نظامنا التعليمي ومعه الجودة في شتى مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية وغيرها؛

- ربط التعلم بحياة المتعلمين اليومية بما يسهم في تطبيق المعرفة وتوظيفها بطرائق ابتكارية تحقق المتعة في التعلم؛

- تمكين المتعلمين من حذق كفايات التعلم الميسّرة المنفتحة على التكنولوجيا الحديثة وعلى الحياة،

وختاما يمكن القول إن كتاب **"النظام التربوي المغربي في أفق تجديد الممارسات المهنية"**، جاء من أجل فتح نقاش علمي حول أهم المقومات الأساسية التي بني عليها إصلاح نظام التربية والتكوين في المغرب منذ عهد الميثاق الوطني للتربية والتكوين(2000) إلى الآن في مختلف المجالات، ومن أجل المساهمة في تقييم مرحلة من مراحل الإصلاح التربوي في المغرب التي عرفت نوعا من الجدية ورفع شعارات التنمية البشرية، والعدالة الاجتماعية، والتأهيل الاقتصادي، وانفتاح المؤسسة التعليمية على المحيط السوسيو-اقتصادي وغيرها، وفي حقبة تم فيها تجاوز الوظائف التقليدية للمدرسة من قبيل الحفاظ على الثقافة وإعادة إنتاجها أو التأكيد على الجانب الإيديولوجي لهذه المؤسسة، بل تطوير فعل التفكير من أجل تأهيل العنصر البشري لتطوير المجتمع اقتصاديا وقيميا.

الصديق الصادقي العماري

سعـــاد الـيـوسـفـــي

تقصيد الكفايات، بين التصور البيداغوجي والنقل الديدكتيكي

علي أيت باعلي

مفتش تربوي وباحث في المقاصد، أكاديمية مراكش آسفي

مقدمة

تسعى كل الأنظمة إلى تطوير مجتمعاتها بجعل الأفراد والجماعات تنعم بنوع من الرفاه، ولئن كانت المدرسة بوابة كل تنمية؛ فإن زيادة الاهتمام بها مُلِحٌّ نُشداناً للتنمية الشاملة والتنمية المستدامة. ولم يكن ذلك ديدن السياسات العمومية في الدول المتقدمة فحسب، بل كان توجها لدول العالم الثالث كذلك، ولم يشذّ بلدنا عن هذا الأصل إذ تبنى إصلاحات جوهرية مست جل جوانب المنظومة التربوية، وكان أبرزها الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يعد فاصلا بين الإصلاحات القديمة والحديثة، وما زال يعد مصدرا للإصلاحات المتعاقبة بما فيها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

وما يصبغ التفرد للميثاق تبنيه للمقاربة بالكفايات كإطار جديد يزاوج بين الكم المعرفي والكيف المنهجي، طامحا في الجودة في نظامنا التعليمي ومعه الجودة في شتى مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية وغيرها. إن الغموض الذي اكتنف مفهوم الكفايات إبان التنزيل اعتقدنا أنه سيتبدد مع الوقت، لكن بعد ردح من الزمن ما زال اللبس سائدا من حيث الماهية والمقاصد والغايات، مما انعكس سلبا على الممارسة وبالتالي مخرجات المنظومة التربوية برمتها. ولا اختلاف في كون منظومتنا التربوية تعيش نوعا من التردي بالرغم من المجهودات الكبيرة التي بذلتها الدولة، ولعل مرد ذلك إلى الجانب العلمي المرتبط بالمقاربة في التدريس إلى جانب عوامل مادية وبشرية وتقنية وسياسية وغيرها. هذا ما كشفت عنه مختلف تقارير التقييمات الدولية والوطنية، مما يستلزم إصلاح الإصلاح.

من خلال تحليل مضمون البرامج والمناهج ومعاينة الممارسات الصفية وتأطير التكوين المستمر يبرز قصور في تصور النموذج الكفائي، وينظر إليه كأنه هدف تعلمي؛ فغياب تقويم الكفايات عند الإرساء وعند الحصيلة، لدليلٌ على أنه يغلّف الإطار العام دون أن يتغلغل في الحيثيات والجزئيات.

الإشكالية:

إلى أي مدى يوجد اتساق بين تصور الكفايات من حيث التقصيد وأجرأتها بيداغوجيا وديدكتيكيا؟ لمعالجة إشكال عدم اتساق البناء العلوي مع البناء السفلي للمقاربة بالكفايات، وعدم وضوح المقاصد الكبرى للكفايات في الفعل التربوي، سنبحث الموضوع في محوريين وتحت كل محور عنصرين كما يلي:

1. **مقاصد الكفايات في المجال التربوي**
2. **أجرأة الكفايات بين النموذج البيداغوجي والنقل الديداكتيكي**

أهمية الدراسة:

جعل ضعف النجاعة في تنزيل المقاربة بالكفايات موضوعا ذا راهنية، إذ باتت خلخلة البنيات وتفكيك التمفصلات الثاوية فيها لرصد مكامن الخلل واقتراح بدائل واقعية وعلمية تنسجم مع طموحات الإصلاح وتوقعات المجتمع المشروعة. كما أن السعي الحثيث لبلورة نموذج بيداغوجي يلائم واقع المدرسة المغربية؛ يجعل هذا الموضوع ذا أولوية في البحث، وجديرا بالإحاطة العلمية والمعرفية والعملية، غاية المساهمة في التجديد المنشود.

أهداف الدراسة: يروم هذا البحث بيان التصور العام للكفايات من حيث الماهية والمكونات، وتوضيح المقاصد الكبرى من تبني المقاربة بالكفايات، إضافة إلى رصد علائقية النموذج الكفائي بمقاربات أخرى وتسليط الضوء على وجه التميز والتفرد، ثم كشف الأذرع النظرية والبيداغوجية للنموذج الكفائي، كما إبراز شروط تنزيل سليم للمقاربة بالكفايات من خلال عملية النقل الديدكتيكي.

منهج الدراسة:

في أفق الإحاطة بموضوع البحث سنعتمد على المنهج الوصفي والاستقرائي لإبراز المفاهيم وبيان العلاقات المرتبطة بالمقاربة بالكفايات، ثم المنهج التحليلي لتفسير الترابطات بين التصور العام للكفاية والأجرأة العملية لها من خلال بناء الدروس لكشف ما إن ثمة تناغم وتساوق بين العام والخاص أو بين البناء العلوي والبناء السفلي. كما سيكون المنهج الاستنباطي حاضرا من خلال استنتاج خاصيات مختلف البنيات المرتبطة بالكفايات تصورا وبيداغوجيا وديدكتيكيا.

1. مقاصد الكفايات في المجال التربوي

إن التحديد المفاهيمي والمعرفي للكفاية لبنة أولى وممهد لاستقراء مقاصدها وغاياتها وفلسفتها في المجال التربوي، وإن كان من سبق تناولها بالشرح والتبسيط، لكن الكتابات المسهبة حولها لم تف بعدُ بالحاجة.

1.1. ماهية الكفايات

اختص لفظ "الكفاية" بعدة تعاريف أغلبها متقاربة، ولعل تعريف Romainville et Cousorts أقرب إلى البعد الغائي والقصد النهائي للمفهوم: الكفاية تفيد الإدماج الوظيفي للمعارفsavoirs، والمهارات savoir-faire، ومعرفة العيشsavoir-être، ومعرفة الصيرورةsavoir-devenir، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات. فإن الكفاية تمكنه من التكيف ومن حل المشكلات كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل[1].كل المكتسبات سواء كانت معارف أو مهارات أو مواقف وقيم لها وظيفة الإدماج والتوليف والحشد إزاء وضعية مشكلة يواجهها الفرد، ويعكس مستوى تملكه للكفاية مدى قدرته على الإنجاز الفعال والناجع لسيرورات الحل. وهناك من يعرفها بكونها بنيات مندمجة يبنيها المتعلم

[1] مادي لحسن، المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج: أي علاقة؟، مجلة علوم التربية، العدد 40، مطبعة الجديدة، ماي، 2009، الرباط، المغرب، ص20.

بواسطة تفاعله، فتمكنه من توظيف تعلماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات-مشاكل مطروحة عليه[1].

إن ميزة القابلية للإدماج يمنح الكفاية خاصية التحويل وتوظيفها في كل الوضعيات العائلة، وبناؤها لا ينحصر في البناء الذاتي للمتعلم بل يطال كذلك ما يتم عن طريق الراشد والأقران سواء داخل البنية المدرسية أو غيرها. وتنفيذ المهام المنوطة بالذات المتعلمة حيال الوضعية –المشكلة تفترض تدخلا فعالا وناجعا، وإلا فبناء الكفاية يعتورُهُ قصورٌ ويعتريه نقصٌ يحتاج إلى بَنْيَنَةٍ مُمَنْهجة ليستوي سوقُها ويشتد عودُها. لتتضح بعدها خصائص الكفاية، فهي:

- بنيات مندمجة لها أبعاد معرفية ومهارية وقيمية في تكامل وتناغم بما يحقق التوازن لشخصية المتعلم.
- قابلة للاكتساب وفق خطط متدرجة وبطرق وأساليب واستراتيجيات متنوعة، ويعطى الهامش الأكبر للبناء الذاتي بتوفير المحيط المادي من وضعيات ومواقف وأدوات وغيرها.
- قابلة للتحويل: يمكّن الحل الناجع تعميمه على وضعيات عائلة.
- قابلة للتقويم بمؤشرات ومعايير تلامس مكوناتها الثلاثة: الجانب المعرفي والجانب الحس-حركي والجانب الوجداني.
- لها ارتباط وثيق الصلة بالوضعية-المشكلة من حيث البناء والتقويم، فلا يمكن الحديث عن المفهوم بمعزل عن الوضعيات، وإلا السقوط في مقاربة التدريس الهادف، الذي يغلب عليه طابع الآلية لسلوك المتعلم.

1.2. التقصيد التربوي للكفايات

إن ظهور المقاربة بالكفايات في بعض الأنظمة التربوية لم يكن وليد الصدفة، بل لتراكم معرفي وسيرورة تاريخية أملت تجاوز المقاربات التقليدية التي تعتمد على التلقين والشحن والتدريس الجمعي، فكان القصور الذي يعتريها مدخلا لبناء

[1] مادي، مرجع سابق، ص9.

تصور جديد يفي بالحاجات الجماعية والفردية في التربية، فكان التدريس بالكفايات النموذج البديل لرفع رهانات التنمية والتطور التكنولوجي، وإيجاد جسور بين التربية والاقتصاد. وتقصيد الكفايات يستمد مشروعيته من المبدأ: "من عرف ما قصد هان عليه ما وجد". وقد اقتصر الدليل البيداغوجي في تقصيد الكفايات على النظرة التقنية المختزلة[1]، ولعل مقاصد الكفايات في المنظومات التربوية عديدة، وبإعمال النظر العميق نذكر منها ما هو ذو شأن:

- الانتقال من مركزية المعارف إلى وظيفيتها في الحياة اليومية عامة والحياة المدرسية خاصة، حيث لم تعد المعارف غاية في حد ذاتها بل أداة مساعدة لتيسير الحياة، والتغلب مختلف المشاكل التي تعترض الفرد في مواقف يومية متعددة، هذه المعارف تتفاعل جنبا إلى جنب مع المهارات والقيم لتتكامل جوانب الشخصية الإنسانية فيتحقق التوازن اللازم في الحياة.

- التركيز على العملية الإدراكية باعتبار الجانب العقلي والذكاء عنصر جوهري في بناء المفاهيم، بدل العمليات الميكانيكية التي تلغي العقل وتنفي الذكاء الفردي، لذلك من دواعي التدريس الناجح استحضار الاستراتيجيات الفعالة والشيمات الذهنية وفروق الذكاء ومستوى الإدراك وغيرها.

- غاية صلاح الفرد كمقصد أساسي بتكامل جوانب شخصيته وتوازنها بين الأقطاب الثلاثة: البعد المعرفي والحس حركي والقيمي الاجتماعي، حيث الاعتماد على جانب واحد يؤول إلى قصور الشخصية، والصلاح تحدده فلسفة التربية بارتباط مع محددات حضارية ودينية واجتماعية..

- رعاية الشمولية من حيث المضامين والمجالات والأساليب والاستراتيجيات والقيم تفضي إلى الإيفاء بالحاجات العامة والخاصة، بدل الانتقائية بالتركيز على عمليات وأهداف خاصة غير آيلة إلى البناء الإنساني المستجيب للالتزامات الحضارية ورهانات الحاضر وتطلعات المستقبل.

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، المغرب، 2009، ص22.

- المزاوجة بين الكيف المنهجي والكم المعرفي، فالهاجس تتقاسمه منهجية التوظيف والتوليف والإدماج وكذا إرساء الموارد من معارف ومهارات وقيم، وأي إخلال بهذه الموازنة يجعل البناء الكفائي مشوبا بالقصور.

- الفعالية والنجاعة في بلوغ الغايات التربوية مقصد تتغياه المقاربة بالكفايات، وحضور الاقتصاد في الجهد والوقت واستثمار الوسائل المتاحة من لوازمها ومقتضياتها.

- الركون إلى العِلْمِيَّةِ في التدخلات التربوية وتجنب الممارسات الانفعالية، مما يقتضي تبني النهج العلمي في مقاربة القضايا التربوي وذلك في كل المستويات: مستوى صناعة القرار، ومستوى صياغة المناهج والبرامج، ومستوى التفعيل والتنزيل. فكل عملية تستند إلى رؤية علمية تأسست على بحث علمي موثوق النتائج.

2. أجرأة الكفايات بين النموذج البيداغوجي والنقل الديدكتيكي

لا يكفي أن يكون التصور كاملا ومتكاملا لضمان نتائج ومخرجات وفق أفق الملمح الذي ارتضيناه، بل حسن التنزيل وجودة الأجرأة متغيران متحكمان في نجاح التصور والتوفيق في بلوغ ما يصبو إليه. لما كانت المقاربة بالكفايات في بنائها العلوي تصورا نظريا، فإنها تلتمس عمليات إجرائية ببُعْدَيْها البيداغوجي والديدكتيكي.

2.1- البيداغوجيا في البناء الكفائي

إن البيداغوجيا كعلم أو فن يبحث في منهجية التعامل مع الطفل أو المتعلم؛ لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التدريس وإلا اللاعقلانية ستطغى على الممارسة الصفية فيَعُمُّ الارتجالُ وتسود العشوائية فتضيع الجهود سُدىً ويفقد الفعل التربوي علميته. ولئن وقع الاختيار على بيداغوجيا الإدماج كتصريف إجرائي للمقاربة بالكفايات إبان المخطط الاستعجالي، فإن إغراق تنزيلها برزنامة من الوثائق والشبكات آل إلى رفضها من قبل الممارس، ليُفتحَ الباب مشرعا أمام كل البيداغوجيات النشيطة للتوظيف؛ مما حال في الواقع إلى عدم اعتماد أي منها،

للخلط والتداخل وأحيانا عدم الوعي بأهميتها ومنهجية استثمارها، ولا بأس أن نشير إلى أهمها باقتضاب شديد:

♦ **البيداغوجيا الفارقية:** تقوم على أساس اعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يفرض اعتماد سيرورات تعلمية متنوعة، كل حسب وتيرة استيعابه لموضوع التعلم، لكن في نهاية المسار يبلغ كل فرد الكفاية المحددة قبلُ، وقد أرست قَواعِدَها وَأُسُسَها الباحثة **هالينا برزمسكي** مطلع ثمانينات القرن الماضي.

♦ **بيداغوجيا الخطأ:** تقوم على مبدأ اعتبار الخطأ مؤشرا على تصور موضوع التعلم وترقيته، لذلك ينبغي استثماره بشكل إيجابي لضمان التحسين المستمر للفعل التربوي، وذلك برصده أولا، ثم وصفه ثانيا، ثم تفسيره وتأويله ثالثا بتحديد مصادره المتنوعة (مصدر ابستمولوجي، مصدر لغوي، مصدر ديداكتيكي، مصدر بيداغوجي، مصدره المتعلم نفسه)، وأخيرا معالجة بتنويع استراتيجيات التدخل.

♦ **بيداغوجيا المشروع:** تختص بيداغوجيا المشروع بإبراز الموضوع ضمن مسار التعلم، إذ يتدخل المتعلم كمؤلف مرات قليلة وكفاعل مرات عديدة، لكن الصعوبة الكبرى التي تعترض المدرسين هي ضرورة مراعاة الفروق الفردية لتوفير التحفيزات والتعلمات ومتطلبات الجماعة، سيما أن بيداغوجيا المشروع وإعداد المشروع الشخصي يظهران مترابطين ومتداخلين بشكل كبير. ويؤكد خبراء بيداغوجيا المشروع استحالة إنجاز مشروع دون موضوع. وهذا يقود إلى القول إن بيداغوجيا المشروع يتجاذبها تناقضان: محاولة التوفيق بين متطلبات صرامة التخطيط الموروثة عن الثقافة التكنولوجية وبيداغوجيا الأهداف من جهة، وإدراج الموضوع في صلب التعلمات من جهة أخرى[1].

♦ **بيداغوجيا اللعب:** تستهدف التعلم بواسطة اللعب؛ فهو ليس غاية في ذاته يلتجئ إليه المدرس لاقتصاد المجهود فقط، بل هو سيناريو بيداغوجي مبني على بحث ودراسة وتحليل للعملية التعليمية التعلمية تستهدف:

[1] بوصحابي محمد، من المشروع البيداغوجي إلى مشروع التعلم: تحديد المسارات والتقاطعات، مجلة علوم التربية، العدد 52، يونيو 2012، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ص61.

- تنمية قيم أو مهارات أو ذكاءات، إلى غير ذلك من المكونات العقلية والوجدانية.

- تنمية التنافس الإيجابي والقبول باحترام القواعد والقوانين؛

- تنمية شخصية متسامحة مع الذات والغير؛

- تنمية مهارات نفس حركية؛

- تنمية مهارات مرتبطة بالذكاء بكل أنواعه[1].

♦ **بيداغوجيا الوساطة:** يتعلم المتعلم داخل نسق، ومهمة المدرس/المربي هي الاشتغال على هذا النسق لتطويره باستمرار بمساعدة المتعلم. صارت وظيفة المدرس هي مساعدة المتعلم على التعلم وليس تثبيت أقساط من المعارف في ذهنه. ينقلنا النموذج الجديد من خطاب التعليم/التدريس إلى خطاب التربية والتكوين. ونقترح كمرجعية لهذا النموذج ما يمكن تسميته "بيداغوجيا الوساطة". وهي بيداغوجيا ليست جديدة لأن ارهاصاتها تعود إلى مونتيسوري وكل التجارب التي همت تربية ذوي الحاجات الخاصة. غير أن التقعيد العلمي المعتمد حاليا يوجد في مقاربة التفاعل الاجتماعي للتعلم عندVygotsky وBruner وخاصة Feuerstein[2].

♦ **بيداغوجيا التعاقد:** يندرج مفهوم التعاقد في إطار تيار "استقلالية الإرادة" الذي ينطلق من مبدأين أساسين هما:

- لا يمكن إكراه أي فرد على إنجاز عمل بدون رغبته؛

- الالتزام يعطي المشروعية والقوة للقوانين.

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص35.

[2] داود عبد الباقي، التعيم النافع، إشكالية الجودة، 1- تحليل الممارسة البيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، 2004، الرباط، المغرب، ص95.

وحسب بعض الباحثين فإن التعاقد هو تنظيم لوضعيات التعلم عن طريق اتفاق متفاوض بشأنه بين شركاء (المدرس والمتعلمات والمتعلمون)، يتبادلون الاعتراف فيما بينهم قصد تحقيق هدف ما، سواء كان معرفيا أو منهجيا أو سلوكيا[1].

♦ **بيداغوجيا التحكم:** تركز على اكتساب قواعد جديدة انطلاقا من قواعد مكتسبة سابقا وجعلها قابلا للتطبيق[2].

♦ **بيداغوجيا الضبط:** أي التحكم في السيرورة التعلمية وبلوغ الأهداف وفق ما تم تسطيره بدقة، وهنا عدم إمكانية الانتقال من مستوى تحصيلي إلى آخر إلا بعد الإتقان والتملك التام لموضوع التعلم.

♦ **بيداغوجيا النجاح:** تقتضي هذه البيداغوجيا جعل النجاح والتفوق غاية الفعل التربوي لكل جماعة الصف بمن فيهم ذوي الاستيعاب المحدود والتحصيل البطيء، بالرغم من اختلاف وتيرة الاكتساب إلا أن الجميع مدعو به بتوظيف استراتيجيات متنوعة وتكثيف تدخلات علاجية لضبط المسار المفضي إلى النجاح.

♦ **بيداغوجيا الغلط:** توقع واحتمال بعض الأخطاء الناتجة عن السهو والعمل على تجاوزها باستحضار القواعد المؤطرة.

♦ **بيداغوجيا المجموعات:** القسم عبارة عن مجموعة كبرى، توجب كثير من الأنشطة التعلمية تجزيئها إلى مجموعات صغرى، وفق ضوابط محددة (مجموعات متجانسة وغير متجانسة، ثابتة ومتغيرة..) نشدانا للتعلم التعاوني والتعلم التفاعلي وضمانا للانسجام والانخراط في مختلف أطوار العملية التعليمية التعلمية.

♦ **بيداغوجيا الوضعيات:** أي الوضعيات ذات مشكلة لا يتم حلها فورا، إنما باستنفار موارد مختلفة كانت منفصلة أحيانا، والوضعيات على ثلاثة أنواع:

- الوضعية الاستكشافية يتم توظيفها في بداية الدرس بغاية خلخلة المعارف وخلق صراع سوسيومعرفي لدى المتعلم، وحالة اللاتوازن مما يشكل له تحديا ينبغي تجاوزه، فيحدث دافع إلى التعلم وحافز لبناء الموارد.

---

[1] الدليل البيداغوجي، ص32.

[2] الدليل البيداغوجي، ص29.

- الوضعية الديدكتيكية والقصد منها بناء الموارد وإرسائها بدل اعتماد أسلوب الأحادي الإرسال أو النموذج التبليغي للمعارف الجاهزة.

- الوضعية التوليفية تؤشر على مدى تملك المتعلم للكفاية أو جزء منها، فهي تشبه الوضعية الاستكشافية إلا أنه مطالب هذه المرة بحلها بشكل ناجع.

وتقطع هذه البيداغوجيا مع التلقين وتبليغ المعارف إلى بنائها كما المهارات والاتجاهات والمواقف كذلك.

♦ **بيداغوجيا الدعم:** موضوعها التعثر الدراسي الذي تدل عليه أخطاء المتعلمين، وكلما ازداد عددها احتاجت الوضعية إلى كثير من خطط الدعم، مع سلك التنويع والتكثيف لينتقي المتعلم ما يناسب ذكاءه ونموه المعرفي.

♦ **بيداغوجيا التقويم:** تستهدف الكشف عن مواطن القوة التي يجب تعزيزها، وعن التعثرات التي ينبغي تجاوزها. وهي عملية تمكن الأستاذ من اتخاذ تدابير ملائمة ودقيقة لتفعيل كفايات المتعلم وتطويرها. ومن ثم يجب أن يرتكز التقويم، سواء التشخيصي منه أو التكويني أو الإجمالي، على مبدأ تقويم الكفايات التي اكتسبها المتعلم[1].

♦ **بيداغوجيا حل المشكلات:** إن بيداغوجيا حل المشكلات تتمركز حول المتعلم لاستنفار واستثارة مهاراته أو معارفه أو قدراته.. إلخ، لرصد الترابطات الممكنة بين عناصر المشكل/الذريعة المطروح لبناء التعلمات. ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- مواجهة مشكل معين يكون دافعا إلى البحث عن حل واتخاذ قرار معين؛
- تقديم اقتراحات والتداول حولها مع جماعة القسم لاتخاذ القرار المناسب؛
- التفاوض حول معايير معينة لانتقاء قرار أو أكثر؛
- تنفيذ الإجراءات المحققة للقرار المتخذ؛
- فحص النتائج وتقويمها للتوصل إلى اختيار نهائي أو مراجعته[2]؛

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، المغرب، يوليوز 2021، ص46.

[2] الدليل البيداغوجي، ص29.

♦ **بيداغوجيا الإدماج:**

يقتضي مدخل الكفايات في المجال المدرسي وحسب زاوية النظر التي أسست لها مجموعة لوفان برئاسة **كزافي روجييرس**Xavier ROEGIERS وعضوية **جان ماري دوكطيل** Jean-Marie DE KETELE وغيرهما... والتي سميت بيداغوجيا الإدماج، نقول يقتضي هذا المدخل، دمج المعلومات (المعرفة) والمهارات والإجراءات (معرفة –الفعل) والاتجاهات والقيم (معرفة –الوجود) التي يكتسبها التلميذ، وتوظيفها في محيطها الاجتماعي. ولتحقيق ذلك، فإن المدرس (والمدرسة بشكل عام) يختار ويحدد الكفايات التي على كل تلميذ اكتسابها في نهاية سلك أو سنة دراسية، وفي كل مادة دراسية مثل اللغة والعلوم والرياضيات... ثم يحدد بعد ذلك، ما على التلميذ اكتسابه من معارف وعمليات (مهارات) واتجاهات وقيم. فتكون الكفايات هي المنطلق وهي في نهاية المطاف، الهدف النهائي من التدريس، أي محصلة العملية التعليمية[1].

بعد هذا الزخم الكمي من البيداغوجيات تبرز أهمية التحديد والتعيين للنموذج البيداغوجي الأصلح للمقاربة بالكفايات، باستحضار الدينامية الجديدة التي تعيشها المدرسة مثل تبني المشروع المندمج، وكذا المشروع الشخصي للمتعلم كتيمة أساسية في مادة تنمية المهارات الحياتية وموضوع توجيهي في الثانوي؛ يحق القول أن بيداغوجيا المشروع يمكن أن تضطلع بهذا الدور الهام مع إمكانية التطوير والتجويد، وتبقى باقي البيداغوجيات معينات يستأنس بها المدرس في عملية البناء خصوصا بيداغوجيا الخطأ والبيداغوجيا الفارقية.. لتكون بمثابة الينابيع التي تغذي النهر وتطعمه.

2.2- دور النقل الديدكتيكي في البناء الكفائي

إن الجانب البيداغوجي يبقى ذا طابع تنظيري، أما العلمي التطبيقي التنزيلي فيختص به البناء الديدكتيكي، ويقع النقل الديدكتيكي في موضع أساسي من هذا البناء، ونميز عادة فيه بين ثلاث مستويات رئيسة:

[1] الدريج محمد، قراءة نقدية لبيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم، مجلة علوم التربية، العدد 48، يوليوز 2011، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ص12.

- **مستوى عال** يهم فلسفة التربية، المرتبط بتقصيد الكفايات، ليكون السياسيون وصناع القرار التربوي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي مسؤولين عنه، فيرسمون الملامح العامة للمقاربة ومقاصدها ومآلاتها وتداعياتها على مختلف جوانب الحياة، متقيدين بأنظمة البلاد وقوانينها وثوابتها من دساتير ومقومات حضارية، آخذين بعين الاعتبار متغيرات اقتضاها العصر وتطوراته.

- **مستوي وسطي** يشمل صياغة البرامج والمناهج، يعمل على منطق ترجمة الغايات العامة إلى إجراءات وعمليات قابلة للتنفيذ تتبلور في توجهات المنهاج ومضامين البرامج الدراسية، وله حساسية بالغة إذ تحوير التصورات العامة وتقصيد الكفايات وارد إذا ما لم يتسم عمل أعضائها بالتجرد والموضوعية والفهم السليم، فالذاتية أو التمثل الخاطئ للموضوع لصيق بالعمل الإنساني إلا لماما.

- **مستوى أولي** يختص بالتنفيذ والأجرأة ويتكلف به المدرس عادة، يمكن وصفه بقعر البركان الذي تتم فيه كل عمليات التفاعل والتركيب والبناء، وبالرغم من أهميته إلا أنه يجابه بنوع من السطحية والتجاوز. هذا المستوى يمثل بحق الجانب الأكبر من الديدكتيك يستلزم رعاية وعناية توازي حجم الرهانات المعقودة عليه؛ الجانب المنهجي بضبط قواعد البناء والمفهمة، وهضم سيرورات التعلم لدى الطفل، وفهم حاجاته المعرفية والتربوية، واستيعاب اهتماماته الوجدانية، وإدراك ميولاته المهارية والنفسية، ومحاولة إشباعها والإيفاء بها. ثم الجانب التنفيذي من أطر بشرية مؤهلة تمتلك مواصفات المدرس المربي والموجه المتملك للجانب المنهجي، راهنية العنصر البشري تبدو أولى الأولويات انتقاءً وتكوينًا وتأطيرا وتمهينا.

لعل ضعف الكفايات لدى الناشئة بالنظر إلى فاعلية المدرس مرده إما عدم استيعاب الممارس لقصدية الكفايات، لينتهج الأسلوب المطابق لتمثلاته، ليكون تنزيل المقاربة بعيد المنال مهما استطال الزمان. وإما لعامل مقاومة التغيير والركون إلى الممارسات التقليدية لبساطتها واختزاليتها، والتوجس من كل وافد جديد، محافظا على أمنه النفسي واستقراره المعرفي والمنهجي. وفي كلتا الحالتين من المفيد الاشتغال على رفع مستوى الوعي لدى الممارس وإعمال الآليات لتقبل التغيير الإيجابي وإبراز الأوجه المشرقة من تقصيد الكفايات على الذات والغير وعلى

مستوى الفرد والمجتمع برمته. وكون علائقية المقاربات والنماذج الديكتيكية تحكمها الخاصية التطورية والتكاملية بدل القطيعة، فإنه في ظل اعتماد المقاربة بالكفايات يجدر بنا الانفتاح على مقاربات حديثة للاستفادة مما يمكن أن تضيفه للحقل التربوي. فالمزاوجة إذن بين المقاربات بالكفايات والمقاربة بالمعايير ذو راهنية لاستكشاف آفاق التقاطع والتمايز بغية السعي الجاد والرصين لالتقاط النموذج التي يلائم منظومتنا بعد تبيئته وإنضاج شروط تنزيله.

خاتمة

تفتح المقاربة بالكفايات آفاقا للترقي الاجتماعي عبر مدخل تطوير المنظومة التربوية، وهذا الأمر رهين بتقصيد الكفايات، وإعادة الاعتبار لكل مستويات البناء بدءًا برسم الملامح العامة للمقاربة عبر تحديدات فلسفية وقيمية وحضارية، مرورا بصياغة المناهج والبرامج بعد تملك آليات التصور السليم، وانتهاءً بالتنزيل الديدكتيكي للمعارف والمهارات والاتجاهات. وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

- اتخذ مفهوم الكفايات معنى ضيقا يغلب عليه الطابع التقني، في حين تقصيد الكفايات يفسح آفاقا للاشتغال ويمنحه معاني متسمة بالعلمية والتوافق مع الذات والمحيط المحلي والكوني.

- تعدد البيداغوجيات عامل يجعلها بمعزل عن الممارسة الصفية، مما يقتضي التحديد بما يحقق التوافق بين البناء العلوي والسفلي للمقاربة.

- بيداغوجيا المشروع نموذج فعال لأجرأة المقاربة بالكفايات، وجعل الأنماط الأخرى تابعة تمتح منها عند الحاجة.

- تقصيد الكفايات يساهم في استيعاب المقاربة وبناء تصور سليم للمفهوم على مستوى رسم الملامح العامة لفلسفة التربية وتوجهاتها ومبادئها، وعلى مستوى صياغة البرامج والمناهج الدراسية، وعلى مستوى الفعل.

- التعامل مع المقاربات بنوع من البراغماتية بانتقاء ما يفيد من كل مقاربة لعلاج إشكالات فئات مختلفة.

بيبليوغرافيا

- الدريج محمد، قراءة نقدية لبيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم، مجلة ع لوم التربية، العدد 48، يوليوز 2011، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب.

- بوصحابي محمد، من المشروع البيداغوجي إلى مشروع التعلم: تحديد المسارات والتقاطعات، مجلة علوم التربية، العدد 52، يونيو 2012، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

- داود عبد الباقي، التعيم النافع: إشكالية الجودة، 1- تحليل الممارسة البيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، 2004، الرباط، المغرب.

- مادي لحسن، المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج: أي علاقة؟، مجلة علوم التربية، العدد 40، مطبعة الجديدة، ماي، 2009، الرباط، المغرب.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، المغرب، يوليوز 2021.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، المغرب، 2009.

إشكالية حضور المتعلم المغربي في بيداغوجيا الكفايات

سليمان لمراني علوي،

تخصص ديداكتيك اللغة العربية
المدرسة العليا للأساتذة فاس سايس

مقدمة

إن الهدف من اعتماد التدريس بالكفايات في المدرسة المغربية، هو جعل المتعلم يكتسب معارف، وقدرات، ومهارات تمكنه من حل الوضعيات المشكلة، والتصرف الفعال والايجابي مع الطوارئ والمستجدات التي قد تصادفه في حياته اليومية والمستقبلية، قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بكل فعالية ومسؤولية، كما تعتمد هذه البيداغوجيا على إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية في جميع مقاطعها التعليمية، وكيفية تجاوز بعض الأسباب التي قد تعيق التحصيل لديه، ويبقى دور المدرس في بيداغوجيا الكفايات جوهريا يتجلى في التخطيط والتنظيم وإثارة دافعية التعلم، وتوجيه قدرات المتعلم، وتنمية مهاراته، وتطوير تعلماته بالتقويم والمعالجة والدعم، وتنشئته على تمثل القيم الإيجابية في سلوكاته. وفي ظل وجود مجموعة من المشاكل التي تتخبط فيها المنظومة التعليمية التعلمية بالمغرب على الرغم من الإصلاحات التي طالتها عبر تعاقب الحكومات والتي آلت معظم بنودها إلى الفشل إما لعدم وضوح الرؤية الإصلاحية أو لكونها استيرادية من بعض الدول الغربية دون مراعاة الخصوصيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولا حاجيات المتعلم المغربي باعتباره الأس الأول والأخير في منظومة التعليم وفلسفة المنهاج التربوي، فمتعلم اليوم هو رجل الغد. وعليه، يحق لنا أن نتساءل: ما مفهوم بيداغوجيا الكفايات؟ ما المفاهيم المرتبطة بالكفايات؟ لماذا الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات؟ ما سبل ممارسة بيداغوجيا الكفايات في المدرسة المغربية؟ ما مدى حضور المتعلم المغربي في بيداغوجيا الكفايات؟

1. مفهوم الكفاية وأنواعها

أ. مفهوم الكفاية: تتأرجح مختلف التعاريف التي قدمت للكفايات بين الفهم السلوكي والفهم الذهني المعرفي، ذلك أن بعض الأعمال والبحوث ذهبت إلى تعريف الكفاية باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة؛ أي جملة من السلوكات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية). وبهدف تقريب القارئ من مفهوم الكفاية، نستعرض أهم التعاريف لها.

* **الكفاية حسب محمد الدريج:** لقد انطلق في تحديده للكفاية من أنها " تنبني على فهمين رئيسين، وهما الفهم السلوكي Béhaviorsime والفهم المعرفي Cognitiviste. ويستفاد من هذا التعريف، أن الكفاية إمكانية غير مرئية Potentialité invisible وتشمل عددا من الإنجازات. يتصور الدريج أنه ما من فرق بين الكفاءة والمهارة وحسن الأداء والخبرة والقدرة"[1]. إن "الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة والمندمجة بشكل مركب، والتي يقوم الفرد بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة"[2]. ومن هذا التحديد فالكفاية قابلة لأن تكتسب عن طريق التعلم، ولا يمكن معاينتها إلا من خلال تجلياتها ونتائجها في حياة المتعلم وفي علاقته مع محيطة بشكل إيجابي وفعال، من حوار وتواصل واندماج وتقرير للمصير، وإعمال للتفكير النقدي...

* **الكفاية حسب بوتكلاي:** يرى بوتكلاي، "أن التدريس بواسطة الكفايات، يستلزم إشراك المتعلمين، والعمل بالتعاون والشفافية في إطار العمل بالمجموعات، والإلحاح على إتمام المهام الدراسية. أما بخصوص عملية التدريس والتعلم، فهي تنبني على التعلم بحل المسائل والمشكلات، التي يتم طرحها في إطار وضعيات وسياقات بيداغوجية تحفز على التمرن والتعلم. من جهة أخرى، يرى بوتكلاي، أن نجاح مقاربة التدريس بالكفايات، يرتهن بالقيام بتغييرات جوهرية في مختلف

[1] غريب عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، ط1، 2014، ص: 260.

[2] اسليماني العربي، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، كتاب للمرشحين والمتدربين والأساتذة، المطبعة والوراقة الوطنية، ط 6، يوليوز 2003. ص: 105.

أبعاد المنظومة التربوية؛ ومن ضمنها على الخصوص، خلق طرق جديدة في التقييم"[1].

* **الكفايات حسب عبد الكريم غريب:** إن الغاية من استحضار تصور عبد الكريم غريب لمفهوم الكفايات يأتي لكونه شامل، إذ " ينطلق من عدة أسس سيكولوجية، من ضمنها توحيد مختلف المقاربات لمعرفة الإنسان وفهمه، باعتباره مخلوقا يتكيف باستمرار مع معطيات محيطه الثابتة والمتجددة"[2]. ويضيف الباحث أن الحديث عن الكفاية ملازم للحديث عن الذكاء وما يرتبط به من قدرات تضمن التكيف الفردي والاجتماعي. ويرى أن الكفاية تفترض ثلاثة أمور أساسية، وهي:[3]

- القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو استراتيجيا العمل؛

- تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة في خطة التدخل؛

- الأخذ بعين الاعتبار لنتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة عمل معينة، كأساس لوضع الخطة الموالية.

2. المفاهيم المرتبطة بالكفايات

يرتبط مفهوم الكفايات بمجموعة من المفاهيم التي لا يمكن الفصل بينها، وهي:

- **المعارف:** هي مجموع المعلومات، والخبرات التي تجسد أهداف المنهاج، والتي يقوم المتعلم باكتسابها من خلال التعلم، وتتكون عادة من المعلومات، والأفكار، والقيم التي تراكمت عبر السنين لتشكل تراثا ثقافيا، ومعرفيا للإنسان، تقدم في شكل مذاهب، أو نظريات، أو قواعد، أو أنساق من خلال المناهج.

---

[1] غريب عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين. ص: 261.

[2] فاتحي محمد، تقييم الكفايات، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية (2002): الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. ص: 25.

[3] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين. ص: 261.

- **القدرة:** جاء في معجم اللغة البيداغوجية أن القدرة هي " ما يمكن من النجاح في إنجاز تمرين معين في إطار نشاط أو مهمة بعينها. هناك قدرات المشي والكلام وأنشطة أخرى يقوم بها الطفل تتأسس على النضج أي الاستعدادات الطبيعية والفطرية وليس على التربية، وغالبا ما نعتقد أننا تعلم الطفل شيئا، ولكننا لم نقم سوى بتمرين ملكة لديه"[1].

- **المهارة:** يقترب هذا المفهوم من حيث الدلالة من مفهوم القدرة، إذ يعطيه جزئيا، ولكن بعض المنظرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تجديدها، والوقوف عليها بسهولة، من خلال التحكم في الحركة، أي البراعة اليدوية، أو السهولة في استعمال أداة، آلة، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء، كالتعبير عن إحساس معين مثلا، والإدلاء بمعلومات، أو طلبها[2].

- **الأداء أو الإنجاز:** إن المقود بهذا المفهوم هو " مجموع الأداءات أو الإنجازات التي تؤشر على ما يقوم به المتعلم من أنشطة، ومهمات تظهر مدى تمكنه من تحصيل المعارف، والمهارات من جهة، ومدى قدرته على أدائها بإتقان من جهة ثانية[3].

- **الوضعية المشكلة:** هي ذلك الإطار الذي يتم ضمنه، ومن خلاله ممارسة أنشطة، وإنجازات التعلم الخاصة بكفاية معينة، أو مزاولة أيضا أنشطة، وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية[4].

ب. أنواع الكفايات

أشار الدكتور محمد عليلوش إلى أن الكفايات تصنف بشكل عام إلى نوعين أساسيين هما؛ كفايات نوعية وكفايات متعددة ومستعرضة، حيث إن النوع الأول

---

[1] التوري ميلود، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مسالك العبور، آليات اشتغال الكفائي، مطبعة آنفو- بوينت. ص:115.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، سنة 2008. ص: 25.

[3] حسيني فاطمة، كفايات التدريس، وتدريس الكفايات (آليات التحصيل ومعايير التقويم)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة 2005. ص: 22.

[4] الجابري عبد اللطيف، إدماج، وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، سنة 2009. ص: 28.

مرتبط بمادة دراسية أو مجال تربوي أو مهني، أما النوع الثاني فهو لا يرتبط بمجال محدد أو مادة معينة، فهي كفايات عامة يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة وهي تسمى كذلك بكفايات قصوى أو ختامية لأنها تمثل الدرجة العليا من الضبط والاتقان.[1] وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية الوطنية في إطار الاختيار والتوجيهات التربوية العامة المتعددة في مراجع المناهج التربوية والمتضمنة في الكتاب الأبيض، اعتمدت على بنية من الكفايات منها ما هو مرتبط بتنمية الذات، ومنها ما هو قابل للاستثمار في التحول لاجتماعي، وما هو قابل للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية. ومن تم حددت خمسة أنواع من الكفايات التي يجب العمل على اكتسابها وتنميتها وتطويرها، وهي على النحو الآتي:[2]

- **الكفاية الاستراتيجية:** تستوجب معرفة الذات والتموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات الاجتماعية والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة، وتحديد المنتظرات والتوجهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع،[3]

- **الكفاية التواصلية:** يقصد بها مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل.[4] ونعني بها قدرة المدرس على التواصل مع ذاته ومع الغير. وذلك يقتضي شروطا منها المرونة والإنصات والغيرية أو تفهم الآخر، واعتبار الفوارق والذكاءات المتعدد. وبطبيعة الحال، تبقى كفاية المدرس ناقصة إذا لم تتحقق أيضا على مستوى علاقاته مع زملائه والإدارة والآباء وباقي عناصر المنظومة التربوية. ومن العوامل المساعدة

[1] عليلوش امحمد، التربية والتعليم من أجل التنمية، تقديم الدكتور أوزي أحمد، ط1، 2007. ص: 96.

[2] اسليماني العربي، المفيد في التربية. ص: 31-32.

[3] اسليماني العربي، المفيد في التربية. ص 32.

[4] الفرابي عبد اللطيف، تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها. ص: 78.

على تحقيق كفاية التواصل بين المدرس والمتعلمين، نجد قدرة المدرس على تتبع أنشطة المتعلمين وسيرورات تعلمهم، والكشف عن الأخطاء التي يجب تصحيحها.[1]

- **الكفاية المنهجية:** تستهدف هذه الكفاية اكساب المتعلم منهجية التفكير وتطوير مداركه العقلية ومنهجيته للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجيته لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.[2]

- **الكفاية التكنولوجية:** هذا النوع من الكفايات يمكن تنميتها عن طريق القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية، والتمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف، والتمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة، إضافة إلى إدماج اخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية.[3]

3. خصائص الكفاية

يقدم التدريس بالكفايات إسهامات كبيرة في الرقي بالعملية التربوية، من حيث الأداء والمردودية، وذلك في جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية، والمجتمعية، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات، والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة. من أجل ذلك يفيدنا الباحث المغربي عبد الكريم غريب، أن أهم الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفايات في التربية، كونها متعددة الجوانب والصفات، ومن ذلك أن:[4]

---

[1] ناصر الدين خالد، مقال: الآداب والكفايات اللازم توفرها في المدرس، مجلة علوم التربية، العدد 60، أكتوبر 2014. ص: 88- 89.

[2] اسليماني العربي، المفيد في التربية. ص: 32.

[3] المرجع نفسه، ص. 110-111.

[4] غريب عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين. ص: 262.

* الكفايات محطات نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوينية معينة في إطار منهاج مبني على الكفايات؛

* الكفايات شاملة ومدمجة للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية؛

* الكفايات ليست ثابتة ولا متخشبة ولا مطلقة، ولا تستمد ديناميكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها؛

* الكفايات تحتل مكانة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال المنهاج وتطبيقاته؛ وذلك دون ربط مفهوم الهدف بتصور تقني تجزيئي للعملية التربوية؛

* الكفايات مرتبطة بالسلوكات وبالإنجازات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها.

4. لماذا التدريس بالكفايات؟

إن الغاية الكبرى من التدريس بالكفايات، له مجموعة من المبررات، ولعل أهمها الحاجة الملحة إلى تجاوز البيداغوجيات السابقة أو بالأحرى ما أخفقت فيه، والعمل على تجديد المدرسة بشكل عام والممارسات الصفية بشكل خاص؛ هذا في الوقت الذي أصبحت فيه المعارف متوفرة في مقابل محدودية الزمن المدرسي المخصص للعملية التعليمية التعلمية، وزمن التكوين والتكوين المستمرين. إلى جانب تحقيق النجاعة والفعالية في الإنجاز، والجودة في المردودية والتحصيل. وهذا كله كون للباحثين في الشأن التربوي نظرة واضحة بأن مقاربة الكفايات لها الحظ الأوفر لكسب الرهانات الديداكتيكية والبيداغوجية التي تتلاءم ووضعية التعليم.

إن ما أشرنا إليه من مبررات لاعتماد الكفايات وإيلائها ما تستحقه من العناية والاهتمام في بناء المناهج وصياغة المقررات، ترجع لعدة اعتبارات، لعل أهمها:

- الرهانات التي يتعين على المدرسة تحقيقها، والمتمثلة في تكوين الأجيال المستقبلية تكوينا ينبني على تمكينهم من الكفايات والأدوات لتحصيل المعارف وتنميتها.

- الصعوبات التي واجهت المنظومة التعليمية عند اعتماد بيداغوجيا الأهداف، بدءا من المناهج وطرق التدريس والتقييم.

- اعتماد بيداغوجيا الكفايات لها حظوظ وافرة لضمان نجاح عملية التدريس وكسب رهانات التقييم والجودة.

5. بيداغوجيا الكفايات، وسبل تطبيقها في المدرسة المغربية

لا أحد ينكر أن اعتماد المغرب لبيداغوجيا الكفايات شأنه شأن سائر الدول العربية ما هي استيراد من دول غربية ثبت نجاحها فيها، لأنها تناسب البيئة التي ولدت فيها، بالإضافة إلى انعدام البحث التربوي الجاد الذي ينطلق من واقع المدرسة المغربية وتشخيصها ووضع اليد على الخلل من أجل معالجته عبر إنتاج بيداغوجيا خاصة بها وملائمة لخصوصية المجتمع على جميع المستويات؛ لذلك فكلما ظهرت الحاجة إلى الرغبة في إصلاح المنظومة المغربية إلا وشكلت فريقا من الباحثين من أجل جلب ما هو جديد في عالم البيداغوجيا، وذلك بحضور ندوات لخبراء أجانب يتحدثون عن فعالية بيداغوجيا معينة في نظامهم التربوي، مما يجعلنا نقحمها في قالب لا يناسبها وبميزانية ضخمة، ولعل خير مثال هو البرنامج الاستعجالي وقس على ذلك من نوايا الإصلاح.

إن ما يتم استيراده من بيداغوجيات ومنها الكفايات، نجدها تؤكد على محورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، والتعلم الذاتي عبر الملاحظة والتجريب والتحليل والاستنباط والاشتغال بالمجموعات وروح الفريق، وتمكين المتعلم من تنمية الحس النقدي لديه... ليقتصر دور المدرس على المساعدة والتوجيه والإرشاد والتأطير، وبلورة مشروعه الشخصي، وهذا ما يؤدي إلى تجاوز تلقين وحشو المتعلم بالمعرفة. ولا بد من الإشارة إلى أن عملية تقييم المدرسين كونهم العنصر الثالث في المثلث البيداغوجي إلى جانب المتعلم والمعارف، يتم عندنا على أساس مدى تطبيقهم للكفايات داخل الفصل الدراسي. غير أن ما يهمنا هو مدى ملاءمتها لبيئتنا التربوية، إذ أن نجاحها في مجتمع له خصوصياته لا يضمن فعاليتها في مجتمع آخر تتحكم فيه متغيرات مختلفة. ولتطبيق بيداغوجيا الكفايات في المدرسة المغربية لا بد من تجاوز مجموعة من المعوقات. ومنها على سبيل التمثيل لا الحصر.

- **توفير الوسائل والمعينات الديداكتيكية:** إن تطبيق بيداغوجيا الكفايات في المدرسة المغربية لا يقتصر فحسب على تجاوز مشكل الاكتظاظ، وامتلاك المدرس للمعارف والخبرة المهنية، إلى جانب اطلاعه على الجانب النظري لهذه البيداغوجيا وإجراء بعض التكوينات حولها بمعية السادة المفتشين، بل لا بد من تزويد المؤسسات بالوسائل والمعينات الديداكتيكية قصد أجرأة بيداغوجيا الكفايات في الفصل الدراسي بمعية المتعلمين، والمتمثلة في آلة الطباعة لطباعة الأنشطة التعليمية والتقويمية، والمسلات الذي قد يعوض به الكتاب المدرسي خاصة أن العديد من المتعلمين لا يتوفرون عنه وحتى تكون نظرتهم موحدة إلى النص المدرس أو الأنشطة التعليمية التعلمية، ويكون حافرا لديهم للتتبع والملاحظة والتساؤل وتنمية تفكيرهم النقدي السليم. هذا بالإضافة إلى بعض الوسائل المتوفرة من سبورات لبدية وأقلام وإنارة وما إلى ذلك.

لكن لا يجب، أن نعتقد أننا بتوفر هذه الوسائل يعني دائما أننا نطبق بيداغوجيا الكفايات نظرا لتمثلات المتعلمين للأنشطة المتعلمة وذكاءاتهم المختلفة ووضعهم النفسي والثقافي والاجتماعي التي تحتاج إلى توظيف بيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيات اللعب والإدماج والمشروع بوعي دقيق قصد تحقيق الكفايات المنشودة سواء النوعية أو المستعرضة.

- **الرفع من مستوى التعليم للمتعلم:** إن المتعلم اليوم عند تدريسه ببيداغوجيا الكفايات لم يعد مستقبلا للمعارف من لدن المدرس داخل الفصل الدراسي، ذلك أن المعارف مطروحة في الطريق، خاصة بعد توفر الكتب الورقية لمن له القدرة على اقتنائها أو الإلكترونية التي بمجرد الضغط على أزرار الحاسوب سيتمكن منها في وقت وجيز وفي كل مكان. فنحن نريد متعلما باحثا لا مستهلا للمعرفة، ورجوعا إلى الكتب المدرسية كمورد للمعرفة أيضا، فلتحقيق الكفايات من خلال ممارستنا المهنية داخل الفصول الدراسة خاصة في الثانوي التأهيلي، لا بد من تغليب الجانب الكيفي عن الكمي في المقررات الدراسية في جميع المواد وهذا يجعل المتعلم أحيانا غير قادر على الاستنباط والتحليل والتركيب والنقد. إلى جانب ضرورة توحيد المصطلحات فيها خاصة في المستوى نفسه وهو ما قد يربك المتعلم

والمدرس في اعتماد المصطلح الأنسب، إلى جانب تخصيص حيز وافر لبعض الدروس، فأحيانا يلجأ المدرس إلى احترام الزمن القانوني المخصص للدرس حسب التوجيهات التربوية المعمول بها من أجل إتمام المقرر خاصة للمستويات الإشهارية دون مراعاة أحيانا هل تحققت الكفايات المطلوبة أم لا.

- **تمكن المدرس من الكفاية المهنية:** إن التدريس في الفصل الدراسي بشكل فعال في المدرسة المغربية لا يقف عند اجتياز الإنسان لمباراة التعليم بنجاح والتكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتعليم فحسب، وإنما ضرورة تحقيق الكفايات المهنية اللازمة والتي من شروطها كما أقر بذلك عبد الكريم غريب في كتابه مستجدات التربية والتكوين.[1]

* الكفايات المعرفية المرتبطة بمجالات التخصص في التدريس والتكوين؛

* الكفايات البيداغوجية والمهنية، وهي تهم قدرات التخطيط، والممارسة البيداغوجية والديداكتيكية وطرائق التدريس، وتدبير الوضعيات وتقويم التحصيل الدراسي؛

* الكفايات التواصلية، وهي تهم التحكم اللغوي وقدرات التواصل والعمل الجماعي والانفتاح على المحيط؛

* الكفايات المرتبطة بالقيم والأبعاد الثقافية، خصوصا قيم المواطنة وقواعد السلوك المدني ومبادئ حقوق الإنسان؛

* كفايات البحث التربوي، أي أن ينفتح على الدراسات والأبحاث التربوية، والإسهام في إنجاز مقالات وأبحاث تربوية نابعة من واقع الممارسة المهنية؛

* كفايات الإسهام في تدبير المؤسسات التعليمية، وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيله بهدف كسب رهان حكامة على مستوى تدبير الفصل الدراسي وفق طرائق واستراتيجيات التدخل البيداغوجي الملائم، حيث ينبغي السعي إلى توسيع الاستقلالية البيداغوجية للمدرس في ارتباط باعتماد أطر مرجعية للمهنة؛ وذلك

[1] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين. ص:253.

على أساس الموازنة بين التزام المدرس بالمهام الموكولة إليه وتمكينه من الكفايات التي تتطلبها مهنته وبين تحفيزه على المبادرة والتجديد.

- **انفتاح المدرسة على الأسرة:** إن ما استحضرناه حول سبل تطبيق أو بالأحرى إنجاح بيداغوجيا الكفايات في المدرسة المغربية لا يقف عند هذا، وإنما يستوجب إشراك الأسرة في تمكين المتعلم من تحصيل الكفايات اللازمة له في حياته اليومية والمستقبلية على اعتبار أن الغاية الأسمى من التعلم هو أن تكون مخرجات الكفايات المستعرضة هي الحصول على رجل صالح معرفيا وأخلاقيا ومهنيا، وهذا لن يتأتى إلا بوجود تواصل فعال بين الأسرة ومكونات المدرسة من إداريين ومدرسين في علاقة مع المتعلم لخلق انسجام وتناغم بين سلوكاته في البيت وفي الأسرة والتعرف على الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والقيمية لديه، ومعالجة بعضها لمؤطري خلية الإنصات وهو ما قد يؤثر على شخصية المتعلم بشكل إيجابي.

- **إعادة النظر في التقييم:** غالبا ما يستخدم مفهوما التقويم والتقييم على أنهما مترادفان، ويمكن أن يحل أحدهما مكان الآخر، وهما في الحقيقة متداخلان ولا يحملان المعنى نفسه. فالتقييم يدل على إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء، أما التقويم فيعني اتخاذ قرارات ملائمة لتعديل أو تصحيح ما اعوج منه. وبذلك يكون مفهوم التقويم أعم وأشمل من التقييم. وإذا كان التقييم من منظور بيداغوجيا المضمون ينحصر في منح نقطة أو درجة للمتعلمين، والحكم عليهم بالنجاح أو الفشل من خلال انجاز معين، عادة ما يكون مرتبطا بالجانب المعرفي فقط، فإن التقويم في الكفايات يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف، بل يتجاوزها لمعرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المعارف مع الوقوف على تشخيص نقائص هذا التفاعل واقتراح استراتيجيات للتعديل تجعل المتعلم المغربي يرتقي إلى المخرجات المطلوبة.

ولتطبيق الكفايات في التدريس ووفقا لخصوصيات المجتمع، لابد من التقييم بالكفايات إذ لا يمكن التدريس بها والتقييم بالأهداف، لأن المطلع على التقويمات الخاصة بالمراقبة المستمرة يجد أن أغلبية المواد تركز أكثر على استرداد للمعارف

دون التركيز على مدى تحقيق الكفايات المطلوبة من ملاحظة ووصف وتحليل واستنتاج ونقد، لأن منظومتنا للأسف ما زالت تراعي إحصائيات النجاح على مستوى الفصول الدراسية، والمؤسسات التعليمية، والمديريات، والأكاديميات، وفي نهاية التقويمات الإشهادية خاصة الباكالوريا يتم تسليط الضوء على المتفوقين. وهنا نتساءل هل من تحصل على نقط أعلى يكون متمكنا من الكفايات المطلوبة منه، خاصة ونحن نعرف أن المدرسة المغربية ما زالت تعاني من تفشي ظاهرة الغش في الامتحان في صفوف المتعلمين وبوسائل حديثة، ومن وجهة نظرنا لا بد من إعادة النظر في التقويمات وذلك بالتركيز على مدى تمكن المتعلم من كفاياته النوعية أو الممتدة، وهذا قد يساهم في تجاوز ظاهرة الغش والحصول على مخرجات تلائم متطلبات سوق الشغل.

خاتمة

صفوة القول، إن اعتماد بيداغوجيا الكفايات في المنظومة التربوية المغربية لا يحتاج إلى تبنيها كشعار براق في الأبحاث والندوات والملتقيات الوطنية، بل يتعدى الأمر إلى البحث في طرق واستراتيجيات تطبيقها على أرض الواقع في المؤسسات المغربية، واستحضار أنها بيداغوجيا مستوردة تحتاج إلى التكييف مع خصوصيات البلد ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا حتى لا نكرر الفشل الذي عرفته البيداغوجيات السابقة، إلا أن هذا يتطلب تخصيص ميزانية كافية لقطاع التربية والتعليم وهذا غير ممكن، نظرا لعدة اعتبارات لا يتسع المقام للحديث عنها، لذلك تبقى هذه المقاربة الحديثة داخل حلقة تنظيرية بعيدة عن تحقيق الغايات الكبرى للكفايات في منظومتنا المغربية.

بيبليوغرافيا

-اسليماني العربي، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، كتاب للمرشحين والمتدربين والأساتذة.

-التوري ميلود، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مسالك العبور، آليات اشتغال الكفائي، مطبعة آنفو- بوينت.

-الجابري عبد اللطيف، إدماج، وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة 2009.

-الفرابي عبد اللطيف، تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها.

-حسيني فاطمة، كفايات التدريس، وتدريس الكفايات (آليات التحصيل ومعايير التقويم)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة 2005.

-عليلوش امحمد، التربية والتعليم من أجل التنمية، تقديم الدكتور أحمد أوزي، سنة 2007.

-غريب عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2014.

-ليل المقاربة بالكفايات، المملكة المغربية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، سنة 2008.

-فاتحي محمد، تقييم الكفايات، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية (2002): الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

-ناصر الدين خالد، مقال: الآداب والكفايات اللازم توفرها في المدرس، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 60. أكتوبر 2014.

البيداغوجيات الحديثة في التدريس:
بيداغوجية الفصل المعكوس نموذجا

د. فطيمة ابن حدو

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس

مقدمة

راهنت البيداغوجيات الحديثة والمعاصرة على وضع التعلم في قاعدة كل عمليات التدريس والتقويم، فكل الدراسات الديداكتيكية العامة أو الخاصة، وكل البحوث في مجال الدوسيمولوجيا تضع دينامية التعلم المدرسي كمنطلق لتصوراتها وأهدافها وانتقاداتها لأنشطة التدريس والتقويم.

وما دام المغرب حاليا يسعى إلى إحداث تغييرات جذرية في الممارسة الصفية، من خلال مختلف المشاريع المندرجة في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. فإن هذه الدراسة تروم معالجة العملية التعليمية وفق مثلث بيداغوجي حديث: (المتعلم، المدرس، المعرفة) يراهن على تجاوز البيداغوجيات التقليدية من خلال تفعيل بيداغوجيا الفصل المعكوس في المدرسة المغربية. فما مفهوم بيداغوجيا الفصل المعكوس؟ وماهي مبادئها؟ وما الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذها؟ وما مميزات العملية التعليمية التعلمية في إطار التدريس بها؟ وما هي معيقات تطبيق البيداغوجيا المعكوسة؟ تلكم جملة من الأسئلة والاشكاليات التي سنجيب عنها في هذه المقالة.

مفهوم بيداغوجيا الفصل المعكوس:

تعد بيداغوجيا الفصل المعكوس من البيداغوجيات الحديثة التي تطبع الممارسة التدريسية حاليا في بعض الدول المتقدمة، وقد عرفتها الزين بأنها "نموذج يقوم

على عكس العملية التعليمية بحيث يتم مشاهدة محاضرة نموذجية كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعلقة بالمقرر في الفصل"[1]

- أما بشوب وفيرلجير فقد اعتبراها استراتيجية تعليمية توظف التعلم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو مسجلة للمحاضرات والدروس، وتحفيز الطالب على مشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور إلى الفصل الذي يخصص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي[2]

ورغم تعدد التعريفات التي أعطيت لهذا المفهوم، فنحن نقصد به تلك البيداغوجيا التي تقوم على قلب نمط التدريس التقليدي القائم على إنجاز الدروس في الصف الدراسي، والقيام بالأنشطة والتمارين في المنزل، إلى نمط جديد يقوم على إطلاع المتعلمين على الدروس في المنزل من خلال أدوات ووسائل يتيحها الأستاذ لهم، وجعل الصف الدراسي مجالا للقيام بالأنشطة المختلفة والتفاعل بين المتعلمين وأساتذتهم. وعموما يمكن القول إن بيداغوجيا الفصل المعكوس هي:

- وسيلة لزيادة التواصل والتفاعل بين المتعلمين ومدرسيهم.
- بيئة يتحمل فيها المتعلمون مسؤولية بناء تعلماتهم.
- فصل دراسي ينتقل فيه دور المدرس من العالم المالك للمعرفة إلى المرشد المعين للمتعلم.
- فصل دراسي يحتضن التلاميذ المتغيبين لأي سبب من الأسباب (مرض- أنشطة رياضية أو ثقافية...).

[1] الزين، حنان بنت أسعد، "أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الاميرة بنت عبد الرحمان، المجلة الدولية التربوية المتخصصة بالرياض، 4(1)، 2015 ص : 173.

[2] Bishop ;J.L & Verleger , M. A .(2013, June 23-26) The Flipped classrom : A survey of research. Paper presented at 120 ASEE annual conference and exposition. American Society for Engineering Education, USA.p12.

♦ فصل دراسي يختفي فيه المحتوى لصالح التقويم والدعم واسترجاع المعارف وتنمية مهارات التذكر والتفكير الناقد.

♦ فصل دراسي يمكن كل المتعلمين من الحصول على تعلم خاص من خلال إتاحة وقت أكبر للمدرس للتواصل والتفاعل مع جميع المتعلمين.

وإذا كان هذا هو مفهوم بيداغوجيا الفصل المعكوس، فما هي المبادئ التي يرتكز عليها تطبيق هاته البيداغوجيا؟

1. مبادئ بيداغوجيا الفصل المعكوس:

يرتكز تطبيق بيداغوجيا الفصل المعكوس على المبادئ الأساسية التالية:

1-1 بيئة تعلم مرنة:

انطلاقا من تجاربنا واحتكاكنا بالفصل الدراسي نلاحظ أن المرونة صفة يرغب التلميذ توفرها في المدرس ولهذا يجب عليه أن يتقبل أنه قد يكون في الحصة الصفية المعكوسة الكثير من الحركة أحيانا وهو أمر غير مرغوب فيه في الحصة الصفية التقليدية.[1]

2-1 ثقافة تعلم نشيط قائمة على مركزية المتعلم:

التعلم هو قاعدة التدريس والعامل المقرر لأهدافه ولمادته وكيفياته،[2] وإذا كان المدرس في النموذج التقليدي هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو مالك المعرفة، فإنه في بيداغوجيا الفصل المعكوس يعد المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية، بينما المدرس يكرس الوقت في استكشاف المواضيع بمزيد من التعمق، وفي خلق فرص تعليمية غنية، ونتيجة لذلك فالمتعلمون هم من يقومون بنشاط المشاركة في بناء المعرفة، كما يشاركون في تقييم تعلمهم بطريقة ذاتية، بالإضافة

[1] غادة بنت صالح الدبان وأخريات،" الصف المقلوب"، الورقة العلمية لمقرر تقنيات التعليم (ترب 613) المستوى الثالث شعبة ج، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم مناهج وطرق تدريس، المملكة العربية السعودية، ص 23.

[2] محمد زيدان حمدان، "ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة"، دار التربية الحديثة الأردن 1985 ص: 26.

إلى الانخراط في أنشطة ذات معنى، وضمن هذا الإطار فالأستاذ يتدخل فقط ليساعد التلاميذ للانتقال من مستوى إلى آخر في المعرفة.[1] فثقافة التعلم النشيط ينبغي أن تكون قائمة على مركزية المتعلم.

1-3 محتوى دراسي محكم التصميم وفق البيداغوجيا المعكوسة :

يحدد المدرس في التعلم المقلوب محتوى يطلع عليه المتعلمون خارج الفصل ويمكنهم من التعلم الذاتي، إذ يصلون من خلاله للمفاهيم بأنفسهم، ويجب أن يكون هذا المحتوى قابلا للوصول إلى المتعلمين ومتسما بالتفريد.

1-4 كفاءة المدرس ومهنيته:

يشترط في المدرسين المعتمدين على بيداغوجيا الفصل المعكوس الكفاءة والحذق والحرص على التواصل مع بعضهم البعض لتحسين تعليمهم، كما يجب عليهم تقبل النقد البناء والسيطرة على أقسامهم للحد من كل أشكال الفوضى. إن بيداغوجيا الفصل المعكوس تسعى إلى دمج أنماط التعلم، لتشمل التدريس المباشر والتعلم النشط الذي يعتمد بالأساس على المتعلم. لذلك فمن الخطإ التفكير في أن هذا النمط من التعلم مجرد فيديوهات أو مواد تطرح على الأنترنيت، فعلى العكس من ذلك، إن أساس التعلم المعكوس هو زيادة الوقت المتاح للطالب للتفاعل مع المعلم بصفة ذاتية شخصية.[2]

2. استراتيجيات تنفيذ بيداغوجيا الفصل المعكوس:

يمكن للمدرس أن يوظف العديد من الأساليب في التعلم المعكوس وخاصة أن المتعلم يظل بحاجة للتوجيه والتغذية الراجعة ومشاركة المدرس والأقران، لتوظيف

[1] غادة بنت صالح الدبان وأخريات، "الصف المقلوب"، المرجع السابق ص: 24.

[2] الشرمان عاطف أبو حميد، "التعلم المدمج والتعلم المعكوس "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2015، ص: 161-162،

ما تعلمه في الصف وتعديل مساره، وإعادة ترتيب معرفته للوصول إلى الإتقان.[1] ونذكر أبرز هاته الاستراتيجيات في ما يلي :

2-1 استراتيجية التعلم الذاتي:

عرف الدريج التعلم باعتباره «العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله»[2]، وهذا يعني أن الموضوع بعد تمثله يصبح جزءا لا يتجزأ من الذات المدركة قصد تنمية قدراتها وفقا لاهتماماتها بما يحقق تكامل شخصية المتعلم وتنميتها تحت إشراف المدرس، ثم إن تطبيق الفصول المعكوسة في التعليم تدفع المدرس إلى تزويد المتعلمين بالأدوات الضرورية لبناء معرفة رصينة وتوجيههم للمسار الصحيح، وجعلهم يستحضرون مكتسباتهم السابقة لحل الوضعيات والمشاكل التي تواجههم ويصعب عليهم حلها في البداية بمفردهم.

2-2 استراتيجية التعلم التعاوني:

إن تطبيق بيداغوجيا الفصل المعكوس يجعل المتعلمين فاعلين أساسيين في بناء تعلماتهم، محورية المتعلم هاته تقتضي بشكل أو بآخر القيام بأنشطة العمل بالمجموعات، والتي تجعل المتعلمين في وضعية تعاون فيما بينهم، فتتمثل بذلك الوظيفة الأساسية لبيداغوجيا التعاون في جعل المتعلمين أكثر نشاطا في عملية التعلم، إضافة إلى تغيير العلاقة النمطية التي تربط المدرس بمتعلميه، والواقع إن العمل الجماعي المرتكز على التسيير الذاتي يفتح إمكانيات التخلص من ترسبات العلاقات الإنسانية المحافظة القائمة على سلطة الذات وتضخم الأنا، واكتساب ثقافة جديدة أهم مبادئها: الحوار والتشارك والمسؤولية الجماعية وروح المنافسة.[3]

---

[1] الرويس عزيزة، التعلم المقلوب في التعليم الجامعي، مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2016، ص: 36-38-49.

[2] الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1991 ص : 13.

[3] منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007 ص: 51.

3-2 استراتيجية حل المشكلات:

هذا بالإضافة إلى أن المعلم يمكنه استخدام استراتيجية حل المشكلات- أو النشاط كما سماها طوريسون[1]- في بيداغوجيا الفصل المعكوس بحيث يمكن وضع الطلاب أمام المشكلة كما وردت في المناهج والكتب الدراسية، وتقديمها للطلاب على أنها واقعية حياتية، يحددون حلا لها بتفكيكها والبحث عن المعلومات المناسبة لحلها (أسس، قواعد، معارف سبق أن تعلمها) ويطبق المتعلمون إجراءات الحل من خلال عملهم في مجموعات تعاونية.

3. مراحل تنفيذ بيداغوجيا الفصل المعكوس:

يمر توظيف بيداغوجيا الفصل المعكوس في العملية التعليمية التعلمية، كما أشار إلى ذلك مجموعة من الباحثين[2]، من مراحل مترابطة، كيلي:

3-1 مرحلة التخطيط :

لا شك أن فعالية التدريس في إطار البيداغوجيا المعكوسة، رهينة بحسن التخطيط وباستحضار المبادئ التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا، والتي تختلف عن التدريس الاعتيادي، وهي مرحلة تشمل: - تحديد الوحدة التي يرغب المدرس في تطبيقها في البيداغوجيا المعكوسة، بحيث يقوم بتحليل محتوياتها، وتحديد القدرات والأهداف التعليمية المستهدفة وطبيعتها.[3]

- التفكير في الأنشطة التدريسية، التي ستتم خارج وداخل الصف الدراسي، وانتقاء الدعامات الديداكتيكية المناسبة لها مع استحضار المرجعيات والمقومات

[1]Taurisson Alain, Hervieu claire, pédagogie de l'activité : pour une, nouvelle classe inversée, théorie et pratique du «travail d'apprendre» , ESF, Issy-les Moulineaux, 2015, p79.

[2]فارس خالد، المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2019 ص : 30.

[3]علي محمد حسين سليمان، استراتيجية الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء2، العدد 176، القاهرة، دجنبر 2017 13-74، ص 29.

الإبستيمولوجية والديداكتيكية للمادة، ومراعاة خصوصيات المتعلم معرفيا وسيكولوجيا وثقافيا.

- إعداد وصياغة المحتوى الذي ستتم دراسته خارج الفصل الدراسي، مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانية التقنية المتاحة في البيئة المدرسية والاجتماعية (الوسط الأسري)، ومدى ملاءمتها لطبيعة المتعلم، إذ يمكن اختيار صيغ متنوعة ومحددة لعرض المحتوى اللاصفي على المتعلمين [1]، كشريط فيديو تفاعلي/عادي، يتضمن المادة العلمية بالصوت والصورة لا يتعدى خمس دقائق، أو ملفات صوتية أو مستندات ورقية (خطاطة ذهنية...)، بحيث تظل للمدرس حرية اختيار الصيغة المناسبة حسب ظروف وطبيعة الفئة التي يتعامل معها

- إعداد الوضعيات التي ستتم أجرأتها في القسم (الوضعية المشكلة، المشروع، عمل فردي/جماعي...)

- تحديد تقنيات التنشيط والتقويم، التي سيوظفها المدرس في ضوء الأهداف التعلمية التي خطط لها، وطبيعة نتائج التعلم المستهدفة.

ونشير هنا إلى أن المدرس مطالب باعتماد معالجة ديداكتيكية نابعة من مراعاة منطق المواد الدراسية، خاصة وأن لكل مادة دراسية مرجعيتها المعرفية والمنهجية[2].

2-3 مرحلة التنفيذ (التدبير):

وهي مرحلة ستتم داخل الفصل الدراسي في جزء كبير منها، وهي مرحلة تستوجب من المدرس القيام بإجراءات عملية: جعل المحتوى اللاصفي متاحا للمتعلمين وبداية الحصة الدراسية بتقديم نبذة سريعة حوله، من خلال مناقشة عامة أو اعتماد تقنية الزوبعة الذهنية، أو حوار ديداكتيكي موجه، وذلك في مدة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق في الأقصى. لينتقل بعدها المدرس إلى الأنشطة

[1] المرجع نفسه، ص 30.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعلم المدرسي نونبر(2007) «التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة: مديرية المناهج ملحقة لالة عائشة حسان الرباط ص: 7

التطبيقية/الإثرائية، التي يبتغي من خلالها تعميق التعلمات والانتقال بالمتعلمين من مستوى الفهم والتذكر إلى المراقي العليا للتفكير، كالتطبيق والتحليل والتقييم والابتكار. ونشير انطلاقا من اطلاعنا على الدراسات المتعلقة ببيداغوجيا الفصل المعكوس إلى أنه لا يوجد نموذج موحد لأجرأة هاته البيداغوجيا، لذلك تبقى كامل الصلاحية للمدرس في تكييف هذه المقاربة مع طبيعة الفئة المستهدفة وضرورة الالتزام بالمبادئ الأساسية التي يقوم عليها التعلم المعكوس.

3-3 مرحلة التقويم:

معلوم أن التقويم هو إصدار حكم قيمة وقياس درجة تحقق الأهداف[1] لذلك على المدرس موازاة مع تدبير الأنشطة الصفية تقويم التعلمات سواء بأنشطة تقويمية تشخيصية أو تكوينية أو جزائية ويمكن أن نبرزها في ما يلي:

- **التقويم التشخيصي:** يتم قبل إطلاق التعلمات بهدف تشخيص نقط قوة وضعف المتعلمين ويمكن أن يتم إما بشكل رقمي أو من خلال عدة ورقية.

- **التقويم التكويني:** الهدف منه التأكد من مدى فهم كل المتعلمين للمحتوى المعكوس، ويتم من خلال إما أنشطة تفاعلية رقمية أو ورقية مرفقة مع الأنشطة اللاصفية، أو من خلال أنشطة متعددة الأشكال تنجز داخل الصف يركز فيها المدرس على مساعدة المتعلم على التعلم الذاتي، إذ يصبح قادرا على معرفة كيف يتعلم وكيف يفكر.

- **التقويم الإجمالي/الجزائي:** وهنا نشير إلى أن للمدرس المرونة والحرية الكافية، إذ يمكنه تصميم أنشطة تقويمية لقياس مدى تحقق الأهداف العلمية إما رقميا (اعتماد وسائط رقمية)، أو حضوريا، كما يجب أن ينطلق من نتائج هذا التقويم لصياغة خطة للدعم البيداغوجي، بتوظيف التعلم المعكوس. أما التقويم الجزائي فيجب أن يتم حضوريا، وبمراعاة الضوابط التنظيمية والبيداغوجية ذات الصلة.

[1] سلسلة التكوين التربوي، الوسائل التعليمية، التقويم التربوي لجنة الإعداد: خالد المير، إدريس قاسمي عزوز التومي، محمد بلكبير، أحمد لقفاف، الحسن بنعبد الله، مطبعة النجاح الدار البيضاء ط1، العدد 5، 1996 ص76.

يتضح إذن، أن تحقيق الغاية من توظيف البيداغوجيا المعكوسة، رهين بمدى فعالية المدرس وحسن تخطيطه للأنشطة الصفية واللاصفية، ومدى التزامه واستحضاره لفلسفة التعلم المعكوس، الذي يقوم على مبادئ التعلم الذاتي والفارقية والمرونة.

4. أدوار المدرس/ المتعلم في بيداغوجيا الفصل المعكوس:

أشارت الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الفصل المعكوس إلى مجموعة من الأدوار المتصلة بقطبي العملية التعليمية التعلمية (المدرس والمتعلم)، والتي بدونها لن تتحقق الغايات التربوية المنشودة، فما هي الأدوار المنوطة بكل منهما؟

4-1 أدوار المدرس في إطار التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة

- أسندت البيداغوجيا المعكوسة دورا جوهريا للمدرس يكمن في التخطيط والتدبير والتقويم المتعلق بأنشطة التعلم المعكوس، إذ تحول المدرس من معلم إلى مسهل "Facilitateur"- بلغة "كارل روجرز"- لعملية التعليم الشيء الذي يكسب المتعلمين الثقة في قدرتهم على التعلم[1]، كما صار تعامله مع جماعة الفصل لا كجماعة متجانسة بل كمجموعات ديناميكية مرنة أو كأفراد يستحضر معهم البيداغوجيا الفارقية، إضافة إلى أنه لم يعد تركيزه على تدريس المحتوى فقط بل انصب اهتمامه على تدريس المعارف وأنماط التفكير بغرض توظيفيها لمواجهة وضعيات مشكلة، وقد تحول دوره من شارح إلى متدخل كلما دعت الضرورة إلى ذلك، إذ يحفز على التعلم الذاتي داخل وخارج الفصل الدراسي. وإذا كان المدرس مخططا للمحتوى المعكوس وميسرا ومحفزا للمتعلم فما هي أدوار هذا الأخير؟

4-2 أدوار المتعلم في إطار التدريس ببيداغوجيا الفصل المعكوس:

يعمل المتعلم، في ظل هذه البيداغوجيا، على اكتشاف ودراسة المضمون المعرفي بمفرده في المنزل مع تسجيله الملاحظات والإستفسارات والتواصل مع المدرس بمختلف الوسائل المتاحة باستخدام الأدوات التي يوفرها المدرس، وفي الفصل يقترح المدرس على المتعلمين مهاما مركبة، وتبادلا للأفكار في إطار العمل الجماعي

[1] كارل روجرز: كيف تكون الحرية وسيلة للتعلم؟
C.Rogers: Libérte pour apprendre ?-(traduction :D.Le bon)-Ed. Bordas 1976 paris , p :70

أما هو فيقتصر دوره على إرشاد المتعلمين وتوجيههم ومصاحبتهم بشكل فرداني[1].
وتأسيسا على ما سبق نستنتج أن التعلم المعكوس يتيح للمتعلم أن يكون شريكا أساسيا في بناء العملية التعليمية التعلمية وقطبا لأنشطتها وبذلك فأدواره هو والمدرس متكاملة متفاعلة.

5- مميزات الفصل المعكوس.

أثبتت الدراسات التي تناولت الفصل المعكوس أهميته التربوية ودوره الفعال في تجويد الممارسة الصفية ورفع درجة التحصيل الدراسي للمتعلمين كما عددت مميزاته التي سنوجز ذكرها فيما يلي:

- إتاحة الفرصة للمتعلم للتحول من متلق سلبي مستهلك فقط لما يقدم إليه جاهزا إلى مشارك إيجابي ومنتج.
- استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تيسير عملية التعلم.
- زيادة وقت التعلم داخل الفصل، مما يتيح إنجاز وضعيات تطبيقية أكثر.
- جعل التعلم أكثر وظيفية، وهو ما يمكن المتعلم من التعامل مع مشكلات واقعه بعقلانية.
- التفاعل والتواصل والتعاون والتشارك سواء بين المتعلم والمدرس أو بين المتعلم وباقي الأقران.
- جعل المدرس أكثر اهتماما بالمتعلمين وممارسة للبيداغوجيا الفارقية، التي تعترف باختلافهم وتعتمد على تنويع أساليب التعلم، وفق قدراتهم واستعداداتهم.
- التمكن من المزاوجة بين خصائص التعلم الاعتيادي والتعلم الرقمي، وبالتالي المساعدة على تحقيق التوازن بين طرائق التدريس المباشرة وغير المباشرة.
- تحول المتعلم إلى باحث صغير، يمتلك آليات بناء المعرفة وزيادة دافعيته للتعلم الذاتي.

[1] فارس خالد، المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجيا، مرجع سابق، ص: 30.

- تمكن المدرس من تطوير كفاياته المهنية، ومواكبة التطور الرقمي، سواء في تحيين المعطيات المعرفية أو من خلال توظيف التطبيقات الرقمية، التي تعد من متطلبات القرن21.

- إزالة الهوة المتسعة بين الجانب النظري والتطبيقي للعلوم المختلفة باستغلال التكنولوجيا وذلك من خلال تخصيص وقت الدرس للجانب التطبيقي بإشراف المعلم.

6- معيقات تطبيق بيداغوجيا الفصل المعكوس:

رغم المزايا المتعددة للتعلم المعكوس والتي يصعب حصرها في سطور إلا أن التجارب والدراسات التي أجريت تستوجب الحذر من بعض صعوبات بيداغوجيا الفصل المعكوس سنسردها فيما يأتي:

- السلبيات المرتبطة باستخدام الفيديو، والتي قد تدفع التلاميذ إلى مشاهدته والإجابة بشكل مواز على الأسئلة دون الاعتماد على الفهم والاعتماد على الذات.

- رفض بعض التلاميذ القيام بالأعمال المطلوبة، وبالتالي يجب البحث عن السبل الكفيلة لحثهم على ذلك.

