مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

12

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيوسيولوجيا التربية

يناير 2024

سوسيولوجيا الأدب والتواصل: رؤى نحو الإصلاح

ROA PRINT رؤى برينت
NOUVELLE FACON DE VOUS EXPRIMER

مجلة كراسات تربوية
12
يناير 2024
سوسيولوجيا الأدب والتواصل: رؤى نحو الإصلاح

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

Revue Brochures Educatives

Revue Marcaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

يسعى العدد اثنا عشر (12) من مجلة كراسات تربوية إلى محاولة مناقشة وتحليل موضوعات بحثية تندرج ضمن الأدب والتواصل، في سياق اجتماعي وبمدخلات معرفية من تخصصات الأدب والعلوم الإنسانية، من أجل فتح المجال أمام الباحثين لتفكيك وتحليل بردغمات علمية تم تناولها في الأطر المرجعية لإصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب في الآونة الأخيرة. وقد تم التركيز على المقاربة السوسيولوجية من أجل التعرف على امتدادات الجوانب الإصلاحية في الحياة الاجتماعية سواء ما يتعلق بالمؤسسة التعليمية أو علاقاتها التفاعلية مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، انطلاقا من القسم إلى خارجه، مع إمكانيات تقديم نتائج نقدية أو اقتراحات وتصورات إصلاحية لتجويد العمل.

إن المجلة في مشروعها العلمي، والذي تتوخى فيه الجودة والإتقان والنبش في الهامشي والمنسي، تصبو من خلاله إلى دراسة الظاهرة التربوية بمقاربة اجتماعية علمية تكاملية لمحاولة تجاوز الكتابة من أجل الكتابة، والرقي إلى مستوى إبراز البعد الاجتماعي للتربية والتكوين، وإثارة الاهتمام إلى الإشكالات والقضايا الجوهرية التي تقتضي التحليل والنقد الخلاق.

ذ. الصديق الصادقي العماري
المدير ورئيس التحرير

ROA PRINT رؤى برينت
NOUVELLE FACON DE VOUS EXPRIMER

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

مجلة كراسات تربوية

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا الأدب والتواصل: رؤى نحو الإصلاح

العدد الثاني عشر (12)،

يناير 2024

مجلة كراسات تربوية

العدد (12)، يناير 2024

المدير ورئيس التحرير: ذ. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: رقم 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سيدي عبد الله – سلا

Sidi Abdellah - Salé. Mohammed V, Lot.N° 873, Av

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

- العدد (12)، يناير 2024 -

المدير ورئيس التحرير:

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

الصديق الصادقي العماري	**صابر الهاشمي**
صالح نديم	**عبد الإله تنافعت**
محمد الصادقي العماري	**مصطفى مزياني**
مصطفى بلعيدي	**محمد حافظي**

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 الزياني** علم الاجتماع
د. عبد الكريم غريب سوسيولوجيا التربية	**د. مولاي إسماعيل علوي** علم النفس	**د. سعيد كريمي** المسرح وفنون الفرجة
د. محمد فاوبار علم الاجتماع	**د. عبد الفتاح الزهيدي** علم الاجتماع	**د. بشرى سعيدي** أدب حديث
د. رشيد بنسيد الفلسفة	**دة. رشيدة الزاوي** علوم التربية والديداكتيك	**دة. عزيزة خرازي** علم الاجتماع
د. محمد خالص علم الاجتماع	**د. محمد جاج** علم الاجتماع	**د. صابر الهاشمي** اللسانيات
د. زنوحي رشيدة اللغة العربية	**د. سرمد جاسم محمد الخزرجي** علم الاجتماع والأنثروبولوجيا	**د. أشرف عمر حجاج بريخ** مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
د. سعاد اليوسفي: اللغة العربية وآدابها	**د. رشيد القنبعي:** التاريخ المعاصر	**د. فريد أمعضشو:** أستاذ مكون بمركز تكوين المفتشين

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

تقديم

☜ الهَاشِمِي صابر 1

رهانات الجودة في مدرسة المستقبل

☜ فطيمة ابن حدو 3

رصد ملامح التحول في نظام التدريس المغربي: من الأهداف إلى الكفايات

☜ الزيراري مروان 13

واقع التقويم بالمؤسسات التعليمية المغربية - جهة طنجة-تطوان-الحسيمة نموذجا-

☜ المصطفى والي علمي 25

المدرس والمحاولات الإصلاحية للتعليم بالمغرب

☜ موسى افرماس 37

فن السؤال الديداكتيكي المعاصر

☜ محمد المودن 47

تشكل ونمو الهوية المهنية لدى المدرسين المغاربة: دراسة نفسية اجتماعية

☜ إيمان باهي 57

تدبير الفروقات الفردية بين المتعلمين في الدرس الفلسفي أثناء بناء القدرة على المحاجة

☜ امبارك ايت خليفة 65

الدرس اللغوي بالثانوي الإعدادي - التصور والمآزق -

☜ منصور التجنيدة 77

سيميولوجيا اضطرابات اللغة عند الطفل

☜ ترجمة: الدكتور عبد القادر محمدي 85

نحو بيداغوجية لتلقي النصوص القرائية

☜ عزيز عشعاش 95

دور الانغماس اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية: التجربة المغربية نموذجا

☜ صفاء اد اومحمد 109

التلقي الديداكتيكي للنص الشعري القديم والمقاربة بالكفايات أية علاقة؟

☜ سعيد لمغاري 121

التنمية اللغوية في المعاجم العربية عبر آلية الاشتقاق

☜ إلهام الغذاني 133

الصورة في الكتاب المدرسي المغربي، الدلالات والاشتغال، كراسة الأساس للتربية الإسلامية للمستوى الأول ابتدائي أنموذجا

☜ أيوب تورار 147

تدريس اللغة الأمازيغية في المغرب

☜ فاطمة صديقي..... 161

أي تربية دامجة لتلاميذ عسر القراءة؟ دراسة ميدانية بمديرية مكناس

☜ حرية بوداد 173

تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى ومطمح تحقيق الكفايات الأساس بالسلك الابتدائي

☜ محمد العطار - محمد البقالي..... 183

توظيف الصورة الفتوغرافية في الدرس الجغرافي بين الأدبيات التربوية والممارسات الصفية

☜ رشيد لطيف..... 195

تدريس القيم المجالية في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي نموذج "التربية المجالية" من خلال وحدة "الموارد الطبيعية، التشخيص وأساليب التدبير

☜ يونس عاميري..... 213

دور الفن في تنمية المهارات لدى الأطفال

☜ عباسي عبد الرزاق..... 223

مواصفات المنهاج الدراسي المغربي الجديد

☜ الدكتور عبد الرحيم العطري / ☜ فاطمة العسري..... 231

التربية الإسلامية في الثانوي تأهيلي ... وسؤال القيم

☜ رشيد الحسني 243

واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي وآثارها الإيجابية والسلبية من وجهة نظرهم.

☜ ناصر بن صالح بن عبد الله الإسماعيلي..... 253

La traduction au service de la communication interculturelle

☞ Abdellatif KHRISSI 267

Assessing the Moroccan educational system in terms of some quantitative aspects

☞ Bassidi ELHIBAOUI 277

La pratique théâtrale : une recherche vers un équilibre et un épanouissement personnel en milieu scolaire

☞ Amale HADDAZI 285

تقديم:

☜ **الهَاشِمِي صابر**
عضو اللجنة العلمية وهيئة التحرير

ان وسم الأدب بالظاهرة الاجتماعية العامة ارتكز بالأساس على العلاقة الوثيقة التي تربط الأدب بالمجتمع في ظل الحقائق الاجتماعية التي تواجه المؤلّف باعتباره كائناً اجتماعيا. وقد شكلت سوسيولوجيا والأدب والتواصل هماً معرفيا لدى النقاد والمؤلفين، وجعلت من حقلها مكاناً خصباً للبحث والتحليل خصوصا في عصرنا الحالي، فتعددت مقاربات الأدب، وتنوعت مناهج التواصل، فيما رسمت براديغمات رئيسة خطابات السوسيولوجيا، وحددت مواقعها وعلاقاتها بالمجتمع. وخضعت لمقاربات منهجية كثيرة غلب عليها الوصف والتصنيف على الرغم من تطورها واعتمادها على منظور تحليلي و تفسيري بنيوي مستوحى من الأدوات المفهومية التي وفرتها اللسانيات؛ إلا أن مناهج سوسيولوجيا الأدب والتواصل أظهرت كفاءة كبيرة في دراسة هذا الحقل وبخاصة علاقة الأدب والتواصل، وما يحيط بهما، وما يؤدي إليهما، إلى جانب البعد السوسيولوجي الذي يتناول مواضيع التربية كوقائع اجتماعية، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية، والطرق والتقنيات والأساليب التربوية، ومعالجة القضايا والمشكلات داخل نسقها الاجتماعي، في إطار نظرية شمولية تدرك مختلف العلاقات القائمة بين الأدب والتواصل، وتفاعل مكونات البنية والنسق التي توجد ضمه ظاهرة التربية عموماً.

ان أية محاولة لمقاربة موضوع سوسيولوجيا الأدب والتواصل، وتنظيمه اعتمادا على براديغم واحد في استقلال تام عن براديغمات أخرى، سيعتبر قصورا في منهج التعامل مع غنى المصادر العلمية، وضربا من العجز في تتبع المباحث والقضايا العلمية التي تقاسمت الاهتمام بها اتجاهات فكرية، ومذهبية متنوعة. لا سيما وأن سوسيولوجيا التربية ركزت على كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم، والمؤسسة الدراسية في علاقتها التامة بالمجتمع؛ فرصدت هذه العلاقة التفاعلية التي تجريها هذه المؤسسة مع المجتمع الخارجي بالوقوف عند ثوابتها، ومتغيراتها واستجلاء خصائصها، ووظائفها وأدوارها المجتمعية، ومدى مساهمتها في توعية المجتمع وتنويره، وقيادته تنمويا، واقتصاديا، واجتماعيا، وسياسيا، وثقافيا، وحضاريا ... علاوة على نوعية الروابط التي تنسجها بين مكونات المجتمع، من خلال مجموعة من السيرورات التواصلية التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والآراء، والأفكار، والخبرات، وتكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع، بصرف النظر عن طبيعتها لأن الإنسان كما يقول يقول أرسطو "حيوان

اجتماعي" أو " كائن علائقي " على حد تعبير يورغن هابرماس من من حيث إن التواصل رهان إنساني يتمثل في تشييد مجتمع ينبني على قبول الآخر. من هنا يمكننا القول: إن الرهان على سوسيولوجيا الأدب والتواصل في خلق دينامية اجتماعية بنفس إصلاحي، طُموحٌ ينشده الجميع في ظل التحديات التي يعرفها المجتمع بكل مؤسساته، وخاصة التربوية منها. لذلك أصبح الانخراط في جميع أشكال الإصلاح من المستلزمات التي يجب توفرها لكي يتحقق التغيير في مختلف المجالات.

رهانات الجودة في مدرسة المستقبل

☜ دة. فطيمة ابن حدو

اللغة العربية وآدابها
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس المغرب

تقديم

لا شك ولا جدال في أن بناء مدرسة المستقبل، وترسيخ الجودة هو رهان بناء مغرب الغد، لذلك وجب على المدرسة المغربية اليوم أكثر من أي وقت مضى وضع استراتيجية شاملة تتضمن معايير واضحة للجودة بناء على منطوق المادة 53 من القانون الإطار 51.17 والتي تنص على وضع إطار مرجعي للجودة يعتمد كأساس لإعداد دلائل مرجعية لمعايير الجودة: "وهي استراتيجية تنطلق من الأهداف العامة والخاصة لمنظومة إصلاحية تضم مجموعة من المكونات والآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التربوي والإداري وتجديده على جميع الأصعدة والمستويات"[1].

ولتحقيق نفس الغاية اتجهت الكثير من الدول إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس المستقبل التي تستخدم التقنيات الحديثة، وهي من المشاريع التربوية التي تطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة جديدة متعددة التخصصات والمستويات، تساير المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية، تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي، فإن أريد لمدرسة المستقبل أن تكون فاعلة وديناميكية فلا بد أن تأخذ بمبدأ المرونة لمواكبة التطورات المتسارعة التي انبثقت عن الثورة المعرفية في مختلف فروع التكنولوجيا، وعلى هذا الأساس ستتناول هاته المداخلة محورين أساسيين:

-مفهوم مدرسة المستقبل، أهدافها، الأسس الفلسفية والاجتماعية لها، تقنيات التعليم والتعلم فيها، أدوار المدرس والمتعلم.

-خصائص مدرسة المستقبل وسماتها ووظائفها، ورهانات وآليات تحقيق جودة التعليم فيها.

1. مفهوم مدرسة المستقبل:

تختلف وجهات النظر بين التربويين في المفهوم الشامل لمدرسة المستقبل، وعرف مكتب التربية لدول الخليج العربي (1420هـ) مدرسة المستقبل بأنها "مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة

[1] الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 المادة 53، الرافعة 9.

حديثة متعددة المستويات تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي لذا فإنها تعد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة، مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية والعقلية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين"[1]. ويفهم من هذا التعريف أن مدرسة المستقبل مدرسة متطورة تسعى لتلبية حاجات المتعلمين المختلفة، وتزودهم بالأسس المناسبة لمواصلة دراستهم الجامعية أو ما في مستواها كما تمدهم بما يؤهلهم للعيش بفعالية في مجتمعهم الحديث وتعدهم لحياة عملية ناجحة.

أما الباحث المغربي مصطفى محسن فقد عرفها في كتابه "مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير"، بأنها المدرسة التي تمتلك " مجمل مواصفات ومقومات الجدة والحداثة والنجاعة والجودة، مدرسة وطنية جديدة متجددة قادرة على أن تشكل فضاء لبناء الإنسان/ المواطن المنشود، وقاطرة آمنة لإكساب مجتمعاتنا أهلية وجدارة الانتماء إلى زمن العولمة ومجتمع المعرفة، وتمكينها من امتلاك الاقتدار المطلوب لاستكمال بناء ما نطمح إلى ترسيخه من مشروع مجتمع حداثي ديمقراطي نهضوي مؤصل مستحق متفاعل من جهة مع مقوماتنا وقيمنا وخصوصياتنا الفكرية والروحية والسوسيو حضارية، ومتواصل من جهة ثانية مع شروط ومعطيات وتحديات ورهانات لحظته التاريخية والكونية الراهنة"[2]. فمدرسة المستقبل إذا مدرسة منفتحة على الجديد من المعارف والمعلومات، وهي المؤسسة التربوية التعليمية التي تساير مستجدات العولمة وتواكب التغيرات السريعة والتطورات التي تحدث في العالم.

2. أهداف مدرسة المستقبل:

إن أهم أهداف مدرسة المستقبل هي تجويد العمليات التعليمية خاصة وأن مشروع مدرسة المستقبل يندرج ضمن استراتيجيات تطوير التعليم الذي تنادي به جميع الدول التي تطمح إلى التطور، إذ لا تطوير ولا تغيير للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية إلا بتغيير المنظومات التربوية والمؤسسات التعليمية، وقد تم تحديد سبع استراتيجيات لتطوير التعليم، تتبنى كل دولة الاستراتيجية التي تتناسب والوضع الذي تعيشه، وهي: استراتيجية التوسع الكمي، التركيز على جودة التعليم وكفاءته، محو أمية

[1] الحامد محمد معجب، تطوير المناهج الدراسية بين الواقع والتطلعات، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم أبها من 18-1418هـ/ 12-1422هـ.

[2] مصطفى محسن، مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات، رقم 26، منشورات الزمن، الرباط، ط1، 2009، ص 09-10.

الكبار، إعطاء الأولوية للتعليم في مواقع الفقر والتخلف، أولوية التعليم في المجتمعات المستحدثة والأراضي المحررة، التعليم غير النظامي، والاستراتيجية الشاملة المتعددة الأبعاد والأهداف.[1]

وتأسيسا على الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، جاء الاهتمام بجودة التعليم والارتقاء بالمدرسة في بلدنا المغرب، عبر التركيز على مجالات رئيسية كالمنهج والبرنامج والوسائط التعليمية والتوجيه والتقويم، لأجل تأسيس مدرسة الإنصاف والجودة، وإقامة الحكامة في التدبير الإداري، وتجديد مهن التدريس، وتطوير وتنويع المناهج والبيداغوجيات، وتقوية المشاركة المجتمعية، وكان الغرض من إخراج هاته المعايير هو تفعيل جهود الإصلاح والتحول من التركيز على مبدأ المدخلات إلى التوجه للإصلاح المتمركز على المدرسة، واعتبارها وحدة التغيير وأساس البناء من خلال مجالاتها الفعالة.

لذلك ارتأى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن إرساء مدرسة الجودة للجميع يقتضي: "تحقيق جودة الأداء المهني للفاعلين التربويين على اختلافهم، وتطوير المناهج والبرامج والتكوينات، والارتقاء بحكامة المنظومة التربوية، والرفع من مستوى البحث العلمي والتقني والابتكار".[2] وتتمثل الغاية من ذلك في الإسهام في انخراط البلاد في اقتصاد ومجتمع المعرفة، وتعزيز موقعها في مصاف البلدان الصاعدة، والانتقال بالمغرب من مجتمع مستهلك للمعرفة، إلى مجتمع ينتجها وينشرها. وعموما يمكن إجمال أهداف مدرسة المستقبل إضافة إلى ما ذكرناه فيما يلي:

-التطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته مع المحافظة على ثوابت الأمة وقيمها.

-بناء الفرد بناء شاملا للجوانب العقلية والوجدانية والمهارية والسلوكية.

-إعداد المتعلم لمواجهة التحديات الصعبة والتغيرات المتلاحقة، متعلم كفء قادر على توظيف موارده ومهاراته وخبراته توظيفا جيدا حيث يدمجها في وضعيات جديدة معقدة ومركبة.

3. الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل:

إن البناء الفلسفي والاجتماعي لمدرسة المستقبل يجب أن ينطلق من ثوابت المجتمع وقيمه فيما يحقق التوازن المطلوب بين الواقع والمأمول، على اعتبار أن هذه المدرسة متطلعة دوما إلى المستقبل متعاملة بوعي مع متغيراته متمسكة بثوابت الأمة وقيمها. فمن أدوار مدرسة المستقبل الحفاظ على ثوابت المجتمع كالعقيدة والأخلاق والقيم الإنسانية، خاصة وأن للأمة الحق في أن تستفيد من جميع العلوم

[1] مصطفى محمد: تعليم جديد لقرن جديد الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص 83.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المغرب، ص 24.

النظرية والتطبيقية مع المحافظة على شخصيتها وقيمها، إضافة إلى أدوارها التربوية والتعليمية والاجتماعية فهي منبر للعلم وبيئة للتعلم، ولذا وجب أن يكون لها دورها الريادي في خدمة المجتمع والتواصل معه فيما يحقق الأهداف المرجوة وسيتأتى لها ذلك الدور بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق: تقديم خطط تربوية تطويرية للتواصل مع المجتمع تزامنا مع التطور العلمي والانفجار المعرفي الملحوظ، والإسهام في خفض مستوى الأمية في المجتمع والتواصل مع الأسرة من خلال المسابقات المختلفة والحفلات السنوية وإشراك أكبر قدر من السكان في البرامج التوعوية المستمرة وتوثيق العلاقة وتطويرها بين المدرسة والأسرة.

ولكل هذا يرى "جون ديوي" أن المدرسة يجب أن تكون شبيهة بالورشة أو المعمل الذي يحوي الأدوات والوسائل التي تمكن الفرد من اكتساب المعرفة والتكيف مع الواقع وصولا إلى التجديد والإبداع، "فالمدرسة هي صورة لحياة المجتمع التي تتركز فيها تلك الوسائط التي تهيئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس ولاستخدام قواه الخاصة لتحقيق الأهداف الاجتماعية ".[1]

4. تقنيات التعليم والتعلم في مدرسة المستقبل:

في ظل الثورات المعرفية أصبح لزاما على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلم العالم المعرفي بكل اطيافه ومجالاته، وفي هذا المجال قامت الكثير من دول العالم بوضع خطط معلوماتية استراتيجية من ضمنها جعل تقنية الحاسوب والأنترنيت في السنوات الأخيرة من المصادر الرئيسية للاتصال ونقل المعلومات بشكل سريع، لذا تعد الأدوات التكنولوجية مصدر قوة في المجتمع لتطوير المهارات العقلية وإظهار قدرات الأفراد وإبداعاتهم، وتغيير طريقة التفكير لديهم وإعطائهم أفكارا جديدة ومساعدتهم على المقارنة بين المعاني.

إن الاعتماد على الوسائل التكنولوجية في مدرسة المستقبل يكاد يكون كليا، إذ " فيه تتحمل وسائل تكنولوجيا التعليم مسؤولية التدريس كاملة، من حيث نقلها للمعارف والمهارات العلمية إلى الطلاب، وإحداث التفاعلات بينهم وتقييم تحصيلهم للمعلومات، وتحديد مدى استمراريتهم في تلقي المادة العلمية، واستخدام الخيارات التعليمية ليكتسب الطالب المعلومات من خلال الوسائل المتنوعة والمتاحة لتعليم الطلاب".[2] إن الوظيفة التي باتت تقدمها هاته الوسائل كعامل ميسر ومتغير فاعل

---

[1] John Dewey, L'école et l'enfant, traduction pidoux, ed, delachaux et niestlé, 1970, p: 137-138.

[2] غريب زاهر-إقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط2، 1999، ص 86.

جعلها تمتلك ميزات ترتقي بها إلى أن تحتل مكانة مهمة في عناصر العملية التعليمية، فهي الوسيط بين المعلم والمتعلم والقناة الناقلة للمادة العلمية، لهذا أطلق عليها مصطلح الوسائط التعليمية الفائقة" وهي نظام قائم على الحاسب الآلي يوفر الصوت والفيديو والرسومات الساكنة والمتحركة والصور والنصوص والبيانات المختلفة لما تتميز به عن غيرها من التكنولوجيات".[1] وتتعدد صيغ مدرسة المستقبل فإضافة إلى المدرسة الإلكترونية نجد:[2]

المدرسة المتعلمة: وهي مدرسة تتمحور حول مبدأ التربية المستديمة، وأن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجميع قابل للتعليم، فالطالب والمعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية، وهي مدرسة تتمركز حول فكرة (مجتمع مدرسي دائم التعليم).

المدرسة النوعية: وهي نموذج آخر لمدرسة المستقبل، تتبنى نظرية الجودة الشاملة والتي أساسها "جودة التعليم" ونوعيته العالية، وتركز على مبدأ "التحسين المستمر" وفق أعلى معايير الأداء العالي سواء في التحصيل الدراسي أو طرق التدريس أو أسلوب الإدارة أو المناهج الدراسية أو العلاقات المدرسية ... وغيرها.

المدرسة التعاونية: وهي نموذج لمدرسة المستقبل تتبنى مفهوم "التعليم التعاوني" القائم على مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم، بين المعلمين بعضهم البعض، والتعاون بين المتعلمين مع بعضهم في تحضير الدروس ووضع الاختبارات ومناقشة كيفية تطوير أساليب التدريس.

المدرسة المبدعة: وهي إحدى نماذج مدرسة المستقبل التي تسعى لتبني مبدأ "تشجيع وتنمية ملكة الإبداع"، حيث تؤمن أن كل شخص في المدرسة لديه قدرة على الإبداع والابتكار بشرط أن تتوفر له البيئة المناسبة والمناخ الملائم الذي يشجع المبادرات الفردية.

المدرسة المجتمعية: تتبنى مبدأ تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع بكل شرائحه وفئاته، وتسعى إلى إقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة بينها وبين المجتمع المحلي بكل مؤسساته.

5. أدوار المدرس والمتعلم في مدرسة المستقبل:

-أدوار المدرس: يعتبر المدرس حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية، ومن ثمة فإن تكوينه العالي والبيداغوجي ينبغي أن يحتل اهتماما كبيرا في رسم معالم مدرسة المستقبل، فهو يخطط المواقف

---

[1] سلمى الصعيدي، المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص 84.

[2] سلمى الصعيدي، المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، المرجع السابق، ص 55-65.

التربوية بعناية لتوليد الأفكار المتجددة ويترك الفرصة للطالب كي يتعلم بنفسه، يراقبه وهو يبحث، ويتعلم ويقدم له الخبرة التي يحتاج إليها، يوجه ويربي ويصحح السلوك كالأب الرحيم، يستكشف المواهب، يعززها وينميها، يهتم بالاتجاهات والقيم والمهارات كما يهتم بالمعلومات، يحترم رأي المتعلم وينمي فيه روح البحث والتقصي واكتشاف الحقائق، يتقن فن التواصل والحوار ويقدر مسؤوليته تجاه عمله، وينبغي أن يكون مبتكرا ومبدعا ويبذل قصارى جهده في إكساب متعلميه مهارات التفكير الإبداعي الذي أصبح حاجة ملحة في الوقت الراهن خاصة وأنه يعد المحور الأساسي الذي تتمركز حوله جميع أنشطة تعلم التفكير في العالم، والمبدعون أعظم استثمار يمكن أن نقدمه لمستقبل أمتنا لأنهم أهم رأسمال تمتلكه الأمة إذ يرتبط التفكير الإبداعي ارتباطا وثيقا بالإبداع، وقوة وجودنا هي في أن تعمل التربية بشكل جاد ومسؤول لتحول الإنسان العربي من كائن مقلد إلى فاعل مبدع.[1] أضف إلى ذلك أن المدرس في مدرسة المستقبل يترقى في سلم وظيفي بناء على ما يقدمه من ابتكارات وإبداعات، وما يعتني به من تطوير نفسه وصقل مهاراته.

-أدوار المتعلم: المتعلم في مدرسة المستقبل إيجابي يبحث عن المعلومة بنفسه يجمع الحقائق، يمحصها ويستنتج منها، يتعلم باللعب والحركة، ويجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل يستفيد من مدرسه عندما يحتاج إليه، وعلى المدرسة أن تحرص على التعلم التعاوني عن طريق المجموعة لما له من دور في تنمية مهارات التفاهم والحوار مع الناس وتكوين الرأي السليم، والتربية على التشاور والتعاون" فالملاحظ أن الأطفال يميلون وبشكل تلقائي إلى المشاركة في إنجاز الأنشطة المختلفة ومن واجب البيداغوجيين استثمار هذه الميولات التلقائية قصد تنمية الإحساس بأهمية الجماعة أي ترسيخ الوعي بدور العمل الجماعي في حصول التعلم "[2]

6. خصائص وسمات مدرسة المستقبل ووظائفها:

من الأكيد أن لمدرسة المستقبل أو مدرسة الغد إيجابيات وفوائد جلى، مثل: إصلاح المنظومة التعليمية كما وكيفا، والتركيز على تطوير المؤسسة التعليمية والإدارة التربوية تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومراقبة، وتطوير العدة البيداغوجية والديداكتيكية من مقررات وطرائق ووسائل، وتجديد وسائل التقويم والمراقبة والتصحيح والمعالجة، وتوظيف آليات التكنولوجيا الرقمية، وتشجيع التعلم الذاتي. والأخذ بفلسفة التكوين المستمر، وإعداد المدرس إعدادا جيدا، مع تحسين وضعيته الاجتماعية. علاوة

[1] رشيدة برادة، المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب، مجلة علوم التربية، العدد، 16، ط1، 2009، ص 106-107.

[2] عبد الكريم فليو، وظيفة المدرسة الأولية تكريس للواقع أم حرص على التغيير، مجلة عالم التربية، العدد 13، 2003، ص 265.

على تطبيق فلسفة الإبداع في مجال التربية والتعليم وحفز المتعلمين على التجديد. وعموما تتعدد خصائص مدرسة المستقبل بتعدد صيغها ومن هذه الخصائص:

-توفر كل التسهيلات التقنية والاتصالات بالإضافة إلى الساحات والملاعب والصالات الرياضية والمختبرات والمعامل وبرك السباحة والألعاب الترفيهية.

-إدارة مدرسية مبدعة ذات أفق واسع وخبرات ثرية وكفاءات عالية واضطلاع مستمر على ما يستجد من معلومات.

-هيئة تدريسية مؤهلة وتراعي مواصلة التدريب واستمرارية المطالعة والتجريب.

-لا تقتصر النشاطات على مكان أو مصدر واحد وإنما تشمل جميع مصادر التعلم في المجتمع.

7. رهانات الجودة في مدرسة المستقبل:

يقصد بجودة التعليم مجموع المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليمية، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليمية بأطرها وأشكالها المختلفة والهيئة التدريسية والإدارية وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليمية. وتخصيص فصل كامل لمسألة الجودة في كل من الميثاق والرؤية الاستراتيجية يؤكد "أن الجودة كانت ومازالت الغاية والهدف بالنسبة لمختلف الفاعلين والمهتمين المباشرين في حقل التعليم والتكوين، كما أنها هدف أساسي أيضا لدى باقي أطر التربية وأولياء التلاميذ، وذلك عبر مختلف مراحل مسارات التربية والتكوين" [1] فالجودة إذا بيت قصيد كل المشاريع الإصلاحية ولهذا تراهن مدرسة المستقبل على تحقيق جودة التعليم بالعديد من الإجراءات والطرق ومنها:

تغيير المناهج التعليمية والمقررات الدراسية، وإدراج مناهج جديدة تهدف إلى إخراج جيل مفكر وباحث ومثقف وواثق بنفسه وقوي الشخصية وقادر على التعبير عن رأيه بقوة وبعيد عن الضعف والجمود الناتج عن أساليب التعليم القديمة القائمة على الحفظ والتلقين دون إعمال العقل كما يجب على هذه المناهج اعتماد أسلوب التعدد والتنوع في الأسلوب التعليمي بعيدا عن الأحادية في التعليم وكذلك اتباع سياسة جودة المعلومة المقدمة من كمية المعلومات المطروحة.

[1] محمد فاتحي، إشكالية الجودة في التربية والتكوين بعض المحددات والمداخل للإرساء والتطوير، مجلة عالم التربية، عدد خاص 22-23، 2013، ص 179.

- تحسين التعليم في المدن والقرى على حد سواء ليتسنى للجميع الحصول على فرصة التعليم الجيد ويشمل ذلك توفير البنية التحتية الجديدة ودعمها بكل الوسائل اللازمة لتحقيق الجودة المطلوبة.

- العناية بالموارد البشرية وخاصة العناية بشكل كبير بالأطر التعليمية وتوفير كافة احتياجاتهم ومطالبهم مثل العائد المادي وظروف العمل الجيدة بالإضافة إلى توفير كافة المستلزمات الضرورية لمساعدتهم على تحقيق مفهوم جودة التعليم بما في ذلك المال الكافي والأدوات والوسائل التكنولوجيا الحديثة

- دراسة التجارب السابقة والناجحة في مجال تحقيق الجودة في التعليم بما في ذلك التجارب الأجنبية وأخذ كل ما من شأنه تحقيق الرقي في المستوى التعليمي.

وعموما يمكن القول بأنه على الرغم من إيجابيات مدرسة المستقبل القائمة على التعلم الذاتي وفلسفة الإبداع والمرونة والانفتاح على الجديد، والارتقاء بجودة التعليم وبتطوير المنظومة التربوية تطويرا شاملا وتحسين وضعية المدرس تأطيرا وتحفيزا فإن هذه القرارات الإدارية والتصورات النظرية ظلت عبارة عن امال وطموحات مستقبلية تنتظر من يفعلها إجرائيا في أرض الواقع لمسايرة المستجدات.

على سبيل الختم:

إن تبني مشروع مدرسة المستقبل يتطلب استراتيجية متعددة الأبعاد والاتجاهات لأن معايير النجاح لم تعد وطنية بل عالمية ولأن إدخال التكنولوجيا في التعليم ليست مسألة تحديث مجموعة من الوسائل التقنية بقدر ما صارت نقلة نوعية تهدف إلى ضمان مفهوم الجودة بمعاييرها العالمية، ولهذا وجب تركيز الدولة على هذا المشروع وإعطائه أولوية أكثر ومتابعة تقدمه وتذليل العقبات التي تعوق مسيرته لكسب رهان جيل مساهم في إنتاج المعرفة التي تعد القوة الحقيقية في القرن الحادي والعشرين وليس مجرد مستهلك لهذه المعرفة.

بيبليوغرافيا

- الحامد محمد معجب، تطوير المناهج الدراسية بين الواقع والتطلعات، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم أبها من 18-1418هـ/ 12-1422هـ.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 المادة 53.
- سلمى الصعيدي، المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر، 200.
- رشيدة برادة، المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب، مجلة علوم التربية العدد، 16، ط1، 2009.
- عبد الكريم فليو، وظيفة المدرسة الأولية تكريس للواقع أم حرص على التغيير، مجلة عالم التربية، العدد 13، 2003.
- غريب زاهر، وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط 2، 1999.
- مصطفى محمد، تعليم جديد لقرن جديد، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2008.
- **John Dewey, L'école et l'enfant, traduction pidoux, éditions delachaux et niestlé, 1970.**
- **John Dewey, Les écoles de demain, traduction duthil, éditions flammarion, paris, 1931.**
- **M. Labrot, La pédagogie institutionnelle, Gauthier-villars- Bordas, paris, 1975.**

رصد ملامح التحول في نظام التدريس المغربي: من الأهداف إلى الكفايات

☜ **الزيراري مروان،**
باحث في السوسيولوجيا
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،
جامعة ابن طفيل، القنيطرة

تقديم

ارتبط ظهور مقاربة التدريس بالكفايات، كصيرورة إصلاحية في المنظومة التربوية المغربية، بإصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، وهو يجسد الفلسفة التربوية العامة التي ينبغي الاسترشاد بها في الأسلاك التعليمية قاطبة، لتحقيق تنمية سوسيو-اقتصادية من شأنها أن تنتشل المغرب من براثن التخلف، عبر تأهيل الرأسمال البشري، الذي يعد عجلة التنمية المستدامة. فتم على إثر ذلك التخلي عن مقاربة التدريس بالأهداف. هذا الإصلاح التربوي لم يكن عرضيا؛ إذ "ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية"[1]. هذا التحول الذي مس بنية المنظومة التربوية، يقودنا إلى تقصي البحث في خصائص كلتا المقاربتين. مما يجعلنا في صلب الإشكال التالي: ما طبيعة الاختلاف القائم بين أسس التدريس بالأهداف والتدريس بالكفايات؟ وإلى أي حد يمكن القول بأن مقاربة التدريس بالكفايات، تجاوزت مقاربة التدريس بالأهداف على مستوى تدبير التعلمات وتقويمها؟

المحور الأول: مقاربة التدريس بالأهداف

1- أسس مقاربة التدريس بالأهداف

تجب الإشارة بادئ ذي بدء، إلى أن بيداغوجيا الأهداف الكلاسيكية، تنهل فلسفتها التربوية من علم النفس الإمبريقي، الذي أسسه "واطسون" سنة 1912. هذا العالم السلوكي يرى أن عملية التعلم، يتحكم فيها عامل واحد ووحيد، ألا وهو البيئة أو المحيط. يتبدى ذلك من خلال تحديد دلالة التعلم عند أنصار التوجه السلوكي، والذي يوحي "إلى تغير أو تعديل في سلوك المتعلم، عندما يتعرض لتأثير

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000، ص7.

محدد صادر عن محيطه"[1]. لذلك ترفض المدرسة السلوكية، حتى مع روادها أمثال: سكينر، هول وتولمان، اعتبار "الوراثة" عاملا مؤثرا في عملية التعلم. ومن تم فأفعال الوعي لا يمكن أن تكون موضوع الدراسة الموضوعية؛ "ذلك أن السلوك وحده -وليس الوعي- يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية"[2]؛ على خلاف دعاة الاستبطان الذين يدرسون المشاعر والأحاسيس الداخلية، فكونها لا مرئية لا يمكن أن تكون موضوع الدراسة المخبرية، التي تعتبر عربونا "للعلمية". مما يفيد أن البعد التجريبي الذي روج له السلوكيون، المتمثل في حصر موضوع علم النفس في دراسة السلوك الظاهري، يعزى إلى "سبب واحد وهو أن السلوكيين يعتبرون العمليات العقلية تند عن أن تدركها الحواس، وبالتالي فهي غير قابلة للملاحظة والقياس"[3].

وبما أن البراديغم السلوكي يشكل الإطار النظري لبيداغوجيا الأهداف، فإن هاته الأخيرة، تركز بدورها على دراسة "المظاهر الخارجية للسلوك القابل للملاحظة والقياس والضبط والاهتمام بالسلوكات الإجرائية والجزئية"[4]. والحال أن تبعيض التعلمات، يجعل الأهداف التعلمية داخل هذه البيداغوجية تتخذ عدة تلاوين: "أولا الغايات: تترجم المقاصد العامة والتوجهات الكبرى للنظام التربوي؛ ثانيا: المرامي، ترتبط بغايات الأسلاك الدراسية والمقررات؛ ثالثا: الأهداف العامة، ترتبط مباشرة بالمواد الدراسية في محتوى أو سلك دراسي؛ رابعا: هي الأهداف الإجرائية المرتبطة بحصة دراسية"[5]. ويعنى ب "الهدف هو النتيجة التي يتوقع المدرس الحصول عليها من خلال دروسه"[6]، وهي قابلة للملاحظة وللتقويم.

2- شوائب بيداغوجية الأهداف

رغم أن بيداغوجية الأهداف خلصت التعليم من شوائب الارتجالية، بتبنيها منطقا عقلانيا في التدريس، يتجسد في "التنظيم المنطقي والنسقي للفعل الديداكتيكي قصد بلوغ أهداف محددة"[7]،

---

[1] مجموعة من الباحثين، في طرق وتقنيات التعليم -من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها-، سلسلة علوم التربية، ع7، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط- المغرب، 1992، ص67.

[2] مجموعة من المؤلفين، مدخل إلى ميادين علم النفس ومناهجه، دار النشر الطليعة، بيروت، ط5، 2000، ص14.

[3] ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، ط1، 2003، ص47. بتصرف.

[4] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، 2006، ص27.

[5] الحسن اللحية، دليل المدرس(ة)، التكوين المهني، دار الحرف، الرباط، المغرب، 2008، ص104.

[6] مجموعة من الباحثين، الأهداف التربوية، سلسلة علوم التربية، ع1، دار الخطابي، ط3، 1988، ص74.

[7] ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص45.

لتحقيق الأهداف المنتظرة؛ إلا أنه "من وجهة نظر سوسيو- ثقافية تحمل الأهداف خلفيات متمثلة في الحرص على مراقبة السلوك وقيادته والتحكم فيه"[1]، كما أنها تقوم على "كثرة الأهداف وتجزيئ المضامين لدرجة تفقد دلالاتها لدى المتعلم حيث ليس لها صلة بحياته المعتادة"[2]. والأدهى من ذلك هو "أنها تنطلق من سمة خاطئة مفادها أن المعرفة توجد خارج الدماغ"[3].

بالإضافة إلى ذلك يؤاخذ على بيداغوجيا الأهداف على مستوى التقويم، أنها تعير "الاهتمام فقط بقياس الرجع التعلمي"[4]، أي استرداد الأداء، من خلال رصد المدرس مدى التطابق بين الإنجاز والهدف التعلمي المبرمج تحقيقه على أرض الواقع. لذلك فهو تقويم ميكانيكي يجعل من التلميذ آلة تكرر نفس الإنجاز، كلما تتلقى نفس المثير. مما ينفي إمكانية الإبداع والابتكار في العملية التعليمية، مادام يكتفي المدرس بترجمة المضامين إلى صيغ إجرائية صارمة واختزالية، فيتم تقويم أداء المتعلم انطلاقا من أهداف لا تتجاوز عتبة السلوك، ولا تبنى على أساس "التخطيط المرن"، بحيث إن "الهدف كسلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم، نتيجة نشاط يزاوله، كل من المدرس والمتعلمين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم"[5]. معنى هذا أن ما يتم جعله موضوعا للتقويم هو السلوك الممارس، الذي يقاس على ضوء أهداف مسطرة منتظرة.

تقوم بيداغوجية الأهداف على تلقين المعارف والشحن، مع اختزال الأهداف فيما هو سلوكي قابل الملاحظة والقياس والتقويم. كما أنها لا تقيم وزنا للعمليات الذهنية المجردة، التي يقوم بها المتعلم من قبيل: تمثل المعرفة، معالجتها، إعادة تفكير المتعلم في مخرجاته. فضلا عن كونها بيداغوجية تعمل على تعديل الإنجاز فقط، من دون التساؤل عن نوعية الاستراتيجيات الذهنية للعمليات الميطامعرفية، التي كانت وراء ذلك الأداء التعلمي. الأمر الذي ينجم عنه إغفال جانب الكينونة والوجدان في شخص الإنسان، فلا يقوى المتمدرس على تعبئة موارده للتعامل مع وضعيات مركبة، نظرا لأنه تعلم بمنطق التدريس القائم على استرجاع المعارف بكيفية آلية ومجزأة.

---

[1] مجموعة من الباحثين، الأهداف التربوية، مرجع سابق، ص70.

[2] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، مطبعة أفريقيا النقي، الدار البيضاء، ط2، 2015، ص143.

[3] عبد الرحمان أدراوي، بيداغوجية تعلم التعلم أو تدبير التعلم، دليل الأستاذ، مطبعة جسور، وجدة، 2015، ص17.

[4] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص29.

[5] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص 26-27.

المحور الثاني: مقاربة التدريس بالكفايات

أولا- دلالة الكفاية وشبكتها المفهومية

1- الكفاية من الدلالة اللغوية إلى الدلالة الاصطلاحية

يشتق مفهوم الكفاية لغة من فعل "كفف: كف الشيء يكفه كفا: جمعه"[1]. وبالانفتاح على قول الأصمعي الوارد في كتاب العرب، لابن منظور" يقال نفقته "الكفاف" أي ليس فيها فضل، إنما عنده ما يكفه عن الناس"[2]. وتبعا لهذا الفهم، فإن الكفاف يدل على غنى الفرد عن مساعدة الأغيار؛ بيد أنه في معجم "روبير الصغير"، فإن لفظة الكفاية "**Compétence**"، تدل على تملك الفرد "معارف معمقة"[3].

أما من حيث الاصطلاح، فإنه من الصعب أن نجد في الحقل التربوي تعريفا إجرائيا جامعا مانعا لمعنى الكفاية، ويعزى ذلك إلى تعدد التوجهات والمدارس الفكرية، التي نظرت لها، لكن هذا لا يمنع من أن نقف عند تصور إحدى النماذج الإبستيمية بهدف التعرف على مدلول الكفاية. وعليه يعني بها "كزافيي روجيرس" **Xavier Roegiers**، "إمكانية التعبئة بكيفية مستبطنة، لمجموعة من الموارد، بهدف حل فئة من الوضعيات المتكافئة"[4]؛ بمعنى آخر المتعلم الكفء هو الذي بمقدوره أن يستنفر ما لديه من قدرات ومهارات ومعارف سابقة، بكيفية ليست تلفيقية؛ وإنما بطريقة مندمجة تتيح له إمكانية إيجاد حل لوضعية- مشكل.

2- المفاهيم المجاورة للكفاية

الإنجاز: تتمظهر الكفاية لدى المتعلم من خلال الإنجاز. ويراد به "في السياق اللساني هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة"[5]، أي أن الإنجاز هو أداء يقوم به المتعلم فعليا على أرض الواقع. لذلك فهو قابل للمعاينة والقياس والتنبؤ؛ بيد أن الكفاية لا تحظى ببعد امبريقي؛ وإنما على العكس من ذلك؛ تتحدد بكونها "معرفة ضمنية أو مضمرة، تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما، إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية"[6].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلد09، دار صادر، بيروت، ط3، ص301.

[2] ابن منظور، لسان العرب، نفسه، ص.306.

[3] **Rey Alain, Robert micro, éditions nouvelle, Paris, 2006, p.251.**

[4] عبد اللطيف ضيف، بيداغوجية الإدماج، مقاربة تدبيرية، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب، ط1، 2010، ص7.

[5] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية؟، مجلة جغرافية المغرب، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص57.

[6] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية؟، مرجع سابق، ص57.

بناء على هذا التوصيف الذي أفاد به اللساني تشومسكي، يتضح أن الكفاية ترتبط أيما ارتباط بالبعد الاستبطاني لدى الفرد، والذي يتبدى للعيان، من خلال الإنجاز الذي هو نشاط عملي، أو ممارسة صادرة عن الكفاية. ولما كان الأمر على هذا النحو، فإن تشومسكي يرفض أتم الرفض، مطابقة المعنى بين الكفاية والإنجاز، إذ إن "الإنجاز الملاحظ لا يمكن اعتباره إلا مؤشرا موثوقا به إلى حد ما، يدل على الكفاية التي لا يمكن وصفها بأنها أكثر استقرارا، وأنها لا تقبل القياس إلا بشكل غير مباشر"[1]. ويعزى ذلك من منظور تشومسكي إلى أن الكفاية فطرية مفارقة لبنية المحسوس؛ في حين يتخذ الإنجاز "شكل أنشطة أو سلوكات آنية محددة وقابلة للملاحظة والقياس"[2]، وبالتالي فالإنجاز ليس بالضرورة يعكس تملك الكفاية، لكنه مهم لتقويم درجة تملكها.

الموارد: ينضوي تحت لواء الموارد كل ما يمكن المتعلم من إيجاد حل للوضعية الاختبارية، من قبيل "موارد بشرية، وتشمل الأشخاص الفاعلين والقوى العاملة في الميدان التربوي؛ موارد مادية، تشمل التجهيزات والبيانات والأدوات المتوفرة؛ موارد مالية، تتمثل في إمكانيات مالية ونفقات وتعويضات وميزانيات؛ موارد زمنية، تتمثل في الوقت المخصص لتنفيذ المشروع أو المنهاج"[3]. مما يفيد أن قاعدة مدلول الموارد تتسع لتشمل أيضا ما يتوسل به المتعلم من خارج ذاته، كاستعانته بمعاجم، أو شخص معين. وبالتالي فهي نوعان: داخلية/معنوية وخارجية/مادية.

المهارة: تعني باقتضاب قدرة منجزة فعليا بإتقان، ولما كانت الكفاية لا تكتسب إلا على المدى البعيد، فإنه يتم تصريفها إلى قدرات ومهارات، بهدف بنائها أو إنمائها تدريجيا، أي إلى أن تغذو نسقا شموليا منسجما مع المعارف والمهارات والقدرات التي يعبئها الفرد بكيفية انتقائية، مع بنائها بشكل معقلن لحل وضعية-مشكل. وفي هذا الصدد، "يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي, ولذلك يتم الحديث عن التمهير أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية. فالكفاية مجموعة مدمجة من المهارات"[4].

---

[1] اللحية الحسن، عبد الإله شرياط، نصوص في: ما هي الكفايات؟، الناشر دار الحرف، القنيطرة، المغرب، ط2، 2007، ص69.

[2] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، مرجع سابق، ص163.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، ج2، ط1، 2006، ص.833.

[4] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، المرجع السابق، ص 206.

الوضعية-المشكل: تفترض الوضعية-المشكل في الحقل التربوي، وجود وضعية ديداكتيكية يصطنعها المدرس للمتعلمين، بهدف إنماء الكفاية لديهم، من خلال وضعهم في سياق إشكالي، يتعين حله "انطلاقا من تعبئة وتجنيد الموارد المكتسبة قصد إيجاد حل ملائم للمشكلة".[1]

القدرة: تحد باعتبارها نشاطا ذهنيا سانكرونيا، يمكن أن يتجسد في عدة مجالات متنوعة، وهي لا تتبدى للعيان إلا عبر تطبيقها على محتويات ما؛ هذا الفهم هو ما يروج له "فيليب ميريو"، بتعريفه للقدرة بوصفها: "نشاط فكري ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة...وهي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين"[2]. كما تتميز القدرة بعدم إمكانية تقويمها على خلاف الكفاية التي تقوم من خلال الإنجاز.

ثانيا: أسس مقاربة التدريس بالكفايات

جاءت المقاربة بالكفايات كبديل عن بيداغوجية الأهداف، التي تعتبر فلسفتها التربوية غير ملائمة لتربية النشء على قيم الإبداع والابتكار. لذلك عملت "مقاربة التدريس بالكفايات" على إعادة الاعتبار إلى الطرف اللامفكر فيه في البيداغوجية الكلاسيكية، ألا وهو المتعلم، بحيث لم يعد ينظر إليه نظرة سلبية، بل أصبح يشكل القلب النابض في المنظومة التربوية ومحورها، إذ أن كل المخططات التربوية سواء تلك التي نجدها في المنهاج الدراسي، أو تلك التي ينجزها "الفاعل التربوي" داخل الممارسة الصفية، يجب أن تأخذ بعين الاعتبار حاجيات الفئات المستهدفة وقدراتهم العقلية.

هذا الطرح الجديد لم يأت من فراغ، بل تم تبييئه داخل الحقل التربوي، من خلال الاستفادة من "البراديغم المعرفي"، الذي يشكل الإطار النظري لمدخل الكفايات في المجال التربوي. علما بأن هذا الأنموذج الإرشادي يضم مجموعة من النظريات والتخصصات من مختلف الحقول المعرفية: كالذكاء الاصطناعي، علوم الأعصاب، علم النفس الفارقي، علم النفس الاجتماعي، علم النفس المعرفي، نظرية الذكاءات المتعددة، لسانيات تشومسكي ...

لكن وإن تعددت هاته النظريات التي تنضوي تحت يافطة البراديغم المعرفي، فإن جميعها -ومن دون استثناء-" يتحدد هدفها في دراسة السيرورات المعرفية"[3]. ومن ثم فهي تقر بأهمية النشاط الذهني

---

[1] عبد الله ضيف، بيداغوجية الإدماج: مقاربة تدبيرية، مرجع سابق، ص.19

[2] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، المرجع السابق، ص 159، بتصرف.

[3] مولاي التهامي البادیدي، السيكولوجية المعرفية وقضايا العلوم المعرفية، مجلة علوم التربية، ع59، مطبعة النجاح الجديدة، أبريل2014، ص61.

في التفكير الإنساني. بناء على ذلك لم يعد ينظر إلى العقل ضمن المقاربة بالكفايات، على أنه علبة صماء، أو علبة سوداء، بل إن النشاط الذهني للفرد هو حجر الزاوية في سيرورة التعلم. وطبقا لذلك تولدت الحاجة إلى بلورة استراتيجيات تعليمية، تعتمد على التدريس ب "الوضعيات"، لما تتيح للمتعلم من آفاق على مستوى الإبداع الفكري والمهاري وكذا الوجداني، وذلك من خلال دربته على كيفية استنفار موارده الملائمة، وحسن توظيفها بهدف إيجاد حل لوضعية-مشكل. هكذا مع المقاربة بالكفايات تم مراجعة دلالة التعلم، فلم يعد يتحدد بوصفه عملية تعديل في سلوك المتعلم؛ وإنما صار يُحَدّ بأنه "نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط"[1].

ثالثا: أبعاد التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفايات

1- التقويم من الدلالة اللغوية إلى الدلالة الاصطلاحية

يشتق مفهوم التقويم لغة من فعل: قوم، يقوم، تقويما. "هذا الأصل في اللغة يدل على معان عدة، منها: التقدير والقياس؛ التسديد والتعديل؛ والتقويم إزالة الاعوجاج كتقويم الرمح"[2]. أما اصطلاحا فإن التقويم في مجال التعليم لا يخص المتعلم فحسب، بل بجانب ذلك يذعن له حتى المدرس، وهو في هذا المستوى "يتضمن الأساليب التي تتعلق بدراسة العملية التعليمية، وتمحيصها، وتثمينها، ثم إصدار الحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية التي نظمت من أجلها، واتخاذ القرار التربوي الذي يقضي باستمرارها وإصلاحها وعلاجها"[3].إن التحديد اللغوي الذي ورد في "لسان العرب" للتقويم لا يختلف عن المعنى الدلالي الرائج في مجال التربية، بحيث كلاهما يقران، بأن القياس والتعديل إخوان من الرضاعة أو بالأحرى وجهان لعملة واحدة، ألا وهي التقويم.

2- المفاهيم المجاورة للتقويم

التقدير: من فعل قدر، يقدر، تقديرا، أي إعطاء صفة تقريبية عن موضوع معين سواء أكان إنسانا أو حيوانا أو جمادا...وأهمية خاصية تميز التقدير، هو أنه يقوم على "معايير ذاتية، تتعلق بالشخص المقدر معتمدا على التخمين والحدس والظن"[4]. وهي معايير لا تنسحب عليها صفة العلمية.

---

[1] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص.15.

[2] حمو ربيع، التقويم الإشهادي في ضوء المقاربة بالكفايات: مادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي نموذجا، مطبعة دار القلم، الرباط، ط1، 2016، ص 26. بتصرف.

[3] دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص271.

[4] محسن سهيلة، الفتلاوي كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 103.

التقييم: إذا كان فعل التقويم كما سبقت الإشارة ينطوي على بعد إصلاحي، في العملية التعليمية التعلمية، فإنه لا يمكن أن يقوم بهذا الدور على أتم وجه، مالم يلجأ المقوم في بداية الأمر إلى فعل التقييم، فهو إجراء بيداغوجي يتوسل به الفاعل التربوي، بهدف تشخيص مستوى الإنجاز أو الأداء لدى المتعلم والحكم عليه، بناء على أدوات قياس علمية موضوعية.

من هذا المنطلق، فإن التقييم على خلاف التقدير لا تتخلله الهواجس الذاتية للمصحح، وهو يفترض وجود معايير ومؤشرات واضحة للحكم على أداء المتعلم. وتبعا لذلك فإن التقويم لا يقوم على التقدير بقدر ما يعتمد على التقييم، لأنه يمده بمعطيات، على إثرها يعمل المدرس على بلورة خطة عمل ديداكتيكية وبيداغوجية، من أجل تجاوز التعثرات التي وقع فيها المتعلم، والتي حالت دون بلوغ الأهداف التربوية المنتظرة. مما يفيد أن التقييم ذو طبيعة سانكرونية ثابتة؛ بيد أن التقويم هو عبارة عن سيرورة مستمرة، مطبوعة بميسم دياكروني، بكونه يتخلل مجمل لحظات عملية التعليم والتعلم، بهدف تعديل مسارها، بما يتوافق مع الأهداف التربوية.

3- مرتكزات التقويم في مقاربة التدريس بالكفايات

يعتبر التقويم في مقاربة التدريس بالكفايات آلية بيداغوجية، لتعديل منطق التعليم والتعلم بالتآني: فالفاعل التربوي مطالب بتعديل اختياراته الديداكتيكية والبيداغوجية، منطلقا من نتائج التقويم التي أجريت في الممارسة الفصلية، لبناء الكفاية المنتظرة، بعد تصريفها إلى قدرات ومهارات وأهداف تعلمية مدمجة. مما يفيد أن المقوم لا ينظر إلى الخطأ، على أنه جريمة يتحمل فيها المتعلم المسؤولية التامة لوحده، وينبغي معاقبته عليه، كلما كان إنجازه ليس مطابقا للأهداف المنتظرة. كما أن التقويم يتميز في ظل مقاربة التدريس بالكفايات بالشمولية، لأنه يتعدى التركيز على البعد المعرفي، مثلما هو الشأن مع البيداغوجية الكلاسيكية، ليشمل بجانبه أيضا ما هو قيمي ووجداني، بكيفية مندمجة.

وبالموازاة مع ذلك، يقوم على المرونة بعدم تركيزه على إرجاع نفس المنتوج بكيفية آلية: "إذا كان التقييم من منظور بيداغوجيا المضمون، ينحصر في منح نقطة للمتعلمين والحكم عليهم فقط، فإن التقويم في مقاربة الكفايات، يتصف بالشمولية، ولا ينحصر في المعارف وحدها. بل يتجاوزها لمعرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المعرفة، مع الوقوف على تشخيص نقائص هذا التفاعل واقتراح استراتيجيات للتعديل"[1].

[1] عبد الرحمان التومي، الكفايات وتحديات الجودة، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب، ط3، مارس،2007، ص50.

4- جدلية الاتصال والانفصال بين بيداغوجية الأهداف ومقاربة الكفايات

لا يسعنا في محاولة الإجابة عن الإشكال المطروح، سوى أن ننفتح على بعض الأبحاث الأكاديمية، التي لا مست أقلامها بكيفية أو بأخرى موضوع "الكفايات" في المجال التربوي. إذ أنه "لا يشكل مدخل الكفايات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف. إنه مجرد حركة تصحيحية، داخل هذه البيداغوجية يعمل لتجاوز الانتقادات، على تصحيح ما أصابها من انحراف"[1]، من أجل عقلنة فعل التدريس، وإبعاده عن التجزيء الذي يفقد التعلمات قيمتها الإبستيمية.

وعليه فإن هذا التصور ينعت مقاربة التدريس بالكفايات، بأنها مجرد حركة تعديلية للبيداغوجية السابقة عليها. وما يؤكد ذلك هو توصيف الباحث المذكور مقاربة الكفايات، بأنها "الجيل الثاني للأهداف التربوية"[2]. مما يؤكد -على الأقل من زاوية- محمد الدريج، أن مقاربة التدريس بالكفايات لم تحدث قطيعة إبستمولوجية مع الاختيار البيداغوجي الذي كان من قبل. والدليل على ذلك، هو أن المقاربة بالكفايات لا زالت تشتغل بمنطق الأهداف، إذ يمكن تعريف الكفاية في ضوء بيداغوجيا الإدماج بوصفها "هدفا ختاميا مدمجا".

إلا أن ما يجب التنبيه إليه، هو أن مقاربة التدريس بالكفايات، قد أفرغت مدلول "الهدف"، من معناه السلوكي، الذي يتسم بالإجرائية الآلية والتجزيء؛ وفي المقابل منحته معنى جديدا، يقوم على إعطاء الحرية للمتعلم في اختيار الموارد بناء على مكتسباته الشخصية، أثناء عملية الاستجابة. إن "الشخص أثناء العمل والإنجاز، يستجيب لمنبهات تخبره بجدوى أفعاله، وبمدى ملاءمة المراحل للغايات النهائية، ولكنه هو الذي يختار تلك المعلومات قصد ضبط نشاطه، ويستعيد في نفس الوقت الاستجابات التي لا ترتبط بالنشاط الحالي، مما يضمن الاستمرار الإرادي والواعي للنشاط"[3]. وعليه فانفتاح مقاربة الكفايات عن بيداغوجية الأهداف لم يؤد بها إلى نسخ واجترار نفس منطق التدريس، بل حاولت أن تمنحه نفسا جديدا، يتلاءم مع متطلبات العصر، "خدمة للنهج الجديد في طرق التعليم، حيث يتعلم المتعلم كيفية الاستفادة من تعلماته[4]. فضلا عن اهتمام الفاعل التربوي بالعمليات المعرفية لدى الفئات المستهدفة المسندة إليه، والتي "تمثل عنصرا هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم،

---

[1] محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 3.

[2] محمد الدريج، مرجع سابق، ص3.

[3] محمد الدريج، نفسه، ص 58.

[4] ميلود عزوز، وبوبكر معازيز، انفتاح الخطاب التربوي على مستجدات الدرس اللساني وأثره في تعليمية اللغة العربية، مجلة كراسات تربوية، ع4، مارس2019، ص93.

بحيث إن الوعي المعرفي، أو التفكير في العمليات المعرفية، يعني التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية"[1]. كما يهتم الفاعل التربوي داخل المقاربة الجديدة بالعمليات الميطامعرفية التي هي إعادة تفكير المتعلم في إنجاز سابق له؛ أو قل للدقة؛ إنها "وعي داخلي وليس إجراء ظاهريا"[2].

خاتمة:

إن تبني المغرب مقاربة التدريس بالكفايات، يعكس الرغبة الجامحة لتجويد خدمات المدرسة المغربية، بتمكين خريجيها بالكفايات التي تؤهلهم للاندماج في سوق الشغل. الأمر الذي لا يتأتى إلا بالانطلاق من حاجيات المتمدرسين. يتمثل ذلك في إيلائها الأهمية باستراتيجيات التفكير المعرفية والميطامعرفية للفئات المستهدفة، أما السلوك الظاهري للمتعلم أصبح في سلم اعتباري ثانوي. كما أن تقويم التعلمات غدا يقوم على التغذية الراجعة، وهو فرصة لمساءلة اختيارات الفاعل التربوي البيداغوجية والديداكتيكية.

يشمل التدريس والتقويم بناء الأهداف القيمية والوجدانية والمعرفية بشكل مدمج في وضعيات وسياقات دالة؛ على خلاف مقاربة التدريس بالأهداف التي تتمركز حول المدرس، والذي يغفل داخلها العمليات المعرفية والميطامعرفية في تمرير المعارف لدى الفئات المستهدفة، كما يركز أثناء الممارسة الفصلية على تحقيق الأهداف الإجرائية المعرفية فقط، وتقويمها بكيفية تبعيضية تقوم على استرجاع المعارف. إلا أنه رغم هذا التحول الهام في سيرورة العملية التعليمية-التعلمية، تبقى مقاربة التدريس بالكفايات، مجرد تصويب لمقاربة التدريس بالأهداف.

[1] صابر الهاشمي، استراتيجيات بناء التعلمات- الاستراتيجيات المعرفية والمطا معرفية نموذجا، مجلة كراسات تربوية، ع4، مارس، 2019، ص70.

[2] الهاشمي صابر، المرجع السابق، ص.85.

بيبليوغرافيا

-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، ب. ت.
-الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2015.
-اللحية الحسن، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية؟، مجلة جغرافية المغرب، إفريقيا الشرق، ط1، 2011.
-اللحية الحسن، دليل المدرس(ة)، التكوين المهني، دار الحرف، 2008.
-اللحية الحسن، وعبد الإله شرياط، نصوص في: ماهي الكفايات، الناشر دار الحرف، القنيطرة، المغرب، ط2، 2007.
- صابر الهاشمي، استراتيجيات بناء التعلمات- الاستراتيجيات المعرفية والمطا معرفية نموذجا-، مجلة كراسات تربوية، ع4، مارس2019.
-حمو ربيع، التقويم الإشهادي في ضوء المقاربة بالكفايات: مادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي نموذجا، مطبعة دار القلم، الرباط، ط1، 2016.
-دروزة أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2000.
-عزوز ميلود، ومعازيز بوبكر، انفتاح الخطاب التربوي على مستجدات الدرس اللساني وأثره في تعليمية اللغة العربية، مجلة كراسات تربوية، ع4، مارس2019.
- عبد الرحمان أدراوي، بيداغوجية تعلم التعلم أو تدبير التعلم، دليل الأستاذ، مطبعة جسور، وجدة، 2015.
- عبد الرحمان التومي، الكفايات وتحديات الجودة، مطبوعات الهلال، وجدة، ط3، مارس 2007.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، ج2، ط1، 2006.
- عبد اللطيف ضيف، بيداغوجية الإدماج، مقاربة تدبيرية، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب، ط1، 2010.
- مجموعة من الباحثين، في طرق وتقنيات التعليم -من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها-، سلسلة علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، العدد7، 1992.
- مجموعة من المؤلفين، مدخل إلى ميادين علم النفس ومناهجه، دار النشر، الطليعة، بيروت، ط5، 2000.
-مجموعة من الباحثين، الأهداف التربوية، سلسلة علوم التربية، ع1، دار الخطابي، المغرب، ط3، 1988.

- محسن سهيلة، الفتلاوي كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الإصدار الأول، ط1، 2006.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رامسيس، السلسلة الشهرية، المعرفة للجميع، العدد 16، طنجة، أكتوبر2000.
- محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، 2006.
- مولاي التهامي البادیدي، السيكولوجية المعرفية وقضايا العلوم المعرفية، مجلة علوم التربية، ع59، مطبعة النجاح الجديدة، أبريل2014.
- ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة أنفو- برانت، فاس، المغرب، ط1، 2003.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.
-Rey Alain, Robert micro, éditions nouvelle, Paris, 2006.

واقع التقويم بالمؤسسات التعليمية المغربية
- جهة طنجة- تطوان- الحسيمة نموذجا-

☜ **المصطفى والي علمي**
طالب دكتوراه
كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل

تقديم

يعد التقويم عنصرا أساسا من عمليات التعليم والتعلم، يحتل مكانة كبيرة في نظام التربية والتكوين، ويعتبر أداة أساسا لتحسين الجودة والرفع من المردودية في هذا القطاع الحيوي. لذلك فإن تعزيز ثقافة التقويم وتحسين طرائقه واستراتيجياته وأساليبه أثناء الممارسة الصفية يمثل أولوية استراتيجية لتطوير المدرسة المغربية وتجديدها لضمان الموضوعية والصلاحية والمصداقية لهذا المكون لكي يحقق وظائفه كاملة والأهداف المتوخاة منه، وهو ما أكد عليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقريره الذي صدر سنة 2008 المتعلق بواقع منظومة التربية والتكوين وآفاقها، وذلك عبر العمل على إرساء البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي في أفق وضع استراتيجيات ناجعة للاستدراك والتعديل والمعالجة الناجعة.

وعلى الرغم من اعتبار التقويم مكونا محوريا في العملية التعليمية التعلمية، والمجهودات المبذولة في هذا السياق وتأكيد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة الالتزام بالموضوعية والموثوقية والدقة والشفافية عند كل عملية تقويم من خلال تأكيده أن "نظام التربية والتكوين يخضع برمته للتقويم المنتظم، من حيث مردوديته الداخلية والخارجية."[1] ثم العمل على "وضع معايير للتقويم والامتحانات، وإنشاء بنك للروائز ومواد اختبار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعتمدة على أهداف التعليم ومحتوياته المحددة في البرامج والمناهج الرسمية"[2]، فإنه لا تزال هناك إشكالات عديدة مرتبطة به تكشف عنها التقويمات الوطنية والدولية التي أقرت بأن نسبة كبيرة من المتعلمين/ات المغاربة غير متمكنين من التعلمات التي قدمت إليهم ولا يجيبون إلا على المستويات الدنيا من الفهم في ما يتعلق بالقراءة. وهذا ما يؤكد عدم جدوى هذه المجهودات والمذكرات الصادرة بخصوص هذا الموضوع، والتي من المفروض إسهامها في التقليل من التعثرات والرفع من التحصيل الدراسي والمردودية، مما يجعلنا نتساءل عن الجدوى من هذا التنظير.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 4، فبراير 2011، ص: 34.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة السادسة، 2000، ص: 103.

وفي هذا السياق، وانطلاقا من نتائج التقييمات الوطنية والدولية التي أظهرت أن المغرب يتذيل الترتيب العالمي بخصوص التحصيل الدراسي لتلاميذه. عمدنا إلى محاولة الكشف عن واقع هذا التقويم باعتباره أحد العوامل المؤدية إلى هذه النتائج وتمحيصه ومعرفة أسبابه وتحليل النتائج المتوصل إليها واقتراح الحلول الممكنة لتجاوز صعوبات هذا التقويم لتطوير الممارسة الصفية والرفع من التحصيل الدراسي وتجويد التعلمات.

1. تحديدات مفاهيمية

1.1. التقويم البيداغوجي

ورد التقويم في لسان العرب لابن منظور بمعنى: "قوم درأه أزال عوجه، وكذلك أقامه، وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، وقوم السلعة واستقامها، قدرها والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، نقول تقاوموا في ما بينهم والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع، أي قومته، وفي الحديث، قالوا يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله المقوم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها"[1].

واصطلاحا يعرف عطا إبراهيم التقويم بكونه "مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا، من أجل اتخاذ قرارات معينة"[2]؛ أي أن الهدف منه هو معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة. كما يعرفه مورسيت دومنيك بكونه "إصدار أحكام حول قيمة بعض الأفكار أو الأعمال أو الوضعيات أو الطرائق أو الوسائل، باستعمال معايير ومؤشرات لمعرفة مدى ضبط بعض المعطيات حولها"[3]. وبذلك فهو يشترط أن يرتبط هذا التقويم بضوابط أجرأته وتجنب الأساتذة العشوائية والارتجال.

ويعني التقويم البيداغوجي في الحقل التعليمي عامة مجموع العمليات التي تهدف إلى التقدير الموضوعي لكل عناصر الفعل التعليمي التعلمي، المتجلية في تحصيل المتعلمين/ات المعرفي والمهاري والوجداني، وفعل التدريس وما يرتبط به من طرائق واستراتيجيات وأساليب وتدبير بيداغوجي وأشكال عمل ووسائل تعليمية، بالإضافة إلى المنهاج الدراسي وطبيعة البرامج الدراسية ومدى قدرتها على تحقيق الغايات المنشودة وتطوير النظام التربوي ومسايرة التحولات العالمية.

---

[1] ابن منظور، معجم لسان العرب، بيروت، دار صادر، 1997، المجلد 13، ص: 500.

[2] عطا إبراهيم، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1992، ص: 151.

[3] Morisette Dominique, Les examens de rendement scolaire, canada, les presses de l'université laval, 3éme édition, 1993.

وبناء على ما سبق، يتمظهر التقويم البيداغوجي في عمليات تقدير تحصيل المتعلمين/ات ومعرفة مشاكل التعلم وصعوباته المرتبطة بالأهداف المسطرة لاتخاذ القرارات المناسبة، لتحضير الإجراءات التي ستتبع لتجاوز التعثرات المرصودة. فالتقويم بهذا المعنى عملية متكاملة تشمل كل جوانب الفعل التعليمي التعلمي، بدءا بالأهداف ودرجة تحققها، مرورا عبر ظروف الإنجاز ثم الطرائق والاستراتيجيات والتقنيات والوسائل وأشكال العمل ومعايير الإتقان، هذا بالإضافة إلى تقصي أسباب التعثرات وكفية تجاوزها وأسباب التفوق لتعزيزها وتقويتها. وعليه، فالتقويم مجموعة من العمليات تهدف إلى الكشف عن مكامن الضعف لدى المتعلمين/ات لمعالجته، من خلال جمع معلومات كمية وكيفية حول تحصيلهم الدراسي وقدراتهم ومهاراتهم، وقياس مستوى تحكمهم فيها وتصنيفها والبحث عن أسبابها ثم اتخاذ القرارات التصحيحية لتجاوز هذه التعثرات للرفع من المستوى التحصيلي لديهم.

2.1. جهة طنجة-تطوان-الحسيمة

هي إحدى الجهات الإدارية الاثنتي عشرة حسب التقسيم الجهوي الجديد لسنة 2015م. تنقسم إداريا إلى ثماني وحدات ترابية تضم عمالتين هما: طنجة-أصيلة والمضيق-الفنيدق، وستة أقاليم هي: الحسيمة وتطوان وشفشاون والعرائش والفحص-أنجرة ووزان. وتضم 126 جماعة و22 دائرة[1]. وتقع هذه الجهة في الشمال الغربي من المغرب، إذ يحدها شمالا البحر الأبيض المتوسط وغربا المحيط الأطلسي، وشرقا جهة الشرق وجنوبا جهة الرباط -سلا-القنيطرة ثم جهة فاس-مكناس. وتضم الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بهذه الجهة ثماني مديريات، هي: مديرية العرائش، ومديرية طنجة-أصيلة، ومديرية الفحص-أنجرة، ومديرية المضيق-الفنيدق، ومديرية وزان، ومديرية شفشاون، ومديرية تطوان، ومديرية الحسيمة.

2. العينة

1.2. توزيع العينة حسب المديرية الإقليمية

جدول رقم1: العينة حسب المديرية الإقليمية

المديرية	تردد الأساتذة	النسبة
طنجة-اصيلة	32	%26,66
الفحص-انجرة	11	%9,16
العرائش	24	%20
وزان	07	%5,83

[1] الموقع الإلكتروني لجهة طنجة- تطوان-الحسيمة، قاعدة المعطيات الخاصة بالجهة، https://cutt.us/egQ5E.

المديرية	تردد الأساتذة	النسبة
تطوان	19	%15,83
المضيق-الفنيدق	13	%10,83
شفشاون	08	%6,66
الحسيمة	06	%5
المجموع	**120**	**%100**

بناء على النتائج المضمنة في الجدول أعلاه رقم 1، يتبين أن نسبة الأساتذة/ذات المبحوثين الذين تفاعلوا مع الاستمارة يختلف عددهم من مديرية إلى أخرى، إذ تشكل مديريات طنجة-أصيلة والعرائش وتطوان أعلى نسب مقارنة بمديريات الحسيمة ووزان وشفشاون التي لم تتجاوز نسبها 7%.

2.2. توزيع العينة حسب الجنس

جدول رقم 2: توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	الترد	النسبة
الذكور	78	%65
الإناث	42	%35
المجموع	**120**	**%100**

يتبين من خلال هذا الجدول أن عينة مجتمع البحث تتكون من الأساتذة/ذات بمديريات جهة طنجة-تطوان-الحسيمة. وهي متفاوتة بين الذكور والإناث، حيث بلغت نسبة الذكور فيما يخص الأساتذة/ذات 65% أما نسبة الإناث فقد وصلت إلى 35%.

3.2. توزيع العينة حسب الأسلاك التعليمية

جدول رقم 3: توزيع العينة حسب الأسلاك التعليمية

السلك	التكرار	النسبة
الابتدائي	40	%33,33
الإعدادي	40	%33,33
التأهيلي	40	%33,33
المجموع	**120**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه رقم 3 نلاحظ أن هناك توزيعا متكافئا بين الاسلاك التعليمية حيث إن كل فئة ممثلة بنسبة 33,33%.

3. تفريغ النتائج وتحليلها وتأويلها

جدول رقم 4: توزيع العينة حسب الاستفادة من التكوين الأساس

السلك	التكرار		النسبة	
	نعم	لا	نعم	لا
الابتدائي	34	6	%28,33	%5,00
الإعدادي	30	10	%25,00	%8,33
التأهيلي	27	13	%22,5	%10,83
المجموع	**91**	**29**	**%75,83**	**%24,17**

1.3. التكوين الأساس في موضوع التقويم

تفيد النسب الواردة في الجدول أعلاه رقم 4، أن فئة كبيرة من أساتذة/ذات اللغة العربية المستجوبين/ات تمثل نسبة 75,83%، أعربت عن كونها استفادت من تكوين أساس يخص موضوع التقويم البيداغوجي، وهو تؤكده نسبة 28,33% من أساتذة الابتدائي، متلوة بنسبة 25,00% من أساتذة الإعدادي ثم نسبة 22,5% من أساتذة التأهيلي. وفي المقابل أكدت فئة منهم تقارب ربع العينة بأنها لم تستفد من أي تكوين أساس في هذا الموضوع.

إن هذا المؤشر يدل على أن فئة عريضة من الأساتذة/ذات تمارس عملية التقويم والتدريس دون أدنى تكوين؛ ونخص بالذكر لا الحصر فئة الأساتذة العرضيين وأساتذة التوظيف المباشر وبعض أفواج أطر الأكاديميات الذين ولجوا حقل التربية والتعليم في العشريتين الأولى والثانية من هذا.

جدول رقم 5: توزيع العينة حسب الاستفادة من التكوين المستمر

السلك	التكرار		النسبة	
	نعم	لا	نعم	لا
الابتدائي	17	23	%14,16	%19,16
الإعدادي	14	26	%21,66	%21,66
التأهيلي	11	29	%24,16	%24,16
المجموع	42	78	%35,00	%75,00

2.3. الاستفادة من التكوين المستمر في موضوع التقويم

يبدو من خلال الأجوبة المقدمة في الجدول أعلاه رقم 5، أن نسبة 75,00% من الأساتذة/ذات المستجوبين أقروا بعدم الاستفادة من تكوين مستمر في موضوع التقويم، على الرغم من أن البحث التربوي والتكوين المستمر يسهمان في تنمية الأساتذة/ذات مهنيا ووظيفيا وتحسين مستوى أدائهم ومساعدتهم على معرفة مواطن الضعف لديهم لتجنبها. وهذه النسب متفاوتة بين الأسلاك الثلاثة؛ إذ نجدها مرتفعة في التأهيلي متبوعا بالإعدادي فالابتدائي. في حين يتضح أن نسبة 25% منهم فقط هي التي استفادت من تكوين مستمر في هذا الموضوع.

إن هذه النتيجة تفسر أيضا ضعف فرص الأساتذة/ذات في التكوين المستمر حول هذا الموضوع، على الرغم من اعتبار الميثاق الوطني للتربية التكوين المستمر حقا من حقوق الموظف، يستفيد منه بانتظام وفق ما جاء في الدعامة 13 منه، وخاصة في المادة 136 التي تنص على حق الأستاذ/ذة في الاستفادة من حصص سنوية، لتحسين كفاياته والرفع من مستواه ومدتها ثلاثون ساعة، والاستفادة من حصص تكوينية لإعادة التأهيل بصفة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات[1].

فالتكوين المستمر له أهمية بالغة في المسار المهني للأستاذ/ذة والممارسة الفصلية وتصحيح المسارات وتوحيد الرؤى. كما يحيل على الاستمرارية والامتداد، ويشكل أداة لتكوين الرأسمال البشري وتأهيله لضمان الانخراط والدينامية، وضخ دماء محفزة لتجديد التكوين الأساس واستكماله واستدراكه في كل ما يتعلق بالمقاربات البيداغوجية والممارسات الصفية. غير أن ردود الفئة المستجوبة تعكس المستوى المتدني لهذا النوع من التكوين في ما يخص التقويم البيداغوجي.

3.3. تقييم التكوين الأساس

جدول رقم 6: توزيع العينة حسب درجة التكوين الأساس

درجة التكوين السلك	المجموع	جيد	النسبة	لا بأس به	النسبة	متوسط	النسبة	ضعيف	النسبة
الابتدائي	34	1	%1,09	7	7,69%	10	%10,9	16	%17,5
الإعدادي	30	0	%0	4	4,39%	15	%16,48	11	%12,08
الثانوي	27	0	%0	1	1,09%	9	%9,89	17	%18,68
المجموع	91	1	%1,09	12	13,18%	34	%37,36	44	%48,35

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص. 62.

يبدو واضحا من خلال الجدول أعلاه رقم 6، أن نسبة 75,83% من الأساتذة/ذات الذين شملتهم الدراسة والتي تلقت تكوينا أساسا، وأكدت نسبة 48,35% منهم ضعف هذا التكوين، في حين لا تتجاوز تقدير المتوسط نسبة 37,36%، بينما أقرت نسبة 13,18% منهم بأن درجته لا بأس بها، وأن نسبة ضئيلة لا تتعدى 1,09% أكدت جودته.

تفصح معطيات الجدول عن وجود ضعف في التكوين الأساس لدى عينة الأساتذة/ذات المستجوبين، مما لا يتماشى مع تدعو إليه الإصلاحات المتعاقبة في الحقل التربوي التي تدعو إلى إيلاء التقويم اهتماما كبيرا. وهذا يدل على أن التكوين الأساس لا يستجيب لحاجات هذه العينة من الأساتذة/ذات في هذا الإطار. ومنه، فالأستاذ/ذة الممارس في حاجة ماسة إلى تحسين قدراته ومهاراته وتطوير كفاياته المهنية في مادة اللغة العربية من أجل تجويد التعلمات لدى المتعلمين/ات.

4.3. تقييم التكوين المستمر

جدول رقم 7: توزيع العينة حسب درجة التكوين المستمر

درجة التكوين السلك	المجموع	جيد	النسبة	لا بأس به	النسبة	متوسط	النسبة	ضعيف	النسبة
الابتدائي	17	2	%4,76	7	%16,66	6	%14,28	2	%4,76
الإعدادي	14	0	%0	4	%9,52	7	%16,66	3	%7,14
الثانوي	11	0	%0	5	%11,90	4	%9,52	2	%4,76
المجموع	42	2	%4,76	16	%38,09	17	%40,47	7	%16,66

تفيد النسب الواردة في الجدول رقم 7، أن غالبية الأساتذة/ذات المستطلعين الذين استفادوا من تكوين مستمر، أجمعت على كونها غير راضية عن واقع هذا النمط من التكوين في موضوع التقويم في مادة اللغة العربية، ذلك أن نسبة 16,66% منها أكدت ضعفه وعدم ارتقائه إلى المستوى المطلوب حتى يجعل هؤلاء المتعلمين/ات قادرين على تجاوز تعثراتهم. وهذه النتيجة نفسها توصل إليها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي خلال استطلاعه لرأي الأساتذة/ذات؛ إذ أعربوا سلفا عن استفادتهم من الدورات التكوينية، إلا أن فاعليتها في مزاولة المهام تبقى جد محدودة[1]. أما فئة الأساتذة/ذات الذين أقروا بأن درجة تلك التكوينات المستمرة متوسطة أو لا بأس بها فنسبتهم متقاربة، هي على التوالي 40,47% و38,09%. في حين لا تتجاوز نسبة الذين عبروا عن كون مستواها جيد 4,76%، وهذه النسبة تمثلها فقط ترددات أساتذة التعليم الابتدائي.

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين، حالة منظومة التربية والتكوين، 2008، ج. 4، المغرب، ص ص 36-59.

من هنا نخلص إلى أنه على الرغم من أهمية التقويم، فإن قصورا بينا يطال عملية التكوين المستمر الذي استفادت منه هذه الفئة من المبحوثين من الأساتذة/ذات في هذا الموضوع، حيث لم يول الاهتمام اللازم والكافي لتكوين هذه الفئة قصد تزويدها بآليات التقويم وأدواته.

5.3. اطلاع الأساتذة على الأدبيات والوثائق التربوية

جدول رقم 8: توزيع العينة حسب درجة الاطلاع على الأدبيات والوثائق التربوية

الأسلاك	نعم	النسبة	نسبيا	النسبة	لا	النسبة
الابتدائي	2	%1,66	9	%7,5	29	%24,16
الإعدادي	0	%0	15	%12,5	25	%20,83
التأهيلي	2	%1.66	10	%8,33	28	%23,33
المجموع	4	%3,32	34	%28,33	82	%68,33

بعد قراءتنا الجدول أعلاه يتبين أن عددا كبيرا من الأساتذة تفوق نسبتهم 68% لم تطلع نهائيا على الأدبيات والوثائق المنظرة للتقويم مقابل نسبة لا تتجاوز 3,32% من الذين اطلعوا عليها بشكل مقبول، أما الأساتذة المستجوبون الذين لم يطلعوا عليها إلا نسبيا فقد وصلت إلى 28,33%. وهو ما ينسجم مع النتائج التي توصلنا إليها من خلال الجدولين السابقين رقمي 4 و5 ويظهر قصورا بينا في ما يخص الإلمام بضوابط التقويم وشروطه.

5.3. استهداف التقويم في الممارسة الصفية

جدول رقم 9: توزيع العينة حسب درجة استهداف التقويم

السلك	نعم	النسبة	نسبيا	النسبة	لا	النسبة
الابتدائي	4	%3,33	22	%18,33	14	%11,66
الإعدادي	1	%0,83	20	%16,66	19	%15,83
التأهيلي	5	%4,16	26	%21,66	09	%7,5
المجموع	10	%8,33	68	%56,66	42	%35

بعد استقراء نتائج الجدول أعلاه رقم 9، نلاحظ أن عددا كبيرا من الأساتذة يقارب الثلث لا يوظف التقويم أثناء الممارسة الصفية، في حين توظفه نسبة 8,33 % بشكل مقبول. إن هذا المعطى يبين بجلاء أنه رغم كون كل الوثائق والمذكرات التربوية تؤكد ضرورة اعتماد التقويم البيداغوجي في الفصول الدراسية فأغلب الأساتذة لا يعيرونه الاهتمام اللازم.

6.3. أنواع التقويم المستهدفة

جدول رقم 10: توزيع العينة حسب أنواع التقويم المستهدف

التقويم / السلك	التشخيصي		التكويني		الإجمالي		فرض المراقبة	
	التردد	النسبة	التردد	النسبة	التردد	النسبة	التردد	النسبة
الابتدائي	26	%21,66	10	%8,33	15	%12,5	34	%28,33
الإعدادي	21	%17,5	07	%5,83	14	%11,66	40	%33,33
التأهيلي	31	%25,83	04	%3,33	12	%10,00	40	%33,33
المجموع	78	%65,00	21	%17,5	41	%34,16	114	%95,00

بعد استقرائنا الجدول أعلاه يظهر أن هناك تفاوتا بينا في درجة استهداف الأساتذة/ذات المبحوثين لهذه التقويمات، إذ يتم اعتمادهم بالدرجة الأولى على التقويمات الخاصة بالفروض ذات البعد المؤسساتي، حيث تجرى هذه العملية فقط من أجل إعطاء كل متعلم نقطة للإشهاد على نجاحه. وبالتالي أحقيته في المرور إلى مستوى أعلى وأيضا من أجل ترتيبهم وتصنيفهم إلى متمكنين بشكل جيد أو في طور التمكن أو غير متمكنين دون استثمار نتائج هذا التقويم لتجويد أساليب التدريس وطرائقه واستراتيجياته وتحسين مستوى أداء المتعلمين/ات؛ من خلال تخطيط برامج الدعم. كما تدعو إلى ذلك الأدبيات التربوية والوثائق الرسمية المؤطرة. وفي مقابل ذلك يتبين عدم الاهتمام بالتقويمات الأخرى كالتقويم التشخيصي الذي يحفز المتعلم/ات على المشاركة وبناء التعلمات وينمي لديه مهارات التفكير في فهم ذاته وتقديرها وتطويرها وتعلم تحمل المسؤولية لديه. ثم التقويم التكويني ما يؤدي إلى غياب التدخلات التصحيحية لتعديل التعلمات ودعمها وتصحيح مسارها.

7.3. أسباب عدم اعتماد التقويم

جدول رقم 11 : توزيع العينة أسباب عدم اعتماد التقويم

الأسباب / السلك	ضيق الوقت	النسبة	ضعف التكوين	النسبة	قلة الوسائل	النسبة	الاكتظاظ	النسبة	الإضراب	النسبة	كثافة المقرر	النسبة
الابتدائي	25	%7,37	16	%4,71	13	%3,83	19	%5,60	17	%5,01	25	%7,37
الإعدادي	31	%9,14	19	%5,60	10	%2,94	24	%7,07	08	%2,35	18	%5,30
التأهيلي	29	%8,55	24	%7,07	15	%4,42	21	%6,19	11	%3,24	14	%4,12
المجموع	**85**	**%25,07**	**59**	**%17,40**	**38**	**%11,20**	**64**	**%18,87**	**36**	**%10,61**	**57**	**%16,81**

بعد قراءتنا الجدول رقم أعلاه يتبين أن هناك صعوبات جمة تقف حجرة عقبة أمام اعتماد التقويم نجملها حسب الأهمية في ما يلي: ضيق الوقت (25,07%) والاكتظاظ (18,87%) وضعف التكوين (17,40%) وكثافة المقرر (16,81%) والإضراب (10,61%).

8.3. توزيع العينة حسب مجالات التقويم

جدول رقم 12: توزيع العينة حسب مجالات التقويم

المجال / السلك	المعرفي العقلي	النسبة	المهاري	النسبة	الوجداني	النسبة
الابتدائي	26	%33,33	07	%8,97	11	14,10
الإعدادي	21	%26,92	12	%15,38	02	2,56
التأهيلي	31	%39,74	14	%17,94	05	06,41
المجموع	**78**	**%100**	**33**	**%42,30**	**18**	**23,07**

يظهر من خلال هذه النتائج أن نسبة مهمة من الفئة المبحوثة تركز بدرجة كبيرة على تقويم المعارف والأفكار مقابل تهميش جوانب ومجالات أخرى كالجانب المهاري الذي تؤكد على أهميته بيداغوجيا الكفايات وكل النظريات الحديثة التي تهدف إلى تكوين جيل يستطيع التكيف مع متطلبات العصر لكون المعرفة أصبحت ملقاة في الطريق وسهلة المنال بسبب هذه الثورة التكنولوجيا التي غزت العالم بأكمله التي يعتبر الأنترنيت من أهم مظاهرها. وهذا يبين نزوع نسبة كبيرة من الأساتذة إلى شحن المتعلمين/ات بالمعارف والأفكار واعتماد الطرائق التقليدية في التدريس بصفة عامة والتقويم بخاصة.

9.3. اعتماد الأطر المرجعية للامتحانات

جدول رقم 13: توزيع العينة حسب درجة اعتماد الأطر المرجعية للامتحانات

السلك	نعم	النسبة	نسبيا	النسبة	لا	النسبة
الابتدائي	02	%2,56	08	%10,25	16	%20,51
الإعدادي	0	%0	07	%8,97	14	%17,94
التأهيلي	04	%5,12	08	%10,25	19	%24,35
المجموع	**06**	**%7,69**	**23**	**%29,48**	**49**	**%62,82**

بعد قراءتنا معطيات الجدول رقم 13 يتبين لنا أن ما يقارب نصف العينة المبحوثة التي توظف التقويم في الممارسة الصفية لا تستند إلى الأطر المرجعية في بناء فروض المراقبة المستمرة مقابل نسبة 29,48% من الذين يلجؤون إليها نسبيا و7,69% الفئة التي توظفها باستمرار. ومنه يظهر اهتمام ضعيف لفئة من الأساتذة وعدم رجوع نسبة كبيرة منهم إلى هذه الأطر التي توحد الرؤية وتنظم عملية التقويم حتى لا تنزاح عن ضوابطها وتجنب الأساتذة العشوائية في هذا المكون الأساس في العملية التعليمية التعلمية.

10.3. اعتماد التغذية الراجعة

جدول رقم 13: توزيع العينة حسب مدى اعتماد التغذية الراجعة

السلك	نعم	النسبة	نسبيا	النسبة	لا	النسبة
الابتدائي	05	%6.41	10	12.82%	11	14.10%
الإعدادي	03	3.84%	06	7.69%	12	15.38%
التأهيلي	07	8.97%	10	12.82%	14	17.94%
المجموع	**15**	**19.73%**	**26**	**33.33%**	**37**	**47.43%**

بعد ملاحظة معطيات الجدول أعلاه رقم 13، يتبين ثلثي عينة الأساتذة التي توظف التقويم لا تعتمد التغذية الراجعة، وهذه النسبة تختلف من سلك إلى آخر. وبالمقابل نجد نسبة لا تبلغ خمس العينة تعتمد هذه التغذية بشكل مقبول، مما يؤكد عدم جدوى هذا التقويم إذا لم يعزز بالتغذية الراجعة التي يجعل المتعلم يستفيد من أخطائه ويعالج تعثراته ويتجاوزها.

توصيات

من خلال ما تقدم وبناء على ما توصلنا إليه من نتائج، ندعو إلى ضرورة إيلاء أهمية كبيرة للتكوين بنوعيه الأساس والمستمر، خاصة في ما يتعلق بموضوع التقويم بكل أنواعه، دون إهمال لأي جانب من جوانبه لأهميته مع التأكيد ضرورة الرجوع إلى الأطر المرجعية المؤطرة المنظمة لعملياته، تجنبا للعشوائية والارتجال في ممارسته مع المتعلمين/ات، وكذا الوعي بأهمية التغذية الراجعة في المعالجة والتعديل وتجاوز التعثرات التي تقف عائقا أمامهم في اكتساب المعارف والمهارات والكفايات اللازمة في الحياة، مما يسهم في عدم قدرتهم على المواصلة في مسيرتهم الدراسية، وبالتالي تنامي ظاهرة الهدر المدرسي. كما أنه في ظل هذه التحولات العالمية في الحقل التعليمي أصبح من اللازم إشراك مختلف الفاعلين وإفادتهم من التغذية الراجعة مثل الآباء والأمهات وأولياء المتعلمين/ات وأطر الإدارة والدعم التربوي والملحقين التربويين وأطر التوجيه.

