# مجلة كراسات تربوية

العدد 2 المحكم فبراير 2016

نموذج الإينياجرام :
تساعية أنماط الشخصية

اللغة والتواصل

السلطة البيداغوجية
والديداكتيك

القيادة التربوية

2

أفريقيا الشرق

# مجلة كراسات تربوية

© **أفريقيا الشرق** 2016
حقوق الطبع محفوظة للناشر
المدير ورئيس التحرير : **الصديق الصادقي العماري**
مجلة كراسات تربوية ــ العدد الثاني المحكم فبراير 2016
رقم الإيداع القانوني: 2016PE0043
ردمك : 2508-9234
**أفريقيا الشرق** - المغرب
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور - الدار البيضاء
الهاتف : 04 95 25 22 05 - 13 98 25 22 05
الفاكس: 20 29 25 22 05 - 80 00 44 22 05
مكتب التصفيف التقني : 39، زنقة علي بن أبي طالب - الدار البيضاء.
الهاتف : 54 / 53 67 29 22 05 الفاكس : 72 38 48 22 05
البريد الإلكتروني : E-Mail : africorient@yahoo.fr
www.afrique-orient.com

# مجلة كراسات تربوية

العدد الثاني المحكم فبراير 2016

**المدير ورئيس التحرير**

الصديق الصادقي العماري

**هيئة التحرير**

| | |
|---|---|
| بوجمعة بودرة | محمد الصادق العماري |
| مصطفى مزياني | عبد الإلاه تنافعت |
| مصطفى بلعيدي | صالح نديم |
| محمد حافظي | صابر الهاشمي |

**اللجنة العلمية**

| | |
|---|---|
| د. محمد الدريج | علوم التربية |
| د. الحسن اللحية | علوم التربية |
| د. محمد فاوبار | علم الاجتماع |
| د. عبد الرحمان العطري | علم الاجتماع |
| د. عبد الغاني الزيان | علم الاجتماع |
| د. م. عبد الكريم القنبعي | علم الاجتماع |
| د. عبد القادر محمدي | علم الاجتماع |
| د. محمد أبخوش | الفلسفة |
| د. م. إسماعيل علوي | علم النفس |

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم :

Majala.korasat@gmail.com

+212 6 48 18 30 59

أفريقيا الشرق

## مقدمة

لا يمكن الحديث عن مدرسة النجاح في المستقبل، ما لم يتم استحضار التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة، من خلال التعرف على سيرورات التحولات التي عرفتها وظائف وأدوار هذه المؤسسة في الماضي والحاضر. ففي الوقت الراهن تحولت هذه الوظائف من التلقين والحشو بالمعارف، إلى وظائف أكثر حيوية وتنوعا ودينامية، تتجه صوب إيجاد حلول لتحديات اكساب التلميذ مناهج وتقنيات تحصيل المعرفة والبحث، وتعزيز قدراته ومهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، إضافة إلى سعيها لتطوير جاهزيته للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الأفراد داخل المجتمع.

لقد بدأ الرهان منذ بداية الإصلاح الأخير على العنصر البشري الذي يعتبر المشعل الذي ينير درب التنمية في المستقبل، فمتعلم اليوم هو مواطن الغد، وبذلك ركزت المدرسة المغربية كل أنشطتها واهتماماتها على هذا المتعلم وجعلته في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، وجعلت كل الهياكل والبرامج والمشاريع في خدمته.

وفي خطوة أخرى جريئة أعد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤية استراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين (2015-2030)، التي عملت على إرساء المجلس وانخراطه في سلسلة من الأعمال الرامية إلى تقييم حصيلة تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، واستشراف أفاق تأهيل وتطوير المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي.

كما عملت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني على إقرار التدابير ذات الأولوية المتمثلة في الإجراءات الإصلاحية، من خلال إصدار المذكرة الإطار

15 / 099 بتاريخ 12 أكتوبر 2015 من أجل التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

وقد عملنا من خلال هذا العدد، التجربة الثانية ل «**مجلة كراسات تربوية**» المحكمة، على اقتراح قضايا تربوية جوهرية نراها الأجدر بالدراسة والتحليل، والتي ستكون سبيلا لفتح أفاق جديدة على مستوى التكوين والتكوين المستمر بالنسبة للأطر التربوية والطلبة المقبلين على ولوج مهنة التدريس وكذا المهتمين.

الصديق الصادقي العماري

المدرير ورئيس التحرير

# نموذج الإينياجرام
## (تساعية أنماط الشخصية)
## وتوظيفه في التربية وتكوين الكفاءات
## وتأهيل القيادات

د. محمد الدريج

**تقديم : النشأة**

ينطلق نموذج / نظرية «تساعية أنماط الشخصية»(**الإينياجرام**)، من السعي نحو معرفة إلى أي فئة من الناس ينتمي كل واحد منا، ونوع التكوين الذي يحتاجه و الأعمال والمهام والمناصب الأكثر ملاءمة لنمط شخصيته. وقد لاحظنا مؤخرا شيوع توظيفه في مجالات شتى في أمريكا الشمالية وخاصة في مجالات التواصل والتكوين والتدريب وتأهيل القيادات العاملة في مختلف القطاعات.

وقبل تفصيل الحديث عن هذا النموذج وتوظيفه، سنعمل في بداية هذه الدراسة على رسم الإطار العام الذي ظهر فيه **الإينياجرام** Ennéagramme وانتشر، وبعدها سنفصل الحديث عن أهم أسسه ومكوناته وأوجه توظيفه في مجالات التربية والتكوين وسنخصص جزءا ثانيا لتطبيقات النموذج من مجال التربية والتكوين.

لا ترتبط نظرية **الإينياجرام** بمؤلف واحد، فقد ساهم في إنشائها وتطويرها العديد من الباحثين، بل ظهرت جذورها منذ آلاف السنين في أسيا وفي الشرق الأوسط، حتى دخلت أوروبا في عشرينيات القرن الماضي كما سنرى، ثم تطورت في خمسينيات نفس القرن على يد أوسكار إيشازو Oscar Ichazo والذي أنشأ معهد الأريكا Arica في نيويورك، حيث وضع كل ما توصل إليه من أبحاث ومواد في الثقافات القديمة بطريقة علمية صحيحة. ثم قام بتطويرها كلاوديو نارانجو Claudio Naranjo وأضاف عليها وربط بينها وبين الطب النفسي.

لكن لا بد أن نذكر منذ البداية، أنه وعلى الرغم من ارتباط هذه النظرية وخاصة لدى جورج ايفانوفيتش غوردجييف G.I. Gurdjieff الذي يعود له الفضل في التعريف بها ونشرها، ببعض الأفكار ذات الطابع الصوفي والفلسفي، فإننا سنعمل على التركيز على جانبها العلمي النظري منه والتطبيقي، باعتبارها أولا نظرية من نظريات دراسة الشخصية في علم النفس، ثم باعتبارها ثانيا، نموذجا يمكن تطبيقه في مجالات التربية والتكوين والتطوير الذاتي.

ولد غوردجييف وهو من أصول أرمينية، في روسيا حيث أنشأ سنة 1919 «معهد التنمية المتناغمة للإنسان»، وتوفي في باريس سنة 1948 والتي انتقل اليها في عام 1922. وقد كانت تسود في هذا المعهد، أفكار صوفية / فلسفية عن الإنسان والعالم.

وللإشارة فهناك من يذكر أن أصل التساعية لا يزال غير واضح وظهرت العديد من الأفكار حول موضوع النشأة، لكن المؤكد أنها انتشرت كوسيلة من وسائل التنمية الذاتية من خلال مختلف المؤلفين منذ سنة 1970م في الولايات المتحدة وكندا كما أسلفنا، وخاصة في إطار علم النفس الإنساني، والآن تستخدم هذه النظرية كذلك، كطريقة في مجال الإدارة وتكوين وتدريب الأطر المسيرة وتطوير المؤسسات بشكل عام، وأصبحت موضوع العديد من الندوات والكتب والمجلات والاشرطة. وكان من أهم الكتب في مجال تطوير الكفاءات وإعداد الأطر والقيادات والتي لقيت رواجا كبيرا واطلعنا عليها مؤخرا : كتاب الباحثة الأمريكية جنجر لبيد بوكدا.[1]

## أولا - الإينياجرام ضمن دراسات الشخصية في علم النفس

سنقدم فيما يلي عرضا مركزا لبعض المدارس والنظريات في علم النفس والتي أثرت بشكل مباشر أو غير مباشر في **الإينياجرام**، وكتمهيد ضروري لفهم أعمق لهذا النموذج وموقعه في خريطة المدارس والنظريات السيكولوجية التي اهتمت بدراسة الشخصية وأصبحت منطلقا لتوظيف نتائجها، في مجالات التربية والتكوين وتدبير المؤسسات والمقاولات.

1 - Dr Ginger Lapid-Bogda (Traduction Claudine Prune), *Leadership*. *Identifier ses talents et les développer avec l'ennéagramme*. ESF Editeur. Issy-Les-Moulineaux. 2008.

## 1 - مدرسة التحليل النفسي

اجتهد علماء النفس منذ القدم في دراسة شخصية الإنسان وذكائه ودوافعه والعوامل المؤثرة في سلوكه، حيث توالت الكثير من المدارس النفسية، منها على سبيل المثال، مدرسة التحليل النفسي.

يشير مصطلح التحليل النفسي في العادة إلى نظرية الشخصية كما يشير إلى طريقة العلاج النفسي التي أعلنها **سيجموند فرويد** Sigmund Freud، وأحيانا إلى طريقة في الاستقصاء تتلخص أساسا في تبيان العمق اللاشعوري لكلام وأفعال الناس، وكذلك لإبداعاتهم وإنتاجهم التخيلي.

وهكذا ينظر عموما للتحليل النفسي بوصفه :

- نظرية في الشخصية حيث يشغل مفهوم الشخصية، أهمية خاصة، حيث تشمل مادة هذه النظرية الشخصية بأسرها، فتتعلق بتاريخ نموها وتطورها وتفاعلاتها الدينامية الداخلية والخارجية.
- نظرية في النمو النفسي، حيث هي نظرية سيكولوجية تعطي أهمية كبيرة للتاريخ الفردي للشخص، ولا سيما الخبرات والعلاقات الشخصية لهذا التاريخ الفردي.
- طريقة في علاج الأمراض النفسية واضطرابات الشخصية، والمدرسة من حيث هي طريقة علاجية تحليلية، تعبر عن علاقة دينامية بين شخص وآخر. كما تعد العلاقة الوطيدة القائمة بين المريض والمعالج (المحلل النفسي) أفضل سياق لدراسة الشخصية، وفي اثناء تلك العلاقة يفصح المرضى عن أفكارهم ومشاعرهم وذكرياتهم وتخيلاتهم وأحلامهم ليقوم المعالج بتحليل تلك البيانات وتفسيرها. على أن يدرس عالم النفس قوانين ومحددات الشخصية السوية واللاسوية مع ابتكار طرق لعلاج اضطرابات الشخصية.