- مدى تقبل المتعلم والأسرة لتحمل جزء من مسؤولية التعلم على عكس التدريس الاعتيادي، الذي يعتمد فيه المتعلم بشكل كبير على المدرس،[1] وذلك يتطلب توضيح هذه المقاربة والأسباب التي تفسر توظيفها، لضمان انخراط الأسرة.

- ضرورة تغيير المدرس لمنهجية عمله وبذل جهد إضافي لإعداد المحتوى المعكوس[2]

---

[1] الزين حنان، (2015)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الاكاديمي للطالبات، مرجع سابق ص: 21.

[2] سيد يحيى محمد حسين، عبد الكريم عبد الله حسن كبير، أثر استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لدى طلاب كليات التربية"، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، السودان، فبراير 2018م، 1-30، ص 3. حسن جعفر الخليفة مطاوع وضياء الذين محمد، استراتيجية التدريس الفعال، مكتبة المتنبي، الرياض، 2016، ص 275.

خاتمة:

وختاما فقد تطرقنا في هذه المقالة إلى الأسس النظرية لبيداغوجيا الفصل المعكوس، حيث اعتبرناها إحدى البيداغوجيات الحديثة في التدريس، والتي جاءت لتعيد صياغة الطريقة التي يستغل فيها الوقت سواء داخل أو خارج الفصل الدراسي، كما أبرزنا أهم المبادئ التي ترتكز عليها، وحددنا استراتيجيات تنفيذها معددين مزاياها وإيجابياتها ومشيرين إلى بعض المعيقات التي ينبغي أخذ الحذر منها، ومؤكدين على أن توظيفها في العملية التدريسية يفرض على المدرس استحضار فلسفتها ومبادئها، والانطلاق من ثوابت كبرى لتصور انشطة تعليمية تعلمية تشمل التخطيط والتدبير والتقويم سواء في التعلم الصفي أو اللاصفي، مع ضرورة اتصاف المدرس بالمرونة والكفاءة والممارسة التبصرية ووجوب تيسير التعلم وتوجيه المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في بناء تعلماتهم.

بيبليوغرافيا

-الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1991.

-الرويس عزيزة، التعلم المقلوب في التعليم الجامعي، مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2016.

-الزين، حنان بنت أسعد، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الاميرة بنت عبد الرحمان، المجلة الدولية التربوية، 4(1)، الرياض، 2015.

-حسن جعفر الخليفة مطاوع، وضياء الدين محمد، استراتيجية التدريس الفعال، منشورات مكتبة المتنبي، الرياض، 2016.

-سيد يحيى محمد حسين، وعبد الكريم عبد الله حسن كبير، أثر استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لدى طلاب كليات التربية، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، السودان، فبراير 2018.

-سلسلة التكوين التربوي، الوسائل التعليمية، التقويم التربوي، لجنة الإعداد: خالد المير، إدريس قاسمي عزوز التومي محمد بلكبير، أحمد لقفاف، الحسن بنعبد الله، مطبعة النجاح الدار البيضاء، المغرب، العدد 5، ط1، 1996.

-علي محمد حسين سليمان، استراتيجية الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء2، العدد 176، القاهرة، دجنبر 2017.

-غادة بنت صالح الدبان وأخريات، الصف المقلوب، الورقة العلمية لمقرر تقنيات التعليم (ترب 613) المستوى الثالث شعبة ج، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم مناهج وطرق تدريس، المملكة العربية السعودية، ب.ت.

-فارس خالد، المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجيا، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2019.

-متولي علاء الدين، توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن 21، مصر، ب.ت.

-محمد زيدان حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985.

-منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعلم المدرسي نونبر(2007) «التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة: مديرية المناهج ملحقة لالة عائشة حسان الرباط.

-Bishop ; J. L&Verleger, M. A The Flipped classrom : A survey of research. Paper presented at 120 ASEE annual conference and exposition. American Society for Engineering Education, USA. June 23-26, 2013.

-C. Rogers, Liberté pour apprendre?(traduction, D. Le bon), Ed Bordas, paris, 1976.

-G. lapasade et autres, l'autogestion pédagogique gauthier-villars Editeur, paris,1971.

-Taurisson Alain, Hervieu claire, pédagogie de l'activité: pour une, nouvelle classe inversée, théorie et pratique du «travail d'apprendre», ESF, Issy-les Moulineaux, 2001.

تنمية ملكة التذوق الأدبي لدى المتعلمين

عزيز عشعاش،

تخصص ديدكتيك اللغة العربية وآدابها
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس مكناس، المغرب

مقدمة

تندرج هذه المقالة ضمن الأبحاث المهتمة بتسليط الضوء على الوضع الاعتباري والقيمة التربوية التي يحظى بها تدريس الأدب، وقد عَنَيْنَا فيها بمفهوم التذوق الأبي وهو مصطلح أصيل في الدرس الأدبي، كما اهتمينا باستراتيجيات الأستاذ في تنمية ملكته لدى المتعلمين؛ لحاجة هؤلاء منذ الصغر إلى تهذيب وجدانهم، وتصفية شعورهم، وصقل ذوقهم، وإرهاف إحساسهم عن طريق دراسة الآثار الأدبية. ذلك أن درس الأدب يُعَدُّ مَحطّة من المحطَّات الأساسيّة في تعليم اللغات، للوظائف العديدة التي ينطوي عليها، والأهداف النبيلة التي يروم تحقيقها، والمتمثلة أساسا في تنمية ذوق الناشئة، وزرع القيم الإيجابية في نفوسهم، وإثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي، وتمكينهم من أدوات النقد الموضوعي البناء، من خلال وصلهم بنماذج أدبية مختارة بعناية، وإعدادهم للتفاعل جماليا معها قراءة وفهما وتحليلا وتأويلا وتذوقا وتقويما، وتحفيزهم على عشقها والشعور بلذة في قراءتها أثناء الدراسة وبعدها.

وأن قراءتها ليست بالأمر الهين، إذ تنطوي على صعوبات متعددة الأبعاد والأشكال، فهي لم تعد مجرد تعرف على الكلمات والجمل والنطق بها، بل فهم للمادة المقروءة بناءً على عمليات عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً كان أم شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرّج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي، مرورا بالفهم الاستنتاجي، ثم التطبيقي، ثم النقدي، وانتهاء بالفهم التذوقي، حتى يتمكن من بناء المعنى من خلال تفاعله مع النص.

خاصة وأن تدريس النص الأدبي، على الخصوص، يطرح صعوبات أكثر من غيره في قراءته وتناوله، نظرا لما يحفل به من وسائل فنية غير معهودة وطرائق تعبيرية غير مألوفة في الكلام المبتذل العادي، ونظرا لاستدعائه لنوع خاص من القراء المتميزين الذين يشترط فيهم الثقافة والمعرفة بأصول اللغة وأنواع العلوم، فالقارئ الذي يستهدفه النص ينبغي أن يكون قارئا حصيفا مسلحا بأدوات إجرائية، ومفاهيم مستمدة من مناهج النقد الأدبي (بنيوية، وشعرية، وأسلوبية، وسيميولوجية، وأسطورية...) وذلك حتى يتمكن من تذوق النص ومن ثمّ استنطاقه وإدراك دلالاته واستكناه مكامن جماليته. وجدير بالذكر أن جل المدرسين يعبرون عن إيمانهم بأهمية التذوق الفني الأدبي، غير أن المعاينة الصفية المباشرة للدروس داخل الثانويات تثبت أن غالبيتهم يمارسونه في نطاق ضيق. لكل هذه الاعتبارات ننطلق في هذه الدراسة من إشكالية يمكن تكثيفها في السؤال المركزي الآتي: ما السبيل لجعل المتعلم قادراً على إدراك أهم العناصر والمقومات الجمالية والوقوف عندها لتكوين وتنمية الذوق الأدبي الراقي؟

للإجابة على هذه الإشكالية ارتأينا الوقوف في بداية هذه الورقة عند مصطلح "التذوق الأدبي"، متتبعين معناه لغة واصطلاحا في عرف الأدباء والنقاد، قبل أن ننتقل إلى إثارة بعض القضايا النقدية والديداكتيكية المرتبطة به، من قبيل رصد العلاقة بين النقد والبلاغة والتذوق الأدبي، وعرض للممارسات المهنية لبعض المدرسين التي من شأنها التأثير على ذائقة المتعلمين، مع نوع من التركيز على العناصر التي ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على الوقوف عندها لتنمية ذوقه الأدبي في الاتجاه السليم، ثم تبيان دور الأستاذ في تنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذه، بدءً من الشروط والكفايات والمواصفات الواجب توفرها في الأستاذ حتى يتمكن من إقدار المتعلم على تذوق النص الأدبي، وانتهاء بطرق التدريس الممكن انتهاجها في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين.

1. تنمية التذوق الأدبي:

1.1. في مفهوم التذوق الأدبي:

تعتبر كلمة "الذوق" من الكلمات الأكثر تردُّداً في معرض حديثنا عن الأدب، وطريقة نقده دراسة وتدريساً، وهي في اللغة إحدى الحواس الخمس، مركزها الفم، ووظيفتها إدراك الطُّعوم، حُلْوِها ومُرِّها [1]. وقد فسرها ابن خلدون بأنها "حصول ملكة البلاغة في اللسان"[2]، ويرى أنها لفظ استعير من الذوق بمعناه اللغوي، وهو إدراك الطُّعوم، ويوضح العلاقة بين الاستعمالين فيقول: "لمّا كان محل هذه الملكة في اللسان، من حيث النطقُ بالكلام، كما هو محل لإدراك الطعوم، استعير لها اسمه وأيضا فهو وجداني للسان، كما أن الطُّعوم محسوسة له، فقيل له ذوق"[3]. والحقيقة أن اقتران كلمة "الذوق" أو "التذوق" بمادة الأدب جعلها حقيقة عُرفية، وهو عُرفٌ لعلّه قد نظر إلى اقتران كلمة الذوق بالأدب بكثير من التّلَطُّف، والتَّصرّف اللّبِق المُهَذّب، الذي تستريح إليه النّفس [4].

ويُقْصَدُ بالتذوق الأدبي في عُرْفِ الأدباء والنقاد "ملكة الإحساس بالجمال، والتمييز بين حَسَنَاتِ العمل الفني وسيِّئاتِه، وإصدار الحكم عليه بالاستحسان أو الاستهجان"[5]، وهي ملكة موهوبة يُستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي، والمفاضلة بين شواهده ونصوصه[6]، وما هذه الملكة إذن سوى حاسة فنية يُهْتَدَى بها في تقويم العمل الأدبي بعرض مزاياه أو عيوبه والحكم عليه. وهي حاسة طبيعية ومكتسبة في آن واحد، طبيعية لأنها تتغير بتغير ميولات وأمزجة وأزمنة الأفراد، فما

---

[1] الشعّار فوّاز، الأدب العربي، الموسوعة الثقافية العامة، إشراف د. إميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، لبنان، (بدون سنة طبع)، ص: 11.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة عشرة. (دون سنة طبع)، ص: 273.

[3] المرجع السابق، ص: 273.

[4] المرجع السابق، ص: 273.

[5] الشعّار فوّاز، الأدب العربي، الموسوعة الثقافية العامة، مرجع سابق، ص: 11.

[6] الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، سورية، ط2، (1986م)، ص: 183.

يعجب شخصاً قد لا يعجب شخصاً آخر من جهة، ومن جهة أخرى مكتسبة لأنها ملكة قابلة للتنمية والصقل والتهذيب، لقيامها على قواعد علمية، غير ثابتة يستطيع بواسطتها الكشف عن مواطن الجمال، وذلك بالاحتكاك بروائع الآثار قراءة وفهما وتحليلا وتقويما، من خلال استعراض أذواق أصحابها، والإحاطة بالظروف التي كانت وراء وجودها، حتى يتمكن القارئ من تكوين رأي خاص به كيفما كان صائباً أو خاطئاً، حسب بيئته وزمانه وعاطفته.

وهكذا، فحكم الذوق إذن هو "حصيلة ما يُتَصوّر في ذهن القارئ بعد تلقيه للإبداع الفني، كما أنه انعكاس لمجموعة المفاهيم المستخلصة في ذاكرة الناقد الأدبي، وفي لا شعوره، مما سلف من الانبعاث الفني والحضاري للفنان ولمجتمعه. وهذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة بين النقد والبلاغة والتذوق الأدبي التي لا تنفصل عن الأدب، بل تلتحم معه وتكون كيانا واحداً يؤثر بعضه في بعض.

فالنقد يعتمد على أسرار البلاغة ليعطي معنى للأدب، والتعرف على هذه الأسرار يساعد في سلامة النقد وصِحَّتِه، والنقد والبلاغة معا يؤديان إلى التذوق الأدبي السليم الذي يفتح الباب أمام النقد الأدبي وتحسس ألوان الجمالي البلاغي، تماماً "كالشجرة تثمر الثمرة التي تتعهدها الأوراق، وتسوقُ إليها الجذورُ عبر الجذعِ غذاءَها وريَّها وأسبابَ نُضجِها، حتى إذا اكتملت وحان وقت قطافها، حملت من البذور ما يعود شجرة ربما تكون أحسن مما كان أصلها وأطيب ثمراً"[1]، وعليه، فالتذوق الأدبي من هذه الزاوية هو "الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد، وثمرة من ثمرات التعرف على أساليبها وممارستها ممارسة فعلية سليمة وإن كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سمواً وارتفاعاً".[2]

وهذا معناه أن التذوق الأدبي يكون مع النقد والبلاغة من جهة، والأدب من جهة أخرى كيانا واحداً يدين بوجوده لها، بيد أن ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تكتسب بممارسة

---

[1] قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، (1977م)، ص: 237.

[2] المرجع السابق، ص: 237.

الكلام الجيد، والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد، واستجابة الطبع.[1] وبذلك يكون في أرقى مستوياته هو قدرة الفرد على إدراك ما في النص الأدبي من ضعف وقوة، وقبح وجمال، مبنيا بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه.[2] وهذا ما يجعله من أهم أهداف دراسة الأدب تعلُّماً وتعليماً، لأنه يتمثل في إقدار المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص، ونقد عناصر التجربة، وإقداره على إصدار الأحكام في النص.[3]

2.1. تنمية التذوق الأدبي والممارسات المهنية:

يلاحظ أن مناهج اللغة العربية قد وجهت العناية إلى التذوق الأدبي حيث نصت التوجيهات التربوية العامة والخاصة بتدريس الأدب والبلاغة إلى أنه قِوام الدراسة الأدبية وروحُها. وجدير بالذكر أن جل المدرسين يعبرون عن إيمانهم بأهمية التذوق الفني الأدبي، غير أن المعاينة الصفية المباشرة للدروس داخل الثانويات تثبت أن غالبيتهم يمارسونه في نطاق ضيق، إذ يقتصرون في معالجتهم هذا الأمر على تعداد المصطلحات البلاغية الموجودة في النص، ظنًّا منهم أن التذوق الأدبي إنما هو تسمية ما في التعبير من ألوان بلاغية، فيقولون: في هذا البيت تشبيه (كذا)، أو استعارة في كلمة (كذا)، أو كناية عن كلمة (كذا) دون التعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه، أو في هذه الاستعارة، أو تلك الكناية، وهذا منهج ليس له حظ من الطابع الفني.

ولا ينبغي أن يُفْهَم من كلامنا هذا أننا ننكر أن التعرض لهذه الألوان البلاغية عنصر أصيل من عناصر التذوق الفني، ولكن بشرط ألا يكتفيَ المدرس بهذه التسمية

---

[1] الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 183. وعبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 273، 274.

[2] قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، مرجع سابق، ص: 238.

[3] شحاتة حسن والسمان مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، (2012م)، ص: 192.

الاصطلاحية بل لا بد من بسط القول في توضيح بلاغة التعبير، وذلك بالكشف عن سر هذه الألوان، وأثرها في بيان الفكرة، أو توضيح الصورة، أو تقوية المعنى، أو توفير أي ناحية من نواحي الجمال اللفظي أو المعنوي، وما تبعثه في النفوس من تأثير وانفعال. حتى إننا لنسأل: ما الغرض الذي حقّقَهُ الشاعر من هذا التشبيه؟ ولِم آثر هذه الكلمة المستعارة؟ وما أضافت هذه الكناية من جمال على التعبير؟... والفرق بين هؤلاء المدرسين في قولهم القاصر المبتور، وبين من يلتمس أوجه الجمال الأدبي، يكشفها ويجتليها، كالفرق بين من يقول: هذا سكر، ومن يذوق السكر.[1]

وما تجِب ملاحظته – كذلك – أن للجمال الفني الأدبي معارضَ شتى، وآفاقا أرحب من الألوان البلاغية، التي تضبطها المصطلحات المعهودة، وأن من واجب الأساتذة أن يطوفوا بمتعلميهم في هذه المعارض التي لا تُبْعَثُ فقط من التشبيه، أو الاستعارة، أو الطباق، أو الجناس، أو غيرها، ولكن مبعثها تصرف الأديب في اختيار ألفاظه الموحية، أو إيثار التعبير بالنكرة في موطن وبالمعرفة في موطن آخر، أو استخدام أداة بدل أخرى، أو تقديم كلمة على أخرى، أو نحو ذلك من فنون التعبير وضروب التصرف في القول.[2] ويمكن تلخيص أهم العناصر التي ينبغي للتلميذ أن يكون قادراً على إدراكها والوقوف عندها لتكوين الذوق الأدبي الراقي:

1. تقدير قيمة اللفظ المناسب في تأديته للمعنى المناسب؛
2. التعرف على الأساليب الجيدة وإن لم تُعْرَف بالتحديد أسرار جودتها؛
3. الإحساس بجمال التراكيب وتناسقها لفظاً ومعنىً، وإن لم يبن هذا الإحساس على قاعدة ذات معالم محددة؛
4. النفور من غث الكلام وسوقته وعدم الراحة النفسية عند سماعه أو قراءته؛
5. اهتزاز المشاعر بالتعبيرات المزدانة بمحاسن البلاغة والبيان الخالية من أخطاء اللغة والنحو؛

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 275.

[2] الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 185. وعبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 275، 276.

6. الاستمتاع بقراءة الأدب وسماعه ودراسته بعامة؛

7. استشعار أهمية الأدب في الحياة عموماً.[1]

3.1. ثمار تنمية التذوق الأدبي:

وجدير بالذكر أن تربية المتعلم على الوقوف عند هذه المستويات يجعله قادراً على أن يلقي بثمار عديدة، نذكر منها الثمرات الآتية:

- حسن اختيار ما يسمع أو يقرأ أو يدرس من الأدب، إذ أنه بمخالطة متعلم اللغة العربية لأدب كبار الأدباء، والتمرس بأساليبه الأدبية، وتَكَرُّره على السمع، والتَّفَطُّن لخَوَاص تركيبه يرقى ويصفو ذهنه، فتحصل له ملكة البلاغة للسان، ويسهل عليه أمر تركيب الكلام وفق أساليب العرب وأنحاء مخاطباته، وانتقاء ما يجري مجرى البلاغة التي للعرب. حتى إن الفرد كما يقول ابن خلدون في مقدمته: "لا يكاد ينحو فيه - في كلامه - غير منحى البلاغة التي للعرب، وإن سمع تركيباً غير جار على ذلك المنحى مجَّهُ ونَبَا عنه سَمْعُه بأدنى فكر، بل وبغير فكر، إلا بما استفاده من حصول هذه الملكة... وإذا عرض عليه الكلام حائداً عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجَّه، وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم".[2]

- القدرة على الإنتاج الأدبي الرفيع الذي يحمل الفكرة السامية واللفظ الآخاذ والعبارة المهذبة، يقول ابن خلدون "وإذا تقرر ذلك – أي أن يكون النطق البلاغي ملكة لسانية في نظم الكلام – فملكة البلاغة في اللسان تُهْدي البليغ إلى وجوه النّظم وحسن التركيب الموافق لتراكيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم. ولو رام صاحب هذه الملكة حيداً عن هذه السبيل المعينة والتراكيب المخصوصة، لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه؛ لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده".[3]

---

[1] قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، مرجع سابق، ص: 238.

[2] ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ابن خلدون، دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، (2003م)، ص: 719.

[3] المرجع السابق، ص: 719.

–اجتلاء مجالي المتعة والوقوع على منابع الجمال في الكلام العربي مما يدفع بالمتعلم إلى كثرة الاتصال به وقضاء وقت فراغه في الاطلاع عليه ودراسته والبحث في ربوعه، وهو خير ما يملأ به وقت فراغه لأنه يصقُلُ فكرَه ويُجرِي قلمَه العذبَ. من أجل كل هذا، اهتم التربويون به اهتماماً بالغاً ونصّوا على أن يكون تعليمه في أي مرحلة من مراحل التعليم بالصورة التي تناسب مستوى نضجهم، لكون التذوق الأدبي طبيعي في الإنسان العادي السليم الفطرة وإن اختلفت دَرَجَاتُهُ باختلاف الأشخاص طبيعة ومزاجاً.[1]

2. دور الأستاذ في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلم:

1.2. كفايات ومواصفات أستاذ مادة الأدب:

غير خاف ما للأستاذ من دور في تنمية التذوق الفني الأدبي لدى تلاميذه، وأن أستاذ مادة الأدب ينبغي أن تتوفر فيه شروط وكفايات ومواصفات حتى يتمكن من إقدار المتعلم على تذوق النص الأدبي من خلال إدراك نواحي الجمال، المتمثلة في جمال الصياغة، وحسن التراكيب، وبراعة التصوير، ودقة المعاني، وحسن اختيار الألفاظ. وهذا لن يتأتى إلا إذا كان الأستاذ مؤمنا بأن كل تلميذ مزوّد بنصيب من ملكة التذوق الأدبي، وأنه من الممكن التدريب عليها (منذ المرحلة الابتدائية) وفي أي مرحلة من المراحل التعليمية، ومن الأجدى أن تقترن هذه الرياضة الأدبية، وهذا التمرس الفني بما يدرسه التلاميذ من أدب منذ المرحلة الابتدائية مع مراعاة سن التلميذ وقدرته.

من خلال الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين بعض العبارات والمفردات، فالنص الأدبي إذا عُرِضَ مقترنا بغيره سَهُلَتْ المفاضلة بينهما، والحكم على كل منهما، فلا يُبَيَّنُ جمال الاستعارة إلا إذا عُرِضَ بجانبها اللفظ الحقيقي الأصلي، ولا تتضح بلاغة الكناية، إلا إذا جُرِّبَ بدلها التعبير الصريح، ولا تبدو قوة الأسلوب الإنشائي، إلا إذا عُدِلَ عنه إلى أسلوب خبري، ولا تُفهَمُ الحكمة البلاغية في تقديم كلمة عن موضعها الأصلي إلا إذا رُدَّت إليه، وامتُحِنَ وضعها في

[1] قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، مرجع سابق، ص: 238.

التركيبين وهكذا...[1] بالإضافة إلى ضرورة توفر الحاسة الأدبية عند الأستاذ أثناء قراءته لنص قراءة جهرية، فالمتعلم يتأثر بأداء الأستاذ، كما أن الأداء الجيد عنصر مهم في تذوق النص الأدبي، ولكي ينمي المعلم التذوق الأدبي لدى طلابه، ينبغي أن يكون عالما بأسرار اللغة وخصائصها، وقدراتها التعبيرية، وقيمة حروفها وأصواتها وألفاظها وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها.[2]

وينبغي على الأستاذ لتنمية التذوق الأدبي أن يكون عالما بالنحو، لا يقف عند حدود الألفاظ دون تخطيها، بحيث يعرف فقط أن هذا فاعل وذاك مفعول، وإنما ينبغي أن يتخطى هذه المرحلة إلى مرحلة أعلى تجعله يبحث عمّا وراء هذه التراكيب النحوية والأسرار الدافعة لتفضيل هذا التركيب على ذلك، وقد أشار عبد القادر الجرجاني في كتابه "دلائل الإعجاز" إلى أن سبب عدم تذوق الكثير من الناس للمعاني الأدبية راجع إلى أنهم عندما توخوا معاني النحو جعلوها في الألفاظ دون المعاني، "فالنظم يكون في معاني الكلم دون ألفاظها، وأن نظمها هو تَوَخِّي معاني النحو فيها".[3] ولا يقف دور الأستاذ في تنمية التذوق الأدبي عند حد العلم بالنحو، وإنما ينبغي أن يشمل علم المعاني، والبيان، والبديع، وأن يتعدى الصحة اللغوية إلى الجودة الفنية، كما ينبغي على الأستاذ أن تتوفر لديه القدرة على التحليل النقدي المستند إلى أسس معرفية وفكرية قادرة على تبيين أهم الأسس الجمالية والفنية والفكرية العامة في النص الأدبي، قادرة على إصدار حكم نقدي، وأن يضع الأستاذ نصب عينيه أن الغرض من تحليل النص هو أن يفهمه الدارس فكراً ويتذوقه حسّاً وجمالاً.

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 274 / وجودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 184

[2] حسين شحاتة ومروان السمّان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص: 192.

[3] الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني. منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (2001م)، ص: 263.

2.2. طرق وأساليب التدريس المنتهجة في تنمية التذوق الأدبي:

ومن أجل الوصول إلى هذا الغرض وتنمية التذوق الأدبي، على المدرس أن يستند أثناء إنجاز درسه إلى الطرق والأساليب الآتية:

- تدريب التلاميذ على القراءة الجيدة للنص أكثر من مرة، واستعراضه بعناية وتمهل وعدم الشروع في دراسة النص الأدبي إلا بعد القراءة المتأنية.
- العناية بالتمهيد للنص، وإلقاء الضوء على جَوّه، من حيث معرفة العصر الذي كُتب فيه النص الأدبي، وحياة صاحبه وطبيعة أعماله الأخرى، والظروف التي أحاطت بإبداعه، لما لها من أهمية في تذوقه.
- ألا يستأثر الأستاذ بالعمل لوحده دون إشراك التلاميذ، وذلك بأن يتيح لهم الفرصة الكاملة للمشاركة وإبداء الرأي، وأن يقتصر دوره على التوجيه والإرشاد، ومراقبة إنجازاتهم عن كثب فقط، مما يساعد التلاميذ على التعود على ممارسة التذوق الأدبي بأنفسهم، والثقة بالنفس مع الشعور بالمسؤولية، والاستفادة من الأخطاء التي يقعون فيها والتي يتابعها الأستاذ عن كثب.
- أن يدفع التلاميذ خلال معالجة النص الأدبي إلى عدم الاكتفاء عند الشرح اللفظي والمعنوي فقط، على الرغم من أهمية هذا المستوى في تصور المعاني والأفكار على مستوى وحدات النص وبنياته، بل يتعدى ذلك إلى تحفيزهم على اكتشاف نواحي الجمال في التعبير، وأثرها في نفوسهم.
- أن يعود التلاميذ على صياغة الأحكام الفنية التي يُتَوَصَّل إليها صياغة دقيقة، فكرة وأسلوبا، خالية من الأحكام والعبارات العامة، والجمل الشائعة المشتركة، التي يعوزها التحديد، كقول المدرس مثلا: انظروا إلى هذا التصوير الفني الرائع، أو هذا الأسلوب الفخم الجميل، أو هذه الديباجة المشرقة، أو هذه الموسيقى الأخاذة، أو نحو ذلك من الأوصاف التي لا يجد التلميذ لها مقومات ماثلة يحسها، أو يهتدي إليها بالتوجيه والتحليل.

وعموما تبقى لطريقة التدريس التي ينتهجها الأستاذ أهمية قصوى في تنمية التذوق الأدبي لدى التلاميذ، لذا فإنه ينبغي عليه أن يُنَوّعَ الطرق التي يعتمدها في

تدريسه للنصوص الأدبية، بحيث تعتمد فاعلية التلاميذ في اكتشاف نواحي الجمال في التعبير وأثره في النفس، وهنا ينبغي أن يكون الأستاذ متحمساً ودوداً لطيفاً لاستجابات التلاميذ ولما يكشفونه بأنفسهم، وألا يحبط إحساساتهم، واضعاً الحد للعديد من الممارسات التقليدية في التدريس- كالإلقاء المباشر، والإملاء الحرفي، والاسترجاع دون فهم، ودون القدرة على التطبيق أو التحويل-[1]، التي تجعل التلاميذ في موقف سلبي مستقبلين فقط، مما يؤثر على تنمية التذوق الأدبي لديهم. هذا بالإضافة إلى أن طريقة التدريس المثمرة هي التي تنمي لدى التلاميذ الميل إلى قراءة الشعر وقراءة القصص وكتب أدبية من اختيارهم أو بإرشاد من الأستاذ أحيانا، وتذوقها عن طريق إعداد دفتر خاص لكل متعلم، يدوّن فيه النصوص الشعرية التي قرأها وتفاعل معها وأثارته[2]، أو كتابة التقارير التي توضح مزايا بعض القصص وآثارها في نفوسهم وتتطرق إلى بيان ما يرون من عيوب فيها متوخين في ذلك طريقتهم الخاصة ووجهات نظرهم الصريحة وحرية التعبير عن الرأي على أن تُعْرَضَ هذه التقارير بصورة منظمة الجماعية للفصل حيث يشترك الأستاذ والتلاميذ في التعليق على ما أبدي فيها من آراء وأسئلة.[3]

ولا يخفى ما لهذه الطريقة من مزايا على التلاميذ، فهي فوق استهدافها المباشر لتعليم النقد والوقوف على سر بلاغة الأدب ثم تربية التذوق الأدبي، تحقق ما يلي:

أ- تعلم التلاميذ كيف يناقشون ويعبرون عن آرائهم تعبيراً خلاّقاً بكل صراحة دون التعرض لإساءة بعضهم لبعض.

ب- تحببهم على الأقل في قراءة بعض ما يعرض من القصص والكتب الأدبية، مما يرفع بمستواهم في النقد والتعرف على مواطن الجمال الأدبي في الأدب.

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان – الرباط، المملكة المغربية، (2007م)، ص: 08.

[2] شحاتة حسن والسمان مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص: 195.

[3] قورة، حسين سليمان، تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية وواقف تطبيقية، مرجع سابق، ص: 245.

ج- تبصرهم بالطريقة السليمة في كتابة التقارير وعرضها ومناقشتها مما يحتاجون إليه أشد الاحتياج في مراحل الدراسة المتقدمة.

د- تثير فيهم الميل والرغبة في دراسة الأدب بعامة.[1]

على سبيل الختم:

وختاما، نهتدي إلى أن التذوق الأدبي من أهم أهداف دراسة الأدب تعلُّماً وتعليماً، لأنه يتمثل في إقدار المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص، ونقد عناصر التجربة، وإقداره على إصدار الأحكام في النص. وأنه من واجب الأساتذة أن يطوفوا بمتعلميهم في معارضه الجمالية التي لا تُبْعَثُ فقط من التشبيه، أو الاستعارة، أو الطباق، أو الجناس، أو غيرها، ولكن مبعثها تصرف الأديب في اختيار ألفاظه الموحية، أو إيثار التعبير بالنكرة في موطن وبالمعرفة في موطن آخر، أو استخدام أداة بدل أخرى، أو تقديم كلمة على أخرى، أو نحو ذلك من فنون التعبير وضروب التصرف في القول.

[1] المرجع السابق، ص: 245.

بيبليوغرافيا

- ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ابن خلدون. دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر، ط1، (2003م).

- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني. منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (2001م).

- الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، سورية، الطبعة الثانية، (1986م).

- الشعّار فوّاز، الأدب العربي، الموسوعة الثقافية العامة، إشراف د. إميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، لبنان، (بدون سنة طبع).

- شحاتة حسن والسمان مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، (2012م).

- عبد العليم، إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة عشرة. (دون سنة طبع).

- قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، (1977م).

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان- الرباط، المملكة المغربية، (2007م).

المكون الحجاجي في الكتاب المدرسي للغة العربية للتعليم الثانوي التأهيلي

كريم الباسطي

باحث في اللغة العربية وآدابها،
جامعة عبد المالك السعدي، المغرب

مقدمة

نريد في هذه المقالة أن نقف عند صناعة برامج الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية للتعليم الثانوي التأهيلي لنقف على هندسته من خلال دراسة المكون الحجاجي وتتبع علاقات التوارد الحاصلة بين هذا المكون ومواد الكتاب المدرسي، ونقف على تمفصلاته من حيث كونه مدخلا لدراسة نص أو مطلوبا تعبيريا يُطلب من المتعلم إنتاجه أو آلية تحليلية تسعف في تقصي الفهم أو الإنتاج. ولرصد كل ذلك لا بد أن نقدّم تمهيدا أوليا لمفهوم المنهاج عامة وطبيعته الخاصة والمائزة له في المغرب، ثم نصف بنية الكتاب المدرسي في التعليم الثانوي التأهيلي وموقع هذا المكون داخله.

1. تعريف المنهاج:

المنهاج موضوع تتعدد زوايا النظر إليه باختلاف موقع الناظر، إذ يراه كل من التلميذ والمدرس والمفتش بطريقة مختلفة، فالأول يراه مجموعة من المحاضرات والدروس، بينما يراه الثاني دليلا بيداغوجيا موضوعا في الغالب من قبل المؤسسة المدرسية، وأما الثالث فيراه برنامجا مدرسيا مطورا من قبل لجنة من الخبراء ويلتزم به المدرسون في أقسامهم ويخضعون له بطريقة فيها شيء من التردد والشك، وعلى ضوء تعدد الزوايا سنحاول نرصد أهم التعريفات التي وصفت المنهاج. و"يشير المنهاج في معناه الأنجلوسكسوني إلى تصور وتنظيم وإعداد الأنشطة التعليمية التعلمية على طول مسار تعليمي. إنه يجمع الغايات والمحتويات والأنشطة وأساليب التعلم، وكذا طرق ووسائل تقويم مكتسبات المتعلمين. ويشكل مفهومه صدى مشروع المدرسة والذي يعكس مشروع المجتمع، إنه يفسح المجال لسلوكات وممارسات متجذرة في واقع تعليمي

معين. كما أنه يقدم أيضا مشيرات تتعلق بمواصفات تخرج المتعلم وبطرائق التدريس وبطبيعة المواد التعليمية وأنظمة التقويم التكويني والإشهادي"[1] وهو بذلك تخطيط للعمل البيداغوجي يستند إلى تصور فلسفي نسقي للفعل التعليمي التعلمي انطلاقا من تفاعل مجموعة من العناصر تتضمن المدخل المعرّف بالمادة وبهندسة السلك مدخلات ومخرجات، كما تتضمن كفايات المادة ومضامين البرنامج والغلاف الزمني المقترح لكل مادة، وكذا أشكال العمل الديداكتيكي وأساليب التقويم[2]. ولذلك فالمنهاج أكثر اتساعا من المقرر والبرنامج، فهو لا يتضمن، فقط، مقررات المواد بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعلم والتعليم.

ويعني هذا أن الخطوة المنهاجية تتضمن توجيهاتٍ منهاجية تحدد نوع المشروع التربوي ونهاياته وغاياته، ومقاربةً منهاجيةً تنشغل بكيفية صناعة البرامج الدراسية، وممارساتٍ منهاجيةً تعالج نوعية الممارسات التعليمية التعلمية وعمليتي التقويم والمعالجة[3]. ويميز داخله بين المنهاج الرسمي والمنهاج الضمني أي المنجز، وكل منهاج إلا ويستند على مقاربة معينة تشكل إطارا مرجعيا وفرشا مؤطرا ناظما تنهض عليه عملية بناء المنهج. وعلى ضوء تنوعها تتنوع المناهج وتتعدد.

1ـ 1. المنهاج الدراسي المغربي:

في التعاريف المتداولة يعد المنهاج الدراسي تصورا متكاملا للنظام التربوي ينطلق من المدخلات وصولا إلى المخرجات أي إلى ما ينبغي أن يتحقق في المتعلم في كل مادة دراسية أو في كل مستوى دراسي أو مسلك. وقد بُني المنهاج الدراسي على مجموعة من الأسس المعتبرة تشمل الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية والمنهجية، وتضمّن مجموعة من العناصر من أهمها، بالنظر إلى طبيعة اشتغالنا، المحتويات كما حُدّدت مداخله ووظائفه. ومن النقود التي وجهت إلى

---

[1] Roegiers Xavier; curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, Éditeur: De Boeck Supérieur, Collection : Pédagogies en développement, Bruxelles, 2011, P 26.

[2] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، المغرب، ص8.

[3] Roegiers Xavier; curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, Op.Cit, P 26.

من كلمة تقديم ماركاريت ألتي للكتاب، ص6.

المنهاج الدراسي المغربي ما اعتبره عبد الرحمن التومي على مستوى التنظيم أنه من ضمن المناهج التي تعرف تنظيما منفصلا للمواد الدراسية "لكونه يراهن على الكم الهائل من المحتويات والمقررات على حساب الكيف، كما أنه يغيب التماسك والترابط والتوافق بين مكونات المادة الواحدة من جهة ومكونات جميع المواد من جهة أخرى، وتكاملها معا في وحدة متماسكة متناغمة[1]. وقدم مثالا على ذلك الفصل الذي يعرفه منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي إذ "قسمت موادها إلى تعبير شفوي وقراءة وتراكيب وصرف وتحويل، وإملاء وخط وتعبير كتابي"[2].

وربما يكون انتقال المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي المعدل في يوليوز 2021 من منطق المادة الدراسية والبرنامج الدراسي إلى منطق المنهاج الدراسي، قد حتم عليه تنظيم مضامين المواد في ثلاثة مجالات معرفية هي تباعا مجال اللغات والذي يضم اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية، ومجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، ومجال التنشئة الاجتماعية والتفتح. الشيء الذي يلزمه على مستوى المضامين الدراسية بإقامة الجسور بين المواد وعدم الانصراف إلى الاهتمام بالمضامين الجزئية للمادة الدراسية"[3]. وقد اعتمد المنهاج الدراسي المغربي على ثلاث مقاربات متتابعة هي على التوالي مقاربة المضامين ثم مقاربة الأهداف وأخيرا مقاربة الكفايات.

2. الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي وما يتضمنه من أنشطة تعليمية تعلمية مكون من مكونات المنهاج الدراسي، فهو "الوسيلة التعليمية التعلمية التي تتجسد فيها، بالملموس، الفلسفة التربوية للمجتمع، وتتجلى فيها، بوضوح، القيم والمثل والأفكار والمعارف التي تم اختيارها لتربية المتعلم(ة). {فالكتب المدرسية} تقدم له المضامين المعرفية المفيدة والمثيرة، والتمارين الدافعة إلى البحث والاشتغال، وتوفر الوثائق والدعامات المساعدة على بناء التعلمات خلال الدروس، وقبلها وبعدها. ولذلك فهي بحق أداة لبناء الشخصية ووسيلة

[1] التومي عبد الرحمن، المنهاج الدراسي المغربي وسؤال المداخل والمقاربات التربوية، ندوة الرباط بتاريخ 18 يونيو 2016.

[2] التومي عبد الرحمن، المنهاج الدراسي وسؤال المداخل والمقاربات التربوية، مرجع سابق.

[3] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج يوليوز 2021. ص 34 .

ميسرة للتعلم وتشكيل الرؤية الاجتماعية والثقافية والتنموية"[1]. ويعد الكتاب المدرسي وثيقة تربوية رسمية إذ يخضع للمصادقة من قبل لجنة علمية متخصصة، بعد أن يكون قد استجاب لدفتر تحملات خاص بالإعداد والتأليف. وقد عرفت بلادنا أخذا ببيداغوجيا التنوع أكثر من كتاب واحد في المادة الواحدة بهدف خلق تنافسية تعددية، وفتحت أمام المدرس إمكانية الإفادة من هذا التنوع داخل فصله. وبذلك زال الكتاب المحوري الواحد واغتنى المشهد التربوي بتعددية في الطروحات المقدمة في الكتب، وبشيء من الاجتهاد والإبداع التربويين في تقريب المادة وعرضها. وشكلت هذه الحركة إضافة نوعية في عالم يعج بالاختلاف. ولا يعني التعدد إلا تعددا في الرؤى والتصور والمقاربة، أما الوحدة الجامعة فمتضمنة في خضوع الجميع لدفتر تحملات واحد ومشترك، أي أن الكتب المدرسية المتعددة والمتنوعة تخضع لإطار تربوي مرجعي موحد وطنيا هو المنهاج.

2 ـ2. بنية الكتاب المدرسي للغة العربية في التعليم التأهيلي:

يتكون الكتاب المدرسي للجذع الأدبي المشترك وللسنة الأولى والثانية الأدبيين وكذلك الشأن بالنسبة السنة الأولى والثانية العلميين من أربع مجزوءات، بينما يتكون الجذع المشترك العلمي من مجزوءتين فقط. وتتضمن كل مجزوءة دروسا في مختلف مكونات اللغة العربية، وتتوزع النصوص بين أنموذجين للتحليل في الشعب الأدبية وأنموذج واحد في الشعب العلمية، إضافة إلى أنشطة للدعم والتقويم ونصوصا للمطالعة والاستثمار في الغالب الأعم. وقد تضمنت الكتب المقررة محاور خاصة بدرس الحجاج داخل مكونات الكتب المدرسية ككل. فكيف تعاطت هذه الكتب في الشعبتين العلمية والأدبية مع مكون الحجاج؟ وقبل الإحاطة بهذا المطلوب لا بد من الوقوف عند أهمية الحجاج وأدواره في التكوين والتحصيل وبناء الإنسان.

3. الحجاج:

لن نسعى هنا أن نستقصي دلالة الحجاج لغة واصطلاحا، ولا أن نعدد مشاربه ومجالاته فذاك أمر توّسع فيه بدرجة كبيرة وأفاضت فيه أقلام كثيرة، والذي

[1] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج يوليوز 2021. ص 38 .

سنحاول أن نقف عنده وقفة تأمل هو حدود التداخل الحاصلة بين الحجاج وبعض مقومات المنهاج المدرسي المغربي الخاص باللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي. وسنشرع في ذلك وفق المداخل الآتية:

3ـ 1. الحجاج ومدخل القيم:

معلوم أن المنهاج المدرسي مبني على ثلاثة مداخل أساس وهي مدخل الكفايات، ومدخل الاختيار، ومدخل التربية على القيم. وتشمل القيم التي تم إعلانها مرتكزات أساس لبناء المناهج: ـ قيم العقيدة الإسلامية، ـ قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، ـ قيم المواطنة، ـ قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية، ويهمنا هذا المدخل الثالث للعلاقة الوطيدة التي تشج بينه وبين الحجاج. ذلك أن الحجاج يتصل بالقيم بمفهومها الخاص أو الكوني، بذلك المشترك بين مجموعة متجانسة ما على مستوى التصورات والقيم، أو بذلك المشترك الإنساني الذي عبْره تتحقق المؤالفة بين بني البشر. وهذا يشير إلى محورية القيم في عملية البناء الحجاجي، لأن المشترك عرفي بطبعه بمعنى أنه مبتذل، وكونه كذلك هو الذي يجعل للحجاج منطلقا يُبنى عليه. وهذا يفسر كون منطلقات الحجاج في البلاغة الجديدة عند شايم بيرلمان، والتي تتضمن من بين أشياء أخرى القيم، تمثل دائرة المتفق عليه بين المتحاجين. من جهة ثانية يكون مدخل القيم مدخل اختلاف وتفاوت في الآراء فتكون الحاجة ملحة للمحاجة بصفتها منطلقا أساسا لبناء جو من الاختلاف القيمي المندرج ضمن مجال حرية الاختيار المبني على موقف عقلاني راجح وعلى أناة متبصرة تؤمن بأهمية التحاور.

تخلو القيم من الاستدلالات العلمية والعلوم الشكلية، وتمثل عنصرا مغذيا بالنسبة إلى مجالات القانون والسياسة والفلسفة. وتتفرع إلى قيم مجردة كالعدل والحق والحرية والحب وقيم محسوسة كالوطن والمسجد. وأهمية القيم لا تكمن في نفسها بقدر انتظامها داخل هرمية تراتبية معلومة. ومادامت القيم درجات فترتيبها أقوى وأهم من القيم نفسها داخل البنية الحجاجية.

3ـ2. الحجاج والمواطنة:

تعد التربية على المواطنة من مبادئ التربية الحديثة التي تحاول إدراج مفاهيم الحداثة ضمن منظومة التربية والتعليم، وتقوم المواطنة على فلسفة تنبني على تلازم حضور مكونيْ ثنائية الحقوق والواجبات. إذ المواطن الحق هو ذاك الذي يعمل وفق ما يمليه القانون والمصلحة العامة، وفي الوقت نفسه يتمتع كما غيره بحقوق متقاسمة غير خاضعة للتمييز العرقي أو الإثني أو الديني أو اللغوي، الخ. لكون مواطني الوطن، وهم يستشعرون انتماءهم للوطن، يخضعون كلهم، وسواسية، لنفس القوانين الجاري بها العمل. وهم كذلك يبادلون تمتعهم بالحقوق باستعدادهم للقيام بالواجب. وحين يختلفون فيما بينهم يخضعون للقانون الذي يلزمهم باحترام مفهوم المواطنة، ويجنحون، وهم يخوضون معاركهم المختلف حولها، إلى مبادئ الحوار وقواعد السلم الاجتماعي المحددة لضوابط العيش المشترك داخل الوطن.

3ـ3. الحجاج والحوار:

كلما كان هناك حوار إلا وكان هناك حجاج مقولة رددها كثير من الباحثين، وتفيد أن التواصل بين الناس يستدعي ضرورة إجراء عملية تحاور بين المتدخلين تمضي في اتجاه التوافق أو التعارض، ولذلك كان لزاما ركوب مطية الحجاج في أي عملية تواصلية تحاورية تنضبط لضوابط إجراء الحوار الفعال، والذي يرتجى منه إقامة نوع من التدافع الفكري بطرق سلمية نابذة للعنف اللفظي أو الجسدي. ويتأتى ذلك بالتمكن من أدوات البلاغة المتعددة، والتي تمكن الإنسان من الدفاع عن حقه والتعبير عن مطالبه بطرق تكفلها حرية التعبير ويحميها قانون العيش المشترك. ويعتبر مدخل التربية على الاختيار واتخاذ القرار المناسب في العلاقة مع الغير، في احترام تام للرأي المخالف وفي تسامح متشبع بقيم المواطنة الحقة أهم رهانات المنهاج الدراسي. كما أن تكوين مواطن مسؤول مدافع عن القضايا الوطنية والبيئية وغيرها مما يهم الجماعة، من الأهداف الكبرى والغايات التي يتقصدها المنهاج ويسعى إلى بلوغها.

4. وصف وتحليل للمكون الحجاجي:

شكل المكون الحجاجي ركنا ركينا ورافعة جوهرية في الكتاب المدرسي للغة العربية في التعليم الثانوي، سواء من خلال حضوره مكونا خِطابيا، أو بصفته مهارة مقحمة في الدرس اللغوي أو في درس التعبير والإنشاء. وتفاوت حضوره بحسب المستويات الدراسية وبحسب نوعية المسالك. وورد في مسلك التعليم الثانوي التأهيلي في الجذع المشترك الأدبي مكون الحجاج في النصوص، إذ عُنونت به مجزوءة كاملة وتضمنت مدخلا لها ثلاث وحدات وهي على التوالي الإخبار والتفسير والإقناع. وتضمنت كل وحدة أنموذجين من النصوص مصحوبة بتعبير وإنتاج مواكب يحمل عنوان الوحدة نفسها. وتضمنت علوم اللغة تمييزا نوعيا بين بلاغة الإمتاع وبلاغة الإقناع، فجاءا درسين مستقلين يحملان الاسم نفسه في محور البلاغة.

أول ما ينطبع للمرء في ذهنه وهو يتابع هذه الصنافة وما تضمنته في درس النصوص هو ما الحجاج حقا؟ هل هو مكون يصلح أن يكون مستقلا له ذاته التي تضمن له فرادته بالنظر إلى باقي النصوص؟ هل يصلح أن يكون وسيلة للتفريق بين أنواع النصوص والتمييز بينها؟ هل هو أدوات إجرائية يمكن أن تشكل حاضنة تضم أنواعا من النصوص، حتى تم الجمع بين الخبر والتفسير والإقناع؟ هل هذا يعني خلو مجزوءة الحكي من الأدوات نفسها التي جعلت المجزوءة الثانية وما حوتها حجاجا؟ هل نعدم ورود الحجاج في الحكي وفي الشعر؟ وإذا نظرنا إلى النصوص المتفرعة عن مجزوءة الحجاج، فهل كل خبر يحاجج؟ وهل كل تفسير يتضمن حجاجا؟ أليس التفسير درجة من درجات التواصل الخالي من مقصدية في التأثير الساعية إلى الفعل أو الترك؟ وما علاقة الحجاج بالإقناع حتى يستقل عنه، أليست نهاية المحاجة الإقناع والإفحام؟

وبالنظر إلى اعتماد الحجاج وكأنه آلية مائعة ترد في غالبية النصوص وإن بمستويات مختلفة، هل يجعله ذلك عنصرا راجحا لتحديد جنس النصوص؟ وبالنظر إلى ما تضمنه الحجاج من أنواع تقيم تمييزا بين الغاية (الإقناع) وبين بعض إواليات(التفسير) ألا يمكن اعتبار تغييب أنواع أخرى تتضمن هي بدورها بعضا من آلياته(كالاستدلال مثلا أو تحريك العاطفة) إجحافا في مسطرة تشكيل

أنواع النصوص؟ هذه وغيرها من الأسئلة المتناسلة التي تتداعي بشكل مسترسل عند النظر إلى طبيعة هذه الصنافة.

يصعب على المتتبع أن يقف على أرض صلبة يمكن تبنيها لتحديد وجاهة التمييز بين النصوص وخاصة ما تضمنته مجزوءة الحجاج من نصوص. كما لا يستطيع التلميذ المتعلم أن يوطن نفسه لإدراك حدود فاصلة بين جنس هذه النصوص تؤهله ليفرق بين نص حجاجي لا يبتغى منه إقناع، ولنص يخبر أو يفسر من غير أن يحاجج؟ قد يصير هذا النوع من الاختيار مفسدا لعملية الحجاج التي قامت عليه هذه الصنافة في حد ذاتها. وهذا الغبش الذي أصاب الفهم هو الذي حاول مؤلفو "في رحاب اللغة العربية للجذع المشترك للتعليم الأصيل والآداب والعلوم الإنسانية" تداركه حينما اعتمدوا الإلحاق فجاءت عناوين الوحدات عندهم على الشكل الآتي: النص الإخباري الحجاجي، والنص التفسيري الحجاجي وامتنعوا عن ذلك حينما تحدثوا عن النص الإقناعي إذ جاء خلوا من أي زيادة. وهو الأمر الذي يوحي إلى أن إرباكا مفهوميا طفا على الأذهان حينما تعلق الأمر بالخبر والتفسير. وانطلاقا من هذا الفهم يمكن أن نجزم أن إلحاق صفة " الحجاجي" إدراك بالخلف على أن هناك خبرا وتفسيرا من غير حجاج.

هذا التخبط تم تداركه في السنة الأولى آداب إذ خصصت المجزوءة الثالثة للنثر العربي وحملت في "الممتاز في العربية" "اسم بنية النص النثري القديم ووظيفته" وانقسمت إلى محورين أحدهما خاص بأنماط حكائية والثاني خاص بأنماط حجاجية، وتضمن هذا المحور: 1ـ نموذج من أدب الترسل، 2ـ نموذج من أدب الخطابة، 3ـ نموذج من أدب المناظرة. لقد زال اللبس الذي غلف الكتاب السابق لكون الكتاب الثاني يجعل الحجاج حوضا تسبح فيه أنواع نثرية متعددة، بعبارة أخرى يصبح الحجاج منهجية وخطوات عمل قابلة لأن تطبق على هذا النوع من النصوص أكثر من غيره. فيكون اعتماد المنهج وسيلة للتصنيف أمرا واردا ومفهوما. وفي السنة الثانية آداب ورد المكون الحجاجي في الدرس اللغوي تحت مسمى أساليب حجاجية وخُصِّص له زمنيا حصتان، وجاء موقعُه ضمن لائحة الدروس اللغوية في المرتبة الأخيرة من البرنامج الدراسي المقرر. وتضمنت اجتهادات

المؤلفين، حسب ما اطلعنا عليه في "الواحة" و"الممتاز"، محاولاتهم الجمع بين الحجاج البلاغي والحجاج اللغوي سواء تم الإشارة إلى ذلك أو لا.

بالنسبة للجذع المشترك الخاص بالشعبة العلمية والتكنولوجية والتقنية والمهنية وشعبة الاقتصاد، فقد ورد مكون الحجاج في المجزوءة الأولى في النصوص تحت مسمى "نص حجاجي" من غير تحديد لطبيعة نوع وجنس الخطاب، وفي التعبير والإنشاء يحمل اسم مهارة إنتاج نص حجاجي. ويظهر أن إنتاج نص مهارةٌ تقتضي تعرف التلميذ ليس فقط على نماذج حجاجية وإنما على تقنيات بنائية خاصة بإنتاج نص حجاجي تنطلق من الفهم إلى الإيجاد إلى اقتراح حجج صناعية أو غير صناعية إلى وضع تصميم منسجم ومتماسك وتنتهي بمهارة آليات الربط والتوسيع والتعبير. ويبدو انطلاقا من مواد البرنامج أن التفكير في هذه الأشياء مجتمعة لم يُنظر إليها بنوع من الاتزان المفترض في بناء كل مشروع تعليمي مبني على قواعد متينة. وهو ما فتح الباب مشرعا لاجتهادات المؤلفين الذين اختلفت رؤاهم حول المسألة في ظل تهافت البناء المقترح عليهم.

وإذا انتقلنا إلى السنة الأولى ثانوي للشعب نفسها سنجد أن هذا المكون قد يكون تم تصريفه في درس التعبير والإنشاء في "مهارة الربط بين الأفكار" بصفة الربط عنصرا قد تكون له وظائف حجاجية، وفي "مهارة المقارنة والاستنتاج" بالنظر إلى أن المقارنة قد تصبح عنصرا حجاجيا، وأن الاستنتاج يستوجب عملية الربط بين الأسباب والنتائج، وهذا عنصر حجاجي مبني على الوصل. أما في السنة الثانية للشعب نفسها، فإن هذا المكون قد تم إغفاله كلية ولم يرد في أي محور من محاور البرنامج الدراسي.

أول ما يسترعي الانتباه فيما يخص مكون الحجاج في الشعبة الأدبية أنه لم يراع ما تستوجبه أي عملية بناء من تدرج في المعطيات وفي المطلوب، ففي الوقت الذي يُطلب من التلميذ في الجذع المشترك إنتاج نص حجاجي يتم تأخير تقنيات الحجاج إلى السنة الثانية بكالوريا بصفتها عدة تربوية ومادة خام تمكنه، فرضا، من البناء وفق قواعد ما. وهذا الأمر نلحظه كذلك في الشعبة العلمية إذ تأخر ورود درسيْ الربط والمقارنة والاستنتاج في السنة الأولى وتم مطالبة التلميذ بإنتاج نص حجاجي

في الجذع المشترك. وبذلك يكون بناء هذا المكون قد غفل عن شرطي التدرج والبناء على ما سبق في تمهير التلميذ على إنتاج نصوص حجاجية دالة. إذ كيف يتأتى للمتعلم أن يبني على أنقاض لا شيء، كيف له أن ينشئ حجاجا وهو غفل من تقنياته إلا ما ورد عفوا داخل نص له مرجعيته وجنسه الخطابي. كما يلاحظ، وهذه ظاهرة عامة، باستثناء السنة الثانية بكالوريا أن مكونات الكتاب المدرسي في الشعبتين معا هي عبارة عن جزر متفاوتة التباعد ولا رابطة وظيفية يمكن أن تنشأ بين هذه المكونات. ذلك أن "مبدأ السخرية" المفترض بين غالبية المكونات غير قائم إلا لماما. الشيء الذي ألقى بثقله على مخرجات الكتاب المدرسي إذ كيف يكون عدم التماسك بين المكونات يخدم في مصلحة التلميذ وهو يهم بعملية الإنشاء والتعبير.

5. الحجاج وبناء التعلمات.

بعد أن حددنا موقع المكون الحجاجي داخل البرامج الدراسية الخاصة باللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي في الشعبتين معا، وأبدينا ملاحظاتنا حوله، لابأس أن نضمن مقالتنا شبكة العلائق التي تربط بين هذا المكون وباقي المهارات المستهدفة في هذه المرحلة من التعليم والتحصيل. وأول ما نستفتح به هذه الشبكة هو علاقته ببناء الفهم ثم بإنتاج النصوص وما تفترضه هذه العملية من مهارات لازمة كالإيجاد والربط والتوسيع وغيره.

5 ـ1. علاقة الحجاج ببناء الفهم: مضمونا وإشكالية معالجة

من أهم المعوقات الحاسمة في تعطيل تجاوب التلميذ مع محاولة إدراك مفاصل النصوص هو غياب لبنة تحقق الفهم المستوعب، وهذا الأمر له تبعات في التحصيل، إذ كلما كان الفهم قاصرا أو مخلخلا أو غير دقيق كلما استتبع ذلك قصورا مثله في تحليل النص، وهو ما نلحظه عادة في أجوبة التلاميذ سواء في المراقبة المستمرة أو في الامتحانات الإشهادية، وهو الأمر نفسه الذي يفسر اعتماد جل التلاميذ على منهجية نمطية تتضمن فراغات يُطلب منه في الامتحان تعبئتها وفق عملية تحاوره مع النص موضوع الامتحان. ولعل أهم المشيرات الدالة على عدم تحقق الفهم هو أن التلميذ يهرف بما لا يعرف فيضمّن كلامه أشياء لا ورود لها البتّة في النص معتقدا أن في الإطالة متسعا من المناورة التي لا تنطلي على المصحح.

الفهم سيرورة معقدة تتفاوت تقديرات التلاميذ في بنائه بالنظر إلى اختلاف الذكاء وسرعة البديهة وطول الدربة في التعامل مع النصوص. وتتشعب عملية بنائه من جهة سبل بلوغه بين من يدقق في كل التفاصيل بجزئياتها وبين من يكتفي بما هو عام ولا يضر إن تم إغفال الجزئيات. عموما، وسيرا على التصور الذي نفترض صحة وروده، فإن عملية بناء الفهم تنطلق من عملية القراءة وتمر بتقنيات الحجاج لتعود إلى القراءة مرة أخرى. تفترض عملية القراءة أن تتم وفق ثلاثة مستويات متداخلة تداخل اندغام، وهي القراءة الإستئناسية التي تسعى إلى إقامة نوع من الألفة بين القارئ والمقروء فترفع تبعا لذلك التنافر والاستهجان. ثم تتلوها القراءة الفاحصة التي تتكرر في كل عملية فحص وفق المطلوب، وتنتهي بالقراءة الناقدة التي يُهدم فيها النص ليتم بعد ذلك إعادة إنشائه من جديد وملء فراغاته ونتوءاته. إن هاته القراءة قد لا يجد لها التلميذ من الثقافة والمعرفة ما يؤهله للقيام بها إلا ما يسد به خانة التركيب والتقويم، لكن المستويين الأولين يظلان حاضرين بقوة في الممارسة الصفية. فكيف يمكن للتلميذ أن يحقق من الفهم ولو درجاته الأولى والتي لا اختلاف حولها؟

يمكنه ذلك إذا اعتمد مسلك مراقبة وتتبع شكل النص فيعرف عدد فقراته ونوع الروابط التي استهلت بها وجمعت بينها وخاصة روابطه الحجاجية. حيث إن تحديد نوع الرابط الحجاجي ووظيفته السياقية يمكن من تحديد طبيعة العلاقة القائمة بين الأفكار والفقرات وتبيُّن منطق النص. وهكذا تشكل الروابط الحجاجية وسيلة فعالة وقوية لتوجيه القول وتحديد مقصديته، كما يشكل البناء عليها مطية يُبنى عليها تحقيق الفهم. وبذلك تظهر مركزية الحجاج اللغوي في بناء سيرورة الفهم والتمكن من النص. بعبارة أخرى تقتضي عملية الفهم استيعابا وازنا للروابط الحجاجية ووظائفها داخل أسيقة النصوص حتى تكون للمتعلم القدرة على تبين تمفصلاتها، كما تكون له عونا في تحقيق الاتساق المطلوب في منتجاته التعبيرية.

2ـ5. علاقة الحجاج بإنتاج النصوص: علاقته بالإيجاد، إيجاد الأفكار، وترتيبها، وتنظيمها.

غير خفي أن التعبير والإنشاء نشاط إنتاجي ذاتي تصنعه يد المتعلم وفق ما خزّنه من معارف وما راكمه من معلومات ومعطيات، وأن عملية التعبير تنطلق

أساسا مما تحصل لديه من فهم صحيح لا تعتريه هنات نقص أو اختلال في المعطى والمطلوب معا. وأن عملية إيجاد الأفكار تقتضي سيرورة ذهنية ممتدة ومعالجة معرفية زاخرة تمكنه من فرز معطيات حادثة واستخلاص أخرى عبر عملية التوليد الدلالي. إن فهم وتفكيك شفرات المعطى تترتب عنه مرحلة إيجاد أفكار سلسة ومنقادة يتم توسيعها بالتدرج.

وإذا تحقق الفهم الصحيح للمعطى كما أشرنا إلى ذلك سابقا، فإن مرحلة أخرى تنبثق من المطلوب تستحثه على إيجاد الأفكار وترتيبها وتنظيمها تعقبها عملية الربط والاتساق. تنطلق عملية الإيجاد من طرح تساؤلات تتدرج بدورها من البسيط إلى المركب، مِن تحديد مَن؟ وما وقع؟ ومتى؟ وأين؟ إلى سؤال لماذا؟ وكيف؟ وهنا تتدرج الإجابات بدورها من مستوى أولي إلى آخر أكثر تعقيدا. وكلما تيسر للمتعلم تقديم إجابات واضحة ودقيقة كلما استرسل في تقديم إفادات ومعطيات أكثر رحابة، حتى إذا تمكن من إيجاد الأفكار ما يبني عليه موقفا أمكنه أن ينطلق إلى مرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها تنظيما يستند إلى أسلوب استدلالي استنباطي أو استقرائي أو غيره. وألزمه الترتيب اختيار الروابط الحجاجية اللازمة بناء على نوعية العلاقات القائمة بين الأفكار والفقرات. هكذا يتم تحقيق التوسيع حينما يطلب من المتعلم إنتاج نصوص معينة باتباع خطوات متماسكة مبدؤها الفهم الصحيح والإيجاد المثمر والتوليد الخصيب والربط الدقيق مرورا باختيار منهج الاستدلال.

3ـ5. علاقته بحفظ الشواهد والمتون:

تُلزم عملية الإيجاد المتعلمَ أن يكون له نصيب من حفظ الشواهد والمتون لاستثمارها على شاكلة نصوص مقتبسة أو شواهد حجة. لا يمكن تطعيم المنتجات الخاصة بالشواهد والنصوص المستدعاة، والحال أن التعليم أفرط في النيل من ملكة الحفظ وتخلى عنها كلية إلا ما ندر بدعوى أن الترديد يجافي ملكة الإبداع والخلق، وأنه تكرار واجترار لما سبق، الشيء الذي يكرس، توهما، عند التلميذ سلطة التقليد الأجوف ويحرمه من ابتكار الجديد ناهيك على أنه لا يحرره من ربقة القديم. ويتغافل هذا الطرح عن حقيقة أن للشواهد قوة حجاجية لا يعرف قدرها إلا مفتقدها، وهو ما يُلحظ من جفاف نصوص التلاميذ الإنتاجية من علامات الجودة والاتصال بالموروث الثقافي.

6.مقترحات:

بالنظر إلى ما تقدم نقترح مجموعة من المقترحات والتي تهم موضعة المكون الحجاجي داخل الكتب المدرسية على ضوء الملاحظات السابقة وعلاقته بمكونات الكتاب المدرسي ككل. ونعتقد أن هناك أشياء ينبغي تداركها ومعالجتها بدئيا لارتباطها أولا بالمستويات الدراسية وما يقتضيه التدرج فيها، وأن هناك أشياء أخرى ينبغي تصحيح ترتيبها داخل الكتاب المدرسي حتى تتحقق الغاية المرجوة منه، ولذلك نرى أن موقع تقنيات الحجاج منضافا إليهما درس الاتساق في المحل الأول من الدروس اللغوية في السنة الثانية بكالوريا قبل الولوج إلى النصوص الإبداعية، أو أن يكون المتعلم قد طوى صفحتهما في السنوات السابقة فلا يردان هنا، السنة الثانية، إلا على سبيل التذكير المنعش. ولعل تأخيرهما إلى المجزوءة الثانية من الدورة الثانية فيه كثير من الضرر الناشئ عن استبعاد النصوص النظرية من دروس لغوية مواكبة كما هو الحال للنصوص الإبداعية التي رافقتها محتويات الدرس اللغوي مرافقة وظيفية مغنية ودالة. وإلى هذا، وكما أشرنا إلى ذلك سابقا فهي، في تقديرنا إوالية فعالة ومجدية لبناء الفهم والتعبير معا، فكيف يُطالب المتعلم بصناعة مقالة تحليلية متكاملة البناء والخطوات وقد غاب عنه هذا العنصر كمًا وكيفًا أو تأخر في الترتيب.

وإلى جانب ذلك نرى أن إعداد مكون الحجاج في الكتاب المدرسي للسنوات الثلاث في التعليم الثانوي التأهيلي يجب أن يخضع لمنطق موحد يراعي ما يأتي:

ـقاعدة عامة تتولى إعادة ترتيب هذا المكون وفق مكونات الكتاب المدرسي بحيث تكون الأسبقية لمكون الدرس اللغوي والذي يتكفل بتدريس تقنيات الحجاج ويصاحبه مصاحبة تواز درس النصوص الذي يقدم نماذج حجاجية متنوعة وذات غناء ثم يعقب ذلك درس التعبير والإنشاء مستهدفا تمهير المتعلم على بعض تقنيات الحجاج ويستحسن أن يتأخر مطالبة التلاميذ بإنتاج نصوص حجاجية إلى مرحلة لاحقة.

كما أن عملية انتقاء محاور هذا المكون سواء في اختيار النصوص أو الدرس اللغوي ينبغي أن تخضع لشروط يمكن إجمالها في:

ـ التدرج القائم على تسلسل تصاعدي ينتقل من السهل إلى الصعب إلى الأكثر صعوبة على مدار السنوات الثلاث. وهذا يقتضي تفعيل مبدأ البساطة الموضّحة للمركب المستعصي حتى يكون ما يقدم للمتعلم مناسبا لمدراكه ومستوى التحصيل عنده. والبساطة والمناسبة تعدان علامتين على جودة ما يختار من جهة الارتقاء بالمعارف عبر التراكم. وذلك بأن تحدد الأوليات الخاصة بالمستوى الدراسي انطلاقا من مواصفات متعلميه.

ـ الترابط والتماسك بين مكونات الكتاب المدرسي في التعامل مع مكون الحجاج من جهة وبين مكونات الحجاج في حد ذاتها من جهة ثانية داخل السنة الواحدة في مرحلة أولى وعلى مدار سنوات التعليم التأهيلي ككل، وهو الأمر الذي يتطلب أن تكون الرؤية الحاضنة لصناعة البرامج موحدة وذات أفق بعيد، ومتماسكة ومنسجمة في الوقت نفسه. وهو ما يعني أن على الساهرين على ذلك أن يقدموا تصورا متحصلا من رؤية البناء التراكمي كمًا وكيفًا.

ـأن يعتمد هذا البناء على مبدأيْ التكامل في الطرح والتنويع في المقاربات، وهو ما من شأنه أن ينهض محفزا لتوسيع مجالات الحجاج بين الدرس الحجاجي الحديث والذي يشمل الحجاج المنطقي واللغوي والبلاغي. كما أن ذلك يعد لبنة لإقامة تجسير بين مكونات اللغة العربية وبين مواد أخرى كالمنطق في الفلسفة، وبين محاور تناولها التراث العربي القديم من زاوية تحسينية جمالية كبعض علوم البلاغة، وأغفلت البلاغة المدرسية السكاكية التطرق إليها من زاوية تداولية حجاجية. وهي فرصة لتقديم عرض بلاغي أكثر رحابة من ضيق تصورات بعض البلاغيين. بعبارة أكثر بساطة، ما يقدمه الدرس البلاغي القديم من مقاربات في حاجة إلى تفعيل الشق الحجاجي فيه لغلوه في العناية بالشق التزييني؛ إذ لانعدم في هذا التراث اهتماما بالبعد التداولي الحجاجي، ولكن تم تحجيمه على حساب رؤية فنية جعلت مركزها الشعر وحده وأهملت الخطابة.

ـ تصاحب عملية التنويع في المقاربات تنوعا في المداخل المعتمدة في الكتاب المدرسي نصوصا ودروسا لغوية وتعبيرا إنشائيا، وهو ما يستوجب الأخذ بمبدأ الإحاطة التي تتطلب استيفاء متدرجا لغالبية تقنيات الحجاج حتى لا يحصر الدرس

الحجاجي في مدارس معينة تغيّب مدارس أخرى قد تكون أقدمت على دراسة بعض الأنواع الخطابية والتي كانت دراستها حكرا على توجهات ومقاربات محدودة.

ـ نزعم في هذه المقالة أن هناك علاقة اطرادية بين الحجاج والفهم والتعبير، وأن تمكين المتعلم من التمهر عليهما معا هو محصلة سنوات من الممارسة الميدانية، الشيء الذي يقتضي ضرورة التعجيل بإدراج مكون الحجاج تقنيات ونماذج نصية في مراحل تعليمية سابقة عن مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، بل يمكن أن نمضي قدما وبشيء من الجسارة إلى القول إن المراحل النهائية من التعليم الابتدائي هي الفترة الزمنية التي على المنهاج الدراسي أن يسطر فيها اللقاء الأول بالحجاج، فيتعَّرفه التلميذ في هذه المرحلة السنية المبكرة، حتى يستأنس به وينفتح على معالمه ومجالاته فيما بعد في شكل نصوص مناسبة لمداركه ومؤهلاته تكون له فيما يقدم من السنوات الدراسية مجالا للتثبيت والاستنبات والبناء على المثل.

خاتمة:

إن ما يهمنا في هذه المقالة بعد القراءة الواصفة هو مشروع إعادة الاعتبار للمكون الحجاجي في الكتاب المدرسي الخاص بمادة اللغة العربية، وذلك بجعله أولا يتصدر مكانته في أن يكون في مراحل تعليمية أولى، وأن يعاد النظر في موضعه سواء أكان نصوصا مختارة أم كان درسا لغويا أم تعبيرا إنشائيا، وافترضنا تبعا لذلك موضعه الذي يمكن أن يكون فيه، كما اقترحنا قواعد ومعايير ناظمة لعملية تنزيله. ولتبيان دوره الأساس في بناء التعلمات وتراكمها تطرقنا لعلاقة الحجاج في بناء الفهم وتشييده وفي عملية الإنتاج والإنشاء، كما رصدنا علاقة الحجاج ككل بمدخلات المنهاج الدراسي المغربي والمتجسدة في القيم والتربية على الاختيار من خلال محوري المواطنة والحوار.

بيبليوغرافيا

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان، الرباط، نونبر 2007.

- التومي عبد الرحمن، المنهاج الدراسي المغربي وسؤال المداخل والمقاربات التربوية، ندوة الرباط بتاريخ 18 يونيو 2016.

- مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يوليوز 2021.

- Roegiers Xavier; curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, Éditeur: De Boeck Supérieur, Collection: Pédagogies en développement, Bruxelles, 1édition, 2011.

تعلم الصور الاستعارية لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي
-برنامج اللغة الانجليزية بالمغرب نموذجا-

يونس المجبد

تخصص اللسانيات العربية
جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
الأستاذ المشرف: عبد الالاه بوغابة

مقدمة

غالبا ما يلجأ الناس في تواصلهم اللغوي اليومي إلى استعمال كلمات ومفردات تحمل معاني مجازية بهدف الاقناع وإنجاح عمليات التواصل مع الآخرين، وهذا الاستعمال لا يقتصر فقط على الراشدين بل حتى لدى الأطفال والمتمدرسين في تواصلهم اللغوي، حيث تأتي الاستعارة في صدارة الصور والبنيات المجازية التي يلجأ إليها المتكلم، بغض النظر عن المجالات البلاغية والشعرية والخطابية التي ظلت لوقت طويل تحتكر الاستعمال الاستعاري والدراسات البلاغية المرتبطة به. ولعل القوة التفسيرية والإقناعية التي تملكها الاستعارة هو ما يدفع المتكلمين، سواء كانوا متكلمين أصليين للغة معينة أم متكلمين أجانب لها، للتعبير عن أراءهم وأفكارهم مجازا باللغة الهدف. وهذا سبب موضوعي يكفي لخوض الدراسة في موضوع الاستعارة. وباعتبار حضور الاستعارة في المضامين والبرامج التعليمية، وتفاعل المتمدرسين معها في سياق تعلمهم للغة، وعندما يرتبط الاستعمال الدقيق والمناسب للاستعارات بنجاح المتعلم في تحقيق أهدافه التعلمية، يقتنع المتعلم بأن للغة المجازية وللاستعارة تحديدا قوة تعبيرية وتواصلية.

فالاستعارة كما وصفها شيفلر (1979)[1] "إبداع فكري يسعف في اكتشاف فرص تواصلية ممكنة في سياق تعلمي"، كما يذهب لاكوف وجونسون (1980)[2] إلى أن:

[1] Scheffler, I., 1979. Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness, and Metaphor in Language. Routledge and Kegan Paul. P.(128-130)

[2] Lakoff, G., Johnson, M., 1980. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press. P.5.

"الاستعارة هي فهم وتجربة الشيئ في علاقته بشيئ آخر". وإذا كان من الضروري التطرق لبعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بالاستعارة وبتعلمها أيضا، تجب الإشارة أيضا إلى أن الاستعارة على المستوى اللغوي السطحي تربط بين شيئين يبدوان مختلفين تماما على السطح، إلا أن هناك علاقة منطقية وتصورية تتفاعل على المستوى الذهني للمتعلم للربط بين شيئين يبدو أنهما مختلفين ماديا. حيث أن المقاربة المعرفية والتصورية للاستعارة تشير إلى إمكانية إدراك أفكار وتصورات في علاقتها بأفكار وتصورات أخرى. لكن من جهة أخرى نشير إلى أن "الاستعارات التي تكون مترسخة وشائعة في الاستعمال اليومي للناس في تواصلهم اليومي بما يوحي بنشوء تواضع لدى الجماعة اللغوية المعينة ومفهوم التواضع هنا يختلف عن معنى التواضع لدى مجالات اللسانيات والسيميائية وفلسفة اللغة بل المقصود منه هو معرفة مدى تجدر وشيوع استعمال الاستعارة داخل الجماعة" حسب كوفيكسيس (2002).[1]

الدراسات السابقة:

عند استعراضنا للدراسات السابقة وجدنا أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت تعلم الاستعارات في اللغات الاجنبية لمتعلمين غير ناطقين بها. من جهة أخرى نجد العديد من الأوراق البحثية التي تقدم مناهج لتدريس الاستعارات الاتجاهية مثلا عند (بوتز وآخرون 2001) بخلاف الدراسات التي أجراها كل من كوفيكسيس وصابو (1996)، كوفيكسيس (2001) بورز وديمشلير (2001) لكن تظل هذه الدراسات لم تفسر بما فيه الكفاية مدى تأثير منهجية تدريس الاستعارات بشكل شامل على المتعلمين .وفي هذا الإطار، يطرح لو (1988)[2] مفهوم الكفاية الاستعارية في ورقته حول تدريس الاستعارة. كما يؤكد على ضرورة التعامل مع متعلمي اللغة الانجليزية كلغة

---

[1]Kovecses, Z., 2002. Metaphor: A Practical Introduction. Cambridge University Press. P.8-9.

[2]Low, G., 1988. On Teaching Metaphor. In Applied Linguistics, 9, 2. Oxford University Press. P. 125-147.

أجنبية إلى "أهمية وتأثير الاستعارة التواضعية واتباع المقاربات البيداغوجية المناسبة لتحقيق التقدم والنجاح في تعلم اللغة الانجليزية".

كما أن أعمال كل من بيتري وأوشلاغ (1993)[1] تشير إلى "أهمية كل من التشبيهات والاستعارات ولها قيمة تعليمية مهمة في المجالات التدريسية الرئيسية بما في ذلك الأدب والأعمال والسياسة وعلم النفس والفيزياء وما إلى ذلك". ويذهب دانيسي (1993)[2] إلى أنه "يمكن المساعدة في بناء وتطوير البنية التصورية للمتعلمين من داخل الفضاء الفصلي للمدرسة إذا ما تمكنا من إدراج ودمج الوسائل التعليمية المناسبة والممارسات التربوية السليمة". وإذا كان بعض رواد اللسانيات المعرفية والأنتروبوجيا المعرفية يؤكدون على "محورية المعنى التصوري باعتباره الخاصية الأساسية التي تميز الفكر البشري لكنهما يختلفان من حيث اعتبار المعنى التصوري يعد جزءا من الاستعارة التصورية" كما يراها لايكوف وجونسون (1980)[3]. فهناك من يعارض فكرة تعلم الاستعارة التصورية حيث يذهب كل من شتراوس وكوين (1997)[4] إلى أن المعنى الثقافي، على عكس الموقف الأنثروبولوجي المقبول عموما المتجذر في كتابات جيرتز (1973)، بأن "المعنى الثقافي لا يتمثل فقط في الرموز والأعمال اليدوية ولكنه ينحصر في أذهان أعضاء المجتمع الثقافي".

في المقابل يرى بورز (2000)[5] بأنه "ليس من الواجب مطالبة متعلمي اللغة الأجنبية باكتساب ما يسميه (الوعي الاستعاري) أو الكفاية الاستعارية". وهذا ما

[1] Petrie, H. G., Oshlag, R. S., 1993. Metaphor and Learning. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and Tought (2nd edition.). Cambridge: Cambridge University Press. P. 579-609.

[2] Daneisi, M., 1993. Metaphorical Competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching. In Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, ed. J.E. Alatis. Washington, D.C.: Allen and Unwin. P. 490.

[3] Lakoff, G., Johnson, M., 1980. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.

[4] Strauss, C., Quinn, N., 1997. A Cognitive Theory of Cultural Meaning. Cambridge: Cambridge University Press. P. 23.

[5] Boers, F., 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. Applied Linguistics 21. P.564.

تدعمه فاليفا (1996)[1] عندما تعتبر بأن "تأويل الاستعارة تقف كعنصر مانع من تمكن المتعلم من اللغة الأجنبية وتذهب إلى اعتبار أنه من غير المناسب صياغة برنامج تعليمي على أساس تضمنه معارف تصورية استعارية". في النهاية يطرح دانيسي (1993)[2] فكرة "الطلاقة التصورية" بمعنى قدرة لغة معينة على بناء مفاهيم انطلاقا من البناء أو الصياغة الاستعارية ليؤكد بأن الطلاقة التصورية هي بالأساس آلية لا شعورية بالنسبة للمتكلم الأصلي للغة بينما تعتبر عاملا معيقل للتعلم بالنسبة للمتكلمين الأجانب لهذه اللغة.

الدراسة الميدانية:

وللإجابة على أسئلة البحث ولإثبات الفرضيات المرتبطة بها أو نفيها كان لزاما علينا التحقق من هذه الفرضيات من خلال عمل ميداني يستهدف تلاميذ السنة الثانية بكالوريا بالسلك الثانوي التأهيلي وهم تلاميذ يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بعد اللغة العربية المغربية باعتبارها لغتهم الأولى ثم اللغة العربية المعيار التي يدرسونها ابتداءا من سنتهم السابعة في المستوى الأولى ابتدائي ثم بعد ذالك تأتي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى يدرسونها في سنتهم الثامنة في المستوى الثاني ابتدائي بينما يدرسون اللغة الانجليزية في سنتهم السادسة عشر ابتداءا من مستوى الجدع مشترك بالسلك الثانوي. هذا وقد تم اختيار تلاميذ السنة الختامية من سلك البكالوريا ذكورا وإناثا. وسبب اختيارنا لهذه الفئة من التلاميذ يرجع إلى عدة أسباب موضوعية أهمها هو أنهم تلاميذ استطاعوا تكوين رصيد معرفي يؤهلهم للتعامل والتفاعل مع الصور الاستعارية بحكم تعاملهم مع الاستعارات في حياتهم اليومية بالإضافة إلى الأبعاد الاستعارية في اللغتين العربية والفرنسية. السبب الثاني هو تمكنهم من رصيد لغوي لا بأس به وهذا الرصيد اللغوي يعتبر عاملا مساعدا للتحقق

[1] Valeva, G., 1996. On the notion of conceptual fluency in second language. In A. Pavlenko & R. Salaberry (Eds), Cornell working papers in linguistics: Papers in second language acquisition and bilingualism. Ithaca: Cornell University Press. P. 36.

[2] Daneisi, M., 1993. Metaphorical Competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching. In Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, ed. J.E. Alatis. Washington, D.C.: Allen and Unwin. P.490.

من كفاءة القدرات التصورية لهؤلاء التلاميذ ومدى إحاطتهم بالمعطيات الثقافية للغة الهدف التي يدرسونها والتي هي اللغة الانجليزية في هذه الحالة.