بيبليوغرافيا

-ابن منظور، معجم لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1997، المجلد 13.
-المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تقرير: حالة منظومة التربية والتكوين، المغرب، 2008.
-المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 4، فبراير 2011.
-عطا إبراهيم، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1992.
-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.
- **Morisette Dominique, Les examens de rendement scolaire, canada, les presses de l'université laval, 3éme édition, 1993.**

المدرس والمحاولات الإصلاحية للتعليم بالمغرب

☜ **موسى افرماس**

علم الاجتماع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة عبد المالك السعدي، تطوان

تقديم

لقد أسيل مِداد كثير حول مسألة إصلاح التعليم بالمغرب منذ بداية الاستقلال إلى اليوم، وقيل الشيء الكثير في هذا الشأن. وهناك من يعتقد بأن إصلاح منظومة التربية والتكوين في المغرب، كما هو الحال في مختلف بلدان العالم، أعقد إشكالية تطرح على السياسات العمومية للدولة، باعتبار أنها تحيل على عناصر المجتمع الحاسمة للرقي والتنمية، من اقتصاد واجتماع وسياسة وعلوم وغير ذلك. لهذا، عادة ما تثير المنظومة التعليمية جدلا واسعا لدى كل الأطراف المتدخلة فيها. ولعل من بين هذه الأطراف المدرسون باعتبارهم العمود الفقري للمدرسة،[1] دون إنكار أهمية الفاعلين الآخرين. ومن هذا المنطلق، يمكن أن نتساءل عما الذي جاءت به النصوص المرجعية الإصلاحية فيما يخص مهنة المدرس؟ ثم ما هي مواقف المدرسين إزاء المحاولات الإصلاحية للتعليم؟ وأين تكمن الفجوة بين المحاولات الإصلاحية وتحققها الفعلي على أرض الواقع لا سيما ما يتصل بأوضاع المدرس ومهنته؟

1. الخلفيات المرجعية السياسية والتشريعية للمحاولات الإصلاحية لمهنة المدرس بالتعليم العمومي خلال الألفية الثالثة:

تحكم المحاولات الإصلاحية للتعليم خلفيات سياسية وتشريعية للدولة، سنقف في هذا المحور، عند ما يتصل بمهنة المدرس وأوضاعها. سنركز بإيجاز على الإشارات التي جاءت بخصوص الموضوع في: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، والنموذج التنموي الجديد للمغرب، وخارطة الطريق 2022-2026، ثم النظام الأساسي الجديد لموظفي قطاع التربية الوطنية.

من أهم الوثائق الرسمية التي نَظَّرت لإصلاح التعليم بالمغرب الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وفيما يتعلق بالمدرسين وأوضاعهم فقد نص على ضرورة تمكين المدرسين من تكوين أساسي متين واستفادتهم

[1] لخصاصي مصطفى، واقع الإدارة المدرسية بالمغرب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000، ص 110. ذكره بوداني عمر، السياسة التعليمية بالمغرب مقاربة اجتماعية وقانونية نتائج وآفاق، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون العام، إشراف د. مصطفى عمروس، كلية الحقوق، جامعة محمد الأول بوجدة، السنة الجامعية 2017-2018، ص 15.

من تكوين مستمر.[1] إضافة إلى تنصيصه قبل ذلك على أنه "(...) يقتضي التزام المدرسين بفحوى هذا الميثاق احتضانهم للمهمة التربوية كاختيار واع وليس كمهنة عادية، كما يقتضي حفزهم وتيسير ظروف مناسبة لنهوضهم بمهامهم على أحسن وجه، وسن قانون عادل يلائم مهنتهم".[2]

علاوة على ذلك، ورد في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، باعتبارها أيضا وثيقة رسمية هامة تمثل امتدادا للميثاق، أنه: "يأتي الرفع من جودة عمل الفاعلات والفاعلين التربويين، من مدرسين ومكونين ومؤثرين وباحثين ومدبرين، في مقدمة الأولويات الكفيلة بالنهوض بأداء المدرسة بمختلف مكوناتها، وتحسين مردوديتها، وإنجاح إصلاحها. إن المجلس يدعو إلى العمل على إتقان تكوينهم وحفزهم وإعادة الاعتبار لأدوارهم واحترام كرامتهم، وتحسين ظروف مزاولتهم للعمل...". وتضيف الرؤية إكمالا لما سبق، في المادة 41: "في هذا الإطار، تعتبر المهننة مدخلا رئيسيا للنهوض بأداء الفاعلين التربويين، استنادا إلى المبادئ التالية: (...) - جعل التكوين الأساس إلزاميا، ومُمَهْنِناً حسب خصوصيات كل مهنة؛ - نهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية؛ - تدبير ناجع للمسار المهني، قائم على المواكبة والتقييم والترقية المهنية على أساس الاستحقاق وجودة الأداء والمردودية؛ - الحفز المادي والمعنوي وتحسين ظروف العمل ومزاولة المهنة..."[3]

فيما يخص القانون الإطار51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، فقد جاء في ديباجته أن ضمان تعليم ذي جودة للجميع يستلزم تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير.[4] وفي الباب السادس المتعلق بالموارد البشرية، تم التركيز على ضرورة التزام جميع الفاعلين في قطاع التعليم، من أجل تنفيذ الأهداف المسطرة في هذا القانون كل من مجال اختصاصه (المادة 36).[5]

كما نص أيضا في المادة 37 على أنه "تحدد مهام وكفايات الأطر التربوية (...) المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة في مجالات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في دلائل مرجعية للوظائف

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المواد من 134 إلى 136، المجال الرابع: الموارد البشرية، الدعامة الثالثة عشرة: حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية، 1999. us/XsEjg.https://cutt اطلع عليه بتاريخ 5 مارس 2023.

[2] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 133.

[3] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرافعة 9، المغرب، 2015، ص 24. us/8oy5F.https://cutt اطلع عليه بتاريخ 5 مارس 2023.

[4] الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.19.113 بتنفيذ القانون-الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، العدد 6805، 9 أغسطس 2019، ص 5623.

[5] مرجع سابق، ص 5633.

والكفاءات، تُعتمد لإسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والإدارية، وتقييم الأداء والترقي المهني (...). يُعهد إلى السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين لتجديد المناهج والبرامج المنصوص عليها في المادة 28 أعلاه بإعداد المرجعية المذكورة، وفق منهجية تشاورية مع ممثلي الهيئات والمنظمات المهنية المعنية، وتُعرض على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي قبل المصادقة عليها بمرسوم. يتعين على السلطات الحكومية المعنية ملاءمة الأنظمة الأساسية الخاصة بمختلف الفئات المهنية المشار إليها في الفقرة الأولى من هذه المادة مع المبادئ والقواعد والمعايير المنصوص عليها في الدلائل المرجعية المذكورة".[1] وفي المادتين 38 و39 من نفس القانون الإطار، تمت الإشارة إلى إلزامية التكوين الأساسي لولوج مهن التدريس والتكوين وغيرها بالقطاع العام، وإلزامية التكوين المستمر كذلك.[2]

من الملاحظ أنه ليست هناك إشارة إلى الجانب المتعلق بتحفيز المدرسين وتحسين أوضاعهم في القانون الإطار، على خلاف الميثاق والرؤية الاستراتيجية. ومن جهته، حدد التقرير العام للنموذج التنموي الجديد للمغرب في القسم الثاني منه (النموذج التنموي الجديد: مغرب الغد) أربعة محاور استراتيجية للتحول، من ضمنها محور متعلق بـ "رأسمال بشري معزز وأكثر استعدادا للمستقبل"، وفي إطار هذا الأخير تم رسم ثلاث خيارات استراتيجية تتعلق بالميادين الرئيسية للتربية والتكوين والبحث والصحة. وما يهمنا نحن في هذا المقال هو الخيار الأول: "تعليم ذو جودة للجميع". في هذا الخيار تقترح لجنة النموذج التنموي لتحقيق الارتقاء بجودة النظام التربوي والتكويني أربع رافعات: أولاها -والتي تهمنا في هذا العمل- هي "الاستثمار في تكوين وتحفيز المدرسين قصد جعلهم الضامنين لنجاح التعلمات".[3]

وبما أن جودة أي نظام تعليمي يحددها مستوى المدرسين العاملين به، فإن لجنة النموذج التنموي ترى أنه "يتعين على المغرب إيلاء الأهمية الكبرى لتثمين هيئة التدريس والارتقاء بمستوى كفاءاتها وتأطيرها وفق معايير مهنية صارمة وجعل مهنة ووضعية المدرس أكثر جاذبية قصد استقطاب الطلبة المتفوقين". ولتحقيق هذا التغيير المنشود، تقترح اللجنة اقتراحين تعتبرهما ملموسين:

أولا، التحسين الجوهري لجودة تكوين المدرسين من خلال إحداث مركز التميز لمهن التدريس كآلية لمراقبة الجودة، وهو يمثل جهازا مرنا يسهر على تأطير ومواكبة مؤسسات التكوين الحالية المكلفة

---

[1] مرجع سابق، ص 5633.

[2] مرجع سابق، ص ص 5633-5634.

[3] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم لتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام، المملكة المغربية، أبريل 2021، ص ص 93-94. https://cutt.us/a6Wca اطلع عليه بتاريخ 23 فبراير 2023.

بتكوين مهني التعليم، مع الحفاظ على استقلالية كل مؤسسة. ثم تمديد سنوات التكوين وجعلها 5 سنوات قبل ولوج المدرسين إلى المهنة، مع تمكين المدرسين الممارسين من تكوين مستمر منتظم وإشهادي... ثانيا، "تصور مسار مهني جديد للمدرس يهدف إلى تقوية جاذبية هذه المهنة لدى الطلبة المتفوقين، مع حث المدرسين الممارسين على تحسين أدائهم عن طريق توفير المزيد من إمكانيات الترقي والتطور في الأجرة المشروطة بالنتائج. ويتعين، كشرط أولي لهذا الإجراء، وضع نظام جديد لتقييم المدرسين يأخذ بعين الاعتبار أثرهم الملحوظ على تعلم التلاميذ وتطورهم المهني. ويجب أن يكون إعداد نظام تدبير المسار المهني المقترح موضوع حوار مع كافة الشركاء".[1]

تعد خارطة الطريق 2022-2026 تلخيصا لتنزيل المعطيات الخاصة بالتربية والتعليم الواردة في النموذج التنموي الجديد تشخيصا وأهدافا وطموحات وإجراءات.[2] تمحورت هذه الخارطة، التي أعدتها وزارة التربية الوطنية (التي يترأسها مهندس النموذج التنموي[3]) سنة 2022، بعد 7 سنوات من إصدار الرؤية الاستراتيجية، حول اثني عشر التزاما من أجل تحقيق الجودة في المدرسة العمومية، وقد خصصت 3 التزامات[4] لفائدة المدرسين: أولا، تكوين للتميز يمزج بين الجانبين التطبيقي والعملي، يُمَكِّنُ المدرسين من اعتماد بيداغوجية فعالة تولي عناية خاصة للتلميذ (ة). ثانيا، توفير ظروف عمل ملائمة تستجيب لحاجات المدرسين وتعزز تأثيرهم الإيجابي على التلاميذ. ثالثا، إعداد نظام لتدبير المسار المهني محفز ومثمن، يحث على الارتقاء بالمردودية لما فيه مصلحة للتلاميذ.[5]

هذه الالتزامات التي سطرتها خارطة الطريق 2022-2026، جاءت بعد الكشف عن مجموعة من التحديات والمشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية بالمغرب لها ارتباط بالمدرسين. منها ما هو متعلق بالخصاص في المدرسين ونقص في التكوين الأساسي وغياب التكوين المستمر الفعال، وغياب العتاد البيداغوجي، إضافة إلى الإرهاق النفسي لدى هؤلاء المدرسين في ظل عدم وجود أي مواكبة نفسية لهم. ومن هذه التحديات أيضا ما هو متصل بوضعية المدرسين المهنية والمادية؛ فالمدرسون أطر

---

[1] نفسه، ص 94.

[2] شكري مصطفى، التعليم المفقود في البحث عن خريطة الطريق نحو إصلاح التربية والتعليم بالمغرب، المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، المغرب، أكتوبر 2023، ص 33.

[3] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرةالتقدم لتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام، مرجع سابق، ص 148.

[4] ووُجهت الالتزامات الأخرى لفائدة التلاميذ والمؤسسات التعليمية.

[5] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة طريق 2022-2026، اثنا عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، المغرب، 2022، ص ص 14-15. cutt.ly/https://a9frm.us اطلع عليها بتاريخ 9 فبراير 2023.

الأكاديميات يعتبرون النظام الأساسي الذي يخضعون له هشا ويطالبون الدولة بالمزيد من الضمانات. إضافة إلى عدم دقة المهام الموكولة لأطر التدريس، وعدم استقرار الأطر بالمناطق النائية. علاوة على غياب نظام تقييم دقيق لمردودية المدرسين، ثم أيضا المسار المهني السريع والمحدود الذي لا يخول لهم إمكانيات تحسين وضعيتهم المادية.[1]

انسجاما مع مجموعة من المرجعيات التي تقوم عليها المحاولات الإصلاحية والتنموية في التعليم (القانون الإطار 51.17، النموذج التنموي الجديد، خارطة الطريق 2022-2026، اتفاق الحكومة مع النقابات في 14 يناير 2023)، تم يوم 23 شتنبر المصادقة من قبل المجلس الحكومي على مرسوم رقم 2.23.819 المتعلق بالنظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية. وهو النظام الذي سيحل محل الأنظمة الأساسية لأطر الأكاديميات -التي كانت محط رفض من لدن المدرسين المتعاقدين-، ومحل النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية الصادر سنة 2003.[2] مما يعني "سريان مقتضيات النظام الأساسي الجديد على جميع موظفي القطاع بمن فيهم الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين".[3]

يبدو أنه من الأهمية بمكان معرفة مواقف الفاعلين المعنيين (خاصة المدرسين) من هذه المحاولات الإصلاحية، ومدى قابليتهم للانخراط فيها، والمساهمة في تنزيلها على أرض الواقع.

2. مواقف المدرسين من المحاولات الإصلاحية للتعليم:

في سنة 2014 أنجز المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي دراسة ميدانية حول تصورات المدرسين وآرائهم المتعلقة بتطبيق الميثاق والمخطط الاستعجالي، وتقييم درجة انخراطهم في الإصلاح. وقد تم اختيار عينة تمثيلية مكونة من 2199 مدرسا بالابتدائي والثانوي بسلكيه. تبعا لهذه الدراسة، فقد مال المدرسون إلى الحكم إيجابيا على الميثاق ونقد صيغ تطبيقه. وقد اعتبرت نسبة 56% من العينة أن الميثاق هو

---

[1] مرجع سابق، ص ص 28-30.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي، بلاغ صحفي، "الحكومة تصادق على النظام الأساسي الجديد لموظفي قطاع التربية الوطنية، 27 شتنبر 2023.

cutt.https://e0yuo/us اطلع عليه بتاريخ 27 شتنبر 2023.

ينظر أيضا: الأمانة العامة للحكومة، "جدول أعمال مجلس الحكومة ليوم الأربعاء 27 شتنبر 2023"، المملكة المغربية، الرباط 24 شتنبر 2023. https://cutt.us/F1FJ7 اطلع عليه بتاريخ 27 شتنبر 2023.

[3] الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مرسوم رقم 2.23.819 في شأن النظام الخاص بموظفي قطاع وزارة التربية الوطنية، العدد 7237، ص 7858، 6 أكتوبر 2023.

أفضل وسيلة لتجديد النظام التربوي، كما أقرت أغلبية المدرسين المبحوثين 92% بأن تطبيق الميثاق لم يكن ناجحا. فيما أن نسبة مهمة 41% اعتبرت أن الإصلاح بواسطة الميثاق لم يكن اختيارا موفقا.[1]

نفس الآراء السابقة تم تسجيلها بخصوص البرنامج الاستعجالي. علاوة على ما سبق، فقد لاحظ المبحوثون وجود تفاوت بين روح الميثاق والبرنامج الاستعجالي من جهة، وبين عملية المواكبة والتطبيق من جهة ثانية.[2] اعتبرت الأغلبية الساحقة من المدرسين المبحوثين 96,6% أن هناك اختلالات عديدة في النظام التربوي، ووجهوا انتقادات لهذا النظام وإلى شروط ممارسة المهنة. وعلى الرغم من ذلك، فإن المحاولات الإصلاحية في نظر نصف المدرسين المبحوثين قد جاءت ببعض التحسينات في المنظومة التعليمية والتربوية. لكن هذه التحسينات لم تَطَلْ مهنة التدريس، لأن فقط نسبة ضئيلة 13% من المبحوثين من أشار إلى تأطير المدرسين وتكوينهم ضمن لائحة هذه التحسينات.[3]

أكد فاعلون تربويون -أغلبيتهم مدرسون- في دراسة أخرى حديثة نسبيا بالمغرب أن المحاولات الإصلاحية القائمة على الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار 51-17 لا تستجيب لتطلعات الفاعلين في القطاع، وقد لا تحقق جودة في مخرجاتها، ما دامت تكرر نفس أسباب فشل المحاولات السابقة. والتي منها سوء تقدير الأولويات في المحاولات الإصلاحية المتوالية، لا سيما ما يتعلق بانخراط الموارد البشرية فيها، من خلال تحفيزها واقتناعها بجدواها.[4]

أما بخصوص مواقف المدرسين من النظام الأساسي الجديد لموظفي قطاع التعليم، فإن الأخير سرعان ما أثار موجة من الاحتجاجات والتوترات في قطاع التعليم بعد أسبوع فقط من إصداره (أكتوبر 2023)، لا سيما هيئة التدريس، التي ترى أن النظام الأساسي الجديد لم يكن منصفا لها، لأنه أقصاها من التعويضات المالية (التحفيزات). كما أن إخراجه تم بنوع من السرعة دون الموافقة النهائية للنقابات، وكان وراء هذا التسرع تخوف وزير التربية الوطنية شكيب بنموسى من سقوط ميزانية ضخمة مخصصة لمدارس الريادة التي تنطلق خلال سنة 2023-2024. ذلك أنه "مع اقتراب انتهاء مفعول القانون المالي

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلميتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، التقرير التحليلي، المغرب، دجنبر 2014، ص 70. https://cutt.us/iYAsD

[2] نفس المرجع، ص 70.

[3] نفس المرجع، ص 71.

[4] مجموعة من الباحثين، الأوضاع السوسيومهنية لنساء التعليم ورجاله ومستقبل المهنة بالمغرب دراسة ميدانية، الكونفدرالية الديمقراطية للشغل، النقابة الوطنية للتعليم، 2020، ص 64.

الحالي، فقد كان بنموسى مضطرا لإخراج النظام الأساسي وتسريع نشره بالجريدة الرسمية حتى يمكنه أن يحصل من وزارة فوزي لقجع على ملايير من السنتيمات قبل سقوطها في كتلة الميزانية الضائعة".[1]

ترى الباحثة السوسيولوجية رحمة بورقية أن المدرسين[2] يتبنون ثلاثة مواقف اتجاه المحاولات الإصلاحية في التعليم: يمثل الموقف الأول، مجموعة محدودة من المدرسين موافقة على الإصلاح ومدافعة عنه، ومشاركة في إنجازه، كما تتحمل الإكراهات، وتبدع في ممارسة مهنتها. في حين أن الموقف الثاني تجسده مجموعة واسعة من المدرسين، لم تفهم الإصلاح ولا تشارك فيه. وأخيرا موقف ثالث لدى فئة قليلة مقاومة للتغيير. ويسوق أصحاب هذا الموقف الأخير مجموعة من المبررات تتعلق: بمضامين الإصلاح، والتدابير المتخذة من لدن السلطات العمومية، وغياب الوسائل، كثرة ساعات عمل المدرسين، مطالب/احتجاجات موظفي القطاع les Revendications salariales، مكتسبات ومهارات وقدرات المدرسين...[3]

لم تقدم الإصلاحات المتعاقبة والمتوالية للتعليم أي نتائج مقنعة، بسبب اللامبالاة السائدة في القطاع، فالإصلاحات يتم تصورها من لدن الفاعلين التربويين على أنها تصاغ في الإدارة المركزية لأجل تنفيذها على المستوى المحلي. وضعف حركية المدرسين وغياب مشاركتهم في بلورة وبناء الإصلاحات في مجال التربية والتعليم يقود إلى عدم رضا جميع الفاعلين، وإلى سلبيتهم passivité وإلى انتظارية شبه معممة attentisme quasi généralisé.[4] وإن كان المدرسون يشاركون في صياغة البرامج والمناهج التربوية، فذلك كان يتم بصفتهم مفتشين أو مشرفين في تأليف الكتب المدرسية، مما جعل في نظر البعض، الكتب والمقررات المدرسية تحيد عن الواقع الاجتماعي والنفسي للتلميذ وحاجاته، وانتظارات الآباء والمحيط بشكل عام.[5]

3. المحاولات الإصلاحية بين التنظير المثالي والتفعيل الغائب

نود في هذا المحور الأخير أن نثير بإيجاز فكرة الفجوة الحاصلة بين خطاب الإصلاح الرسمي المسطر في الوثائق الرسمية، وواقع الممارسة الفعلية في الميدان التربوي المتعلق بالمدرس أساسا.

---

[1] جريدة الأخبار، كواليس، العدد 3291، المغرب، الأربعاء 4 أكتوبر 2023، ص 1.

[2] تتحدث الباحثة عن الفاعلين التربويين وتقصد بشكل خاص المدرسين والمديرين.

[3] Bourqia Rahma, Penser l'école, penser la société, réflexions sociologiques sur l'éducation au maroc, edition la croisée des chemins, 1ère édition, casablanca, 2017, pp 136-137.

[4] ibid, pp 136-137.

[5] بوداني عمر، السياسة التعليمية بالمغرب مقاربة اجتماعية وقانونية نتائج وآفاق، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون العام، إشراف د. مصطفى عمروس، كلية الحقوق، جامعة محمد الأول بوجدة، السنة الجامعية 2017-2018، ص 132.

فعلى مستوى البيداغوجيات في المنهاج الدراسي المغربي مثلا، المدرسون عليهم أن يطبقوا البيداغوجيا الفارقية التي تقتضي أخذ الفروقات الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار، بالنظر إلى عدم تماثل المتعلمين واختلاف وتيرة تعلمهم وخلفياتهم الاجتماعية واستعدادهم النفسي... بيد أن البيئة التي يمارس فيها الكثير من المدرسين المغاربة مهنتهم، لا تسمح لهم بتطبيق هذه البيداغوجيا -وغيرها- بحكم إكراهات الواقع: الاكتظاظ، قلة أو غياب الوسائل التعليمية، هاجس الوقت المخصص لكل حصة، هاجس الامتحان الإشهادي والإسراع لإنهاء المقرر، وضخامة المقرر الدراسي...[1].

من بين المظاهر الأخرى لتلك الفجوة بين النص الإصلاحي والواقع التعليمي المستهدف من الإصلاح، التشجيع النظري على التكوين المستمر والمواجهة بالمنع في الواقع، ويتضح ذلك من خلال تَوَجُّهِ الوزارة الوصية إلى عدم منح رخص للمدرسين من أجل متابعة دراستهم الجامعية، بدعوى ضياع حق المتعلم في الاستفادة من الزمن المدرسي، دون إيجاد حل وسط يقضي باستفادة المتعلم من حقه في التعلم كاملا ومتابعة مُدَرِّسِيه لتكوينهم الجامعي في نفس الوقت.[2] وهناك من يرضخ لهذا المنع، وينفصل عن التكوين المؤسسي الجامعي، بينما يسلك بعض المدرسين أساليب أخرى لاستكمال دراساتهم الجامعية (الغياب أو اللجوء للشواهد الطبية، التعليم عن بعد، التوقيت الميسر...).

خلاصة

يتضح من خلال ما سبق، أن المغرب حقق تراكما على مستوى النصوص والمرجعيات المؤطرة للمحاولات الإصلاحية للتعليم، وأن هذه الأخيرة لم يغفل أغلبها الإشارة إلى إصلاح أوضاع المدرس، غير أن الدراسات تبين أن أغلبية المدرسين غير راضين عن هذه الإصلاحات، خصوصا طريقة تنزيلها وتنفيذها في الواقع، وهذا ما يخلق فجوة عميقة بين النصوص الإصلاحية، وما هو واقع وموجود في الواقع التعليمي والتربوي عموما، ومهنة التدريس بشكل خاص.

[1] ايت العربي محمد، المدرس (ة) المغربي (ة) بين مثالية التنظير وإكراهات الواقع التربوي، مجلة علوم التربية، العدد 62، يونيو 2015، ص 86.

[2] ايت العربي محمد، المرجع السابق، ص ص 87-88.

بيبليوغرافيا

-الأمانة العامة للحكومة، جدول أعمال مجلس الحكومة ليوم الأربعاء 27 شتنبر 2023، المملكة المغربية، الرباط 24 شتنبر 2023.

-الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.19.113 بتنفيذ القانون-الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، العدد 6805، 9 غشت 2019.

-الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مرسوم رقم 2.23.819 في شأن النظام الخاص بموظفي قطاع وزارة التربية الوطنية، العدد 7237، 6 أكتوبر 2023.

-اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم لتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام، المملكة المغربية، أبريل 2021.

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، المملكة المغربية، 2015.

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، التقرير التحليلي، المغرب، دجنبر 2014.

-ايت العربي محمد، المدرس (ة) المغربي (ة) بين مثالية التنظير وإكراهات الواقع التربوي، مجلة علوم التربية، العدد 62، يونيو 2015.

-بوداني عمر، السياسة التعليمية بالمغرب مقاربة اجتماعية وقانونية نتائج وآفاق، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون العام، إشراف د. مصطفى عمروس، كلية الحقوق، جامعة محمد الأول بوجدة، السنة الجامعية 2017-2018.

-جريدة الأخبار، كواليس، العدد 3291، المغرب، الأربعاء 4 أكتوبر 2023.

-شكري مصطفى، التعليم المفقود في البحث عن خريطة الطريق نحو إصلاح التربية والتعليم بالمغرب، المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، المغرب، أكتوبر 2023.

-مجموعة من الباحثين، الأوضاع السوسيومهنية لنساء التعليم ورجاله ومستقبل المهنة بالمغرب دراسة ميدانية، الكونفدرالية الديمقراطية للشغل، النقابة الوطنية للتعليم، 2020.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة طريق 2022-2026، اثنا عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، المغرب، 2022.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي، بلاغ صحفي، "الحكومة تصادق على النظام الأساسي الجديد لموظفي قطاع التربية الوطنية، 27 شتنبر 2023.

-وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.

- **Bourqia Rahma, Penser l'école, penser la société, réflexions sociologiques sur l'éducation au maroc, édition la croisée des chemins, 1ère édition, casablanca, 2017.**

فن السؤال الديداكتيكي المعاصر

☜ **محمد المودن**

طالب باحث في سلك الدكتوراه
اللسانيات وقضايا اللغة العربية
جامعة محمد الخامس،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط

تقديم

جلي أن إدماج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم لا يتأتى ما لم يتم الخروج من المثلث الديداكتيكي القائم على (مدرس، متعلم، معرفة) إلى المربع الديداكتيكي المؤسس على (مدرس، متعلم، معرفة، سيناريو بيداغوجي)؛ وبعبارة أخرى ضرورة الاندماج في نموذج بيداغوجي جديد للتربية والتكوين يحافظ على عناصر المثلث الديداكتيكي، ويغني علاقته، في الآن ذاته، بعنصر السيناريو البيداغوجي وما يقتضيه من توظيف تقنيات ووسائل رقمية معاصرة؛ لتحقيق المخرجات الراهنة للتربية والتعليم.

إن تحقيق ما سلف يرتبط ارتباطا وثيقا بالسؤال الديداكتيكي؛ ذلك أن طرح الأسئلة في الفصل الدراسي يعد وسيلة في غاية الأهمية لتنظيم الأنشطة التعليمية التعلمية، وتحفيز التفكير لدى المتعلمين، ولأن الدراسات تشير إلى أن المدرسين ما زالوا يفتقرون إلى استخدام استراتيجيات صحيحة لطرح الأسئلة الصفية المعاصرة؛ بحيث ما زالت أسئلتهم تفتقر إلى الفعالية، سنعمل في هذا البحث على معالجة إشكالية العلاقة القائمة بين السؤال الديداكتيكي المعاصر وتحقيق جودة التعلمات.

يملي علينا ما سبق أن تنتظم عناصر هذا البحث وفق محورين أساسين؛ نعالج في الأول: "مفهوم فن السؤال الديداكتيكي وأهميته وأنواعه"، وفي الثاني: "استراتيجيات تدبير السؤال الديداكتيكي المعاصر"، موظفين، في ذلك كله، المنهجين الوصفي والتفسيري، لنخلص إلى نتائج نجملها في خاتمة البحث.

1. فن السؤال الديداكتيكي: المفهوم والأهمية والأنواع

1.1. مفهوم السؤال الديداكتيكي:

تؤول بنا العودة إلى المعاجم اللغوية العربية إلى أن الأصل (س أ ل) يطلق ويراد به طلب الشيء، أو طلب معرفته، أو بيانه، وتشتق منه المفردات: " سَأَلَ يَسْأَلُ سُؤَالاً وسَآلَةً ومَسْأَلةً وتَسْآلاً وسَأَلَةً"[1]،

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2005، مادة سأل.

أما مصطلح "السؤال" الذي هو مصدر؛ فقد ورد عند الراغب الأصفهاني (ت 565) على أنه "استدعاء معرفة أو ما يؤدي إلى المعرفة"[1]، ويكون مرتبطا بانتظار تقديم جواب، وقد لا يحتاج لجواب إذا خرج عن مقتضاه الحقيقي؛ أي طلب الحقيقة، إلى معان أُخَر؛ مما يُعرف في البلاغة بالإنشاء الطلبي؛ كالتوبيخ، والتعظيم، والاستنكار، والتبكيت[2]...

أما في المعاجم الأجنبية فيراد بالسؤال طلب الاستفسار عن معلومات وحقائق، أو التحقق من المعرفة، كما يمكن أن يكون جزءًا من عملية المراقبة أو التقنيات المرتبطة بها[3]. وبناء على هذا الإيضاح اللغوي يمكن القول: إن السؤال يمثل وسيلة في غاية الأهمية للحصول على معلومات غير معروفة، وهو عنصر أساس في عملية البحث والتفكير واكتساب المعرفة، إنه عماد المعرفة، ولا تحقيق لها بدونه، ومن هنا تأتي أهمية العناية بصياغة الأسئلة وتطوير الآليات البنائية لها.

أما في حقل التربية والتكوين فإن مصطلح السؤال يقترن بمصطلح الديداكتيك ليُكوِّنا معا مركبا وصفيا مفاده تلك الجملة التي تُستهل، أثناء العملية التعلمية، بأداة استفهام، تُوجَّه إلى المتعلم للاستفسار عن معلومة معينة، ويعمل هذا المتعلم فكره ليجيب بإجابة تنسجم مع ما تتطلبه هذه الجملة. وعلى هذا الأساس يمكن تعريف فن السؤال الديداكتيكي على أنه: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المدرس أثناء العملية التعليمية التعلمية لإظهار مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال، حين يخطط لجذاذة الدرس، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ[4].

ويمكن أن نجمل مفهوم الفن الديداكتيكي في قول سلطان (2011): "قدرة المعلم على إلقاء الأسئلة المناسبة، المتعلقة بموضوع الدرس، وإتقانه لتوزيع هذه الأسئلة على التلاميذ في الوقت المناسب"[5]. وليست هذه القدرة بالأمر الهين؛ إذ يرتقي فيها المدرس إلى مستوى يتطلب الخبرة والممارسة الصفية القائمة على قياس أثر كل إجراء تعليمي تعلمي؛ بالنظر إلى علاقته بجودة التعلمات، ومدى تحقق أهداف كل درس ومقدراته. وهو الأمر الذي يدفعنا إلى الحديث عن أهمية فن السؤال الديداكتيكي المعاصر.

---

[1] الراغب الأصفهاني، مفردات في غريب القرآن، تحقيق: نور محمد، أصح المطابع، كراتشي، باكستان، ط 1380هـ، ص250.

[2] التبكيت في اللغة هو التوبيخ والتعنيف والتقريع، ينظر: انظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط2005، مادة: بكت.

[3] Le grande Larousse illustre, dictionnaire encyclopédique, volume3/A, paris, 2005, p 2061.

[4] شاهين عماد، مبادئ التعليم المدرسي، للأهل والمعلمين، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2009، ص 246.

[5] سلطان، سلوى بنت عبد الأمير، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، العراق، ع67، 2011.

2.1. أهمية فن السؤال الديداكتيكي المعاصر

يستطيع الباحث في حقل التربية والتكوين، والمدرس بصفة خاصة، أن يلامس أهمية فن السؤال الديداكتيكي المعاصر انطلاقا من كون هذا الموضوع يُناقَش في إطار تجاوز إخفاقات السؤال الديداكتيكي في التدريس القديم، القائم على صياغة المدرس لأسئلة تروم التذكر والاسترجاع، وتوجيهها من المدرس نحو المتعلم في جو من الانضباط الذي يزرع الخوف في أفئدة المتعلمين ويكبح فيهم التفكير الإبداعي، وأنه آن الأوان للتوجه نحو بناء أسئلة ديداكتيكية معاصرة ذات علاقة مباشرة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

إن السؤال الديداكتيكي المعاصر يُطرَح اليوم انطلاقا من مدى تحقيقه لبناء مهارات توظيف القراءة البصرية لبناء فرضيات، وخلق النقاش والتفاعل بين المتعلمين، والربط بين المفاهيم التي تبدو متفرقة، بالإضافة إلى مدى تعزيزه للتعلم وليس الاسترجاع، وألا يعيق أي سؤال عملية التعلم عبر خلق الارتباك والتخويف وتقييد التفكير الإبداعي...إن السؤال الديداكتيكي المعاصر ينبغي أن يُطرح في فصل دراسي بمثابة "بيئة آمنة تَدعم تعلم المتعلمين، وتشجع إبداعاتهم، وتحفز تفكيرهم النقدي، وتنمي الثقة في مهاراتهم وقدراتهم"[1].

يمكن القول إن أهمية السؤال الديداكتيكي المعاصر تتجلى في كونه يربط التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، ويسهم في بناء متعلم يتسم بالتعلم الذاتي المنظم مدى الحياة، متعلم نشط في تعلماته، ومتملك للقدرة على التحليل والتفسير، وذي تفكير نقدي، وتواصل فعال، بالإضافة إلى العمل الجماعي، علاوة على القدرة على توظيف تقنيات الاتصال والمعلومات الحديثة، وقادر على إدراك ذاته وإدارتها. هذه المهارات التي تتداخل لتنمية وعي المتعلمين لقدراتهم وإكسابهم الثقة بأنفسهم، وإعانتهم على التغلب على مشاكل المستقبل وتحدياته.

3.1. أنواع السؤال الديداكتيكي المعاصر:

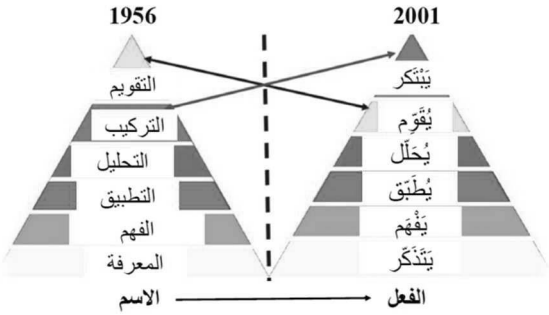
يصادف الباحث وهو يروم البحث في أنماط السؤال الديداكتيكي جملة من الأبحاث التي نُصنفها إلى أنماط مختلفة حسب طبيعة مقاربتها، ويمكن أن نذكر في هذا الشأن دراسة حدوش (2016) الذي

[1] **Toyin Tofade, Jamie Elsner, Stuart T Haines, Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool, American Journal of Pharmaceutical Education 2013; 77 (7) Article 155.**

قسم السؤال الديداكتيكي أو التعليمي إلى قسمين؛ أسئلة من حيث الشكل والموضوع، وأخرى حسب المستوى المعرفي للمخاطب[1].

وغيرها من الدراسات التي جاءت قبله نحو دراسة عباس (2008) التي عملت على وصف أشهر المقاربات التي توقفت كثيرا عن تقديم أشهر الدراسات العربية والغربية التي صنفت الأسئلة الصفية[2]. ويبقى تصنيف بلوم أو ما يعرف بصنافة بلوم (Bloom's Taxonomy) من أشهر التتصنيفات للمهارات المعرفية، وقد تم تطبيقه من قبل أجيال من الدرسين من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية، لما يقارب خمسين عاما قبل أن يتم تحديثه من قبل أندرسون وكراثوول (2001) Anderson and Krathwohl، ويعرف أيضا بالصنافة المُعَدّلة (The Revised Taxonomy)، ويمكن أن نقارن بين الصنافتين كما في (1).

الشكل رقم (1): مقارنة بين الصنافة القديمة والصنافة المعدّلة



(Anderson and Krathwohl, The Revised Bloom's Taxonomy, 2001).

يمكن أن نلاحظ في الصورة (1) التغيير الذي طال صنافة بلوم (1956) على يسار الصورة التي تشكلت من مستويات صيغت صياغة اسمية، كما أعادت أندرسون تسمية المعرفة بالفعل يتذكر، كما يظهر على يمين الصورة في الصنافة المعدلة (2001)، ويفهم بدل الفهم، ويطبق بدل التطبيق، ثم يحلل بدل التحليل، بالإضافة إلى تغييرها ترتيب التقويم الذي يعتلي رأس هرم صنافة (1956) ليقابله الفعل "يقوم" في صنافة (2001)، الذي احتل الرتبة ما قبل الأخيرة في هذه الصنافة؛ ثم اقترحت مصطلحا جديدا يتجلى في "يبتكر" الذي يعتلي الصنافة المعدلة ويقابله التركيب في الصنافة القديمة.

---

[1] حدوش عبد المجيد، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، مجلة معارف تربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة، مجلد1، عدد6، 2016، ص ص 35-47.

[2] عباس مها فاضل، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها أسئلة امتحان مادة التاريخ، مجلة مركز البحوث التربوية النفسية، جامعة بغداد، العراق، المجلد 5، العدد16، صص288-325.

وسواء أخذنا بالصنافة القديمة أم المعدلة فإن الهدف منهما يبقى تكييف السؤال الديداكتيكي مع الأهداف والقدرات المراد قياسها في كل نشاط تعليمي تعلمي، والتي يكون مجمله هو أن يكون المتعلم قادرا على أن يتذكر، أو يفهم، أو يطبق، أو يحلل، أو يقوم، أو يبتكر، وكما يبدو فهي قدرات تتراوح بين البساطة والتعقيد؛ إذ القدرة على التذكر أبسط من القدرة على التحليل والابتكار على سبيل المثال. ولأن دراسات كثيرة تشير إلى أن صياغة السؤال الديداكتيكي ليست عملية عشوائية، كما نجد عند دروزة (2005)، التي ترى أنه لا ينبغي للمدرس أن يصوغ الأسئلة على مزاجه، بل لابد من تخطيط منبثق من الأهداف التعليمية التعلمية ومنسجم مع زمن التعلمات[1]. كان من الضرورة الوقوف عند استراتيجيات تدبير السؤال الديداكتيكي المعاصر.

2. استراتيجيات تدبير السؤال الديداكتيكي المعاصر

ترتبط نجاعة السؤال الديداكتيكي وفعاليته باستراتيجيات تدبيره التي تذهب الأبحاث التربوية إلى عرض استراتيجيات تدبيره داخل الفصل الدراسي، ولأن المقام لا يتسع لعرض هذه الاستراتيجيات بالتفصيل كما وردت عند نورتن (1980) Norton، وأورستين (2000) Ornstein على سبيل المثال، فإننا سنعمل على تقسيم هذه الاستراتيجيات لتشمل ثلاث مهارات، على النحو الذي ذهب إليه يونغ (2017) yang، وهي: مهارة التخطيط القبلي للسؤال، ثم مهارة تدبير طرح السؤال، وختاما مهارة التغذية الراجعة بعد طرح السؤال.

1.2. مهارة التخطيط القبلي للسؤال:

سبقت الإشارة إلى أن صياغة الأسئلة ليست عملية عشوائية؛ لذلك وجب التخطيط القبلي للأسئلة المراد طرحها على شكل سيناريو تخييلي يبنى يطرح فيه المدرس سؤاله، ويفترض جواب المتعلم فيدونه كذلك، أو السؤال الذي يمكن أن يطرحه المتعلمون، ويُعِد له المدرس إجابة مسبقة، ويمكن تضمين ذلك في جذاذة الدرس أو بطاقة خاصة للأسئلة. وتتطلب هذه العملية المسبقة لبناء السؤال الديداكتيكي احترام أربعة عناصر أساسية؛ أولها: تحديد الأهداف؛ حيث يجب أن يتوافق هدف طرح السؤال مع أهداف النشاط التعليمي التعلمي، وكل سؤال ينبغي أن يرتبط بهدف يخدم القدرات والكفايات المؤطرة للتوزيع الدوري أو السنوي للدروس الصفية[2]؛ فعلى سبيل المثال، في درس القراءة،

[1] دروزة أفنان نظيرة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005، ص 47.

[2] Yang Hao, A Research on the effective questioning strategies in class. science journal of éducation. vol. 5, no. 4, 2017, pp. 158-163.

يجب على التخطيط لأنواع مختلفة من الأسئلة، ذات مستويات مختلفة، تشمل أسئلة التأطير والملاحظة، ثم أسئلة الفهم والتحليل والتركيب.

وبعد ذلك يأتي ثاني هذه العناصر وهو: انتقاء السؤال المناسب؛ إذ لا يمكن للمدرس أن يستمر في طرح جميع الأسئلة المخطط لها، وإلا فإن ذلك سينعكس سلبا على زمن التعلمات، يقول يونغ: "لتحقيق أهداف الدرس بالكامل خلال الوقت المحدد، يجب على المدرسين التركيز على طرح الأسئلة الهامة بدلاً من اختيار الأسئلة التي يمكن للمتعلمين الإجابة عليها بسهولة"[1]، ويحدث أحيانا أن يستنزف سؤال عشوائي وقتا طويلا من زمن التعلمات، ويستحسن أن تكون الأسئلة دقيقة وموجهة للمتعلمين فعوض أن يوجه المدرس المتعلمين للإجابة عن تمرين معين مدرج في الكتاب المدرسي، على سبيل المثال، يجب عليه أن يصوغ أسئلة من قبيل: كيف يمكنك العصور على جواب للسؤال رقم ...؟ لماذا ستختار هذه الإجابة...؟ هل يمكن تطبيق العملية ذاتها على السؤال رقم كذا؟ هذا النوع من الأسئلة يقيس جوانب مختلفة لدى المتعلمين بنقلهم من استرجاع المعرفة إلى توظيفيها في سياقات مختلفة.

أما ثالث هذه العناصر فيتجلى في صياغة الأسئلة؛ إذ يجب أثناء صياغتها الأخذ بعين الاعتبار مدى إمكانية وجود إجابات متعددة، لذلك وجب تجنب الأسئلة التي تستدعي الإجابة بنعم أو لا، إذ "يفضل أن تكون الأسئلة محددة، بحيث تحفز على التفكير العميق لدى المتعلمين فتدفعهم إلى إثارة النقاش"[2]

ويبقى رابع هذه العناصر هو الزمن المخصص لكل سؤال، إذ يوصى بمنح الوقت الكافي لكل سؤال، حسب درجة صعوبته، ويمكن هنا الاستعانة باستراتيجيات من قبيل: استراتيجية "مُهلة التفكير"[3](Thinking Time) التي لا تقل عن ثلاث ثوان تُترك للمتعلمين عند طرح كل سؤال، وأحيانا يُشار إلى كمية الوقت المخصص للتفكير قبل طلب الإجابة؛ ذلك أن طرح أسئلة، خاصة المعقدة، دون تخصيص مهلة للتفكير، سيتسبب في إخراج المتعلمين من تتبع سير بناء التعلمات، وفشل العملية التعليمية التعلمية.

وخلاصة القول يحتاج المدرس في التخطيط القبلي للسؤال إلى الإلمام بمهارة تحديد أهداف كل سؤال ديداكتيكي، بالإضافة إلى الانتقاء المناسب للسؤال، علاوة على إتقان صياغة السؤال

---

[1] Yang Hao, A Research on the Effective questioning Strategies in Class, op. cit, p160.

[2] Ibid, p160.

[3] Stahl, R. J. ED370885 1994-05-00 using think-time and wait-time skillfully in the classroom. eric digest, 1994.

الديداكتيكي، وأخيرا استخدام استراتيجية منح مهلة للتفكير عند طرح كل سؤال حسب نوعيته ودرجة صعوبته، فإذا أتقن المدرس هذه المهارة تمكن من التخطيط الفعال للسؤال الديداكتيكي، وسينتقل بعد ذلك إلى مهارة تدبير هذه الأسئلة داخل الفصل.

2.2. مهارة تدبير طرح السؤال:

تتعلق مهارة تدبير طرح السؤال الديداكتيكي بإتقان طرق الطرح داخل الفصل الدراسي؛ إذ إن جودة الأسئلة، وجودة طرحها عند كل نشاط تعليمي تعلمي، هي واحدة من العناصر الأساس في تحديد فعالية وجودة العملية التعليمية التعلمية. وإن تحفيز مستوى عال من التفكير لدى المتعلمين يبقى رهينا بمدى تطبيق مهارة تدبير طرح السؤال[1]. وعموما يتعلق إتقان هذه المهارة المبنية على سابقتها بترتيب الأسئلة قبل طرحها، وترشيح المتطوعين للإجابة، ثم ترشيح غير المتطوعين، وبعدها إعطاء الفرصة للجميع، ثم التحقيق وإعادة التوجيه، قبل طرح الأسئلة ذات المستوى العالي[2].

يتأتى ما سبق انطلاقا من البدء بأسئلة متدرجة تنطلق من الأسئلة المغلقة نحو المفتوحة، ومن الأسئلة ذات المستوى المنخفض قبل أسئلة المستوى العالي. والحرص أثناء طرح السؤال على ألا يحدَّدَ من سيجب عنه قبل طرحه؛ ذلك أن هذه العملية تُحدث توترا لدى المتعلمين وبالتالي يحتمل أن تكون الإجابة خاطئة أو غير دقيقة، إنما يحرص المدرس على طرح السؤال مع منح مهلة للتفكير، ثم انتقاء الإجابات من المتعلمين المتطوعين للإجابة، وبعدها ينتقي المدرس متعلمين غير متطوعين؛ بحيث يعلم أن سبب عدم تطوعهم راجع إلى طبع الخجل، في معظم الأحيان، وإن ترشيحهم من شأنه أن يزيد أعداد المنخرطين في الإجابة عن السؤال الموالي.

إن ما سبق سيدفع إلى إشراك كل المتعلمين في الإجابة عن الأسئلة بدل الاقتصار على المتعلمين النشيطين على الدوام، وهذا ما سيمكن من تعزيز التواصل بين جميع المتعلمين ومدرسهم، حيث يشعر الجميع بأنه له دور في الفصل، وليس متخلفا عن غيره من المتعلمين. وحتى إذا لم يستطع المتعلم الإجابة يمهِّره المدرس على مهارة إعادة توجيه السؤال؛ أي أن يعيد طرح السؤال الذي طُرح عليه بطريقته الخاصة على أحد زملائه، في إطار ما يسمى بالتحقيق وإعادة التوجيه (**Probing and redirecting**) أو أن يحقق معه المدرس كأن يقول له بعد سماع إجابته الخاطئة: حسنا لماذا تعتقد ذلك؟

---

[1] **Ganesan and all, Questioning techniques and teachers' role in the classroom, international journal of education, v8. n4, 2020, p45-49.**

[2] **Yang Hao, A research on the effective questioning strategies in class, op. cit, p161 ;**

أو ما هي الأسباب التي جعلتك تعتقد ذلك؟ إذا كان السؤال مغلقا أما إن كان مفتوحا فإن رد المدرس على إجابة خاطئة لسؤال من قبيل: ما رأيك في...هو: هذه وجهة نظر مثيرة للاهتمام، ولكن دعنا نبقى في سياق الدرس. حتى لا تتأذى ذات المتعلم ويشعر بالنقص أو الإهانة.

وأخيرا وجب ألا يغفل المدرس الأسئلة التي يمكن أن يختم بها درسه، بحيث تكون من المستوى العالي حتى يشعر المتعلم الموهوب أو المتفوق بأنه ما زالت تحديات تواجهه في الدرس وإن كان يبدو له بسيطا وغير ذي أهمية بالنسبة له، مما سيسبب جذب انتباهه وتطوير قدراته.

3.2. مهارة التغذية الراجعة بعد طرح السؤال:

يشير مصطلح التغذية الراجعة (Feedback) إلى أنها "عملية يتم بموجبها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجابته في النقاش الصفي، بشكل منظم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التبديل أو التغيير"[1]، وهي من المهارات الأساسية في التدريس، إذ تعمل على تقييم ردود المتعلمين في الوقت المناسب، ويتم تقديم هذه العملية بطرق مختلفة منها: الثناء، والتشجيع، والاقتباس.

إن الثناء على ردود فعل المتعلمين يعني الاعتراف بذواتهم، وهذا ما سيصاحبه زيادة الثقة لديهم، خاصة ذوي الصعوبات، فعلى سبيل المثال يمكن للمدرس أن يردف إجابة المتعلم بعبارات من قبيل: (جميل، ممتاز، إجابة رائعة كالعادة...) شريطة ألا يشعر المتعلم بأن هذا مجرد مجاملة، لذلك يمكنه أن يزاوج بين طرق التغذية الراجعة، فيوظف كذلك التشجيع، انطلاقا من عدم تجاهل الإجابات الخاطئة أو انتقاد المتعلمين والحط من قيمتهم، فيمكن أن يقدم مساعدات للوصول إلى إجابات أخرى، وحتى إن لم يستطيعوا ذلك يعيدون صياغة السؤال بطريقة أخرى، ليشعر المتعلم بأنه أسهم في بناء الدرس، أو يلجأ إلى استراتيجية استشارة صديق، وذلل بأن يرشح زميلا له ليجيب مكانه.

كما يمكن للمدرس أن يوظف الاقتباس كطريقة ثناء غير مباشرة على المتعلم، وذلك بأن يقتبس إجابات المتعلمين بين الفينة والأخرى، فيقول كما قال زميلكم، وينادي باسمه حتى يشعر بمشاعر الاعتراف، "فهذا من شأنه أن يعزز شعور الثقة لدى المتعلمين لتحقيق أهداف تعلم أعلى"[2]. وصفوة

---

[1] الزدجالية ميمونة، والشبيبي ثرياء سليمان، فاعلية استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية على الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد 7، عدد 3، 2013، صص305-339. ص309.

[2] Yang Hao, A Research on the Effective questioning strategies in class, op. cit, p161.

القول إن توظيف استراتيجيات السؤال الديداكتيكي المعاصر ينمي الثقة لدى المتعلمين فيحفزهم للتعلم، وذلك ما سينمي لديهم قدراتهم الفكرية، خاصة إذا كان التخطيط القبلي للمدرس ينبي على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى متعلميه، وبالتالي إعدادهم للاندماج في متطلبات مستقبلهم وتحدياته.

خاتمة:

نخلص إلى أن السؤال الديداكتيكي المعاصر يشكل دورا أساسيا في تحقيق جودة التعلمات في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين التي تملي على المدرسة المعاصرة أن تُعِد خريجين يتميزون بمهارات التفكير النقدي، والاتصال والتكنولوجيا، والعمل الجماعي، والقيادة وحل المشكلات...ذلك أن الأسئلة الصفية تنبني على استراتيجيات أن يكون المدرس ماهرا في التخطيط القبلي للسؤال، بالإضافة إلى حسن تدبير طرحه للسؤال، وأخيرا تمكنه من توظيف التغذية الراجعة بعد طرحه لكل سؤال. وكل ذلك من شأنه أن يضفي معنى على التعلمات بعد أن يجد المتعلم ذاته فيما يتعلمه.

بيبليوغرافيا

-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط2005.

-الراغب الأصفهاني، مفردات في غريب القرآن، تحقيق: نور محمد، أصح المطابع، كراتشي، باكستان، ط 1380ه.

-الزدجالية ميمونة، والشبيبي ثرياء سليمان، فاعلية استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية على الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد 7، عدد 3، 2013.

-حدوش عبد المجيد، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، مجلة معارف تربوية، لمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة، المغرب، مجلد1، عدد6، 2016.

-دروزة أفنان نظيرة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005.

-سلطان، سلوى بنت عبد الأمير، مهارة طرح الأسئلة الصفية، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، العراق، ع67، 2011.

-شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي، للأهل والمعلمين، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2009.

-عباس مها فاضل، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها أسئلة امتحان مادة التاريخ، مجلة مركز البحوث التربوية النفسية، جامعة بغداد، العراق، المجلد 5، العدد16.

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R, A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives, longman, new york, 2001.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. handbook i: cognitive domain. ny, ny, longmans, green, 1956.
- Ganesan and all, Questioning techniques and teachers' role in the classroom, international journal of education, v8. n4, 2020, p45-49.
- Le grande larousse illustre, dictionnaire encyclopédique, volume3/a, paris, 2005.
- Stahl, R. J. ED370885 1994-05-00 using" think-time" and" wait-time" skillfully in the classroom. eric digest, 1994.
- Toyin Tofade, Jamie Elsner, Stuart T Haines, Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool, american journal of pharmaceutical education 2013; 77 (7) Article 155.
- Yang Hao, A research on the effective questioning strategies in class. science journal of education. vol. 5, no. 4, 2017, pp. 158-163.

تشكل ونمو الهوية المهنية لدى المدرسين المغاربة: دراسة نفسية اجتماعية

☜ **إيمان باهي**

تحت إشراف الأستاذين:

حميد بودار وأحمد البوعزاوي

كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة،

جامعة محمد الخامس، الرباط

تقديم

إن الهويّة المهنيّة للمدرّس لها طبيعة مركّبة وديناميكيّة ومستمرّة وليست ثابتة، حيث تتأثّر بمجموعة من العوامل الشخصيّة والاجتماعيّة والمهنيّة، كما أنّها تشمل أبعادا وجوانب متعدّدة متداخلة فيما بينها. إذ تتأثر بمجموعة من العوامل التاريخيّة، والاجتماعيّة، والنفسيّة، والثقافيّة (Cooper & Olson, 1996)[1]. وتمثّل الهويّة المهنيّة جانبا من جوانب هويّة الشخص النفسيّة والاجتماعيّة، وتنحصر في نمط التفاعلات التي يقوم بها الفرد في سياقات اجتماعيّة خاصّةٍ مرتبطةٍ بدوره المهنيّ[2]. كما تتأثّر الهويّة المهنيّة للمدرسين بالتغيّرات التي تطرأ على العمليّة التعليميّة، مثل تعديل المناهج أو إدخال أساليب تدريس جديدة، مما يؤثّر على ثبات الهويّة المهنيّة ووضوحها واضطرابها (Beigaard et al, 2004)[3].

إشكاليّة الدراسة

يُنظر للهويّة المهنيّة في مجال التربية والتعليم من منظورات متنوّعة، فهناك من يعتبرها مجرّد تصوّرات المعلّم عن ذاته، حيث يتمّ تحديدي هذا التصوّر وتطوّره بناء على أسلوب تدريسه، وتطوّره الذاتيّ والشخصيّ ومدى مواكبته وتكيّفه مع تغيّرات المجال التربويّ والتعلمي. وأمّا حسب سميث وفريتز ومابالاين (Smith, Fritz & Mabalane, 2010)[4].

---

[1] Cooper, K., & Olson, M. R. The multiple 'i's' of teacher identity. in m. kompf, w. r. bond, d. dworet, & r. t.boak (eds.), changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge (pp. 78–89). london: falmer press, 1996.

[2] تمحري عبد الرحيم، الهويّة المهنيّة للمدرس: الأزمة وضرورة البحث، مجلة فكر ونقد، ع (12)، الدار البيضاء، المغرب، 2016. http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n12_09timahri.htm

[3] Beijaard, D., Meijer, P & Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. teaching and teacher education, 2004, 20, 107- 128.

[4] Smith, B., Fritz, E.&Mabalane ,V. A conversation of teachers: in search of professional identity. australian educational researcher, 2010, 37(2), 93- 106.

إن الهويّة المهنيّة للمدرّسين هي الإحساس الواعي بالذات، ويتمّ ذلك من خلال الأدوار التي يقوم بها المدرّس داخل وخارج بيئة المدرسة، وذلك في إطار السياق الاجتماعيّ والثقافيّ للمجتمع الذي ينتمي إليه. وأمّا الباحثون Smith، Fritz و Mabalane فقد قدّموا مفهوما شاملا للهويّة المهنيّة للمدرّس، إذ ينظرون للهويّة المهنيّة باعتبارها نتاج تفاعل بين ذات المدرّس وبيئته الاجتماعيّة والثقافيّة.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الورقة إلى للإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير السن لدى فئة الأساتذة بالمغرب؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير المستوى التعليمي لدى فئة الأساتذة بالمغرب؟

فرضيّات الدراسة

-الفرضيّة الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير السن لدى فئة الأساتذة بالمغرب.

-الفرضيّة الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير المستوى التعليمي لدى فئة الأساتذة بالمغرب.

أولا: الإطار النظريّ

-الهوية المهنية للمدرس

أشار إريكسون إلى أن مفهوم الهويّة يتضمّن استمرار التماثل واستمرار الاشتراك في بعض الصفات الأساسيّة مع الآخرين، حيث تتمّ عمليّة الحفاظ على الهويّة الفردية من خلال الصراع غير الواعي من أجل المحافظة على الصفات الشخصيّة والعمليّات المستمرّة التي تحافظ على هياكل الذات، هذا الصراع الداخليّ يتضمّن مواجهة معايير الهويّة الجماعيّة للجماعة التي ينتمي لها هذا الفرد[1]. ويؤكد إريك إريكسون في نظريّته على أنّ الهويّة المهنيّة رؤية تطوّريّة وديناميكيّة، وينظر إريكسون للمهنة على أنّها جزء لا يتجزّأ من هويّة الفرد، وليست مجرّد وظيفة. لذا فإن مقاربته تعطي أهمّيّة كبرى للجوانب النفسيّة والشخصيّة في تفسير وفهم الهويّة المهنيّة. من تلك التعريفاتِ تعريفُ عالم الاجتماع

[1] محمد السيد عبد الرحمان، المقياس الموضوعي لرتب الهويّة، دار قباء للنشر، القاهرة، 1998، ص14.

كلود دوبار للهويّة والذي يرى أنّها نتاج عمليّتين مزدوجتين: الأولى عمليّة المفاضلة والتي تهدف إلى تحديد ما يميّز شخصا عن غيره، والثانية عمليّة التعميم، والتي تحاول تحديد الصفات المشتركة داخل فئة مّا. وتعتمد هاتان العمليّتان على مفهوم التشابه والاختلاف مع الآخرين. وعليه، فبدون مراعاة عنصر التشابه والاختلاف في هاتين العمليّتين، لا يمكن أن تتشكل الهويّة.[1]

وقد اهتمّ الباحث **Renaud Sainsaulieu** بمصطلح الهويّة المهنيّة في كتابه "الهويّة في العمل"، حيث عرّفها بأنّها المعايير والقيم والقواعد والانتماءات المتعدّدة التي تشكل المرجعيات الأساسيّة التي يتم من خلالها تعريف أعضاء جماعة العمل. وتساعد هذه المرجعيّات أيضا في تفسير كيفيّة قيام الفرد أو الجماعة بمهامّهم وأدوارهم، وكيف ينظر إليهم زملاؤهم في العمل. وبهذا ارتبط مفهوم الهويّة المهنيّة عند **Renaud Sainsaulieu** بالجوانب الاجتماعيّة والثقافية داخل بيئة العمل[2]. وتتميّز رؤية **Renaud Sainsaulieu** بتركيزها على البعد الجماعيّ للهويّة المهنيّة، فهو لا ينظر إليها كظاهرة فرديّة منعزلة، بل كنتاج اجتماعيّ وثقافيّ يتشكّل ضمن سياق التفاعلات والعلاقات الاجتماعيّة في بيئة العمل؛ لذا فالمقاربة الاجتماعيّة والثقافيّة هي المحور الأساسيّ الذي يميز نظريّته حول الهويّة المهنيّة.

ولم يقف الأمر عند هذا الحدّ، بل وُجد من يرى أن الهويّة المهنيّة للمدرّس عبارة عن سيرورة تتميّز بعنصرين أساسين: التطوّر والديناميكيّة، فينظر لها على أساس أنها نتاج تفاعل ديناميكيّ مستمرّ بين المدرّس وبيئته المهنيّة، وهذا هو الطرح الذي يقدّمه (**Chong, Ling & Chuan, 2011**) عن الهويّة المهنيّة للمدرّس بأنها تنموّ وتتطوّر بمرور الوقت، حيث تشمل مجموعة المهارات والقيم والمعارف التي يكتسبها، والتي تعدّ ضروريّة لممارسة المهنة... كما تشمل هذه الهويّة المهنيّة للمدرّس المواقف التعليميّة التعلّمية التي تؤثّر في تطوير المعرفة الشخصيّة والوظيفيّة للمدرّس[3].

ثانيا: إجراءات البحث

-عيّنة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 100 أستاذ من أساتذة التعليم الابتدائي والثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس مختلفة من المغرب. من خلال نتائج الاستبيان، يتضح أن عينة الدراسة تضم 59 استاذًا (بنسبة 59٪) و41 استاذة (بنسبة 41٪). بالنسبة للفئة العمرية، فإن

[1] كلود دوبار، أزمة الهويات، ترجمة رندة بعث، المكتبة الشرقية، ط 01، لبنان، 2008، ص 19.

[2] **Sainsaulieu. R, Identité au travail, presse de la fondation nationale des sciences politiques, paris, 1988, p14.**

[3] **Chong, S., Ling, L. & Chuan, G. Developing student teachers professional identities – an exploratory study. international education studies, 2011, 4(1), 30- 38.**

أغلبية المشاركين في الدراسة (56٪) يتراوح أعمارهم بين 31 و40 سنة. بالنسبة لمستوى التعليم، يلاحظ أن (45٪) من العينة التي تم دراستها حصلوا على شهادة البكالوريوس، ويلي ذلك (42٪) من العينة حصلوا على شهادة الماجستير. وبالإضافة إلى ذلك، نلاحظ أن معظم الأشخاص في العينة (59٪) يعملون في التعليم الثانوي. وفيما يتعلق بالخبرة، نلاحظ أن غالبية المشاركين (65٪) لديهم أقل من 10 سنوات من الخبرة.

-المنهج وأدوات الدراسة

تبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لاختبار فرضياتها. قامت بإعداد استبانة تتألف من ثلاث أجزاء رئيسية في مقياس للهوية المهنية: الأول يتعلق بالانتماء المهني، والثاني هو الكفاءة المهنية، والثالث هو الالتزام المهني. وشملت الاستبانة خمسة أسئلة في كل جزء بمجموع يصل خمس عشر سؤالًا. تم استخدام مقياس ليكرت بخمس درجات لتحديد مستوى الموافقة على العبارات، وذلك وفقًا للمتوسطات الحسابية ومستويات الأهمية المشار إليها في الجدول المرفق.

الجدول 1: المتوسطات الحسابية ومستويات الأهمية في مقياس ليكرت

المتوسط الحسابي	مستوى الأهمية
1- 2.33	متدني
2.34- 3.66	متوسط
3.67- 5	مرتفع

-عرض النتائج ومناقشتها

▪عرض النتائج

تم تحليل المتوسطات والانحرافات المعيارية للأوزان المتوسطة، وتقدير أهمية كل سؤال فيما يتعلق ببُعد الهوية المهنة. ووجدت الباحثة نتائجها كما هو مبين في الجداول رقم 2.

جدول رقم 2: الانتماء المهني للأساتذة

المحور الثاني: مقياس الهويّة المهنيّة				
ر.م	البعد الأول: الإنتماء المهنيّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميّة
1	أشعر بالفخر لانتمائي لمهنة التّعليم.	2.1700	1.10147	متدنّي
2	أتحدّث بكل اعتزاز عن مهنتي كمعلّم أمام الآخرين.	2.2800	1.09249	متدنّي
3	أشعر أنّ مهنة التّدريس مناسبة لشخصيّتي وميولي.	2.1400	1.20621	متدنّي
4	أحرص دائمًا على إظهار جوانب التميّز والاحترافيّة في مهنة التّدريس.	1.9000	.81029	متدنّي
5	أتحمّس لحضور المؤتمرات والنّدوات التّربوية والتّعليمية.	2.5300	1.13222	متوسّط
	إجماليّ البعد	2.2040	1.03122	متدنّي

تشير البيانات الموجودة في الجدول رقم 2 إلى أن متوسط بُعد الانتماء المهني للأساتذة يبلغ 2.20 وهو منخفض الأهمية. كما تم تسجيل أقل نسبة موافقة في العبارة رقم 4 التي تتعلق بإظهار جوانب التميز والاحترافية في التدريس بمتوسط حسابي يصل إلى 1.9. بالمقابل، تم تسجيل أعلى متوسط حسابي للعبارة رقم 5 بخصوص حضور المؤتمرات التربوية وبلغت نسبته 2.53.

جدول رقم 3: الكفاءة المهنية للأساتذة

المحور الثاني: مقياس الهوية المهنية			
البعد الثاني: الكفاءة المهنية	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الاهمّيّة
أشعر بثقة كبيرة في قدراتي على أداء مهامي التّدريسية بنجاح.	1.6100	.64971	متدنّي
أمتلك المهارات والكفاءات التّدريسية اللازمة لمهنة التعليم.	1.7200	.55195	متدنّي
أستطيع توظيف أساليب تّدريس متنوعة بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.	1.9200	.66180	متدنّي
أستطيع تقييم أداء طلبتي بموضوعيّة وعدالة.	1.9100	.65281	متدنّي
أحرص دائمًا على تطوير معارفي ومهاراتي التّدريسية من خلال التعلم المستمر.	1.9600	.87525	متدنّي
إجماليّ البعد	1.8240	.63455	متدنّي

يبين الجدول رقم 3 أن المتوسط الحسابي لبُعد كفاءة المعلمين المهنية بلغ 1.82 وهو ذو أهمية منخفضة. تم تسجيل أدنى نسبة موافقة على العبارة رقم 1 المتعلقة بالثقة في القدرات على أداء المهام التدريسية بنجاح بمتوسط حسابي يبلغ 1.61. بالمقابل، حصلت العبارة رقم 5 التي تتعلق بتطوير المعرفة والمهارات التدريسية على أعلى متوسط حسابي يصل إلى 1.96.

جدول رقم 4: الالتزام المهنيّ للأساتذة

المحور الثاني: مقياس الهويّة المهنيّة			
البعد الثالث: الالتزام المهنيّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الاهمّيّة
ألتزم بحضور الدوام المدرسي وعدم التغيب إلا للضرورة.	1.2500	.55732	متدنّي
أحرص على الالتزام بمواعيد بداية ونهاية الحصص الدراسية.	1.3300	.62044	متدنّي
أكرس وقتي وجهدي للإعداد الجيد للدروس وتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.	1.9800	.79111	متدنّي
ألتزم بتنفيذ منهج المادة الدراسية حسب الجدول الزمني المحدد.	1.8900	.69479	متدنّي
أشارك بفعاليّة في الأنشطة التدريبيّة لتنميّة كفاءاتي المهنيّة.	2.1400	.89916	متدنّي
إجماليّ البعد	1.7180	.65634	متدنّي

يوضح الجدول رقم 4 أن متوسط الالتزام المهني للمعلمين كان 1.71، وهذا يعتبر منخفض الأهمية. تم تسجيل أدنى نسبة موافقة على العبارة رقم 1 بشأن التزام الحضور المدرسي بمتوسط حسابي قدره 1.25. بالمقابل، حصل العبارة رقم 5 المتعلق بالمشاركة في الأنشطة التدريبية على أعلى متوسط حسابي وصل إلى 2.14.

▪**التحقق من الفرضيات**

الفرضيّة الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير السن لدى فئة الأساتذة بالمغرب.

أظهرت نتائج الجدول 5 وجود اختلافات غير ملحوظة بين المتوسطات الحسابية لعامل السن، حيث يكون أعلى متوسط حسابي في فئة الأعمار من 50 إلى 41، وأقل متوسط حسابي يقع في فئة الأعمار من 40 إلى 31.

جدول رقم 5: الفروق بين المتوسطات فى الفئة العمريه

المجال	العد	الوسط الحسابي	الانحراف المعيا ي
اقل من30	23	2.0725	.65100
31 – 40	56	1.8512	.60610
41 – 50	11	2.1818	.54495
المجموع	10	1.6000	.53978

يتضح من تحليل التباين في الجدول 6 أن قيمة ف المحسوبة (2.345) غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عامل السن ومستوى مقياس الهوية المهنية.

جدول 6: الفرق بين المستويات العمرية في مستوى مقياس الهوية المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه(ف) المحسوبة	Value. P المعنوية
بين المجموعات	573.2	3	858	345.2	078.
داخل المجموعات	120.35	96	366		
الاجمالى	693.37	99			

وبالتالي، يتعذر علينا قبول فرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة، من وجهة مدرسي المغرب، حول بعد مقياس الهوية المهنية تعزى لعامل (السن).

الفرضيّة الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير المستوى التعليمي لدى فئة الأساتذة بالمغرب.

تم استخدام اختبار ANOVA للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التعليم. وأظهر الاختبار أن هناك فرقًا يعتد به إحصائيًا في المتوسط بين فئة الإجازة وفئة الدكتوراه، حيث كان المتوسط أعلى لفئة الإجازة وأقل لفئة الدكتوراه.

جدول رقم 7: الفروق بين المتوسطات في المستوى التعلمي

المجال	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الباكالوريا	1	6667.1	0
الاجازة	45	1111.2	59033.
ماجستير	42	7937.1	62881.
دكتوراه	12	6111.1	48893.
المجموع	100	9133.1	61704.

يتبين من تحليل التباين من الجدول رقم 8 وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم ومقدار الهوية المهنية، مما يؤكد وجود علاقة بينهما ويستدعي قبول الفرضية الثانية القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير المستوى التعليمي لدى فئة الأساتذة بالمغرب.

جدول 8: الفروق بين المستوى التعلمي ومستوى مقياس الهوية المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه(ف) المحسوبة	Value.P المعنوية
بين المجموعات	519.3	3	173.1	295.3	024
داخل المجموعات	175.34	96	356		
الإجمالي	693.37	99			

خاتمة:

تناولت الدراسة موضوع الهوية المهنية لدى الأساتذة بالمغرب، دراسة نفسية اجتماعية، وحسب التحليل الاحصائي فقد تم التوصل إلى النتائج التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير السن لدى فئة الأساتذة بالمغرب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات مقياس الهويّة المهنيّة ومتغير المستوى التعليمي لدى فئة الأساتذة بالمغرب.

بيبليوغرافيا

-تمحري عبد الرحيم، الهويّة المهنيّة للمدرس: الأزمة وضرورة البحث، مجلة فكر ونقد، ع (12)، الدار البيضاء – المغرب، 2016.

-كلود دوبار، أزمة الهويات، ترجمة رندة بعث، المكتبة الشرقية، ط 01، لبنان، 2008.

-محمد السيد عبد الرحمان، المقياس الموضوعي لرتب الهويّة، دار قباء للنشر، القاهرة، 1998.

- **Beijaard, D., Meijer, P & Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. teaching and teacher education, 2004.**
- **Chong, S., Ling, L. & Chuan, G. Developing student teachers professional identities – an exploratory study. international education studies, 2011.**
- **Cooper, K., & Olson, M. R. The multiple 'i's' of teacher identity. in m. kompf, w. r. bond, d. dworet, & r. t. boak (eds.), changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge (pp. 78–89). london: falmer press, 1996.**
- **Sainsaulieu. R, Identité au travail, presse de la fondation nationale des sciences politiques, paris, 1988.**
- **Smith, B., Fritz, E. & Mabalane ,V. A conversation of teachers: in search of professional identity. australian educational researcher, 2010.**

تدبير الفروقات الفردية بين المتعلمين في الدرس الفلسفي أثناء بناء القدرة على المحاجة

☜ د. امبارك ايت خليفة
الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة
باحث في علم الاجتماع والفلسفة

تقديم

تماشيا مع الاهتمام الكبير الذي أولته الدولة لمنظومة والتكوين، حيث تم التركيز بشكل كبير على استراتيجيات تدبير الفروقات الفردية بين المتعلمين، هذه الأخيرة تنبع من طبيعة الاختلاف بين البشر، ونوعه في الطاقة والتحمل والاستيعاب، أو القدرات التحصيلية والأذاتية والتواصلية للفرد؛ وهو اختلاف طبيعي ومكتسب في آن واحد؛ فالطبيعي يعود إلى طبيعة وبنية الفرد البيولوجية، في حين المكتسب من الفروقات الفردية، يعود إلى مجموعة من المحددات من قبيل؛ التنشئة الاجتماعية والثقافية والحالة المادية والمعنوية للفرد كما للمجتمع والأسرة.

يكفي مثلا أن نقارن بين الفرد الذي يعيش في أسرة ميسورة ومثقفة ومنفتحة على محيطها الاجتماعي، مع الفرد الذي يعيش في أسرة على نقيض الأولى، فلا شك بأن الملاحظ -سواء الملاحظ العالِم أو غيره- ستظهر له فروقات فردية على العديد من المستويات من قبيل؛ مستوى التواصل وطريقة التفكير وتمثل العالم الخارجي والداخلي للفرد... الخ. ومنه فالفروقات الفردية طبيعية في التعليم والتربية، لذلك تم استحضارها مع نظريات التربية الحديثة وأصبحت جزءا من الأداء الصفي لا يمكن الاستغناء عنها في تحصيل جودته، كما أنها مكون من مكونات نظريات علم النفس المعرفي، ومفهوم من مفاهيم التدريس بالكفايات؛ لذا كان من الضروري التعاطي مع هذه البيداغوجيات نظريا وتطبيقيا في التكوين الأساس للأستاذ وأثناء ممارسته لعمله التربوي داخل الصف المدرسي.

في خضم هذه الأهمية التربوية والبيداغوجية التي أعطيت لهذه المقاربات، وخاصة المقاربة الفارقية؛ فإننا سنحاول الوقوف على طرق تدبير الفروقات الفردية من طرف أساتذة مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي أثناء بناء القدرة على المحاجة، من خلال رصد مدى نجاعة وسلامة تلك الطرق وأهميتها بالنسبة للتلميذ أو للتحصيل الدراسي التربوي بشكل عام، وخاصة إذا علمنا بأن هناك تمثلات مختلفة ومتباينة من طرف المتعلمين حول هذه المادة.

المحور الأول: البناء الاشكالي والنظري للموضوع:

قبل الشروع في تسليط الضوء على موضوع الدراسة هاته، لابد لنا في البدء من تتبع خطوات ومراحل لتحديد الجانب المنهجي والإشكالي للبحث، الذي يعد مدخلا لأي بحث تطبيقي، والذي يتيح للباحث الإحاطة الشاملة بموضوع بحثه ودفع عجلته نحو الأمام. كما هو معلوم يعتبر البحث العلمي قناة لاكتشاف الحقائق والمعارف المدروسة على أرضية الواقع، وبالتالي فإن تحديد المنهجية التي سيسلكها، سيساهم في بلورة تصور لمقاربة أي موضوع لاسيما في العلوم الاجتماعية[1]. من هذا المنطلق يمكن القول بأن منهجية البحث بمثابة خطة منهجية يسترشد بها الباحث أثناء إجراء عمله البحثي. وترجع نجاعة البحث وعلميته إلى مدى التحكم في الخطوات المنهجية على طول مسار البحث بدءا من المراحل الأولى للطرح الإشكالي وصولا إلى أخر مرحلة وهي نتائج البحث[2].

إن البحث في هذا الموضوع يقتضي تسليط الضوء على مختلف جوانبه، ومن هذا المنطلق يمكن صياغة الإشكالية العامة بناء على الشكل التالي:

إذا كانت القدرة على المحاجة في مادة الفلسفة تعد من أهم ما يجب اكتسابه لدى التلاميذ الثانوي التأهيلي، وإذا كان الفصل الدراسي يبرز تمايزات فردية خاصة، فإلى أي حد يستطيع الأستاذ تذويب الفروقات الفردية لتحيق بناء هذه القدرة بشكل يستجيب لجميع حاجيات التلاميذ؟ وما هي طرق واستراتجيات تدبير الفروقات الفردية من طرف أساتذة مادة الفلسفة أثناء بناء القدرة على المحاجة؟ وأين تتجلى أهمية مراعاتها بالنسبة للمتعلمين؟

❖تقنيات البحث الميداني:

1.تقنية الاستمارة:

تعتبر تقنية الاستمارة من أهم الوسائل البحثية، فنظرا لميزاتها المعروفة من قبيل توفير الوقت، وبعض المعطيات الكمية التي تمنحك فرصة المقارنة والقياس[3]، فإننا قمنا باستعمال هذه التقنية لجمع بعض المعطيات الكمية التي ستساعدنا لا محالة في قياس ومعرفة طرق تدبير الفروقات الفردية في ضوء تحليل النص الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي.

---

[1] طلال المجذوب، منهج البحث وإعداده، دراسة نظرية وتطبيقية، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، الكويت، 1993 ص 23.

[2] عبد الغني عماد، علم الاجتماع والبحث العلمي، الإشكالية، المنهج، المقاربات، دار الطليعة، بيروت، ط1 ،2016 ص38-

[3] صلاح الدين العلمي، منهجية البحث العلمي، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص112.

2.الملاحظة:

تعتبر تقنية الملاحظة من أهم التقنيات في البحث الميداني[1]؛ حيث تساعد الباحث بشكل كبير في ملاحظة بعض القضايا والسلوكيات التي لا يمكن استخلاصها بغير تلك التقنية[2]. وباعتبار موضوعنا يندرج ضمن مجال ومجتمع بحث معين، ونظرا كذلك لطبيعته، فإننا اعتمدنا بشكل كبير ومهم على تقنية الملاحظة الميدانية الموضوعية، حيث وقفنا من خلالها على بعض أشكال تدبير الفروقات الفردية داخل الدرس الفلسفي أثناء مهارة القدرة على المحاجة، عبر حضور بعض الدروس لقياس مدى نجاعة الطرق التي يعتمدها الأساتذة أثناء بناء القدرة على المحاجة ومدى ملاءمتها لأنواع الفروقات بين المتعلمين.

3.العينة:

جدول رقم 1: خصائص عينة المتعلمين

الفئات / المستويات	التلميذات (الإناث)	التلاميذ (الذكور)	النسبة
الجذوع المشتركة	5	5	%25
الأولى بكالوريا	7	8	%37,5
الثانية بكالوريا	8	7	%37,5
المجموع	40		%100

جدول رقم 2: خصائص عينة المدرسين:

الفئات	التكرار	النسبة
الأساتذة(الذكور)	**11**	**%33.73**
الأستاذات(الإناث)	**04**	**%67.26**
المجموع	**15**	**%100**

4.في معنى المحاجة

تعتبر المحاجة من بين أهم القدرات الفلسفية، فرغم أننا نجد الحجاج في بعض المواد الدراسية الأخرى كاللغة العربية وغيرها، إلا أن الحجاج في الفلسفة له خصائصه ومميزاته جعلته يكتسي هذه

[1] أبراش إبراهيم، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشرق للنشر والتوزيع، المغرب، 2006، ص،114 ما يليها.

[2] امبارك ايت خليفة، التمدن بالصحراء دراسة سوسيولوجية لمظاهر تكيف البدو مع المدينة، السمارة انموذجا، بحث لنيل شهادة الدكتوراه تحت اشراف لحسن حافظي علوي، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2020، ص76.

الأهمية. فهو يشكل اللبنة الأساس التي تبنى عليها كل منتجات الفيلسوف وأعماله؛ فإن كانت حجاجه قوية ومتينة؛ فإن عمله الفلسفي سيعتبر مثينا وقويا كذلك. لذلك فالمحاجة أسلوب يهدف إلى الدفاع عن قضية ما أو إبطالها، وينطلق من مقدمات معينة وصولا إلى نتائج محددة. وبالتالي فهي خطاب يتكون من مجموعة من الحجج المرتبة والمنظمة تصاعديا من حيث قوتها يستعملها المتكلم قصد التأثير على المخاطب[1]. هكذا إذن تعتبر المحاجة من الناحية الإجرائية بمثابة نموذج يجب تبليغه للتلاميذ قصد إكسابهم أدوات التفكير والتمرن النقدي على فعل التفلسف.

المحور الثاني: البيداغوجية الفارقية: مدخل تربوي لتدبير الفروقات الفردية

تعتبر البيداغوجية الفارقية مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروقات والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون والمتعلمات في وضعية عملية التعلم. وقد تكون هذه الفروق معرفية أو وجدانية أو سويسيوثقافية. تعمل هذه البيداغوجيا على تكييف التعلم والمقاربات وفق الفروقات الفردية بين المتعلمين، في المناحي العقلية والجسمية والقدرات والكفايات والميولات والرغبات والاستعدادات، حتى يتم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة الفعل التعليمي ومراعاة تعدد الذكاءات داخل جماعة القسم انطلاقا من عدم تجانسها وخلق التنوع فيها بناء على تنوعها الأصلي المبني على مكتسبات المتعلم السابقة. ذلك أن النمو يتوقف على تعلمات الطفل السابقة، و على مستوى النمو الذي وصل إليه الطفل.[2] وفي هذا إلى القول أن هذا المفهوم استخدم لأول مرة سنة 1973 عن طريق المربي الفرنسي "لويس لوغران" كمحاولة لتطبيق علم النفس الفارقي، وذلك من منظور علم النفس التربوي، ويتمثل ذلك في البحث عن آليات جديدة في التدريس، تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، ويعرف "لويس لوغران" البيداغوجيا الفارقية بأنها إطار تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى نفس الفصل على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف[3].

نلاحظ في هذا التعريف الأولي أن الأهداف مشتركة بين كافة تلاميذ الفصل الواحد، وإنما المتغيرات تتصل بالطرق والأساليب المعتمدة من قبل المدرس لتمكين كل الأفراد حسب اختلافاتهم

---

[1] عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من اجل ديداكتيك مطابق، السلسلة البيداغوجية 2 دار التفافة، المغرب، ط1، 1997 ص 40-43.

[2] الخالدي أديب، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص 55، وما بعدها

[3] حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، منشورات مجلة عالم التربية، الرباط. 2009، ص 83.

النفسية والمعرفية لتحقيقها. في حين أن "فيليب ماريو" حدد البيداغوجية الفارقية، كأنها بيداغوجية تربوية قابلة للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم، ويقترح "فيليب ماريو" على المعلمين أو الأساتذة أسلوبين يتفق كلاهما مع مبادئ البيداغوجيا الفارقية؛ ويتمثل الأول في ضبط هدف واحد لمجموعة الفصل مع إتباع أساليب مختلفة تفضي كلها إلى نفس الهدف، ويتمثل الأسلوب الثاني في تشخيص الثغرات الحاصلة عند كل تلميذ وضبط أهداف مختلفة تبعا للأخطاء الملاحظة.

يمكن القول إذن البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجية المسارات، هي البيبداغوجية التي تجعل لكل متعلم مساره الخاص في التعلم، فهي تؤمن بنتائج علم النفس المعرفي الفارقي، الذي يؤكد على اختلاف المتعلمين في القدرات العقلية والمعرفية والذهنية والميولات الوجدانية، والتوجهات الحس حركية، الشيء الذي يجعلهم غير متكافئ الفرص امام الدرس الواحد الذي يقدمه الأستاذ. وتجاهل هذا الأخير لهذا المبدأ يؤدي الى تفاوت في تحصيل المتعلمين، بحيث تساير البيداغوجية الفارقية الايقاعات المختلفة للمتعلمين وترفض الأنشطة الموحدة، إذ هي مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وايقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمين في وضعية التعلم. وقد تكون الفروق والاختلافات معرفية او وجدانية أو سوسيوثقافية، وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل طارا تربويا مرنا وقابلا للتغير حسب خصوصيات المتعلمين ومواصفاتهم.

المحور الثالث: طرق تشخيص وتدبير الفروقات الفردية بين المتعلمين

أكدنا فيما سبق أنه من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية، لا بد من مراعاة الفروقات الفردية ما بين المتعلمين، وخاصة أثناء بناء القدرة على المحاجة، حيث تختلف قدرات المتعلمين باختلاف أوضاعهم الاجتماعية والثقافية فضلا عن المعرفية، لذلك فلابد على الأستاذ أن يراعي تلك الفروقات؛ وذلك من خلال تدبيرها وفقا للطرق ذات الأهمية والجدوى الناجعة. فكل متعلم يمتاز عن أقرانه من حيث الاستراتيجيات المعتمدة خلال عمليات التعلم وبناء القدرات، أي على مستوى العمليات التي يبرمجها اعتمادا على مكتسباته المعرفية السابقة وذلك قصد الوصول إلى تحقيق هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية محددة، ومن تم يتوجب على المدرس قبل الشروع في بناء التعلمات التعرف على الاستراتيجيات التي يعتمدها المتعلم أثناء عملية التعلم ومساعدته على تطويرها واغنائها[1].

انطلاقا من العمل الميداني الذي قمنا به، تم التوصل إلى أن الطرق والأساليب التي يعتمدها الأساتذة في تشخيص وتدبير الفروقات الفردية جاءت كالتالي:

[1] شرقي محمد، مقاربات بيداغوجية، افريقيا الشرق، المغرب، 2010، ص 104.

جدول رقم 3: أساليب تشخيص الفروقات الفردية داخل الفصل الدراسي

أساليب تشخيص	التكرار	النسبة
الملاحظة	11	73%
الاستبيان	0	00
المقابلة	00	00
التقويم التشخيصي	04	27%
طرق أخرى	00	00
المجموع	15	100%

بناء على الجدول أعلاه، اتضح لنا أن الأغلبية العظمى من الأساتذة الذين شكلوا جزءا من عينتنا يستعملون طريقة أو أسلوب الملاحظة، من أجل تشخيص الفروقات الفردية بين المتعلمين أثناء بناء القدرة على المحاجة في الدرس الفلسفي، في مقابل 4% الذين يستعملون التقويم التشخيصي من أجل تحديد وتشخيص الفروقات. غير أن هذين الطريقتين من وجهة نظرنا غير كافيتين وخصوصا في ظل اختلاف وتنوع الفروقات الفردية ما بين المتعلمين كما أشرنا سابقا، فكيف للملاحظة مثلا أن تشخص للأستاذ(ة) الفروقات الفردية الوجدانية مثلا؟ ناهيك عن الفروقات الأخرى، لذا فمن وجهة نظرنا يجب على الأستاذ(ة) أن ينوع في طرق وأساليب تشخيص الفروقات الفردية، وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية من جهة، ورصد أهم حاجيات ومتطلبات المتعلمين من جهة أخرى، وهذا هو الغاية الكبرى التي يصبو إليها المنهاج التربوي المغرب.

جدول رقم 4: أنواع الفروقات الفردية بين المتعلمين

أنواع الفروقات الفردية	التكرار	النسبة
الفروق النفسية	02	33%.13
الفروق المعرفية	10	67%.66
الفروق الوجدانية	00	00%
الفروق السوسيوثقافية	02	33%.13
الفروق الاقتصادية	01	67%.06
المجموع	15	100%

انطلاقا مما توصلنا إليه في الميدان، عبر تقنيات البحث الميداني المعتمدة، اتضح لنا بأن هناك أنواع كثيرة ومختلفة من الفروقات الفردية بين المتعلمين، حيث يبين لنا الجدول أعلاه ذلك بشكل واضح. ومن بين أنواع هذه الفروقات؛ يمكن تسجيل الفروقات المعرفية بمعدل يقرب 77%، ويتضح ذلك بشكل كبير لدى تلاميذ الجذوع المشتركة؛ باعتبارهم حديثي العهد في علاقتهم المعرفية مع مادة الفلسفة، على خلاف باقي المستويات الدراسية. وتتضح حدة هذه الفروقات الفردية بين المتعلمين أثناء بناء القدرة على المحاجة، فانطلاقا من عملنا الميداني وخاصة أثناء الملاحظة الميدانية التي قمنا بها؛ تم تسجيل ذلك التنوع الكبير في الفروقات الفردية ما بين المتعلمين أثناء استخراج الأساليب أو البنية الحجاجية داخل النص الفلسفي. فأغلبية التلاميذ لا يفرقون ما بين الأسلوب والحجة في عينها، ناهيك عن تحديد وظيفتها أو طبيعتها داخل النص الفلسفي.

لكن السؤال المطروح هنا هو: في ظل تنوع الفروقات الفردية ما بين المتعلمين، ما هي الأساليب أو الطرق التي يعتمدها المدرس لتدبيرها وبالتالي لنجاح صيرورة العملية التعليمية التعلمية؟

جدول رقم (5): طرق تدبير الفروقات داخل الفصل الدراسي

طرق تدبير الفروقات	التكرار	النسبة
التعلم الذاتي	00	00
العمل بالمجموعات	02	33%.13
الطريقة الحوارية	13	67%.86
طرق أخرى	00	00
المجموع	15	100%

يمكن إرجاع ذلك من وجهة نظرنا إلى صعوبة اعتماد بعض الطرق الأخرى من قبيل تقنية لعب الأدوار، تقنية المجموعات...الخ، وذلك راجع بالأساس إلى ضعف الإمكانيات المتاحة من أجل ذلك، وخصوصا المعينات الديداكتيكية داخل الفصول الدراسية، مما يؤدي بمعظم المدرسين إلى استعمال الطرق المناسبة لذلك من قبيل؛ الطريقة الحوارية كما بينا سابقا. من جهة أخرى، يمكن إرجاع ذلك إلى ضعف التكوين البيداغوجي والتربوي للمدرسين، وخصوصا في ظل غياب التكوين المستمر. مع العلم أن النظام التربوي المغربي عرف قفزة نوعية مؤخرا على مستوى المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التدريس، وخاصة بعد تبني المقاربة بالكفايات التي تؤكد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية ما بين المتعلمين وتحسين طرق تدبيرها. لذلك طرحنا في عملنا الميداني على أفراد عينتنا وخاصة الأساتذة سؤالا يتعلق بأنواع المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تدبير الفروقات بين المتعلمين؛ فجاءت الأجوبة على النحو التالي.