كما تنطلق مدرسة التحليل النفسي من المفاهيم الأساسية الآتية :

- تتألف بنية الشخصية من : الهو id، الأنا ego، الأنا الأعلى super ego.

- بنية الوعي أو العقل وتتألف من : الشعور، ما قبل الشعور، اللاشعور.
- أهمية الكشف عن القلق العصابي.
- تعد كل من الدوافع اللاشعورية والذكريات والمخاوف والصراعات والاحباطات والآليات الدفاعية النفسية (الكبت، الإسقاط، التبرير، رد الفعل، التعويض، النكوص، الإعلاء ...)، مظاهر هامة للشخصية وأن إخراجها للشعور يعد علاجا حاسما لاضطرابات الشخصية.
- أهمية النمو النفسي الجنسي والذي يتم عبر مراحل (المرحلة الفمية، المرحلة الشرجية، المرحلة القضيبية...). وإبراز أهمية غريزة الجنس في تكوين الشخصية والرغبات الجنسية اللاشعورية في نشوء الاضطرابات النفسية.
- تتكون الشخصية أثناء الطفولة المبكرة حيث تعد ذكريات السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد أمرا أساسيا للعلاج. وهكذا يعود الفضل للتحليل النفسي في إبراز دور مرحلة الطفولة المبكرة في تكوين الشخصية، والتأكيد على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل حيث تتكون العديد من الدوافع اللاشعورية نتيجة التجارب والكبت والتي تؤثر في حياة الفرد أيما تأثير.

وللتذكير فقد أدت النظرة النقدية إلى آراء فرويد مؤسس هذه المدرسة، حول اللاشعور، والحياة الجنسية الطفلية، والكبت، والمقاومات والبناء النفسي للإنسان... إلى نشوء عدد من الاتجاهات في داخل حركة التحليل النفسي مثل اتجاه كل من ألفريد أدلر Alfred Adler وكارل يونج Carl Jung وغيرهما كثير. وقد طرح ممثلو هذه الاتجاهات نظرياتهم وتفسيراتهم الجديدة لمسألة الشخصية.

### 2 - المدرسة السلوكية

كما اهتمت المدرسة السلوكية لمؤسسها جون واطسون John Watson بدراسة الشخصية، حيث تقول بأن الفرد في نموه يكتسب أساليب سلوكية

جديدة عن طريق عملية التعلم ويحتفظ بها. والشخصية حسب النظرية السلوكية هي التنظيمات أو الأساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا التى تميز الفرد عن غيره. وكان من أهم تطبيقاتها نظرية التعلم (خاصة نظرية كلارك هل) في مجال الشخصية و ما قام به جون دولارد ونيل ميللر.

ومن أوائل أقطاب هذه النظرية ويليام جيمس William James، كما ساهم الروسي إيفان بافلوف Ivan Pavlov إسهاما هاما من خلال تجاربه على سلوك الكلاب واستجاباتهم لمختلف المنبهات (قانون المنبه والاستجابة)، حين أوضح عملية الاقتران الشرطي وما يتصل بها من عمليات التعزيز والتعميم.

وكما هو معلوم فقط تأثرت بيداغوجية الأهداف الإجرائية شديد التأثر بهذه المدرسة، والتي أصبحت تعرف بالمقاربة بالأهداف أو التدريس الهادف الذي يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة والملاحظة، سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة.

كما تقوم هذه المقاربة في مجال التدريس، على التفكير في صنافات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، لوصف مختلف استجابات المتعلم، وصياغتها في عبارات سلوكية محددة ودقيقة، حيث يكون الانجاز اجرائيا وقابلا للملاحظة، وتصنيفها في مراق مركبة، تتدرج من السهولة إلى الصعوبة والتعقيد.

وحتى تتماشى بيداغوجية الأهداف مع روح المدرسة السلوكية، عمدت إلى تجزئة الأنشطة المدرسية إلى عمليات لا متناهية في الدقة دون اعتبار لذاتية المتعلم ولا إلى حرية المدرس في اختيار وتنظيم وضعيات التعلم المناسبة لتلاميذه[2].

### 3 - المدرسة المعرفية

تركز هذه المدرسة على اكتشاف العمليات الذهنية الداخلية. حيث تدرس كيف يقوم الناس بالتفكير، والإدراك والتذكر، والتحدث، وحل المشكلات.

2 - محمد الدريج، «التدريس الهادف»، 1990، منشورات رمسيس، الرباط.

ولعل ما سهل انتشار الاتجاه المعرفي في علم النفس، ظهور علوم الحاسب الآلي (المعلوميات) والذكاء الاصطناعي، حيث نشطت المناظرات بين طريقة الإنسان في حفظ المعلومات ومعالجتها وطريقة الآلات. وقد أدى هذا التناظر، إضافة إلى الافتراضات التي تعتمد على وجود التمثيل العقلي وأنه يمكن الاستدلال على الحالات العقلية من خلال التجربة العلمية في المعامل، أدى إلى ظهور هذا الاتجاه كنموذج مبسط وجديد لدراسة التفكير.[3]

وتختلف المدرسة المعرفية عن مدارس علم النفس الأخرى في أمرين هامين :

- يمكن استخدام الأساليب العلمية في علم النفس المعرفي مثل الاستبطان introspection.
- الإقرار بشكل واضح بوجود حالات ذهنية داخلية / باطنية مثل : الإيمان، الرغبة، الفكرة، المعرفة، والدافع ...

ومن رواد هذه المدرسة العالم السويسري المعروف جان بياجيه Jean Piaget الذي يرى ان عالم النفس عليه ان يهتم بالعمليات المعرفية بوصفها جوانب من السلوك لا يمكن ان تخضع للملاحظة المباشرة، مع أنها تلعب دورا واضحا ومهما في توجيه السلوك والشخصية والتعلم.. مثل التفكير والذكاء والوعي والقيم...»وهي عمليات يرى بياجيه أنها تحكم إدراكنا للعالم والبيئة من دون أن يعني ذلك، أن البيئة والعالم الخارجي يلعبان دورا سلبيا في نمو وعي الإنسان وهو وعي يمر بمراحل ارتقائية مختلفة ولهذا يتغير إدراك البيئة لدى الشخص بتغيره ونموه ونضجه».

وعليه يمكن القول أن علماء المدرسة المعرفية يؤمنون بما يأتي :

– ضرورة دراسة العمليات العقلية المختلفة مثل : التفكير، الادراك، الذاكرة، الانتباه، حل المشكلات، اللغة...

– أهمية السعي الى اكتساب معلومات دقيقة عن كيفية عمل تلك العمليات وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية.

3 - انظر : محمد ضباشه : «المدارس الفكرية في علم النفس»، عن فوقية أحمد السيد عبد الفتاح،» علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق»، الناشر : دار الفكر العربي،2005.

-استخدام الاستبطان وبصفة خاصة لتنمية الشعور الحدسي، إلى جانب استخدام الطرق الموضوعية لتعزيز وتأكيد مثل هذا الحدس.

### 4 - مدرسة علم النفس الإنساني

تبلور الاتجاه الإنساني في علم النفس خلال الربع الأخير من القرن العشرين، كقوة فاعلة بعد التحليل النفسي والسلوكية والمعرفية. ويمثل هذا الاتجاه كل من أبراهام ماسلو Maslow وكارل روجرز Rogers واريك فروم Fromm. والمنطلق الأساسي لهذا التوجه، «أن الإنسان مدفوع بطبيعته لفعل الخير وهو ينطوي على دافع رئيسي للنمو والارتقاء والإبداع وتحقيق الذات. وعليه تكون الوظيفة الأساسية لعالم النفس هو مساعدة الأفراد على أن يكتشف كل منهم إمكانياته الحقيقية وإعانتهم على تحقيقها من خلال التوجيه والإرشاد».

ويؤكد علماء هذه المدرسة على ما يأتي :

- على الباحثين النفسيين دراسة الإنسان ككل، بدلا من تقسيمه وظيفيا إلى فئات أو أجزاء. ويجب ان توجه الأبحاث نحو مشكلات الإنسان الهامة مثل: المسؤولية الشخصية، أهداف الحياة، الالتزام، تحقيق الذات، الابتكارية، التلقائية، القيم ... الخ.
- أن يكون هدفهم الرئيسي من الدراسة والبحث وجمع المعلومات، هو تقديم الخدمات بالوصول بقدرات الناس إلى حدها الأقصى وإغناء حياتهم.
- يجب أن يركز علماء النفس على الوعي الذاتي والخبرة الذاتية كأساس لكل الأنشطة الإنسانية.
- على علماء النفس السعي لفهم الأفراد العاديين وغير العاديين، الأسوياء وغير الأسوياء مع التأكيد على التفرد والفردية وليس القوانين العامة للسلوك. وعليهم كذلك، الاهتمام بموضوعات الدراسة أكثر من الاهتمام بأساليب دراستها، لذا فان أساليب البحث المستخدمة في المدرسة الإنسانية تشمل: الطرق الموضوعية، دراسة الحالة، الاستبطان وتحليل الأعمال الأدبية...[4]

4 - فيولا لبيلاوى : «علم النفس الإنساني»، 1978 - مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

كما تميز علماء النفس الإنسانيين بدراسة موضوع تحقيق الذات وهو أعلى حاجة في سلم الحاجات لدى **ماسلو** ولا يصل إليها الا قلة من الأفراد الذين يتصفون بما يأتي :[5]

- الإدراك الدقيق للواقع .
- تقبل الذات والرغبة الموجبة في الخصوصية مع العلاقات الاجتماعية الوثيقة بقلة من الأفراد.
- تقبل الآخرين والشعور القوي بالتعاطف مع الناس ومشاركتهم وجدانيا خلال الأزمات الفردية أو الجماعية.
- التلقائية وروح النكتة الخالية من العداء والاستمتاع المتجدد المستمر في تذوق أساسيات الحياة.
- التمركز حول المشكلات والسعي لحلها.
- درجة عالية من الاستقلالية والديمقراطية في القول والسلوك.
- الإبداعية.