هذا وقبل إخضاع التلاميذ للاختبارات النهائية لهذه الدراسة فكرنا في تمكينهم من دخل لغوي ومعرفي من خلال حصص دراسية داخل الفصل الدراسي والتي قمنا من خلالها بتلقينهم لمضامين دراسية لغوية وبإدماجهم في ممارسات تواصلية باعتماد منهج تربوي تواصلي يقوم على التفاعل الغير مباشر مع البنيات اللغوية (inductive teaching) مبتعدين عن الطريقة التقليدية في التلقين والتدريس السطحي للبنيات اللغوية (deductive teaching). وقد حرصنا في إطار هذه العملية التعليمية التعلمية على انخراط التلاميذ في ممارسات تصورية ومعرفية وذلك بتفعيل وتنشيط السيرورات الذهنية لدى هؤلاء التلاميذ. ويتضمن الاختبار القبلي العبارات المسكوكة والاستعارات في الجدول (1) بينما تضمن الاختبار النهائي الاستعارات في الجدول (2):

الجدول (1):

العبارات المسكوكة	العبارات الاستعارية
a. The exam is in the bag.	a. Princess Diana is England's rose.
b. The student is a dead loss in Maths.	b. They showered him with roses.
c. I don't let opportunities slip through my fingers.	c. Ali was a fish out of water at his new school.
d. I am all ears.	d. Life a long journey.

الجدول (2):

تأويل العبارات الاستعارية	توليد عبارات استعارية
a. Ahmed is a man of words and deeds.	.....
b. Her smile lit up the room.	.....
c. I must confess, that my loneliness is killing me now.	.....
d. Life is a long journey.	.....

النتائج

الاختبار القبلي: *[1]

العبارات الاستعارية	استحضار المعارف المكتسبة	تدبير المعرفة	توافر الترابطات التصورية	تفاعل الحامل والموضوع	الدقة التركيبية المعجمية	المجموع
Princess Diana is England's rose.	4	3	3	2	1	13
They showered him with roses.	4	3	2	3	1	13
Ali was a fish out of water at his new school.	3	3	2	2	1	11
Life a long journey.	3	2	2	2	1	10

من خلال نتائج الاختبار القبلي يتبين بأن أكثر من 70 % من التلاميذ استطاعوا التفاعل مع تأويل العبارات الاستعارية، أكثر من قدرتهم على تأويل العبارات المسكوكة، بحيث أن أغلب التلاميذ وجدوا صعوبة بالغة ولم يستطيعوا تأويل العبارات المسكوكة بشكل كلي، وبالتالي نستنتج بأن عملية ربط المعنى الحرفي للكلمة مع المعنى المقصود المقترن بالعبارة المسكوكة هي عملية معقدة وصعبة.

الاختبار النهائي:

كما تمت الإشارة إليه سابقا، فالفترة الفصلة بين الاختبارين هي أربعة أشهر، وهي فترة كافية بالنظر للمحتوى التعليمي الذي استفاد منه التلاميذ بخصوص التمرن على اللغة المجازية بشكل عام، وعلى الاستعارات بشكل خاص في اللغة الهدف. ونشير أيضا إلى أن قدرة التلاميذ على التفاعل مع الاستعارات التي تحمل مضامين عاطفية أفضل من قدرتهم على تأويل الاستعارات الأخرى. إضافة إلى ذلك، 65% منهم استطاعوا إنتاج جمل استعارية بينما فشل 35% منهم في ذلك.

* [1] يتم تقييم انجازات التلاميذ على أساس مستويات التقييم بحيث يتم تخصيص أربع نقط لكل مستوى ليكون المجموع هو 20 نقطة.

العبارات الاستعارية	استحضار المعارف المكتسبة	تدبير المعرفة	توافر الترابطات التصورية	تفاعل الحامل و الموضوع	الدقة التركيبية المعجمية	المجموع
Ahmed is a man of words and deeds.	3	3	2	3	2	13
Her smile lit up the room.	4	4	3	4	3	18
I must confess, that my loneliness is killing me now.	4	4	3	3	3	17
Bill is an early bird	3	3	2	3	2	13

مناقشة:

يتبين من خلال إنجازات التلاميذ بأن قدرتهم على التعامل مع الاستعارات في الاختبار الثاني قد تحسنت بشكل ملحوظ مقارنة بمستواهم في الاختبار الأول. كما يتبين أن التلاميذ قد استفادوا من الفترة الفاصلة بين الاختبارين من حيث كفاية الدخل اللغوي والممارسة اللغوية للعبارات المجازية، بحيث أن أغلب المحتويات التعليمي التي تقدم للتلاميذ هي محتويات حرفية، وقد تكون عاملا مؤثرا بشكل سلبي على تعلمات التلاميذ، لاسيما في الجانب المتعلق بالخصائص المجازية للغة. وبالنظر لمستويات الاختبار المعتمدة في هذه الدراسة، نلاحظ بأن هناك بطئ على مستوى "الدقة التركيبية المعجمية"، بحيث أن التلاميذ يجدون صعوبة في توظيف المداخل المعجمية المناسبة للتعبير عن تصوراتهم الاستعارية، وهنا نحيل على كل من (ليندسترونبورغ 1991و بورز 2000)[1] من حيث أن "فعالية الاستعارة التصورية تأتي من توظيف معجم مناسب".

من جهة أخرى، يوجد ارتباط بين المستويين: توافر التوافقات التصورية وتفاعل بين الحامل والموضوع، بحيث يمكن القول بأن صياغة جيدة وتأويل مناسب للجملة الاستعارية يتوقف أساسا على هاذين المستويين، بمعنى أن متعلم اللغة الأجنبية يجد صعوبة على مستوى الترابطات الأنطولوجية والثقافية، مما يجعلها عنصر مقيد بالنسبة له، وبالتالي لتحقيق نتائج مرضية على مستوى إدراك

[1]Lindstromberg, S., 1991. Metaphor and ESP: A Ghost in the Machine. Journal of English for Specific Purposes, 10. P. 207- 225.

وإنتاج البنيات الاستعارية في اللغة الهدف على وجه الخصوص، وللتمكن من اكتساب ناجح لهذه اللغة يجب الإحاطة والإلمام بالجوانب الأنطولوجية والثقافية لها. ويذهب جيبس (1999)[1] إلى القول بأنه "لا يمكن إدراك تصورات الفرد من خلال تمثلها بقدر ما يمكن إدراك هذه التصورات من خلال الربط الاستعاري لهذه التصورات بالمعرفة"، فالجمل الاستعارية في المثال (1) حصلت على نقط أقل من نضيرتها في الأمثلة (2):

(1)

- Ali was a fish out of water at his new school.
- Life a long journey.
- Ahmed is a man of words and deeds.
- Bill is an early bird

(2)

- Princess Diana is England's rose.
- They showered him with roses.
- Her smile lit up the room.
- I must confess, that my loneliness is killing me now.

و هذا راجع أيضا إلى أن التلاميذ تعاملوا مع الاستعارات التي تحمل بعدا عاطفيا أكثر من الاستعارات التي تحمل وظيفة تداولية. كما يشير لايكوف وجونسون (1980)[2] إلى أن "الاستعارات المرتبطة بالجسد هي استعارات كونية ببساطة لأن الأفراد لديهم تجارب متشابهة فيما يخص تجاربهم الجسدية". كما في المثال (3):

(3)

- Her smile lit up the room.

[1] Gibbs, R. W., 1999. „Taking Metaphor out of our Heads and Putting it into the Cultural World" in R.W. Gibbs, jr. and G.J. Steen (Eds.), Metaphor in Cognitive Linguistics. Amsterdam: John Benjamins. P.147.

[2] Lakoff, G., Johnson, M., 1980. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.

من جهة أخرى، تعكس الاستعارة مدى قدرة المتعلم على تنظيم وبناء أفكاره والمعارف خاصته بمعنى أن درجة عدم تجانس وتناقض العناصر الاستعارية يمكن أن يولد استعارة بدون معنى أو تحمل معنى متناقض وغير منطقي.

كما يتبين بأن التلاميذ وجدوا صعوبة في التعامل مع العبارات المسكوكة مقارنة بالجمل الاستعارية بحيث أن التأويلات التي أعطى أغلب التلاميذ لهذه العبارات هي تأويلات بعيدة كل البعد عن المعنى المتداول لدى المجتمع الناطق باللغة الانجليزية. ففي المثال (4)

(4)

- The exam is in the bag.

قام أغلب التلاميذ بتأويل هذه العبارة على أساس أن المعلم يحمل معه أوراق الامتحان بمحفظته وهذا التأويل يتناقض مع المعنى المتعارف عليه لهذه العبارة باللغة الانجليزية حيث أنها تعني ببساطة بأن الامتحان سهل جدا. في هذا الاطار يؤكد جيبس (1992،1994)[1] على أن "فهمنا للغة المجازية الطارئة سواء كانت استعارات أو عبارات مسكوكة يكون مبنيا على عملية التلقي وليس على التصور". أما بخصوص الجواب على سؤال: هل يمكن للمتعلمين توليد استعارات معقدة في اللغة الأجنبية؟ نجد أن ما يقرب من 70 ٪ من التلاميذ تمكنوا من إبداع استعارات مركبة وذالك بعد استفادتهم من حصص دراسية تمحورت حول اللغة المجازية للغة الانجليزية وبالتالي فارتجال بنيات استعارية رهين بمدى توفر التلاميذ علر رصيد ثقافي، معرفي ولغوي يمكنهم من الانتاج الاستعاري ونسرد على سبيل القصر بعض الأمثلة من صور استعارية أنتجها التلاميذ أنفسهم:

- I control my feelings.
- Ahmed is a fox.
- The environment today is crying.

[1]Gibbs, R. W., 1992. Categorization and metaphor understanding. Psychological Review, 99. P. 572-577.

Gibbs, R. W., 1994. Figurative Thought and Figurative Language. In M.A.Gernsbacher (Ed.), Handbook of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press. P. 411–446

خلاصة:

تطرقنا في هذه الدراسة إلى إمكانية تعلم الاستعارة التصورية من خلال الإجابة على الأسئلة المرتبطة بهذا البحث حيث وجدنا أنه يمكن لمتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تطوير القدرة على تأويل الاستعارات، وأن قدرته على انتاج وتأويل الاستعارة أسهل من مهمة تأويل العبارات المسكوكة وبأن متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لهم القدرة والكفاءة التصورية لتوليد صور استعارية من تأليفهم الذاتي كما أن النسق التصوري الخاص بالاستعارة في اللغة الانجليزية قابل للتدريس وللتعلم. ويتبين بأن تعلم الاستعارة التصورية يساهم بشكل أساسي في دعم وتطوير النسق التصوري للفرد عموما وللمتعلم المغربي خصوصا.

Bibliographie:

1. Boers, F., 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. Applied Linguistics 21. P.564.
2. Daneisi, M., 1993. Metaphorical Competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching. In Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, ed. J.E. Alatis. Washington, D.C.: Allen and Unwin. P. 490. & P.490.
3. Demechelmeer, M. (1998). A Cognitive Semantic Approach to Teaching Prepositions. ELT Journal, 52.
4. Geertz, C., 1973. The Interpretations of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books.
5. Gibbs, R. W., 1992. Categorization and metaphor understanding. Psychological Review, 99. P. 572-577.
6. Gibbs, R. W., 1994. Figurative Thought and Figurative Language. In M.A.Gernsbacher (Ed.), Handbook of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press. P. 411–446
7. Gibbs, R. W., 1999. „Taking Metaphor out of our Heads and Putting it into the Cultural World" in R.W. Gibbs, jr. and G.J. Steen (Eds.), Metaphor in Cognitive Linguistics. Amsterdam: John Benjamins. P.147.
8. Harris, R., 1981. The Language Myth. London: Duckworth.
9. Hays, P., McCagg, P.,1999. Foreign Bodies in Foreign Minds: „ SLA and the Embodiment of Metaphor". Language Research Bulletin 14.
10. Kovecskes, I., Papp, T., 2000. Foreign Language and Mother Tongue. Mahweh, N.j. Lawrence Erlbaum.
11. **K**ovecses, Z., 2001. 'A Cognitive Linguistics View of Learning Idioms in an FLT Context" in M. Putz, S. Neimeir, and R. Dirven (Eds.): Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy. Berlin: Mouton de Gruyter.
12. **K**ovecses, Z., 2002. Metaphor: A Practical Introduction. Cambridge University Press. P.8-9.
13. Kovecses, Z., 2010. Review: Psycholinguistics. Cambridge University Press.
14. **L**akoff, G., Johnson, M., 1980. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press. P.5.
15. Lakoff, G., Turner, M., 1989. More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago: University of Chicago Press.

16. Lindstromberg, S., 1991. Metaphor and ESP: A Ghost in the Machine. Journal of English for Specific Purposes, 10. P. 207- 225.
17. Low, G., 1988. On Teaching Metaphor. In Applied Linguistics, 9, 2. Oxford University Press. P. 125-147.
18. Nayak, N., Gibbs, R. W., 1990. Conceptual Knowledge and the Interpretation of Idioms. Journal of Experimental Psychology: General, 119.
19. **P**utz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (Eds.), (2001a). Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition. Berlin: Mouton de Gruyter.
20. **P**utz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (Eds.), (2001b). Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy .Berlin: Mouton de Gruyter.
21. **S**cheffler, I., 1979. Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness, and Metaphor in Language. Routledge and Kegan Paul. P. (130-128)
22. Sontag, S., 1975. Illness as Metaphor. New York: Vintage Books.
23. Strauss, C., Quinn, N., 1997. A Cognitive Theory of Cultural Meaning. Cambridge: Cambridge University Press. . P. 23.
24. Valeva, G., 1996. On the notion of conceptual fluency in second language. In A. Pavlenko & R. Salaberry (Eds), Cornell working papers in linguistics: Papers in second language acquisition and bilingualism. Ithaca: Cornell University Press. P. 36.

قراءة في التدبير اللغوي بين الازدواجية والتداخل

-مقارنة بين الأنموذجين البحريني والمغربي-

د. سعاد اليوسفي

أستاذة التعليم العالي مؤهلة(اللغة العربية وآدابها)
جامعة محمد الخامس/كلية الآداب والعلوم الانسانية

تقديم

في هذه المقالة سنتطرق إلى موضوع ملأ الدنيا وشغل الناس ألا وهو التعددية اللغوية في بعض الأنظمة التعليمية العربية ونخص بالذكر النظامين المغربي والبحريني، وعلى التقاطعات اللغوية إن على مستوى اللهجي أو المستوى التعليمي، وسنبين دور المناهج التعليمية في تمرير بعض الإشكالات التي تواجه المتعلم سواء من جانب المشترك اللفظي أو التداخل اللغوي إذ نجد (العامية والأمازيغية والفصحى) بالنسبة للمغرب، خاصة وأن الأمازيغية متجذرة في الثقافة المغربية وتعكس حقيقة تاريخية عاشها المغاربة منذ اثنتي عشرة قرنا في دولة موحدة بالإسلام السني الوسطي وبالنظام الملكي القائم على البيعة الشرعية المتبادلة بين العرش والشعب. و(العامية والفارسية والكورية والكردية الشمالية ثم اللهجة المتداولة وهي البحرانية وهي لهجة قديمة جدا, ثم اللغة الفصحى).

من هذا المنطلق سنحاول تبيّن نقط الاشتراك والمقاربات اللغوية انطلاقا من المنهاجين المغربي والبحريني اعتمادا على الأسس والمنطلقات:

بالنسبة للمنهاج المغربي فقد متحت منطلقاته من مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والوثيقة الإطار للاختيارات والتوجيهات الرسمية. ثم النظريات التربوية الهادفة الى تعزيز مكانة اللغة العربية ودورها في التداول اليومي، والمساعدة على تذليل الصعوبات البيداغوجية والديدكتيكية. أما الأسس فتتحدد في:

- الأسس الاجتماعية: وتتمثل في:

- التشبث بالعقيدة الإسلامية والارتباط بالوطن التنوع والانفتاح الذي يتميز به المجتمع المغربي.

- الأسس الثقافية وتتمثل في تنوع روافد الثقافة المغربية وقدرتها على الحفاظ على هويتها.

- الأسس السيكولوجية تراعي خصوصيات المتعلم وآليات اكتسابه الطبيعي للنسق اللغوي والتفاعل مع المعرفة، وكل ما يتصل بالنمو النفسي للمتعلم، وكل ما يخص اكتسابَه للغة العربية الفصيحة قراءة وكتابة وفهما وتعبيرا.

أما في مملكة البحرين فقد بُني المنهاج الدراسي على مجموعة من المبادئ والأسس التي توجه عمليات التخطيط للمنهج وبناءه وتنفيذه، وقد صنف المهتمون بالمناهج هذه الأسس إلى:

- أسس فلسفية: هي الإطار النظري للعمل، وكل عمل ينطلق من فلسفة معينة أو نظرية معينة توضح هذا العمل وتبرره وتشرح أبعاده. وكل عمل لا ينطبق على أساس فلسفي هو عمل عابث لا هدف له.

- أسس اجتماعية. انطلاقا من فلسفة المجتمع العربي والإسلامي، وهويته عربية له قيم أصلية، وعادات، وتقاليد وثقافة وتراث.

- أسس معرفية. فالمعرفة لم تعد محدودة، فهناك تزايد سريع.

باختصار إن منهاجي اللغة العربية يتبنى استراتيجيات تعليمية تعلمية تنبني على:

- تعزيز لغة القرآن وإدراك دلالاتها.

-تشجيع الميول الثقافية وقابليات المطالعة.

-تنمية التفكير الاستنباطي لدى المتعلم وتمكينُه من استنباط قواعد ومبادئ تحكم نسق اللغة.

الأسس النظرية للمناول اللغوية المتداولة في المملكتين: (الازدواجية والتداخل)

يقول الفاسي الفهري في كتابه اللغة والبيئة: "أما بيئة الازدواج بين لغة معيار رسمية ولهجات من نفس النسق اللغوي العام أو من نفس المنظومة الثقافية، فعادة ما تكون اقل خطرا على الألسن المتعايشة، ويمكن التمثيل لها بتجربة الازدواج القائمة بين اللغة العربية الفصيحة اللهجات العامية التي تمثل مدا لها في الوظائف والرصيد المعجمي والآليات الصرفية والنحوية والدلالية"[1]. وقيل إن أول من تحدث عن هذه الظاهرة اللغوية من علماء الغرب هو اللغوي الألماني "كارل كرمباخر" في كتابه المشهور[2] "مشكلة اللغة اليونانية الحديثة" المكتوبة عام 1902، إذ تطرَّق إلى طبيعة هذه الظاهرة وأصولها وتطورها، وركز بشكل خاص على اللغتين اليونانية والعربية، واقترح على اليونانيين ترك "ازدواجيتهم الشرقية" واللحاق بالعالم الغربي، باعتماد العامية لغة قومية. كما دعا العرب إلى ترك اللغة الفصيحة، وتبنّي إحدى اللهجات – مفضلاً المصرية – لغة قومية.

وبحث العالم الفرنسي وليم مارسيه سنة (1930-1931) في الازدواجية اللغوية، ورأى أنها التنافس بين لغة مكتوبة ولغة شفهية للتواصل والمحادثة. إذ يقول "تبدو لنا اللغة العربية في شكلين مختلفين: لغة أدبية مكتوبة، وهي في الغالب اللغة المعيارية، والتي كانت اللغة المكتوبة الوحيدة في الماضي، وهي المسماة بالعربية المكتوبة أو القياسية أو الكلاسيكية، "وكانت هي اللغة الوحيدة في الماضي والتي تكتب بها حاليا الأعمال الأدبية والعلمية والمقامات[3]. واللغة الشفهية، وهي لغة المحادثات في كل الأماكن العامة. وهي التي لم تكتب أبدا، حيث تشكل منذ وقت طويل لغة المحادثات في كل الأماكن العامة. وأضاف في السياق نفسه: "هي: "التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث. وقد ركز بحثه على وصف الوضع اللغوي العربي، وتطرق في مقالاته إلى ازدواجية اللغة العربية (الفصحى والدارجة) في شمال إفريقيا، وكان من أسباب اهتمامه بهذا الموضوع،

[1] عبد القادر الفاسي الفهري. اللغة والبيئة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص 25.

[2] ازدواجية اللغة، دراسات في اللغة، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1986، ص 95.

[3] محمد نافع العشري، الازدواجية اللغوية، جريدة هسبريس، 19 يناير 2011.

الوضع اللغوي في الجزائر والمغرب حيث كانتا ترزحان تحت وطأة الاستعمار الفرنسي ومعانتهما من تعدد لغوي كبير. وكان هدفه أن يبين أن لسان الإنسان المغاربي يعاني من ازدواجية لغوية لا علاج لها.

الأنموذجان اللغويان (المغربي والبحريني بين الازدواجية والتداخل)

للحديث عن الوضعية اللغوية في كل من المغرب والبحرين لا بد من تحديد مجموعة من العوامل التي أثرت في تحديد طبيعة اللغة المتداولة، وأيضا في إضاءة بعض الغموض الذي يعتري هذه الوضعية.

في المغرب:

المغرب دولة عربية وإسلامية ترتبط تاريخيا وثقافيا بالعالم العربي والإسلامي، ثم موقعه في القارة الإفريقية وقربه من أرويا يجعله قريبا من الفرانكفونية، ويتميز عن باقي الدول بالتنوع الثقافي وبمحافظته على التراث، وانفتاحه على الدول المعاصرة، إضافة أنه يتميز بالتنوع الحضاري والبشري (أمازيغ، عرب، أفارقة، أوروبيين...) وبالتعدد اللغوي وطنيا وأجنبيا. كل هذه العوامل أفرزت لغات متعددة في التواصل بين المغاربة، دون إغفال الخصوصية العربية التي تعتبر اللغة الرسمية للدولة، فأكثر من ثمانين في المائة من المغاربة يتواصلون باللهجة العربية المغربية، وجلهم يتحدث اللغة العربية الفصيحة، غير أنهم لا يتداولونها كلغة للتواصل اليومي، (في منازلهم مع أسرهم أو في الشارع)، وإنما تستخدم في المكاتب الإدارية، وفي المساجد والمدارس.

ثم إن العامية المغربية ليست بعيدة كليا عن الفصحى، إذ تتجه وترتقي تدريجيا إلى ما يسميه بعض الباحثين بالعربية الوسطى أو دارجة المثقفين، إضافة إلى وجود الأمازيغية بتنوعاتها (تشلحيت-تريفيت)، وهذا التنوع أضعف قدرتها على التواصل والانتشار[1]. فاللهجة الريفية توجد في منطقة الريف في شمال المغرب، ولهجة تشلحيت من أكثر اللهجات الأمازيغية تداولا في منطقة سوس ماسة

[1] موحى الناجي، تعدد اللغات، الهوية الثقافية، والتعليم في المغرب، دار سبرنجر للنشر، 20 يناير 2005، ص 164.

درعة،وفي مناطق مراكش،تانسيفت الحوز، ومنطقة تادلا أزيلال. وتوجد أمازيغية المغرب الرئيسة في الأطلس المتوسط والأطلس الكبير وشرق جبال الأطلس الكبير وهي من أكثر اللهجات الأمازيغية انتشارا. إضافة إلى وجود اللهجة الحسا نية في صحراء المغرب إذ يتحدث بها سكان المناطق الجنوبية، وبعض المناطق كأكادير-مراكش. وتعتبر اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في المنهاج الدراسي، وتمثل الأساس بالنسبة للتجارة والاقتصاد المغربي،وتتداول في الإدارة.

فالطفل المغربي لا يتعلم العربية الفصيحة في محيطه الأول، بل الدارجة التي يمكن اعتبارها لغته الأم. وفي هذا الإطار أكد بعض المهتمين من بينهم الفاسي الفهري على عدم اعتبار العربية الفصحى في المغرب لغة أجنبية، حيث إن المعجم الذي يراكمه الطفل المغربي في محيطه الأسري، يشكل اللبنة الأولى لاكتساب معجم العربية الفصيحة. فالطفل المغربي المولود في محيط معرب يسمع منذ أن يفتح عينيه (أو ربما وهو ما يزال في بطن أمه) كلمات من أصل عربي من قبيل ("خاي"، "ختي"، "حليب"، "رضاعة"، "فراش"، "باب"، "حانوت"، "سوق"، "خبز"، "كاس"، "بيت"، "دار"، "زنقة"، "جدي"، "عمي"، "خالي"، "عمتي"، "الزربية"، "السما"، "الأرض"، "الحايط"، "بيضا"، "حمرا"...) وهي كلها كلمات عربية. وهو (في ذلك مثل باقي أطفال العالم) لا يذهب إلى المدرسة لينسى لغته الأم، بل يذهب إليها ليعمقها ويهذبها ويغنيها ويصبح واعيا به[1].

ويرى الدكتور عبد العزيز خليلي في دراسته حول واقع وآفاق اللغة العربية في المغرب، أن العربية المعاصرة تسهم في انتشار الثقافة والتعليم، والاحتكاك بالغرب، وانتشار الصحافة، والترجمة، وقد أنجز بحثا علميا ميدانيا حول عدد من المغاربة الأميين الذين يتابعون قنوات الجزيرة، فتبين من خلال المقابلات والاستثمارات أن المستجوبين يفهمون مجمل الأخبار التي تقدم إليهم بالعربية الفصحى، باستثناء بعض المصطلحات التقنية المرتبطة بحقول دلالية خاصة ك "الأسهم"، "نسبة الفائدة"، "صندوق المقاصة"، "عملية المناقصة". بل أثبت البحث أن نسبة كبيرة

[1] محاضرة ألقاها الدكتور الفاسي الفهري اللغة العربية في المغرب إلى أين؟.

منهم بدأت تتخلى عن الألفاظ العامية من قبيل "البومبات" و"التعدو" و"المريكان" وتعويضها ب "القنابل" و"الاعتداء و"أمريكا"[1].

نستنتج مما سبق أن المغرب يعرف تعددا لغويا ويمكن تفسيره بوجود عدة أنساق لغوية تتجاور مع بعضها مثل اللغة الدارجة بمختلف أشكالها والأمازيغية بكافة تمظهراتها والحسانية كذلك، إضافة إلى اللغة العربية الفصيحة واللغة الفرنسية، وهناك وجود لغة الشارع والانترنيت التي تتشكل من خليط لغوي، ولهذا الخليط اللغوي انعكاسات وتداعيات على الواقع التعليمي والتربوي. ويقول الفاسي الفهري في هذا الصدد: "يتميز المشهد اللغوي في المغرب بمتصلين لغويين لا ثالث لهما، يحددان الهوية اللسنية التي نشأت ونمت على هذه الأرض:

-متصل عربي: يضم اللغة الفصيحة والعامية الدارجة ذات الأصول الهلالية الشمالية، واللغة الوسيطة التي يستعملها المثقفون أو المتمدرسون في أحاديثهم الثقافية والإعلامية أو العلمية، والحسانية في الجنوب الصحراوي ذات الأصول الجنوبية العربية كذلك.

-المتصل الأمازيغي: بلهجاته المتداولة في سوس والريف والأطلس، واللغة الناشئة في المعهد الامازيغي"[2].

في مملكة البحرين:

تعتبر اللغة العربية في مملكة البحرين من ثوابت الدولة، فهي رمز الهوية والثقافة والانتماء للوطن والأمة، ولا يمكن بأي وجه من الوجوه دحض او استبعاد اللغة العربية، رغم انفتاح الأسر على اللغات الأخرى كاللغة الإنجليزية مثلا. ثم إن العامية البحرينية ليست بعيدة كليا عن الفصحى، إذ تلتقي في جل مفرداتها من اللغة العربية، وتمتح منها كما ترتقي إلى مستوى متوسط. ولعل السبب في هذا الارتقاء يكمن في تحديث وسائل وطرائق التدريس والجهد الذي تبذله المملكة من

[1] مقال نشر بهسبريس بعنوان الازدواجية اللغوية بقلم الدكتور محمد نافع العشري .19 يناير 2011.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري -أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2010.

أجل تثبيت دعائم اللغة العربية وتطوير التدريس. فالمناهج التعليمية العربية تزخر بطرائق تعليمية محفزة للطلاب مثل التشويق والإثارة والتحديات الفكرية، حتى أصبحت تواكب كل المثيرات البيئية التي تحيط بالطفل البحريني، إضافة إلى تقليص الفجوة بين مصادر اللغتين الانجليزية والعربية.

فمنهاج مرحلة التعليم الأولي في مملكة البحرين يعطي الأهمية القصوى للغة العربية، وأن هذه المرحلة بالنسبة للمتعلمين الصغار هي مرحلة حاسمة للرفع من مستوى الكفاءة التفكيرية ودرجة الإثارة والدافعية والجذب، خصوصاً في المراحل النمائية المبكرة، وهذا يشجع مستقبل اللغة العربية، ويساهم في تتقدمها وتطويرها امام اللغات الأخرى على مستوى كل الفئات والجهات حتى المستوى الأندراغوجي. إن اللغة العربية أضحت اللغة الأكثر عمقا في الثقافة البحرينية نظرا لاهتمام الدولة بهذه اللغة، وأضحت وسائل وأدوات امتداد الإنجليزية إلى المجتمع تتقلص، وانتقلت كذلك الى اللهجة البحرينية، إذ أن جهد الدولة في تحديث وسائل التعلم وانتهاج المقاربات الحديثة في التدريس أسفر عن تحصيل لغوي جيد امتد تأثيره على كل المجتمع البحريني، وعلى خلفية هذا التطوير للغة العربية غدت اللهجات البحرينية تتداخل مع اللغة العربية، فضلا عن اللغات الأخرى.

أسباب التداخل في اللهجة البحرينية:

يمكن تشخيص عاملين رئيسين ساهما في التداخل اللغوي. العامل الأول في تطوير اللسان العربي في الرسميات وتداول الأسر في البيوت باللهجة البحرينية، أما العامل الثاني يتجلى في كون مملكة البحرين هي دولة مسلمة تهتم باللغة العربية باعتبارها لغة القرآن، رغم التداول والانفتاح على لغات أخرى كالإنجليزية وغيرها من اللغات، أو اللهجات الأخرى التي فتحت المجال للتداخل اللغوي.

الازدواجية في التعليم المغربي

إن المسألة اللغوية في المغرب تعتبر من المسائل الأكثر تعقيدا في المنظومة التربوية، لأنها تثير الكثير من الحساسيات ومن الاختلافات الفكرية والسياسية والتربوية، نظرا لخلفيتها التاريخية العميقة التي تمتح من المرجعية العربية

الإسلامية، و"الظهير البربري" الذي كان يهدف إلى الفصل بين العرب والبربر في الدولة المغربية، واستبدال الازدواجية اللغوية "عربية/أمازيغية، بـالثنائية اللغوية: فرنسية/أمازيغية. وقد اختار المغرب منذ الاستقلال العربية الفصحى كلغة رسمية للبلاد، لأنها لغةُ القرآن الكريم. ولم يكن التعريبُ وسيلةً للتدريس، إذ بقيت المواد العلمية تدرس باللغة الفرنسية حتى تتمكن من مواكبة جميع مظاهرٍ العلوم والتكنولوجيا والثقافة الكونية.

الوضع اللغوي في المغرب، اتسم بالتعدد، فعلى المستوى الوطني توجد العربية الفصيحة، التي دخلت المغرب في القرن الثامن الميلادي(الثاني الهجري)، مع مجيء الإسلام، وهي لغة التدريس. وهناك الدارجة العربية التي هي لغة التواصل العائلي والاجتماعي. بالإضافة إلى اللغة الأمازيغية التي عانت من الإقصاء والتهميش منذ الاستقلال، إلى حدود التسعينيات إذ كانت الهُويةُ الوحيدة المعترف بها رسميا هي الهوية العربية والإسلامية، ولم يكن التعدد اللغوي والثقافي معترَفا به كمظهر من مظاهر الثقافة المغربية، رغم أن الواقع المغربي يعيش ثقافة متنوعة وغنية يستحيل تجاهلُها، وفي سنة 2011 اعترف الدستور الجديد باللغة الأمازيغية كلغة رسمية إلى جانب اللغة العربية الفصحى، وتم إحداثَ المعهدِ الملكي للثقافة الأمازيغية الذي أعلن عنه جلالة الملك في الخطاب الذي وجهه بمناسبة الذكرى الثانية لعيد العرش، فكان الداعم الأساس والمبادرة القوية التي رحب بها وبالإجماع الشعب المغربي بكل أطيافه، واعتبِرت من الأحداث الهامة في تاريخ المغرب.

كما دافع الملك عن قيم التعدد الثقافي ونبذ كل المحاولات الداعية إلى التبعية، ودعا إلى التمسك بالقيم الكونية السامية التي تشكل إرثا مشتركا تتقاسمه الإنسانيةُ، بغض النظر عن الاختلافات العقائدية والثقافية. كان الهدف وكانت الغاية القصوى من ذلك تحديث المجتمع وعصرنة الدولة، وأيضا جعلَ الطفل المغربي مواطنا مدركـًا لحقوقه واعيًا، منسجمًا مع خصوصيات هُويته العربية والأمازيغية، ومنفتحًا على ثقافات أخرى. ويبدو ذلك من خلال اعتماد "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، الذي توخي من إصلاح المنظومة التعليمية تحقيق

تصالح المواطن مع هويته المتعددة، والتدريس باللغة العربية، والانفتاح على تعلم اللغات الأجنبية،خاصةً مع تعدد مراكزِ ومختبراتِ اللغات في مختلف جهات المملكة، وقد ضمن مجموعة من المبادئ والأسس والتوجهات الفكرية والفلسفية والاجتماعية والحضارية العامة التي تعتبر منطلقا للإصلاح في المجال التربوي[1].

لقد خص الميثاق دعامة أساسية ومستقلة للمسألة اللغوية موسومة بـ "تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية، والتفتح على الأمازيغية" كجزء من التراث الوطني والثقافي، والانفتاح على اللغات ألأجنبية من أجل التواصل الحضاري مع مختلف مكونات المشهد الدولي، وذلك في المادة 116 منه التي "تعنى بالبحث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي، وتكوين المكونين وإعداد البرامج والمناهج الدراسية المرتبطة بها".

الازدواجية اللغوية في التعليم بالبحرين

في دراسة حديثة نشرت عام 1996 في مجلة غربية لصلاح عياري (Ayari 1996) يرى أن الوضع الازدواجي له أثر كبير على تعلم الطفل لمهارات القراءة والكتابة وعلى تحصيله العلمي بشكل عام. من هنا يمكنني طرح الأسئلة التالية: هل تعليم اللغة الأجنبية يشكل خطرا على الطفل؟ أي هل توجد انعكاسات سلبية في تعلم الطفل للغتين؟ إن الهدف من تعليم اللغة الأجنبية وسبب إقرار اللغة الإنجليزية في منهاج التعليم بمملكة البحرين يرمي إلى تمكين التلاميذ من إتقان المهارات والقدرات اللغوية، وإيجاد عنصر الاهتمام العلمي لديهم، والتعرف على حضارات الأمم ورقيها، والاستفادة منها في بناء التقدم الحضاري. وقد راعى المنهاج البحريني الحصيلة التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة، والتي اكتسبها من أسرته ومحيطه. فالطفل البحريني لا يأتي إلى المدرسة وهو يتكلم اللغة العربية التي تستعملها المدرسة، بل إنه يتكلم العربية الدارجة (العامية) التي تتحدث بها أسرته ومحيطه، في حين أن المدرسة تستعمل الفصحى في كتبها المدرسية، وتسمى هذه الظاهرة في علم اللغة بالازدواجية اللغوية .

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من المادة 111 إلى 116، المغرب، 2000.

لكن الملاحظ أن المتعلمين، أو أقول جلهم، يواجهون صعوبات في المدرسة تتمثل في أن اللغة التي يتحدثون بها ويألفونها في المنزل والحي تختلف نوعاً كبيرا عن اللغة التي يتعلمونها في المدرسة. إذ تبدأ المشاكل من استيعاب الأصوات ونطقها، وهذا معمم على جميع متعلمي اللغة العربية وليس على المتعلم البحريني فقط، فغالبا ما يكون نطق بعض الأصوات (الحروف) بطريقة خاطئة، مثل نطق الذال أو الضاد زاياً، ونطق الثاء سيناً، ونطق الطاء تاءً، وهكذا، ومثل هذه الأخطاء الصوتية تسير مع الطفل في جميع مراحله النمائية.

ومن الملاحظ أن جل المتعلمين لا يستوعبون التراكيب العربية، وفي مخرجات التعليم بالبحرين نجد بعض الطلاب يركبون الجملة العربية تركيبا خطأ على غرار الجملة الإنجليزية، ومرد ذلك أن الطفل حين يعيش في أسرة وبيئة تتحدث لغة فيها مزج بين العربية وغيرها، فإنه سيواجه "ثنائية لغوية" عند دخوله المدرسة التي يتعلم فيها اللغة العربية الفصحى .إضافة إلى ذلك فإن الفصول الدراسية في مملكة البحرين تمزج بين الأطفال العرب وغيرهم من الناطقين بغير اللغة العربية، كالهنود والباكستانيين والأسيويين نظرا لتواجدهم الدائم في المملكة وتمتيعهم بكافة حقوقهم مثل البحرينيين. لذا نلاحظ عند جل الطلاب بروز ظاهرة الخلط اللغوي والتعميم خاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. فمثلاً يتأثر الطلاب بأحد النظامين اللغويين، فتجد من يكتب الكلمات العربية في الجهة اليسرى من الورقة منتقلاً من اليسار إلى اليمين، وهو ما يعرف بالاتجاه التعليمي في الكتابة والقراءة، وسبب ذلك يتعلم الطالب أصول لغتين في وقت واحد، وهذا يشكل عائقا كبيرا عنده فيحدث له إتلاف لغوي.

بيبليوغرافيا

- ابن جني، أبو الفتح عثمان/الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ط2، ج1، 1990.
- ابن خلدون/المقدمة – الدار التونسية، 1984.
- امحمد عليلوش، الأمازيغية بين مطرقة عولمة العروبة وسندان الأمركة، جريدة اكراو أمازيغ، العدد 34/52 28 مارس 2000.
- امحمد عليلوش، الأمازيغية بدأت تغني نشيد الانتصار، جريدة العالم الأمازيغي، العدد 16/10، نونبر 2001 .
- امحمد عليلوش، وقفة تأملية لأهم الأحداث التي عرفتها الأمازيغية في القرن العشرين، جريدة اكراو أمازيغ، العدد 72 –16، مارس 2001.
- الفهري الفاسي عبد القادر، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2010.
- الفهري الفاسي عبد القادر، محاضرة بعنوان "اللغة العربية في المغرب إلى أين" ---" اللغة والبيئة"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2003.
---ازدواجية اللغة، دراسات في اللغة، ط1، دار الشؤون الثقافية، بغداد 1986.
- الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية/أجدير-خنيفرة –رجب الخير /أكتوبر 2001.
- فيصل الحفيان، اللغة والهوية، إشكاليات المفاهيم وجدلية العلاقات، الناشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2004.
- موحى الناجي، تعدد اللغات، الهوية الثقافية، والتعليم في المغرب، دار سبرنجر للنشر، 20 يناير 2005.
- محمد نافع العشري، الازدواجية اللغوية، جريدة هسبريس، 19 يناير 2011.
- مصطفى الخلفي، الحركة الثقافية الأمازيغية بالمغرب(مقاربة اولية)، مجلة الفرقان، العدد38، 1997.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المواد 111-117، المغرب، 2000.

قراءة في صور كتاب "منار اللغة العربية" للمستوى السادس ابتدائي
نسق الهيمنة الذكورية أنموذجا

صالح نديم

جامعة ابن زهر، أكادير

مقدمة

تتقاطع في دراسة الصورة علومٌ عديدة، تتراوح بين العلمي والتقني، والأدبي والفني، والفكري والإيديولوجي. ويمكن تعليل اهتمام الباحثين بدراستها بكثافة دلالاتها، وتنوع توظيفاتها، وتواتر استعمالها، وتعدد أشكالها وعناصرها، وقدرتها على لفت انتباه الرائي وإثارته وتوجيه اختياراته وقراراته.. واستطاعت الصورة اليوم، في زمن الرقمنة، أن تفرض نفسها على مختلف وسائط التواصل، نظرا لقدرتها التبليغية ولأبعادها الجمالية والفكرية التي تجعل منها أداة مرنة لنقل المعارف والتجارب الإنسانية والخبرات وكذا التأثير في صناعة الرأي والقرار. وإذا كانت الصورة بمختلف ألوانها موضوع دراسات عديدة في أبحاث الفن الفوتوغرافي، والفن التشكيلي، والسينما، والصحافة، والإعلام وغير ذلك، فإن لها الأهمية نفسها في ميدان التعليم، فالمقررات الدراسية حبلى بالصور، والتوجيهات الرسمية لا تفتر عن الدعوة إلى توظيفها بيداغوجيا وديداكتيكيا قصد تذليل المحتويات والمضامين، وتشويق المتعلمين وتحفيز أذهانهم.

لكن، وفي مقابل ما تحظى به الصورة من تمجيد، نجدها توظَّفُ بوصفها أداة استلاب وتضليل، سواء أكان ذلك بشكل معلن أو مضمر. خاصة عندما يكون متلقيها من الفئات الهشة التي لم تمتلك بعد مِصَفات filtres تميز بها الجميل والجليل، والحقيق والصحيح، عن القبيح المشين والمضلل المغرض. وهذا ما ينطبق على فئة عريضة من الأطفال الذين تعوزهم تقنيات التحليل والنقد وبناء المواقف، فيتشربون المالح والمليح، ويستدمجون الضمني والصريح، فتتكون بدواخلهم صورٌ

تنمو معهم وتوجه رؤيتهم لأنفسهم وللعالم من حولهم. من هذا المنطلق، نتساءل في هذه الورقة حول تأثير الصورة في تنشئة المتعلم ثقافيا وذلك من خلال تتبع العلاقة بين الجنسين استنادا إلى الصور الواردة بالكتاب المدرسي.

1. التحديد المفاهيمي

عرف ابن منظور الصورة بأنها "تـرِدُ في كـلام العـرب علـى ظاهرهـا وعلـى معـنى حقيقـة الشـيء وهيئته وعلـى معـنى صـفته، يقـال: صـورة الفعل كذا وكذا أي هيئته"[1]، وفي المعجم الوسيط "الصـورة هـي الشـكل والتمثـال المجسـم (...) وصورة الشئ: ماهيتُه المجردة وخيالُه في الذهن أو العقل"[2] ووردت في قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية بكونها "خيـال الشـيء في الـذهن والعقـل"[3].

فهي إذا من حيث اللغة الصفة والهيئة والشكل والماهية وخيال الشيء. وفي الاصطلاح، يصعب أن نجد تعريفا جامعا مانعا للصورة، وهذا راجع لكونها توظف في مختلف الفنون والعلوم والآداب، وغالبا ما تأتي في الاصطلاح متبوعة بوصف يحدد مجال توظيفها مثلا: الصورة الشعرية، الصورة الفوتوغرافية، الصورة الصحافية، الصورة التعليمية، الصورة الطبية... وتفاديا للإسهاب، نتبنى تعريفا لـ صلاح فضل يعتبر من خلاله الصورة "علامة دالة تعتمد ثلاثية من العلاقات بين الأطراف التالية: مادة التعبير وهي الألوان والمسافات، وأشكال التعبير وهي التكوينات التصويرية للأشياء والأشخاص، ومضمون التعبير وهو يشمل المحتوى الثقافي للصورة"[4].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 7، دار الإبحاث، ط 2008، م.1، ص 403

[2] إبراهيم مصطفى حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، ج1، 1989، ص 525

[3] إميل يعقوب، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، مؤسسة القاهرة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط.1، 1987، ص.247

[4] صلاح فضل، قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1997،1م، ص 06

2. توظيف الصورة في الحقل التربوي

تُعرَّف الصورة في الميدان التعليمي التربوي بأنها "وسيلة يلجأ المعلم إلى استخدامها بغية تقريب المفاهيم المجردة إلى ذهن المتعلم"[1]. لها وظيفتان أساسيتان: وظيفة تواصلية باعتبارها وسيطا ناقلا وقناة لإيصال محتوى من طرف إلى طرف، ووظيفة تربوية تتجلى في كونها تُسهم في التنشئة الاجتماعية نظرا لما تخزنه من قيم وثقافة ودلالات. إن متعلم اليوم في مواجهة يومية للصورة التي لا تفتر عن التدفق والحضور في كل لحظة من لحظات حياتنا، "إننا نعيش بالفعل في عصر الصورة كما قال آبل جانس، ونعيش في حضارة الصورة كما قال الناقد الفرنسي رولان بارت بعد ذلك. والصورة لم تعد تساوي ألف كلمة -كما جاء في القول الصيني المأثور- بل صارت بمليون كلمة، وربما أكثر"[2]. خلق هذا السياق جيلا لا يتفاعل ـ كما يلزم ـ مع الكلمة. فالصورة معطى جاهز، قابلة للاستهلاك والتخزين، ولا تتطلب المجهود الذهني الذي تستنزفه الخطابات المكتوبة والمسموعة وهنا تكمن خطورتها. وقد نبه (بيير بووردیو) وغيره، إلى ذلك "فتحدثوا عن توجيه الصورة لتزييف الوعي وإخفاء الحقيقة، وأيضا الإعلاء من قيمة السطحي والمؤقت والعابر من الأمور على حساب الحقيقي والجوهري والثابت"[3].

لقد انتقلنا من "وقت كانت فيه الصور نادرة وثمينة إلى وقت هي فيه موجودة في كل مكان؛ الثابتة أو المتحركة أو الرقمية، تخبرنا، تجعلنا نحلم، ترشدنا؛ ولكن في بعض الأحيان يخدعوننا أو يتلاعبون بنا. أصبحت ثقافة الصور ضرورية في المدرسة أكثر من أي وقت مضى"[4]. لأنها "نوع من الخطاب، أو بشكل آخر هي رسالة موجهة لجمهور مستهدف. وبما أن أحد أهم قواعد الصورة أنها نظام غير خطي، بمعنى أن مدخلاتها لا تساوي مخرجاتها، فيجب دائما الحذر عند نقل

---

[1] محمد عبد الباقي احمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، 3 ص1

[2] شاكر عبد الحميد، عصر الصورة السلبيات والإيجابيات، عالم المعرفة، ع.311/ يناير 2005، الكويت، ص.7

[3] نفسه، ص.8

[4] MALLIET François, TENIER Jacques, "Images", Les cahiers pédagogiques, n°450, 2007.

المعلومات خلالها ومراعاة مدى إدراك الجمهور المستهدف، وذلك حتى تحقق الصورة الغرض المطلوب الذي يرغب المصور في توصيله"[1].

ديداكتيكيا، يلتقي المتعلم مع النص من خلال عتباته paratextes. وهناك، يلتقي بالصورة ويستنطقها، محاولا ربطها بالعناصر المحيطة بها من عنوان ومرجع وغيرهما، ثم توظيفها في صياغة فرضيات القراءة التي ستقيس فيما بعد المسافة الفاصلة بين أفق انتظاره وأفق النص، وفق جماليات "ياوس" الذي يوظف هذا المفهوم بوصفه "نظام التبادل الذاتي أو بناء التوقعات (كنظام مرجعي) أو نظام ذهني، حيث تصح افتراضات الفرد في أي نص(...). ويبنى [أفق الانتظار]على ثلاثة عوامل أساسية هي: التجربة القبلية (...)، وشكل الأعمال السابقة وموضوعاتها (...)، والمقابلة بين اللغة الشعرية واللغة اليومية (...)"[2].

تتضمن كتب التلميذ عددًا من الصور ذات وظائف مختلفة منها توضيح المحتويات والمضامين التعليمية، وتذليل صعوبة الفهم، وتشويق المتعلم إلى موضوع النص وتحفيز ذهنه... لكن وفي بعض الأحيان تكون الصورة عنصرا مشوشا، وهنا يكمن دور المدرس في تكوين وتطوير ذلك القارئ الناقد الذي يسائل الصورة قبل استدماجها، ويحدد ما لها من إيجابيات وما تطرحه من تحديات، مسترشدا بمنهجية واضحة الخطى "إلا أن الحال وللأسف نادرا ما يكون على هذا المنوال، والمبتدؤون هم بوجه عام متروكون لأنفسهم ويقرؤون في الغالب بأي طريقة كانت، أي يقرؤون سدى. والنتيجة هي بطريقة ثابتة ومزدوجة وهنٌ في العزيمة وشعورٌ بالعجز"[3].

إن المدرس الناجح هو الذي يوازن بين المنهج والمحتوي، ويساعد متعلميه على بناء معارفهم وتشكيل مواقف بشأن ما يعرض عليهم. وفي ارتباط بموضوع

---

[1] محمد حسين محمد عيسى، "سيميائيات الصورة الفوتوغرافية في الملصق السينمائي"، مجلة العمارة والفنون، ع.10، ص.540.

[2] مؤلف جماعي، بحوث في القراءة، تر. محمد خير البقاعي، ط.1، مركز الإنماء الحضاري حلب، 1988، ص. 35

[3] ريمون كيفي ولوك فان كمبنهود، دليل البحث في العلوم الاجتماعية، تعريب يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، بيروت، د.ت، د.ط، ص.69،70.

الصورة، لا يكفي المدرس أن يستخرج عناصرها وفكرتها بمعية تلاميذه، بل إنه ملزم بإكسابهم خطوات منهجية لتحليل الصورة جماليا وفكريا. تتمثل الخطوة الأولى في الملاحظة الشاملة للصورة وتكوين انطباع أولي بشأنها. وتليها محطة التعرف على مختلف عناصرها، ثم البحث في العلاقات الداخلية الرابطة بين هاته العناصر بغية توليد بعض المعاني والدلالات. بعد ذلك يتم ربط الصورة بالسياق، بمعنى في علاقاتها الخارجية مع النص، وبمجال الوحدة الواردة فيه، وتجارب المتعلمين السابقة. ثم تأتي عملية تركيب الأفكار. همّت كل المراحل السابقة الوصفَ والتحليل، لتبقى مرحلة النقد وتشكيل مواقف وتعليلها أهم مرحلة تبني شخصية المتعلم. وهي للأسف ـفي تصورناـ المرحلة الغائبة في جلّ الممارسات الصفية. إذ لا يكفي وصف الصورة وتحليلها إلى مكونات ثم استخراج فكرتها –وهذا مطلوب- بل تجاوُزُ هذا التلقي المحايد إلى تلقّ ذاتي تبْرُزُ فيه شخصية المتعلم.

إن ضمان حرية المتعلم في تشكيل رأي معلل بخصوص ما يقدم له من صور، يجعله في منأى عن تشرّب بعض الخطابات الموازية والأنساق المضمرة، "والنسق هنا من حيث هو دلالة مضمرة فإن هذه الدلالة ليست مصنوعة من مؤلف، ولكنها منكتبة ومنغرسة في الخطاب، مؤلفتها الثقافةُ، ومستهلكوها جماهير اللغة من كتاب وقراء، يتساوى في ذلك الصغير مع الكبير والنساء مع الرجال والمهمش مع المسود"[1]. ونمثل لها فيما سيأتي بمثال "الهيمنة الذكورية" في صور كتاب "المنار في اللغة العربية" للمستوى السادس ابتدائي.

3. نسق الهيمنة الذكورية في صور الكتاب المدرسي

اخترنا هذا الموضوع إيمانا منا بأن الإنتاج التصويري أو التحريري المخصص للأطفال هو ما يوجه بشكل أو بآخر اختياراتهم المستقبلية، فـ"الطفل بالمناسبة (كائن إسفنجي) يلتقط ما يراه ويسمعه ويقرأه، دون فحص أو تمحيص، بل يحاول أن يجربه ويتمثله، لأنه ينظر إلى الكاتب ب (عين ملؤها الرضى والثقة) ويعتبر ما

[1] عبد الله الغدامي، مرجع سابق، ص.79

يكتبه (صحيحا نافعا) وأحيانا لا يفرق بين الرمز والحقيقة"[1]. فالمؤلف قدوة المتعلم وبوصلته. ولا ننفي بأي شكل من الأشكال الإكراهات التي تواجه لجان تأليف الكتب المدرسية، ونمثل لأولاها بحجم الكتاب وعدد صفحاته، فالمساحة الضيقة تفرض على المؤلفين تصميم الصفحات بشكل يسمح لهم بتضمينها صورة أو صورا غالبا ما يتم تقزيمها أو تغيير وضعها وإعادة تأطيرها recadrage، وهو ما يفقدها في الغالب جزءا من معناها، فالصورة المنظر paysage ليست هي الصورة البورتريه portrait. أما الإكراه الثاني فيرجع لضعف الاعتمادات المادية المخصصة لمؤلفي الكتب، والذين لا يستطيعون الاتفاق مع رسام مختص لتتبع المضامين واقتراح الصور المناسبة لها وعنونتها. وهذا ما يجعل الاختيار متسرعا، أضف إلى هذا قصر المدد الزمنية الفاصلة بين طلب العروض، والتأليف والمصادقة والطبع والتوزيع. كلها عوامل قد تتعاضد مع أخرى وتسمح بتسرب أحكام جاهزة ونمطية إلى المقررات الدراسية من خلال النصوص المكتوبة أو الصور المرافقة لها.

في الشق التطبيقي، تتأسس الطريقة التي اعتمدناها لإبراز "نسق الهيمنة الذكورية" في صور الكتاب المدرسي على جرد تام للشخصيات الممثلة في الصور، وعلى ملاحظة وتدوين خصائصها المختلفة، وكذلك وصف النشاط الذي تقوم به هاته الشخصيات، والأشياء والأداوات المستعملة. وهكذا نرى الهوايات والأدوار الاجتماعية "الجندرية" genre تكشف عن نفسها، وتحدد المذكر والمؤنث، ونظام النوع المقدّم في الكتاب. وتكونت عينة هاته الورقة البحثية من الصور التي تضم شخصية بشرية ما، سواء أكانت حقيقية (فوتوغرافية) أو خيالية أو رمزية. وأهملنا صور المناظر وصور الأشياء والبنايات الخالية من العنصر البشري. وقصد تجميع المعطيات وتوصيف العينة، اعتمدنا المعايير والمؤشرات التالية:

[1] العربي بنجلون، ثقافة الطفل، قيم فنية.. ومبادئ إنسانية، منشورات دار التوحيدي بدعم من وزارة الثقافة، طنجة، 2016، ص.79

المعيار	المؤشرات		
الفضاء	داخلي	خارجي	داخلي وخارجي
	قروي	حضري	قروي وحضري
	طبيعي	عمراني	مؤسساتي
الشخصية	ذكر	أنثى	ذكر وأنثى
	فرد	زوج	جماعة
	حقيقية	متخيلة	رمزية
	مغربية	عربية	أجنبية
	بشرة بيضاء	بشرة سوداء	بيضاء وسوداء
الحدث/الموضوع	فردي (شخصي)	اجتماعي	إنساني (كوني)

أحصينا 41 صورة مستوفية للشروط السابقة. وانطلاقا من تحديد جنس الشخصيات الممثلة فيها تبينت لنا هيمنة حضور الذكور على الإناث، بحيث لم تظهر الأنثى منفردة في الصورة إلا في صورتين اثنتين أي بنسبة (4.87%) في مقابل نسبة ظهور الذكر منفردا في 25 صورة (60.97%). فيما ظهرا الجنسان مجتمعين في 12 صورة (29.27%). ولم نستطع تحديد جنس الشخصيات في صورتين اثنتين نظرا لرمزيتها وانمحاء ملامحها (4.87%).

تهيمن الشخصيات الخيالية على صور الكتاب المدرسي قيد الدراسة بنسبة (56.1%)، ونقصد بها صور ورسومات شخصيات غير واقعية، أي من إنتاج العقل، وتقابلها الصور الفوتوغرافية والبورتريهات المرسومة لأشخاص واقعيين، وذلك بنسبة (26.83%)، أما الشخصيات الرمزية (14.63%) فهي تمثيلات لهيئات بشرية بشكل اختزالي يغيب فيها تدقيق الملامح البشرية لتَصلُحَ رمزا لما تمثله. اجتمع الواقعي والخيالي في صورة واحدة ضمّت شخصيتين (2.44%). في المستوى السادس، يبلغ المتعلم 11 أو 12 سنة، وهو السن الذي يحتاج الطفل فيه إلى العودة إلى الواقع إذ "لابد (...) أن ينطلق الطفل من الواقع لينتقل إلى الخيال (6-9 سنوات) ثم يعود إلى المرحلة الواقعية الثانية (9-12 سنة) وإلا فإنه سينمو مضطربا، فاقدا ذلك التوافق والتوازن بين الواقعي والخيالي، بين الحقيقي والرمزي، ضعيفا في تحليلاته ودراساته ونظراته إلى الأمور"[1]، وهذا ما لا تحققه الصور المقترحة بين دفتي الكتاب المدرسي.

[1] نفسه، ص.51

تشمل الصور الفردية (17صورة) شخصا واحدا داخل الإطار، وهذا هو النوع المهيمن على العينة (41.46%)، وحلّت الصور الممثِّلة لجماعة من الأفراد (15صورة) في المرتبة الثانية بنسبة (36.58%)، والصور الثنائية (9صور) في المرتبة الثالثة بنسبة (21.95%). تحضر الصور الجماعية في المواضيع الوطنية (درس في المواطنة، حب الوطن)، والمواضيع الفنية (رقصات شعبية، الفنون الجميلة، الموسيقي المبدع، زيارة متحف اللوفر)، والمواضيع المرتبطة بالتظاهرات والتحديات (الألعاب الالمبية عند الإغريق، التزايد السكاني، العالم وتحديات البطالة)، وكذلك في مواضيع الحضارة (المدينة الغناء، السلوك المتحضر). وفي هذه المواضيع لا يوجد تمييز بين الذكور والإناث.

أما الصور الفردية فإنها شملت مجال الترفيه واللعب والتأمل (طيارتي، طفل يحاور الشمس...)، وشملت أيضا الصور الفوتوغرافية لبعض المبدعين والرياضيين (نسيب عريضة، معروف الرصافي، مصطفى صادق الرفاعي، محمد لحلوي، هشام الكروج...)، وبعض القضايا مثل وباء كورونا الذي عزل الناس عن بعضهم، وتشغيل الأطفال، والحروب (متى سيعود ساعي البريد؟؛ كورونا يدق الجرس، لا لتشغيل الأطفال...). يهيمن الذكور على الصور الفردية، بحيث إننا لم نعثر على أنثى مستقلة إلا في صورة واحدة (الفن والإنسان)، وهذا يدل على تبعية الأنثى للآخر في مقابل استقلالية الذكور بنسبة كبيرة.

نجد الصور الثنائية مع المواضيع ذات الصبغة الإخبارية والإرشادية والحوارية (لا تترك صنبور الماء مفتوحا، كيف تعلمتَ الرسم، الشاعرة الصغيرة، صديقنا الوفي، سلوك الحلاق المدني...). وتتكون الأزواج في هذه الصور الثنائية من الذكور فقط وهو الأغلب، أو من ذكر وأنثى وهو ما وجدناه في ثلاث صور فقط (الشاعرة الصغيرة، لا تترك صنبور الماء مفتوحا، موقف نبيل)، وهذه الصور لا تخلو من سيطرة ذكورية، فالأب هو من ينصح الشاعرة الناشئة، والسيد في محطة القطار هو من يبادر لتقديم المساعدة للمرأة العجوز، في حين نجد الأخت تأخذ المبادرة وتنصح أخاها داخل الحمام. نحن إذاً أمام تغييب مبادرة الأنثى في الصور الثنائية.

سادت البشرة البيضاء للشخصيات كل الصور (75.61%)، ولم يرد الإنسان ذو البشرة السوداء إلا بمعية الإنسان الأبيض في أربع صور (9.75%) في مواضيع (التزايد السكاني، درس في المواطنة، حب الوطن، سلوك الحلاق المدني) منها ثلاث صور تحضر فيها الأنثى. بينما وردت الشخصيات المتبقية بدون سحنة محددة (14.63%). وهذا ما يبرز هيمنة الجنس الأبيض على الأسود في صور الكتاب المدروس.

أما فيما يخص الأحداث، فقد مثلت الأحداث الكونية-الإنسانية صور العينة بنسبة تقارب النصف (46.34%)، واهتمت بمواضيع مختلفة (التكنولوجيا، الفنون، الألعاب، الأوبئة والحروب...) ثم تلتْها الأحداث الوطنية-الاجتماعية (34.15%) ومن مواضيعها (المواطنة، السلوك المدني، قضايا اجتماعية مثل الهجرة والبطالة والحفاظ على الماء). أما الحدث الشخصي-الفردي فتمثل بنسبة (7.32%) في ثلاثة مواضيع أساسية (اللعب، النزهة والتأمل)، ولم تُشر خمسُ صور من العينة إلى أي حدث (12.19%) وهي عبارة عن بورتريهات فوتوغرافية لكتّاب وشعراء. غابت الأنثى تماما في الأحداث الشخصية الفردية، وحضرت إلى جانب الذكر في الأحداث الكونية الإنسانية والاجتماعية الوطنية. توافق هذه المعطيات الفكرة القائلة بأن "بناء ثقافة المواطنة الحقيقية يعتمد على الذكر والأنثى معا"[1] وتتجاوز بذلك الصورة النمطية التي قد نصادفها أحيانا في مواقف عكسية وفي نصوص تراثية يكون الذكر فيها بطلا "يذوذ عن الوطن، ويخوض معارك الحياة الحاسمة، ولا تأتي الأنثى إلا ضحية، أو أمّا حنونا تؤدي دورا هامشيا، أو زوجة ثانية، تدبر المكائد لأبناء زوجها، أو فتاة جميلة يتيمة تنتظر شابا غنيا ينقذها من الفقر، بدل أن تفكر وتعمل وتَجدَّ مثله"[2].

حاولنا تحديد انتماءات الشخصيات، فاعتمدنا الجنسيات الحقيقية للأشخاص الواقعيين، والجنسيات المحتملة للشخصيات الخيالية بناء على النصوص المرافقة للصور، فمثلا إذا كانت الشخصية مستمدة من التراث الصيني ومعضدة بقرينة من

[1] نفسه، ص.73

[2] نفسه، ص.73

القرائن اعتبرناها ذات جنسية أجنبية. بلغ بذلك الأجانب نسبة (14.63%) يقتسمها الذكور والإناث بالتساوي، ولا توجد الأنثى مستقلة في صورة إلا بوصفها أجنبية، وهذا يدلّ على ثقافة الآخر الأجنبي الذي يتبنى ثقافة المناصفة تجاه الأنثى. وقد اعتبرنا شخصيات التراث العربي الأمازيغي عربيةً، وبلغت نسبة (51.21%)، هيمن الذكور على الصور ولم ترد الأنثى إلا في ستّ صور اجتمع فيها الذكور والإناث. أما نسبة الأشخاص والشخصيات المغربية فلم تتعدّ (17.07%) لكن نصفها يضم الذكور والإناث مجتمعة، بمعنى أن الأنثى ممثلة في نصف العينة المغربية، وهذا ما يثلج الصدر وإن كانت غائبة على مستوى الصور المستقلة. أما الشخصيات التي لا ترافقها إشارة إلى الانتماء فاعتبرناها مشتركة وعامة (17.07%). جاءت الصور مُركزة على العنصر العربي بنسبة تعادل نصف العينة، بينما اقتسم المغاربة والأجانب والشخصيات المشتركة النصف الآخر.

أحصينا أيضا نسبة حضور الأطفال في صور الكتاب المدرسي، ووصفنا نشاط كل طفل/طفلة اعتمادا على المكان المتواجد فيه والأداة التي يستعمل، فكانت النتائج كما يلي:

ترتبط أهم الأفعال المنسوبة إلى فئة الإناث بالفن والاحتفال (العزف (2صور)، الرقص (صور2)، الغناء (صور2)، الاحتفال (1)، الشعر (1)، البحث العلمي (1)، النصح (1)، الكنس (1)). وتمارس هاته الأنشطة في جماعة بنسبة (10/6) وفي شكل فردي بنسبة (10/4). أما فيما يخص أمكنة مزاولة هاته الأنشطة فأغلبها مغلق (10/8) (المدرسة، المكتبة، الحمام، النادي، البيت) أو غير محدد (10/2)، وارتبطت الأمكنة الأنثوية بالمنزل والمدرسة والنادي. ويشارك الذكر الأنثى في الأعمال الفنية (يغني (1)، يرسم (1)، يحتفل (1)، يلعب (1)) كما أنه يقوم ببعض الأعمال الاجتماعية اليومية (يجمع القمامة ويكنس (3صور)، ويغرس (1))، وأعمال كسبية: (يشتغل (1)، يهاجر (2صور)، يبحث عن عمل (1))، واعمال فكرية (يتأمل (1)، يتمدرس (2)، يبحث على الحاسوب (1)، يتساءل (1)). ويظهر الطفل في مواقف سلبية (يضيع الماء (1)، أسير الهاتف (1)) وفي حالة عجز واحدة (مريض).

أما أمكنة تواجد الطفل الذكر فتراوحت بين المكان المغلق (المدرسة (6صور)، المكتبة (1)، ورشة العمل (1)، ورشة الرسم (1)، الحمام (1)، النادي (1)، العيادة (1)، مكتب التشغيل (1))؛ والمكان المفتوح (الطبيعة والحديقة (2) والمطار (1)) أو غير محدد. ويظهر الطفل فردا في (10) صور، أو داخل جماعة في (10 صور).

من خلال المعطيات الكمية سابقة الذكر، يتبين لنا التفاوت في فئة الأطفال بين الذكور والإناث في عدد مرات الظهور في الصور. وقُدّر هذا الفارق بالضِّعف (10 إناث، مقابل 20 ذكور). من الواضح إذا أن نظام النوع الاجتماعي الذي يقترحه الكتاب موضوع الدراسة يقوم على أساس انخفاض في وجود العنصر النسوي، وهو ما يخالف ما ورد في مجال الاختيارات والتوجهات الوطنية في مجال التربية والتكوين من احترام ل "الاتفاقيات الدولية المصادق عليها، والمواثيق الدولية وحقوق الطفل والمرأة والإنسان، والمساواة بين الجنسين"[1].

أما أماكن نشاط كل جنس، فإنه يعكس التصور التقليدي للعلاقة بين الذكور والإناث، إذ يمثل البيت المكان الذي تقضي فيه الإناث معظم الوقت، وإن خرجن فإنهن يقصدن المدرسة أو ناديا من الأندية. بينما ينفتح المكان أمام الذكور. فبالإضافة إلى البيت والمدرسة والنادي، يتواجد الطفل في ورشة العمل، ومكتب التشغيل، والمطار... وكلها أمثلة تحيل على الدور الاجتماعي للذكر داخل المجتمع. ففي الوقت الذي تُهيأ فيه البنت للمكوث في البيت، يتدرب الذكر على مجابهة مشكل الكسب والعمل لتأمين دخل لحياته، وإن كلفه ذلك مغادرة مدينته أو وطنه بحثا عن فرص للشغل. وفي الحقيقة، لم يعد هذا الوضعُ مقتصرا على الذكور وحدهم في مجتمع اليوم، بل صارت الإناث تتقاسم الأدوار نفسها مع الذكور، وذلك بولوج عالم الشغل والبحث والسفر والهجرة من أجل تأمين المستقبل إذ إن "إقحام النساء في النمط الاقتصادي، والزيادة المتطورة للنساء النشيطات في سوق الشغل، في تطور يفرض صورة جديدة لدور المرأة داخل الأسرة والمجتمع"[2]. يُفهم

[1] وزارة التربية الوطنية، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص.22

[2] Rahma BOURQIA, Penser l'école penser la société, Réflexion socologique sur l'éducation au Maroc, éd. La Croisée des Chemins, Casablanca, 2017, p.85

تغييب هذا الجانب في الكتاب المدرسي إما بسهو لجنة التأليف -إن كان الأمر غير مقصود-، وإما بعدم التشجيع عليه، أو بضعف مجاراة الكتاب المدرسي للتغيرات التي تطال المجتمع المغربي شأنه في ذلك شأن المجتمعات الحداثية والمعاصرة.

من جهة أخرى، يُقدَّم الطفل الذكر في الكتاب المدرسي بوصفه ذاتا مفكرة وعقلا متأملا ومتسائلا وباحثا؛ بينما تُقدّم الطفلة باعتبارها جسدا وصوتا وقلبا. فمن خلال الأنشطة التي يقوم بها كل من الجنسين، استأثرت الأنثى بالجانب الحسي الوجداني المتعلق بالذوق الفني (غناء، رقص، شعر) بينما توجه اهتمام الذكر إلى البحث والكد من أجل مجابهة ضغوطات الواقع الاجتماعي. إن هذا التصوير للأنثى يناقض "المتصور الواعي والعقلي الذي يؤمن أن المرأة ليست جسدا فحسب ولكنها أيضا عقل ووجدان، إلا أنه ومع حضور هذا المعتقد المعلن يظل هناك حس طروب يهش لأي نكتة أو خطاب يصور الجسد المؤنث على أنه معطى شبقي فحسب، تشير إلى ذلك الخطابات الشائعة في لغة الأفلام والأزياء وأغلفة المجلات والمعطى الإعلامي عموما، مما هو ليس من إنتاج الرجل وحده بل إن النساء أنفسهن يشاركن في إنتاج هذه الصورة واستهلاكها وتمثيلها والتجاوب معها. وهذا مثال على المفعول النسقي المضمر وقدرته على التحكم في الوجدان العام. ولا تملك الثقافة الشخصية الذاتية الواعية القدرة على إلغاء مفعول النسق لأنه مضمر من جهة، ولأنه متمكن ومنغرس منذ القديم، وكشفه يحتاج إلى جهد نقدي متواصل ومكثف"[1].

وبشأن طبيعة المواقف التي وُضع فيها الجنسان، فإن المواقف الإيجابية للطفل والطفلة معا هيمنت على المواقف السلبية (28 موقفا إيجابيا من أصل 30 موقفا). ونقصد بالموقف السلبي تلك التصرفات المشينة التي تنسب للطفل أو الطفلة في وضعية معينة. ومن خلال الصور المقترحة، لم نعثر إلا على مثالين اثنين من بين ثلاثين موقفا. المثال الأول لطفل "يُسرف في استعمال الماء"، والمثال الثاني لطفل "يبالغ في توظيف الهاتف إلى أن أصبح أسيرا له". وهي نقطة تحسب لصالح الكتاب المدرسي الذي يعزز كل ما هو إيجابي، ويخفي ما هو سلبي خوفا من

[1] عبد الله الغدامي، مرجع سابق، ص.82

تقليده ومحاكاته. إلا أن حصر هذين التصرفين في الذكور دون الإناث نعتبره اختيارا غير موفق، ويعبر عن تصور نمطي يربط التهور بالذكور دون الإناث، في حين يمكن أن نجد الإناث يقمن بالتصرفات نفسها.

خلاصة:

تؤدي الصورة التعليمية أدوارا ديداكتيكية هامة في درس القراءة وغيرها من المكونات، فهي انطلاقة لصياغة فرضيات الدخول إلى فهم النص، وهذا جليّ من خلال التعليمات التي ترافقها من قبيل (ألاحظ الصورة وأتوقع موضوع النص: ص.20؛ ألاحظ الصورة وأفترض موضوع النص: ص.35؛ أنطلق من الصورة ومن عنوان النص وأتوقع ما سيتحدث عنه: ص.30؛). ولا يتأتى للمتعلم ذلك إلا بتعداد مكونات الصورة ومقارنتها بغيرها ووصفها (ألاحظ الصورتين وأرصد مكوناتهما: ص.30؛ ألاحظ الصورة وأصف مكوناتها: ص.62؛ ألاحظ الصورة وأوضح محتواها: ص.101؛ أتأمل الصورتين وأقارن بينهما: ص.77)، وتحديد مكان وقوع أحداثها (ألاحظ الصورة وأحدد مكان أحداث النص: ص.59)، والتعبير عن معناها (ألاحظ الصورة وأعبر عن معناها: ص.49) وغير ذلك. إلا أن السمة التي ميزت توظيف الصورة في الكتاب المدرسي موضوع الدراسة هو اقتصار توظيفها في مرحلة الانطلاق فقط، فهي وسيلة لتقريب موضوع النص وصياغة فرضيات قراءته. ولم نقف على توظيف الصورة في مراحل الدرس الأخرى إلا في حالة واحدة تعلقت بوضعية تُعنى بمهارة وصف الصورة (ص.228) وتطلب من المتعلم ذكر الخطوات المتبعة في وصفها، مع العلم أن هذا النشاط يرد في آخر الكتاب ولم تسبقه دروس صريحة في الموضوع نفسه.

إن قصْر توظيف الصورة على مرحلة انطلاق الدرس، والوقوف عند مرحلة وصفها وتحديد مكوناتها ومقارنتها بغيرها يُعتبر في نظرنا غير كاف لمتعلم(ة) المستوى السادس ابتدائي الذي يحتاج إلى مهارات تحليلية عُليا يشكل بناءً عليها ذهنيته النقدية. وهنا تبرز أهمية مقاربة الصورة مقاربة نسقية، تستدعي في الآن نفسه ما هو جمالي esthétique وذلك بحكم أن المتعلم(ة) مهووس باللون والشكل والعناصر البصرية والبنيوية الأخرى، كما تستدعي ما هو خارجي مرتبط بالواقع

النفسي والاجتماعي والثقافي، وذلك بغية موقعتها في سياقها واكتشاف مضامينها الفكرية وتشكيل رأي وموقف معلل بشأنها.

بينت لنا هاته الدراسة أن الصور المقترحة بين دفتي الكتاب تحتاج إلى إعادة فحص وتمحيص، فالعقل الباطني للمتعلم(ة) يتشرّب معها خطابات وإن لم توضع أصلا لتمريرها، فتتشكل لديه بذلك أحكام نمطية تؤثر بطريقة ضمنية على تمثلاته للأمور، وتوجه اختياراته الراهنة والمستقبلية. وعلاقة بموضوع هاته الورقة، ندلي بالملاحظات التالية:

♦ يتوجه الكتاب المدرسي "المنار في اللغة العربية" الخاص بالمستوى السادس إلى الذكور أكثر من توجهه إلى الإناث؛

♦ لا تتحلى الأنثى في غالبية الصور الممثلة فيها باستقلالية تامة، فهي تابعة بشكل أو بآخر للذكر؛ مهما كانت طبيعة العلاقة بينهما (أسرية، صداقة، مواطنة...)

♦ تم التركيز في الأنثى على صورتها الخارجية (حسن الصوت مثلا)، في مقابل إهمال طاقاتها الفكرية والعلمية والإبداعية؛

♦ تظل الأنثى حبيسة المكان التقليدي (البيت ومحيطه الضيق) بينما يتمتع الذكر بفضاء أرحب يوسع من إمكانات اكتشافه للحياة والكون؛

♦ هيمنة الجنس ذي البشرة البيضاء على صور الكتاب يضرب عرض الحائط مبدأ تنوع العنصر البشري؛

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، ج 7، دار الإبحاث، ط1، 2008.
- إبراهيم مصطفى حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، ج 1، 1989.
- إميل يعقوب، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، مؤسسة القاهرة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط.1، 1987.
- العربي بنجلون، ثقافة الطفل، قيم فنية.. ومبادئ إنسانية، منشورات دار التوحيدي بدعم من وزارة الثقافة، طنجة، 2016.
- صلاح فضل، قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1،1997.
- ريمون كيفي ولوك فان كمبنهود، دليل البحث في العلوم الاجتماعية، تعريب يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، بيروت، د.ت، د.ط.
- شاكر عبد الحميد، عصر الصورة السلبيات والإيجابيات، عالم المعرفة، ع.311/ يناير 2005، الكويت.
- عبد الغني عارف وآخرون، منار اللغة العربية السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب المتعلمة والمتعلم، Top Edition، 2020.
- عبد الله الغذامي، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، 2005.
- محمد خير البقاعي (وآخرون)، مؤلف جماعي، بحوث في القراءة، ط.1، مركز الإنماء الحضاري حلب، 1988.
- محمد عبد الباقي احمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، ط1،2005.
- وزارة التربية الوطنية، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، يوليوز 2021.
- MALLIET François, TENIER Jacques, Images, Les cahiers pédagogiques, n°450, 2007.
- Rahma BOURQIA, Penser l'école penser la société, Réflexion sociologique sur l'éducation au Maroc, éd. La Croisée des Chemins, Casablanca, 2017

التعليم والإعاقة بالمغرب: الواقع والإكراهات

د كوثر أبوالعيد

أستاذة باحثة- فاس

مقدمة

يعتبر موضوع الإعاقة والتعليم أحد القضايا الاجتماعية المهمة في المجتمع المعاصر لما له من أبعاد تربوية واقتصادية واجتماعية وسياسية، على الشخص ذو الإعاقة وعلى أسرته والمجتمع ككل. وقد أصبح الحديث عن النهوض بحقوق الأشخاص المعاقين يحتل مكانة متزايدة في الكثير من الملتقيات الدولية والقارية والجهوية، وذلك من أجل تأهيلهم وتحقيق مشاركتهم في الإنتاج والتنمية. ولعل أفضل ما يحضر لتأهيل متعدد الإمكانات والاختيارات هو أساسا التربية والتعليم للطفل المعاق، لهذا فقد أقرته المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بالإضافة إلى مجموعة من المبادئ الواجب تطبيقها لتحقيق أهداف حق التعليم وأهمها إجبارية ومجانية التعليم في مراحله الأولى وأن يوجه التعليم لتنمية الشخصية الإنسانية تنمية كاملة.

على هذا المنوال صار قانون الرعاية الاجتماعية في المغرب حيث نصت المادة 12 على أن "يتلقى المعاق التعليم والتكوين المهني في مؤسسات ومراكز التعليم والتكوين العادية، كلما كان ذلك ممكنا. كما تقوم الإدارة في حدود الإمكانيات المتوفرة لديها، بإحداث مؤسسات التربية والتعليم والتكوين المهني الخاصة بالمعاقين".[1]

إشكالية الموضوع: إذا كان القانون الدولي والوطني قد كفل لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة الحق في التعليم والتمدرس فلماذا نجد مفارقات عديدة في تنزيل

[1] الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة وإدماج المعاقين بالمملكة المغربية. الإعاقة والمجتمع: تضامن واندماج- أعمال منتدى الشخص المعاق 2-4 يوليوز 1999 مكناس- المغرب.

هذا الحق على أرض الواقع؟ لماذا لا تتماشى النظم التعليمية في بلادنا مع قدرات وحاجيات التلميذ المعاق؟ لماذا لا يتم إدماجه في المدرسة العادية؟

لقد تميز الإعلان العالمي لحقوق الانسان بعدة مبادئ منها: مبدأ المساواة خاصة في تلقي التعليم الذي يتناسب ووضعية الأشخاص ذوي الإعاقة وبالتالي فقد استجابت كل الاتفاقيات والاعلانات الإقليمية والوطنية لمبدأ الإنصاف الذي هو أصلا من مبادئ الشرعية الدولية المتعلقة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم[1]. ففي المادة الثانية من الاتفاقية العربية لسنة1993 بشأن تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة أكدت على ضرورة وضع برامج تأهيلية منظمة ومستمرة مبنية على أسس علمية تهدف إلى الاستفادة من القدرات المتاحة لذوي الإعاقة يتم تأطيرها عن طريق برامج تأهيلية من شأنها مساعدة هذه الفئة على الاندماج داخل المجتمع. وينص العقد العربي على ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص المعاقين منذ مرحلة الطفولة المبكرة ضمن جميع المؤسسات التربوية والتعليمية مما يستدعي توفير أطر تربوية مؤهلة لتربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة ضمن سياسة الدمج.[2]

1-المعاق والتشريعات المغربية:

يبدو جليا أن المشرع المغربي كرس واقعا سابقا على وجوده من حيث تنصيصه على أهمية وأولوية التعليم المندمج بالنسبة للشخص المعاق[3] . إذ أن مسألة الاهتمام بتعليم الأشخاص المعاقين عرفت في المغرب اهتماما أوليا من قبل أسر الأطفال المعاقين الذين أسسوا لهذه الغاية بعض الجمعيات والمراكز التي تقوم بتعويض الفراغ الذي كان قائما، وتستجيب للحاجات المعبر عنها. وهو ما يجسد المواقف الإيجابية للتشريعات المغربية التي تتماشى مع ضرورة انفتاح المجتمع على الإعاقة،

[1] صباريني غازي حسن، الوجيز في حقوق الانسان وحرياته الأساسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 2011، ص 230.

[2] إدار مونة، حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التشريع المغربي، رسالة لنيل شهادة الماستر في القانون العام، جامعة مولاي اسماعيل بمكناس، السنة الجامعية،2014-2015، ص 207.

[3] المادة 12و 13 من القانون المغربي: غازي حسن صباريني، الوجيز في حقوق الانسان، نفسه.

وعدم عزل المعاقين عن الأنشطة الاجتماعية العادية، وبالأخص منها الأنشطة التربوية والتكوينية. هذه التشريعات التي تتضمن المبادئ العامة لا تكفي وحدها، بل لا بد من مصاحبتها بآليات تطبيقية تغتني روافدها من الواقع وتستجيب لمتطلباته بما يستجيب عمليا لضرورة انخراط كل شخص معاق في النشاط المدرسي والاجتماعي بشكل عام مما يساهم في التنمية البشرية. وهو ما رمت إليه الرؤية الاستراتيجية(2015-2030)، التي بلورها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إلى الانتقال بالمغرب من مجتمع مستهلك للمعرفة فحسب إلى مجتمع لنشرها وإنتاجها، لا سيما عبر تطوير البحث العلمي والابتكار وتشجيع النبوغ والتفوق[1]. وحرصت الرؤية الإستراتيجية على ضرورة تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة من خلال:

- وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة على المدى القريب، يشمل المدرسين والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية[2].