جدول رقم (6): المقاربات البيداغوجية المعتمدة في الفروقات الفردية

المقاربات البيداغوجية	التكرار	النسبة
المقاربة المضامينية	07	67.46
الفارقية	01	67.06
الخطأ	02	33.13
الدعم والمعالجة	05	33.33
طرق أخرى	00	00
المجموع	15	100

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن هناك اختلاف ما بين الأساتذة في نوع المقاربة البيداغوجية التي ينبغي الاعتماد عليها في تدبير الفروقات الفردية ما بين المتعلمين، فما معدله 7 من 15 اعتبروا أن الاعتماد على تقنية التلقين والشحن المعرفي هي الطريقة الأنجع لتدبير الفروقات الفردية ما بين المتعلمين، حيث اعتبروا بأن الغاية الأساس أو الدور المحوري للمدرس هنا هو تلقين المتعلمين بعض المعارف الفلسفية عامة والأساليب الحجاجة على الخصوص، إلا أن هذه المقاربة المضامنية القائمة على الشحن المعرفي دون إكساب المهارات والقدرات للمتعلمين غير كافية من أجل إنجاح الغاية التي تصبو إليها المطامح التربوية المغربية من قبيل؛ إكساب المتعلم القدرات والمهارات والكفايات التي تؤهله للتعامل مع الوضعيات المشابهة التي يمكن له أن يصادفها في حياته اليومية.

جدول رقم (7): الطرق التي يفضل التلاميذ العمل بها أثناء بناء القدرة على المحاجة

طرق تدبير الفروقات	التكرار	النسبة
التعلم الذاتي	10	%25
العمل بالمجموعات	25	%62.5
الطريقة الحوارية	5	%12.5
المجموع	40	%100

بنظرة أولية يتضح لنا بأن الغالبية العظمى للمتعلمين يفضلون العمل وفق مجموعات داخل الفصل الدراسي، وخاصة أثناء بناء القدرة على المحاجة، حيث أن ما معدله 25 تلميذا وتلميذا عبروا عن رغبتهم العمل في مجموعات أثناء بناء هذه القدرة، أي ما نسبته 63% تقريبا في مقابل 25% فقط مهم من عبروا عن رغبتهم في التعلم الذاتي كطريقة لبناء القدرة على المحاجة، في حين جاءت الطريقة الحوارية التي يستعملها معظم الأساتذة كما بينا في الجدول في الاختيار الأخير بنسبة 13% تقريبا.

المحور الرابع: التحديات والعراقيل أثناء تدبير الفروقات:

في هذا المحور سنحاول أن نقدم بعض العراقيل والمشاكل التي تواجه الطرفين الأساسين في المثلث الديداكتيكي المعروف؛ وهما كل من المدرس أولا ثم المتعلم ثانيا، رغم علمنا بصعوبة عزل المكون الثالث وهو المادة، عن المكونين المذكورين، غير أن المقام الذي نحن بصدد الاشتغال فيه، لا سمح لنا بذلك، ما جعلنا نكتفي بالعنصرين الأساسين وهما كل من الأستاذ والتلميذ.

1. التحديات التي تواجه الاستاذ:

يبدو من خلال عرض النتائج أنه ثمة عدة صعوبات تواجه المدرس أثناء تدبير الفروقات الفردية، فإحصائيات الدراسة بينت مدى التداخل بين عدة عوامل أنجمت عن ظهور هذه الظاهرة البنيوية. في هذا السياق يبقى عامل الاكتظاظ المشكل الرئيسي نظرا لارتفاع عدد التلاميذ داخل الفصل الواحد واختلاف حاجياتهم وقدراتهم المعرفية، مما يؤثر سلبا على تدبير الفروقات الفردية. وتشير نتائج البحث أن طبيعة المقرر الدراسي يغلب عليه الطابع الكمي إذ يركز على كم المعلومات ولا يراعي النمو النفسي والمعرفي للتلميذ كمفهوم الإيديولوجيا والوهم بالنسبة لمستوى الأولى باكالوريا، فضلا عن ذلك يبقى هاجس الأستاذ هو إنهاء المقرر الدراسي.

توضح نتائج الفرضية الثالثة أن مساهمة المقرر الدراسي تبقى ضعيفة في سد حاجيات المتعلمين؛ ويمكن تفسير ذلك بالفجوة بين ما يدرسه التلاميذ في المقررات الدراسية وما يعيشونه من تجارب؛ ومنه فالكتاب المدرسي يشكل اغترابا بالنسبة للمتعلم وبالتالي فهو أداة لتكريس اللامساواة بين المتعلمين. يجب الإشارة فضلا عن ما سلف أن ضعف الوسائل والمعدات الديداكتيكية والوسائط التكنولوجيا الحديثة تشكل عائق أمام المدرس في احتواء الفروقات الفردية ولعل هذا ما لاحظنه في الوضعيات المهنية. إن المدرس هو أداة فعالة في تدبير الفروق الفردية بدءا من إدراكها والقدرة على تكييف المنهاج الدراسي وفقها، ومنه فمن الضروري استخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق الفردية بين التلاميذ وتكييفها مع البيئة المدرسية لتناسب قدراتهم، غير أن الملاحظة بالمشاركة كشفت مدى الاختلاف الحاصل بين الأساتذة في طرق التدريس المتبعة فهناك من يشتغل بالمقاربة بالكفايات وهناك من يشتغل بالمقاربة التقليدية.

الظاهر أن ثمة مفارقة كبيرة في طرق التدريس، فإحصائيات هذه الدراسة أوضحت مدى التناقض في طرق التدريس، فالمقاربة بالكفايات هي مجال لاشتغال المدرسين التي تعتبر المتعلم عنصرا فعالا و تعد الإطار النظري لهم في تخطيط الدرس الفلسفي، ومن جانب آخر فإن الحكم على مستوى المتعلم ينطلق أساسا من الحشو و الامتحانات ولعل هذا ما أوضحته الأرقام مما يفسر وجود خلل وظيفي في

طرق تدريسهم؛ ومنه فالنموذج التعليمي بالمغرب لم يتجاوز بعد النمط التقليدي، وهذا ما يسميه محمد أركون بإيديولوجية الصراع؛ نلمس هذا من خلال تلك المفارقة حيث تعمل البيداغوجيات الحديثة إلى جانب مضامين تقليدية على سبيل الذكر. في ضوء هذه النسبة المخجلة لضعف التكوين في مجال البيداغوجيا الفارقية نستطيع أن نجزم أن ذلك سينعكس سلبا على المتعلم باعتباره عنصرا رئيسيا داخل العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يتنافى مع مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يدعو في إحدى بنوده إلى ضرورة تطوير المناهج وتنويع الوسائل البيداغوجية.

2.الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء استخراج الحجاج

يلعب الحجاج دورا هاما في النص الفلسفي وفي تعلم التفلسف، فهو يشكل إلى جانب المفهمة والأشكلة الدعم الأساسي لإكمال بنية الدرس الفلسفي، فمن دون الحجة والبرهان ليس هناك سبيل للإقناع في النصوص الفلسفية. حيث نرى أن الفيلسوف من خلال الحجج والبراهين والأمثلة يحاول أن يتوصل إلى إقناع الآخرين بالأفكار التي يقدمها إليهم وهذا ما جعل هذا البحث يركز على تدبير الفروقات الفردية أثناء بناء القدرة على المحاجة. انطلاقا من هذه الدراسة يتضح على ضوء النتائج أن المتعلم يواجه صعوبات أثناء استخراج الحجاج ويعزى ذلك إلى صعوبة بعض النصوص الفلسفية التي لا تراعي العمليات الذهنية للمتعلم وبالتالي فإن المتعلم يكون غير قادر على فهمها مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي فالملاحظة بينت عدم تمييز المتعلمين بين الأساليب الحجاجية والروابط المنطقية، ثم صعوبة طرق تدريس بعض الأساتذة.

إن الاختلافات الفردية بين المتعلمين متنوعة مما يعكس بنية وصورة المجتمع المركب والمتداخل بين أنساقه المتعددة الاجتماعية والنفسية والاقتصادية فالأساتذة الذين لا يولون أهمية لذلك يجعل من بناء مهارة القدرة على المحاجة عملية ليست بالسهل ومنه فإن قدرة المتعلم على استخراج الحجاج في ظل الفروقات الفردية صعبة نوعا ما. وتشير نتائج البحث إذن أن المتعلمين يواجهون صعوبة في اكتساب التعلم، مما يبرز وجود خلل في الطرق المتبعة وهذا راجع إلى طبيعة البرامج والمقاربات المتبعة.

تجدر الإشارة أن قدرة المتعلم في استخراج الحجاج لن يتحقق لدى المتعلمين إلا من خلال التمارين الفلسفية التي تنجز داخل الصف أو خارجه لكن المتأمل في هذه التمارين يتبين الأهمية التي ينطوي عليها الاشتغال على الحجج في تعلم الحجاج الفلسفي، لكن ذلك يبقى غير كاف ما لم تتحول تلك التوجيهات أو غيرها من التوجيهات الخاصة بالتمارين الفلسفية إلى نماذج تطبيقية يمكن للمتعلمين إنجازها وتعلم أساليب الحجاج من خلالها. ومن ثمة فإن غياب التمارين قد ينجم عنه ظهور مشاكل في إنماء القدرة على المحاجة.

خلاصة

أكدت عدة دراسات على نحو لا يقبل الجدل، أن لكل فرد قدراته وميولاته واتجاهاته وحاجاته ومزاجه وانفعالاته وعواطفه، والمنهاج الذي يوضع على أساس أن المتعلمين جميعا يمكنهم التعلم بطريقة واحدة، وأن درجة ذكائهم وفهمهم متساوية، إنما يسير في الاتجاه التقليدي الخاطئ، الذي لا يحترم ما بين المتعلمين من فروق فردية أنتجتها عوامل متباينة. إن البحث الميداني الذي قمنا به بين أنه ثمة عدة أنواع الفروق الفردية بين المتعلمين، تساهم في تحديد طرق اكتسابهم المعرفة التي تنتجها المؤسسة التعليمية،

وقد تبين كذلك من خلال هذا البحث، أنه يجب المزاوجة بين مختلف الطرق والبيداغوجيات من أجل احتواء فعال لهذه الفرو قات، بالرغم من كون ذلك يبقى خاضع لعدة اكراهات؛ لأن الوسائل التعليمية لوحدها غير كافية، إذا كانت الفصول مكتظة عن اخرها، ولعل هذا ما أكده جل الأساتذة، مما يؤثر سلبا على إنماء المهارات الفلسفية كالمحاجة التي اهتم بها هذا البحث الميداني.

بيبليوغرافيا

- أبراش إبراهيم، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشرق للنشر والتوزيع، المغرب، 2006.
- أجبارة حمد الله، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط1، منشورات مجلة عالم التربية، المغرب، 2009.
- امبارك ايت خليفة، التمدن بالصحراء دراسة سوسيولوجية لمظاهر تكيف البدو مع المدينة، السمارة انموذجا، بحث لنيل شهادة الدكتوراه تحت اشراف لحسن حافظي علوي، جامعة محمد الخامس الرباط،2020.
- الخالدي أديب، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.
- شرقي محمد، مقاربات بيداغوجية، افريقيا الشرق، المغرب 2010.
- صلاح الدين العلمي، منهجية البحث العلمي، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر، 2003.
- طلال المجذوب، منهج البحث وإعداده، دراسة نظرية وتطبيقية، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، الكويت 1993.
- عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق، السلسلة البيداغوجية رقم 2، دار الثقافة، ط1، المغرب، 1997.

الدرس اللغوي بالثانوي الإعدادي
- التصور والمآزق -

☜ منصور التجنيدة
باحث بسلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير

تمهيد[1]

ليست اللغة أداة التواصل فقط بل هي ركن رَكين في هوية المجتمع التي لا ينفك ترسيخُها عن الأداوار الطلائعية للمدرسة، لذا أولت المجتمعات في سياستها اللغوية وأنظمتها التربوية عناية جُلّى لتدريس لغتها، ولما كان اكتساب لغة عربية سليمة لا يتحقق دون نسقها القاعدي، إذ لا قراءة ولا استيعاب ولا تحليل إلا بامتلاك ناصية النحو، فلا ريب أن الهندسة التربوية سَتُولي هذا المكونَ المكانةَ الحريّ بها ضمن النسق التربوي رؤيةً وتخطيطا وتعليما في جميع الأطوار الدراسية.

من هنا تتصل فرضية هذه الدراسة باحتلال الدرس اللغوي في التدريس الموضع الذي يمكِّن المتعلم من اللسان العربي من حيث طبيعة الدروس، وعدد الحصص المخصصة له. وبالنظر لاتساع مجال البحث سِلْكا (ابتدائي وإعدادي وتأهيلي) ومتنا (تعدد الكتب المدرسية)، نقتصر في هذه الدراسة على الثانوي الإعدادي لأنه مرحلة مفصلية في مسار التعلم.

ونتوسل في هذه القضية بمنهج تحليل المضمون عبر فحص الوثائق التربوية والمزاوجة بين الوصف والتحليل، وبسلك منهجية استقرائية تقارن بين ما قبل الميثاق وما بعده من حيث التصور الذي يبدو في المرجعية والكفايات والأهداف، وفي مضامين الدرس اللغوي نظريا وتطبيقيا، لهذا توزعت خريطةَ البحث أربعةُ مطالبَ على هذا النحو.

التصور: المرجعية والكفايات والأهداف

1- المرجعية: La référentielle

تنهض المنظومة التربوية في المجتمع بدور رئيس في التعليم والتعلم والتنشئة الاجتماعية والتربية على القيم، والتكوين والتأطير والبحث العلمي والابتكار وإعداد الأطر والموارد البشرية لكل القطاعات،

[1] أزجي وافر الشكر للأستاذين الفاضلين الدكتور مصطفى ماموني علوي على توجيهاته والدكتور رشيد كيناني على ملحوظاته القيمة، وللزميل الأستاذ عبد الله بلحسن على كرمه العلمي.

ويبقى إسهامها في حفظ الهوية الدينية والثقافية والحضارية الدور المركزي الذي تقوم به، لذا أولتها الدول المتقدمة الموضع الحريّ أن تحوزه، فرصدت لها العقول والخبراء ومختبرات البحث والأرصدة والإمكانات...وغيرها. ولما كانت اللغة وعاء الهوية بكل أبعادها، فقد توثقت صلة الهندسة التربوية والتخطيط والسياسية اللغويين بهوية المجتمع. فأين يظهر هذا الاتصال في موضوعنا؟

يرتهن تخطيط **planification** الدرس اللغوي واللغة العربية عامة في النسق التعليمي المغربي إلى مرجعيتين صريحتين دستورية وتربوية؛ مرجعية دستورية حددت طبيعةَ الهوية المغربية المتعددة الروافد، والتي يحتل فيها المكونان العربي والإسلامي مساحة كبرى[1]، والطابعَ الرسمي للعربية وتحمل الدولة مسؤولية حمايتها وتطويرها وتنمية استعمالها[2].

وتستمد المرجعية التربوية ركائزها من الخلفية الدستورية مستلهمة بذلك الثوابت الوطنية[3]، إذ أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مثلا على تأصُّل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد[4]، ودعا إلى التمكن من التواصل بلسان الضاد كتابيا وشفهيا[5]، وأقرّ بأهمية تحسين تدريسه[6]، وقد ظلت هذه الرؤية التربوية مشتركةً بين كل الوثائق التربوية المرجعية الفائتة[7] والراهنة[8]، لأنها -أي الرؤية- تمثل ثابتا يُستثمَر في ترسيخ الهوية اللغوية، وهذا لا يتحقق في المنظومة التربوية دون كفايات وأهداف تناسب هذا المبتغى.

---

[1] الأمانة العامة للحكومة، الدستور، مديرية المطبعة الرسمية، س. الوثائق القانونية المغربية، الرباط، ط.2011، ص.2.

[2] نفسه. ص.2.

[3] اللجنة الملكية الاستشارية للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، الرباط، أكتوبر 1999، ص.36.

[4] اللجنة الملكية الاستشارية للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص.7.

[5] نفسه. ص.7

[6] نفسه، ص.36.

[7] وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية، السلك الثاني من التعليم الأساسي، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، الرباط، 1990، ص. 7 و8.

[8] أنظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتجية للإصلاح 2015-2030، المغرب، الرباط، ص.8. و37، الأمانة العامة للحكومة، قانون إطار رقم 17 -51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، الرباط، المادة، 3، ص.5.

2- الكفايات والأهداف: Les compétences et les objectifs

أ. الكفايات Les compétences

إن الكفايات التي يحظى فيها البعدُ اللغوي بحضور وافر في الإعدادي ذات طابع تواصلي أولا ومنهجي ثانيا، فمن الصنف الأول نسوق:[1] إتقان اللغة العربية، والتمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، والقدرة على التواصل مع نصوص تنتمي إلى مجالات متنوعة، وإنتاج خطاب أو نص ينسجم مع مواقف تواصلية، والتواصل مع الآخرين والتعبير عن الرأي لإقناع المتلقي.

تُجمع هذه الكفايات على إتقان المتعلم اللغة العربية بضبط بِنية قواعدها، وتوظيفها توظيفا سليما في التواصل، وهي قدرات أساسية تسهم في تحقق الكفاية المنهجية التي نذكر من نماذجها:[2] قدرة المتعلم على اكتساب أدوات منهجية تساعده على محاورة مختلف النصوص ومحاكاتها وإدراك محتوياتها واستخراج عناصرها وتذوق مختلف أساليبها، وإقداره على استعمال بعض التقنيات المنهجية والمهارية في مساره التعليمي وسلوكه الاجتماعي، وتمكينه من منهجية ملائمة لتنظيم ذاته وثقافته في ارتباط تام مع معطيات المحيط.

ويظهر أن التصور التربوي المغربي أعطى حيزا مهما في تخطيطه اللغوي للكفايات التي تُكسب اللغة العربية عبر تضافر جميع المكونات، لتمكين المتعلم من العربية قراءةً وفهما وتحليلا وكتابة، انسجاما مع التصور الديداكتيكي للمنهاج التربوي[3]، بَيْد أن هذه النظرة الشمولية لمكونات اللغة العربية لا تَنفي وجود الدرس اللغوي في قلب العملية، لدوره في امتلاك السَنن العربي. فإلى أي حد ترجمت الأهداف هذه القناعة؟

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2009، صص.6 و7 و16 و17.

[2] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص.17.

[3] نفسه، ص.17.

ب. الأهداف: Les objectifs

حدد منهاج Curriculum اللغة العربية في الإعدادي جملة الأهداف ذات صلة ببحثنا، منها:[1] تعزيز مكتسبات المتعلم اللغوية والتواصلية والمنهجية التي حصل عليها في مرحلة السلك الابتدائي وإعداده للسلك الثانوي التأهيلي، وتمكنيه من استضمار الظواهر اللغوية في بعدها الوظيفي.

يبدو من كل ما تقدم -في هذ المبحث- أن المرجعية التربوية تتأسس على الدستورية، وكلاهما تستحضران هوية المجتمع المغربي، وهي الرؤية ذاتها التي تؤطر النسق التعليمي، وهو ما ضَمِن انسجام الأسس التي ينطلق منها التصور اللغوي في السلك الإعدادي الذي يتوخى تكوين متعلم بمواصفات Caractéristiques قِيمية واجتماعية تتصل بالجانب العقدي والأخلاقي والسلوكي والوطني والحضاري[2]، وأخرى ترتبط بالمضامين والكفايات، مما لا يختلف مع الأهداف التي جاءت في الوثائق التربوية قبل الميثاق الوطني[3] الذي لا تتحقق أجرأة مرتكزاته ودعاماته دون مضامين.

3- مضامين الدرس اللغوي في الإعدادي:

تحكمت في مضامين هذا المكون ثلاثة شروط ليتحقق اكتساب العربية، وهي: الشرط المعرفي، والشرط القرائي والشرط الوظيفي، مما يعكس شقين اثنين؛ شق نظري يدعم المتكسبات اللغوية وتعلم أخرى جديدة، وشق إجرائي يتغيى تمرين المتعلمين على تطبيق الظواهر اللسانية المدروسة[4]، لذا تقضي هذه الرؤية اللغوية فحص برنامج الدرس اللغوي في مستويين:

- **المستوى النظري:**

أبقى البرنامج اللغوي للسنة الأولى إعدادي [5] على الدروس عينها التي كانت قبل الميثاق، وحافظ على انتظامها ضمن خمسة محاور، هي: دروس الصرف، والإعراب والبناء، والمعارف، والجملة الاسمية، والجملة الفعلية، ويتضح أن عددا منها مقرر في الابتدائي، والغاية من هذا الترداد تثبيته ضمن الرصيد

---

[1] نفسه، ص.15 و16.

[2] *وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، 1\12.*

[3] الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي، وثائق تربوية خاصة بمادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، 1992م، ص .6 و7.

[4] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص.42.

[5] وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، المغرب، الرباط، 3\12 و13.

اللغوي مع تعميق البعض بدراسة جزئياته، لكن اللافت للانتباه هو تجميع درسيْن لغويين أو أكثر في حصة واحدة أحيانا من قبيل درسيْ مزيد الثلاثي ومعاني صيغ الزوائد[1]، ودروس المجرد والمزيد والميزان الصرفي[2].

وقد أفرز هذا التجميع تكديس القواعد الصرفية، وتشتت ذهن المتعلم بين أكثر من درس، وعدم مناسبة هذا الضمّ القدراتِ المعرفيةَ والذهنيةَ للمتعلم، لاسيما ضبط التحولات التي تطرأ في تصريف بعض أصناف الفعل، وعدم اختتام الحصة بتقويم نهائي لعدم كفاية السقف الزمني، لذا تطرح إكراهات هذا المأزق التساؤل حول فعالية هذه الإجراءات في تحقيق الكفاية اللغوية. على خلاف هذا، أفرد البرنامج التربوي ما قبل الميثاق لكل درس لغوي حصة خاصة به[3]، بل إن الذي قبله قسّم الدرس الواحد إلى حصتين كما هو الحال في اسم الإشارة واسم الموصول[4]،ما يسنح بوضعيات تعليمية تقويمية تكوينية ونهائية متعددة.

وإذا انتقلنا إلى برنامج الدرس اللغوي في الثانية إعدادي[5]، وجدنا أن الجمع في العملية التربوية تعليما وتعلما والديداكتيكية تخطيطا وتدبيرا بين درسيْن يُصادَف أحيانا هنا، إذ جمعت الهندسة التربوية بين درسي الجمع السالم بنوعيه[6]، بينما استقل كل منهما بحصة في البرنامج اللغوي السابق[7]، بل نقف على تقسيم الدرس اللغوي الواحد -في مقرر أسبق- إلى حصتين كجمع التكسير[8]، والنعت[9]، ودرس التصغير والنسبة[10]، بينما يُدبَّر التمييز في ثلاث حصص[11]. ويجد هذا التدرج جدواه في ملاءمة الدرس لمعارف المتعلم ومستواه الذهني والحصة الزمنية، والغاية تبسيط الدرس، لتعدد تفاصيله وقواعده التي

---

[1] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص.24.

[2] الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، مرجع سابق، 3\12.

[3] وزارة التربية الوطنية، الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي، وثائق تربوية خاصة بمادة اللغة العربية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، المغرب، الرباط، 1992م، ص .25.

[4] البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية، السلك الثاني من التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص .23.

[5] الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الاعدادي، مرجع سابق، 3\13.

[6] نفسه. ص.13.

[7] الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العالمين في السلك الثاني من التعليم الأساسي، وثائق تربوية خاصة بمادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص.8.

[8] البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية، السلك الثاني من التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص.25.

[9] الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، مرجع سابق، 3\13.

[10] وثائق في مادة اللغة العربية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك التأهيلي من التعليم الأساسي، ص.7.

[11] البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية، السلك الثاني من التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص .25.

يواجه فيها المدرس صعوبة تدبيرها والمتعلم عَنَتَ استيعابها في حصة واحدة، يُضاف إلى هذا حذف عدد من الدروس[1]، واستجد درس المذكر والمؤنث. فهل تسري الأجرأة ذاتها (الحذف والإبدال) على البرنامج اللغوي للمستوى الأخير في الإعدادي؟

انطلق البرنامج الدراسي في نهاية الطور الإعدادي بواحد وعشرين درسا[2]، غير أنه بعد خمسة أعوام حُذِفَتْ ثمانية منها[3]، أي بنسبة 38%، وليس من الغلو الإقرار أن بعض الدروس المحذوفة تستعصي على الاستيعاب عند عدد من المتعلمين لاسيما أن سَننها القاعدي يحوي الكثير من التفاصيل من قبيل إعمال المصدر، والإعلال، والإبدال، لكن ليس هذا مسوِّغا لإزالة الدرس برُمَّتِه، فَمِن الممكن الإبقاء على جزء منه إذا تعددت قواعده، أو التدرج في تعليمه بتقسيمه إلى حصتين أو ثلاث كما كان معمولا به، إذ لم ينفك البرنامج اللغوي القديم في هذا المستوى التعليمي عن هذا الخيار، فكان اسم الفاعل في حصتين، والمصدر في ثلاث حصص[4]، أو تعويض الدروس المحذوفة بأخرى تلائم أفهام المتعلمين، ولا شك أن لِمأزق الحذف هذا آثارا سلبية.

- **المستوى التطبيقي:**

تحتوي الحصة التطبيقية لهذا المكون أنشطة تعليمية تهم شكل جزء من النص وتمارين تطبيقية، وقد كانت قبل أجرأة الميثاق تُنْجَز في ساعة أسبوعية وتهم درسا لغويا واحدا، وهو ما جعل حصص الدرس اللغوي تنال ثلث الحصص: ساعتين من ست ساعات[5] الأولى نظرية والثانية تطبيقة، بينما طرأ تعديل كبير بأجرأة الميثاق الوطني، حيث أدى إنقاص الحصص الأسبوعية للعربية إلى تراجع مكون التطبيقات إلى حصة كل أسبوعين بتناوب مع الإنشاء.

ومن أثر هذا الإبدال الزمني تجميع درسين لغويين أو أكثر في حصة تطبيقة واحد، مما أضعف البعد الوظيفي، حيث يجعل هذا المأزق المتعلمين أمام درس تطبيقي واحد يهم أربعة دروس صرفية مثلا لا حصرا تتنوع قواعدها وتتباين تفاصيلها، مما يُعسر الفهم الأمثلَ عليهم ويُحْجِم استيعابهم الأسلم،

---

[1] وزارة التربية الوطنية، قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، دار النشر المغربية، المغرب، الدار البيضاء، 1997م، ط.6، ص. 176.

[2] أنظر مفردات البرنامج: وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، مرجع سابق، 3\13 و14.

[3] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة رقم 157، مديرية المناهج والحياة المدرسية، المغرب، الرباط، 2009م، ص.2.

[4] البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية، السلك الثاني من التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص .27.

[5] نفسه، ص .21.

ولا ينحصر الأمر على مستوى تعليمي واحد، بل يطول أغلب مستويات الإعدادي[1] على خلاف المقرر السابق حيث كان كل درس لغوي مستقل بحصة تطبيقية.

وبصيغة أخرى يعيق هذا المأزق البيداغوجي أجرأة التصور النظري للدرس اللغوي وتحقيق أهدافه، لعدم انسجام خطوات هذه الأجراة مع النوايا المصرح بها، فكيف يعلو مستوى هذه الأخيرة ونسعى إلى أجرأتها بخطوات لا تبلغ مطامحها؟ ولا شك أن تخطيطا لغويا -هذه بعض سماته- ستكون له آثار على الاكتساب اللغوي، وهو ما تؤكده طبيعة حوارات المتعلمين في الفصل الدراسي وكتاباتهم في الإنشاء والمراقبة المستمرة وغيرها من أشكال التقويم التربوي.

خلاصات:

من أهم الاستنتاجات التي يُفضي إليها التحليل الآنف ما يلي:

-انسجام التصور اللغوي المؤطِّر لتدريس اللغة العربية -المعبَّر عنه في الوثائق والتوجيهات التربوية قبل وبعد الميثاق- مع هوية المجتمع المغربي المحددة في الدستور.

-تطرح أجرأة هذا التصور بعد الميثاق في السلك الإعدادي إشكالا يبدو في التأثير الواضح لإزالة ثلث زمن تعلم لمادة اللغة العربية على الدرس اللغوي في الحصتين النظرية والتطبيقية بضمّ درسين أو أكثر في حصة واحدة على خلاف ما كان قبل الميثاق.

-وبالنتيجة تراجع البعد الوظيفي لهذا المكون وهو ما يُلمح في كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية في التواصل الشفهي والكتابي للمتعلمين.

أما الآفاق التي يمكن نُشدانُها فنذكر:

- توسيع مجال الدراسة ليشمل موقع الدرس اللغوي في المراقبة المستمرة من حيث طبيعة الأسئلة وعددها والنقط المخصصة له مقارنة مع مكوني النصوص والإنشاء.
- فحص إنجازات المتعلمين في الفروض الكتابية أو الامتحانات الإشهادية لرصد مدى تمكنهم من العربية، وسيكون لهذا الجانب بعدا تطبيقيا للدراسة يقف على طبيعة الأخطاء اللغوية وتفسير مسوغات ارتكابها.

[1] مرشدي في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الثانية من التعليم الإعدادي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء ط.2011م، ص.25 و26، الأساسي في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرباط، 2005، ط، ص.26 و27.

بيبليوغرافيا

- الأمانة العامة للحكومة، الدستور، مديرية المطبعة الرسمية، الوثائق القانونية المغربية، 2011.
- الأمانة العامة للحكومة، قانون إطار رقم 17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، دجنبر 2017.
- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الاعدادي، ج.1 و3، يونيو 2002م.
- اللجنة الملكية الاستشارية للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أكتوبر 1999م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرباط.
- مجموعة من المؤلفين، الأساسي في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرباط، 2005م.
- مجموعة من المؤلفين، المرجع في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، الدار المغربية للكتاب للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2004م.
- مجموعة من المؤلفين، مرشدي في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الثانية من التعليم الإعدادي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء ط.2011م.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2009م.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة رقم 157، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 10 نونبر 2009م.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، قطاع التربية الوطنية، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007.
- وزارة التربية الوطنية، الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي، وثائق تربوية خاصة بمادة اللغة العربية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، 1992م.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية، السلك الثاني من التعليم الأساسي، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، الرباط. 1990.
- وزارة التربية الوطنية، قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء،1997م، ط.6.
- وزارة التربية الوطنية، وثائق في مادة اللغة العربية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك التأهيلي من التعليم الأساسي، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، 1993م.

سيميولوجيا اضطرابات اللغة عند الطفل

☜ ترجمة: الدكتور عبد القادر محمدي

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

تقديم

إن الأعراض اللسانية التي تتم مصادفتها خلال التشخيص السريري (علامتها يستطيع الطبيب أن يكتشفها بالحس وحده)، يمكن ربطها مباشرة بعجز حسي أو حركي **sensoriel ou moteur**، حيث يحتمل أن تصنف داخل خانة نفسية أو نفسية عصبية، ومن هنا لا تقتصر صفة علم المرض **La pathologie** على مجال اللغة، إذ يمكن، أخيرا، أن تدرج ضمن إطار علم مرضي يسمى تجاوزا "خاصا باللغة". (...) غير أنه من الأهمية بمكان وصف، في البداية، الأعراض بطريقة مستقلة بمعزل عن الخانة السريرية التي تدمج ضمنها. (...).

وسنقف هنا عند أعراض قصورات متعلقة بالمستويات التالية:

1. المستوى المتعلق بالإدراك الحسي (أو الاستقبال)؛
2. فهم اللغة؛
3. مستوى الإنجاز والتطبيق؛
4. مستوى الصواتة **phonologie**؛
5. المستوى النطقي **prosodie**؛
6. مستوى التركيب السطحي **morphosyntaxe**؛
7. مستوى الاشتقاق وإعادة تركيب الكلمات **Lexique rappel des mots**؛
8. المستوى التداولي والدلالي.

إن المعرفة الجيدة بهذه السيميولوجيا أساسية أثناء عملية تقييم طفل ما. وباستحضارنا للنموذج النفسي اللساني العصبي **neuropsycholinguistique** (MNPL) الذي تم عرضه في الفصل 5 (شكل 5-1 وص 68-70) نستطيع موقعة مستوى (أو مستويات) الإصابة **l'atteinte** على مستوى الاشتغال الكلي للغة؛ حيث يتم توظيف الأرقام أثناء عرض هذا النموذج (لضبط مختلف المستويات الموظفة)، وسنعمل هنا على استحضار تلك الأرقام قبل وصف أية مجموعة من الأعراض.

1.عامل التلقي. قصورات الإدراك الحسية: المستوى الثاني (تلقي) النموذج "MNPL"

يعتبر امتلاك السمع أداة أساسية، وهو فضلا عن ذلك شرطا ضروريا رغم عدم كفايته في عملية تأويل المعلومات الصوتية وخاصة تلك المتعلقة باللغة الشفهية. إن هذه القدرة الأداتية، هذه "السلطة"، مطالبة بأن تكتمل عبر تعلم مهارة habilité خاصة ب "معرفة" ما.

يتعلم الطفل الصغير داخل محيطه الصوتي تقطيع عناصر محملة بمعاني. وتتضمن هذه السيرورة عمليات معقدة من الانتقاء، جمع وضم لمعلومات حاضرة وأخرى مخزنة في الذاكرة. تنطبق هذه القدرة المتعلقة بالإدراك الحسي، أو الاستقبال، على صخب الحياة اليومية (صوت عادي، تحضير وجبة، هاتف، محرك سيارة، إلخ)، فإذا لم يتم اكتسابها، أو إذا تم فقدانها بعد اكتسابها، نلاحظ عجزا سمعيا (عمه؛ فقد ملكة الإدراك السمعي). يوجد أيضا مستوى إدراكي حسي خاصا باللغة: إذ تداخل سلسلة من الأحداث الصوتية التي تشكل اللغة المتكلمة حيث من المفروض في الطفل أن يصل إلى تقطيع عناصر دالة: "papa" هي مختلفة عن "man-man"،"main"، هي مختلفة عن"pain"، ولكن أيضا عن "bain".

يرتبط تلقي دلالة الرسالة، بعد مرحلة أولى من التحليل، بالاندماج عبر قشرة الدماغ في هذه الاختلافات. نجد هذا المستوى ذو الخصوصية الشديدة يطرح، من بين طروحات أخرى، قدرات من التحليل الزمنية مكيفة مع الإشارة الصوتية للكلام؛ فالأعمال المنجزة من طرف Eimas ومتعاونيه(1971) تتجه صوب تبيان كون الطفل يتوفر مبكرا على قدرات تمييزية discrimination مكيفة مع البنية الصوتية للكلام (chapitre 3.cf). هذا فضلا عن كون هذه المرحلة الإدراكية الحسية تنطوي على سيرورة انتباهية، وقدرات لمعالجة الأحداث المقطعية وقدرات منتسبة للذاكرة mnésiques (Aram et Nation,1982,94).

يكون فهم اللغة مستحيلا في حالة فقدان ملكة الإدراك الحسي اللفظي التام، وذلك بالرغم من معرفة الأصوات الطبيعية في بعض الأحيان عبر حاسة السمع؛ وفي العمه الحاد يكون الفهم محدودا في بعض الكلمات المعزولة (الأصوات المحاكاتية التي هي مع ذلك تكون معروفة ويتم إعادة إنتاجها في بعض الأحيان). لقد تم تصنيف هذا النوع من العمه agnosie في غالب الأحيان بصفته مرضا مكتسبا مرتبطا بصرع épilepsie، (ch26)..

إلى جانب هذه العمهات البالغة الشدة، يمكن أن نصف حالات أخرى حيث، ميكانيزم المجموعة يتخذ مكانا، إذ تتم ملاحظة صعوبات مرحلية مع ذلك: فالطفل، مثلا، لن يدرك إلا متأخرا الفرق فيما بين المورفيم ch و S أو فيما بين T و D إلخ. (ولا يستطيع، إذن تحقيق إنجاز صحيح لهذه الحروف

الصوامت consommes في الكلمات). وفي بعض الأحيان لا يتم كشف الاضطرابات الإدراكية إلا خلال عمر الطفل المدرسي حينما نسجل أخطاء إملائية من نوع "cassé"- في مكان "caché"،"Toit" في مكان "doigt"، أو "cadeau" في مكان "gâteau". وعليه، فإن أي استخفاف أو تجاهل لهذه الاضطرابات ستكون له انعكاسات على مستوى بناء وتشكيل معجم مفردات اللغة بشكل واضح. لقد زكى هذا الطرح بعض المؤلفين باعتبارهم لضعف إدراك المؤشرات الزمنية للكلام كعامل توضيحي لاضطرابات خاصة بنمو اللغة (فصل 18 ص 264/263).

2.عامل التلقي. اضطرابات الفهم، مستوى3 [التلقي] النموذج "MNPL" [النموذج العصبي النفسي اللساني].

يمكن أن نلاحظ، فضلا عن انعكاسات العجز والقصورات التي تصيب المستويات الأولية، السمع، والثانوية، قدرات الإدراكات الحسية، اضطرابات متعلقة في مظهرها بفقر لساني خالص (المستوى الثلاثي). إن هذا النوع من العجز يمكن ألا يكون واضحا خلال فحص سطحي superficiel للطفل، ومعرض لخطر تجاهل واستخفاف المحيط.

وعليه فإن الاضطرابات التي تصيب فهم علامات التراكيب الشكلية، تلك المتعلقة بأسئلة مفتوحة (لماذا...؟ كيف...؟ ومتى...؟ الخ.)، أو تلك المتعلقة بالملفوظات المعقدة التي لا يتم وضعها بوضوح إلا عبر إقامة الدلائل المشكلة، خصوصا من أجل اكتشاف هذه الاضطرابات (Bishop,1979). إن اختيارات تقييم الفهم التي تم وصفها في الفصل 5(جدول 4) تسمح بالتوفر على معلومات متعلقة بمختلف مظاهر الفهم (المعجم السلبي، مظاهر التراكيب السطحية، فهم ملفوظ ما، حكاية ما الخ). ومن هنا لا يجب نسيان أن الفهم ينطوي على مقابلة الرسالة المستقبلة بالمعارف المندمجة سابقا، ومن تم ضرورة الأخذ بعين الاعتبار القدرات المعرفية للطفل والمحيط الذي ينمو داخله. ومن المفيد أخيرا إثارة الانتباه داخل صعوبة التلقي عن احتمال توقع عجز انتباهي مشترك.

3.متغير التعبير. الصعوبات و نواقص الانجاز أو اضطرابات التمفصل أو عسر النطق،مستوى 5 [تحقيق النموذج MNPL]

يتحقق تنظيم الحركات إلى حد ما بطريقة معقدة من منظور قصدي خاص بالإنجازات. فعلى المستوى الفموي Buccal، تكون بعض الإنجازات مرتبطة بوظائف أخرى غير النطق la phonation: الابتلاع déglutition، التنفس، إنتاج الصخب أو "التمطق clicks" المحاكي، و أخرى تكون مرتبطة مباشرة باللغة و ضرورية في تحققها. إنها الإنجازات المتمفصلة (أو الفونيتيكية). ويمكن لهذين النوعين من الإنجاز أن يضطربا بطريقة متزامنة concomitante، فعلى سبيل المثال تتم ملاحظة ابتلاع ما من

نوع طفولي بتزامن مع تمفصل عبر- أسناني (غير اعتيادي، على الأقل عند الطفل الكبير و عند الراشد) من نوع T، D، N، و Z. يتميز تعلم الإنجازات التمفصلية بواسطة سيرورة يمكن تلخيصها بالطريقة التالية:

توظيفنا للقدرات العصب- حركية neuro-motrices من أساس الجهاز النطقي للطفل الذي سبق أن تعرف على صوت لغوي ما، ويقوم بمفصلته لأجل إنتاجه، سواء معزولا، أو في مقطع لفظي syllabe، (جزء من كلمة بسيطة) أو داخل كلمة ما. تشكل هذه الانجازات موضوع تعلم متدرج progressif من طرف الطفل الصغير، تظهر بعض الحركات التمفصلية متأخرة جدا عن الأخرى(Chevrie – Muller et Coll, 1988, 74, voir aussi le chapitre 2 du présent ouvrage).

ينطوي التمفصل على المراقبة والتنسيق الدقيق لمجموع العضلات من أجل بلوغ ال "هدف" المتوقع؛ إذ من أجل إنجاز الحروف الصوامت les consonnes، فإن الأمر يتطلب إجراء دقيقا. حيث أن اختلالا بسيطا في وضع اللسان في مكانه يقود إلى خطأ ما، صامت سينتج في مكان صامت آخر (مثلا T مكان k، أو S مكان ch)، أو أيضا سيقود تمفصلا خاطئا إلى إنتاج صوت ما لا ينتمي إلى اللغة (كما هو الشأن بالنسبة للصامت S يمكن أن ينجز عبر تمفصل عبر- أسناني حيث ينظر إليه ك "زأزأة لفظ الجيم زايا" أو "فعل زأزأ" le stigmatisme inter dentale، أو كذلك ch ستتحقق عبر تسرب جانبي للهواء، ويمكن أن يحصل أخيرا لصامت مثل L أو R حذف بترتيب. ويتم التركيز على الخاصية الترتيبية لاضطرابات التمفصل التي تطرأ مهما كان السياق والصياغة (كلام عفوي أو إعادة). إن الاضطراب الإنجازي لا يتمظهر في الغالب إلا عبر الاكتساب المتأخر لحركة أو مجموعة من "الحركات التمفصلية". واستثناء إنه النموذج الصامت الذي لا يظهر إلا متأخرا شبه – كليا بين 4 سنوات و5 سنوات ونصف، إنها حالة ال" أطفال أثناء نطق حروف العلة«enfants à voyelles» " Normand et Chevrie–Muller (Le 1997). أخيرا فإن حركات تمفصلية "خاطئة"، في غياب تقويم نطقي، يمكن أن تستمر حتى لسن الرشد. وتوحد كل هذه الاضطرابات تحت اسم اضطرابات التمفصل أو عسر النطق.

فضلا عن ما قمنا به من وصف لأشكال عميقة من العمه اللفظي، يجب ذكر حالة الإنجازات اللفظية الحادة التي لا تسمح بأي تطور متعلق بالتعبير الشفوي أو فقط إنجاز لكلام محدود ببعض الكلمات الشديدة التحريف والتشويه. لكن هناك جدال صاحب وصف هذه الانجازات: لقد تم التشكيك في كون الإصابة المحدودة في هذا المستوى من الإنتاج الحركي التمفصلي يمكن أن تكون لوحدها السبب، في الوقت الذي يمكن أن يكون اضطراب في البرمجة الفونولوجية شريكا لها.(cf. plus speech bas : « apraxia of)

4.المتغير التعبيري. الإضطربات الصوتية أو اضطرابات الكلام: مستوى D4 إنجاز النموذج MNPL

تشكل أصوات الكلمات، أو الفونيمات (ساكنة ومتحركة)(voyelles et consonnes)، المستوى الأول من تنظيم اللغة . ويسمى هذا المستوى بالصواتي phonologique، (الموصوف في الفقرة السالفة) الذي يتطابق مع التحقق " المادي" لأصوات اللغة.

إن البرمجة، أي عملية اختيار الأصوات التي تدخل في بناء كلمة ما فضلا عن وضعها في تعاقب صحيح، يمكن أن تضطرب (جدول1- XIII)؛ بحيث أن العيوب والتشوهات المصاحبة للنمو الطبيعي للكلام(فصل2)، إذا ما استمرت من بعد المرحلة الطبيعية للاكتساب (يحتمل الحد المعقول أن يكون محددا في حوالي 5 سنوات) يجب اعتبارها كأمراض.

في فرنسا، الإصابة الفنولوجية الصواتية المعزولة تم وصفها عموما تحت اسم اضطراب الكلام أو تأخر الكلام.

جدول 1 -XII – أمثلة من العيوب الصواتية phonologies

- إدغام أو حذف Elisions / " ta" ل "table"/"vatu" ل " voiture"/"gaçon" ل "garçon".
- الضم أو الإضافة Adjonction / "bourouette" ل "brouette"،"crocrodile" ل "crocodile"،"castrole" ل "casserole".
- الاستبدال * Remplacement،"badane" ل "banane"، " saise" ل "chaise"."anumette" ل "allumette".
- إبدال(قلب):Métathèse (تغير حرف في كلمة بالتقديم أو التأخير)"kraçon" ل " garçon"،"valabo" ل " lavabo"،"formage" ل"fromage"،"riadateur" ل "radiateur"،"rapaplui" ل "parapluie".

يجدر، بداهة، أن يتم عزل كلينيكيا الادغام أو الحذف والاستبدال الذي سيكون على علاقة مع اضطراب التمفصل. (التعليق في نص هذا الموضوع). وعلى عكس ما تم تسجيله فيما يخص اضطراب التمفصل فإن الإصابة على المستوى الفونولوجي الصواتي لا تتضمن سوى صامتا محددا محتمل الإصابة بانتظام، مثل "chaise" ستحقق "saise" أو "saije" و"chauve-souris" ستعطي "sauve-souris"، لكن، عند نفس الطفل، ch سيتم إنتاجها بطريقة صحيحة في كلمة "chat" وفي "choux" والمقاطع les sylobes cho أو ché الخ. سيتم إعادتها بشكل صحيح.

لقد حددا Arma و Nation (1982 ص 153) الخصائص الأساسية للإصابات الصواتية phonologique في الجدول التالي:

جدول XIII-2- خصائص الإصابات الصواتية (كما جاءت عند Aram و Nation، 1982)(تسمح بتمييزها عن الاضطربات الفونيتيكية الصوتية أو " التمفصل") .

- لا تكون عيوب الأصوات المنطوقة منتظمة
- يمكن أن تكون الأصوات المنطوقة خاطئة في كلمات في الوقت الذي تكون إعادتها صحيحة في مقطع معزول.
- تتضاعف الاضطرابات مع طول الكلمة (مع إمكانية تزايد وطغيا الإبدال أو القلب métathèses)،
- يمكن لنفس الكلمة من حين لأخر أن يكون نطقها خاطئا بشكل مختلف (نلاحظ كذلك محاولات متتابعة مثلا lavabo،valabo)

-العمه الحركي للكلام Apraxie de la parole

لم يتم تمييز المستوى الصوتي الفونيتيكي والمستوى الصواتي الفونولوجي، بشكل جيد، في الدراسات المهتمة بمرض نمو اللغة، هذا التجاهل يظهر جليا مادام هذان النوعان من الاضطرابات يتواجدان معا في الغالب، لقد تم تطوير المناقشة والبحث في آداب اللغة الإنجليزية حول أشكال، حادة على الأقل، من اضطرابات اللغة المقدمة ك "عمه حركي للكلام" يفقد الشخص القدرة على الحركات المتسقة، أو "النمو اللفظي لعمه حركي". يميز بعض الباحثين مثل أرام Aram و Nation(1982، 146-166) جيدا بين نوعين من الاضطرابات اللغوية السالفة الذكر؛ لفظية فونيتيكية وصوتية فونولوجية، لكن نفس الكاتبان ينتهيان إلى خاتمة مفادها أن العماهات الحركية للكلام المتعلقة بالاضطرابات الفونيتيكية والصوتية الفونولوجية تحصل في نفس الوقت.

يتم مسك بعض الاختلافات في الجداول الإكلينيكية خلال السن الذي تتم فيه ملاحظة الاضطرابات؛ حيث تحصل للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في الغالب اضطرابات فونيتيكية صوتية ملحوظة ومرفقة بجدول بيان تمفصلي نطقي محدود، يتمدد السجل الفونيتيكي الصوتي مع تقدم السن، وتصبح الاضطرابات الصوتية الخالصة ظاهرة، فضلا عن وجود اختلالات أثناء عملية تعاقب المقاطع اللفظية والفونيمات والمتغيرات المتعلقة بنطق الكلمات (النبر والتشكيل والإلقاء). يتمدد جدول الاضطرابات من إعاقة معتدلة إلى غياب اللغة الشفوية(العمه الحركي الحاد). إن هذه الإزدواجية في الأصل الفونيتيكي والفونولوجي يمكن احتماليا أن تكون محفوظة للعمهات الحركية اللفظية الحادة.

وعليه، فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار التمايز الحاصل بين المستويات الفونيتيكية والفونولوجية، والتي ليست سوى تلك المتعلقة بفردنة الشكل الإكلينيكي الذي يشكل اضطراب التمفصل المعزول(راجع ص 201 و 202: اضطراب التمفصل أو عسر النطق Dyslalies). ولا يجب أن ننسى

أبدا أن التدخل التقويمي rééducative التربوي مفروض فيه أن يكون بشكل خاص مكيفا مع نوعين من العجز(إنه من غير المجدي أن نمرن التمفصل حينما تكون الحركة التمفصلية بنفسها متحكم فيها بشكل جيد)، الشيء الذي يمثل مبررا إضافيا لإنجاز تحليل دقيق يسمح بإدراك الفرق بينهما.

لقد تم تناول العمه الحركي للكلام مجددا بأسلوب جد مفصل من طرف شربورج Shriberg وكول Col، حيث أصدرا مجلة خاصة بهذا الموضوع وأثبتا تواجد اضطراب حركي في الكلام (في غياب مرض عصبي عضلي neuromusculaire) والذي بالنسبة إليهما سيترجم بواسطة عجز الوضع في متتالية قبل – تمفصلية للمقاطع المستهدفة (أي الفونيمات المراد تحقيقها). وعليه فإن الاضطرابات يحتمل أن تستمر حتى سن الثامنة.

-النطق Prosodie

ينتمي النطق إلى المستوى الثالث (تلقيا وإنجازا) من النموذج النفسي اللساني، رغم عدم الإشارة إلى ذلك في الشكل 1 – 5 من الفصل 5 ص 69. وتمثل الخصائص النطقية أو المقطعية الفوقية كل هذا الذي هو داخل تحقق الكلام، وينفلت من التحليل إلى فونيمات أو مقاطع (صوائت voyelles وصوامت consonnes)؛ ويتضمن النطق أفعالا مثل النبر والتشكيل ومدخل الكلام وإيقاعه، ولا يتسع المجال هنا للحديث بشكل مفصل عن الوظائف المملوءة بواسطة النطق. إن الاضطراب البالغ الذي يمكن أن تتم ملاحظته في هذا المستوى؛ إذا ما وضعنا جانبا انعكاسات العجز السمعي، هو مشكل من الاضطرابات الناجمة عن رنة اللفظ (الفصل 20) لكن التغييرات المرضية للنطق تستحق أن يتم تحليلها بطريقة منتظمة في جميع أنواع اضطرابات اللغة عند الطفل. إنه إذن تحليل المكون النطقي الذي سمح لعلم النفس المرضي مبكرا أن يعطي قيمة لسانية للمفوظات مازال فك تسنيناتها صعبا. (مثلا في الاضطرابات الخاصة بنمو اللغة، الأفازيات les dysphasies، شالمو Chalumeau 1994)، وهذا ما يثبت فائدة التشخيصي والعلاجي. ونجد أيضا خاصية النبر أو البصمة التي تميز الكلام، أو على الأقل الإنتاج الكلامي لصغار الأطفال الانطوائيين والأطفال الذين نجد عندهم خصائص تزامن الأعراض الدلالية – التداولية، وبداهة تلك المتعلقة بالأطفال الصم.

ونجد للنطق(النبر) في اللغة الإنجليزية وظيفة مورفولوجية وتركيبية مهمة إلى أبعد حد. لقد وصفا شريبورج Shriberg وكول Coll (1972) العجز المتكرر للنبر ذي الوظيفة "اللسانية" المتشابه مع العمه الحركي للكلام عند الأطفال حيث في هذه الحالة لا يكمن العجز مباشرة في المستوى الماقبل – تمفصلي ولكن في المستوى اللساني من العرض التحتي للصوتيات (phonologie) (تم إنجاز مقارنة مع العمه الكركي التمثلي الذي يصيب إنجاز الإشارات).

5.المتغير التعبيري- اضطرابات البنيات التركيبية: المستوى4 [إنجاز] المستوى"mnpl"

تقوم هذه الاضطرابات على قدرة جمع كلمات في جملة وعلى مختلف مكونات النحو (ترتيب الكلمات والعلامات الشكلية). وفي حالة وجود عجز متعلق بهذا النموذج اللساني، لا يستطيع الطفل جمع كلمات في جمل خلال السن المنتظرة، وحينما تظهر الجمل فإنها ستبقى خاطئة نحويا وهذا يستمر حتى سن متأخرة (جدول 3 -XIII).

جدول 3-XIII أمثلة من صياغة حبسة Aphasie تركيبية في الحكاية

تحكي المتون التي سيرويها الأطفال هنا قصة بناء على سلسلة من خمسة صور، إن الأمر يتعلق باختبار بطارية EEL (شوفي– ميلر Chevie – Muller و كول Col 19981):

1 – يجري طفل مع كلبه الذي يمرنه؛

2 – يسقط،

3 – نهض مملوءا بالوحل:

4 – شاهدته أمه يستحم؛

5 – يظهر وهو يضحك في المرآة التي تتواجد فوق المغسل.

1 - XV 5 سنوات و 5 أشهر

وجرى /وهنا سقط / كاكا / وحمّام /يدين الماء.

2 - ED 9 سنوات.

جرى / تجول / سقط / الآن كل كرادا* /انطلق إلى المنزل/بعد أمه غسلت/بعد شاهد في المرآة.

3 – WE 9 سنوات وشهر.

طفل مع كلب يجري/الولد سقط/ولد جر** /الولد أسود/الولد وضع في الحمام/ماما شاهدت الطفل.

لقد اعتبرنا نهاية الفعل بصوت " é" (أو " è") بالنسبة للمتون الأتفة الذكر يتطابق مع غياب الإعراب، ومن هنا يأتي اعتماد التدوين الإملائي، إذ من المستحيل تأويل إنجازات الأطفال بكل ثقة، من وجهة نظر شكلية: ففي نهاية أفعال المجموعة الأولى " é" أو " è" (يتم تمييز الفونيمات غالبا بشكل خاطئ) ويمكن أن يتطابقا مع فعل غير مصرف Infinitif أو صيغة الاستمرار Imarfait، وسنسجل كذلك الوضع الاعتباري المميز لانجاز "A" في حكاية الطفل 2 حيث يكون هنا أيضا التأويل الشكلي دقيقا (استعمالات مناسبة للمساعد l'auxiliaire "a" وحرف الجر "à" اللذان تم تسطيرهما أثناء التسجيل بشكل عادي).

* استعمال كلمة مألوفة

** شكل غير مقبول

/ ... / حد ملفوظ.

عسر التسميات

Dysnomiesاضطرابات إعادة الكلمات.

مستوى b4 (إنجاز) الموديل " MNPL "

شكلت التشوهات المكتسبة عند الراشد، سواء " الخاصة " أو المنحدرة من عنصر متعلق بشكل كلينيكي خاص بالحبسة aphasie، موضوع أشغال تهدف خصوصا إلى فحص السيرورة التحتية المتعلقة باضطراب التمثل الدلالي(أو الولوج إلى هذا التمثل) أو صعوبة الإعادة انطلاقا من الخصائص الفونولوجية للمعجم lexique (Le Dorze et Nespoulous 1989)، إذ يمكن لإعادة الكلمات عند الطفل أن تكشف عن اختلالات (جدول XIII-4)، إلى درجة يتم فيها وصف "تشوهات في النمو" (Denckla,1979).

إن عسر التسمية كاضطراب خاص بنمو اللغة لم تتم دراسته مقارنة مع قصورات أخرى، و يمكن أن يرجع هذا إلى كون الأمر يتعلق باضطراب دقيق و منفرد، وغالبا ما يمكن لكشف معمق أن يجعله بديهيا و جليا، و عليه فإن الصعوبة تظهر خاصة في اختبارات الإعادة خارج السياق (عدم تسمية الصور تقود إلى إخفاقات كلاسيكية: إطناب الحبسة الدلالية، الفونيمية، مواربة أو تعمية[في الكلام والمعنى]) و تتعرض سلاسة الخطابات في بعض الأحيان إلى اختلال ناتج عن ترددات و تكرارات Reprises. إن عسر التسمية la dysnomie، يمكن أن يكون معزولا أو مشتركا مع إضطرابات اللغة الأخرى، فضلا عن أنه تم تصنيفه داخل لجلجات (تأتأة) bégaiements وبارتباط مع بعض إضطرابات اللغة.

جدول (XIII-4 – امثلة من اطنابات الحبسية من خلال اختبار التسمية

(نفس الطفل TA .. 7و8 سنوات)Dénomination

	TA 7 an 7 سنوات	TA 8 سنوات
TASE طاس	vase إناء Verre كأس.	كأس
ENTON	bouton	Menton
خفاش وطواط hauve- souris	فأر	فأر
ule (à gateau)	إناء	C'est pour pren* les gateaux

*شكل غير مقبول استعمل مكان فعل غير مصرف "أخد prendre".

الاضطرابات الدلالية والتداولية (TS-P): المستوى 3D (التلقي) والمستوى 4a (الإنجاز) من النموذج (MNPL).

إن لغة طبيعية لا تكفي بتاتا للتواصل إذ يجب فضلا عن ذلك أن تتكيف مع السياق الذي تتطور داخله. ونعني بذلك المظهر التداولي للغة. فاختلال الاستعمال والمضمون تم ترتيبه تحت عبارة " تناذر syndrome دلالي – تداولي "من طرف Rapin et allen (1983). وتكون هذه الاضطرابات خطيرة ومتنوعة ولا يتم في بعض الحالات اكتشافها إلا عبر ملاحظة مركزة، فبقدر ما يكون الكلام جاريا fluente، بقدر ما تكون الجمل صحيحة البناء ومفردات اللغة مكيفة، لقد تمت الإشارة إلى التقدم المفارق والغريب للتعبير

على الفهم(Rapin et coll,1992,122). إن الاختبارات الموحدة النمط لا تظهر مكيفة بشكل جيد من أجل وصف TS-P (Adam et Bishop, 1989 : Bishop et Adam, 19991)، ومن هنا تأتي أهمية الطرق التي تسمح بتقييم التفاعلات (Cf, Chevie – Muller et Col. 1988 ,: دورة اللعب "استحمام الدمى" في بطاريات Bell وكذلك: Le normand, 1986/1991). لقد ركزنا على حدث معاناة الأطفال من TS-P حيث يظهر أن الجميع لم يفهم وظيفة اللغة، وأهميتها سواء بالنسبة لهم أو في التبادلات فيما بين الأفراد، إذ نجدهم يطرحون أسئلة بديهية ولكنهم لا ينتبهون إلى الأجوبة، ويستطيعون كذلك اللعب بطريقة نمطية وغير محددة بكلمات وجمل. وبالإجمال فإنهم لا يدركون "ماذا تعني ما، الذي، quoi أو متى quand، كيف comment، ولمن à qui" (Hymes, 1971)، ويشكل كذلك فهمهم الحرفي كليا إعاقة؛ فهم لا يدركون تعبيرا ساخرا ولا الدعابات أو الاستعارات.

وتتم ملاحظة هذه القصورات التداولية سواء في الانطواء الطفولي أو عند أطفال لا نجد عندهم كل الخصائص المتعلقة بالانطواء، خاصة وأنهم لا يمتنعون عن الاتصالات العينية، ولا يرفضون العلاقات البين-فردية (Bischop et Rosenbloom, 1987). ويصنف كذلك ضمن الاضطرابات الدلالية والتداولية TS – P "خليط عنصر التناذر" (Tew, 1979) الملاحظ عند بعض الأطفال المصابين باستسقاء الرأس hydrocéphales (جمل معقدة، معجم مصطنع ومتكلف، ومع ذلك تبقى الخطابات فقيرة دلاليا بل ضالة وزائغة).

-التجميعات الأعراضية

في حالة الإصابات "المتعددة النماذج" المتعلقة باللغة، فإنه يتم ملاحظة تجميعات الأعراض من دون العودة إلى ضم "الاضطرابات الفونيمية الصوتية + الاضطرابات الفونولوجية الصواتية"، ويمكن أن نشير إلى الكثيرة التردد (أشكال فونولوجية صواتية- تركيبية" حيث الجدول يمكن أن يكون معقدا بواسطة ضم اضطراب عسر في التسمية (Cf, p. 238. chapitre 18).

العنوان الأصلي للنص المترجم هو :

Sémiologie des troubles du langage chez l'enfant, c. chevrie-muller(pp : 206-211).

القسم الثالث من كتاب :

Claude Chevrie- Muller/ Juan Narbona, Le langage de l'enfant Aspects normaux et pathologiques, 2' édition, MASSON, Pris, 1996, 1999, 2000.

نحو بيداغوجية لتلقي النصوص القرائية

☜ عزيز عشعاش
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
فاس مكناس

تقديم

قد يتخيَّل المرء أن الاهتمام بالتلقي والقارئ/ المتلقي كتحوُّل نظري إنما هو موجة انحصرت في حدود النقد الأدبي، وأن هذا الاهتمام كان وليد المنظرين للنقد الأدبي فقط. والواقع أن هذا التحوُّل اكتسح ميدان علم النفس، وخاصَّة علم النفس المعرفي واللساني اللذين كان لهما دور فعَّال في دعم التحوُّل المذكور، وفي تركيز الاهتمام على القارئ وتعميق المعرفة بما يقوم به في فعل القراءة، لأن التلقي قاسم مشترك بين أصحاب النقد الأدبي والعاملين في حقل علم النفس وحقل التربية، فهو عملية إنسانية ذات طبيعة سيكولوجية ولسانية وتربوية.

لذلك، تتوخى هذه الدراسة الاستفادة من التحول النظري الذي صاحب ميدان النقد الأدبي وحقلي علم النفس المعرفي واللساني، وخاصة ما قدّمته سيكولوجية القراءة التي انشغلت بالعلاقة بين النص والمتعلم/المتلقي، مع ما استجد في المقاربات البيداغوجية والديدكتيكية الحديثة التي قوّت إيمانها بفعالية المتعلم/ المتلقي وقدراته وكفاياته. مركزة على عملية التلقي البيداغوجي بتعقيداتها والأدوار الهامة التي يضطلع به القارئ/ المتلقي عند تلقيه للنصوص، والتي تتجاوز تقبُّل واكتساب المعلومات والمعارف بكيفية سلبية، إلى محاولة إعادة بناء المعلومات البارزة والمفيدة عن طريق الترجمة والانتقاء والتأويل، وإنشاء علاقات جديدة من خلال التنظيم والاختزال، بشكل يساير بنيات النص ومكوناته (العلاقات النصية) والموسوعة المعرفية للقارئ (مكتسباته القبلية)، وذلك من خلال العناصر الآتية:

أولا، المتعلم/ القارئ وبناء المعرفة في ضوء التحول البيداغوجي الحديث؛

ثانيا، موسوعة القارئ المعرفية؛

ثالثا، استراتيجيات الاستيعاب القرائي؛

رابعا، آليات تفاعل المتعلم مع النص وعملياته؛

خامسا، مراحل التلقي.

1. المتعلم/القارئ وبناء المعرفة في ضوء التحول البيداغوجي الحديثة:

لقد غيَّرت البيداغوجية الحديثة نظرتها لنشاط المتعلم وفاعليته في بناء التعلمات، إذ أصبحت أكثر إيمانا بقدراته وكفاياته؛ ولم تعد تنظر إلى المتعلم على أنه صفحة بيضاء أو وعاء فارغ يمكن للمربي أن يشحنه بما يشاء، أو يُرقِّم عليه ما يشاء من معارف، بل "تعتبره شبكة من القوى المتداخلة المبنينة فكريا وانفعاليا وحركيا، وأن هذه الشبكة لا تتمثل في جملة من العلائق المكونة لها بقدر ما تعبِّر عن محتوى يتشكَّل في مخزون المتعلم ومهاراته وتصوراته الذهنية".[1]

تقوَّى الإيمان مع النظرية البنائية، وأصبح الاكتساب المعرفي لا يشتغل في فراغ، وإنما يتم عبر شبكة من البنيات التي بواسطتها تتحرك آليات الاستقبال والتقبُّل والتلقي، وعن طريقها يقع الفهم والتأويل، وهي شبكة تحسم في عمليات الاستيعاب والاسترجاع، وتجعل المتعلم ينتقل من معلومات قديمة كيفما كان نوعها إلى معلومات جديدة يهدف إلى استيعابها. كما أصبح التعلم بناء للمعرفة، ينطلق مما اكتسبه المتعلم/المتلقي من معارف، من خلال إثارة انتباهه وحفزه على إيجاد حل للمشاكل الجديدة التي تعترضه، وإثراء تمثلاته الأولية وتحسيسه بتطور كفاياته الذهنية والفكرية، وبما يضطلع به من مهمات وسيرورات معرفية واختيارات منهجية.[2]

وقد سرت عدوى هذه الأفكار والتصورات إلى مجال تدريسية النصوص، فتمَّ تبني القراءة المنهجية على اعتبار أنها قراءة تراهن على فاعلية ونشاط المتعلم من خلال أنشطة إقرائية تمكنه من توظيف مكتسباته ومهاراته، وتطوير بنياته الذهنية، وتوسيع موسوعته الثقافية، ورؤيته للعالم، وتحفيزه على اكتشاف موضوع النص الجديد، وجلب اهتمامه إلى خصائص النص موضوع الدراسة. فلا يخفى ما لهذه الخصائص من دور في عملية الاستيعاب، ومن أهم هذه الخصائص، نذكر: بنية النص، تركيب الفقرات التي يشتمل عليها النص، والتقنيات الخطابية التي يستعملها الكاتب، وغيرها، من أجل ترسيخ مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلم. وهنا نقف على الدور الكبير الذي ينبغي أن يقوم به القارئ/المتلقي في تلقي النصوص، والذي يتجاوز تقبُّل واكتساب المعلومات والمعارف كما بثّها المُخبِر بها بكيفية جامدة، إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات عن طريق الترجمة والانتقاء والتأويل. ويظهر ذلك، في:

---

[1] الصوري عباس، بيداغوجية تحيين النص، ضمن كتاب جماعي بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم:36، الطبعة الثانية، (1995م)، ص: 206.

[2] التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص - بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية -، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، (د. ت)، ص: 45.

-ترجمة الدوال إلى مدلولات.

-انتقاء المعلومات البارزة الأهمية والمفيدة لاهتماماتنا.

-تجاوز سطح النص إلى البحث عن المضمر والمسكوت عنه وتقديم افتراضات أولية.

وهذا يسعف القارئ/المتلقي في إنشاء علاقات جديدة، تجمع معلومات النص البارزة والمفيدة، الصريحة والضمنية، وتعيد بناءها عن طريق التنظيم والاختزال والتكثيف، بشكل يساير:

- العلاقات النصية (بنيات النص ومكوناته)؛
- المكتسبات السابقة (الموسوعة المعرفية للقارئ).

2. موسوعية القارئ/المتلقي المعرفية:

لقد أصبح القارئ/المتلقي ينظر إلى النص كبنيات تجمع بينها علاقات، فهو لا يعالج كل بنية على حدة، وإنما يُدمج البنيات الصغرى في الكبرى، ويختزل التفاصيل ويكثِّف الجزئيات في كلمات مفاتيح، وعناوين فرعية وبنيات عامة، وحين تواجهه عناصر غير منتظمة، يحاول إنشاء علاقات واصلة بتقديم افتراضات تأويلية يستخدم فيها عمليات من قبيل الاستقراء والاستنباط، تحت تأثير ضرورات منطقية أو سياقية. وفي ذلك كلِّه، يشغِّل موسوعته المعرفية المكونَّة أساسا من معارف وتمثلات ومواقف ووجهات للنظر.

1.2. المعارف:

لا أحد يمكنه إنكار ما للمعارف من دور في تيسير تواصل القارئ والنص المقروء. ذلك أن الموضوع المقروء له تصنيف يحدد هويته، ويتوفر على معطيات نصِّية قاعدية تتحقَّق بها هذه الهوية، كما أنه يحمل وجهة نظر معينة تستند إلى مرجعية تاريخية أو ثقافية أو غيرهما، إن هذه المعطيات النَّصِّية القاعدية وهذه المرجعية تشكِّل سجلا يفترض أن يكون مشتركا بين المرسِل والمستقبل أي الكاتب والقارئ، المنتِج والمتلقي، وكلما توسَّع هذا السجل المشترك، كان التواصل بين الاثنين أكثر نجاحا.[1] ويستعين المتلقي بمعطيات نصية قابلة التأويل وأخرى ذاتية مكتسبة في تعيين بنيات المقروء وإدراك وجهات نظر المرسِل وآفاق انتظار النص، قصد إنشاء خطاطة معرفية للنص تكون نتيجة لهذا التداخل بين الذات القارئة في اكتشافها وتعيينها وتأويلها والموضوع المقروء.

---

[1] حبيبي ميلود، بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص الأدبية بين تأثيرية البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ، (م.م)، ص: 197.

2.2. التمثلات:

لا يواجه القارئ النص بذهن فارغ، وإنما يتلقى النصوص ويؤوّلها من خلال تَمَثُّلِه لخطاطات معرفية سابقة تتجاوز خطية النص بربطها بين بنيات النص ومكوناته وبين معلوماته المكتسبة، واستثمارها ليس "كمجموعة مبنية ومهيكلة من المعارف، بل في شكل مبادئ عامة قادرة على تأطير المقروء، وحين تواجهه صعوبات في الفهم والتأويل، فإنه يلجأ إلى تقديم افتراضات استكشافية باستعمال ما يسمَّى بالاستدلال.[1]

3.2. المواقف:

يعالج القارئ معلومات النص الجديدة التي يواجهها، بالإضافة إلى معارفه وتمثلاته، انطلاقا من مواقفه ووجهات نظره. تعتبر هذه العناصر المُشكِّلة للموسوعة المعرفية أساسية في استيعاب النصوص وتأويلها، لكن ليست وحدها المؤثرة في تفاعل القارئ مع النص، وإنما هناك عناصر جوهرية أخرى لها أهميتها في اكتساب المعارف الجديدة وتلقي النصوص إقبالا ونفورا، منها: اهتمامات القارئ، وأهدافه، وطرائق تعامله مع المقروء.

هكذا يتبيَّن أن ذهن المتلقي ليس صفحة بيضاء، فهو يتَّكِئُ على موسوعة معرفية تتشكَّل من معارف وتمثلات ووجهات نظر واهتمامات وطرائق في القراءة، يختار منها ما يراه ضروريا لتأطير نشاطه القرائي ومختلف تعامله، حسب طبيعة المهمة المراد إنجازها ونوع القراءة وشكل النشاط التعليمي المرغوب فيه. ومن ضمن المداخل التي ينطلق منها في مواجهة النص:

- مؤشرات نصِّية معينة (اسم الكاتب، جنس النص...)؛
- تحديدات سلوكية مطلوبة (قراءة حُرَّة، تحليل، تلخيص، إعادة إنشاء، إلخ...)؛
- مهام مرتبطة بنوع النشاط القرائي.

3. استراتيجيات الاستيعاب القرائي:

من مظاهر التلقي البيداغوجي والاهتمام بالمتلقي ما قدّمته سيكولوجية القراءة التي انشغلت بالعلاقة بين النص والمتعلم/المتلقي، وحدَّدت ثلاثة مستويات مختلفة للاستيعاب القرائي تعبّر عن تطور واضح في فهم هذه الظاهرة، نذكر منها:

1.3. النموذج التصاعدي أو موضوعية النص (سلطة النص):

نجد الاتجاه التصاعدي في الطرائق التقليدية المعتمدة في تدريس القراءة، والتي يُفكِّكُ فيها القارئ المعلومات النَّصِّيَّة بطريقة خطِّية تُعطى فيها الأولوية للحروف ثم الكلمات، فالجمل والفقرات الواحدة

---

[1] المرجع السابق، ص: 197.

تلو الأخرى، خلافا للنماذج الحديثة التي تُركِّز على الانتقاء، والتنبؤ، وغيرها من العمليات التي تؤكد عدم اعتماد القارئ على النص بصفة كلّية. إذ يتم الانتقال من المستويات اللغوية البسيطة إلى المركَّبة، وتسمى هذه الاستراتيجية بالمتصاعدة لكونها "تنطلق من المستويات الدنيا، ثم تتصاعد شيئا فشيئا نحو المستويات العليا".[1] ويعتبر الفعل القرائي ناجحا، كلما اكتسب القارئ القوانين التي تسمح بهذا التفكيك، وتمكن من تقديم ترجمة صحيحة وسليمة للحروف إلى متوالية صوتية للغة.

ينظر هذا النموذج إلى القراءة كعملية تسير من الأسفل إلى الأعلى، أي من النص إلى ذهن القارئ، لأنه ينطلق من فكرة أن المعنى يوجد في النص وما على القارئ إلا أن يستخرجه. وقد وُصف هذا النموذج بالنموذج النصي[2]، لأنه يعتبر القراءة عملية خطية يتحكَّم فيها النص وخصوصياته.

يعكس استخراج المعنى الذي ينبغي على الجميع الوصول إليه وتحديده، السلطة المطلقة للنص ويهمِّش دور القارئ كمشارك في بناء المعنى؛ لأن النص في منظور هذا النموذج "عبارة عن حوض يغرف منه القارئ ما كان الكاتب قد صبَّ فيه أو كأن معاني النص مصفَّفة ومسطرة وجاهزة للاستخراج".[3] وبمراهنة هذا النموذج على النص يكون قد اعتمد مبدأ الموضوعية، ولم يُولِ أيّة أهمية لذاتية القارئ، لأن القراءة فيه تنبني على تحليل النص كأداة خارجية وكشيء موضوعي، مثلما يحلِّل الفيزيائي أو الكيميائي مادته التي يشتغل عليها، وهو ما يوحي بأن الاستيعاب القرائي نتيجة حتمية.

وفي المجال التربوي، انعكست المقاربة الموضوعية على أفعال مدرسي اللغة العربية وطرائقهم في إقراء النصوص، فأصبحنا نجد الأساتذة في تخطيطهم للدروس يحدِّدون أسئلة لفهم النص ويقترحون أجوبة محددة لها، لا يقبلون سواها استنادا إلى معيار صائب أو خاطئ في تقييمهم لإجابات المتعلمين. كما انعكست على اختيار النصوص وتحديدها، فتمَّ اعتماد مبدأ المقروئية هي الخاصية التي "تجعل النص قابلا للفهم من طرف متعلمين في مستوى تربوي معيَّن"[4] استنادا على صعوبتي: المفردات التي تقاس بناء على عدد مقاطع الكلمة، والتراكيب النحوية بناء على عدد الكلمات في الجملة.

---

[1] حبيبي ميلود، النص الأدبي بين التلقي والإنتاج – من أجل بيداغوجية تفاعلية للقراءة والكتابة -، ضمن كتاب "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم: 24، (1993م)، ص: 170.

[2] الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة – تحليل عملية القراءة من خلال سيكولوجية القراءة، ضمن كتاب "نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات"، سلسلة رقم 24، (م.م)، ص: 218.

[3] المرجع السابق، ص: 218.

[4] المرجع السابق، ص: 219.

ورغم أن البحوث أكَّدت على أن المقروئية لا تتحدد على أساس النص وحده، إلا أن ممارستنا التربوية لازالت ماضية في اختيار النصوص وفق مذهب الموضوعية انطلاقا من النص ذاته فقط.

2.3. النموذج التنازلي أو مذهب الذاتية في الاستيعاب القرائي (سلطة القارئ):

اهتم هذا النموذج بالقارئ/المتعلم اهتماما بالغا على اعتباره أنه قطب متحكِّم يمتلك السلطة الكاملة، يعتمد في تفسيره على المعرفة التي اكتسبها سابقا، فيوظّفها ويسخِّرها في هذه العملية[1]، وهو اهتمام يأتي على حساب النص الذي يأخذ سلطة مطلقة في النموذج التصاعدي. ويشكِّل هذا النموذج الذاتي ردًّا قويّاً عليه، ويذهب عكس ما ذهب إليه النموذج الموضوعي الذي أقصى كل مظاهر الحرية لدى المتلقي؛ لأن القارئ عندما يواجه نصًّا أدبيا يستهل قراءته بوضع فرضيات للولوج من خلالها إلى الدلالة، بإدراك الأشكال التركيبية والانتقال بعد ذلك إلى البحث في المقروء عن الدوال المُؤيِّدة أو المعارضة لهذه الاستشرافات أو الفرضيات. مما يجعل القارئ يعدِّل افتراضاته بما يتلاءم وطبيعة المدلولات التي تحيل عليها الدوال.

وهكذا، يظهر أن أصحاب هذا الاتجاه يؤمنون بقدرة القارئ على التنبؤ بمسارات النص وتوقع معانيه ودلالاته بناء على استراتيجية تنازلية تنطلق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، وما هو مذكور لاستنباط ما هو غير مذكور؛ إذ يكفي معرفة البداية للتنبؤ بالنهاية، ومعرفة العنوان لتذكر المكونات والأجزاء.[2]

وتسمَّى هذه الاستراتيجية بالتنازلية لأن نقطة البداية تبتدئ بإدراك الكليات، أما اكتساب المقدرة على التفكيك فتتحقق بكيفية ضمنية. ومن ثم، فهذا الاتجاه تأثر بقوة بنظرية الجشطلت الألمانية في التعلم، والتي "تهتم بالإدراك الكلي للأشياء أي الاستيعاب الكلّي للظواهر كقوانين كلّية، لأن العقل الإنساني لا يدرك الأشياء في العالم بوصفها أجزاء وقطع منفصلة عن بعضها البعض، بل بوصفها شكلا لعناصر أو كلّيات منتظمة ذات معنى على نحو تبدو معه العناصر الفردية مختلفة باختلاف السياق".[3] ومن ممثِّلي هذا الاتجاه النفسي اللساني في مجال التنظير السيكولوجي، نذكر فرنك سميث **Frank Smith** الذي أشار إلى أهمية معرفة القارئ القبلية في عملية القراءة، لأن القراءة عنده عملية صبِّ

---

[1] الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة - تحليل عملية القراءة من خلال سيكولوجية القراءة، (م.م)، ص: 220.

[2] مفتاح محمد، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، (1999م)، ص: 33.

[3] التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص من الخطاب المؤسسي إلى الممارسة الصفية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، (د. ت)، دون سنة طبع، ص: 44.

للمعاني في النص، انطلاقا مما يوجد في ذهن القارئ من موارد معرفية مختلفة وليس العكس[1]. ثم العالم النفسي اللساني كنيث كودمان Kenneth Goodman الذي يعتبر القراءة "لعبة تخمين سيكو لساني"، يشكل النص فيها مجموعة من المؤشرات ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه.[2]

لكن رغم أهمية ومزايا وجرأة أصحاب هذا النموذج في اهتمامهم بكل ما هو ذهني وباطني، في الوقت الذي كان ميدان علم النفس وسيكولوجية التعلم يعتبره غير جدير أو قابل للبحث العلمي، لأنه لا يمكن ملاحظته وقياسه بكيفية مباشرة، حتَّى بقي الاهتمام ردحا طويلا من القرن المنصرم (القرن العشرين) سجين نظرية سيكولوجية التعلم، وما يترتب عنها من مبادئ وقواعد البحث حول الإنسان وسلوكه.[3]

إلا أن هؤلاء تعرضوا لبعض الانتقادات على المستويين التربوي والسيكولساني، منها: أن هذا النموذج يُغيِّب النص في عملية الفهم، وكأن الفهم يمكن الوصول إليه ابتداء من لا شيء، أو كأن القارئ يبني فهمه من دون نص يُقدِّم مادة يُنطَلق منها في كل فهم أو تأويل. وهذا الانتقاد يوحي بأن الصواب في القراءة يكون بعدم الالتفات إلى الوحدات السفلى (الكلمات والأشكال التركيبية...) فقط، أو الاعتماد كلّياً على المعاني العامة والمكتسبات المعرفية السابقة عن كلِّ فهم أو تأويل، لأن التركيز على هذه المعرفة القبلية فقط يخوِّل حرية كبيرة غير مقيَّدة للقارئ سواء أ كان عاديا أم ناقدا في فهم كل ما بدا له وارتاح إليه. ومع هذه الحرية يصبح كل تأويل يقدِّمه القارئ كيفما كان مقبولا، فتغيب بذلك مفاهيم من قبيل "تأويل صائب"، "تأويل مقبول"...

3.3. النموذج التفاعلي أو إنصاف النص و القارئ معا:

انطلاقا من الانتقادات التي أثارتها النماذج السابقة، وأخذا بالامتيازات التي يمتاز بها كل نموذج (التنازلي/الذاتي والتصاعدي/الموضوعي)، ظهر نموذج ثالث لقي رضا واسعا نظريا وتطبيقيا، سيكولوجيا وتربويا. وهو نموذج يروم إرضاء الطرفين بتحقيقه التوازن بين النص والقارئ، إذ يعتبرهما طرفين متكافئين في الفهم وتوليد المعاني وتأويل النص، حيث إن " النص يعطي الإشارة وينشِّط المعارف المتوفِّرة لدى القارئ ويعمل على إثارتها، بينما يوفِّر القارئ التصاميم والمعارف مستجيبا بما لديه من كفايات لسانية وثقافية وقدرات تأويلية لما هو مثير في توليد الفرضيات والمعاني التي يطبِّقُها على النص".[4]

---

[1] الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، (م.م)، ص: 220.

[2] التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، انظر كتاب القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، (م.م)، ص: 50، ومقال عبد القادر الزاكي، "من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة،" (م.م)، ص: 220.

[3] الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، (م.م)، ص: 217.

[4] المرجع السابق، ص: 221.

ويعتبر أصحاب هذا الاتجاه الفعل القرائي تفاعلا أو نتيجة للتفاعل بين المستويات الدنيا التي تستثمر في الاستراتيجية التصاعدية عن طريق ترجمة المكونات الكتابية إلى مكونات صوتية في إطار التفكيك، والمستويات العليا المتبلورة في الاستراتيجيات المتنازلة بواسطة تقديم الافتراضات والتأويلات للوحدات الدلالية في سياقاتها، أي بين معارف النص ومعارف القارئ القبلية. فالقارئ "يُفَكِّكُ المعطيات النصية القاعدية ليفهم النص ككل، كما أنه يصِل هذه المعطيات القاعدية بالدلالات الكلية المنتمية للمستويات العليا".[1]

تكمُن ميزة هذا النموذج في تحقيقه الإنصاف والتوازن، وتأكيده على الأهمية المتساوية لخصائص كل من النص ومعرفة القارئ، وتفاعل العمليات التنازلية والعمليات التصاعدية معا بشكل يتم فيه تجاوز التأويلات الذاتية التي لا تستند إلى قرائن وعلاقات موضوعية، وتنظر إلى النص على أنه موضوع قابل للنقاش والتأويل من منظور القراء؛ وهذا ما يُجَسِّد التعدد القرائي المحكوم بشروط.

وخلاصة القول، إننا نجد أن الاختلاف بين هذه المستويات الثلاثة التي قدمتها سيكولوجية التلقي لمقاربة الاستيعاب القرائي، لا يخرج عن الجدال الحاد الذي تم بين النقاد بخصوص الفرق بين الموضوعية والذاتية، أي بين استراتيجية الإنتاج واستراتيجية التلقي؛ والذي يمثله تياران أساسيان:

-تيار يهمل ذات القارئ ومقصدية المؤلف، وعلى إثر ذلك يُهمل "التأويل" لصالح المعاينة وإدراك القوانين، وهو تيار يدعو إلى البحث في النص أو النص في إطار سياقه التاريخي والاجتماعي. يمكن تسمية هذا الاتجاه بالنقد الموضوعي.

-وتيار ثاني يعتمد على قدرات القارئ باعتباره المسؤول الأول عن إيجاد المعنى، ويشار إليه بالنقد الذاتي.

4. آليات تفاعل المتعلم/المتلقي مع النص وعملياته:

يعتبر الاتجاه التفاعلي من أجدى الاتجاهات والنماذج الحديثة التي ينبغي استثمارها أثناء التفكير في بيداغوجية لتلقي النصوص، تُسَهِّلُ على المتعلم اعتماد مكتسباته للتفاعل مع النص الجديد، وإدماج المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية حتى يتمكن من بناء تعلماته وتعديل معارفه وسلوكه. وتتمثل أهمية هذا الاتجاه في كونه يعتبر التعلم استراتيجية للربط بين القديم والجديد، بين المكتسب والقابل للاكتساب، وينظر إلى تلقي النصوص على أنه تفاعل بين الموسوعة المعرفية للقارئ (ما هو مكتسب) ومكونات البنية النصِّية (ما هو قابل للاكتساب)[2].

---

[1] حبيبي ميلود، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، من أجل بيداغوجية تفاعلية للقراءة والكتابة، (م.م)، ص : 170،171.

[2] حبيبي ميلود، بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ، (م.م)، ص: 200.

وقد استفاد الديداكتيكيون، طبعا، من هذا الاتجاه، وأسسوا بيداغوجية للتلقي تهتم بآليات تفاعل المتعلم بصفته متلقيا مع النص الجديد، والعمليات الذهنية للذات المتعلمة في الفعل القرائي.

1.4. آليات التفاعل:

آليات التفاعل هي الآليات التي يوظفها القارئ المتعلم إزاء نص جديد بهدف فهمه والتواصل معه، وهي آليات تعكس تفاعله مع هذا النص، وتسعفه في الاتكاء على موسوعته القرائية للإمساك ببينة النص. وسنركز الحديث هنا على ثلاث آليات، هي: الإدراك والفهم والتخزين، لأهميتها في كل فهم.

1.1.4. آلية الإدراك:

يعتمد المتلقي لإدراك ما يقرأه على آليتين: الأولى بصرية وسيلتها العين، تلتقط الدوال وتنقلها إلى الدماغ، والثانية معرفية ناتجة عن استخدام الدماغ موسوعته المعرفية لمعالجة هذه الدوال الملتقطة وتفكيك رموزها لترجمتها إلى مدلولات[1].

2.1.4. آلية الفهم:

تتدخل آلية الفهم للربط بين التجربة الجديدة ومجموع تجارب القارئ السابقة، أي بين ما هو مُدرَك من دوال ومعارف سبق تخزينها، ويتجاوز فهم نص ما إسقاط دلالات مسبقة على المقروء إلى كل ما يبذله القارئ من محاولات لانتقاء بنيات نَصِّية أساسية وبارزة حسب تجربته وعاداته وحاجاته ومقاصده من ذلك المقروء، والربط بينها وبين معارفه السابقة. وهي آلية يعتمد عليها القارئ في توجيه نشاط المعالجة والتحليل، وفي التركيز على المعطيات النصية القاعدية كمؤشرات للحصول على الدلالة والتأويل، والمفاهيم والمبادئ العامة المكتسبة من لدن القارئ والمرتبطة مثلا بالأجناس النصية وقوانينها.[2]

3.1.4. آلية التخزين:

وهي آلية تتدخل في الفعل القرائي، وتعتمد على الذاكرة ليس كمجرد وعاء لتخزين المعلومات، ولكن كاشتغال وظيفي داخل أنساق لتخزين معاني النصوص، والاستفادة من المعلومات، وإعادة إنتاجها بطرق متداخلة ومتكاملة.[3]

---

[1] حبيبي ميلود، بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ، (م.م)، ص: 201.

[2] المرجع السابق، ص: 201.

[3] التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، (م.م)، ص: 48.

2.4. عمليات التعلم:

تهتم بيداغوجية التلقي بالعمليات الذهنية التي تقوم بها الذات المتعلمة في الفعل القرائي. ومن هذه العمليات، نذكر ما يلي:

- **الاستقراء**: ينتقل المتعلم عن طريقه من الأمثلة نحو المبادئ، ومن الملاحظة المباشرة نحو القوانين العامة. ويتجسد في الفعل القرائي الانتقال من الأسفل إلى الأعلى، أي من مكونات النص (الحروف، الكلمات، الجمل...) السفلى إلى موسوعة القارئ المعرفية العليا.
- **الاستنباط**: هو عملية معاكسة للعملية السابقة، يعمد القارئ من خلالها إلى تفسير النتيجة انطلاقا من المبادئ والمفاهيم والقوانين العليا، بالانتقال من الأعلى إلى الأسفل، أي مما يوجد في ذهن القارئ من موارد معرفية إلى بعض المؤشرات التي ينتقيها القارئ من النص.
- **التركيب**: بالجمع بين الاستقراء والاستنباط، بإدماج المفاهيم والأمثلة داخل نسق متكامل في محاولة تركيبية إبداعية تتجاوز التقليد والتكرار... ويتجسد في الفعل القرائي من خلال الحركة التي يقوم بها القارئ انتقالا من النص إلى ذهن القارئ، والعكس.
- **الاختلاف والإبداعية**: بترك الفرصة للتعبير عن الوجدان والخيال، ومحاولة الجمع بين عناصر تبدو متناقضة عن طريق العلاقات الناظمة بينها.

5. مراحل التلقي:

يُشكِّل تلقي النصوص استراتيجية تتوخَّى دمج تفاعلات المتعلم المتمثلة في عملياته الذهنية وآليات اشتغاله مع بنيات الموضوع المقروء، عبر مراحل تنتظم وفقها آليات وعمليات القراءة البيداغوجية الجديدة. يمكن إجمالها ففي المقاطع الآتية:

1.5- القراءة التمهيدية أو استحضار المكتسب:

هي قراءة تنطلق من قواعد نصية وثقافية عامة، عن طريق استثمار تمثلات ومكتسبات المتعلمين السابقة بغية تأطير المعارف الجديدة والخبرات التي يمكن للمتعلم اكتسابها، وبناء فرضيات حول النص الأدبي موضوع الدراسة والتحليل استنادا إلى معاني العتبات النصية المحتضنة لبذور العمل الإبداعي وتشكُّلاته الخطابية[1]، لأن العمل الأدبي لا يصبح قابلا للاستيعاب إلا إذا كان له اتصال بالمكتسبات القديمة.

---

[1] فرشوخ أحمد، تجديد درس الأدب، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (2005م)، ص: 30.

2.5- القراءة الاستكشافية أو تعيين المكتسب:

هي قراءة تستهدف المسح الأولي للنص للتعرف على معناه ومبناه، عن طريق جملة من العمليات يستقصي بها القارئ بنيات النص، ويقف من خلالها على مؤشرات دالة على المعنى (عتبات النص) اعتمادا على موسوعته المعرفية وتجربته وحدسه، بهدف الوقوف على الخطوات الإجرائية التي يتعين أن يقرأ من خلالها النص ويحلّ شفرته (فرضيات القراءة)[1]. وفي هذه المرحلة تستمر القراءة من البداية إلى النهاية، لإنتاج تفسير أولي يُلحَق بتأويل ثاني أعمق في القراءة الاسترجاعية الموالية.