## 5 - المنهج التصنيفي في دراسة الشخصية

مما لاشك فيه أن الدراسة العلمية للشخصية، يشوبها الكثير من الصعوبات، وأحد أهم هذه الصعوبات توفير الأسلوب المنهجي المناسب لدراسة الشخصية ووصفها ومن ثم محاولة التنبؤ بالسلوك والتحكم به، إذ ذهب الكثير من المهتمين إلى استعمال المنهج التصنيف، حيث افترضوا وجود جملة من الخصائص والصفات الجسمية والعقلية والوجدانية المتشابهة، يمكن عن طريقها تصنيف الناس ضمن أصناف أو نماذج أو أنماط للشخصية محددة وواضحة. وهذا ما نجده لدى دراسات كل من شيلدون وكريتشمر ومن تبعهم بعد ذلك. في حين ذهب آخرون إلى دراسة الشخصية ومحاولة فهمها من خلال الأبعاد والعوامل والسمات التي تشكل في مجملها الشخصية الإنسانية، وخير مثال على ذلك

5 - ميريام شستك وهاورد فريدمان «الشخصية : النظريات الكلاسيكية والبحث الحديث» ترجمة : أحمد رمو، المنظمة العربية للترجمة 2013.

دراسات جيلفورد وكاتل وآلبورت وغيرهم ممن يؤيدون هذا المنهج البعدي والعاملي في دراسة الشخصية.

**5-1- نظرية الأنماط** : ظهرت بالإضافة إلى مدارس علم النفس، نماذج ونظريات متخصصة في دراسة الشخصية تقوم على المنهج التصنيفي، من أشهرها نظرية الأنماط النفسية، من مثل نظرية كارل يونج Carl Jung، الذي رأى أن علاقة الفرد بالعالم الخارجي تتم من خلال نمطين ،الانبساطي والانطوائي:[6]

– **الانبساطي** : ويتميز بأن انتباهه وتركيزه موجهان نحو البيئة الخارجية، ويحب التواجد بين الناس، وتكوين العلاقات معهم، وتصدر أقواله وأفعاله عن عوامل موضوعية، وهو واقعي، ويحب العمل الذي يقربه من الناس.

– **الانطوائي** : يميل إلى العزلة، ويبتعد عن الاختلاط بالناس، وتصدر أقواله وأفعاله عموما عن عوامل ذاتية، وهو يحب التأمل وأحلام اليقظة، ويفتقر إلى الثقة بالنفس ويفضل العمل الذي يبعده عن الناس.

وحسب نظرية يونج، هناك أربع وظائف نفسية أساسية وعن طريقها يرى العالم ويتفاعل معه والتي بتفاعلها مع النمطين السالفين، تتكون لدينا ثمانية أنماط من الشخصية...

- وظيفة الحواس
- وظيفة التفكير
- وظيفة المشاعر
- وظيفة الحدس.

**5-2- نظرية السمات**

ترى نظرية السمات لصاحبها عالم النفس الأمريكي جوردن ألبورت Gordon Allport، أنه يجب تحديد عدد كبير من السمات المشتركة بين الناس للتعرف على شخصية الفرد. والسمة هي الصفة أو الخاصية (الجسمية أو العقلية

6 - Jung, Carl Gustav (2002).Obra Completa volumen 9/I : Los arquetipos y lo inconsciente colectivo.) ; Madrid: Editorial Trotta).

أو الانفعالية أو الاجتماعية) الموروثة أو المكتسبة في نفس الآن، التي يتميز بها الفرد وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك.

ويرى ألبورت أن السمات تنقسم لقسمين :

– **السمات العامة** : وهي المشتركة بين كثير من الناس بدرجات متفاوتة، وتكون موزعة بينهم توزيعا اعتداليا.

– **السمات الفردية** : وهي التي تخص فردا معينا، وهي السمات الحقيقية في نظر ألبورت والتي يمكن من خلالها وصف شخصيته بدقة. وتنقسم إلى السمات الرئيسية والمركزية والثانوية :

– **السمة الرئيسية** : هي سمة واحدة تسيطر على شخصية الفرد وسلوكه .

– **السمات المركزية** : تتراوح بين خمس إلى عشر سمات في الشخص الواحد وتكون مميزة لشخصيته وسلوكه.

– **السمات الثانوية** : هي سمات غير مميزة لشخصية الفرد ولا تظهر إلى في بعض المواقف.[7]»

### 5-3- نظرية الذكاءات المتعددة

كما ظهرت كذلك نماذج ونظريات متخصصة في تحليل الشخصية من جانب دراسة الذكاء ومن أهمها نظرية الذكاءات المتعددة، وهي وإن لم تكن نظرية في الشخصية وتهتم أكثر بدراسة الذكاء، إلا أن امتداداتها تطال بالضرورة شخصية الفرد بأسرها.

تؤكد هذه النظرية على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة نسبيا لدى كل فرد، أطلق عليها «الذكاءات البشرية»، لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة بها. فالذكاء حسب هذه النظرية، مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة والتي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبيا عن الآخر. وترى هذه النظرية أن الناس يملكون أنماطا فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرة العقلية.

7 - حامد زهران، 1997 : «الصحة النفسية والعلاج النفسي»، عالم الكتب، ط3، القاهرة.

يتعلق الأمر إذن، بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري. وقد صنف **هاورد جاردنر** Gardner H واضع هذه النظرية، هذه الذكاءات إلى ثمانية أنواع :[8]

1 - **الذكاء اللغوي** : يتميز من لديه هذا الصنف من الذكاء، بكفاءة السماع، فهو سريع الحفظ، كما أنه يتعلم أكثر عن طريق التعبير بالكلام، وعن طريق السماع والمشاهدة للكلمات.

2 - **الذكاء المنطقي–الرياضي** : للفرد الذي يتصف بهذا الصنف، قدرة فكرية على التصور، وله أفكار جريئة، وهو كثير الأسئلة، ودائم التفكير، ويحب العمل بواسطة الأشكال والعلاقات والقيام بالتصنيف.

3 - **الذكاء التفاعلي** : إنه متعلم يستوعب أكثر عندما يذاكر مع غيره، وهو يتواصل مع الآخرين بسهولة، ويفهم الآخرين ويتعاون معهم.

4 - **الذكاء الذاتي** : يتميز صاحبه بشخصية قوية وإرادة لمشاعره، وثقة كبيرة في ذاته. وهو يتجنب الأنشطة الجماعية، إذ يفضل العمل بمفرده وإنجاز المشاريع حسب إيقاعه الخاص.

5 - **الذكاء الجسمي–الحركي** : يتميز بأن له مهارة جسمية- حركية، ويكتسب المعارف عن طريق الحركة، وهو يبرهن عن حركة دقيقة، ويفضل معالجة المعارف بواسطة الإحساس الجسدي.

6 - **الذكاء الموسيقي** : إن صاحبه حساس تجاه إيقاعات اللغة والأصوات، وقادر على التعبير عن أفكاره بطريق جد محددة عن طريق الموسيقى، وهو يستجيب للموسيقى بطرق مختلفة.

7 - **الذكاء الفضائي** : إنه متعلم يميل إلى التفكير باستخدام الصور والألوان، ويدرك موضوع الأشياء وله ذاكرة بصرية.

---

8 - للمزيد راجع : عبد الواحد أولاد الفقيهي، «الذكاءات المتعددة، التأسيس العلمي»، منشورات مجلة علوم التربية العدد 30 الطبعة الأولى 2012، تقديم أحمد أوزي.

8 - **الذكاء الطبيعي** : يحب التعلم الحي وبخاصة الحقائق المستوحاة من الواقع الطبيعي.

## ثانيا - تصنيف الشخصية في «الإينياجرام» (نظرية تساعية أنماط الشخصية)

بموازاة تلك النظريات وبتأثير منها وفي نفس التوجه الذي يسعى إلى تجاوز صعوبات الدراسة العلمية للشخصية وفي إطار استخدام المنهج التصنيفي، ظهرت نظرية تساعية أنماط الشخصية (**الإينياجرام**) والتي تنطلق من مبدأ «اكتشف ذاتك من بين أنماط الشخصيات التسعة».

هذه النظرية التي نحن بصدد تقديمها والتعريف بها في هذه الدراسة، تقوم على تقسيم الناس إلى تسع شخصيات أو تسعة أنماط من الشخصية، الأمر الذي يسمح بالتوصل إلى فهم ذواتنا والآخرين بشكل أفضل وإلى اكتشاف بدائل لطريقة تصرفات البشر وسلوكياتهم. كما أن فهم وتحديد نوع / نمط شخصيتنا وفهم دوافعها وسلوكياتها بعمق، يؤهل بالضرورة لاختيار التربية والتكوين المناسب والاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية والنجاح في العلاقات العاطفية والعائلية.

يتناول **الإينياجرام** الشخصية الإنسانية وفق تسعة أنماط للشخصية، تتمايز فيما بينها من حيث الخصائص والسمات المشتركة والمتشابهة ضمن النمط الواحد وتختلف عن سائر الأنماط الأخرى، فضلا عن أن تلك الأنماط التسعة تتوزع على ثلاثة مراكز رئيسة تتكون منها الشخصية الإنسانية وهي: مركز المشاعر ومركز التفكير ومركز الغريزة. (القلب أو المشاعر، العقل أو الفكر، الغريزة أو الفطرة).

يبرر منظرو هذا النموذج / النظرية (أو النظام التصنيفي) أفضلية التعامل مع الشخصية الإنسانية بوصفها أنماطا. ذلك أن نمط الشخصية له علاقة وثيقة بالمظاهر السلوكية كلها، التي تصدر عن الفرد من أسلوب حياته ومعيشته وعلاقاته بالآخرين والبيئة المحيطة به وكل الأنشطة الأخرى التي قد تصدر عنه، وحتى اختياره لمهنة معينة أو تخصص دراسي معين من دون غيره.

كما اتسعت استعمالات هذا النموذج / النظرية، لتغطي التنمية المستدامة والتكوين الذاتي، والإفادة في التربية والتكوين والتكوين المستمر والتدريب لإعداد الكفاءات وتأهيل القيادات... فأصبحت النظرية لا غنى عنها ليس فقط للتطوير الذاتي للأفراد بل لتطوير المؤسسات والمجتمع بشكل عام، حيث بمعرفتها وتقسيماتها للشخصيات الإنسانية وسمات كل منها وطرق تطويرها، يستفيد منها الفرد في إدراك نقاط القوة لاعتمادها، ونقاط الضعف لتقويتها وتطويرها أو التعايش معها. كما يمكن أن تستفيد منها مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية والمقاولات ومؤسسات القطاع الخاص، في تلبية احتياجاتها من الموارد البشرية التي تتوافق مع سياستها وأهدافها وخططها وطبيعة العمل بها.[9] و[10]

ذلك الأنموذج أو النظام التصنيفي يبرر منظروه أفضلية التعامل مع الشخصية الإنسانية بوصفها أنماطا (نماذجا) ذلك أن نمط الشخصية له علاقة وثيقة بالمظاهر السلوكية كلها التي تصدر عن الفرد من أسلوب حياته ونمط معيشته وعلاقاته بالآخرين والبيئة المحيطة به وكل الأنشطة الأخرى التي قد تصدر عنه، وحتى اختياره لمهنة معينة أو تخصص دراسي معين من دون غيره.