- تكوين مدرسين متمكنين ومتخصصين في مجال الإعاقة.

- تكييف الامتحانات مع حالات الأشخاص الذين هم في وضعية إعاقة.

كل ذلك من أجل تأهيل الأشخاص ذوي إعاقة وتمكينهم من استرجاع قسط من مؤهلاتهم الفكرية والبدنية لإعادة تركيزهم في الدور الاجتماعي والمهني والاقتصادي الذي يستطيعون القيام به.[3] إن تأهيل الأشخاص المعاقين وإعادة تأهيلهم في أي مجتمع لا يمكن أن يكون له نتيجة إذا لم يكن بدوره حلقة ترتبط طبيعيا وتلقائيا بحلقات أخرى طبية ونفسية واجتماعية وتربوية، بمعنى آخر يجب

[1] حقيقي محمد، الحق في التعليم، ممثل الرابطة العالمية للحقوق والحريات بالمغرب، تقرير حول الحق في التعليم بالمغرب ما بين المواثيق الدولية وواقع الممارسات، مجلة معا، العدد الثاني، دجنبر، ص ص، 18-19.

[2] البوكلي محمد أنور، إلهام مفتاح، موقع الأطفال ذوي الإعاقة في المنظومة التربوية، وزارة التربية الوطنية، المساعدة في الحياة المدرسية، شالة- حسان الرباطً، ص10.

[3] الجزولي عدنان، الإعاقة في التشريعات المعاصرة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 2003، ص 55.

توفر ضوابط حقيقية أكثر جدية ترتبط بالمشروع التنموي الذي انخرط فيه المغرب من خلال تمكين الشخص المعاق من حق التأهيل والتكوين المهني لكي يتمكن من ممارسة عمل يتلاءم مع مؤهلاته ورغباته. إنها مسألة مهمة ليس فقط بالنسبة للشخص المعاق، بل أيضا بالنسبة لكل ما يتعلق بالتنمية الاجتماعية التي يتداخل فيها الجانب الطبي بالجانب الاجتماعي، بالجانب التربوي، بالجانب التعليمي، بالجانب الثقافي، بالجانب المهني.

إن تخويل المعاق بواسطة تشريعات وقوانين خاصة، عددا من الامتيازات أو الفوائد، لا يجب أن يكون ذريعة للتمييز بين المواطنين في المجتمع الواحد. بمعنى آخر إن التنمية الاقتصادية والاجتماعية هي التي تجعل الإنسان قطب رحاها ومنطلقها وغايتها، حيث أن الهدف الأسمى الذي ترتكز عليه دولة الحق والقانون هو اعتبار جميع المواطنين سواسية دون تمييز وهذا يتماشى مع روح العقيدة الإسلامية من جهة ومع حقوق الشخص المعاق من جهة أخرى. وإذا قارنا بين الواقع المعيش، وبين ما هو منصوص عليه في التشريع، يتأكد لنا بالملموس، أن القوانين تظل في كثير من الحالات نوعا من الطموحات التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها[1].

الواقع والمنجزات: من المؤكد أن السياسة التعليمية القائمة تجاه ذوي الإعاقة تعاني من الجمود، خاصة في المدارس الرسمية التي تعاني كذلك من قلة التجهيزات والأدوات التي لابد من توفرها داخل المدارس المخصصة لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. والتي لا يمكن أن نقارنها بالمدارس الخاصة ذات التكلفة المرتفعة. من جهة أخرى هناك ضعف تغطية خدمات التربية الخاصة، ناهيك عن ضعف إمكانيات الأبنية وما تشمله من فصول وعدم كفاية تجهيزاتها وضعف المناهج وجمودها مع نقص حاد في المربين والمدربين المختصين.

في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، خاض المغرب تجربة الأقسام المدمجة داخل المدارس العمومية حيث يتم إدماج الأطفال ذوي الإعاقة الخفيفة أو

[1] الجزولي عدنان، الإعاقة في التشريعات المعاصرة، مرجع سابق، ص 70.

المتوسطة بالأقسام العادية وذلك بهدف الاندماج الجزئي ثم الكلي مع أقرانهم بالمسارات المدرسية من خلال تكثيف المحتويات وتقنيات التدريس والتركيز على حاجيات كل طفل انطلاقا من تشخيص دقيق لقدراته ووتيرة تعلمه[1]. ومن خلال وزارة التربية الوطنية وكتابة الدولة المكلفة يسعى المغرب إلى اعتماد مقاربة وطنية للإدماج المدرسي تمكن الأطفال ذوي الإعاقة من متابعة الدراسة وفق البرنامج المعمول به رسميا مع تكييف المحتويات وطرق وتقنيات التدريس وتطوير علاقاتهم ومواقفهم اليومية داخل المدرسة وخارجها[2].

بالرغم من هذه المجهودات إلا أنه يلاحظ عدم رضى من طرف أولياء أمور ذوي الإعاقة والعاملين في هذا المجال عن النظام المعتمد في تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وهذا يعكس رغبتهم في بذل مزيد من الجهود والاهتمام بحقوق هذه الفئة في التعليم خاصة بالنسبة لذوي الإعاقة الذهنية الذين يعرفون إقصاء كبيرا. وهذا يبدو جليا من خلال المجهودات الخجولة للدولة من أجل إدماجهم في المدرسة حيث لم تتضح استراتيجية لتمدرس هاته الفئة. نظرا لكونها تندرج ضمن حالات عديدة ومتنوعة تستلزم إمكانيات ووسائل للتكيف وسلوكات تربوية مختلفة. هذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة أي – الإعاقة الذهنية- تتميز بنواقص في قدراتها العقلية وكفاءاتها الاجتماعية، عادة ما تواجه بأساليب المنع من متابعة الدراسة بدعوى عدم قابليتها للتربية والتحصيل ثم الرفض من مباشرة التطبيب والعلاج داخل المستشفيات بدعوى أنها ليست مريضة بما فيه الكفاية[3]. والواقع أن هذه الذرائع لا تعمل إلا على تكريس الإعاقة وتعميقها وتهميش وضعية المعاقين ذهنيا حيث يجدون أنفسهم في آخر المطاف مزجا بهم في المؤسسات الخيرية والخاصة.

---

[1] الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، مجلة معا، العدد الثاني، دجنبر 2001، صص 18-19.

[2] بطاقة تقنية حول الإدماج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة، قدمت في ندوة وطنية بعنوان "جميعا من أجل نجاح المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، نظمتها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بتاريخ 7 شتنبر 2005، ص3.

[3] أحرشاو الغالي، والزاهر أحمد، الأطفال المتأخرون عقليا، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المجلد الثاني، العدد 6، فبراير 1999، ص37.

أمام هذا الوضع الذي لا يبعث إلا على الرفض والتهميش واللامبالاة، نتساءل، ماهي الإمكانيات والوسائل المتوفرة لمعالجة هؤلاء الأطفال وإدماجهم؟ وماهي الوظيفة التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها في هذا النطاق؟ هذا ما سنحاول التطرق إليه في المحور التالي:

2- الإعاقة الذهنية والتمدرس:

مما لا شك فيه أن الإعاقة الذهنية ترتبط ارتباطا عضويا بالتمدرس، لا من حيث التعريف والتحديد ولا من حيث العلاج والتربية. فأي نقص في القدرات العقلية بسبب تأخر في النمو يؤدي بالمتأخر العقلي إلى الفشل الدراسي المتكرر.

وهكذا فقد وجدت بعض الأنظمة التعليمية الغربية، منذ أوائل القرن العشرين مع Binet في فرنسا وTerman في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقاييس الذكاء الأدوات المنهجية الملائمة للكشف عن الأطفال غير العاديين وتشخيص حالات المتأخرين العقليين وخاصة تلك التي يكون تأخر عناصرها خفيفا غير مصاحب بأية أعراض جسمية أو سلوكية مثيرة[1]. وأصبح الأطفال المعتوهين يشكلون فئة خاصة من المتمدرسين الذين يوجهون إلى المدارس المستقلة أو التكميلية، على اعتبار أن عجزهم على الاستفادة من الطرق والمناهج التربوية العادية، يستدعي إخضاعهم إلى تعليم خاص في برامجه وطرقه وأطره يراعي بالضرورة تأخرهم العقلي ومواصفاته. أما الحالات الأخرى الأكثر حدة، فعادة ما يتم الكشف عنها بصورة مبكرة ويتم علاجها في مؤسسات خاصة يلعب فيها الجانب الطبي الدور الرئيسي لكن مع الاحتفاظ بالتربية كوسيلة ضرورية وكهدف استراتيجي.

من المعروف أن المتأخر العقلي لا يستطيع مسايرة البرامج التعليمية بالصورة التي نجدها عند الأطفال العاديين، إذ غالبا ما يقع في الفشل الدراسي الذريع رغم مجهودات معلميه وأسرته. إلا أنه إذا كان الفشل الدراسي يشكل أحد المظاهر الأساسية للتأخر العقلي فإن هذا لا يعني إمكانية اختزاله في هذا الأخير، حيث صار من المؤكد أن الفشل الدراسي تحكمه أسباب أخرى غير التأخر العقلي.

[1] أحرشاو الغالي، والزاهر أحمد، الأطفال المتأخرون عقليا، مرجع سابق، ص 37.

إن كل الدراسات التي أجريت في المغرب حول الفشل الدراسي قد تناولته بصورة عامة من خلال التركيز على بعض المتغيرات، كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة والانتماء المجالي، في حين هناك غياب تام للدراسات التي تهتم بالتأخر العقلي في علاقته بالتمدرس. والحقيقة أنه وبالموازاة مع هذا الاتجاه السوسيوتربوي، فنحن في حاجة إلى دراسات تحليلية متعمقة عن سيكولوجية الأطفال الموجودين في حالة فشل دراسي. الأمر الذي يدفعنا إلى الحديث عن خدمات الإرشاد النفسي للشخص المعاق وكذلك مع والديه ومعلميه في المدرسة، إذ يجب أن يتضمن برنامج الإرشاد مساعدة الطالب في الجوانب التربوية التحصيلية التي يعاني منها، بالإضافة إلى مساعدته في الجانب النفسي الانفعالي. كما يجب أن يتضمن البرنامج طرق واستراتيجيات مساعدة الوالدين في تقبل حالة الطفل والتكيف معها والإجراءات التي من شأنها مساعدته في المنزل، هذا بالإضافة إلى العمل والتنسيق مع المعلمين في المدرسة والمختصين في مجال صعوبات التعلم في كيفية تنفيذ برنامج تربوي تعليمي مناسب للطالب وتسهيل حياته داخل المدرسة وضمان تقبله من قبل المعلمين والزملاء في المدرسة.

وحتى يمكن التغلب على الآثار النفسية السلبية، بسبب تدني تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يجب مساعدتهم في الجانب التربوي، إذ يجب أن يعمل المرشد النفسي مع المعلمين والمختصين في مجال التربية الخاصة لضمان تلقي الطالب مساعدة في الموضوعات المدرسية وذلك عن طريق التنوع في أساليب التعليم وطرائقه بحيث يجعل عملية التعلم أكثر تشويقا للمتعلم وأقرب إليه من خلال توظيف الأسلوب الذي ينسجم مع رغبات وميول المتعلم ذو الإعاقة من جهة والمهمة التعليمية من جهة أخرى. وكذلك التدرج في المهارات التعليمية والتقليل من خبرات الفشل بحيث يتم البدء بالتعليم الذي نجح به الطفل المعاق، ثم التدرج ببطء مع مواصلة التشجيع والتعزيز للجوانب التي أتقنها المتعلم.

1-2.الإرشاد النفسي للأفراد المعاقين عقليا:

يوجه الإرشاد النفسي لفئة الأفراد المعوقين عقليا من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة القابلين للتعليم والتدريب، إذ أن خدمات الإرشاد النفسي لذوي الإعاقة

العقلية الشديدة تكون محدودة. يعاني الأفراد المعوقين عقليا إعاقة بسيطة ومتوسطة عدا عن الانخفاض الملحوظ في القدرة العقلية ونقص في السلوك التكيفي من مشكلات وضغوط اجتماعية تفرضها طبيعة الإعاقة العقلية وردود الفعل الاجتماعية المتوقعة للمشكلات النمائية لدى المعوقين عقليا[1].

ومع أن الحاجات الجسمية والنفسية للمعوقين عقليا تشبه حاجات أقرانهم غير المعوقين عقليا، إلا أن سوء التكيف أكثر من فئات التربية الخاصة الأخرى. إن نقص القدرة العقلية تحد بشكل واضح من قدرة الفرد المعوق عقليا على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية بفاعلية. أما فيما يتعلق بالإرشاد الأسري في مجال الإعاقة العقلية فيعتبر في غاية الأهمية وذلك من أجل تفهم مشاعر الإحباط والتوتر والقلق والخوف من المستقبل الذي يعانيه الوالدان بسبب إعاقة طفلهما المعاق ومحدودية قدراته، ومعاملته بطريقة مناسبة تخلو من الإهمال وإنكار الحاجات وتبتعد عن الحماية الزائدة بهدف الإرشاد الأسري. كذلك مساعدة الوالدين على تعليم أبنائهم المعوقين عقليا، مهارات العيش المستقل والمهارات الاجتماعية المناسبة[2]، بالإضافة إلى مساعدتهم على التخطيط الفعال لمستقبل أبنائهم التربوي والمهني. فإن الفوائد الأساسية في إرشاد الأفراد المعوقين وأسرهم يتركز في مساعدتهم في جوانب النمو الشخصية والاجتماعية ومساعدة الأسرة في التكيف مع حالة الإعاقة. ويبقى الأمل في عمل المجتمع المدني المهتم بالشخص ذو الإعاقة لممارسته حقه في التعليم على أحسن وجه، رغم وجود مجموعة من العراقيل والصعوبات التي تواجهه للقيام بمهامه والاستمرار في النضال من أجل تمكين حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التمتع بحقوقهم كأفراد داخل المجتمع وبالتالي إلغاء الإقصاء والتهميش الذي يعيق تقدمهم.

---

[1] العزة سعيد حسني، صعوبات التعلم: المفهوم – التشخيص-الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، السنة 2006، ص284.

[2] خالد توفيق، صعوبات الكلام واللغة، هلا للنشر والتوزيع، السنة 2006، ص 26.

3- المجتمع المدني:

لقد شرع المجتمع المدني بالمغرب في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة منذ خمسينات القرن الماضي عندما أنشئت جمعية الحسن الثاني لإنقاذ الضرير سنة 1959. وهنا نسجل بارتياح اتساع عدد الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة، رغم أن العدد في حد ذاته ليس هو المهم إذ أن بعض الجمعيات تظل شكلية أو تؤسس على الورق فقط ويتم من خلالها استغلال المساعدات والهبات. وأغلبها جمعيات تنقصها الإمكانيات القارة التي تخول لها استقبال عدد كبير من الأشخاص، وتكوين أساتذة وأطر للعمل باحترافية في مجال اختصاصاتهم وهنا يسجل الغياب الكبير للدولة في القيام بالدمج المدرسي لبعض الأشخاص الذين يعانون من بعض الإعاقات، فقط هناك بعض المحاولات لدمجهم بأقسام مدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية، حيث غياب التأطير وإسناد هذا العمل لجمعيات تحت غطاء الشراكة مع المجتمع المدني.[1]

على أي ما يهمنا هو اتساع عدد الجمعيات العاملة أو المتخصصة بالإعاقة، قد طور دينامية العمل الاجتماعي في هذا الصدد وشكل في بعض الأوقات قوة ضغط وعنصر توجيه ساعد الكثير من الحكومات على رسم سياسات اجتماعية أكثر قربا من هموم وحاجيات الأشخاص ذوي الإعاقة.

4- الإكراهات والتحديات

رغم وجود أقسام مدمجة للأطفال الذين يعانون من إعاقة ذهنية أو سمعية أو بصرية، وتوسيع تمدرس الأطفال ذوي الإعاقة وتجهيز الأقسام وتهيئ الولوج بالمدارس المستقبلة وتنظيم حملات التحسيس بالمؤسسات رغم أهمية هذه التدابير، فإنها تواجه عدة إكراهات منها:

- ضعف الخدمات الطبية والشبه الطبية والمساعدة الاجتماعية

[1] عدنان الجزولي، الإعاقة في التشريعات المعاصرة، مرجع سابق، ص72.

- ضعف المراقبة التربوية والإدارية[1].

- عدم توفر العدد الكافي من الأطر التربوية المتخصصة.

- صعوبة تتبع المشاريع التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة.

- غياب فريق داعم متعدد الاختصاصات، للتأطير التربوي والنفسي والصحي والاجتماعي.

- بعد المسافات بين أقسام الإدماج وسكنى الأطفال ذوي الإعاقة.

- صعوبة تشخيص الإعاقات، والتمييز بين بعض أنواعها.

- غياب تنظيم تربوي للأقسام المدمجة، وبالتالي غياب الأفق بالنسبة لتمدرس هؤلاء التلاميذ.

- ضعف انخراط الأطر التربوية الأخرى بالمؤسسات التعليمية في عملية الإدماج.

- غياب معايير لاختيار الأساتذة.

- محدودية الطاقة الاستيعابية لمعظم الجمعيات وبالتالي لا يتم قبول جميع طلبات التسجيل فيتم فقط قبول العدد المتوفر، أما الآخرون فمصيرهم التهميش.

- معاناة أغلب أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة من الفقر ولا يستطيعون تلبية تكلفة تمدرس أبنائهم التي تصل إلى 2000درهم. وفي كثير من الأحيان تستعمل هاته الجمعيات أدوات بيداغوجية متجاوزة بعيدة عن التكنولوجيا الحديثة.

- التمييز في الولوج للخدمات الصحية لارتفاع كلفة العلاج وثمن الأدوية.

إن الارتقاء بالتعاون والتنسيق بين القطاعات الحكومية وفعاليات المجتمع المدني، لن يأتي إلا بالنتائج المحمودة على تطوير وتحسين شروط وجود وعيش الأشخاص المعاقين على مختلف الواجهات والمستويات. بل إن هذا التعاون المستمر

[1] محمد أنور البوكيلي، مرجع سابق، ص 15.

بين مختلف المتدخلين يؤكد ما ألمحنا إليه مرارا من كون الاهتمام بالإعاقة والعمل مع المعاقين ولأجلهم هو بالمنظور الحقيقي الحديث، مسؤولية جماعية وعلى الجميع أن يتحملها ويقوم بواجبه إزاءها، لأنها واجب اجتماعي وإنساني قبل كل شيء.

خاتمة

من خلال استقرائنا لوضعية الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، يتبين لنا أن هذه الفئة لا تحظى بالرعاية الكافية والتمكين اللازمين، فأغلب القوانين الداخلية المتعلقة بحقهم في التعليم تحتاج إلى مراجعة وإعادة الصياغة لتنسجم وتتجانس مع ما جاءت به الاتفاقية الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة، والاتفاقيات الأخرى ذات الارتباط بتعليم هذه الفئة. فالمغرب لا زال يعاني من إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في تعليمهم وتكوينهم رغم الاتفاقيات المبرمة بين وزارة التربية الوطنية والجمعيات، حيث لا زالت العقليات التي تقرر لم تستوعب بعد إدماج هذه الفئة في الوسط التربوي المناسب وهذا ما يقتضي ضرورة وجود سياسات عمومية فعالة في مجال التربية والتعليم توفر ما يكفي من ضمانات الحماية لحق هذه الفئة في التعليم، مما يساعدها على تحسين وضعيتها وتمكينها من المشاركة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والثقافية والسياسية، فما يخدم صالح المعاقين حاضرا، يخدم حاضر ومستقبل المجتمع ككل. هذه المعادلة ليست ذات طابع نظري مجرد بقدر ما هي رؤية وموقف مبدئي واقعي، وأي مخطط تنموي اقتصادي واجتماعي لا يأخذ في اعتباره أهمية النهوض بأوضاع المعاقين يظل مخططا مبتورا.

إن هذا الموضوع ذو شجون، لعلاقته بحياة جزء من البشر. وهذه الشجون لا تنتهي ما دامت حقوق ملايين الأفراد المصابين بإعاقة، معرضة لسائر أنواع الإهمال أو الإقصاء وفي أحسن الأحوال التأجيل. لذا لا نرى لهذا الموضوع بكل تفرعاته خاتمة، إلا إذا كانت خاتمة تدعو إلى تفعيل الاجتهاد من أجل حلول جديدة لمجموعة من البشر يحملون إعاقة، ويعانون ويتخبطون في مشاكلها اليومية التي لا تعد ولا تحصى في ظل غياب كل أشكال الدعم المادي والنفسي لهم ولأسرهم.

بيبليوغرافيا

-أحرشاو الغالي، والزاهر أحمد، الأطفال المتأخرون عقليا، مجلة علوم التربية، المجلد 2، العدد 16، دار النجاح الجديدة، فبراير 1999.

-إدار مونة، حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التشريع المغربي، رسالة لنيل شهادة الماستر في القانون العام، جامعة مولاي اسماعيل بمكناس، السنة الجامعية،2014-2015.

-البوكيلي محمد أنور، مفتاح إلهام، موقع الأطفال ذوي الإعاقة في المنظومة التربوية، وزارة التربية الوطنية، المساعدة في الحياة المدرسية، شالة- حسان الرباطً.

-الجزولي عدنان، الإعاقة في التشريعات المعاصرة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 2003.

-الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، مجلة معا، العدد2، دجنبر 2001.

-العزة سعيد حسني، صعوبات التعلم: المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1، 2006.

-الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة وإدماج المعاقين بالمملكة المغربية. الإعاقة والمجتمع: تضامن واندماج- أعمال منتدى الشخص المعاق 2-4 يوليوز 1999 مكناس- المغرب.

-بطاقة تقنية حول الإدماج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة، قدمت في ندوة وطنية بعنوان "جميعا من أجل نجاح المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، نظمتها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، بتاريخ 7 شتنبر 2005.

-حقيقي محمد، الحق في التعليم، ممثل الرابطة العالمية للحقوق والحريات بالمغرب، تقرير حول الحق في التعليم بالمغرب ما بين المواثيق الدولية وواقع الممارسات، مجلة معا، العدد2، دجنبر2004.

-خالد توفيق، صعوبات الكلام واللغة، هلا للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

-صباريني غازي حسن، الوجيز في حقوق الانسان وحرياته الأساسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 201.

التجربة المدرسية للطفل في وضعية إعاقة

ابراهيم الزاهي

باحث في علم الاجتماع، بكلية علوم التربية (الرباط)

مقدمة

تشكل المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية، لما تلعبه من أدوار محورية في عملية التنشئة الاجتماعية، عبر مجموعة من الأنشطة التربوية والبيداغوجية، التي تجعل الفرد يستوعب قيم ومعايير المجتمع، وتهيئه للعب أدوار اجتماعية مختلفة في المستقبل، بما يتيح له الاندماج في الحياة الاجتماعية. ولما كان تحقيق الاندماج الاجتماعي، أهم أهداف المدرسة، فإنها بذلك مطالبة بأن تصبح مؤسسة تتسع لجميع التلاميذ، على اختلاف احتياجاتهم الثقافية، الاجتماعية والتربوية...، وتوفير المناخ المدرسي المناسب لاستيعاب هذه الاحتياجات.

وتشكل الإعاقة وجها من أوجه الاختلاف الإنساني الذي يتعين على المدرسة التعامل معه. في هذا السياق جاءت التربية الدامجة، كمشروع تربوي وطني يجعل من المدرسة المغربية مفتوحة في وجه الجميع. فمنذ إطلاق "المشروع سنة 2019 وتعميم مقتضياته في جميع المؤسسات المغربية، أصبح التلميذ في وضعية إعاقة يستفيد من حقه في التمدرس، حيث أصبح بإمكانه الالتحاق بمؤسسات التربية التي يرتادها أقرانه ضمن نفس البيئة المدرسية[1].

وبالتالي أصبح الوقوف عند التجربة الخاصة للطفل في وضعية إعاقة، أمرا ذا شرعية سوسيولوجية أكيدة؛ فلكي نفهم الإنسان الذي تنتجه المدرسة، لا يجب الاقتصار فقط على دراسة المنهاج الدراسي، الأدوار وطرق التدريس...، بل يجب أيضا التركيز على الطرف الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، نقصد هنا

[1] القرار الوزاري رقم 19. 047، بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، الصادر في 24 يونيو 2019.

"التلميذ"، ليس بوصفه فقط موضوعا لتمثلات وممارسات الراشدين، أو متلقي سلبي للعملية التربوية، بل يجب النظر إليه كفاعل أساسي في هذه العملية، عبر رصد الكيفية التي يبني من خلالها تجربته الخاصة في المدرسة، ذلك أن المدرسة تشكل عالما مكثفا من التفاعلات والتبادلات الرمزية، من خلالها يبني التلميذ جزءا كبيرا من هويته. بهذا المعنى تصبح التجربة المدرسية للتلميذ في وضعية إعاقة، الوحدة الصغرى لوجوده الاجتماعي داخل المدرسة، والمرآة التي تعكس درجة اندماجه في الحياة المدرسية ومن خلالها الحياة الاجتماعية. إذن كيف يعيش الطفل في وضعية إعاقة تجربته المدرسية؟ وما هي أبعاد هذه التجربة؟ ثم كيف يمكن للتجربة المدرسية أن تكون مدخلا أساسيا لفهم أعمق للعالم المدرسي؟

1. سوسيولوجيا التجربة المدرسية

قبل الحديث عن التجربة المدرسية للطفل في وضعية إعاقة، باعتبارها المدخل الأساسي لفهم الحياة المدرسية كما يراها ويعيشها التلميذ، يجب أولا تحديد الواقع الاجتماعي المرجعي، الذي يمثل الإطار العام لهذه التجربة، والذي لولاه لما كان الحديث عنها ممكنا بالأساس. فكل تجربة ذاتية ترتبط بواقع اجتماعي خارج عن الوعي الفردي[1]، وفقا لهذا التصور يمكننا الحديث عن الإعاقة ك "تجربة اجتماعية سياقيةExpérience sociale contextuelle" وهو المفهوم الذي سنقف عنده لاحقا بتفصيل. بالعودة إلى الإطار التنظيمي العام الذي يحتضن تجربة الإعاقة، فإن (***التربية الدامجة***) هي البرنامج الذي يستند إليه في السياسة التربوية لتفعيل الدمج المدرسي. لذلك من المفيد الإشارة إليه ولو بعجالة، لأنه يشكل نقطة البداية في تمكين الطفل في وضعية إعاقة من حقه في التمدرس في بيئة عادية.

فالوضع المدرسي غير المكيف مع احتياجات التلميذ، يضاعف الوضعية الصعبة لديه، ويجعل من تجربته المدرسية تجربة صعبة وقاسية في بعض الأحيان؛ فمشاركته في الأنشطة التي لا تتناسب وقدراته الذاتية، يجعل إعاقته أكثر مرئية،

[1]De Sardain Jean-pierre olivier. "La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique", Academia Bruylan anthropologie prospective N°3. (2008).

ويجعله عرضة لمضايقات زملائه (السخرية، التنمر...)، هنا يصبح الوصم الاجتماعي الذي يعاني منه في صمت وصما مكثفا، هذه المواقف بدون شك لها تأثير نفسي كبير، على مستوى تقدير الذات وبناء صورة ايجابية للطفل حول نفسه، وتعزيز الإحساس بالنقص والعجز لديه، تجاه أنشطة يقوم بها زملاء بشكل أكثر سهولة مقارنة به. ؟ بالنسبة لنا لا بد من هذه الصدمة، لجعل الاعاقة مرئية كمرحلة أولية في سيرورة التطبيع الاجتماعي معها.

مهما كانت حدود هذا البرنامج متواضعة على مستوى التفعيل، فإنه على الأقل فك العزلة عن الأطفال في وضعية إعاقة، وأخرجهم من منطقة الظل، وجعل الإعاقة مرئية في المجتمع، كبداية في عملية التطبيع الاجتماعي مع الإعاقة؛ حيث أصبح التلاميذ ذوي إعاقة جزء من المشهد المدرسي، "لأن الإعاقة لا تمر دون أن يلاحظها أحد"[1]، ولو أن الأمر يترتب عنه كلفة نفسية ومعنوية كبيرة يدفعها الطفل، في مرحلة لم يتهيأ بعد لمواجهة مجتمع يكره مواطنيه على حد تعبير Isabel Sanches[2].

1.1التجربة المدرسية: نحو فهم أعمق لعالم التلاميذ في وضعية إعاقة

لماذا التجربة المدرسية للطفل في وضعية إعاقة وليس تجربة الاعاقة لدى الطفل المتمدرس؟ في هذه الجزئية البسيطة يكمن موقف ابستمولوجي مهم، ننطلق منه كأساس تحليلي؛ من خلاله نسلم بأن الإعاقة تجربة اجتماعية متعددة الأبعاد، وأن الحياة المدرسية جزء مهم من تلك التجربة، وعلى هذا الأساس سنتناول المدرسة كإطار مرجعي لدراسة جانب مهم من التجربة الاجتماعية للإعاقة؛ إنها تشكل محور التقاطع لمجموعة من التجارب التي يعيشها الطفل وبوتقة تشكلها (تجربة الصداقة، تجربة اللعب، تجربة التفاعل مع الغير...). وبالتالي يمكن للتجربة المدرسية الناجحة (بمعناها الدامج)، أن تصبح المدخل الرئيسي لنجاح باقي

[1] Jaciete Barbosa Dos Santos. (2015) Parcours d'étudiants handicapés: inclusion et préjugés dans l'enseignement supérieur brésilien, Revue: éducation et société inclusif, p 109-130. p 110.

[2] Sanches Isabel», 17. Au Portugal, le handicap comme tragédie », in Charles Gardou, Le handicap au risque des cultures, ERES «Connaissances de la diversité», 2010, p.344.353

التجارب الاجتماعية. لكن قبل ذلك، سنحاول تحديد مفهوم التجربة المدرسية، وربطه بالسياق النظري العام الذي أنتج في إطاره، بطبيعة الحال، انطلاقا من أعمال فرنسوا دوبي(François Dubet)، باعتباره صاحب نظرية "التجربة الاجتماعية".

2.1. التجربة المدرسية كتجربة اجتماعية

يمكن قراءة الاسهام الذي قدمه **فرنسوا دوبي**، بخصوص سوسيولوجيا التجربة، انطلاقا من مستويين: يتعلق أحدهما بالسجال النظري الذي عرفته وتعرفه السوسيولوجيا المعاصرة، وآخر يرتبط بالنقاشات التي تطبع حقل الأبحاث في سوسيولوجيا التربية.

التجربة الاجتماعية

من خلال كتابه سوسيولوجيا التجربة[1]، يقدم **دوبي** موقفا نظريا متوسط المدى إذا ما جاز لنا اعتماد هذا التعبير، كاقتراح لتجاوز صراع الثنائيات (الميكرو/الماكرو) بين أنصار الكليانية المنهجية Holisme méthodologique، والفردانية المنهجية Individualisme méthodologique، بما أنتجه من تفرعات نظرية. وهو الصراع الذي، هيمن على المشهد السوسيولوجي منذ لحظات التأسيس الأولى لعلم الاجتماع.

في سياق التحولات الاجتماعية الكبرى، التي شهدتها المجتمعات الصناعية، وجدت السوسيولوجيا نفسها أمام أشكال جديدة للوجود والفعل، فأصبح الباحثون مطالبون بإنتاج نماذج نظرية قادرة على تفكيك أبعاد هذا الوجود ومستوياته، الأمر الذي خلق تراكما معرفيا مهما على مستوى النظريات السوسيولوجية، لدرجة يمكن الحديث فيها عن علوم اجتماع بدل علم اجتماع واحد. صحيح أن هذا التراكم له فائدته النظرية، لكنه في المقابل يخلق وضعا تأزيميا يعاني جراءه علم الاجتماع من التجزيء والتشظي، يتحدث دوبي واصفا هذا الوضع: "إن التجزئة الحالية لعلم الاجتماع تخبرنا عن طبيعة السلوك الاجتماعي [...]. إن الابتعاد عن

[1] Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil / La couleur des idées, 1994.

علم الاجتماع الكلاسيكي يعني أن المجتمع والفاعل ينفصلان [...]، وأن تنوع منطق الفعل أصبح اليوم المشكلة الأكثر أهمية في التحليل السوسيولوجي"[1]. في ظل هذا الواقع الاشكالي الجديد، أصبح من الضروري تجاوز التقابل والتعارض التعسفي بين الفاعل والنظام الاجتماعي؛ لأنه حسب دوبي "الأبعاد الأساسية للفعل توجد في كل من ذاتية الفاعل وموضوعية النظام"[2]. لذلك وجب على عالم الاجتماع اليوم، خلق منفذ نظري يستوعب الجدلية الدائمة بين الفاعل والنسق، وهو ما حاول دوبي القيام به عبر تقديمه نظرية **"التجربة الاجتماعية"** كإطار تحليلي تذوب فيه كل التعارضات، بين الحتمية الاجتماعية وقوة الفعل الاجتماعي.

يؤسس دوبي تحليله للتجربة الاجتماعية، انطلاقا من مبدأ "المعنى الداخلي" المزدوج؛ أي أن سيرورة البناء المنهجي لهذه التجربة، تتم وفق التفاعل المتبادل بين المعنى الذي ينتجه الفاعل بفضل قدرته الانعكاسية، والمعنى الذي يبنيه الباحث[3]. لتصبح التجربة الاجتماعية كما حددها دوبي، هي المعنى الذي يصبغه الفاعل على حياته الاجتماعية، أو بشكل أدق الطريقة التي يصنع بها تجربته الخاصة، انطلاقا من بناء التوافق بين ثلاث مستويات لمنطق الفعل: منطق الادماج، منطق استراتيجي، منطق التذويت.

<u>التجربة المدرسية</u>

لقد شكلت المدرسة والتربية، الموضوعات الأكثر أهمية في المشروع السوسيولوجي للرجل. صحيح أنه ألف في مجالات مختلفة، كالحركات الاجتماعية، الانحراف الشبابي، تجربة العمال...، إلا أن المدرسة شكلت المرآة الامبريقية، التي عكست تميزه النظري بخصوص (التجربة الاجتماعية)، وتصوره حول (انهيار المؤسسة)، بل أكثر من ذلك من خلالها عبر عن أفكاره السياسية حول (العدالة الاجتماعية). فقد صاغ ***دوبي*** الخطوط العريضة لنظريته سنة 1994 عبر كتابه

[1]DUBET François, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, coll. «La couleur des idées», 1994, P89.

[2] Ibid., P74.

[3]Jean-Louis Marie, "F. Dubet, Sociologie de l'expérience". In: Politix, vol. 8, n°32, Quatrième trimestre 1995. Le pouvoir des légistes. pp. 172-176.

الذي سبق وأشرنا إليه، ليعود بعدها بسنتين ليستثمرها امبريقيا، من خلال عمله المشترك مع Martuccelli[1]، عبر بوابة المدرسة كميدان يحتضن تجربة اجتماعية فريدة إنها "التجربة المدرسية". إذن ماذا يقصد دوبي بالتجربة المدرسية؟ وماهي أبعادها؟

<u>في مفهوم التجربة المدرسية</u>

لقد أسس دوبي مفهوم التجربة المدرسية، انطلاقا من القراءة النقدية لكلاسيكيات علم اجتماع التربية أو المدرسة، خاصة اسهامات ***بيير بورديو***، في الحقيقة موقفه من التصور الذي قدمه بورديو حول دور المدرسة في إعادة انتاج التفاوتات الاجتماعية، أقرب إلى الحوار منه إلى النقد؛ ذلك أن بورديو يقدم بناء نظريا متماسكا يصعب اختراقه، يشكل فيه مفهوم (**الهابيتوس**) حجر الزاوية. فمفهوم التجربة المدرسية لا ينفي الهابتوس وإنما ينظر إليه كبعد من أبعاد هذه التجربة.

إن التعريف الذي يعطيه دوبي للتجربة المدرسية، بمثابة تعريف إجرائي للتجربة الاجتماعية، ذلك أن التجربة المدرسية هي تجربة اجتماعية محددة بشروط خاصة ترتبط بالمجال المدرسي، إنها إذن المعنى الذي يعطيه التلاميذ لحياتهم المدرسية أو بشكل أدق صناعة تجربتهم المدرسية الخاصة، إنها الطريقة التي يوفق بها الفاعل فردا كان أم جماعة، بين أنواع مختلفة من منطق الفعل (Logiques d'action) التي تشكل العالم المدرسي[2]. عملية البناء هذه، تفرض على الفاعل (التلميذ) تحديد أسباب تواجده في المدرسة، انطلاقا من فهمه الخاص، سواء كان هذا السبب يتعلق برغبة الوالدين، أو شكل من أشكال تحقيق الذات، أو منفعة ثقافية...[3]، هذه الأسباب هي التي تعطي معنى لحياته المدرسية.

لاستيعاب التصور الذي يقدمه دوبي بخصوص التجربة المدرسية، يجب ربطها بالنظام المدرسي ووظائفه الأساسية؛ بحيث أن كل مستوى من مستويات منطق

[1] François Dubet; Danilo Martuccelli. à l'école: sociologie de l'expérience scolaire. SEUIL, 1996.

[2] Ibid. P107

[3] Ibid. P 112

الفعل يتناسب مع وظيفة من الوظائف الكبرى للمدرسة، منطق الادماج تقابله وظيفة التنشئة الاجتماعية، المنطق الاستراتيجي يقابله توزيع الكفايات، ثم أخيرا منطق التذاوت توازيه وظيفة التربية. وعلى هذا الأساس فالتجربة المدرسية مهما كانت ذاتية خالصة الأصالة، فإنها تبنى بشكل تفاعلي مع معايير وقواعد النظام التربوي.

3.1 التجربة الاجتماعية السياقية: نحو تجربة مدرسية دامجة

يقدم فرنسوا دوبي، كما سبق ورأينا نموذجا تحليليا متماسكا، من خلاله تكشف التجربة المدرسية عن البعد الذاتي في التنشئة الاجتماعية، ذلك البعد الغائب في حقل الأبحاث التي اهتمت بالموضوع. صحيح أن الباحثون منذ ستينيات القرن الماضي، أشاروا إلى كون التنشئة الاجتماعية تحمل حقيقتين، الأولى تتعلق بالفعل الصادر عن وكلاء التنشئة الاجتماعية، والثانية تخص الفعل الذي ينتجه المنشئين إزاء فعل التنشئة[1]. لكن دوبي قدم إضافة نوعية، تتجاوز تلك الإشارة بأهمية المساهمة الذاتية للفاعلين في تنشئتهم الاجتماعية، إلى تحديد الكيفية التي تبنى بها هذه المساهمة، من خلال التجربة المدرسية. فالتجربة المدرسية كما صاغها دوبي، هي الوجه الذاتي للتنشئة التي تقدمها المدرسة؛ إنها تعطي بعدا جديدا لهذه التنشئة، ذاك الذي يرتبط بقدرة الفاعلين (التلاميذ) على بناء وتشكيل تجربتهم الخاصة، عبر أنشطة يومية تتجاوز مركزية الأدوار الاجتماعية والانتظارات المؤسسية المتوقعة منهم، إلى مواقف متمايزة للوجود في العالم المدرسي، أطلق عليها **دوبي** المواقع المدرسية، كمفهوم يتجاوز حتمية المواقع الاجتماعية التي يجسدها مفهوم الهابتوس.

إذا كان **بورديو** قد عبر عن رفضه للحتمية الاقتصادية الماركسية، فإنه أنتج في المقابل حتمية اجتماعية، وإذا كان دوبي رافضا لقهرية الهابتوس الخارجية، فإنه أسس لقوة ذاتية داخلية (التذويت/La subjectivation) لا تقل حتمية عن سابقيها، الأمر الذي جعل بعض التفاصيل تفلت من قبضة تجربته المدرسية أي دوبي، الحديث هنا عن إغفال السياق الحاضر للفعل، ليس بالمعنى الواسع للسياق، وإنما كوحدة متناهية الصغر

[1] Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek. "La socialisation à l'école du point de vue des enfants. Revue Française de pédagogie. N°118. 1997. Pp 43-51.

للتفاعل. ربما لأن الرهان الذي حرك دوبي هو إيجاد مخرج نظري يحتوي السجال القائم حول الفاعل والنسق، من حيث أيهما حسما في تحديد الواقع الاجتماعي، والحال أنه توفق إلى حد كبير في سد تلك الفجوة الإبستمولوجية.

نقترح بهذا الصدد مفهوما مساعدا، قد يفيد في رصد تلك الجزئيات التي لا توجد لا في عناصر النسق ولا في ذاتية الفاعل إنه (السياق الحاضر للفعل). مستلهما من أسس النظرية السياقية الاستعدادية ل (**برنار لاهير Bernard Lahire**[1])، ولو أنه من خلالها يتحدث عن تصور إبستمولوجي عام، يقترح من خلاله تصورا حول توحيد العلوم الاجتماعية، في ظل عالم اجتماعي متعدد الأبعاد كما يحلو له تسميته. إنه لأمر مثير للاهتمام أن يجتمع ***دوبي*** **ولاهير** في موقف تفسيري واحد، لكن هذا التحدي النظري لا يخلو من مخاطر ابستمولوجية، قد تعجل بموت هذا المشروع الطموح قبل ولادته، وتجعله على مرمى من الانتقادات المتسرعة، التي ترى في مزج نموذجين تحليلين مجرد تلفيق وتركيب مشوه لمفاهيم تنتمي لعوالم نظرية مختلفة. والحال أننا هنا لسنا أمام ممارسة تنظيرية، وإنما دعوة لخلق حوار نظري بين الرجلين.

4.1. التجربة المدرسية السياقية للأطفال في وضعية إعاقة

لقد حدد دوبي الإطار العام الذي يشكل التجربة المدرسية، وجعل من هذه التجربة وسيطا بين الفاعل والنسق، بنفس الطريقة يمكننا الحديث عن السياق كوسيط بين الموقع المدرسي والتجربة المدرسية. فالموقع المدرسي الذي يصنعه التلميذ ليس نتاجا فوريا لتجربته الذاتية، وإنما يتشكل عبر التفاعلات السياقية التي يقتضيها تواجده في البيئة المدرسية؛ بما يحتويه هذا السياق من تقاطعات سيكو-سوسيولوجية. فالسياق الحاضر للفعل، هو مساحة تفاعلية تقع بين الشروط الموضوعية الآنية التي يفرضها السياق دون أن ترقى لصفة الحتمية(كمواقف الإحراج مثلا)، والنزعة العقلانية غير المطلقة للفعل أي تلك العقلانية التي لا تخلو من عفوية (استراتيجية التعامل مع موقف الإحراج). وضعية الإعاقة خير مثال لهذه الوضعية البينذاتية التي تجسد تلك التقاطعات، فالتلميذ الحامل للإعاقة يعيش هذه المواقف باستمرار، سواء داخل أسوار

[1] Bernard Lahire. Monde Pluriel: Penser l'unité des sciences sociales. Seuil(2012).

المدرسة أو خارجها، فنوع التجربة المدرسية التي يعيشها التلميذ ذو إعاقة، عامل مهم وحاسم في بناء تجربته الداخلية بكل ما يكتنفها من حمولات سيكولوجية، ونوع هذه التجربة الداخلية تؤسس لهويته الفردية، وتؤثر بدون شك في تجربته العلائقية مع الآخرين والمجتمع ككل.

فإحساسه بالانتماء/الإقصاء تجاه المدرسة (الفصل، جماعة الأقران، الفضاء المدرسي...)، يصبح جزءا من التجارب المختزنة، التي تنحت الشخصية القاعدية للفرد خاصة في مرحلة الطفولة، تلك الشخصية التي لا تتغير حينما ننسى أو نتغير. فالطفولة مرحلة جد حساسة وحاسمة في البناء النفسي والاجتماعي للفرد، إلا أن المدرسة تركز بشكل كبير على التلميذ وتهمل بعد الطفولة فيه، "التلاميذ في الابتدائي هم تلاميذ وأطفال، في الاعدادي هم تلاميذ ومراهقين، في الثانوي هم تلاميذ وشباب "[1]، فالتجارب الناجحة بخصوص السياسات التربوية على المستوى العالمي، هي تلك التي انتبهت لأهمية اشباع الحاجات المختلفة التي تطلبها مرحلة الطفولة لدى التلميذ، وجعلها في صلب العملية البيداغوجية(فنلندا نموذجا).

فالتجربة المدرسية السياقية للطفل في وضعية إعاقة، تشير إلى مستوى من مستويات الوجود الاجتماعي الذي يبنيه الفاعل انطلاقا من، تنوع طرائق الوجود في المدرسة ونوع العقبات الاجتماعية التي تجعل هذا الوجود صعبا أو تزيد من صعوبته، فهي ليست تجربة مجردة، إنها موقف ذاتي يتم إنتاجه انطلاقا من ممارسات وتفاعلات يومية، إنها طريقة للحديث عن الآخرين دون استبعادهم.

خاتمة

إن الإطار التحليلي الذي نقترحه، لمقاربة واقع المدرسة المغربية في سياق الدمج، رغم ما يطرحه من تحديات ابستمولوجية، إلا أنه سيمكن من تجاوز التفسيرات المبنية على استنتاجات قبلية، قد تجعل المشارك في البحث (المبحوث) سجين افتراضات قد لا تعكس حقيقة الواقع الذي يعيشه وبالكيفية التي يتصورها؛

[1]François Dubet; Danilo Martuccelli. À l'école: sociologie de l'expérience scolaire. SEUIL, 1996. P86.

فالبحث العلمي هو انصات للواقع واستنطاقه، والمبحوث (الطفل في وضعية إعاقة) جزء لا يتجزأ من الواقع الاشكالي (واقع الدمج) الذي نحاول بناءه وإعادة بنائه وفق منظور نقدي تحليلي. في كثير من الأحيان، باسم الموضوعية يتم إقصاء بعد مهم من الواقع الاجتماعي وهو تصور المبحوث عن نفسه وحول الموقف الاجتماعي الذي يعيشه. فمن خلال التجربة المدرسية السياقية، يمكن بناء معرفة موضوعية حول تجربة ذاتية.

إن التجربة المدرسية الناجحة لا يجب أن تكون مرادفا لمردودية التلميذ، (النجاح، النقطة، التميز...) التي يفرضها منطق المنافسة المدرسية، بل تصبح كذلك حينما تصير المدرسة فضاء يتيح للطفل إمكانات متعددة للتطور على المستوى النفسي والاجتماعي، وتمكنه من بناء صورة ايجابية حول نفسه وحول علاقاته بزملائه، أساتذته، وكذا المعارف التي يتلقاها في الفصل...، بغض النظر عما يحمله من خصائص قد تجعله مختلفا عن بقية زملائه.

بيبليوغرافيا

- القرار الوزاري رقم 19. 047، بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، الصادر في 24 يونيو 2019.
- Bernard Lahire. Monde Pluriel: Penser l'unité des sciences sociales. Seuil(2012).
- Charles Gardou (dir.), Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques, Erès, series: « Connaissances de la diversité », 2010.
- Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek. "La socialisation à l'école du point de vue des enfants. Revue Française de pédagogie. N°118. 1997.
- De Sardain Jean-pierre olivier. "La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique", Academia Bruylan anthropologie prospective N°3. (2008).
- DUBET François, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1994.
- Gardou Charle, La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule, 2012, Erès.
- DUBET François, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, coll. «La couleur des idées», 1994.
- Jaciete Barbosa Dos Santos. (2015) Parcours d'étudiants handicapés: inclusion et préjugés dans l'enseignement supérieur brésilien, Revue: éducation et société inclusif.
- Sanches Isabel, 17. Au Portugal, le handicap comme tragédie, in Charles Gardou, Le handicap au risque des cultures, ERES «Connaissances de la diversité»,2010.

التربية الدامجة: المفهوم، والنشأة، والإكراهات.

أحمد فريكل

تخصص الفقه والأصول
جامعة ابن طفيل - القنيطرة – المغرب

مقدمة

أمام التزايد المهول في أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع بلدان العالم، بات من الضروري؛ بل من اللازم على مختلف الدول والحكومات والأنظمة أن تأخذ هذه الفئات بعين الاعتبار في جميع برامجها، وفي كل سياساتها التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها. وفي ظل هذا الاعتراف ستعرف المحاولات التربوية التي اهتمت بذوي الاحتياجات الخاصة مجموعة من التسميات: كتربية المعاقين، ثم التربية الخاصة، ثم التربية الإدماجية، فالتربية الدامجة أخيرا، بعدما كان التوجه السائد قبل ظهور النزعات الإنسانية هو الاكتفاء بعزلهم في مراكز الإيواء والملاجئ الخيرية، في ظروف لا تمت إلى الكرامة الإنسانية بصلة.

أما في بلدنا المغرب، فقد بدلت الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم مجهودات معتبرة في هذا الخصوص استجابة لمختلف المواثيق الدولية ذات الصلة بتربية وتعليم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن سرعة أجرأة الدمج التربوي لا زالت متسمة بالبطء والاحتشام.

وما هذه المقالة البحثية إلا محاولة لإلقاء الضوء على قضية تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وواقع التربية الدامجة بمختلف مؤسساتنا التعليمية، ثم الوقوف أخيرا على أهم الإكراهات التي لازالت تحول دون بلوغ هذا الطموح التربوي المشروع.

المطلب الأول: مفهوم التربية الدامجة

يقول "علي خليل الحمد": «الدمج هو العملية التي تتضمن إخراج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المؤسسات الخاصة وغرف العزل، ووضعهم في بيئات عادية حاضنة مع تلقي التدريب والتأهيل المناسب لإعدادهم وتكيفهم للحياة بحيث يصبحون أفرادا عاديين».[1] أما بالنسبة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين المغربي، فعرف التربية الدامجة بأنها «سيرورة شاملة، الهدف منها إنهاء كل أشكال التمييز أيا كان أساسه، فرديا، اجتماعيا، اقتصاديا، دينيا، لغويا، مجاليا، بما في ذلك التمييز على أساس الجنس أو النوع، وبخصوص الأشخاص في وضعية إعاقة فالدمج يعني استبعاد التمييز أو التقييد على أساس الإعاقة».[2]

أما الدكتور "محمد صادق إسماعيل" فقدم تعريفا شاملا للدمج بقوله: «ينصرف مفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم إلى دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم العاديين دمجا زمنيا تعليميا، واجتماعيا، حسب خطة وبرنامج وطريقة مستمرة تقرر حسب حالة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في كل من التعليم العام والتعليم الخاص، كما أن الدمج لا يفهم على أنه حضور الطلاب المعاقين في الصفوف العادية، بل هو محاولة مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل أن يتطوروا اجتماعيا وعقليا وشخصيا من خلال التفاعل مع أقرانهم العاديين. ويأتي ذلك من خلال توفير المواد وتنظيم المدرسة والمناهج وطرق التعليم المستخدمة في الصفوف العادية، وأنظمة التقويم».[3]

([1])علي خليل الحمد، ونعيم علي العتوم، الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط:1، 2016م، ص:25.

([2]) المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تقرير: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة منصفة وناجعة، 2019م، ص :18. تاريخ الاطلاع: 26 فبراير 2023.
https://cutt.us/4HxEX

([3]) محمد صادق إسماعيل، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط:1، 2014م، ص:13.

إن الدمج التربوي الحقيقي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يفهم منه حضور الأطفال المعاقين في الأقسام العادية إلى جانب زملائهم الأسوياء فحسب، وإنما يعني ذلك الزخم الهائل من التفاعلات التي تتم بين جميع مكونات المجتمع المدرسي، تقول الدكتورة "ناريمان عبادة": «الدمج هو التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الأسوياء في الفصول العادية، ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل».[1]، كما يعني أيضا مختلف الشروط المادية والتربوية التي تُعبأ لمساعدتهم على بناء شخصياتهم وتعلماتهم في إيمان تام بقدراتهم كأقرانهم.

المطلب الثاني: نشأة التربية الدامجة، وسياقها التاريخي، والمراحل التاريخية التي مرت بها

1 ـ نشأة التربية الدامجة، وسياقها التاريخي

يعتبر دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية توجها تربويا حديثا فرضه التزايد المهول في أعداد المعاقين والأطفال في وضعية صعبة، كما فرضته جميع التشريعات الدينية والمواثيق والاتفاقات الأممية والوطنية، ومختلف المبادئ والتوجهات الفكرية والفلسفية التي نادت بضرورة أن يحظى جميع أطفال العالم بحقهم في تربية ناجعة وذات جودة.

2 ـ المراحل التاريخية التي مرت بها التربية الدامجة

إن الحديث عن نشأة المدرسة الدامجة باعتبارها نموذجا تربويا ملحا، ووضعها في سياقها التطوري يفرض علينا بداية الوقوف عند المحطات والمخاضات التي مر منها التعاطي مع ذوي الاحتياجات الخاصة عبر التاريخ، وأهم الأنماط التربوية التي اعتُمِدت لتعليمهم، وما صاحب ذلك من تباين في المواقف والرؤى، بين معارض رافض ومؤيد معلل، كالآتي:

([1]) ناريمان عبادة، أساسيات الدمج التربوي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 2016م، ص: 9.

أ ـ مرحلة الإقصاء والتهميش

تميزت هذه المرحلة بسيادة المعتقدات والاتجاهات الخاطئة تجاه المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث اعتُبروا عالة وعبئا على المجتمع، لا جدوى ولا فائدة منهم، وأن تعليمهم مضيعة للجهد، وهدر للمال والفرص، كما هو الشأن عند المجتمعات اليونانية والرومانية القديمة وفي المجتمع الجاهلي أيضا، حيث حُددت قيمة الفرد بما يمتلكه من قدرات جسمية تؤهله للدفاع عن الوطن، وحمايته من هجومات وإغارات الأعداء والخصوم. لذلك تعالت النداءات في هذه المرحلة بضرورة تهميشهم، والتخلص منهم بشتى الطرق، وإن تطلب الأمر نفيهم أو قتلهم أو إبادتهم. وهذا ما حاول أفلاطون أن يجسده في مدينته الفاضلة التي لا يجب في نظره أن يكون بها معاقون باعتبارهم أشخاصا حلت بهم لعنة الإله وسخطه.

ب ـ مرحلة العزل في المؤسسات والملاجئ

تزامنت هذه المرحلة المهمة في حياة ذوي الإعاقات مع مجيء الديانات السماوية التي دعت إلى الرحمة والرأفة والمعاملة الحسنة، وسعت إلى غرس قيم الخير في النفوس البشرية، والقطع مع جميع مظاهر الغلظة والقسوة التي توارثها الناس من الحضارات السابقة، فكانت بذلك مُخَلِّصة لهم من الاستعباد والظلم والتهميش الذي طالهم لقرون طويلة بسبب ذنب لم يقترفوه، أو بسبب عيب خِلقي لا يد لهم فيه، ولا فرصة لهم لاختياره. وفي هذا السياق سيتم إنشاء العديد من الملاجئ والدور التي عزل فيها المعاقين عن محيطهم الاجتماعي والثقافي. إلا أنه، وارتباطا بالتغيرات الجذرية التي أحدثها مجيء الديانات السماوية، لا بد من الإشارة إلا أن الدين الإسلامي شكل استثناء تشريعيا وأخلاقيا ومنهجيا في كيفية التعامل مع فئات المعاقين، هي أقرب إلى الدمج كما هو متعارف عليه في الأدبيات التربوية الحديثة منه إلى العزل وفق المعايير التي تم اعتمادها في الملاجئ والأديرة عند المسيحيين.

لقد جاء الإسلام ليصحح المسار الخاطئ للبشرية كلها، وليوضح لها الطريق الذي ينبغي أن تتبعه، واستطاع الرسول صلى الله عليه وسلم أن يزرع القيم الطيبة في النفوس، وأن يقتلع كل ما هو فاسد وقبيح. وتمكن المرضى في ظل هذه التعاليم

الإسلامية السمحة أن ينعموا بهدوء البال وراحة النفس. فعندما قرّر الرسول أن «لا عدوى ولا طيرة ولا هامة ولا صفر»[1]، تغيرت نظرة المجتمع المسلم للمعاق، وكان هذا الحديث النبوي الشريف إيذانا للمجتمع بمخالطة المرضى دون خوف من العدوى التي طالما نفَّرت الناس منهم.

ولم تكن أعناق المرضى لتشرئب، ولا أنفسهم لتسعد إلا بعدما أعطاهم رسول الله صلى الله عليه وسلم جرعات متتالية فيها الشفاء من كل وساوسهم، وجعلهم يخلعون جلباب الذل والمهانة التي أُلبِسوها كرها، يقول صلى الله عليه وسلم مخففا عنهم من وقع المرض الذي أصابهم: «ما من مُسلم يصيبه أذى، شوكة فما فوقها، إلا كفّر الله بها سيئاته وحطت عنه ذنوبه كما تحط الشجرة ورقها».[2]

ج - مرحلة الدمج من خلال الأنشطة المتنوعة

حيث »يتم تجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتماثلة من حيث النوع في فصول خاصة داخل المدرسة العادية، حيث يدرسون فيها برامج خاصة، وتقتصر مشاركتهم مع الأطفال العاديين على الاحتكاك خلال أوقات الراحة والأنشطة الاجتماعية المدرسية والرياضية والرحلات، ويعمل هذا النوع من الدمج على تقليل البعد النفسي بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين والتفاعل الاجتماعي بينهم«.[3] إن هذا النوع من الدمج المقتصر على الأنشطة اللاصفية والموازية، وإن كان لا يرقى إلى مستوى طموحات الأطفال في وضعية إعاقة، إلا إنه ساعد على زرع مجموعة من القيم النبيلة في نفوسهم كقيم التضامن والتحدي والاحترام والتواصل وغيرها، كما ساهم في تعديل وتقويم شخصياتهم وأنماطهم السلوكية الناتجة عن الإعاقات التي يعانون منها.

([1]) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطب، باب الجذام، 126/7، ح: 5707.

([2]) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب المرضى، باب أشد الناس بلاء الأنبياء، ثم الأمثل فالأمثل، 115/7، ح: 5648.

([3])راضي عبد المجيد طه، الدمج التربوي ومشكلاته، تعليم الأطفال المعاقين سمعيا في مدارس التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط:1، 2014م، ص:51.

د ـ مرحلة الدمج الكلي

»يقصد بالدمج الكلي أو الشامل أن يكون الأفراد المعوقون جزءا متضمنا أو مستوعبا في الفصل الدراسي، حيث يتم دمج جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدرسة العادية، ولا يستثنى أحد بسبب وجود إعاقة أو عجز«.[1] فإن المدرسة الدامجة لمتعلميها دمجا كليا هي مدرسة للجميع وفي خدمة الجميع، لا تستثني أحدا من الأطفال لأي سبب من الأسباب التي ترتبط سواء بالإعاقة أو بالانتماء أو بالوضع الاجتماعي أو الديني، أو غير ذلك من الاعتبارات التي تنمحي وتزول في منظور المؤسسة التعليمية التي خاضت رهان الدمج الشامل، من أجل تزويد كل الأطفال المدمجين بما يلزم من الخبرات والتجارب والكفايات التي تؤهلهم للنجاح، وتضمن بقاءهم في الفصول الدراسية لمدة أطول.

هـ ـ مرحلة الدمج الجزئي.

يقصد بالدمج الجزئي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لفترة معينة في مواد دراسية أو أنشطة مندمجة محددة مع أقرانهم العاديين في الأقسام الدراسية الدامجة مع الاستفادة من كل الخدمات التي تقدمها جميع مرافق المدرسة الدامجة، ثم ينتقلون لتلقي حصص دراسية أخرى في فصول دراسية خاصة يطلق عليها "غرف الموارد للتأهيل والدعم". إن هذا الإجراء التربوي الذي تتم فيه المزاوجة بين التعلم في الفصول الدراسية العادية حينا، وفي "غرف الموارد" حينا آخر، إنما اعتمد انطلاقا من قناعة مفادها أن قدرات بعض ذوي الاحتياجات الخاصة أو جلهم لا تسمح لهم بالبقاء طول الوقت في الأقسام العادية والتعلم فيها. لذلك وضعت لهم برامج دراسية تفريدية خاصة بكل حالة من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة، تتيح لهم إمكانيات متعددة للتعلم وفق قدراتهم وخصوصياتهم.

([1]) علي خليل الحمد، ونعيم علي العتوم، الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، مرجع سابق، ص: 12.

المطلب الثالث: إكراهات الدمج التربوي

يشير التقرير الذي أنجزه المجلس الأعلى للتربية والتكوين حول "مدرسة العدالة الاجتماعية سنة 2018م "إلى أن «السياسات العمومية التربوية بالمغرب لم تتمكن بَعدُ من أن تشمل كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات اجتماعية، ولم تستوعب كل أصناف الهشاشة. وهو ما يجعل هذه السياسات بعيدة عن تحقيق هدف التربية الدامجة، ويُعَرِّض المدرسة إلى أن تتحول هي ذاتها إلى آلية لتضخيم الفوارق».[1] كما خَلُصَ التقرير الذي أعدته "الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي لدى المجلس"، حول تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة سنة 2019م، إلى ملاحظات مفادها أن هؤلاء الأشخاص يشكلون الفئة الاجتماعية الأقل استفادة من الخدمة التربوية والتكوينية، والأكثر عرضة للإقصاء والتمييز بسبب إعاقتهم، مما يحرمهم من حقوقهم الأساسية... وهناك كذلك فئات محددة داخل الأشخاص في وضعية إعاقة، مِمَّن يعانون من تمييز إضافي، يضاعف من إقصائهم عن مجال التعليم، كالأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية، أو صعوبة في الإدراك والفهم والتواصل، أو التوحُّد.[2]

فضلا عن ذلك، سجل التقرير مجموعة من النقائص والاختلالات الكبيرة التي لا زالت تخنق منظومتنا التربوية المغربية كمحدودية العرض التربوي، والتعثُّر الذي يعرفه تمدرس وتعلم الأشخاص في وضعية إعاقة، والذي يتوقف في الغالب عند التعليم الابتدائي بسبب استمرار هيمنة المقاربة الطبية والرؤية الإحسانية، وكذلك وقْع التمثلات والاتجاهات السلبية المرتبطة بالوصْم تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة، وغيرها من الاختلالات التي يمكن للقارئ الكريم الرجوع إليها في هذا التقرير.

([1]) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير: دراسة العدالة الاجتماعية"، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، المغرب، 2018م، ص:13.

([2]) المجلس الأعلى للتربية والتكوين، رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة منصفة وناجعة، مرجع سابق، ص :12. تاريخ الاطلاع: 26 فبراير 2023. ــ https://cutt.us/4HxEX

ومن بين الإكراهات التي لازالت تجثم على منظومتنا التربوية وتخنق أنفاسها، وتحول دون نجاح الدمج التربوي أذكر ما يلي:

1 ـ الإكراهات المرتبطة بالفضاءات والتجهيزات

إن زيارة خفيفة لمؤسساتنا التعليمية تكفي لتكشف لنا حجم الخصاص الذي تعاني منه مرافقها وفضاءاتها، مما يفرض رصد إمكانيات كبيرة لتأهيلها سواء على مستوى هندستها بشكل يتناسب وخصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة، أو تجهيزها بما يحتاجه هؤلاء الأطفال من معدات. فبخصوص الفضاءات المدرسية كالمرافق الصحية، والولوجيات، والمرافق الترفيهية، فحالتها المتردية خاصة في مؤسسات التعليم الابتدائي، وصعوبة ولوج المتعلمين في وضعية إعاقة إلى خدماتها، وعدم تكييفها مع خصوصيات كل أصناف الإعاقات، وعلى الخصوص الإعاقات الحركية، تنم عن تدني جودة الخدمات التي تقدمها، فتكون إثر ذلك سببا في انقطاع عدد كبير من الأطفال في وضعية إعاقة عن الدراسة.

أما بخصوص الفصول الدراسية، فإن معظمها مع الأسف لم يلبس ثوب التجديد، ولا يصلح أحيانا حتى للممارسة التربوية العادية، فبالأحرى لأجرأة الدمج التربوي؛ أقسام دراسية ضيقة المساحة يصعب فيها العمل في مجموعات، أركان بيداغوجية غائبة، أرضية بعضها بها حفر ونتوءات إسمنتية، مقاعد مهترئة، قِطع هياكلها الحديدية بارزة، تشكل خطرا على جل المتعلمين عموما، وعلى من يعانون منهم من إعاقة حركية، أو بصرية، أو اضطراب في طيف التوحد على وجه الخصوص، زد على ذلك الغياب شبه التام لقاعات الموارد للدعم والتأهيل التي تشكل سندا لتحقيق الدمج التربوي. كما يُسجَّل غياب شبه تام للوسائل والمعينات الديداكتيكية اللازمة لتعلم الأطفال في وضعية إعاقة وغيرهم، كأجهزة الحواسيب، والمجسمات، والسماعات، واللوحات، وآلات الكتابة بطريقة "برايل"، والأقلام الإلكترونية القارئة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية، وغير ذلك من المعينات الديداكتيكية الكفيلة بمساعدة هؤلاء المتعلمين على بناء تعلماتهم.

إن فصولا دراسية دامجة بهذه المواصفات تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أننا لم نحقق من الدمج إلا الاسم، وأنه يلزمنا الكثير من الوقت والجهد والإمكانيات

المادية والمالية لبناء المدرسة الدامجة المنشودة، وإلا سنكون قد أخلفنا الموعد، وضيعنا الجهد والوقت دون أن نتمكن من تحقيق آمال فئات عريضة من الأطفال في وضعيات خاصة. فعن أي مدرسة مغربية دامجة نتحدث؟ وأية أهداف ونتائج نرجو تحقيقها في ظل هذا الوضع الكارثي لمؤسساتنا؟ وما الإجراءات التطويرية والتأهيلية التي يجب رصدها من أجل مدارس وطنية دامجة حقا؟.

2 ـ الإكراهات المرتبطة بالعنصر البشري:

إن الحديث عن نجاح مشروع الدمج التربوي يجرنا إلى الحديث عن مدى نجاعة وفعالية العنصر البشري الذي أوكلت إليه مهام تنزيل مقتضياتها الدمج التربوي تخطيطا وتدبيرا وتقويمها وتصويبا.

إن التحاق الأطفال بالمدارس العادية في إطار الأقسام الدراسية الدامجة يستدعي بالضرورة توفير مدرسين تلقوا تكوينا نظريا معمقا وتدريبا ميدانيا يؤهلهم لمزاولة مهمة التدريس بالأقسام الدامجة من خلال وضع برامج تكوينية متينة تتجاوز الاقتصار على الجوانب المعرفية والنظرية التي رغم أهميتها في التأسيس العلمي للدمج التربوي، إلا أنها تبقى قاصرة عن تحقيق المبتغى ما لم يتم مؤازرتها بالتداريب والزيارات الميدانية والأنشطة التطبيقية، التي ينتقل فيها المدرسون بالحقائق العلمية وخلاصات الدراسات والأبحاث التي أُنجزت في مجال التربية الدامجة من طابعها النظري الخالص إلى الطابع التطبيقي التنفيذي تحت إشراف متخصصين في مختلف المجالات العلمية والنفسية والبيولوجية وغيرها. وهذا ما لم يتحقق بعد مادام أغلب مدرسينا قد تكونوا تكوينا عاديا لم يشمل فئات الأطفال في وضعية إعاقة، فكانت ممارساتهم التربوية متصفة بالارتجال والمحاولة والخطأ في أحسن أحوالها.

كما أن نجاعة الأطر التربوية الدامجة تستدعي بالضرورة «التمكن من مجموعة من المهارات والقدرات الملائمة لطبيعة الإعاقة وحاجيات الطفل المعاق، مع استحضار الانفتاح التدرجي على التقنيات التعليمية الحديثة، وملاءمة هذه الأخيرة للخدمات التعلمية الخاصة وللفروق الفردية والاختلاف في الميول

والاهتمامات».[1] ولما كان نجاح الدمج التربوي يبقى رهينا بتخلص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من كل أشكال القلق والاكتئاب والإحساس بالنقص والدونية وغير ذلك من المعيقات النفسية التي تؤثر سلبا على اندماجهم ومسايرتهم للتعلمات، فإن حضور المساعدين النفسيين والاجتماعيين إلى جنب مع المدرسين والإداريين ومدرسي أقسام الموارد يبقى محوريا، لمساعدة المتعلمين عموما على تجاوز هاته المعيقات السيكوسوسيولوجية.

3 ـ الإكراهات المرتبطة بالمناهج والبرامج التربوية

تتفق آراء كل الفاعلين التربويين أنه لا يمكن الحديث عن ممارسة تربوية حقيقية في غياب مناهج تربوية طموحة تحدد مدخلات ومخرجات العملية التعليمية التعلمية، وما يرتبط بها من كفايات وقدرات ومهارات يفترض تملكها من قبل المتعلمين الذين وُجهت إليهم هذه المناهج. وتمثل درجة التحكم فيها مؤشرات للحكم على نجاح أو فشل العملية التعليمية. وما دام احتمال فشل الممارسة التربوية واردا مع وجود وتوفر المناهج التربوية في المستويات الدراسية العادية، فإن حتمية فشلها تبقى قائمة بنسبة مرتفعة في الأقسام الدامجة التي لازالت الجهات المسؤولة على تصميم المناهج التربوية الخاصة بأقسام الدمج التربوي لم تهتد بعد إلى وضع مناهج دراسية تفريدية تلبي طموحات المتعلمين في وضعية خاصة.

إن انعدام المناهج والمقررات الدراسية الدامجة يدفع المدرسين إما لاعتماد نفس المقررات الدراسية الموجهة للمتعلمين العاديين في تدريس المتعلمين في وضعية إعاقة، وإما لتهميش المعاقين والاكتفاء ببعض الأنشطة البسيطة قصد إلهائهم فقط إلى أن يحين موعد مغادرتهم للمؤسسة التعليمية. وقلما نجد بعضا منهم يقومون بمحاولات واجتهادات شخصية غالبا ما يعتريها النقص وتشوبها الأخطاء التي تضر بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر مما تفيدهم.

([1])رشيدة الزاوي، الحاجة إلى عدة وتوجهات حديثة في تكوين مدرسي التعليم الدامج، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد.:1، 2021، ص:17.

وبحكم موقع المغرب كبوابة عبور إلى القارة الأوروبية، كان من الطبيعي أن يكون قبلة للمهاجرين السريين من دول إفريقيا جنوب الصحراء، والأسر اللاجئة الفارة من الحروب والنزاعات الداخلية، كالسوريين والعراقيين والفلسطينيين، وبحكم حفاوة الاستقبال التي يحضون بها، والدعم الاجتماعي والتضامني الذي يتلقونه، سواء من طرف الدولة أو من طرف هيئات وفعاليات المجتمع المدني، يفضل البعض منهم الاستقرار فيه، إما بشكل مؤقت، أو بشكل دائم، فيلحقون أبناءهم بالمدارس المغربية لمتابعة دراستهم إلى جانب الأطفال المغاربة. فيكونون من الناحية المبدئية متعلمين ذوي احتياجات خاصة، يلزم نظامنا التعليمي أن يأخذ بعين الاعتبار في صياغة المناهج التربوية الخاصة بهؤلاء الأطفال اللاجئين.

وهنا نطرح التساؤلات التالية حول نوعية ومواصفات المناهج والبرامج التعليمية التي يجب أن تخصص لهم: هل يدرسون بنفس المنهاج التربوي المغربي بحمولته الدينية والثقافية والاجتماعية؟ وفي هذه الحالة سنكون قد سلخنا هؤلاء الأطفال اللأجئين عن هوتاتهم، وألبسناهم جلبابا على غير مقاسهم وهم له كارهون. أم يجب على منظومتنا التربوية وضع مناهج خاصة بهم؟ وهنا تُطرح إشكالية نوعية الكفايات المنهاجية التي يجب إكسابهم إياها، هل نكتفي بكفايات بلد الاستقبال؟ أم نستحضر كفايات البلد الأصل؟ أم نزاوج بينهما؟

يقول الباحث "سعيد الحنصالي في هذا السياق": »إن من فضائل التربية الدامجة اعتمادها منهاجية مركبة يكون المتعلم محورا لها، ويكون هدفها تطويع المنهاج من أجل تدليل صعوبات التعلم. وبذلك فهي تؤلف في نفس الآن بين البيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا اللعب، وبيداغوجيا الفعل التواصلي، وبيداغوجيا الخطأ... وهذا في اعتقادي هو السبيل الذي يجنب التلاميذ ذوي القدرات المختلفة مطاب الفشل والعجز عن مواصلة المسيرة التعليمية. إن الإشكال المركزي يتلخص فيما يلي: ليس على المتعلم أن يتكيف مع مقومات المدرسة من منطلق تصور عتيق تراتبي، بل إن على المدرسة أن تكيف فضاءاتها، وفاعليها، وبرامجها، وآليات اشتغالها من أجل تيسير ولوج المتعلم ذي القدرات المختلفة

وضمان إفادته بحسب ما تسمح به مداركه وخصوصيات الوضعيات التي تعيق انتظامه الطبيعي في عالم القسم«.[1]

خاتمة:

وفي الختام، أشير إلى أننا لسنا في مرتبة مريحة على مستوى جودة الدمج التربوي، ولكننا لسنا أيضا بدرجة السوء التي قد يُتصور، أو قد يُروَّجُ له. إلا أن الثابت والمؤكد هو أن حاجتنا إلى العمل والبحث والتطوير في مجال التربية الدامجة يبقى أمرا ملحا وغير قابل للتأجيل والتأخير. كما أن اعتماد المقاربة الشمولية للنهوض بالأوضاع التربوية لذوي الحاجيات الخاصة تعتبر مسألة منهجية لا مفر منها، على اعتبار أن أزمة التربية الدامجة ما هي إلا نتاج لأزمة بنيوية متداخلة الجوانب والحيثيات، ولا يمكن بطبيعة الحال معالجتها إلا في هذا المستوى البنيوي الذي يتجاوز حدود تحليل الممارسة التربوية الدامجة داخل الفصول الدراسية، إلى مساءلة السياسات العامة في قطاع التربية الوطنية وباقي القطاعات الحكومية الأخرى ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة كقطاع الصحة، وقطاع المالية، وقطاع الشبيبة والرياضة، وغيرها.

ويدخل في هذه المقاربة الشمولية أيضا، الانفتاح على تراثنا الإسلامي من أجل النبش والبحث عن مقومات نجاح النمط التربوي العام في التاريخ الإسلامي، واستلهام ذلك من أجل التأسيس للنموذج التربوي الطموح القادر على استيعاب كل أطفالنا مهما اختلفوا في القدرات والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية واللغوية والثقافية.

لذلك فالمسار لا يزال طويلا، والمجهود يلزم أن يُضاعف على المستوى التشريعي، والتكويني، والمهني، وأيضا على مستوى تأهيل وإعداد مختلف البنيات التحتية وفضاءات الاستقبال والترفيه بمؤسساتنا التعليمية جميعها سواء في القرى أو في

([1]) سعيد الحنصالي، الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، عنوان مقالة صادرة بمجلة: المدرسة المغربية"، عدد مزدوج 8/7، نونبر 2017م، ص:195.

المدن، مع اعتماد المقاربة التشاركية، لأن التربية عموما، والتربية الدامجة خصوصا تبقى مسؤولية مجتمعية يجب على الجميع أن يتحمل المسؤولية في حدود اختصاصه للمساهمة في النهوض بها وتجسيد مبدإ العدالة والحق في ولوج جميع المتعلمين إلى خدمات التربية والتعليم.

بيبليوغرافيا

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير بعنوان: "مدرسة العدالة الاجتماعية"، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تقرير بعنوان: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة منصفة وناجعة، 2019م، تاريخ الاطلاع: 26 فبراير 2023. https://cutt.us/4HxEX
- رشيدة الزاوي، الحاجة إلى عدة وتوجهات حديثة في تكوين مدرسي التعليم الدامج، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد1، 2021.
- راضي عبد المجيد طه، الدمج التربوي ومشكلاته، تعليم الأطفال المعاقين سمعيا في مدارس التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط:1، 2014م.
- سعيد الحنصالي، الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 8/7، نونبر 2017م.
- صحيح البخاري، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط:1، 2002.
- علي خليل الحمد، ونعيم علي العتوم، الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط:1، 2016م.
- محمد صادق إسماعيل، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط:1، 2014م.
- ناريمان عبادة، أساسيات الدمج التربوي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 2016م.

تقويم القيم في مادة التربية الإسلامية بين الوثائق الرسمية والممارسة الصفية

إلهام فروق

طالبة في سلك الدكتوراه، مختبر العلوم الدينية بالمغرب والأندلس
جامعة ابن طفيل القنيطرة. المغرب

مقدمة

تحتل القيم موقعا مركزيا في مادة التربية الإسلامية، بل يمكننا أن نجزم أن المادة هي مادة قيم بامتياز. فإنعاش القيم هو أساس نهضة الشعوب في ظل التطور المادي الملموس وما يفرضه من تحديات أخلاقية، فكلما كان غرس القيم قويا كلما استراحت البشرية بل وتقدمت، وإذا ضعف هذا الغرس انهار المجتمع كيفما كان مبلغه في مراقي التطور المادي. كما تحفظ القيم للمجتمع هويته وتميزه عن غيره من المجتمعات. لأن كل مجتمع يختلف عن الأخر فيما يتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية، لذلك فالمحافظة على هذه القيم يضمن الحفاظ على هوية المجتمع، كما تتجلى أهمية القيم في كونها تحافظ على بناء مجتمع نظيف وصحي خال من السلوكيات السلبية، مما يزيد الثقل على المربين ويضاعف من مسؤولياتهم في بناء قيم سليمة وغرسها في النشء ليتمكنوا من التمييز بين الخير والشر وما هو نافع أو ضار[1].

هذا التوجه يؤكده منهاج مادة التربية الإسلامية الذي اعتمد القيم كمدخل لمختلف دروس المادة. إلا أنه مع ذلك ظل موضوع القيم تخطيطا وتدبيرا وتقويما يحتاج إلى العناية والدراسة والاهتمام بهذا الموضوع على الوجه المطلوب وتشخيص أهم الإشكالات التي اعترت تقويم القيم في مادة التربية الإسلامية وذلك انطلاقا من الوثائق الرسمية المؤطرة له وعمل الأساتذة الممارسين وتصوراتهم.

[1] الحداد ماجد، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007.

1.مدخل مفاهيمي

1-1 مفهوم القيم: "مقياس أو معيار نحكم بمقتضاه ونقيس به ونحدد على أساسه المرغوب فيه والمرغوب عنه"[1]. وقد حدد الصديق الصادقي العماري مفهوم القيم باعتبارها: "الحكم الذي يصدره الفرد على موضوع ما، مستندا على مجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يوجد فيه "[2]. أما القيم الإسلامية فقد عرفها الدكتور علي خليل أبو العينين على أنها: "مجموعة من المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والحياة والخلق والإنسان والإله كما صورها الإسلام. وتتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات الحياتية المختلفة، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته تتفق مع إمكاناته وتتجسد من خلال الاهتمامات أو السلوك العملي بطريقة مباشرة وغير مباشرة[3] . فهي معايير عقلية من حيث كونها مبنية على فكر واقتناع، وليست على الإجبار والقهر. وهي وجدانية باعتبار المحل فتتغذى منه فيتحفز إليها الإنسان بوجدانه. والقيم تمكن صاحبها من الاختيار الواعي لنشاط إنساني بإرادة حرة لأنها موجه ذاتي يدفع الإنسان إلى المبادرة[4].

1-2 مفهوم التقويم: عرفه الدكتور محمد الدريج بقوله: الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوثه لدى المتعلم، بعض التغييرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ وإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة"[5]. والتقويم بهذا التعريف يدخل في كل مراحل العملية

---

[1] نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم. لعدد من الناشرين. دار الوسيلة للنشر والتوزيع. جدة. الجزء 1. ص78.

[2] مصطفى مزياني، التربية دعامة مركزية لتحقيق التنمية، قراءة في كتاب: التربية والتنمية وتحديات المستقبل مقاربة سوسيولوجية، مجلة كراسات تربوية، العدد 01، مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، 2014، ص 121.

[3] علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، دار طيبة، بيروت، لبنان، ط1، 1980. ص34.

[4] خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة القيم وأليات تعزيزها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافية إيسسسكو، 2008.

[5] مجد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، أكتوبر 2003، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 173.

التعلمية التربوية. بما في ذلك عملية تقويم القيم، التي تعد أهم أهداف هذه العملية. بل هي حجر الزاوية فيها، فهي عملية منظمة تهدف لبيان مدى استيعاب التلميذ وتفاعله مع المبادئ والمعايير والأحكام التي صورها الإسلام. وبيان مدى صلاحية الطرق الكفيلة بزرعها في قلوب النشء للوقوف على نقاط التعثر في هذه العملية قصد العمل على تجاوزها لبلوغ الهدف المنشود. فهي عملية صعبة وليست بالأمر المحسوس حتى يسهل تقويمه ووزنه في الميزان. بل هي أمر وجداني وروحي غيبي. يستحضرها الإنسان في فؤاده وبقدر إيمانه بها يتفاوت تشبته وعمله بها، ودفاعه عنها ودعوته إليها.