3.5- القراءة الاسترجاعية:

هي قراءة تأويلية ثانية، تمثل بؤرة نشاط الإقراء، وتهدف إلى بناء تلقٍ مُتَّسِق ومُنتِج يقوم على التنظيم والتوجيه، استنادا إلى قرائن داخل العمل الأدبي الفني تُجيز كلَّ الدلالات والتفسيرات الممكنة، وتحمي القراءة من إسقاط أحكام قبلية تجعل النص ينطق بما ليس فيه، وهي قراءة تجعل النص الأدبي يتَّسع لدلالات عديدة، لكن لا تبيح للقارئ حرية مطلقة تستبيح كل الضوابط والقيود بالشكل الذي يؤدي إلى فوضى القراءة. إن القارئ في هذه المرحلة يُراجع ويُعدِّل ويُقارن باستمرار ما قرأه في المرحلة الأولى (القراءة الاستكشافية)، وكلَّما استمرَّ في قراءة النص عن طريق المقارنة أو الجمع بين العبارات المختلفة والمتتابعة التي لاحظها في أول الأمر بوصفها عبارات لا نحوية، أدرك أنها عبارات متعادلة لأنها تبدو تنويعا أو توزيعا لبنية واحدة رمزية أو موضوعاتية.[2]

4.5- القراءة التحويلية:

تروم هذه القراءة الانطلاق من تحليل مكونات أدبية النص، وتجاوز هذا التحليل نحو البحث عن بعض امتداداته وانفتاحه على الذاكرة الإبداعية العامة، اعتمادا على آليات منها آلية التناص التي لا تضبط فقط إنتاج النصوص فحسب، بل تفسرها أيضا بشكل يجعلنا ننتقل من النص الأدبي إلى النص الثقافي، ومن جمالية الإبداع إلى تاريخية الفكر، وحركته في الزمن والذاكرة، اعتمادا على مهارات تحرير الملخصَّات وتقارير تركيبية ونصوص موازية ذات لمسات إبداعية.

وتؤكد بيداغوجية التلقي على أهمية الربط بين القراءة والكتابة، بين التلقي والإنتاج، لأنها تؤمن بأن الإشكال الأكبر يتجسَّدُ في كيفية جعل المتعلم المتلقي كاتبا بالقوة والفعل، وأن تعلم الكتابة

---

[1] فرشوخ أحمد، تجديد درس الأدب، (م.م)، ص: 30.

[2] المرجع السابق، ص: 31.

ينعكس بشكل كبير على قراءته ويذلل بذلك صعوبات عديدة "فلا ريب أن التلميذ إن قرأ نصًّا من خلال حركة كتابته فسيفهمه جيّداً وبيُسرٍ"[1]، لأن تجربة الكتابة تصبح مكتسبا جديدا وفي الآن نفسه وسيلة لاكتساب معارف ومهارات أخرى[2]. وهذا الربط بين القراءة والكتابة تؤكِّدُه الدراسات السيكو تربوية التي ترى أن للمتعلم قوة إبداعية منذ سنين مُبكِّرة، ويلفت رولان بارث الانتباه إلى أنَّ المتعلم منذ الثالثة يبدأ في تركيب الجمل اللغوية، وبناء الحكايات.

على سبيل الختـم:

وختاما، نؤكد أن الممارسة التربوية تأثرت في السنوات الأخيرة بتيار سيكولوجية المعرفية وبالنظريات والبحوث التي تُركِّز على دور القارئ/المتلقي في عملية التلقي. وبفضل هذا التأثير، أصبحت التقنيات التعليمية – على سبيل المثال - تستغل بكيفية منظَّمة المعرفة المسبقة للقارئ/المتلقي في عملية القراءة، بل وتنبني المعالجة الحديثة للنصوص القرائية على أساس هذه المعرفة ومكونات النص وبنائه، بحيث أصبح من الضروري استهلال درس النصوص بمجموعة من الأنشطة الهادفة إلى تحريك المعرفة المتوفِّرة لدى المتعلم وتوسيعها إن اقتضى الحال.

وفي هذا الصدد، اعتُبِر الاتجاه التفاعلي من أجدى الاتجاهات والنماذج الحديثة التي ينبغي استثمارها أثناء التفكير في بيداغوجية لتلقي النصوص، تُسَهِّلُ على المتعلم اعتماد مكتسباته للتفاعل مع النص الجديد، وإدماج المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية حتى يتمكن من بناء تعلماته وتعديل معارفه وسلوكه. وتتمثل أهمية هذا الاتجاه في كونه يعتبر التعلم استراتيجية للربط بين القديم والجديد، بين المكتسب والقابل للاكتساب، وينظر إلى تلقي النصوص على أنه تفاعل بين الموسوعة المعرفية للقارئ (ما هو مكتسب) ومكونات البنية النصِّية (ما هو قابل للاكتساب). وهو ما يفيد ديدكتيك اللغات في التأسيس لبيداغوجية التلقي تهتم بآليات تفاعل المتعلم بصفته متلقيا مع النص الجديد والعمليات الذهنية للذات المتعلمة في الفعل القرائي.

---

[1] المرجع السابق، ص: 33.

[2] حبيبي ميلود، بيداغوجية التلقي واستراتيجية التعلم، (م.م)، ص: 204.

بيبليوغرافيا

-بوحسن أحمد، "آفاق نقد استجابة القارئ - فولفكانك إيزر-"، مراجعة: محمد مفتاح، ضمن كتاب جماعي بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم:36، الطبعة الثانية، (1995م).

-بوحسن أحمد، "نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث"، ضمن كتاب جماعي "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم: 24، (1993م).

-التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي، "القراءة المنهجية وتدريسية النصوص – بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية -"، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة (د. ت)، (دون سنة طبع).

-حبيبي ميلود، "النص الأدبي بين التلقي والإنتاج – من أجل بيداغوجية تفاعلية للقراءة والكتابة-"، ضمن كتاب جماعي "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم: 24، (1993م).

-حبيبي ميلود، "بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص الأدبية بين تأثيرية البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ"، ضمن كتاب جماعي بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم:36، الطبعة الثانية، (1995م).

-حبيبي ميلود، "من أجل بيداغوجية تفاعلية للقراءة والكتابة: النص الأدبي من التلقي إلى الإنتاج"، ضمن كتاب جماعي "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم: 24، (1993م).

-الدريج محمد، "التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"، دار الكتاب الجامعي، العين، طبعة (2004م).

-الزاكي عبد القادر، "من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة – تحليل عملية القراءة من خلال سيكولوجية القراءة"، ضمن كتاب جماعي "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات"، جماعة من

المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم: 24، (1993م).
-الصوري عباس، "بيداغوجية تحيين النص"، ضمن كتاب جماعي بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم:36، الطبعة الثانية، (1995م).
-غريب عبد الكريم، "المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الجزء الأول، الطبعة الأولى، (2006م).
-فرشوخ أحمد، "تجديد درس الأدب"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (2005م).
-الكدية الجيلالي، "تأويل النص الأدبي: نظريات ومناقشات"، ضمن كتاب جماعي بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم:36، الطبعة الثانية، (1995م).
-لحمداني حميد، "الخطاب الأدبي: التأويل والتلقي"، ضمن كتاب جماعي بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم:36، الطبعة الثانية، (1995م).
-مفتاح محمد، "المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، (1999م).
-مفتاح محمد، "من أجل تلقي نسقي"، ضمن كتاب جماعي "نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات"، جماعة من المؤلفين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، بدعم من مؤسسة كونراد أدناور، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، رقم: 24، (1993م).

دور الانغماس اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية: التجربة المغربية نموذجا

☜ صفاء اد اومحمد

كلية علوم التربية،
جامعة محمد الخامس، الرباط

تقديم

تحتل المسألة اللغوية مكانة مهمة في المجال التعليمي والتعلمي، ذلك أن اللغة لا يوظفها المتعلم بغية التواصل ونقل المعلومات وتبادل الأفكار فحسب، بل من أجل التفكير والتحليل، والوعي بجل خصائصها: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية والتداولية. فدعت الحاجة إلى رسم تخطيط إجرائي يستهدف تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية لدى المتعلم، والمتمثل في تبني المنظومة التربوية في مختلف مناهجها التعليمية مجموعة من الوسائط، كان أبرزها الانغماس اللغوي، الذي من شأنه أن يبني تمثيلا للغة العربية في ذهن المتعلم، فيوظفها كأداة اتصال وتفكير وإبداع. كما يروم تفعيل المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. إلا أن هذا التخطيط يصطدم بواقع لغوي تفرضه الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ما يعيق تحقيق الكفاية اللغوية لدى المتعلم. كما وقع اختيارنا على المستوى الابتدائي، لدراسة مدى فعالية تعلم اللغات في المراحل الأولى المبكرة من التدريس على اعتبار أنها تمثل المادة الخام للمستويات اللاحقة.

جاء الانغماس اللغوي في إطار سعي المدرسة المغربية على مواكبة التحولات الكبرى التي يشهدها الجانب اللغوي، ورغبة في استثمار المستجدات الحاصلة في ميدان البحث اللساني بشقيه؛ النظري والتطبيقي، والاستفادة منه لخدمة اللغة العربية تعليما وتعلما. لذلك، يسعى هذا المقال إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

-إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة العربية؟

-وكيف تمثلت مختلف الوثائق المرجعية مسألة الانغماس اللغوي؟

-وهل البيئة اللغوية المغربية تساعد على الاعتقاد بجدوى الانغماس أم أن هذا الأخير يبقى عرضة لانشطار لغوي؟

1. الانغماس اللغوي linguistic immersion

رافقت مفهوم الانغماس اللغوي مجموعة من المصطلحات في تأصيله العلمي من قبيل: الاغماس اللغوي، الحمام اللغوي، التغطيس اللغوي، الغمر اللغوي إلا أن مفهوم الانغماس اللغوي لقي إقبالا كبيرا من لدن الباحثين، فتناولوه بالبحث والدراسة. جاء في قاموس **L'immersion Linguistique** ل (**Robert BRIQUET**)بأن الانغماس من الناحية المجازية يفيد الغوص وغمر الجسم في سائل، ومن حيث تعلم اللغة، فإنه يسعى إلى وضع الفرد في سياق لغوي (سياق اللغة التي يجب تعلمها أو اللغة المستهدفة). ويعرفه "شابان باريماني" (**shaban Barimani**) على أنه طريقة في تعليم اللغة الثانية في المدارس العادية من خلال استخدام اللغة الهدف في التعليمات وفي المناهج الدراسية[1]. وعرّف أيضا بأنه: خلق البيئة المناسبة للممارسة الطبيعية الواقعية أو الاصطناعية المنظمة التي تقتضي استعمال اللغة الهدف كما يستعملها أهلها في التواصل اليومي، وفي جميع الأنشطة اللغوية[2]. وقد ورد عند الفاسي الفهري بمصطلح "برنامج إغماس"، ويقابله بالإنجليزية **immersion programme**، باعتباره أبرز المصطلحات اللسانية[3].

نستخلص مما سبق، أن الانغماس اللغوي هو نهج تعليمي ينطوي على اتقان المتعلم للغة عن طريق الاعتماد المطلق على اللغة الهدف من المسار التنظيري (بناء المناهج التعليمية) إلى المسار التطبيقي (تقديم المعرفة للمتعلم). ما يتطلب اصطناع بيئة لغوية للمتعلم تحاكي البيئة الحقيقية للغة الهدف، تتوخى جعل تركيزه الكلي منصبا على اللغة المتعلّمة من خلال ممارستها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة مع صرف انتباهه عن لغته الأم أو أية لغة ثانية.

يهدف الانغماس اللغوي إلى تنمية الكفايات اللغوية لدى المتعلم، حيث يستخدم المعلم والمتعلم اللغة الهدف أثناء الدرس دون اللجوء إلى لغة وسيطة لتقريب المعنى. وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن تدريس المواد باللغة الهدف يجب ألا يقل عن % 50، لكي يعتبر البرنامج غامرا، بينما أظهرت معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (2012) أن البرامج الانغماسية ودراسة المواد

---

[1] **Shaban Barimani, Immersion program: state of the art, 2012, P 952.**

[2] ربابعة إدريس محمود، برنامج الانغماس اللغوي ودورها في تعزيز الأمن الفكري لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة الوصل، ع64، دبي، يونيو 2022م، ص 200.

[3] الفاسي الفهري، معجم المصطلحات اللسانية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2009، ص 139.

باللغة الهدف تنمي الكفاءة الثقافية واللغوية، لذا يجب أن يكون التواصل باللغة الهدف في حدود 90% من وقت التدريس[1].

يعتبر الانغماس اللغوي من أهم القضايا التي شغلت اهتمام اللسانيات التطبيقية التي أحدثت تطورا انتقاليا في الميدان اللغوي من الطريقة التقليدية "النحو والترجمة" القائمة على تقديم القواعد اللغوية وترجمتها من اللغة الأم إلى اللغة الثانية المستهدفة. مرورا بالطريقة المباشرة التي تروم تدريس القواعد في إطار وضعيات تواصلية من خلال توظيف اللغة المستهدفة طيلة الدرس، وعظّمت من شأن الاستماع المكثف للغة. وصولا إلى الطريقة السمعية الكلامية التي تدرّب المتعلم على استعمال اللغة بتلقائية وعفوية من خلال التواصل مع الغير ضمن سياق لغوي واجتماعي، فيحضر مفهوم الانغماس اللغوي، حيث يتم جعل المتعلم يتمثل اللغة الثانية في ذهنه بمثل ما اكتسب به لغته الأم عبر انغماسه في وسط لغوي يهدف بالأساس إلى إكسابه ملكة لغوية جديدة شبيهة بملكته الفطرية.

وفي نفس الصدد يقول "عبد الرحمن الحاج صالح": الملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها. أما خارج هذا الجو، فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات، فلا بد أن يعيشها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها[2].

نبّه صاحب القولة إلى أمرين مهمين في مسألة الانغماس اللغوي، يكمن الأول في ضرورة التركيز على اللغة الهدف في البيئة اللغوية، دون اللجوء إلى لغة أخرى (لغة المنشأ)، ومن ثمة، إبعاد الترجمة. أما الثاني فيظهر في مدى كفاية المدة الزمنية المخصصة للانغماس. وبالرغم من هذا الانتقال في طرائق تدريس اللغات إلا أن المواقف التعليمية تسفر عن حضور شذرات الطريقة التقليدية التي لا زالت حاضرة وبقوة في السياق التعليمي التعلمي. وتماشيا مع المرجعية الفطرية، يظهر الانغماس اللغوي عند "تشومسكي" في المرحلة الثانية من مراحل الاكتساب الطبيعي للغة، أي بعد الهبة البيولوجية التي يولد الطفل مزودا بها (النحو الكلي)، والتي تمثل الحالة الأولية. يتم الانتقال إلى التجربة اللغوية، حيث يتم صقل اللغة الداخلية بواسطة الانغماس اللغوي الذي يتم وفقه الاحتكاك المباشر للغة أو ما يصطلح عليه بالتعرض للدخل، فيقوم الجهاز اللغوي بتثبيت القيم والوسائط حتى يستطيع الطفل أن يُخرج لغة خاصة به (النحو الخاص).

---

[1] **Actfl language connects, facilitate target language use. https://www.actfl.org**

[2] الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء 1، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص193.

عرف الدرس اللغوي العربي مصطلح الانغماس اللغوي كما عرفه الغربي، لكن بإرهاصات أولية وبصورة غير واعية. فقد كان العرب يتنقّلون إلى البوادي لتعلم البلاغة والفصاحة، تحت حجة أن لغة البدو تمثل اللغة الأصلية والحقيقية التي لم تتعرض للخلط اللغوي الناتج عن تلاقح الحضارات، كما لم تفسدها الألسنة الأعجمية، وما امتازت به من صفاء لغوي وسليقة عربية، فتعرضوا للغة عبر السماع من أفواه العرب الأقحاح، وبفعل انغماسهم اللغوي وكثرة تعرضهم للدخل (الاستماع) أصبحوا يستخدمون اللغة بالسجية والفطرة. تفطّن لذلك الكثير من العلماء والباحثين اللغويين، خاصة الفارابي، ابن سينا، الأصفهاني، ابن خلدون، حيث يقول هذا الأخير: فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام جيله، وأساليبه في مخاطبتهم. وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم[1]، ليؤكد بذلك أن الاحتكاك المباشر بأهل اللغة يساعد على نمو الملكة اللغوية، وإثراء الذخيرة اللغوية والمعجمية.

2. واقع تعليم وتعلم اللغة العربية في ظل الانغماس اللغوي:

إن المتتبع للجانب اللغوي في القوانين والشؤون الإصلاحية الصادرة عن المجلس الأعلى يجد أنها أولت عناية فائقة للغة العربية تعليما وتعلما، إذ نجد أن هذه الأخيرة تتبوأ مكانة مهمة بوصفها تمثيلا للهوية الوطنية والحضارية، وأنها اللغة الرسمية في البلاد كما جاء في الفصل الخامس من وثيقة الدستور: تظل العربية اللغة الرسمية للدولة، وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استخدامها[2]، الخاصية التي تُلزم وتستلزم حضورها في السياسة اللغوية المغربية كمادة مدرّسة ويُدرّس بها. وفي نفس السياق، يمكن إدراج ما جاء في الرؤية الاستراتيجية، بحيث تمّ تخصيص حيزا مهما للحديث عن أهمية اللغة العربية: اللغة العربية، اللغة الرسمية للدولة، ولغة معتمدة في تدبير الشأن العام، ومقوم أساس من مقومات الهوية المغربية، علاوة على كونها اللغة الأساس والأولى للتمدرس (...)، يتعين تقوية وضعها، وتنميتها، وتحديثها وتبسيطها، وتحسين تدريسها وتعلمها، وتجديد المقاربات والطرائق البيداغوجية ذات الصلة بها[3].

وفي مقاربة البرامج والتوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية منذ السلك الابتدائي ثم الإعدادي، فالثانوي نتحصّل على أنه من بين الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية إقدار المتعلم على

---

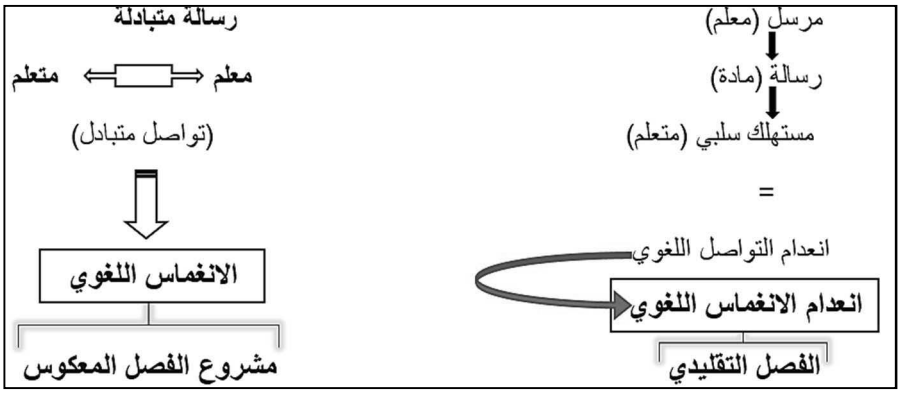
[1] ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج1، الفصل 46، بيروت، 2007، ص 765.

[2] دستور المملكة المغربية، (2011)، ص 16.

[3] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030، الرافعة 13، ص37.

التواصل بها عن طريق توظفها قراءة وكتابة وتعبيرا واستماعا، وجعل الحديث باللغة العربية لديه سليقة لا افتعال.

يقتضي وفق وسيط الانغماس اللغوي الذي شكل دعامة أساسية في منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، توظيف اللغة العربية في التواصل اليومي، ما يتيح للمتعلم فرصا كافية للتمرن على استعمال النسق الفصيح للغة العربية، واكتساب ملكة التعبير والكلام، والتواصل الوظيفي بلغة سليمة ودالة. كما أنه من الضروري أن نُوَفِّر للمتعلم محيطا لغويا حقيقيا أو شبه حقيقي يحتك فيه باللغة العربية، يسمعها ويتعرض لها في جميع سياقاتها التواصلية (البيت، الشارع، المتجر، المواصلات...) من أجل إكسابه ملكة التصويب الذاتي إذا لَحَنَ القول عبر تصحيح أخطائه بنفسه (نظرية المراقب اللغوي عند كراشن)، انطلاقا من الاستعانة بمرجعية نظرية متمثلة في النظرية التواصلية المهتمة بالتفاعل اللغوي الذي يهدف إلى تحقيق التواصل الناجح. ما أفضى إلى الانتقال من التواصل العمودي والأحادي (من المعلم إلى المتعلم) حيث يعدّ المعلم مركز الاهتمام، والذي يعكسه نمط الفصل التقليدي إلى مرحلة متقدمة يعد فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. ويمكن التمثيل لذلك، كما يلي: **تفعيل الانغماس اللغوي في ظل الانتقال من التواصل العمودي إلى التواصل الفعال.**



تعرض الخطاطة أهمية التواصل اللغوي بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي، الذي سيساعد على تفعيل الانغماس اللغوي للغة العربية. ولذلك يَصِحُّ أن نقول إنه لا سبيل إلى انغماس لغوي فعّال دون تواصل ناجح تمارس من خلاله اللغة بفعالية. في مقابل ذلك، نجد أن انعدام التواصل اللغوي يؤدي بالضرورة إلى انعدام الانغماس، الأمر الذي يتضح بصورة جلية من خلال الفصل التقليدي، الذي تحكمه النزعة السلطوية للمعلم والاستهلاكية للمتعلم.

وبناء على ذلك، اعتمد المغرب مشروع الفصل المعكوس في أفق تنمية الانغماس اللغوي للغة العربية، والذي يساعد على زيادة النشاط الحواري داخل الفصل الدراسي، عبر استغلال وقت الحصة للنقاش والحوار والتفاعل الصفي؛ بحيث يأخذ المتعلم حيزا كبيرا من عملية التواصل باللغة، فيعايش اللغة ويستخدمها في سياقات خطابية. لذا من الضروري أن تُمنح للمتعلم الحرية المطلقة في التكلم والتعبير، بمنحه فرص الاستفسار وطرح السؤال والرد وإبداء الرأي، ومنه يقول الأبراشي: وقد مضى الوقت الذي كان يظن فيه أن النظام المدرسي هو السكون المطلق، والهدوء التام في فصول المدرسة، فالمربون اليوم ينادون بإعطاء الأطفال الحرية في التكلم، والحرية في السؤال والحوار[1].

3. تأثير الازدواجية والثنائية اللغوية على الانغماس اللغوي للغة العربية:

1.3. تأثير الازدواجية اللغوية على الانغماس اللغوي للغة العربية:

يصطدم الانغماس اللغوي للغة العربية بواقع ازدواجي يعيق الكفاية التواصلية للمتعلم، حين يوظف النسق العامي. وقد قال ناصف حفني: وترى الطفل يتعلم العامية في أقل من خمس سنين ولا يتعلم العربية في أقل من عشر، والسبب في ذلك أنه في أول أمره لا يسمع غير العامية ولا يتكلم بغيرها[2]، فيحس المتعلم وكأنه يتكلم لغة أجنبية بعيدا عما ألفه من اللغة، ويحاول ترجمة أفكاره بناء على ما يتوفر عليه مخزونه اللغوي. الأمر الذي يتسبب في مشاكل كثيرة يبقى أبرزها التعثر اللغوي، الحُبسة اللغوية، إلخ... ما ساهم في تقليص إمكانية التواصل بين المعلم والمتعلم، فيضطر المعلم إلى توظيف لغة قريبة من وسط المتعلم قصد إبلاغ الأفكار وإضفائها حمولة دلالية، وعبرها يتغير مضمون الرسالة التربوية، وأضحى استبدال النسق الفصيح بالعامي عادة لدى المعلم والمتعلم سيّان. لينتج عن ذلك:

*تدني مستوى الإنجاز اللغوي بفعل ضعف القدرة اللغوية.

*غياب منطق لغوي بسبب توظيف الدارجة واللغة العربية في الآن ذاته.

*ضعف الذخيرة اللغوية التي ستساعد على توليد الجمل والعبارات.

هذا ما كشفت عنه مجموعة من التقارير الوطنية والدولية بما فيها تقارير المجلس الأعلى الصادرة عن تدني مستوى المتعلم في اللغة العربية، ما نستشفه من الحصيلة الصادرة عن تقرير 2008: إن المنظومة لم

---

[1] الأبراشي محمد عطية، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مطبعة نهضة مصر، ط1، 1948، ص 130.

[2] حفني ناصف، خطبة ناصف حفني بك، مجلة المنار، ع 2، مج 11، مصر، 1908، ص 134.

تنجح بعد في تمكين المتعلمين من التحكم في الكفايات اللغوية. ينطبق ذلك على محدودية إتقان استعمال المتعلمين للغة العربية[1].

يتضح من خلال ما سبق، أن إدراج العامية في النظام التعليمي لا يسمح للمتعلم بالانغماس التام في تعلم اللغة العربية، ما يستوجب ضرورة مراعاة النظام الطبيعي في اكتساب اللغة، الذي يبدأ باكتساب الطفل للغة الأم (الدارجة) في محيط الأسرة ثم بعدها يكتسب العربية الفصيحة في المدرسة دون انقطاع، ما سيسمح للمتعلم بقضاء أكبر وقت ممكن في الاستماع إلى اللغة والحديث بها.

ويمكن أن نبرز رأيا مخالفا تمثله "الفاسي الفهري" للحسم في موضوع الهوة بين الدارجة والفصحى الذي يؤثر على الانغماس اللغوي للنسق الفصيح بقوله: أما بيئة الازدواج بين لغة معيار رسمية ولهجات من نفس النسق اللغوي العام أو من نفس المنظومة الثقافية، فعادة ما تكون أقل خطرا على الألسنة المتعايشة، ويمكن التمثيل لهذا بتجربة الازدواج القائمة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات العربية العامية[2]. وفي ذلك إقرار بعدم خطورة استعمال النسق العامي في تدريس النسق الفصيح، لأن الازدواجية اللغوية ماهي إلا تكامل وظيفي بين شكلين لغويين متقاربين هما العربية والدارجة. وقد أقيمت دراسات تظهر التأثير الإيجابي للازدواجية اللغوية على تعليم اللغة العربية، يبقى أهمها: دراسة خميس دكور وفراود اللذان أشارا إلى أن الازدواجية تساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، وأن الفصل بين العربية والدارجة يقود إلى فهم غير كامل، يتضح ذلك بسبب اشتراك الدارجة مع الفصحى في كثير من الكلمات والتراكيب والأساليب[3]. وجدير بالذكر أن اليونيسكو تدافع عن فكرة توظيف اللغة الأم في تعليم الأطفال، حيث أكدت على أن الأطفال الذين يتلقون التعليم باللغة التي يتكلمون بها في المنزل يزيد احتمال اتقانهم فهم النصوص المقروءة في المرحلة الابتدائية بمقدار30%[4].

يتبين من خلال الاتجاه السابق أهمية الازدواجية اللغوية، في تقوية الحصيلة اللغوية للمتعلم، فالدارجة ما هي إلا غنى للغة العربية باعتبار أنهما من أصل جيني واحد، وأن الإقرار بتأثيرها السلبي هو خلط ناتج عن قلة دراية بموضوع إشكالية اللغات في عصرنا الراهن.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، ج1، المغرب، 2008، ص85.

[2] الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 2003، ص 25.

[3] Khamis-Dakwar, R., & Froud, K., Diglossia and language development, 2019, P 309.

[4] Unesco, international mother language day, .2023 https://www.unesco.org/en

ولا يخفى على المتتبع للتخطيط اللغوي الجديد أنه يختل بالتخطيط العام الذي رسمته الجهات الرسمية عبر استحضار الإطار اللهجي الخاص بالمتعلم في إطار وضع امتداد بين ما يعيشه في محيطه اللغوي، وبين اللغة المتعلَّمة، إذ تضمّنت كتب مدرسية كلمات عامية مثل (بْرِيْوَاتْ، بْلْغَةْ، بْغْرِيْزْ...[1])، والتي تهدف إلى خرق قواعد اللغة العربية. فكلمة بْرِيْوَاتْ، تمت صياغتها في شكل صرفي يخالف البنية الصرفية العربية لكونها تبتدأ بساكن، ما سيؤثر سلبا على المخزون المعجمي للمتعلم الذي سيتم بناؤه عبر استنساخ هذه البنيات والقواعد على كلمات أخرى لاحقا. كما أن المتعلم ينشأ مشوشا بين الدارجة التي اكتسبها بطريقة لا واعية، فيبقى حبيسها، واللغة العربية التي يبذل فيها جهدا. ويُعزى تعثر المتعلم في المراحل الأولى من التمدرس حسب الفاسي الفهري إلى صعوبة الانتقال من لغة البيت إلى لغة المدرسة[2]، ولتجاوز هذا الاختلال أسّس طرحه على ضرورة الاغماس المبكر **early immersion**، حيث يقول: إن أي تعدد لغوي متعدد مقترن بتعدد لهجي ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي من اكتساب اللغة الوطنية الرسمية عبر اغماس مبكر لتلافي الانعكاسات السلبية للازدواجية[3]. كما أقام تشومسكي رؤيته على فترة حرجة تمكن الطفل من اكتساب اللغات بسرعة قبل سن الخامسة، ما يستوجب تعريض الأطفال الصغار إلى لغة أخرى في هذه المرحلة لاستثارة خلايا الدماغ، أما بعد هذه المرحلة، فيتطلب تعلم اللغة جهدا. ليظهر بذلك أن تشومسكي يدافع عن فكرة الانغماس اللغوي المبكر، الذي يجب أن يرافق الطفل في مراحل والدته الأولى، تفاداي للمشاكل التي سيواجهها الذهن في اكتساب اللغة بعد هذه المراحل.

2.3 ـ تأثير الثنائية اللغوية على الانغماس اللغوي للغة العربية:

يتأثر الانغماس اللغوي بمشكل الثنائية اللغوية الناتجة عن توظيف مختلف اللغات في التعليم كالإنجليزية والفرنسية. وفي مقاربة التوزيع الزمني الأسبوعي المخصص للغة العربية واللغة الفرنسية كما جاء في المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي، نجد أن المتعلم يدرس اللغة العربية حوالي عشر ساعات في المستوى الأول ثم تتقلص إلى تسع ساعات في المستوى الثاني، إلى أن تصل إلى ست ساعات في المستوى الرابع والخامس والسادس. بينما يدرس الفرنسية أربع ساعات في المستوى الأول لترتفع تدريجيا إلى أن تصل إلى ست ساعات في المستوى الرابع والخامس والسادس. ويلاحظ مما سبق تطابق عدد ساعات تدريس اللغة العربية واللغة الفرنسية في المستويات اللاحقة من التعليم الابتدائي؛ الرابعة، الخامسة، والسادسة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 9.

[2] الفاسي الفهري، مرجع سابق، ص87.

[3] الفاسي الفهري، مرجع سابق، ص 19.

والناظر لهذا المشهد لا يمكن إلا أن يتساءل بدوره عن: هل هذا التخطيط اللغوي يخدم مصلحة اللغة العربية أم يقلص من استخدامها خاصة مع إشكالية تزايد الإقبال على لغات العصر؟ وأي لغة نريد أن تلازم المتعلم؛ لغة الهوية أم اللغة الأجنبية الدخيلة؟، خاصة أن اللغة العربية قد أصبحت في المستويات الأخيرة من التجسيد اللغوي بسبب تضييق زمن التدريس، وممارسة اللغة في جانبها المقروء والمكتوب، فعُدَّت بذلك لغة فصل فقط. ما يستوجب ضرورة تأخير تعليم اللغات الأجنبية، وتجنب إدخالها في سن مبكرة من التدريس، نظرا لما لها من تأثير سلبي على النمو المعرفي واللغوي والفكري للمتعلم[1].

أضف إلى ذلك، أن تدريس اللغة العربية يتم وفق حيز زمني يحدد تقريبا ب 1942 ساعة في مجموع السنوات الستة المرتبطة بالتعليم الابتدائي، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن: هل فعلا الحيز الزمني المخصص للغة العربية كافٍ لجعلها نسقا لغويا يحاكي اللغة الأم؟ وهل التخطيط لزمن تدريس اللغة العربية يجاري ركب التطور الإبستمولوجي للنظريات الحديثة القائمة على جعل المتعلم يستغرق أكبر وقت في توظيف اللغة استماعا وتحدثا، قراءة وكتابة؟

لذا استحدث المغرب نظاما جديدا قائما على تعليم المواد الدراسية باللغة العربية، فتوسعت دائرة هذه اللغة لتشمل كافة المواد، وأصبحت لغة تعليم وتعلُّم كما دعى لذلك الفاسي الفهري، إذ أوصى بخلق فضاء ذهني عربي معمم على كل المواد. أضف إلى ذلك أن تخطيط منهاج اللغة العربية ركز على مهارتي الاستماع والتحدث، بحيث أخذتا حيزا كبيرا مقارنة بالمهارات الأخرى خاصة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، ما أدى إلى إدراج مجموعة من النصوص السماعية والقصص والحكايات، التي يستقبل فيها المتعلم اللغة (الاستماع) ويرسلها في شكل كلام منطوق (التحدث).

4-استراتيجيات تطبيق الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية:

أ-استراتيجية الانغماس بالمحاكاة: "مسرحة الدرس"

تنمي الطلاقة اللغوية لدى المتعلم؛ بحيث تمكنه من الحديث باللغة العربية بطلاقة وعفوية، وتساهم في إخراج طاقاته الدفينة (اللغوية-الفكرية-الإبداعية). إلى جانب أنها تضفي على مواقف التعلم الواقعية، فتهيئ لوقائع تواصلية حقيقية يعايش من خلالها المتعلم اللغة (حديث بين زوج وزوجة، بين سائق وزبون...). وعليه يتم إعداد حوارات وأنشطة لغوية مختلفة يمكن للطالب أن يجد نفسه فيها، فيكون بحاجة إلى استعمال اللغة والتواصل بها.

[1] الأمم المتحدة، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية، 2019، القاهرة، ص60.

يؤدي المدرس في إطار تفعيل استراتيجية الانغماس بالمحاكاة دور الموجه، قلّ ما يتدخل. أما التلاميذ فهم محور العملية التعليمية، تستهدف هذه الأخيرة إخراج ما في جعبتهم عن طريق الاهتمام بالطلاقة اللغوية. ويمكن تجسيد هذه الاستراتيجية فيما يلي: عند الانتهاء من درس "السوق"، نطلب من المتعلمين إجراء حوار انغماسي بحيث يكون المعلم بائعا والمتعلم زبونا، أو نوزع الأدوار على المتعلمين فيما بينهم بتوظيف بيداغوجيا لعب الأدوار.

ب-الجولات الحرة: "درس السوق" نموذجا

يحتّم هذا المبدأ على المدرس أن يصطحب المتعلمين في جولة حرة إلى السوق لممارسة اللغة العربية وللتعرف على الذخيرة المفرداتية المكونة لهذا النسق، ويعاينوا الفروقات الدقيقة الكامنة بين لغتهم الأم (الدارجة) واللغة العربية على اعتبار أنهما من أصل جيني واحد، فعوض أن يقول المتعلم: {بغيت كيلو دلحم}، يستبدلها ب: "أريد كيلو غراما لحما"، أيضا في طرح السؤال: {واش ممكن ناخد الخبز؟} يقول: "هل يمكنني أن آخذ خبزا؟"....

خاتمة:

يخلص المقال إلى أن الانغماس اللغوي من أهم اختيارات وتوجهات منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، ومنطلق أساسي لإصلاح المسألة اللغوية، وما في ذلك إلا إقرار بوعي السياسة اللغوية المغربية بأولوية الجانب اللغوي باعتباره أهم مداخل الإصلاح.

يكتسي الانغماس اللغوي أهمية كبرى، لما له من دور فعال في تمكين الملكة اللغوية لدى المتعلم، حسب ما جاءت به النظريات الحديثة في مجال تعليم وتعلم اللغات، وبناء على ما دعت إليه الأدبيات اللسانية العربية والغربية، فتبنى المغرب هذا الوسيط في أفق تنمية الاكتساب الطبيعي للغة العربية في السلك الابتدائي باعتبارها لغة تعليم وتعلم وتواصل، حيث يستهدف الانغماس اللغوي تدريس اللغة العربية طيلة الدرس، ما يجعل المتعلم ينغمس في تعلمها، فلا يمارس غير هذه اللغة، ولا يتحدث إلا بها. وفي ضوء ذلك، تم تجاوز الطرائق التقليدية التي أعطت أهمية للدقة اللغوية بالتركيز على النحو والقواعد، وأهملت الطلاقة اللغوية كعنصر أساسي يمكّن المتعلم من استعمال اللغة بعفوية وتلقائية، وتوظيفها في سياقات تواصلية حيّة. كما أشرنا إلى تأثير الازدواجية اللغوية على الانغماس اللغوي للغة العربية، ما يستوجب ضرورة الاهتمام بالانغماس المبكر لما له من تأثيرات إيجابية على الاكتساب الطبيعي للغة. ونظرنا في مسألة الثنائية اللغوية بوصفها عائق يحول دون الانغماس التام للغة العربية خاصة في المراحل المبكرة من التدريس.

ورغم كل الجهود المبذولة في مجال تعليم وتعلم اللغات عبر استحداث طرائق وأساليب تعليمية من شأنها تفعيل وسيط الانغماس اللغوي، إلا أن السؤال اللغوي لم يحز ما يكفيه من تتبع علمي وتمحيص منهجي؛ نظرا لغياب الإشارة للتحديات التي يواجهها الانغماس اللغوي في المدرسة المغربية بما تعرفه من تنوع لغوي ولهجي، ما يستدعي ضرورة استثمار تجارب رائدة للانغماس اللغوي وتكييفها مع الوضع اللغوي الراهن بالمدرسة المغربية.

بيبليوغرافيا

- أبو عمشة خالد؛ وآخرون، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة السعودية، ط1، 1440/2018م.
- الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 193/1، 2007.
- الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.
- المجلس الأعلى للغة العربية، الانغماس اللغوي، بين التنظير والتطبيق، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، المغرب، يوليوز 2021.
- ثومور هنادا طه؛ تميم رنا، تقرير: تأثير الازدواجية في اللغة العربية على التعليم والتعلم، جامعة زايد، كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة، 2021.
- **Khamis-Dakwar, R., & Froud, K. (2019). Diglossia and language development. in e. al- wer, & u. horesh, the routledge handbook of arabic sociolinguistic. routledge.**
- **Richard, Jack., & Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics .third edition. london. pearson education.**
- **Riquet, R. (2006). L'immersion linguistique, labor.**
- **shaban, b. .(2012) Immersion program. middle east journal of scientific research.**

التلقي الديداكتيكي للنص الشعري القديم والمقاربة بالكفايات أية علاقة؟

☜ **سعيد لمغاري**
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال
المغرب

تقديم

يعد مفهوم "التلقي" من المفاهيم العابرة للتخصصات، فقد امتدت مبادئه إلى حقل البيداغوجيا والديداكتيك (التلقي البيداغوجي/ الديداكتيكي). ومن المعلوم أن طرق التدريس الحديثة تحتفي بمركزية المتلقي/ المتعلم، كونه قارئا للنص باستراتيجيات قرائية خاصة وزاد معرفي سابق. لذا فإن التلقي الديداكتيكي محكوم بخلفيات وكفايات بيداغوجية، كونها منطلق الإصلاح التربوي، تحدد طرقه وآلياته المتمركزة حول المتلقي، ~~وذلك~~ من خلال الاستفادة من انفتاح المقاربات البيداغوجية الديداكتيكية على النصوص الأدبية عموما، وضمنها النص الشعري القديم، في الآونة الأخيرة على حقول معرفية منها: علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي ونظريات القراءة والتأويل... مما أفضى إلى تأسيسها لمقولات تعترف بدور المتعلم/القارئ في عملية التلقي الديداكتيكي، وضرورة جعله مركز الأهداف البيداغوجية.

أولا: تحديد المفاهيم:

•التلقي البيداغوجي: "هو ذلك الفعل المحَقَّقُ ضمن شروط نفسية وتربوية ومعرفية، تجسد لنا عادات وسلوكات المتلقي- المتعلم ومدى توفره على كفايات التلقي، في إطار وضعية تعليمية تعلمية، قد يكون فيها المدرس هو القطب المرسل والموجه، وقد يكون خارج إطار اللعبة إذا كان الأمر متعلقا بحالة تفاعل بين المتعلم والنص الأدبي بشكل مباشر"[1]. إن هذا التعريف يبين لنا خصوصية التلقي البيداغوجي/الديداكتيكي، لارتباطه بتفاعل المتعلم- القارئ مع النص، ضمن سيرورة التعليم والتعلم. ويرسخ مركزية هذا القارئ في محطات عملية التلقي البيداغوجي، ويمكن بيان ذلك من خلال المقارنة التالية:

[1] صلاح الدين مبارك حداد، بيداغوجيا تلقي النص الشعري، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ب، عدد 50، ديسمبر 2018، ص 332.

يظهر من المقارنة أن التلقي، في القراءة المتخصصة يتم مباشرة بين الناقد المتخصص والنص الأدبي، في حين أن التلقي الديداكتيكي يتم عبر وسيط هو المدرس/الموجه. ولهذا فإن المعرفة والقراءة المتخصصتين تشكلا وسيلة لتلقي وتذوق النص الشعري القديم ديداكتيكيا. ولهذا بنت البيداغوجيات الحديثة أهدافها، من خلال التركيز على علاقة جديدة هي: (نص شعري/ قارئ متعلم) عوض (نص شعري/ قارئ متخصص).

• **الكفايات**: جمع كفاية، وهي حسب ما أورده (Xavier Roegirs) "قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية تنتمي إلى فئة من الوضعيات"[1]. وهي كذلك بتعبير بير جيليGillet.P "نظام من المعارف المفاهيمية(الذهنية) والمهارية (العلمية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية. ومن أنواعها "الكفاية القاعديةCompétence de base والكفاية المرحليةCompétence d' étape والكفاية المستعرضة (الأفقية) Compétence transversale... ناهيك عن الكفاية التواصلية التي تسمح للقارئ باستعمال اللغة من أجل التعبير والتواصل. إن هذه الكفايات تنبع من إنجازات المتعلم/ القارئ لأنها تكتسب عن طريق الدربة والمراس، وكذا التوسيع من تصوراته الاستشرافية"[2].

•**الهدف التربوي**: هناك من يعرفه بأنه" كل ما يمكن للتلميذ إنجازه-قولا أو عملا- بعد الانتهاء من حصة دراسية، أو على المدى البعيد، بعد الانتهاء من تربيته وتعليمه، ويشير أيضا إلى حصيلة والسلوك والتي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى التلاميذ"[3].

[1] حقي حميد، أسياسيات علوم التربية والديداكتيك، مركز أطلس، بني ملال، 2021، ص12.
[2] ديبون عبد الفتاح، دليل الامتحانات المهنية، دار القلم العربي، القنيطرة، ط4، 2018، ص145.
[3] الدريج محمد، الكفايات في التعليم، سلسة المعرفة للجميع، العدد16، 2000، ص 10.

يتبين أن الهدف البيداغوجي يتعلق بما يرجى ويؤمَل أن يتحقق إراديا. ويرتبط بمرامي التربية، وما تحاول إحداثه من تأثيرات في سلوك الفرد/ المتعلم والمجتمع، ومعلوم أنها -الأهداف- تنقسم إلى: أهداف بيداغوجية عامة (استراتيجية وطويلة المدى)، وأهداف ديداكتيكية خاصة (آنية وقصيرة المدى، ترتبط بمحتوى حصة دراسية)، ولهذه الأهداف خصائص مميزة، يمكن استنباط بعضها من التعريف ومنها:

- ✓ أنها مشتقة من غايات التربية، وواقعية قابلة للتحقق.
- ✓ عامة تشمل الإطار العام للنظام التربوي
- ✓ تمثل تطلعات المجتمع، وتنسجم مع مشكلاته وحاجاته...
- ✓ توضع من خلال مقاربة تشاركية.
- ✓ يمكن أن تنتج عنها أهداف تربوية خاصة يخدم بعضها بعضا.

المفهوم البيداغوجي للنص الشعري: يشكل النص عموما على مستوى بيداغوجي "منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة (فلسفة، تاريخ، طبيعيات...) وللنص عدة طرائق ومقاربات تشكل ما يسمى ديداكتيك النص"[1]. ويعد النص الشعري نوعا من النصوص الأدبية، التي تتميز بخصوصية إبداعية تكمن في البعد الفني للغته، مما يستلزم أن ينهض بيداغوجيا على هذه الخصيصة. ولذا فإن "المفهوم البيداغوجي للنص الشعري يتأسس على كونه وحدة تعليمية تواصلية ذات خصوصية لغوية ووظيفية، ذلك أن الغاية الأساسية من تدريسه إن لم تكن هي النص في ذاته ولذاته، فهي في أحسن الأحوال اكتساب المتعلم للكفاءة الشعرية تلقيا وإنتاجا"[2].

إن النص الشعري بهذا المعنى: سند بيداغوجي وديداكتيكي، لذلك يشترط أن تتوفر فيه شروط؛ لتتاح معالجته ديداكتيكيا مثل: الاستجابة للحاجات اللغوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والوجدانية والمعرفية للمتعلم/ المتلقي، وأن يلائم مستواه، ويستضمر قيم الجمال، وأن يحمل دلالة مضبوطة توفي بغرض تواصلي ...

ثانيا: العلاقة بين ديداكتيك تلقي النص الشعري والمقاربة بالكفايات

يقول الدكتور لحسن بوتكلاي في كتابه: "تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل": "المدرسة تعد التلميذ للحياة عن طريق تزويده بالتجارب ومده بالخبرات والمهارات اللازمة من جهة أولى، وتعده

[1] غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج2، منشورات علوم التربية، البيضاء، 2006، ص 952.

[2] مبارك حداد صلاح حداد، إشكالية تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية- دراسة تقويمية-، أطروحة مقدمة لنيل الدكتوراه في اللغويات، جامعة الأخوة منتوري- قسطنطينة، 2018-2019، ص 75.

لتذوق الآثار الأدبية والشعور بلذة في قراءتها أثناء الدراسة وبعدها من جهة ثانية"[1]. تحدث عن هدفي المدرسة الاستراتيجي العام من جهة (تعليم المتعلم كيفية الحياة)، والديداكتيكي الخاص من جهة ثانية (تمكين المتعلم/القارئ من التفاعل الجمالي مع النص الأدبي والاستفادة منه اجتماعيا وثقافيا). ويقتضي هذا استحضار مميزات النص الأدبي، والشعري في هذا الصدد.

يتضح أن العلاقة هنا بين عام وخاص (الديداكتيك أو القراءة المنهجية والبيداغوجيا أو الأهداف البيداغوجيا والكفايات المستهدفة) لهما إحالات منهجية؛ إذ يتم التقاطع بينها، خلال عملية التلقي الديداكتيكي للنص الشعري، ولمحاولة تلمس ذلك نعرض الأهداف البيداغوجية المتعلقة بالنص الشعري -في ظل المقاربة بالكفايات- على شكل قدرات أو مهارات كالتالي:

- ✓ مهارة القراءة: كيف يقرأ الطالب؟ وكيف ينبغي أن يقرأ؟
- ✓ مهارات التفكير: كيف يفكر الطالب؟ وكيف ينبغي أن يفكر؟
- ✓ مهارات الفهم: كيف يفهم الطالب؟ وكيف ينبغي أن يفهم؟
- ✓ مهارات التحليل: كيف يحلل الطالب؟ وكيف ينبغي أن يحلل؟
- ✓ مهارة التركيب: كيف يركب الطالب؟ وكيف ينبغي أن يركب؟
- ✓ مهارة التقويم: كيف يقوم الطالب؟ وكيف ينبغي أن يقوم؟

يتبين أن ديداكتيك تلقي النص الشعري القديم يتداخل مع المقاربة بالكفايات؛ حيث يستحضر مميزات الخطاب الشعري. لهذا أكد الدكتور لحسن بوتكلاي أن: "البيداغوجيا التي تستبعد خصوصية الخطاب الأدبي هي بيداغوجية مبتورة"[2]. وعليه؛ يمكننا تصنيف بعض الكفايات للتلقي الديداكتيكي للنص الشعري كالتالي:

- ✓ إعادة إنتاج نصوص انطلاقا من النص المدروس (تحديد المضامين الشعرية، إنتاج نصوص شعرية).
- ✓ تحقيق الوعي لدى المتعلم/ المتلقي بالخصوصيات البنيوية للنص الشعري.
- ✓ تمكين المتعلم من التفاعل مع النص الشعري وتذوقه.
- ✓ تعزيز الملكة اللغوية والنقدية لدى المتعلم.

---

[1] بوتكلاي لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، تقديم محمد خطابي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص 19.

[2] بوتكلاي لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، مرجع سابق ص 22.

ثالثا: نموذج تطبيقي: تقاطع التلقي الديداكتيكي للنص الشعري والمقاربة بالكفايات

نروم في الشق التطبيقي من هذه الدراسة، إلى سبر أغوار النص الشعري مراعين في ذلك تحقيق الكفايات المستهدفة، التي تعمل على الحوار التفاعلي بين النص الشعري والمتلقي(المتعلم)، ولتحقيق هذه الكفايات، من الضروري الحرص أولا: على فهم النص الشعري، وفض مغاليقه. وثانيا: محاولة تذوق النص الشعري تذوقا فنيا، وأخيرا: تحليله تحليلا علميا يتواشج فيه الفن الشعري وعلم الديداكتيك الذي يوجه العملية التعليمية التعلمية، بله ينظمها، وعليه يقتضي التلقي الديداكتيك لأي نص شعري تطبيق قراءة منهجية، وذلك عبر مراحل تضم كل منها أنشطة تعليمية تعلمية وتروم تحقيق أهدف ومهارات وكفايات....

إن الناظر في التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي- التأهيلي سيجد أن ديداكتيك النص الأدبي عامة والنص خاصة الشعري تخصص له حصتان من الغلاف الزمني ولكل حصة كفايات مستهدفة تتحقق من خلال أنشطة أفقية يقوم بها المدرس مع المتعلم من بينها على سبيل التذكير:

- تنمية مهارة التأطير والملاحظة لدى المتعلمين: ويكون ذلك من خلال استحضار المكتسبات المعرفية المرتبطة بظروف النص- الشعري- وكذا المبدع في كتابة للنص الشعري المزمع تحليله.
- إقدار المتعلم على وضع فرضيات: من خلال الاعتماد على مشيرات دالة يستطيع من خلالها أن يتوقع موضوع النص.
- تمهير المتعلم على التقاط مشيرات تسعفه على إدراك معاني النص: من خلال الإجابة عن أسئلة استكشافية تمكنه من تحديد المضمون العام أو المضامين الأساسية للقصيدة الشعرية.
- تمهير المتعلم على تحليل العناصر البنيوية للنص الشعري وإدراك العلاقات القائمة بينها: الجانب المعجمي، الجانب التصويري، الجانب الإيقاعي، والجانب الأسلوبي....
- تمهير المتعلم على التركيب والتقويم: وذلك بجمع الاستنتاجات من خلال نتائج الفهم والتحليل مع تقويمها في خلاصة[1].

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، ماي2010 ص9-10.

➢ تقاطع مراحل التلقي الديداكتيكي للنص الشعري والأهداف البيداغوجية: معلقة عمرو بن كلثوم نموذجا

✓مرحلة التمهيد: يطرح المدرس مجموعة من الأسئلة الإجرائية في إطار التقويم التشخيصي، تستثمر الإجابات عنها في بناء تمهيد مناسب للنص يتضمن الإطار التاريخي والأدبي والفني للنص. فحين ننظر في بناء الشعر العربي القديم ونتقصى أغراضه ونتفحص آليات نظمه، تدهشنا وفرة التعبير عن الجماعة، حتى لا نكاد نلمح فيه أثر الفردية، أو نسمع فيه الشاعر يتحدث عن شخصه، بل كان دائما يتغنى بأمجاد جماعته ومآثرها. وتتجلى مظاهر التعبير عن الجماعة في الشعر العربي القديم، غالبا، في عنصرين اثنين:

-الفخر بالجماعة: والفخر ضرب من الحماسة والتغني بالفضائل والمناقب والمثل العليا والزهو بالأفعال الطيبة كالشجاعة والكرم والمروءة وحماية الجار وإغاثة الملهوف، وطيب المنبت وعراقة الأصل، فكان الشاعر بذلك لسان القبيلة والمعبر عن ضميرها، متجاوزا ذاته.

- الدفاع عن الجماعة في مواجهة الخصوم: تروي لنا كتب التاريخ والأدب أن القبائل في الجاهلية كانت تهنئ بعضها البعض إذا نبغ فيها شاعر، فكان الشاعر يرى أن من حق جماعته عليه أن يضع لسانه في خدمتها وأن يحقق الأمل الذي عقده عليه قومه. فإذا عدنا إلى العصر الجاهلي، نجد مثلا الشاعر عمرو بن كلثوم. يقول في معلقته:

إِذَا بَلَغَ الفِطَامَ لَنَا صَبِيٌ تَخِرُّ لَهُ الجَبَابِرُ سَاجِدِينَا[1]

❖ أولا: مرحلة التأطير والملاحظة: في هذه المرحلة يطرح المدرس/ الموجه أسئلة توجه المتعلمين إلى ملاحظة العتبات الخارجية للنص ودراستها، من خلال القراءة في الجوانب التركيبية والدلالية للعنوان، والشكل الطباعي للنص والمصدر ودلالة البيت الأول والأخير لوضع فرضيات حول نوع النص وموضوعه.

التعريف بالشاعر: هو عمرو بن كلثوم بن مالك بن عتّاب، بن سعد بن زهير بن جشم بن بكر بن حبيب بن عمرو بن غنم بن وائل كنيته أبو الأسود وأخوه مرة هو الذي قتل المنذر بن النعمان و أمه أسماء بنت مهلهل ابن ربيعة أخ كليب الذي يضرب به المثل في العز(توفي سنة25قبل الهجرة و 570 للميلاد)[2]...

---

[1] الشنقيطي أحمد، شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية صيدا- بيروت، 2012، ص141.

[2] الشنقيطي أحمد، شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها مرجع سابق، ص119.

❖ ثانيا: مرحلة الفهم: بعد القراءة النموذجية للأستاذ، يقرأ المتعلمون النص قراءات متتالية تحاكي قراءة المدرس المعبرة ثم شرح ما صعب استيعابه على المتعلمين.

➢ في هذه المرحلة يطرح المدرس/ الموجه أسئلة استكشافية متدرجة لفهم الغرض الرئيس ومحاوره الدلالية. وينتظر من المتلقين/المتعلمين صياغة المضمون العام (غرض النص) ثم تحديد مضامين الوحدات الدلالية للنص.

❖ ثالثا: مرحلة التحليل:

• **المستوى الدلالي:** تحديد طبيعة المعجم وحقوله الدلالية؛ هنا لابد أن نشير إلى مسألة نحسبها مهمة خاصة فيما يتعلق بالأغراض الشعرية إذ يفترض في كل غرض "وجود ألفاظ معينة تحقق بينها، حين تركب، نوعا من التماسك والانسجام وتبعد الانفصال والتباين، وكل غرض من تلك الأغراض يتطور معجمه تطورا تبعا للتحولات المجتمعية"[1] وعليه فالأستاذ يطرح أسئلة تستهدف القراءة في المعجم من حيث اللغة (السهولة واليسر، التعقيد والجزالة....) وتصنيف المعجم إلى حقوله الدلالية مع إبراز العلاقة بينها.

حقل الحرب	حقل المجد
رحانا، اللقاء، طحينا، ثفالها، القتل، الحروب، تضعضعنا، ونينا، الجاهلينا، تهددنا، أوعدنا، قناتنا،	ورثنا المجد، مجدا، حصون المجد، قطينا، متى كنا لأمك مقتوينا، مجد علقمة بنسيف، الساعي كليب، ملأنا البر، ماء البحر نملؤه سفينا، البيت الأخير.

العلاقة بين الحقلين فهي علاقة سببية؛ لأن مجد قبيلة تغلب كان بسبب قوتها العسكرية وقوتها وبطشها بأعدائها في الحروب.

• **المستوى البلاغي:** تحديد البنية التصويرية: من المعلوم أن الصورة الشعريّة من الركائز الأساسيّة التي تُبنى عليها دراسة النصّ الشعريّ؛ إذ تُعدّ الأداة الأوضح التي تقودنا إلى استكشاف تجربة الشاعر، وإدراك أبعادها، التي تستوعب تلك التجربة، وتوضحها عن طريق الرقيب/ اللغة من حالتها التداولية إلى حالتها التخيلية، وعليه، فإن جمالية الشعر وقوة دلالاته تتمثل "في الإيحاء عن طريق الصور الشعريّة لا في التصريح بالأفكار المجرّدة ولا المبالغة في وصفها، تلك التي تجعل المشاعر، والأحاسيس أقرب إلى التعميم، والتجريد منها إلى التصوير والتخصيص، ومن ثَم كانت للصورة أهمّيّة خاصّة"[2].

[1] مفتاح محمد، في سيماء الشعر القديم، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1989، ص 43.
[2] غنيمي هلال محمد، دراسات ونماذج في مذاهب الشعر ونقده، دار النهضة للطبع، القاهرة، ص .60

إن المدرس في هذه المرحلة يوجه المتعلمين إلى استخراج المكونات البلاغية الموظفة في النص من خلال أسئلة إجرائية (استخراج الصورة الشعرية مثلا: التشبيه، الاستعارة، المجاز، والكناية-الواردة في البيت وتحليلها مبرزا وظيفتها في النص).

- فالتشبيه مثلا يعد من أقدم الوسائل الفنّيّة في بناء الصورة الشعريّة وتحديد أبعادها، فهو- كما قال صاحب العمدة – على "صفة الشيء بما قاربه وشاكله، من جهة واحدة أو جهات كثيرة لا من جميع جهاته؛ لأنه لو ناسبة مناسبة كلية لكان إياه"[1] ودّل في الإيضاح في علوم البلاغة – "على مشاركة أمر لآخر في معنى."[2]في التشبيه يحاول الشاعر أن يتجاوز ظاهر الأشياء إلى باطنها وربطها بما يساوره من مشاعر وأحاسيس وانطباعات يحاول من خلاله أن يشرك المتلقّي معه في مشاعره ورؤاه.

- يقول مثلا: **مَتَى نَنْقُلْ إِلَى قَوْم رَحَانَا+++يَكُوْنُوا فِي اللِّقَاءِ لَهَا طَحِيْنَا**

يكون في اللقاء طحينا هنا تشبيه بليغ لأنه حذفت منه الأداة ووجه الشبه.

-أما الاستعارة: فهي "أفضل المجاز، وأول أبواب البديع، وليس في حِلَى الشعر أعجب منها، وهي من محاسن الكلام إذا وقعت موقعها، ونزلت موضعها والناس مختلفون فيها: منهم من يستعير للشيء ما ليس منه ولا إليه" لا نجانب الحقيقة إن قلنا: إن للاستعارة القدرة على الانتقال بفكرة ما من واقعها الحسّيّ إلى واقع التجريد. سنوضح بهذا المقال(...).

- يقول الشاعر: متى ننقل إلى قوم رحانا. (استعارة مكنية هنا حذف المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه).

- الكناية: إلى جانب التشبيه والاستعارة نجد الكناية كونها دعامة أساسية في الصور الشعرية فهي" لفظ أريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه حينئذ كقولك: فلان طويل النجاد؛ أي طويل القامة"[3].

- يقول فيها الشاعر: **بِأَنَّا نُـوْرِدُ الـرَّايَاتِ بِيْضـاً +++ وَنُصْـدِرُهُن حُمْراً قَدْ رُوِيْنَـا**

وقال أيضا: **ملأنا البحر حتى ضاق عنا...**

• **المستوى التداولي:** تحدد فيه البنية الأسلوبية: استخراج الأساليب الإنشائية والخبرية الواردة في القصيدة ودراستها....

---

[1] القيرواني ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج 1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2007، 252.

[2] القزويني الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2015، ص209.

[3] القزويني الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص313.

- فالأسلوب الخبري: هو ما يصح أن يقول لقائله إنه صادق فيه أو كاذبا. فإن كان الكلام مطابقا للواقع كان قائله صادقا، وإن كان غير مطابق كان قائله كاذبا.

- الأسلوب الإنشائي: ما لا يصح أن يقال لقائله إنه صادق فيه أو كاذب.[1] وهو نوعان: طلبي وغير طلبي.

فالطلبي: ما يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب، و يكون بالأمر، النهي، الاستفهام، التمني، النداء.

وغير الطلبي: ما لا يستدعي مطلوبا، وله صيغ كثيرة منها: التعجب، المدح، الذم، القسم، أفعال الرجاء، وكذلك صيغ العقود[2].

أمثلة الأسلوب الإنشائي نذكر:

-النهي: لا تجهل علينا...

-الأمر: أنظرنا...

-الاستفهام غير الحقيقي: بأي مشيئة عمرو بن هند (التعجب)، متى كنا لأمك مقتوينا (انكاري).

- النداء: يا عمرو.

• **مستوى البنية الإيقاعية:** إن دراسة البنية الإيقاعية تقتضي طرح أسئلة إجرائية تسعف المتعلمين على استثمار مكتسباتهم في درس المحسنات اللفظية أو المعنوية أو في درس العروض والقافية، وذلك من خلال تحديد الوزن الذي نظم عليه الشاعر قصيدته ونوع القافية والروي. فالإيقاع تابع للتجربة التي يخضع لها الشاعر أثناء صياغته لشعره، فقد يكون هادئا مطمئنا موحيا بالسلامة أو الحزن والكآبة، وقد يكون متعثرا حادا يوحي باضطراب النفس.[3] وبناء على هذا فإن ديداكتيك تلقي النص الشعري يستلزم أن يوجه المدرس أسئلة للمتلقين/المتعلمين تحفزهم على تحديد مظاهر الإيقاع الداخلي (ظواهر بديعية مثل الطباق والجناس....).

✓ الإيقاع الداخلي: نجد فيه الشاعر يستعمل موسيقى تربط عاطفة المتلقي بالبيت الشعري ويكون ذلك بالتكرار أو الجناس أو الطباق أو المقابلة أو التصريع؛ الغاية منه هو الوصول إلى الموسيقى الداخلية للقصيدة الشعرية وكذا التعرف على الوظيفة التأثيرية التي تجريها في نفسية المتلقي.

---

[1] الجارم علي، أمين مصطفى، البلاغة الواضحة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت، 2014، ص117-118.

[2] الجارم علي، أمين مصطفى، البلاغة الواضحة، مرجع سابق، ص 143.

[3] مفتاح محمد، في سيماء الشعر القديم، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق ص 38.

• التكرار له أهمية بالغة في إنتاج الإيقاع إما عن طريق تكرار الحرف أو الكلمة أو الجملة...

-تكرار الحروف: تتكرر في القصيدة حروف لها تأثير في النفوس مثل:(النون، الباء، الجيم، الشين...).

-تكرار الألفاظ: تتكرر كلما تتساهم في ترسيخ المعاني في ذهن المتلقي.

- تكرار جمل: بأي مشيئة عمرو بن هند/ ورثنا المجد.

• الجناس: أن يتشابه اللفظان في النطق ويختلفا في المعنى وهو نوعان تام: وهو ما اتفق فيه اللفظان في أمور أربعة هي: نوع الحروف، شكلها، عددها، وترتيبها. وغير تام وهو ما اختلف فيه اللفظان في واحد من الأمور المتقدمة[1]

• الطباق: الجمع بين الشيء وضده في الكلام وهو نوعان طباق الإيجاب: وهو ما لم يختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا. وطباق السلب، وهو ما اختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا.[2]

يقول: **بِشُبَّانٍ يَرَوْنَ القَتْلَ مَجْداً+++ وَشِيْبٍ فِي الحُرُوْبِ مُجَرَّبِيْنَا**

مَلأْنَا البَرَّ حَتَّى ضَاقَ عَنَّا +++ وَظَهرَ البَحْرِ نَمْلَؤُهُ سَفِيْنَا

(شبان≠ شيب)/(البر≠ البحر).

• المقابلة: أن يؤتى بمعنيين أو أكثر، ثم يؤتى بما يقابله ذلك الترتيب[3].

لقد أدى الإيقاع الداخلي وظيفة دلالية تعبيرية، وأخرى جمالية إيقاعية.

• التصريع: هو ما اتفقت فيه العروض والضرب في الوزن والقافية[4].

✓ الإيقاع الخارجي: وفيه يتم تحديد بحر القصيدة وتفعيلاته وكذا الوزن، ومدى التزام الشاعر بعمود الشعر أم أنه تجاوز ذلك، والعمل على بيان وظيفة هذا البحر في القصيدة، وكذا دراسة القافية.

- اعتمد الشاعر بناء تقليديا، يقوم على نظام الشطرين المتناظرين، ووحدة الوزن (بحر الوافر)، ووحدة القافية (دينا/0/0: مطلقة متواترة) والروي (حرف النون).

---

[1] الجارم علي، أمين مصطفى، البلاغة الواضحة، مرجع سابق، ص220.

[2] الجارم علي، أمين مصطفى، مرجع سابق، ص233.

[3] الجارم علي، أمين مصطفى، نفسه، ص237.

[4] التبريزي الخطيب، الوافي في العروض والقوافي، تعليق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، لبنان، ط3، 2016، ص11.

رابعا: تركيب وتقويم: يوجه المدرس المتعلمين إلى صياغة تركيب- مستخلص- يتضمن نتائج مرحلتي الفهم والتحليل مع إبداء الرأي الشخصي حول مقومات النص.

نخلص في الأخير إلى أن الشاعر عمرو بن كلثوم، يفتخر في معلقته بقوة قبيلته وسطوتها على القبائل، كما يفتخر بشجاعة رجالها وكثرة عددهم وخصالهم الحميدة. وللتعبير عن ذلك استعان الشاعر بمعجم قسمه إلى حقلين دلاليين، إضافة إلى مجموعة من الصور الشعرية كالكناية والاستعارة المكنية والطباق، كما استعان بضمير المتكلم الجمع للتعبير عن قوة قبيلته وسطوتها، وزاوج بين الجمل الخبرية والجمل الإنشائية لكونه أراد إخبار المتلقي بخصال قبيلته ومجدها من جهة، وبسبب انفعاله وغضبه من جهة أخرى. هذا بالإضافة إلى وزن متميز بطول النفس بغرض القصيدة وإيقاع داخلي ساعده على إيصال المعاني التي يريد إلى المتلقي.

خاتمة

يتبين مما سبق أن لديداكتيك تلقي النص الشعري العربي القديم أهداف محددة تؤدي إلى تحقيق غايات ومرتكزات تربوية واضحة، مما يؤكد علاقة الاستلزام والتقاطع بين ديداكتيك تلقي النص الشعري والمقاربة بالكفايات؛ إذ تنصب اهتمامات هذه المرتكزات -الناتجة عن تفاعلهما- على "المتعلم باعتباره متلقيا؛ إذ تنصب من جهة على كفاياته وكيفية دعمها ثم عاداته القرائية وسبل تصحيحها والوعي بها من جهة أخرى"[1]. وعليه فإن ديداكتيك تلقي النص الشعري القديم ينبغي أن يتأسس على الملاءمة بين خصوصية النص الشعري وخصوصيات نقدية وتربوية بيداغوجية تقر بمركزية المتعلم/ القارئ.

[1] صلاح الدين مبارك حداد، بيداغوجيا تلقي النص الشعري، مرجع سابق، ص 335.

بيبليوغرافيا

- التبريزي الخطيب، الكافي في العروض والقوافي، تعليق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، لبنان، ط3، 2016.
- الجارم علي وأمين مصطفى، البلاغة الواضحة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت، 2014.
- الشنقيطي أحمد شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية صيدا- بيروت 2012.
- القزويني الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2015.
-القيرواني ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، الجزء1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2007.
- بوتكلاي لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، تقديم محمد خطابي، ط1، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011.
- حقي حميد، أسياسيات علوم التربية والديداكتيك، مركز أطلس للطباعة والنشر والتوزيع، بني ملال، 2021.
- ديبون عبد الفتاح، دليل الامتحانات المهنية، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، القنيطرة، 2018.
-غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج2، منشورات علوم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2006.
-مبارك حداد صلاح الدين، إشكالية تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية- دراسة تقويمية-، أطروحة مقدمة لنيل الدكتوراه في اللغويات، جامعة الأخوة منتوري- قسطنطينة، الجزائر، 2018-2019.
- مفتاح محمد، في سيماء الشعر القديم، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1989.

التنمية اللغوية في المعاجم العربية عبر آلية الاشتقاق

☜ د. إلهام الغذاني
الثانوية التأهيلية ابن عباد بالقنيطرة

تقديم

إن ثراء اللغة يعني قدرتها على التفاعل، والتطور، والإنتاج، وهذا التفاعل، والتطور، والإنتاج اللغوي لا يتحقق إلا بتوالد ألفاظها بعضها من بعض، بآلية لغوية مقررة عند اللغويين، وتسمَّى "الاشتقاق". ومن المعروف المشاهَد غير المذكور أن الاشتقاق قد أغنى المعجم العربي لينتقل رصيده من (80000) ثمانين ألف جذر لغوي إلى (12302912) اثني عشر مليونًا، وثلاثمائة ألف، واثنين، وتسعمائة واثنتي عشرة كلمة، وهذا العدد الهائل من الكلمات لم يكن ليكون لولا هذه الآلية الاشتقاقية التي تحرِّك صيغَها لتوليد كلمات فرعية من جذور أصلية، وهي لغة موَّارة، ديناميكية، لا تقف عاجزة أمام تطورات الحياة المتسارعة، وإنما تتكيف مع كل حقبة، ووفق كل جيل بما يناسبه، ويتساوق معه.

لقد اهتم مجموعة من اللغويين بظاهرة الاشتقاق، وأَلَّف فيها جمهرةٌ من العلماء المتقدمين، فقد ذكر السيوطيُّ معظمَهم في مُزْهِرِهِ، فقال: "أفرد الاشتقاقَ بالتأليف جماعةٌ من المتقدمين: منهم قطرب (ت206هـ)، والأصمعي (ت215هـ)، وأبو الحسن الأخفش (ت221هـ)، وأبو نصر الباهلي (ت231هـ)، والمفضل بن سلمة (ت250هـ)، والمبرد (ت385هـ)، والزجاج (ت311هـ)، وابن خالويه (ت370هـ)، والرماني (ت384هـ)، ويوسف الزجاجي الجرجاني (ت415هـ)، وأبو عبيد البكري (ت487هـ)، وجمال الدين الشربيني الأندلسي (ت685هـ)، وعلي الخوارزمي حجة الأفاضل (ت676هـ)."[1].

أما الكتب الحديثة التي أُلِّفَتْ في الاشتقاق، فنجد منها الآتي: كتاب "العلم الخفاق من علم الاشتقاق" للسيد محمد صديق خان بهادر، وكتاب "الاشتقاق والتعريب"، لعضو المجامع اللغوية، عبد القادر بن مصطفى المغربي، وكتاب "الاشتقاق" لعضو المجمع القاهري، عبد الله أمين، وكتاب "الاشتقاق" لفؤاد حنا توزي، وكتاب "قضايا معجمية" لأحمد المتوكل، وفيه حديث مطول عن الاشتقاق في اللغة العربية منظورًا إليه في إطار النظرية اللسانية الوظيفية، وقلما نجد كتابا من كتب اللغة إلا

[1] السيوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، الجزء 1، تحقيق الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، ط 1، 2010م، ص 351.

ويفرد جزءًا منه للاشتقاق، لننظر- على سبيل المثال- في كتب مثل كتب كلٍّ من: إبراهيم أنيس، وصبحي الصالح، وتمام حسان، وغيرهم.

يُعَدُّ "الاشتقاق" دراسة لغوية مهمة، إنه وسيلة تنموية للمعجم العربي، وللتأكد من هذه الحقيقة، نستحضر- كنموذجٍ - إحصائياتٍ خاصةً بآخر باب في معجم لسان العرب لابن منظور، وهو (باب الياء)؛ بغرض التعرف على مختلف الصيغ الاشتقاقية التي أسهمتْ في توليد مجموعة من الكلمات لإثراء اللغة العربية، وتنميتها. ولتقديم هذه الدراسة لا بد أولا من المرور ببدَهِيَّات البحث اللغوي المتعارف عليها أكاديميا، وذلك من خلال التعريف بالاشتقاق أولا، ثم تحديد مختلف الصيغ الاشتقاقية، ومعانيها ثانيا، وثالثا جدولة لبيان الكلمات المتولدة عن كل جذر في باب الياء، وانتهاءً بالخروج باستنتاج تسفر عنها تلك الدراسة؛ لتأكيد طرحنا، وهو أن الاشتقاق هو في الحقيقة آلية لغوية من خلال محركاتها "الصيغ" يمكن استثماره كوسيلة لإثراء اللغة العربية، وتنمية المعجم العربي.

1- الاشتقاق في اللغة العربية: تعريفا، وأنواعا، وصيغا ومعاني:

1-1 تعريف الاشتقاق:

من أشهر التعريفات التي جاء بها اللغويون، تعريف أبي البقاء الكفوي، في قوله:" الاشتقاق ردُّ كلمة إلى أخرى لتناسبها في اللفظ والمعنى، وهو أصل خواصِّ كلام العرب، فإنهم أطبقوا على أن التفرقة بين اللفظ العربي، والعجمي بصحة الاشتقاق"[1]، وتعريف "السيوطي" في قوله:" الاشتقاق أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنًى، ومادة أصلية، وهيئة تركيب."[2]، أما تعريف "عبد الله أمين"، فقد ورد في قوله:" الاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أو أكثر، مع تناسب بين المأخوذ، والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى"[3]، وكذلك تعريف "فؤاد حنا ترزي" الذي جاء فيه أن "الاشتقاق هو أخذ لفظ من آخر أصل منه يشترك معه في الأحرف الأصول، وترتيبها. ومن البَدَهِيِّ أن يؤديَ مثل هذا الاشتراك اللفظي إلى اشتراك معنوي بين اللفظين يقرر نوع صيغة اللفظ المشتق."[4]، وأخيرا يأتي تعريف الدكتور "عبد

---

[1] أبو البقاء الكفوي، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، الجزء 1، تحقيق عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 2، 1998م، ص 179.

[2] السيوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، المرجع السابق، ص 346.

[3] عبد الله أمين، الاشتقاق، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط 2، 2000م، ص 381.

[4] فؤاد حنا ترزي، الاشتقاق، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط 1، 2005م، ص 19.

الصبور شاهين" بأن الاشتقاق:" هو صوغ كلمة فرعية من كلمة أصلية على أساس قياس مطرد، كاشتقاق الصفات، وأسماء الزمان، والمكان، ونحوها."[1].

كل هذه التعريفات التي قدمها اللغويون للاشتقاق، تتفق في مجموعة من العناصر الأساسية، وهي:

-وجود أصل، وفرع.

-اشتراك الأصل، والفرع في اللفظ، والمعنى.

-وجود قياس مطرد للاشتقاق، وصيغ محددة (أسماء الزمان والمكان، وأسماء الآلة، والمشتقات كاسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل)، وكذلك صيغ: (فاعَل، وتفاعل، وفعَّل، وتفَعَّل، وأَفْعَل، وافْتَعَل، وانْفَعَل، واسْتفْعَل)، كما أن هناك ما يجمع بين المعجم والاشتقاق والصرف كالعدد، والتصغير، والنسبة. إلا أن الدكتور تمام حسان يرى "أن مسألة الاشتقاق تقوم على مجرد العلاقة بين الكلمات، واشتراكها في شيء معين، خير من أن تقوم على افتراض أصل منها، وفرع، وهو رأي فطن إليه السيوطيُّ من قبلُ حين قال: قالت طائفة من النظار الكلمة كله أصل. والقدر المشترك بين الكلمات المترابطة من الناحية اللفظية واضحٌ كل الوضوح؛ ذلك هو الحروف الأصلية الثلاثة."[2].

1-2- أنواع الاشتقاق:

❖ الاشتقاق الصغير:

الاشتقاق الصغير- كما وضحه عبد الله أمين-: "هو انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيير في الصيغة مع تشابه بينهما في المعنى، واتفاق في الأحرف الأصلية، وفي ترتيبها"[3]. وقد اشتق العرب الأفعال من: اسم العدد (ثَنَيْتُ/ثانيا)، واسم الزمان (آصَلْتُ/الأصيل)، واسم المكان (بَصَرْتُ/البصرة)، واسم القبيلة (تممتُ/ تميم)، واسم الأقارب (أبَوْتُ/الأب)، ومن أعضاء الجسم (تأبّطْتُ/ الإبط)، وأسماء الأصوات (فَعْفَع/ فعْ فعْ)، وحروف المعاني (نَعَّمَ/ نَعَمْ)، وحروف المباني (فَأَفَأَ/الفاء)، واسم المرة (فَرِح/فرحة)، واسم الهيئة (جَلَسَ/جِلْسَة)، واسم الفاعل (مُكْرِم/يكرم)، واسم المفعول (مَوْعود/ وَعَد)، والصفة المشبهة (كَرِيم/ كَرُمَ)، وصيغة المبالغة من الصفة المشبهة (كُبّار وكِبار/كَبُر)، واسم التفضيل (آبِلٌ/الإبِل)، والتعجب (ما أذرع/ الذراع)، واسم الآلة (مكحلة/كحل)، والمفرد والمثنى والجمع (رجل-

---

[1] عبد الصبور شاهين، اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، المدينة المنورة-المملكة العربية السعودية، ط 1، 1983م، ص 260.

[2] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1، 1986، ص 215- 216.

[3] عبد الله أمين، الاشتقاق، المرجع السابق، ص1.

رجلان- قاض-قاضيان- قراؤون- كسرات- كرماء...)، والنسب (شاميّ/الشام)، والتصغير (دويهية/ داهية).

❖ الاشتقاق الكبير "الاشتقاق التقليبي:

لقد سمَّى ابن جني الاشتقاق الكبير بالاشتقاق الأكبر، وعرَّفه في خصائصه بقوله: "وأما الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلا من الأصول الثلاثة، فتعقد عليه، وعلى تقاليبه الستة معنًى واحدًا، تجتمع التراكيب الستة، وما يتصرف من كل واحد منها عليه، وإن تباعد شيء من ذلك [عنه] رد عليه بلطف الصنعة، والتأويل إليه، كما يفعل الاشتقاقيون ذلك في التركيب الواحد."[1]، وسيتضح لنا ذلك من خلال التقليبات التي سنحددها في المثال الآتي: تقليبات واردة على الجذر: [ج ب ر]

- جبر: "يقال جَبَرَ الخلقَ، وأجْبرهم، وأجْبر أكثر، وقيل: الجبّار العالي فوق خلقه، وفعَّال من أبنية المبالغة."[2]

- جرب: "جَرَّبَ الرجلَ تجربةً: اختبره، والتجربة من المصادر المجموعة. ورجلٌ مُجَرَّبٌ قد بُلِي ما عنده، ومُجَرَّبٌ: قد عرف الأمورَ وجرّبها، فهو مُضَرَّس قد ربته الأمورُ وأحكمته."[3]

- برج: "البَرَجُ: تباعُد ما بين الحاجبين، وكلُّ ظاهر مرتفع فقد بَرَجَ، وإنما قيل للبُروجِ: بُروجٌ؛ لظهورها، وبيانها، وارتفاعها"[4].

- بجر: " البَجَر خروج السُرّة، ونتوُّها، وغِلَظ أصلها. وأمر بُجْرٌ: عظيم، عن ابن الأعرابي، وجمعه أباجِيرُ، وهو نادر كأباطيل"[5].

- رجب: "رَجَبَ الرجلَ رَجبًا، ورجبه يرجُبُه رَجْبًا، ورُجُوبًا، ورَجَّبَهُ، وترجَّبه، وأَرْجَبه، كله: هابه وعظمه، فهو مَرْجوبٌ"[6].

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الجزء 2، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط 2، 1952م، ص 134.

[2] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 2، دار الحديث، القاهرة- مصر، ط 1، سنة 2013م، مادة [جبر]، ص 14.

[3] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 2، مادة [جرب]، ص 77-78.

[4] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 1، مادة [برج]، ص 369.

[5] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 1، مادة [بجر]، ص 327.

[6] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 4، مادة [رجب]، ص 68.

- ربج:" رجُلٌ رَباجِيٌّ: يفتخر بأكثر من فعله، والرَّوْبَجُ درهم يتعامل به أهل البصرة، فارسي دخيل. والرَّابِجُ: الممتلِئ الريّان"[1].

نستنتج إذًا أن التقليبات الستة للجذر [ج ب ر] كلها تدل على الشدة، والقوة من قريب، أو من بعيد، وهذا يؤكد لنا أن المعاجم العربية ثرية بكلماتها من خلال آلية الاشتقاق عن طريق تقليبات الجذر التي تسهم في التنمية اللغوية للمعجم العربي.

❖ **الاشتقاق الأكبر "الاشتقاق الإبدالي:**

الاشتقاق الأكبر، أو ما يسمى بالإبدال، وهو "جعل حرف بدل حرف آخر في الكلمة الواحدة، وفي موضعه منها"[2]، وهو ضربان: صرفي، ولغوي. فالإبدال الصرفي هو "إبدال حرف بآخر لضرورة صوتية؛ طلبا للخفة، وسهولة النطق كما في (ازدهر) إذ أبدلت الدالُ من التاء (افتعل)، وأصل الفعل (ازتهر)، أو قولنا (كساء) إذ أبدلت الهمزة من الواو، وأصلها (كساو)."[3]. أما الإبدال اللغوي فهو "جعل حرف بدل آخر من الكلمة لغير ضرورة صرفية، وهو غير مطرد، كقولهم: "هتنت السماء وهتلت أي أمطرت"[4]، وهذا النوع من الاشتقاق الإبدالي (اللغوي) -كما قال ممدوح محمد خسارة - ذو أثر كبير في تنمية اللغة، وتوليد مفرداتها.

❖ **الاشتقاق الكُبَّار "النحت:**

النحت لغة: "النَّشْرُ، والقَشْرُ، والنحت: نحت النجار الخشب"[5]، واصطلاحا:" أخذ كلمة من كلمتين، أو أكثر، مع المناسبة بين المأخوذ، والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معًا" [6]. وقد أسماه عبد الله أمين "الكُبَّار".

والنحت أكبر أقسام الاشتقاق السابقة الذكر، فالكلمة المنحوتة إذا كانت فعلا جَرَتْ عليها أحكام الأفعال، كالتعدِّي، واللزوم، والبناء للمعلوم، والبناء للمجهول، والرفع، والنصب، والجزم، ومثاله: "بَسْمَلَ" من بسم الله، و"سَبْحَلَ" من سبحان الله، و"حَوْلَقَ" من لا حول ولا قوة إلا بالله، و"حَسْبَلَ"

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 4، مادة [ربج]، ص 31.

[2] عبد الله أمين، الاشتقاق، المرجع السابق، ص 331.

[3] ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، الجزء 1، تحقيق فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، ط 1، 1987م، ص 326.

[4] ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب ابن إسحاق، الإبدال، الجزء 1، تقديم وتحقيق الدكتور حسين محمد محمد شرف، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط 1، 1978م، ص 61 و77.

[5] ابن منظور، لسان العرب، الجزء 8، دار الحديث، القاهرة، ط 1، 2013م، مادة [نحت]، ص 479.

[6] عبد الله أمين، الاشتقاق، المرجع السابق، ص 391.

من حسبي الله، و"كَبْتَعَ" من كبت الله عدوك. وإذا كانت اسمًا، جرت عليها أحكام الأسماء، كالتنكير، والتعريف، والتذكير، والتأنيث، والإفراد، والتثنية، والجمع، والرفع، والنصب، والجر، ومثاله: "تَيْمَلي" من تيم الله، و"عَبْشَمي" من عبد شمس، و"عَبْدَري" من عبد الدار، و"مَرْقَسي" من امرئ القيس، و"عَبْقَسي" من عبد القيس، و"بلقنيّ" من بني اليقين، و"بلحارث" من بني الحارث، و"بلعجلان" من بني عجلان، و"شقحطب" من شق حطب، و"حبقر" من حب قر، و"عبقر" من عب قر، وهكذا....

والغرض من هذا النحت هو تيسير التعبير باختصار، وبدل الاستكثار من الكلمات، وذلك باشتقاق كلمات حديثة، لمعان حديثة، ليس لها ألفاظ في اللغة، ولا تفي كلمة من الكلمات المنحوتة منها بمعناها، وهذه الآلية الاشتقاقية، وهي النحت، تدخل في وسائل التنمية اللغوية للمعجم العربي. فإن أهل اللغة قد اهتموا بالاشتقاق اهتمامًا كبيرًا، وعَدّوه وسيلةً لتكوين المفردات في اللغة العربية، حتى اعتبروا اللغةَ العربيةَ لغةَ اشتقاقٍ، فلا يمكن الحديث عن التنمية اللغوية في المعجم العربي دون استحضار هذا العلم "الاشتقاق" بكل آلياته، ووسائله.

1-3- صيغ الاشتقاق، ومعانيها:

سنقرن هنا بين صيغ الاشتقاق، ومعانيها، وسنورد أشهر صيغ الاشتقاق، وهي: أَفْعَلَ، وفَعَّلَ، وفَاعَلَ، وتَفَاعَلَ، وتَفَعَّلَ، وانْفَعَلَ، وافْتَعَلَ، واسْتَفْعَلَ، وسنتعرف عليها مقرونةً بدلالاتها ومعانيها من خلال جولة مع ابن الحاجب - رحمه الله- في شافيته، على الشكل الآتي:

-**معاني أَفْعَلَ**: "وأَفْعَلَ للتعدية غالبًا، نحو: أَجْلَسْتُه، وللتعريض، نحو: أَبَعْتُه، ولصيرورته ذا كذا، نحو: أَغَدَّ البعيرُ، ومنه: أَحْصَدَ الزرعُ، ولوجوده على صفة، نحو: أَحْمَدْتُه، وأَبْخَلْتُه، وللسلب، نحو: أَشْكَيْتُه، وبمعنى فَعَلَ، نحو قِلْتُه، وأَقَلْتُه"[1].

-**معاني فَعَّلَ بالتضعيف**: "فَعَّلَ للتكثير غالبًا، نحو: غَلَّقْتُ، وقَطَّعْتُ، وجَوَّلْتُ، وطَوَّفْتُ، ومَوَّتَ المالُ، وللتعدية، نحو: فَرَّحْتُه، ومنه: فَسَّقْتُه، وللسلب، نحو: جَلَّدْتُه، وقَرَّدْتُه، وبمعنى فَعَلَ، نحو: زِلْتُه، وزَيَّلْتُه"[2].

-**معاني فَاعَلَ**: "وفَاعَلَ لِنِسْبة أصله إلى أحد الأمرين مُتعلقًا بالآخر للمشاركة صريحًا، فيجيئ العكسُ ضِمْنًا، نحو: ضَارَبْتُه، وشَارَكْتُه؛ ومن ثَمَّ جاء غير المتعدي متعديًا [نحو كَارَمْتُه، وشاعَرْتُه]،

---

[1] الاستراباذي، رضى الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، الجزء1، تحقيق محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982م، ص 83.

[2] الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، المرجع السابق، ص 92.

والمتعدي إلى واحد مغاير للمُفاعِل متعديًا إلى اثنين، نحو: جاذَبْتُه الثَّوبَ، بخلاف شَاتَمْتُه، وبمعنى فَعَّل، نحو: ضاعَفْتُه، وبمعنى فَعَل، نحو: سَافَرْتُ"[1].

تبين لنا أن أوزان الفعل الثلاثي المزيد بحرف واحد فقط: أَفْعَل، وتدل على التعدية والتعريض والصيرورة والسلب، نحو: أَكْرَمَ وأَشْرَفَ وأَحْسَنَ وأَتْقَنَ. وفَعَّل، وتدل على التعدية والتكثير والسلب، نحو: عَظَّمَ وهَذَّبَ وفَهَّمَ وقَدَّمَ. وفاعل، وتدل على المشاركة، نحو: صالَحَ وسامَحَ وقاتَلَ وشارَكَ.

-**معاني تَفَاعَلَ:** "وتَفَاعَلَ لمشاركة أمرين فصاعدا في أصله صريحا نحو تَشَارَكَا، ومن ثم نقص مفعولا عن فاعل، وليدل على أن الفاعل أظهر أن أصله حاصل له وهو مُنْتَف عنه نحو تجاهلت وتغافلت، وبمعنى فَعَلَ، نحو: تَوَانَيْتُ، ومُطاوع فَاعَلَ، نحو: بَاعَدْتُه، فَتباعَدَ"[2].

-**معاني تَفَعَّلَ:** "وتَفَعَّلَ لمطاوعة فَعَّلَ، نحو: كَسَّرْتُه فَتَكَسَّرَ، وللتكلّف، نحو: تَشَجَّعَ، وتَحَلَّمَ، وللاتخاذ، نحو: تَوَسَّدَ، وللتَّجَنّب، نحو: تَأَثَّمَ، وتَحَرَّجَ، وللعمل المتكرر في مهلة، نحو: تَجَرَّعْتُه، ومنه: تَفَهَّمَ، وبمعنى اسْتفْعَلَ، نحو: تَكَبَّرَ [وتَعَظَّمَ]"[3] .

-**معاني انْفَعَلَ:** "وانْفَعَل لازِمٌ مُطاوع فَعَل، نحو: كَسَرْتُه فانْكَسَر، وقد جاء [مطاوع أَفْعَلَ محو] أَسْقَفْتُه، فانْسَقَف، وأَزْعَجْته فانْزَعَجَ، قليلا، ويختص بالعلاج، والتأثير؛ ومن ثم قيل: انْعَدَمَ خطأ"[4].

-**معاني افْتَعَلَ:** "وافْتَعَلَ للمطاوعة غالبًا، نحو: غَمَمْتُه فَاغْتَمَّ، وللاتخاذ، نحو: اشْتَوى، وللتفاعل، نحو: اجْتَوَروا، وللتصرف، نحو: اكْتَسَبَ"[5].

✓ كما تبيّن لنا أن أوزان الفعل الثلاثي المزيد بحرفين: تَفاعَل، وتدل على المشاركة، نحو: تَبارَكَ وتَقاسَمَ وتَخاصَمَ، وتَفَعَّل، وتدل على التكلف والاتخاذ والتجنب والتكرار، نحو: تَكَلَّمَ وتَعَلَّمَ وتَقدَّسَ. وانْفَعَل، وتدل عل المطاوعة، نحو: انْطَلَقَ وانْكَسَرَ وانْطَفَأَ. وافْتَعَل، وتدل على المطاوعة والاتخاذ والتفاعل، نحو: اجْتَمَعَ واشْتَمَلَ واخْتَصَمَ.

---

[1] الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، نفسه، ص 96.

[2] الاستراباذي، نفسه، ص 99.

[3] الاستراباذي، نفسه، ص 104.

[4] الاستراباذي، نفسه، ص 108.

[5] الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، المرجع نفسه، ص 108.

معاني اسْتَفْعَلَ: "واسْتَفْعَل للسؤال غالبًا: إما تصريحًا، نحو: اسْتَكْتَبْتُه، أو تقديرًا، نحو: اسْتَخْرَجْتُه، وللتحول، نحو: اسْتَحْجَر الطين: ونحو: (إن البِغاثَ بأرضِنا يَسْتَنْسِرُ)، وقد يجيء بمعنى فَعَلَ، نحو: قَرَّ، واسْتَقَرَّ"[1] .