مقاييس أنماط الشخصية في **الإينياجرام**، أو كيف يمكن معرفة نمط شخصيتك:

وضعت العديد من المقاييس لاختبار الشخصية وفق نموذج **الإينياجرام** (التساعية)، لعل أحدثها وأبسطها استعمالا، هو المتوفر حاليا باللغة العربية على شبكة الانترنيت، في موقع انت مين؟ حيث تقدم بطريقة سهلة ومشوقة مجموعة من الاختبارات المجانية القصيرة في مختلف المجالات لتتعرف أكثر على شخصيتك.[11]

---

9 - انظر : مصطفى نعيم الياسري، «الأنماط التسعة للشخصية» (أو الإينياجرام) موضوع رسالة الماجستير المقدمة لقسم علم النفس – كلية الآداب جامعة بغداد – للعام الدراسي 2004، تحت اشراف قاسم حسين صالح.

10 - L'éducation des enfants par l'ennéagramme : *les neuf types d'enfants : clefs pour une éducation réussie*... Par Elizabeth Wagele. Éditions Vivez Soleil - Genève 2001

11 - انظر الرابط : http://www.entameeen.com/ar/pages/home

ومع ذلك، قد يبدو للبعض صعوبة اختبار **الإينياجرام** وقياس نمط الشخصية بالرغم من سهولته في الحقيقة. وينصح المختصون باتباع التوجيهات والخطوات التالية للتعرف على نمط شخصيتنا:

1 - أرسم دائرة **الإينياجرام** (التساعية، انظر الرسم أسفله) والتي ستساعدك على فهم أفضل لهذا النموذج.

2 - عين تسع نقاط متساوية البعد عن بعضها مع تعيين النقاط من واحد الى تسعة وجعل الرقم تسعة في القمة، علما بأن كل نقطة تمثل واحدة من تسعة أنماط من الشخصيات الأساسية المنتشرة بين الناس.

3 - ينظر إذن، إلى التساعية كمجموعة من تسعة أنماط شخصيات متفردة، كل رقم على التساعية يدل على شخصية.

4 - ويعتبر من الطبيعي أن تجد بعضا من شخصيتك في كل الأنواع التسعة أو في معظمها، لكن ستجد نوعا واحدا هو الأقرب إلى نفسك، وهذا هو نوع شخصيتك.

5 - عندما تفكر في طبيعة شخصيتك فأي من هذه الشخصيات التسعة تلائمك وتلازمك معظم الوقت؟ أو بعبارة أخرى، إذا كنت لتصف نفسك في بضع كلمات، أي مجموعة من الكلمات التالية هي الأقرب لك؟

النمط الأول : المصلح Le Réformateur : صاحب المبادئ والمثل، متأني، رزين ومثالي.

النمط الثاني : المساعد L'Aide : كريم، مرهف الحس، يسعى لإرضاء الناس ومحب للتملك.

النمط الثالث : المنجز L'Accomplisseur : متكيف، متفوق، منقاد وواعي.

النمط الرابع : المتفرد L'Individualiste : معبر، درامي، يتحكم في ذاته ومزاجي.

النمط الخامس : الباحث L'Investigateur : مدرك، مبتكر، كتوم ومنعزل.

النمط السادس : المخلص Le Loyaliste : جذاب، مسؤول، قلق وشكاك.

النمط السابع : المتحمس L'Enthousiaste : عفوية، متقلب، حب التملك والتشكك.

النمط الثامن : المتحدي Le Challenger : الثقة بالنفس، الحسم، العناد والمواجهة.

النمط التاسع : صانع السلام Le Pacificateur : متقلب، مطمئن، متعجرف ومستقل.

**ملحوظة** : سنعمل على تفصيل أنماط الشخصية هذه في عناوين لاحقة.

6 - تحديد أجنحة الشخصية

كما هو معلوم، لا يوجد أحد من الناس، متمركز في نمط واحد (شخصية واحدة) فكلنا خليط متميز ومندمج من الشخصيات الأساسية وتشكيلة من نمطين آخرين (على الأقل) متقاربين من شخصيتك على التساعية. والنمط من النمطين المقاربين لك على التساعية يسمى «الجناح».

7 - النمط الأساسي من بين الأنماط التسعة، هو من يحدد شخصيتنا بشكل عام، في حين أن الجناح يكمل ذلك ويضيف صفات مهمة، متناقضة

أحيانا لشخصيتنا. فالجناح الخاص بكل واحد منا هو «الوجه الثاني» من شخصيتنا، ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار من أجل فهم أفضل لشخصيتك أو شخصية غيرك.

وعلى سبيل المثال لو كنت صاحب الشخصية الأساسية تسعة (صانع السلام) سيكون الجانب الآخر من شخصيتك الجناح واحد (المصلح) أو الجناح ثمانية (المتحدي).

ولا بد من الإشارة إلى أنه قد تبين للباحثين في هذا النموذج عموما، تأثر بعض الشخصيات بالجناحين معا، بينما تأثر الأخرون بالشخصية الأساسية واحدى الجناحين.

8 - اتجاهات التكامل (النمو) والتفكك (الضغط)

نذكر مجددا، بأن أنماط الشخصيات التسعة من **الإينياجرام** ليست أنواع مستقلة، بل ترتبط مع بعضها البعض بخطوط داخلية. هذه الخطوط مربوطة بتسلسل يدل على ما سيفعله كل نوع في ظل تعرضه للظروف المختلفة. يوجد خطان لكل نوع شخصية مرتبطان بنوعين للشخصيات. أحد هذه الخطوط متصل بنوع من الشخصيات يعبر عن توجه الشخصية عند تعرضها للتكامل / الاندماج والنمو وهو يسمى اتجاه التكامل (النمو). الخط الآخر يصل لشخصية أخرى يعبر عن توجه الشخصية عند تعرضها للضغط والتوتر وعند فقدانها السيطرة ويسمى اتجاه التفكك (الضغط). بمعنى آخر المواقف المختلفة تظهر ردود فعل مختلفة من شخصيتنا، وسيكون رد فعلنا وتصرفنا حسب الخط الداخلي المرتبط بنمط شخصيتنا.

علاقة نظرية كارين هورني بنظرية **الإينياجرام**

لقد حاول العديد من الباحثين إيجاد علاقة بين نظرية أنماط الشخصيات الثلاثة التي تميز الناس بشكل عام، لصاحبتها عالمة النفس الألمانية كارين هورني Karen Horney والمتشبعة بأراء مدرسة التحليل النفسي، هذه الأنماط الثلاثة هي :

- مع المجتمع
- بعيدا عن المجتمع
- ضد المجتمع

نقول حاولوا إيجاد علاقة بينها وبين الأنماط التسعة للشخصية في نظام **الإينياجرام**، حيث يتجلى تأثير مدرسة التحليل النفسي في هذا النظام.

وكان الغرض وراء البحث في تلك العلاقة، تفسير أشكال السلوك الرئيسة الثلاثة في **الإينياجرام**، التي بنيت في نظرية **الإينياجرام** الأصلية على مراكز الشخصية الثلاثة (المشاعر-التفكير-الغريزة)، معتقدين أن هناك علاقة بين تنظير هورني ونظرية الأنماط التسعة للشخصية، وفيما يأتي عرض لأهم ما جاء في هذا الخصوص.

تعتقد كارين هورني والتي تعتبر من العلماء المتفائلين بقدرات وإمكانات الإنسان نحو التقدم والارتقاء وتقول «بأن الطبيعة الإنسانية قابلة للتغير نحو الأفضل،» أن القلق الناشئ عن عدم الشعور بالأمن في مرحلة الطفولة هو الأساس في تشكيل ونمو الخصائص النفسية للفرد أكثر من افتراض القلق الناشئ من صراع الغرائز مع المحيط أو الصراع الناشئ بين مكونات الذات الثلاثة وهي الهو Id والانا Ego والأنا الأعلى Super Ego.

ومن ثم فان الطفل ينمي ثلاثة أشكال من أساليب التعامل، وهي كما تقول هورني إما أن يسلك ضد المجتمع أو ما تسميه العدوان، أو أن يسلك في اتجاه المجتمع أو ما تطلق عليه أسلوب المسايرة، والأسلوب الثالث من أساليب التعامل مع المجتمع وهو أسلوب الابتعاد عن أو ما تسميه بالانسحاب.

وهذه الثلاثة أشكال من النزاعات (مع ، ضد، بعيدا عن المجتمع )، تعكس أشكال وميكانزمات الدفاع لدى الإنسان بل ولدى عموم المملكة الحيوانية والمتمثلة بمبدأ (قتال- انصياع - هروب) بافتراض أن العامل البيوإجتماعي هو ما يعطي هذه الافتراضات عالميتها وشموليتها لدى الكائنات الحية كافة.

وتضيف هورني إلى أن أي منا وبصورة صحية وسليمة، يمكن أن يسلك عن طريق إحدى هذه الأشكال من أشكال السلوك متى ما تطلب الأمر ذلك، وهذا جانب صحي من السلوك لا ضير فيه، وعادة ما يعتمد فقط على أحد هذه الأساليب الثلاثة مع إهمال الأسلوبين الآخرين، أي أن نتحول إلى مبتعدين فقط عن مواجهة مشكلات المجتمع ، وهذا في رأي هورني صورة صحية،

كوننا قد عطلنا الأسلوبين الآخرين الموجودين أساسا ضمن شخصيتنا، ذلك أننا لا نستطيع أن نسلك بأكثر من أسلوب في الموقف الواحد نفسه وفي اللحظة نفسها.

وفيما يلي عرض لأنماط الشخصية التسعة حسب تصور طوماس شو Thomas Chou شارحا عن طريقه الظاهر والباطن من الدوافع، ومعتمدا في ذلك على ثالوث هورني (مع- ضد- بعيدا عن المجتمع)، في تناول الأنماط التسعة للشخصية.

**النمط الأول : نمط المصلح**

يكون سلوك أفراد النمط المصلح ظاهريا موجها نحو الآخرين، ولكن داخليا نجدهم مبتعدين عن الآخرين، ذلك على الرغم من أنه يبدو عليهم الاهتمام أو الاقتراب من الآخرين، فهم داخليا مشغولي التفكير بشكل كبير بالصورة المثالية والعقلانية التي يجب أن يكون عليها العالم المحيط بهم وهذا هو الهدف بعيد المدى لديهم.