2- تقويم القيم في الوثائق الرسمية الخاصة بمادة التربية الإسلامية

تفق المدارس التربوية على اعتبار التنشئة على القيم جوهر العملية التعليمية – التعلمية فابن خلدون اعتبر أن الهدف من التعليم ليس هو "حشو الأذهان" وإنما تنمية أخلاق التمدن والاجتماع، أو حسب تعبيره: "بناء العمران الذي لا يتحقق دون القيم الأخلاقية والجمالية"[1]. وفي نفس السياق اعتبر "جون جاك روسو" في كتابه "إميل": أن التعليم هدفه تكوين المواطن الأخلاقي أو المواطن الصالح[2]. وقد كان المشرع المغربي التربوي واعيا بأهمية القيم في المنظومة التربوية المغربية. فقد اعتبرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين المرتكز الثابت الأول لنظام التربية والتكوين بالمغرب، حيث نص فيه على أن: يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح والمتوقد للاطلاع والإبداع والمطبوع بروح الإيجابية والإنتاج النافع[3] . وجاء في الثابت الثاني: يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها

[1] ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار الجيل العربي، بيروت، لبنان،ب.ت، ص ص. 478-598.

[2] جون جاك روسو، إميل، ترجمة الدكتور نظمي لوقا، دار النشر الشركة العامة للطباعة والنشر، ط1، 1958، ص ص.31-32.

[3] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 2000، ص.7.

العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان باللّه، وحب الوطن والتمسك بالمملكة الدستورية [1].

وبناء على ما سبق فإن القيم الموجهة للمنظومة التعليمية هي:

-قيم العقيدة الإسلامية

-قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.

-قيم المواطنة

-قيم حقوق الإنسان.

وبذلك فإنه من المفترض أن تخرج منظومة التربية التعليمية بالمغرب، مواطنا متشبعا بقيم الدين الإسلامي ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، ومحافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستيلاب الفكري، منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية، وملما بقيم الحداثة الديموقراطية وحقوق الإنسان منسجما مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية متمسكا بالسلوك القويم المبني على الاعتدال والتسامح والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي[2]. وهذا ما يؤكد بوضوح مكانة القيم في إصلاح النظام التربوي واعتماد مرجعية قيم العقيدة الإسلامية.

كما أن الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 جعلت ضمن القيم الديموقراطية والمواطنة الفعالة وفضائل السلوك المدني والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز. خيارا استراتيجيا لا محيد عنه. علاوة على دستور المملكة المغربية الذي ينصب في الكثير من فصوله على مقتضيات تهم ترسيخ ثوابت الأمة ومنظوماتها القيمية. لقد كان تعديل منهاج التربية الإسلامية استجابة للخطاب الملكي السامي بمدينة العيون بتاريخ 26 ربيع الثاني 1437 ه/ الموافق ل 06 فبراير 2016م الذي دعا فيه جلالته إلى: "ضرورة مراجعة مناهج وبرامج مقررات تدريس التربية الدينية سواء في المدرسة العمومية أو التعليم الخصوصي أو مؤسسات التعليم العتيق. وذلك بهدف إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المرجع السابق، ص 7.

[2] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق. ص.8.

الإسلامية السمحة، وفي صلبها المذهب المالكي السني الداعية إلى الوسطية والاعتدال وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية. كما شدد جلالته على أن ترتكز هذه البرامج والمناهج التعليمية على القيم الأصيلة للشعب المغربي. وعلى عادته وتقاليده العريقة القائمة على التشبث بمقومات الهوية الوطنية الموحدة والغنية بتعدد مكوناتها، وعلى التفاعل الإيجابي والانفتاح على مجتمع المعرفة وعلى مستجدات العصر[1].

ورغم الطموح النظري للخطابات الرسمية ذات الصلة بالشأن التربوي حول الأدوار الموكلة للمدرسة العمومية في مجال التربية على القيم، فإن مظاهر الاختلالات القيمية لا تزال معقدة وأخذت في التفشي والانتشار السريع[2]. وهو ما رصده تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول منظومة القيم في المؤسسات التربوية "التربية على القيم: "استفحال السلوكات المخلة بالقيم داخل المؤسسات وفي محيطها من قبيل: ظواهر العنف بمختلف أنواعه (المادي والنفسي واللفظي) والغش والاعتداء والتهديد والتعصب والتمييز بين الجنسين والانحراف والتحرش وعدم احترام الأدوار والمساس بنبل الفضاء المدرسي والجامعي، وعدم الالتزام بالأنظمة الداخلية للمؤسسة التعليمية والإضرار بالبيئة والملك العام"[3].

بالرجوع إلى منهاج مادة التربية الإسلامية يلاحظ أن المعارف أصبحت تكتسي وجودا وظيفيا بقدر ما تحققه من قيم. ويظهر ذلك من خلال أمران نصا عليهما المنهاج:

- ✓ الغاية من المادة: "اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد[4].
- ✓ القيم المركزية والقيم الناظمة للمنهاج [5].

---

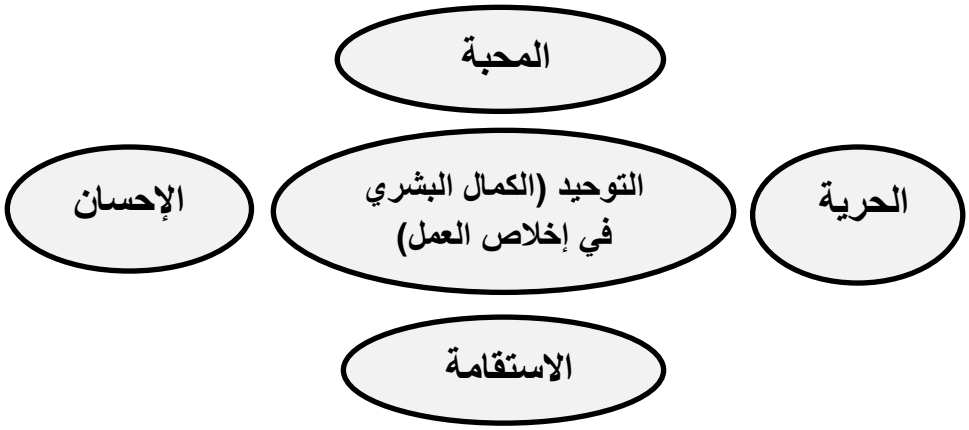
[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي. يونيو 2016، ص1.

[2] احمد العبودي، تدريسية مادة التربية الإسلامية من التخطيط إلى التقويم، القرويين للنشر والتوزيع، ط1، 2022، ص.32.

[3] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير، (17/1)، ص.10.

[4] المرجع السابق، ص1.

[5] المرجع السابق، ص.1.



ولا تتحقق هذه الغايات الكبرى إلا من خلال تحقيق المقاصد الأربعة الأتية:

❖ المقصد الوجودي: ويتحقق هذا المقصد من خلال الإيمان بالوجود الحق لله تعالى وكماله المطلق، والإيمان بأن غاية الوجود البشري تكمن في عبادة الله وتسبيحه.

❖ المقصد الكوني: ويعني الإيمان بوحدة البشرية من حيث المنطلق والمصير وبتكامل النبوات باعتبارها نور الهداية وحبل الله إلى الخلق. حيث يكون الرسول المصطفى نبي الرحمة ونموذج الكمال الخلقي والخلقي خاتم الأنبياء ورسول للعالمين.

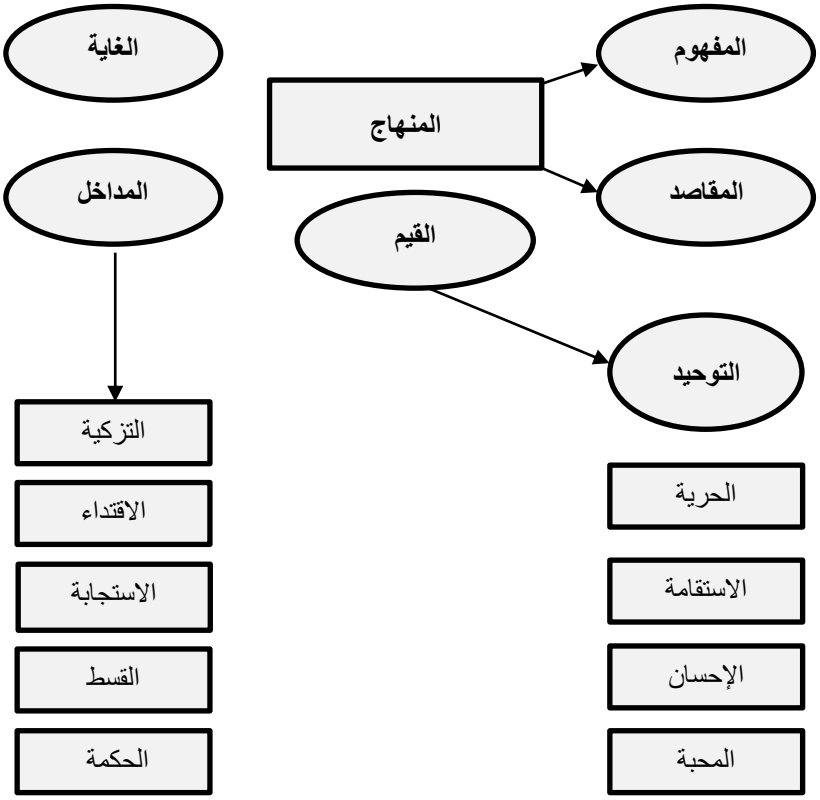
❖ المقصد الحقوقي: ويرتكز هذا المقصد على أربعة قيم حقوقية كبرى وهي الحرية (التحرر من كل القيود والأغلال)، والقسط (حكم المؤمن بالعدل ولو على نفسه والأقربين)، والمساواة (لا تمييز بين البشر)، والكرامة (عزة الفرد لا ينتقص منها قوة أو سلطان أو جهل أو فقر أو عرة...).

❖ المقصد الوجودي: ويتحدد هذا المقصد باتخاذ المبادرة لتحقيق النفع للفرد والمجتمع، فالإحسان والتضامن والتعاون وإصلاح المحيط دليل الإيمان التام[1].

❖ ويبقى التساؤل قائما إلى أي حد حققت دروس مادة التربية الإسلامية هذه الأهداف؟ وما مدى قدرتها على تنزيل القيم المسطرة؟

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع السابق، ص. 8

وفي إطار مسعى تحقيق وتنزيل هذه الغايات، فقد تم اعتماد خمسة مداخل متمركزة حول القيم وخادمة لها يمكن بسطها كما يلي: "مدخل التزكية"- "مدخل الاقتداء"-"مدخل الاستجابة"-"مدخل القسط"-"مدخل الحكمة". فتزكية النفس بتعظيم الله ومحبته ودوام الاتصال به، والاقتداء بالرسول الكريم نموذج الكمال البشري تعبدا وسلوكا من خلال الاستجابة لأوامر الله ورسوله وإخلاص العبودية لله وحده وذلك كله يدفع الفرد للتحقق بالمواطنة الصالحة من خلال تمثل حقوق الله تعالى وحقوق النفس وحقوق المجتمع. واتخاذ مواقف ومبادرات إيجابية تهدف إلى تحقيق النفع العام (حيثما تكون المصلحة العامة يكون شرع الله). على اعتبار أن المواطن الصالح حامل رسالة العمارة في الأرض وصلاحها والغاية من التربية الإسلامية تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها: فالمعرفة وتمثل القيم يقودان على التطبيق وتغيير السلوك[1] .



[1] المرجع السابق. ص.2

أهم العناصر المكونة للمنهاج الدراسي .16 يونيو 2016

وهكذا تجمع مادة التربية الإسلامية حسب المنهاج بين بناء المعرفة والتدريب على المهارة وبناء القيم. فهذه المداخل هي كل لا يتجزأ وهي وحدة متكاملة ومترابطة يلتحم فيها الفكر والسلوك والعلم بالعمل. لكن الإشكال الذي لا يزال مطروحا هو الخلل العميق في عملية تقويم القيم في الأطر المرجعية حيث لم يتم الاهتمام بتقويم القيم بالقدر الذي اهتمت به بتقويم المعارف والمهارات وهو ما يبرزه الجدول الاتي:

جدول التخصيص حسب المجالات والمهارات الأساسية

المهارات الأساسية	نسبة الأهمية	التنقيط
حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها	%20	4
التمكن من المعارف الأساسية المكتسبة	%15	3
توظيف المفاهيم الشرعية وتحديد خصائصها	%15	3
تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها	%20	4
استخراج القيم وتوظيفها	%15	3
تحديد المواقف، وبناؤها، والتعبير عنها، وتعليلها	%15	3
المجموع	%100	20

فالملاحظ من خلال الإطار المرجعي للامتحان الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا. أنه خصص لاستخراج القيم وتوظيفها نسبة 15بالمائة من مجموع الأسئلة، أي ما يعادل ثلاث نقط. وعند الوقوف على محددات هذا التقويم نجدها تتعلق بتحديد القيم وتثمينها، والسؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن اعتبار مهارة تحديد القيمة من طرف المتعلم أو حتى إعطاء موقف إيجابي منها في اختبار إشهادي أو فرض محروس دليلا على تمثله لهذه القيم والعمل بها حتى ولو لم يكن مقتنعا بها؟ إن المطلب التقويمي في واقع الامتحانات لا يتجاوز تحديد أو استخراج قيمة من حدث سيري أو أية قرأنية وإن كانت الأطر المرجعية للامتحانات

الإشهادية تنص على مطلب استخراج القيم وتوظيفها وتجعل تثمينها واعتمادها في التقدير والحكم من محدداتها الأساسية. غير أن القيم هي أكثر من ذلك بكثير فالأساس فيها هو أن تتبلور مراحل بنائها وفهمها وترتقي لتصل عبر مسالكها وتدرجها لمستوى التحقق ثم التخلق [1].

فإذا كان تقويم المعارف والمهارات متيسرا بحكم إمكان ملاحظة السلوك المعرفي أو الحركي الظاهر لدى المتعلم. فإن تقويم مدى تطور القيمة في وجدان المتعلمين يظل اللغز المحير للمربين. بل وحتى للباحثين في مجال التربية. ذلك أن القيم شأن داخلي وجداني يرتبط بالاقتناع والإحساس. ولا يمكن للسلوك الخارجي اللفظي أو الحركي أن يكون دالا على وجود أو عدم وجود القيمة إلا من خلال مجموعة من الضوابط والمعايير التي تجعل من السلوك مؤشرا طبيعيا على وجود القيمة أو مؤشرا اصطناعيا مضللا قد يلقي بنتائج التقويم في فلاة من التيه[2] . ومن تم كان لزاما تحديث طرق وأليات جديدة في المنهاج لتقويمها.

إن القيم من حيث الشكل نجدها حاضرة في المنهاج ولكن لا نلمس ذلك النظام في محتوى المنهاج ومضامينه بشكل سلس، من الإطار العام إلى التخصيص والتفصيل. كما أن المنهاج عدد الأطر الموجهة للمحتوى فنجد: مركزية السورة القرآنية، مركزية القيم، مركزية المقاصد، مركزية المفهوم، مركزية المدخل ... وتعدد هذه الأطر الموجهة يناقض الجانب العملي ويحدث تشويشا لدى التنزيل وهذا يستدعي ضرورة بناء منهاج المادة على مرتكز ومؤطر واحد. كما أن المتعلمين يدرسون موادا مختلفة ومتشعبة ومتعارضة أحيانا في بعض القضايا. لذلك لا يمكن أن يكون تقويم القيم شموليا. فالعملية التعليمية التعلمية تعرف متدخلين كثر ومن ثم نجد غياب تنسيق بين برامج ومناهج التربية على القيم في جميع المواد، مما سيسبب اضطراب لدى المتعلم سواء في مرحلة اكتساب القيم وتطبيقها وتقويمها

[1] أحمد العبودي. مرجع سابق، ص 32.

[2] خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وأليات تعزيزها، المرجع السابق، ص.90

كذلك، وهذا الأمر هو أسوأ من عدم تدريس القيم. فكانت الحاجة إلى توحيد التصور والرؤى والمرجعيات بين المتدخلين في بناء القيم وتقويمها.

3 - تقويم القيم في الاشتغال الصفي

كشف تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على الرهان القوي لأدوار الفاعلين التربويين مقابل ضعف تكوينهم الأساس والمستمر في مجال القيم والتربية عليها، وما له من آثار على ممارستهم التربوية وانخراطهم في إنجاح الإصلاحات ذات الصلة[1]. فمن خلال التقرير يتضح وجود خلل كبير لدى الأساتذة على مستوى معرفة القيم ومنهجية تقويمها، وهذا راجع على سببين رئيسيين: الأول: عدم استفادة اغلب هؤلاء الأساتذة من تكوين في تقويم القيم. والثاني: ضعف التكوين في حالة وجوده. لذلك ينبغي العمل على تكوين الأساتذة الممارسين في بيداغوجيا القيم تخطيطا وتنفيذا وتقويما. وبالرجوع أيضا إلى الإطار المرجعي المنظم للاشتغال الصفي للمستويات الإشهادية نجده يركز في أهدافه العامة على القيم من خلال[2] :

- تنشئة المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الأخر...
- التشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية المغربية.
- اكتساب قيم وأخلاق وميولات أصلية تنمو وتنفتح على التراث الوطني والعالمي.

إلا انه وبالرجوع إلى موجهات تقويم الكفاءات في المدخل وفي نفس مذكرة الإطار المرجعي نسجل مجموعة من الملاحظات فيما يتعلق بتقويم القيم:

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير، يناير 2017، ص.9.

[2] وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي، للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، مادة التربية الإسلامية، جميع الشعب، 2016، المذكرة رقم 16/ 101. ص.1.

ففي مدخل التزكية (القرآن الكريم والعقيدة) هناك ملاحظات أهمها:

- تقويم حفظ القرآن الكريم كتابة وتجويدا.
- تقويم مهارة الفهم في السورة القرآنية المقررة.
- تقويم مهارة الاستشهاد اعتمادا على السورة المقررة.
- تقويم قدرة المتعلم(ة) على توظيف السورة القرآنية المقررة في معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى.
- تقويم قدرة المتعلم على إدراك العلاقة القائمة بين الإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، مستثمرا السورة القرآنية المقررة [1].

والملاحظ غياب واضح لتقويم القيم في هذا المدخل والاقتصار على تقويم الجانب المعرفي وإهمال البعد الوظيفي للمفاهيم وعلاقتها بالقيم بل ودورها في ترسيخها.

وفي مدخل الاقتداء:

- يتم تقويم معارف المتعلم (ة) وقدرته على تمثل أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم ومقاصدها وفقهها.
- تقويم قدرته على بناء مواقف منسجمة مع القيم المستخلصة من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ومقاصدها وفقهها[2].

وبالتالي ظل التعامل مع تقويم القيم في هدا المدخل مقتصرا على مستوى بناء المفاهيم وتحفيز المتعلم على التعبير عن موقف إيجابي من سيرته صلى الله عليه وسلم دون أن يمتد دلك إلى جوانب عملية تطبيقية لهده القيم من خلال أنشطة تعبر عن تمثلها في سلوك المتعلم.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي، للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، المرجع السابق، ص.2

[2] المرجع السابق، ص.2.

وفي مدخل الاستجابة: تقوم قدرات ومهارات المتعلم بفقه الأسرة (الزواج، الطلاق، بناء الأسرة، رعاية الأطفال...) وذلك عبر تقويم:

- معرفته لأحكام فقه الأسرة ومقاصدها.
- قدرته على استخلاص مقاصد أحكام فقه الأسرة.
- قدرته على استثمار المقاصد في تقويم الموقف والسلوك[1].

وكلها قدرات ومعارف لم يتم توظيفها في البعد القيمي والسلوكي للمتعلم. فهل المقاصد كافية لتقويم موقف وسلوك المتعلم إدا لم يتم ربطها بوضعيات تطبيقية عملية تستثمر البناء الذاتي لمواقف إيجابية.

وفي مدخل القسط: تقوم معارف المتعلم وقدرته على التمييز بين الحقوق (حق الله، حق النفس، حق الغير، حق المحيط) وحمايتها من خلال:

- معرفته بالحقوق الأربعة (حق الله، حق النفس، حق الغير، حق المحيط).
- التمييز بين هده الحقوق.
- تكوين تمثل بخصوص كل حق من هده الحقوق.
- اتخاذ موقف تجاه أي تجاوز يمس هده الحقوق.

وفي مدخل الحكمة:

تقوم قدرة المتعلم(ة) على تعرف القيم واتخاذ المبادرة الإيجابية لتحقيق النفع العام والخاص، وذلك عبر الاتي:

- تعرف القيم المرتبطة بالموضوعات المقررة بمدخل الحكمة.
- توظيفها في بناء الرأي واتخاذ الموقف.
- اتخاذ مبادرات إيجابية[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي، للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، المرجع السابق، ص.2

[2] المرجع السابق، ص.3

فالتعاطي مع تقويم القيم من خلال المدخلين: القسط والحكمة حسب الإطار المرجعي ظل كسابقه من المداخل مقتصرا على مستوى بناء المفاهيم وتحفيز المتعلم على التعبير عن موقف إيجابي منها ببيان فضائلها وما يناقضها من القبائح، دون أن يمتد إلى جوانب عملية وتطبيقية لهذه القيم. ولعل هذا ما أشارت إليه الرؤية من خلال احتسابها في تقييم المردود الدراسي والتكويني، ووضع صيغ محفزة على الخدمة التطوعية للتلاميذ والطلبة المتمدرسين في التكوين المهني، ووضع صيغ محفزة على الخدمة التطوعية للتلاميذ والطلبة المتمدرسين في التكوين المهني. في إطار مشروع المؤسسة من قبيل الانخراط في برامج التربية البيئية أو الطرقية والمبادرات ذات الطابع الاجتماعي والتضامني. مع احتسابها في تقييم مردودهم الدراسي والتكويني"[1]. لذلك ينبغي وضع المتعلم في وضعيات حياتية اجتماعية حقيقية ومعاشة لتقويم مدى تمثلاتهم للقيم التي تلقوها وهو منهج معمول به في اليابان وغيرها. فجعل المتعلم في وضعيات حياتية يسهم في إمكانية تقويم القيم واكتسابها والانفتاح على أنشطة الحياة المدرسية عبر أنشطة الأندية التربوية باعتبارها مجالا خصبا لتقويم القيم.

إن الأنشطة ضمن الأندية المدرسية فرصة لكشف الطاقات الإبداعية الكامنة في المتعلمين ومناسبة لامتصاص جانب من اندفاعاتهم ومتنفس رحب يمكن من ترشيد ما فيهم من طيش أو جموح، فضلا عن كونها صيغة عملية تجمع بين التثقيف والترفيه عبرها يتم اكتساب قيم التنافس الشريف والتضامن الاجتماعي وبث روح العمل الجماعي في إطار المشروع الشخصي للتلميذ أو مشروع القسم أو مشروع المؤسسة. ومن خلالها أيضا يعزز المتعلمون قدراتهم الفكرية ومهاراتهم البدنية ويطورونها[2]. وبالتالي لا يمكن الحديث عن تقويم فقط داخل الفصل الدراسي أو خلال الممارسة الصفية، ومن تم ينبغي الإشارة إلى تنوع فضاء التقويم لأن عملية تقويم القيم ليست عملية اختبار تحريري أو شفهي داخل الفصل الدراسي، بل هو عمل ميداني مستمر لرصد ومتابعة المؤشرات المعرفية والسلوكية

[1] من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح: 2015-2030. ص.56.
[2] أحمد العبودي:" تدريسية مادة التربية الإسلامية ". ص33.

والانفعالية. وفي فضاءات تعليمية موازية داخل المؤسسة (كقاعات المسرح والرياضة والسينما والمطعم والمكتبة وقاعة الإعلاميات..) وخارج المؤسسة ك(الخرجات الدراسية والرحلات المدرسية والزيارات الميدانية لمؤسسات اجتماعية أو ثقافية أو رياضية أو سياسية أو جمعوية وطنية ودولية). وكل ذلك يشكل فضاء للتقويم يسمح ببروز مؤشرات لدى المتعلمين[1].

كما لا ينبغي إغفال مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأدوارها الوازنة أثناء بناء وتقويم القيم: (الأسرة وسائل الإعلام وباقي المؤسسات التي تؤدي وظائف ذات صلة بالتربية والتثقيف والتأطير، وقد أكد تقرير المجلس الأعلى[2]، على ضرورة إشراك مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهي وحدات متكاملة تؤدي رسالة تربوية واحدة في غرس القيم. بحث لا يمكن فصلها وتجزيئها عن بعضها أو الأخذ بواحدة والاستغناء عن الأخرى ولا سيما أن وسائل الإعلام دخلت كمنافس قوي لتتولى عملية التنشئة الاجتماعية. فهي توظف كل ما تملكه من وسائل الإغراء والاستقطاب، فلا يملك المتعلم معها إلا الإذعان والاستسلام.

خاتمة:

وفي ختام هده الدراسة لا يسعنا إلا التوقف عند مجموعة من الخلاصات التركيبية يمكن إجمالها في الاتي:

- عملية تقويم القيم أهم أهداف العملية التعليمية وهي أمر وجداني وروحي غيبي يستحضرها المتعلم في فؤاده وبقدر إيمانه بها يتفاوت تشبثه وعمله بها ودفاعه عنها ودعوته إليها.
- تحديث طرق وأليات جديدة في المنهاج لتقويمها.

[1] الصمدي خالد: " القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الأساسية وأليات تعزيزها ". منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو 2008. ص.102.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول: التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير، يناير 2017، ص 98.

- المنهاج عدد الأطر الموجهة للمحتوى فنجد: مركزية السورة القرآنية، مركزية القيم، المقاصد، المفهوم، المدخل... وتعدد هده الأطر الموجهة يناقض الجانب العملي ويحدث تشويشا لدى التنزيل وهذا يستدعي بناء منهاج المادة على مرتكز ومؤطر واحد.
- غياب التنسيق بين برامج ومناهج التربية على القيم في جميع المواد، مما يسبب اضطراب لدى المتعلم وهذا الأمر يعتبر أسوأ من عدم تدريسها.
- توحيد التصور والرؤى والمرجعيات بين المتدخلين في بناء القيم وتقويمها.
- عدم استفادة أغلب الأساتذة من تكوين في تقويم القيم أو ضعف تكوين في حالة وجوده.
- غياب واضح لتقويم القيم في الإطار المرجعي والاقتصار على تقويم الجانب المعرفي وإهمال البعد الوظيفي للمفاهيم وعلاقتها بالقيم بل ودورها في ترسيخها.
- ظل التعامل في تقويم القيم مقتصرا على تحفيز المتعلم التعبير عن موقف إيجابي دون أن يمتد دلك إلى جوانب عملية تطبيقية لهده القيم من خلال أنشطة تعبر عن تمثلها في سلوك المتعلم.
- وضع المتعلم في وضعيات حياتية اجتماعية حقيقية ومعاشة لتقويم مدى تمثلاتهم للقيم التي تلقوها.
- الانفتاح على أنشطة الحياة المدرسية عبر أنشطة الأندية التربوية باعتبارها مجالا خصبا لتقويم القيم.
- لا يمكن الحديث عن تقويم القيم فقط داخل الفصل الدراسي أو من خلال الممارسة الصفية ومن تم ينبغي الإشارة إلى تنوع فضاء التقويم.
- عملية تقويم القيم ليست عملية اختبار تحريري أو شفهي داخل الفصل بل هو عمل ميداني مستمر
- إشراك مؤسسات التنشئة الاجتماعية أثناء بناء وتقويم القيم.

بيبليوغرافيا

- الحداد ماجد، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007.
- الفيروز بادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط2، 1978.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تقرير حول: التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي. يناير 2017.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح، 2015-2030.
- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور). لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، 2003.
- أحمد العبودي، تدريسية مادة التربية الإسلامية من التخطيط إلى التقويم، القرويين للنشر والتوزيع. ط1، 2022.
- جون جاك روسو، إميل، ترجمة الدكتور نظمي لوقا، دار النشر العامة للطباعة والنشر، ط1.، 1958.
- خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وأليات تعزيزها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2008.
- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل العربي، بيروت، لبنان، ب.ت.
- علي خليل مصطفى، القيم الإسلامية والتربية، دار طيبة، بيروت، لبنان، ط1، 1980.
- مجد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أكتوبر 2003.
- مصطفى مزياني، التربية دعامة مركزية لتحقيق التنمية، قراءة في كتاب: التربية والتنمية وتحديات المستقبل مقاربة سوسيولوجية، مجلة كراسات تربوية العدد01، مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، 2014.

- مهدي عبد الحليم، تعليم القيم فريضة غائبة، مجلة المسلم المعاصر، عدد 65-66، 1993.
- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية، جميع الشعب، رقم 101/16، 2016.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 2000.
- وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، يونيو 2016.

الوضعية الدامجة في مادة التربية الإسلامية
بين التنظير والتنزيل

د. عبد الكريم بودين

أستاذ مؤهل ومكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الدار البيضاء سطات، المغرب

د. محمد حمراوي

مفتش تربوي للتعليم الثانوي بجهة الدار البيضاء سطات، مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء سطات

مقدمة:

1. التأطير النظري للورقة البحثية:

1.1 التأطير المفاهيمي:

1-1-1 تعريف مادة التربية الإسلامية:

نسجل أن مادة التربية الإسلامية تعرف لأول مرة في منهاج المادة الصادر بتاريخ 11 يونيو 2016 والذي جاء فيه ما يلي: "التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه ونموه العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي، ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية وإعدادها إعدادا شاملا ومتكاملا وذلك استنادا إلى:

المبدأ: ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية.

الغاية: اكتساب القيم الأساس للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد.

المداخل: التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة"[1]

بناء على ما سبق، يمكن تسجيل الاستنتاجات التالية:

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، يونيو 2016، (ص:7)

- أنها مادة تعليمية ضمن منهاج دراسي، تشغل حيزا محددا في زمن التعلم.
- أن لها مفردات محددة ينبغي أن يلتزم المدرس بها.
- أنها تجعل المتعلم في صلب اهتمامها.
- أن وجود هذه المادة يستند بالأساس إلى حاجة لدى المتعلم المسلم ينبغي إشباعها.
- أن الغاية من مادة التربية الإسلامية بناء القيم الأساس للدين المتمركزة حول قيمة "**التوحيد**" المركزية، وهذا التحديد يحمي المادة من الخوض في الجزئيات والتفاصيل.
- أنها تعتمد "مداخل" لتصريف مفردات المنهاج من داخل المرجعية الثقافية الإسلامية، وهي: التزكية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة؛ وهي كلها تمثل وظائف النبوة التي جاء التنصيص عليها في مواطن عدة من كتاب الله تعالى منها قوله عز وجل في سورة الجمعة: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾. (الآية: 2)

2-1-1تعريف الوضعية الدامجة لغويا وإجرائيا:

التعريف اللغوي[1]: ورد في مقاييس اللغة لابن فارس أن المادة اللغوية (د م ج) مدارها حول الانطواء والستر والخفاء، وفي باقي المعاجم اللغوية كلسان العرب وجمهرة اللغة وتاج العروس وغيرها ترددت المعاني الآتية:(دخول الشيء في الشيء واستحكامه فيه، الخلط والانصهار والتضافر؛ التكيف والالتئام والتوافق والانسجام؛).

[1]الأزدي أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد (ت321هـ) :جمهرة اللغة تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين - بيروت الطبعة: الأولى، 1987 م./ القزويني الرازي، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء معجم مقاييس اللغة (ت395 هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر/ الأنصاري الإفريقى محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت الطبعة الثالثة 1414 هـ، / الحسيني الزَّبيدي محمّد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، إصدار وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت 1965م.

التعريف الإجرائي: الوضعية الإدماجية، أو **الناظمة**، أو **المركبة**، أو **النسقية**، أو **البنائية** هي: "وضعية مشكلة ينطلق منها المدرس بداية كل وحدة دراسية، ويدمج فيها القضية المركزية للمقطع المقرر من السورة القرآنية المقررة مع المفاهيم المركزية للدروس الخمسة، بدل تخصيص وضعية مشكلة لكل درس، كما كان يعمل به في المنهاج السابق."[1]

2.1 أهمية الوضعية الدامجة:

♦ عرف منهاج مادة التربية الإسلامية مراجعة دخلت حيز التنفيذ في الموسم الدراسي2017/2016 م، همت هندسة المنهاج بإعطاء الأولوية للبعد القيمي المنبثق من القرآن الكريم، وبالانتقال من خيار المكونات في سلك التعليم الابتدائي، والوحدات التربوية في السلك الثانوي، الإعدادي والتأهيلي، إلى **خيار المداخل** التي تعبر في منطوقها على منظومة من القيم القرآنية(**التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة..).**

وقد نصت الوثائق التربوية لمادة التربية الإسلامية على البعد التكاملي لهذه المداخل باعتبارها منطلقات وجدانية ومعرفية وسلوكية وسيكوبيداغوجية، تمكن من المحافظة على وحدة شخصية المتعلم(ة)، العقلية والروحية والجسدية. ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا بالانطلاق من وضعية مشكلة دامجة لبناء التعلمات.

♦ اعتبار الوضعية الدامجة من مظاهر: "التنزيل الديداكتيكي للمنهاج وكذا توجيهات الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية، والمذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة، التي تنص على أن يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم (السورة المقررة) وتمثلاته الخاصة بالمداخل الخمسة"[2]

[1] محمد لهوير ومصطفى فاتيحي، مستجدات منهاج التربية الإسلامية مقاربات إبستمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية، نشر دار إحياء العلوم الزاهرة، الدار البيضاء، 2020، (ص: 58) بتصرف.

[2] محمد لهوير ومصطفى فاتيحي، مرجع سابق، (ص: 59).

3.1 أسس ومبررات بناء التعلمات عبر الوضعية الدامجة:

♦ إن عملية تنزيل المنهاج تمر بالضرورة عبر تلك الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية التي ينجزها المدرسون والمدرسات في الفصول الدراسية؛ لكن هذه العملية لا تتحكم فيها الأسس النظرية والخلفيات العلمية للمنهاج الدراسي، بل تتدخل فيها عوامل كثيرة من أهمها شخصية المدرس وتكوينه وفهمه للمنهاج[1].

♦ لقد جاء المنهاج الجديد للمادة بمجموعة من المستجدات التي سعت إلى تنزيل مجموعة من الممارسات التربوية التجديدية، سواء على مستوى بناء التعلمات أو تقويمها، وذلك في إطار أجرأة المقاربة بالكفايات.

♦ من أهم تجديدات منهاج المادة، المقاربة بالمداخل، هذه المقاربة التي تسعى إلى التكامل والبناء النسقي للتعلمات، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال اعتماد وضعية دامجة تجمع شتات مشكلات دروس الوحدة، خصوصا إذا علمنا أن الوضعية المشكلة، في جوهرها وغاياتها، تشكل مقاربة لبناء المعارف في السياق المدرسي اعتمادا على العلاقات التفاعلية التي تربط المتعلم بواقعه، مما يمكن من إعطاء معنى ودلالة للتعلمات.

♦ تنصيص الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية ومذكرات المراقبة المستمرة على ضرورة اعتماد وضعيات تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بالمادة.

وتحت بند، وصف بالهام جدا، في ختام وثيقة الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي، لمادة التربية الإسلامية، والصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 21 نونبر 2016، تم التنصيص على ماهية جامعة للمادة تعطي خصائص جوهرية لبنيتها، إذ "تعتبر مادة التربية الإسلامية مادة واحدة مندمجة ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج، وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم. ويتم تقويم المادة في بعدها التكاملي

[1] محمد الأنصاري، المنهاج الدراسي وتجديد الممارسات التربوية، المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجا، مج مسالك التربية والتكوين، المجلد 2، ع 1، 2019، (ص: 58).

انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة، وضعية تقويمية واحدة أو وضعيتين تقويميتين على الأكثر"[1].

وإذا كنا نقوم بالوضعية الدامجة فالأولى الانطلاق منها لبناء التعلمات.

♦ تنصيص منهاج المادة بسلك التعليم الابتدائي على الاشتغال بالوضعية الدامجة تلميحا وتصريحا، حيث ورد في محور "المبادئ الموجهة لبرنامج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي"، ما يلي: (توزيع مداخل التربية الإسلامية وفق تصور بيداغوجي موحد، بحيث خصص الأسبوع الأول من كل سنة لمعالجة وضعية تقويمية مرتبطة بالتقويم التشخيصي الخاص بكل مدخل، تتضمن الموضوعات التي درست في السنة الماضية؛ ويخصص الأسبوع الأخير من السنة لكل مدخل، لمعالجة وضعية تقويمية دامجة للمفاهيم والموضوعات التي درست طيلة السنة)[2].

وفي محور التوجيهات المنهجية لتدريس موضوعات المداخل، تكرر التوجيهان التاليان:

♦ تخصيص الأسبوع الأول من كل سنة لمعالجة وضعية مرتبطة بالتقويم التشخيصي تلامس موضوعات... في السنة الماضية.

♦ تخصيص الأسبوع الأخير من كل سنة لتقديم وضعية تقويمية جامعة لموضوعات.... [3]

4.1 توجيهات تربوية للعمل بالوضعية المشكل وفق منهاج المادة:

♦ استحضار مركزية السورة القرآنية وهيمنتها على باقي المداخل معرفيا وبيداغوجيا وديداكتيكيا؛

1وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 099/16، بتاريخ 21 نونبر 2016، (ص: 8).

2- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية لسلك التعليم الابتدائي، (ص:4).

3- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية لسلك التعليم الابتدائي، مرجع سابق (ص:10، 12)

- ♦ بلورة القضية المركزية للسورة القرآنية؛
- ♦ بلورة قضية الوحدة الدراسية من خلال:
  - تقسيم السورة القرآنية إلى مقاطع تعالج قضايا فرعية مرتبطة بالقضية المركزية للسورة، ومؤطرة للقضايا الواردة في كل وحدة؛
  - بناء الوضعية المشكل للوحدة الدراسية انطلاقا من القضية المركزية للمقطع القرآني المؤطر لمختلف المفاهيم والقضايا الواردة في الوحدة الدراسية؛
- ♦ ضرورة استصحاب الوضعية المشكل في مختلف محطات ومراحل إنجاز دروس الوحدة الدراسية.

2. الوضعية الدامجة في الوثائق التربوية والممارسة الصفية لمادة التربية الإسلامية، لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي

1.2 الوضعية الدامجة من خلال الوثائق التربوية للمادة:

تعد الوثائق التربوية للمادة مرجعا نظريا مؤطرا للاشتغال البيداغوجي والديداكتيكي، وموحدا للتصور، وموجها يستثمر لتحقيق الغايات الكبرى للمنظومة التربوية ببلادنا، ومنها مادة التربية الإسلامية، فما مدى حضور الوضعية الدامجة كرؤية متقدمة للاشتغال الصفي في وثائق المادة؟ للإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا شبكة لاستقراء هذه الوثائق، ضمناها مفهوم الدمج، وما يرتبط بمعناه تصريحا أو تضمينا، وتم حصرها فيما يلي: (الدمج، التكامل، الوحدة(الوحدة الدراسية)، الترابط، الجمع (الجامعة)، النسق، الشمولية، التداخل، الانسجام، المركزية، التوازن، التشبيك المفاهيمي، التركيب).

ويمكن قراءة شبكات استقراء مدى حضور مبدأ الدمج، واستخلاص النتائج من خلال ما يلي:

2-1-1 على مستوى المنهاج:

الجدول رقم 1(أ): نسبة حضور مفاهيم الدمج بوثيقة المنهاج

المفهوم / الوثيقة	نسبة حضور مفاهيم الدمج الآتية:							
	الدمج	التكامل	الوحدة	الترابط	وضعية جامعة	النسق	الشمولية	التغطية
منهاج السلك الابتدائي	10	5	5	3	7	0	1	0
منهاج الثانوي بسلكيه	7	6	0	0	0	2	3	0

الجدول رقم1 (ب): نسبة حضور مفاهيم الدمج بوثيقة المنهاج

المفهوم / الوثيقة	نسبة حضور مفاهيم الدمج الآتية:						النسبة المئوية لحضور مفاهيم الدمج بوثيقة المنهاج
	التداخل	الانسجام	المركزية	التوازن	التشبيك المفاهيمي	التركيب	
منهاج السلك الابتدائي	0	3	1	1	2	6	56.41%
منهاج الثانوي بسلكيه	1	1	1	5	2	6	43.59%

2-1-2 على مستوى الأطر المرجعية:

الجدول رقم 2 (أ): نسبة حضور مفاهيم الدمج بوثيقة الإطار المرجعي

المفهوم / الوثيقة	نسبة حضور مفاهيم الدمج الآتية:							
	الدمج	التكامل	الوحدة	الترابط	وضعية جامعة	النسق	الشمولية	التغطية
الإطار المرجعي للسادس ابتدائي	1	2	0	0	0	0	0	1
الإطار المرجعي للثالثة إعدادي	4	3	0	0	0	0	0	0
الإطار المرجعي للأولى بكالوريا	2	3	0	0	0	0	0	0

الجدول رقم 2 (ب): نسبة حضور مفاهيم الدمج بوثيقة الإطار المرجعي

المفهوم / الوثيقة	نسبة حضور مفاهيم الدمج الآتية:						النسبة المئوية لحضور مفاهيم الدمج بالإطار المرجعي
	التداخل	الانسجام	المركزية	التوازن	التشبيك المفاهيمي	التركيب	
الإطار المرجعي للسادس ابتدائي	0	0	1	0	0	2	19.45%
الإطار المرجعي للثالثة إعدادي	0	0	1	0	5	2	41.66%
الإطار المرجعي للأولى بكالوريا	0	1	1	0	5	2	38.89%

3-1-2 على مستوى مذكرات المراقبة المستمرة[1]:

الجدول رقم 3(أ): نسبة حضور مفاهيم الدمج بوثيقة مذكرة المراقبة المستمرة

المفهوم / الوثيقة	نسبة حضور مفاهيم الدمج الآتية: الدمج	التكامل	الوحدة	الترابط	وضعية جامعة	النسق	الشمولية	التغطية
م. م. المستمرة للسادس ابتدائي	1	3	0	0	0	0	0	1
م. م. المستمرة للثالثة إعدادي	1	1	0	0	0	0	0	1
م. م. المستمرة للأولى بكالوريا	1	0	0	0	0	0	0	0

الجدول رقم 3 (ب): نسبة حضور مفاهيم الدمج بوثيقة مذكرة المراقبة المستمرة

المفهوم / الوثيقة	نسبة حضور مفاهيم الدمج الآتية: التداخل	الانسجام	المركزية	التوازن	التشبيك المفاهيمي	التركيب	النسبة المئوية لحضور مفاهيم الدمج بالإطار المرجعي
م. م. المستمرة للسادس ابتدائي	0	0	0	0	0	0	35.71%
م. م. المستمرة للثالثة إعدادي	0	1	0	0	0	1	35.71%
م. م. المستمرة للأولى بكالوريا	0	0	0	1	0	2	28.58%

3- مقارنة نسبة الحضور على مستوى الأسلاك والوثائق:

الجدول رقم 4: مقارنة نسبة حضور مفاهيم الدمج بالوثائق التربوية في الأسلاك التعليمية

السلك / الوثيقة	الابتدائي (السادس)	الإعدادي(الثالثة)	التأهيلي(الأولى)	المجموع	النسبة العامة
المنهاج	44	34x2		112	69.13%
الأطر المرجعية	7	15	14	36	22.22%
م.م. المستمرة	5	5	4	14	8.64%
المجموع	56	54	52	162	100%
النسبة العامة	34.56%	33.33%	32.09%	100%	

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 105/16، بتاريخ 1 دجنبر 2016،

1.3: ملاحظات:

3-1-1 على مستوى الوثائق:

يتصدر المنهاج وثائق المادة في الحضور القوي لمفاهيم الدمج ضمن مفرداته يقارب نسبة 70%، مما يؤكد أن واضعي المنهاج، كانت لهم رؤيا واضحة حول الاشتغال الدامج المحقق للتكامل والانسجام بين المفاهيم الدراسية. في المقابل نجد أن باقي الوثائق لم يكن لها نفس الاهتمام بمبدأ الدمج، حيث لم تتجاوز مذكرات المراقبة نسبة 9%، أما الأطر المرجعية، فبلغت نسبة 22%، وهي نسب تترجم اهتمام منهاج المادة بهذا المبدأ، وتؤشر على ما يمكن عده خللا على مستوى بناء الأطر المرجعية ومذكرات المراقبة المستمرة.

3-1-2 على مستوى الأسلاك:

يتصدر السلك الابتدائي حضور مبدأ الدمج في وثائقه، مقارنة بالسلكين الإعدادي والتأهيلي. نسب حضور مبدأ الدمج في الأسلاك الثلاثة متقاربة.

3-1-3 استنتاجات:

مفاهيم الدمج التي تم استقراؤها تشير في أغلبها إلى الوضعيات التقويمية بدل الوضعيات البنائية، ومن منطلق توافق أسس تقويم التعلمات مع أسس بناء التعلمات، يستشف أن حضور الوضعية الدامجة في البناء، يمليه منطق تدريس المتعلم بما يتم تقويمه به. وثائق مادة التربية الإسلامية تؤكد على اعتماد الوضعية الدامجة في بناء التعلمات سواء باعتماد وضعية واحدة أو وضعيتان. ومبدأ الدمج في تدريس وتقويم التعلمات حاضر في وثائق المادة تصريحا وتضمينا.

4. مقارنة نسبة حضور مبدأ الدمج، من خلال الامتداد المفاهيمي:

جدول رقم 5: مقارنة نسبة حضور مبدأ الدمج، عبر الامتداد المفاهيمي

	السلك الابتدائي	السلك الإعدادي	السلك التاهيلي	المجموع	النسبة المئوية
الدمج	12	12	10	34	21.51%
التكامل	10	10	9	29	18.35%
الوحدة	5	0	0	5	3.16%
الترابط	3	0	0	3	1.89%
وضعية جامعة	7	0	0	7	4.43%
النسق	0	2	2	4	2.53%
الشمولية	1	3	3	7	4.43%
التغطية	2	1	0	3	1.89%
التداخل	0	1	1	2	1.26%
الانسجام	3	2	2	7	4.43%
المركزية	1	1	1	3	1.89%
التوازن	1	5	5	11	6.96%
التشبيك المفاهيمي	2	7	7	16	10.12%
التركيب	8	9	10	27	17.08%
المجموع	55	53	50	158	100%
النسبة المئوية	34.81	33.54%	31.64%	100%	

1.4 على مستوى حضور مفاهيم مبدأ الدمج:

نسجل نسب حضور مفاهيم الدمج حسب المجموعات الآتية:

المجموعة الأولى: الدمج، التكامل، التركيب، التشبيك المفاهيمي

المجموعة الثانية: التوازن، وضعية جامعة، الشمولية، الانسجام، الوحدة.

المجموعة الثالثة: النسق، الترابط، التغطية، المركزية، التداخل.

وتشكل المجموعة الأولى أعلى نسبة حضور بوثائق المادة مقارنة بالمجموعتين الثانية والثالثة، وقد ضمت تصريحا مباشرا بمفهوم الدمج والمفاهيم الدالة على معناه، كالتكامل، والتركيب، والتشبيك. مما يدل على عناية وثائق المادة بهذا المفهوم. أما المفاهيم الواردة في المجموعتين الثانية والثالثة، ورغم ضعف نسب ورودها، فإنها تعضد المجموعة الأولى، وتفتل فتلها في العناية بمبدأ الدمج، والتأكيد عليه.

2.4 على مستوى حضور مبدأ الدمج في وثائق الأسلاك الثلاثة:

الملاحظ أن النسب متقاربة، ويبقى في مقدمتها السلك الابتدائي.

5. الوضعية الدامجة من خلال الممارسة الصفية:

من خلال الزيارات الصفية للسادة الأساتذة، وتبعا للتقارير المحررة بهذا الشأن يمكن استخلاص ما يلي: الاشتغال بالوضعيات المشكلة البنائية بشكل عام يعرف تناميا، يحتاج إلى مزيد تأطير وتكوين قصد تملك آليات الاشتغال بها. ولا يمتلك السادة الأساتذة أي تكوين نظري أو تطبيقي حول الوضعية الدامجة البنائية. كما أن الاشتغال بالوضعيات الدامجة على مستوى بناء التعلمات، لم يسبق للسادة الأساتذة الاشتغال بها، ولذلك فقد كانت بدايات الانطلاق في هذا المشروع منذ سنتين من خلال التجريب بمؤسسات تعليمية محدودة، وعقد لقاءات تكوينية نظرية وتطبيقية، وورشات لإعداد نماذج لوضعيات دامجة، وذلك في أفق تعميم الاشتغال بها، بعد رصد العوائق والتعثرات.

6. نموذج تطبيقي لسيناريو وضعية دامجة بالسلك الإعدادي:

<u>أولا: مقطع الانطلاق</u>

نشاط 1: تقديم الوضعية ــ الدامجة

السياق: أقلع جارك زيد عن تناول المخدرات، وبعد فترة انتقل إلى الحي المجاور، فسأله صديقه سعيد عن سبب ارتحاله. فأجابه بقوله : إنما هجرت المخدرات لكونها مضرة بالصحة، والتوبة تقتضي هجرة مكان وقوع المعصية، كما ترك الصحابة مكة لكون أهلها عصاة ومشركين. فقال له سعيد: أدع الله بأسمائه الحسنى أن يغفر ذنبك فهو التواب الرحيم. وأقبل على الله بالصلاة والعبادة فهي دليل استجابتك وتصديق توبتك عوض هجرتك لحيك. فأجابه بقوله: بل الدليل على الاستجابة هو تطهير القلب، وتحليته بالتقوى والإيمان بالله تعالى فقط. وأما الصلاة والعبادة فغالب الناس يتركونها، فليست دليلا للخضوع. فتدخلت قائلا: كيف يدعو الله بأسمائه وليس له إلا اسم واحد وهو الله!.

السند: قال النبي ﷺ "المهاجر من هجر ما نهى الله عنه".

نشاط 2: تملك الوضعية: يقرأ الأستاذ والمتعلمون الوضعية الدامجة، ثم يحدد المتعلمون الشخصيات، والأحداث الواردة فيها، مع استخراج المشكلات واقتراح الفرضياتلمعالجتها.

مؤشرات إنجاز الأنشطة: يوظف المتعلم لغة ملائمة وينصت، ويشارك بفاعلية، ويعبر عن حاجاته وأفكاره وآرائه، واختياراته أثناء تقديم حلول للمشكالات الواردة في الوضعية على شكل فرضيات،ويحترم أخلاق التواصل وأدبياته، ثم يصيغ الفرضيات ويتفاعل مع مقترحات زملائه.

ثانيا: مقطع بناء التعلمات

المهمة1: تصنيف المواقف حسب كل درس من دروس المداخل، مع إبداء الرأي وتعليله.

نشاط 1: تصنيف المواقف: يستخرج المواقف الواردة في الوضعية الدامجة ثم يصنف المواقف ويربطها بدروس المداخل.

نشاط 2: التعبير عن الرأي إزاء المواقف الواردة في الوضعية: يبدي الرأي إزاء المواقف المرتبطة بدروس المداخل ثم يعلله.

المهمة 2: النص القرآني

نشاط 1: قراءة النص القرآني: القراءة التوجيهية للأستاذ ثم قراءات المتعلمين

نشاط 2: القاعدة التجويدية (أحكام النون الساكنة: الإظهار):تحديد مفهوم القاعدة، مع القيام بتطبيقات حولها.

نشاط 3: الشرح السياقي: يستخرج المتعلمون الكلمات الصعبة الواردة في السورة المقررة مع بيان معناها وظيفيا (التركيز على الآيات الموظفة في الدروس)، ثم توظيفها في جمل وسياقات.

نشاط 3: تحليل النص القرآني: يحدد المتعلمون الآيات التي تناسب كل درس من دروس المداخل اللاحقة مع تصنيفها في جدول، وتبنى التعلمات من خلال الإجابة عن التعليمات المتعلقة بالدعامات.

نشاط 4: استخراج القيم الواردة في الآيات المحددة (المناسبة لدروس المداخل):يستخرج المتعلمون القيم المستفادة من الآيات الوظيفية، مع ربطها بدروس المداخل، والقيمة المركزية، والقيم الناظمة.

مؤشرات إنجاز الأنشطة: يوظف المتعلم تقنيات التواصل لبناء معارفه، ويحاور، ويناقش ويبرهن، ويعلل أراءه، ثم يحلل الآيات ويستعمل معانيها وظيفيا حسب المطلوب، ثم يتقاسم المتعلمون النتائج والمعطيات ويصنفوها تصنيفا صحيحا.

ثالثا: مقطع التقويم

يمحص المتعلمون فرضيات وآراء كل درس تمحيصا أوليا، مع إرجاء التمحيص والترجيح النهائي، إلى نهاية كل درس من دروس المداخل اللاحقة. ثم يوظف المتعلمون السورة المقررة لتعبئة الجدول المشتمل: عناوين دروس المداخل.

مؤشرات إنجاز الأنشطة: يمحص المتعلم الفرضيات تمحيصا أوليا سليما بتعليل مواقفه تعليلا سليما واضحا. ويعبر عن آرائه ويعللها تعليلا سليما واضحا.

رابعا: مقطع الاستثمار

يقترح المتعلمون خطة/مشروعا/ برنامجا، لاستثمار القيم المستفادة من السورة المقررة.

مؤشرات إنجاز الأنشطة: يبدي المتعلم رأيه ويقترح بتعاون مع زملائه، كما ينصت لاقتراحاتهم، ويتفاعل معهم تفاعلا إيجابيا.

خاتمة:

في ختام ورقتنا البحثية ووفاء لما سبق ذكره في مقدمتها سنذكر بمشكلة البحث وفرضياته مع تمحيصها، وطرح التوصيات والاقتراحات المفيدة في الباب.

مشكلة البحث وأسئلتها الفرعية: إذا كانت الوضعية الدامجة آلية نسقية تتجاوز التجزيئية بناء وتقويما ضمن المقاربة بالكفايات، فإلى أي حد تحضر تنظيرا وتنزيلا؟ وهذا يحيلنا على التساؤل عن: (المقصود بالوضعية الدامجة؟ أسس الاشتغال بها؟ وكيف نصت عليها الوثائق التربوية؟ وما مدى حضورها في الممارسة الصفية؟

فرضيات البحث:

- ♦ المادة تمتلك تصورا واضحا لتوظيف الوضعية الدامجة نظريا وتطبيقيا.
- ♦ لا تمتلك المادة تصورا واضحا لهذا التوظيف، نظريا وتطبيقيا.
- ♦ امتلاك المادة لتصور نظري متكامل لتوظيف الوضعية الدامجة، وغياب شروط تنزيلها.

تمحيص الفرضيات

الفرضية الأولى: المادة تمتلك تصورا واضحا لتوظيف الوضعية الدامجة نظريا وتطبيقيا.

أثبتت الدراسة التحليلية للوثائق التربوية صحة الفرضية في شقها النظري سواء على مستوى المنهاج أو الإطار المرجعي أو مذكرات المراقبة المستمرة، لكن على العكس من ذلك فقد تبين في الشق التطبيقي عدم صحة الفرضية، لأن تنزيل الرؤية المنهاجية في بناء التعلمات وتقويمها عبر الوضعية الدامجة، لم يجد صداه في الممارسة الصفية، فقد بين استقراء تقارير الزيارات الصفية للسيدات والسادة الأساتذة، أنها لا تتبنى الاشتغال بالوضعية الدامجة، في سيناريوهات بناء دروس التربية الإسلامية.

كما أن أغلب مدرسي المادة لا يمتلكون الخلفيات النظرية المتعلقة بمقتضيات وأسس الاشتغال بالوضعية الدامجة في دروس التربية الإسلامية في غياب أي تكوين أساسي أو مستمر.

الفرضية الثانية: لا تمتلك المادة تصورا واضحا لتوظيف الوضعية الدامجة نظريا وتطبيقيا:

ما ذكرناه سابقا يؤكد عدم صحة الشق الأول، لما تم استنتاجه من تحليل مضمون الوثائق التربوية للمادة، على عكس الشق الثاني الذي أكد استقراء تقارير الزيارات الصفية على صحته.

الفرضية الثالثة: امتلاك المادة لتصور نظري متكامل لتوظيف الوضعية الدامجة، وغياب شروط تنزيلها.

من خلال دراسة وتحليل الوثائق التربوية، واستقراء تقارير الزيارات الصفية، فقد تأكدت الصحة التامة لهذه الفرضية في شقيها النظري والتطبيقي.

المقترحات والتوصيات.

-إدراج التأطير على الوضعية الدامجة كاختيار منهاجي، ضمن محتويات مجزوءات التكوين الأساس بالمراكز الجهوية.

-تجديد التكوين المستمر بما ينسجم ومقتضيات ومتطلبات طرق التدريس والتقويم بالوضعية الدامجة تكوينا وتدريسا.

-إعداد دلائل توجيهية تؤطر الاشتغال بالوضعية الدامجة في جميع الأسلاك التعليمية وتتقاطع مع التصور النظري على مستوى الوثائق التربوية المؤطرة للمادة.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.
- الأزدي أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، جمهرة اللغة تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين- بيروت، ط1، 1987.
- الأنصاري الإفريقى محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت الطبعة الثالثة 1414 هـ.
- الأنصاري محمد، المنهاج الدراسي وتجديد الممارسات التربوية، المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجا، مج مسالك التربية والتكوين، المجلد 2، ع 1، 2019.
- الحسيني الزَّبيدي محمّد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، إصدار وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت 1965م.
- القزويني الرازي، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء معجم مقاييس اللغة (ت395 هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر
- لهوير محمد، ومصطفى فاتيحي، مستجدات منهاج التربية الإسلامية مقاربات إبستمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية، دار إحياء العلوم، الدار البيضاء 2020
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية التقويم...، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 099/16، بتاريخ 21 نونبر 2016.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية التقويم...، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 105/16، بتاريخ 1 دجنبر 2016.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية لسلك التعليم الابتدائي يونيو 2016.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، يونيو 2016.

الديمقراطية الصفية: نحو ممارسة صفية جديدة ترسخ قيم المواطنة لدى المتعلمين

د. خالد أوعبو

التربية والدراسات الإسلامية -بناء المناهج وطرق التدريس
عضو فريق البحث في المعرفة والقيم/ جامعة عبد المالك السعدي
باحث معتمد بالمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية

مقدمة

تعد الممارسة الديمقراطية جزءا جوهريا من البناء القيمي الكلي، ويشكل ترسيخ القيم في سلوك النشء اختيارا استراتيجيا لتجديد المدرسة المغربية ولقيامها الأمثل بوظائفها، كما يعتبر مدخل القيم من المداخل الأساسية للمنهاج الدراسي المغربي؛ ذلك أن العديد من الوثائق التربوية الرسمية أكدت على ضرورة نهوض نظام التربية والتكوين بوظائفه تجاه الأفراد، بمنحهم فرصة اكتساب القيم التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، إلا أن القيم المعلنة كأهداف للنظام التعليمي المغربي لا تنعكس على السلوك، يشهد على ذلك استفحال السلوكات المخلة بالقيم داخل المدرسة وفي محيطها، من قبيل ظواهر العنف بمختلف أنواعه، والغش، والتحرش، والإضرار بالبيئة وبالمِلك العام، وغيرها من السلوكات، وذلك بسبب ضعف الانسجام في تعامل المدرسة مع قضايا القيم والتربية عليها؛ وبسبب "الهوة المتنامية بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات، وبين الممارسة الفعلية لها؛ إذ يتبين أن الخطاب النظري المعبر عنه في التوجيهات الرسمية والوثائق المرجعية المعتمدة يشغل موقعا كبيرا، مقابل ممارسات بيداغوجية وتعليمية محدودة الأثر على السلوكات المتوخاة من التربية على القيم"[1]؛ كما جاء في التقرير رقم 17/1 الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بعنوان "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي".

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير رقم 17/1 "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، المملكة المغربية، 2017، ص 10.

ولتجاوز هذه الاختلالات؛ وإلى جانب توصيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بضرورة إيلاء التربية على القيم العناية المستحقة في بناء المناهج والبرامج، منذ المراحل الأولى للتعليم وحتى المراحل العليا منه، والذي اقترح إدماج المقاربة القيمية والحقوقية، في المناهج والبرامج والوسائط التعليمية، كما دعت إلى ذلك الرؤية الاستراتيجية في الرافعة الثامنة عشرة؛ لتجاوز ذلك لابد من إيلاء التربية على الممارسة الديمقراطية داخل الفصول الدراسية العناية والأهمية البالغة.

فرغم الإصلاحات البنيوية التي عرفتها المنظومة التربوية على مستوى بناء المناهج وتطويرها أو على مستوى الاختيار البيداغوجي في اتجاه إعطاء المتعلم هامشا أكبر من الحرية داخل فضاءات المؤسسات التعليمية، وإتاحة الفرصة أمامه للانخراط في مختلف الأنشطة الصفية والمندمجة، بهدف تنمية الوعي الديمقراطي والحس المدني لديه، أو على مستوى إعادة النظر في وظائف المدرسة وأدوارها الفكرية وفي أبعاد العلاقات التربوية في اتجاه ترسيخ ثقافة ديمقراطية منتجة لقيم كالحوار والتضامن والتعاون والتسامح والاختلاف وقبول الآخر، رغم كل ذلك فإن هذه الجهود تصطدم بمجموعة من العقبات والتحديات البنيوية؛ والتي تتمثل بالأساس في الممارسات الصفية التي تبقى عاجزة عن التجاوب مع التوجهات التربوية الرامية إلى ترسيخ البعد الديمقراطي من خلال العلاقات الصفية؛ ممارسات غارقة في ملابسات نظام تربوي يعمل على إعادة إنتاج منظومة من القيم الاجتماعية ذات الطابع التقليدي، نظام يعمل على كبح جماح الطاقات الحيوية لكل مبادرة تستهدف تفعيل الحياة المدرسية بمفهومها الواسع. فالعلاقات الاجتماعية داخل الفصول الدراسية تعتبر مقدمة وأساسا لكل محاولة تتغيى النهوض بالجودة التعليمية في المقام الأول وكذلك الرقي بمجتمع تسمو فيه القيم النبيلة، وإن كل مشروع تربوي إصلاحي لا يمكنه أن يقفز على هذه الحقيقة الكبرى، وهي أهمية النهوض بالحياة التربوية داخل المؤسسات التعليمية.

لأجل ذلك أصبح من اللازم إعادة النظر في طبيعة الدور الذي يلعبه المدرس داخل الفصل الدراسي، في اتجاه تنمية الوعي الديمقراطي والحس المدني لدى المتعلمين، لأن الممارسة الديمقراطية الصفية تساهم بشكل فعال في تربية مواطنين

مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص واعين تمام الوعي بالحقوق والواجبات، ومتشبعين كذلك بروح الحوار وقبول الاختلاف، كما تساهم في الابتعاد عن كل الممارسات السلبية التي تعرقل السمو بالعلاقات الاجتماعية، الممارسات التي يسودها العنف الرمزي والمادي وتغرس في نفوس الناشئة حقدا تجاه المدرسة والمدرس، ذلك الحقد الذي قد يتحول إلى عنف مضاد وتخريب للممتلكات العامة، وهي ظاهرة بتنا نشهدها باستمرار في مؤسساتنا التعليمية.

1. مفهوم الديمقراطية الصفية

تعتبر الديمقراطية بمعناها العام ذاك النظام الإنساني الذي يوفر للفرد كرامته داخل المنظومة الاجتماعية، من خلال ضمان حرية المشاركة في تنظيم شؤونه الحياتية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، والاستقلالية في اتخاذ القرارات التي تخص جميع مجالات حياته. وتعتمد الديمقراطية على عدة مبادئ، أهمها الحرية والعدالة والمساواة، وإلغاء جميع أشكال التمييز بسبب الجنس أو الدين أو العرق أو اللغة أو الطبقة الاجتماعية. وتُعرّف الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي بأنها "منظومة التفاعل التربوي القائمة على نسق العلاقات بين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة والطلبة، وبين المعلمين والإدارة التعليمية"[1]. تتجلى أهمية هذه الممارسات في دورها الجوهري في بناء المجتمع الديمقراطي، على اعتبار أن "الديمقراطية والتربية جزآن متكاملان ومترابطان ارتباطا وثيقا، فالديمقراطية تؤمن بأن التربية وسيلة أساسية من وسائل بناء الشخصية الإنسانية، وتعمل على تعميق المفهوم الديمقراطي، وانتقاله إلى ميدان السلوك والعمل"[2].

[1] وطفة علي، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998، ص 217.

[2] صالح نازلي، الديمقراطية والتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص 25.

أما الديمقراطية الصفية فهي "منظومة العلاقات والممارسات التربوية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، بهدف تيسير ممارسة الطلبة للسلوك الديمقراطي في حياتهم، وتيسير مساهمتهم في ترسيخ الديمقراطية في المجتمع"[1].

فالديمقراطية الصفية تعتبر لبنة أساسية ضمن بناء متناسق ومنظومة ديمقراطية متكاملة داخل الوسط المدرسي، فهي توفر مناخا تربويا "تتحقق من خلاله الأهداف المدنية، وبناء علاقات إنسانية فعالة بين أبناء المجتمع التعليمي على الاحترام وتقدير الآخر والتعبير عن الذات والشعور بالأمن"[2].

2. أسس الممارسة الصفية الديمقراطية

تشكل الممارسة الصفية الديمقراطية أحد أهم الصيغ الحضارية للمدرسة الجديدة، وتساهم في تأصيل القيم الديمقراطية في وجدان المتعلمين وترسيخ قيم المواطنة في سلوكهم. ومن أسس الممارسة الصفية الديمقراطية:

-إعطاء الفرصة للمتعلمين للتعبير عن ذواتهم وتحريرهم من القيود التي تقف حاجزا أمام ممارستهم للتفكير الإبداعي؛

-التركيز على التعلم التعاوني، لأنه يدربهم على العمل الجماعي وعلى قبول الآخر؛

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛

-الاعتراف بحق المتعلمين في الاستقلال الفكري والعلمي، وممارسة هذا الحق؛

- تشجيع الحوار البناء بين المتعلمين وبينهم وبين الأساتذة؛

- إتاحة الفرص أمام جميع المتعلمين للإبداع؛

- إلغاء جميع أشكال التمييز؛

- اعتماد التعلم القائم على المقاربة التشاركية في حل المشكلات؛

---

[1] الحشوة ماهر، التربية الديمقراطية (تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات)، صادر عن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية (مواطن) وبرنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان/جامعة بيرزيت، 2004، ص 87.

[2] الحاجي عبد الله، المجتمع والمدرسة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 2002، ص 181.

- تبني التعلم القائم على الطرائق المتمركزة حول المتعلم؛
- الابتعاد عن الطرائق التي تعتمد التلقين السلبي؛
- اعتماد البيداغوجيات الحديثة في التدريس؛
- تفعيل مجالس الأقسام، لأنها تزرع في المتعلم أسس البناء الديمقراطي؛
- منح الحرية في إطار النظام العام بالمؤسسة؛
- الالتزام باحترام القانون الداخلي للمؤسسة؛
- الالتزام باحترام ميثاق القسم؛
- الحرص على عدم الإفراط في ممارسة السلطة.

ومن أهم القيم التي تنبني عليها الممارسة الصفية الديمقراطية:

1.2. الحرية

تُعرّف الحرية في بعدها الاجتماعي بأنها "القدرة على الاختيار بين عدة أشياء، أي حرية التصرف والعيش والسلوك، حسب توجيه الإرادة العاقلة دون الإضرار بالغير، أو دون الخضوع لأي ضغط إلا ما فرضته القوانين العادلة الضرورية وواجبات الحياة الاجتماعية"[1]. كما عُرِّفت بأنها "الملكة الخاصة التي تميز الكائن من حيث هو موجود عاقل يصدر في أفعاله عن إرادته هو لا إرادة أخرى غريبة"[2]. فالحرية بهذا المعنى خاصية إنسانية، يستطيع الإنسان بواسطتها ممارسة حقوقه، بحسب ما تمليه عليه إرادته، وبدون التعدي على الآخر، وتحت سلطة القانون.

والحرية في علاقتها بالمتعلم داخل المؤسسة التعليمية "لا تتمثل فقط في السماح للتلميذ بالقيام بأعمال أو تصرفات أو نشاط خارجي ملموس، حتى وإن كانت هذه الممارسات مقبولة ولا تعرض صاحبها للمساءلة، إنما الحرية الحقيقية ذات القيمة الباقية هي حرية الذكاء، أي حرية الملاحظة والحكم التي يمكن من خلال

[1] بدوي أحمد زكي، معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بستان للنشر، بيروت، د.س، ص 168.
[2] زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1971، ص 16.

ممارستها الوصول إلى أهداف لها قيمة في ذاتها"[1]، وحريته فيما يقوله ويعبر عنه، وكذلك في اعتراضه على ما يعتقده غير مناسب له، وحريته في الإبداع والتفوق والنبوغ، وفي اختيار الأنشطة التي تناسب ميولاته وإمكانياته.

2.2. المساواة

عرّف الإعلان العالمي لحقوق الإنسان المساواة بأنها "التمتع بجميع الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية دون التمييز بسبب الدين أو اللون أو اللغة أو الجنس أو الرأي السياسي أو المستوى الاجتماعي"[2]. كما عُرّفت بأنها: "تماثل كامل أمام القانون، وتكافؤ كامل إزاء الفرص، وتوازن بين الذين تفاوتت حظوظهم من الفرص المتاحة للجميع "[3]. وللمساواة بعدان؛ بعد تأسيسي وآخر اجتماعي، أما البعد التأسيسي فهو الاعتقاد بأن جميع البشر متساوون بمقتضي الجوهر البشري المشترك، وأما البعد الاجتماعي فالمقصود به هو المماثلة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات دون تمييز بسبب اللون أو العرق أو الدين أو المكانة الاجتماعية.

وتعكس المساواة في الممارسة الصفية إحساس المتعلم بكونه مساو لجميع زملائه، له ما لهم وعليه ما عليهم، ورافض لجميع أشكال التمييز والطبقية الاجتماعية في مجتمعه المصغر الذي هو الفصل الدراسي.

3.2. التعاون

يقصد به: "التضامن والتعاضد والترافد[4]"، وهو المشاركة بين طرفين أو أكثر بهدف إنجاز مهمة معينة أو تحقيق هدف محدد، أو الآلية التي تقوم على عمل هذه الأطراف بدافع الحصول على منفعة مشتركة فيما بينها.

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم، تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص 173.

[2] الأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948، المادة 2 بتصرف.

[3] عمارة محمد، الإسلام والأمن الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، 2001، ص 92.

[4] صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص 300.

ومن ثمرات التعاون:

- تعزيز عدد من السلوكات الصحية بين أفراد الجماعة كحسن الإنصات واحترام الآخر؛
- زيادة وعي أفراد الجماعة، من خلال الحرص على تفضيل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية؛
- توفير الوقت وتنظيم الجهد في إنجاز الأعمال؛
- تقاسم مهام الإنجاز تخفيفا للعبء على جميع أفراد الجماعة؛
- الاستفادة من خبرات وتجارب جميع أفراد الجماعة؛
- إظهار القوة والتماسك بين جميع مكونات الجماعة؛
- يزيد في الإخلاص في العمل؛
- القضاء على الأنانية وحب الذات، وتقوية الروابط الأخوية بين الأفراد المتعاونين؛

ومن فوائده في الوسط المدرسي:

- توطيد العلاقة بين المتعلمين؛
- تنمية الذكاء الجماعي والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، حيث يتعاون كل منهم مع شخصيات مختلفة في بيئة واحدة؛
- اكتشاف منهجيات وطرق عديدة ومتنوعة للتعلم؛
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه وتقديره لذاته؛
- تعلم قيم المشاركة وتقاسم الخبرات والإنجازات بين المتعلمين؛
- زيادة فرص المشاركة في بناء التعلمات؛
- تعزيز القدرة على الفهم في إطار ما يسمى بالتعليم بالنظير؛ إذ أن المتعلم في كثير من الأحيان أقدر على إيصال التعلمات إلى أقرانه من المعلم؛

- خلق جو مليء بالحياة في الفصل الدراسي؛
- خلق روح الحماس والتنافس الإيجابي بين المتعلمين؛
- تنمية الفكر النقدي لدى المتعلمين، فالمتعلمون يميلون إن نقد أفكار زملائهم أكثر من نقد أفكار الأستاذ؛
- فرصة أمام جميع المتعلمين للتعبير عن أفكارهم والشعور بأهميتهم وقيمتهم داخل جماعة الفصل.

4.2. تحمل المسؤولية

عُرّفت بأنها "تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العلمية من الناحية الإيجابية والسلبية أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام ضميره في الدرجة الثانية، وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة"[1]. وجاء في موسوعة نظرة النعيم بأن المسؤولية "حالة يكون فيها الإنسان صالحا للمؤاخذة على أعماله وملزما بتبعاتها المختلفة"[2]. فالمسؤولية هي الدور الذي يلعبه الفرد داخل المجتمع، وما يترتب عليه هذا الدور من حقوق وواجبات، وهي كذلك استعداد فطري والتزام أخلاقي بحفظ وأداء ورعاية ما عُهد إلى كل المكلف. كما "تطلق المسؤولية "أخلاقيا" على التزام الشخص بما يصدر عنه قولا أو عملا، وتطلق "قانونا" على الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقا للقانون"[3].

وتحمل المتعلم المسؤولية بمعنى مقدرته على الالتزام بأداء المهام الموكلة إليه، والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه، بوساطة جهوده الخاصة، من خلال شعوره كعضو فاعل في قسمه ومدرسته، واستعداده للاعتماد على نفسه في الأعمال الفردية، والمشاركة الجماعية لما يخدم صالح جماعة القسم. والمسؤولية هنا، تتعدى

[1] يالجن مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 1، 1977م، ص 331.

[2] موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم بإشراف د. صالح بن عبد الله الحميد، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، ط 1، 1418هـ، 2400/8.

[3] إبراهيم أنس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004، ص 411.

قيام المتعلم بالمهام المطلوبة منه بقصد الحصول على نتائج إيجابية، إلى استشعار العواقب السيئة أو الآثار السلبية المترتبة على سلوكه، كما تتعدى الحصول على امتيازات شخصية إلى خدمة الصالح العام.

5.2. النقد البناء

يُعرّف النقد بالبناء بأنه "عملية تقديم آراء صحيحة ووجيهة حول عمل الآخرين، والتي تنطوي عادة على تعليقات إيجابية وسلبية ولكن بطريقة ودية وليس بطريقة فيها عناد. وفي الأعمال التعاونية غالبا ما يكون هذا النوع من النقد أداة قيمة للارتقاء بمعايير الأداء"[1]. ويعد النقد البناء أداة فعالة لتطوير العمل الجماعي، وضبط العمل والجهد ضمن المعايير المطلوبة، فهو يهدف إلى تقييم الأعمال والآراء التي تصدر عن الآخرين، وتقديم بدائل صحيحة ووجيهة، بهدف الإبقاء على الإيجابيات، وإزالة السلبيات، وتطوير معايير الأداء والثبات عليها. واقتناع المتعلم بفائدة النقد البناء وفسح المجال أمامه لممارسته، وتقبله للرأي الآخر والمعارض بصدر رحب يعد لبنة أساسية في البناء المشترك للمعرفة وأداة للارتقاء بجودة العمل.

3. آثار الديمقراطية الصفية في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلمين

يعد ترسيخ قيم المواطنة الإيجابية من صميم مهام المدرسة، ومن أهم سبل ترسيخ هذه القيم هو ترجمتها إلى ممارسات عملية من خلال إسقاطها على البيئة التربوية داخل فضاءاتها وخاصة داخل الفصول الدراسية، فتعويد المتعلمين على حرية الرأي والنقد البناء والتعامل على أساس إنساني قائم على الحرية والعدل والمساواة، كل ذلك تدريب لهم على ممارستهم لهذه القيم في الحياة العامة؛ باعتبار هذه الأخيرة امتداد للحياة المدرسية.

لقد أدركت الأنظمة التربوية المتقدمة أهمية إدماج السلوكات الديمقراطية في مناهجها وجعلها جزءا من الممارسات التربوية داخل فضاءات المؤسسات التعليمية لبناء المواطن القادر على المساهمة في رقي مجتمعه وازدهاره. فالمتعلم لكي يتعلم

[1] https://ar.wikipedia.org/wik، اطلع عليه يوم 2023/03/08.

معنى المواطنة، ينبغي أن يعيشها في نظام اجتماعي يدعم مقوماتها، ولا بد أن يسلك سلوكا يحققها في محيط اجتماعي يقدرها ويستجيب لها. ومن ثم فتكوين السلوك المتسم بالمواطنة إنما يتحقق أثناء النشاط الواقعي في مواقف الخبرة التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة. ومسؤولية التربية في هذا المجال لا تقتصر على تلقين الناشئة العلم النظري لمفاهيم المواطنة، فالمعرفة النظرية لا تكفي لتنمية ثقافة المواطنة الإيجابية، بل لابد من الممارسة الفعلية لها. فعلى المدرسة أن تعمل على إكساب المتعلم العديد من المهارات التي تعد أساس بناء المواطنة الإيجابية داخل الفصل الدراسي، مثل مهارات القيادة، والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة والواعية والرشيدة، وتقبل الآخرين، وتبني سلوكات التعاون والمشاركة واحترام حقوق الآخرين، ومهارة إدراك واستيعاب شروط وضوابط العيش المشترك، واحترام الأنظمة الداخلية، والقدرة على بناء علاقات سوية مع الأفراد في البيئة المحيطة.

تنعكس الممارسة الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية على تبني قيم المواطنة وتفعيلها في السلوك، "فتوفير المناخ الديمقراطي وتمثل المتعلمين لقيم الديمقراطية في سلوكهم اليومي يساهم في ترسيخها في سلوكاتهم ويرشدهم إلى التعرف على حقوقهم وواجباتهم التي كفلها القانون الذي ينبغي أن يحترموه ويقدروه في ذاته"[1]، كما تنمي التربية الديمقراطية شخصية المتعلم من خلال تقديره كذات مستقلة وإشراكه في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتدريبه على مشاركة الآخرين واحترام آراء وحقوق الغير، وتغليب المصلحة العامة علي الأهواء الشخصية. فالمتعلم إذا تعود على ممارسة السلوك الإيجابي داخل مؤسسته عموما وفي الفصل الدراسي خاصة، يزداد لديه الشعور بالانتماء مما يجعله ينخرط بإيجابية وفعالية في الحياة المدرسية، فيتعلم احترام الآخر والفضاء العام، ومن الطبيعي أن ينقل هذا السلوك إلى محيطه خارج أسوار المؤسسة.

[1] سناء علي أحمد يوسف، تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة- المواطنة في الفلسفات المختلفة-، مكتبة العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2011، ص 93، بتصرف.

كما أن السلوكات الصفية الديمقراطية القائمة على "التفاعل والمشاركة والإيجابية، وتستند إلى مناخ من الحرية والمساواة والعدل وقبول الآخر، والعمل الجماعي، تمثل مؤشرا على الصحة النفسية أطراف العملية التربوية، لأن الغرض من توفير جو تربوي تتحقق فيه الأهداف المنشودة هو بناء علاقات إنسانية فعالة تقوم على التفاعل المبني على الاحترام والثقة والشعور بالأمن والطمأنينة"[1]، وهي مؤشرات على مناخ يسود فيه التفاعل الاجتماعي السليم، الذي يعد مقدمة إيجابية لترسيخ سلوك المواطنة البناءة في وعي هذه الأطراف ومن ضمنهم المتعلم.

تعد المدرسة المناخ الملائم والميدان المناسب لتدريب المتعلمين على قيم المواطنة الإيجابية الواعية والمسؤولة، ذلك أن المواطنة قيم وعلاقات وأساليب تفكير وضوابط وممارسات، فخلالها يجمع الفرد بين حريته ومسؤوليته، "وعلى ذلك يتحتم على المدرسة أن تتيح لتلاميذها الفرص والمسؤوليات الشبيهة بتلك التي سيواجهها كل منهم وسيطالب بها في حياته كمواطن، حيث يمارسها ويتفاعل معها ويحتك بها، بحيث يستطيع بعد ذلك أن يقابل مسؤولياته كمواطن بنجاح"[2].