✓ ونجد كذلك أوزان الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف: اسْتَفْعَل، وتدل على السؤال تصريحا أو تقديرا والتحول، نحو: اسْتَغْفَرَ واسْتَقْبَلَ واسْتَعْمَرَ. لكن هناك أوزن أخرى للفعل الثلاثي المزيد بحرفين (افْعَلَّ)، نحو: احْمَرَّ وابْيَضَّ واصْفَرَّ. والمزيد بثلاثة أحرف (افْعَوْعَل-افْعَوَّلَ-افْعالَّ)، نحو: احْدَوْدَبَ واغْلَوَّطَ واحْمارَّ. أما الفعل الرباعي المزيد، فمنه ما زيد بحرف واحد وله وزن واحد، وهو: (تَفَعْلَلَ)، نحو: تدَحْرَدَ وتَبَعْثَرَ وتَزَخْرَفَ، ومنه ما زيد بحرفين وله وزنان: (افْعَلَلَّ)، نحو: اقْشَعَرَّ واطْمَأَنَّ واكْفَهَرَّ، و(افْعَنْلَلَ)، نحو: احْرَنْجَمَ وافْرَنْقَعَ.

ونستنتج من ذلك بأن صيغ الاشتقاق تعتبر آلية، ووسيلة للتنمية اللغوية؛ من أجل توليد كلماتٍ فرعٍ من كلماتٍ أصلٍ، بزيادة في معنى الأصل، وهذا المعنى قد يدل على: التعدية، والصيرورة، والسلب، والتكثير، والمشاركة، والمطاوعة، والتكلف، والاتخاذ، والتجنّب، والتكرار، والعلاج، والتأثر، والتفاعل، والتصرف، والسؤال، والتحول.

2-التنمية اللغوية في "لسان العرب لابن منظور"-[باب الياء أنموذجا]

2-1-جرد الجذور والكلمات في باب الياء:

الجذور	الكلمات
يأج	يَأْجَجُ- ياجِ- أياجِج.
يأس	يَأْسٌ- يَئِسَ- يَؤُسَ- يَآسَةٌ- اسْتَيْأَسَ- يَائِسٌ- يَئُوسٌ-يُئُوسٌ- آيَسَ- يُؤْيَسُ- مَيْئُوس- تَايَسَ- إِلْياس.
يأيأ	يَأْيَأَ- يَأْيَأَةً- يَأْياءً- يُؤْيُؤ- يآيِئ.
يبب	يَبَاب.
يبر	يَبْرِين- يَبْرُون.
يبس	يُبْسٌ- يَبِسَ- يَبْسٌ- يابِسٌ- يَبُوسٌ- تَيْبِيسٌ- يَبَّس- اتَّبَسَ- أَيْبَسَ- يَبَسٌ- يَبِيس-

[1] الاستراباذي، المرجع نفسه، ص 110.

الجذور	الكلمات
	أَيْبَسان- أَيابِس- إِيبَسْ.
يبن	يُبْنى.
يبا	يَبَةُ.
يتم	يُتْمٌ- يَتِيمٌ- يَتَمٌ- أَيْتَمَ- أَيْتَامٌ- يتامى- يَتَمَةٌ- يَتَّمَ- ياتِم- يتِيمة- مَيْتَمٌ.
يتن	يَتْنٌ- أَتْنٌ- وَتْنٌ- أَيْتَنَ- مُوتِنٌ- مَيْتَنَيْن- يَتْنُون.
يثخ	ميثَخة.
يجر	مِيجار.
يدح	أَيْدَح.
يدع	أَيْدَع- يَدَّعَ- تَيْدِيع- مَيْدُوع- يَدِيع.
يده	اسْتَيْدَه.
يدي	يَدُ- يَدِيٌّ- أَيْدٍ- يَدَوِيٌّ- أيادي- يَدَيان- الأَيْدِينا- يُدَيّة- يَدَيَّةٌ- يَدَيْن- مَيْدِيٌّ- يُداء- يُدِيَ- أَيْدَيْتُ- يادَيْتُ- أَيَّدَ- يَدِيٌّ- أَدِيٌّ.
يرج	يَارَجُ- يارَجان- إِيارَجة.
يرر	يَرَر- أَيَرٌّ- يَرَّاء- يُرٌّ- يارٌّ- يَرَّ- يَرَّان.
يرع	يَرَع- يَرَاعُ- يراعةٌ-يَرُوع.
يرف	يَرْفأ.
يرق	يَارَق- يارقان- مَيْروق- مأروق- يُرق- يَرقان.
يرمق	يَرْمَق.
يرن	يَرُون- يَرْنا.
يرنأ	يَرَنَّأ- يُرَنَّاء.
يزن	يَزَن- يَزَنِيّة- يَزْأَن- يَزْأَنِيّ- أَزْأَنِيّ- أَيْزَنِيّ- آزَنِيّ.
يستعر	يَسْتَعور.

الجذور	الكلمات
يسر	يَسْرٌ- يَسَرَ- ياسَرَ- يَسَّر- تَيَسَّر- تَياسَروا- مُيَسَّر- يَسَرٌ-يَسْرَةٌ- يَسَرات- أَيْسَر- مَياسِر- مُيَسَّر- يَسَار- مَيْسَرة-أَيْسَر- إِيسار- مَياسِير- اسْتَيْسَر- يُسْر- تَيْسِير- مَيْسور-اليَسَرة- يَاسِر- يساري- أَيْسار- مَيْسِر- يَسَرات- يَسِير.
يسع	مِسْعٌ- يُسْعٌ- يَسَع.
يسم	ياسمين- ياسمون- ياسِمة- ياسِم- يَسوم.
يسمن	ياسَمين- ياسِمين.
يسن	ياسَن.
يصص	يَصَّص- تَيْصِيص.
يضض	يَضَّض.
يطب	أَيْطَب.
يعر	يَعْر- يَعْرة- يُعار- يَعَر- تَيْعِر- ياعِرة- يَعُورة-عائِرة-يَعُور- يَعارة-عَيرات-عارَ- تَعِيرُ- يَعْرٌ.
يعط	يَعَاطِ- يِعَاطِ- أَيْعَطَ- يَعَّطَ- يَاعَطَ- ياعاط -عاطِ.
يعع	يَعْيَعة- يَعْياع- ياعْ ياعْ.
يفث	يتفِث- أَيافِث- أَيْفَث.
يفخ	يَافُوخ-يوَافِيخ.
يفع	يَفاع- يُفُوع- مَيْفَع- يافِع- يافِعات- تَيَفَّعَ- يَفَعة- أَفَعَة-يَفَعٌ- أَيْفاع- وَفَعَة- أَيْفَع- مُوفِع- يَفَاع- يَافَعَ- مُيافَعَة.
يفن	يَفَنٌ-يَفَنَيْن-يَفَنةٌ-يُفْنٌ.
يقت	ياقُوت- يَوَاقِيت.
يقظ	يَقَظة- اسْتَيْقَظ- يَقْظان- يَقْظى- أَيْقاظ- أَيْقَظَ- اسْتِيقاظ-تَيَقَّظ- يَقِظٌ- يَقُظ- مُتَيَقِّظ- أَيْقاظ- يَقاظ- يَقْظى- يَقَاظى-يَقُظ- تَيَقُّظ.
يقق	يَقَقٌ- يَقِقٌ- يَقَقة.

الجذور	الكلمات
يقن	يَقِين- أَيْقَن- يُوقِن- إِيقان- مُوقِن- يَيْقَن- يَقَن- يَقِنَ-اسْتَيْقَن- تَيَقَّن- مُيَيْقِن- يَقَنةٌ- مِيقان- ميقانة- يَقَن-مَوْقونة.
يقه	أَيْقَه- اسْتَيْقَه- مُتَّقِه- مُوتَقِهٌ.
يكك	يَكّ.
يلب	يَلَبٌ- يَلَبة.
يلق	يَلَقٌ- يَلْقَق.
يلل	يَلَلٌ- أَلَلٌ- يَلَّ- يَلِلَ- أَيَلُّ- يَلَّاء- يَلْيَل.
يلم	أَيْلَمة- تَلْمَلَم- أَلْمَلَم- يَلْمَلَم.
يلمق	يَلْمَق- يَلامِق.
يمر	يَامُور.
يمم	يَمٌّ- مَيْمومٌ- يَمَام- يمامة- تَيَمُّم- ياموم- يمامِيّ.
يمن	يُمْن- يُمِنَ- مَيْمون- يَمَنَ- يَامِن- يَمُنَ- يُمْنٌ- يَمِنَ- تَيَمَّنَ-اسْتَيْمَن- يَامِن- أَيامِن- أَيْمان- يُمُن- مَيْمَنة- مَيامِن-يَمِين- أَيْمَنٌ- يَمَائِنٌ- يُمْنٌ- يُمْنَةٌ- يَمْنة- أيامِين- يُمْنى-يُمَنِّي- تَيَمُّن- يَمَنِيٌّ- لَيْمُنْ- أَيْمُ- إِيمُ- يمانون- التَّيْمَنِيّ-التِيمَن.
ينبت	يَنْبوت- يَنْبوتة.
ينبيث	يَنْبِيث.
ينخ	يَنْخ- أَيْنَخ- إِينَخْ.
ينع	يَنَعَ-يَنَعٌ- يُنْعٌ- يُنُوعٌ- أَيْنَعَ- يَانِعٌ- إِيناعٌ- يَنْعٌ- يَنِيعٌ- مُونِعٌ-يَنَعةٌ.
ينم	يَنَمةٌ.
يهب	يَهابٍ.
يهت	أَيْهَتَ- يُوهِتُ.
يهر	يَهْيَرٌ- اسْتَيْهَر- مُسْتَيْهِر.

الجذور	الكلمات
يهم	يَهْماء- أَيْهَمُ- أيْهمان- يَهَمٌ.
يهيه	ياهٍ- يَهْيَهَ- يَهْيَهَةً- يَهْياهًا- مُيَهْيَه- يَهْياء- هَياءُ- هياهان-هياهون- هَيَا.
يهيا	يَهْيا.
يوح	يُوحُ- يُوحى.
يوس	الْياس.
يوم	يَوْمٌ- أَيْوامٌ- أَيَّامٌ- أَيْوَمُ- يَوِمٌ- وَوَمٌ- أَياوِمٌ- اليَمي-أَيايِيم-يَاوَم- مُياوَمة- يَامٌ.
يون	يُونُ.
يوا	ياء.
ييعث	يَيْعثُ.
يين	يَيْنٌ- يَيَنٌ.
يا	يا- يالَ- أيا- هَيا- أَيْ- آيا- ياءات- يُوَيَّةٌ- ياوِيَّةٌ- يائِيَّةٌ-يَيَيْتُ- يَوَيْت- مُيَوَّاةٌ- مُوَيَّاةٌ- أُيَيَّةٌ-

نستنتج أنه من خلال (75) خمسة وسبعين جذرًا فقط في باب الياء حصلنا على (385) ثلاثمائة وخمس وثمانين كلمة بدلالاتها.

2-2- أمثلة للتنمية اللغوية في المعجم العربي من خلال آلية الاشتقاق:

نأخذ- كمثال أوّل- الجذر **[يبس]**، الذي اشتُقَّ منه مجموعة من الكلمات، من خلال صيغ اشتقاقية مختلفة، وهي:

يَبِسَ(فَعِلَ)-يُبْسٌ(فُعْلٌ)-يَبْسٌ(فَعْلٌ)-يَبَسٌ(فَعَلٌ)-يابِسٌ(فَاعِلٌ)- يَبُوسٌ(فَعُولٌ) - تَيْبِيسٌ(تَفْعِيلٌ)- يَبَّس(فَعَّلَ)-اتَّبَسَ(افْتَعَلَ)-أَيْبَسَ(أَفْعَلَ)-يَبِيس(فَعِيلٌ)-أَيْبَسان(أَفْعَلان) - أَيابِس (أَفاعِل) - إِيبَسْ(إِفْعَلْ).

أما المثال الثاني فنأخذ معه الجذر **[يمن]**، الذي اشتُقَّ منه:

يُمن(فُعْلٌ)- مِنَ(فُعِلَ)-مَيْمون(مَفْعُول)-يَمَنَ(فَعَلَ)-يَامِن(فَاعِل)-يَمُنَ(فَعُلَ)- يَمِنَ(فَعِلَ)- تَيَمَّنَ (تَفَعَّلَ)- اسْتَيْمَن(اسْتَفْعَل)- يَامِن(فَاعِل)- أَيامِن(أَفَاعِل)- أَيْمان (أَفْعال)- يُمُن (فُعُلٌ)- مَيْمَنة(مَفْعَلةٌ)- مَيامِن (مَفَاعِل)- يَمِين(فَعِيل)- أَيْمَنٌ(أَفْعَلٌ)- يَمَائِنٌ(فَعائِل)- يُمْنَةٌ (فُعْلَةٌ)- يَمْنة (فَعْلَةٌ)- أيامِين (أَفاعِيل)- يُمْنى(فُعْلى)- يُمَنِّي (يُفَعِّل)- تَيَمُّن(تَفَعُّل) - يَمَنِيٌّ(فَعَلِيٌّ)- لَيْمُنْ(لَفْعُل)- أَيْمُ(أَفْعُ)- إِيمُ (إِفْعُ)- يمانون (فَعَالول)- التَّيْمَنِيّ (التَّفْعَلِيّ)- التِّيمَن (التِّفْعَل).

خاتمة:

خلاصة القول فإن الاشتقاق هو وسيلة، وآلية لغوية مهمة جدًّا لتنمية اللغة العربية في المعجم العربي؛ لذلك نرى اهتمام القدماء والمحدثين، من أهل اللغة به، حيث ظهرت دراساتٌ لسانية في علم الاشتقاق، نجدها عند ديك (ديك 1980:51) من منظور النحو الوظيفي: "وسيلة لتكوين محمولاتٍ انطلاقًا من محمولات أخرى ينتج عنها توسيع مخزون الأطر الحملية التي تشكل اللبنة الأولى في بناء الجمل"[1]. وفي إطار هذا النحو الوظيفي يمكننا التمثيل للعلاقات الاشتقاقية في مستوى "الأساس" عن طريق قواعد تكوين المحمولات، والحدود التي يتم بواسطتها اشتقاقُ أُطُرٍ حملية من أطر حملية تُعَدُّ أصولا.

[1] أحمد المتوكل، قضايا معجمية، المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط-، ط2، 2015م، ص 31.

بيبليوغرافيا

- ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب ابن إسحاق، الإبدال، الجزء1، تقديم وتحقيق الدكتور حسين محمد محمد شرف، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط1، 1978م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الجزء 2، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت- لبنان- ط 2، ستة 1952م.
- ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، الجزء 1، تحقيق فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، ط 1، 1987م.
- ابن منظور، لسان العرب، الجزء2، دار الحديث، القاهرة-، ط1، 2013م.
- أبو البقاء الكفوي، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، الجزء 1، تحقيق عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998م.
- أحمد المتوكل، قضايا معجمية، المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، ط2، 2015م.
- الاستراباذي، رضى الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، الجزء1، تحقيق محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982م.
- السيوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، الجزء1، تحقيق الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، ط 1، 2010م.
- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1986م.
- عبد الصبور شاهين، اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، المدينة المنورة، ط1، 1983م.
- عبد الله أمين، الاشتقاق، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط2، 2000م.
- فؤاد حنا ترزي، الاشتقاق، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2005م.

الصورة في الكتاب المدرسي المغربي: الدلالات والاشتغال: كراسة الأساس للتربية الإسلامية للمستوى الأول ابتدائي أنموذجا

☜ **أيوب تورار**
طالب باحث في سلك الدكتوراه
جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس

إن للصورة بكل أشكالها تأثير بالغ على كل المراحل النمائية للطفل المتعلم، وعنصرا أساسيا ضمن الكتاب المدرسي، وهو ما يبرر طغيان الصورة والرسومات التوضيحية الملونة وغير الملونة على صفحات المقررات الدراسية بهدف الايضاح وإيصال مضامين تعليمية لتحقيق كفايات منشودة لدى المتعلم. ويوظف المختصون التربويون الصورة لتعليم اللغة للمتعلم واكسابه مهارات جديدة، كما أنها غاية لإثارتها للمتعة والتشويق والفضول لدى المتعلم، إنها من أهم الوسائل التي تصنع الجودة في الخطاب التعليمي في المنظومات التربوية، إذ لا تقتصر الدعامات التعليمية على الحروف والكلمات والرموز فقط، بل تتعداها إلى التوظيف الدلالي والجمالي للصورة بكل أشكالها، وهنا يبرز جليا الفرق الكائن بين الصورة كوسيط تقني ذو حمولة أدبية ورمزية، وبين الكلمة كمعطى أدبي لغوي له دلالات معينة.

1.حول مفهوم الصورة

إن الصورة لا تحتاج إلى تفسير أو شرح بقدر ما تحتاج إلى تركيز، ودقة الملاحظة، وتحليل منطقي، وتأويلات متعددة، كما أنها قد تحمل حمولات كثيرة، وتلخص مقالات أدبية و علمية طويلة، بعكس الكلمة التي تندرج ضمن مكون اللغة التي لا يمكن للمتعلم قراءتها وفهم معانيها إلا اذا كان متمكنا من حروفها وقواعدها اللغوية، وهذا لا يعني أنه يجب الاستغناء عن أحد العنصرين (الكلمة والصورة) في المقررات الدراسية، بل من الأفضل إرفاق النص المكتوب بصورة توضيحية لبناء التعلمات بشكل جذاب ومتميز، بهدف أن تخدم الصورة الخطاب التعليمي المنشود الذي يجعل المتعلم حاملا للكفايات الأساس في مستوى تعليمي محدد، تكون الصورة بالنسبة إليه عنصرا مشوقا يمكن التعامل معه بسهولة، "كما أن لغة الشكل يمكن أن يفهمها الطفل دون وساطة الكلمة، لأن عيون الطفل تربت على رؤيتها في مختلف الوسائل، لذلك فإنها مهمة لهؤلاء الأطفال خاصة في تقديم المادة التعلمية"[1]

[1] عامر عبد الرؤوف، و ربيع محمد، طفل الروضة، دار اليازوري، عمان، (دط)، 2008، ص 120.

تتعدد معاني الصورة وفهم دلالاتها من متعلم لآخر، كما تتباين قدرة الاستيعاب والفهم من مرحلة نمائية لأخرى، "فإذا كانت قراءة الصورة تعني محاولة الاطلاع على محتوياتها الأساسية والثانوية، والتعرف على العلاقة التي تربط بين هذه العناصر بمستوياتها المختلفة، وما يمكن استنتاجه من أبعاد هذه الصورة"[1]، فإن فهمها يتعلق بمدى إدراك حمولتها بدرجة الدراية والعلم بأساسيات قراءة الصور وما يرافق ذلك من الإلمام بطبيعة الصورة وعناصرها وتأويلات تلك العناصر في علاقة بواقع المتعلم وتجاربه وتمثلاته، شأنها في ذلك شأن القدرة على فك شفرات الكلمات اللغوية التي تستدعي معرفة الحروف والربط بينها ليتشكل المعنى في دهن المتعلم.

يصعب على المتعلم الاستغناء عن الصورة لاعتبارها آلية من آليات التدريس الحديث، إذ نجدها في دلائل الأستاذ التي تحوي طرق التدريس، وجذاذات التدبير البيداغوجي للدرس، كما تكون حاضرة بقوة في بناء التعلمات الأساس مصاحبة للنص في الكتاب المدرسي، إذ ينطلق الأستاذ في بناء درسه من الصورة، وقد يجعلها موضوعا لدرسه، إذ يقوم بتعليقها على السبورة بعد إعادة طبعها بحجم أكبر حتى تظهر كل ملامحها لمتعلمي الفصل، وهكذا يبدأ المعلم درسه الذي أعده من قبل بشكل دقيق، مسطرا هدفه التعليمي، و محددا أنشطته التعليمية، وما يقابلها من أنشطة المتعلم، وضابطا لطرق وأشكال العمل، وللوسائل الضرورية لإنجاح الدرس، وهنا يبرز الأستاذ بخط واضح دور الصورة في بناء التعلمات.

يحمل السؤالان اللذان يطرحهما المعلم على المتعلمين عند بداية كل درس تعليمي "ماذا تلاحظون في الصورة؟"، "ما علاقة الصورة بعنوان الدرس؟" كثيرا من الأهمية في إثارة فضول المتعلم، وجذب تركيزه إلى صفحات الكتاب، وفتح شهية الاكتشاف والتعلم لديه، إذ يكون المتعلم منغمسا في النبش بين عناصر الصورة ومكوناتها، لتتعدد الإجابات عن السؤالين، فالمتعلم يستدعي كل مهاراته ومعارفه وتمثلاته وتجاربه للبحث عن أجوبة مقنعة، وذلك في واقع يعيش فيه المتعلم "محاطا بطوفان من الرسائل المرئية في التلفزيون والصور والرسومات في الكتب والمجلات وغيرها"[2]، إذ تتضح جليا الفوارق الكامنة بين المتعلمين من خلال التأويلات المختلفة لقراءة الصورة، وربطها بالهدف التعليمي من الدرس.

[1] رشراش أنيس عبد الخالق، و أبو ذياب عبد الخالق آمل، تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص182.

[2] عامر عبد الرؤوف، و ربيع محمد، طفل الروضة طفل الروضة، مرجع سابق، ص 119.

2.الكتاب المدرسي

عرفت منظمة اليونيسكو الكتاب المدرسي على أنه "الكتاب الذي تعرض فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم"[1]، إذ يمكن القول بأنه الوسيلة التعليمية الأساسية لكل من المعلم والمتعلم، كما أكد ذلك الدكتور حسن عبد الشافي بقوله " أنه من المستحيل أن يتم التعلم دون وجود كتب مناسبة لمستويات التلميذ التحصيلية وقدراتهم واستعداداتهم"[2].

يمتلك الكتاب المدرسي مقومات ومواصفات خاصة، تجعله متميزا عن باقي الكتب، إذ هو مزيج من الكلمات والصور والرسومات التي تعبر عن أفكار، وتنقل معلومات محددة آنفا، حيث ترتبط الكلمات بالصور والرسومات ارتباطا وثيقا يجعل من التعلم "تعليما توضيحيا يربط الكلمات بالأشياء، حين اكتساب اللغة، حيث يعمل المعلم في تدريب الأطفال على النطق بالكلمة، ثم بعد ذلك يظهر صورة الشيء الذي تحيل عليه"[3]، وتختلف مواصفات الدعامات الموظفة في الكتب المدرسية عن مثيلاتها في كتب أخرى، كما أن اختيارها يخضع لمسار معقد، وللسياسة التربوية للبلد، إذ يخضع المحتوى للنقد والمصادقة على يد خبراء التربية والمهتمين بالحقل التعليمي قبل إصدار الطبعة النهائية، إذ تعتبر نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم الحديث والمعاصر مرجعا لهذه الطبعة.

3.المقدس الديني

يُعرف المقدس الديني بأنه "التطهير الإلهي، يقدس لك أي تطهر الأشياء ارتساما لك، روح القدس، يعني به جبريل من حيث أنه ينزل بالقدس من الله أي بما يطهر به نفوسنا من القرآن والحكمة والفيض الإلهي، والبيت المقدس هو المطهر من النجاسة أي الشرك"[4]، إذ يمكن الفهم أن المقصود بالمقدس في هذا التعريف هو الذات الإلهية، هو الطهارة، هو البركة، فهذا المفهوم نبع من حقل الدين والأساطير، والدي يعتبر منبعه ومنشأه الأصلي والوحيد، وانتقل إلى حقل السياسة، وغيره، فالمقدس الديني هو المفهوم الأصيل الذي ارتبط أساسا بالآلهة، ويتجلى فيه الله بشكل دائم ومستمر، فكل ممارسة قدسية طقوسية يقوم بها الإنسان قصد تلبية رغبات معينة إلا وحضور الله أمر لابد منه، لكن مارسيليا الياد

---

[1] محمد فتحي عبد الهادي، وآخرون، مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص85.

[2] العلي أحمد عبد الله، الطفل والتربية الثقافية، رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرين، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص86.

[3] العابد عبد المجيد، مباحث في السيميائيات، دار القرويين، ط1، 2008، ص25.

[4] عاطف سميع: مجمعه بيان الحديث، تفسير مفردات ألفاظ القرآن الكريم، الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب العالمي، بيروت، 1994، ص 691.

وسع من دائرة المقدس واعتبر "أن كل شيء مرشح لأن يرقى إلى درجة التقديس، الإنسان، الزمان، المكان، الحيوان، النبات، الجماد، الأفعال، كل هذه العناصر قد تنخرط بصورة أو بأخرى في فضاء المقدس وتصبح مقدسة"[1]، فالمقدس بشكل عام ليست له حدود ثابتة، ولا انتماء لمجال معين، بل هو يتجلى في كل مكان وفي كل زمان، فهو ملازم للبشرية منذ النشأة، ويرتبط بمعتقدات الشعوب، وبعاداتهم وطقوسهم الاحتفالية، فقد نجد ما يقدس في مجتمع، يدنس في مجتمع آخر، وهنا يمكن القول بأن المقدس هو كل ما يتعارض والمدنس بمعناه الشمولي، إذ يحدد (Emile Durkheim إ. دوركهايم) "قدسية المقدس بما يعارضه بشكل كامل عن مجال المدنس، فالمقدس لا يلتقي بالمدنس، ويلامسه لكي ينتفي أحدهما ويظل الآخر قائما"[2]، لهذا اعتبر robert makruis ر. ماكاريوس "البحث في المقدس في ذاته إبطال لمفعول قدسيته، بل أنه شكل من أشكال انتهاك المحرم"[3].

يتمظهر التوظيف الدلالي لمكون المقدس الديني في كراسة الأساس للتربية الإسلامية للمستوى الأول ابتدائي من خلال عنصرين هامين، يتمثل الأول في الكلمات الحاملة لمضامين لغوية لها ارتباط بالمقدس الديني، بينما يتمثل الثاني في الصور الداعمة المرافقة لما هو مكتوب، بحيث أن الباحث عن مكامن توظيف المقدس الديني في الكراسة المذكورة والتي يقدر عدد صفحاتها 112 صفحة، سيجد أن أزيد من 22 صفحة تتضمن صورا ورسومات تحمل في عمقها تفاصيل المقدس، بالإضافة إلى النص الديني ووضعيات الانطلاق المكتوبة تضم صفحات الكراسة المدرسية ما يقدر عدده باثنتي وسبعين صورة للمقدس الديني، وهو ما يبرر اختيارنا لهذا المتن باعتباره نموذجا أمثل للاشتغال والتحليل.

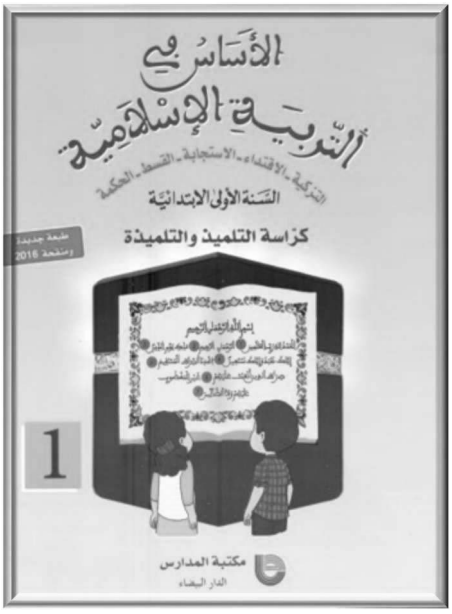
4.الصورة ومستويات الاشتغال

تظهر الصور والرسومات في الكراسة في أحجام عدة ومتنوعة تتموقع بعد النص القرآني في بعض الدروس، نظرا لقداسة القرآن وتصدره مرتبة عليا ضمن مستويات القداسة، كما أنها تأخذ جهة اليمين حينا، وجهة اليسار في أحيان عدة، كما تبرز في كل الصفحات بدون ألوان أساسية، فهي تبدو باللونين الأبيض والأسود فقط، وذلك لدواعي دلالية وفي ارتباط مباشر بالفئة المستهدفة، فالمتعلم الصغير في مراحله النمائية الأولى يستوعب كل الحركات، ويلتقط كل الإشارات وينجذب إلى أشكال وألوان بعينها، إذ يجب على واضعي الكتب المدرسية الموجهة للمتعلمين الصغار توخي كل الحذر في هندسة المحتويات التعليمية وفي اختيار الصور المناسبة لمراحل نمو المتعلم، وهكذا فإن الصور في الكراسة تظهر بدون

[1] الياد مرسيا، المقدس والمدنس، ترجمة عبد الهادي عباس المحامي، دار دمشق للطباعة والنشر، ط1، 1988، دمشق، ص 13.
[2] الزاهي فريد: المقدس والمجتمع، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص 32.
[3] نفس المرجع، ص 33.

ألوان لتكون قريبة من عين المتعلم، ولتظهر له بشكل واضح، إذ أن الصورة السلبية (باللونين الأبيض والأسود) لا تقبل التأويل بشكل معمق، فلو كانت صورة الكعبة ملونة باللونين الأسود والأصفر في أحد صفحات الكراسات المدرسية الموجهة لمتعلمي المستويات الابتدائية الأولى فالمتعلم ستترسخ لديه صورة ملونة للكعبة، فكلما صادف المتعلم بيتا أو مكعبا باللونين الأسود و الأصفر سيسميه كعبة، وبالتالي ستفقد الكعبة قيمتها الرمزية الدينية وستجرد من قدسيتها المكرمة.

إن أول ما يثير الانتباه هو صورة الغلاف التي تتضمن طفلة وطفلا في نفس المرحلة العمرية لمتعلم المستوى الأول ابتدائي يشاهدان صورة لمقطع قرآني، إذ أن المتعلم سيكتشف من خلال هذه الصورة الافتتاحية المضمون العام للكراسة، وسيحاول تصنيفها ضمن الكراسات المدرسية الهادفة إلى تنمية كفايات أساس تعمل على بناء القيم والأخلاق، بخلاف بعض المقررات الدراسية الهادفة إلى الترفيه والتسلية، وهو الهدف المتوخى من وراء اختيار صورة افتتاحية بتلك العناصر والمقومات، حيث تظهر الكتابة القرآنية بشكل واضح وبخط عثماني بارز، يمكن للمتعلم أن يميزه عن غيره.



إن صورة الغلاف تحمل دلالات ثقيلة لمضمون الكتاب ومحتواه، فالمتعلم لا يعير انتباها لما هو مكتوب بالحروف على ظهر الغلاف، فهو لا يهمه من ألف ومن طبع الكتاب، بل قد لا يهتم بعنوان الكتاب بقدر ما تثير الصورة فضوله، وتجذب نظره، ويتفحصها بتقنياته البسيطة، ولعل أهم ما سيلاحظه هما الشخصيتان بكونهما طفل وطفلة، والنص القرآني باعتباره جزء من ذاكرته الصغيرة، كما يمكن القول بأن القائمين على تأليف هذا الكتاب تعمدوا إلى توظيف هذه الصورة لفتح شهية المتعلم للغوص في المقدس الديني بمكوناته وعناصره الجوهرية، وذلك في احترام لقدرات المتعلم العقلية، ولمراحله النمائية، وتحقيقا لكفايات تعليمية محددة سابقا، اذ ركزت الصورة الافتتاحية على آيات من القران الكريم لكونه مقدسا أساسيا في الدين الاسلامي، وذلك لاعتبار النص القرآني كلام الله المقدس، وخطابه المنغمس في القداسة، كما أن لصورة الغلاف أبعادا تعليمية كبرى تتجلى في كونها وسيلة للإيضاح والتأويل، فهي تقرب من المتعلم الصغير ما كتب في عنوان الكراسة الأساس في التربية

الاسلامية لتجعل المفاهيم اللغوية المكتوبة مدركة يستوعبها تلميذ المستوى الأول، فالصورة توحي بالأساس إلى حضور قوي للنص القرآني وما يرافقه من الحديث النبوي باعتباره تفسيرا له في صفحات الكتاب المدرسي المفعم بالقيم والتوجيهات، والهدف الأسمى هو بناء تعلمات أساس تجعل من المتعلم مواطنا صالحا متشبعا بالقيم الإنسانية والإسلامية على اعتبار أن الدين الإسلامي بمقدساته الثابتة دينا رسميا للدولة.

اتخذت الصورة في كراسة الأساس عدة تمظهرات جعلت منها أداة فعالة لإيضاح المعنى وتقريب المتعلم من فهم المغزى المضمر واللامرئي والمحسوس، اذ ترتبط معظم هذه الصور والرسومات بمكون متعال له خصوصيات قدسية، أهم ما يميزها هو النزاهة والطهارة، إذ أن توظيفها يتمظهر في ثلاث مستويات رئيسية: مستوى الفعل المقدس للذات الإلهية، ومستوى الزمان المقدس، ومستوى المكان المقدس.

عملت الصورة في كراستنا على التعبير بشكل مباشر على الفعل الديني باعتباره الطريق الوحيد إلى تلبية الرغبة في الوصول إلى الذات الإلهية المقدسة، موظفة في ذلك كل ما من شأنه أن يساعد المتعلم الصغير في إدراك بعض المفاهيم المجردة، ومنها موضوع الزمان، الذي يصنف ضمن خانة المفاهيم الصعبة التي لا يمكن للمتعلم استيعابها في بداية مشواره الدراسي، إذ يعتبر دور المعلم أساسيا إلى جانب الكتاب المدرسي لتقريب المعنى، وتبسيطه بالمحاكاة والتجسيد.

تعتبر الآلهة عماد الديانات بشكل عام، ومنبع سلطتها وأفكارها، كما هو الحال في الدين الإسلامي، إذ يعتلي الله أعلى مراتب القدسية، وهو الخالق لكل شيء، فالذات الإلهية مقدسة ونزيهة عن كل تدنيس، ويعد تصويرها أو تمثيلها من أدنس المدنسات، لذلك نجد الصور والرسومات الداعمة للدروس التي تتناول ذات الله تخلو من التجسيد وتصوير الله في أشكال معينة، وهو نفس الحكم الذي ينطبق على رسل الله وأنبياءه، بل وتكتفي بعض الصفحات برسومات تحتوي كتابات بالخطوط المزركشة لأسماء الله الحسنى ولأسماء الرسل والأنبياء، وهو ما يبرر خلو أغلب دروس مكوني التزكية والاقتداء من صور تجسيدية أو رسومات تصور ذات الإله أو الرسل، على اعتبار المكونين السابقين يعملان على بناء التعلمات في مجال العقيدة وهي أعقد حقول الدين لارتباطها بالمحسوس واللامرئي والروحاني (الإيمان بالله، والملائكة، والكتب، والرسل، صفات الله، ....) وهي تقنية يعتمدها الكتاب المدرسي لاستحضار المقدس والابتعاد عن المدنس والطابو، لدى يعمل ~~المعلم~~ على تبرير ذلك من خلال وصف الله والملائكة والأنبياء والرسل وصفا لا يخرج عن ما هو مذكور في النص القرآني والحديث النبوي، مستعينا في ذلك بالكتاب المدرسي وما يحويه من عبارات مكتوبة ورسومات مبسطة للتعلم.

إن تقديس الزمان بكل أشكاله وفروعه عبادة عقائدية تهدي إلى الله لأن الزمان هو الله، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "لا تسبوا الدهر فإن الله هو الدهر"[1]. إذ أن هناك أزمنه لها وقع خاص في شخصية المسلم المتدين، حيث لا يمكن أن تمر عليه دون أن يحتفل بها أو يمنحها ولو قليلا من الأهمية، بل يحضر لها ويحتفل في استقبالها وكأنها جزء من مقدسه الديني، فقد جعلت النصوص الدينية والأحاديث النبوية في الدين الإسلامي من بعض الأزمنة محطات جليلة، إذ لا يمكن التغاضي عنها ولا تفويت أجرها، فقد "اختار الله الزمان، فأحب الزمان إلى الله الأشهر الحرم، وأحب الأشهر إلى الله ذو الحجة، وأحب ذو الحجة إلى الله العشرة الأوائل منه، واختار الله الأيام، فأحب الأيام إلى الله يوم الجمعة، وأحب الليالي إلى الله ليلة القدر، واختار الله ساعات الليل والنهار، فأحب الساعات إلى الله ساعات الصلوات المكتوبات"[2]، كما قدس الإسلام شهر رمضان من خلال صومه، وفضل ليله القدر عن باقي الليالي في الأجر والثواب، كما مجد يوم الجمعة عن باقي الأيام.

واتخذه عيدا أسبوعيا للمسلمين، وقدس كذلك بعد الأزمنة كيوم العيد، والأيام البيض، وأوقات استجابة الدعاء، وزمن الحج وغيرها، إنها أزمنة مقدسة اعتبرها الإسلام كذلك لأنها تعود بالأجر والثواب على المسلم المتدين وتجعل الفرد يعيش في أجواء طقوسية تعبدية لله القدوس، يستحضر فيها كل معاني القداسة، ليطلب العفو واتقاء الشر والدنيوي، وهكذا يبقى الرابط بين الفرد والزمن المقدس ثابتا في ثبوت عقيدة المسلم، ومتينا بدرجة إيمانه بالمقدس المتعالي الله عز وجل، فالزمن المقدس حاضر في أجندة الإنسان الديني، ويعتبر معلما طقسيا ثابتا. كما أن تمسك الشخص بزمن مقدس أمر حميد، وإعلان حقيقي عن الرغبة في الانغماس في طقوس دينية والغوص في الفعل الإلهي المقدس لإرضاء رغبته الجامحة المتجسدة في العيش بهوية ثابتة تملأ الفراغ الروحي وتؤكد على قدسية الله الواحد الأحد.

يتجلى تقديس الزمان في الكراسة الموضوعة الدراسة في تصوير وضعيات مرتبطة بالزمان المقدس الإسلامي، ويبدو ذلك من خلال توظيف رسم يضم عبارة "يا مالك"، وصورة طفلة ترفع يديها الي السماء لدعوة الله، وصورة لخطبة يوم الجمعة، إلى جانب الدعامة الأساسية الحاملة للآيتين الثالثة والرابعة من سورة الفاتحة " ملك يوم الدين، إياك نعبد وإياك نستعين"[3]، ضمن درس في مكون التزكية، معنون

---

[1] أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، دار الريان للتراث، 1986، ج 10، ص 580.

[2] السيوطي جلال الدين: الدار المنثور في تفسير المأثور، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، 1983، ج 4، ص 187.

[3] القرآن الكريم، سورة الفاتحة، الآيتين 3 و4.

بسورة الفاتحة رسم له هدف تعليمي واضح، هو أن يتمكن المتعلم بعد نهاية الدرس من "التعرف على أن الله عز وجل هو المعبود والمستعان به"[1].

يرتبط تقديس الزمان بمكونات مقدسة أخرى لتجعل منه عنصرا يغوص في القداسة، فيرتبط الزمان في غالب الأوقات بالمكان. كما أن تقديس الزمان لا يتم إلا في ارتباط بمكان ما، وكما قدس المتدين الإسلامي مجموعة من الأزمنة فقد أنزل مجموعة من الأمكنة منزلة المقدس لأنها ذكرت في النص القرآني أو الحديث النبوي، ومن الأمكنة كذلك ما توارثه المخيال الشعبي وصنفوه ضمن الأماكن المقدسة. إن الفعل المقدس المثالي هو ما ارتبط بالزمان والمكان المقدسين، فإغفال أحدهما قد يخلق ارتباكا في الطقوس والشعائر الدينية، فصلاة الرجل جماعة في المسجد تعادل صلاته في منزله بسبعة وعشرين درجة، فالزمان هنا هو زمن إقامة الصلاة، وهو زمان مقدس، وفعل الصلاة من أسمى الأفعال التعبدية، لكن المتغير هو المكان، فالمسجد له قدسية خاصة، ومنزلة رفيعة، فهو بيت الله المطهر، ومنزله المقدس. يحتوي المكان المقدس بصفة عامة أفعالا يلبسها طابعا طقوسيا، يخلق للإنسان المتدين قناة طاهرة تصله بالله، وتجعله أكثر خشوعا وتقربا إليه، وهو ما يسعى إليه الإنسان أثناء تواجده في حضرة المكان المقدس، وفي زمن مقدس، فذلك يضمن له تأشيرة روحية توصله إلى نيل القبول الإلهي.

اكتسبت الأماكن قدسيتها المتعالية إما برغبة إلهية مصرح بها في القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، أو لغاية طقوسية اتفق عليه أفراد من المجتمع ورسموا لها حدودا معينة، ووظيفة مثلى تتجلى في تقريب الإنسان الديني إلى منبع القداسة وذلك من خلال الممارسات والطقوس الدينية، ولكي "يتقدس المكان لا يحتاج الأمر في غالب الأحوال إلى تجل إلهي أو ظهور قدسي بالمعنى الدقيق للكلمة، تكفي آية أو علامة من أي نوع حتى تدل على قدسيته"[2] فالمكان المقدس مهما كان شكله أو حجمه، كان كعبة أو بيتا، أو ضريحا، أو ساحة، أو جبلا، إنما يضفي عليه صفة القداسة هو حضور الإلهي بدرجة أولى فيه، ثم ما يتصل به من فعل ديني مقدس يقرب الإنسان من الذات الإلهية بدرجة ثانية، والاطمئنان الروحي الذي يغمر الإنسان حين تواجده في هذا المكان المقدس وما يصاحب ذلك من التذلل و الإلحاح في طلب القبول الإلهي بدرجة ثالثة.

اختص الله الكعبة بالطواف، وجبل عرفة بالصعود، ومنى برمي الجمرات، والصفا والمروة بالسعي، والمسجد للصلاة، وغار حراء بنزول الوحي، والمصلى بصلاة العيدين، والمحراب بخطبة الجمعة... كلها

---

[1] مجموعة من المؤلفين، كراسة الأساس في التربية الاسلامية، مكتبة المعارف، الدار البيضاء، ط1، 2020، ص 10.

[2] الياد مرسيليا، المقدس والمدنس، مرجع سابق، ص 28،

أماكن ترتبط بأفعال دينية، إذ يمكن الجزم بأن المكان في الدين الإسلامي لا يمكنه أن يكون مقدسا إلا إذا ارتبط بعبادة الله القدوس، وتجلت فيه شروط التعبد والتقرب من الذات الإلهية المقدسة، وذلك بمختلف الأفعال الدينية المشروعة (الصلاة، الزكاة، الصوم، الدعاء، الحج، الصدقة، الاعتكاف...) التي ترفع الفرد المتدين من درجة الدنيوي إلى درجة التعالي الروحي، والاطمئنان السماوي، لما في ذلك من تقديس لله وتنزيهه عن كل مدنس.

ارتبطت صورة الكعبة الشريفة في الكراسة بدرس عنوانه "مولد الرسول صلى الله عليه وسلم" ضمن مكون الاقتداء، حيث وضعت الصورة إلى جانب نص الانطلاق، وتضمنت الكعبة المباركة التي تتوسط مباني مدينة مكة المكرمة، إذ تحمل هذه الصورة دلالات متعددة تساعد في إرساء التعلمات الأساس، كما ستبني لدى المتعلم جانبا من المقدس الديني الإسلامي المتمثل في مكان مولد الرسول صلى الله عليه وسلم في بلدة مكة بالسعودية، إذ لا يمكن تعداد ما يحمله هذا المكان من قيم رمزية ودينية، فهي قبلة للصلاة بالنسبة للمسلمين، كما أنها أم القرى وأفضلها، ومحج للحاجين، ومنبع ماء زمزم، بل ومركز الأرض، قال تعالى في كتابه المبين "وَهَٰذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا"[1]، وقال كذلك، " إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ"[2].

إن توظيف صورة الكعبة توظيفا علميا صحيحا، يتأسس على الإعداد المسبق من طرف المعلم، والإحاطة العلمية بالكعبة باعتبارها أيقونة رمزية متجذرة في الطقس الديني منذ القدم، وتوارثتها الأقوام والأمم بشكل يطبعه الاهتمام والعناية والتقديس، (توظيفها) سيعمل على إثارة الفضول لدى المتعلم واستثارة مشاعره لبناء هويته الإسلامية القائمة على تقدير واحترام المقدسات الدينية، والاعتقاد والإيمان بثوابته الإسلامية.

إن دور المعلم هو إضفاء المصداقية والواقعية على الصور الموظفة في الكراسة، وتأويلها تأويلا يليق بها، ويحقق الهدف الأسمى من توظيفها، فإذا طلبنا من المتعلمين والمتعلمات ملاحظة الصورة الكبيرة لغار حراء التي يتضمنها درس معنون ب "مولد الرسول"، وسألناهم فيما بعد عن مضمون الصورة، فستتجه أغلب الأجوبة إلى ذكر وصف للصورة وما تحويه من عناصر (أحجار، غار، كتابة، سماء،...) بعيدا عن الوظيفة الأساسية لها، إذ يجب على الأستاذ الانطلاق من طرح أسئلة مباشرة عن شخصية الرسول المقدسة، للوصول إلى مولده ووالديه صلى الله عليه وسلم، وبذلك ينظم المعلم خيطا رابطا بين

[1] سورة الأنعام، القرآن الكريم، الآية 92

[2] سورة آل عمران، القرآن الكريم، الآية 96

عنوان الدرس ومضمون الصورة، ليأتي الحديث بعد ذلك عن الغار المقدس "غار حراء" الذي كان ملجأ للرسول محمد أثناء فترات غوصه في التعبد والتقرب إلى الله، ومعبده الأصيل الذي كان يتلقى فيه الوحي من السماء، فكم من غار ومغارات على وجه الأرض، منه ما هو أوسع من غار حراء وأبهاه جمالا، لكن ارتباط هذا الغار (غار حراء) بالفعل الديني المقدس المتمثل في نزول الوحي الإلهي والتعبد وأداء للطقس الديني، وتعلقه بالشخصية الإسلامية المقدسة "الرسول محمد صلى الله عليه وسلم" الذي يعد خاتم الأنبياء والمرسلين، واتصاله بالزمن الديني المقدس المتجلي في فترة من أهم فترات قيام الديانة الإسلامية، وبدء نزول القرآن ونهايته، واتضاح معالم نبوة محمد، كل هذا جعل من الغار المهمش في وقت ما" مكانا متميزا يختص بالقدسية، ويتسم بالقبول الإلهي لدى الإنسان الديني المسلم.

إن تحليلنا للصورة الواردة في درس عنوانه "مولد الرسول صلى الله عليه وسلم" ضمن مكون الاقتداء يحيلنا على المنهجية البيداغوجية التي يعتمدها الأستاذ في بناء الهدف من الدرس، "أن يتعرف المتعلم على والدي الرسول صلى الله عليه وسلم وولادته"[1]، هذه البيداغوجية المعتمدة على المعينات الديداكتيكية (بما فيها الصور صور الكعبة قديما وحديثا، مدينة مكة، عرض فيلم كرتوني لفيلة ابرهة الحبشي...) والمؤسسة على مبدأ احترام الفوارق الفردية، و التنوع في طرائق التدريس، و التمركز حول المتعلم، و اعتبار المحتوى مادة متاحة و مفتوحة للجميع، إذ يعتبر المعلم بمثابة موجه وميسر لكل العمليات لا غير، كما يعد طرح السؤال مدخلا إلى العملية التربوية، ومن أهم الأسئلة التي تفتح شهية المتعلم الشغوف الى المعرفة والتعلم، والتي يمكن للأستاذ الاستعانة بها لاستثارة المتعلم ورفع درجة الرغبة في التعلم لديه:

- ما عنوان الدرس؟ ماذا تلاحظون في الصورة المرافقة للنص؟ ما هي العناصر المكونة للصورة؟ هل شاهدتم من قبل صورة للكعبة، وأين؟ إلى أي اتجاه يصلي والداك؟ من نبيك وخاتم الأنبياء؟ أين ولد الرسول محمد صلى الله عليه وسلم؟ بماذا سمي العام الذي ولد فيه الرسول؟ ولماذا سمي بذلك؟ هل يمكننا رسم وجه الرسول صلى الله عليه وسلم على ورقة ولماذا؟ ماذا يفعل المسلمون في المسجد الحرام بمكة المكرمة؟ هل سبق لأحد في عائلتكم أن أدى مناسك الحج؟ أين ذلك؟ في أي دولة تقع مكة المكرمة؟ ...

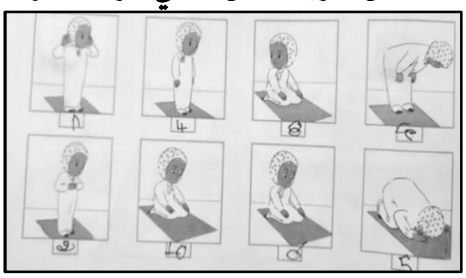
مما لا شك فيه هو تعدد وتنوع إجابات التلاميذ والتلميذات على هذه الأسئلة وغيرها، وهذا التنوع في الأجوبة نابع من تمثلات المتعلمين وتأويلاتهم البريئة لمضامين الصورة، لكن ما سيكون حتميا

[1] مجموعة من المؤلفين: كراسة الأساس في التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص 30.

ومتفقا عليه هو ذلك الكم الهائل من الأجوبة، والتفاعل الرهيب مع الصور المعروضة أمام أعين المتعلمين، والعصف الذهني الذي ستخلقه هذه التساؤلات في سبيل التوصل إلى خلاصات محددة تبني معالم الهدف النهائي من الدرس، ومنه تترسخ المعالم الكبرى للمقدس الديني الإسلامي لدى المتعلم، فيتولد لديه قداسة مكان الكعبة، وبهذا يبدأ المعتقد الديني بالتشكل لدى الصغير، فيعتقد بأن مكة هي قبلة الإنسان المسلم، وأن مكة المكرمة هي مكان ولادة الرسول محمد، وأن الحج فعل ديني مقدس يقتصر أداؤه على المسلم القادر، كما أن المبتغى من الطواف حول الكعبة هو الوصول إلى تقديس الذات الإلهية وتحقيق الغاية الكبرى المتمثلة في الحصول على الرضى الإلهي المقدس.

ختاما، يمكن تصنيف مفهوم المقدس ضمن المفاهيم المعقدة التي تتأرجح بين مختلف المجالات، إنه من المفاهيم التي يصعب تحديد تعريف دقيق لها، إذ ترتبط بمتغيرات تستمد قوتها من فعل مقدس، كما يتأسس المقدس الديني على فعل التعبد، إذ أن كل المقدسات الدينية سواء كانت مكانا أو زمانا أو شخصية أو رمزا فإنها ترتبط بفعل تعبدي يشحد كل طاقات الإنسان المتدين ليبحث عن ما يوصله إلى الذات الإلهية ليطلب الرضى الإلهي المطلق، وهذا ما نجده في صفحات كراسة التربية الإسلامية التي اخترناها متنا للدراسة، إذ ارتبط توظيف كل صور المقدس الديني بفعل تعبدي أو عقائدي معين، ويتجلى ذلك بصيغة مباشرة من خلال عنوان الدرس أو الهدف التعلمي أو الإحالة إلى نص قرآني أو حديث نبوي، إذ تكون صورة المقدس في الكتاب المدرسي متميزة إذا حملت رسائل نوعية، وتلونت وتزينت لتوصل حمولتها إلى المتعلم بكل بساطة، لكن إذا كان تأويلها يشوبه النقص وعدم الفهم فقد تعتبر دعامة تافهة، فشلت في أداء مهامها الأساسية، وقد تخلق الارتباك في "عقيدة" المتعلم، وهو الأمر الذي يجب على أستاذ تعليمنا الحاضر أن يستوعبه ويدركه بشكل مستمر، فالأمر إذن لا يقف عند مسألة توظيف صور المقدس الديني وإحالتها على فعل محدد بل يتعداها إلى الجواب عن سؤال مهم وأساسي، إلى أي حد يمكن للصور الموظفة بالكراسة أن تساهم في بناء مفهوم المقدس الديني لدى المتعلمات و المتعلمين؟ وهو السؤال الذي بحثنا له عن جواب مقنع طوال مراحل الدراسة، بحيث استفزنا وجرنا إلى مناقشة الأدوار الكبرى للكتاب المدرسي من جهة، وللمعلم من جهة ثانية باعتباره المواكب الحقيقي للمتعلم أثناء إرساء التعلمات الأساس.

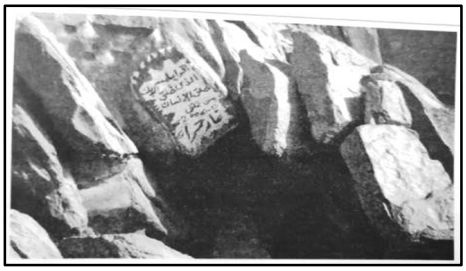
بعض صور المقدس الديني الموظفة بكراسة الأساس للتربية الإسلامية للمستوى الأول ابتدائي



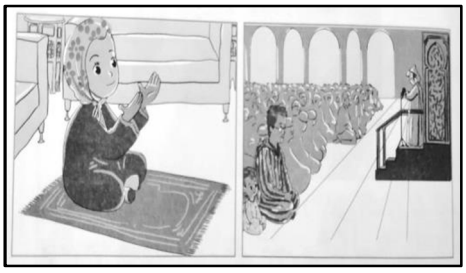
ترتيب أركان الصلاة (الصفحة 89)

صفة من صفات الله (الصفحة 10)

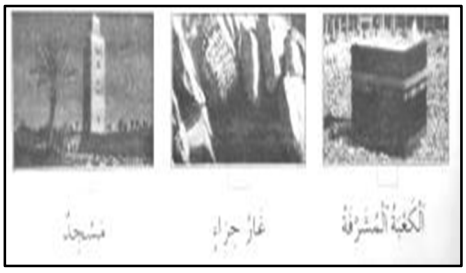
الكعبة المشرفة (الصفحة 30)



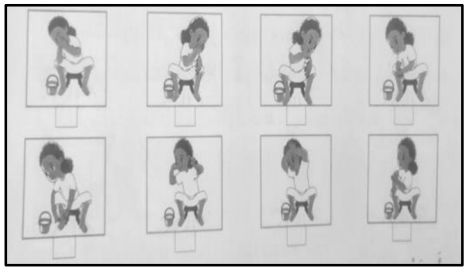
غار حراء (الصفحة 12)



خطبة الجمعة (الصفحة 11)



عبادة مقدسة (الدعاء) (الصفحة 11)



عمليات الوضوء (الصفحة 53)

بيبليوغرافيا

-أحمد بن علي بن حجر العسقلاني: فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ج10، دار الريان للتراث، 1986.

-القرآن الكريم.

-الياد مرسيا: المقدس والمدنس، ترجمة عبد الهادي عباس المحامي، دار دمشق للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط 1،1988.

-رشراش أنيس عبد الخالق: آمل أبو ذياب عبد الخالق، تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1 ،2008.

-الزاهي فريد: المقدس والمجتمع، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2011.

-السيوطي جلال الدين: الدار المنثور في تفسير المأثور، ج4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1983.

-العابد عبد المجيد: مباحث في السيميائيات، دار القرويين، ط 1، 2008.

-عاطف سميع: مجمعه بيان الحديث، تفسير مفردات ألفاظ القرآن الكريم، الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب العالمي، بيروت، 1994.

-عامر عبد الرؤوف، ربيع محمد: طفل الروضة، دار اليازوري، عمان، 2008.

-العلي أحمد عبد الله: الطفل والتربية الثقافية، رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرين، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002.

-مجموعة من المؤلفين: كراسة الأساس في التربية الاسلامية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط 5، 2020.

-محمد فتحي عبد الهادي وآخرون: مكتبات الاطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015.

تدريس اللغة الأمازيغية في المغرب

☜ فاطمة صديقي

ترجمة: سهام فاضل
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز، فاس

تقديم

يتميز المغرب بالتنوع اللغوي حيث يتم اعتماد أربع لغات رئيسية: العربية الفصحى، والفرنسية، والأمازيغية[1] والدارجة المغربية[2]. ويحمل استخدام هذه اللغات معاني سياسية واجتماعية وثقافية محددة: اللغة العربية الفصحى هي لغة رسمية ترتبط بالسلطة في المؤسسات العامة مثل الدين، والحكومة، والتعليم، والإدارة وجزء كبير من وسائل الإعلام. وارتبطت الفرنسية كلغة ثانية بقطاع الأعمال، والتعليم، والجيش، ووسائل الإعلام النخبوية. أما بالنسبة للغة الأمازيغية والعامية، فهما مرتبطتان إلى حد كبير بالمنزل، والشارع، ووسائل الإعلام الشعبية (للمزيد من التفاصيل انظر صديقي (2003)، الناجي (2005)، وبكوس (2001)).

ولقد دخلت الأمازيغية رسميًا في النظام التعليمي المغربي في سبتمبر 2003. وهذا الإدماج الملحوظ نقلها من المجال الخاص إلى مجال السلطة العامة[3]. وقد كانت هناك ثلاثة عوامل رئيسية وراء تدريس الأمازيغية: الحركة الثقافية الأمازيغية، وعمل الأكاديميين، وإرادة صاحب الجلالة لدمج هذه اللغة في التنمية. وقد ساهمت الديمقراطية الشاملة التي أطلقها المغرب في العقد الماضي في مزج هذه العوامل.

على الرغم من حقيقة أنه لا عودة إلى الوراء من حيث عملية تدريس اللغة الأمازيغية، شهد تدريسها في المغرب عدة تقلبات من 2003 إلى 2009 أثرت في الحماس العام لما كانت عليه في البداية.

---

[1] يفضل استعمال مصطلح "الأمازيغ" في الوقت الحاضر على مصطلح "البربر" حيث يرتبط هذا الأخير بدلالات سلبية لـ "البربر" (الهمجي) الذي استخدمه الإغريق والرومان والحضارات اللاحقة للإشارة إلى من تكلم لغة غير لغتهم.

[2] تتفاعل سبع لغات ولهجات على الأقل في هذا السياق، وهي: البربرية، والدارجة المغربية، والعربية الفصحى، والفرنسية، والإسبانية، والإنجليزية. من السمات المهمة للتعددية اللغوية في المغرب، تجدر الإشارة إلى ظاهرة ازدواجية اللغات. تحدد هذه الفكرة أنه يوجد في العالم العربي نوعان من اللغة العربية، مجموعة عالية (العربية الفصحى) وأخرى منخفضة (العامية المنطوقة). يعتقد باحثون آخرون أنه يوجد اليوم على الأقل ثلاثة أنواع من العربية (الثلاثية اللغوية)، والعربية الفصحى، وهي عالية ومتوسطة على التوالي، والعامية (الصنف المنخفض). انظر Ferguson (1959) لمزيد من التفاصيل حول ازدواج اللسان.

[3] في العمل السابق (صديقي 2003، 2006)، قمت برسم تشابه بين انتقال الأمازيغ من المجال الخاص إلى المجال العام والانتقال المماثل للمرأة.

ويبحث هذا المقال في عملية المد والجزر التي تشهدها اللغة الأمازيغية من خلال عدسة تدريس اللغة الذي يتكون من خمسة أقسام يؤثر بعضها على البعض الآخر: (1) الخصائص ذات الصلة باللغة الأمازيغية، (2) الخلفية الاجتماعية والسياسية لتدريس اللغة الأمازيغية، (3) التقدم المحرز في تدريس اللغة الأمازيغية، (4) التراجع في تدريس اللغة الأمازيغية، و(5) مستقبل تعليم اللغة الأمازيغية.

1.اللغة الأمازيغية

ما هي اللغة الأمازيغية؟

توجد مجموعتان عرقيتان رئيسيتان في المغرب، الناطقة بالعربية والناطقة بالأمازيغية. والواقع أن المجموعة الأخيرة تشكل السكان الأوائل للمغرب العربي (المغرب، والجزائر، وموريتانيا، وتونس، وليبيا)، في حين أن المجموعة العرقية الناطقة بالعربية جاءت من شبه الجزيرة العربية في القرن الثامن وأحضرت معها نظامًا سياسيًا جديدًا هو اللغة العربية، ودين جديد هو الإسلام (انظر Brett andFentress 1996). ووفقًا لما قاله الناجي (2007: 66): فالأمازيغية هي لغة أفروآسيوية تستخدم بشكل أساسي شمال الصحراء الكبرى وشمال غرب إفريقيا. فهي اللغة الأم لسكان شمال إفريقيا الأولون. ويتم التحدث بها في المغرب، والجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، وموريتانيا، ومالي، والنيجر، وتشاد.

والواقع أن جميع أنحاء شمال أفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى، يتم التحدث فيها بالأمازيغية في مناطق متفرقة تحيط بها المجتمعات العربية وغيرها من المجتمعات الناطقة بلغات أخرى. ويوجد أكبر مجتمع أمازيغوفون في المغرب ويضم حوالي 10 مليون نسمة. وفي الجزائر يقدرون بحوالي 6 ملايين نسمة. ويشكل الطوارق (الذين يسكنون مالي والنيجر وليبيا) حوالي مليون شخص. وينتشر حوالي 140000 شخص يتحدثون الأمازيغية في مناطق منعزلة في سيوة (مصر) وتونس، وموريتانيا (انظر شاكر (1983)، المجاهد (1989). ويوجد العديد من أصناف اللغة الأمازيغية[1]، ثلاثة منها في المغرب: تشلحيت في جنوب المغرب، الأمازيغية في المنطقة الوسطى، وتريفيت في الشمال. وعلى الرغم من تنوعها اللفظي والمعجمي، فإن هذا التنوع يشترك في نفس الشكل والبنية المورفولوجية والنحوية[2].

لقد أدى الغياب الطويل لنظام الكتابة الموحد إلى استبعاد، حتى وقت قريب، اللغة من النظام التعليمي للبلدان التي تتحدث بها. من ناحية أخرى، لقد ساعدت المكانة التاريخية واللغة الأم للأمازيغ بالبقاء لأكثر من 3000 عام. ويتم التواصل بالأمازيغية بشكل أساسي في المناطق القروية. أما في المناطق

[1] بالإضافة إلى الأصناف المغربية الثلاثة، ذكر الناجي (2007) ستة أنواع أخرى: القبائل في تيزي وزو (الجزائر)، مزاب في غارداي (الجزائر)، الشاوية في الأوراس (الجزائر)، الطوارق في شمال إفريقيا، النيجر، ومالي، تماشك في النيجر ومالي ونيجيريا وتاماهاق في ليبا ونيجيريا.

الحضرية، يتم التحدث بها بشكل أساسي في المنازل والشوارع مثل الدارجة المغربية. وقد ظلت، ولفترة طويلة، لغة غير مقننة وغير موحدة (انظر Sadiqi 1997)، لكن الوضع تغير مؤخرًا، كما سيظهر أدناه.

2.المواقف الرسمية تجاه اللغة الأمازيغية:

يبرز هنا التطور الواضح في الموقف الرسمي تجاه الأمازيغ. في العقدين اللذين أعقبا استقلال المغرب عن فرنسا عام 1956، كان الموقف الرسمي غير مبالٍ، إن لم يكن سلبياً بشكل مباشر. احتاجت عملية بناء الدولة آنذاك إلى شعار "أمة واحدة، لغة واحدة" لبناء هويتها الوطنية وترسيخ مكانتها داخل الأمة العربية. منذ منتصف الثمانينيات إلى الآن، ومع الانفتاح التدريجي والدمقرطة التي يعرفها المغرب في مواجهة التطرف الإسلامي، تكثفت الدعوة لحقوق الإنسان، بما في ذلك الحقوق اللغوية، وبالتالي بدأ الموقف الرسمي تجاه الأمازيغ يتغير للأفضل. ومع ذلك، فإن خطاب الملك الراحل الحسن الثاني في 20 أغسطس 1994 كان نقطة التحول الحقيقية في الموقف الرسمي تجاه اللغة الأمازيغية. اذ، أعلن الملك، ولأول مرة في تاريخ المغرب، أن تعليم وتعلم "اللهجات" الأمازيغية إلزامي على جميع المغاربة. بعد هذا الخطاب، ضاعفت الجمعيات الأمازيغية الموجودة جهودها لتعزيز اللغة والثقافة الأمازيغية، وتم إنشاء منظمات غير حكومية جديدة بهدف تنفيذ القرار الملكي. وتم بث الأخبار التلفزيونية باللهجات الأمازيغية الثلاث في عام 1997. وقد حظي هذا المجتمع المدني الأمازيغي المزدهر بدعم منظمات حقوق الإنسان الذي بدأ في جذب الاهتمام الدولي.

من النقط المهمة الأخرى للخطاب الملكي يوم 20 أغسطس 1994 هو إنشاء (القطب الأمازيغي) "Po^le Amazigh"لمؤسسة BMCE[1]، وهو بنك وطني خاص. بدأت هذه المؤسسة نموذجًا مبتكرًا لبناء وإدارة مدارس المجتمع القروي حيث كانت تُدرس الأمازيغية. أدى نجاح هذا المسعى إلى قيام المؤسسة بتمويل أول كتيبات حول تدريس اللغة الأمازيغية[2]. لقد جاء الإحياء المذهل للغة والثقافة الأمازيغية، في الوقت الذي بدأ فيه التطرف الإسلامي يكتسب مساحة في المشهد السياسي المغربي. وقد رأت النخبة السياسية آنذاك في ترويج اللغة الأمازيغية، درعًا ضد الأيديولوجية الإسلامية المتنامية والقومية العربية المتجانسة بالشرق الأوسط.

أصبح الموقف الرسمي تجاه الأمازيغية أكثر إيجابية بعد خطاب الملك محمد السادس في 17 أكتوبر 2001 بأجدير[3] حيث ذكر بوضوح أن "الترويج للأمازيغية مسؤولية وطنية". كان هذا التاريخ أيضًا

[1] البنك المغربي للتجارة الخارجية.

[2] شارك ستة لغويين مغاربة في تأليف هذه الكتيبات: أحمد بوكوس، ومحى الناجي، وفاطمة صادقي، ومحمد شامي، وفاطمة أقناو، وصباح طيبي.

[3] مكان في جبال الأطلس المتوسط.

مناسبة لختم المرسوم الملكي لإنشاء وتنظيم المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (IRCAM)[1]. الدي أنيطت به مهمة "حماية، وتعزيز، وتقوية مكانة ثقافتنا الأمازيغية في الإعلام التربوي والاجتماعي والثقافي والوطني". وشكل هذا الانجاز مرحلة جديدة في تاريخ الأمازيغ إذ أضفى الطابع المؤسسي على اللغة. في عام 2003، وقعت IRCAM اتفاقية تعاون مع وزارة التربية والتعليم حيث تم وضع برامج لدمج الأمازيغية في المناهج الدراسية والدورات التدريبية للمعلمين.

كان الدافع الرسمي لتدريس اللغة الأمازيغية هو أمرين: ضرورة صونها كرمز لهوية أسلاف المغرب، وحقيقة أن ملايين الأطفال يتحدثون بها كلغة أم[2]. هذا الرأي قوبل بمقاومة من قبل القوى المحافظة، ولكن كانت مدعومة من قبل نسبة مئوية كبيرة من النخبة الحاكمة. وقد ثبت أن هذا الموقف الإيجابي لا غنى عنه لاستمرارية اللغة الأمازيغية. وبالتالي، فإن المد والجزر في استمراريتها يعتمد على التغيرات في الموقف الرسمي تجاه هذه اللغة. من أجل فهم هذه الديناميكية بشكل أفضل، من المهم النظر في الخلفية الاجتماعية والسياسية -السوسيوسياسية- لتدريس اللغة الأمازيغية.

3.تعليم اللغة الأمازيغية

يجب وضع الطلب على تعليم الأمازيغية في السياق الاجتماعي والاقتصادي للمغرب. فمنذ منتصف الثمانينيات واجه النظام التعليمي المغربي تحديًا حقيقيًا: الطلب المتزايد على المزيد من حقوق الإنسان، بما في ذلك الحقوق اللغوية. خلال هذه الفترة، شهد المجتمع المغربي تغيرات سريعة كانت تداعياتها لا تعد ولا تحصى. يعيش غالبية سكان المغرب (56٪) الآن في المناطق الحضرية، مع ارتفاع ثابت في الرقم بمعدل سنوي يبلغ 3٪. وكان هناك انخفاض مذهل في معدل النمو السكاني في المغرب - من معدل سنوي ثابت 3٪ في الستينيات والسبعينيات إلى 1.3٪ في الوقت الحالي. ولا يزال معدل الأمية بين الإناث في المناطق القروية مرتفعا بشكل مروّع: 87٪، بينما في المناطق الحضرية انخفض إلى 49٪[3].

إلى جانب هذه التغييرات، يشهد المغرب عملية دمقرطة ثابتة بما في ذلك "انفتاح" على اللغة الأمازيغية بهدف تدريسها في المدرسة. أصبحت الأمازيغية مسيسَّة بشكل متزايد كما أدى تدوينها إلى

---

[1] IRCAM غائبة في الرباط، عاصمة المغرب. وتبلغ ميزانيتها السنوية نحو 70 مليون درهم (8.5 مليون دولار أمريكي). يتكون طاقمها الأكاديمي من باحثين أمازيغ بارزين يعملون في سبعة مراكز بحثية: التخطيط اللغوي، البحوث التربوية والبرامج التعليمية، التاريخ والبيئة، الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، الفنون، التعبيرات الأدبية والإنتاج السمعي البصري، الدراسات المعلوماتية، والترجمة والتواصل. تتمثل المهمة العامة لـ IRCAM في إعادة تأهيل الأمازيغ لتلبية احتياجات متحدثيها في عصر العولمة والحداثة.

[2] أظهرت الأبحاث أنه عندما يتعلم الطفل بلغته الأم، فإنه يحصل على نتائج أفضل حيث يتم تحفيز نموه المعرفي وقدرته على التعلم بشكل أفضل.

[3] وإجمالاً، ما يقرب من ثلثي النساء المغربيات أميات، مقابل 41٪ من الرجال.

ظهور نقاشات إعلامية ساخنة عام 2002 بين المحافظين (الذين فضلوا النص العربي) والحداثيين (الذين أرادوا النص اللاتيني)[1]. غير أن الاختيار النهائي كان لتيفيناغ.

وقد حفزت الحاجة إلى إصلاح النظام التعليمي المغربي السياسة اللغوية الجديدة حول الأمازيغية. في العام الدراسي 1999-2000، تم اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين بموافقة جميع الأحزاب والنقابات السياسية، الذي يهدف إلى تحديد الخطوات المستقبلية نحو أداء أعلى في التعليم الوطني. ونص الميثاق الجديد بشكل واضح على الحاجة إلى وجود نهج منفتح تجاه اللغة الأمازيغية. كما اشار الى اهمية تحسين نظام التعليم وتعليم اللغات الاجنبية. أخيرًا، شدد الميثاق على حقيقة أن السياسة اللغوية يجب أن تكون متوافقة مع الواقع الاجتماعي واللغوي للبلد ومع الممارسات التعليمية التي يتم تنفيذها.

وبالتالي، اختار مخططو اللغة سياسة لغوية متعددة القطاعات حيث كان يُنظر إلى تدريس الأمازيغية على أنه رمز للحداثة والتنوع ومن المثير للاهتمام ملاحظة أن الأمازيغية استُبعدت من النظام المدرسي في حقبة ما بعد الاستعمار باسم الوحدة، وهو نفس الاسم الذي أدمجت به الآن في النظام. وقد بدأ ارتباط الأمازيغية كذلك مع التقاليد بالتحول إلى ربط هذه اللغة بالحداثة. وهذا يدل على أن استمرارية وفشل الأمازيغية مرتبطان بمفاهيم التقاليد والحداثة. تم إلقاء اللوم على التقاليد في إخفاق الأمازيغية قبل وبعد الاستقلال، ويرتبط استمرار اللغة الحديث نسبيًا بالحداثة: بما أن الأمازيغية غير مدعومة بكتاب مقدس، فإنها تصبح علمانية، وبالتالي حديثة. وهذا دليل على أن مفاهيم التقاليد والحداثة، مثلها مثل الاستمرارية والفشل، ليست ثابتة. بل يتم إعادة إنشائها باستمرار في بيئات تاريخية محددة ولأهداف اجتماعية وسياسية محددة.

إن وجود اللغة الفرنسية والأمازيغية الآن في نظام التعليم المغربي يجرد التدريس من منظور الدلالة الدينية المرتبطة بالعربية الفصحى. علاوة على ذلك، فإن عدم ارتباط الأمازيغية بكتاب مقدس، يزيد من علمنة النظام التعليمي المغربي. من أجل حل مشكلة تدريب المعلمين وتصميم المناهج والمواد التربوية، إلخ، أنشأ الملك المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. وهكذا، مع ظهور العولمة، "السلطة اللغوية،"

[1] يذكرنا الجدل حول الأمازيغية بالجدل المشابه لخطة دمج المرأة في التنمية، مع الإسلاميين ضد إصلاح قانون الأسرة والحداثة. من أجل. بدأ تعليم اللغة الأمازيغية في بعض المدارس منذ سبتمبر/أيلول 2005. في المناطق القروية، 3 فقط من بين 8 فتيات تتراوح أعمارهن بين 8-10 فتيات يذهبن إلى المدرسة الابتدائية وفقط من كل 10 يذهبن إلى المدرسة الثانوية. كما يؤثر الفقر القروي والتخلف بشكل كبير على معدلات وفيات الرضع في البلاد - 228 لكل 1000.000 ولادة حية (307 لكل 100.000 في المناطق الريفية)، وفقًا لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية، مارس 2001.

مثلها مثل السلطة الدينية، لم تعد توضع في لغة واحدة فقط. يتم إثبات ديناميكيات جديدة بين اللغات المغربية: إن التنافس الأولي على القوة الرمزية بين اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية من ناحية، واللغة العربية الفصحى واللغة الأمازيغية من ناحية أخرى، يفسح المجال لتقليص كبير لمساحة اللغة العربية في التعليم، وظهور اللغة الأمازيغية في المدارس كعلامة على "الانفتاح" والديمقراطية، واعتماد اللغة الفرنسية من قبل المحافظين كعلامة على "البراغماتية" (الفرنسية، أكثر من أي لغة أخرى تساعد على الحصول على الوظائف)، وظهور لغة "أجنبية" كالإنجليزية، و الإسبانية بدرجة أقل كلغات التعليم وخاصة في المدارس الخاصة.[1]

4.النشاط الأمازيغي

بعد استقلال المغرب عن فرنسا، بدأ النشطاء في المطالبة بالاعتراف بالأمازيغ كهوية محددة. على سبيل المثال، تأسست "الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي" (**The Moroccan Association for Research and Cultural Exchange**) في عام **1968** بهدف تعزيز الهوية الأمازيغية والحفاظ على اللغة والثقافة الأمازيغية. في سنة **1980** طالبت "تافسوت ن إيمازيغن" **Tafsut n Imazighen** (ربيع الأمازيغ) بحقوق ثقافية ولغوية.

بالنسبة لنشطاء اللغة الأمازيغية، يحتاج الأمازيغ إلى إعادة تنشيط من خلال تعليمها واستخدامها في الأوساط الرسمية وغير الرسمية. ومع ذلك، بالنسبة إلى الناطقين بالعربية المحافظين، قد يكون الترويج للأمازيغية خطرًا على الوحدة الوطنية والاستقرار السياسي (راجع **Boukous 1995**، **Ennaji 1997**، **2005**).

5.بحث عن الأمازيغية

يعتبر المغرب الأفضل، من بين بلدان المغرب العربي الثلاثة، فيما يخص البحث حول اللغة والثقافة الأمازيغية. بدأ هذا البحث أثناء فترة الحماية من طرف علماء لغويين رائدين مثل ديفيد

---

[1] في الوقت الحاضر، تمر السياسة التعليمية في المغرب بحالة من التقلبات، حيث يتم العمل على إصلاحات جديدة. فيما يلي بعض التحديات التي تحيط بهذه الإصلاحات:

- توفير الوصول الملائم إلى التعليم في مواجهة الضغوط الديموغرافية والتحضر والموارد المحدودة.
- تكييف التعليم الثانوي والدراسات العليا مع احتياجات أسواق العمل المتغيرة والاقتصادات المعولمة.
- التوفيق بين الأفكار المتنافسة حول دور الثقافة والهوية الوطنية والدين والعلمانية في التعليم؛
- توسيع فرص التعليم الخاص في الأنظمة التي تم تمويلها تقليديًا وتدار من قبل الدولة؛ وتعزيز القدرة على البحث والتطوير على المستوى الوطني، وكذا تشجيع المهنيين المدربين في الخارج على البقاء في المنطقة.

كوهين، كامبس، إلخ. بعد الاستقلال ومع ظهور العلوم الإنسانية والاجتماعية، تمت كتابة عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه في علم الأصوات، وعلم الاجتماع، وقواعد النحو للغة الأمازيغية باللغتين الفرنسية والإنجليزية. أدى ذلك إلى إنشاء مجموعة بحثية مثل GREL (Groupe de Recherche en Linguistique et Littérature) (مجموعة بحثية حول اللغويات والأدب) والتي تم إنشاؤها بمدينة فاس في أوائل الثمانينيات. وقد ساهمت هذه المجموعات بشكل كبير في تحفيز الطلاب على كتابة بحوثهم ورسائل الماجستير والدكتوراه حول اللغة والثقافة الأمازيغية.

6.تطور تعليم اللغة الأمازيغية

يعتبر القرب اللغوي بين الأمازيغية والعربية العامل الآخر الذي ساعد على دمج الأمازيغية في التعليم. إذ تشترك اللغتان إلى حد ما في نفس علم الأصوات والنظم النحوية[1]. من حيث المرجعية، يعتمد تعليم الأمازيغية على ثلاثة أمور: الميثاق[2] (الاتفاق) الذي أقره جميع أصحاب القرار (الملك، والبرلمان، والمجتمع المدني)، والخطاب الملكي بأجدير 17 أكتوبر، والمرسوم الذي بموجبه تم إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. وفقًا لهذه المراجع القانونية والتأسيسية، يجب أن يقوم تعليم الأمازيغية على القيم العالمية وحقوق الإنسان.

كما كان هناك تعاون بين المعهد الدولي للثقافة الإسلامية (IRCAM) ووزارة التربية والتعليم على مستوى علم أصول التدريس وتكوين الأساتذة. وقد أدى هذا التعاون إلى تقدم كبير في تدريس اللغة الأمازيغية. وهكذا، في عام 2005، تم تكوين 140 أستاذا ومفتشًا في حوالي 32 مركزًا. وفي عام 2007، ارتفع هذا الرقم إلى 2000 ثم انخفض إلى 75 في عام 2008[3]. يعتبر الانخفاض الأخير أمرًا طبيعيًا تبعا لمنطق العرض والطلب. وبلغ عدد المستفيدين من التدريس الأمازيغي 807 عام 2003 و1140 عام 2008. كما تم إحراز تقدم في تطوير المناهج: تم تحديد عدد الساعات المخصصة للأمازيغ في مناهج المدارس الابتدائية بـ 3 ساعات في الأسبوع[4]. ولقد سمح هذا لصناع المناهج لإدخال مكونات مختلفة من المناهج الأمازيغية مثل فهم النص، والقواعد، والرياضيات، وأنشطة شبه لغوية. سمح مصممو المنهج الدراسي أيضًا بالتقدم في تدريس هذه العناصر. بفضل صرامة وكفاءة هذه المواد التربوية، وصل تدريس اللغة

[1] كلتا اللغتين لهما الأصوات الحلقية والحنجرة وكلاهما من لغات VSO مع متغير SVO.

[2] الميثاق هو نص رسمي يتتبع الأسس المفاهيمية لمحتويات التدريس في النظام التعليمي المغربي.

[3] الإحصائيات الواردة في هذا القسم مأخوذة من محمد بغداد (2009). IRACAM.

[4] هناك تفاوت بين الأكاديميات (التي تمثل وزارة التربية الوطنية) فيما يتعلق بعدد الساعات المخصصة للتدريس الأمازيغي. بشكل عام، كلما زاد عدد الأكاديميات الموجودة في المناطق الأمازيغوفونية، كلما زاد عدد الساعات المخصصة للتدريس الأمازيغي.

الأمازيغية الآن إلى السنة السادسة والأخيرة من المرحلة الابتدائية. تُبذل جهود لتوسيع تدريس الأمازيغية إلى المرحلة الثانوية وما بعدها.

كانت الأمازيغية حاضرة كموضوع بحث في الجامعات المغربية منذ السبعينيات. في العامين الماضيين أو نحو ذلك، نتج عن شراكة بين IRCAM وثلاث جامعات مغربية (أغادير، وفاس، ووجدة) فروع كاملة تشبه الأقسام (تسمى "filières") من الأمازيغية. سمح هذا التطور الجديد لكل من الطلاب الأساتذة بدراسة الأمازيغية وإعداد أساتذتها المستقبليين.

7.انتكاسات في تدريس اللغة الأمازيغية

تعود الانتكاسات الملحوظة في تدريس اللغة الأمازيغية إلى عوامل مختلفة. أولاً، غالبًا ما يُعزى سبب هذا التراجع إلى طريقة تقديم الأمازيغية في الميثاق الوطني المغربي للتربية لعام 2000. في هذا الميثاق، تم اختزال سبب إدخال الأمازيغية إلى "تسهيل" تعلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية. أثارت هذه المعالجة "الخفيفة" للأمازيغ في الميثاق الوطني غضب النشطاء الأمازيغ الذين طالبوا بمكانة ملاءمة أكثر لهذه اللغة في نظام التعليم المغربي. علاوة على ذلك، فإن الأمازيغية ليست بندًا إلزاميًا بشكل موحد في المناهج المدرسية.

ثانيًا، لم يسفر التعاون بين المعهد الدولي للغة الأمازيغية ووزارة التربية والتعليم عن نصوص رسمية قوية تشرح وتشرف على استراتيجيات دمج اللغة الأمازيغية في النظام التعليمي المغربي. كل ما هناك هو مذكرات تنظم الامتحانات. في نفس السياق، فجميع الأكاديميات[1] لا تتبع ولا تلتزم بتدريس الأمازيغية في المقام الأول. يمكننا التحدث عن تعاون عالي، ومتوسط، وضعيف مع الأكاديميات.

ثالثًا، متابعة تعليم الأمازيغية ضعيفة نوعًا ما، أي أن ضعف المتابعة عموديًا وأفقيًا. فيما يخص الضعف العمودي، فهناك عدد قليل جداً من المفتشين المتخصصين الذين يشرفون على تدريس اللغة الأمازيغية في الوقت الذي يشرفون فيه، في نفس الوقت، على جميع مكونات المناهج الدراسية الأخرى. في حالة عدم وجود هذا الإشراف، تقوم بعض الأكاديميات بتدريس 3 ساعات في الأسبوع، والبعض الآخر ساعتين فقط، بينما تقوم بعض الأكاديميات بتدريس ساعة واحدة أو لا شيء. أما الضعف الأفقي، فهناك 4 ملايين تلميذ في المدرسة الابتدائية المغربية، لكن 500.000 فقط من الأمازيغ. هناك حاجة إلى أكثر من 20 عامًا لتحقيق التعميم الأفقي. وهكذا، في السنوات الدراسية 2006-2007، تعلم 298.000 تلميذ الأمازيغية. في 2007-2008، 349.712، و2008-2009، ارتفع العدد فقط إلى 496.782 مع 10.000 فصل.

[1] «الأكاديميات» مؤسسات تمثل وزارة التربية الوطنية في المدن.

رابعاً، وزارة التربية والتعليم بطيئة في توفير التدريب المستمر للمعلمين. دورات تدريب المعلمين التي بدأت في يوليو 2003 من قبل وزارة التربية الوطنية لم تتبعها العديد من الدورات التدريبية والورشات الأخرى. بينما يستفيد مدرسو اللغتين العربية والفرنسية من الدورات التدريبية في المؤسسات التي تم إنشاؤها لهذا الغرض مثل (CPR أو Ecole Normale Supérieure)، لم يستفد مدرسو اللغة الأمازيغية إلا من عدد قليل من الدورات التدريبية والورشات. تحاول IRCAM ضمان التدريب المستمر وإعادة التدريب. ومع ذلك، فإن الوقت المخصص لتدريب الأساتذة غير كاف. الدورات غير متكررة ونادرًا ما تركز على الاحتياجات التربوية للأساتذة.

خامساً، الوقت المخصص لتعليم اللغة الأمازيغية (ثلاث ساعات في الأسبوع) ليس كافياً، وفي بعض المدارس فقط يتم تدريس الأبجدية (تيفيناغ) وأحياناً يتم استبدال دروس الأمازيغية بفصول الرسم وغيرها. والسبب الرئيسي لهذا الوضع هو نقص الأساتذة أو الافتقار إلى الدافع من جانب الإدارة أو الأساتذة.

سادساً، تدريس اللغة الأمازيغية ليس جغرافياً حتى في جميع أنحاء المغرب. لم يتم تعميمها على المملكة بأكملها. في كثير من الأحيان، يُعزى هذا الوضع إلى الافتقار إلى البنية التحتية والإرادة المحلية.

سابعاً، يُعزى تعليم اللغة الأمازيغية إلى ضعف الدعم الإعلامي الذي لا يزال متخلفاً. وبخصوص تحقيق مشروع القناة الأمازيغية استغرق وقتًا طويلاً.من هنا ،يرى العديد من المثقفين والناشطين الأمازيغ ضرورة دعم وزارة الاتصال للجهود المبذولة لتعليم اللغة الأمازيغية.

ثامناً، غالبًا ما يشكل خط تيفيناغ مشكلة بعد السنة الثانية في المدرسة الابتدائية، لأنه من الصعب قراءة نص طويل بتيفيناغ (انظر Moatassime، 2005).

تاسعاً، أصبح توحيد اللغة الأمازيغية في صلب النقاشات، على الرغم من المساعي المبذولة.اذ يجب معالجة مشكلة تقارب اللهجات بهدف توحيد اللغة بشكل تدريجي.

بشكل عام، كما أن التقدم في تدريس اللغة الأمازيغية يعزز اللغة ويضفي عليها الشرعية، فإن التراجع في تدريسها يعكس تراجع الإرادة السياسية للمضي قدمًا في الترويج لها على الرغم من تأمين الدعم الملكي، إلا أن جهاز التنفيذ يتخلف عن الركب.

8.مستقبل تعليم اللغة الأمازيغية

في ظل التقدم والتراجع في تدريس اللغة الأمازيغية، فإن السؤال المطروح هو: ما هو مستقبل تعليم اللغة الأمازيغية؟ من حيث المبدأ، لا مجال للتراجع عن تدريس اللغة الأمازيغية في المغرب.

بالنسبة لغالبية الباحثين والناشطين، فقط الاعتراف الرسمي بالأمازيغ في دستور المغرب يمكن أن يعطي معنى لهذه المساعي. يجب معالجة كلا الجانبين الاستراتيجي والتربوي لضمان استمرارية اللغة الأمازيغية في مواجهة التحديات الخطيرة.

الجوانب الاستراتيجية

الأولوية الأولى في تدريس اللغة الأمازيغية هي تأمين التعاون بين وزارة التربية الوطنية وIRCAM لضمان تعميم تكوين "الأطر" (الأساتذة والمفتشين) التي ستشرف على تدريس اللغة الأمازيغية. وفقًا لتقديرات IRCAM لعام 2009، هناك حاجة إلى حوالي 9000 من هذه الأطر لتعميم تدريس اللغة الأمازيغية على مستوى البكالوريا. بالتوازي مع ذلك، يجب تكثيف الشراكات مع الجامعات المغربية. علاوة على ذلك، هناك حاجة ماسة للتنسيق الفعال بين تكوين أساتذة المستويين الابتدائي والثانوي من ناحية، والتكوين على المستوى الجامعي من ناحية أخرى. ومن أجل ربح الوقت، تحتاج وزارة التربية الوطنية وIRCAM إلى استراتيجية لجذب العاطلين عن العمل من حملة البكالوريوس وإبرام عقود معهم لتدريس اللغة الأمازيغية. يجب تقييم جودة التكوين باستمرار لضمان التكوين المستمر من أجل الوصول إلى الاحترافية. بالإضافة إلى وزارة التربية الوطنية، هناك جهات أخرى، مثل وزارة الثقافة، ووزارة الداخلية، ووزارة الاتصال بحاجة إلى المشاركة بنشاط في المساعدة في تنفيذ ومتابعة تعليم الأمازيغية. ويعتبر عقد IRCAM لهذه الاتفاقيات مع هذه المؤسسات عاملا إيجابيا. ولكي يكون هذا ممكناً، يجب أن يرتكز تدريس الأمازيغية على التعليم، بمعناه الأوسع، الذي يشمل وسائل الترويج الثقافية والإعلامية مثل المسرح والسينما وما شابه ذلك.

بالإضافة إلى نشر كتب في قواعد اللغة الأمازيغية ومعجمها، يجب أن يمتد البحث ليشمل مجالات أخرى. يجب ترجمة الكتب من وإلى الأمازيغية وتنظيم ندوات و"أبواب مفتوحة". كما يجب استعادة الوثائق القديمة وإحياء الشعر الشفهي. أخيرًا، يجب أن تكون هناك قاعدة بيانات محدثة. الاحتمال الآخر هو إنشاء متحف للذاكرة الجماعية، يركز على الكتابات الأمازيغية، وعلم الآثار، والوثائق القديمة. تحتاج معارض الكتاب الأمازيغي (خاصة معرض الكتاب السنوي بالدار البيضاء) إلى التشجيع. يجب إنشاء قناة أمازيغية تقدم برامج تليفزيونية ووثائقية أكثر جدية. كما يجب أن يكون هناك المزيد من الأفلام وبرامج الموسيقى والفنون الشعبية. وكل هذه الاحتمالات ستضمن استمرارية الأمازيغية. إن إعادة كتابة الكتب الرئيسية بتيفيناغ وإنقاذ الكتب والوثائق المهددة بالانقراض هي أمثلة على الوسائل التي تضمن استمرارية الأمازيغية.

الجوانب التربوية

على الصعيد التربوي، يمكن دمج الاستراتيجيات المختلفة أو تصميمها من جديد. اذ يجب أن تكون الكتب المدرسية متوافقة مع الأهداف الإستراتيجية للتدريس المستقبلي للغة الأمازيغية. ومن ثم، فإن إدراج كتب التاريخ قبل الإسلام التي تثمن الحكام الأمازيغ، والقيم، وما إلى ذلك، سيعزز الهوية الأمازيغية ويضمن لها الاستمرارية. وبالمثل، فإن الترويج للتعبيرات الفنية الأمازيغية، مثل المسرحيات واللوحات وما إلى ذلك، واستخدام الألعاب الأمازيغية التقليدية، فضلاً عن خلق مساحات إعلامية وأدبية وإبداع أدبي في الكتب المدرسية سيعزز الأمازيغية.

بشكل عام. يحتاج المعلمون والمفتشون والباحثون في اللغة الأمازيغية إلى ابتكار أصول تربوية خاصة بها. إن النجاح في الحفاظ على تدريس اللغة الأمازيغية ليس مسعا إداريًا وتربويًا فقط؛ فهو مرتبط بقرارات سياسية.