ومن خصائص المصلح، أنه شخص واقعي يستمتع بفعل الأشياء بدقة وإتقان، يملك ضميراً حياً ومبادئ سامية، يسعى لإحداث التغيير وتحسين الأمور، مسئول، حكيم، نبيل، إيجابياته تتمثل في العمل الجاد والانضباط، وسلبياته تتمثل في إصدار الأحكام وعدم المرونة، ومن الشخصيات الشهيرة للمصلحين (علال الفاسي، نيلسون مانديلا وجورج برناردشو).

يتميز أصحاب هذه الشخصية بالأخلاقيات وبيقظة الضمير، مع وجود شعور قوي بالحق والباطل وهم دعاة للتغيير يسعون دائما لتحسين الأمور، ولكن يخافون من ارتكاب الأخطاء

يتميزون كذلك بالترتيب والتنظيم وشدة الحساسية، يحاولون الحفاظ على معايير عالية، تصل لحد المثالية. لديهم عادة مشاكل مع السخط / الغضب ونفاذ الصبر. يتميزون في أفضل الحالات : بالحكمة، والفطنة، والواقعية، والأخلاق النبيلة البطولية.

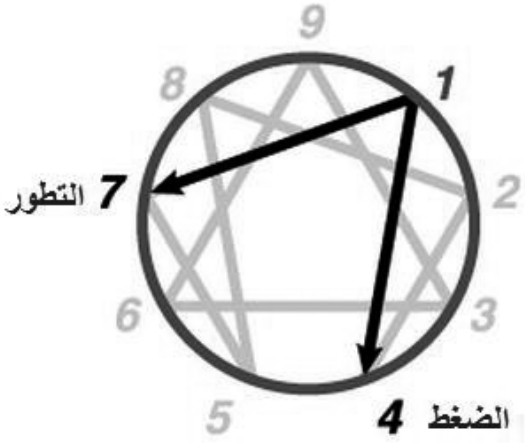
الخوف الأساسي لدى هذا النمط : أن يكون شخصية فاسدة، شريرة وأن يرتكب الأخطاء.

الرغبة الأساسية لديه : أن يكون شخصية جيدة، نزيهة ومتوازنة.

الوجه الآخر للشخصية مع الجناح تسعة : «المثالي»

الوجه الآخر للشخصية مع الجناح اثنين : «الدعوة»

أما المحفزات لديه فهي : «أريد أن أدافع عن الحق وأبذل ما في وسعي لتحسين كل ما ومن حولي، أسعى لعالم مثالي يتماشى مع المبادئ والأخلاق والمثاليات، النزاهة والبعد عن الشبهات». (عن موقع انت مين؟).




**معنى الأسهم المرتبطة بالنمط**

عندما تتعرض الشخصية للضغوط والتوتر تصبح هذه الشخصية النظامية متقلبة المزاج وغير منطقية مثل النمط أربعة (المتفرد)، بينما عندما تتعرض هذه الشخصية الجادة للتطور والتكامل تصبح هذه الشخصية الجادة أكثر عفوية وبهجة واندماجا، مثل النمط سبعة (المتحمس). (عن اختبار **الإينياجرام**، موقع أنت مين؟).

**النمط الثاني : المساعد**

إن السلوك الظاهري للأفراد في النمط المساعد بحسب تصور شو، هو سلوك متجه نحو الآخرين ومعهم، ولكن ضدهم داخليا، فعلى الرغم من كون النمط المساعد قد يظهر عليه أنه دافئ المشاعر في علاقاته مع الآخرين ويبدو واضحاً عليه سلوك المساعدة والإغواء والإغراء في علاقات الصداقة مع الآخرين إلا انه وكما يقول شو يحتفظ ويخبئ قائمة طويلة من المحاولات لكبح جماح العدوان والدوافع العدائية المكبوتة لديه.

وعموما فإن المساعد، هو شخص محب للغير ويستمتع بمساعدتهم، حنون، ودود، طيب القلب، كريم، حسن النية، حساس تجاه النقد، لديه مشاكل في حب التملك، إيجابياته تتمثل في الرعاية ومشاركة الآخرين مشاعرهم، وسلبياته تتمثل في الخداع والمراوغة والإفراط في خدمة الآخرين، ومن الشخصيات الشهيرة للمساعدين (نانسي ريجان والأم تريزا).

وعموما فأصحاب هذه الشخصية، يتميزون بالعاطفة الصادقة والاخلاص والدفء، فهي شخصية ودية كريمة تضحي بذاتها من أجل الآخرين، ولكن يمكن أيضا أن تكون شديدة الحساسية والانفعال كثيرة المجاملات والاطراء للآخرين. شخصية صادقة تتفانى في مساعدة الآخرين تحب التداخل معهم للإحساس دائما أن الاخرين بحاجه إليهم تتلخص مشاكلهم في حب التملك وصعوبة التعبير عن احتياجاتهم. يتميزون في أفضل الحالات : بعدم الأنانية وبالإيثار والحب المخلص غير المشروط لمن حولهم.

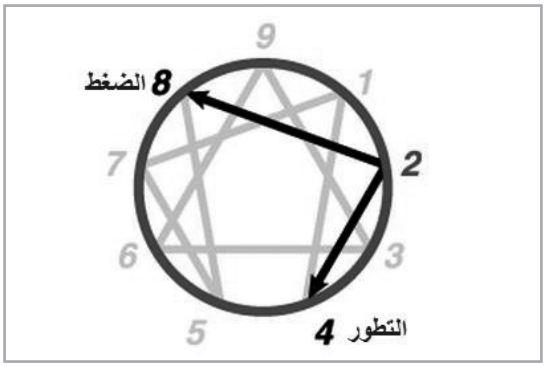
الخوف الأساسي : أن يكون شخصية غير مرغوب فيها لا تستحق الحب.

الرغبة الأساسية : الشعور بالحب من قبل الاخرين.

الوجه الاخر للشخصية مع الجناح واحد : «خدمة الاخرين».

الوجه الاخر للشخصية مع الجناح ثلاثة : «مضياف».

المحفزات : «أريد أن أكون محبوبا يحتاجني الآخرون ويقدرونني، أعبر عن مشاعري لهم وأساعدهم في تحقيق مطالبهم». (عن موقع انت مين؟).




معنى الأسهم المرتبطة بالنمط

عندما تتعرض الشخصية للضغوط والتوترات تصبح هذه الشخصية عدوانية متسلطة مثل النمط الثامن بينما عندما تتعرض هذه الشخصية الفخورة بنفسها للتكامل والتطور تصبح أكثر اهتماما بذاتها وعواطفها مثل النمط الرابع .

**النمط الثالث : المنجز**

يعتقد شو أن أصحاب نمط الشخصية المنجز ظاهريا يسلكون ضد المجتمع ، بينما يسلكون في الداخل في اتجاه المجتمع ، وهم ظاهريا يميلون إلى التنافس والتدافع مع الآخرين حتى وإن تطلب الأمر عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين مقابل الإنجاز والتحصيل، إلا أنهم داخليا في رغبة دفينة نحو الاتفاق والاقتراب وتقدير مشاعر الآخرين، فحينما يسعون لأن يكونوا هم القادة فهم يبذلون جهدا كبيرا في كبح وتأخير رغباتهم الخفية في أن يكونوا تحت إمرة الآخرين.

وعموما فالمنجز، شخص مكافح يعمل بجد واجتهاد، نشيط ، متفائل، واثق من نفسه، لديه دافع نحو النجاح والإنجاز، يميل إلى التنافس مع المحيطين به، إيجابياته تتمثل في الثقة بالنفس والتوجه بالأهداف والنتائج، وسلبياته تتمثل في التنافس وإدمان العمل، ومن الشخصيات الشهيرة للمنجزين (محمد عبد الكريم الخطابي في السياسة، محمد علي كلاي وكريستيانو رونالدو في الرياضة).

أصحاب هذه الشخصية يتميزون بالثقة بالنفس والجاذبية، شخصيات طموحة، منافسة ومفعمة بالحيوية، يمكنها أيضا أن تكون واعية مثقفة مدفوعة دائما إلى التقدم وتطوير ذاتها.

يتميزون بالدبلوماسية والإتزان، ولكن يمكن أيضا أن تكون قلقة بشكل مفرط حيث تهتم بصورتها جيدا وكيف يراها الآخرون. لديهم عادة مشاكل مع إدمان العمل والروح التنافسية. يتميزون في أفضل الحالاتهم : بالقبول والرضا عن النفس، شخصية جديرة بالثقة وقدوة لغيرها.

الخوف الأساسي : أن يكون شخصية غير جديرة بالثقة.

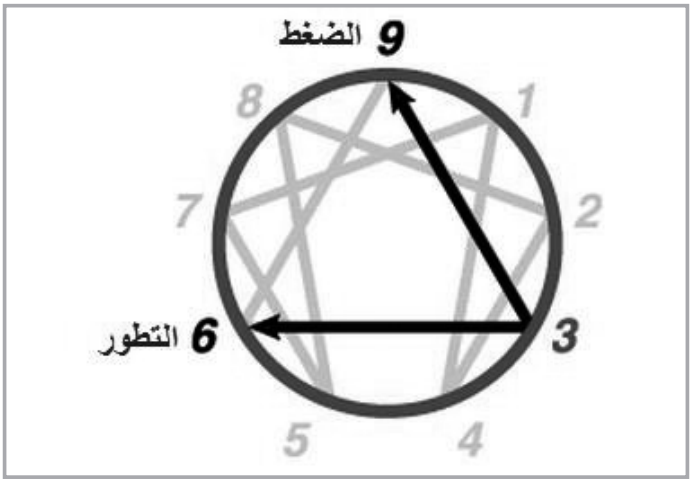
الرغبة الأساسية : أن يكون شخصية ذو قيمة وجديرة بالحترام.

الوجه الاخر للشخصية مع الجناح إثنين : «لطيف».

الوجه الاخر للشخصية مع الجناح أربعة : «محترف».

**معنى الأسهم المرتبطة بالنمط**

عندما تتعرض الشخصية للضغوط والتوتر تصبح هذه الشخصية غير مهتمة أو مبالية مثل النمط التاسع بينما عندما تتعرض هذه الشخصية للتكامل والتطور تصبح أكثر تعاونا والتزاما مثل النمط السادس.



* * *

## ❖ بيبليوغرافيا


1 – عبد الواحد أولاد الفقيهي، «الذكاءات المتعددة،التأسيس العلمي»، منشورات مجلة علوم التربية العدد 30 الطبعة الأولى2012، تقديم أحمد أوزي.