وباعتبار الأستاذ الأكثر اتصالا واحتكاكا بالمتعلمين، وباعتبار قيمته الرمزية، فيقع على عاتقه ترسيخ قيم المواطنة الإيجابية في سلوكهم، وهي مهمة تتطلب منه إيمانا حقيقيا بمبادئ الممارسة الديمقراطية داخل فصله، إذ يتوجب عليه تبني "مجموعة من الممارسات والسلوكات الديمقراطية والتي من أهمها تعزيز بيئة صفية معززة بمفاهيم وقيم الديمقراطية، والمشاركة الفاعلة في نشاطات التلاميذ، وتجنب التدريس المبني على التلقين، وتعزيز مهارات التفكير التأملي لديهم، وتطوير مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى التلاميذ، وإثارة المواضيع والقضايا الجدلية داخل الفصل الدراسي والتي تعمل على استثارة آراء التلاميذ

[1] Keroge, Dixon. Trend in the relationships between democratic teacher behaviors and student achievement, PhD Dissertation, Georgia- state University, 1990, p 33.

[2] جاد حسين محمد وآخرون، الممارسات الديمقراطية لمعلي التعليم الثانوي العام في مصر (الواقع وتطلعات المستقبل)، مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي، العدد 2، دجنبر 2018، ص 430.

وتوجهاتهم حول مجموعة من القضايا اليومية، وتطوير حس المسؤولية لديهم، وزيادة وعيهم حول أهمية احترام الأخر"[1].

إن المدرس الديمقراطي هو الذي يحوّل المجتمع الصفي إلى مجتمع ديمقراطي، وذلك بممارسة الديمقراطية في أدائه التربوي والتعليمي مع متعلميه، من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات على جميع المستويات والمشاركة في تنفيذ هذه القرارات وتحمل المسؤولية فيها، ويشجع علاقات الاحترام المتبادل بينه وبين جماعة الفصل، ويسعى لتحقيق مشاركة كل عضو من أعضائها في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية، ويحرص على تثمين التفاعل الاجتماعي داخل الصف، وتثمين قيم المساواة والإنصاف والعدل، وتشجيع استخدام الحوار والمناقشة كأفضل وسيلة للوصول إلى الحقيقة، لما لها من أهمية في إنماء التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الفصل الدراسي. كما يتوجب عليه استعمال مصطلحات تعكس البعد الديمقراطي في بنائه للمعرفة، فبدل استخدام "أريدكم" يستخدم مثلا "أتوقع منكم"، أو عبارة "أي موضوع ترغبونه" بدلا من "موضوع هام"، وهي عبارات يحس معها المتعلم بمركزيته الفعلية وبحضوره الإيجابي في بناء الدرس.

خاتمة

يعد ترسيخ قيم المواطنة الإيجابية الواعية والمسؤولة من الأدوار الجوهرية الموكلة المدرسة للارتقاء بالفرد والمجتمع، وتساهم الممارسة الصفية الديمقراطية في تأصيل هذه القيم في وجدان المتعلمين وترسيخها في سلوكهم، ومن أهم سبل ترسيخ هذه القيم هو ترجمتها إلى ممارسات عملية من خلال إسقاطها على البيئة التربوية داخل فضاءاتها وخاصة داخل الفصول الدراسية، فتعويد المتعلمين على حرية الرأي والنقد البناء والتعامل على أساس إنساني قائم على الحرية والعدل والمساواة، كل ذلك تدريب لهم على ممارستهم لهذه القيم في الحياة العامة؛ باعتبار هذه الأخيرة امتداد للحياة المدرسية.

[1] Selvi, K. Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. Social Behavior and Personality, 2006, 34 (9), 1171-1178.

وحيث إن المواطنة قيم وعلاقات وأساليب تفكير، وضوابط وممارسات، يجمع خلالها الفرد بين حريته ومسئوليته، فعلى المدرسة أن تتيح للمتعلم الفرص والمسؤوليات الشبيهة بتلك التي سيواجهها وسيطالب بها في حياته كمواطن، حيث يمارسها ويتفاعل معها ويحتك بها، بحيث يستطيع بعد ذلك أن يقابل مسؤولياته كمواطن بنجاح. وباعتبار الأستاذ الأكثر اتصالا واحتكاكا بالمتعلمين، فيقع على عاتقه توفير الجو الديمقراطي داخل الفصل الدراسي، والاستخدام المستمر للسلوكات الإيجابية، وتوفير الجو الاجتماعي الإيجابي داخل الصف، مما يشجع على المبادرة الفردية وعلى العمل الجماعي التعاوني بين المتعلمين، ويعزز قيم المواطنة وتفعيلها في السلوك.

بيبليوغرافيا

-إبراهيم أنس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004.

-الأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948.

-الحاجي عبد الله، المجتمع والمدرسة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 2002.

-الحشوة ماهر، التربية الديمقراطية (تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات)، صادر عن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية (مواطن) وبرنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان/جامعة بيرزيت، 2004.

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير رقم 17/1 "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، المملكة المغربية، 2017.

-بدوي أحمد زكي، معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بستان للنشر، بيروت، د.س.

-جاد حسين محمد وآخرون، الممارسات الديمقراطية لمعلي التعليم الثانوي العام في مصر (الواقع وتطلعات المستقبل)، مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي، العدد 2، دجنبر 2018.

-زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1971.

-سناء علي أحمد يوسف، تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة- المواطنة في الفلسفات المختلفة-، مكتبة العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2011.

-صالح نازلي، الديمقراطية والتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979.

- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982.

- عمارة محمد، الإسـلام والأمن الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، 2001.

-مجدي عزيز إبراهيم، تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، 2005.

-موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم بإشراف د. صالح بن عبد الله الحميد، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، ط 1، 1418هـ.
-وطفة علي، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998.
-يالجن مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 1، 1977م.
- Keroge, Dixon. Trend in the relationships between democratic teacher behaviors and student achievement, PhD Dissertation, Georgia- state University, 1990.
-Selvi, K. Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. Social Behavior and Personality, 2006.
- https://ar.wikipedia.org/wik.

التعلم المستند إلى الدماغ وأهميته في تجويد الممارسات التدريسية بالمدرسة المغربية: مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي أنموذجا

نور الدين خلوق / محمد صفور / محمد زروال

باحث في الجغرافيا، باحث في علوم التربية، باحث في التاريخ

مقدمة

تعد مادتي التاريخ والجغرافيا من المواد الدراسية التي يواجه فيها المتعلم(ة) المغربي صعوبات عديدة؛ ترتبط بكثافة البرامج الدراسية، وسيادة ممارسات تدريسية نمطية منفرة، من قبيل الإلقاء والتركيز على استرجاع المعارف أثناء تقويم التعلمات. إن هذه المعطيات وغيرها، هي ما يفسر فقدان المتعلم(ة) للحافزية والتحدي والرغبة في التعلم. فإن تجويد تدريس هاتين المادتين، يفرض على المدرسين توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة عبر تقديم مواد تعليمية مثيرة وشيقة وتوفير التحدي والمنافسة البناءة، إلى جانب دعم الابتكار والتفكير الإبداعي من خلال تشجيع المتعلمين على تقديم الأفكار والحلول الجديدة والمبتكرة في وضعيات مشكلة مختلفة.

وقد برزت خلال العقدين الأخيرين ما يعرف بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ "Brain-based learning"، التي أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات العلمية على أهميتها في تبسيط وتسهيل عمليات التعلم. إذ تمكن من تنفيذ مجموعة من الممارسات التعليمية الفعالة التي تستهدف تحفيز النشاط الذهني وتشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم والتفاعل مع الأنشطة الدراسية وجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وإيجابية ومتعة، عبر الاستخدام الفعال لإمكانات وطاقات الدماغ لتصميم استراتيجيات تعليمية تعلمية.

انطلاقا مما سبق، سنحاول من خلال هذه المقالة ما يلي:

في العنصر الأول: تسليط الضوء على هذه النظرية والتعرف على أسسها ومبادئها الأساسية وأهميتها في الممارسة التدريسية بشكل عام. **في العنصر الثاني:** اقتراح استراتيجيات ومحددات عملية مستنبطة من مبادئ هذه النظرية، بغية تجويد الممارسة التدريسية لمادة التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي.

1. نظرية التعلم المستند الى الدماغ:

1.1. لمحة عن نظرية التعلم المستند الى الدماغ:

تعد نظرية التعلم المستند الى الدماغ إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة، التي بنيت على الأبحاث العلمية في علم الأعصاب القائمة على أدوات وتقنيات جديدة كالرنين المغناطيسي والتصوير الإشعاعي، والتي مكنت علماء الأعصاب من فهم بنية الدماغ وفك شفرة عملياته المعقدة والمتضمنة في اكتساب المعرفة [1]. تؤكد هذه النظرية على وجوب حدوث التعلم في جو من المتعة والتشويق والمرح والتعاون، وغياب التهديد، وتعدد وتداخل الأنظمة في العملية التعليمية وغير ذلك من خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ.[2] وظهرت نظرية التعلم المستند الى الدماغ أواخر القرن 20م، وتسمى أيضا بنظرية التعلم المنسجم مع المخ[3]، حيث أكدت أن كل فرد قادر على التعلم إذا ما توفرت بيئة تتيح للمتعلم التفاعل مع الخبرات التربوية تفاعلا صحيحا[4].

كما تعتبر هذه النظرية أسلوبا للتعلم الذي يقوم على افتراضات علم الاعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي، وعلى التركيب التشريحي

---

[1] سوسا ديفيد، العقل البشري وظاهرة التعلم، ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق، الناشر مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الإمارات، 2006، ص: 97.

[2] Jensen Eric, Brain-based Learning: a reality check, Educational leadership, v57 n7, (2000), pp: 77.

[3] Cain Richard & Cain Garry, The brain/mind principles wheel, Journal of College Science Teaching, 31(3), 2002, pp: 192-196.

[4] صلاح الدين اسماعيل رباب، فعالية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد 174، الجزء الثاني، 2017، ص 353.

للدماغ البشري وادائه الوظيفي في مراحل تطورية مختلفة [1]. كما يستند هذا المنهج على الخصائص التي يمتاز بها الدماغ وقدرة المتعلم على تطويعه وتنظيم تعلمه بناء على قواعد الدماغ، بحيث يحقق الفهم لعملية التعلم[2].

2.1. مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

تعتمد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على اثني عشر مبدأ أساسيا[3]، يمكن تلخيصها كما يلي:

1. الدماغ جهاز حيوي: وهو نظام مكون من عدة أجزاء، تعمل بشكل متناسق كوحدة واحدة. ينمو هذا النظام بشكل مستمر ليتكيف مع بيئته ويستوعب مدخلات خارجية ضخمة.

2. الدماغ اجتماعي: يتفاعل مع البيئة الخارجية والعلاقات الشخصية، ويستمر في التطور تبعا لانخراط الفرد مع الآخرين.

3. البحث عن المعنى فطري في الدماغ: حيث يعطي معنى لخبرات الفرد ويكون تمثلات داخلية للواقع الخارجي.

4. البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط: يعمل الدماغ بشكل أفضل عند تكوين المعاني، بواسطة أنماط من الترتيب والتصنيف والتنميط؛ ومن خلال إيجاد الترابطات وأوجه التشابه.

5. الانفعالات (المشاعر) حاسمة من أجل التنميط: إذ لا يمكن الفصل بين التفكير والانفعالات، فالجسم والدماغ والانفعالات تشكل وحدة واحدة، لذلك غالبا ما تكون كل خبرة مرفوقة بانفعال.

---

[1] السلطي سميح ناديا، التعلم المستند الى الدماغ، عمان، ط 1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2004، ص: 99.

[2] الفلمباني دينا خالد، أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر (2014).

[3] السلطي سميح ناديا، التعلم المستند الى الدماغ، مرجع سابق، ص99.

6. كل دماغ يدرك ويبدع الأجزاء والكل بشكل متزامن: حيث يعمل الدماغ على تنظيم المعلومات بطريقتين مختلفتين ومتزامنتين: الأولى تعمل على اختزال المعلومات الى أجزاء، في حين تدرك الثانية المعلومات وتتعامل معها بشكل سلسلة من الكليات.

7. يتضمن التعلم كلا من الانتباه والادراك: ينشغل الدماغ طيلة الوقت باستقبال أعداد لا حد لها من المدخلات، وعليه أن ينتقي منها باستمرار ويتجاهل ما تبقى.

8. يتضمن التعلم دائما عمليات واعية وأخرى لاواعية: هناك فرق كبير بين كون الفرد واعيا لما يحدث فعلا وكونه غير واع له أثناء قيامه بأنشطته الجسدية والعقلية المختلفة.

9. لدينا طرق مختلفة لتنظيم الذاكرة: تعمل الذاكرة باستمرار في نفس اللحظة وأثناء تحركات الفرد في العالم المحيط. وقد أشار علماء النفس المعرفيون الى أننا نمتلك أنظمة مختلفة من الذاكرة أهمها: الذاكرة الصريحة، الذاكرة الإجرائية (المهارية)، الذاكرة الانفعالية وذاكرة المعاني.

10. التعلم تطوري: إن التركيبة المعقدة للدماغ وقدراته اللامحدودة تجعل منه عضوا مرنا، يغير باستمرار من كينونته التي تشكلت عبر مراحل عمرية متتالية، فهو ينمو ويتطور بالخبرات الحياتية التي يمتلكها الفرد والتي تؤدي الى ترابطات.

11. يُدعم التعلم بالتحدي ويُضعف بالتهديد: فالتحدي يدعم الكفاية الذاتية بواسطة دعم وتشجيع التعلم. تتطور هذه الكفاية الذاتية عندما تتوفر فرصة حقيقية للاختيار واتخاذ القرارات في بيئة آمنة.

12. كل دماغ منظم بطريقة فريدة: على الرغم من أن الجميع لديهم نفس الأجهزة فإنهم مع ذلك مختلفون بسبب تدخل عدة عوامل كالعامل الوراثي، الخبرات الفردية...فالجميع يدرك العالم بطرق مختلفة ومتفاوتة، ويتصرفون بناء على الطريقة التي يدركون بها العالم ويكونون الحقائق.

3.1. مراحل التعلم المستند الى الدماغ:

يمر التعلم المستند إلى الدماغ بخمس مراحل أساسية، كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم1: خطاطة لمراحل التعلم المستند إلى الدماغ (أبو عطايا 2017)[1]

4.1. خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ والمضاد للدماغ:

مكنت هذه النظرية من وضع مقارنة بين خصائص وأنشطة التعلم المتناغم مع الدماغ والمضاد للدماغ، كما هو مبين في الجدول الاتي:

[1] أشرف يوسف أبو عطايا، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ لتنمية التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 27 رقم 3، 2017 ص: 280-281.

الجدول رقم1 : خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ والمضاد للدماغ [1]

التعلم المتناغم مع الدماغ	التعلم المضاد للدماغ
غياب التهديد	يهدد المعلم الطلبة بالعقاب
التعاون	التعلم الفردي
استثارة عالية وبنحو ملائم للانفعالات	له تأثير انفعالي منخفض
شمولي واقعي	مجزأ، متتال فقد يستنفذ طاقة المتعلم
توظيف الذكاءات المتعددة	استعمال المحاضرات بشكل كبير
يؤكد السياق المعنى والقيمة	يؤكد المحتوى
تعلم الموضوعات من خلال تعدد الانظمة وتداخلها	تدريس الموضوعات بنحو منفصل
غالبا ما يكون غنيا بالحديث والنشاط والحركة والمناظرة	يؤكد التعلم في بيئة هادئة
الدافعية الداخلية	يتم دفع التعلم بالدرجات
التعلم الامثل يصعب قياسه بنحو مباشر	يعتمد التعلم على نتائجه
استعمال عال للغة الايجابية	استعمال عبارات النهي والامر
البحث عن الاسئلة	يطلب اجابة واحدة عن السؤال
التعلم من اجل الاستمتاع	يتعلم من اجل الاختبار
التقييم مستمر والانتهاء باحتفال	ينتهي التعلم بانتهاء الوقت
المعلم سهل ومرح وابداعي يفترح ويسأل ويغير	يعطي المعلم موضوعا واحدا
التعلم هادف	الاعتقاد بأن التعلم صعب
يوفر امكانية الحركة وجها لوجه	الجلوس على مقاعد ثابتة وتفاعل محدود
يوجد تغذية راجعة مباشرة ودراماتيكية	تغذية راجعة سلبية

2. نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتطبيقاتها التربوية في مادتي التاريخ والجغرافيا:

يشكل تجويد تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي، مطمحا يسعى مختلف الفاعلين إلى تحقيقه. وهو ما يفرض على هؤلاء مواكبة مختلف المستجدات ذات الصلة والاستفادة منها، من أجل تجاوز مختلف الممارسات التدريسية الكلاسيكية السلبية السائدة في هاتين المادتين، والمناقضة للتعلم المستند إلى الدماغ.

[1] محمد عبد الرزاق، أثر استخدام التعليم المستند الى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، مجلة ديالي، العدد 53، 2011، ص 328- 329.

2.1- توظيف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي:

يمكن توظيف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، من خلال وضعيات تعليمية تعلمية تنطلق من مبادئ هذه النظرية، نعرض لبعض ملامحها فيما يلي:

♦ توظيف خرائط المعنى والذاكرة[1]، التي يمكن من خلالها مساعدة المتعلمين(ات) على التذكر والاستيعاب والفهم وربط العلاقات وإبراز الترابطات؛ من خلال الاشتغال على موضوع ما، من قبيل نموذج لإحدى القوى الاقتصادية الصاعدة (**كوريا الجنوبية...**) أو المتقدمة (**الولايات المتحدة الأمريكية...**). أو من خلال الاشتغال على نماذج للحركات التحررية خلال القرن العشرين. إن توظيف خرائط المعنى والذاكرة، يفرض اعتماد الرموز الاصطلاحية والألوان المناسبة، نظرا لأهميتها في علاقة بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

♦ اعتماد أنشطة للتقدير الذاتي والتغذية الراجعة المتكررة[2] أثناء أجرأة دروس التاريخ والجغرافيا، وهي أنشطة تتوافق ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتمكن من تجاوز سلبيات مختلف الأشكال الكلاسيكية لتقويم التعلمات في المادتين بالثانوي (من بين الأنشطة ذات الصلة بهذا العنصر، نجد اعتماد التقويم الذاتي والتقويم بالقرين).

♦ إقحام مدرس(ة) التاريخ والجغرافيا للمتعلمين(ات) وتوريطهم بشكل إيجابي في بناء تعلماتهم، من خلال وضعيات ذات معنى، بعيدا عن الوضعيات الكلاسيكية المنفرة. وضعيات تتيح لهم فرص التفاعل الحقيقي، وتثير لديهم تحديا حقيقيا، ذا قيمة ومعنى.

♦ تنظيم وتخطيط التعلمات في ضوء القدرات التفكيرية للمتعلمين(ات)، بغرض الاستفادة من القدرات الديناميكية للدماغ. بمعنى أن مدرس التاريخ والجغرافيا مطالب بتجاوز تلك النمطية والخطية في بناء أنشطة التعلمات.

---

[1] السلطي، ناديا سميح، مرجع سابق، ص 223.

[2] المرجع نفسه، ص: 228.

♦ مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم والأخذ بعين الاعتبار أن كل دماغ منظم بطريقة فريدة[1]، من خلال تنويع الأنشطة والموارد الديداكتيكية (صور- خرائط- أشرطة فيديو- تقنية الواقع المعزز..)، بما يسهم في تنشيط الوصلات العصبية للدماغ لكل متعلم.

♦ أهمية اعتماد أشكال عمل ديداكتيكي، تتيح التفاعل بين مكونات جماعة الفصل الدراسي؛ على اعتبار أن الدماغ اجتماعي[2]، كما أن التعلم ينشط ويكون أكثر فعالية في إطار التفاعل بين الأقران، مقارنة بالتعلم الفردي. لذلك يتعين على مدرس التاريخ توظيف استراتيجيات وأشكال عمل ديداكتيكي وتقنيات تنشيط تتوافق وهذا المبدأ؛ من قبيل: مجموعات صغيرة، المناظرة، العصف الذهني والتعلم التعاوني[3]...

♦ تحفيز ومساعدة المتعلم(ة) على التنميط، على اعتبار أن الدماغ البشري يميل إلى إيجاد أنماط من التصنيف والترتيب والتنميط[4]. إن جوهر التنميط هو البحث عن الترابطات والاختلافات والعلاقات والانتظامات؛ الأمر الذي يمكن من دراسة الحدث التاريخي أو المجال الجغرافي بشكل يسير، على اعتبار أن المتعلم(ة) مجهز فطريا على تطوير خرائط مكانية وزمانية[5]. ويمكن لمدرس مادتي التاريخ والجغرافيا توظيف الخرائط المفاهيمية وكذا استراتيجية KWL[6] **(ما أعرفهknow، ما أريد معرفته Wanted، ما تعلمته Learned)**، بالإضافة إلى الخطاطات الترميزية، وغيرها.

إن ما تمت الإشارة إليه أعلاه، يمكن أن يسهم في جعل تدريس المادتين أكثر متعة وجاذبية بالنسبة للمتعلم(ة)، ويستنفر كل طاقاته.

---

[1] العدوان زيد سليمان، الخوالدة ماجد خليفة، تطوير وحدة تعليمية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 851-869، 2016، ص: 853.

[2] السلطي ناديا سميح، مرجع سابق، ص: 111.

[3] المرجع نفسه، ص: 112.

[4] المرجع نفسه، ص: 113.

[5] نفسه، ص: 114.

[6] نفسه، ص : 115.

2.2- بعض مواصفات العملية التعليمية التعلمية في الدرس التاريخي/ الجغرافي في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

إن التوظيف الناجع للتعلم المستند إلى الدماغ في تدريس التاريخ والجغرافيا، يفترض من المدرس اعتماد إجراءات بيداغوجية وديداكتيكية تتوافق وخصائص كل مرحلة من مراحل التعلم الدماغي، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم 2: مراحل التعلم المستند إلى الدماغ وتطبيقاتها في الدرس التاريخي/ الجغرافي

مراحل التعلم المستند إلى الدماغ وخصائصها	الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية المتوافقة معها في تدريس التاريخ والجغرافيا
الإعداد	يعمل المدرس أثناء التمهيد للتعلمات الجديدة، وبناء إشكالية مناسبة لها على: الانطلاق من المكتسبات السابقة ذات الصلة والكشف عنها بصيغة مشوقة (العصف الذهني مثلا...) – الانطلاق من وضعية محفزة/ تشكل تحديا حقيقا للمتعلم(ة)، انطلاقا من واقع المتعلم(ة) وبيئته المحلية/ الجهوية/ الوطنية (بالنسبة لمادة الجغرافيا) أو قضايا وإشكالات راهنة (مادة التاريخ)- يستثمر ما تم التوصل إليه ليعلن موضوع التعلم الجديد بشكل مشوق وجاذب.
الاكتساب	استخدام استراتيجيات تدريسية تتناغم مع طبيعة عمل الدماغ (مجموعات صغرى، تشتغل بشكل تعاوني لإنجاز المهمة/ التحدي) - توفير خبرات مرتبطة ببيئة المتعلم(ة)، تجعل المتعلمين يجربون أشياء جديدة بشكل فعال- تنويع الموارد والدعامات الديداكتيكية (صور- فيديو- خرائط ملصقات – نصوص مسموعة – تقنية الواقع المعزز- تحفيز المتعلمين(ات) على تقاسم المنتوج المتوصل إليه في علاقة بالإشكالية التاريخية/ الجغرافية المدروستز
مرحلة التفصيل	يقدم نشاطا صفيا (فرديا) تطبيقيا، عبارة عن وضعية حقيقية (يراعي فيها طبيعة الموضوع المدروس)، و يطلب من المتعلمين(ات) توظيف خلاصات مرحلة الاكتساب في إنجاز المطلوب - تعرض الأعمال، وتناقش بشكل جماعي، ويقوم كل متعلم(ة) بتدقيق وتصحيح منتوجه بشكل ذاتي/ أو من خلال القرين (شبكة تصحيح).
مرحلة تكوين الذاكرة	من أجل تعزيز التعلم واسترجاع المعطيات بشكل أفضل، يوجه المدرس المتعلمين(ات) إلى إنجاز أنشطة صفية/ لاصفية تساعد على تعميق التعلمات.
مرحلة التكامل الوظيفي	يعمل على المدرس على وضع المتعلمين(ات) في وضعيات وسياقات مستجدة، ذات صلة بالموضوع المدروس، يهدف من خلالها إلى تعزي مكتسباتهم .(مثلا في حالة كان الموضوع المدروس يهم قوة اقتصادية صاعدة، مثل كوريا الجنوبية، يوجههم إلى الاشتغال على نموذج مستجد غير مألوف.
ملحوظة: تراعي المرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا في جميع المراحل، خصوصا ما يتعلق بالنهجين التاريخي والجغرافي.	

المصدر: جدول تركيبي انطلاقا من أعمال: السلطي، 2009،[1] قطامي يوسف، 2007 [2]، جنسن إريك2007.[3]

[1] السلطي سميح ناديا، التعلم المستند الى الدماغ،، مرجع سابق، ص 99.

[2] قطامي يوسف، الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ، ديبونو، عمان، 2007

[3] جنسن إريك، التعلم المبنى على العقل، ترجمة مكتبة جرير، دار النشر مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 2007.

3.2- مقترح لتطبيق مراحل التعلم المستند إلى الدماغ في مادة الجغرافيا:

نعرض فيما يأتي مقترحا لتوظيف التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي، بحيث سنقتصر على مادة الجغرافيا:

الفئة المستهدفة: تلاميذ السنة الأولى ثانوي إعدادي	**الغلاف الزمني المقترح:** حصتين
❖ **الموضوع:** أنواع النشاط الفلاحي ومقوماته.	
❖ **أهداف التعلم:**	
✓ تعرف أنواع النشاط الفلاحي، والتمييز بينها؛	
✓ اكتشاف أسس ومقومات النشاط الفلاحي؛	
✓ الوعي بأهمية مختلف المقومات في ممارسة مختلف الأنشطة الفلاحية.	

المراحل	الإجراءات والتدابير الديداكتيكية
الإعداد	✓ تنظيم الفصل الدراسي على شكل مجموعات صغرى، مع توظيف موسيقى هادئة ؛ ✓ توظف تقنية العصف الذهني (من أجل الكشف عن الخبرات السابقة)، المتثملة في تحديد مختلف الأنشطة المهنية التي يمارسها السكان بالعالم القروي، وتصنيفها. يتم تكليف أحد المتعلمين(ات) بتدوين مختلف الأفكار (بألوان مميزة) التي توصلت لها مجموعة الفصل؛ مع توجيه جماعة الفصل إلى استخلاص النشاط المهني الأكثر مزاولة بالبوادي=== >>الفلاحة. ✓ يستثمر المدرس ما تم التوصل إليه، ليعرض موضوع التعلم الجديد بشكل قصصي مشوق، ويصرح بموضوع التعلمات الجديدة.
الاكتساب	✓ **العدة: صورا** من البيئة المحلية : **أنواع النشاط الفلاحي والمقومات التي يقوم عليها، إلى جانب عرض شريط فيديو قصير مدته خمس دقائق حول أسس النشاط الفلاحي (شهادة خبير في الميدان الفلاحي)+ نصوص داعمة؛** ✓ **استراتيجية العمل**: مجموعة صغرى، تشتغل بشكل تعاوني لإنجاز المهمة/ **التحدي:** تحديد أنواع النشاط الفلاحي وأسسه، مع حرية الحركة والاستعانة بكل الوسائل الممكنة لتحقيق الهدف؛ ✓ **الغلاف الزمني**: 30 دقيقة؛ **تقاسم منتوجات الورشات وهيكلته**: تعرض على كل ورشة عملها، ويتم تدقيق المنتوج النهائي، مع توجيه المتعلمين(ات) إلى اختيار التقنية المناسبة لهم(هن) لتدوينه في كراساتهم الشخصية (خطاطة ذهنية – جدول – رسومات تخطيطية....).
التفصيل	✓ يطلب **تطوع أحد المتعلمين(ات)** من أجل تقديم خلاصة مركزة بشكل شفهي لزملائه حول المفاهيم المكتسبة: **أنواع النشاط الفلاحي ومقوماتها**، ويوجه باقي المجموعة لتقديم/ تعديل/ تدقيق الخلاصة المركزة (**يتدخل المدرس إذا دعت الضرورة**)؛ ✓ **يقدم نشاطا صفيا (فرديا) تطبيقيا**، عبارة عن وضعية حقيقية؛ تهم عرض معطيات(صور...) حول خصائص منطقة معينة (المناخ- التربة – وسائل الإنتاج المتوفرة ....)، ويطلب من المتعلمين(ات) توظيف خلاصات مرحلة الاكتساب في تحديد نوع النشاط الفلاحي الذي يمكن ممارسته بهذه المنطقة. تعرض الأعمال، وتناقش بشكل جماعي، ويقوم كل متعلم(ة) بتدقيق **وتصحيح منتوجه بشكل ذاتي (شبكة تصحيح ذاتي).**
تكوين الذاكرة	✓ من أجل تعزيز التعلم واسترجاع المعطيات بشكل أفضل، يوجه المدرس المتعلمين(ات) إلى (**أنشطة صفية+ لا صفية**): **داخل الفصل**: القيام بحركات استرخاء وإغلاق العينين، مع التنفس العميق+ مع موسيقى مساعدة على الاسترخاء، ثم استراحة حرة لمدة خمس دقائق؛ ✓ **خارج الفصل (المنزل)**: يعرض أنشطة متنوعة تساعد على تكوين الذاكرة (الاسترخاء، الإنصات للموسيقى،....).
التكامل الوظيفي	✓ نشاط يتم في **مجموعات غير متجانسة**، إذ يعرض المدرس وضعيات لأنشطة فلاحية من دولة متقدمة (**الولايات المتحدة)** ودولة نامية (**المغرب**)، من المستحسن أن تكون الوضعية من مجال جغرافي يتصل ببيئة المتعلم)، ويطلب من المتعلمين(ات) **توظيف ما اكتسبوه** سابقا **للمقارنة** بين النشاط الفلاحي في الدولتين، واستخلاص انعكاس ذلك على باقي الأنشطة السكانية (الصناعة)، على اعتبار أنه يمثل التعلم اللاحق.

المصدر: عمل شخصي، فبراير 2023م.

خاتمة:

تشكل نظرية التعلم المستند إلى الدماغ مظهرا من مظاهر التجديد المتسارع الذي يعرفه ميدان البحث العلمي بشكل عام والتربوي بشكل خاص، إنها نظرية تهدف إلى الاستفادة من الطاقات والقدرات الهائلة التي تميز الدماغ البشري في عملية التعلم. بحيث إن توظيفها في عملية التدريس يمكن أن يكون له انعكاس إيجابي في زيادة دافعية وحافزية المتعلمين(ات) نحو التعلم، وبالتالي تجاوز النمطية التي تطبع الممارسات التدريسية في مادتي التاريخ والجغرافيا بالمدرسة المغربية.

إن الاستفادة من هذه النظرية وتوظيفها من طرف المدرس المغربي بشكل عام ومدرس مادتي التاريخ والجغرافيا بشكل خاص، يفرض من وجهة نظرنا العمل على التعريف بها وإدراجها في برامج التكوين سواء الأساس والتأهيلي (المدارس العليا للأساتذة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين) أو المستمر (الأساتذة الممارسين).

بيبليوغرافيا

- أشرف يوسف أبو عطايا، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ لتنمية التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 27 رقم 3، 2017.
- السلطي، ناديا سميح، التعلم المستند إلى الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2004.
- العدوان زيد سليمان، الخوالدة ماجد خليفة، تطوير وحدة تعليمية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 851-869، 2016.
- جنسن إريك، التعلم المبنى على العقل، ترجمة مكتبة جرير، دار النشر مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 2007.
- سوسا ديفيد، العقل البشري وظاهرة التعلم، ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق، الناشر مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الإمارات 2006.
- صلاح الدين اسماعيل رباب، فعالية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 174 الجزء2، 2017.
- قطامي، يوسف، والمشاعلة، مجدي، الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ، ديبونو، عمان، 2007.
- لفلمباني، دينا خالد، أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر (2014).
- محمد عبد الرزاق 2011، أثر استخدام التعليم المستند الى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفزياء، مجلة ديالي العدد 53.

- Cain Richard & Cain Garry, The brain/mind principles wheel, Journal of College Science Teaching, 31(3), (2002).
- Jensen Eric, Brain-based Learning: a reality check, Educational leadership, (2000)
- Spears Andrea & Wilson Leslie, Brain-Based Learning Highlights, Disclaimer, University of Washington at Spokane, Project innovations (2002).

مدخل "البيوغرافية التاريخية" وتدريس النخب في مادة التاريخ بالسلك الثانوي الاعدادي:
كتاب منار الاجتماعيات للسنة الثانية ثانوي إعدادي نموذجا

عبد الله حابا

تخصص التاريخ
جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب

مقدمة:

شهدت المنظومة التربوية المغربية سلسلة من المحطات الإصلاحية ومن التدخلات الهادفة لتسريع تنزيل الإصلاحات المنشودة. وتعتبر محطة الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ يناير 2000 من أبرز هذه المحاولات الإصلاحية، وذلك نظرا لحجم وتنوع المشاريع التي جاءت بها. وهكذا اعتمدت المجموعات المتخصصة بالمواد الدراسية مدخل الكفايات لإصلاح المنظومة، ونظرا للدور الهام الذي تلعبه مواد الاجتماعيات في البناء الفكري والمدني[1] للمتعلم فقد كانت من المواد التي طالها الإصلاح بمدخله الجديد، حيث يساهم تدريس مادة التاريخ خاصة في بناء قدرات وكفاءات المتعلمين ببرامج تساير التوجهات الجديدة[2].

استندت لجان تأليف الكتب المدرسية لمادة التاريخ على محددات المنهاج الجديد للمادة المعتمد على مدخل الكفايات والقيم في محاولة لتقليص الاعتماد على

[1] البشير تامر، مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الثانوي الاعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، تحت اشراف: الدكتور امحمد الزعيمي، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، السنة الجامعية 2004-2005، الرباط، ص.165.

[2] قدوري الطاهر، مضامين مقررات مادة تاريخ المغرب في التعليم الثانوي الفترة الوسيطية نموذجا، ضمن اعمال ندوة حول: تدريس تاريخ المغرب وحضارته حصيلة وافاق، تنسيق: محمد حمام، مركز الدراسات التاريخية والبيئية، المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، المملكة المغربية، سلسلة الندوات والمناظرات رقم: 17، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009، ص. 216.

المضامين بكثافة، وسعيا إلى الاعتماد على البعد المنهجي، وتنمية إشراك المتعلم في بناء التعلمات، وكذا الانفتاح على الشأن المحلي والوطني. وهكذا صيغت دروس مادة التاريخ في محورها الأول ضمن كتاب منار الاجتماعيات للثانية ثانوي إعدادي لمساعدة المتعلم على: الموضعة في الزمن، والاستئناس بالمفاهيم التاريخية، ومعالجة الوثائق والآثار التاريخية، علاوة على العمل على التطبيق الأولي لمنهجية الدراسة البيوغرافية التاريخية على شخصيات تاريخية[1].

و يشكل الانفتاح على التطبيق الأولي لمنهجية دراسة البيوغرافية التاريخية على شخصيات تاريخية، عاملا محفزا للتساؤل حول كيفية تنزيل هذه الكفاية في الكتاب والمحور المشار إليه سلفا، وماهية الشخصيات التاريخية التي تم التطرق إليها في هذا الإطار، إضافة إلى تلك الواردة ضمن فقرات الأعلام وخطاطات الحكام، وعن دورها في الانفتاح على "تدريس النخب"، ومدى مساهمة تدريس النخب في بناء الدرس والمعرفة التاريخية.

1. الإطار النظري للموضوع: البيوغرافية التاريخية والنخب وبناء المعرفة التاريخية

إذا كان منهاج مواد الاجتماعيات قد اعتمد على الكفايات كمدخل أساسي لبناء مضامينه في المستوى المعني، فقد ميز في هذه الكفايات بين الموضعة في الزمن، والاستئناس بالمفاهيم التاريخية، ومعالجة وثائق وآثار تاريخية، ومن ثم دراسة شخصية تاريخية[2]. معتبرا الكفاية قدرة على الفعل بنجاعة وعلى توظيف المكتسبات في وضعيات معينة وجديدة[3]. إن دمج كفاية دراسة شخصية تاريخية ضمن كفايات مادة التاريخ للسنة الثانية ثانوي إعدادي يتغيا أساسا تحقيق قدرات التطبيق الاولي لمنهجية دراسة البيوغرافية التاريخية على شخصيات معينة، والعمل على فهم

[1] مبارك الدربوش، حميد لحنيكات، محمد الاسعد، مصطفى صوليح، حسن الكرني، الزيتوني حمدون ومحمد كلاد، منار الاجتماعيات السنة الثانية من التعليم الثانوي الاعدادي، كتاب التلميذ، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ: 2004/08/03، المغرب، طبعة 2020، طبعة جديدة ومنقحة، ص. 05.

[2] مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 06.

[3] البشير تامر، مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الثانوي الاعدادي، مرجع سابق، ص. 164.165.

دورها التاريخي[1]، مما يدفعنا للبحث في مفهوم البيوغرافيا التاريخية واهميتها في تدريس التاريخ.

لقد عرف مفهوم البيوغرافيا تحولات وحالات مد وجزر عبر التاريخ، وعبر تطور الكتابة التاريخية، ولعل بروزه الأخير وادراجه ضمن مضامين التاريخ المدرسي يتماشى والتيار الجديد للكتابة التاريخية الذي يعطي أهمية للحدث التاريخي السياسي في ظل ما يصطلح عليه بعودة الحدث[2] حيث وجدت البيوغرافيا التاريخية مكانا لائقا بها. تدل عبارة البيوغرافيا على كتابة سيرة الفرد، وبهذا ارتبطت بذاتيته كونها تساعد على اكتشافها والاستمتاع بمساراتها واسرارها[3].

وهكذا فالبيوغرافيا هي: «منهج يسمح باستقراء حقبة من الزمن في مختلف تمظهراتها وتعابيرها، من خلال تتبع سيرة الفرد»[4]، أي أنها يمكن ان تشكل منهجا لدراسة التاريخ بشكل شمولي اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا وعلائقيا وذلك عبر تتبع ودراسة مسار الفرد. وعلى الرغم من كل نقائص البيوغرافيا في التعبير عن جوهر ولب الفرد، إلا انها مدرسيا يمكن أن تؤدي وظيفة تربوية عبر تقديم شخصيات مشهورة ومؤثرة وإبراز إيجابياتها وسلبياتها[5].

انطلاقا مما سبق يتضح أن البيوغرافيا التاريخية منهج يسمح باكتشاف فترات وقضايا تاريخية معينة، اعتمادا على دراسة حياة فرد يتسم بالشهرة والتأثير على المجتمع في مختلف المجالات، مما يحيلنا على مفهوم محوري آخر في هذا الموضوع ألا وهو مفهوم النخب الذي يدل لغويا على نخبة القوم وخيارهم[6]، بينما تدل

---

[1] مبارك الدربوش، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 06.

[2] طحطح خاليد فؤاد، عودة البيوغرافيا، ورد في: مجلة رباط الكتب الالكترونية، نشر بتاريخ: 6 أكتوبر 2011، اطلع عليه بتاريخ 25 شتنبر 2022، https://cutt.us/sUIXb.

[3] طحطح خالد، البيوغرافيا والتاريخ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، سلسلة المعرفة التاريخية، الطبعة الأولى، 2014، ص.07.

[4] ليفي جيوفاني، استعمالات البيوغرافيا، ترجمة: المنصوري محمد الطاهر، ضمن: مجلة اسطور، العدد 3، يناير 2016، ص.26.

[5] ليفي جيوفاني، استعمالات البيوغرافيا، مرجع سابق، ص.29.

[6] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، ص. 751.

اصطلاحا على عدد من الأفراد يتسمون بالتميز وبحيازة النفوذ والسلطة في مجالات مختلفة، وتحمل تسميات عديدة من قبيل: الصفوة والخاصة والأعيان وأهل الحل والعقد والشيوخ والعلية[1]. وقياسا على ما سبق يمكن اعتبار الأعلام والحكام والسلاطين والأمراء عناصر مكونة للنخب.

وعليه فإذا كانت النخب شخصيات تاريخية مشهورة لها تأثير على المجتمع، فإن البيوغرافيا التاريخية منهج وأسلوب لدراستها وبناء «المعرفة التاريخية»[2] باستخراج مميزاتها، ومهامها، وادوارها. أي أن المفهومان متكاملان حيث تشكل النخب موضوع اشتغال البيوغرافيا، في حين تشكل الأخيرة أداة دراسة النخب، وهما معا يشكلان مدخلا أساسيا لبناء الدرس والمعرفة التاريخية.

2. منهجية العمل،

للإجابة على الإشكالية المطروحة، وأسئلتها المحورية، سنشتغل على استخراج الشخصيات والأعلام التي هي بمثابة نخب من الدروس الستة الواردة في المحور الأول لمادة التاريخ من مستوى الثانية ثانوي إعدادي بكتاب منار الاجتماعيات. حيث سيتم العمل أولا على حصر المقاطع التعلمية المخصصة للتطبيق الأولي لمنهجية البيوغرافيا التاريخية، وتحديد الشخصيات المدروسة، والمنهجية أو المراحل المعتمدة في دراستها، ثم إبراز مختلف الوثائق الموظفة ضمن هذه المقاطع إحصائيا. ثم نعرج على تحديد الأعلام الواردة في فقرات المصطلحات والأعلام والمواقع، وإبراز المعلومات المقدمة حولها، ومحاولة تصنيفها بمعايير مختلفة. قبل أن نشتغل على المعطيات التي تقدمها لنا الخطاطات الخاصة بالحكام والأمراء والسلاطين المتعاقبين على حكم الدول المغربية خلال العصرين الوسيط والحديث.إن الرصد السابق سيمكننا من البحث في أنواع النخب المدروسة، وانتماءاتها المجالية وبعدها العالمي والوطني والمحلي، ثم في رصد الوثائق المعتمدة، وإبراز نوعيتها وعددها

[1] المنصوري عثمان، «التجار ضمن نخب المغرب الحديث أية مكانة؟ وأية أدوار؟»، ضمن: النخب في تاريخ المغرب، الجزء الأول، أعمال مهداة الى الأستاذ العميد مصطفى الشابي، تنسيق د. احمد ايشر خان، منشورات الزمن، سلسلة شرفات 82، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2016، ص. 184.

[2] - ليفي جيوفاني، استعمالات البيوغرافيا، مرجع سابق، ص.35.

ونسبها مقارنة مع مجموع الوثائق الموظفة في المحور. ثم القيام بقراءة وتعليق لإبراز دور هذه المداخل في التعريف بالنخب من جهة، وبمساهمة هذه النخب في بناء الدرس والمعرفة التاريخية من جهة ثانية.

3. نتائج الدراسة:

3.1 المقاطع التعلمية المخصصة للتطبيق الأولي لمنهجية البيوغرافية التاريخية:

سينصب اهتمامنا على تحديد المقاطع المعنية وأنشطتها وشخصياتها ووثائقها الموظفة، ومنهجية بنائها.

الجدول رقم 1: المقاطع التعليمية المخصصة للتطبيق الأولي للبيوغرافية التاريخية،

المقطع التعليمي	رقم الدرس	عدد الأنشطة	الشخصية المدروسة	نوع الشخصية	الوثائق الموظفة	أبرز الأهداف
أدرس شخصيتين تاريخيتين: ابن تاشفين وابن تومرت	2	2	ابن تاشفين وابن تومرت	سياسية ودينية	جدولان، صورة، 4 نصوص،	معرفة: الشخصية إنجازاتها مكانتها التاريخية،
أدرس شخصية المولى إسماعيل وإبراز أهم منجزاته	5	3	المولى اسماعيل	سياسية	9 نصوص، صورة، خطاطة بصور	

المصدر: الكتاب المدرسي، منار الاجتماعيات للثاني ثانوي إعدادي،

ورد الاشتغال على التطبيق الأولي لمنهجية دراسة البيوغرافية التاريخية في درسين وهما الثاني والخامس، ومن أصل خمسة عشر مقطعا تعلميا هم الأمر مقطعين بنسبة 13.33% . وفيما يتعلق بالوثائق التاريخية الموظفة، فهي مختلفة منها ثلاثة عشر نصا تاريخيا، وجدولان، وصورتان، وخطاطة. استهدف المقطعان في دراسة الشخصية ثلاثة نقط/أهداف من حياة الفرد وهي: التعريف بالشخصية التاريخية، وإبراز إنجازاتها، واستخلاص مكانتها التاريخية. وانطلاقا مما سبق يمكن تسجيل عدة ملاحظات حول دمج كفاية البيوغرافيا التاريخية في هذا المستوى الدراسي لمادة التاريخ أولها: الاقتصار على مقطعين تعلميين فيه انسجام مع عبارة التطبيق الأولي للكفاية. ثانيها: تنوع الوثائق البيداغوجية المستعملة دليل على أهمية البيوغرافيا التاريخية في بناء الدرس والمعرفة التاريخية. ثالثها: تركيز

التطبيق الأولي لهذه المنهجية على عناصر التعريف والإنجازات والمكانة التاريخية إشارة لأهمية تاريخ الفرد في قراءة تاريخ المجتمع والدولة. رابعها: أهمية الشخصيات التاريخية المتمثلة في ابن تاشفين وابن تومرت والمولى إسماعيل كتجلي لتعريف البيوغرافيا التاريخية المتمثل في كونها: تأريخ للأبطال والزعماء[1] حسب بعض المدارس التاريخية. خامسها: ان الشخصيات المدروسة وانطلاقا من تاريخها وإنجازاتها ومكانتها تمثل ما اسميناه بالنخب والنخب السياسية والدينية بشكل أساس كونها هي التي «**تشارك في صياغة تاريخ الجماعة التي تمثلها**[2]». سادسها: ان توظيف البيوغرافيا التاريخية في هذا المستوى يمكن ان يشكل عاملا مساعدا في بناء وتحقق الكفايات الأخرى المرصودة. سابعها: ان المنهجية المعتمدة في التطبيق الاولي لمنهجية دراسة شخصية تاريخية يتكامل مع المراحل الأساسية في المعرفة العلمية التاريخية[3] القائمة على التعريف والتفسير والتركيب.

2.3. الأعلام/النخب من خلال فقرات مصطلحات أعلام ومواقع،

سنشتغل في هذا العنصر على استخراج الأعلام من فقرات المصطلحات والأعلام والمواقع، وترتيبها حسب ورودها في دروس المحور، وتحديد مختلف المعلومات المقدمة لكل شخصية، ثم العمل على تصنيفها وتميزها حسب النوع والمجال.

---

[1]- ليفي جيوفاني، استعمالات البيوغرافيا، مرجع سابق، ص.26.

[2]بوشنتوف لطفي، النخبة في تاريخ المغرب: قضايا وأسئلة قراءة في جلسة "النخب بمدينة فاس"، ضمن أشغال الأيام الوطنية السادسة عشرة -فاس والمجالات الحضرية بالمغرب: التاريخ والتراث والمجتمع، نشر الجمعية المغربية للبحث التاريخي، المغرب، نونبر 2008، ص.22.

[3]مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص. 05.

جدول رقم 3: الشخصيات الأعلام الواردة ضمن فقرة مصطلحات أعلام ومواقع

ر.ت	اسم العلم	مؤشرات زمنيه	البلد	المجال	معلومات إضافيه
1	ادريس بن عبد الله	نجى من معركة فخ سنة 786م ودخل المغرب سنة 787م	المغرب	النسب الشريف والدين والسياسة	أحد حفدة علي بن ابي طالب
2	عبد الله بن ياسين	توفي سنة 1059	سوس المغرب	الدين والفقه	فقيه بلاد سوس والقائم بدعوة المرابطين
3	ميخائيل سكوت	دخل طليطلة سنة 1215	إنجلترا	الدين والترجمة	راهب
4	إرمنفود	عاش أواخر القرن 13	مونبوليه	الفكر والترجمة	تعلم العربية
5	هرمان الالماني	القرن 13	المانيا عاش في اسبانيا	الترجمة	عاش في طليطلة 1234-1260م، واستروغا 1266-1272م،
6	إرنست رينان	ولد في 1823 وتوفي في 1892	فرنسا	الفكر والفلسفة	له كتاب عن ابن رشد ومؤلفاته، يعترف بفضل ابن رشد على الغرب،
7	أبو سعيد عثمان	حكم ما بين: 1398 و1420م	المغرب	السياسة والسلطة	سلطان مريني،
8	محمد القائم	....	المغرب	السياسة والشرف والدين	مؤسس الدولة السعدية،
9	سبستيان	تولى الحكم سنة 1557 وقتل سنة 1578م	البرتغال	السياسة والجيش	ملك البرتغال، قاد البرتغال في معركة وادي المخازن.
10	الطاغية الاعظم	....	...	السياسة والحكم	خال سبستيان، ضم البرتغال بعد مقتل سبستيان
11	طاغية قشتالة	...	اسبانيا	السياسة والحكم	ملك اسبانيا، ضم البرتغال سنة 1580م،
12	الحسن بن القاسم	...	الحجاز المغرب	النسب الشريف	جد العلويين، قدم المغرب أيام يعقوب المنصور المريني،
13	لويس الرابع عشر	حكم ما بين 1643 و1715م.	فرنسا	السياسة والحكم	ملك فرنسا،
14	نابليون بونابرت	ولد سنة 1769 وتوفي سنة 1821م	فرنسا	السياسة والحكم والجيش	حكم فرنسا إثر انقلاب سنة 1799، سمى نفسه امبراطور البلاد سنة 1804م.

المصدر: كتاب منار الاجتماعيات الثانية ثانوي اعدادي[1]،

إن تتبع فقرات الأعلام، مكننا من رصد أربعة عشر علما يمكن تصنيفه ضمن النخب باختلاف مجالاتها، وإن كان هذا العدد مهما في تعريف المتعلمين والمتعلمات بشخصيات أثرت في مجتمعاتها وساهمت في صناعة تاريخ حقب وسيطية وحديثة إلا انه يمكننا تسجيل بعض الملاحظات حول المعلومات المقدمة في هذا الإطار ومنها:

رغم تنوع الأعلام بين ما هو سياسي وعسكري وفكري وفلسفي وديني ونسب شريف، إلا أن الملاحظ هو غلبة النخب السياسية الحاكمة فمن أصل 14 شخصية 8 منها تعتبر نخبا سياسية عسكرية بالأساس، وذات أبعاد مرتبطة بالدين والنسب الشريف. كما أن أربعة منها فقط يمكن اعتبارها نخبا فكرية في ظل غياب للنخب الاقتصادية.

[1] مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص. 08. 12. 16. 20. 24. 25. 26. 28. 29. 35.

غياب نهج موحد في سرد الأعلام، حيث هناك تباين في التحديد الزمني للشخصيات بين تاريخ الميلاد والوفاة، وبين تاريخ فترة الحكم، وبين تاريخ زيارة بلد ما إلى غير ذلك، كما أن أربع شخصيات وردت دون إشارة زمنية تذكر. إضافة الى التركيز في تقديم الشخصيات على الدور الذي ادته، حيث تنوعت هذه الأدوار بين التأسيس لدولة أو الانتصار والهزيمة في معركة، مما يدل على هيمنة الشخصيات السياسية العسكرية. كما يتضح من خلال هذه الشخصيات وأصولها أن للدين والنسب الشريف دور مهم في ارتقائها لمصاف النخب. تنوع النخب والأعلام المتناولة من حيث الانتماء بين الأوربية والعربية الحجازية والمغربية مع غلبة هذه الأخيرة، لكن نسجل غياب البعد المحلي للشخصيات المغربية المتناولة باستثناء شخصية عبد الله بن ياسين المنتمي لمنطقة سوس تصريحا.

3.3. تدريس النخب من خلال خطاطات خاصة بالسلاطين والحكام

في هذا العنصر سنرصد خطاطات حكام الدول المتعاقبة على حكم المغرب خلال العصر الوسيط والحديث، وذلك وفق تسلسل ورودها، وتحديد عددهم في كل خطاطة والفترة الزمنية للحكم.

جدول 4: خطاطات حكام دول المغرب الوسيط والمعاصر،

ر.ت	عنوان الخطاطة	الدولة	العدد	الامتداد الزمني
1	شجرة الامراء المرابطين[1]	المرابطية	7	من 1055 الى 1147م،
2	شجرة خلفاء مرحلة تأسيس وأوج الدولة الموحدية[2]	الموحدية	4	من 1130 الى 1199م،
3	شجرة سلاطين الدولة المرينية[3]	المرينية	14	من 1213 الى 1358م،
4	شجرة الوطاسيين[4]	الوطاسية	10	من 1424 الى 1548م،
5	شجرة السلاطين السعديين[5]	السعدية	7	من 1511 الى 1603م،
6	شجرة سلاطين الدولة العلوية خلال القرنين 17 و 18،[6]	العلوية	12	من 1631 الى 1822م،

1- مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 12.
2- مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 13.
3- مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 19.
4- مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 22.
5- مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 24.
6- مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص: 28.

المصدر: كتاب منار الاجتماعيات للثانية ثانوي اعدادي،

انطلاقا من الجدول أعلاه يتضح أن عدد الخطاطات المعتمدة تمثل عدد الدول المتعاقبة على حكم المغرب خلال الفترة الوسيطية والحديثة انطلاقا من الدولة الإدريسية فالمرابطية والموحدية، ثم المرينية فالواطاسية إضافة إلى الدولة السعدية والدولة العلوية. واقتصرت الخطاطات على ذكر أسماء الأمراء والسلاطين الذين ساهموا في تسيير شؤون هذه الدول، والفترات الزمنية لذلك، وذكر دورها. بلغ عددهم في المجموع: أربعة وخمسون حاكما بين مؤسس وأمير وسلطان. كما ان هذه الخطاطات ورغم أنها موجهة لبناء كفاية الموضعة في الزمن، إلا انها يمكن أن تخدم بعد البيوغرافيا التاريخية على الأقل من ناحية التحديد الزمني للشخصية وللدور الذي ادته حينها.

4. مناقشة وخلاصات،

مكن التطبيق الأولي لمنهجية الدراسة البيوغرافية التاريخية باعتبارها دراسات وصفية للأفراد[1]، من تحقيق هدف منهاج مادة التاريخ في جعل المتعلم في وضعية بناء المعرفة[2]. ويعتبر الحيز المخصص لهذا التطبيق مقبولا ومهما بحكم اوليته، حيث هم الامر مقطعين تعلميين معززين بوثائق متعددة ومتنوعة مثلت 21.1 % من مجموع الوثائق الموظفة.

تم اعتماد مراحل: التعريف بالشخصية وإبراز إنجازاتها وتبيان مكانته كأسلوب للتطبيق وهو ما يتماشى مع النهج التاريخي. والتركيز على النخب السياسية لارتباط الدولة المغربية بشخصية الحاكم، حيث تمكن دراستها من دراسة الدولة والمجتمع ككل. في حين تتوارى الإشارة الى بعض النخب ذات البعد المحلي. عرفت فقرة الأعلام بعديد النخب السياسية المغربية وقليل من النخب الفكرية والعلمية الأوربية[3] دون منهج موحد. في حين مكنت خطاطات الحكام من التعرف على

[1] عنقود رجاء، البروسبوغرافيا: منهج لدراسة النخب والفئات الاجتماعية، محاولة تعريف، مجلة أسطور، العدد 11، كانون الثاني / يناير 2020، ص.83.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية الدراسات والاستراتيجيات التربوية، منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، المملكة المغربية، سنة 2001، ص.1.

[3] مبارك الدربوش، وآخرون، منار الاجتماعيات السنة الثانية، مرجع سابق، ص. 16.

نخب سياسية مغربية حاكمة. وتلعب الدراسة البيوغرافية دورا في التعريف بالنخب، بينما تلعب دراسة النخب دورا في دراسة الدولة والمجتمع، ويساهمان معا في بناء الدرس والمعرفة التاريخية.

إن الانفتاح على النخب من مجالات وأبعاد أخرى سيساهم لامحالة في الرفع من مستوى بناء الدرس والمعرفة التاريخية. كما أن الانفتاح على مقاربات أخرى من قبيل البروسبوغرافيا سيفتح ابوابا لدراسة مختلف الفئات الاجتماعية.

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت.
- البشير تامر، مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الثانوي الاعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، تحت اشراف: الدكتور امحمد الزعيمي، السنة الجامعية 2004-2005.
- المنصوري عثمان، «التجار ضمن نخب المغرب الحديث أية مكانة؟ وأية أدوار؟»، ضمن: النخب في تاريخ المغرب، الجزء الأول، أعمال مهداة الى الأستاذ العميد مصطفى الشابي، تنسيق د. احمد ايشرخان، منشورات الزمن، سلسلة شرفات 82، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2016.
- بوشنتوف لطفي، النخبة في تاريخ المغرب: قضايا وأسئلة قراءة في جلسة "النخب بمدينة فاس"، ضمن أشغال الأيام الوطنية السادسة عشرة -فاس والمجالات الحضرية بالمغرب: التاريخ والتراث والمجتمع، نشر الجمعية المغربية للبحث التاريخي، المغرب، نونبر 2008.
- طحطح خالد، البيوغرافيا والتاريخ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، سلسلة المعرفة التاريخية، الطبعة الأولى، 2014.
- عنقود رجاء، البروسبوغرافيا: منهج لدراسة النخب والفئات الاجتماعية، محاولة تعريف، مجاة أسطور، العدد 11، كانون الثاني/ يناير 2020.
- قدوري الطاهر، مضامين مقررات مادة تاريخ المغرب في التعليم الثانوي الفترة الوسيطية نموذجا، ضمن اعمال ندوة حول: تدريس تاريخ المغرب وحضارته حصيلة وافاق، تنسيق: محمد حمام، مركز الدراسات التاريخية والبيئية، المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، المملكة المغربية، سلسلة الندوات والمناظرات رقم: 17، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009.
- ليفي جيوفاني، استعمالات البيوغرافيا، ترجمة: المنصوري محمد الطاهر، ضمن: مجلة اسطور، العدد 3، يناير 2016.

سيميائية الصورة في الكتاب المدرسي:
المفيد في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي نموذجا

محمد أوفـرا

(السميائيات وفلسفة الأدب والفنون)
طالب باحث في سلك الدكتوراه،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط

مقدمة

تحتل الصورة موقعا أساسيا في تقبُّل الكتاب المدرسي، وتيسير إدراك المعاني والقيم المروجة بين ثنايا الوحدات الدراسية للمجالات التربوية، ناهيك عن جاذبيتها في مساءلة تمثُّلات المتعلمين والمتعلمات خلال لحظة زمنية مهمة تؤشر على مدى استعدادهم في التلقي والتفاعل.

لهذا، تقترح الدراسة تناول الصورة من منظور سيميوطيقي يسعى إلى تحليل نماذج من الصور الواردة في كتاب المتعلم والمتعلمة الموسوم ب "المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، والوقوف عند أبعادها الممكنة في إبراز مدى انسجامها مع غايات المنهاج التربوي المغربي. أما إشكال الدراسة فيعنى بحدود توظيف الصورة في الخطاب التربوي وإمكاناتها في تمثيل واقع المتعلم السوسيو- ثقافي، وقابليتها في التجاوب مع مداركه العقلية والنفسية والوجدانية؟ وبالتالي، الإفادة منها في تشكيل دلالة تعمل على تأثيث أفق انتظار المتعلم(ة)، وتمكينه من التدرج في اكتساب مهارات التعبير وامتلاك تقنيات القراءة البصرية واللغوية؟

1.مفهوم الصورة

تشكل الصورة نسقا غير لغوي يؤول إلى ما قدمه اللساني البنيوي فردناند دوسوسيرFerdinand De sausure من تصورات ومفاهيم لسانية (الدال/ المدلول/ الكلام/ اللسان..) استثمرها في استشراف أفق السيميولوجيا كعلم يدرس العلامات

اللغوية وغير اللغوية بما فيها البصرية "داخل الحياة الاجتماعية"[1]. لذلك ساهمت آراء دوسوسير في انبثاق اتجاهات سيميائية مختلفة تناولت العلامة من منظور تواصلي ودلالي وثقافي وتداولي، حيث أوْلى السيميائي الفرنسي رولان بارث Roland Barthes، في إطار سيميولوجيا الدلالة، اهتماما خاصا بدراسة " بلاغة الصورة"، وتحليلها في سياق الصورة الإشهارية على المستوييْن التعييني والإيحائي، فأمكنته هذه الدراسة من تحديد اشتغال الصورة عبر إرساليتيْن[2]: لغوية وأيقونية.

1.1. الإرسالية اللغوية

تتميز الإرسالية اللغوية باعتبارها مادة[3] لغوية تتجلى في العنوان المصاحب للصورة، حيث يساهم المكون اللغوي في توطيد صلته بالمكون البصري بأداء وظيفتين، وهما التَّجذير والربط. تعمل الوظيفة الأولى، أي التجذير، على الحد من تعدد الدلالة وحصرها في سياق معين، وبالتالي توجيه المتلقي نحو قصدية المرسل أو المبدع تحسبا لتشعب المعنى الذي تفترضه طبيعة الصورة على مستوى الفهم والتأويل. أما الوظيفة الثانية المتعلقة بالربط، فإنها تقوم بنسج علاقة تكاملية بين المكون الأيقوني والمكون اللغوي مثلما يحدث في الحكايات المصورة.

2.1. الإرسالية الأيقونية

يرجع معنى الأيقونة إلى تعريف الفيلسوف والمنطقي شارل سندرس بورس Charles Senders Peirce ويتلخص عملها في "تمثيل موضوع انطلاقا من علاقة المشابهة"[4]، أي أنها دليل يحيل على معنى قابل للبناء بالاستناد إلى مرجع خارجي.

---

[1] «on peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale; elle formerait une partie de la psychologie sociale et, par conséquent de la psychologie générale; nous la nommerons sémiologie ». Ferdinand De Saussure : Cours de linguistique générale. Ed. Payot, Paris, 1985, p: 33.

[2] Roland Barthes, rhétorique de l'image, communications, n4: recherches sémiologiques (1964). P: 40

[3] Roland Barthes, rhétorique de l'image, Ibid., p:41

[4] عبد المجيد نوسي، سيميائيات الخطاب الاجتماعي "دراسة نظرية وتحليلية"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى، سبتمبر 2021، ص232..

فيما يتعلق باقتراحات "فرديناند دو سوسير" و"رولان بارث"، فإنها تعتبر الصورة نسقا ينطوي على أبعاد إرسالية دلالية وتواصلية تستمد مشروعيتها من التفكير السيميولوجي. لكن هناك من يرى بأن الصورة تشكل " نسقا مركبا "[1] يدمج سمات تجمع بين الملفوظ والشكل واللون والخط وكل ما من شأنه أن يبرز أوجه التشابه مع واقع فضاء الصورة الخارجي. وهي (الصورة) نص له موقعه ودلالته في إطار السيميائيات البصرية[2] بحسب ما يورد كل من "غريماس" و"كورتيس" في معجمهما المشترك "السيميائيات".

2. الصورة في المنهاج الدراسي

يعتبر المنهاج الدراسي المغربي الصورة سندا بيداغوجيا في إثارة فضول المتعلم(ة)، ووسيلة تحفيز لولوج عالم النص السماعي أو القرائي، ولأدلَّ على ذلك حضورها (الصورة) المبرمج ضمن المجالات التربوية الواردة في البرنامج التعليمي للغة العربية المتعلق بالمستوى الثالث ابتدائي. كما يفيد اللجوء إلى اتخاذ الصورة سندا بيداغوجيا في توظيف واستثمار معطيات ما توفِّرهُ عناصر الصورة من مرونة، وواقعية للموضوعات، وللقيم المرغوب تحقيقها بعد الاستيعاب والإدراك، وتثبيتها من خلال النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي.

لهذا الغرض تقدم جماعة المؤلفين الكتاب المدرسي بالإشارة إلى المنطلقات التي تصل علاقة الأهداف العامة ومجالاتها بالمقاربة بالكفايات، ومنها مجال القيم والمواقف، على أساس "الحرص على أن تحترم النصوص والأنشطة والصور والرسوم وغيرها الاختيارات والتوجهات التربوية الأساس للمنهاج المغربي، وأن تتمثل وتروج وترسخ لدى المتعلم (ة) القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية، وأن تدربه على تبني مواقف واتجاهات مناسبة، وفي أثناء التعبير والتواصل، وفي أثناء

[1]Greimas (A.J) et Courtés (J.) sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette université, langue, linguistique, communication (tome2). Paris : Hachette, 21979, p :181

[2] Greimas (A.J) et Courtés (J.), Ibid. P : 217

التفاعل مع الآخرين، وفي أثناء التعامل مع الوضعيات المختلفة. وبذلك يتحقق مبدأ وظيفية اللغة في حياة الفرد والمجتمع."[1]

يحدِّد النص المقتبس موقع الصورة أو الصور، إلى جانب النصوص والأنشطة التعليمية التعلمية وغيرها، ومساهمتها في ترجمة المحتويات والغايات التربوية المستمدة من التوجهات والاختيارات الموكلة إلى تصريف المنهاج الدراسي القائم على العناية بتنشئة الفرد أو المتعلم (ة) وفق انتظارات الفلسفة التربوية المغربية.

3.الصورة في الكتاب المدرسي

يستند خطاب الكتاب المدرسي في تقديم كفاية مادة اللغة العربية بالسنة الثالثة[2] على دعامات وأنشطة المكونات من استماع وتحدث (حكاية ووضعية تواصلية ونص سماعي) وقراءة (قراءة مشتركة ونص وظيفي وآخر شعري) وكتابة (إملاء وتعبير كتابي ومشروع الوحدة). وتشكل الصورة أحد أبرز الدعامات في تقديم هذه الأنشطة لتيسير الفهم والتحفيز وتعزيز توقعات المتعلمات والمتعلمين تجاه تقبُّل النص. في هذا الباب يمكن الاسترشاد بالتوضيحات التي تطرقت إليها جماعة المؤلفين بخصوص الكتاب المدرسي للمتعلم (ة) بما يلي: "فيما يخص الاستماع والتحدث أدرجت مشاهد تيسر على المتعلمات والمتعلمين فهم الحكايات والنصوص السماعية معزَّزة بما يحملهم على تحديد توقعاتهم لما سيرد في المسموع، كما أدرجت متون الوضعيات التواصلية ليطلعوا عليها ويشخصوها

[1] مصطفى عسو[وآخرون]، المفيد في اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) دليل الأستاذة والأستاذ، الدار البيضاء، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، طبعة 2021. ص 12.

[2] يكون المتعلم(ة)، في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، قادرا على حل وضعيات مشكلة و/ أو إنجاز مهمات مركبة من خلال فهم نصوص مسموعة تتراوح كلماتها ما بين 180 و26 كلمة، وفهم نصوص مقروءة تتراوح كلماتها ما بين 180 و250 كلمة، وإنتاج نصوص شفهية وكتابية قصيرة وبسيطة يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه، وذلك بتوظيف رصيده المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة مستضمرة."، مصطفى عسو[وآخرون]،المفيد في اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) دليل الأستاذة والأستاذ، الدار البيضاء، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، طبعة 2021. ص 21.

ويحاكوها. فيما يخص القراءة، فقد ضم الكتاب نصوصا وظيفية وشعرية مستثمرة بأنشطة متنوعة تتيح إمكانية استعمال استراتيجيات القراءة في مراحل: ما قبل القراءة، أثناء القراءة، ما بعد القراءة) وعزز المقروء بصور تيسر فهمه وتحفز على قراءته، كما ضم الكتاب نصوص القراءة المشتركة تنتمي إلى المجال المدروس.."[1]، ويبرز القول السالف مسوِّغات توظيف الصورة كمكون أيقوني يتخلل مكونات اللغة العربية، والوظائف المنوطة بها في تجسير سبل التجاوب والفهم المفضي إلى الإدراك والوعي بخطاب الصورة الحامل لدلالات معينة لا تنفصل عن المجال التربوي المستهدف.

لهذا، يبث خطاب الكتاب المدرسي قيما ومواقف تسعى إلى تحقيق تواصل بين المرسل (جماعة المؤلفين) والمرسل إليه (المتعلم(ة))، وذلك باستثمار الصورة كمعطى وسند بيداغوجي ينهض على مكون لغوي وآخر أيقوني في نسج علاقة ضمنية مع مقصديات النص. هنا، يطرح الكتاب المدرسي سؤال تلقي الصورة على مستوى موقعها من النص ووظيفتها داخل برنامج مادة اللغة العربية؛ هل ترمي الصور المقترحة إلى بناء علاقتها بالنص من حيث التمثيل أو التوضيح، أم أن هناك علاقة تكاملية بين الصورة والنص؟ وهل الصور الواردة في الكتاب المدرسي، فعلا، لها من المقومات الكفيلة بإحداث أثر تواصلي وتفاعلي لدى المتلقي/المتعلم(ة)؟

4. أجرأة المفهوم في الكتاب المدرسي

قبل الكشف عن علاقة الصورة بمضامين الكتاب المدرسي، لا بأس من الإشارة إلى أن مكونات برنامج اللغة العربية للمستوى الثالث ابتدائي، تتلخص في بسط مكونات مادة اللغة العربية من استماع وتحدث، وقراءة (وظيفية أو شعرية)، ثم الكتابة التي تروج ظواهر لغوية مُضمرَة، وتتوسل بالتعبير الكتابي كمكون في استثمار مكتسبات الوحدة الدراسية من جهة، وأداة لقياس مدى تمثل معطيات المجال التربوي من جهة ثانية. يقوم الاختيار المنهجي في تقديم كتاب المتعلم(ة)

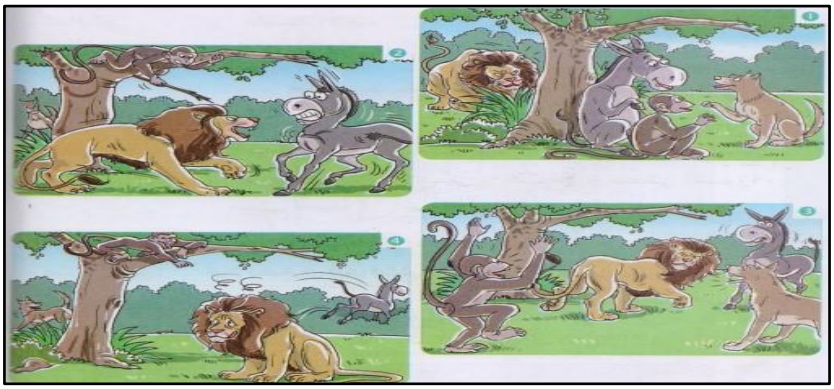
[1] مصطفى عسو[وآخرون]، المفيد في اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) دليل الأستاذة والأستاذ، الدار البيضاء، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، طبعة 2021. ص 4.

على توظيف الصورة كاستراتيجية، لإثارة خبرات المتلقي(ة)، وتصحيح تمثلاته الشخصية من خلال ملاحظة مشاهد الحكاية، وتعرف وضعيات تواصلية، واكتشاف صور تقترن بالنصوص القرائية. يروج، إذاً، خطاب الكتاب المدرسي ستة مجالات تربوية تتوزع بين عالم الصداقة، والتعاون، والوقاية من الأخطار، والحرف والمهن، والماء والحياة، والرحلات والأسفار، وهي كلها مجالات ذات أهمية في توثيق علاقة الطفل بمحيطه الاجتماعي والبيئي، والانفتاح على عوالم يؤطرها مبدأ التربية على القيم والكفايات الخاصة بالفئة المستهدفة. لذا نجد حضور الصورة بنسبة مهمة بين ثنايا الكتاب، وذلك تفاديا لأي ملل أو فتور قد يتسرب إلى ذهن المتلقي.

1.4. نماذج في تحليل الصورة

في هذا السياق، يمكن التوسل بمفاهيم السيميائيات البصرية في تحليل نماذج من الصور الواردة في كتاب "المفيد في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، وذلك بتناول مجال عالم الأصدقاء التربوي الذي يفتتح به جماعة المؤلفين أو المرسل أولى الوحدات الدراسية، وهو مجال يقترح حكاية "الأصدقاء الأوفياء" بدعوة المتلقي إلى ملاحظة وتوقع الأحداث، وتخيُّل باقي أطوار الحكاية في ضوء أربع صور جزئية تعرض شخصيات وإطارا زمانيا ومكانيا، وتقوم على توجيه الملاحظ نحو معرفة محددة سلفا ومُعدَّة للمرسل إليه/الطفل المفترض:

الشكل رقم (1): الأصدقاء الأوفياء



المصدر: المفيد في اللغة العربية "كتاب المتعلمة والمتعلم (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)" ص10.

يحدد إطار الصورة الأولى فضاء الغابة باعتباره مأوى يجمع كائنات نباتية وحيوانية، إذ تظهر شخصيات الحكاية (الكلب والحمار والقرد) مبأَّرةً في مقدمة الصورة كحالة بدئية، حيث تتداخل علامات الانسجام واللهو والسرور تحت ظل شجرة، وتغري المتلقي بالإيهام الواقعي للصداقة التي تجمع الشخصيات الثلاثة. في المقابل، تتوارى شخصية الأسد خلف الشجرة، والتي تشكل عاملا معيقا يفسد حالة الأمن بنقلها إلى حالة ذعر ورعب وفرار، حينها تشهد الحكاية مسارا يطبعه التوتر والقلق. في الصورة الثانية والثالثة، يظهر الحمار في ورطة محاولا مقاومة الأسد، بينما يبادر القرد إلى صرْف هذا الهجوم المفاجئ بإلقاء فرع من الشجرة على الأسد، آنذاك ينضم الكلب لمساعدة صديقه الحمار بالنباح. وقد أتاحت هذه المساعدة لحظة زمنية مناسبة لهروب الحمار البطيء الجري. بدا الأسد في الصورة الرابعة غاضبا ومنهزما، لأنه لم يتمكن من تحقيق اتصاله بموضوع القيمة: الإمساك بالفريسة.

2.4. علاقة الصورة بالنص

انطلاقا من الصور السابقة، يمكن تحليل أوجه العلاقة بين المكونين البصري واللغوي (نص الحكاية سماعيا)، وإبراز وظيفية الصورة في نسج علاقة تفاعل مع المتعلم(ة) باستدعاء خبراته ومعارفه، وإمكان بناء معنى بيداغوجي. نلاحظ بأن نص الحكاية "الأصدقاء الأوفياء" يفترض تيمة الوفاء بين الأصدقاء كقيمة يوحي بها العنوان أولا، حيث يردُ مبتدأً لخبر محذوف يكتفي بنعت الأصدقاء ب "الأوفياء" في صيغة الجمع، مما يضمر تبئير الحكاية بين النعت والمنعوت. فجوهر قيمة الوفاء أن تسود عالم الإنسان، وتمثيلها في عالم الحيوان يشكل مدخلا يراعي ميول الفئة العمرية المستهدفة من تلقي الحكاية على لسان الحيوان، وتقبلها في عفويتها لالتقاط المغزى، لأن عالم الحيوان وصنيعه أقرب للتمظهر والتمثل في نظر المرسل، وأقل تكلفة في إيصال مقاصده.

يمكن القول بأن خطاب الصورة قد يحد من الكشف عن التيمة الأساسية للحكاية بخرق أفق انتظار المتعلم (ة) الذي يستبعد نجاة الأصدقاء الثلاثة أو أحدهم من الأسد باعتباره رمزا للقوة والشجاعة في المخيال الشعبي. قد يقتنع

المرسل إليه بأهمية تعاون القرد والكلب ومؤازرتهما للحمار في النجاة والهرب. أما إدراك مفهوم الوفاء كقيمة رمزية، فيستدعي الاستماع إلى نص الحكاية كمكون لغوي يقوم بتجذير المعنى وربطه بإيماءات الصورة.

من هذا المنطلق، يتجلى نزوع جماعة المؤلفين إلى اعتماد عنصر التحويل بين خطابين: تحيل الصورة على خطاب الصراع بين العوامل المساعدة والعامل المعيق، ويحيل النص الحكائي على خطاب يتجه إلى بث قيمة مركزية تتماهى في المستوى الإيحائي بين الصور المتقدِّمة، وهي قيمة الوفاء للصداقة كآلية للتحريك والتأهيل لنيل جزاء غير متوقع: "لم يستطع الأسد الإمساك بأي منهم (الحمار والقرد والكلب) فانصرف غاضبا وزئيره يصمُّ الآذان..."[1]، بينما يشكر الحمار صديقيْه، وتُختتم الحكاية على لسان القرد والكلب بالقول المأثور: "لا يُعرف الصديقُ إلا في وقت الشِّدة والضَّيْق."[2] لذلك يعمد هذا القول إلى تكثيف المعنى وإبلاغه على لسان الحيوان، والعودة بالذاكرة الإنسانية إلى بث قيم أصيلة في النفس، ونقلها من الغرابة إلى الألفة.

إن خطاب الصورة يتوجه إلى تشييد الدلالة وتجذيرها بسماع نهاية النص، حيث تقتصر وظيفة الصورة على التحفيز وإثارة المتلقي للتساؤل عن مسار الحكاية المصوَّرة ومصير الشخصيات(الأصدقاء الثلاثة)، وأهليتها بين التردد والمساعدة، وبالتالي الظفر بالبقاء على قيد الحياة، سوياً، في وسط بيئي يسوده منطق القوة، ويغفل قيما أقوى كالوفاء والصداقة المقترنة بالمواقف. وفي ذلك، دعوة ضمنية إلى تربية النشء على هذه القيم في قالب سردي، وتمثُّلها كممارسة وسلوك مدني. فالصورة، بهذا المعنى، تساهم في تجسيد وظائف الكتاب المدرسي، وهي التعلم واكتساب مهارة الملاحظة والربط بين البصري والمسموع في بناء المعنى والتدليل على رمزيته في ثقافة الطفل. إنها تقوم بدور تكاملي في علاقتها بالنص.

---

[1] مصطفى عسو[وآخرون]، المفيد في اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) دليل الأستاذة والأستاذ، الدار البيضاء، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، طبعة 2021. ص 46.

[2] مصطفى عسو[وآخرون]، المفيد في اللغة العربية، المرجع نفسه، ص 46.

5.أثر الصور في الفهم وتوقع المعنى

يعزز جماعة المؤلفين مجال عالم الأصدقاء بنص قرائي وظيفي موسوم ب "الصديق الوفي"، إذ يعرض صورة تتموقع في أعلى الصفحة، وتسائل المتعلم(ة)باكتشاف عناصرها والربط بين مكوناتها.

الشكل رقم (2): الصديق الوفي (1)

المصدر: المفيد في اللغة العربية "كتاب المتعلمة والمتعلم (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)" ص12.

تقدم الصورة فضاء المكتبة بالتركيز على شخصيتين رئيستين توحيان بالحديث عن الكتاب المشار إلى عنوانه. عن يسار هاتين الشخصيتين أطفال يستمتعون بأوقات فراغهم بالمطالعة والقراءة. كما توجد خلف الصورة أصناف من الكتب مرتبة على الرفوف. في هذا الصدد، تعكس الصورة جمالية معينة تثير اهتمام المتعلمات والمتعلمات لولوج هذا الفضاء المغاير لفضاء الحجرة الدراسية المعهودة، والإقبال على القراءة الحرة بارتياد المكان واختيار الكتاب المفضل وصداقته. لذلك، فإن الصورة أعلاه تحيل على مقومات دلالية: الانفتاح على نصوص غير مقررة، وجمالية قاعة المطالعة، ثم الاستقلالية والتعلم الذاتي، وتبادل الرأي. كما تُبرز الصورة حالة الشخصيات، وهي في وضع مريح يبعث على الانضباط وروح المسؤولية في الامتثال لطبيعة الفضاء، ويرتسم على محيّاها علامات الرضى والحبور في تصفُّح الكتاب وملازمته.

قد تثير هذه الصورة اندهاش وغرابة المتلقي، لأنها صورة غير مألوفة لديه في وسطه الاجتماعي، ولا تقدم مؤشرا معيّناً يوقظ الحس المشترك لديه، خاصة إذا تواجد في مجال قروي فقير في بنيته الاجتماعية والاقتصادية أو في مناطق نائية

تفتقر إلى مثل هذه الفضاءات، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. وبالتالي، فإنها (الصورة) تضفي طابعا إجرائيا تضمر مقاصد المؤلف البيداغوجية، وتنأى عن افتراض تأويلات متعددة بتحديده فئة عمرية تلائم نوعية المتلقي، وتقترح مؤشرات دالة: حالة السرور، والتحرر من الهندام الموحد، وتقارب المستوى الدراسي. هذه المؤشرات تبثُّ قيما تربوية وثقافية واجتماعية تساهم في تحقيق الصلة بالكتاب وتوثيقها. غير أن أفق المتعلم(ة) يتخلله زمن الصورة المتحركة التي تتناقلها وسائط تكنولوجية حديثة تغري بالعزوف عن القراءة، وهي ظاهرة اجتماعية تغمر الراشد والطفل معا. وبالتالي، يبقى الرهان على فضاء المؤسسة في غرس حب القراءة/المطالعة لدى المتمدرس(ة)، وذلك بتأثيث نمط جديد للقراءة، وتنمية دافعيته بتشخيص النص ومسرحته كما هو الشأن بالنسبة للنص القرائي موضوع الصورة الرامي إلى التخفيف من وطأة تلك الظاهرة.