خاتمة

يمكن ترتيب استمرار وفشل تدريس الأمازيغية في المغرب في المرتبة الخامسة من 1 إلى 10؛ وهذا يظهر أن اللغة ليست مجرد وسيلة اتصال؛ بل وسيلة يرتبط من خلالها المتحدثون بالقوى الاجتماعية والسياسية في البيئة العامة التي يعيشون فيها. على هذا النحو، تعتبر اللغة رمزًا لثقافة وهوية مجموعة اجتماعية، وهي بمثابة دعامة للأسس الاجتماعية والعاطفية والروحية للمجتمع التي تنتقل من جيل إلى جيل.

في القرن الحادي والعشرين، مع ظهور التكنولوجيا التي تضيق أحيانًا الفجوة بين الأشكال المكتوبة والمنطوقة للغة، فإن تعليم اللغة الأمازيغية هو وسيلة للحفاظ عليها وتقدير المتحدثين بها. فمن خلال إدخال الأمازيغية في نظام التعليم في المغرب يمكننا ضمان بقائها واستمراريتها (Fishman 1990). يمكن تخفيف الصعوبات التي تعرقل تعليمها بشكل كبير من خلال المزيد من الدعم القانوني للأمازيغ الذي من شأنه أن يمنح اللغة قيمة اقتصادية مضافة. فالتعديل الدستوري الذي يسمح بإدخال الأمازيغ في أعلى مستويات صنع القرار يمكنه أن يضمن استمراريته في المستقبل.

كان للتعليم دور أساسي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمغرب في عقود ما بعد الاستقلال. منذ تسعينيات القرن الماضي، يشهد المغرب إصلاحات ديمقراطية رائدة تحتاج تعزيزها من طرف الدستور وانعكاسها في التعليم. يعتبر تعليم الأمازيغية مسعى للتحديث والدمقرطة في آن واحد. إنه متوافق مع الحقائق ولا ينبغي أن تستمر إعاقته بسبب الصراعات الأيديولوجية بين المحافظين والحداثيين. فقد أصبح دور الدولة، والمثقفين، ووسائل الإعلام أكثر أهمية من أي وقت مضى في الحفاظ على اللغة والثقافة الأمازيغية.

Bibliographie :

- Boukous, Ahmed, (2001), Language policy, identity and education in morocco. languages and linguistics. 8.17-27.
- Brett, M and E. Fentress, (1996), The berbers. oxford: blackwell publishers.
- Chaker, Salem, (1983), Textes en linguistique berbère. paris: centre national pour la recherche. scientifique.
- El Moujahid, Elhoussaine, (1989), syntaxe du groupe nominal en berbère tachelhit. université mohamed v, rabat. thèse de doctorat d'etat.
- Ennaji, Moha, (2005), Multilingualism, cultural identity, and education in morocco. new york: springer.
- Ennaji, Moha, (2007), Berber language teaching and literacy in north africa: challenges and prospects. injournal of the african language teachers association. vol. 9.
- Ferguson, Charles, (1959), Diglossia. in word, vol. 15.
- Fishman, Joshua, (1990), What is reversing language shift (rls) and how can it succeed? journal of multilingual and multicultural development 11.
- Sadiqi, Fatima, (1997), Grammaire du berbère. paris: l'harmattan.
- Sadiqi, Fatima, (2003), Women, gender and language in morocco. leiden and boston: brill academic publishers.
- Sadiqi, Fatima, (2006), The feminization of public space: women's activism, the family
- Law, and social change in morocco. (with moha ennaji). in journal of middle east women's studies (jmews). indiana: indiana university press.

أي تربية دامجة لتلاميذ عسر القراءة؟
دراسة ميدانية بمديرية مكناس

☜ **حرية بوداد**

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه
جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال

تقديم

سعى المشرع المغربي عبر المقتضيات الدستورية إلى إرساء برامج إصلاحية تعاقبت على المنظومة التربوية، والتي كان أهمها الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000)، وآخرها الرؤية الاستراتيجية (2030/2015) التي ترجمت مشاريعها إلى قانون إطار رقم 17-51 بهدف تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، وتفعيل الرافعة الرابعة: ضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة. وقد تبنت وزارة التربية الوطنية مشروع التربية الدامجة في المدارس المغربية، لمواصلة الجهود الهادفة إلى التصدي للهدر المدرسي خاصة بعد نتائج التقييمات الوطنية، والتي أبرزت أن عددا من التلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم، رغم قضائهم لسنوات عدة بالمدرسة. فأدرجت عنصر اضطرابات التعلم ضمن أولويات التربية الدامجة، التي صدر في شأنها القرار الوزاري رقم 19-047 في يونيو 2019، لتفعيلها وتعميمها في المدارس العمومية.

1-الإشكالية:

بما أن عسر القراءة اضطراب مرتبط بتعلم اللغة المكتوبة، وباعتبار القراءة مركز التعلمات الأساسية، فهي تحتل مرتبة الصدارة وكفاءة قاعدية تتأسس عليها باقي التعلمات التي من دونها لا يمكن للفرد أن يستمر في التعلم، إذ" أظهرت الأبحاث منذ سنوات أن تعلم اللغة يلعب دورا أساسيا ليس في التحكم اللغوي فحسب، ولكن أيضا في اكتساب باقي المواد الدراسية"[1]. وقد أفاد تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لسنة 2019، حول البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، أن بعض التلاميذ يصلون إلى السنة السادسة من التعليم دون أن يكونوا قد استوفوا مكتسبات السنوات السابقة، "وهو الأمر الذي ينجم عنه هدر مدرسي تؤثر كلفته المالية والاجتماعية سلبيا على المنظومة التربوية وعلى المجتمع في كليته "[2].

---

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير تحليلي حول موضوع: البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي، المغرب 2019، ص 108.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع السابق ص 105.

لهذه الأسباب خصص المشروع رقم 4 من حافظة المشاريع المندمجة، لتمكين الأطفال في وضعية إعاقة ووضعيات خاصة (صعوبات التعلم، وضعيات هشة، الأجانب...)، من التمدرس واعتماد مبدأ تكييف التعلم بدل تكييف المتعلم، وتيسير اندماج الفئات ذات الصعوبات وتأهيلهم وتمكينهم من الاكتساب، بتوفير الشروط الداعمة داخل البيئة المدرسية التي ينتمي إليها هؤلاء الأطفال من أجل تحقيق النجاح الدراسي. وفي هذا الإطار صدر القرار الوزاري رقم 047.19 في شأن التربية الدامجة بتاريخ 24 يونيو 2019، من أجل تعميم وتفعيل هذا المشروع في المؤسسات التعليمية لتحقيق الإنصاف والمدرسة المواطنة الدامجة. لهذا ولكل الأسباب السالفة الذكر، فقد ارتأينا في دراستنا هاته التركيز على المدارس الدامجة التابعة للمديرية الإقليمية للتربية والتكوين بمكناس، للإجابة عن السؤال المركزي: ما مدى تحقيق الانصاف والاندماج المدرسي لتلاميذ عسر القراءة في ظل المشروع الرابع المندمج بالمدرسة العمومية بمكناس؟ ومن أجل التفصيل تمت صياغة الإشكال المركزي في الأسئلة الفرعية التالية:

-إلى أي أحد تم دمج اضطراب عسر القراءة ضمن مشروع التربية الدامجة؟

-ما مدى وعي الأساتذة بخصوصية حالة عسر القراءة؟

-ما مدى انخراط الفاعلين من المجتمع المدني وأطر المجال الطبي والشبه طبي في مكونات هذا المشروع التربوية؟

2-المفاهيم الأساسية:

✓ اضطرابات التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم وصعوباته إلى "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتعليل، والمفاهيم، والرموز الرياضية. وهذه الاضطرابات نابعة من داخل الفرد، قد تظهر في أي مرحلة من حياته. وهي بين الذكور أعلى منها بين الإناث، وقد تلازمها مشكلات في السلوك الاجتماعي. ويمكن تصنيفها كاضطرابات خفية"[1].

في سنة 2013 استعمل مصطلح "اضطرابات التعلم المحدد، في متن الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM5). فتم بموجبه تضمين الاضطراب في ثلاث مجالات أكاديمية، وهي صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي، ثم صعوبات التعلم النمائية التي تشير إلى تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية، وهذه الصعوبات ترجع إلى

[1] مديرية المناهج، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2019، ص 82.

اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشتمل على صعوبات تعلم تلقائية أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم. وقد حدد الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والعصبية أربعة معايير لتحديد اضطرابات التعلم وهي كالتالي: مشكل في القراءة - التلميذ في غير مستواه الأكاديمي. لا يمكن الحديث عن اضطرابات التعلم إلا في سياق المدرسة أو السياق الأكاديمي. كما لا يجب أن ترتبط عناصر المعيار الأول بإعاقة ذهنية أو إعاقة حركية أو سمعية أو بصرية وليس له اختلال بيئي ثقافي اجتماعي.

✓ عسر القراءة:

عرف الإطار المرجعي للتربية الدامجة عسر القراءة "كمجموعة من الصعوبات الدائمة في تعلم اللغة المقروءة والمكتوبة عند الأطفال ذوي ذكاء عاد، بدون أية أسباب أو اضطرابات حسية أو اختلالات وجدانية حادة".[1] فهولا يرتبط بإعاقة ذهنية أو إعاقة حركية أو سمعية أو بصرية ولا يعني وجود اختلال بيئي ثقافي اجتماعي.

وقد حدده الدكتور عبد الإله المدني ضمن الإعاقات غير المرئية، بحيث أن "عسر القراءة والكتابة هو مجموعة من صعوبات التعلم الدائمة في القراءة على الرغم من الذكاء الطبيعي، وحسن البصر والسمع، وعدم وجود اضطرابات نفسية أو نفسانية أو عصبية عند الطفل الذي يتطور في بيئة اجتماعية وثقافية محفزة".[2] وتتمثل هذه الإعاقة بوضوح في الإكثار من الأخطاء على مستوى القراءة، مثل : الأخطاء السمعية (عدم تبين الأصوات والحروف بشكل جيد)، والأخطاء البصرية (عدم التمييز بين ب و ت و ث)، وأخطاء قلب الحروف (جلس، لجس)، وقراءة جزئية للحروف (كتا، بدلا من كتاب)، وقراءة سيئة للمقاطع (يلعبون يقرأ : يل ـ ع ـ ب ـ ون)، وبطء في قراءة المكتوب، ناهيك عن إعاقة فونولوجية، وإعاقة صوتية، وإعاقة إملائية، ودلالية.

✓ قاعة الموارد للتأهيل والدعم:

خصصت كفضاء داخل المدرسة له مميزات خاصة ليس كباقي الفصول الدراسية تقصده فئة معينة من التلاميذ دون أخرى وهي "عبارة عن قاعة بالمدرسة يرتادها المتعلمات والمتعلمون في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة لفترة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي، وتنطلق منها الخدمات المتخصصة

---

[1] مديرية المناهج، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، المرجع السابق، ص 83.

[2] المدني عبد الله، الإعاقات غير المرئية بين التعليم والصحة، AZ-EDITIONS ، الرباط، ط1، 2020، ص 61.

الداعمة بما يتناسب واحتياجاتهم وهي مجال داعم، لأن الأساسي هو قسم التربية الدامجة".[1] تساهم هذه القاعة في تقريب خدمات الدعم الطبي والشبه طبي والسيكولوجي والسيكوسوسيولوجي والبيداغوجي للمتعلمين في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة، وتحتوي على تجهيزات مكتبية ووسائل تعليمية وأجهزة سمعية وبصرية، تناسب جميع التلاميذ وتستغل في إطار برنامج متكامل وفق مشروع فردي للتمدرس معد من قبل الفريق المتعدد التخصصات مع ضرورة الانخراط التام للأسر.

وقد حدد القرار الوزاري 047.19 إحداث هذه القاعة لتأمين خدمات خاصة للتلاميذ في وضعية إعاقة، بهدف دعم تعلماتهم الأساسية وإمدادهم ببعض الكفايات الفكرية والمهارات السلوكية؛ والتي تؤهلهم أكثر لمتابعة الأنشطة التربوية إضافة إلى الدعم الطبي والشبه طبي والسيكولوجي والدعم البيداغوجي.

✓ المشروع الرابع المندمج:

يأتي المشروع الرابع المندمج: تمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس، ضمن مشاريع المجال الأول من مجالات الرؤية الاستراتيجية (الإنصاف وتكافؤ الفرص)، وهو من أهم الرافعات التي يستند عليها تحقيق المساواة المدرسية في ظل ما يسمى بالتربية الدامجة، إذ تهدف إلى "تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأطفال في المناطق القروية وشبه القروية ومناطق ذات العجز والخصاص، وضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة"[2]، وذلك بتعبئة جميع الوسائل المتاحة لضمان اكتسابهم لكفايات تعليمية/تعلمية أساسية تمكنهم من الاندماج بسهولة في جميع الأسلاك التعليمية. لهذه الغاية وضعت الوزارة مخططا لتنزيل مشروع التربية الدامجة، يهدف توفير خدمات التقويم والتأطير من خلال قاعات الموارد للتأهيل والدعم، التي تمكن من الاستفادة من التدخل الطبي وشبه الطبي، والتدخل النفسي الاجتماعي، وكذا التدخل السيكو معرفي. ومراعاة الفروق الفردية بتكييف التعلمات والامتحانات، عملا بمبدأ تكييف التعلم بدل تكييف المتعلم.

3. نتائج البحث:

- مدى تأثير برامج قاعة الموارد للتأهيل والدعم على تعلمات أطفال عسر القراءة

خصصت الوزارة الوصية عبر الفاعلين في مشروع التربية الدامجة، قاعة لموارد التأهيل والدعم، داخل كل مؤسسة دامجة لاستقبال الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس، وبما

---

[1] مديرية المناهج، دليل قاعة الموارد للتأهيل والدعم، وزارة التربية الوطنية، دجنبر، 2020، ص 10.

[2] وزارة التربية الوطنية، حافظة مشاريع تفعيل القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2020، ص 10.

أن إشكاليتنا تصب في العنصر السادس من عناصر التربية الدامجة ألا وهو اضطرابات التعلم وحضورها في القسم الدامج، دعت الضرورة إلى معاينة الأمر مباشرة في المدارس الدامجة بالمديرية الإقليمية بمكناس، والتي كان عددها 13 مؤسسة، حسب ما حصلت عليه من معلومات من طرف المشرفة على مشروع التربية الدامجة. ويتوزع أفراد العينة على مدراء المؤسسات الدامجة، المشرفات على قاعة الموارد للدعم والتأهيل، وبعض أساتذة نفس المؤسسات.

أنشطة المؤسسة الدامجة، حسب ما قاله المشارك الأول: مدير مدرسة (ا. ر): تتجلى في بعض الأنشطة التي تقوم بها ممثلة جمعية أمل لتأهيل المعاق في إطار الشراكة مع المديرية، يستفيد منها تلاميذ ذوو إعاقات بارزة، وهي عبارة عن أنشطة موازية، إلى جانب التأطير الطبي والعلاجي الذي تقوم به طبيبة أخصائية في تقويم النطق، التي تتكلف الجمعية الشريكة بإحضارها.

أما فيما يخص تلاميذ اضطرابات التعلم فلا زال المشروع فتيا، وحاليا الرؤية غير واضحة، كما أن إحصاء تلاميذ ذوو اضطراب القراءة مسألة لم يتم التركيز عليها خلال يوم التكوين الذي حظي به المدير. وبالنسبة للأساتذة فتقر إحدى الأستاذات (س. منال) بأن أحد تلامذتها الذي يبلغ من العمر 14 سنة: "تلميذ بليد، لا ينتبه في القسم، ربما لأنه ينتمي إلى عائلة فقيرة تعيش في غرفة واحدة، أسرة غائبة عن المدرسة رغم تكرار الاستدعاء، طفل يعمل بعد الدرس، لا دراية لنا بوجود إعاقات غير مرئية، نصف ما نلاحظه مباشرة ونحاول تفسير الأمور بما نراه". بالنسبة للأستاذة (د. دلال) فقد ربطت أيضا الحالات التي عاينتها من ذوي اضطرابات القراءة بمسألة الانتماء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، بمبرر أن هناك فرق بين تلاميذ درستهم في حي شعبي بمكناس، وتلاميذ الأحياء غير الشعبية، حيث أن الأسر المتوسطة الدخل تراقب واجبات أبنائها وتتواصل مع الأساتذة مما يؤثر بالإيجاب على نتائجهم.

الأستاذة (إ. شروق) من الأساتذة الذين اهتموا في السابق بذوي الاحتياجات الخاصة في نظام الإدماج المدرسي، رغم تجربتها مع حالات الإعاقات البارزة، إلا أنها تقر بوجود ثلاث تلاميذ في فصلها لم تستطع إخراجهم من اضطراب عسر القراءة، التواصل مع الأسر يقتصر على حضور الأم التي تشتكي قلة حيلتها، وتربط مشكل ابنها بلا مبالاة الأب.

أكد كل المشاركين أن المشرفين على المشروع الدامج، لم يثيروا مسألة إحصاء هذه الفئة رغم أن المؤسسة ضمن لائحة المدارس الدامجة، لم يستفد الأساتذة من تكوينات في الموضوع، ما عدا أستاذة واحدة التي حضرت ثلاث أيام من التكوين في التربية الدامجة، لم تتم فيها إشارة مفصلة لموضوع اضطرابات التعلم.

نفس الشيء أدلى به مدير مدرسة (ا. ع)، بأن: "المؤسسة كانت تتوفر على قاعة الإدماج المدرسي، تحولت بعدها إلى قاعة الموارد للتأهيل والدعم، تشرف عليها الجمعية المغربية لأطفال ثلاثي الصبغي 21، التي عقدت شراكة مع المديرية الإقليمية منذ سنة 2007". الأستاذة المشرفة تقول بأن "تجربتها مع هذه الفئة بدأت منذ 11 سنة في إطار الإدماج المدرسي، كلفت هذه السنة بالإشراف على بعض قاعات الموارد للتأهيل والدعم، تلقت تكوينا واحدا في التربية الدامجة، تجربتها كانت من محض اجتهاداتها الشخصية، فيما يخص اضطراب عسر القراءة، تقول إحصاء هذه الفئة العادية غير وارد حاليا، والمشروع مختصر على ما هو بارز فقط، خاصة وأن أزمة" كوفيد 19" أعاقت التنزيل الجيد للمشروع ، كما أن الأطفال المستفيدين من القاعة هم منخرطو الجمعية المشرفة التي تتكلف بإحضارهم إلى المؤسسة، أما ذوو عسر القراءة العاديون لا يمكن دمجهم في غياب ملف طبي الذي يعد شرطا أساسيا، ومكلفا للأسر".

في مقابلة شفوية مع والدة التلميذ صلاح الذي يدرس بالمستوى الخامس، وهو يعاني كما جاء على لسان الأستاذة (ب. حياة): "اضطراب عسر القراءة رغم ذكائه، في الوقت الذي تصنفه فيه والدته ضمن الأغبياء. أم تحلم بأبسط الشواهد لأنها تعتبر ابنها ليس من ذوي التميز ومتابعة الدراسة للحصول على أعلى الدبلومات"، إذ تؤكد الأم: " نحن نحلم بأن يلتحق بالجيش بعد حصوله على شهادة الثالثة إعدادي". حلم بسيط في ظاهره لكن ذو قيمة للأسرة التي تعيش الفقر والهشاشة. في هذا السياق نستحضر "روبيرت دريبن" الذي يقر بأن "المواقف والوضعيات المدرسية تمرر القيم الأساسية أكثر من محتويات البرنامج وبالتالي تحقيق الاستقلالية في تحمل مسؤولية الأفعال لدى الأفراد"[1]. كما حدد كل من "بوولز وجينتيس" وظيفة المدرسة في: "غرس التصرفات الأخلاقية التي يتطلبها نظام إنتاج هرمي غير متكافئ، وإنتاج قوة عمل قادرة على الانحناء لمتطلبات النظام الاقتصادي المبني على استقلال العامل، وبالتالي إضفاء الشرعية بتعليم الصبر والالتزام والخضوع الذي يبرر التراتبية"[2]. هنا نقف عند ما سماه "فيليب جاكسون "بالمنهاج الخفي،" أي كل ما يدرس في المدرسة دون أن يكون مدرجا في البرامج، أو أن يشكل هدفا بيداغوجيا معتمدا، بل هو وجه للواقع المدرسي الذي تم تحديده مسبقا فكل سوسيولوجيا مدرسية باعتبارها تنشئة اجتماعية تعد سوسيولوجيا منهاج خفي".[3] فالمدرسة تعمل على تقوية فكرة أن هناك مجالات تكون حكرا على فئة معينة وميادين خاصة بالفئة الشعبية، هذا الميز الذي تتعرض له هذه الفئة الشعبية والطبقة العاملة، يسمح بإنتاج وتعميق ثقافة معادية للمدرسة، سماها **"يول ويليس**

[1] **Forquin Jean Claude, Sociologie du curriculum, collection paideia, presses universitaires de rennes, 2008, p: 88.**

[2] **Forquin Jean Claude, op. cit, P: .89**

[3] **Forquin Jean Claude, op. cit, p: .87**

Paul willis"ب "ثقافة الورشة"، التي تختلف عن ثقافة المدرسة، والتي تنبني على فكرة الاستحقاق الفردي وعلى النجاح الذاتي، في حين أن ثقافة الورشة تنبني على التضامن الجماعي وعلى فكرة القطيع، إذ تدفع بالطبقات الشعبية إلى دفع أبنائها إلى الدخول الطوعي للعمل بدل متابعة الدراسة.

هذا الاختلاف لا يعوزه "ويليس" إلى الطبقة العاملة وأبنائها وإنما إلى النظام الاجتماعي والبيئة المدرسية التي تساهم فيها عوامل مختلفة، منها غياب تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية. وفرق كبير بين والدة صلاح وخطابها العامي، ووالدة علي، ذات المستوى الجامعي، فخطابها يشبه خطاب المدرسة، فأبناء الطبقات الوسطى والعليا لغتهم منسجمة مع لغة المدرسة مما يسمح لهم بتطوير الرموز اللغوية، عكس الطبقات الشعبية، فهناك فرق معرفي شاسع بين ما يتعلمونه في مؤسسة المدرسة وما يتداول في مؤسسة الأسرة. اكتشفت أم علي حالة ابنها بعد الامتحان الموحد الإقليمي للمستوى السادس، الذي فشل فيه رغم ذكائه، ويستوعب ما تشرحه له في المنزل، إيقاعه مختلف عن زملائه. وفي هذا الصدد تقول الأم(د. فاطمة الزهراء): "مالا يفهمه الأساتذة، حين اعتبرته إحدى الأستاذات غبيا، ابني متفوق في التواصل الشفهي، لكن المدرسة لا تراعي حالته، إنسانية الأستاذ " تؤكد المشاركة" ضرورية في هذا الوضع.

اختزلت الأستاذة قدرات الابن في الاضطراب الأكاديمي ونفت باقي علي: وهو ما سماه ادغار موران بالفكر الاختزالي أي "أن اختزال معرفة ما هو مركب في واحد فقط من عناصره، نعتبره وحده دالا عليه، يؤدي إلى نتائج وخيمة في المجال الأخلاقي أكثر من المجال الفيزيائي. والحالة هذه، يمكن القول بالتحديد إن هذا النمط المهيمن من المعرفة، الاختزالي والتبسيطي هو الذي يؤدي إلى اختزال شخصية متعددة بطبيعتها في أحد خاصياتها. فإذا كانت هذه الخاصية إيجابية، فمعنى ذلك أنه سيتم تجاهل الخاصيات السلبية لهذه الشخصية. وإذا كانت سلبية، فمعنى هذا أنه سيتم تجاهل خصائصها الإيجابية. وفي كلتا الحالتين نحن أمام عدم الفهم".[1]

- إلى أي حد مكن المشروع الرابع المندمج الأساتذة من الوعي بإمكانية تأهيل ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وأطفال عسر القراءة بشكل خاص؟

من خلال ما تم الإدلاء به من طرف الجهة المسؤولة عن تنزيل مشروع التربية الدامجة، فإن المؤسسات التي تم تأهيلها خلال الموسم الدراسي 2021، هي 13 مؤسسة، وقد تم تحديد الحصيلة المرحلية إلى حدود 20 نونبر 2021، كما سطر برنامج العمل برسم السنة الدراسية 2022، الذي بني على أساس توسيع مجال المشروع في المديرية الإقليمية، بإضافة 13 مؤسسة كل موسم دراسي.

[1]Morin Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, unesco, 1999, p: 91-92.

لهذا ارتأينا توزيع استمارات على أربعين أستاذا، في مختلف مدارس المديرية غير الدامجة (في المجالين القروي والحضري)، لمعرفة إجراءات التهيء للتنزيل الموسع للمشروع. وقد أسفرت النتائج عما يلي: (حول دلالة عسر القراءة)

الفئة الأولى الأغلبية (10 أساتذة 25%)بنسبة	الفئة الثانية 3 منهم(7,5 %)	الفئة الثالثة 9 منهم. 22,5 %	الفئة الرابعة 3 منهم. 7,5%	الفئة الخامسة 6 من المبحوثين. 15%	الفئة السادسة 9 من المبحوثين. 22,5%
عسر القراءة هو صعوبة قراءة المكتوب	عسر القراءة هو عدم قراءة الكلمة أو الجملة بشكل سلس	صعوبة في القراءة رغم الذكاء الطبيعي	عدم القدرة على فك الشفرة	عدم القدرة على تحويل المكتوب إلى منطوق	عدم فهم المقروء والخلط بين الحروف

فيما يتعلق بمصادفة الأساتذة لحالات عسر القراءة في فصولهم أكد:

90 %منهم أنهم درسوا تلاميذ لا يجيدون القراءة كأقرانهم، و80 % منهم أقروا بأن تلك الحالات لم يفلح معها برنامج الدعم المسطر طيلة السنة داخل الفصول الدراسية. وقد سجل 95 % من الأساتذة ملاحظتهم حول كون هذه الفئة تملك ذكاء في مكونات أخرى، رغم عائق صعوبة القراءة. أما فيما يخص التكوين: 10% من الأساتذة المستجوبون هم الذين استفادوا من تكوين حول التربية الدامجة. وبالنسبة لمسألة التواصل والتفاعل مع الأسر: 17 أستاذا، أي بنسبة 42,5 %، يقرون بغياب الأسرة وإهمالها لدورها في النهوض بمستوى أبنائها الدراسي، أما 7,5 % منهم أكدوا بأن الاسرة عرضت ابنها على مختص لمعالجة الاضطراب. 50 % من الأساتذة أكدوا على أن اهتمام الأسرة لم يتجاوز توفير الساعات الإضافية كحل تكميلي للمدرسة. ولقياس مدى ارتباط العسر بالهدر المدرسي ارتأينا طرح التساؤل على الأساتذة فأبرز الاستبيان ما يلي: 21 أستاذ عرفوا تلاميذ غادروا المدرسة بسبب عدم تملكهم كفاية القراءة، أي بنسبة 25,5%.

4. هل استطاع المشروع الرابع المندمج ضمان انخراط الجمعيات والمجال الطبي والشبه طبي وزارة الصحة في مكوناته التربوية؟

- **الجمعية المغربية للديسليكسيا فرع جهة فاس مكناس:**

تأسس الفرع في نونبر 2020، تجلت أنشطة الجمعية لحدود فترة المقابلة (ماي 2022)، في القيام بحملات تحسيسية بالمدارس الخصوصية، لتحديد الفئة المعنية بالإعاقة الخفية، والتواصل مع أباء وأولياء أمورهم، مما ساهم في تسجيل عدد لا بأس به في الجمعية التي مكنت الأسر من التواصل مع مختصين لتشخيص حالة ابنائهم، ومتابعة الحصص العلاجية، بتكلفة مالية أقل من التعريفة الرسمية للحصة، خاصة وأن العلاج يستوجب مصاريف مالية مهمة، فبدل 2000 درهم للحصة الأولى من

التشخيص، فالجمعية تساهم في تخفيضها إلى 1500 درهم، إضافة إلى 100 درهم لكل حصة ترويض بدل 180 درهما، (رئيسة الجمعية، 2022).

هدف الجمعية هو التعريف ب "الديسليكسيا "، واضطرابات التعلم، الذي لقي استحسانا من البعض ورفضا من البعض الآخر. والعائق الذي لا زال مطروحا هو أن الجمعية لا زالت في طور الإنجاز، ولن تحصل على دعم وزارة الأسرة والتضامن إلا بعد مرور سنتان من التشييد. وتسعى الجمعية إلى توسيع نطاق خدماتها في جميع المدارس العمومية مستقبلا، لتيسير معالجة التلاميذ خاصة بالنسبة للأسرة المعوزة ماديا، وذلك بتوفير إمكانية العلاج بواسطة بطاقة رامد، فالجمعية تتعامل حاليا مع إخصائيين لتقويم النطق والحسي حركي. وعدد المستفيدين من الخدمات 26 تلميذا، من بينهم حالة واحدة من المدرسة العمومية. إلا أن العلاج مكلف جدا مما يعيق المواظبة على الحصص الأسبوعية حتى في صفوف أبناء الطبقة المتوسطة، وهذا ما تهدفه الجمعية وهو التخفيف ماديا والتوعية باضطراب القراءة كإعاقة غير مرئية واضطراب من اضطرابات التعلم.

خاتمة:

مما لا شك فيه، فإن أي مشروع من مشاريع الإصلاح التربوية، ينبغي أن يوضع بتخطيط واع ومسؤول وتهييئ الفرص المناسبة للتفاعل والتكامل بين جميع الأطراف المتدخلة فيه من سلطات تربوية، وإداريون، وأطر تربوية، وأطقم طبية وأسر وشركاء معنيين من جمعيات المجتمع المدني.

كما أن تفريد الأستاذ بمسؤولية التعامل مع ذوي اضطرابات التعلم عامة، وذوي عسر القراءة خاصة، سيكون خطوة في اتجاه فشل تحقيق تكافؤ الفرص والجودة والتحصيل لدى جميع التلاميذ.

ومشروع التربية الدامجة فرصة لإنقاذ هذه الفئة من الهدر المدرسي الذي يكون مصير أغلبهم، خاصة أطفال المدارس العمومية ذوو الانتماء الاجتماعي الهش، لذلك فمسألة الدمج الفعال لهذه الفئة سيكون له إيجابية في نجاح الاستمرارية التعلمية، خاصة وأنهم لا يعانون إعاقة ذهنية أو أي إعاقة ظاهرة تتطلب جهدا أكبر.

بيبليوغرافيا

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي اعدادي، المغرب، 2019.

-المدني عبد الله، الإعاقات غير المرئية بين التعليم والصحة، ط1، المغرب، 2020.

-بن يوسف حنان، مفاهيم أساسية حول صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، مجلة المستقبل الاقتصادي، العدد05، الجزائر ،2017.

-مديرية المناهج، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2019.

-مديرية المناهج، دليل قاعة الموارد للتأهيل والدعم، وزارة التربية الوطنية، دجنبر، المغرب، 2020.

- **Forquin Jean Claude, Sociologie du curriculum, collection, paideia, presses universitaires de rennes, 2008.**

- **Morin Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, unesco, 1999.**

تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى
ومطمح تحقيق الكفايات الأساس بالسلك الابتدائي

☜ محمد العطار [1]- محمد البقالي [1]

[1] باحث في الجغرافيا، جامعة ابن طفيل القنيطرة

تقديم

لقد شكل دور المنظومة التربوية التعليمية المغربية على الدوام، مشكل كبير في محطات الإصلاح الذي باشره المغرب. إن مسألة قضايا التربية والتكوين ببلادنا عرفت تحولات على مستوى التدخلات، والذي أفرز نقاشا واسعا بين مختلف المتدخلين والباحثين نظرا لحساسيته من جهة. وكذا لالتقائه بأوراش الإصلاح، والتي لم تحل دون تفاقم الصعوبات من قبيل ظاهرة الأقسام المشتركة ثنائية المستوى كونها تعرقل تطور المسار التعلمي للمتعلمين على مستوى المردودية والتحصيل. إن معضلة الأقسام المشتركة لم تكون وليدة الصدفة. بينما عرفت منذ القدم خاصة في التعليم العتيق (المسيد). لتشمل بعد المؤسسات التعليمة غداة الاستقلال. الأمر الذي دفع بالجهات الوصية على القطاع العمل للإيجاد حلول بديلة وناجعة، عن طريق أقسام ومستويات أحادية للرفع من مستوى التحصيل والتعلمات الأساس في صفوف متعلمي المؤسسات التعليمية.

إضافة إلى هذا، فالقسم المشترك تتعدد مفاهيمه من الناحية اللغوية، أقسام مشتركة، أقسام متعددة المستويات، أقسام متعددة البرامج، وأقسام متعددة الأعمار والدراجات.[1] والجدير بالذكر، فإن الاعتماد على نمط التعلم المشترك بين المستويات، والذي يهم العالم القروي المغربي بالخصوص. نتيجة تعميم التمدرس رغم الإكراهات التي تعرفها القرى؛ مثل سكن المتفرق يصعب معه توفير بنية تحتية تعليمية لكل دوار متفرق السكان. وكذا التحديات السيكولوجية والسيكولوجية التي يعاني منها سكان البوادي. المتمثلة في الاستقرار البشري مع نقص في أطر التدريس، أسهم ذلك في تفشي معضلة الأقسام المشتركة. إن العناصر السالفة الدكر، الذي يعرفها المجال الجغرافي القروي المغربي، تقلل من الأقسام الأحادية. على حساب أقسام متعددة المستويات، ما تفرض التعامل بشكل شمولي وعلمي وفق استحضار بيداغوجيا وديداكتيك ملائم للوسط القروي.

[1] وزارة التربية الوطني والتكوين المهني، الدليل المنهجي لتدبير الأقسام المشترك، المغرب، يونيو 2014. ص: 43.

1ـ خصائص المؤسسات التعلمية بالوسط القروي المغربي

عرف المغرب بعد الاستقلال محاول إصلاح منظومة التربية والتكوين، عن طريق حزمة من الإصلاحات، رغم أنها لم تمس التغير الجوهري للوضع التعليمي. مما زاد في تعقيد المشاكل الموروثة عن النظام التعليمي السابق وعن البناء الاجتماعي[1]. ازاء ذلك استهدفت الاصلاحات المتبعة التحرير التام للتعليم من السيطرة الأجنبية وملائمته مع واقع وحاجيات المجتمع المغربي[2]. يبدو أن غياب التصور العقلاني والشمولي للإصلاح، سيعلن الفشل الذريع أمام هذه المحاولات الإصلاحية، ولا سيا بالعالم القروي المغربي ذو الطابع الجبلي والخصوصية الحساسة. مما يجعل النظام التعليمي المغربي أمام اكراهات صعبة. صحيح أن الصورة قد تغيرت شيئا ما خلال سنوات العقد الأخير، على مستوى مجال محاربة الأمية بكل من المجال القروي، نتيجة الجهود المبذولة من طرف الدولة، بتفويت جزء كبير من موارده المالية قصد تعميم التمدرس وإلزامية التعليم الأولي في صفوف الجيل الصاعد. فالتدخلات هاته لم تحظى بالنجاعة والفعالية في مجال محو الأمية واكتساب الكفايات الأساس. حيث امتدت طويلا على المستوى الزمني. خصوصا وأن الهدر المدرسي داخل المنظومة التربوية المتراكم. يعمل على تغذيتها المطردة بالأميين الناشئين أو الجدد[3]. مما اضطر إلى إعادة إنتاج هذا الإخفاء، في غياب التتبع المنتظم للمستفيدين الذين يغادرون المدرسة قبل استكمال التعليم الإلزامي، ولا سيا الموارد والوسائل لهذا الغرض ظلت محتشمة، نظرا لحجم الأعداد المتزايدة.

ومن المهم أن ندرك وجود منظومة تربوية تسهر على تقليص الفوارق والتفاوتات بين القرى والمدن، بشأن تعميم التمدرس بالوسط القروي بين الذكور والإناث. إلا بالتفكير الجاد والحقيقي في رد الاعتبار لسكان البوادي وإصلاح العالم القروي، الذي يعرف كل أشكال التهميش والإهمال، ليس هناك اجماع حول تعميم التعليم، وإذا كان هناك إجماع فهو إجماع كلامي شكلي لسبب بسيط. هو أن تعميم التعليم في الوسط القروي لا ينبغي أن يتم بمعزل عن الإصلاح القروي[4]. من هذا المنظور يحتاج العالم القروي لتدخل بوضع استراتيجيات ناجعة لخدمة الإنسان الجبلي، بتوفير مجموعة من شروط العيش

---

[1] محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989، ص: 22.

[2] المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، 1996، ص: 15.

[3] المغرب الممكن، تقرير الخمسينية، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص: 54

[4] جسوس محمد، أزمة نظام التعليم في المغرب، مجلة عالم التربية، العدد 1، المغرب، 1996، ص:15

والاستقرار. يفسر المعاناة الكبرى التي يواجهها في آن واحد المتعلم والمدرس. فتحقيق تعميم التمدرس والرفع من جودة التحصيل، يحتاج مساءلة النسق التربوي المغربي بشكل عام حول تدخلات الإصلاح بالوسط القروي خاصة.

1-1- اكراهات التعليم بالوسط القروي

هناك عوائق جمة تحد من التفاعل بين المؤسسات التعليمية وفعاليتها التربوية، وكذلك دورها التنموي بالوسط القروي. لا يمكن اختزالها في عناصر محدودة، بل تتعلق بوضع عام يمثل واقعا ماديا وموضوعيا لا يمكن تجاهله. جملة القول يمكن تشخيص التحديات التي يواجهها المتعلم والمدرسة على حد سواء في العناصر الأساسية:

-ضعف شروط التحصيل لدى المتعلم

يتميز المتعلم بالعالم القروي بضعف انجذابه نحو التعلم وذلك بفعل مجموعة من العوامل، يتداخل فيها ما هو ثقافي واقتصادي. ومن أهم دوافع عدم انجذابه للتفرغ أمام التمدرس. كونه يشارك أسرته الأعمال الفلاحية والعائلية، فهو عمالة فعالة ومنتجة بالنسبة للأسرة. تبقى المدرسة إلا جزء من الأنشطة التي يقوم بها، إنه لا يستطيع أن يخصص يومه بالكامل للتحصيل الدراسي، الأمر الذي يؤثر سلبا على دراسته، ولعل هذا سبب تفسير غيابه عن المدرسة والتمدرس. فالأسرة تطالبه بمساعدتها، مقابل المدرسة تلزمه بالحضور والمواظبة، لذلك لا يستطيع أن يستمتع بوقته كطفل، ولربما لا يعتبر نفسه طفلا، لأن مرحلة الطفولة تنقضي لديه بسرعة. كما تعيش الفتاة القروية معاناة أكثر من الذكر. حيث أن مساعدتها للأسرة تتم داخل وخارج البيت. الأمر الذي يؤثر على حصة الوقت المخصص للدراسة، واعتبار لذلك فالواقع الاجتماعي والاقتصادي التي تمر منه الفتاة بالقرى بمجموعة من الأعمال. قد تشغلها عن الدراسة والتحصيل العلمي. يفسر ذلك ضعف التمدرس والهدر المدرسي بين صفوفهن[1]. رغم تعميم التعلم بالوسط القروي. تبقى نتائجه متدنية، إذا لم يتمكن الجنسين معا من تحقيق التعلمات الأساس من قبيل القراءة، الكتابة، مع عدم التحكم في اللغات، سواء الأجنبية أو اللغات الرسمية. مما ينعكس على وضعياتهم من النواحي الاجتماعية والشخصية فيجعل منهم " أنصاف مواطنون ومواطنات" داخل بلدانهم[2].

[1] **Bahia Kadmiri, Bilan de la scolarisation des filles, femmes et éducation était des lieux collection, marocaines citoyennes de demain, casablanca,1994, p: 23**

[2] **Flore Murard, La sous-scolarisation des filles, une éducation confisquée,1998 p: 59**

والجدير بالذكر، أن التمدرس لدى الفتاة القروية المغربية. ينحصر بين السلكين الابتدائي والإعدادي. ذلك أن نسبة التمدرس تشهد تزايد في صفوف الإناث بالعالم القروي مقارنة بالسنوات السالفة، نتيجة تشجيع الأسر أبنائهم على الدراسة في حدود الانتهاء من السلك الابتدائي والإعدادي. ليجدن المتمدرسات أنفسهن محطة توقف عن الدراسة أو المغادرة. ويمكن القول أن ضعف التمدرس والتعلم اساسا، تكمن وراءه عوامل قد تختلف في سياق ثقافي واجتماعي خاص، يمكن اجماله فيما يلي:

-وجود بنية تحتية هشة وابتعاد المدارس عن السكان.

-عدم استقرار السكان بسبب الهجرة. يحرم الطفل من التعلم.

-القيم والعادات، ربط الأنثى بالبيت والزواج والإنجاب. وثقافة الأسر بعدم السماح لبناتهم بمواصلة مشوارهم الدراسي خاصة العالي منه.

-غياب الدور الأسري في مواكبة وتتبع المسار التعليمي للطفل.

جملة القول، إن وضع القرى جد مزري، والتلميذ القروي هو الضحية الأول، لأن وسطه يفتقر إلى الحاجيات الأساسية والضرورية المشجعة للتمدرس، التلميذ والمدرس معا تنعكس عليهما الظروف الصعبة. لذلك إلى أي حد اتجهت مساعي الدولة في إطار تغير الوضع الهامشي للقرى قياسا بالمراكز الحضرية؟

2- أسباب ظهور الأقسام المشتركة بالبوادي المغربية

إن مبدأ إلزامية وتعميم التعليم، يفرض توفير مقعد دراسي لكل طفل(ة) بلغ سن التمدرس، وتقريب المؤسسات من المواطنين، أدى إلى انتشار الأقسام المزدوجة بالوسط القروي، وجعل المؤسسات أحيانا أمام مستويات دراسية تضم عددا محدودا من المتعلمات والمتعلمين، يقتضي ذلك ترشيد النفقات المرتبطة بالبنايات والموارد البشرية[1]. واستنادا إلى ما سبق، فالتعليم المتعدد له جذور تاريخية، قبل أن يجد طريقه إلى التعليم الذي يسمى بالتعليم العصري، المتجسد في كتاتيب القرآن والمسيد، يتم تجميع المتعلمين ذوي الفئة العمرية تحت إشراف فقيه واحد. كما عرف تنامى الأقسام المشترك بشكل مكثف مع مرحلة بداية الاستقلال، بسبب ظروف موضوعية أساسها كون المغرب، بدأ إرساء البنيات التحتية للتعليم والتعلم، إذ عرفت تراجع بالمدار الحضري، فإمكانية تجاوزها بالعالم القروي تبقى صعبة المنال.

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الدليل المنهجي لتدبير الأقسام المشتركة المرجع السابق، ص:7.

وكاستخراج أولي يمكن القول، بأن معضلة القسم المتعدد المستويات يرجع ظهوره إلى سببين رئيسيين أملته ظروف عارضة، تقريب التعليم من المستفيدين من جهة. وتقليص تكلفته إلى أدنى حد ممكن من جهة أخرى، غيران المسار الذي عرفته الظاهرة حول ما هو عارض إلى ثابت عابر ودائم، أصبح معطى بيداغوجي بالتعليم القروي. وبالموازاة مع ذلك، فالأقسام المتعددة المستويات، لم تسير على وتيرة واحدة في بعدها الجغرافي، لأن مساحة المجال الترابي تشهد تحولات سريعة، فمنذ بداية الاستقلال السياسي ببلادنا. عرفت ظاهرة الأقسام المشتركة مراحل متنوعة، يمكن تصنيفها إلى مرحلتين أساسيتين.

المرحلة الأولى وتمتد من الخمسينات إلى الثمانينات، مرحلة ظهور الأقسام المشتركة، فهذا النوع من التعليم بجسم تعليمنا العصري له ما يبرره، للحيلولة دون ارتفاع نسب الأمية في العالم القروي. يتجسد في عوامل أساسية، كانعدام البنيات التحتية، حيث قلة الحجرات الدراسية ومحدودية الأطر التربوية، بما فيها هيئة التدريس بالدرجة الأولى، يعود ذلك لإكراهات الوسط القروي في مقدمتها نجد:

- قلة عدد المتعلمون بسبب البعد عن المدارس، مساعدة الأبناء لأسرهم في الأنشطة والأعمال الفلاحية.
- غياب الأفضية الجذابة بالمؤسسات التعليمية، تشجع الأطفال للانجذاب نحو المدرسة والتمدرس.
- النزوح نحو المدن، نتيجة افتقار وتهميش وسط البادية. مما يسمح لهم بالدفع بأبنائهم للعمل داخل أوراش أحزمة الفقر بضواحي المدن.
- نقص الأطقم التعلمية، المتمثل في عدم استقرار ونفور المدرسون من الوسط البدوي طمعا بالالتحاق إلى المراكز الحضرية ضواحي المدن. يتم ذلك بالفائض أو التكليف حسب قاموس نساء ورجال التعليم.
- ضعف البنية التحتية على استيعاب المتعلمون، حيث أن الندرة في الفصول الدراسية، لا يناسب مع عدد التلاميذ، الأمر الذي يسهم في اللجوء الى خلق اقسام مشتركة.

وعلى هذا المنوال، فالمرحلة التسعينيات من القرن الماضي، سميت بالأقسام المدمجة، إذ تم توسيع ولوج التعليم بفعل برامج إصلاحية. تهدف لتقليص الأمية بالعالم القروي، عن طريق مبادرات حكومية والعمل في إطار منظمات شبه حكومية بتشجيع الأسر القروية للانخراط في تسجيل أطفالهم ذوي سن

التمدرس، مقابل التكفل الجزئي بتوفير اللوازم والإطعام المدرسي، أما المرحلة الأخيرة بدورها اتسمت بمعضلة الأقسام المتعددة المستويات، مما دفع الجهات الوصية والمسؤولة على القطاع بالتدخل نتيجة افلاس المنظومة التربوية، ليتم الشروع في وضع برنامج تربوي إصلاحي جديد تحت اسم، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إذ اختارت بلادنا مباشرة الإصلاحات الكبرى آخذة بعين الاعتبار التوافق الوطني وإكراهات الواقع، بما فيها السياسة الاجتماعية، ومن بعض الإجراءات الأولية التي جاء بها دستور المنظومة التربوية، توسيع التمدرس والطاقة الاستيعابية في أفق دمقرطة التعليم، وتوفير تكافؤ الفرص أمام جميع شرائح المجتمع وتجديد أوراش محو الأمية والتربية غير النظامية بالرفع من عدد المستفيدين جراء التدخلات.

ووفقا لهذا السياق، فالإصلاحات التي باشرتها المؤسسات الحكومية في صفة الجهة المسؤولة عن القطاع مؤخرا، والمرتبطة أساسا بتأهيل البنية التحتية للفصول الدراسية، في افق خلق نظام صيانة وقائي لها، وكذا الشروع في ترميم واصلاح الحجرات الدراسية في افق ترميم 10000 حجرة دراسية وفق (مشروع E1P3 المتعلق بتأهيل المؤسسات التعليمية)، قد أسهم بشكل كبير في حل معضلة الاقسام المشتركة. وسيرا على ذلك، إن الصعاب التي حالت دون القضاء على ظاهرة الاقسام المشتركة، إكراهات مرتبطة بإعادة الانتشار، والمتمثل في كون الفائض يوجد بصفة اساسية بالمناطق الحضرية الكبرى، في حين يتواجد الخصاص بالمناطق القروية النائية، يجعل ضم الاقسام صيغة حتمية لا مفر منها لضمان استفادة جميع التلاميذ من حقهم في التعلم.

إن الأقسام المشتركة تلك التي تضم على الأقل مستويين دراسيين في حجرة واحدة وتحت إشراف مدرس (ة) واحد، يشتغل على برنامجين دراسيين أو أكثر ضمن حيز زمني مشترك، فعلى الرغم من الجهود المبذولة لتعميم تعلم جيد في الأوساط القروية، فإن ذلك لم يرق بعد نحو تحقيق كل طموحات القضاء على المستويات الثنائية، وتبقى الحلول الممكنة التي تواجه منظوماتنا التربوية في تنمية التمدرس[1]. تسجل نسبة الساكنة القروية انخفاضا مطردا، نتج عنه تشتت الساكنة مع قلة التلميذات والتلاميذ المحليين[2].

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الدليل المنهجي بالأقسام المشتركة، مشروع دعم التجديد التربوي لتعزيز الانصاف في التعلمات بالأقسام المشتركة، المغرب، 2016-2012، ص: 5

[2] الإحصاء العام للسكان والسكنى، 2014. ص: 81

3. المدرس بين صعوبة المهنة وإكراه المجال القروي

يتوافد على البوادي المغربية الفئة الشابة من المدرسين، فأول تعين عادة يرتبط بالوسط القروي، يمثل هذا الوسط بالنسبة لشريحة معينة من المدرسين وسط غريب، وأول عقبة يواجهها شعوره بالإقصاء والنفي والملل، يتفاقم الاحساس ليتحول إلى معاناة تباعد المجالات السكنية وانعدام الوسائل الضرورية والأساسية للإرضاء حاجياته الإنسانية المختلفة[1]. إن المدرس القادم من الأوساط الحضرية، الذي تلقى تكوينا في نظام ثقافي مغاير لنظام القرويين، يجد نفسه منعزلا ومنفيا، مما يخلق له حالة سيكولوجية يشوبها القلق والتوتر. يزيد الوضع سوءا أن ارتباط المدرس بأداء مهمته، هو ارتباط تحكمه عوامل اقتصادية مادية[2]. ينعكس سلبا على مستوى العطاء أو الضمير المهني في العمل وحتى على مستوى تمثل المدرس لنفسه ولهويته ولدوره الاجتماعي، الذي أصبح يعرف تراجعا خطيرا، أما إذا استحضرنا واقع الأجور الزهيدة مقارنة بما ينعم به باقي الفاعلون في القطاعات الأخرى. يفسر ذلك حجم الإجحاف والإحساس بالأزمة والغبن الذي يواجهه المدرسون المغاربة. كما يواجه مشاكل أخرى، مرتبطة بعمله وممارسته الفصلية، حيث لا ينبغي إغفال دورها وتأثيرها في علاقته بالمجتمع المتواجد به. لعل أهمها على الإطلاق الأقسام المشتركة المتعددة المستويات، اضافة إلى البرامج والمقررات والمناهج التي لا تتلاءم وواقع المتمدرس بالوسط القروي، يؤثر على المتمدرس الذي يجد نفسه منفصمان بدون معالم لهوية واضحة بين ثقافته المحلية والثقافة المدرسية[3].

وفي هذا الصدد، فالمعطيات الذاتية والموضوعية، تمارس تأثيرها البالغ على ذات المدرس كفاعل إنساني وتجعله ضحية للاختراق النفسي ولوضعية الانتظار (انتظار الحركة الانتقالية)[4]. فهو لا يجد في عمله سوى أشكال المحن وصنوف المتاعب النفسية والمادية التي تجرده في نهاية المطاف من شرطه الآدمي.

---

[1] أعراب عبد الهادي، التحولات الاجتماعية والثقافية في البوادي المغربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات، رقم 102، 2002، ص 194

[2] أعراب عبد الهادي، المرجع السابق، ص: 194

[3] **Aicha Belarbi, 1991. Enfance au quotidien. edition. le fennec. casablanca. p : 149**

[4] حدية مصطفى، التنشئة الاجتماعية والهوية، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، سلسلة نصوص وأعمال مترجمة، رقم 5، 1996، ص: 73

4- السبل البيداغوجية والديداكتيكية للرفع من مستوى التحصيل التعلماتي تجاه المتعلمون

يتطلب تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، اتخاذ تدابير متنوعة لتحسين وضعية التمدرس بالوسط القروي، عملا بمبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق الانصاف من خلال مجموعة من الآليات، كتوسيع العرض التربوي أو تعزيز الدعم الاجتماعي وتكييف البرامج والمناهج، ثم تأهيل أطر التدريس لمواجهة هذا النمط التعليمي السائد بالمناطق والقرى المغربية.

ولعل ما يمز الأقسام المشترك المتعددة المستويات، مضامين ومقررات وبرامج دراسية مختلفة، تفتقر لسيرورة ومنهجية موحدة، إنه نمط تعليمي مبني على تنوع البرامج والمواد والمعارف والحصص الدراسية والأنشطة البيداغوجية والفوارق الإدراكية المعرفية لمختلف المتعلمين والمتعلمات داخل فصل دراسي متعدد المستويات. وفي هذا الصدد، إن الفوارق المعرفية الفردية بين مجموعة من المتعلمين، التي تشكل القسم المشترك، بالإضافة إلى التباين السوسيوثقافي، والفوارق السيكولوجية، مع تنوع أعمار المتعلمون والوظائف التدريسية. ينبغي على المدرس القيام بها من اجل ضمان تحقيق مختلف التعلمات الموجهة إلى تلاميذ وتلميذات كل مستوى على حدة[1].

إن عدم التجانس في التعليم متعدد المستويات، لا يشكل ظاهرة جديدة على مستوى الفوارق الفردية والمعرفية والدراسية، بل حتى على مستوى العملية البيداغوجية والديداكتيكية، لأن الفوارق وان كانت مثيرة للانتباه فإنها تتواجد في التعليم وحيد المستوى. معيار آخر، من الصعاب التي يعرفها المدرس أثناء عملية التخطيط والبرمجة المتزامنة وتمفصل عدة برامج دراسية مختلفة تقدم لمجموعتين أو أكثر من المتعلمون والمتعلمات، ذوي المستويات غير المتكافئة والمتجانسة. حيث يتم برمجة دروس موجهة إلى متعلمي مستوى معين، مع تحديد أنشطة متعلمون المستويات الأخرى في الوقت نفسه.

إذا كان التعليم وحيد المستوى عملية بيداغوجية منغلقة، حيث تظل مهام التدريس وتسلسل الحصص، والتنظيم الزمني للدروس والإجراءات المنهجية. لأنها تعتمد على الوحدة والمماثلة ضمن المستوى الدراسي الأحادي، باعتبارها برامج ضمن مقرر دراسي واحد في كتب مدرسية معينة، في المقابل تفتقر الأقسام المتعدد المستويات على برنامج دراسي خاص بها.

ومن هنا، يبدو أن العملية التعليمية التعلمية بالأقسام المشتركة، هو مشروع بيداغوجي مفتوح غير مكتمل، يترك للمدرس هامشا كبيرا من حرية التصرف للتأويل والتكيف والتعديل من أجل ضبط

[1] المديرية الإقليمية للتربية والتكوين، دراسة ظاهرة تربوية، تدبير الأقسام المشتركة، تاونات، المغرب، 2012، ص: 6

مجموعة من الجوانب، كربط وتركيب المهارات والمعارف المدمجة في مختلف البرامج الدراسية المتعلقة بالمستويات المكونة للأقسام المشتركة، وكذا تنظيم الزمن والفضاء الدراسيين، في ظل تخطيط وبرمجة وتنظيم الأنشطة التعليمية وفترات التعلم والدروس الموجهة للفئات المستهدفة. إلا أن هذا الهامش من الحرية قد يصير نقمة، فيساهم في فتح المجال أمام العشوائية وغياب الضبط والتنظيم، مما يؤدي إلى الفوضى والارتجال بعدم التقيد بضوابط آمنة، قد يسهم في تدهور مستوى التحصيل وتدني المستوى التعليمي.[1]

ولتدبير الناجع للأقسام المشتركة ثنائية المستوى، في سياق تفعيل العدة البيداغوجية الخاصة بها، حيث أنجز في إطار مشروع التجديد لتعزيز الإنصاف في التعلمات المشتركة بين الفترة الممتدة 2012/2016[2]، الرامي إلى توحيد التصور العام حول الأقسام المشتركة، مع توفير مراجع وتوجيهات بيداغوجية والأدوات والمقاربات المنهجية، بغية العمل بها داخل أفضية المستويات المتعددة المستويات، ويبقى الغرض تحسين وضعية التعلمات وتحقيق الأهداف المنشودة المرتبطة بالكفايات الأساس. ويحتاج العمل داخل الأقسام المشتركة القيام بتنظيم بيداغوجي لتيسر بناء التعلمات رفقة المتعلمون والمتعلمات. ومن بين الاجراءات والمقاربات البيداغوجية والتربوية المتخذة نجد.

- ✓ **المراوحة المنصفة**

يتخذ المدرس (ة) في الحالة هاته، القيام بعمل مستقل وموجه لكل مستوى، بينما يوجه متمدرسي المستويات الأخرى للقيام بأنشطة أعدت سلفا، أثناء علمية التخطيط والإعداد. بهدف تفادي الارتجال والضوضاء بالفصل الدراسي.

- ✓ **ازاحة التعلمات المتجانسة**

يعمد المدرسون(ت) على استغلال ومعالجة التعلمات المتجانسة والمشتركة بين المتعلمون، مما يتيح امكانية تقديمها للمستويات الدراسية في نفس الحصة. مع الاعتماد أكثر على المستويات العليا.

- ✓ **تعلم التعلم**

مساعدة المتعلم أولا في بناء ذاته الوجدانية والنفسية، عن طريق السهر على توفير فضاء دراسي آمن وصالح لبناء ذوات الأفراد، لأن الفضاء الذي يسوده التحفيز والتشجيع يسهم في بناء متعلم قادر

[1] المديرية الإقليمية للتربية والتكوين، المرجع السابق، ص: 8

[2] وزارة التربية الوطني والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الإطار المرجعي الوطني لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، المغرب، 2016/2012، ص: 5

على المجابهة والمشاركة وتحمل المسؤولية والاستقلالية، ما يدفعه نحو صياغات وضعيات للتعلمات تتماشى مع بيئته المحلية.

✓ **التعلمات الغير المتجانسة**

قد يسهر المدرس على الإعداد والتخطيط للتعلمات المزمع انجازها بصحبة المتعلمون، كل مستوى على حدة، أثناء العملية التعلمية يوجه المدرس إحدى المستويات أو المستوى نحو القيام بأنشطة ذات صلة بالأهداف التعلمية، حتى يتمكن من الاشتغال مع المستوى الآخر، ومن ثم العودة للمستوى الآخر. يستحسن تفعيل وسائط ديدكتيكية في العملية التعليمية التعلمية، بغرض تسهيل اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات، مع توفير مناخ ملائم للممارسات العملية التعلمية. ومن الوسائل الديداكتيكية الملائمة المتمثلة في الأركان التربوية، توظف حسب وضعيات التعلم والامكانات المتاحة.

✓ **الأركان التربوية**

وهو حيز مكاني داخل الفصل الدراسي، تمارس فيه جماعة صغيرة من المتعلمون أنشطتها في استقلالية تامة، قد تكون بتوجيهات المدرس مع ارتباط وثيق بأهداف الدرس، يسهم ذلك في التعلم الذاتي للمتعلمين حسب مستوياتهم، ومن جهة لا بد من تقويم أعمالهم بصفة ذاتية بتصحيحها بشكل جماعي، حيث تعزز روح الجماعة والتعاون وتحمل المسؤولية الجماعية والفردية. كما تسرع في بناء الثقة بالنفس لدى المتعلمون والمتعلمات.

عموما تبقى المقاربات المؤطرة للعلمية التعلمية، من مقاربات بالكفايات والبيداغوجيات النشيطة أحد الخيارات الناجعة والفعالة في تدبير القسم المتعدد المستويات.

خلاصة:

أضحت الأقسام المشتركة من السمات الأساسية المميزة للمنظومة التربوية في المجال القروي، والتي أملتها استراتيجيات سياسية هدفها تعميم التمدرس وتمكين التعلم من الاستفادة منه. واستنادا إلى ما سبق، فان هذا النمط تعترضه صعوبات كثيرة يؤثر بعضها على البعض الآخر، يمكن الحديث عن صعوبات ديداكتيكية وبيداغوجية وسيكولوجية وسوسيوثقافية، ولعلنا نذكر في هذا السياق:

-يعتمد النمط التعليمي على مجموعات غير متجانسة، سواء على مستوى العمر والإدراك والمستوى الدراسي.

-نمط التعليمي يتطلب ضرورة تخطيط وبرمجة الأنشطة التدريسية والدروس الموجهة لكل من المجموعات التي يستهدفها التعليم المتعدد البرامج.

-يدفع النمط التعليمي بالمدرس نحو اختيار بيداغوجيات أكثر نجاعة وملائمة، مما تساهم في تحسين التعلمات وتكافؤ الفرص وإنصاف كل فئات المستويات.

علاوة على ما سبق، نستنتج أن سلسلة من الصعوبات تعترض النمط التعليمي وتجعل كفاياته دون مستوى الطموحات، إلى جانب هشاشة البنية التحتية بالقرى، إذ يسجل إكراهات غير مساعدة على تأهيل المحيط، لمساعدة المدرسة في القيام بدورها، الشيء الذي أفرز واقع اقتصادي واجتماعي متدني للساكنة القروية. يحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها التعليمية، فالإكراهات السالفة الذكر تؤدي حتما إلى ارتفاع نسبة الأمية وصعوبة التعامل مع المنهاج الدراسي وانعدام فرص الدعم والتقوية خارج المدرسة، كعوامل أساسية في تهميش الدور المجتمعي للمدرسة.

واستنادا مما سبق، فتدبير قسم متعدد المستويات، يقتضي بالضرورة اعتماد مقاربات بالكفايات وبيداغوجيات فعالة (النشيطة والفارقية)، كبديل للحد نسبيا من حدة الصعوبات المرافقة لهذا النمط التعليمي، كما يجيب التنبيه إلى أن عمليات تدبير الأقسام المشتركة، تتطلب تكوينا وتأطير تربويا خاصا للمدرس (ة)، حتى يتسنى له التعامل مع المستويات المتعددة ضمن الفصل الدراسي.

بيبليوغرافيا

-أعراب عبد الهادي، التحولات الاجتماعية والثقافية في البوادي المغربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات، رقم10، 2002.

-الإحصاء العام للسكان والسكنى، 2014.

-المديرية الإقليمية للتربية والتكوين، دراسة ظاهرة تربوية، تدبير الأقسام المشتركة، تاونات، المغرب، 2012.

-المغرب الممكن، تقرير الخمسينية، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2006.

-المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، 1996.

-عابد الجابري محمد، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989.

-جسوس محمد، أزمة نظام التعليم في المغرب". مجلة عالم التربية، العدد الأول، المغرب، 1996.

-حدية مصطفى، التنشئة الاجتماعية والهوية، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، سلسلة نصوص وأعمال مترجمة، رقم 5، 1996.

-وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الإطار المرجعي الوطني لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، المغرب، 2018.

-وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الدليل المنهجي لتدبير الأقسام المشتركة، المغرب، يونيو 2014.

- **Kadmiri Bahia, Bilan de la scolarisation des filles, femmes et éducation était des lieux collection, marocaines citoyennes de demain, casablanca,1994.**

- **Flore Murard, La sous-scolarisation des filles, une éducation confisquée, 1998.**

توظيف الصورة الفتوغرافية في الدرس الجغرافي
بين الأدبيات التربوية والممارسات الصفية

☜ **رشيد لطيف**

كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛
جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال

تقديم

تعد الصور مصدرا من مصادر التعلم الأساسية في الدراسات الاجتماعية، وتعد سجلا دقيقا لكثير من الظواهر التي يجب الاتصال بها مباشرة لندرتها أو خطورتها أو كبرها أو صغرها، فهناك صور الشخصيات التاريخية البارزة، والمواقع الأثرية، والسياحية والأماكن المقدسة وغيرها [1]. ويوفر التمثيل البصري للمعلومات ذاكرة مبدعة قوية ويمكن من رؤية شمولية للمعالم (اتجاهات مختلفة ومسارات مختلفة تمكن من فهم العناصر المحيطة) لتظهر بذلك العلاقات غير المرئية في الكتابة والقراءة والتعبير العددي، وفي كل ما هو لفظي[2]. كما تشكل إحدى الدعامات الديداكتيكية البصرية وهي أنواع عديدة منها الشفافات والصور الفوتوغرافية واللوحات الزيتية والصور الجوية الملتقطة إما بواسطة الطائرة أو عبر الأقمار الصناعية [3] بالإضافة إلى النصوص السردية والخرائط، والمبيانات باعتبارها أيضا صورا تستند هي الأخرى إلى ضوابط فهم واستغلال الصورة كمفهوم متداول عند العامة.

ولأهمية هذه الدعامة (الصورة) في العملية التعليمية/التعلمية فقد أولى المسؤولون عن التربية في بلادنا أهمية كبيرة للصورة في البرامج الدراسية عامة والاجتماعيات خاصة حيث جاء في ديباجة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي (1994) "... تضفي (الصورة) طابع الواقعية على الدرس، وتدفع المتعلمين إلى تركيز الملاحظة، فتسمح لهم بإنجاز مهارات عقلية كالتحليل والتركيب والتقويم"[4]. نفس الاهتمام أبرزته التوجيهات التربوية والبرامج الحالية الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم

---

[1] هادي محمد، استخدام الصور في تدريس الدراسات الاجتماعية، مقال منشور بالموقع الاليكتروني https://cutt.us/1ZvRr . بتاريخ 2011/2/16.

[2] Bertin (J), Sémiologies graphiques, les diagrammes, les réseaux, les cartes, paris, éditions de l'ehess, 4ème edition,2005, p 4.

[3] لخصادي المصطفى، تدريس التاريخ والجغرافيا حقل الجغرافيا المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء؛ 2012 ص 62.

[4] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1994 ص. 46.

الثانوي التأهيلي (نونبر 2007)، حيث جاء فيها: "تعتبر الصورة الفتوغرافية إحدى الدعامات الضرورية لتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا وخاصة بعد أن ازدادت أهميتها في كل المجالات بفضل استفادتها من التقنية الرقمية فهي تضفي على الموضوع واقعية كبيرة في الحالات التي تكون فيها الملاحظة المباشرة مستحيلة"[1].

ويمكن أن يستشف ازدياد أهمية الصور في العملية التربوية في الآونة الأخيرة التي أصبح العالم اليوم يعيش تحت سلطة الصورة بل عصر الصورة بامتياز. إن للصورة "ذات فوائد كبيرة في تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتصور والتخيل، "[2]. كما أنها تعتبر الدعامة الأكثر ملاءمة لتدريس الجغرافيا، يمكن تدعيمها بالتعبير اللفظي، والواحد منها يكمل الآخر بالنسبة للمتعلم الشيء الذي يساعد على ضبط المفاهيم، ومن هنا فهي تأتي على رأس باقي الدعامات في تدريس الجغرافيا، وهي وسيط بين المجال المعيش والمجال الممثل، وأخيرا هي دعامة لتنمية قدرة الملاحظة لدى التلاميذ باعتبارها مدخلا للمنهج الاستقرائي[3].

أولا : الإجراءات المنهجية.

1- إشكالية الدراسة.

تمثل الصورة عامة والصورة الفوتوغرافية خاصة وسيلة اتصال تساهم في زيادة قدرة التلاميذ على التحصيل وبقاء آثار التعلم. إلا أننا أثناء الوضعيات المهنية التي مررنا بها، لاحظنا اختلاف الأساتذة في تعاملهم مع الصورة وافتقارهم لمنهجية واضحة وموحدة خاصة بقراءة وفهم الصورة وفك خيوطها ومحتوياتها بمعية تلاميذهم مما انعكس سلبا على الأداء التدريسي والمردودية لدى التلاميذ وبالتالي عدم تأدية هذه الدعامة للهدف الذي أعدت من أجله في الدرس الجغرافي. فإلى أي حد احترمت التوجيهات التربوية ما تدعو إليه الأدبيات التربوية والجغرافية في توظيف الصورة الفتوغرافية في التدريس؟ وإلى أي حد احترمت الكتب المدرسية ما تدعو إليه الأدبيات التربوية والتوجيهات الرسمية في تناول الصورة الفتوغرافية في الدرس الجغرافي؟

2- أسئلة الدراسة:

- كيف عالجت الأدبيات التربوية والتوجيهات الرسمية الصورة عامة والفوتوغرافية خاصة كدعامة أساسية في التدريس؟

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا سلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، 2007 ص 39.

[2] شاكر عبد الحميد، عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات، مجلة عالم المعرفة، عدد 311، يناير 2005، الكويت، ص 7.

[3] fonnean (M), De la découverte du monde à la géographique, la photographie dans l'enseignement de la géographie, ed. nathan pédagogie, paris1995, p 11.

- ما هي درجة حضور الصورة الفتوغرافية في الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ الجذع المشترك علوم؟ وكيف وظفها مؤلفو هذا الكتاب في الوحدات والمحاور والمجزوءات من جهة وكيف تعامل معها الأساتذة بمعية تلاميذهم داخل الفصل الدراسي من جهة أخرى؟

3- فروض الدراسة:

- الفرض الأول: لم تقدم التوجيهات الرسمية بما فيه الكفاية إرشادات منهجية خاصة بالصورة الفوتوغرافية.
- الفرض الثاني: لا يحترم الكتاب المدرسي منار التاريخ والجغرافيا الموجه لتلاميذ الجذع المشترك العلمي ما تدعو إليه الأدبيات الجغرافية والديداكتيكية في توظيفه الصور الفتوغرافية في الدرس الجغرافي.
- الفرض الثالث : يوجد تفاوت بين الكتب المدرسية في مادة الجغرافيا المعتمدة في الشعبة الواحدة من حيث اختيار وحضور الصور الفوتوغرافية.
- الفرض الرابع: لا يتقن أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا منهجية تحليل وتوظيف الصورة الفوتوغرافية في تدبير الوحدات الدراسية.

4- دواعي اختيار الموضوع:

يأتي اختيارنا لهذا الموضوع بدوافع ذاتية وموضوعية تتمثل في رغبتنا الأكيدة في فهم دور الصورة الفوتوغرافية واستعمالها الجيد في مسارنا المهني، وأيضا الوقوف على صعوبة قراءتها من طرف المتعلمين سواء من الناحية المنهجية أو المعرفية، وما تطرحه أمامهم من إشكالات، وبالتالي تبيان جوانب صعوبات فهم الرسائل التي تحملها الصور، كما يستمد هذا البحث دوافعه من رغبتنا الأكيدة في اعتماد نماط التدريس بالصور بشكل عام والصورة الفوتوغرافية بشكل خاص في بعض الوحدات الدراسية، وفي بعض المواضيع بالضبط (إشكاليات البيئة، وصف المجال تطور المشاهد الجغرافية، أشكال الاستغلال على المجال...) وفق النهج الجغرافي، حتى تساهم هذه الصورة الفوتوغرافية في أداء وظيفتها البيداغوجية والتكوينية.

كما أن بحثنا هذا ينبع من رغبة أكيدة في تشجيع الثقافة البصرية في المناهج الدراسية وتعويد المتعلمين على استعمال هذه اللغة من أجل فهم عوالم محيطهم، عجز المكتوب والمنطوق في إتقان الدور.

5- الطريقة والإجراءات:

يندرج بحثنا ضمن الدراسات الوصفية الميدانية وينحصر مجتمعها في الجذع المشترك العلمي بالمديرية الإقليمية بني ملال بأكاديمية بني ملال ملال خنيفرة.

6- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ وتلميذات مستوى جذع مشترك علمي بالسلك الثانوي التأهيلي من التعليم العمومي بثانوية تاكزيرت التأهيلية بالمديرية الإقليمية بني ملال، وقد جاء اختيارنا لهذه الفئة لمجموعة من الاعتبارات:

- لأن مرحلة الجذع المشترك تعتبر مرحلة انتقالية من الإعدادي إلى التأهيلي حيث التلميذ على درجة مهمة من الإعداد والاستعداد لاكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والمفاهيم الجغرافية؛
- لأن هذه المرحلة هي مرحلة انتظام الإدراكات وتطور النمو العقلي، وبالتالي القدرة على استيعاب المفاهيم؛
- لكوننا نشتغل بهذه المؤسسة على الجذوع المشتركة العلمية؛
- كما اشتغلنا في هذا البحث على الكتاب المدرسي "مسار التاريخ والجغرافيا" لكونه المعتمد في هذه المؤسسة وجزئيا كتاب مسار الجغرافيا جذع مشترك آداب من أجل المقارنة ما بين درجة الحضور وتحليل المضامين في الكتابين.

7- أداة تحليل مضمون الكتاب المدرسي

تعتبر هذه الأداة مهمة في كل البحوث العلمية [1]، وهي تقنية تنصب على تحليل الخطاب الجغرافي، انطلاقا من الصور الفوتوغرافية المتضمنة في الوحدات الدراسية، بمعنى أن كل لكل خطاب يحتمل عدة قراءات، وبالتالي تعدد التأويلات والتفسير. وقد اعتمدنا على السؤال المذيل للصورة كوحدة لتحليل المضمون.

8- التحديد الإجرائي للمفاهيم:

1.8 الصورة:

الصورة في اللغة: تشير إلى الشكل، وجمعها صور، فتصورت الشيء توهمت صورته، فتصور لي، والتصاوير، التماثيل[2]، وقد جاءت الصورة في لسان العرب بأن الصورة بمعنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته، أما "التصور فهو مرور الفكر بالصورة الطبيعية، التي سبق أن شاهدها وانفعل بها ثم اختزنها

[1] أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط 1993، ط. 11، ص 1.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة. 2010 ص ص. 23-25.

في مخيلته ومروره بها فتصفحها"[1]. وأما التصوير فهو إبراز الصورة إلى الخارج بشكل فني، فالتصور بالتالي عقلي أما التصوير فهو شكلي ومن هنا نفهم أن التصور هو العلاقة بين الصورة والتصوير.

الصورة في الاصطلاح: تعني الإبداع الذهني الصرف، الذي يعتمد أساسا على الخيال، والعقل وحده هو الذي يدرك علاقتها، وترتبط الصورة بالخيال ارتباطا وثيقا، فبواسطة فاعلية الخيال ونشاطه تنفذ الصورة إلى مخيلة المتلقي، ناقلة إحساس الفنان تجاه الأشياء وانفعاله بها وتفاعله معها[2]. عندما نبحث في المعاجم اللغوية عن مفهوم الصورة نجد مجموعة من التعاريف منها:

أنها عبارة عن نسخ شيء مادي بواسطة آلة التصوير أو تقنية معدة لذلك[3].

أنها ترادفها كلمة الشكل، والهيئة، كما تشير إلى فعل التصوير وإلى فعل التركيب بل إن التصوير تركيب... فمدلول الصورة هو نشاط عناصر التركيب[4]. وأنها الهيئة أو ترتيب الأشياء[5]، وتتكون الصور في جوهرها من أجزاء وأقسام من الخبرة البصرية التي تجري معالجتها، ويتم التنسيق بينها من خلال عملية إدراكية تسمى "الصورة الموجودة في رؤوسنا"، إن فهم طبيعة الصور وقوتها يبدأ بالعملية الإدراكية ونمط محدد من التنظيم وبمعنى آخر أن "التفكير مستحيل بدون الصور"[6]، وتعني هذه العبارة في سياقها أن الصور الحسية شرط أساسي كي تتحقق عملية التفكير لما يجردها العقل ويبلورها، فتصبح صورا معنوية لأشياء محسوسة، أي تمثلا لمعطيات خارجية، وبعبارة أخرى تشكل صور العالم الخارجي المنقولة حسا أساسيا لتكوين الأفكار، وبالتالي دورها في عملية التفكير بل استحالته من دونها كما اعتقد أرسطو بأن التفكير مستحيل دون الصور[7].

وانطلاقا من كل هذه التعاريف يمكن إعطاء الصورة تعريفا شاملا انطلاقا من الدلالة اللغوية والاصطلاحية أي أن الصورة هي منهج معين يستعمل في التربية والتعليم لترديد الواقع الموضوعي في شكل حي ومتعين حسي يمكن إدراكه في إطار جمالي محدد، وبالتالي فالصورة تتيح لنا فهم العلاقات بين الأشياء والقدرة على إثارة التأمل الفني.

---

[1] الخالدي صلاح عبد الفتاح، نظرية التصوير الفني، المؤسسة الوطنية للفنون، مطبعة الجزائر، 1988، ص 15.

[2] - هلال محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة ودار العودة، بيروت، 1973، ص 67.

[3] Dictionnaire de français larousse, version électronique https://cutt.us/wldkl .

[4] الفضلي سعدية محسن عابد، ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2010 ص. 13.

[5] ريد هربرت، تربية الذوق الفني، ترجمة زكريا إبراهيم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1963، ص. 26.

[6] شاكر عبد الحميد، عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات 2005 مرجع سابق، ص. 166.

[7] عبود لحسن، 2013، اللغة والصورة: مقاربة معرفية، مجلة علوم التربية، عدد 55، أبريل 2013، ص. 80.

2.8 الصور الفوتوغرافية:

هي الصور التي تلتقط بواسطة آلة التصوير وقد تكون لأشخاص أو مناظر طبيعية أو أشياء[1] هي مورد ووثيقة ووسيلة تسجيل واتصال[2]، تمثيل مرئي للحوادث والظواهر، فهي تبرز معاني وأفكارا وعلاقات نستشفها من خلال الوصف والتفسير كما أنها تسهل إدراك عدد من المفاهيم أكثر من الخطاب اللفظي[3]. والصورة الفوتوغرافية أيضا هي شكل من حيث التكوين، والتكوين هو تآلف كل الخصائص الضرورية كالمساحة واللون والضوء في إحداث تلخيص كلي تكون كل العناصر التكوينية فيه متفاعلة في نمط واحد، وتعتبر أيضا مضمونا من حيث ما تتضمنه من رمز أو رموز أو ما تحتويه من معان أو مضامين، إذن هناك في الصورة الفتوغرافية مضمون ظاهر ومضمون مستتر وكلاهما يكمل الآخر[4]. وقد يتم التلاعب ببعض مكونات الصورة لأغراض خاصة[5] يجب أخذ الحيطة والحذر منها.

3.8 الدرس الجغرافي أو الوحدة الجغرافية:

الدرس: لغة: جمع دروس وهو مصدر لفعل درس، والدرس مقدار ما يدرس من العلم في وقت محدد[6]. واصطلاحا: عبارة عن مقطع تدريسي لموضوع أو جزء من محور او مجزوءة ينجزه المدرس لبمعية تلاميذه عبر أنشطة ديداكتيكية تفاعلية وتمارين في مدة محددة تتراوح بين حصتين وأربع حصص حسب ما تمليه التوجيهات الرسمية التيب تبنت الوحدة كمرادف له [7] وأردفتهما معا في مواضع كثيرة [8]. وتتكون من مجموعة من العناصر المتفاعلة أفقيا وعموديا تبدأ بأهداف التعلم مرورا بمقاطع الدرس والدعامات وأنشطة التعليم والتعلم وانتهاء بالتقويم والمعالجة [9].

---

[1] الفضلي سعدية محسن عابد، ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي 2010 مرجع سابق، ص. 19

[2] Brunet(R), Ferras (R), Thery(H), 1996; Les mots de la géographie, dictionnaire critique, reclus- la documentation française, montpellier - paris 3ème éd. p 382.

[3] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009، ص 46.

[4] فارس علي، 2011، ماهي الصورة؟ تعريفها، الصورة الفتوغرافية، منشور بمنتديات شباب الجزائر، بالموقع الالكتروني https://cutt.us/mQCae نشر يوم 22 غشت 2011

[5] الفضلي سعدية محسن عابد، ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي 2010 مرجع سابق، ص 19.

[6] - مسعود جبران، الرائد معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، ط 7 بيروت 1992، ص. 358.

[7] - وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية سلك الثانوي التأهيلي، 2007 مرجع سابق، ص 15-33.

[8] - نفسه، ص 45-48.

[9] - معطلا أحمد (منسق)، فضاء الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، دليل الأستاذ، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2004 ص.24-35.

4.8 الجغرافيا:

هي علم يهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية ودراسة الأمكنة في مجال ما بمختلف تبايناتها ومميزاتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية وتنظيمها [1]، إنها دراسة الفعل البشري في كوكبنا [2]، أي الدراسة المجالية للمجتمع أو دراسة المجتمع بواسطة المجال[3]، ذلك أن المجتمع والمجال تؤطرهما جدلية ثلاثية مكونة من ثلاثة عناصر متفاعلة (الإنسان والمكان والسلطة[4]، تشكل جميعها ما نسميه بالمجال الجغرافي الذي يعني مختلف التفاعلات بين هذه المكونات الثلاثة؛ ويتميز بأبعاده الهندسية ويندرج في سلم معين ليس بمحايد وقدأصبحت اهتمامات الجغرافيا تنصب على دراسة مختلف التفاعلات والعلاقات الأفقية والعمودية [5] بين مكونات المجال حسب ما تمليه الظواهر الجغرافية الآنية بأشكالها المرئية والخفية في إطار وظائف اقتصادية واجتماعية وسياسية وجيوبيئية[6] وبرؤى استشرافية تبعا للمقياس والهدف المنشود. وانطلاقا من التعريفين السابقين للدرس وللجغرافيا نستخلص أن الدرس الجغرافي أو الوحدة عبارة عن مقدار ما يدرس في مادة الجغرافيا حسب المستوى والشعبة وما تحدده التوجيهات التربوية الرسمية في مدة معينة تتراوح بين حصتين وأربع حصص ويشمل[7]:

- تمهيدا يشمل أسئلة المراجعة والربط مع تقديم الدرس في نسق إشكالي؛
- تصميما بالأنشطة التي سيقوم بها المتعلمون حول الوثائق المتوفرة.
- إثبات الوسائل التعليمية المرتبطة بكل مرحلة من الدرس وتوقيت استغلالها.
- أسئلة الحوار الأساسية للرجوع إليها عند الضرورة.

---

[1] **Brunet (R), Ferras (R), Thery (H), Les mots de la géographie, dictionnaire critique, reclus- la documentation française, montpellier - paris 1996 3ème éd, p. 233.**

[2] **Bailly (A.S), Ferrier (JP), Savoir lire le territoire : plaidoyer pour une géographie régionale attentive à la vie quotidienne, in l'espace géographique, 1986 nº 4, p. 262.**

[3] **Isnard (H), Une problématique empirique de la géographie, in problématiques de la géographie, p.u.f. paris1981, p. 24**

[4] بلفقيه محمد ،1991: الجغرافيا القول فيها والقول عنها، 1 البحث عن الهوية، دار النشر العربي الإفريقي، الرباط، ص 22.

[5] **Racine (J.B) et Cie, Le concept d'écodéveloppement et la pratique des géographes, in terrains vagues et terres promises, paris, 1981 pp. 30-31.**

[6] **Merrenne Schoumacker, Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie, In revue de géographie de lyon, 1986 n°2, p 185**

[7] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية سلك الثانوي التأهيلي، 2007، مرجع سابق، ص 45.

- إنهاء كل فقرة بأسئلة تقويم مرحلية للتأكد من مدى تقدم المتعلمين في اكتساب القدرات المستهدفة، وينتهي الدرس بأسئلة التقويم الإجمالي/النهائي.

5.8 قراءة الصورة:

هي كل ما يمكن تخيله من أثر وانعكاس للصورة، يعني برصد الرؤى المختلفة المحيطة بالصور ودلالاتها ومعانيها وتأثيراتها وكيفية النظر إليها كرمز وكوسيلة تواصل وكناقل للمعرفة[1]، كما تعرف بأنها فك مجموعة من الرموز والأشكال والعلاقات والمضامين والتشكيلات التي تحمل خبرات، وهي نامية ومتجددة ذاتية وديناميكية، إنها أيضا مجموعة من الكفايات البصرية التي يمتلكها الإنسان بواسطة الرؤية، وتطوير هذه الكفايات يعتبر من أساسيات التعلم الإنساني.

6.8 مهارة قراءة الصورة الفتوغرافية:

يقصد بها تمكن من ملاحظة ووصف محتوى الصورة أو الرسم التوضيحي وتفسير مضمونها واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات ومعايير فنية أو جمالية... واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها وتحويلها إلى كلام منطوق أو مكتوب[2]، كما يقصد بالمهارة كذلك قدرة الفرد (التلميذ) على أداء عمل معين بدقة وفي أقل وقت ممكن، وقد تتطلب المهارة نشاطا ذهنيا معينا[3].

9-خطوات الدراسة:

لتمحيص فروض البحث اتبعنا الخطوات المنهجية الآتية:

- الاطلاع على بعض الكتابات والدراسات المهتمة بهذا الموضوع وذلك من أجل التقعيد النظري للصورة قراءة وتوظيفا وسندا في بناء مقاطع تعلمية باعتماد الصورة.

- تحليل الوثائق والتوجيهات الرسمية، بغية استخراج كيفية تناولها لموضوع الصورة في الدرس الجغرافي، ومن ثم وضع مقارنة ما بينها على أساس معيار تاريخ إصدارها وأيضا من خلال الحيز المخصص لها.

- تشريح الكتاب المدرسي (مسار التاريخ والجغرافيا) الموجه للجذع المشترك علوم بغية جرد الدعامات الموجودة فيه وإبراز أهمية الصورة الفتوغرافية ضمنها أولا ثم دراسة كيفية توظيفه للصورة الفتوغرافية في الدرس الجغرافي ثانيا.

---

[1] العياضي نصر الدين، الصورة في وسائل الإعلام العربية، مجلة الإذاعات العربية، عدد 1، 2006 ص 74.

[2] - الفرا إسماعيل صالح، مهارة قراءة الصورة لدى الأطفال (دراسة ميدانية) جامعة القدس المفتوحة 2007 ص 9 .

[3] - خيري علي إبراهيم، تدريس المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990 ص 11.

- بناء مقاطع تدريسية وفق العمليات المكونة للنهج الجغرافي باعتماد الصور الفتوغرافية.

- الخروج بخلاصات ومقترحات تهم توظيف الصورة الفتوغرافية في تدريس الجغرافيا.

من خلال ما سبق يتضح أن الصورة بمختلف أنواعها تعد الركيزة الأساسية والمحورية في مختلف أشكال التواصل[1].

ثانيا : توظيف الصورة في الدرس الجغرافي: الأهداف والمهارات.

1. أهمية وأهداف التوظيف في الدرس الجغرافي.

تشكل الصورة الفتوغرافية إحدى الدعامات الضرورية لتدريس الجغرافيا و خاصة بعد أن ازدادت أهميتها في كل المجالات بفضل استفادتها من التقنية الرقمية، فهي تضفي على الموضوع واقعية كبيرة في الحالات التي تكون فيها الملاحظة المباشرة مستحيلة[2]. كما أن هذه الصورة تلعب دورا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية فرغم اهتمام البرامج التعليمية بالعناصر الشكلية واللغوية، فإن بإمكان الصورة الفتوغرافية أن تدخل التعليم من هذا الباب نفسه باعتبارها وسيطا أصبح يفرض نفسه على المنظومة التعليمية أكثر من أي وقت مضى، وذلك لما تتميز به من خصائص لا يمكن أن تلبيها اللغة اللفظية[3].

إن هذه الضرورة تفرضها عوامل أساسية في إطار مثلث معلم متعلم مادة دراسية خاصة أن العصر الذي نعيشه الآن هو عصر الصورة بامتياز، إذ يمكن الاستفادة من الصورة الفتوغرافية في جل مراحل ومحطات العملية التعليمية التعلمية في التخطيط التربوي للمادة المدرسية، وفي تحقيق الكفايات المطلوبة (الأهداف)، وفي تنفيذها وتقويمها وبالتالي تحديد مدى استيعاب التلاميذ لها، كما تساهم وتدفع التلميذ في تقبل المادة الدراسية، وتحفزه على الجد والمثابرة. ومن أجل توضيح أهم الفروق بين الصورة الفتوغرافية والعناصر اللغوية نشخص مميزات كل صنف، في الجدول [4]:

---

[1] الفضلي سعدية محسن عابد، ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، بحث لنيل شهادة الماستر في التربية الفنية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010، ص. 61.

[2] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية سلك الثانوي التأهيلي 2007، مرجع سابق، ص. 33.

[3] لعبيد عبد المجيد، أهمية الصورة في العملية التعليمية التعلمية، الحوار المتمدن، العدد: 2826 منشور بالموقع الاليكتروني https://cutt.us/B1bUO بتاريخ 2009 / 11 / 11.

[4] عبود لحسن، اللغة والصورة: مقاربة معرفية 2013، مرجع سابق، ص 91.

جدول رقم : 1 أهم الفروق بين الصورة الفتوغرافية والعناصر اللغوية

الصورة	اللغة
- تحمل رسالة تأويلات متعددة؛ - تركيبية لا تقبل التمفصل و تنبني على المشخص؛ - تحيل إلى نفسها في الغالب؛ - أكثر حجة من اللغوي أحيانا؛ - ثقافة الصورة ثقافة حسية تقوم على الانفعال والوجدان؛ - لا تحتاج لسانا مشتركا بين المتراسلين.	- تدرك حسي السياق؛ - تقبل التمفصل؛ - تشير إلى المشخص كما المجرد؛ - تحيل إلى أشياء أخرى؛ - تمارس اللغة سلطة على الصورة وتوجه قراءتها؛ - ثقافة اللغة تقوم على قواعد المجتمع اللغوي؛ - تحتاج لسانا مشتركا بين المتراسلين.

المصدر : عبود لحسن ، مرجع سابق، ص 91.

وليست الصورة وسيطا في التعلم والتعليم فحسب، بل هي استراتيجية في التفكير والتعقل والتنظيم والتحري، وليست مادة فضلة يمكن الاستفادة منها أو تركها، بل هي لازمة لزوم الاستيعاب للتعلم، وهي كفيلة بتجاوز التعلم اللفظي الذي يعتمد الحفظ والاستظهار في الغالب، ولا يتيح للتلميذ إعمال الفكر والتفكر والتنظيم، بينما الصورة تمنح للطفل الفرصة للمقارنة واستخدام ذهنه في حل المشكلات، واستثمار كل العمليات المنطقية في التحصيل، كما تسهم في إبقاء الأثر التعلمي بعكس اللفظ ولا غرو في أن أغلب خبرات الفرد يحصل عليها من خلال حاسة البصر بنسبة 80 % إلى 90%. فمن الناحية السيكولوجية يدرك الفرد الأشياء التي يراها إدراكا مميزا مما لو سمع عنها أو قرأ عنها"[1].

2. مهارة قراءة الصورة الفتوغرافية

ليس من الأمر السهل قراءة أي صورة فتوغرافية والتمكن من ملاحظة ووصف محتواها، وتفسير مضمونها واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات ومعايير وربطها من أجل تحويلها إلى خطاب جغرافي منطوق أو مكتوب. "إن مشكلة التأويل تظل إشكالا مفتوحا مادمنا ننتظر من الأشياء أن تمنحنا ذاتها مجانا فلا نستدرك أي جهد للبحث أو التأمل في أطرها المرجعية أو تسير قسرا نحو نوع من الاستنطاق لتقويلها ما لم تقله أو ما لا تريد أن تقوله لاعتقادنا أن كل شيء يخفي شيئا والظاهر دوما ليس كالباطن، وإن كنا نقول في قرارة أنفسنا أن زمن الميتافيزيقا قد انتهى وانقضى أجله"[2].

كما أن اكتساب المتعلم (التلميذ) لمهارة قراءة الصور يساعده على فهم الرسائل التي تحملها هذه الصور، وتزيده القدرة على استيعاب الأفكار والمضامين[3]. وتتوقف قراءة الصورة الفتوغرافية على مجموعة من العوامل والمتغيرات لأنها عملية مركبة وتشمل هذه العملية خطوتين مهمتين: التمايز: وصف الأجزاء وتحديد الصفات التفسير: التحليل وفهم العلاقات

[1] لعبيد عبد المجيد، أهمية الصورة في العملية التعليمية التعلمية، الحوار المتمدن2009 مرجع سابق.