2 – محمد الدريج، «التدريس الهادف»، 1990، منشورات رمسيس، الرباط.

3 – محمد ضباشه : «المدارس الفكرية في علم النفس»، عن فوقية أحمد السيد عبد الفتاح،«علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق»، الناشر : دار الفكر العربي، 2005.

4 – مصطفى نعيم الياسري «الأنماط التسعة للشخصية» (أو الإينياجرام) موضوع رسالة الماجستير المقدمة لقسم علم النفس – كلية الآداب جامعة بغداد – للعام الدراسي 2004، تحت اشراف قاسم حسين صالح.

5 – فيولا الببلاوى : «علم النفس الإنساني»، 1978 – مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

6 – ميريام شستك وهاورد فريدمان «الشخصية : النظريات الكلاسيكية والبحث الحديث» ترجمة : أحمد رمو، المنظمة العربية للترجمة 2013.

7 – حامد زهران، 1997 : «الصحة النفسية والعلاج النفسي»، عالم الكتب، ط3، القاهرة.

8 - *L'éducation des enfants par l'ennéagramme : les neuf types d'enfants : clefs pour une éducation réussie*... Par Elizabeth Wagele. Éditions Vivez Soleil - Genève 2001

9 - Dr. Ginger. Lapid-Bogda (Traduction Claudine Prune), Leadership. *Identifier ses talents et les développer avec l'ennéagramme*. ESF Editeur. Issy_Les_ Moulineaux. 2008.

10 - Jung, Carl Gustav (2002). Obra Completa volumen 9/I : *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. ; Madrid : Editorial Trotta.

# السلطة البيداغوجية
# دراسة في تمثلات المدرس للسلطة
# وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ

د. محمد مرشد

> «L'autorité n'est pas un mal. Non seulement l'autorité est néces-saire, mais elle est aussi bénéfique lorsque les êtres humains en usent de façon adéquate».[1]

## تقديم

ينبني فعل التربية أساسا على تلك القدرة الهادفة إلى توجيه سلوكات ومواقف الأفراد، بما يتوافق ونموذج القيم الذي يتبناه مجتمع ما أو جماعة ما داخل هذا المجتمع . إنها العملية التي يتم من خلالها تشكيل ما هو جوهري في الفرد، وذَلك من خلال انخراطه في شبكة من العلاقات الاجتماعية. ولا يمكن أن تتم هذَه العملية بطريقة فردية أو معزولة، بل تستوجب تدخل أفراد آخرين، ينعتون عادة ب «المربين» أو ب «الفاعلين التربويين».

ضمن هذا البعد العلائقي يتشكل فعل التربية. غير أن هذه العلاقة التربوية -خاصة عندما تأخذ بعدا مؤسساتيا- تتطلب وجود عنصر مركزي، وهو ما نسميه ب «السلطة التربوية»، والتي عن طريقها يتم إحداث ذلك التأثير المطلوب. داخل مؤسسة الأسرة، يجسد الأبوان هذه السلطة، وإن تعددت أشكال ممارسة هذه السلطة باختلاف تصوراتهم وتمثلاتهم لها. وفي المؤسسةِ المدرسية، نجد أن هذه السلطة متقاسمة بين أطراف وفاعلين متعددين (مدرسين، أطر إدارية، موجهين...).

إن حديثنا هنا سيركز بالأساس على سلطة المدرس، والتي نطلق عليها عادة اسم «السلطة البيداغوجية»، وذلك من خلال تحديد أولي لمفهوم السلطة،

1 - Daniel MARCELLI, *L'enfant chef de famille : l'autorité de l'infantile*, éditions Albin Michel, 2003, p. 274

ومحاولة تمييزه عن مفاهيم ترتبط به، وإن كانت تختلف عنه من حيث الدلالات والأبعاد والسياقات، ثم البحث في علاقة السلطة بالفعل التربوي / البيداغوجي، وأخيرا الوقوف على العلاقة المفترضة بين تمثل المدرس لمسألة السلطة وأشكال تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ.

## 1 - في مفهوم السلطة

تُعرّف السلطة عادة باعتبارها تلك «القدرة على فرض الخضوع»[2]. إلا أن تعريفا كهذا يجعل مفهوم السلطة مرادفا لمفاهيم أخرى كالقوة والإكراه والعنف، وربما الإقناع والتحايل...، على اعتبار أن كل هذه الكلمات تحمل في طياتها معاني تحيل عامة إلى «فرض الخضوع». غير أن مسألة الخضوع هذه لا تتم بطريقة واحدة ولا تتخذ شكلا واحدا، بل تتعدد وتتباين باختلاف السياقات والوضعيات: فخضوع جندي لأوامر قائده ليس هو نفسه خضوع مريض لنصائح طبيبه، كما أن خضوع لاعب لقرار الحكم ليس هو نفسه خضوع تلميذ لتوجيهات أستاذه. لذلك فإن ربط السلطة بمسألة الخضوع، في شكله العام، لا يعكس المعنى الحقيقي للسلطة، خاصة عندما تُمارس في سياق تربوي-بيداغوجي.

تمييزا لمفهوم السلطة عن مفهوم القوة من جهة ومفهوم الإقناع من جهة أخرى، تؤكد المفكرة Hannah Arendt أن السلطة «لا ترتبط باستعمال الوسائل الخارجية القهرية، فبمجرد اللجوء إلى القوة فلا معنى للحديث عن السلطة. وهي كذلك لا تعني الإقناع الذي يفترض علاقة متكافئة بين الأطراف المتناظرة اعتمادا على سيرورة حجاجية؛ فبمجرد اللجوء إلى الحجج يتوارى جانب السلطة».[3]

---

2 - نجد هذا التعريف في جل المعاجم اللغوية الفرنسية. انظر بهذا الصدد:
«Le Petit Robert» et «Le Littré».

3 - Hannah Arendt, *la crise de la culture*, Gallimard-folio, 1995, p. 123

ومن أجل تحديد دقيق لهذا المجال، نقترح الجدول الآتي :

| | العلاقات الاجتماعية | طبيعة التحكم | طبيعة الخضوع | حالة الانحراف |
|---|---|---|---|---|
| **مجال القوة** | علاقة غير متكافئة | إكراه | خنوع | عنف |
| **مجال السلطة** | علاقة غير متكافئة | تأثير | موافقة | تلاعب (Manipulation) |
| **مجال العقل** | علاقة غير متكافئة | إقناع | قبول (خضوع حر) | دال / مُماحكة (Ratiocination) |

## تحديد مجال السلطة بالنسبة لمجالي القوة والإقناع[4]

يبدو واضحا إذن، من خلال هذا التمييز، أن السلطة تقابل في الآن ذاته وضعية الإكراه بالقوة وموقف الإقناع بالأدلة، فهي لا تتأسس على قواعد العقل المشترك ولا قوة شخص حاكم. إنها، يؤكدEirick Prairat «ليست تمرينا عقليا ولا إكراها بدنيا. إنها بالأحرى تنتمي إلى مستوى آخر؛ فما بين الإكراه والعقل هناك مسار ثالث، وهو ما يحدد مجال السلطة».[5]

### 1 - في علاقة السلطة بالفعل البيداغوجي

إذا كانت السلطة، كما تبينا ذلك سابقا، مجالا وسطا بين القوة والإقناع، فإنها مع ذلك، خاصة عندما تمارس في سياق مدرسي، لا تقدم نفسها بطريقة جاهزة أو ناجزة. إنها عبارة عن سيرورة ممتدة في الزمن، تأخذ أبعادا ومستويات

4 - Eirick Prairat, *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Editions l'Harmattan, 1997, p. 84.

5 - Ibid.

في لسان العرب، نجد أن الكلمات المشتقة من الجذر «سلَط» تحيل إلى معان متباينة لها علاقة نسبية بهذا التمييز. فنجد مثلا أن كلمة «السطة» تعني القهر (القوة)، وكلمة «السلطان» تدل على الحجة والبرهان (العقل)، وكلمة «السّليط» تشير إلى ما يضاء به. ولعل المعنى الأخير هو الأقرب إلى مفهوم السلطة بمعناها التروبوي، حيث يغدو المربي سراجا يسترشد به المتربي.

يمكن تكثيفها، نظريا، في المستويات الثلاثة الآتية : مستوى التجسيد ومستوى الامتلاك ومستوى التفعيل.[6]

**أ – تجسيد السلطة أو السلطة كمعطى قبلي**

يرتبط مفهوم «القبلي» (A priori) بمسألة السلطة في هذا المستوى، على اعتبار أن هذه الأخيرة لا ترتبط بشخص المدرس أو بأي فاعل تربوي محدد بقدر ما ترتبط بالمؤسسة نفسها. فالسلطة موجودة سلفا، و المؤسسة تجسيد لهذه السلطة. إنها تدخل في خانة ما يسميه Bruno Robbes «اللامتفاوض بشأنه»[7] (Le non négociable). فكل من ينتمي إلى المؤسسة، بفعل وضعيته المهنية، يجد نفسه مزودا بهذه السلطة. إن المؤسسة لا «تمنح» الفاعلين داخلها هذه السلطة فقط، وإنما تعمل على الحفاظ عليها والدفاع عنها، باعتبار أنها تدافع عن سلطتها في نهاية المطاف.

إن المؤسسة المدرسية، عن طريق هذه السلطة القبلية، تعطي المشروعية لخطاب ممثليها، ومن تم لخطابها، ليس فقط من خلال قوانينها وقواعد اشتغالها، ولكن أساسا بواسطة طقوسها وأنماط الفعل الخاصة بها، والتي تتخذ أبعادا زمانية ومكانية خاصة. هكذا «يجد المدرس، في هذه الخصوصيات Les particularités التي تشكل فضاء المؤسسة، الشروط المادية والرمزية اللازمة لفرض قدر من الاحترام على التلاميذ».[8]

إزاء هذه الوضعية القبلية التي تضمنها المؤسسة المدرسية لكل الفاعلين داخلها، فإنه تفرض على هؤلاء مسألة ضمان استمرارية وتكريس هذه الظروف. بمعنى أن المدرس(كفاعل مؤسساتي) يجد نفسه في وضعية مزدوجة: فمن جهة أولى يجد نفسه مستفيدا من السلطة القبلية للمؤسسة، ومن جهة أخرى يتوجب عليه لعب

6 - إن هذا التقسيم الثلاثي للسلطة لا يعني بالمرة انطباعها بطابعي الانقسام والتشظي، وإنما البحث في تمظهراتها المختلفة في سياق تربوي خاص يجعل منها سيرورة مركبة ومعقدة التشكل في آن واحد.