أما المكون اللغوي، فهو على غرار المكون الأيقوني للصورة، فإنه يعرِّف بمزايا الكتاب، ويجعله عاملا مشاركا في النص بإسناد دور تيماتيكي له يتمظهر في إبراز الجوانب الإيجابية المعزِّزة لمسار المتعلم (ة) التكويني والتربوي والاجتماعي عند الوفاء بصداقة الكتاب، وإدراك قيمته الحقيقية. لذلك، فالنسق اللغوي "يشتغل بصفته تقنية تعمل على تجذير كل المعاني في سياق دلالي محدد، كما تعمل على توجيه القراءة نحو دلالة منسجمة."[1] لهذا يلجأ المؤَلِّف إلى إضافة صورة يدوية ثانية تُظهر صورة الكتاب/ الصديق الوفي، وتعمل على توظيف اللون الأخضر رمز الأمل والعطاء المعرفي والثقافي، كما تحثُّ القارئ على اكتشاف خباياه. كل ذلك بابتسامة مشرقة متلألئة يعلوها عنوان الكتاب: "الصديق الوفي"، ودعوة لكل متخلّف عن اتخاذ هذا الكتاب أنيسا ورفيقا يُسدي لقارئه خدمات جليلة تسد رمق المعرفة والتكوين.

[1] عبد المجيد نوسي، سيميائيات الخطاب الاجتماعي، مرجع سابق، ص232.

الشكل رقم (3): الصديق الوفي (2)

المصدر: المفيد في اللغة العربية "كتاب المتعلمة والمتعلم (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)" ص13.

يربط المؤلِّف حالة الكتاب بحال صاحبه لتكتمل دلالته بين البعدين البصري واللغوي، ويدمج سمات تجمع بين الملفوظ والشكل واللون والخط وكل ما من شأنه أن يبرز أوجه التشابه مع واقع فضاء الصورة الخارجي. لعل " الصورة في النهاية تمثل جانبا مهما من الخرائط العقلية المشكلة في أذهاننا حول المحيط، وهذا ما يجعلنا نتكيف معها بسرعة كبيرة حتى نصل إلى مستوى التذوق الفني القادر على إدراك العلاقات الظاهرة والخفية في فضاء الصورة بناء على طبيعة تنشئتنا الاجتماعية واستيعابنا لعناصر المحيط."[1] يقوم الكتاب بالتوسل بالصورة والنص في إقناع المتلقي وتسييج المعنى بين المكونيْن الأيقوني واللغوي، وهو نفس النهج الذي يتبناه خطاب الكتاب المدرسي في ترويج قيم أخرى على امتداد الوحدات الدراسية المبرمجة، وتمكينه من مهارات القراءة المنهجية، والتقاط معانيها بالملاحظة والتوقع القائميْن على تأمل الصورة وتقييدها بالعنوان، واستدراج المتعلم (ة) إلى افتراض قراءة قبلية للنص.

[1] العابد عبد المجيد، دور الصورة في الخطاب التربوي-إسهام في السيميائيات التطبيقية، ضمن كتاب "السيميائيات والتحديات الراهنة – خطابات ونماذج"، تنسيق الدكتور عبد المجيد نوسي، منشورات التاريخ والعلم والمجتمع/كلية الآداب والعلوم الإنسانية- الجديدة، دار أبي رقراق، الرباط، 2018، ص162.

خاتمة

حاولت الدراسة الإجابة عن إشكال حدود وظيفة الصورة الممكنة في الخطاب البيداغوجي، وإمكاناتها في تمثيل واقع المتعلم السوسيو- ثقافي، والإفادة من مؤشراتها (الصورة) ومقوماتها في بناء المعنى واستجلاء المحتوى. لهذا، يمكن رصد أهم النتائج، في ضوء التحليل السابق لنماذج الصور المقترحة، على الشكل الآتي:

-يهدف خطاب الكتاب المدرسي إلى إكساب المتعلم(ة) مهارات تواصلية ولغوية ومعرفية باستثمار خطاب الصورة في بعديْها الأيقوني كأداة للتحفيز وإثارة الجانب الانفعالي، واللغوي على مستوى تجذير الدلالة وربطها بالنص خلال الاستماع إلى مقاطع الحكاية السردية أو قراءة النص المكتوب.

-تنحو مكونات مادة اللغة العربية (الاستماع والتحدث، والقراءة) منحى يتوافق وطبيعة الاختيارات والتوجهات المرسومة في المنهاج الدراسي المغربي، غير أن درجة تأثير محتوى المادة وفاعليته، تتفاوت في توجيه خبرات المتلقي المعرفية والاجتماعية والثقافية وتأثيثها بمراعاة محيطه القريب.

-هناك عوائق معرفية وثقافية ووجدانية لدى المتعلم (ة) في إدراك إحداثيات الصورة على مستوى الرسالة الأيقونية الحاملة للقيم والمواقف الإنسانية، وهو أمر يقتضي تجديد النظر في الصور الموظَّفة في العملية التعليمية التعلمية، وإبداع صور ذات جودة، علما بأن عالم الصورة الحديث يغزو ثقافة الطفل / المتعلم خارج أسوار المؤسسة التعليمية.

- ترتهن وظيفية الصورة إلى التحفيز وجذب الاهتمام، ولا تعمل على ترسيخ المعنى المحتمل والممكن افتراضه على مستوى المسموع أو المقروء بمراعاة قدرات وفوارق المتعلم (ة) في نطاق تدبير زمن الحصة الدراسية.

يمكن القول بأن الصورة كوسيلة بيداغوجية لها دور أساس في تشييد الدلالة وتمثيل المواقف وتشخيص القيم من جهة، وتمهير المتعلم (ة) على مستوى اكتساب مهارات محددة في الزمان والمكان. لذا تدعو الحاجة إلى تجويدها، والعناية بمضامينها وأبعادها تيسيراً لفهم يقود إلى افتراض توقعات وجيهة، واقتفاء موضوع القيمة المبحوث عنه قبْل الاستماع إلى النص أو قراءته.

بيبليوغرافيا

- العابد عبد المجيد، دور الصورة في الخطاب التربوي-إسهام في السيميائيات التطبيقية، ضمن كتاب: "السيميائيات والتحديات الراهنة – خطابات ونماذج"، تنسيق الدكتور عبد المجيد نوسي، منشورات التاريخ والعلم والمجتمع/كلية الآداب والعلوم الإنسانية- الجديدة، دار أبي رقراق، الرباط، 2018.
- عسو مصطفى [وآخرون]، المفيد في اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، كتاب المتعلم والمتعلمة، الدار البيضاء، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، طبعة 2021.
- عسو مصطفى [وآخرون]، المفيد في اللغة العربية "السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، دليل الأستاذة والأستاذ، الدار البيضاء، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، طبعة 2021.
- نوسي عبد المجيد، سيميائيات الخطاب الاجتماعي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى، سبتمبر 2021.
- Barthes (Roland), rhétorique de l'image, communications, n4: recherches sémiologiques (1964).
- De Saussure, Ferdinand: Cours de linguistique générale. Ed. Payot, Paris, 1985.
- Greimas (A.J) et Courtés (J.), sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette université, langue, linguistique, communication. Paris: Hachette, 1979.

التواصل والمسرح التربوي
- دراسة سيكوتربوية -

حميد شيبوب

باحث في علم النفس
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بن طفيل القنيطرة

تقديم

يعتبر التواصل من بين القيم الأساسية التي اهتم بها مجموعة من المفكرين من مختلف الحقول المعرفية (الفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها)، لكونه يشكل أساس الوجود الإنساني، ويمكن الحديث عن أشكال من التواصل منها التواصل الشفهي وغير الشفهي، ويعتبر التواصل الشفهي كفاءة مثلها مثل الكفاءات الأخرى التي اكتسبها الإنسان، كفاءة لا يمكن أن يتعلمها عن طريق حضور المحاضرات، أو قراءة الكتب بحفظ قواعدها وضبط ضوابطها، أو استحضار معلوماتها – وإن كان الأمر ضروريا- إذ لابد من الممارسة أو التطبيق، ومن بين أفضل أشكال أو مجالات الممارسة النشاط المسرحي التربوي في سيرورته الأدائية، لكونه فنا جامعا لكل الفنون –أبو الفنون- يساعد الفرد المشارك-الممارس على فهم وتنمية قدراته التواصلية عامة والشفهية خاصة. ولعل أهم ما يربط نظريات التربية الحديثة بالمسرح التربوي هو عنصر المشاركة، الذي يعتبر عاملا أساسيا في تنمية شخصية الطفل، لارتكازه على عنصر اللعب الذي يعتبر عملية تربوية من شأنها تعميق تجارب الطفل الذاتية، وتوسيع خياله، وإكسابه كفاءات تواصلية شفهية وغير شفهية تساعده على عملية التواصل مع ذاته ومع الآخرين.

ومن هذا المنطلق، سيتم الاقتصار في معالجة هذه الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين اكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية والمسرح التربوي، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة من قبيل: ما مفهوم التواصل؟ ما مفهوم الكفاءة التواصلية الشفهية؟ ما مفهوم المسرح التربوي؟ هل للمسرح التربوي دور في اكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية لدى الأطفال؟

1- مفهوم الكفاءة التواصلية

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الكفاءة التواصلية، مفهوم مركب من كلمتين هما: الكفاءة والتواصل، لذا يستحسن الوقوف عندهما قبل الوقوف عند مفهوم الكفاءة التواصلية باعتباره مفهوما علميا له استعمالاته ومجالات تطبيقاته.

1-1- مفهوم الكفاءة:

يرى الغالي أحرشاو بأن "هناك شبه اجتماع تام على أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي يستطيع بها الفرد استخدام مختلف أنواع المعارف وأشكالها وخاصة المعارف اللغوية والرياضية والتواصلية"[1]. ويعرفها "فليب برينو" بأنها "قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات"[2]. بينما يرى Guy Le Boterf، بأن "الكفاية هي معرفة حسن التصرف"[3] أي قدرة المتعلم على حسن التصرف أمام المشاكل التي تواجه في حياته اليومية. في حين يرى كل من صابر الهاشمي وبنعيسى زغبوش "أن الكفاية هي قدرة عقلية ومعرفية تقود في سياق عملي إلى انجاز مهام معينة، أو حل مشاكل خاصة، وهي بذلك تنمو وتكتسب في اتجاه تجميع الفرد لحصيلة كافية من المهارات والمعارف القابلة للملاحظة والتقويم"[4].

انطلاقا من التعاريف السالفة الذكر وغيرها، يبدو أن مفهوم الكفاءة مفهوم عام ومجرد يستطيع احتواء مجموعة من الكفاءات (المعرفية والتواصلية

---

[1] أحرشاو الغالي، العلم والثقافة والتربية رهانات استراتيجية للتنمية العربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2005، ص،139.

[2] Perrenoud Philippe, Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Editeur, paris,1999, p,17.

[3] Guy Le Boterf, De la compétence: Essai sur un attracteur étrange, Les Editions d'organisation, 1994, p7.

[4] الهاشمي صابر وزغبوش بنعيسى، مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي أهميته في تحسين المردودية: استراتيجيات التدريس بالكفايات نموذجا، مختبر العلوم المعرفية، رقم 1، منشورات مختبر العلوم المعرفية سلسلة كتب، فاس، 2011، ص،202.

والتكنولوجية، وغيرها). وفي هذه المقالة سنركز على مفهوم الكفاءة التواصلية عامة والشفهية خاصة.

2.1. مفهوم التواصل:

قدمت لمفهوم التواصل مجموعة من التعارف من بينها، نجد طه عبد الرحمن يرى أن لفظ "التواصل" يدل على معان ثلاثة متمايزة فيما بينها، وهي على الشكل التالي: أحدهما، نقل الخبر، ولنصطلح على تسمية هذا النقل ب"الوصل". والثاني، نقل الخبر، مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم، ولنطلق على هذا الضرب من النقل اسم "الإيصال". والثالث، نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم ومقصده الذي هو المستمع معا، ولندع هذا النوع من النقل باسم "الاتصال". وقد أطلق على التواصل في سياق أخر: البلاغ كترجمة لـ (communication)، كما أنه أطلق على عناصر التواصل في نموذج البلاغ، -أي التواصل- التسميات التالية: الناقل، مقابل المرسل، والمنقول إليه، مقابل المرسل إليه، وأداة النقل، مقابل الرسالة[1]. بينما نجد "جان كازنون "يشير إلى أن الأصل الاشتقاقي لفعل التواصل (Communiquer) يعني جعل الشيء مشتركا (Commun). فالتواصل يعني عملية انتقال من وضع فردي إلى وضع اجتماعي وهو ما يفيد فعل "اتصل" الذي يتضمن الإخبار والإبلاغ والتخاطب، ويتعلق بنقل الرسائل أو الرموز الحاملة للدلالات. ويمكن للتواصل كنشاط تبادلي أن يتم بواسطة الأصوات أو الإشارات أو الصور، أو العلامات المكتوبة[2].

فالتواصل إذن، يتضمن كل رموز الذهن سواء تعلق الأمر برموز اللغة كوسيلة للتواصل الإنساني أو تعلق الأمر بأشكال التواصل غير المنطوق كالكتابة والحركات الجسمية ونبرات الصوت وغيرها[3].

---

[1] صه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987، ص 32.

[2] جاكبسون، مونان، ميبكي، هابرماس وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، ترجمة الخطابي عزالدين وحوتي زهور، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى،2007، ص،8.

[3] Edward Sapir, le langage introduction à l'étude de la parole, traduction S.M. Guillemin, Payot, 1953, p, 23.

انطلاقا من التعريفات التي وقفنا عندها وغيرها، يمكننا أن نستنتج أن:

- التواصل ليس مجرد تبليغ للمعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه.

-التواصل تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل والخبرات...وغيرها التي قد تفهم وقد لا تفهم بنفس الطريقة من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية.

-التواصل سيرورة يشكل فيه الجانب الوجداني والمعرفي والاجتماعي قسطا كبيرا.

-نلاحظ في الاستعمالات المعرفية والعلمية باللغة العربية أن هناك مصطلح تواصل واتصال يتم التعبير بهما كترجمة مرادفة للمصطلح اللاتيني (Communication)، وفي هذا السياق، يجدر بنا أن نفرق بين الاتصال والتواصل، فالاتصال من فعل اتصل يتصل. فنقول: اتصل المتعلم بالمتعلم، أي أقام معه صلة، ويفيد هذا المعنى أن المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل. أما التواصل، فهو من فعل تواصل يتواصل: نقول تواصل المتعلم بالمتعلم، ويفيد ذلك المشاركة والتفاعل، مادام الفاعل أكثر من فرد واحد، ومادامت المبادرة تأتي من الطرفين معا حيث يكون أحدهما مرسلا والثاني متلقيا، وعندما يرد الثاني بالموافقة أو النفي يصير مرسلا، والمرسل الأول، يصير متلقيا.

3.1. التواصل الشفهي:

إن التواصل اللفظي هو الطريقة الأكثر استعمالا، والذي يتم فيه تبادل المعلومات بين المتصل والمتصل به شفهيا عن طريق الكلمات المنطوقة لا المكتوبة، ويعتبر هذا الأسلوب أقصر الطرق لتبادل المعلومات والأفكار وأكثرها سهولة، فهو يستعمل في الحديث اليومي وأثناء العمل وفي تقديم العروض....إلخ. ومن مميزاته أنه يساعد على توضيح الرسالة عن طريق الحوار المستمر[1]. بناء على هذا التعريف وغيره، يمكن أن أستنتج أن التواصل الشفهي يهتم بالكلمات المنطوقة باعتبارها من أهم وسائل التواصل في المواقف المختلفة سواء كانت تعليمية أو إدارية أو جماهيرية، ويختلف التواصل الشفهي من شخص إلى آخر، بمعنى أن كل شخص

[1] عزالدين الزياتي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم، الرباط، ط1، 2008، ص 16.

يستطيع أن يعبر عن نفس الفكرة ولكن باستخدام كلمات مختلفة (مسرح، شعر، غناء...)، وهذا هو الذي يوجد التنوع في عملية التواصل.

انطلاقا مما سبق يمكننا تعريف الكفاءة التواصلية الشفهية بأنها قدرة المرسل-المتحدث على توصيل مجموعة من الرسائل المعرفية إلى المتلقي بشكل سليم عن طريق الألفاظ والكلمات المنطوقة لا المكتوبة، وذلك وفق مختلف السياقات السائدة (المعرفية والاجتماعية والثقافية وغيرهما). إنها كفاءة تعبر عن القدرة على نقل أثر التعلم من موقف لآخر مغاير له، أي لا ينحصر في القدرة على نسخ وتقليد ما تعلمه المتعلم، وإنما على الإبداع والابتكار والتجديد أمام وضعيات وسياقات مختلفة. ولتحقيق هذا الهدف تم تحقيم مجموعة كم الآليات العملية، منها طريقة"CLERE"[1]، تقنية تقوم على مجموعة من السلوكات المنطقية تسهم في تحقيق تواصل حر ومتبادل وفعال....وغيرها

2- فلسفة المسرح التربوي:

إن المتأمل في مفهوم المسرح التربوي، يمكن أن يلاحظ أنه يتكون من كلمتين أساسيتين تمتازان بشموليتهما وتعدد استعمالاتهما، مما يقتضي منا أن نحدد المقصود بهما حتى نستطيع أن نقف بقدر من الوضوح عند مفهوم المسرح التربوي. وتجدر الإشارة إلى أن المسرح التربوي ليس مجرد حاصل جمع لكل من المسرح والتربية، وسوف يتأكد لنا هذا بشيء من التفصيل من خلال الوقوف عند دلالاتهما، وخصائصهما ومميزاتهما.

قدمت لمفهوم المسرح التربوي مجموعة من التحديدات والتعاريف تتفق جلها على خاصيته التربوية، وعلى ارتباطه بالمدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية تختزل فلسفة وسياسة المجتمع وتوجهاته. ومن بين التعاريف التي قدمت لمفهوم المسرح التربوي نذكر على سبيل المثال لا الحصر، ما يلي:

[1]Samanes Bernard, la communication efficace, Dunod,4 éd, paris, 2000.

يرى كمال الدين حسين أن المسرح التربوي مصطلح فضفاض، اتخذ لتعريف الأنشطة المسرحية والدرامية داخل المؤسسات التعليمية[1]. ويعرفه محمود الشتيوي بأنه: "طريقة تربوية للتعليم تساعد الطالب على التعبير عن نفسه، والكشف عن قضايا وعلاقات مختلفة عن طريق المشاركة في تأدية الأدوار إما بشكل مميز أو مرتجل وتنمي لدى الطالب القدرة على فهم العالم من حوله ولا يحتاج التلاميذ إلى مهارات مسرحية أو دراسة لفنون المسرح من أجل المشاركة في الدرس المسرحي[2]. يفهم من هذا التعريف أن أي نشاط مسرحي يقوم داخل المدرسة التعليمية يعتبر رافدا من روافد المسرح التربوي؛ أي أن المسرح التربوي يضم جميع الأنشطة المسرحية الموجهة للأطفال المتمدرسين. بينما محمد العماري يؤكد أنه شكل مسرحي ينتج في فضاء خاص هو المدرسة لغايات محددة، تربوية في الغالب، ويتوجه إلى جمهور خاص هم من التلاميذ وهو لا يتوخى تكوين ممثلين محترفين، بقدر ما يهدف إلى فتح المدرسة على محيطها الاجتماعي وتحفيز التلاميذ على الإبداع[3]. ويرى فياض عسكر أن مفهوم المسرح التربوي يتقاطع من حيث معناه مع مصطلح النشاط المسرحي الذي يتم في غرفة الصف بشكل عفوي، ولكن بشكل مخطط ومنظم وبقيادة المعلم، وهولا يحمل المعاني التي يحملها مفهوم «العرض المسرحي» وإنما هو نشاط عفوي تقتضيه مفاهيم أو مشكلات تحتاج إلى توضيح أو حل عن طريق هذا النشاط[4].

---

[1] حسين كمال الدين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 2009، ص 24.

[2] الشتيوي محمود، ملحوظات حول المسرح التربوي التجربة البريطانية، مجلة عالم الفكر، المجلد18، العدد4، الكويت، 1988، ص،126.

[3] العماري محمد، المسرح والبيداغوجيا، ضمن كتاب جماعي، الفنون في المنظومة التعليمية بالمغرب: وضعيات، ورهانات، منشورات مجلة وليلي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة مكناس، الطبعة الأولى، 2003، ص،143.

[4] فياض عسكر، النشاط المسرحي التعليمي وطرائق تدريسه، ضمن كتاب جماعي، علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب، مجلة المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة دمشق، 2005، ص،12 .

إن التداخل والترابط بين المسرح التربوي ومختلف أشكال المسرح التي تقام داخل المؤسسة التعليمية، يرجع إلى القواسم المشتركة سواء على مستوى الأهداف أو الغايات.

1.2. المسرح والتربية: أية علاقة؟

إذا كانت التربية أسلوب هادف يسعى إلى بناء الفـرد من جميع مكونات شخصيته: الجسمية، والمعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، فإن موضوعها الأساس هو الطفل، وغايتها هو إدماجه في المجتمع، ومن ثمة فالتربية هي عمل قصدي يحتاج إلى تنظير وتطبيق وأنشطة وتقنيات[1]:

- تنظير لأن الزاوية الفكرية تهتم بطرح الأسئلة والتأملات النظرية بما تزخر به من أسس وأبعاد وتحديدات منهجية تجاه العمل أو الفعل أو العلاقة التربوية.

- ممارسة لأنها تتجسد في الميدان، مؤسسة الأسرة أوالمدرسة أو الأندية ....، وفي هذا التجسيد تتحول النظرية إلى تطبيق تحتاج معه إلى مدارس علم النفس، والأدوات المنهجية لخلق المواقف التربوية والتعليمية قصد إبراز المهارات وقدرات التعليم.

- أنشطة وتقنيات لأن البيداغوجيا (علم التربية) تتميز بالبحث في وسائل التنفيذ وأساليب وأنشطة الممارسة المنهجية للفعل التعليمي-التعلمي.

"فالعمل التربوي من خلال الفن المسرحي يسهم في تحقيق الأهداف التي تعتمدها فلسفة التربية. هذه الأهداف التي تقوم المؤسسات ومراكز الأبحاث التربوية بالتخطيط لكيفية تحقيقها"[2]. ويمكن تأطير علاقة التربية بالمدرسة، من خلال مجموع الأنشطة التربوية الفصلية أو الموازية التي يمارسنها المتعلمون داخل المؤسسة التعليمية، بغية تنمية وتطوير مختلف كفاياتهم وقدراتهم، ومهاراتهم ومعارفهم،...إلخ. "إن إدخال الأنشطة الفنية -ومنها المسرح- إلى المدرسة حديث

[1] شيبوب حميد، آليات اكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية، مطبعة أميمة، فاس، ط1، 2018، ص،61.

[2] زين الدين هشام، التربية والدراما وسيلة لبناء الإنسان، دار الفارابي، بيروت، لبنان الطبعة الأولى، 2008، ص،14.

العهد، وقد جاء نتيجة لتطوير الوسائل التربوية والمناهج المدرسية في ضوء الاهتمام بالنظريات التربوية الحديثة وعلم النفس، تلك النظريات التي نادت بضرورة التعليم عن طريق المشاركة، وأشادت إلى أهمية تدريس الفنون في العملية التربوية، واتصال المسرح بالمدرسة ليس جديدا، بل إن الجديد هو إدخال المسرح إلى المدرسة بوصفه منهاجا تربويا قائما بذاته ووسيلة تربوية لتدريس المناهج الأخرى"[1]. يفهم من هذا الكلام أن المدرسة مؤسسة تربوية تعنى بتربية وتكوين التلميذ، وذلك من خلال تقديم المعرفة للتلميذ عن طريق التجربة والنشاط القائم على المشاركة الفعالة، وبما أن المسرح يدخل ضمن هذه الخبرة، ويعتمد في أدائه على المشاركة ويؤدي إليها، فإنه يلتقي مع المدرسة على مستوى الأهداف والغايات.

بناء على ما سبق ذكره يمكننا القول: إن فلسفة المسرح التربوي بنية مركبة تتداخل فيها مجموعة من العناصر التربوية، بنية تتحقق من خلال عمليتي التنظير والتطبيق معا، وإذا كانت التربية والمدرسة، يهتمان بتربية الأطفال-المتعلمين، فإن المسرح التربوي يهتم بفردانيتهم. وبناء على هذه الامكانات والخصوصيات والمؤهلات التي يتضمنها المسرح التربوي يمكننا القول: إن المسرح التربوي أداة أو وسيط تربوي يستطيع أن يسهم في تكون الطفل-المتعلم من جميع مكونات شخصيته عامة والتواصلية خاصة، وبالتالي فهو المفهوم المناسب للتعبير عن القدرة التربوية للمسرح داخل المؤسسات التعليمية. وتعني التواصلية هي "ذلك النشاط الفني، الذي يقوم به الممثل المسرحي. بصورة قصدية، ويهدف به متلق مباشر، ضمن دورة كلامية أو اشارية، بواسطة اللغة المنطوقة والإيماءات، والمحاكاة الجسدية، عبر الفضاء المشترك بين الطرفين. من أجل غايات تأثيرية، في إطار نفسي واجتماعي وثقافي معين"[2].

[1] الشتيوي محمود، ملحوظات حول المسرح التربوي التجربة البريطانية، مرجع سبق ذكره، ص،153.
[2] الحمداني علي، التواصلية في أداء الممثل المسرحي، منشورات ضفاف، ط1، 2013، ص 145.

3- آليات اشتغال الكفاءة التواصلية الشفهية في المسرح التربوي.

يعتبر المسرح التربوي وسيلة تربوية تسهم في تنمية وتطوير قدرات التواصل اللفظي أو الشفهي لدى الانسان، لكونه يعد من الفنون التعبيرية التي تعتمد على الأداء والإنجاز والتي تحتاج إلى العديد من المهارات أو القدرات الجسدية والمعرفية والانفعالية والتواصلية...، وغيرها، يبدأ الأمر باستعداد نفسي، ثم بتكوين فكرة، ليؤلف منها خطابا منظما، ثم يبحث عن الأداء الصوتي أو الحركي أو الايمائي المناسب، وغيرها للتعبير عما يقصده، إما لإعلام الآخرين به، أو تغيير اتجاهاتهم، أو تنمية قيمهم، وغيرها من الأهداف. فوظيفة الممثل في المسرح التربوي هي أن يتواصل، فهو يعير صوته للشخصية المتخيلة أو الواقعية لكي تتمكن من النطق، وإسماع صوتها إلى المتلقي، "ونجاحه في أداء الدور أو الشخصية المسرحية يعتمد على العلاقة التبادلية بين الفعل المادي للممثل المكون من أدواته التواصلية الصوتية والحركية، التي يبعثها للمتلقي. ومن فعل نفسي داخلي صادر عن إحساس سليم، وصدق شعوري، ناتج عن إيمان حقيقي بما يفعل، وناتج عن تواصل فعال مع الذات"[1].

يفهم من هذا القول أن الأداة التي يعتمد عليها المتعلم-الممثل- لتحقيق تواصل-اتصال فعال من نفسه أولا ومع الآخرين ثانيا تتكون من جهازين أساسيين: أولهما جهاز نفسي داخلي، ويتكون من مجموعة من العمليات الذهنية: انتباه وتركيز وإدراك وتحليل وترميز وتخزين واسترجاع وتفكير وذاكرة... وغيرها. وثانيهما جهاز خارجي، يعكس الجهاز الداخلي، ويتكون أساسا من: الصوت والنطق (الإلقاء) والحركات والايماءات...إلخ. ونجاح الممثل في أدائه الدور أو الشخصية المسرحية يقوم على أساس التكامل والانسجام بين هذين الجهازين.

ولتحقيق تواصل فعال يجب على الممثل توظيف مجموعة من القدرات التواصلية اللفظية وغير اللفظية المختلفة من حيث طبيعتها وتركيبتها وقدرتها على التعبير والتبليغ:(الصوت، الحركات، الإيماءات... وغيرها)، وعليه، فالصوت والنطق يلعبان دورا أساسيا في الجهاز الخارجي "لآلة" الممثل. "فبنية الأداء الصوتي لدى الممثل

[1] الحمداني علي، التواصلية في أداء الممثل المسرحي، مرجع سبق ذكره، ص 145.

تتطلب أن تعبر عن معاني الكلمات، والجمل الدرامية، من خلال تحميلها مشاعر وأحاسيس تنتج من تفسيره وفهمه للمعاني الدرامية المقصودة، فالصوت الجاف لا يعد وسيلة اتصال فعالة"[1]. إذن، فالصوت وتلويناته تكشف كثيرا عن شخصية الممثل والشخصية التي يمثلها، خاصة الجانب الوجداني أو الانفعالي والمعرفي، حيث يظهران درجة ثقته بنفسه، ومختلف قدراته التواصلية، والمعرفية، والثقافية ...وغيرها.

إن اكتساب الكفاءة التواصلية من خلال تقنية المسرح التربوي أصبح أحد عناصر التربية الحديثة التي تسعى إلى تطوير مختلف كفاءات المتعلم، فالمسرح عامة والتربوي خاصة يعمل على تنمية قدراتنا التواصلية سواء مع ذواتنا ومع الآخرين، وبما أن المسرح التربوي يعد وسيلة من وسائل التواصل فهو أيضا يعد وسيلة من وسائل التعلم، حيث "أدركت نظم التعليم الإنسانية دائما قيمة المسرح بوصفه وسيلة لتعليم الوعي بالذات، بل نظرت إلى نظام التعليم نفسه بوصفه نظيرا للعرض المسرحي"[2]. فالمسرح يهدف إلى تعليم المتعلمين، وذلك من خلال إحداث تغير في تمثلاتهم وأفكارهم واتجاهاتهم، وهذا راجع بالأساس إلى قدرته التواصلية. "فمن أهم الخصائص التي يمكن أن تسهم في تحقيق تعليمية المسرح اعتبار المسرح شكلا من أشكال التواصل الإنساني، فالمسرح كشكل من أشكال الأداء الفني يعتمد على التواصل ما بين مؤد يقوم بدور المرسل، ومشاهد يستقبل الخطاب الثقافي الذي يشكله العرض المسرحي، أو موضوع الموقف الدرامي، الذي يحمل -بين طيات الخبرة التي يقدمها- كثيرا من الجوانب التعليمية، سواء أكانت ترتبط بجوانب الخبرة، أم ترتبط بعلاقات الأطراف الإنسانية المشاركة في هذه الخبرة، ودافعية كل منها للفعل ورد الفعل، أو بالتعرف على المشكلة أو القضية محور الخبرة وأساليب حلها"[3].

---

[1] علي الحميداني: التواصلية في أداء الممثل المسرحي، مرجع سبق ذكره، ص 151.

[2] هلتون جوليان، نظرية العرض المسرحي، ترجمة صليحة نهاد، مركز الشارقة للإبداع الفكري، بدون تاريخ، ص 86.

[3] حسين كمال الدين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 2009، ص 19.

وتبقى الإشارة إلى أن عملية اكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية من خلال المسرح التربوي تحتاج إلى مجموعة من التداريب والتمارين النظرية والتطبيقية التي تجعل الفرد يتعرف ويكتشف قدراته وطاقاته التواصلية اللفظية وغير اللفظية عن طريق القيام بمجموعة من التقنيات من أهمها التشخيص أو لعب الأدوار، هذه التقنية تدفعه إلى الارتجال والبحث عن الألفاظ والحركات والايماءات المناسبة التي يفرضها السياق الدرامي المقترح للتعبير وارسال رسائله إلى الآخرين بشكل سليم وفعال.

خاتمة وتوصيات:

إن أهم خلاصة يمكن أن نخرج بها من هذه الدراسة العلمية هي وجود علاقة قوية بين المسرح التربوي واكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية لدى الأطفال، وبالتالي يمكن القول: إن المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية وتربوية هي المتضرر الأكبر من قلة أو عدم وجود المسرح التربوي داخل المؤسسات التعليمية، حيث لم تتم الاستفادة من إمكانياته باعتباره وسيلة فعالة في تشخيص وتنمية مختلف كفاءات التلاميذ من جهة، وعاملا مساعدا ومؤثرا في العملية التعليمية التعلمية من جهة ثانية، فالعناصر النفسية، والتواصلية والمعرفية، والتربوية، والثقافية، والفنية، والجمالية والعلاجية، التي يزخر بها المسرح التربوي تسهم إسهاما فعالا في بناء وتنمية شخصية الأطفال من جميع جوانبها.

هكذا، توصي هذه الدراسة بتشجيع دراسات ميدانية مماثلة حول دور المسرح التربوي في اكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية وغير الشفهية لدى الأطفال المتعلمين وغير المتعلمين، وضرورة استثمار المسرح التربوي في مختلف المؤسسات التربوية للاستفادة من إمكاناته المختلفة.

بيبليوغرافيا

- أحرشاو الغالي، العلم والثقافة والتربية رهانات استراتيجية للتنمية العربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- الحمداني علي، التواصلية في أداء الممثل المسرحي، منشورات ضفاف، ط1، 2013.
- الشتيوي محمود، ملحوظات حول المسرح التربوي التجربة البريطانية، مجلة عالم الفكر، المجلد18، العدد4، الكويت، 1988.
- العماري محمد، المسرح والبيداغوجيا، ضمن كتاب جماعي، الفنون في المنظومة التعليمية بالمغرب: وضعيات، ورهانات، منشورات مجلة وليلي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة مكناس، ط1، 2003.
- الهاشمي صابر وزغبوش بنعيسى، مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي أهميته في تحسين المردودية: استراتيجيات التدريس بالكفايات نموذجا، مختبر العلوم المعرفية، رقم 1، منشورات مختبر العلوم المعرفية سلسلة كتب، فاس، 2011.
- جاكبسون، مونان، ميكي، هابرماس وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، ترجمة الخطابي عزالدين وحوتي زهور، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1،2007.
- حسين كمال الدين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 2009.
- زين الدين هشام، التربية والدراما وسيلة لبناء الإنسان، دار الفارابي، بيروت، لبنان ط1، 2008.
- شيبوب حميد، آليات اكتساب الكفاءة التواصلية الشفهية، مطبعة أميمة، فاس، ط1، 2018.
- طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987.

- عز الدين الزياتي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم، الرباط، ط1، 2008.
- فياض عسكر، النشاط المسرحي التعليمي وطرائق تدريسه، ضمن كتاب جماعي، علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب، مجلة المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة دمشق، 2005.
- هلتون جوليان، نظرية العرض المسرحي، ترجمة صليحة نهاد، مركز الشارقة للإبداع الفكري، بدون تاريخ.
- Edward Sapir, le langage introduction à l'étude de la parole, traduction S.M. Guillemin, Payot, 1953.
- Guy Le Boterf, De la compétence: Essai sur un attracteur étrange, Les Editions d'organisation, 1994.
- Perrenoud Philippe, Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Editeur, paris,1999.
- Samanes Bernard, la communication efficace, Dunod,4 éd, paris, 2000.

التعليم الإلزامي من خلال الوسائط الديدكتيكية
-اللعب أنموذجا-

د. يونس بلحسن

كلية اللغات والآداب، جامعة ابن طفيل، القنيطرة

مقدمة

لم تعالج إشكالية التعليم الإلزامي من خلال الوسائط الديدكتيكية داخل الأبحاث والدراسات العربية، إلا من خلال بعض الدراسات المحتشمة في علم النفس التربوي، إذ لا نجد في الخزانة المغربية مرجعا يتحدث عن بدائل التعلم باللعب وبالأخص تمرير التعليم الإلزامي (القراءة- الكتابة- الحساب) من خلال الوسائل الديدكتيكية الحديثة، صحيح إن بعض المراجع تتحدث عن الموضوع بشكل عام لا عن كيفية الأجرأة وخطوات تنفيذها.

إن خلق الدافعية والحافزية للمتعلمين عن طريق توظيف التعلمات في الألعاب التربوية المحوسبة، يعني تكوين شخصية قادرة على مواجهة الحياة وحل جميع مشاكلها. فإذا كان المتعلم هو محور المجتمع مستقبلا والمعول عليه، والمدرس هو المنشط والفاعل والموجه للعملية التعليمية التعلمية، فإن اهتماماته بالأساس تنصب على حل المشاكل والصعوبات التي تعترض المتعلمين أثناء تعلماتهم. فهذه الصعوبات إن تعامل معها المدرس وفق بدائل بيداغوجية حديثة ستمكنه من حل جميع المشاكل التي يعاني منها هؤلاء المتعلمين، فالمتعلم "الخجول" الذي لا يستطيع الحديث أمام الآخرين، ستخلق له الحافزية أثناء العمل بالمجموعات، والمتعلم "المنعزل" ستخلق له الحافزية في بيداغوجيا المشروع، وكذلك المتعلم الذي يعاني من "صعوبات التعلم" تخلق له الحافزية نحو التعلم في بيداغوجيا الإدماج.

وبناء عليه، فإن التعامل مع المتعلم وفق البيداغوجيات الحديثة تمكن المدرس من دراسة تلامذته ومعرفة الطريقة البيداغوجية التي سيدرس بها كل متعلم على حدة. إن معالجة الإشكالية التي يعاني منها المتعلمون أثناء اكتساب المعارف

التعليمية، خصوصا في مرحلة التعليم الإلزامي، الذي يعد أهم مرحلة في الحياة التعليمية، إذ نجد المتعلم لا يحقق التعلمات في المستويات الابتدائية وكذا الثانوي الإعدادي، إلا بعض المتعلمين، وهم الاستثناء. والإشكال المطروح بشدة، أن التعثرات التي تلاحق المتعلم من مستوى لآخر تمنعهم من مواكبة سيرورة التعلم؛ لأن المناهج التربوية التي ينهلون منها المادة المعرفية مُتسلسلة ومترابطة فيما بينها بين مستوى وآخر.

وهناك إشكال آخر يطرح في الساحة التعليمية لا يعلمها إلا المدرس الممارس للعملية التعليمية التعلمية، هو أن المادة المعرفية التي يتلقاها المتعلمون خلال سنة دراسية واحدة تفوق درجة إدراكهم وتفكيرهم، ففي السنة الأولى ابتدائية مثلا نعلم التلميذ لغتين اثنتين- اللغة العربية واللغة الفرنسية- بالطريقة التقليدية المملة، نحوا وصرفا وتركيبا وهو لا زال في السنة السادسة من عمره. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها بعض المتعلمين في المدارس العمومية المغربية، وإيجاد حلول لها، وفق نظام معلوماتي يتماشى مع الحاجيات النفسية والاجتماعية للمتعلم. ومن هنا تبلورت إشكالية بحثنا، والتي تحاول أن تجيب عن هذا التساؤل: لماذا المتعلم لم يحقق التعلمات، إلا من خلال إثارة دافعيته وحافزيته عن طريق توظيف المادة المعرفية في الألعاب التربوية المحوسبة؟

ولتحقيق ذلك، اتخذنا المنهج النفسي وسيلة لدراسة الحالة النفسية للمتعلمين، من حيث هو منهج يوظف نظريات علم النفس التربوي[1]، ومقايسه في تفسير سلوك المتعلم في التعلم ونموه اللغوي والإدراكي؛ وذلك من أجل رصد الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء القراءة والكتابة والحساب. سعيا منا إلى إيجاد حل يخلص المتعلم من المعاناة والخروج من الطريقة التقليدية المملة إلى طريقة حديثة تساير روح العصر وتطوراته التكنولوجية. ولدراسة هذا الموضوع، انطلقنا من تحديدات مفاهيمية، وهي كالآتي:

[1] النظرية البنائية- النظرية السوسيوبنائية- النظرية المعرفية. إلخ.

1. مفاهيم الدراسة:

♦ تعريف التعلم:

يعد التعلم من أبرز المفاهيم التربوية الحديثة التي دققت فيها الرؤية الإستراتيجية والتدابير ذات الأولوية (2015- 2030)، إذ سعت الوزارة من خلالها خلق مفهوم جديد للتعلم وفق البيداغوجيات الحديثة في التدريس بالكفايات، حيث اعتبرت التعلم وسيلة يقوم بها المتعلم لأجل اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف التي تؤهله لحل المشاكل التي ستعترضه في الحياة، إذن؛ فالتعلم من المنظور الجديد هو أن يكون المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية، أي أن جميع المعارف هو الذي يقوم ببنائها والمدرس يبقى دوره موجه ومنشط وفاعل للعملية التعليمية. فالتعلم وفق هذه الطريقة أنصف المتعلم بعدما كان متلقي سلبي ومستهلك للمعرفة.[1]

وهناك من الباحثين من يرى أن التعلم نسق منظم وديناميكي من المعارف، حيث "إذا طرح هذا السؤال على الشخص لأول وهلة، ما هو التعلم فيحتمل أن يجيب بأن التعلم يتمثل في اكتساب معارف جديدة أو تغيير النظرة في المعارف السابقة، وهو تعريف ومقاربة جيدة نجدها في أغلب المعاجم القيمة. فالتعلم إذن يتمثل في اكتساب معارف عن المحيط كما يتمثل في تغيير ومراجعة هذه المعارف، وبعبارة أكثر دقة يمكننا القول بأن التعلم سياق ذهني، أي نسق منظم وديناميكي من المعارف"[2]. أما الباحث جون رايان، يرى أن: "التعلم هو عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أم غير مقصود، وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة والسيطرة عليها"[3]. فالتعلم إذن؛ عملية ضرورية للحياة، وجوهرية في نشاط كل فرد. فمجمل خبرات الأفراد تكتسب عبر التعلم، كما أن هذه الخبرات

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015- 2030، المغرب، ص 20.

[2] Dore . F et Mercier . P., Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, P.U. L, lille, France, 1932, p2.

[3] رمضان محمد القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981، ص 13.

والتجارب تساهم في النمو والتطور الشخصي وتساعده على تجاوز صعوبات الحياة.

♦ **بيداغوجيا اللعب**

- **تعريف البيداغوجيا:** هي فن وأسلوب ديدكتيكي يشتغل به المدرس مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، وفي هذا الصدد أشار "إيميل دوركاييم" رائد علم الاجتماع أن البيداغوجيا هي: "تفكير يطبق منهجيا قدر الإمكان على أشياء التربية"، وهي كذلك: "نظرية علمية"[1]. إذن؛ يجمع الباحث في تعريفه للبيداغوجيا بين بعدين؛ نظري خالص، وعملي تطبيقي. فالنظري يتمثل في التفكير في الأنظمة التربوية ومناهج التربية من أجل إدراك قيمتها وآثارها. والعملي ينشأ حين تعتمد حصيلة هذا التفكير وتسخرها لتوجيه المتعلمين.

✓ **تعريف اللعب:** يُعرف اللعب: "بأنه نشاط موجه يقوم به التلاميذ لتنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية. وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للتلاميذ وتوسيع آفاقهم المعرفية"[2]. اللعب، إذن؛ هو نشاط يمارسه المتعلم لذاته بهدف خلق جو للمتعة والمرح، وعن طريقه يتم اكتشاف معارف ومهارات تنمي تساؤلات عميقة حول الذات وبناء الكون، أو بمعنى آخر هو: "شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بما يقوم المعلمون بإعدادها وتجربتها ثم توجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة"[3]. فاللعب إذن؛ نشاط فيزيائي يمارسه المتعلم دون ضغوط من البيئة[4]؛ يقوم به بمحض إرادته وبمتعة، ويرتبط عامة بالمحيط

---

[1] L'évolution pédagogique en France, Puf, Paris, 1983, p10.

[2] علي بن تقي القبطان، حسن بن خميس الخابوري، استراتيجيات التعلم باللعب، حقيبة تدريبية متلفزة (2005- 2008)، عمان، ص 9.

[3] إيمان الخفاف، اللعب استراتيجيات تعليم حديثة، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص 289.

[4] الحسن اللحية، دليل المدرس التكويني والمهني، ط1، القنيطرة، 2008م، ص 83.

الذي يعيش فيه التلميذ وبالخيال والرموز واللغة والبيئة؛ ولذلك يكتسي أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلم، لأنه يستحضر قوانين وقواعد الحياة العامة[1].

- **اللعب البيداغوجي:** يستهدف اللعب البيداغوجي التعلم بواسطة اللعب؛ فهو ليس غاية في ذاته يلتجئ إليه المدرس لاقتصاد المجهود فقط، بل هو سيناريو بيداغوجي مبني على بحث ودراسة وتحليل للعملية التعليمية التعلمية، وأبرز أهدافه كالآتي:

- ✓ تطوير ذكاء المتعلمين من خلال الألعاب التربوية؛
- ✓ تنمية مهارات مرتبطة بالملاحظة والاستماع والتركيز والتحليل؛
- ✓ تنمية مهارات الحس حركية؛
- ✓ تنمية القيم الدينية والوطنية والمعارف العامة؛
- ✓ تنمية شخصية متسامحة مع الذات والغير؛
- ✓ تنمية الحس النقدي البناء؛
- ✓ قبول الخطأ في اللعب والرضا بتصحيحه؛
- ✓ تنمية التنافس الايجابي والقبول باحترام القواعد والقوانين؛[2]
- ✓ نشعر المتعلمين بأننا لا نلعب من أجل اللعب في ذاته؛[3]

- **أنواع اللعب البيداغوجي:** اعتمادا على ما سبق، تتفق جميع نظريات التعلم على أن اللعب وسيلة ودافع للاكتساب والتعلم وإشباع الحاجات. وبالنظر لأهميته في التعلم نجد أنواعا كثيرة من اللعب البيداغوجي يمكن أن تفيد المتعلم في السلك الثانوي الإعدادي، غير أنه لا بد من استحضار بعض التوجيهات التربوية العامة من قبيل ما يلي:

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ط2، 2009م، ص 35.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 35.

[3] الحسن اللحية، دليل المدرس التكويني والمهني، مرجع سابق، ص 85.

✓ تحديد الغاية من اللعبة مع مراعاة المتعة والإثارة والتشويق؛

✓ عرض قوانين اللعبة أو تقديم تعليمات دقيقة للمتعلم؛

✓ استحضار خصائص المراحل النمائية أثناء التحضير للعبة البيداغوجية؛

✓ استحضار تنوع وتعدد حوامل اللعبة البيداغوجية وإمكانية تكييفها مع الهدف من اللعبة والوسط المدرسي؛

✓ استحضار تنوع الوحدات الدراسية في المدرسة، بحيث أن اللعبة البيداغوجية الوحيدة لا يمكنها أن تتعمم على جميع الوحدات؛ لذلك فإن المدرس مدعو للبحث والدراسة والإبداع في هذا الجانب؛

✓ استحضار محيط المدرسة لتحضير درس قائم على اللعب البيداغوجي من طرف المدرس حتى يحصل المعنى والتكيف؛

✓ تنويع أمكنة التعلم بواسطة اللعب.. إلخ.

✓ وهناك أنواع كثيرة من اللعب البيداغوجي نذكر من بينها:

اللعب التعبيري، لعب الأدوار، اللعب الفني والرياضي، اللعب الإبداعي، اللعب الحس حركي.. إلخ.[1]

- **علاقة التعلم باللعب:** انطلاقا مما سبق، يتضح أن علاقة اللعب بالتعلم هي علاقة مبنية على الكيفية التي من خلالها يتم إيصال العلم والمعرفة إلى المتعلمين دون الشعور أثناءها بالملل والإحباط، وهكذا يكون المدرس قد أسهم في تغيير تلك النمطية التقليدية التي كانت تسبب في الهدر المدرسي إلى مدرس محفز وفاعل ومنشط للعملية التعليمية التعلمية عن طريق تحفيز وتعزيز الدافعية المنشأ الداخلية لدى المتعلمين.

- **تعريف الوسائط الديدكتيكية:** إن الحديث عن الوسائط الديدكتيكية، حديث عن الطرائق والوسائل التي يستعملها المدرس والتلميذ في العملية التعليمية التعلمية،

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 35.

إذ يتم توظيف التعلمات في الألعاب التربوية عن طريق الحاسوب. و"هناك اتجاهان في تعريف الوسائط التعليمية، إذ يذهب الاتجاه الأول إلى جعل الوسائط التعلمية كل الأشخاص والأحداث التي من شأنها توفر الظروف المواتية لجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف. أما الاتجاه الثاني، يحصر التعريف في الأدوات الكهرميكانيكية التي تستعمل كوسيط بين المتعلم والمادة المدرسة، أي كل الوسائل السمعية البصرية (التسجيلات الصوتية، الأفلام، الرسوم الفوتوغرافية، الخرائط، النصوص، الرسوم البيانية..) التي يستعين بها المدرس بتحسين عملية التعليم والتعلم، ولجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف والقيم، وقد أطلقت على هذه الوسائط الديدكتيكية أسماء متعددة، مثل وسائل الإيضاح والوسائل البصرية، والوسائل السمعية، والوسائل التعليمية، والوسائل المعينة، وتكنولوجيا التعليم.."[1]

ولهذا، فإن الوسائل التعليمية تجعل المتعلم في اتصال مباشر مع موضوع تعلمه، وتفسح له مجال الملاحظة والقياس والتركيب. إذ يتحقق التعلم الذاتي للمتعلم ومشاركته وانخراطه الإيجابي في سيرورة التعلم، وهو ما تسعى إليه النظريات البيداغوجية الحديثة، عكس البيداغوجية التقليدية التي تعتبر الوسيلة التعليمية مجرد أداة في خدمة المحتوى، لتوضيح غموضه وتبسيط صعوبته.

2. منهجية توظيف المادة المعرفية في الألعاب المحوسبة:

يعد التعلم باللعب عن طريق الوسائط الديدكتيكية الحديثة ظاهرة من أبرز المناهج التعليمية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للمتعلم دور إيجابي يتميز بكونه عنصرا نشطا وفعالا داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التعليمي من التفاعل بين المدرس والمتعلمين والوسيط الديدكتيكي خلال العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية يتم إعدادها بطريقة

[1] محمد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، المجاس الأعلى للتعليم، 2010 م، ص 11.

عملية منظمة[1]. إذن؛ تعد الألعاب التعليمية المحوسبة إحدى مداخل التدريس الرئيسة التي تهتم بنشاط التعلم وايجابيته وتنمية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب؛ لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة، وإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

3. خصائص الألعاب التعليمية المحوسبة:

أ- تعزز الألعاب التربوية ثقة المتعلمين بأنفسهم.

ب- تساعد الألعاب التربوية التعليمية تنمية ذكاء المتعلم وتطوره تدريجيا.

ت- تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لنمو التخيل والتفكير الابتكاري.

ث- تنمية القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين؛ أي تنمي الناحية الاجتماعية عند الأفراد وتغرس في نفوسهم احترام الآخرين.

ج- تحفز وتشوق الألعاب التربوية المتعلمين لعملية التعلم.

ح- تقوى ملاحظة المتعلمين وانتباههم وتعودهم على سرعة التفكير في حل الصعوبات.

خ- مساعدة التلاميذ السلبيين إلى مشاركين ايجابيين من خلال التفاعل الاجتماعي.

4. شروط اختيار الألعاب التربوية المحوسبة:

يشترط في الألعاب التربوية المحوسبة، أن:

أ- تكون الألعاب التربوية مناسبة للمرحلة العمرية ومستوى النمو العقلي والبدني والاجتماعي.

ب- تخلو من الأخطار التي تؤذي المتعلمين.

[1] قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية, المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد23-34، 2011، ص 49.

ت- تكون متصلة بالأهداف التعليمية والتربوية.

ث- تثير مهارة التفكير والابتكار والملاحظة والتأمل لدى المتعلمين.

ج- يستشعر المتعلمين بالاستقلالية والحرية أثناء اللعب.

ح- تناسب اللعبة عدد المتعلمين بحيث لا يكون هنالك فرد بلا عمل يخصه.

خ- تخلو من التعقيد والبساطة الشديدين وتنفذ حسب القواعد.

د- تثير مهارة التفكير والابتكار والملاحظة والتأمل لدى المتعلمين.

5. مراحل تطبيق اللعبة التربوية المحوسبة:

الخطوة الأولى: الإعداد والتطبيق:

- أن يكون لكل متعلم جهاز حاسوب خاص به؛

- تجريب اللعبة قبل استخدامها؛

- تحديد زمن اللعبة؛

- تحديد الأدوار ووضع القوانين وشرح المعايير؛

- تحديد الأهداف التعليمية التي سيتم تحقيقها بمساعدة الحاسوب كخطوة أولى؛

- تنظيم البرامج المحوسبة منطقيا وعمليا حسب حدوثها المناسب خلال التدريس بالحاسوب؛

- اختيار أساليب ووسائل التحفيز والتوجيه والإدارة المناسبة لتدريس التلاميذ بالحاسوب؛

- تهيئة أذهان المتعلمين وتشويقهم للعبة، وإثارة اهتمامهم وتوضيح الفائدة من اللعب؛

- تحقيق ما يتوقع تحقيقه بنهاية اللعبة فقد تتطلب اللعبة ترتيب صور أو كتابة اسم الصورة في زمن معين؛

- مراعاة الفروق الفردية عند توزيع المتعلمين من حيث السرعة في الإنجاز والقدرة على التركيز حتى لا تكون اللعبة سبباً في إحباط المتعلمين؛

- عدم المقارنة بين أداء المتعلمين في اللعبة؛

- تحديد أساليب ووسائل التقييم والتغذية الراجعة لكفاية تحصيل المتعلمين للتعلم المطلوب.[1]

الخطوة الثانية: تقويم التعلمات:

- تدوين مقترحات محوسبة لتقويم اللعبة بعد تنفيذها.

- تقدير جهود الجميع ولا ينقص من جهد أحد، فالتقدير يؤدي إلي النجاح.

- التنوع في الألعاب المعلوماتية يؤدي إلي اكتساب المهارات والخبرات المختلفة.

❖ **نماذج تطبيقية:**

- لعبة الكلمات المبعثرة لتكوين الجملة الفعلية والجملة الإسمية في اللغة العربية:

يكتب للتلميذ كلمات مبعثرة في جدول، ويطلب منه في اللعبة المحوسبة تكوين جملة فعلية وأخرى إسمية من الكلمات المبعثرة في الجدول. وعن طريق هذه العملية التعليمية التعلمية، تنظم مسابقة لتحفيز المتعلمين، إذ كل متعلم أجاب إجابة صحيحة في اللعبة نمنحه تشجيعا من طرف جميع المتعلمين، بالإضافة إلى الفوز بلعبة تعليمية. والتلميذ الذي أجاب إجابة صحيحة عن مرحلة واحدة يفوز بالتشجيع مع تصحيح الأخطاء التي وقع فيها.

- لعبة الكتابة والإملاء: يعطى للتلميذ في اللعبة المحوسبة صوتا مصحوبا بصورة، ويكتب اسم الشيء الموجود في الصورة في المكان المخصص له.

- **لعبة جمع الأعداد المحوسبة عموديا:** يعطى للتلميذ تحويل جمع الأعداد من الطريقة الأفقية إلى العمودية. ويتم تحفيزهم بمثل التحفيز الذي ذكر في اللعبة المحوسبة سابقا.

- **لعبة الأعداد المحوسبة:** يعطى للمتعلم أرقاما مختلفة ومبعثرة، ويطلب منه ترتيبها ترتيبا تصاعديا وتنازليا. ويتم تحفيزهم بمثل التحفيز الذي ذكر في اللعبة المحوسبة سابقا.

خاتمة

وصفوة القول، يظهر من خلال هذا البحث المتواضع أن بناء الدافعية والحافزية للمتعلمين عن طريق توظيف التعلمات في الألعاب الالكترونية المعلوماتية في جو يسوده الاحترام المتبادل بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمدرس؛ لأن الاعتماد على بيداغوجيا اللعب والوسائل الالكترونية الحديثة ليست وسيلة للمرح والتسلية، وإنما هي طريقة انفتاح المتعلمين المتعثرين أو الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأيضا حافزية للذين يعانون من الخجل الاجتماعي والرهاب الاجتماعي، ولا يستطيعون الحديث أمام الآخرين، وفرصة أيضا للمتعلمين المنغلقين على أنفسهم. إن خلق الحافزية والدافعية المنشأ من خلال الاعتماد على بيداغوجيا اللعب تمكن جميع المتعلمين-سواء منهم المتفوقين أم المتعثرين- على مواكبة سيرورة التعلم، وبالتالي: فإن بيداغوجيا اللعب تشجع المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات على عكس الطريقة التقليدية التي كانت تحبط المتعلم وتحد من قدراته، صحيح هنالك بعض التعثرات التي يجدها بعض المتعلمين في الأول على مستوى الكلام؛ لكن عند الاستمرارية تخلق لديهم الحافزية وتحيا فيهم روح الإرادة نحو التعلم.

وبناء على ما سبق، نستنتج أهم النتائج المتوصل إليها في البحث:

- إن تمرير المادة المعرفية في الألعاب الإلكترونية المعلوماتية في جو يطبعه الاحترام المتبادل بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمدرس، يمكنهم من تحقيق الأهداف التربوية التي خطط لها المدرس من قبل؛

- إن منح الحرية للمتعلمين في التعلم عن طريق توظيف المادة المعرفية في الوسائط المعلوماتية الحديثة، تجعلهم يندمجون الاندماج الكلي في العملية التعليمية التعلمية بطريقة سهلة ومبسطة، كما تمنحهم الراحة والاسترخاء دون الإحساس بالضغوطات النفسية التي تشكل لهم عائقا نحو التعلم؛

- إن تعلم الحساب والدرس اللغوي عن طريق اللعبة التعليمية والوسائط الديدكتيكية الحديثة كآلية تمكن جميع المتعلمين من تحقيق التعلمات الأساس بطريقة سهلة ومريحة؛

- الاهتمام بتحفيز وتشجيع المتعلمين بالجزاء عند الإجابة؛ لأجل إثارة دافعيتهم إلى التعلم.

- توصي الدراسة بما يلي:

- إثارة دافعية المتعلمين عن طريق تحفيزهم وتشجيعهم على التعلم الذاتي بالحاسوب؛ لأنه يساعدهم على تنمية نموهم العقلي والنفسي والمعرفي

- أن يتم التدرج في تمرير التعلمات المختلفة عن طريق الألعاب المعلوماتية الحديثة، وتتماشى مع خصائص كل مرحلة من مراحل النمو، بحيث يكون المحتوى التعليمي متدرجا ينتقل من العام إلى الخاص

- التنويع في أساليب التدريس

- إشراك جميع المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية المحوسبة

- منح الحرية للمتعلمين في اختيار اللعبة التعليمية التعلمية المحوسبة

- تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم

- اختيار أساليب ووسائل التحفيز والتوجيه والإدارة المناسبة لتدريس التلاميذ بالحاسوب

- تنظيم البرامج المحوسبة منطقيا وعمليا حسب حدوثها المناسب خلال التدريس بالحاسوب.

بيبليوغرافيا

-الحسن اللحية، دليل المدرس التكويني والمهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، ط1، 2008م.

-إيمان الخفاف، اللعب استراتيجيات تعليم حديثة، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015- 2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. المغرب.

-رمضان محمد القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981.

-علي بن تقي القبطان، حسن بن خميس الخابوري، استراتيجيات التعلم باللعب، حقيبة تدريبية متلفزة (2005- 2008)، عمان.

-قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد34-23، 2011.

-محمد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، المجاس الأعلى للتعليم، المغرب، 2010.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ط2، المغرب، 2009م.

-Alain Fabien, la motivation à l'école, Dunad, Paris,1997.

-Dore. F, et Mercier. P., Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, P.U. L, 1932.

-L'évolution pédagogique en France, Puf, Paris, 1983.

التخطيط التربوي الاستراتيجي والتنمية

محرزي سيدي محمد

إطار إداري متدرب بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-درعة تافيلالت، الرشيدية-

مقدمة

المدرسة بشكل عام هي مؤسسة تخضع لضوابط محددة، تهدف من خلالها إلى تكوين وتأهيل العنصر البشري حتى يكون فاعلا ومنتجا، بحيث تنتج وتفعل هذه الفاعلية وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة، ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام ويحقق الأهداف والغايات والمرامي المرغوبة حسب كل مستوى وحسب كل فئة. المدرسة هي السبيل الوحيد الذي يلج إليه الأطفال منذ صغرهم، بعد الأسرة، إلى أن يلتحقوا بسوق الشغل، وبالتالي فهي بمثابة معمل لتكوين الموارد البشرية، وهي كذلك فضاء يلتقي فيه الأطفال والراشدون حيث توفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم.

المدرسة ليست سوى مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى داخل المجتمع، وقد تدعي لنفسها الانغلاق على الذات بدعوى نظمها وقوانينها، بيد أن هذا الانغلاق ظاهري فقط لأنها تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية، ولكنها تعمد إلى التربية والتكوين وفق الفلسفة التربوية التي تمثلها كمؤسسة تسعى إلى تحقيق أهداف مرسومة على المدى القريب والبعيد. مما يجعلها أمام مجموعة من التحديات الكبرى، أولها حمل شعار التنمية البشرية المستديمة، وثانيها مدى قدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر الحالي الذي يعرف الثورة المعرفية والمعلوماتية الهائلة، وكذلك طبيعة الفلسفة التربوية التي من شأنها ترجمة كل هذه الإجراءات إلى عمليات ملموسة. فما المقصود بالتخطيط الاستراتيجي التربوي؟ وما آليات تطبيقه لتحقيق التنمية؟

1. المدرسة والتخطيط الاستراتيجي

شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين. فقد أثبتت التجارب التطبيقية للتخطيط الاستراتيجي أن المؤسسات التي تخطط استراتيجيا تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجيا. فالتخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري يختلف عن غيره من أساليب الإدارة الفعالة في كون مبادئه الأساسية وأساليبه ونظرياته قد جرى تطويرها بمزيج من التجارب العملية الميدانية والفكر الأكاديمي المنهجي المتخصص.

إن التخطيط بمفهومه القديم مارسته الشعوب والمجتمعات البشرية بمختلف أنواعها وأشكالها وبطرق عدة، وذلك حسب ظروف كل منها، ولقد مورست أشكاله البدائية بصورة عفوية وتلقائية وظهرت بمعان بديلة هي التوقع والتدبير والحيطة. وكلها ممارسات تتم في المستقبل وذلك لتجنب المشاكل والمخاطر التي تهدد سلامة وأمن هذه المجتمعات والشعوب، فقد مارسوا فكرا تخطيطيا بالرغم من بساطة أساليبه وعملياته وأدواته وأهدافه.

والملاحظ أن البداية الحقيقية للتخطيط التربوي بمعناه الحديث يرجع إلى التجربة الوثيقة في التخطيط العام، فمن التخطيط العام نشأ التخطيط التربوي كتخطيط قطاعي منبثق عنه ومرتبط به، وبما أن التربية جزء من الخطة القومية فكان نصيبها التخطيط التربوي، ولكن بصورة بسيطة وغير دقيقة.[1] والتخطيط التربوي يشمل مجموعة الأنشطة المرتبطة والتي تحدد غايات محددة للتنمية التعليمية لوقت معين ومحدود، وهذه الأنشطة تأخذ مكانها خلال عملية التخطيط للتنمية الشاملة في إطار من الإمكانات المحددة، بواسطة الموارد المالية والاقتصادية والبشرية، وخلال مجموعة من المعوقات. ويشمل التخطيط التربوي أيضا دراسة

[1] محمد أحمد علي الحاج، التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، دار المناهج، عمان، الأردن، 2000، ص 117-121

الكفاءة الداخلية الفعالية وكذلك الإنتاجية للنظام التعليمي إلى جانب بعض الموجهات للتغيرات المطلوبة. "[1]

التخطيط الاستراتيجي، بشكل عام، هو صنع الاختيارات، فهو عملية تهدف لدعم القادة لكي يكونوا على وعي بأهدافهم ووسائلهم. وبذلك فهو أداة إدارية، ولا تستخدم إلا لغرض واحد ألا وهو مساعدة المؤسسة في أداء عمل أفضل. ويمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يساعد المؤسسة على أن تركز نظرتها وأولوياتها في الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة من حولها، وأن يضمن أن أفراد التنظيم، أي المؤسسة، يعملون باتجاه تحقيق نفس الأهداف. كما أن التخطيط في معناه الخاص والضيق هو أسلوب تعلمي يقوم به الأستاذ أثناء التهييئ للدرس، وهو ما يسمى بالتخطيط للتعلمات. هذا النوع من التخطيط يقوم به الأستاذ خارج القسم حيث يعمل على وضع خطة مناسبة تساعده على تحقيق الأهداف أو الكفايات المرجوة. فلا يمكن مواجهة وضعيات التدريس إلا بوضع تخطيط محدد لمختلف الأنشطة التربوية المقررة والاستراتيجيات المناسبة للتنفيذ.

و تعبر الإدارة باستمرار عن موقف ديناميكي يتفاعل بحركة دائبة ضمن مواقف معقدة. فالإدارة تسعى إلى إنجاز أهداف محددة ضمن إطار ظروف مختلفة، بعضها يساعد المدرسة ويدفعها إلى الأمام من خلال فرص عديدة، والبعض الآخر يكبح نشاطها ويشكل قيودا عليها. إن القاعدة الأساسية في هذا السياق تتلخص في أن هذا الموقف المعقد يتطلب من المدرسة قدرات خاصة ثنائية الاتجاه، عليها أن تستغل الفرص المتاحة بأعلى درجات الكفاءة والفعالية، في نفس الوقت الذي تسعى فيه وبقوة إلى تجنب المخاطر والمعوقات، أو وضع استراتيجيات محددة للتكيف معها .

من خلال ما سبق، يمكن القول بأن "التخطيط الاستراتيجي يتجه نحو بناء استراتيجيات محددة تهدف إلى وضع آليات قادرة على الفعل لاستخدام الموارد المتاحة في ظل المخاطر المختلفة لإنجاز أهداف المدرسة، إما القريبة أو المتوسطة

[1] الجندي، عادل السيد محمد، الإدارة والتخطيط التعليمي والاستراتيجي، مكتبة الرشيد، الرياض، د.ت، ص131.

أو البعيدة. والمدرسة في أساسها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل التربية والتنشئة الاجتماعية سعيا لتحقيق عمليات التنمية الكاملة، بدءا من تنمية الفرد، وصولا إلى تنمية المجتمع الشاملة، عن طريق تحقيق الاندماج في المجتمع، عبر أدوار ووظائف اجتماعية فعلية"[1]. ولن يتم ذلك إلا عبر تخطيط استراتيجي يأخذ بعين الاعتبار تنمية كل جوانب الإدارة التربوية التي تضع الطفل في أولى اهتماماتها. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي، بقدر ما يركز، إضافة إلى ذلك، على جميع الجوانب التي تتعلق بالإنسان بما فيها التربوي والسياسي والبيئي وعوامل أخرى.

لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولاشك أن هذا التصور الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغيره من المتعلمين، وعلاقته بالمدرسين، وعلاقته بالإدارة التربوية، وبالتنظيم العام من داخل المدرسة، لأنها الإطار الاجتماعي الذي له علاقة بما تحتويه من عناصر بشرية، وكذلك علاقته بما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة والجمعيات والإعلام...الخ. وبشكل عام يمكن القول بان المدرسة هي المؤسسة التي بفضلها يكتشف الفرد ذاته ومجتمعه.

فالتعليم يمثل المساهمة الحقيقية التي تقدمها الأجيال لبعضها البعض، والتعليم الجيد عملية مكلفة يجب النظر إليها كاستثمار وليس كخدمة مجانية، ومن هذا المنطلق نجد أن بناء أجيال متعلمة مفكرة ومنتجة ومتقنة ومؤمنة عمل جبار يحتاج لجهود كبيرة، تخطيط علمي من داخل القسم وخارجه وعلى مستوى الفرد ذاته، وتطبيق سليم ومتابعة مستمرة وتمويل سخي، ولعل من أهم المنهجيات التي تساعد في إنجاز مثل هذه الأعمال هي التخطيط الإستراتيجي الجيد. فقد أصبح التخطيط الاستراتيجي في الوقت الحالي من أهم الأدوات التي تساعد على تحقيق الرؤى والأحلام. حيث لا تكاد تخلو اليوم مؤسسة عالمية من خطة استراتيجية خاصة، والتي تحرص على توفير متطلبات استقرارها ونموها كأساس لإنجاز

[1] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015، ص 84.

خططها وتحقيق أهدافها. ويتطلب ذلك أن تعمل المؤسسة على تحسين قدرتها وكفاءتها، وفي التعامل مع التغيرات في بيئتها الخارجية وما بها من فرص وقيود وتهديدات، وكذلك العمل على رفع كفاءتها في التعامل مع بيئتها الداخلية، وما بها من نقاط قوة وأوجه ضعف، فنجد أن لكل مدرسة خطة استراتيجية على مستواها، وتكون غالبا مشتقة من استراتيجية التعليم في الدولة والمنطقة التعليمية.

2. المدرسة المغربية والتخطيط المدرسي الاستراتيجي

أصبحت المدرسة المغربية خاصة في ظل التوجهات الجديدة، عاملا أساسيا في تحقيق التنمية البشرية والمجمعية الشاملة، وذلك من خلال اعتمادها على فلسفات تربوية ومقاربات اقتصادية وتربوية واجتماعية عقلانية وحداثية فعالة، ويمكننا أن نلمس هذا من خلال توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم".[1] كما نجد بأن الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية تنطلق من العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، ومن إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها، وإعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية، تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته، وكذلك لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر ولتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع وقدرته على التفاعل في النسيج المحلي الإقليمي والدولي.

ولتحقيق أهداف وغايات التنمية المأمولة، عملت المدرسة المغربية الجديدة على تبني اختيارات تربوية وبيداغوجية حداثية وحديثة، أثبتت فعاليتها في دول أخرى،

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين' القسم الأول' المبادئ الأساسية، المغرب، 2000.

وخاصة اعتماد مدخل الكفايات لتحديث وتفعيل المنظومة التربوية والتكوينية المغربية، وبعلاقة مع المشروع التنموي المستدام وآمال النهضة المجتمعية الشاملة. لكن هل تمت ترجمة هذه التصورات النظرية المبرمجة مركزيا كما تم وضعها؟ أم هناك عمليات تكييف وملائمة مستمرة حسب الوسائل والتقنيات والمتطلبات المحلية المتاحة؟ وهل يمكن للمدرسة المغربية أن تكون وسيلة من وسائل تحقيق عملية التنمية؟ وما هي العوائق التي تقف حاجزا أمام تحقيق هذه التنمية؟

إذا كانت الأهداف التنموية المرسومة ضمن أي قطاع من قطاعات المجتمع تقتضي عملية التخطيط لها، كل على حدة، "فإن تخطيطا شاملا ينبغي أن ينتظم كل القطاعات، حتى يحصل التكامل وتنتفي العبثية والإهدار، ومن ذلك نذكر التكامل والتنسيق الذي ينبغي أن يتحقق بين المنظومة التعليمية، وبين باقي قطاعات المجتمع كأجزاء مهمة ضمنه في تفاعل وتكامل وظيفي مستمر. وإذا كانت تلك المنظومة بمثابة الشريان الذي من المفروض أن يغذي شبكة المجتمع، بدماء نقية توفر له الدفع والحيوية، وتجدد العطاء، فإن شبكة المجتمع أو هياكله الإنتاجية ينبغي أن تكون مؤهلة لاستقبال ما تضخه المنظومة التعليمية من دماء"[1]؛ وبنفس القدر، فإن المنظومة التعليمية ينبغي أن تكون في مستوى حاجيات المجتمع ومتطلباته، من الأطر المدربة المؤمنة برسالتها في عمارة الأرض، وترقية الحياة إلى أعلى مستوى ممكن، عبر تقديم النموذج الصالح للإنسان الصالح من حيث المبادئ والقيم الفاضلة التي تعكسها النماذج السلوكية الحية، والتي تعبر عن الهوية المغربية من حيث الأصالة، والتعايش مع كل الثقافات مهما كان شكلها أو مصدرها في احترام وتسامح. ومن المؤسف جدا أن هذا التنسيق الذي يشكل روح التخطيط، يكاد يكون منعدما في مجتمعنا المغربي، وفي مقابل ذلك نجد تخطيطا من نوع غريب، بغض النظر عن أسبابه، والدوافع الكامنة وراءه، في إغفال أو تجاهل تام لكل مقومات المجتمع التي تشكل أساس كل خطوة نوعية.

[1] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مرجع سابق، ص 88-89.

إن عوامل شتى معقدة تكمن وراء هذه الوضعية الغريبة، بعضها مكنون في نفوس الناس بمختلف شرائحهم، بفعل البرمجة العقلية، والقولبة الثقافية، التي خضعوا لها، وبعضها الآخر هو نتاج لإرغامات هي بدورها ثمرة لاختلالات في التوازنات على مستوى التحكم في دفة الصراع والتدافع الحضاريين...كما أن جل المشاكل الاجتماعية التي ترتبت عن عدم تحقيق أدوار المدرسة التنموية لا تؤثر على المدرسة نفسها فقط وإنما توثر على التنظيم الاجتماعي ككل، أي المؤسسات الاجتماعية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة من جهة، وفيما بينها من جهة أخرى. وفي نهاية المطاف، يكاد يجمع الجميع على أننا أمام معضلة تنموية أساسها تربوي، ومعضلة تربوية أساسها تنموي، وفي ضوء هذه العلاقة الجدلية نفهم اختلال العلاقة بين البحث العلمي في ساحات الجامعات وبين مؤسسات المجتمع ومنشآته التنموية.

إذا كانت المنظومة التعليمية في حاجة إلى الاتساق بين مكوناتها وأجزائها لتؤتي أكلها، وتكفي مستهدفيها شر الفصام، الذي تورثه إياهم منظومة تربوية تشكو من داء التفكك والاضطراب، فإن ذلك الاتساق، على أهميته وخطورة شأنه لا يغني عن اتساق وتكامل ينبغي حصوله بين تلك المنظومة من جهة، وبين الأسرة والإعلام والجمعيات من جهة أخرى، فضلا عن مظاهر الحياة العامة التي تنبعث تأثيراتها القوية النافذة لتمارس سلطاتها بالكامل على نفسيات الأفراد، وتحدث فيها شعورا بالرضى يدعم عملية التنمية الوجدانية والعقلية والحس-حركية، ويحقق التوازن المطلوب الذي يشكل دعامة أساسية لبناء شبكة العلاقات الاجتماعية القادرة على إنتاج وتبادل الرؤى الخيرات، ضمن صورة تضامنية متماسكة، سواء من داخل مكونات المنظومة التربوية التعليمية من جهة، أو بين هذه المنظومة وكل شرائح المجتمع المتنوعة من جهة أخرى، في توافق وتكامل وانسجام بشكل يضمن نجاعة العمل المشترك.

أما في حالة العكس، فإن تمزقات مريعة وهزات عنيفة تتعرض لها النفوس فتنعكس على شبكة العلاقات الاجتماعية فتحدث فيها ثقوبا تفقد المجتمع وظائفه وتخل بتوازنه، فتصاب دينامية التنمية في الصميم فيقع التخلف والتقهقر

والارتكاس. إن ما يمكن أن نطلق عليه لعبة البناء والهدم والتنافر والتصادم بين مكونات المنظومة التربوية يسقط المجتمع في عبثية مقيتة تعرقل السير نحو الأهداف والطموحات التي تظل في ظل هذه الوضعية مجرد خيالات وأوهام.

3. مجلس تدبير المؤسسة كآلية للتخطيط والتدبير الإداري

إن إصلاح منظومة التربية والتكوين المغربية وخاصة في ما يتعلق بالتدبير والتسيير الإداري على صعيد المؤسسات التعليمية عرف عدة عمليات لتطوير القدرات والمهارات التدبيرية لهذه المؤسسات، وذلك عبر إحداث مجلس التدبير والمجلس التربوي ضمن ما سمي بمجالس المؤسسة وفق مقاربة شمولية، إضافة إلى المجالس التعليمية ومجالس الأقسام، من أجل تحسين الحكامة الجيدة وتطبيق اللامركزية واللاتمركز واستقلالية المؤسسات التعليمية، من خلال تنازل الإدارة المركزية على مجموعة من الإجراءات والمهام التدبيرية لصالح الإدارة المحلية، مع الحرص الشديد على ترسيخ الفكر والنهج التعاقدي من المركز إلى الفصل الدراسي. أما مجلس التدبير فهو آلية أساسية من آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري، كذلك نهج ديمقراطي للتشارك والمشاركة في أوراش الإصلاح عامة، يمكن المؤسسة من مباشرة لا تركيز التدبير الإداري[1]، من خلال إشراك كل الفاعلين التربويين والمتدخلين في الحقل التربوي، عبر مشاريع تربوية هادفة تسعى إلى الرفع من مردودية المتعلم خاصة والمؤسسة التعليمية عامة وبالتالي تنمية المجتمع ككل.

وبهذا المعنى أصبح التسيير والتدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية يتم وفق مقاربة تشاركية بين كل الأطراف المعنية بالشأن التربوي، فلم يعد ممارسة فردية يتحملها مدير المدرسة لوحده، كما كان في السابق، بل هناك أطراف أخرى ملزمة بالمشاركة وتحمل المسؤولية، مادام إنجاح أهداف المدرسة لم يعد حكرا عليها وحدها، ومادامت ملزمة بالانفتاح على المحيط واستحضاره في قلبها، والخروج

[1] المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة: التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدى التضامن، المملكة المغربية، د. ت، ص:13.

منها إليه بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع. فقد أكدت المادة 09 من المرسوم 2.02.376، من النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي لوزارة التربية الوطنية، على أن آليات التأطير والتدبير التربوي بمؤسسات التربية والتعليم العمومي تتكون من إدارة ومجالس المؤسسة، كما أن المؤسسة يمكن أن تتلقى دعما تقنيا أو ماديا أو ثقافيا من لدن هيئات عامة أو خاصة في إطار اتفاقيات الشراكة.[1] فما هي مهام هذا المجلس؟ وما هي مكوناته؟ ومتى يجتمع؟ وما هي الأمور التي تعترض أشغاله؟ وهل يساهم في التخطيط المدرسي الاستراتيجي أم أنه آلية لممارسة القهر والتعسف الإداري على عكس أهدافه الطموحة؟

1.مهام مجلس التدبير[2]

- اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وعرضه على مصادقة مجلس الأكاديمية الجهورية للتربية والتكوين المعنية؛
- دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله؛
- دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه؛
- الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة؛
- دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها؛
- إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها؛
- دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية؛

[1] المصطفى تكاني، مرجع سابق، ص 74.

[2] المصطفى تكاني، نفسه، ص 78

- المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسبي للمؤسسة.

من خلال المهام السابقة يتضح جليا أن مجلس التدبير هو النواة الحقيقية للمؤسسة التعليمية، بواسطته تتم بلورة مشاريع تربوية هادفة، هذه المشاريع تنبني على خطط استراتيجية واضحة المعالم، تستقي منطلقاتها من التوجهات التربوية الوطنية المحددة في المناهج الدراسية وتراعي الخصوصيات المحلية، ومن حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وفق مقاربة شاملة تنصهر فيها كل الرؤى والاقتراحات، مع مطالبة الجميع بالمشاركة في التنفيذ والتقويم والتتبع والمواكبة.

2.مكونات مجلس التدبير[1]

- بالنسبة للمدرسة الابتدائية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية؛ ممثل واحد عن الأطر الإدارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.
- بالنسبة للثانوية الإعدادية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ حارس أو حراس عامون للخارجية؛ الحارس العام للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛ ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.
- بالنسبة للثانوية التأهيلية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛ الناظر؛ رئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسة

[1] وزارة التربية الوطنية، النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المغرب، المادة 19 من المرسوم 2.02.376.

التقنية؛ حارس أو حراس عامين للخارجية؛ الحارس العام للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

3.اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة[1]:

يجتمع مجلس تدبير المؤسسة بدعوة من رئيسه كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وعلى الأقل مرتين في السنة:

- دورة في بداية السنة الدراسية، وتخصص لتحديد التوجهات المتعلقة بتسيير المؤسسة وعلى الخصوص:
  - ✓ دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والموافقة عليه؛
  - ✓ تحديد الإجراءات المتعلقة بتنظيم الدخول المدرسي؛
- دورة في نهاية السنة الدراسية، وتخصص لدراسة منجزات وحاجيات المؤسسة وبصفة خاصة:
  - ✓ النظر في التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة والمصادقة عليه؛
  - ✓ تحديد حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية والموافقة عليها.

إن فكرة مجلس التدبير بالمؤسسة التعليمية من الخطوات الجريئة والجادة التي أقبلت عليها وزارة التربية الوطنية، في إطار ترسيخ النهج التعاقدي التشاركي بين كل الفاعلين التربويين والفرقاء الاجتماعيين من أجل الرفع من مستوى عطاء المؤسسة التعليمية، بما ينعكس إيجابيا على الطفل الذي هو المحور الأساس، والذي وضعته المنظومة التربوية التكوينية في صلب الاهتمام والتفكير والفعل.

[1] وزارة التربية الوطنية، لنظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛ المغرب، المادة 20 من المرسوم 2.02.376.