[2] مونير كوبي، سيميولوجية الرمز والصورة، مجلة علوم التربية، عدد 55 أبريل 2013 مطبعة النجاح الجديدة، ص 79.

[3] الفرا اسماعيل صالح، مهارة قراءة الصورة لدى الأطفال مرجع سابق، ص 16.

ثالثا: الجانب التطبيقي للدراسة.

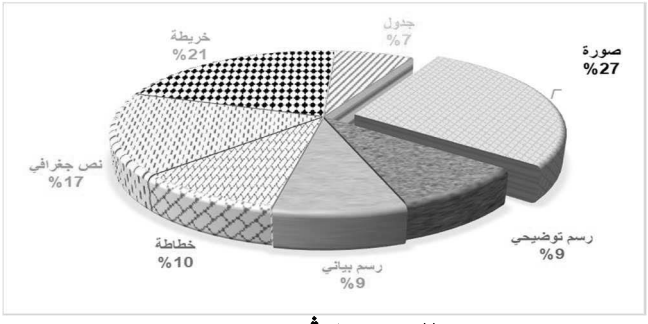
ينصب الجانب التطبيقي للبحث خاصة في محوره الأول على جرد الدعامات الموجودة في الكتاب المدرسي " مسار التاريخ و الجغرافيا جذع مشترك علوم " تم تصنيف هذه الدعامات حسب درجة حضورها ضمن مجمل الدعامات التي يتضمنها الكتاب و تحليل مضمونها . كما سنقوم بتفريغ معطيات مجموعة من الإستمارات التي تم توزيعها على عدد من أساتذة مادة التاريخ و الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي وذلك من أجل رصد آرائهم وأهم الدعامات التي يعتمدون عليها و يفظلونها للإشتغال عليها في إنجاز الوحدات الدراسية و ذلك حسب الترتيب.

1. الصورة الفتوغرافية في الكتاب المدرسي.

1. 1.درجة حضور الصورة الفتوغرافية.

من خلال معاينتنا لحضور الصورة الفتوغرافية في الكتاب المدرسي مسار التاريخ و الجغرافيا لمستوى جذع مشترك علوم، يتضح لنا الحضور الكبير للصورة الفتوغرافية مقارنة مع الدعامات الأخرى؛ و يمكن ترجمة هذا المعطى إلى الرسم المبياني الآتي :

مبيان رقم : 1 النسب المئوية لحضور الدعامات الديداكتيكية في الكتاب المدرسي مسار التاريخ و الجغرافيا لمستوى جذع مشترك علوم.



المصدر : عمل شخصي 2022

جدول رقم : 2 مقارنة بين الكتب المدرسية من حيث الدعامات الديداكتيكية (نموذج المنار والمسار)

الكتاب المدرسي مسار التاريخ و الجغرافيا جذع العلوم			الكتاب المدرسي جذع مشترك آداب و علوم إنسانية		
مجموع الدعامات	عدد الصور الفتوغرافية	نسبة الحضور	مجموع الدعامات	عدد الصور الفتوغرافية	نسبة الحضور
286	96	33.57 %	567	174	30.69 %

المصدر عمل شخصي 2022

من خلال النسبة التي تمثلها الصورة الفتوغرافية ضمن الدعامات الموجودة بالكتاب المدرسي يمكن أن نقول أن الكتاب المـدرسي أعطى اهتماما من نـاحية اعتمـاد هذه الوسيـلة في الدرس الجغرافي؛ و إذا وضعنا مقارنة بين الكتاب المدرسي مسار التاريخ و الجغرافيا جذع مشترك علمي مع الكتاب المدرسي المسار الجغرافيا جذع مشترك أدب نجد تفاوتا في درجة حضور الصورة الفتوغرافية بين الكتابين و يتضح لنا من خلال الجدول الآتي: إذن من خلال ما سبق يمكن القول أن الفرضية الثالثة صحيحة أي أنه يوجد تفاوت بين الكتب المدرسية للجغرافيا المعتمدة في الجذوع المشتركة من حيث اختيار وحضور الصور الفوتوغرافية.

2.1ملاحظات أساسية حول الصور المتضمنة في الكتاب المدرسي (نموذج كتاب المنار في التاريخ والجغرافيا جذع مشترك علوم)

بعد معاينتنا لأغلب الصور الفتوغرافية لاحظنا أن جلها لم تكن واضحة المعالم (الوثيقة 11 و 12 الصفحة 211 و الوثيقة 15 صفحة 222 و الوثيقة 31 صفحة 140)، وهذا ما يجعل التلميذ لايرتاح أولا لهذه الصور ولا يثير لديه روح الإهتمام و المناقشات و الأسئلة المتنوعة و أيضا إغناء الموقف التربوي التعلمي. ملاحظة أخرى لاحظناها وبشكل كبير أن معظم هذه الصور محدودة المعلومات ولاتفي بالغرض الذي وضعت من أجلها (الوثيقة 1 صفحة 130) ولا ترتبط بالموقف التعلمي و البنية المحلية للمتعلم ولا تراعي المحتوى التعليمي في الزمان و المكان ,وهذه عوامل تحد من جاذبية الصورة الفتوغرافية . وفي هذا الصدد يرى محمد محمد عبد الهادي بدوي و عبد الحافظ محمد عبد الرحمان في دراستهما حول مقارنة لمهارات استخدام الصور و الرسوم التوضيحية في الدراسات الإجتماعية و العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية أن هناك عدد من المعايير التي يتوجب أن يأخذها الأستاذ في اعتباره قبل اختيار أي صورة منها : [1]

–الجاذبية: أي أن تكون الصورة مثيرة للخيال و انتباه التلاميذ.

–علاقة الصورة بموضوع الدرس: تندرج أهمية الصورة في إطار معلومات التلاميذ وثقافتهم.

–الحجم المناسب: بحيث يراها التلاميذ بوضوح.

ويتطلب عرض الصور على التلاميذ شروطا منها :

[1] الخصاضي المصطفى ، تدريس التاريخ والجغرافيا حقل الجغرافيا المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية 2001، مرجع سابق، ص 211.

- ✓ اختيار الوقت المناسب لعرضها لكي يقارن أو يفسر ما تتضمنه أو الاستدلال على ظاهرة جغرافية أو موقعة تاريخية؛
- ✓ يتم فتح الكتاب المدرسي على موضع الصورة المرتبط بموضوع الدرس.

كما سجلنا مجموعة أخرى من الملاحظات وهي على الشكل الآتي:

- هناك بعض الصور لم تتضمن أسئلة موجهة، والنماذج من الصفحات (صفحة 129 صورة تضاريس صحراوية؛ صفحة 136 صورة لغابة الأمازون، صفحة 145 صورة بدون عنوان ولا ترقيم)؛
- أغلبها لم يتضمن التوطين الجغرافي الذي التقطت منه؛
- وضع بعض الأسئلة بشكل مشترك (نموذج صفحة 150: استخلص من الصورتين أسباب الهجرة؟)؛
- اكتظاظ في بعض الصور وبالتالي التشويش على تركيز التلاميذ (صفحات 166-167)؛
- ليس هناك دقة ووضوح كافيين (صفحة 170 و181)؛
- بعض الصور تتضمن بعض المصطلحات ولكن لم ترفق بالشرح الكافي (غابة مختلطة...)؛
- من خلال تقديم بعض المحاور والمجزوءات لا يتم إدراج صور وإن وظفت لا تشمل جل مواضع المحور، وهذه الصور لم تتضمن أسئلة مذيلة بها ومرافقة من أجل وضع إشكال عام للمحور؛ ونفس الأمر ينطبق على أنشطة الدعم والتقوية (صفحات: 145-181-201...)
- ليس هناك تناسب ما بين عدد الصور التي تدمج في كل مقطع تعلمي وعدد الأسئلة المرفقة فمثلا في الوحدة الثالثة (النطاقات المناخية والغطاء النباتي) تم توظيف 10 صور فتوغرافية في حين نجد أن مجمل الأسئلة المطروحة عليها لا يتجاوز 6 أسئلة.

2. درجة الاهتمام بالصورة الفوتوغرافية في تدبير الوحدات الدراسية من قبل أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا.

من أجل التقرب من هذا الموضوع قمنا بوضع إستمارة موجهة إلى أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا ينتمون إلى خمس ثانويات تأهيلية ويدرسون مستويات تعليمية مختلفة بمدينة بني ملال حول مدى اهتمامهم بالصورة الفتوغرافية في بناء الدرس الجغرافي وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم : 3 درجة الإهتمام بالصورة الفوتوغرافية في تدبير الوحدات الدراسية من قبل أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا

الأستاذ	الدعامات							
	الصورة الفتوغرافية	النصوص	الخرائط	الرسوم المبيانية	الخطاطات	الجداول	الرسوم التوضيحية	أخرى
1	7	1	4	2	5	3	6	8
2	8	1	3	6	2	5	4	7
3	6	2	1	3	5	4	7	8
4	7	1	3	4	5	2	6	8
5	7	1	3	5	6	2	4	8
6	7	2	1	3	4	5	6	8
7	7	2	1	5	3	6	4	8
8	5	6	1	2	4	3	7	8
9	6	1	2	4	3	5	7	8

المصدر :نتائج الاستمارة الميدانية 2022

يتضح من الجدول أنه ليس هناك اهتمام من طرف الأساتذة للاعتماد على الصورة الفتوغرافية من أجل بناء دروس الجغرافيا حيث تأتي في المراتب الأخيرة كما أن المراتب المتقدمة تقتسمها النصوص و الخرائط. كما أن عدم الإهتمام نلمسه من خلال إجابات نفس العينات (الأساتذة) حول طبيعة الدعامات الموجودة بالكتاب المدرسي حيث أن معظمهم يرى أنها ليست كفيلة بتدريس الجغرافيا على الوجه الأكمل؛ و كان بديلهم من الدعامات التي يمكن الإعتماد عليها خارج المقرر تتركز على الرسوم المبيانية و الخرائط دون ذكرهم للصورة الفتوغرافية و لو لمرة واحدة . من خلال كل ما سبق يمكن تأكيد الفرضيات الأربع، فرغم اهتمام التوجيهات التربوية الرسمية بهذه الدعامة و جعله من المرتكزات الأساسية فإن ذلك يبقى غير كاف ,كما أن الكتاب المدرسي مسار التاريخ والجغرافيا الموجه لتلاميذ الجذع المشترك العلمي لا يحترم ما تدعو إليه الأدبيات الجغرافية والديداكتيكية في توظيفه الصور الفتوغرافية في الدرس الجغرافي و ذلك انطلاقا من الملاحظات التي قمنا بجردها.

خاتمة: خلاصات ومقترحات.

من خلال ما سبق يمكن القول أن الصورة الفتوغرافية تلعب دورا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، فإذا كانت المظومة التربوية تعطي أهمية للعناصر الشكلية اللغوية، فإن بإمكان الصورة الفتوغرافية يمكن أن تعطي قيمة مضافة باعتبارها وسيطا أصبح يفرض نفسه على المنظومة التعليمية أكثر من أي وقت مضى، وذلك لما تتميز به من خصائص لا يمكن أن تلبيها اللغة اللفظية.

وإذا كانت العملية التعليمية التعلمية تعتمد على المثلث البيداغوجي معلم ومتعلم ومادة دراسية كمحور أساس ، فإن استعمال الصورة بمفهومها العام تعد وسيطا في هذه العملية خاصة في التعليم

الحديث التي أصبحت ضرورة لا تمليها الحاجة فقط، بل لأن العصر الذي نعيشه هو عصرها بلا منازع، إذ يمكن الاستفادة من الصورة في التخطيط التربوي للمادة المدرسة، وفي تحقيق الكفايات المطلوبة منها وتنفيذها وتقويمها وتحديد مدى استيعاب التلاميذ لها، كما تسهم بالدفع بالتلميذ إلى تقبل المادة الدراسة، وتحفيزه للإقبال على الدرس والتحصيل، والمدرس بوصفه قطبا في العملية التعليمية التعلمية مسؤول بالضرورة على انتقاء الطرق الكفيلة التي تجعل الصورة الفتوغرافية تؤدي وظيفتها على أكمل وجه، فكلما كان المدرس على دراية بطرق اشتغال الصورة تربويا وعارفا بمكوناتها السيميائية، كلما ساعد ذلك في للرفع من مقدور التلاميذ على استيعاب المادة وتيسير التفاعل معها, وهي كفيلة بتجاوز التعلم اللفظي الذي يعتمد الحفظ والاستظهار في الغالب.

و من أجل المزيد من الاهتمام بهذه الدعامة وجعلها تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل نقترح ما يلي:

-إجراء دراسات تتعلق بتحليل الصور الفتوغرافية تخدم المنهاج الدراسي خاصة في مراحله التعليمية الأولى؛

-إشتغال البحوث التربوية القادمة على مواضيع ذات علاقة بأهم العوامل التي تؤثر في مهارات قراءة الصور لدى المتعلمين واتجاهاتهم نحوها ومدى توافر الخصائص التربوية والتعليمية والفنية لها؛

-وضع وحدات دراسية خاصة لتحديد مستويات قراءة الصور والرسوم التوضيحية و كافة الدعامات الأساسية من أجل تيسير العملية التعلمية التعليمية؛

-بناء وحدات دراسية بالصور الفتوغرافية في بعض الكتب المدرسية ووضع اختبارات لها و مطابقتها للمحتوى التعليمي؛

-إدخال برامج دراسية في التعليم العالي لها علاقة بالتعليم بهذا النوع من الوسائل التعليمية.

بيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، 2010.
- أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، ط 11، 1993.
- بلفقيه محمد، الجغرافيا القول فيها والقول عنها، 1 البحث عن الهوية، دار النشر العربي الإفريقي، الرباط، 1991.
- الخالدي صلاح عبد الفتاح، نظرية التصوير الفني عند سيد قطب، المؤسسة الوطنية للفنون، المطبعة الجزائر، 1988.
- خيري علي إبراهيم، تدريس المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.
- ريد هربرت، تربية الذوق الفني، ترجمة زكريا إبراهيم، دار النهضة العربية القاهرة، 1963.
- شاكر عبد الحميد، عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ع 311، يناير 2005.
- عبود لحسن، اللغة والصورة، مقاربة معرفية، مجلة علوم التربية، عدد 55، أبريل 2013.
- العياضي نصر الدين، الصورة في وسائل الإعلام العربية، مجلة الإذاعات العربية، عدد 2006.
- فارس علي، ماهي الصورة؟ تعريفها، الصورة الفتوغرافية، منشور بمنتديات شباب الجزائر، بالموقع الالكتروني us/VLAhX.https://cutt نشر يوم 22 غشت 2011.
- الفرا إسماعيل صالح، 2007، مهارة قراءة الصورة لدى الأطفال (دراسة ميدانية) جامعة القدس المفتوحة، 2007.
- الفضلي سعدية محسن عابد، ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، بحث لنيل شهادة الماستر في التربية الفنية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 2010.
- لخصادي المصطفى، تدريس التاريخ والجغرافيا حقل الجغرافيا المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2012.
- لعبيد عبد المجيد، أهمية الصورة في العملية التعليمية التعامية، الحوار المتمدن، العدد: 2826 منشور بالموقع الاليكتروني us/B1bUO.https://cutt بتاريخ 11 / 11/ 2009.
- مسعود جبران، الرائد معجم لغوي عصري رتبت مفرداته وفقا لحروفها الأولى، دار العلم للملايين، ط 7 بيروت1992،
- معطلا أحمد (منسق)، فضاء الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، دليل الأستاذ، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2004.

- مونير كوبي، سيميولوجية الرمز والصورة، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة عدد 55 أبريل 2013.
- هادي محمد، استخدام الصور في تدريس الدراسات الاجتماعية، مقال منشور بالموقع الاليكتروني https://cutt.us/1ZvRr بتاريخ 2011/2/16.
- هلال محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة ودار العودة، بيروت، 1973.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1994.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا سلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، مديرية المناهج، الرباط 2007.
- **Bailly (A.S), Ferrier (JP), Savoir lire le territoire: plaidoyer pour une géographie régionale attentive à la vie quotidienne, in l'espace géographique, nº 4. 1986.**
- **Dictionnaire de français larousse, version électronique https://cutt.us/wldkl.**
- **Isnard (H), Une problématique empirique de la géographie, in problématiques de la géographie, p.u.f. paris, p. 24. 1981.**
- **Merrenne Schoumacker, Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie, in revue de géographie de lyon, n°2, 1986.**
- **Bertin Jaques, Sémiologies graphiques, les diagrammes, les réseaux, les cartes, paris, éditions de l'ehess, 4ème, 2005.**
- **BRUNET (R), FERRAS (R), THERY (H), Les mots de la géographie, dictionnaire critique, reclus- la documentation française, montpellier - paris 3ème éd,1996.**
- **Monnique Flonnean, De la découverte du monde à la géographie la photographie dans l'enseignement de la géographie nathan pédagogie 1995.**
- **RACINE (J.B) et Cie, Le concept d'écodéveloppement et la pratique des géographes, in terrains vagues et terres promises, paris 1981.**

تدريس القيم المجالية في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي نموذج "التربية المجالية" من خلال وحدة "الموارد الطبيعية: التشخيص وأساليب التدبير"

☜ **يونس عاميري**

باحث في الجغرافيا
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة شعيب الدكالي، الجديدة

مقدمة

شهد النظام التربوي المغربي منذ بداية العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي، مجموعة من التغيرات ومحاولات للإصلاح للاندماج مع متطلبات عصر العولمة وتحدياته. مست بعض مكونات المنظومة التربوية سواء على مستوى الهيكلة التنظيمية للأسلاك التعليمية والشعب الدراسية، أو على مستوى مراجعة المناهج والبرامج الدراسية من حيث المضامين والمقاربات البيداغوجية. ارتكزت التعديلات البيداغوجية على مجموعة من الوثائق الرسمية، تمثلت في "الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية سنة 1999"، و"الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000"، و"الكتاب الأبيض سنة 2002". إضافة إلى "الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 سنة 2015" التي أكدت على ضرورة اعتبار منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي رافعة للتنمية المستدامة، وتيسير الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتكوين مواطن يتحلى بقيم المواطنة، ومسهم في الحياة الديمقراطية والتنموية لوطنه، ومنفتح على الغير وعلى العصر بقيمه الكونية (المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015).

في هذا السياق، عرفت مادة الجغرافيا مراجعة موضوعات البرامج الدراسية وتدبيرها الديداكتيكي، حيث تم تفعيل ذلك في الوثائق التربوية الموجهة للمدرس والمتعلم خاصة التوجيهات التربوية والكتب المدرسية, وقد تم الاستناد في أجرأة منهاج مادة الجغرافيا على دفاتر التحملات الإطار ودفاتر التحملات الخاصة المتعلقة بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية, وقد أكدت هذه الأخيرة على ضرورة استحضار أهمية البعد القيمي في الكتب المدرسية للتاريخ والجغرافيا، حيث عمل منهاج مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي على تبني منظومة القيم المجالية، والتي تم اختزالها في مفهوم محوري وأساسي، وغاية كبرى رئيسية هو تحقيق التربية المجالية[1] للناشئة المتعلمة، من خلال إدراكها لميكانيزمات المجال الجغرافي ودور

[1] يصعب إعطاء تعريف دقيق وشامل لهذا المفهوم، نظرا لنذرة الدراسات حوله لكونه من المفاهيم القيمية الجديدة ضمن حقل الدراسات الجغرافية. لذلك سنكتفي بتعريف للباحث المغربي في علوم التربية الدكتور امحمد زكور "التربية المجالية هي بمثابة

الإنسان كفاعل فيه (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، 2007).

تعالج هذه الورقة البحثية مدى مساهمة تدريس مادة الجغرافيا في تنمية التربية المجالية لدى المتعلمين بالسلك الثانوي التأهيلي من خلال نموذج وحدة "الموارد الطبيعية[1]: التشخيص وأساليب التدبير" للسنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، حيث تتركز إشكالية هذه الورقة البحثية حول التساؤل المركز التالي: ما مدى حضور مؤشرات التربية المجالية في برنامج مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي للسنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية؟ وما مدى مساهمتها في تكوين مواطن مسؤول وقادر على حماية المجال والحفاظ على مختلف موارده؟

1. بعض مفاهيم الورقة البحثية ومصطلحاتها الأساسية

يرتكز موضوع هذه الورقة البحثية على بعض المفاهيم والمصطلحات التي نراها أساسية، حيث يمكن اعتبارها مفتاح هذه المقالة وهي التدريس والقيم. اختلف الباحثون فيما بينهم في تحديدها، وكل واحد عرفها تعريفا خاصا به انطلاقا مما توصل إليه من نتائج وخلاصات أبحاثه التي لا تخرج عن كونها ترجمة فكرية معينة لتجربة التدريس والقيم، واقتصرنا في هذه الدراسة على الاستعانة بهذه المصطلحات والمفاهيم لتحقيق غرض هذه الورقة البحثية:

- التدريس:

يصعب تحديد تعريف دقيق لمصطلح التدريس نظرا للاختلاف بين الباحثين حول تعريفه، فهو غالبا ما يحيل إلى عملية التعليم والتعلم، والمتمثلة في العلاقة التفاعلية في مجال التربية والتعليم بين كل

منظومة من المبادئ والاجراءات المنهجية غايتها تقليص أو ترشيد الكلفة الذهنية المبذولة من لدن المتعلم للارتقاء بثقافته المجالية فكرا وخبرة. اعتبارا لقدرات المتعلم وحاجياته واعتمادا على بنية العدة التربوية المواتية لتلك القدرات والحاجيات، يتجلى ترشيد الكلفة الذهنية المذكورة في أفقين متكاملين ومتناغمين:

- الأفق الأول: يقتضي أن تعالج قضايا مجالية واردة ضمن وحدة تعليمية - تعلمية إلى أن تصبح على درجة من الشفافية تجعلها بديهية بالنسبة للمتعلم.
- الأفق الثاني: يقتضي أن تعالج قضايا جغرافية واردة ضمن وحدة تعليمية - تعلمية وفق هندسة بيداغوجية توفر فرص إشراك المتعلم في بناء ثقافته المجالية". تستهدف التربية المجالية بالسلك الثانوي التأهيلي تمكين المتعلم من المعارف الأساسية حول مجال عيشه، وتنمية وترسيخ قيم وسلوكات رشيدة لدى المتعلم تجاه المجال الجغرافي في مختلف مستوياته ومكونات موارده الطبيعية والبشرية والسوسيوثقافية.

[1] يقصد بها جميع المؤهلات الطبيعية التي يمكن أن تستثمر أو ينتفع بها في النشاط الاقتصادي، وتتمثل في عناصر الغلاف الصخري والغلاف المائي والغلاف النباتي والغلاف الجوي كالتربة والماء، والنباتات والمعادن، ومصادر الطاقة والثروة البحرية والحيوانات البرية.

من المدرس والمتعلم. التدريس عملية يمارسها المدرس بطريقة منظمة ومخططة مسبقا من طرف السياسة التربوية، وتستهدف تلقين المتعلم معارف ومهارات، وإكسابه قيم ومواقف لتحقيق النمو الشامل للمتعلمين. ويعرف Jean-Marie De Ketele التعلم أنه "عملية منظمة موجهة نحو اكتساب بعض المعارف والمهارات والسلوكات". ويضيف Joy Paul Guilford أن التعلم "ما هو إلا تغيير في السلوك، ناتج عن إثارة ما، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة" (غريب عبد الكريم وآخرون, 1992). نستنتج مما سبق أن التعلم هو مجموع الميكانيزمات المؤدية إلى اكتساب معارف ومهارات يكون الفاعل فيها هو المتعلم.

يختلف تعريف التعلم من باحث إلى آخر حسب المرجعيات النظرية التي يتم الاستناد إليها، وطبيعة الفئة المستهدفة. يستهدف التعلم المدرسي في هذه الورقة البحثية بالسلك الثانوي التأهيلي فئة عمرية تتراوح أعمارها غالبا بين 15 و18 سنة، ويتوخى إكساب المتعلم في مادة الجغرافيا كفايات وقدرات جغرافية معرفية ومهارية وقيمية.

- القيم:

يعتبر مفهوم القيم من أبرز المفاهيم المستعملة في العلوم الإنسانية، وتختلف وتتعدد التعاريف المحددة لهذا المفهوم، نظرا لشاسعة مجالات استخدامه، مما ترتب عنه من خلط وغموض في استخدامه من تخصص إلى آخر. رغم صعوبة إعطاء تعريف شامل وموحد لهذا المفهوم، فقد حاول العديد من الباحثين الجغرافيين صياغة تعاريف أقرب إلى الشمولية، ومنهم Lussault Jacques et Lévy Michel اللذان اعتبرا أن القيم هي "مجموع المبادئ الأخلاقية لمجتمع ما أو أحد مكوناته، تحدد المعايير المرغوب فيها والموجهة لعمل أعضائه" LUSSAULT, M.(LEVY, J). (2004 ,, ويعرف Jean-Bernard Racine القيم بأنها "تعبير تفضيلي، بشكل ترتيبي بغرض تقييم شيء ما إحصائيا، ولكن أيضا ثقافيا وجماليا" Racine. J-B. (2010) يمكن القول إذن أن القيم بالمعنى الجغرافي هي مجموع التصورات والأفكار والاتجاهات التي يمكن أن تظهر في شكل سلوكات أثناء تفاعل الفرد والمجتمع مع المجال الجغرافي ومكوناته.

خلصنا من خلال قراءتنا لأهم الوثائق الرسمية أن محور القيم يشكل واحدا من الركائز التي ينبني عليها ويستهدفها النظام التربوي المغربي، حيث يتوخى تنمية وترسيخ أصناف مختلفة من القيم للمتعلمين[1]:

[1] للمزيد من التفاصيل, أنظر الوثائق الآتية :

- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2000.

- ✓ **قيم دينية:** يقصد بها أساسا قيم الدين الإسلامي، حيث يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين مواطن متصف بالاستقامة والصلاح، والمتسم بالاعتدال والتسامح، والشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.
- ✓ **قيم الهوية الحضارية والثقافية:** تتجلى في التشبث بالثوابت الدستورية للبلاد في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، والتمسك بالهوية المغربية الموحدة، والمتعددة المكونات، والغنية الروافد، والمنفتحة على العالم، والمبنية على الاعتدال، والتسامح، وترسيخ القيم، وتقوية الانتماء، والحوار بين الثقافات والحضارات.
- ✓ **قيم المواطنة:** من خلال الوعي بالالتزامات الوطنية وبالمسؤولية تجاه الذات والأسرة والمجتمع، والتشبث بالاختيار الديمقراطي لتقوية مؤسسات دولة حديثة، ومرتكزات المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، وارساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.
- ✓ **قيم حقوق الانسان ومبادئها الكونية:** تتمثل أساسا في القيم ذات البعد الإنساني الكوني كالمساواة والحرية والعدالة... كما هو منصوص عليها في الدستور المغربي والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها وانضمت إليها المملكة المغربية، خاصة الاتفاقيات ذات الصلة بالتربية والتكوين والبحث العلمي.

تستهدف مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي مجموعة من أصناف القيم، كقيم العدالة المجالية، وقيم التربية المجالية، وقيم المواطنة، وقيم التنوع الثقافي، وقيم بيئية، وقيم التنمية المستدامة[1].

- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي, الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2002.

- لجنة التوجهات والاختيارات، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2002.

- المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030.

[1] عرفها تقرير مستقبلنا المشترك الصادر عن اللجنة العالمية للبيئة والتنمية التي شكلتها الأمم المتحدة برئاسة برونتلاند سنة 1987 بأنها "التنمية التي تستجيب لمتطلبات الحاضر دون المساس بقدرات الأجيال المستقبلية في الاستجابة لحاجاتهم الخاصة". وبالتالي فالتنمية المستدامة تستند إلى ضرورة ملائمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية مع الأولويات البيئية من أجل الحد من التدهور البيئي مع الحفاظ على الموارد الطبيعية من أجل مستقبل الأجيال القادمة.

2. تشخيص حضور مؤشرات التربية المجالية في الوحدة موضوع الدراسة

1.2 المجال المعرفي

يلاحظ في هذه الوحدة موضوع الدراسة "الموارد الطبيعية: التشخيص وأساليب التدبير" للسنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، أنه تم التركيز في كتاب الأساسي في الجغرافيا على المستوى المعرفي من خلال إبراز وضعية الموارد الطبيعية وتوزعها الجغرافي في المجال المغربي، وطبيعة استغلال الموارد الطبيعية، وأساليب تدبيرها. إضافة إلى تنمية مجموعة من المفاهيم المجالية، المتمثلة في التوطين باعتباره مفهوما مركزيا في تدريس وتعلم الجغرافيا، وما يتفرع عنه من مصطلحات ومفاهيم أخرى، لها علاقة بخصائص المجال المغربي (المجال الطبيعي المغربي، الموارد الطبيعية، التوزيع المجالي، التباين المجالي، التشخيص، إعداد التراب الوطني، تدبير الموارد، التنمية المستدامة)، حيث تتجلى هذه الظواهر المجالية في مختلف العناصر الطبيعية للمجال الجغرافي المغربي.

يضاف إلى ما سبق، مصطلحات ومفاهيم ترتبط بممارسات بشرية تجاه المجال كالاستغلال المفرط لموارد المجال والاستغلال العقلاني والرشيد لهذه الموارد (الجفاف، الاجتثاث، الرعي الجائر، الراحة البيولوجية, مكافحة التصحر, حماية البيئة, التشجير الوقائي, التنوع البيولوجي...). هذه الممارسات والظواهر منها ما يهدد توازن وسلامة المجال الجغرافي المغربي، ومنها ما ينم عن تدابير وإجراءات علاجية أو وقائية لحماية هذا المجال من الممارسات أو الظواهر السلبية سواء كانت ناتجة عن عوامل طبيعية أو بشرية في أفق الحفاظ على استدامة الموارد الطبيعة وتحقيق التنمية المستدامة.

2.2 المجال المهاري والمنهجي

يهدف تدريس المواضيع المجالية محليا وإقليميا وجهويا ودوليا تنمية وترسيخ قيم وسلوكات رشيدة لدى المتعلمين تجاه المجال الجغرافي في مختلف مستوياته ومكونات موارده الطبيعية والبشرية والسوسيوثقافية، ومن أهم الأهداف والمهارات التي تهدف الوحدة الدراسية موضوع الورقة البحثة تحقيقها من خلال توظيف مختلف وسائل التعبير الجغرافي اللفظي والكمي والمبياني والكرطوغرافي والأيقوني، نذكر:

أ- تنمية ملاحظة وتوطين الظواهر المجالية بتوظيف الصور

تعتبر الصورة وسيلة اتصال بصرية، يمكن أن تقوم بدور رئيسي في حمل الرسالة التعليمية، بحيث تجعل التعلم والتعليم نشاطين فاعلين. تعد الصورة دعامة مهمة ترتكز عليها الأدبيات التربوية الداعية إلى اعتماد طرق فعالة في انجاز مختلف أنشطة الدرس خاصة في مادة الجغرافيا، وقد ازدادت أهميتها بفضل استفادتها من التكنولوجيا الرقيمة. وتندرج الصور في الكتاب المدرسي ضمن ما يسمى بوسائل

الإيضاح، تم توظيفها لتنمية ملاحظة الظواهر المجالية في المقاطع التعليمية الثلاثة للدرس (المقطع التمهيدي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي). يستعملها المدرس لبناء الدرس شرحا وتوضيحا واستثمارا واستكشافا واستنتاجا وتقويما، ونستنتج ذلك في هذه الوحدة الدراسية من الأمثلة الآتية:

✓ **الوثيقة 1 (الصفحة: 19):** مشهد ريفي من مناطق متنوعة من شمال وجنوب المغرب، ومشهد يبرز ظاهرة التعرية واجتثاث الغطاء النباتي.

✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 22):** بعض أساليب وتقنيات حماية التربة بالمغرب (بناء المدرجات، بناء الحواجز والمصدات، التشجير)، وتقنيات أخرى كالزراعة حسب خطوط التسوية.

✓ **الوثيقة رقم 2 (الصفحة: 25):** بعض أساليب تدبير استغلال الماء (انشاء السدود، الري بالتنقيط من أساليب ترشيد استهلاك الماء).

✓ **الوثيقة رقم 3 (الصفحة: 27):** بعض عوامل تدهور الغطاء النباتي بالمغرب (الجفاف، الحرائق, الاجتثات, الرعي الجائر).

✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 28):** بعض أساليب تدبير الغابة المغربية (مراقبة المجالات الغابوية وحراستها، اشراك السكان والمنتفعين او المتدخلين في الغابة الحوار الشراكة التعاون, القيام بعمليات التشجير لتجديد الغابة, تنظيم حملات التحسيس والتوعية لحماية الغابة).

✓ **الوثيقة 5 (الصفحة: 32):** بعض أساليب تدبير استغلال الثروات المعدنية ومصادر الطاقة بالمغرب (انتاج الطاقة الريحية، ألواح لإنتاج الطاقة الشمسية).

ب- تنمية ملاحظة الظواهر المجالية وتوطينها عبر التعبير الكرطوغرافي

تعتبر الخريطة شكلا من أشكال التعبير الجغرافي، وتشكل أكثر الدعامات الديداكتيكية الموظفة في تدريس مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي, ووسيلة هامة لتجسيد المفاهيم المكانية, تمكن من توطين الظواهر الجغرافية وإبراز كيفية توزيعها المكاني. يستند عليها المدرس في مختلف محطات الدرس خلال تدبيره للتعلمات. تلعب الخريطة الجغرافية دورا تربويا كبيرا، يتمثل في:

- **تنمية مهارة الملاحظة:** قراءة بصرية للرموز الاصطلاحية وفهم مدلولاتها بأسلوب منهجي منظم أساسه التمييز بين الظواهر في مواقعها وامتداداتها وتوطينها ومساحتها واتجاهاتها.

- **تنمية مهارة الوصف:** تحويل التعبير الخرائطي إلى تعبير شفوي.

- **تنمية مهارة التفسير:** الكشف عن أسباب توزيع الظاهرة المدروسة وتوضيحها.

- **تنمية مهارة التعميم:** الارتقاء من مرحلة الإدراك المباشر إلى مرحلة الإدراك المجرد لأشكال التوزيعات المجالية ومحاولة الخروج بمفاهيم من وضعيتها الإقليمية والجهوية وتعميمها.

تم توظيف مجموعة من الخرائط في هذه الوحدة الدراسية لتنمية ملاحظة ووصف الظواهر المجالية وتوطين المجال الجغرافي وملاحظة التوزيعات المجالية للظواهر الجغرافية. كما هو وارد في الأمثلة الآتية:

- ✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 20) :** التوزيع الجغرافي للموارد أو الظواهر المجالية بالمغرب.
- ✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 21) :** التوزيع الجغرافي لأنواع التربة بالمغرب.
- ✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 23):** توزيع الموارد المائية السطحية والباطنية بالمغرب حسب الأحواض المائية (مليونm^3).
- ✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 26):** التوزيع الجغرافي لأنواع الغطاء النباتي بالمغرب.
- ✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 29):** موارد الثروة السمكية بالمغرب.
- ✓ **الوثيقة رقم 1 (الصفحة: 31):** أهم الموارد المعدنية والطاقية بالمغرب.

ت- تنمية العمليات الفكرية والمهارات المرتبطة بالنهج الجغرافي

يقصد بالنهج الجغرافي العمليات الفكرية التي يتم بواسطتها دراسة الظواهر المجالية من خلال الممارسة المجالية، ومختلف أشكال إنتاج وهيكلة المجال. يرتكز النهج الجغرافي على ثلاثة عمليات فكرية أساسية:

- **الوصف:** عملية فكرية تهدف إلى رصد وتقديم الظاهرة الجغرافية من حيث شكلها الخارجي وكيفية ظهورها ومكانها وحركتها عبر الزمان والمكان.

- **التفسير :** عملية فكرية تهدف إلى إبراز الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة جغرافية ومواصفات الكيانات المدروسة مع تبيان التفاعلات فيما بينها.

- **التعميم:** عملية فكرية تهدف إلى المقارنة بين نتائج الظاهرة المدروسة وباقي الظواهر التي تتحكم فيها نفس العوامل للخروج بقواعد ومبادئ يمكن تعميمها على ظواهر أخرى يتم بموجبها الانتقال من حالات خاصة إلى ما هو عام.

تعرف الوحدة الدراسية موضوع الورقة البحثية حضور الاشتغال على دعامات من مختلف وسائل التعبير الجغرافي (الخرائطي، الأيقوني, الإحصائي, اللفظي)، بهدف تنمية عمليات الوصف والتفسير والتعميم. وعمليات أخرى كالمقارنة والتحليل والترتيب والتصنيف منسجمة مع مضمون الأهداف التعلمية المحددة للدرس. نذكر في هذا الإطار، الأمثلة الواردة في الجدول رقم 1:

الجدول رقم 1: العمليات الفكرية والمهارات المرتبطة بالنهج الجغرافي في الوحدة الدراسية

العمليات الفكرية	الأمثلة المعبرة
الوصف	- وصف التوزيع الجغرافي للموارد أو الظواهر المجالية بالمغرب، مثل: التوزيع الجغرافي لأنواع التربة بالمغرب من خلال الوثيقة رقم 1 (الصفحة : 20).
التفسير	- تفسير خصائص هذا التوزيع من خلال خريطة التضاريس وبعض خصائص المناخ بالمغرب من خلال الوثيقة رقم 3 (الصفحة: 21).
التعميم	- استخلاص بعض أوجه تأثير أنشطة الانسان على التربة .وربط العلاقة بين انشطة السكان وتدهور التربة، واستنتاج أثر ذلك على وضعية هذه الأخيرة من خلال الوثيقة رقم 4 (الصفحة: 22).

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2006، جماعة من المؤلفين (تنسيق الحمومية علي) الأساسي في الجغرافيا، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسالك: الآداب والعلوم الإنسانية- اللغة العربية بالتعليم الأصيل، طبعة 2021، مكتبة المعارف، الرباط.

3.2 مجال القيم والاتجاهات والمواقف والسلوكات تجاه المجال

يكتسي الجانب الوجداني أهمية كبيرة لتحقيق نمو شامل لشخصية المتعلم، حيث يلعب دورا كبيرا في ضبط وتوجيه سلوك الفرد والمجتمع خاصة في ظل التطورات المتسارعة في مجال المعلومات والتكنولوجيا والاتصالات، والتركيز الكبير على الجانب المعرفي والمهاري دون الجانب الوجداني المتمثل في مجال القيم والاتجاهات والمواقف والسلوكات تجاه المجال. يلاحظ في هذه الوحدة الدراسية بكتاب الأساسي في الجغرافيا في مكوني الأهداف التعلمية وأسئلة الأنشطة التعليمية-التعلمية حضور أنشطة تخدم تنمية وترسيخ اتجاهات ومواقف إيجابية تجاه المجال في شخصية المتعلم من أجل الحفاظ على مقومات البيئة الطبيعية والمشيدة والسوسيوثقافية وعدم الإخلال بتوازناتها، وتنمية قيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والمجالية والمواطنة. منها ما ورد ضمن الأسئلة التعلمية، ومنها ما تم توظيفه في أسئلة التقويم والدعم، ومنها ما طرح كأنشطة صفية ولا صفية، في مكون الامتدادات (الانفتاح على المحيط)، والتقاطعات لاستثماره داخل مادة الجغرافيا أو في مواد دراسية أخرى. ندرج فيما يأتي الأمثلة الداعمة لهذه الملاحظة من خلال الجدول رقم 2:

الجدول رقم 2: أجرأة اكتساب وترسيخ القيم والاتجاهات والمواقف والسلوكات عبر أسئلة أنشطة التعليم والتعلم في الوحدة الدراسية

المواقف والاتجاهات	أجرأتها عبر أسئلة الأنشطة التعليمية-التعلمية
إدراك أهمية الموارد الطبيعية وتدبيرها المعقلن في تحقيق التنمية المستدامة	- أستنتج دور هذه التدابير في الحفاظ في التقليص من حدة المخاطر التي تهدد التربة (الصفحة : 23).
	- أقترح بعض الاجراءات والسلوكات الكفيلة بترشيد استعمال الموارد المائية (الصفحة : 25).
	- أستنتج دور البرنامج الوطني للغابة في ايقاف تدهور الغابة وتنمية الموارد الغابوية بالمغرب، واقترح بعض الاجراءات والتدابير الأخرى الممكنة لتدبير هذه الموارد على الصعيدين الوطني والمحلي (الصفحة : 28).
	- أبدأ وجهة النظر حول هذه الأساليب، ثم اقترح بعض الاجراءات الفعالة لترشيد استغلال الثروات البحرية وحمايتها (الصفحة : 30).

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2006، جماعة من المؤلفين (تنسيق الحمومية علي) الأساسي في الجغرافيا، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسالك: الآداب والعلوم الإنسانية- اللغة العربية بالتعليم الأصيل، طبعة 2021، مكتبة المعارف، الرباط.

خاتمة

حضي موضوع القيم المجالية بأهمية بالغة في الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي المغربي منذ بداية القرن الحالي، نظرا لدور المدرسة ومادة الجغرافيا في بنائها وترسيخها ضمن سلوكيات المتعلمين, حيث عملت التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي على استحضار قيم التربية المجالية وهيكلة تدرجها من مستوى الأهداف العامة لمنهاج مادة الجغرافيا، مرورا بالكفايات المرتبطة بالاتجاهات وترسيخ المواقف الإيجابية تجاه البيئة، وشبكة الأهداف التعلمية الخاصة بكل درس التي تتم صياغتها وتدقيق محتوياتها بالنسبة لكل وحدة تعليمية ضمن الكتاب المدرسي (المعرفي-المفاهيمي/ المنهجي-المهاري/ القيمي-المواقفي).

وفي هذا السياق، تتميز الوحدة الدراسية موضوع ورقتنا البحثية "الموارد الطبيعية: التشخيص وأساليب التدبير" للسنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية بحضور مؤشرات التربية المجالية في برنامج مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلم تربية مجالية تمكنه من الاندماج وتبني مواقف وسلوكات إيجابية اتجاه المحيط الجغرافي بمختلف أبعاده، وليكون مشاركا ومتفاعلا مع محيطه. كما تمكن المتعلم من التعامل النقدي تجاه استغلال الانسان للمجال من أجل المساهمة والحفاظ على البيئة وتوازناتها.

بيبليوغرافيا

- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2000،
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الجامعة التربوية لفائدة الأساتذة الباحثين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الديداكتيك من منظور العلوم الاجتماعية التربية المجالية نموذجا، امحمد زكور، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2010.
- جماعة من المؤلفين، الأساسي في الجغرافيا، السنة الأولى من سلك البكالوريا، مسالك: الآداب والعلوم الإنسانية- اللغة العربية بالتعليم الأصيل، تنسيق الحمومية علي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مكتبة المعارف، الرباط، 2006.
- غريب عبد الكريم وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم، سلسلة علوم التربية، العدد7، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1992.
- لجنة التوجهات والاختيارات، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2002.
- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب، 2002.
- مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة حسان، الرباط، 2007.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دفتر التحملات الخاصة المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، مادة التاريخ والجغرافيا، 2006.

- **DE CORTE, E., Geeligs, T., Lagerweij, N., Peters, J., Vandenberghe, R., 1979, Les fondements de l'action didactique, éd. De Boeck, Bruxelles.**
- **-LEVY, J. LUSSAULT, M., 2004, Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés, éd. Belin, Paris.**
- **Racine .J-B, 2010, Géographie, éthique et valeurs, Géographie et cultures, 74 | 2010. Référence électronique : http://journals.openedition.org/gc/1726. consulté le 28 septembre 2022.**

دور الفن في تنمية المهارات لدى الأطفال

☜ **عباسي عبد الرزاق**
كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة

تقديم

يعد الفن وسيلة لتهذيب النفوس، وذلك من خلال الإبداع والابتكار الذي يقوم به الشخص عندما يكون بصدد استخدام مجموعة من الوسائل لإثارة المشاعر والعواطف، كالنحت والرسم والشعر إلخ. ولهذا فالفن مهارة شخصية يمتلكها شخص محترف لتقديم أمور نافعة له وللمجتمع الذي يعيش فيه. تساهم الفنون في خلق جو اجتماعي إيجابي، يسوده الترابط والتآلف، فعن طريق الفنون يتم توطيد العلاقات الاجتماعية وتبادل الآراء والأفكار والخبرات والمهارات بين الأفراد، ما يؤدي إلى تكوين هوية وطنية، وتعميق مشاعر الفخر والاعتزاز لدى الأفراد فيما يتعلق بثقافة مجتمعه، خصوصا فيما يتعلق بإرث مجتمعه على مر العصور.

لهذا، فالفن يكسب المجتمعات مهارات مهمة تتجلى في الإبداع والخلق والخروج من الانطوائية والانفتاح على المجتمع بكل شرائحه الاجتماعية، فالفن يكسب الفرد تنشئة اجتماعية مهمة داخل المجتمع خصوصا فئة الأطفال التي تعتبر أمل كل المجتمعات التواقة إلى التقدم والازدهار، فالأطفال رأس مال المجتمعات فتكوين أجيال من الأطفال على النشاطات الفنية المختلفة وخصوصا فيما يعتلق بإرثه التاريخي من قيم وعادات وأعراف يساهم في تنمية المجتمعات وذلك عن طريق تكوين أجيال قادرين على تحمل المسؤولية، إذن من خلال هذا المنطلق سنتطرق إلى الفن ودوره في تنمية المهارات لدى الأطفال وكيفية تأثير الفن في بناء المجتمعات.

1ـ الفن والتنشيط التربوي ودوره في تنمية المهارات لدى الأطفال

يعد الفن والتنشيط التربوي لبنة أساسية في اكتساب الطفل مهارات تتجسد في الإبداع والابتكار والخلق، وتنمية القدرات العقلية لدى الطفل، والابتعاد عن الانطوائية والدخول في الانفتاح على المجتمع ولهذا فإن الفن يعمل على تنمية ذكاء الطفل وذلك عبر مجموعة من المهارات التي يستخدمها هذا الطفل طوال حياته، فهو بالنسبة له مهم مثله مثل اللغة والتنفس وباقي العناصر التي تجعل الطفل إنسانا. وعلى هذا المنوال "إن النشاطات الفنية المختلفة من شأنها أن تعلم الطفل مهارات حل المشاكل وكيفية التفكير النقدي، مع الوضع في الاعتبار أن مع مرور الوقت سيحتاج الطفل لاتخاذ القرارات في

مختلف أمور حياته. وعلى الأم أن تعلم أن الطفل إذا أخذ فرصة التجربة والتفكير في أشكال فنية مبتكرة فإن قدراته الإبداعية ستنمو".[1]

بناء على ذلك يمكن القول بأن النشاطات الفنية تؤدي بالأطفال بصفة عامة إلى الإحساس بالرضى، والاعتماد على الذات واكتساب مشاعر مهمة في الحياة وتحقيق الاستقرار النفسي وهذا هو جوهر تكوين أجيال من الأطفال هادئين معتمدين على أنفسهم مما يؤدي إلى تنمية شاملة في مختلف الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. لأن بناء إنسان ناجح هو رأسمال المجتمعات الناجحة.

إن رعاية الأطفال واجب وطني، من أجل بناء إنسان قادر على الإنتاج والعطاء وتحمل المسؤولية، وهذا هو جوهر الحداثة والديمقراطية، لأن بناء الأجيال هو أغنى رأسمال تنموي في جميع المجتمعات بمختلف مشاربها. لأن الاستثمار في الإنسان هو التنمية الحقيقية التي تُراهن عليها جميع المجتمعات من أجل خلق نموذج تنموي مبني على روح المواطنة، والتشبث بالمبادئ والقيم. وعلى هذا الأساس يعد تعليم الأطفال مهارات الفن والرسم من أسس التنمية لدى المجتمعات التواقة إلى التقدم والازدهار.

لهذا، يعد الفن "ظاهرة اجتماعية ويكتسب مفرداته الشكلية والاجتماعية من المجتمع والبيئة التي يوجد فيها، كما أنه يعكس القيم المجتمعية للمجتمع أو على الأقل جماعة منه. والفن بما يجمع من قوة وبما يضم من أحاسيس وأصداء حملنا على شيئين: فهو يحملنا بالأولى على إطلاق العنان لفكرنا والتحليق بخيالنا، ويردنا بالثانية إلى نوع من الطمأنينة والتخفيف من هواجسنا، وهو بذلك وتلك يزكي العواطف وينمي الخيال وينعش الرغبات".[2] لهذا "يشدد فرنكاستل في كتابه الفن والتقنية الذي يبرز فيه الظروف المادية والتقنية لإنتاج العمل الفني، على أن الفن ليس انعكاسا كما تزعم الفكرة الماركسية بل هو بناء، وقدرة على التنظيم، والتصور، فالفنان لا يترجم بل يؤلف ويخترع ويبدع إنه ميدان الحقائق المتخيلة"[3]

من هنا نستشف الدور الفعال للفن في حياة المجتمعات وخصوصا لدى فئة الأطفال للتخفيف من المعاناة والضغوطات النفسية التي يعيشها الأطفال حاليا. فبالفن الأطفال يتعلمون الانفتاح وعدم الانكماش على الذات، فمثلا الطفل عندما يكون يرسم شكلا فنيا معينا، أو يشارك في نشاط تربوي سواء

---

[1] أحمد السيد كردي، أهمية الفن في عملية نمو وتطور الطفل، 2014، زيارة الموقع يومه: 12/08/2023 pw/yTj1Hiz.https://2u

[2] محمد عبد الوهاب، دور الفن في تنمية المجتمع، الوسط اليوم، 2019، زيارة الموقع يومه 14/08/2023 pw/2LXZav1.https://2u

[3] ناتالي إينيك، سوسيولوجية الفن، ترجمة حسن جواد قابسي، مراجعة فواز الحسامي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى بيروت، يونيو، 2011، ص51.

كان ثقافيا أو فنيا أو غير ذلك، فهو يتعلم أولا مهارة الرسم، ثم الاعتماد على الذات، الإحساس بالمواطنة، الإحساس بالوجود، المشاركة مع الجماعة...إلخ.

وعلى هذا المنوال "أنه قديما عرف الحكام للفنون هذه القوة الكامنة فاستفادوا منها في ضبط النفوس وتجييش الشعوب. وفي العصر الحالي نجد أصحاب الأموال في أمريكا وأروبا ينشؤون متاحف الفن ودور الأوبرا ويعلنون عن المسابقات الفنية ويرصدون المنح الدراسية لدراسة الفن والعناية به. ولم يقتصر الأمر على النواحي السياسية من حيث الاستفادة من الدور الذي يلعبه الفن في تنمية المجتمع فحسب بل امتد ليسهم ويشارك في مجالات أخرى ذات أهمية في إحداث مثل هذه التنمية، فيذهب علماء النفس إلى أن ثمة شهوات في النفس، يعاني المرء الكثير من كبتها وقد يعجز في تحقيق ذلك فيسيء للمجتمع الذي يعيش فيه، بما يندفع إليه من خروج على القوانين والتقاليد".[1] ليس هذا فحسب بل إن الفن له دور في الحياة الاجتماعية، وذلك يتجلى في نشر ثقافة المجتمع بكل تجلياتها، لهذا نجد " فرع في علم الاجتماع يختص بدراسة الفن من الناحية الاجتماعية، وهناك العديد من التوجهات لدراسة كيفية الاستفادة من الفن وترشيد هذه الاستفادة في إحداث مزيد من التنمية".[2]

وتأسيسا على ما سبق يعد الفن ظاهرة مجتمعية أساسية في المجتمعات إذ يسهم في تطوير وعي المتلقي ورفع مستواه، ولهذا فالفن له دور في البعد الثقافي للتنمية، إذ يعد محركا رئيسيا في التنمية الثقافية. لأن الفن كما يقول كولنجوود "عمل تنموي يقوم به فنان واع، يدرك تمام الإدراك أن عمله الفني ليس محاولة شخصية، يقوم بها لصالحه الشخصي، وإنما عملا عاما لصالح المجتمع الذي ينتمي إليه، وأنه لا يخصه بمفرده، وإنما هو عمل جاد يحمل دعوة موجهة منه إلى المجتمع لكي يشارك فيه، إذ أن مهمة هذا المجتمع باعتباره متذوقا، ليس تقبل العمل الفني تقبلا سلبيا، وإنما إعادة ثمله مرة أخرى".[3]

ومن جهة أخرى إن للفن كذلك دورا هاما أساسيا في بناء المجتمع حيث "للفن دور هام في تنمية وعلاج عملية الاتصال لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو أو في مهارات الاتصال المختلفة سواء كان الاتصال لغويا أو اجتماعيا، ويعتبر الفن لغة في حد ذاتها تتيح للأفراد سواء كانوا أطفالا أو مراهقين أو كبار الفرصة للتعبير عما بداخلهم، وأيضا الاتصال بالآخرين، والفن هو الوسيلة التي يظهرها الأفراد أنفسهم أي يمكن عن طريق الفن التنفس عن الانفعالات وعن المكبوتات

---

[1] نفس الموقع السابق، محمد عبد الوهاب دور الفن في تنمية المجتمع، 2019، زيارة الموقع يومه 14/08/2023

[2] نفس الموقع السابق، دور الفن في تنمية المجتمع، 2019، زيارة الموقع يومه 14/08/2023

[3] -Collingwood. R.G, The principles of art, agalaxy book, new york, oxford, university, pres, 1958- p 315.

الداخلية".[1] إن الفن "هو نتاج بعض المواد الموجودة أو الأفعال العابرة، التي بوسعها ألا تؤمن متعة قوية للمنتج فحسب، بل وتترك انطباعا طيبا لدى عدد من المشاهدين أو المستمعين، ليس له العلاقة بالمنافع الشخصية التي يتم الحصول عليها من خلال ذلك"[2] إذن، من هنا يتبين أن للفن مكانة مهمة في تهذيب النفوس، وخلق جو من الارتياح لدى الأطفال لإبداء آرائهم وأفكارهم، وخلق وعي لديهم، ونشر ثقافة الاتصال مع الآخرين.

ومن جهة أخرى، "تعتبر الأنشطة الفنية من أهم الأنشطة للأطفال التوحديين، وذلك لأنها تساعد هؤلاء الأطفال في تنمية إدراكهم الحسي، وذلك من خلال تنمية الإدراك البصري لديهم عن طريق الإحساس باللون والخط والمسافة والبعد والحجم، وأيضا الإدراك باللمس عن طريق ملامسة السطوح مثلهم مثل الطفل العادي، وأيضا تدرب الأنشطة الفنية الأطفال على كيفية استخدام بعض الأدوات التي تمهد للإمساك والتحكم فيما بعد في أدوات الكتابة، ومن هنا نعتبر الفن هو الوسيط الناجح في علاج الاضطرابات المختلفة التي يعاني منها الكثير من الأفراد سواء كبارا أو صغارا أو غير عاديين".[3] من هنا يتبين لنا دور معلم الفن الذي لا تقل أهميته عن الأخصائي النفساني في تعليم الأطفال، ومعرفة مشاكلهم، والمعاناة التي يعانون منها، وما هي الطرق للخروج من هذه المشاكل؟ إذن أن للفن مكانة مهمة في التربية والتنشئة الاجتماعية للأطفال في جميع المجتمعات.

كذلك، يعد الفن شكلا من أشكال التعبير الإنساني ولغة التخاطب بين الشعوب، ووسيلة لنقل الحضارات والثقافات بين الشعوب والمجتمعات التواقة إلى التقدم والازدهار في ظل الحداثة والحكامة الجيدة. فالفن جزء من حياة الإنسان سواء في السينما أو المسرح أو الإبداعات الشعرية أو الرسم ...إلخ. وبناء على هذا المنوال فالفن يعد وسيلة لنقل الفكر من جيل إلى جيل، والحفاظ على العادات والتقاليد داخل المجتمعات، لأنها تعتبر هوية وطنية لتعميق القيم والأخلاق. إذن فالفن وسيلة لنشر الإخاء والتسامح والحب والجمال ليس فقط داخل مجتمع معين بل بين المجتمعات فيما بينها.

إن الفنون تقوم بالتوازن بين المظاهر الروحية للإنسان والجوانب المادية فعن طريق الفن يخرج الانسان من عالم الصمت الى عالم الوجود، ويستخدم الكثير من المواهب في تعابيره الفنية، يحاول ايصالها الى الاخرين لتهذيب النفوس وإشباع الرغبات الفنية، حيث في وقتنا الراهن الانسان همه هو جمع المادة بكل

---

[1] صالح عبد السلام الكيلاني، الفن التشكيلي ودوره العلاجي لأطفال التوحد، 2020. زيارة الموقع يومه: 2023/08/16 pw/7zDdVZA .https://2u

[2] ليف تولستوي، ما هو الفن؟، ترجمة محمد عبد النجاري، مراجعة عبد الرحمن الوجي، دار الحصاد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، دمشق، 1991، ص60.

[3] نفس الموقع السابق: pw/7zDdVZA.https://2u

الوسائل ونسي الجانب الروحي، والحياة لا تتم الا بالتوازن بين ما هو مادي وروحي في نفس الوقت، فعن طريق الفنون الجميلة مثل الرسم، العزف، يخرج الانسان من الصمت الى الانفتاح على النفس والأخرين.

عن طريق الفن يقوم الانسان بالإبداع والابتكار ويخرج من الانطوائية والاتكالية الى الاعتماد على النفس من اجل بناء شخصية سليمة قادرة على مواجهة متطلبات الحياة بكل اشكالها وتلاوينها. وخصوصا في وقتنا الراهن.

ليس هذا فقط بل أيضا للفن دورا أساسي في بناء المجتمع، والثقافة والاتصال وخلق جسور التواصل والتلاقح الثقافي بين المجتمعات فيما بينها، ويعد الفن حاليا موردا أساسيا للمجتمعات بأكملها وخصوصا المجتمعات الفقيرة، التي تتطلع الى أن تكون في مستوى الدول المتقدمة في مؤشرات التنمية البشرية، حيث ان الفن يقوم بجلب كثير من السياح، مما يشجع الاقتصاد والسياحة وهذا يؤدي الى جلب موارد مالية مهمة تساهم في بناء المجتمع في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

2. أهمية الفن في بناء المجتمعات

ولا يقف الامر عند هذا الحد بل ان هناك كثير من المجتمعات تعتمد في اقتصادها على قطاع السياحة من اجل جلب أموال الى خزينة الدولة، اذن هنا تكمن أهمية الفن في التنمية الرأسمالية لأي مجتمع كيفما كان نوعه. فالمجتمعات التي تتميز بمأثر تاريخية مهمة وتراث فني ورسومات تاريخية يعرف قطاع السياحة فيها تطورا ملحوظا وهذا يساهم بشكل كبير في التنمية، وخصوصا التنمية المحلية. فمثلا المغرب يعرف تنوع ثقافي كبير في مختلف مناطق المغرب، مما يسجع السياحة الداخلية ويعطها أهمية كبرى، وتحظى المأثر التاريخية والفنية والرسومات بجزء كبير من الاهتمام لدى السياح، مما يجعل السياحة تلعب دورا كبيرا في الاقتصاد الوطني، وهذا ما ينعكس إيجابيا على الموارد المالية للدولة، وبالتالي خلق تنمية شاملة في مختلف المجالات بمختلف مشاربها.

ولا يقف الامر عند هذا الحد، بل الفن يساهم بشكل فعال في نشر الثقافة والهوية الوطنية وذلك عن طريق مختلف الرسومات التي يقدمها الفنانين الى المجتمع وخصوصا رسومات التراث الثقافي التي تحمل في طياتها معاني ودلالات وطنية. إن الاستثمار في الشباب واجب وطني وهي مسؤولية الجميع بدءا من المدرسة والجامعة وانتهاء بمؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص من خلال تأهيلهم وتدريبهم وتسليحهم بالعلم والمعرفة والتكنولوجيا الحديثة لتحقيق تنمية وطنية شاملة. هذه التنمية مبتغاها هو التخلص من الفقر والهشاشة، وتوفير فرص العمل للعاطلين، وتحقيق العدالة والمساواة وتمكين الشباب من الاستثمار في المشاريع والخطط والبرامج التنموية.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد حيث إن تربية الطفل على الفن والقراءة واحترام الآخر من مقومات بناء جيل من الأطفال قادرين على تحمل المسؤولية في الحياة الاجتماعية، وهذا هو جوهر التنمية البشرية. لأن التنمية البشرية الحقيقية هي الاستثمار في البشر وليس الحجر، ولهذا نجد أن بعض الأطباء النفسيين يتبعون استخدام فن الرسم للطفل حتى يستطيعون الوصول لما يجول بداخله بشكل أكثر وضوحا، لأن عن طريق الفن يقوم الطفل بالإبداع والابتكار وتثبيت الذات، والخروج من الانطوائية التي تكون في بعض الأحيان مصدرا لكثير من الأمراض بالنسبة للأطفال مثل: مرض التوحد الذي يعاني منه الكثير من الأطفال في وقتنا الراهن، مما يجعل الآباء ينفقون أموالا طائلة من أجل معالجة أطفالهم.

فإن فن الرسم والتنشيط التربوي أساسي في التنشئة الاجتماعية للأطفال إلى جانب الأسرة والمدرسة، لأن الفن غذاء الروح، وهو السبيل للتنفس عن المشاعر والتعبير عنها بالنسبة للأطفال بشكل أكثر وضوحا وتصالحا مع النفس، لأنه ينمي الجانب الإبداعي لدى الطفل ويجعله أكثر حرية وثقة بنفسه. ويساعد فن الرسم على التعبير عن المشاعر، مما يساعد في التغلب على الخجل وزيادة الثقة بالنفس عند الطفل، كما يعتبر الرسم طريقة مميزة ورائعة لتعزيز مهارات الابداع التي يظهرها الطفل بالفعل، كما ان الرسم يساعد الطفل على الخروج من الانطوائية والانفتاح على الاخرين بشكل جيد، كذلك أ ن الطفل لا يحس بالملل ويبدع ويفكر بطريقة مختلفة عن الأطفال الذين لا يقومون بممارسة الفن بمختلف أنواعه.

كذلك الرسم يقوم بزيادة الثقة بالنفس سواء للأشخاص العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث ان الرسم وسيلة مهمة بالنسبة للأطفال التوحديين، فعن طريق الرسم يمكن للطفل التوحدي من هذا المرض المستعصي، والمتفشي حاليا في المجتمع، بشكل كبير، وذلك راجع الى عدم انفتاح الاسرة في البداية على الأطفال مما يجعل الطفل في بدايته كثير الصمت وهذا يؤثر على نفسيته.

خاتمة:

إن الفن يعد وسيلة مهمة في تقدم المجتمعات والرقي به، وذلك عن طريق خلق مجتمع عاقل يصنع نهضة بلاده ويغرس أجيالا من الشباب قادرة على تحم المسؤولية. قد أصبح الفن ضرورة ملحة في بناء مجتمعات وذلك عن طريق الحداثة والديمقراطية والحكامة الجيدة، لأن الفن يؤدي إلى معرفة القيم الاجتماعية والثقافية لأي مجتمع مما يؤدي إلى تكوين هوية وطنية.

بيبليوغرافيا

- أحمد السيد كردي، أهمية الفن في عملية نمو وتطور الطفل، 2014، زيارة الموقع يومه: 12/08/2023 pw/yTj1Hiz.https://2u
- محمد عبد الوهاب، دور الفن في تنمية المجتمع، الوسط اليوم، 2019، زيارة الموقع يومه 14/08/2023 pw/2LXZav1.https://2u
- ناتالي إينيك، سوسيولوجية الفن، ترجمة حسن جواد قابسي، مراجعة فواز الحسامي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، يونيو، 2011.
- صالح عبد السلام الكيلاني، الفن التشكيلي ودوره العلاجي لأطفال التوحد، 2020. زيارة الموقع يومه: 2023/08/16 pw/7zDdVZA.https://2u
- ليف تولستوي، ما هو الفن؟، ترجمة محمد عبد النجاري، مراجعة عبد الرحمن الوجي، دار الحصاد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، دمشق، 1991.
- **Collingwood. R. G, The principles of art, agalaxy book, new york, oxford, university, pres, 1958.**

مواصفات المنهاج الدراسي المغربي الجديد

☜ **الدكتور عبد الرحيم العطري**

أستاذ علم الاجتماع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط

☜ **فاطمة العسري**

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس

مقدمة

ولأن التربية هي الحس الذي يمكن أن تمر عبره القيم الحقوقية، لتكوين مواطن صالح واعٍ بحقوقه وواجباته، معتز بانتمائه ووطنه، متشبع بقيمه وثقافته، منفتح على العالم، أولت هيئة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو)، الموضوع أهمية بارزة تمثلت في عقد مجموعة من المؤتمرات الدولية، مع نهاية القرن الماضي (مونتريال، فيينا، تونس) سنة 1993م. بغية تحديد الأهداف، الغايات، الرهانات المستقبلية، وإثارة كل القضايا التي يجب مناقشتها في شأن تعليم حقوق الإنسان. وهو ما حصل بالفعل حيث وقع الاتفاق على تحديد عشرية الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان ونشر قيم السلم، تحت إشراف هيئة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو)، في الفترة المتراوحة بين (1995- 2004). وقد تم وضع عمل من أجل تدريس حقوق الإنسان، واعتماداً على القرار رقم 49/184، والذي تم إبرامه في 21 دجنبر سنة 1994م، صرحت الجمعية العامة العشر سنوات الممتدة ما بين 1 يناير سنة 1995 وحتى نهاية سنة 2004م، كعقد للأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995م-2004م).

والمغرب، كغيره من البلدان، لم يكن بمنأى عن هذه التطورات والمستجدات الطاغية على الساحتين الوطنية والدولية، فتعاقب الأحداث خاصة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي، من تقلص دور المعسكر الاشتراكي في معترك السياسة الدولية إبان سقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفياتي، وظهور الأحادية القطبية للمعسكر الرأسمالي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية أدت إلى ولادة مفاهيم جديدة وبروز مصطلحات القرن الجديد، كالعولمة أو الكوكبية والتي من أبرز مظاهرها المد الإعلامي المتسارع عبر اكتساح المحطات الفضائية وانتشار وسائل الاتصال والتواصل، فتحول كوكب الأرض بدوله المختلفة إلى قرية صغيرة مترامية الأطراف.

أما وطنياً، فقد عرف المغرب تطوراً مهماً في المجال الحقوقي، فمنذ حصوله على الاستقلال، ومروراً بصدور أول دستور للبلاد إلى عقد التسعينيات، وما عرفه من خطوات في تعزيز دولة الحق والقانون والممارسة الديمقراطية وإحداث المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان وتوصية إحداث هيئة الإنصاف والمصالحة لتسوية ملف ماضي الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان، ولم تكن التربية ببعيدة عن هذه الأحداث، بل كانت في قلب هذه التحولات عبر مطالبة الجمعيات السياسية، والنقابات التعليمية، وشريحة عريضة من المجتمع المدني بضرورة إحداث إصلاح شامل للنظام التربوي بما ينسجم مع هذه التغيرات والمستجدات.

وفي ضوء ذلك شرع المغرب في إدخال تعديلات جزئية على المنظومة التربوية، حيث وجد نفسه في مواجهة مجموعة من المفاهيم الجديدة، من قبيل الديمقراطية، حرية التعبير، حقوق الإنسان، المجتمع المدني، المواطنة، الحقوق المدنية والسياسية، وكان المغرب ملزماً بأن يستجيب للمستجدات، وأن لا يظل حبيس مناهج تقليدية لا تفسح المجال لولوج الألفية الثالثة من خلال تكوين أفراد معتزين بهويتهم وثقافتهم ومقوماتهم الحضارية، ومنفتحين على الآخر. الأمر الذي جعل التربية أمام رهان حقيقي، و"لعل أهم ما يمليه عليها هذا التغير الاجتماعي السريع، هو أن تعد أفراداً قادرين على سرعة التكيف، مالكين لروح المبادرة، قادرين دوماً على تجاوز ذاتهم وعلى الإبقاء على جوهرها في آنٍ واحد"[1].

غير أن مسعى التغيير الجزئي في المنظومة التربوية لم يفِ بالغرض، فصار واجباً اعتماد مقاربة تربوية جديدة ومؤهلة لإحداث إصلاح شامل قادر على مسايرة المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية. فجاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يعد بمثابة منظومة إصلاحية ودستور للنظام التعليمي الجديد يضم مجموعة من المكونات والمعايير الكفيلة بتغيير النظام التربوي المغربي وتجديده على كافة الأصعدة بغية خلق مؤسسة تعليمية مؤهلة وقادرة على المنافسة والانفتاح على المحيط السوسيو-اقتصادي، ومواكبة كل التطورات العلمية والتكنولوجية، خصوصاً في مجال الإعلام والاتصال والاقتصاد.

ويشكل الميثاق الوطني ورشاً إصلاحياً كبيراً وأول أسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية وعشرية وطنية (2001- 2010) لتحقيق كل الغايات والمرامي المسطرة لإخراج البلاد من شرنقة التخلف والركود والرداءة والانغلاق إلى بلد متطور حداثي منفتح تسوده آليات الديمقراطية والجودة وإمكانية المنافسة الحقيقة... ويرتكز على مجموعة من الثوابت والمبادئ مثل الاهتداء بالعقيدة الإسلامية وروح الوطنية،

[1] عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 2، بيروت، 1991، ص 131.

التمسك بالملكية الدستورية، التشبث بالتراث الحضاري واللغوي والثقافي المغربي العريق، الجمع بين الأصالة والمعاصرة، الاجتهاد نحو امتلاك ناصية المعرفة والتكنولوجيا الحديثة. أما غاياته الكبرى فتتجلى في جعل المتعلم في قلب الإصلاح والتغيير من خلال رفع مستواه المعرفي والمهاري والسلوكي. وذلك بتلبية حاجاته الذهنية والوجدانية والحركية. السعي إلى تكوين أطر مؤهلة للإبداع والتنمية المجتمعية. كما تهدف بنود الميثاق أيضاً إلى جعل المدرسة مجال منفتح، مفعم بالحياة والتنشيط، وفضاء لممارسة الحريات والحقوق الإنسانية وأمكنة للحوار والتسامح والتعايش.

وهذا لن يتأتى إلا عن طريق تبني برامج ومناهج جديدة ومناسبة للإصلاحات المتوخاة. فكان المنهاج التربوي في بؤرة اهتمام القائمين على خطة الإصلاح من خلال تضمينه قيم ومفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان، فالمنهاج هو "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات، التي تقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريبية أو كليهما"[1].

فالمنهاج التربوي يعتبر وثيقة رسمية مساعدة للمدرس، على التواصل بشكل إيجابي، وعلى تفعيل عملية التعلم والتشبع بقيم ومبادئ حقوق الإنسان، ويعد منهاج الفلسفة من أبرز المواد التي تحمل صفة الاستراتيجية في تكريس هذه القيم لأن الفلسفة أداة للتفتح والحوار والنقد والمساواة والتسامح ولتدعيم هذه الفكرة اعتبرت مادة الفلسفة من المواد الحاملة لثقافة حقوق الإنسان وذلك لما تتسم به من خصوصيات فكرية معرفية ومنهجية، بل إن جل القيم والغايات التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين هي قيم ومبادئ فلسفية: "التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية، والتشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف وتكريس حب المعرفة، طلب العلم، والبحث، والاكتشاف، وترسيخ الهوية المغربية الإنسانية والحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإسلامية المعاصرة وترسيخ قيم الحداثة والمعاصرة"[2].

وهو ما سيجعل الفلسفة منخرطة في صلب الحياة والمجتمع ومحفزاً على توسيع مجال الفلسفة وإخراجها من مجالها المهني- الاحترافي نحو الحركة الثقافية بما هي حركة حياة أساساً.

---

[1] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004، ص 18.

[2] محمد عبد الرحمن عيسوي، التربية النفسية للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2000، ص 168.

ـ المنهاج الدراسي المغربي: المفهوم، الأهداف والمكونات

يعتبرعلم المناهج علم حديث نسبيا من علوم الدراسة، رغم أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وكومينيوس في القرن السابع عشر، وفريدريك فروبل **Friedrich Froebel** في القرن التاسع عشر وغيرهم، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية في المناهج لم تبدأ إلا في القرن العشرين حيث ظهر أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت **Franklin Bobbit**عام 1918 بعنوان المنهج **Curriculum**وظهر كتاب ويريت شارترز **Werrett Charters**عام 1923بعنوان بناء المنهج **Curriculum Construction** ثم ظهر الكتاب الثاني لبوبيت عام 1924 بعنوان كيف تصنع منهجا **How to make a curriculum**، ثم كان الدعم الكبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في معهد إعداد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك سنة 1937واعتبر هذا التاريخ علامة بارزة في الميدان.

وبتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية ركز كثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير والسعادة لناشئة وطنهم، ولذلك كثرت الاجتهادات وتشعبت آراؤهم وتباينت نظراتهم في صياغة المناهج وهذا يعني أن التربية في مناهجها لها خصائصها الفعالة في السمو بقيمة الإنسان والنهوض بحضارات الأمم. فالمنهاج بهذا المعنى هو الركيزة الأساس وهو العمود الفقري الذي تنبني عليه أهداف المستقبل، وهو بمثابة البوصلة التي توجه الفعل التربوي، ويتم من خلالها بناء الكفايات والمهارات والاتجاهات والسلوكات ... لمساعدة المتعلم على النمو السليم في جميع جوانب شخصيته. لذلك، فمرحلة بناء المناهج تكتسي أهمية قصوى، لأنها تستند في بنائها على مجموعة من الأسس ينبغي الارتكاز عليها لتهيىء المناهج التربوية وفق الأهداف والمرامي والغايات التربوية السامية.

ويشير مفهوم المنهج إلى معنى الطريق، حيث قال تعالى "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة، ولكن ليبلوكم في ما آتاكم فاستبقوا الخيرات إلى الله مرجعكم جميعا فينبئكم بما كنتم فيه تختلفون".[1] فالمنهج هو الطريق البين الواضح، وفي اللغة الأجنبية نجد كلمة (**curriculum**) وهي مشتقة من أصل لاتيني معناه السباق.[2]

وقد عرف المنهج التربوي تطورا ملموسا عبر أطوار ارتبطت بتقدم الدراسات والأبحاث في ميدان علم النفس التربوي. وبصفة عامة، يقسم خبراء التربية، مراحل تطور المنهج إلى مرحلتين بارزتين:

---

[1] سورة المائدة، الآية 48.

[2] منى يونس بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 13.

منهاج تقليدي وآخر حديث. فقد ارتبط بالسياسة التربوية العامة وبفلسفة الواقع الاجتماعي الذي ينحدر منه، لأنه كان بمثابة تحصيل حاصل ونتيجة الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي لمرحلة زمنية معينة. كان دور المدرسة ينحصرعلى الجانب المعرفي، فيشحذ ذهن المتعلم بالمعارف والمعلومات واستحضارها، وكان أهم ما يقدمه المنهج في ذلك الوقت، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى مثل الجانب العقلي الجسمي، الاجتماعي، النفسي، القيمي، السلوكي، الفني، الإبداعي...، "هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ، في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية".[1]

كما يمكن تعريفه بأنه "لا يعني أكثر من المقررات الدراسية التي تدرس لكل المتعلمين، وتحتوي هذه المقررات على معلومات وثقافات، تفرض على المتعلمين وتلقى عليهم، ويلقنها لهم معلموهم داخل حجرة الدراسة...تكون موزعة بانتظام في جدول وروتيني يومي".[2] أو "مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة، في صف دراسي معين".[3] وقد أضاف روبير زيس ZAIS Robertتوضيحا بقوله: "إنه حين يطلب من شخص عادي أن يصف منهاجا ما، فإنه يذكر غالبا قائمة من المواد أو المقررات الدراسية".[4] ويوضح "بام برت Pam Birt" بأن المنهج كما عرفه الخوالدة، يعد "مجموعة من المعلومات والحقائق، والمفاهيم والمبادئ والقيم، والنظريات، التي تقدم للمتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة منظمة من النوايا الرسمية أو التدريبية أو كليهما".[5]

من خلال ما سبق، يمكننا أن نوضح جملة من العثرات التي شابت المنهج التقليدي:

- الاهتمام بالجوانب العقلية لدى المتعلمين، وإلغاء الجوانب الأخرى. مما ينعكس سلبا على بناء الفرد بناءا سليما، يعاني من عدم توازن بين ما يلقن له في المدرسة وبين حاجاته وميولاته ورغباته وقدرته على الاندماج في المجتمع لأن "التربية تتم بمفهوم خاص وبأسلوب غير سليم، إذ من الممكن

---

[1] صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي، ط3، عمان (الأردن)، 1999، ص 19.

[2] صلاح الدين عرفة محمود، مفهوم المنهج الدراسي، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص 07.

[3] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتصنيفاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000، ص 14.

[4] ناصر أحمد الخوالدة، يحي اسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، زمزم موزعون وناشرون، 2014، عمان، الأردن، ص18.

[5] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2004، ص 18.

أن نصادف عالما في الرياضيات، ولكنه يفشل في حل أبسط المشكلات الشخصية التي تصادفه في حياته الاجتماعية ".[1]

- ضعف أو انعدام الأنشطة الصفية واللاصفية في مقابل الإلمام بالكم المعرفي فقط.
- الإلمام بالجوانب النظرية للمنهاج وتغييب الجوانب التطبيقية.
- إهمال مصادر المعرفة المختلفة والتركيز فقط على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.[2]
- انفصال المدرسة عن المجتمع، فالمدرسة غارقة في تحفيظ ما في الكتب من معلومات ضعيفة الصلة بحياة التلاميذ.[3]
- إغفال الحياة العملية والتحديات الاقتصادية والمسائل الاجتماعية، التي تواجه المواطن يوميا وعدم التعرض لها في الصف الدراسي بما فيه الكفاية.[4]

الأمر الذي استدعى ضرورة التغيير وفق مقاربات جديدة تستجيب للواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، ساهمت في ذلك جملة من العوامل نوجزها كما يلي[5]:

- التغير الثقافي الناتج عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية، التي كانت نمطا اجتماعيا سائدا.
- التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وتغير النظرة إلى وظيفة المدرسة في تلبية احتياجات مجتمع العصر الحديث.
- نتائج البحوث المعدة التي تناولت جوانب المنهج التقليدي، وأظهرت قصورا جوهريا في مفهومه.
- دراسات شاملة في ميدان علم النفس والتربية وعلم الاجتماع.

وبخصوص المنهاج الحديث، ولتجاوز هذا القصور وهذا الضعف في المناهج التربوية التقليدية، قام الباحثون والمتخصصون بعد الحرب العالمية الثانية، ببناء مناهج جديدة تعالج هذا الخلل، وتتجاوز هذا القصور، "يعد العقل جوهرا محمولا في جسم، فنشاط الجسم شرط نشاط العقل، والعقل ليس جوهرا،

---

[1] حامي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2004، ص15.

[2] نفس المرجع سابق، ص 17.

[3] منى يونس بحري، مرجع سابق، ص 15.

[4] صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص 9.

[5] مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)ـ 2006، ص.ص 79-80.

إنه نشاط ومن العمل والنشاط تتولد المعاني ويدور الفكر وتتجمع المعرفة، فالتعليم الإنساني إذن إنما هو موقف أو مشكلة تصارع الإنسان وعليه التغلب عليها والخروج منها".[1] ويعرف عادل أبو العز المناهج الحديثة بأنها "مجموعة الأنشطة والفرص التعليمية، التي تتيح للمتعلم التفكير والابتكار مما يسهم في تعديل سلوك المتعلم، في المراحل التعليمية المختلفة ".[2]

أما جاك كير Keer Jackفيعرفها بأنها "جميع أوجه التعليم التي تخطط في المدرسة، وتوجه من قبلها سواءا أكان هذا التعليم بشكل فردي أو بشكل جماعي، داخل المدرسة أو خارجها".[3] ويعرفها أحمد المهدي وآخرون بأنها "مصطلح منسوج يطلق للإشارة على مجموعة مشروعة وصادقة، من المعتقدات والقيم والمعارف والمهارات، وألوان التذوق والاتجاهات من شأنها أن تدفع من يكتسبونها بطريقة واعية أو غير واعية، إلى القيام بأنماط معنية من التفكير المكتسب والسلوك الظاهري من خلال تواصلهم مع ذواتهم وتعاملهم مع الذوات والموضوعات والكيانات التي تعرض لهم في بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية".[4]

فالمناهج الحديثة بهذه الرؤية هي القادرة والكفيلة ببناء القيم الحقوقية حيث تهدف المناهج الحديثة عموما بناء مجموعة من الكفايات لدى المتعلمين، تسمح لهم بالتكيف السليم مع محيطهم الاجتماعي. فهي بمثابة ممارسات وسلوكات تمكنهم من التعامل والتكيف السليم مع أفراد الجماعة من خلال الإلمام بمنظومة الحقوق والواجبات وهي تهتم بالمتعلم من خلال " تنمية قدراته على التعاون وإكسابه مجموعة من الاتجاهات نحو البيئة التي ينتسب إليها والمجتمع الذي ينتمي إليه، وكذلك إكسابه مجموعة من المهارات تتمثل في الاتصالات والتنظيم والتخطيط ".[5]

بناء على ما سبق ذكره، يمكن أن نجرد ملامح القوة في المناهج التربوية الحديثة والتي جاءت نتيجة الدراسات والأبحاث النقدية التي تناولت المناهج التقليدية القديمة ورصدت مكامن الخلل فيها:

- اعتبار التلميذ بفكره ومواقفه وسلوكاته هو محور العملية التربوية التكوينية.
- الإلمام بالممارسات والسلوكات التربوية داخل محيط المدرسة وخارجها.
- العمل على تنمية مختلف الجوانب العقلية والنفسية والمهارية والسلوكية للمتعلمين.

---

[1] محمد أبو زيد ابراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية – تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1993، ص44.

[2] عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008، ص 19

[3] صلاح الدين عرفة، مرجع ساق، ص11.

[4] أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2008، ص 71

[5] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص 41.

- اعتبار المدرس مسهل وموجه وقائد وقدوة في تطبيق المنهاج الحديث.
- انفتاح المدرسة على محيطها، واعتبارها بمثابة نموذج مصغر للمجتمع.
- تعزيز الجوانب المهارية والسلوكية والفنية للمتعلمين من خلال "تهيئة الفرصة أمام التلاميذ، لإشباع ميولهم وذلك عن طريق أنشطة عملية تقوم بها الجماعة والجمعيات المختلفة، مثل الجمعية الثقافية والرياضية ".[1]

ورغم التمايز بين باحثي التربية حول أنواع المناهج، يمكننا أن نميز بين تلك التي لاقت اتفاقا من حيث التأثير والإلمام بالدراسة بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي.

فالمنهاج الرسمي يعتبر بمثابة وثيقة رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي، وتهدف إلى بناء وتطوير الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى المتعلمين، "مجموعة الأنشطة والفرص التي تتيح للمتعلم التفكير والابتكار مما يسهم في تعديل سلوك المتعلم، في المراحل التعليمية المختلفة".[2] وترتبط المناهج التربوية بالمجتمع المدرسي كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية "فهي تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية والتعليم، المتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين".[3] ويجسد المنهاج الفلسفة التربوية للمجتمع، كما يستجيب لكافة التحديات والإشكالات التي تعترض المجتمع على مستويات عدة. ومن بين العوامل التي تؤثر في انتقاء أهداف المناهج نجد[4]:

- التصور الفلسفي للغرض من العملية التربوية للمجتمع.
- الغرض من البرنامج التعليمي في ضوء الحاجة إليه.
- متطلبات سوق العمل أو الطبيعة أو الدراسة التي يقترن بها المتعلم.
- وضعي المجال الدراسي الذي يتناوله البرنامج التعليمي.
- الجوانب التي يتطلبها النمو الإنساني المتكامل.
- الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

---

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص 41.

[2] عادل أبو العز سلامة، مرجع سابق، ص 19.

[3] سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2005، ص67.

[4] عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، ديبونو للطباع والنشر والتوزيع، ط 2، عمان (الأردن)، ص 70.

وتعد المناهج الرسمية بمثابة وثيقة رسمية معتمدة في المؤسسات التربوية، وتتضمن غايات ومرامي النظام التربوي، بكل ما تحتويه من أنشطة ومعارف وطرق وأساليب التدريس. أما المنهج الخفي فيقصد به "تعلم الطفل من الطبيعة ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة، وكذلك سلوكات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية ".[1]

ويشير "دانيال جودلان Daniel golman" الذي يعتبر من علماء المنهج إلى أن "فهم المعلم للمنهج قد يكون مغايرا لما يقوم بتدريسه فعلا، ويؤكد هذا على دراسة البيئة التعلمية التي يتم فيها تنفيذ المنهج وأثرها في ما يتعلمه الطلاب، وهي إشارة إلى وجود ما يسمى بالمنهج الخفي".[2] وترجع الأصول الأولى لتناول هذا المفهوم وماهيته إلى الفيلسوف أفلاطون وتلامذته من بعده. فالطفل منذ ولادته ينطلق في مسار التعلم، سواء تم ذلك بالاعتماد على مناهج رسمية أو من خلال المحيط الذي ينشئ فيه الطفل بكل تجلياته. فالتلميذ يكتسب مهارات، معارف، قيم، اتجاهات، سلوكات ليست واردة لزوما في المنهاج الرسمي.

فالمنهج الخفي أو المستتر، هو منهج يستطيع التحكم فيه أو تبيان معالمه، لأنه غير موالي لجهة معينة وإنما هو مجموعة من القيم والسلوكات والمواقف التي يستدمجها التلميذ ويكتسبها من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها، "فالكائن البشري عموما، عاجز عن التصريح بدقة، متى وكيف تعلم بعض الأشياء، على الرغم من كونها أساسية بالنسبة إليه، لأن التعلم تم بطريقة تدريجية وبشكل جزئي ورغم أنفه. كما أن وعي الفرد به جاء بعد فوات الأوان. فالتجربة التكوينية المعقدة تتألف من لحظات عديدة، قد تكون وجيزة ومتقطعة، لكنها تتطلب مراحل طويلة، وبالتالي فهي عبارة عن واقع يصعب فصله عن تدفق الأحداث، حتى ولو تم الإقرار بوجود لحظات حاسمة ودرجات مهيكلة يسهل التعرف عليها.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن لكل لحظة حاسمة أن تنتج ديناميات على المدى البعيد".[3]فالمنهج الخفي هو كل ما يكتسبه المتعلم خارج نطاق المنهاج الرسمي. ومن أهم مزاياه:

- يتم التعلم فيه من خلال عملية الملاحظة.

- الارتكاز فيه على نموذج القدوة خصوصا إذا توافق المنهاج مع ميولات المدرس واتجاهاته.

---

[1] مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ،2000، ص 12.

[2] عمر حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 147.

[3] فليب بيرنو، المنهاج الشكلي والواقعي والخفي، ترجمة: عزالدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبد المحسن القحطان، عدد 33، 2010، 97.

- يسمح المنهج الخفي لمعظم المتعلمين من الاستفادة منه وزيادة التمسك والعقيدة والقيم والمبادئ لا سيما في ظروف تحول دون اطلاع المتعلمين على المناهج الرسمية[1] وهو ما حصل في فترة استعمار الدول العربية والإسلامية من قبل الدول الأوروبية، حيث لم تتمكن مناهجهم الرسمية من إدماج ثقافة وقيم الدول المحتلة ولم تفلح في اختراق جدار المقاومة لدى هذه الشعوب المستعمرة.

وبالنسبة للمتعلم، فإذا لم يتوافق المنهج التربوي مع ميولاته ورغباته وواقعه الاجتماعي، وثقافته، فإنه ينجح في المقاومة من خلال توظيف ما اكتسبه لاجتياز الامتحان دون أن يؤثر ذلك في شخصيته، كنوع من التمرد، لذلك يسرد خبراء التربية سلبيات المنهج الخفي كما يلي[2]:

-تعرض التلميذ إلى خبرات سيئة أو يتأثر بمعلومات غير صحيحة وقد تؤدي إلى انحراف سلوكه.

-يعرقل سير المنهاج الرسمي ويحول دون أن يحقق أهدافه.

يظل المنهج الخفي حقيقة ملموسة في النظام التربوي، لا يمكن التغافل عنها بل ينبغي النظر في سبل توظيفها توظيفا أمثل من خلال اعتماد الأنشطة التربوية التي تسمح للمتعلمين بالتعبير عن مكنوناتهم ورغباتهم، وتدريب المدرسين على طرق الاستفادة من المنهج الخفي وتوظيفه في العملية التربوية.

وخلاصة القول، أن ترسيخ قيم ومبادئ حقوق الإنسان هو السبيل لنهضة حقيقية، وأن أي تقدم وازدهار لن يكتب له التحقق ما لم يتم في كنف الحرية، الديمقراطية، العدالة، المواطنة، المساواة، المشاركة الإيجابية، الاندماج الفعال في النسق المجتمعي برمته. وكذلك عن طريق الانفتاح على الآخر، السلم، التعايش والشعور بالانتماء للمجتمع الإنساني العالمي.

ويحق لنا أن نقول هنا أن أول حق ينبغي أن تتأسس عليه التربية على حقوق الإنسان هو الحق في الفلسفة بما هي مشروع تحديث العقل، وسعي نحو تطوير وضع الإنسان الاجتماعي، وتنمية القيم في أفق تكوين إنسان واعي، عقلاني، إنساني، متحرر، يحترم الحق ويقر بالواجب، مع السعي لتأسيس ذلك على نظام ديمقراطي يتلاءم والاتجاه العقلاني التنويري الإنساني. ويكون مع حقوق الإنسان لا ضدها.

---

[1] الفالوقي محمد، المناهج التربوية، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1994، ص 271.

[2] نفس المرجع، ص 271.

بيبليوغرافيا

- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2008.
- الفالوقي محمد، المناهج التربوية، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1994.
- حامي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2004.
- سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2005.
- سورة المائدة، الآية 48.
- صلاح الدين عرفة محمود، مفهوم المنهج الدراسي، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتصنيفاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000.
- صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر العربي، ط3، عمان (الأردن)، 1999.
- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008.
- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، ديبونو للطباع والنشر والتوزيع، ط 2، عمان (الأردن).
- عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 2، بيروت، 1991.
- عمر حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
- فليب بيرنو، المنهاج الشكلي والواقعي والخفي، ترجمة: عزالدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبد المحسن القحطان، عدد 33، 2010.
- مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ،2000.
- محمد أبو زيد ابراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية – تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1993.
- محمد عبد الرحمن عيسوي، التربية النفسية للطفل والمراهق، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2000.
- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004.
- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)ـ 2006.
- منى يونس بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.
- ناصر أحمد الخوالدة، يحيى اسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب المدرسية، زمزم موزعون وناشرون، 2014، عمان، الأردن.