7 - Bruno ROBBES, Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ? (pp. 121-139), in Eirick PRAIRAT, (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Presses Universitaires de Nancy, 2010, p.124

8 - Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions De Minuit, Paris, 1970. P. 135

دور «المحافظ» والضّامن لهذه السلطة. ويتم ذلك بالأساس عن طريق فرض قدر من النظام اللازم لوظيفة المؤسسة، والمتمثلة في تشكيل الفكر والجسد معا.

ولا يتوقف عمل المؤسسة المدرسية في هذا البعد الداخلي المتمثل في توفير الشروط الضرورية لممارسة الفعل التربوي، بل يتعداه إلى ذلك البعد الخارجي الذي يصبح من خلاله النظام التربوي فاعلا مركزيا في إعادة إنتاج المجتمع نفسه: «يعمل النسق المدرسي على إنتاج وإعادة إنتاج الشروط اللازمة ليس فقط لممارسة ذلك الفعل البيداغوجي المُمَأسس، ولكن أيضا لإتمام وظيفته الخارجية المتمثّلة في إعادة الانتاج، على اعتبار أن شرعية المؤسسة تعفي فاعليها من مسألة تشكيل سلطتهم وتأكيدها باستمرار».[9]

من خلال هذا التصور المؤسساتي للسلطة، نستطيع القول إن المؤسسة المدرسية تعمل، استنادا إلى شروط مادية وأخرى رمزية، على توفير تلك السلطة القبلية اللازمة لممارسة الفعل التربوي. وهي بذلك، ترفع عن الفاعلين داخلها عناء البحث عنها ومحاولة تأكيدها باستمرار. غير أن هذه الشروط، وإن كانت أولية وضرورية، فهي غير كافية ولانهائية لممارسة السلطة في بعدها البيداغوجي. كما أن ارتباط هذه السلطة بعنصري القبلية والإكراه، يجعلها هشة وكثيرة التعرض للتهديد وعدم الاعتراف.

**ب - امتلاك السلطة أو السلطة في بعدها الشخصي :** Avoir de l'autorité.

كلمة «امتلاك» هنا لا تأخذ صفة الإطلاق، ذلك لأن السلطة ليست ملكا مطلقا في يد المدرس يستعملها متى شاء وكيف ما شاء وإزاء من شاء. إن عبارة «امتلاك السلطة» تفيد أن الأمر يتعلق بحق يكتسبه المربي بفعل الوضعية المهنية التي يتواجد فيها. هاهنا لا تصبح السلطة حقا مطلقا وإنما «صفة أستاذية» ملازمة لفعل الواجب الذي يتأطر فيه فعل التربية / التدريس. إنها (السلطة) لا تأخذ بعدها البيداغوجي / التربوي إلا داخل هذه الثنائية : الحق / الواجب. وهذا ما يمنحها بعدا أصيلا ومتفردا (Authentique).

9 - Ibid.

وحتى يصل المدرس إلى هذه الأصالة المطلوبة عليه، يؤكد Calendreau، «أن يظهر تلك القدرة على حماية تلاميذه، وأن يجد المتعة لا فقط في تقديم المعارف المدرسية ولكن أيضا في التضحية بشيء من ذاته... فبقدر ما يمنحهم ذلك تزداد سلطته ويتسع مجال ممارستها، ويجد التلميذ نفسه في وضعية خضوع ومطاوعة تلقائيين، وهذا ما يصبغ على السلطة صفتي الاعتراف والقبول».[10]

من خلال هذا الفهم، نستطيع القول إن امتلاك السلطة التربوية يتوقف على خاصيتين اثنتين، بدونهما لا يمكن أن تكتسي صفة «التربوية»، وهما :

- قابليتها للإكتساب؛ فهي لا تعطى كما هو الحال بالنسبة للمستوى الأول الذي تحدثنا عنه سابقا ( تجسيد السلطة). إنها تُشَيَّد شيئا فشيئا من طرف المدرس، لذلك فهي مفتوحة على كل الانزلاقات والانحرافات(العنف، التسلط، القسوة...). في هذا المستوى تتوارى السلطة بمعناها المؤسساتي، لتفتح المجال للمدرس لتأسيس «سلطة خاصة به»، وفق تصوراته ومعاييره وكذا أهدافه ورهاناته.

- استنادها إلى مبدأ القبول والاعتراف من طرف أولئك الذين تُمارس عليهم؛ فما لم يعترف التلميذ بسلطة المدرس ويقبلها، لا على مضض وإنما عن طيب خاطر وإرادة تلقاىية، لا يمكن أن تنعت هذه السلطة بالتربوية. فمبدأ الشرعية يجد سنده هنا أساسا في صفتي المرغوبية والاعتراف.

في هذا المستوى يأخذ مفهوم السلطة البيداغوجية طابعه المعقد؛ إذ كيف يمكن للتلميذ (المتعلم) أن يعترف ويقبل بالتأثير الممارس عليه من طرف المدرس؟

لا نستطيع تلمس ملامح الإجابة عن هذا السؤال إلا في إطار ثنائية الحق والواجب التي يتمفصل داخلها مفهوم «السلطة التربوية». هكذا يجب أن نربط بين مسألة السلطة كحق ومسألة السلطة كواجب؛ فالمدرس الذي يريد أن يبني / يؤسس سلطته في إطار الاعتراف والقبول عليه أن يظهر الرغبة في جعل التلميذ قادرًا على الانخراط والتفاعل، ضمن سياقات بيداغوجية متنوعة، من أجل بناء شخصيته.

10 - Louis CALENDREAU, *Pouvoir et autorité en éducation*, L'Harmattan, Paris, 2009. p.p. 83-84.

هاهنا لا تعود السلطة غاية في ذاتها، وإنما وسيلة من أجل- بتعبير -Eirick Prairat «تيسير الولوج إلى عالم الكبار»[11] (L'accès à l'adultité)، أي الوصول بالمتعلم إلى مستوى النضج الفكري والثقافي والأخلاقي. في هذا المستوى تصبح السلطة مهمة تربوية وواجباأخلاقيا، يتحدد في إطار الممارسة اليومية للمدرس. بتعبير آخر، تتحول السلطة إلى «نموذج عمَلي يجعل كلا من المدرس والتلميذ فاعلا ومتفاعلا ضمن شبكة من العلاقات المبنية على الأنشطة المتبادلة و التعاون المشترك»[12]. فالغاية في النهاية ليست السلطة في حد ذاتها، و إنما -على حد تعبير Picquenot- «أنسنة الإنسان»[13]، أي الوصول بالفرد إلى ذلك الكائن المتعلم معرفيا، المتوازن نفسيا، المتفاعل اجتماعيا والمسؤول أخلاقيا.

**ج - ممارسة السلطة أو السلطة كوجود بالفعل :** Faire autorité

لا تأخذ السلطة بعدها التربوي إلا في إطار الممارسة البيداغوجية اليومية؛ إذ ذاك تصبح «ملكة وظيفية»[14] تتمثل في القدرة على تحفيز وتشجيع التلاميذ، وضبط حيويتهم وفاعليتهم داخل الفصل. وهذا يتعلق أساسا بالطريقة التي يتبناها المدرس في ممارسته للسلطة استنادا إلى المكونين السابقين : «تجسيد السلطة» و«امتلاك السلطة». ضمن هذا السياق، فالأستاذ مطالب بتفعيل موارده المعرفية وكفاياته التواصلية (نظراته، تنقلاته، تموضعاته، تدخلاته...). هكذا تصبح السلطة «أداة عملية تشرط فاعلية المدرس في تدبير مجال اشتغاله ومكونا أساسا لهويته المهنية»[15].

هذه الهوية لا تتشكل بطريقة عرضية أو فجائية وإنما تأخذ شكل سيرورة تمتد في الزمن، يستطيع خلالها المدرس إظهار خصائصه وقيمه الإنسانية وكذا أدواته وتقنياته البيداغوجية.

11 - Eirick PRAIRAT, *Autorité et respect en éducation*. Disponible en ligne sur http://leportique.revues.org/562

12 - Francis IMBERT, *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris, ESF, 2004, p.182

13 - Alain PICQUENOT, Il fait moins noir quand quelqu'un parle : Education et psychanalyse aujourd'hui, CRDP de Bourgogne, 2002. P.24

14 - Bruno ROBBES, *Comment tenir sa classe pour donner cours ? Ou Comment exercer son autorité en classe, dans une perspective éducative* ?, disponible en ligne sur https://www.google.com/#q=COMMENT+TENIR+SA+CLASSE+ROBBES

15 - Mohammed MOURCHID, *Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves*, Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme du master (soutenu le 24 Juin 2014), Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, p.51

تتحدد السلطة التربوية إذن باعتبارها «علاقة متفاوتة مؤسساتيا، يستطيع من خلالها المدرس، في سياق تربوي خالص واعتمادا على قدراته المعرفية، ممارسة ذلك التأثير القائم على الإعتراف من طرف التلميذ، بعيدا عن كل إكراه بدني، وذلك بغية جعله قادرًا على تحمل مسؤوليته بشكل حر»[16].

## 2 - السلطة البيداغوجية وأشكال تدبير المشاكل السلوكية[17] للتلاميذ

تختلف أشكال وطرق تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ من طرف الأساتذة باختلاف تصورات هؤلاء لمسألة السلطة. وقد أظهرت نتائج بحث ميداني[18] استهدف عينة من أساتذة وتلاميذ الثانوي التأهيلي وجود ثلاثة أشكال / استراتيجيات لتدبير هذه السلوكات : استراتيجية التشدد واستراتيجية الاحتراز واستراتيجية التفهم.

- **المتشدّدون** Les intransigeants :[19]

تبدي هذه الفئة تشددا كبيرا إزاء سلوكات التلاميذ الإنحرافية؛ فهم يحملون تمثلا «صارما» بخصوص مسألة السلطة، ويعتبرون أن الأستاذ يظل «سيد قسمه»، ومن حقه أن يسَيّر / يتحكم فيه وفق القوانين والقواعد المؤسساتية التي يراها مناسبة، والتي غالبا ما تكون مفروضة على التلميذ.

16 - Bruno ROBBES, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, disponible en ligne sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite

17 - نعني بهذه العبارة تلك المشاكل المرتبطة بسلوكات التلاميذ داخل الفصل، والتي تؤثر سلبا على السيرورة التعليمية-التعلمية.