غير أن مبادرة من هذا النوع تتطلب مجموعة من التدابير المسبقة كإطار مهم وأساسي لإنجاحها. فبدل الخوض في التصورات النظرية المتعلقة بالمهام والمكونات كان لزاما أن يتبع هذا الإجراء بخطوات جادة متعلقة بتكوين الأطر التربوية والأعضاء المشاركة في المجلس، خاصة فيما يتعلق بالجانب القانوني والتسيير الإداري من أجل معرفة الحقوق والواجبات وحدود التصرف. بعض هذه التصورات النظرية تتعلق بمشروع المؤسسة، فليس من السهل الحديث عن مشروع مؤسسة ومطالبة مجتمع مدرسي بكل شركائه بإنجازه في غياب تام لكل مقومات العمل سواء من الناحية المنهجية أو القانونية. فعدم وضوح مهام هذا المجلس، وكذا انعدام تأثيره في صنع القرار المحلي، جعل دوره يبقى حيويا يظهر في كتابة التقارير فقط.

كل هذه الإجراءات وغيرها جعلت النهج التشاركي في التدبير الإداري والتربوي لهذا المجلس غير واضح، لم يقنع الشريك بضرورة الانخراط في العمل وتحمل المسؤولية وفق ضوابط التواصل التي يفرضها هذا النوع من التدبير، خاصة لدى بعض ممثلي الجماعات المحلية وجمعيات المجتمع المدني. إلا أننا لابد أن نشيد ببعض المحاولات الجادة في بعض المؤسسات التعليمية، بفضل ما تراكم لدى أطرها من خبرات ومهارات عن طريق البحث الشخصي، هذه الأطر المكافحة التي عقدت شراكات إما مع جمعيات خارجية أو داخل الوطن، تمكنت من خلالها تحقيق نتائج إيجابية تجاوزت أسوار المدرسة.

4. مدير المؤسسة والقيادة التربوية

إن التطور في جميع الأوجه العلمية والتقنية والاقتصادية أحدث تغيرات في المجتمعات الإنسانية، مما انعكس على التلاميذ. وهذا يتطلب أن يتغير دور المدرسة من الإطار التقليدي إلى مدرسة في طور جديد. فلقد تغير دور مدرسة اليوم ووظيفتها بصورة دينامية عن دور مدرسة الأمس. فمدرسة اليوم مسؤولة عن تعليم وتربية أطفال لديهم احتياجات ومتطلبات جديدة ومتنوعة، أطفال يواجهون تحديات نفسية وثقافية واجتماعية واقتصادية متعددة تختلف عما كان موجودا لدى أطفال الأمس، ففرضت هذه التحديات أدوارا جديدة، وعلى الإدارة المدرسية مواجهتها.

فمدير المدرسة الذي كان معنيا بإدارة المبنى، والمنفذ لتعليمات الوزارة وإدارة التعليم، والساعي إلى توفير احتياجات المدرسة المادية، والمحافظ على أمن التلاميذ وسلامتهم، والمشرف الأول، "امتد دوره اليوم ليكون قائدا تعليميا يبني خططا استراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية بمعية فريق الأطر التربوية العاملة معه، تهدف إلى رفع مستوى التعلم لدى التلاميذ، والإسهام في تجويد عملية التدريس، وبناء القرارات المحاسبية وفق معلومات صادقة. كما أصبح قائدا مجتمعيا يعي دور المدرسة في المجتمع، ويشارك القيادات المكونة للمجتمع والآباء في تجويد عملية التربية"[1]. كما أضح قائدا ذا رؤية علمية يستطيع من خلالها أن يستثمر طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الالتزام والإنجاز في الآخرين، ويؤمن باستثمار جميع قدرات ومهارات جميع المتمدرسين.

وللقيام بهذه الأدوار، لم يعد امتلاك المعرفة المتخصصة كافيا، بل أضحى المطلوب توظيف المعرفة والمهارات بصورة علمية ومنظمة ومفيدة لتلبية احتياجات التلاميذ التربوية والعلمية والاجتماعية والنفسية، فأصبح عمل مدير المدرسة على درجة عالية من التعقيد، وذلك لطبيعة التغيير المستمر للمجتمع المدرسي وتأثيره بالمتغيرات المتنوعة المحيطة والتي تؤثر في التلاميذ ورسالة المدرسة. لذا يجب أن يمتلك المدير المهارات القيادية والإدارية المناسبة بهدف توجيه المدرسة، واتخاذ القرارات الحكيمة، والقيام بالإجراءات العملية، التي يجب أن تستند إلى معلومات عملية وتربوية مناسبة.

لذلك، على مدير المدرسة أن يفهم أهداف السياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية، لأنه موظف دولة ويعمل على تنفيذ السياسات العامة لهذه الدولة، بما فيها السياسات التربوية داخل المؤسسة التعليمية. ويفترض فيه بوصفه قائدا تربويا في مؤسسته وفي المجتمع المحلي أن يكون على صلة بجميع فروع مؤسسات الدولة في مجتمعه المحلي، وأن يكون على معرفة بالمؤسسات والمنظمات التربوية والعلمية بهدف الاستفادة منها في تحقيق رؤية

[1] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مرجع سابق، ص 101-102.

المدرسة ومهامها. وأن يتعامل مع المجتمع ويتفاعل معه لتحقيق الأهداف العامة لمصلحة المدرسة ولمجتمعه المحلي وللوطن بصفة عامة.

خاتمة

نؤكد في الختام أن المدرسة المغربية لازالت تتخبط في البحث عن هويتها الحقيقية، فكيف بنسق لازال يبحث عن كينونة أن يحاول نهج سياسة الدفع المثمر وأن يدعي لنفسه التغير والتحول الإيجابي؟ وكيف بنسق لازال منغلقا على نفسه، مقيدا بسلاسل التبعية، أن يوهم الناس والشركاء أنه يسعى للعمل في إطار مقاربة تشاركية لتحقيق مصلحة التلميذ ومصلحة مجتمعه المصغر، من أجل أن يكون قادرا على الانصهار في مجتمع أشمل في إطار تكامل وظيفي؟

بيبليوغرافيا

- الجندي، عادل السيد محمد، الإدارة والتخطيط التعليمي والاستراتيجي، مكتبة الرشيد، الرياض، د.ت.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.
- المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة: التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدى التضامن، المملكة المغربية، د. ت.
- محمد أحمد علي الحاج، التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، دار المناهج، عمان، الأردن، 2000.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين' القسم الأول' المبادئ الأساسية، المغرب، 0200.
- وزارة التربية الوطنية، النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المغرب، المادة 19 من المرسوم 2.02.376.

الجامعة والتفاوتات الاجتماعية:
أسباب بيداغوجية وانعكاسات سوسيو تربوية

د. مصطفى جبور

جامعة عبد المالك السعدي، المغرب

مقدمة

لا تختلف الجامعة المغربية في سياقها الحديث عن بعض الجامعات العربية التي جاء تكوينها على صورة هجينة لبعض جامعات العالم الغربي، في مستويات التعليم العالي، خصوصا وأن بعض دول العالم العربي لم تقطع بعد الحبل السري مع مستعمِرها على المستوى الثقافي، وبالأخص الدول ذات الامتداد الفرانكفوني. وحينما نركز على الجامعة بالدراسة والنقد فذلك لأنها قمة الهرم في الطلب العلمي الرسمي، وحلقة وصل بين عالم الدراسة والشغل، تضم نخبة المجتمع، ومنها يتخرج طلاب العلم مباشرة نحو سوق الشغل، كما أن تكالب مجموعة من العوامل أفضى إلى إعادة النظر في طبيعة التكوين في مستويات التعليم الجامعي تحديدا، من هذه المظاهر التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتسارع التكنولوجي، وتنوع انتظارات المجتمع، ويبقى على رأسها ارتفاع نسب البطالة رغم الضغوط التي باتت تمارسها السياسات العمومية بغية تكييف التكوين مع الرهانات الجديدة. غير أن الدولة لازالت تنتهي فيها كل محاولات الإصلاح للمنظومة التربوية بإلقاء الآلاف من الشباب إلى الشارع، ولا تتمكن إلا من توفير مناصب لأعداد قليلة منهم، فهي كما قال لوبون تقنع بإطعام الأولين وجعل البقية أعداء لها، من خلال اكتسابهم معارف لا يمكن استخدامها إلا كوسيلة مؤكدة لتحويل الضحايا إلى متمردين[1]، خصوصا وأن معظمهم التحق بتخصصات ليست إلا أكفان يحملونها على أكتافهم إلى أن تنتهي بهم في غياهب البطالة.

[1] غوسطاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، ترجمة، هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط6، 2015، ص 109.

للبحث في هذا الموضوع أو غيره غالبا ما يتطلب الأمر الاطلاع على كل ما كتب فيه، خصوصا الأعمال المباشرة، غير أن هذا العمل جاء كثمرة الاطلاع على أعمال متفرقة أشارت إلى الموضوع في فقرات أو إشارات عابرة ليست وثيقة الصلة، حاولنا منها إعادة صقل وترتيب الأفكار، إن لم نقل لملمة مجموعة من الحقائق، التي ظلت هائمة بين عدة نصوص لتنظم في طرف خيط جديد- لباحثين جامعيين خبروا بحكم الملاحظة الميدانية القريبة والمعاينة أعطاب وآثار نشاط التعليم الجامعي- وهذا من باب "إن عدد الأفكار والمفاهيم محدود ولا تأتي الجدة غلبا إلا من التجديد في طريقة النظر إليها أو التأليف بينها"[1]، وصياغتها صياغة جديدة، أو النظر إليها من زاوية مغايرة، أي الحديث عن شيء قديم بنفس جديد.

وعليه فان الحديث عن دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة ومدى قدرتها على الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد يحيلنا إلى الحديث عن القيمة العلمية المضافة؛ وعن أي قيمة مضافة ونحن نعلم أن العوامل المؤثرة بشكل إيجابي على هذه الأخيرة وهي عوامل، منها ما يعود إلى المؤسسة التعليمية، مثل: الحرية الأكاديمية للمدرس، ومنها ما يعود إلى المتعلم، ومنها ما يعود إلى الأسرة والمجتمع، لها أيضا تأثيرات سلبية على هذه القيمة والتي تعني بالأساس المتعلم بوصفه الركن الأول في نمط تكوينها والمستهدف الحقيقي بمعارفها، وإلى جانب هذه العوامل نشير إلى أن هناك طرفين مهمين في المعادلة لهما الأثر الكبير على القيمة المضافة؟ وقبل البحث في العوامل الثلاثة السابقة التي تؤثر على هذه الأخيرة، سنتطرق في البداية إلى التأثير الخفي لكل من طبيعة التعليم في حد ذاته، وإلى سياسة الدولة تجاهه، باعتبارهما العاملين المؤثرين على باقي العوامل الأخرى.

1. التعليم سلاح ذو حدين!

كان من الطبيعي أن يبقى "غرض السلطات الاستعمارية من إقامة المؤسسات الجامعية هو ترسيخ الوجود الاستعماري الفكري في عقول الأجيال اللاحقة، وإشغالها بعلوم لا تندرج البتة ضمن اهتمامات المجتمع أو تلبي حتى أبسط حاجاته

[1] عبد الله العروي، وآخرون، المنهجية في الآداب والعلوم الإنسانية، دار توبقال، المغرب، ط1،1986، ص6.

المناسبة"[1]، لأن مثل هذه المؤسسات النظامية تمثل دعامة علمية رسمية لها وحماية للوضع السياسي والنفسي والاجتماعي السائد آنذاك. لكن أن يتمثل الوضع في ألوان وأشكال أخرى حتى بعد عقود من الزمن، فهذا راجع لأمر خفي ويصعب الاشتباه به، وهو أن التربية أو التعليم بشكل عام سلاح ذو حدين، يمكن استعماله للبناء وتحقيق التنمية كما يمكن توظيفه للهدم وتكريس واقع التخلف، فمن وراء عملية التربية هدفين ظاهر مصرح به أي رسمي وسياسي للدولة والمجتمع وهو نشر المعرفة ومحاربة الأمية وضمان التمدرس للجميع وتأهيل المواطنين للحياة العملية لغاية إصلاحية، مع ما تيسر من توجيه لتكوين الفرد في مجاله العقدي الروحي والسلوكي، ومستتر يتم التكتم عليه ويروم الحفاظ على الهوية والأيديولوجيا السائدة وإعادة إنتاج ما هو سائد[2].

يطالعنا جميل حمداوي في نفس السياق على لسان كل من اسطبلي وبوديلو Baudelot&Establet في كتابهما المدرسة الرأسمالية في فرنسا على قضية تبني أطروحة المسلكين و"يقصد بهذه الأطروحة أن هناك مسلك التعليم الابتدائي المهني ومسلك التعليم الثانوي العالي، ومن ثم يمتاز المسلك الأول بالتعليم القصير المدى ويقوم على التوجيه المهني ويربط التعليم بالشغل، ولا ينال صاحبه سوى فتات المعرفة، وبالتالي يصبح المتعلم بروليتاريا في المستقبل. بينما يتسم المسلك الثاني بالتعليم الطويل والمستمر، والحصول على الشهادات العليا، وامتلاك ثقافة عميقة، خاصة العقلية منها، ويستفيد من هذا المسلك أبناء البرجوازية، والطبقة السائدة"[3]. وهذا ما يكرس التفاوتات الاجتماعية، خصوصا في وسط يعتبر الشواهد الوسيلة المثلى للوصول إلى الشغل، إلا أن خذلان الواقع لهذا الاعتقاد، أدى إلى الانتقال من

[1] عدنان مصطفى، مسألة الجامعات العربية: منظور القبور الحية، مجلة عالم الفكر، المجلد 24، عدد1و2، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995، ص 16. (ص ص 15-34).

[2] يوسف عياشي، قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2008، ص8.

[3] جميل حمداوي، البحث التربوي مناهجه وتقنياته، مطبعة الجسور، وجدة، ط1، 2013، ص136.

الصراع حول الطبقات إلى الصراع حول المناصب[1]، تمخضت عنه صعوبة تفسير التفاوتات الاجتماعية المستمرة وغير المفهومة، وهذا ما أكده لوبون "فالفلاح لم يعد يرغب في أن يبقى فلاحا وآخر البرجوازيين لم يعد يرى لأولاده من مهنة ممكنة إلا أن يصبحوا موظفين ذوي رواتب سمينة لدى الدولة، وبدلا من تحضير رجال المستقبل لمواجهة الحياة، فإن الحياة لا تحضرهم إلا للوظائف العامة حيث لا يتطلب النجاح أي جهدي شخصي أو مبادرة ذاتية، من طرف الطالب فهو يخلق في أسفل السلم الاجتماعي جيوشا من البروليتاريين الناقمين على وضعهم والمستعدين دائما للتمرد"[2].

و رغم احتمال التعليم لهذا الوجه، كما تحتمل باقي الممارسات أوجه السلب والإيجاب، هناك طرف آخر يكرس نوعية هذا التعليم، ويتجلى ذلك في سياسة الدولة تجاه هذا القطاع، لأنها تحوز مربط هذا الفرس. وسنتناول فيما يلي الاتجاه الأول أي سياسة الدولة تجاه التعليم بشكله المباشر وغير المباشر.

2. سياسة الدولة المباشرة وغير المباشرة

أ- الوجه غير المباشر: بخصوص عامل سياسة الدولة تجاه التعليم فله وجهين، الوجه الأول غير مباشر؛ فبخلاف ما كان عليه الحال في العديد من الجامعات الغربية التي لا تسمح بأن يزيد عدد الطلاب في الفصل الواحد عن عشرة أو عشرين طالبا نظرا للمصاريف الباهظة التي تدفع لقاء الإفادة من المدرس والنقاش معه كما يشاؤون، وكما يوجد في بعض الجامعات البريطانية ما يسمى

[1] فرنسوا ديبي، المواقع والحظوظ: إعادة تفكير التفاوتات الاجتماعية، ترجمة كنزة القاسمي، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2016، ص 36. (نشير في هذا السياق إلى أن عالم الاجتماع الفرنسي فرنسوا ديبي، تبنى تصورين كبيرين للعدالة الاجتماعية في هذا العمل هما: نموذج مساواة المواقع(المناصب) ونموذج مساواة الحظوظ. يهدف الأول منهما إلى تقليص التفاوتات في المداخيل وفي شروط الحياة وإمكانيات الولوج للخدمات والتأمين، المرتبطة بمختلف المواقع الاجتماعية التي يشغلها أفراد متشابهون من حيث التأهيل والسن والكفاءات، أما التصور الثاني أي مساواة الحظوظ وهو المهيمن حاليا، يتمركز حول مساواة الحظوظ أي منح الجميع إمكانية شغل أفضل الأماكن بناء على مبدأ الاستحقاق).

[2] غوسطاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، مرجع سابق، ص 109.

بالوصي الذي تنحصر مهمته في الأبحاث التي تقوم على مجموعة صغيرة من الطلاب يتابعهم يوما بيوم، أصبحت بعض من هذه الجامعات تغص بالأعداد الغفيرة من الطلاب، ومن مختلف الفئات الاجتماعية، إذ كثير ما توجد في بعض المراحل الدراسية بها أعداد كبيرة من الطلاب حيث لا يعرف المدرس منهم إلا ما يقارب ثلاثين طالبا، وقد يستطيع العمل بكفاءة مع ما يقارب مائة طالب، على أن يلقى يد العون من مساعدين ومعدين[1].

فكيف سيؤول عليه الحال في الجامعة العربية التي لا يخفى على أحد مدى تدهورها جراء الاكتظاظ على جميع الأصعدة، "وهو ما جعلها بمفهومها العلمي ومراميها في البحث والتحقيق عبارة عن مراكز لتكوين الوعاظ لا غير، [...] لغاية أن بعض الأساتذة الجامعيين قد أصبحت محاضراتهم هي عين مواعظهم بل صارت هوايتهم هي موعظة الجمهور على حساب مصلحة طلاب العلم المتخصصين، إلى أن يضيعوهم في حصصهم ويهملوا تطوير مناهجهم ومعارفهم على حسابها وهو ما ينعكس على الأفواج المتتالية والأجيال المتخرجة على أيديهم، وهي أفواج أسوأ حالا لا حفظ ولا تحصيل ولا فهم ولا تحليل ولا أخلاق ولا أذواق لأن لديها بطالة مركبة"[2]، الأمر الذي سيتمخض عنه بلا شك تخريج أفواج من الطلبة على أسوأ البطالة المركبة فكريا وأخلاقيا ومهنيا.

بل الأسوأ من ذلك، صرح غوسطاف لوبون بمسألة في غاية الحساسية بقوله "إن تعليمنا الحالي يحول عددا كبيرا من أولئك الذين يتلقونه إلى أعداء للمجتمع، كما أنه يقدم الكثير من المجندين والأنصار للانخراط في أبشع أنواع التيارات السائدة[...] والخطر الأول لهذه التربية المدعوة حقا بالتربية هو ارتكازها على خطأ نفسي أساسي مفاده أن استذكار الكتب المدرسية يطور الذكاء، وهكذا نجد أن الطالب الشاب ما ينفك منذ السنة الابتدائية وحتى الدكتوراه أو شهادة التبريز

[1] أومبرتو ايكو، كيف تعد رسالة دكتوراه: تقنيات وطرائق البحث والدراسة والكتابة، ترجمة، على منوفي، المجلس الأعلى للثقافة، 2002، ص ص 9-10.

[2] محمد بنيعيش، البطالة الفكرية في مجتمعنا: الأسباب والانعكاسات، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط1، 2002، ص 13.

يبتلع مضمون الكتب بدون أن يشغل عقله أو رأيه الشخصي، فالتعليم بالنسبة له يتمثل في الحفظ والطاعة[...] وهو ناجم عن إيمان واعتقاد بمعصومية المدرس"[1]. الأمر الذي يشجع ويكرس عقلية الخنوع العلمي، تترتب عنها شتى أنواع الخنوع الاجتماعي المذلة، ليصير الطالب ضحية منظومة التعليم هذه، معقدا في كل مناحي حياته ليس في مجال تخصصه وحسب وإنما يتولد لديه شعور بالنقص في كل سلوكاته متوهما أن عقله دون المستوى، حتى أنه قد يتوهم عند مقابلة أبسط الموظفين أو الإداريين أنه دونهم في مستوى التفكير أو أن شخصيته أقل اعتبارا منهم إلى غير ذلك من الأعراض المترتبة عن شعور بالنقص وفي القدرات العقلية[2]، تترتب عنها منظومة اجتماعية بعلاقات السيطرة مقابل الرضوخ، والأوامر مقابل الامتثال، تؤبد دين الانقياد ورفع معدلات الشعور بسلبية الذات.

ب- **الوجه المباشر:** يتمثل في خاصية رسمية مدعمة من طرف الجهة الوصية على التعليم، وهي طرق ممنهجة ومبرمجة للتدريس وتحويل الشهادات العلمية، تحددت من خلال التخصصات الدقيقة والتفريغ الموضوعي للعلوم والفنون، وذلك بإشراف من الدولة نفسها على سلامة ومذهبية تلك المؤسسات[3]، فالشواهد التي كانت لها قيمة وأهمية اجتماعية، أصبحت بها تراتبية بسبب تعدد المسالك والتخصصات[4]، ما جعل كل هذه المسالك وكل الشواهد وكل المؤسسات في حالة تنافسية، غير متكافئة وكلما ازدادت بها الانتقائية، كلما اعتبرت أكثر أهمية ومردودية، وبالتالي أكثر نجاحا، والعكس صحيح، بمعنى تبقى المؤسسات ذات الولوج المفتوح التي يتكدس فيها الطلاب من مختلف الشرائح الاجتماعية، أقل تنافسية وبالتالي أقل مردودية، غير أن ديبي خلص إلى أن المنظومة القائمة هي متواجدة بسبب الألقاب الدراسية أكثر منها بسبب مضمون العرض التربوي، لتبقى في كل الأحوال إمكانية توسيع الناجحين المحتملين هوة الفوارق من خلال

[1] غوسطاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، مرجع سابق، ص 108.

[2] محمد بنيعيش، البطالة الفكرية في مجتمعنا: الأسباب والانعكاسات، مرجع سابق، ص28.

[3] عبد العزيز بن عثمان التويجري، التعليم العربي: الواقع والمستقبل، مرجع سابق، ص16.

[4] فرنسوا ديبي، المواقع والحظوظ، إعادة تفكير التفاوتات الاجتماعية، مرجع سابق، ص43.

الاختيار الدقيق والفعال للمدارس والمسالك مسألة قائمة[1]، وهذا ما يدعو إلى التساؤل عن مدى مسؤولية الدولة في الزاميتها بتوجيه كل المتعلمين نحو المناصب المخصصة لهم، أم الاكتفاء بتوزيع المتعلمين المتساوين نظريا في أماكن اجتماعية غير متساوية باسم المنافسة المنصفة[2]. وهكذا فان العاملين الأول والثاني لهما الأثر الكبير على القيمة المضافة المبتغاة من عملية التعليم، بالمقارنة مع عوامل ثانوية تعود إلى المؤسسة التعليمة والمتمثلة في الحرية الأكاديمية الممنوحة للمدرس، والتي غالبا ما تنحرف إلى حرية مطلقة تتصرف في مصائر الكثير من الطلبة.

ت- الوجه الخفي: أطلقنا على هذا العامل الوجه الخفي، لأنه في الغالب لا يتم تسليط الضوء عليه بشكل مباشر إلا عند ذكر محاسنه، أي ذلك الدور المثالي المظنون في المدرس، لكن حتى هذا العنصر له من التأثير السلبي على القيمة المضافة ما لا يستهان به، ونقصد بالضبط هيئة التدريس التي تساهم في بعض الحالات في إفشال المسار الدراسي للطالب، ويتجلى ذلك من خلال مظاهر الاستهتار بالمسؤولية "قبول بعض الأساتذة تقلد وخاصة في الجامعات ميدان التخصص بالدرجة الأولى تدريس مواد ليست من اختصاصهم ولا ميولاتهم ولا حتى من طبيعة تكوينهم اللغوي والفكري والوجداني"[3]، بل شغلهم الشاغل الترقية الإدارية ولو على حساب الطالب، وهذه حقيقة لم يخفيها أستاذ أمريكي أفشاها على لسان طالب بقوله "ولكني سرعان ما أدركت أن ما يريده المدرسون هو أن نتركهم وشأنهم، وأن نستظهر كل ما قاموا بشرحه لنا طوال الفصل الدراسي ونقوم بتفريغه في ورقة الامتحان في نهاية العام. وفي هذه الحالة يكون التركيز على الحصول على أعلى الدرجات فقط وليس على التعلم إذ ينصب اهتمام هؤلاء على أبحاثهم ودرجاتهم العلمية أما نحن الطلبة فلسنا سوى الثمن الذي يدفعونه للعيش

---

[1] فرنسوا ديبي، مرجع سابق، ص64. (رغم تمظهر هذه المسألة عند بداية كل موسم دراسي، في خدمات الإشراف والتوجيه المقدمة للطلاب للمساعدة في اختيار الدراسات المناسبة لإمكانياتهم، إلا أنها تبقى جد ضعيفة وغير مرضية، نظرا لعدم القدرة على استيعاب الحشود الكبيرة من الطلاب التي تتكدس على أبواب الجامعات).

[2] فرنسوا ديبي، المرجع نفسه، ص ص85-86.

[3] محمد بنيعيش، المرجع نفسه، ص 22.

في ترف ورفاهية، إنهم يعلمون أنهم هم الباقون في الكلية وما نحن سوى عابري سبيل"[1].

وهذا ما يفسر من جهة أخرى، سلوك بعض أعضاء هيئة التدريس الذي يؤثر بالسلب أو الإيجاب على كيفية عمل الطلاب معا كمجموعات، فإن كان سلوكهم يتسم بالود والتآلف أدى ذلك إلى أن يسود جو من التعاون والود بين الطلاب، وهو المطلوب النادر، أما إذا كان أعضاء هيئة التدريس يتسمون بالتحفظ والبرود فإن الطلاب قد يلجؤون إلى تكوين مجموعات طلابية ضد المدرسين ويقومون بحل مشكلاتهم بأنفسهم دون اللجوء إلى المدرس، أو قد ينفصلون عن بعضهم البعض وتسود بينهم نوع من المنافسة واحتكار المعلومة، وهذا جاري به العمل[2]، أما في أسوأ الأحوال، فيقوم بعض الأساتذة الضجرين في العديد من الكليات بإشعار الوافدين بعدم أهليتهم الفكرية للدراسة الجامعية، تزيد المتعلم ارتباكا معرفيا، وكبتا نفسيا، فضلا عما هو فيه[3]. وما يزيد الطينة بلة، دخول فترة الامتحانات، حيث يكتشف الطالب أن ما يقوله الأستاذ عن الأهداف الدراسية وأسس تقييم الأداء ليس دائما هو نفس ما يتم إتباعه في نظام، حيث "تقام امتحانات سنوية في أغلبها على المقامرة والمراهنة، لأن التقييم في غير محله والتنقيط إنما هو رمي في عماية، لتبقى العملية مجرد حاطب ليل"[4].

انطلاقا مما سبق من الواضح أن ما يعود إلى المدرس، باعتباره عاملا من العوامل المؤثرة في القيمة المضافة، له بدوره جانب التأثير السلبي على هذه الأخيرة، أي الطالب الذي لا حول ولا قوة له فيما يجري، خصوصا حينما تكون حتى الظروف الاجتماعية ضده، وهنا لا يمكن الحديث عما يعود فيه إلى الطالب للتأثير على القيمة المضافة دون استحضار الظروف الاجتماعية. بل إن مصيره يتجلى بالملموس في المفارقة الغريبة الصارخة في المنظومة التعليمية الإصلاحية

---

[1] ديريك رونتري، تعلم كيف تدرس: منهج واقعي للدراسة، مكتبة جرير، الرياض، ط2، 2008. ص49-54.

[2] ديريك رونتري، المرجع نفسه، ص 56.

[3] عدنان مصطفى، مسألة الجامعات العربية: منظور القبور الحية، عالم الفكر، مرجع سابق، ص 25.

[4] محمد بنيعيش، البطالة الفكرية في مجتمعنا، الأسباب والانعكاسات، مرجع سابق، ص 28.

ونضرب المثال هنا بحالة المنظومة التربوية المغربية، التي بوأت التلميذ مكانا محوريا في عمليتها التربوية، باستنادها إلى نظام الكفايات وبيداغوجيا الإدماج، دون إيلائه المكانة نفسها عند ولوجه المرحلة الجامعية طالبا أو متخرجا[1].

3. المتعلم وخيانة الظروف الاجتماعية:

يعيش الطالب الذي يعد محور العملية التعليمية التعلمية خلال انتقاله من الثانوية إلى الجامعة حالة نفسية تتسم بالاضطراب وغموض الرؤيا بسبب تغير العلاقة التربوية، نظرا للتحول الكبير في المواد والمناهج وتعدد المهام التي لا عهد له بها وهو مجرد من كل الوسائل والأدوات التي ستمكنه من تحقيقها وتسهل اندماجه في هذا الوسط الجديد، خصوصا وأن معظم الطلاب خضع لتقلبات نظام تربوي لم يمكنهم من التحكم في لغة التعبير والكتابة[2]. ليبقى ورود الفشل الدراسي في السنوات الجامعية الأولى ليس إلى طبيعة التكوين أو المحتوى وحسب بل إلى عدم مراعاة المرحلة الانتقالية، انتقالية في أساليب التعلم وغاياته، فهو ألف انجاز مهامه وفق منطق التكديس بتخزين المعلومات ليوم الفصل بين الناجح والراسب، ولا يدرك المتعلم أسرارها ومقاصدها حتى يقضى ويهدر مدة طويلة من مشواره الدراسي، هذا إن لم يرفع راية الاستسلام في البداية ويتجه إلى مؤسسات أخرى[3]، وقد تجد من الطلاب من يختارون تخصصا معين لقلة تكاليفه المادية عن غيره من التخصصات، أو تصادف منهم من لا يعرف حتى كيفية الوصل إلى بعض الخدمات البسيطة في موقع دراستهم مثل استعارة كتاب من مكتبة وقد لا يعلمون حتى بوجود مكتبة خاصة بالكلية، والتي في الغالب ما يظنونها مقصفا[4]، فضلا عن غياب أنشطة ثقافية مفتوحة

---

[1] محمد عزيز البازي، وضعية الدكاترة في أسلاك الوظيفة العمومية ومعضلة إصلاح التعليم والإدارة بالمغرب، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط1، 2014، ص 80.

[2] محمد الديوري، منهجية الكتابة الأكاديمية والكتابة المهنية، ترجمة، عبد الجليل ناظم، دار توبقال، المغرب، ط1، 2008، ص 17.

[3] إبراهيم عمري، تدريس التواصل في الجامعة المغربية: مقترحات أولية حول تجديد الممارسة التربوية ورد الاعتبار للعلوم الإنسانية، ضمن كتاب، التواصل: وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب(1)، 2011، ص113. (ص ص105-120).

[4] أومبرتو ايكو، كيف تعد رسالة دكتوراه، مرجع سابق ص 13.

تشجع الطلبة على البحث والمطالعة داخل الفضاء الجامعي، ويرجع هذا الأمر فيما يرجع إلى كون غالبية الطلاب من الطبقات البسيطة لم يكن بمقدور أسرهم أن توفر لهم أقل قدر من الوسائل التربوية غير المدرسية (مثل زيارة المتاحف، الألعاب التربوية السياحة الثقافية...) فالرأسمال الثقافي الموروث للفرد من جانب أسرته، يخلق التفاوتات الدراسية أكثر مما تخلقها المداخيل المالية لهاته الأخيرة، فتتعمق التفاوتات الأصلية أكثر، لتتحول إلى تفاوتات دراسية كبرى[1].

هكذا تجد الطلاب بعد إفناء زهرة عمرهم لا ينطقون ولا يفاوضون وغايتهم في الحفظ من أجل الحفظ، ولا يحصل طائل من حصيلة العلم والمعرفة، وربما يصير معها حالهم أسوأ مما كانوا عليه قبل أن يلتحقوا بالكلية لأنهم كانوا فيما قبل ينظرون إلى الأساتذة نظرة احترام وتقدير لكن ما إن يكتووا بنار الرسوب على غير ضوابط علمية معقولة حتى ينقلب الشيء لضده[2]. وبما أن السواد الأعظم من الطلبة الذين التحقوا بالجامعة أملا في تأهيلهم للحصول على وظيفة، "يجدون أنفسهم قد أثقلوا بالشهادات بعد أن استخدمت أسوأ الوسائل عن طريق تطبيق نظام ضد الطبيعة،، لأنه يؤجل باستمرار مرحلة التدريب العملي[3]، يقفون مكتوفي اليدين عاجزين عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد، لأن معارفهم نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرة العملية،.

أما الباحثون عن الترقية لغرض مهني فغالبا يفدون من الوظائف الأكثر تواضعا والتي تتلقى الآلاف من الطلبات من قبل المرشحين للتوظيف، ومنها وظيفة التعليم التي تمتص أكبر قدر من المعطلين، فهذا الإنسان المدجن يدور في حلقة مفرغة إلى ما لانهاية ينغلق داخل وظيفته الضيقة، يقوم بواجب كما ينبغي لكنه يدرج هذا المردود ضمن الوسطي، لأن الحصيلة الناتجة لا تساوي ثمن المدفوع سواء المادية أو الزمنية،[4] وخصوصا لدى شريحة وجدت نفسها مستغرقة في المجال الذي تدرسه لأغراض

[1] فرنسوا ديبي، المواقع والحظوظ، إعادة تفكير التفاوتات الاجتماعية، مرجع سابق، ص38 -43.

[2] محمد بنيعش، المرجع نفسه، 28.

[3] غوسطاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، مرجع سابق، ص 111.

[4] غوسطاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، مرجع سابق، ص ص 111- 113.

أكاديمية، وهذا ما يجعل هذا القطاع في نفس الوقت يلتهم طاقات شبابية بمقدورها تقديم الأفضل في مواقع أخرى، لولا قلة الحيلة وعدم مساعفة الظروف، أو كون "كل تغيير في المنظومة من شأنه أن يضعف أكثر في الرابط ما بين الأماكن الدراسية والمناصب الاجتماعية"[1]. في حين تبقى هناك شريحة أخرى من الخرجين غير محظوظة بالمرة، إذ لابد لها من أداء ضريبة العلم والمعرفة والبطالة المزمنة من أجل التوظيف المجحف، عبر أداء فاتورة الشتم والضرب من طرف حاملة الشواهد العليا لولوج الوظائف العشوائية، وحتى هذا التوظيف غالبا ما يكون تحت شكل من أشكال البطالة المقنعة، حيث يحشر عدد من الموظفين، أو العاملين في مهمات لا تحتاج لهذا العدد، وتضخم عدد الخدم والعناصر الرديفة، لتكون المحصلة الارتزاق وليس الإنتاج، مما يفتح أبواب الوساطات والاستزلام على مصراعيه"[2]، فيتساوى الرسوب والنجاح، والإنتاج والاستهلاك، وينتهي الأمر بالعيش في عالم المتناقضات.

4. الواجب:

إن استشعار الواجب تجاه الواقع هو أرقى ما يعبر به العقل والإرادة عن سموهما الأخلاقي، وإلا فإن الاستهتار بالمسؤولية تجاه الآخر، من شأنه أن يحبط كل محاولة للإقلاع الحقيقي [3]، فلا يكفي إصلاح مجال التعليم العالي من مستوى هياكل البناء والمدرجات واستحداث المسالك والوحدات على سبيل التركيم والتعقيد والزيادة في المساطر والمحاضر، ولكن من مستوى الأسس التكوينية في تطوير المناهج، فضلا عن تحديد رؤيا واضحة، فصلاح التعليم من جذوره لا من قشوره هو أساس التقدم والاستقرار[4]، لتلافي إعادة بناء المجتمع ضمن نفس الفئات والطبقات والنخب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لأن هذه الوضعية تتبدى من خلال التعليم الجامعي بالخصوص الذي يؤثر على آفاق المتخرجين ومواقعهم في الهرم الاجتماعي.

---

[1] فرنسوا ديبي، المواقع والحظوظ، إعادة تفكير التفاوتات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 45.

[2] مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، مرجع سابق، ص29.

[3] مالك بن نبي، مشكلات الحضارة: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة، بسام بركة، أحمد شعبو، دار الفكر، سوريا، ط1، 1988،ص100.

[4] محمد بنيعيش، البطالة الفكرية في مجتمعنا: الأسباب والانعكاسات، مرجع سابق، صص4-5.

فبسبب الغياب الملموس لدور الجامعة في التفعيل الحيوي للمجتمع ككل، جعلها عبارة عن محطة لتفريخ أعداد من البطالين مهنيا، أصبحت مع مرور الوقت أفواج من اللامبالين والحياديين والتي في الأساس ناتجة عن البطالة الفكرية المرتبطة جوهريا بالتحصيل المعرفي ومناهجه داخل المدرجات الجامعية، والتي ستجعل هؤلاء الناقمين في صمت مستعدين للانجرار نحو أسوأ الاحتمالات عند نطق كل محرف مفوه[1]، خصوصا وأن فلاسفة كثر أمثال هيربرت وسبينسر برهنوا على أن التعليم لا يجعل الإنسان لا أكثر سعادة ولا أكثر أخلاقية، لهذا لابد من الحيلولة دون إعادة إنتاج المنظومة التربوية لهذه التفاوتات الاجتماعية، ضدا على المبدأ الذي ترتكز عليه[2]. لكي تكون الأمور أكثر وضوحا، نعتقد كما يعتقد غيرنا أن الحل يكمن أساسا في التركيز على الأركان الأربعة التي نادى بها تقرير اللجنة الدولية لتربية القرن الواحد والعشرين 1996 وهي نتعلم لنعرف ونتعلم لنعمل ونتعلم لنعيش وبعده نتعلم لنكون، فلا يمكن تعلم المعرفة لتعلم العيش دون التعلم للعمل، وإلا سيبقى الأمر كما قال لبون متروكا لا محالة للتجربة وحدها باعتبارها المربية للشعوب؟

خاتمة

دائما ما نردد قصة الإنسان الذي بدأ من الصفر ووصل، وننسى مسارات ملايين الأفراد الذين كافحوا طيلة حياتهم من غير أن يستطيعوا تغيير وضعية الفقر والحيف التي يعشونها، هكذا حال أفواج من المتخرجين، الذين بدأ المجتمع يغص بهم بسبب وضعية التعليم العالي، الذي يرزح تحت وطأة أعطاب وتناقضات تنم عن غياب رؤيا واضحة، انعكست أثارها بشكل جلي على الوسط المجتمعي، حاولنا في هذا الموضوع تسليط الضوء على الجوانب المعتمة منها، وتسمية الأشياء بمسمياتها، انطلاقا من معطيات هي بمثابة شهادات أدلى بها أصحابها -وان لم يؤدوا اليمين- أملا في تدارك ما يمكن تداركه.

---

[1] محمد بنيعيش، البطالة الفكرية في مجتمعنا: الأسباب والانعكاسات، مرجع سابق، صص4-5، ص7.

[2] فرنسوا ديبي، المواقع والحظوظ، إعادة تفكير التفاوتات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 85.

بيبليوغرافيا

- أومبرتو ايكو، كيف تعد رسالة دكتوراه: تقنيات وطرائق البحث والدراسة والكتابة، ترجمة، على منوفي، المجلس الأعلى للثقافة، 2002.
- جميل حمداوي، البحث التربوي مناهجه وتقنياته، مطبعة الجسور، وجدة، ط1، 2013.
- ديريك رونتري، تعلم كيف تدرس: منهج واقعي للدراسة، مكتبة جرير، ط2، 2008.
- عبد الله العروي، وآخرون، المنهجية في الآداب والعلوم الإنسانية، دار توبقال، المغرب، ط1،1986.
- غوسطاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، ترجمة، هاشم صالح، دار الساقي، ط6، 2015.
- فرنسوا ديبي، المواقع والحظوظ، إعادة تفكير التفاوتات الاجتماعية، ترجمة كنزة القاسمي، إفريقيا الشرق،ط1، 2016.
- مالك بن نبي، مشكلات الحضارة: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة، بسام بركة، احمد شعبو، دار الفكر، سوريا، ط1، 1988.
- محمد بنيعش، البطالة الفكرية في مجتمعنا، الأسباب والانعكاسات، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط1، 2002.
- محمد عزيز البازي، وضعية الدكاترة في أسلاك الوظيفة العمومية ومعضلة إصلاح التعليم والإدارة بالمغرب، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط1، 2014.
- مصطفى بوعناني، بنعيسى زغبوش، التواصل: وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب (1)، 2011.
- يوسف عياشي، قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2008،
- مجلة عالم الفكر، المجلد 24، عدد1و2، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995.
- مجلة عالم الفكر، المجلد45، عدد171، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2017.

La formation comme vecteur d'innovation des pratiques pédagogiques liées aux TIC.

(Cas des enseignants (es) du secondaire qualifiant de l'AREF Fès-Meknès)

Mohammed MOURCHID,

Professeur de Sociologie, USMBA-Fès

Introduction :

La formation des enseignants - dans toutes ses formes possibles (fondamentale, continue, auto-formation) - constitue un facteur sine qua non pouvant juger de la qualité et du progrès des pratiques pédagogiques. C'est dans cette perspective que nous avons essayé de mettre au clair la nature de la formation dont bénéficient (ont bénéficié) les enseignants des sciences de la vie et de la terre du secondaire qualifiant. L'enjeu principal est d'identifier et d'analyser le contenu dispensé lors des formations professionnelles liées à l'usage des TIC et sa relation avec l'amélioration des pratiques pédagogiques. La question principale à laquelle on essaie d'apporter quelques éléments de réponse est la suivante: la formation proposée aux enseignants en matière de l'intégration des technologies de l'information et de la communication favorise elle l'amélioration de leurs pratiques pédagogique ?

1. Revue de la littérature :

Ce que nous pouvons constater à propos des études qui ont été consacrées au système éducatif marocain, et qui sont liées aux TICE[1], c'est le manque

[1] Parmi les études qui ont été réalisées sur ce sujet, on peut citer :

- El Ouidadi, Omar et al., "Analyse d'attitudes et de besoins d'enseignants marocains en TICE: Cas de l'académie (AREF) de FES-BOULEMABE, Maroc." Radisma, N° 7, 2011.
- Mastafi, Mohammed, "Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain: Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire." Adjectif.net, 2013.

d'une accumulation permettant de bien cerner l'état des lieux et les perspectives à venir. Le nombre limité des études réalisées ne permet pas de proposer des modèles théoriques issus des études empiriques. Et par conséquent, on n'arrive pas, dans la majorité des cas, à aller au-delà du niveau du diagnostic.

Par ailleurs, les études en matière de l'intégration des TIC réalisées dans le contexte occidental ont abouti à l'élaboration des modèles théoriques permettant de bien cerner, voire mieux analyser, les pratiques enseignantes ayant recours à ces technologies. À ce niveau-là, nous pouvons citer, entre autres, le travail effectué par la chercheuse Carole Raby (2004)[1], dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, et qui a eu pour objectif principal l'analyse des parcours exemplaires adoptés par des enseignants du primaire en matière de l'intégration des technologies au sein de leurs pratiques pédagogiques.

2. Procédure méthodologique :

L'enquête, qui a été menée auprès d'un échantillon de 160 enseignants(es) des SVT du secondaire qualifiant, appartenant à l'AREF Fès-Meknès, s'est basée sur un questionnaire. Trois variables ont été mises en avant lors de l'élaboration de cet outil de recherche, à savoir : « **la nature de formation** », « **la durée de formation** » et « **la partie organisatrice** ». L'analyse des données collectées s'est faite à l'aide du logiciel SPSS.

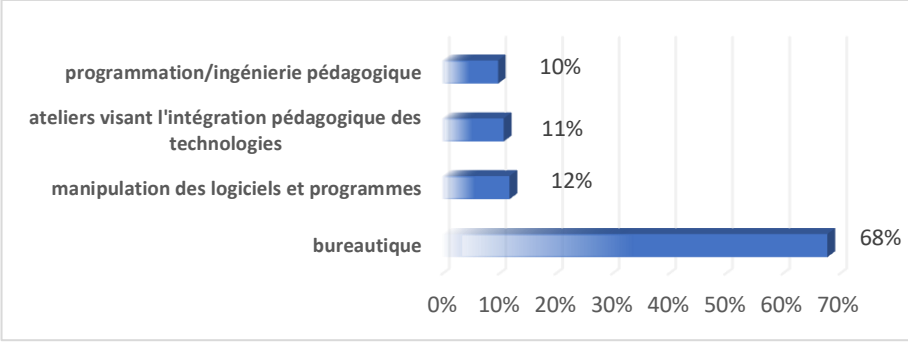
- Messaoudi, Fouzia et Mohammed Talbi. "Réussir l'intégration des TICE au Maroc: regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE." EpiNet, n° 143 (Mars, 2012).

[1] Raby, Carole, Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe, Thèse présentée comme exigence partielle au Doctorat et Education. Canada : Université de Montréal, 2004.

a) Nature de la formation :

L'analyse des données collectées auprès de notre échantillon a révélé une variété au niveau du contenu de la formation continue dont bénéficient les enseignants du secondaire qualifiant en matière de l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Le graphique ci-dessous nous montre que le contenu dispensé lors de ces formations concerne, majoritairement, ce qui est «**basique**» (bureautique, initiation à l'usage des technologies, etc.), alors que des stades plutôt « **professionnels** » (programmation, intégration pédagogique des TIC au sein d'une pratique enseignante, etc.) ne sont atteints que d'une façon très limitée.

Figure 1: Types du contenu dispensé lors des formations en matière des TIC.



Source : L'enquête de terrain.

Certes, ce niveau basique de l'usage des TIC est indispensable pour bien manipuler l'outil informatique et s'adapter, par la suite, convenablement à ce nouvel environnement. Néanmoins, cela reste insuffisant pour atteindre des niveaux bien avancés, permettant l'innovation des pratiques enseignantes.

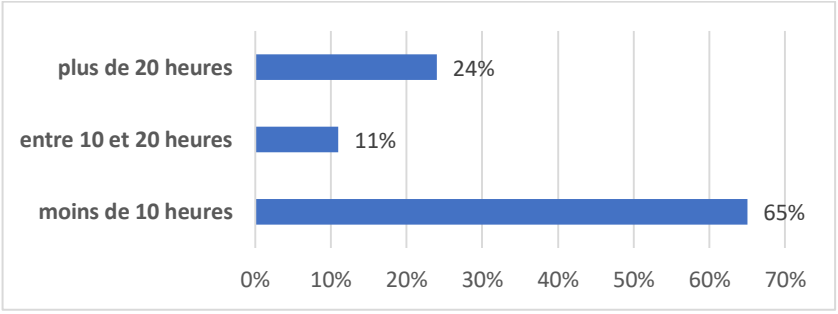
Devant cette situation, des enseignants - ayant un niveau un peu avancé en TICE- se sentent engagés dans une telle formation juste pour avoir le certificat alloué par le ministère de la tutelle. C'est le cas de cette enseignante qui déclare n'avoir rien appris puisqu'elle savait tout à propos du contenu de la formation proposée :

« En 2016, j'ai bénéficié d'une formation continue en matière des TICE s'étalant sur quatre séances. Cette formation s'inscrit dans le programme MOS (Microsoft Office Specialist) et qui permet aux enseignants qui en avaient bénéficié d'avoir une certification de la part de Microsoft … je me suis trouvée devant un savoir-faire que je maîtrise préalablement. Ce que j'avais cherché ce n'était pas la formation mais plutôt la certification ». (Enseignante des SVT, 12 d'expérience professionnelle).

b) Durée de la formation :

La plupart des formations continues liées au TICE s'étalent sur une durée bien limitée. Ce qui ne permet pas aux enseignants d'atteindre le stade d'appropriation et de développement des compétences fort nécessaires pour un usage efficace (pédagogique) des nouvelles technologies.

Figure 2: Durée allouée à la formation des enseignants.



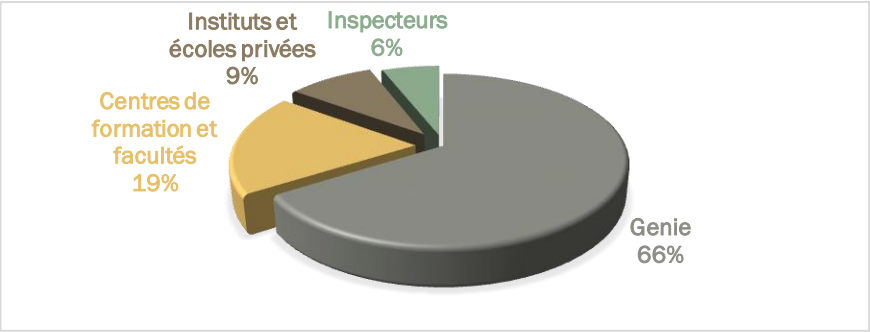
Source : L'enquête de terrain.

De surcroit, la formation assurée par le ministère de l'éducation nationale (programme GENIE) ne prend pas en considération la diversité des niveaux des bénéficiaires, ce qui crée une certaine hétérogénéité au sein du groupe concerné. Cette hétérogénéité peut avoir des aspects flagrants lorsqu'on se trouve devant des enseignants qui se déclarent être « analphabètes » en matière des compétences technologiques.

c) La partie organisatrice :

À propos des intervenants en matière de la formation des enseignants à l'utilisation et l'intégration des technologies au sein de leur pratique pédagogique, on constate, généralement, une certaine diversité. Le ministère de la tutelle, via la direction GENIE, se positionne à la tête de la liste, puis viennent les autres intervenants, à savoir : les centres de formation, les facultés, quelques écoles et instituts privés et les inspecteurs.

Figure 3: Parties organisatrices des formations proposées aux enseignants.



Source : L'enquête de terrain.

La contribution des inspecteurs dans ce type de formation reste trop limitée, vu les rôles indispensables qui leur sont alloués. Cependant, la qualité de cette contribution est d'une grande importance, puisqu'elle se base sur des ateliers ayant pour finalité l'intégration effective des technologies nouvelles au sein de l'action pédagogique.

Les centres de formation professionnelle et les facultés offrent de leur part une opportunité aux étudiants pour développer leurs compétences liées à l'utilisation des technologies nouvelles. Cependant, il faut signaler que la formation assurée par les facultés s'inscrit, généralement, dans un cursus universitaire permettant d'avoir une formation de base, sans qu'elle soit obligatoirement à visée pédagogique, alors que la formation offerte par des instituts français, par exemple, s'étale sur une durée moins longue (des

journées, des matinées…) et concerne un public bien précis.[1] (surtout les enseignants du Français).

3. Corrélations/relations inter-variables :

Dans le but de chercher des facteurs explicatifs des résultats constatés auparavant, nous avons procédé -à l'aide du logiciel SPSS- à une corrélation bi-variable. Les trois variables, sur la base desquelles l'analyse de la formation offerte aux enseignants s'est effectuée, ont été l'objet d'une telle corrélation. Toutefois, et pour faciliter la lecture des résultats obtenus, nous avons gardé un point de référence, à savoir la partie organisatrice. La corrélation s'est faite donc, dans un premier temps, entre la partie organisatrice et la nature de la formation offerte, et dans un deuxième temps, entre la partie organisatrice et la durée allouée.

Tout en essayant de prendre en considération la corrélation entre les trois variables précédemment indiquées, nous avons constaté qu'il existe une relation très forte. Ce qui a été démontré via le coefficient de contingence khi 2. D'une part, il existe une forte relation entre «la nature de la formation» et «la partie organisatrice» ; la formation assurée par le ministère de tutelle s'adresse à une population un peu large et concerne le niveau basique (Bureautique) ; d'une autre part, la formation allouée par la direction GENIE s'étale sur une durée un peu restreinte ; alors que la formation que proposent les autres intervenants (les centres de formation, les instituts et les écoles privées) s'étale sur une durée un peu étendue (cela peut prendre un semestre parfois) et s'attaque à des niveaux plutôt avancés (ingénierie pédagogique, programmation informatique).

Cela pourrait s'expliquer par la nature de la population cible et les objectifs escomptés dans chaque type de formation. Dans le cas de la

[1] Cette formation offerte par les CCF n'est pas accessible à tous. Elle ne concerne, généralement, que les enseignants du français et quelques matières scientifiques (PC, SVT).

formation allouée par la direction GENIE, et notamment dans le cadre du programme de certification MOS, les compétences envisagées concernent un niveau basique permettant par la suite la possibilité de s'engager dans une formation plus approfondie -notamment la formation assurée par le centre Maroco-Coréen qui propose une formation plus avancée concernant l'intégration pédagogique des TIC (production des ressources numériques destinées à l'usage pédagogue). Ce qui n'a pas été le cas pour la majorité de notre échantillon.

4. Les TIC et l'enjeu de l'innovation pédagogue : quelles utilisations pour quelles fonctions ?

L'analyse des pratiques enseignantes liées aux TIC nous a permis de distinguer trois fonctions majeures : **une fonction facilitatrice**, **une fonction substitutive**, et **une fonction améliorative**.

a) Faciliter la pratique pédagogique :

La fonction prédominante dans les pratiques enseignantes analysées est la fonction facilitatrice ; la plupart des enseignants interviewés trouvent que les technologies nouvelles ont facilité leurs tâches, à la classe et ailleurs. Ce qui a permis, selon leurs propos, « de gagner du temps », « d'accélérer le rythme de l'enseignement et de l'apprentissage », et par la suite « d'accomplir le programme scolaire déjà trop chargé ».

Mettre l'accent davantage sur ce type d'usage reflète, au fond, une manipulation plutôt technique. Par « manipulation technique », nous faisons référence à une utilisation qui se limite aux apports des outils technologiques, sans qu'il y ait, nécessairement, un atout pédagogique. Ce qui rend le matériel technologique juste un complément dont on fait recours pour gagner du temps, ou accélérer le rythme. En définitive, rien n'est changé dans le processus de l'action enseignement-apprentissage. Il s'agit tout simplement de « faire du vieux avec du neuf ».

b) Substituer aux supports matériels :

La deuxième fonction mise en avant par notre échantillon cible est la substitution. Les technologies, selon leurs propos, remplacent les supports matériels dont on ne se dispose pas la plupart du temps, surtout en ce qui concerne la matière fraiche (fort nécessaire pour les cours en SVT) et les outils d'observation et de mesure (microscope, caméra flexible, EXAO etc.).

Cette fonction se concrétise surtout lors des expériences présentées à l'aide des technologies nouvelles. Les interviewés confirment qu'à travers les moyens technologiques[1], il devient possible de visualiser des phénomènes biologiques et géologiques, de poursuivre le processus de la constitution/du développement de certains phénomènes microscopiques/macroscopiques[2], chose qui est définitivement impossible dans des situations réelles.

c) Améliorer la qualité de l'acte éducatif :

Très peu exprimée par les enseignants(es) de notre échantillon, cette fonction reste indispensable pour tirer profit de la technologie en matière des pratiques enseignantes. Cette fonction met en avant la qualité d'une pratique qui fait recours aux nouvelles technologies. Il ne s'agit pas seulement de la facilitation de la tâche enseignante ou la substitution des supports à caractère matériel, mais il s'agit surtout de « **la valeur ajoutée** » par les technologies.

La question de la valeur ajoutée est au cœur des débats actuels sur l'intégration des technologies nouvelles au sein du système éducatif.[3] Cette

[1]La dénomination même de technologies éducatives renvoie à des objets empiriques et non à un domaine théorique, voire à une pratique. Ce qui nécessite, selon Peraya, un changement de paradigme à travers une remise en cause du «déterminisme de l'objet empirique». (Peraya, Daniel et al., "Introduction: Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC: Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques". Revue des sciences de l'éducation, 28 (2), 2002, p. 246).

[2] Les volcans, les séismes, la méiose, la mitose, etc.

[3] Voir à ce propos :

valeur devrait aller au-delà d'un usage technique pour qu'elle puise s'inscrire dans un processus d'innovation pédagogique. Ce qui permet aux élèves, par la suite, de développer des compétences favorisant la créativité, l'autoapprentissage et l'esprit critique.

Conclusion

L'analyse de la formation des enseignants en matière des TIC nous a permis de dégager les facteurs clés qui entravent l'intégration effective des technologies dans les pratiques enseignantes. Malgré la diversité de l'offre, peu d'enseignants qui ont pu développer des compétences pouvant donner de la valeur ajoutée à leurs pratiques, et s'engager, par la suite, dans le processus de l'innovation pédagogique. La majorité des pratiques constatées ne s'inscrivent pas dans ce processus innovant, c'est-à-dire un mécanisme qui vise l'intégration effective de l'outil technologique à travers des situations complexes, mais plutôt dans une démarche qui fait recours à la technologie pour faciliter la tâche enseignante, ce qui pose la question de l'efficacité pédagogique d'un tel usage.

- Sarrasin, Natalie, et Zarina M. Charlesworth, « Quelle valeur ajoutée à l'utilisation des technologies numériques pour une évaluation ? », éd., Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants. De Boeck Supérieur, 2017, pp. 197-210.
- Chekour, Mohammed et al., "La valeur ajoutée de la formation continue en ligne des enseignants de sciences physiques dans le simulateur PSPICE." Frantice.net, Université de Limoges, 2014, pp.22-30.

Bibliographie

- Chekour, Mohammed et al., "La valeur ajoutée de la formation continue en ligne des enseignants de sciences physiques dans le simulateur PSPICE." Frantice.net, Université de Limoges, 2014, pp.22-30.
- El Ouidadi, Omar et al., "Analyse d'attitudes et de besoins d'enseignants marocains en TICE : Cas de l'académie (AREF) de FES-BOULEMABE, Maroc." Radisma, N° 7, 2011. https://cutt.us/7RpLU
- Mastafi, Mohammed, "Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire." Adjectif.net, 2013. https://cutt.us/sikV4
- Messaoudi, Fouzia et Mohammed Talbi, "Réussir l'intégration des TICE au Maroc : regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE." EpiNet, n° 143 (Mars, 2012). https://cutt.us/UxmPH
- Peraya, Daniel, et al., "Introduction : Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques". Revue des sciences de l'éducation, 28 (2), 2002, 243-264.
- Raby, Carole, Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe, Thèse présentée comme exigence partielle au Doctorat et Education. Canada : Université de Montréal, 2004.
- Sarrasin, Natalie, et Zarina M. Charlesworth. « Quelle valeur ajoutée à l'utilisation des technologies numériques pour une évaluation ? », éd., Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants. De Boeck Supérieur, 2017, pp. 197-210. https://cutt.us/CnTf2.

Motivations et engagements des étudiants en situation de projet

EL BOUFI NAZHA

Enseignante chercheure, LARETA, FST,
Université Hassan Premier, Settat

ABOUHANIFA Said

Enseignant chercheur, CRMEF, Casablanca-Settat

INTRODUCTION

Que ce soit au Maroc ou ailleurs, la complexité du processus d'enseignement-apprentissage et la démotivation grandissante des étudiants des facultés des sciences et techniques envers les apprentissages reste une problématique qui suscite l'intérêt des chercheurs, didacticiens, pédagogues et enseignants. Cette démotivation s'explique en grande partie par l'absence de sens de ces apprentissages. Dans un tel contexte, et vu les attentes de la société des lauréats de ces facultés au-delà de leurs connaissances scientifiques et techniques qui doivent être transférées à des situations socio-professionnelles plus complexes, la réinvention des méthodes d'enseignement-apprentissage s'avère obligatoire.

Il est clair que ce n'est pas en les emmagasinant de savoirs théoriques que ces étudiants deviendront des chefs de projet ou chefs d'entreprises. Les méthodes d'enseignement-apprentissage classiques sont à indexées ; le recours à de nouvelles approches pédagogiques axées sur l'étudiant s'avère un passage obligatoire. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux nouvelles contraintes du marché de travail, mais il faut donner à ces lauréats des outils pour prendre leur devenir en main. La démarche de projet, issue des pratiques du projet industriel et appliquée au cas des apprentissages semble

fort prometteuse. La pédagogie de projet, de par ses promesses, nous suggère une reconsidération des rôles de l'enseignant et de l'étudiant, le tout placé dans une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage plus élargie. La liberté et la responsabilité accordées à l'étudiant étant accrues. Notre expérience consiste à opter pour cette démarche dans un module d'entrepreneuriat dispensé aux étudiants de master à l'université. Le livré final consiste à élaborer le business plan et à concevoir le produit objet du projet. La réalisation de projet permettra à l'étudiant de donner du sens à ses apprentissages puisqu'il est appelé à mettre en exergue toutes ses connaissances théoriques acquise soit dans le module entrepreneuriat soit dans les autres modules de spécialité.

Une présentation orale est sollicitée à la fin du projet où l'étudiant est censé manipuler plusieurs compétences. Notre visé est l'observation des interactions des étudiants et l'évaluation des performances constatées au niveau des attitudes et des apprentissages afin de juger l'impact d'une telle approche sur les comportements, les attitudes et les performances des étudiants envers les apprentissages en situation de projet et la qualité des apprentissages qui en découlent. Notre question est de savoir si la pédagogie de projet susciterait elle la motivation et l'engagement des apprenants ; ainsi que de présenter les résultats de l'observation participante et des entretiens menés auprès des étudiants au sujet d'une telle démarche. Avant d'exposer le cadre méthodologique de l'étude ainsi que les résultats de notre étude, nous explorons la littérature sur la pédagogie de projet, la motivation et l'engagement.

I. Les apports de l'apprentissage par projet

Freinet[1] cité par Vergnioux (2000) insiste toujours sur le fait que l'expérience doit être « personnelle » pour porter tous ses fruits. La

[1]VERGNIOUX, Alain. La notion d'expérience dans la pédagogie Freinet In : Freinet, 70 ans après : Une pédagogie du travail et de la dédicace ? [en ligne]. Caen : Presses universitaires

connaissance et l'action sont indissociables (Kolb, 1984)[1]. Cet intérêt avoué à l'expérience pour des fins pédagogique a fait l'objet de travaux de plusieurs chercheurs principalement, John Dewey (1938), Kurt Lewin (1961), Jean Piaget (1971), D. Kolb (1984)[2] pour qui l'expérience occupait un rôle central dans le développement des compétences. D. Kolb (1984)[3], conçoit l'apprentissage comme un processus systémique où la connaissance est construite à travers la perception et la transformation de l'expérience. Selon lui, les étapes suivantes sont nécessaires pour assurer l'efficacité de la démarche: l'expérience réelle, la réflexion ou l'analyse critique du vécu, et la synthèse. Tout apprentissage qui met l'apprenant en confrontation avec le monde réel est un apprentissage expérientiel.

Bell (1995)[4] décrit l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle l'individu découvre une réalité concrète et signifiante. L'apprentissage par projet s'apparent à l'apprentissage expérientiel. «Il n'est pas, dans son sens même, une technique ou une façon d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur». (Proulx, 2004)[5]. Perrenoud (1999)[6] souligne que l'ampleur variable des démarches de projet et l'ensemble de pratiques d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elles

---

de Caen, 2000 (généré le 01 mars 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/puc/10522>. ISBN : 9782841338160. DOI : https://doi.org/10.4000/books.puc.10522.

[1] Kolb, David A., 1939-. (1984). Experiential learning : experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J. :Prentice-Hall.

[2] ibid

[3] ibid

[4] Bell, M. (1995). What constitutes experience? Rethinking theoretical assumptions. In Experiential Learning in Schools and Higher Education, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado): Kendall/Hunt, pp. 9-16.

[5] Proulx, J. (2004), «Apprentissage par projet», Presses de l'Université du Québec, 216p, p 10.

[6] Perrenoud (1999)

s'insèrent accroît d'ailleurs la confusion ; Il est donc difficile de se mettre d'accord sur ce dont on parle.

Chaque enseignant a probablement un rapport personnel aux projets, dans la vie et dans la classe. Les uns, coupés de toute culture en pédagogie active, en sont réduits au sens commun et à l'esprit du temps et bricolent à leur usage propre une vision artisanale du projet. D'autres se sentent membres d'un mouvement pédagogique et/ou d'une équipe dans lesquels la pédagogie et les démarches de projet ont une histoire et une signification identifiables. Il précise que la démarche de projet est une démarche volontairement définie par ses modalités plutôt que par sa philosophie. C'est une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète (au sens large) ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les étudiants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif ; qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) et qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Perrenoud (1999)[1] souligne que la démarche projet peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants : 1) Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences. 2) Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires. 3) Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de "motivation". 4) Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet. 5) Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet. 6) Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-

[1]Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève 1999

bilan. 7) Développer la coopération et l'intelligence collective. 8) Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur. 9) Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier. 10) Former à la conception et à la conduite de projets.

A ces objectifs s'ajoutent des bénéfices secondaires : Impliquer un groupe dans une expérience " authentique ", forte et commune, pour y revenir sur un mode réflexif et analytique et y ancrer des savoirs nouveaux ; stimuler la pratique réflexive et les interrogations sur les savoirs et les apprentissages. Ces différents objectifs, nous amènent à exposer, dans la partie suivante, les débats au sujet de la motivation et de l'engagement des étudiants dans le cadre d'une nouvelle approche d'apprentissage qui est la démarche par projet.

II. Le débat sur la motivation et l'engagement en contexte de l'apprentissage par projet.

Dans le processus d'enseignement apprentissage, la tradition Marocaine, centrée sur l'apprentissage par cœur et l'exercice prive l'étudiant de jouer un rôle actif dans son apprentissage et d'appréhender tout au long de son cursus universitaire les méthodes de résolution de problèmes socio-professionnels compliqués et complexes auxquels ils se confronteront et d'acquérir les compétences nécessaires pour y faire face. Pire encore, en enseignement scientifique et technique, le recours au cours magistral fait face à de nombreuses critiques « Une pédagogie expositive incite davantage les apprenants à synthétiser beaucoup d'informations (certes approfondies et de qualité) qu'à s'investir dans une réflexion indépendante (Briest, 2018)[1]. Aussi faut-il préciser que le recours même à des exercices d'application, d'entrainement voire des travaux pratiques permettra à l'étudiant de

[1]Briest, C.-N. (2018). Expérimentations locales, contextualisation des solutions : pour préparer la mobilisation des ressources humaines à la métamorphose des organisations. Communication Congrès AGRH 2018.

solutionner un problème décontextualisé et guider par l'enseignant aux dépens d'une compréhension réfléchie et contextualisée. Lorsque les problèmes à résoudre en cours sont introduits et traités d'une manière relativement directive, voire interventionniste, il existe alors un risque d'enseignement désincarné et décontextualisé (Chevalier et al., 2018)[1].

Le recours à des méthodes d'enseignement actives qui mettent l'étudiant au centre du processus enseignement-apprentissage et qui suscite sa motivation et son engagement sont très sollicitées. La démarche de projet peut servir à augmenter la motivation des étudiants dans un but d'apprentissage. L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves, mais il ne suffit certainement pas (Reverdy, 2013)[2]. En s'engageant dans un projet, les étudiant sont acteurs de leur apprentissage et sont motivés à porter eux-mêmes sa planification et sa réalisation. En contexte d'apprentissage, la motivation « est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009, p. 7)[3]. Les trois perceptions déterminantes chez l'étudiant sont selon Viau (2009)[4] : la valeur d'une matière ou d'une tâche, la contrôlabilité (face aux tâches) et sa compétence (à accomplir la tâche). Cette motivation s'accompagne par l'engagement dans les différentes tâches puisque l'étudiant a pris la responsabilité d'accomplir le projet. L'engagement est la capacité d'investir du temps et des efforts sur la durée du programme de formation

[1]Chevalier, F., Dejoux, C. & Poilpot-Rocaboy, G. (2018). Management et innovations pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH. @GRH, 26(1), 9-21.

[2] Reverdy, 2013

[3] Viau, 2009

[4] ibid

(Bédard et al., 2012)[1]. L'engagement implique le déclenchement de l'action et la participation active (Parent, 2014)[2]. L'engagement d'un élève est élevé s'il a une perception de contrôle sur les activités d'apprentissage et une perception positive de sa compétence, c'est-à-dire que les activités d'apprentissage offrent un défi à la hauteur de ses habiletés (Viau, 2009)[3].

Dans le cadre de notre démarche pédagogique, nous désirions expérimenter l'impact de la démarche de projet dans un module d'entrepreneuriat, qui constitue un module d'ouverture pour les étudiants de master scientifique et techniques, sur la motivation et l'engagement des étudiants en fin de module.

III. METHODOLOGIE

Dans cette partie, nous exposons le contexte et le déroulement de notre expérience. Nous nous intéressons à la motivation et l'engagement des étudiants dans le cadre de la démarche de projet mené dans le cadre du Module (management et entrepreneuriat) afin de permettre aux étudiants de réfléchir sur leur projet professionnel et de se préparer au monde de travail.

La méthodologie présentée se veut la plus générale possible, nous avons opté pour une recherche qualitative de type exploratoire. Notre expérience vise l'observation des interactions des étudiants et l'évaluation des performances constatées au niveau de la motivation et l'engagement. Nous souhaitons savoir si la pédagogie de projet susciterait elle la motivation et l'engagement des étudiants dans le cadre d'un enseignement formel du module de management et entreprenariat dispensé au cours de l'année universitaire 2020/2021 à une classe formée de 18 étudiants du master.

[1] Bédard et al., 2012

[2] Parent, 2014

[3] ibid

L'ensemble des étudiants concernés par cette recherche sont âgés entre 22 et 25 ans.

Pour accompagner les étudiants à changer leurs modes de travail dans le processus de formation, nous les avons initiés à se donner une idée de projet, il s'agit d'un espace où ils puissent interagir avec le monde. Cela dit, que nous les avions outillés, les faire découvrir les différentes facettes socio-économiques du monde où ils évoluent ; acquérir la compétence de recherche, d'analyse, de synthèse, de simulation et de la production individuelle et collective. A travers un consensus, le choix du projet global s'est fixé sur la conception du business plan.

Le choix des idées de projets et des membres de l'équipe a été laissé à l'initiative des étudiants, avec néanmoins la consigne de choisir un sujet qui est en étroite relation avec le domaine de spécialisation. Les projets choisis par les étudiants au cours du troisième semestre de formation impliquent la conception d'un business plan. Cette conception interpelle des objectifs d'apprentissage concernant différents champs disciplinaires: la biologie, la chimie, la physique, la gestion et le droit.

Les étudiants ont été encadrés par l'enseignante responsable du module « Management et entreprenariat ». Nous avons recouru aux observations et analyses des situations rencontrées dans la conduite du projet. Un entretien directif a ensuite été mené auprès des étudiants ayant vécu cette expérience.

Pour mettre l'étudiant en situation de projet, nous avons procédés en trois phases, à savoir : 1) la préparation 2) l'exécution et 3) l'exploitation. Des outils (fiches) sont proposés à chacune des étapes ; nous observons et commentons la motivation et l'engagement des étudiants.

Ces phases sont jalonnées de séances de restructuration avec l'enseignante du module, les étudiants produisent des rapports de progression de travail correspondant aux notions travaillées d'une séance à l'autre. Ces rapports sont corrigés et annotés par l'enseignante de façon à permettre aux étudiants

d'obtenir un retour sur leur apprentissage et des suggestions pour combler d'éventuelles lacunes avant leur présentation finale.

IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1. Motivations

Après explication aux étudiants du principe de la pédagogie de projet et son déroulement et le projet demandé, nous avons voulu connaître le degré (croissant de 0 à 4) de leur prédisposition à réaliser ce projet. Nous avons trouvé que pour 100 % des étudiants le degré de prédispositions était le plus élevé (degré 4) ce qui est corroboré par Viau (2012)[1] qui précise que pour qu'une « activité soit motivante, elle doit comporter des buts et des consignes clairs ».

Le choix des idées de projet

À la première étape du projet, les étudiants émettent des idées de projet. Dans la démarche projet, l'attitude d'anticipation de l'élève constitue la clé de départ de tout projet. C'est pourquoi nous avons voulu savoir si ces étudiants avaient ou non une certaine conception prédéfinie sur la production envisagée ; des connaissances préalables, des savoir-faire ou des expériences déjà vécues qui pourraient aider l'étudiant dans cette entreprise. Les résultats obtenus nous indiquent qu'une grande proportion des élèves (98%) affirment que leur attitude d'anticipation les avait aidé dans le choix et la réalisation de leur projet. Ce qui constitue un résultat nécessitant une attention particulière. En fait, le projet choisi par les étudiants n'est pas en rupture avec leurs connaissances et expériences antérieures et ces derniers ont toujours un projet professionnel en vue dont le choix était motivé par l'expertise qu'ils détiennent dans leur domaine de prédilection.

[1] Viau (2012)

La recherche d'information

La recherche documentaire ainsi que la recherche des personnes ressources, ont constitué une phase essentielle dans la réalisation de projet. Nous avons voulu identifier tous les intervenants ayant aidé l'étudiant de manière ou d'une autre, dans la réalisation de cette étape. Les résultats obtenus montrent bien que l'enseignante encadrante apparaît en premier pour 50% des étudiants ; ces résultats indiquent que d'autres intervenants sont aussi impliqués dans la réalisation de ce projet. C'est une tendance très sollicitée dans la pédagogie de projet à cause de la richesse existante dans la variété des ressources consultées. Nous avons constaté qu'en plus de l'enseignante encadrante, l'étudiant a recouru à de multiples ressources durant cette étape de projet (administrations, entreprises, cabinets d'expertise, personnes ressources…).

En effet, l'un des points fort de la pédagogie de projet est cette liberté et responsabilité accordées à l'élève dans la réalisation de son projet qui le motive à répondre aux différentes questions rencontrées et faire des choix, au lieu de se limiter à l'unique ressource constituée par l'enseignante encadrante. L'implication du milieu extérieur à travers ses différentes composantes est une condition nécessaire dans la réussite des projets, elle permet à l'étudiant de percevoir les dimensions des notions acquises en classe dans son milieu socioéconomique réel. Cette phase permet également à l'élève d'explorer les possibilités de son intégration future dans le monde professionnel. C'est ainsi que se construit son choix d'orientation par la confrontation entre ses acquis scolaires, ses motivations personnelles et les exigences du milieu professionnel.

Le projet pour apprendre efficacement

Le caractère concret du projet nécessite la mobilisation de plusieurs connaissances interdisciplinaires ce qui rend les apprentissages plus signifiants. L'étudiant découvre l'utilité des compétences déjà acquises et les

compétences nouvellement acquises. Cette découverte favorise la perception de la valeur du projet. En la réponse à la question « Est-ce que les pré-requis ont joué un rôle dans la conduite de votre projet ? », nous avons enregistré que (100 %) des étudiants ont indiqué que les pré-requis ont énormément aidé dans la réalisation de leur projet ; résultat justifié par la consigne donnée au début de la démarche ; qui stipule que le projet doit avoir une relation avec la discipline. Il ressort aussi des réponses que les prés-requis qui ont servi dans la réalisation de projet proviennent essentiellement des expériences personnelles des étudiants vécues dans ou hors la classe. Ce qui est souligné par Viau (2012), une activité est motivante dès qu'elle est signifiante aux yeux de l'élève et dès qu'elle a un caractère pluridisciplinaire.

Ensuite, nous avons mis l'étudiant avec son domaine de spécialité purement scientifique devant le défi de découverte du monde de l'entrepreneuriat. Après la présentation des différentes étapes d'un business plan, les étudiants sont appelés à faire les démarches marketing, financière, technique et juridique. De ce fait, les étudiants abordent des démarches inconnues où ils ne possèdent pas le mode de résolution à employer à priori. L'objectif est de découvrir et développer de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes comme précisé par Perrenoud (1999). Dans cet ordre d'idées, le projet a représenté un défi qui a suscité l'intérêt des étudiants premièrement pour découvrir les notions programmes sélectionnées de façon autonome ; deuxièment, pour détruire-reconstruire de nouvelles connaissances. Nous avons pu dégager un constat important, c'est que le projet a changé la logique traditionnelle de l'apprentissage dans le sens où toutes les équipes ont manifesté une dynamique sans précédent dans la construction de leurs apprentissages à travers la perception et la transformation de l'expérience. Cet engagement cognitif (Viau, 2012) de la part de l'étudiant lui a permis d'orienter ses apprentissages afin de développer les capacités les plus sollicitées par la conception de son projet d'avenir. De cette manière la pédagogie de projet se distingue de la pédagogie traditionnelle en favorisant

premièrement, le développement des capacités prioritaires en rapport avec le projet professionnel de l'étudiant ; ce qui éviterait des pertes de temps inutiles, de capter la motivation de l'étudiant le temps de l'expérience et d'orienter les activités de l'étudiant dans le sens des apprentissages requis.

Le travail d'équipe

Concernant le travail d'équipe, principalement l'interaction et la collaboration au sein des équipes de travail, nous avons posé la question suivante : « A quel moment du projet as-tu rencontrés des difficultés et pris l'initiative de résoudre ces difficultés ; quel était le rôle que tu as joué ? ». Par cette question, nous avons voulu déterminer le degré d'implication et le rôle de l'étudiant dans la résolution des problèmes rencontrés. Les réponses à cette question indiquent que (90%) des étudiants ont pris l'initiative de résoudre un problème rencontré par le groupe au début, pendant ou à la fin de la réalisation ; ce qui traduit une attitude de participation effective de ces élèves ; chose que la pédagogie de projet cherche à développer chez chacun des membres du groupe. En développant cette attitude d'initiative acceptée par le groupe, la pédagogie de projet apprend à l'étudiant d'affronter le devenir de son environnement (ici le groupe) au lieu de lui rester toujours soumis. Les contributions apportées dans l'évolution des projets portent essentiellement sur des actions de motivations du groupe, des actions d'organisation ou de communication. Une proportion d'élèves (10%) reste soumise aux effets du groupe sans chercher à contribuer activement à son devenir.

2. Engagement

Les séances de restructuration ont été une occasion pour mesurer l'engagement des étudiants à travers le respect des échéanciers pour donner le livrable demandé lors de chaque séance. A la différence de l'enseignement disciplinaire traditionnel basé essentiellement sur la transmission des contenus, la pédagogie de projet se distingue par le développement de ces

capacités difficilement abordable dans la première approche. Cela permet aux étudiants non seulement de valider leurs connaissances, d'établir des liens entre la production choisie, les apprentissages mis en cause (notions – programmes ciblées) et plus généralement le projet professionnel associé, mais aussi de s'engager profondément dans la démarche. « Parce que les étudiants sont en mesure de déterminer les moyens par lesquels ils apprennent le mieux et de repérer les tâches où ils se sentent moins compétents, ils deviennent plus autonomes et assument dès lors la responsabilité de leurs apprentissages » (Keeton, Sheckley et Griggs, 2002, p. 48).[1]

Conclusion

Cette expérience a permis de mettre 18 étudiants de master en situation d'apprentissage par projets. Ainsi les étudiants encadrés par l'enseignante du module gestion et entrepreneuriat sont inscrits dans une démarche de projet, chacune des étapes correspondant à des situations obstacles particulières ciblant des apprentissages issus des descriptifs officiels du module et investissant les connaissances des autres modules de spécialité.

En choisissons de réaliser un projet sensé répondre à leurs attentes, les étudiants parviennent à s'entendre entre eux et acceptent facilement les critères d'apprentissages apportés par l'enseignante. Cela suppose, bien sûr, que l'enseignante incite les étudiants à faire recours à d'autres professeurs de la section et à d'autre personnes ressources.

Ainsi c'est grâce aux découpages de la complexité de la situation des projets conçus et mises en application par l'enseignante que l'on parvient à mettre l'étudiant en situation d'apprentissage articulant motivation, engagement et apprentissages. Les représentations sur les concepts cibles sont

[1] KEETON, M. T., B. G. SHECKLEY et J. K. GRIGGS. Efficiency and Effectiveness in Higher Education, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, 2002.

mises à l'œuvre et les obstacles rencontrés par le groupe d'étudiants constituent autant de défis suscitant à la fois une dynamique intellectuelle et comportementale.

Les attitudes et l'anticipation, de planification, de recherche d'informations, de construction des apprentissages et de communication ont toujours sollicitées la dynamique engendrée par le projet ainsi retenu. De cette manière, les étudiants par groupes ont réalisé des projets, chacun véhiculant des motivations, des confrontations, des engagements et des apprentissages.

Pour notre part, nous pouvons admettre que la pédagogie de projet pourra s'exercer en parallèle avec l'enseignement disciplinaire, le temps que les enseignants et les étudiants aient acquis les compétences nécessaires et jouer les rôles qu'il faut.

Bibliographie

- Bell, M. (1995). What constitutes experience? Rethinking theoretical assumptions. In Experiential Learning in Schools and Higher Education, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 9-16.
- Proulx, J. (2004), « Apprentissage par projet », Presses de l'Université du Québec, 216p, p 10
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève 1999
- Briest, C.-N. (2018). Expérimentations locales, contextualisation des solutions : pour préparer la mobilisation des ressources humaines à la métamorphose des organisations. Communication Congrès AGRH 2018.
- Chevalier, F., Dejoux, C. & Poilpot-Rocaboy, G. (2018). Management et innovations pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH. @GRH, 26(1), 9-21.
- Bédard Denis, Lison Christelle, Dalle Daniel et al. (2012). « Problem-based and project-based learning in Engineering and Medicine: Determinants of students' engagement and persistance ». Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, vol. 6, n° 2, p. 7-30.
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement: un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. Pédagogie collégiale vol. 27, no 3, printemps 2014.
- Keeton, M. T., B. G. Sheckley et J. K. Griggs. Efficiency and Effectiveness in Higher Education, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, 2002.