التربية الإسلامية في الثانوي تأهيلي ... وسؤال القيم

☜ رشيد الحسني
جامعة محمد الأول وجدة

تقديم

لقد جعلت الرؤيا الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030، وباقي الوثائق الموجهة للعملية التربوية بالمغرب، من المدرسة أساسا للمشروع المجتمعي، وأسندت إليها وظيفة التربية على القيم باعتبارها رافعة أساسية للتغير الإيجابي الذي يرتقي بالمجتمع وأفراده في مختلف المجالات، لذلك فإن الحاجة تقتضي أن نتناول بالبحث الرصين، أسس ومرتكزات وآفاق هاته الوظيفة القيمية للرقي بها وتجويدها.

إن التقدم بالجانب القيمي عند المتعلمين في السلك الثانوي التأهيلي، والذين تتراوح أعمارهم في الغالب بين 15 و20 سنة، يكتسي أهمية بالغة، ذلك أن هذه الفئة العمرية تشكل مستقبل المجتمعات وسواعد الأمم، وبقدر أهمية هذا الأمر بقدر صعوبته، ومرد هذه الصعوبة يرجع الى الطبيعة النفسية التي تتميز بها هذه الشريحة من المجتمع. وفي هذا السياق تأتي هذه الورقة العلمية كمساهمة في هذا النقاش.

أولا: التربية على القيم في الوثائق الرسمية.. قراءة تحليلية

تعد التربية على القيم من أبرز الرهانات التي رفعتها الوزارة المكلفة بقطاع التربية والتعليم، وذلك وعيا منها بالدور المحوري للقيم في تكوين المجتمعات وتوجيهها لم يحقق رخاءها وازدهارها، لذلك نجد الحديث عن القيم حاضرا بشكل ملفت في كل الوثائق المؤطرة والموجهة للعملية التربوية في شموليتها، وعلى رأسها القانون الإطار والميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي، والرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030.

1. التربية على القيم في القانون الإطار 51-17.

يجعل القانون الإطار التربية على المواطنة والقيم الكونية رافعة للمدرسة التي من شأنها تحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص، حيث يدعو إلى "اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار ويربي على المواطنة والقيم الكونية"[1]. وإذا كان الميثاق الوطني في

[1] وزارة لتربية لوطنية، قانون – إطار رقم 17-51، المغرب، 2019، ص 3.

ديباجته يدعو إلى اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء ويعمل على تطوير الحس النقدي لدى المتعلم فإنه أيضا يجعل " التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل"[1]، من مبادئ التربية والتكوين والبحث العلمي وأهدافها ووظائفها.

والحقيقة أن هذه الرؤيا متقدمة لولا أنها تبقى محصورة فيما هو نظري، ذلك أن المبادئ والأهداف والوظائف تبدو مثيرة للإعجاب والاهتمام، هذا قبل الاطلاع على المعيقات التي تعرقل تفعيل وتنزيل مضامين هذه المشاريع المتقدمة، مع ما يمكن أن يسجل عليها من ملاحظات. ولعل من أبرز هذه المعيقات، أذكر ما يلي:

- النماذج البيداغوجية التي يفترض فيها أن توجه نحو الذكاء وتطوير الحس النقدي وتنمية الابتكار لدى المتعلم، كما ينص على ذلك القانون الإطار، تظل عاجزة أمام إكراهات تشغل المدرس عن كل هاته الأهداف، ومن هذه الإكراهات، ارتفاع عدد المتعلمين في الحجرة الواحدة، حيث يصل في كثير من الأحيان إلى الأربعين. أضف إلى ذلك ضعف التجهيزات وانعدام الادوات التقنية الحديثة والمعدات الضرورية، وهنا يبزغ السؤال الآتي: كيف سنشجع على الابتكار والانفتاح وننمي الحس النقدي والقدرة على التواصل ونحن نفتقر إلى حواسيب وعاكسات ضوئية وقاعات عرض مجهزة وغيرها من الضروريات.
- البرامج والمقررات في مضامينها لا تواكب الفئات المستهدفة من الشباب المستلب من هواتفه، ذلك أن السرعة التي فرضتها مواقع التواصل وتطور التكنولوجيا الحديثة، يفرض علينا سرعة في تجديد المضامين والوسائل وتجديد الطرق، وفي هذا المقام اتسأل ما الذي يمنع مثلا أن يكون مقرر التربية الإسلامية في مدخل الاقتداء "فلم الرسالة" أو غيره، يشاهد في قاعة متعددة الوسائط ثم تخصص فقرة لمناقشته.

2.التربية على القيم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ينص الميثاق في أول مرتكزاته على أن مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها هي الموجه الأساس للعملية التربوية، حيث "يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية

[1] وزارة لتربية لوطنية، قانون – إطار رقم 17-51، المرجع السابق. ص5.

وقيمها الرامية لتكون المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، والمتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب أفاقهما، والتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع"[1].

وهو يتمم بذلك ما جاء في المادة الخامسة من القانون الإطار التي أكدت على أن من بين وظائف منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي "التنشئة الاجتماعية والتربية على قيم المواطنة والانفتاح والتواصل والسلوك المدني"[2]، أي أن من الغايات التي تعمل عليها المنظومة ككل فيما يرتبط بالتربية على القيم مسألة التنوع بين القيم الدينية الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وايضا القيم المجتمعية والوطنية والكونية، وهذا يعزز في نفس المتعلم التكامل بين القيم الموجهة لسلوكه في جوانبه الدينية والوطنية والاجتماعية. وهنا تستدعي الضرورة فتح قوس مهم من خلال هذا السؤال، إلى أي حد نجحت المدرسة عموما في خلق انسجام وتكامل بين القيم الدينية والمعرفية والوطنية؟ ومن خلال المثال البسيط الذي سأذكره يمكن رسم صورة مبسطة عن واقع الأمر، لا شك وأن جل المتعلمين عموما والمتمدرسين في السلك الثانوي تأهيلي خصوصا يتمتعون بقيم المواطنة والاعتزاز بالوطن وكل ما يعبر عنه، وجزأ من هاته الروح ظهرت في "مونديال كأس العالم بقطر" هذه الروح التي عبر المغاربة عنها بالخروج الى الشوارع والاحتفال بالتأهل التاريخي لربع ونصف كأس العال.

كل هاته المواقف وغيرها كثير يؤشر على ارتفاع منسوب قيم المواطنة في نفوس المتعلمين، لكن إذا نظرنا إلى نفس المتعلمين في بداية كل أسبوع وهم يؤدون تحية العلم نرى تكاسلا بارزا عن أداء النشيد الوطني، الذي كانوا سيصدعون به بأعلى أصواتهم بكل اعتزاز وفخر لو كانوا في ملاعب كرة القدم، فأي مواطنة هاته التي تحضر في ميادين اللعب وتغيب في ميادين العلم، والجواب على هذا السؤال يحتاج الى دراسة مستقلة لكن يمكن أن أقول بأن أهم الأسباب ترجع إلى:

أولا: إخفاق المدرسة في الربط بين القيم الدينية وقيم المعرفة وقيم المواطنة.

ثانيا: تفوق الإعلام في تبريز اللعب واللاعبين على العلم والعالمين، وهذا يفسر تلمس التلاميذ القدوة في ميادين الشهرة من لاعبين وفنانين.

ثالثا: تهميش دور المدرسة والمدرس وإضعاف تأثيرهما في المجتمع من خلال اضعاف أفاق المدرسة وإفقار المدرس في مقابل، تسويق أفاق اللعب وإثراء اللاعبين والمشهورين، وهذا أيضا يفسر ازدهار

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب 2000، ص 7.
[2] وزارة لتربية لوطنية، قانون- إطار رقم 17-51 المرجع السابق، ص 7.

مواقع التواصل الاجتماعي " فايسبوك، أنستا غرام، تيك توك ..." بأبنائنا الغائبين عن مدارسنا حتى وإن حضرت أبدانهم.

وفي هذا السياق يقترح الميثاق الوطني بعض الحلول التي من ضمنهما في الداعمة الثالثة عشرة والداعمة الرابعة عشرة، حيث نجد "الدعامة 13: حفز الموارد البشرية، وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقايس التوظيف والتقويم والترقية. الدعامة 14: تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة"[1].

3.التربية على القيم في الرؤيا الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030

رصدت الرؤيا الاستراتيجية للإصلاح- وهي الوثيقة التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمملكة المغربية- عدت اختلالات مزمنة تعاني منها المدرسة المغربية على مستويات عدة، ومنها "محدودية المردودية الداخلية للمدرسة، متجلية في ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات والقيم ... وأيضا ضعف المردودية الخارجية، متمثلة في صعوبة الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي للخريجين وأيضا محدودية انفتاح وتفاعل المدرسة مع محيطها، مع نقص في قدرتها على المواكبة السريعة والملاءمة لتحولات محيطها المحلي والعالمي وإدماج مستجداته ومبتكراته "[2].

إن ما ذكرته الرؤيا الاستراتيجية من اختلالات وصفتها بالمزمنة على سبيل الإيجاز يغني عن الرجوع للتقرير الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة 2014، والذي رصد مدى تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي. وخلص إلى اختلالات وأزمات كبيرة تعاني منها المدرسة ككل. وبالرجوع إلى الرؤيا الاستراتيجية للإصلاح فقد حاولت معالجة هذه الاختلالات من خلال ثلاثة وعشرين رافعة، تسعى في عمومها إلى إنشاء مدرسة تقوم على الإنصاف وتكافؤ الفرص وذات جودة بحيث ترتقي بالفرد والمجتمع.

وإن الناظر لمضامين هاته الرؤيا يجد فيها نوعا من المبالغة في التركيز على العناصر التشريعية والتدبيرية في مقابل ضعف الاهتمام بالتربية على القيم التي عدها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في التقرير الذي أصدره سنة 2017 ذات أولوية قصوى، حيث ورد فيه " تكتسي القيم والتربية على فضائلها أهمية قصوى بالنسبة للمجتمع، لكونها تعتبر أحد مرتكزات الحياة الاجتماعية.

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 42.45. بتصرف.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤيا الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المغرب، ص .5- 6.

لذلك تعد التربية على القيم مسؤولية متقاسمة تضطلع بها المدرسة، إلى جانب الأسرة ووسائل الإعلام، وباقي المؤسسات التي تؤدي وظائف ذات الصلة بالتربية والتثقيف والتأطير"[1]

خلاصة النظر في هاته الوثائق:

- الوثائق الرسمية في مجملها تعبر عن وعي بالغ بأهمية التربية على القيم في تكوين مجتمع متشبث بقيم الدين الإسلامي، ومعتز بهويته الثقافية وخلفيته الحضارية.
- هناك مسافة شاسعة بين الوثائق الموجهة للمنظومة ككل وبين أجرأت هذه التوجيهات على مستوى المؤسسات، ما يولد نوعا من التعارض البين بين الخطابات وبين الواقع.
- المؤسسات تسجل غيابا في أداء وظائفها في التربية على القيم، بل إنها في كثير من الأحيان تنتج سلوكيات معارضة للقيم التي يفترض بالمدرسة تمليكها للمتعلم، وعلى سبيل المثال أذكر العنف المدرسي، والغش.
- عدم امتلاك الجرأة الكافية، لاتخاذ قرارات والحرص على تنزيلها بالشكل الذي يضمن هيبة المدرسة ويساعدها في أداء وظيفتها القيمية، كسن قوانين زجرية قاسية للحد من ظواهر العنف والغش والصرامة في تطبيقها.

ثانيا: دور مقررات التربية الإسلامية -الثانوي تأهيلي- في التربية على القيم

لقد جاء منهاج التربية الإسلامية استجابة للأمر الملكي الذي أصدره في 6 فبراير 2016 بمدينة العيون، وذلك ليعطي أولوية كبرى للتربية على القيم الإسلامية، ويؤكد على محورية المذهب المالكي عند المغربية، ويركز على القيم الأصيلة للشعب المغربي بما يضمن المحافظة على خصوصيته الثقافية، فشكل المنهاج بذلك تصورا لمدخلات ومخرجات مادة التربية الإسلامية، كما حدد مواصفات المتعلم فيما يرتبط بالقيم، وأوجزها في ضرورة تحقيق أربعة صفات وهي أن يكون المتعلم:1- متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري. 2- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية. 3- ملما بقيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية. 4- متمسكا بالسلوك القويم المعتدل

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، يناير 2017. ص 04.

والمتسامح والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي."[1]. فكيف عملت مقررات التربية الإسلامية في سلك الثانوي تأهيلي على تمليك المتعلمين لهاته المواصفات؟ وما أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها في هذا الصدد؟

تسعى القيم التي حددها المنهاج كمواصفات المقررات لتمليكها للمتعلم ترجع في عمومها إلى ثلاثة أصول سماها فتحي حسن ملكاوي بالقيم العليا، وهي التوحيد والتزكية والعمران، إذ أن هذه القيم الثلاث بمثابة أصول تتفرع عنها سائر القيم، "إن القيم العليا الثلاث -التوحيد والتزكية والعمران- هي أساس كل القيم الفرعية الأخرى في مجالات الايمان والاعتقاد وتربية النفس وبناء الشخصية الانسانية ونظم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وفي علاقات المجتمع المسلم الداخلية والخارجية"[2].

أولا : التوحيد:

لقد أدرجت المقررات التعليمية لمادة التربية الإسلامية بسلك الثانوي التأهيلي جملة من الدروس التي تستهدف تثبيت قيمة التوحيد والقيم الإيمانية بجملة من الدروس، ومنها أساسا "التوحيد وأدلته، البعث والحساب، الجنة والنار، وعلم الله المطلق. في الجذع المشترك أما في مستوى الأولى باكالوريا فقررت لترسيخ هاته القيم كلا من الإيمان والغيب، والايمان والعلم، الإيمان والفلسفة. والإيمان وعمارة الأرض. اما في الثانية باكالوريا فتقرر من الدروس ما يلي التوحيد والحرية، الإلحاد بين الوهم والحقيقة، النظر والتفكر سبيل العلم والإيمان، القرآن الكريم منهج حياة"[3].

تسعى جل هاته الدروس التي ذكرت لتحقيق أهداف مرتبطة بتثبيت التوحيد وتزكية النفس بالمعرفة الصحيحة للعقيدة الإسلامية، وإدراك وجود الله ومعرفته بصفاته مع دفع شبهات الإلحاد، والحقيقة أن الدروس المقررة بغض النظر عن الملاحظات التي يمكن تسجيلها عن مضامين الكتب المدرسية، قد تضمنت ما يكفي من الدروس لتحقيق هاته الأهداف، إن لم نقل أن هناك مبالغة في عدد الدروس وتقاربا شديدا في مضامينها، مع تسجيل أن معظم التلاميذ بحكم انتسابهم لأسر متدينة تجد قيم التوحيد والإيمان مزروعة فيهم منذ نعومة أظفارهم، لذلك فإن الحاجة تقتضي مراجعة بسيطة لطرق عرض وتقديم هذه الدروس، فبدل أن

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الاسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي المغرب، يونيو 2016. ص 4.5.

[2] ملكاوي فتحي حسن، منظومة القيم العليا التوحيد والتزكية والعمران، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، ط1، 2013. ص13-14. بتصرف.

[3] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الاسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، المغرب، يونيو 2016. ص 21. 22. 23.

يقدم الدرس التوحيد كمادة علمية معزولة عن سياقاتها المعاصرة، يمكن عرض وثائقي يتحدث عن تجارب علماء ومفكرين وكيف انتقلوا من الإلحاد إلى التوحيد وما هي الأدلة التي قادتهم الى دائرة الإيمان، أو بعرض فلم يتحدث عن تعدد الآلهة ثم إخضاعه للمناقشة والمدارسة من قبل المتعلمين. فهكذا يمكن ربط المتعلم بالتوحيد وفي نفس الوقت يمنحه ذلك مزيدا من الانفتاح على الأخرين ويعزز في نفسه الانتساب لهذا الدين، وهي مقاصد كبرى تهدف المادة لتحقيقها

ثانيا: التزكية

تعتبر التزكية في الإسلام من المفاهيم المركزية التي استعملت للدلالة على معان متعددة وفي مجالات متنوعة "إن الإسلام استخدم مصطلح "التزكية" الجامع بمعنى تنمية خصائص الإنسان ووسائله المادية، لما في هذا المصطلح من بعد أخلاقي وإنساني ونفسي وديني، إن صح التعبير، ذلك أن التنمية ليست عملية مادية تتم ضمن الارتقاء بوسائل الإنسان وأشيائه، بعيدا عن تطوير قدراته والارتقاء بخصائصه وصفاته وإنسانيته وأخلاقه"[1]. ولتحقيق التزكية عند المتعلم نجد جملة من الدروس وعلى رأسها السور القرآنية المقررة -الكهف، يوسف، يس- وأيضا تلك الدروس التي ذكرناها كالتوحيد، فكل هاته الدروس وغيرها من مدخل الاقتداء تتعاون لتنمي في المتعلم قيم الصبر والإخلاص والثبات والعفة الحياء ... الخ.

إن هذه القيم المحققة لمقصد التزكية من أهم القيم التي تنسجم وحاجة المتعلم في السن الذي هو فيه مما يكسبها أهمية بالغة، فهي التي تقوم سلوكه وتعالج معظم الانحرافات التي تشيع في مثل هذا السن كالغش والعنف والتبرج والتحرش وغيرها، وهذا الأمر يفرض تطويرا في مناهج ووسائل تزكية المتعلمين وتمليكهم لهاته القيم، وفي هذا السياق أسجل ما يلي:

- القيم عموما والتزكية خصوصا، لا يمكن تمليكها للمتعلمين بدروس نظرية فقط، وإنما تحتاج إلى دروس تطبيقية، فبدل أن يكون الدرس نظريا لتمليك المتعلم قيمة التضامن مثلا، يستحسن إشراكه في عمل تضامني من خلال النوادي أو الجمعيات، وتنظيم حملة تضامن كالتي شاهدناها مع متضرري زلزال الحوز، هكذا يمكن للمتعلم أن يتذوق لذة هاته القيمة فيتملكها بشكل تام.

- القيم تصل إلى النفوس بشكل أفضل حين تقدم في قالب قصصي أو مشاهد حية، وقد قمت بتجربة في تمليك المتعلمين قيمة المبادرة والاحسان بشريط فيديو بدل درس نظري عادي، فوجدت أن أثر الفلم القصير كان أبلغ ووجد استحسانا في نفوس المتعلمين.

[1] عبيدة حسن عمر، من التنمية إلى التزكية: رؤية في الإصلاح، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر بيروت، 2008، ص61.

ثالثا: قيمة العمران

إن مقصد العمران باعتباره يشمل كل القيم التي توجه الإنسان الى بناء الحضارات. وتحقيق قيم التعارف والتعايش بين الشعوب وقيم الحرية والديمقراطية في المجتمعات، قد خصص له حيز لا بأس به في مقررات الثانوي تأهيلي خصوصا مقررات الأولى والثانية باكالوريا التي تضمنت دروسا مثل الكفاءة والاستحقاق، والأمانة والمسؤولية، والعفو والتسامح، التوسط والاعتدال في استغلال البيئة، الإسلام وبناء الحضارة الإسلامية ... وهذه الدروس تشكل أرضية خصبة للأستاذ ليناقش كل القيم التي من شأنها الإسهام في النهوض الحضاري، لكن مع ذلك تبقى المنظومة بعيدة عن تحقيق هذا الغرض الكبير وذلك راجع لعدة أسباب، منها:

1- تحجيم دور المدرسة في التأثير على المتعلمين، ووقوع معظمهم ضحايا لمواقع التواصل التي لا تكرس في أغلب الأحيان إلا الميوعة والخمول.

2- تحجيم دور التربية الإسلامية وذلك بتقليل ساعاتها، -الثانية باكالوريا يدرسونها ساعة في الأسبوع وهذا أقل من المتوسط بكثير- وأيضا تزهيد المتعلمين فيها بإضعاف معاملها مقارنة بمواد أخرى.

خاتمة

يمكن القول بأن مقرر التربية الإسلامية لسلك الثانوي تأهيلي يتضمن مادة علمية وافرة في مجال التربية على القيم، غير أن أداء هذه المادة يبقى محدودا جدا، لأسباب عدة، منها: حساسية الفئة المستهدفة، الانحصار في الدروس النظرية، وإكراهات الأعداد الكبيرة داخل الحجرة التي تفرض على الأستاذ صرف وقت مهم في ضبط الصف وتوفير الجو الملائم، ومن أجل تحقيق الأهداف الكبرى في التربية على القيم التي وردت في الوثائق الرسمية أقترح ما يلي:

1- تدعيم المؤسسات بقاعات وأجهزة للعرض،

2- عدم الاكتفاء في التربية على القيم بالدروس النظرية، ومحاولة تنويع الأساليب والتنسيق مع النوادي والجمعيات بما يخدم القيم.

3- الرفع من عدد ساعات التربية الاسلامية ومعاملها

4- أن التربية على القيم كبرى كالحرية والديمقراطية والوسطية والتعايش، يجب أن تستمر مع المتعلم حتى بعد الباكالوريا في أي مجال أو تخصص اختاره.

بيبليوغرافيا

- عبيدة حسن عمر، من التنمية إلى التزكية: رؤية في الإصلاح، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر بيروت، 2008.
- ملكاوي فتحي حسن: منظومة القيم العليا التوحيد والتزكية والعمران، المعهد العالمي للفكر.. ط1، الإسلامي، 2013م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير 17/1: التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، يناير 2017.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤيا الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الاسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، المغرب، يونيو 2016.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، القانون الإطار رقم 17-51، يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والحث العلمي، المغرب، 2019.

واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي وآثارها الإيجابية والسلبية من وجهة نظرهم.

☜ ناصر بن صالح بن عبد الله الإسماعيلي

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط

تقديم

نعيش اليوم عصر الثورة التكنولوجية الحديثة أو ما يعرف بثورة المعلومات والذي أصبح قطاع التكنولوجيات الحديثة في الإعلام والاتصال هو القطاع المسيطر في الألفية الثالثة عن طريق الحضور الشبه المطلق لتكنولوجيا الكمبيوتر والوسائط المتعددة، التي تعد لغة إعلامية حديثة تنتشر بسرعة وتقدم نوعا جديدا من الاتصال التفاعلي وهو الاتصال الالكتروني الذي أسس نحو ظهور مفهوم المجتمع الافتراضي [1] وتعتبر وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر انتشارا واستخداما على شبكة الانترنت من قبل عدد من الفئات، لما تتمتع به من سمات وخصائص جذابة تميزها عن المواقع الإلكترونية الأخرى، حيث أصبحت الخيار المفضل للجيل الجديد من شباب اليوم، لكونهم يعيشون انفتاحا معرفيا وثورة تكنولوجية هائلة في ظل عالم تقني ومجتمع افتراضي سيطر على اهتماماتهم وأخذ الكثير من أوقاتهم وفسح لهم المجال لإبداء آرائهم، ومن أشهر هذه المواقع فيسبوك وتويتر ويوتيوب[2]

إن الشباب هم أكثر فئات المجتمع استخداما لوسائل التواصل الاجتماعي، وهم يشكلون طاقات مهمة لأي مجتمع، لذا أدرك المختصون أهمية العناية بهم وفهم توجهاتهم وسلوكياتهم، ويشكل طلبة الدمج السمعي جزءا من هذه الفئة التي توسع استخدامها للإنترنت خاصة بعد فرض التعلم عن بُعد نتيجة انتشار (كوفيد19)، ويستدعي هذا الانتشار لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي إلى دراسات لفهم تصورات طلبة الدمج السمعي حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لذا جاءت هذه الدراسة

---

[1] عطلاوي، عمر، أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في الحصول على المعلومة الرياضية-الفايسبوك كنموذج- دراسة ميدانية لطلبة الإعلام والاتصال الرياضي بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، إعلام واتصال رياضي، الجزائر، 2017، ص1

[2] مشيرح، نجوى، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، رسالة ماجستير،جامعة محمد الصديق بن يحيى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2017، ص14

للوصول إلى معرفة واقع استخدام طلبة الدمج السمعي في شمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي وآثارها الإيجابية والسلبية من وجهة نظرهم.

1. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

-تحديد واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي؟

-بيان الآثار الإيجابية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدمج السمعي؟

-بيان الآثار السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدمج السمعي؟

2. حدود الدراسة: حدود الدراسة الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2023م، أما حدود الدراسة المكانية: مدرسة عبد الله بن زيد للتعليم الأساسي بشمال الشرقية بسلطنة عمان، أما حدود الدراسة البشرية: طلبة الدمج السمعي في شمال الشرقية بسلطنة عمان.

3. مشكلة الدراسة:

أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي حاضرة بقوة في حياتنا وفي حياة أبنائنا، وبوجودها يضعف دور الرقيب، ولذا ظهرت العديد من الدراسات التي تشير إلى التأثير السلبي على منظومة القيم أو التحصيل الدراسي للطلبة، وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الأفراد تتشكل فيها قيمهم التي تؤثر بدورها في هويتهم الشخصية والاجتماعية. وتعتبر مواقع التواصل الاجتماعي أهم وسائل الاتصال انتشارا في حياة الطفل بعد التلفزيون، بحيث أن هذه الوسائل لها قدرة فائقة على جذب الأطفال، لما تقدمه لهم من برامج ومضامين مختلفة عبر اليوتيوب وغيره، والذي أصبح يلعب دورا بارزا في حياة الطفل، وأصبح يحل محل التلفزيون والذي من خلاله تنشر مقاطع فيديو تسمح للطفل بأن يحملها ويشاهدها وقت ما شاء ذلك، ومنه، فالطفل يتعرض لمثل هذه المواقع عبر الشبكات الاجتماعية لساعات عديدة. [1]

وقد بينت دراسة (سالم وآخرون، 2020) أن من أهم أهداف استخدام شبكات التواصل الاجتماعي: قضاء وقت الفراغ، ومتابعة الأحداث والحصول على المعلومات، والتعلم، وتعد شبكة انستجرام أعلى الشبكات من حيث الاستخدام، وأكثر القيم تأثرا باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي

[1] أوذيني مريم، دور مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين ثقافة الطفل، رسالة ماجستير، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر، 2020، ص21

كانت القيم التعليمية والمعرفية ثم قيم التكافل والتضامن، يليها قيمة التطلع لتحقيق الطموحات، وكانت أقل القيم هي قيمة المحافظة على الهوية والشخصية، كما عزز استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من استخدام حروف اللغة العربية في الكتابة والتواصل في شبكات التواصل الاجتماعي، كما عززت من الولاء للوطن والانتماء له. [1]

وعلى ضوء ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى طرح إشكالية واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي وآثارها الإيجابية والسلبية، وعليه يتمثل السؤال المحوري للدراسة: ما واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي وما آثارها الإيجابية والسلبية من وجهة نظرهم؟

4. أسئلة الدراسة: تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم؟

2- ما الآثار الإيجابية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدمج السمعي؟

3- ما الآثار السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدمج السمعي؟

5. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها ستحدد واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي حيث ستحدد عدد الساعات التي يقضيها طلبة الدمج السمعي في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي، وما هي أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداما؟ وما هو الهدف الأساس من تصفح وسائل التواصل الاجتماعي؟ كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الفئة المستهدفة بالدراسة وهي طلبة الدمج السمعي، الذين يشكلون جزءا مهما من المجتمع المدرسي بسلطنة عمان، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات التي تناولت هذه الفئة، كما أنها ستحدد أبرز إيجابيات وسلبيات وسائل التواصل الاجتماعي، وقد تساعد المختصين في رفع العائد الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي والحد من مخاطر استخدامها، وقد تساعد الباحثين في هذا المجال لإضافة بحوث أخرى ذات علاقة بالموضوع

[1] سالم، ناهد محمد بسيوني، الشوربجي، سحر، بوعزة، عبد المجيد، تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في القيم والهوية الاجتهلية لدى طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد(11) العدد(٢)، أغسطس 2020، ص112.

6. التعريفات الإجرائية:

-طلبة الدمج السمعي: يعرف الباحث إجرائيا هذه الفئة بأنهم الطلبة الذين فقدوا السمع كليا أو جزئيا حسب التشخيص الطبي والتحق بالبرنامج التعليمي الخاص بضعيفي السمع.

-وسائل التواصل الاجتماعي: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: منظومة من الشبكات الالكترونية تسمح للمشترك فيها بإنشاء صفحة خاصة به وتبادل المحتوى مع العالم من حوله.

7. منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميا وكيفيا، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة". (رشيد زرواتي، ص86، 2007)[1] حيث استخدم الباحث هذا المنهج للوصول لهدف الدراسة وهو تحديد واقع استخدام طلبة الدمج السمعي بسلطنة عمان لوسائل التواصل الاجتماعي وتحديد آثارها الإيجابية والسلبية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

8. مجتمع البحث وعينته:

-يضم مجتمع الدراسة (24) طالبا من طلبة الدمج السمعي بمدرسة عبد الله بن زيد للتعليم الأساسي بشمال الشرقية من سلطنة عمان للعام الدراسي 2024/2023م.

-عينة البحث: بلغت عينة الدراسة (12) طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية وهم يشكلون ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة.

9. أدوات البحث وإجراءاته:

استخدم الباحث المقابلة كأداة للدراسة كونها تحقق الهدف من الدراسة وهو الوصول إلى معرفة واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لطلبة الدمج السمعي بسلطنة عمان وآثارها الإيجابية والسلبية، وللتحقق من ضبط المقابلة ودقة أسئلتها فقد أعد الباحث استبانة تتكون من ثلاثة أسئلة الأول يحدد واقع استخدام طلبة الدمج السمعي لوسائل التواصل الاجتماعي، ويتضمن ثلاثة أسئلة فرعية أحدها عن الوقت المستغرق في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي والثاني لتحديد أكثر مواقع التواصل الاجتماعي تصفحا والثالث حول الهدف الأساس لتصفح وسائل التواصل الاجتماعي من قبل طلبة الدمج السمعي،

---

[1] رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2015.

ويحدد السؤال الثالث والرابع الآثار الإيجابية والسلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي حسبما يراه طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية.

1. الإطار النظري:

1.1 وسائل التواصل الاجتماعي:

تعددت تعريفات مواقع التواصل الاجتماعي ومن هذه التعريفات تعريف محمد المنصور بأنها: شبكة مواقع فعالة جدا في تسهيل الحياة الاجتماعية بين مجموعة من المعارف والأصدقاء، كما تمكن الأصدقاء القدامى من الاتصال ببعضهم البعض، وتمكنهم من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور والمعلومات وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقات الاجتماعية". (خالد سليم، 2013، ص50)[1] أما مركز الدراسات الاستراتيجية في جامعة الملك عبد العزيز فيعرفها بأنها: وسيلة الكترونية حديثة للتواصل الاجتماعي، إذ إنها تكون بنية اجتماعية افتراضية تجمع بين الأشخاص أو المنظمات تتمثل في نقاط التقاء متصلة بنوع محدد من الروابط الاجتماعية، إذ يجمع المشاركون فيها صداقة أو قرابة أو مصالح مشتركة، أو توافق في الهواية أو الفكر أو رغبة في التبادل المادي أو المعرفي. (حسين محمود هتيمي، 2015 ،ص ص83_84)[2]، ولقد تميزت مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي الرقمية بقوة التأثير وذلك لأنها جمعت كل وسائل الاتصال التقليدية: المقروءة والمسموعة والمرئية في الرسائل التي تقدمها[3] ومما لا شك فيه أن توسع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في السنوات الأخيرة وخاصة استخدام الأطفال لها وتأثرهم بما يعرض من مضامين رفع من المتطلبات الضرورية للأسرة والمدرسة في ضبط العملية التفاعلية بين الأطفال في المجتمعات وأحد مصادر العادات والتقاليد والقيم والآداب العامة والتي يتم من خلالها تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي[4]

2.1 أشهر مواقع التواصل الاجتماعي:

- الواتساب: هو برنامج تطبيقي عملي سهل، يحتاج لهاتف ذكي ورقم هاتف واتصال بخدمة الأنترنت كي يعمل. وهو يتيح للمستخدم التواصل مع قائمة الأسماء الموجودة على هاتفه، ولديه مميزات عديدة

---

[1] خالد سليم، ثقافة مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي والمجتمعات المحلية، دار المتنبي للنشر، قطر، 2015.

[2] حسين محمود هتيمي، العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2015.

[3] عبد الكريم علي الدبيسي، زهير ياسين الطاهات، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 40، العدد 1، 2013، ص74

[4] مريم، أوذيني، دور مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين ثقافة الطفل، دراسة ميدانية على بعض الأسر بمدينة قالمة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8ماي 1945 كلية العلوم الإنسانية، قالمة، الجزائر، ص1

منها: إرسال رسائل نصية، إرسال مقطع صوتي، إرسال صورة مباشرة، مقاطع فيديو، إنه امتداد لخدمات كثيرة داخل الهاتف النقال وهو أكثر وسائل الاتصال انتشارا حتى اليوم، إذ يسمح للفرد بالبقاء على اتصال وتواصل مع العائلة والأصدقاء داخل وخارج البلد وبتكلفة مادية زهيدة نسبة إلى تكلفة الاتصالات المحلية والدولية العادية[1].

- الفيس بوك: يعد من أشهر مواقع التواصل الاجتماعي وأهمها لما له من تأثير كبير على مستوى العالم. و هو موقع للتواصل الاجتماعي أطلق في الرابع من فبراير 2004م، موقع يعمل على عمل صفحة ومشاركة الأصدقاء الملفات مثل الصور الشخصية ومقاطع الفيديو والتعليق عليها كما يمكن من خلالها تكوين علاقات بصورة سهلة وسريعة، حيث يشمل على خصائص عديدة مثل خاصية عمل المجموعات بحسب الاهتمامات والميول أو مجال العمل، وخاصية نشر الصور في ألبومات ليسهل تجميعها وتحديد الأصدقاء الموجودين فيها هذا الألبوم أو الصورة المحددة، وخاصية تحميل مقاطع الفيديو ومشاركتها أو إرسالها بشكل مباشر، وبه خاصية للإخبار والإشعار بالمناسبات والاحتفالات ومكانها ووقت حدوثها ودعوتهم لها، ومن الخواص الأخرى أيضا للفيس بوك هي خاصية الإعلانات التي تمكن من الإعلان للمنتجات والبحث عنها في آن واحد. [2]

- منصة اكس (شبكة تويتر: Twitter): هو موقع شبكات اجتماعية يقدم خدمة التدوين المصغر، التي تسمح لمستخدميه بإرسال تحديثات (Tweets)

عن حالتهم بحد أقصى 170 حرفا للرسالة الواحدة، وذلك مباشرة عبر موقع "تويتر"، أو عن طريق إرسال رسالة نصية قصيرة (sms) أو برامج المحادثة الفورية، صغر التدوينات جعل الخدمة عملية للغاية للأخبار العاجلة التي تتميز بأنها تتصدر الموقع فور حدوثها مع تسجيل عدد كبير من الإعلاميين في هذا الموقع، أصبح له أهمية إخبارية متزايدة، خاصة للباحثين عن آخر التطورات في تغطية حدث معين. (رضوان بلخري، 2014، ص51)[3].

3.1 طلبة الدمج السمعي:

الإعاقة السمعية: هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع فهو يشمل كل من الصم وضعاف السمع وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في

---

[1] البيطار، سونيا سليم، أثر استخدام تطبيق الواتساب على العلاقات الاجتماعية: نموذج مدينة طرابلس – لبنان، الملتقى الدولي المحكم: الخصوصية في مجتمع المعلوماتية، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس ، يوليو، 2019، ص 107-138

[2] جيفري رورز، الجمهور التسويق في العالم الرقمي (مترجم)، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، ص195

[3] رضوان بلخري (2014) مدخل إلى الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم. (أحمد اللقاني، (1999)[1].

4.1 الخصائص التربوية لطلبة الدمج السمعي:

من الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وبخاصة في مجالات القراءة، والكتابة، والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتمادا أساسيا على النمو اللغوي، ويرى قنديل(1995) أن القدرات العقلية للمعوق سمعيا تتأثر سلبيا نتيجة اصابته بالإعاقة، وذلك بسبب نقص المثيرات الحسية في البيئة، مما يترتب عليه قصورا في مدركاته، ومحدودية في مجاله المعرفي، بل أحيانا تأخرا في نموه العقلي مقارنة بأقرانه من العاديين. [2]هذا وتجدر الإشارة إلى أن درجة الإعاقة السمعية تلعب دورا هاما في التحصيل المدرسي فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية قلت فرص المعوق سمعيا للاستفادة من البرامج التربوية، وهذا مع العلم بأن التحصيل الأكاديمي يتأثر بمتغيرات أخرى غير شدة الإعاقة السمعية مثل: القدرات العقلية والشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدين والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والوضع السمعي للوالدين.(Algozzine & Ysseldyke,1990) [3]

2. نتائج الدراسة:

ينص السؤال الأول على ما الواقع الفعلي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الدمج السمعي بشمال الشرقية في سلطنة عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم طرح ثلاثة أسئلة فرعية

1- ما الوقت الذي تستغرقه في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للفترة التي يقضيها أفراد عينة الدراسة في استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي

---

[1] اللقاني، أحمد الحسين والقريشي، أمير، مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ، الطبعة الأولى، عالم الكتب، مصر، 1999.

[2] دريدي، مؤمن محمد "محمد جميل"، فاعلية الدمج بين استراتيجيتي تحميل المهمة والدراما في تحصيل طلبة الصف السادس في العموم من ذوي الإعاقة السمعية على اتجاهاتهم نحو العلوم، رسالة ماجستير، القدس، فلسطين، 2015، ص37

[3] Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. Introduction to special education. boston :houghton mifflin, 1990.

الجدول رقم (1) الوقت الذي يستغرقه الطلبة في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي

الوقت	أقل عن ساعة	ساعة	ساعتان	ثلاث ساعات وأكثر	المجموع
التكرار	4	4	3	1	12
النسبة	%33.33	%33.33	%25	%0.083	%100

يظهر من الجدول(1) أن 66% يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي ساعة أو أقل وهي فترة مقبولة بينما لا يتجاوز من يستخدم وسائل التواصل ثلاث ساعات وأكثر نسبة 0.083% .

2- ما أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخداما؟

للإجابة على هذا الجزء تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأكثر وسائل الاتصال استخداما من قبل أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (2) أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخداما للطلبة

الموقع	واتساب	تويتر (X)	يوتيوب	المجموع
التكرار	10	1	1	12
النسبة	%83	%0.083	%0.083	%100

يظهر من الجدول(2) أن 83% من الطلبة يستخدمون الواتساب كأعلى نسبة استخدام، بعدها اليوتيوب وتويتر(X)، ولا يوجد من العينة من اختار تطبيقات أخرى.

3- ما الهدف الأساس من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي؟

للإجابة على هذا الجزء تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية للهدف الأساسي من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم(3) يوضح الهدف الأساس لاستخدام الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي

الهدف	متابعة الأخبار	التعليم	التعرف على الأصدقاء	التواصل مع الآخرين	التسلية	المجموع
التكرار	1	7	1	2	1	12
النسبة	%0.083	%58	%0.083	%16	%0.083	%100

يظهر من الجدول (3) أن التعليم هو الهدف الأساس من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة 58% بعدها التواصل مع الآخرين بنسبة 16%.

السؤال الثاني: ما إيجابيات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدمج السمعي؟

جاءت إجابة الطلبة على هذا السؤال الحر كالتالي:

-التعليم واكتساب المهارات وتطويرها وترقية المعلومات والمعارف، وتأدية الواجبات المدرسية، وحل الأسئلة المتبادرة في الذهن حول الموضوعات المختلفة.

-التواصل مع الآخرين (الأسرة والأهل والأصدقاء والأقران والزملاء).

-تقوية العلاقات الاجتماعية، وتوسيع دائرتها.

-تبادل الأفكار والآراء حول المواضيع الشائعة.

-متابعة الأخبار العالمية والمحلية والاطلاع على الرأي العام حول القضايا المستجدة.

-تعين على نشر الإعلانات والترويج للشركات،

-التوعية بما يدور حولنا، والتعرف على ما يحدث في العالم.

-تكوين الهوايات وتنميتها.

-اختصار الجهد والوقت.

-متابعة المواضيع المفيدة الدينية والصحية والأسرية.

-نشر المشاريع الشبابية والتعريف بها.

-التسلية والترفيه.

-التعبير عن الذات.

-تجنب الاكتئاب.

السؤال الثالث: ما سلبيات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدمج السمعي؟

جاءت إجابة الطلبة على هذا السؤال الحر كالتالي:

-إضاعة الوقت.

-مخاطر الانتحال، واختراق الخصوصية.

-تؤثر على العلاقات الأسرية وتشغل عن زيارة الأهل والأقرباء.

-توتر العلاقات بين الأفراد.

-تفرق الأسرة وتراجع وقت تجمعهم مع بعضهم البعض، لانشغالهم بالعالم الافتراضي.

-الانشغال عن الواجبات الأسرية.
-أصبحت الحياة الإلكترونية أكثر من الواقعية.
-العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة.
-مخالفة العادات والتقاليد، وتقليد المشاهير في أخلاق منافية للقيم.
-تدني التحصيل الدراسي.
-دخول مواقع غير لائقة.
-الإدمان وانتشار الأمراض النفسية كالشعور بالاكتئاب والإحباط.
-نشر الشائعات.
-التنمر والابتزاز، واحتقار الآخر وازدرائه.
-التأثير على الصحة العقلية وتشتيت الانتباه.
-الآثار الصحية الجسدية كنقص النظر، وآلام الرقبة.
-تأخير النوم، وتقليل ساعاته.
-صناعة وجهات نظر غير واقعية عن حياة الآخرين.

4. مناقشة النتائج والتوصيات:

تبين نتائج الدراسة أن الواقع الفعلي لاستخدام طلبة الدمج السمعي لوسائل التواصل الاجتماعي من حيث الوقت مقبول نسبيا كون 66% يستخدمونها ساعة أو أقل وهي بخلاف دراسة (مهرية، 2022) [1] والتي بينت أن 9% فقط يقضون ساعة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، أما أكثر البرامج استخداما فهو الواتساب وهي تختلف عن دراسة (الكندي والرشيدي، 2016)[2] التي حددت اليوتيوب كأكثر البرامج استخداما.أما الهدف الأساس من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي فكانت الغايات التعليمية بنسبة(58%) وهي تخالف دراسة (أبو لطيفة، 2020)[3] والتي أشارت أن التسلية والترفيه كانتا الهدف الأساس، وهذا يدفع لتعزيز هذا التوجه، أما بالنسبة لإيجابيات وسائل التواصل

---

[1] مهرية خليدة، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على العلاقات الأسرية دراسة ميدانية على عينة من طلبة المركز الجامعي تمنراست، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد (06)عدد 01، 2022.

[2] الكندي، عبد الله بن خميس، والرشيدي، هلال بن علي، استخدامات طلبة جامعة السلطان قابوس لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والإشباعات المتحققة: دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، المجلد (13)، العدد (1)، 2016.

[3] أبو لطيفة، لؤي حسن، تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طالب كلية العلوم والآداب بالمخاة، جامعة الباحة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (11)، العدد (32) كانون أول، 2020م.

الاجتماعي فكانت تتوافق مع دراسة (سعيدي وضيف، 2015)[1] والتي أكدت أن المشاركة مع الآخر من أبرز إيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي، كما تتفق ودراسة(كاتب ودنيا،2016)[2] التي أكدت على أن متابعة الأخبار من أبرز إيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي. أما بالنسبة للسلبيات الناتجة من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي فهدر الوقت والتأثير على العلاقات الأسرية سلبا ودخول مواقع غير لائقة وهي تتفق ودراسة (كتانة، 2015)[3]

5. التوصيات:

-تنبيه الطلبة وتوعيتهم لتنظيم الوقت في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي حتى لا يدمنوا عليها.

-ضرورة توجيه الجهات التربوية لتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي لخدمة العملية التعليمية والتواصل مع الطلبة.

-الانتباه من مصداقية المعلومات المتوفرة على مواقع التواصل الاجتماعي.

-إجراء دراسات حول استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي على فئات عمرية أخرى.

-تعزيز إيجابيات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والحذر من سلبياتها.

---

[1] حنان سعيدي و عائشة ضيف، استخدام مواقع التواصل الاجتماعي و أثره على القيم لدى الطالب الجامعي " موقع الفايس بوك نموذجا"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 2015.

[2] فارس كاتب و عقون دنيا(2016) أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على سلوك الشباب الجزائري، دراسة وصفية مسحية على عينة من شباب أم البواقي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي.

[3] كتانه، دعاء عمر محمد (2015) وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على الأسرة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

بيبليوغرافيا

- أبو لطيفة، لؤي حسن، تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طالب كلية العلوم والآداب بالمخواة، جامعة الباحة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (11)، العدد (32)، كانون أول 2020م.
- أوذيني، مريم، دور مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين ثقافة الطفل، رسالة ماجستير، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.
- البيطار، سونيا سليم، أثر استخدام تطبيق الواتساب على العلاقات الاجتماعية: نموذج مدينة طرابلس – لبنان، الملتقى الدولي المحكم: الخصوصية في مجتمع المعلوماتية، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس، يوليو، 2019.
- جيفري، رورز، الجمهور التسويق في العالم الرقمي (مترجم)، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017.
- حنان سعيدي وعائشة ضيف، استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على القيم لدى الطالب الجامعي "موقع الفايس بوك نموذجا"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 2015.
- خالد، سليم، ثقافة مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي والمجتمعات المحلية، دار المتنبي للنشر، قطر، 2013.
- الدبيسي عبد الكريم، علي والطاهات، زهير ياسين، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 40، العدد 1، 2013.
- دريدي، مؤمن محمد "محمد جميل"، فاعلية الدمج بين استراتيجيتي تحميل المهمة والدراما في تحصيل طلبة الصف السادس في العموم من ذوي الإعاقة السمعية على اتجاهاتهم نحو العلوم، رسالة ماجستير، القدس، فلسطين، 2015.
- رضوان، بلخري، مدخل إلى الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.
- زرواتي، رشيد، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2017.
- سالم، ناهد محمد بسيوني، والشوربجي، سحر، وبوعزة، عبد المجيد، تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في القيم والهوية الاجتماعية لدى طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد(11) العدد(٢)، أغسطس 2020.

- فارس، كاتب وعقون، دنيا، أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على سلوك الشباب الجزائري، دراسة وصفية مسحية على عينة من شباب أم البواقي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، 2016.
- كتانة، دعاء عمر محمد، وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على الأسرة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين، 2015.
- الكندي، عبد الله بن خميس، والرشيدي، هلال بن علي، استخدامات طلبة جامعة السلطان قابوس لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والإشباعات المتحققة: دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، المجلد (13)، العدد (1)، 2016.
- اللقاني، أحمد الحسين والقريشي، أمير، مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ، الطبعة الأولى، عالم الكتب، مصر، 1999.
- مريم، أوذيني، دور مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين ثقافة الطفل، دراسة ميدانية على بعض الأسر بمدينة قالمة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8ماي 1945 كلية العلوم الإنسانية، قالمة، الجزائر.
- مشيرح، نجوى، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، رسالة ماجستير، جامعة محمد الصديق بن يحي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2017.
- مهرية خليدة، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على العلاقات الأسرية دراسة ميدانية على عينة من طلبة المركز الجامعي تمنراست، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد (06)، عدد (01)، 2022.
- هتيمي، حسين محمود، العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- **Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B, Introduction to special education. boston : houghton mifflin.**

La traduction au service de la communication interculturelle

☞ **Abdellatif KHRISSI**

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès

1. Introduction

«La traduction depuis toujours tient une place majeure comme moyen de contact entre cultures. La communication y consiste à faire passer un énoncé d'une langue dans une autre[1] »

Traduire un texte ne consiste pas seulement à transposer des signes linguistiques d'une langue dans une autre. Car le texte n'est pas exclusivement une boite de sons de lettres et de mots, il est une pensée, une culture, un mode de vie et une idéologie. En effet, traduire ce texte c'est faire passer des aspects culturels de l'écrivain dans une autre langue-culture. De cette façon, la traduction joue un rôle fécondateur dans la communication interculturelle. Elle est, à dire vrai, un radeau entre les langues et les cultures. Sans cette opération les différents modes de pensée se buttent sur de véritables difficultés à se rencontrer et à se communiquer et s'enrichir. «Si la traduction est communication interculturelle, elle communique des contenus d'information, elle communique des spécificités culturelles, c'est-à-dire ce qui caractérise l'Autre et pas le Même[2] ». Le traduire est donc un espace d'échange entre le moi et l'autre, il contribue à la circulation des textes dans le monde. Grâce à la traduction les modes de pensées s'enrichissent et les textes peuvent amener des vies multiples dans des zones culturelles diverses.

Toutefois, Le concept de traduction fait problème parce qu'il touche toutes les disciplines des sciences humaines et des sciences exactes. Il est, de plus réservé, en grande partie, aux êtres humains surtout après la défaite des technologies les plus développées à

[1] Meshonnic Henri, poétique du traduire, verdier, paris, 1999, p. 14

[2] Cordonnier, J.-L, Aspects culturels de la traduction, université de france comité, 2017, p.9.

ce niveau. Un être humain ne peut être traduit que par un être humain de sa race. L'homme n'écrit que ce que produit son intelligence la plus profonde, et il lui arrive, parfois, d'être incapable d'extérioriser ce qu'il intériorise ou la langue ne lui fournit pas les moyens les plus convenables et les plus susceptibles à exprimer ce qu'il veut dire. Pour cette raison, le traducteur doit être prudent afin de ne pas falsifier le contenu du texte original, cela risque de semer la zizanie entre des personnes et même des cultures différentes. Cependant, une bonne traduction d'une telle pensée pourrait être capable de semer l'amour entre des différences.

Alors comment la traduction peut-elle être au service de la communication interculturelle ? Et comment crée-t-elle un espace d'échange, d'enrichissement et d'intercompréhension entre les cultures ?

2. De la traduction à l'interculturel

Depuis le brouillement des langues et la catastrophe de la tour de Babel considéré comme une figure emblématique de la profusion des langues, l'homme exprimait son besoin intarissable de la traduction pour pouvoir coexister avec les autres, les comprendre et être compris.

La communication avec les autres langues et les autres cultures repose principalement sur la traduction. Cette opération qui consiste à transposer un texte ou une pensée d'une langue à une autre peut rapprocher les cultures et les civilisations d'une manière incroyable, à cet égard George Mounin affirme dans un chapitre intitulé «La traduction comme contact de langues» de son ouvrage Problèmes théorique de la traduction: «le traducteur est bien, sans contestation, le lieu d'un contact de deux ou plusieurs langues[1] » cette opération constitue alors un pont entre les différents modes de pensée,

[1] Mounin Georges, problèmes théoriques de la traduction, gallimard, paris, 1963, p.4

et engage une interaction entre des cultures diverses. Elle est, par conséquent, capable d': «établir un rapport dialogique entre langue étrangère et langue propre [1] ».

La quintessence de la traduction se manifeste dans sa capacité de réunir ce qu'est séparé, dans cette optique, elle est synonyme de transport qui conteste les distances tracées entre les pensées et les cultures. Elle vise par conséquent à « abolir les différences linguistiques et culturelles [2] »cette affirmation montre à quel point la traduction est capable d'affiner les rapports entre un écrivain qui transmet un texte à un récepteur qui le reçoit par le biais du traduire.

L'art de la traduction est considéré comme l'un des mécanismes les plus aptes de franchir cette fermeture. Il casse les limites dressées autour de la culture de l'écrivain et aussi celles qui environnent celle du traducteur. La pensée elle-même aspire à cette ouverture car elle exprime sa volonté de quitter sa langue maternelle et sa culture propre. Elle désire à être plantée dans un autre milieu qui lui promet une autre vie assez nouvelle et fructueuse. Ainsi, le philosophe et poète allemand Goethe exprime sa joie en apprenant la traduction de son poème Emblème dans une autre langue-culture.

La question de la traduction reste malgré les recherches qui en abordent très complexe. Elle envisageait, depuis très longtemps et jusqu'au temps d'alors, des problématiques qui déclenchent des discussions interminables car elle touche l'esprit mystérieux de la race humaine. Autrement-dit on ne traduit que ce que produit l'intelligence humaine impénétrable et labyrinthique.

Les nouvelles technologies et l'intelligence artificielle tentent de satisfaire le besoin intarissable qu'a l'homme de la traduction mais les résultats restent timides. Le sens est dans la plupart de temps inextinguible car il émane du tréfonds de la quintessence humaine.

---

[1] Berman, Antoine, L'épreuve de l'étranger, culture et traduction dans l'allemagne romantique, gallimard, paris, 1984, p. 23

[2] Ibid, p. 152

Toute production littéraire, religieuse ou artistique est douée sans doute d'un sens. La traduction se concentre principalement sur le sens mais la forme compte également et la forme peut avoir une portée idéologique et culturelle à l'exemple des pièces classiques écrites en vers et reflétant un âge de régularité et les formes de la poésie libre qui atteste de cet engouement de la liberté rêvé par l'homme moderne. La forme contribue à la construction du sens surtout en poésie. Là, le traducteur se trouve obligé de marier entre le sens et la forme. A cet égard notamment, Paul Ricœur confirme que : « La poésie offrait en effet la difficulté majeure de l'union inséparable du sens et de la sonorité, du signifié et du signifiant[1] ».

Il rajoute dans la même perspective: «le poète seul peut traduire le poète[2] ». La tâche de traducteur consiste alors à interpréter voire comprendre l'œuvre avant toute tentative de sa traduction et pour parler comme Steiner dans son ouvrage Après Babel, une poétique du dire et de la traduction «Comprendre, c'est traduire[3] ». Cela invite à repenser la traduction dans sa relation avec la compréhension et l'interprétation. Certes, le texte à traduire doit être soumise à une interprétation profonde et abyssale afin d'assimiler le vouloir dire de son producteur.

Savoir traduire est pour Danica Selescovitch et Marianne Lederer: «discerner les mots et les sonorités qui font délibérément partie de vouloir dire du locuteur[4] ». Le texte est un ensemble de signes linguistiques, culturels et rythmiques qu'il faut interpréter avant de traduire car « l'interprétation est un effort conscient de compréhension pour le traducteur engagé dans la phase d'appréhension du sens[5] » Les deux auteurs du livre Interpréter pour Traduire insistent sur la phase interprétative avant de commencer

---

[1] Ricoeur, Paul, Sur la traduction, bayard, paris, 2004, p. 8.

[2] Ibid, P.68.

[3] Steiner, Georges, Après Babel, Une poétique du dire et de la traduction, albin michel, france, 1998, p.3.

[4] Seleskovitch, Danica- Lederer, Marianne, interpréter pour traduire, didier-erudition, paris, 1997, p.306.

[5] Ibid, P.22.

la traduction. Pour eux, c'est une étape inéluctable pour assimiler le vouloir dire et le message transmis par l'auteur du texte.

La notion de l'interculturel se manifeste sous plusieurs images et réalités qui touchent les différents côtés de cette interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes. Généralement, toute communication est forcément culturelle car les êtres humains impliqués dans des situations de communication données ne peuvent jamais se détacher de leurs cultures et de leurs identités. Les appartenances sont multiples et s'entrelacent le plus souvent, c'est la raison pour laquelle, chaque traducteur devrait être doué d'une intelligence culturelle qui lui permet de comprendre le différent sans tomber dans le piège des malentendus et des contre-sens qui amènent, sans aucun doute, aux crises culturelles car « les textes à leur tour font partie d'ensembles culturels à travers lesquels s'expriment des visions du monde différentes[1] »

Le principe fondamental de la communication interculturelle est le respect des autres et leur reconnaissance, respect de leurs manières de parler, leurs traditions et leurs religions car l'admiration est la reconnaissance la plus étonnée de l'altérité. Par conséquent traduire l'autre, c'est l'aimer, l'accepter et lui présenter une hospitalité. Hospitalité langagière avant qu'elle soit culturelle. C'est également le plaisir d'habiter la langue de l'autre.

3.La Traduction est la langue du monde

«La traduction est la langue des langues, une langue au moyen de laquelle toutes les langues peuvent se parler»(Thiong'o 2009 : 96)

Lors de la catastrophe de Bebel, Dieu avait brouillé les langues et donné à chaque groupe humain une langue différente des autres selon la partie de la terre qu'il habitera. Il avait donné, notamment, la langue arabe à Yaaroub puisqu'il s'installera à la Mecque. De cette façon, les différents peuples sur terre rencontrèrent une sérieuse difficulté à se communiquer et à s'entendre. Dès lors, l'interculturel devient presque impossible étant

[1]Ricoeur, Paul, Sur la traduction, bayard, paris, 2004, p. 68.

donné que la langue et la culture font un tout inextricable. Plus profondément, ceux qui participent à la construction de la tour de Babel ne purent jamais accomplir leur tâche sans avoir un code commun qui assure leur intercompréhension. De ce fait, la traduction devint un tremplin pour que les fils d'Adam puissent se réunir encore une fois. C'est la traduction qui a pu pallier leurs failles communicationnelles.

La traduction joue alors un rôle fondamental dans le rapprochement et la communication des cultures du monde. Il s'agit d'un processus qui aspire à créer un espace de consentement entre les différents modes de pensées des groupes humains Elle est un moyen efficace et à même à instaurer des solutions pratiques pour les peuples qui souffrent d'une large distanciation sur plusieurs plans comme celui des traditions, des croyances, des convictions et des idéologies.

La volonté divine voulait que les hommes sur terre se trouvent différents au niveau de leur race, de leur appartenance de leur langue et de leur culture. Dieu dit à cet égard «Humains, Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle. Si Nous avons fait de vous des peuples et des tribus, c'est en vue de votre connaissance mutuelle[1] » .De cette différence entre les groupes humains et du besoin à la communication naquit la traduction qui s'est imposée en tant qu'outil indispensable dans la transposition des connaissances d'une société à l'autre. Pour cette raison, les grands livres religieux, philosophiques et littéraires ont été traduits. Par conséquent, tous les types du savoir se sont partagés par toute l'humanité. La traduction est une trahison, mais une trahison créative et génératrice. Traduire c'est alors créer un espace de rencontre et de communication entre des peuples séparés. C'est une communication tant humaine qu'interculturelle.

Traduire un texte n'est pas forcément le transposer dans une autre langue mais lui donner existence et vie dans un autre milieu linguistique et culturel. Cette idée vient d'être renforcée par le propos du penseur et philosophe marocain Abdessalam ben Abdelali qui proclame que : « la traduction insuffle la vie aux textes et les transmet d'une

[1] Berque, Jaques, Le coran, Essai de traduction, albin michel, paris, 2002, p.561.

culture à une autre [1] ». Le grand philosophe Allemand Goethe a également exprimé son étonnement envers cette revivification en commentant la traduction de son poème Emblème, il est cité par Antoine Berman dans les termes suivants : «le poète a cueilli des fleurs des champs et les a rapportées chez lui. Privées de leur sol maternel, elles commencent à se faner. Il les met alors de l'eau fraîche, et voici qu'elles s'épanouissent de nouveau : Ainsi en fut-il lorsque j'entendis, merveilleux, mon chant dans la langue étrangère[2] ». La traduction permet alors aux textes de vivre une autre vie dans une culture qui lui a été étrangère. Grâce à cet art un grand nombre de livres ont pu éviter la mort et continuent de survivre.

Conclusion

A la lumière de tout ce qui précède, il s'avère évident que la traduction reste une véritable passerelle entre les différentes cultures. Elle joue un rôle fécondateur dans la communication interculturelle. Ainsi, la traduction peut devenir une création ou co-création grâce à sa capacité d'insuffler la vie aux textes en les transmettant d'une culture à une autre. Il s'agit de la métempsychose où l'âme du texte originale peut se manifester dans nombreuses versions de ses traductions.

De coup, La traduction est avant tout une activité interculturelle car traduire l'autre c'est l'accepter et le reconnaître abstraction faite de sa différence «Plus je connaîtrai l'Autre dans ses textes, plus il me connaîtra dans mes textes, mieux nous nous comprendrons[3] » L'histoire nous a offert une panoplie de livres et de textes qui sont restés infranchissables pour les lecteurs étrangers, cependant la traduction les rend accessibles parce qu'elle consiste à expliquer et interpréter le texte avant qu'elle le transpose dans

[1] Benabdelali, Abdessalam, De la traduction, les travaux complets, dar toubkal, dar toubkal, 1984, p. 109.

[2] Berman, Antoine, l'épreuve de l'étranger, culture et traduction dans l'allemagne romantique, gallimard, paris, 1984, P. 109.

[3] Cordonnier, J.-L, Aspects culturels de la traduction, université de france comité, 2017, p. 18.

un autre univers linguistico-culturel nouveau, cela rejoint le propos de Henri Meschonnic qui affirme: «Il faut bien comprendre avant de traduire [1] ».

La décortication et la compréhension profonde du texte constitue une condition sine quoi none avant sa reconstruction. Pour cela, le travail de la sémiotique reste inéluctable dans le processus du traduire. La sémiotraduction est un concept qui témoigne du fort rapport entre l'étude du signe et l'art du traduire. La traduction du Critique de la raison pure nous présente un des meilleurs témoins de l'apport de la traduction dans la communication et l'intercompréhension interculturelles; les lecteurs allemands comprennent bien le livre en français qu'en langue allemande qui est leur langue-mère. Il est alors incontestable que Jean Hippolyte a excellé dans l'interprétation et la traduction de son livre.

La traduction a, peut-être, dépassé l'original. Cette idée se trouve étayée par le grand traducteur Italien Umberto Eco qui a dit: «je sentais comment, au contact d'une autre langue, le texte exhibe des potentialités interprétatives restées ignorées de moi[2] ». Malgré son caractère trahissant, la traduction peut devenir une création capable d'enorgueillir l'original à l'image de la philosophie allemande qui a fleuri grâce à la traduction notamment française.

[1]Meshonnic Henri, Poétique du traduire, verdier, paris, 1999, p. 25.

[2]Eco, Umberto, Dire presque la même chose, expériences de traduction, traduit de l'italien par myriem bouzaher, grasset & fasquelle, 2006, P. 15

Bibliographie :

- Benabdelali, Abdessalam (2014), De la traduction, les travaux complets, casablanca: dar toubkal.
- Berman, Antoine (1984), L'épreuve de l'étranger, culture et traduction dans l'allemagne romantique, paris: gallimard.
- Berque, Jaques (2002), Le coran, essai de traduction, paris: albin michel.
- Cordonnier, J.-L (2017), Aspects culturels de la traduction, univesité de france comité, 18.
- Eco, Umberto(2006), Dire presque la même chose, expériences de traduction, traduit de l'italien par myriem bouzaher, grasset & fasquelle.
- Meshonnic, Henri (1999), Poétique du traduire, paris: verdier poche.
- Mounin, Georges (1963), Problèmes théoriques de la traduction, paris: gallimard.
- Ricoeur, Paul (2004), sur la traduction, Paris: bayard.
- Steiner, Georges(1998), Après babel, une poétique du dire et de la traduction, paris, albin michel.
- Seleskovitch, Danica - Lederer, Marianne (1997), Interpréter pour traduire, paris: didier-erudition.

Assessing the Moroccan educational system in terms of some quantitative aspects

☞ **Bassidi ELHIBAOUI**

Faculté dès Langues, Lettres et Arts.
Kénitra, Maroc

Introduction:

Over the past few decades, students' enrollment rates at Moroccan institutions have witnessed a significant increase due to a couple of reasons such as the yearly schools' constructions and teachers' hiring strategies (Mustapha & Bonin, 2015)[1]. Indeed, this considerable rise in enrollment rates reflects a policy priority to enhance the capacity and opportunities for Moroccan students to participate in formal education. However, there is an urgent concern, on the other side, that the increased enrolments' rates have not always been accompanied by corresponding improvements in the educational quality. Ravitch (2010) has argued that we need to stop thinking that more is always better- especially in education and concentrate on how to ameliorate the quality of education, and not only increasing quantity[2].

Apparently, the main objective of this article is to assess the Moroccan educational system in terms of some quantitative aspects, through highlighting different key issues that help us to analyse some of the quantity parameters such as: enrollment rates, teacher- student ratios, graduation rates, school dropping-out numbers. To do that, we will opt for the descriptive research methodology by focusing on different national statistics and documents related to the national education.

[1] Mustapha, Abderrahmane B., and Hicham Bonin. Quantity vs. quality in higher education in morocco. international journal of educational research and development 4.3 (2015): 12-20.

[2] Ravitch, Diane. The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education. basic books, 2010.

1. Quantity in the Moroccan educational system

1.2 Enrollment rates

Talking about students' access to schools or the expansion of an educational system evokes implicitly talking about enrollment rates. According to the UNESCO institution for statistics (2022) the Moroccan total net enrollment rate (TNER) for primary education shows consistently high rates, reaching 99% in 2018 and maintaining that level until 2021[1]. This indicates near-universal access to primary education for primary school students.

Table 1: total net enrollment rate by level of education

Years	2017	2018	2019	2020	2021
Primary	97%	99%	99%	99%	99%
Middle	88%	89%	90%	92%	93%
Secondary	70%	71%	72%	74%	74%

Source: UNESCO Institute for Statistics. (2022).

As far as the middle school students, we can notice that there is a significant gradual increase in the total net students' enrollment, which rose from 88% in 2017 to 93% in 2021. For secondary level, the TNER increased from 70% in 2017 to 74% in 2020 and 2021.

Overall, the enrollments rates are, in general, very satisfying especially in primary and middle school levels, which might be explained by the financial support "Tissir" given to the students' families especially in the rural areas to encourage them to keep their students in schools (Circulaire ministérielle N° 19, 2011)[2]. Also, it can be due to the new educational system amendments that insist on the compulsory education for students under 16 years old (the Loi-Cadre 51.17, 2019)[3] and which affect positively the total enrolment rates especially in primary and middle school levels. On the other

[1] "Morocco. unesco institute for statistics, 2022, https://cutt.us/rr7ap

[2] Circulaire ministérielle n° 19/2011 relative au programme tissir de soutien financier aux familles d'élèves du milieu rural. ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation professionnelle, 2011.

[3] Loi-cadre 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. bulletin officiel du royaume du maroc, no. 6729, 2019, pp. 1696-1735.

hand, the total enrolment rates for secondary level remark a slight increase during the last five years, but in general it does not exceed the 70s % of the TNER which may be explained by school dropping out of students.

1.3 Student-teacher ratios and enrollment rates

Student-teacher ratio is a measurement mean used by policymakers, educators, as well as researchers to measure and assess the classroom capacity and teachers' distribution within an educational institution for the sake of maximizing learning outcomes and ameliorating learning conditions. Also, it serves as an outstanding indicator to the teaching-learning environment's quality and its effectiveness. Student-teacher ratio is calculated in the form of a ratio or a fraction, in which the total number of students is divided by the total number of teachers. In this context, experts on educational policy, mentioned that smaller class sizes help students to acquire positive outcomes (Dian et all. 2017).

Focusing on these statistics, we can notice that student-teacher ratios are not stable over the sequential school years: from 2009-10 to 2017-18. That is, for the primary level, this ratio has gradually worsened over the years, especially in urban areas, where it increased from 30.3 in 2009-10 to 33.2 in 2017-18 school year and reaching 38.6 student per teacher in 2016-17. Whereas the level of teachers' supervision is quite better in rural areas, where this ratio remained almost stable during that period at around twenty-five students per teacher. Nationally speaking, the ratio increased from 27.5 in 2009-10 to 27.7 in 2017-18, reaching its peak of 31.0 student-per- teacher during the academic year 2016-17.

Table 2: Student-teacher ratios in the three educational levels

Year		2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Primary school	Urban	30,3	30,07	30,7	30,8	31,4	32,3	34,7	38,6	33,2
	Rural	25,4	25,6	24,9	25,2	25,0	24,7	25,2	26,8	24,4
	Total	**27,5**	**27,7**	**27,2**	**27,4**	**27,5**	**27,6**	**28,7**	**31,0**	**27,7**
Middle school	Urban	24,3	24,0	24,1	26,4	26,9	27,1	28,2	30,0	26,6
	Raral	24,5	24,2	24,5	24,9	26,4	25,9	27,4	29,6	25,9
	Total	**24,4**	**24,0**	**24,2**	**25,6**	**26,7**	**26,7**	**27,9**	**29,9**	**26,3**
High school	Urban	21,2	21,2	20,3	21,1	20,7	19,4	18,7	19,5	17,9
	Rural	16,5	16,4	15,2	18,8	17,2	17,4	15,1	15,4	14,5
	Total	**20,6**	**20,5**	**19,5**	**20,8**	**20,1**	**19,1**	**18,0**	**18,6**	**17,2**

Source: Statistical Compilation of the Ministry of National Education - Processed by INE-CSEFRS.

Almost the same thing will be said for the middle school, where the student- teacher ratio increased remarkably during the eight academic years; from 2009-10 to 2016-17, and hopefully it decreased throughout the 2017-18 academic year to 26.3. As far as the high school level, the rates are generally favourable. Consequently, we may conclude that the significant rise of student-teacher ratios over time, especially at the primary and middle school levels, indicating a need for more teachers to be hired in order to reduce class sizes. Furthermore, urban areas have much higher student-teacher ratios compared to rural areas, suggesting an unfair distribution of teaching resources with urban schools being understaffed. That is, efforts should be made to allocate teachers more equitably between urban and rural areas. Additionally, the peak student-teacher ratio in 2016-17 of 31.0 nationally implies there was a shortage of teachers that year, and hiring initiatives could focus on recruiting more teachers to prevent ratios from rising that high again in the future. While the reduction in the student-teacher ratio for high schools in 2017-18 is a positive development, continued attention must still be paid to keeping ratios low at the high school level as well. Overall, the trends point to a need for more teaching staff across all grade levels, especially in urban primary and middle schools where making recruitment, training and retention of teachers to ensure reasonable student-teacher ratios are of paramount importance.

1.4 Graduation rates

It is an important measurement tool to assess quantity in the educational systems (Duncan, 2010)[1]. It serves as a crucial indicator of the proportion of students successfully completing their academic programs in a specific timeframe. As the statistics below indicate, the Moroccan gross graduation rates are dramatically low during the last six years. It did not reach 20% in 2021, while it recorded 93% in Finland in the same year (Smithsonian Magazine, 2021)[2]. Despite that, hopefully, these rates are increasing

[1]Duncan, Arne. Remarks at the national association of state boards of education." national association of state boards of education, washington d.c. 2010.

[2]Why are finland's schools successful?" smithsonian magazine, 2021, https://cutt.us/qzteq

gradually over the years. For example, the gross graduation ratio for both sexes started at 14.39% in 2016 and reached 18.96% in 2021. Similarly, for females it began with 14.62% in 2016 and increased to 20.78% in 2021.

Table3: the Moroccan gross graduation rates

Years	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Both sexes	14.39 %	16.13 %	--------	17.95 %	18.70 %	18.96 %
females	14.62 %	16.85 %	--------	18.82 %	20.08 %	20.78 %

Source: UNESCO Institute for Statistics. (2022).

Moroccan gross graduation rates, as mentioned in the statistics above, have been dramatically low in recent years, but there is some hope as they have been increasing gradually. This slight increase could be due to many initiatives such as the increasing government investment in education, expanding access to girls' education, and improving quality of education. To guarantee the improvement of gross graduation rates, the Moroccan government should focus on reducing dropout rates and addressing regional and gender disparities. Consequently, this could be achieved through providing financial assistance to students from low-income families and rural areas, providing more career counselling and guidance, making schools more engaging and relevant to students' lives, providing more teacher training, improving the infrastructure of schools, and making continuous awareness' campaigns of the importance of education in someone's life. By addressing these challenges, Morocco can improve gross graduation rates and ensuring that all students have the opportunity to complete their education studies and obtain their graduation.

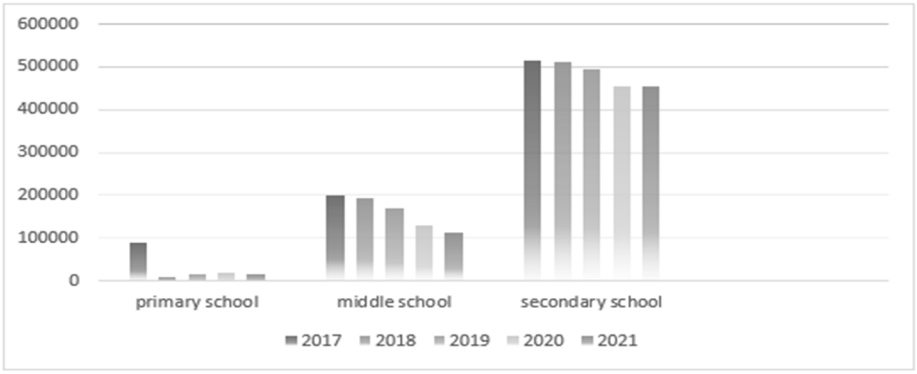
1.5 School dropping-out numbers

School dropping is one of the challenging issues that should be considered when assessing the effectiveness of an educational system. High school dropping out numbers indicate clearly that schools are failing to engage and support learners in their teaching-learning process and development. At the same time, these figures could be interpreted

quantitatively to assess whether the educational reforms, the successive instructions and the highlighted guidelines are yielding positive results in reducing school dropping-out numbers or not.

The bar chart below shows the number of students dropping out of school at the three school levels of education: the primary school, the middle school, and the secondary school level, and from 2017 to 2021.

Chart 1: School dropping-out rates



Source: UNESCO Institute for Statistics. (2022).

Overall, the number of students dropping out of school has decreased at all levels of education over the past five years. However, there are still significant differences in dropout rates between different levels of education and through different years. As far as the primary school level is concerned, we hopefully notice that there is a sharp decline in dropouts' numbers from 2017 to 2018, followed by increases again in 2019 and 2020, before another drop in 2021. While in middle school levels, the numbers of dropped-out students reached 199288 in 2017, followed by a gradual decrease in the next years reached 113882 in 2021. However, the highest dropout rate was at the secondary school level, which is still over twice as high as the dropout rate at the primary level, with over 450,000 students leaving each year.

Unfortunately, the overall high numbers of students leaving schools significantly reflect the failure of the Moroccan educational system to involve and engage students until

their graduations[1]. These figures are alarming, especially, at the middle and secondary levels, where hundreds of thousands of students leaving out their schools each year. But still there is a hope to improve these results, especially for middle and secondary levels by organising awareness campaigns for both students who may dare to leave their schools, and their families to convince them of the importance of education. Also, it could be realised by providing direct financial supports to the poor students to help them completing their university studies.

Conclusion

At the end, we come to conclude that assessing quantity in the Moroccan educational system through these four quantitative measurements; enrollment rates, student-teacher ratios, graduation rates and school dropping-out numbers provoke urgent reforms from the sectors' responsible. That is, the enrolment rates for example, even though they are favourable in primary and middle school levels, they are under the desired expectations in the secondary ones. The same thing will be said for the alarming rates of dropping out students, the low graduation rates, and student-teacher ratios that reveal high classrooms' capacity during the recent years. All these demonstrate clearly that substantial work and great efforts must be taken by policymakers and educators to understand that quantity alone does not matter, but instead it is always related to the quality of outcomes, and meeting such challenges require coordinated efforts to promise immense benefits for Moroccan students' learning and success.

[1] Conseil supérieur de l'education, de la formation et de la recherche scientifique. rapport sur l'état du système éducatif marocain. 2020.

Bibliogaphie:

- Circulaire ministérielle n° 19/2011 relative au programme tissir de soutien financier aux familles d'élèves du milieu rural. ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation professionnelle, 2011.
- Conseil supérieur de l'education, de la formation et de la recherche scientifique. rapport sur l'état du système éducatif marocain. 2020.
- Duncan, Arne. Remarks at the national association of state boards of education." national association of state boards of education, washington d.c. 2010.
- Fullan, Michael. The new meaning of educational change. teachers college press, 2001.
- Hanushek, Eric A. The value of education." journal of economic perspectives, vol. 17, no. 2, 2003, pp. 133–156.
- "morocco. unesco institute for statistics, 2022, https://cutt.us/rr7ap
- Loi-cadre 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. bulletin officiel du royaume du maroc, no. 6729, 2019, pp. 1696-1735.
- Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. programme de réforme de la formation des enseignants. 2022.
- Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. rapport sur l'état du système éducatif marocain. 2019.
- Morocco ministry of national education and vocational training. strategic vision of the reform 2015-2030, 2015.
- Mustapha, Abderrahmane B., and Hicham Bonin. Quantity vs. quality in higher education in morocco." international journal of educational research and development 4.3 (2015): 12-20.
- National research council. a framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas. national academies press, 2012.
- Ravitch, Diane. The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education. basic books, 2010.
- Schanzenbach, Diane Whitmore, et al. Class size and student outcomes in high school: evidence from a randomized experiment." educational evaluation and policy analysis, vol. 39, no. 1, 2017, pp. 1–23.
- Why are finland's schools successful?, smithsonian magazine, 2021, https://cutt.us/qzteq
- World Bank. Morocco: education for all 2030 country report. world bank, 2018, https://cutt.us/rugwq

La pratique théâtrale : une recherche vers un équilibre et un épanouissement personnel en milieu scolaire

☞ **Amale HADDAZI,**

Université Mohammed V de Rabat

"Une pièce de théâtre, c'est quelqu'un. C'est une voix qui parle, c'est un esprit qui éclaire, c'est une conscience qui avertit."

***Victor Hugo** (1840), Faits et croyances.*

Introduction :

Depuis très longtemps, la pratique théâtrale fait l'objet d'intérêt de plusieurs débats entre une activité à part, un outil pédagogique ou un moyen qui loin d'être seulement un acte ludique, s'avère plutôt un élément important qui constitue un maillon indispensable pour le bon équilibre et l`épanouissement des apprenants en milieu scolaire et même en dehors.

Ainsi, le but du présent article est de mettre en lumière, l'importance du théâtre en milieu scolaire. Comment peut-on le considérer comme un outil de développement social de l'enfant et jusqu' à quel point peut-il attiser l'éveil d'une curiosité culturelle et être un outil incontournable favorisant une bonne intégration et un équilibre psychologique ?

Dans une école qui devient de plus en plus moins accueillante pour nos apprenants, introduire le théâtre, cet art du collectif a de très nombreux attraits et bénéfices. Il permet à chacun de trouver sa place et donner le meilleur de lui-même et redonner aux

élèves l'envie de venir à l'école en les valorisant. Aussi, il peut les aider à se regarder avec plus de bienveillance, remet du sens dans leur rapport à la langue, leur apporte une plus grande ouverture d'esprit, et il leur apprend à priori à mieux se comprendre et comprendre les autres.

Dans cet article nous nous intéresserons au jeu dramatique comme moyen de développement social chez l'enfant. Ayant nous-mêmes pratiqué le théâtre pendant plusieurs années, nous avons pu constater de près son efficacité dans la construction d'une personnalité équilibrée et épanouie.

Théâtre vers quel effet social et quelle perspective pour un changement psychologique ?

Très souvent, ce sont les apprenants qui subissent des difficultés avec le monde extérieur qui ont une représentation négative de Soi et souvent ont du mal à s'exprimer en créant un rapport assez ambigu et complexe par rapport aux attentes scolaires et ont souvent un vocabulaire pauvre qui crée en eux un sentiment de rejet vis-à-vis du système ce qui les emmène a un sentiment d'enfermement et une perte d'intérêts aux études. Ce sentiment de frustration et cette incapacité à s'exprimer provoque un comportement de fuite et remplace ce sentiment d'angoisse par une rupture de communication et d'échange avec le monde.

Par ailleurs, on constate que l'échec scolaire est notable chez les jeunes en difficultés scolaires et plus largement sociable. Il se traduit chez eux par différentes formes de violences. Suite à des souffrances psychologiques ; ces jeunes s'expriment à travers des insultes, des agressions physiques portées sur soi ou sur l'autre ou sous forme de décrochage scolaire, un sentiment de rejet vis-à-vis du système, ce qui engendre une diminution de l'ouverture sur l'autre et une rupture d'échange et de communication envers le monde. Peter Brook explique que: «ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole ; avec les idées, mais avec le corps . le corps libre est un premier pas» [1].

[1]Brook P 1995, Le théâtre un outil fantastique pour l'éducation, cahiers pédagogiques 337(18-19).

A cet ordre des choses, la pratique théâtrale permet à l'apprenant de bien se maîtriser au niveau corporel et de canaliser son énergie, de bien développer son attention et sa concentration et par la suite, de mieux découvrir son corps et ses limites. Au niveau du langage, on peut arriver à une bonne maîtrise du langage en amenant l'enfant ou l'adulte à exprimer ce qu'il ressent et en améliorant sa diction. Au niveau de sa relation avec l'autre, développer l'écoute permet d'apprendre le respect de l'autre et d'augmenter l'estime de soi.

Ainsi à partir de véritables situations de communication et une pratique théâtrale on peut constater :

- Une amélioration dans la construction de la personnalité et un développement de l'esprit de coopération et de l'organisation.
- un changement d'attitude et de comportement.
- Un Développement de l'intelligence.
- Un éveil de l'imagination et de l'esprit créatif.

Le jeu dramatique entre conscience de soi et appartenance sociale

Constamment, on s'interroge sur la place que peut occuper le théâtre dans la société et comment il peut renforcer l'identité individuelle ou même encore du corps social.

La pratique théâtrale assure un sentiment d'appartenance à un groupe et développe des valeurs comme la patience, le sens de la participation et des valeurs éthiques. Le jeu dramatique est donc très important dans le développement physique de l'enfant et sa connaissance de son schéma corporel, il favorise son développement intellectuel et culturel et la mise en place de structures mentales. Pour certains élèves, prendre la parole en classe, c'est prendre le risque de s'exposer aux regards et aux jugements des autres élèves et de l'enseignant. A ce sujet Christian Page explique que : « le jeu dramatique permet la prise de risque inhérente à l'acte d'apprentissage comme à celui de la création. Il affirme le droit d´expression de l´enfant, qui parce qu´il est libre d´agir, de dire et d`inventer, déploie ses forces pur atteindre son but. »[1]

[1] Christian Page, Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation, dans etudes théâtrales 2005/2 (n° 34), pages 78 à 84.

Cette prise de parole libre et individuelle, au milieu collectif et en groupe conduit l´apprenant à s´assumer en tant que personne et crée des échanges à l'oral capable de l´aider à la construction de son identité et contribuer au développement de sa pensée d'où vient l'importance de la pratique théâtrale pour avoir une meilleure estime de soi .Ainsi grâce à des exercices de prise de parole en public, l'enfant peut s'exprimer et assurer sa présence; la lecture à haute voix, des exercices de diction, et d'intonation activent des interactions avec l'autre et permet de libérer des tensions.

Dans les répétitions, la mémorisation des répliques est un exercice qui permet aux apprenants de mieux gérer leurs émotions et acquérir une bonne maîtrise de soi à partir d'une gestion de l'oral et une bonne maîtrise de la parole. Mémoriser un texte théâtral permet donc de développer la mémoire et par la suite d´acquérir un potentiel langagier très développé qui met en avant l'apprenant en lui donnant accès à une maîtrise de ses potentiels et en facilitant les échanges et la communication en groupe à travers des textes théâtraux déclamés à haute voix. Or, la mémorisation et le travail sur les répliques facilitent l'acquisition d'un bagage lexical et vise à l´amélioration des compétences langagières de manière efficace et naturelle.

Le théâtre langage multiple /Créativité et intégration sociale

Au théâtre le corps devient le centre de tous les possibles, il offre aux enfants et même aux adolescents un espace à travers lequel chacun peut exprimer ses sentiments, créer des liens avec les autres et faire émerger des amitiés et des liens sociaux. Il permet aussi à l'apprenant de découvrir d'infinies possibilités de communication, grâce à son corps et à travers l'exploration d'un panel d'émotion.

Se situer donc dans l'espace seul ou en groupe permet à l'apprenant de développer sa faculté de concentration de mieux s'écouter, et écouter l'autre pour bien recevoir l'information et la faire partager. Le théâtre offre donc aux enfants un espace pour explorer leurs sentiments à travers des personnages, il suscite un sentiment d'appartenance et créé des liens avec les autres qui trouvent une liberté d'agir en dehors des impératifs et injonctions des adultes. Fondé sur le plaisir du jeu, il mobilise le corps, la sensibilité et l'imagination.

Selon Jean-François Vincent dans l'enfant debout c'est en se confrontant aux autres que l'on découvre qui l'on est et donc que l'on construit son identité. L'identité est à comprendre à travers deux axes, d'abord comme ce qui me définit en tant qu'individu mais aussi ce qui m'identifie aux autres humains. Cette construction de l'identité peut se faire à travers des activités d'expression vraies qui prennent comme point de départ le mimétisme enfantin pour aller vers des pratiques artistiques intentionnelles.

Jeu dramatique et créativité

Nous avons constaté que l'utilisation de l'apport théâtral et surtout du jeu dramatique joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues et surtout permet de faciliter l'accès à la parole et à l'expression de soi. L'improvisation théâtrale permet à l'élève d'expérimenter un processus de recherche qui lui permet d'explorer et d'exploiter ses propres possibilités de création surtout dans les classes de l'apprentissage de la deuxième langue et la difficulté de s'exprimer et de dépasser le regard de l'autre et le regard porté sur soi ; la peur d'être jugé par l'autre crée des blocages au niveau de la communication et le choix du mutisme afin d'éviter toute moquerie de l'autre. Le théâtre offre donc l'occasion d'apprendre l'intentionnalité des comportements, la maîtrise de soi, le rapport aux autres, ce qui, plus largement, forme la sensibilité et le citoyen empathique.

Il m'a paru pertinent de réfléchir sur l'importance de la pratique théâtrale en milieu scolaire et de l'utiliser comme un espace de développer son humilité, d'accueillir sa différence et de mettre en avant son expressivité et son imagination. A l'école primaire et au collège, il favorise le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités au cœur du groupe.

A ce registre des exercices sont proposés comme les jeux de miroir, le guide d´aveugle qui amène l'apprenant à se faire confiance et à bien s'intégrer dans le groupe. Par des déplacements bien maîtrisés et d'autres plus spontanés chaque élève essaie de trouver sa place sans se toucher grâce à une bonne maîtrise de son corps et aussi de son espace environnant .S'approprier l'espace pour l'apprenant fait donc preuve d'une bonne maîtrise de soi et lui permet d'accueillir sa différence et de mettre en avant son expressivité et son imagination.

Mais que veut-on dire par pratique théâtrale ?

Il s'agit bien évidemment de faire la distinction entre jeu dramatique et monter un spectacle, le premier cherche à développer les capacités individuelles alors que le second cherche à créer une dynamique du groupe. Les outils sont disparates et variés reste donc à choisir ce qui doit être en pratique : l'improvisation théâtrale favorise le langage et la créativité de l'élève fondée sur le plaisir du jeu, elle mobilise le corps l'imagination et la réflexion et demande une bonne maîtrise de la langue, de la voix et du geste.

Bref, le théâtre reste l'art social par excellence destiné à la collectivité et son intégration dans l'enseignement ne peut que permettre de créer des ponts entre pédagogie et théâtre à l'école. Il contient en lui-même une pédagogie active qui permet aux apprenants d'apprendre dans différentes situations de communication et peut leur donner envie d´apprendre. Selon Prisca Schmidt :« le théâtre est un art de l'action et de la parole, du faire et du dire dans une situation imaginaire .A priori on peut dire qu'il existe un lien de parenté fort entre le jeu théâtral et l'apprentissage d'une langue étrangère»[1].

Conclusion

L'article présent s'intéresse à l'importance du théâtre en milieu scolaire. Il expose plus particulièrement comment le jeu dramatique peut améliorer le parcours scolaire et combattre les difficultés chez bons nombre d'enfants et d'adolescents.

Le théâtre se défini donc comme un univers particulier où l'on exprime et transmet des émotions. Il permet la cohésion du groupe mais aussi l'ouverture à autrui, il est très bénéfique pour l'apprenant et il a un impact positif non seulement sur l'apprentissage de la langue et le développement des compétences linguistiques, mais aussi, il est l'un des facteurs clés de la réussite scolaire. Des effets positifs ont été perçus suite à la pratique théâtrale et notamment une augmentation de la motivation et de la confiance en soi des élèves.

[1] chmidt, P. (2006), Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. p.95, spirale (revue de recherches en éducation), 38, 96-109.

De nos jours, on ne peut plus considérer le théâtre comme un simple divertissement, mais plutôt comme un outil primordial pour le bon développement et l'épanouissement de tout un chacun. En milieu scolaire, la pratique théâtrale s'avère comme un espace propice pour forger le caractère des jeunes. En mobilisant chez eux le désir d'apprendre, le jeu théâtral leur permet de prendre la parole, de se mettre dans la peau d'un personnage ce qui leur permet de dédramatiser leurs erreurs; de libérer leur imaginaire, et de bien s'inventer en explorant toutes leurs ressources.

Ainsi le théâtre se transforme pour l'apprenant en un espace d'écoute de soi et de l'autre, un moment consacré au silence, un temps de venir à soi grâce à une prise de conscience de son corps et un espace où il peut se permettre de prendre des risques et prendre la parole sans l'angoisse d'être jugé, mal compris ou sanctionné. Selon Cécile de Hosson, spécialiste en didactique des sciences physiques à l´Université Paris VII, la possibilité est ainsi offerte à ceux qui jouent de «s'identifier aux savants disparus», et de «dédramatiser la portée de leurs erreurs, ou de valoriser certains de leurs raisonnements lorsque ceux-ci s'avèrent exacts»[1]. En prenant la parole au nom d'un autre, et en s'investissant dans un point de vue qui n'est pas nécessairement le leur, les élèves cheminent à travers la connaissance et acquièrent des notions qui leur permettent de mieux prendre en main leur apprentissage. Aussi, Ils n'apprennent pas seulement à maîtriser leur corps mais expérimentent plutôt les potentialités du corps et leurs facultés d'expression.

[1] **Cécile de Hosson, Contribution à l´analyse des interaction en histoire et didactique des sciences, thèse sous la direction de w. kaminski et gayon , université paris vii ,2004,p. 238.**

Bibliographie :

-Anne Ubersfeld, Les termes clés de l´analyse du théâtre. paris: le seuil.

-Christian Page, Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation, dans etudes théâtrales 2005/2 (n° 34), pages 78 à 84.

-Page Christiane, Éduquer par le jeu dramatique : pratique théâtrale et éducation, esf, 2006, (126 p.)

-Prisca Schmidt, Le théâtre comme art d´apprentissage de la langue étrangère, persée 2006/38/pp 93-109.

-Brook P 1995, Le théâtre un outil fantastique pour l'éducation, cahiers pédagogiques 337(18-19).

-Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. spirale (revue de recherches en éducation), 38, 96-109.

-Malrieu, P. (2000). La construction des imaginaires. paris: l'harmattan.

-Meirieu. M. (2002). Se (re)connaître par le théâtre. lyon: chronique sociale.

-Rochex, J.Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire. paris: puf.

Ryngaert, J.P. (1996). Le jeu dramatique en milieu scolaire. paris: de boeck.

-Zucchet, F. (2001). Oser le théâtre. grenoble: crdp.