18 - يتعلق الأمر بعمل ميداني تم في إطار بحث لنيل شهادة الماستر (كلية علوم التربية) سنة 2014. استهدف هذا البحث عينة مكونة من 65 تلميذا و 42 أستاذا للتعليم الثانوي التأهيلي، واعتمد الاستبيان كأداة لجمع المعطيات. تحليل هذه المعطيات أظهر أن تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ يرتبط بمتغيرات ثلاثة: طبيعة تمثلات الأستاذ لسلطته البيداغوجية ودرجة ارتباطه بالقوانين المؤسساتية والأقدمية في العمل. يمكن الرجوع إلى نتائج هذا البحث :
Mohammed MOURCHID, Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves, op. cit. pp. 95-99.

19 - آثرنا هنا استعمال هذه العبارة عوَض «الصارمون» أو «اللامتساهلون» لدلالتها تربويا في هذا السياق، دون إحالة على أية خلفيةَ فكرية أو إيديولوجية معينة.

تعتبر هذه الفئة من الأساتذة أن علاقة المدرس بالأساتذة ينبغي أن تخضع لنظام تراتبي يفرضه السياق المؤسَّساتي، حيث يكون التلميذ مطالبا بالرضوخ لأوامر ونواهي أستاذه. ولفرط ارتباط هذه الفئة بقوانين المؤسسة، فإنها تعتبر أي سلوك مخالف لهذه القواعد، كيفما كانت حدته أو درجة تكراره، مدعاة لتسليط العقوبة على التلميذ. وكل تساهل، قد يبديه المدرس، يكون على حساب نظام القسم وسلطة المدرس.[20]

- **المحترِزون** : les prévoyants

تلتقي هذه الفئة مع فئة «الأساتذة المتشددين» في طبيعة تصورها للسلطة؛ فهي أيضا تحمل تصورا «صارما»، وإن بنسبة أقل مقارنة مع الفئة السابقة، لمسألة السلطة البيداغوجية، معتبرة أن هذه الأخيرة تظل مهددة إن أبدى المدرس تساهلا أو تسامحا إزاءاالسلوكات الإنحرافية للتلاميذ. غير أن طريقة تدبير هذه الفئة من الأساتذة لسلوكات تلاميذهم تختلف عن طريقة تدبير الفئة السابقة لها. فهم (المحترِزون)، وإن أعطوا أهمية كبرى لمسألة احترام القوانين والخضوع لقواعد التعامل داخل الفصل، فإنهم يلجأون إلى «التفاوض» المسبق حول هذه القواعد. هذا التفاوض غالبا ما يأخذ شكلا تربويا يسمى «التعاقد البيداغوجي».[21]

مسألة وضع قواعد للتعامل داخل الفصل في إطار تعاقد وبشكل مسبق لا تلغي الجانب السلطوي في «الممارسة التربوية» لهؤلاء الأساتذة؛ فالتلاميذ مطالبون بالإلتزام لقواعد لم يشاركوا في وضعها، وإنما فرضت عليهم بطريقة قبلية وبشكل أحادي.[22]

---

20 - من خلال استبيان وجه للتلاميذ، في إطار نفس البحث، أظهرت الإجابات أن هذه الفئة من الأساتذة هي الأكثر عرضة لهذه المشاكل والأكثر اصطداما مع التلاميذ : Ibid., p. 72

21 - اتفاق مبدئي يلتزم بموجبه المدرس والتلاميذ باحترام قواعد التعامل داخل الفصل بطريقة متبادلة.

22 - في هذا الإطار نورد إجابة أستاذة ( أقدمية 7 سنوات) حول مسألة استعمال الهاتف النقال داخل القسم : «شخصيا، لا أعاني من هدا المشكل مع تلاميذي؛ ففي بداية الموسم الدراسي أتفق معهم على ألا يستعمل أحد منا (أنا و هم) الهاتف أثناء الحصة، وغالبا ما يعطي ذلك نتيجة إيجابية على اعتبار أنك تقدم لهم النموذج».

التّحَسب والنظرة الاستباقية للأمور يمثلان جوهر استراتيجية تدبير فضاء القسم التي تتبناها هذه الفئة. هكذا، وتفاديا لكل ما يمكن أن يؤدي إلى الدخول في وضعيات مواجهة أو صراع مع التلميذ، فإن الأستاذ يلجأ إلى إجراءات احترازية من قبيل إشغال التلاميذ بشكل مكثف وعدم ترك لحظات فراغ قد تؤدي إلى بروز سلوكات مخالفة لقواعد العمل المتفق عليها سلفا.

- **المتفَهمون** : Les compréhensifs

تتميز هذه الفئة بتفهمها الكبير لما يمكن أن يصدر عن التلاميذ (وخاصة عندما يتعلق الأمر بالمراهق). لذلك فهي تبدي مرونة أكبر بخصوص تمثلاتها لمسألة السلطة، معتبرة أن التقرب من التلميذ والاستماع إليه بشكل مستمر لكفيلان بتحقيق نتائج أفضل في تدبير فضاء القسم.

هذا الموقف «التفهمي» يتمظهر على الخصوص في درجة ارتباط هؤلاء الأساتذة بالقوانين المؤسساتية؛ فهم يقرون أن التدبير الجيد للقسم لا يعني بالضرورة تطبيقا حرفيا للقوانين والقواعد، وإنما العمل على تعديل هذه القواعد بشكل يجعلها تتلاءم وإكراهات سياق العمل المتسم بالتعدد والتغير.

يتعلق الأمر هنا إذن بتصنيف لأشكال تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ ارتباطا، أساسا، بطبيعة تمثلات الأساتذة لسلطتهم البيداغوجية. تصنيف لا يدعي الإحاطة أو الكمال، بقدر ما يسعى إلى بلورة نموذج نظري استنادا إلى معطيات إمبريقية محددة.

## خاتمة

من خلال ما سبق، نستطيع القول إن السلطة، في بعدها البيداغوجي، تحيل إلى ذلك التأثير الذي يمارسه المدرس على التلاميذ. ولا يأخذ هذا التأثير صفة الشرعية إلا إذا ارتبط بعنصري القبول والاعتراف. لذلك فهي (السلطة البيداغوجية) دائمة التشكل والانبناء، ولا تقدم نفسها أبدا بطريقة جاهزة أو تامة. إنها سيرورة ممتدة في الزمن، تأخذ مستويات وأبعادا متمايزة وغير منفصلة في الآن ذاته. فلكي تنعكس ممارسة عملية يومية، فهي في حاجة أولا إلى أن تمتح

شروطها القبلية من وظيفة المؤسسة وأن تنطبع بعد ذلك بسمات شخصية تمنحها مظهرا خاصا ومتفردا. لذلك، وبفعل سيرورة التشكل هذه، فهي لا تُمارس بطريقة واحدة، بل تختلف وتتباين طرق تفعيلها من مدرس إلى آخر باختلاف تمثل كل واحد لمسألة السلطة.

هكذا، وبعيدا عن كل تصور مثالي لا يأخذ بعين الاعتبار طابع التداخل ومناطق التماس الممكنة، فقد خلصنا من خلال بحث ميداني إلى نموذج نظري يقدم تصنيفا ثلاثيا لاستراتيجيات ممارسة السلطة البيداغوجية في تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ. وتتمثل هذه الاستراتيجيات في : استراتيجية التشدد واستراتيجية الاحتراز واستراتيجية التفهم.

غير أن هذا النموذج المقترح يبقى مفتوحا على كل الإمكانيات. لذلك نقترح بخصوصه الملاحظتين المنهجيتين التاليتين :

-الصيغة النظرية لهذا النموذج تجعل مسألة «الحدود» المرسومة بين هذه الفئات مسألة في غاية الالتباس والتعقد؛ على اعتبار أن هذه الفئات الثلاثة، على مستوى الممارسة البيداغوجية الصَّفّية، تتداخل بشكل متواتر، فنجد، على سبيل المثال، أن أستاذا منتميا إلى فئة «المتشددين»، قد يبدي موقفا تفهميها إزاء بعض السلوكات (والأمثلة المضادة واردة كذلك).

- طبيعة البحث في مجال الظاهرة الإنسانية عموما، والظواهر التربوية على وجه الخصوص، تفرض علينا كثيرا من الاحتراز وممارسة نوع من النقد الإبستمولوجي المعرفي؛ فالنموذج المقدم هاهنا يقترح تصورا محدودا ومحددا لوضعية تربوية معينة، اعتمادا على أدوات ميتودولوجية خاصة. لذلك فهو يبقى قابلا للتطوير بأخذ متغيرات أخرى بعين الاعتبار، ولربما التجاوز بحسب ما تقدمه أدوات الإشتغال والبحث الأكاديمي.

* * *

## المراجع


1 - Daniel MARCELLI, *L'enfant chef de famille : l'autorité de l'infantile*, éditions Albin Michel, 2003.

2 - Hannah Arendt, *la crise de la culture*, Gallimard-folio, 1995.

3 - EIRICK Prairat, *la sanction, petites méditations à l›usage des éducateurs*, Editions l'Harmattan, 1997.

4 - Bruno ROBBES, *Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative* ? (pp. 121-139), in Eirick PRAIRAT, (dir.), L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, Presses Universitaires de Nancy, 2010.

5 - Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions De Minuit, Paris, 1970.

6 - Louis CALENDREAU, *Pouvoir et autorité en éducation*, L'Harmattan, Paris, 2009.

7 - Eirick PRAIRAT, *Autorité et respect en éducation*. Disponible en ligne sur http://leportique.revues.org/562

8 - Francis IMBERT, *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris, ESF, 2004.

9 - Alain PICQUENOT, *Il fait moins noir quand quelqu'un parle* : Education et psychanalyse aujourd'hui, CRDP de Bourgogne, 2002.

10 - Bruno ROBBES, *Comment tenir sa classe pour donner cours ? Ou Comment exercer son autorité en classe, dans une perspective éducative* ?, disponible en ligne sur https://www.google.com/#q=COMMENT+TENIR+SA+CLASSE+ROBBES

11 - Mohammed MOURCHID, *Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves*, Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme du master (soutenu le 24 Juin 2014), Faculté des sciences de l'éducation, Rabat.

12 - Bruno ROBBES, *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*, disponible en ligne surhttp://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite.

13 - Mohammed MOURCHID, *Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves*, op. cit.pp.95-99

# القيادة بين النظرية
# وفعل التنزيل التربوي

د. مولاي عبد الكريم القنبعي

## تمهيد

القيادة الإدارية هي القدرة على توجيه الآخرين من أجل تحقيق الأهداف عن طريق التأثير... وهو إما بالتبني وقبول المرؤوسين للقائد، أو باستخدام السلطة الرسمية عند الضرورة، ومن هنا نعرف أن القيادة عملية هامة جدا لدى كل مؤسسة، لما تقوم به من بدور كبير في بناء، وتكوين الجماعات داخل العمل، وتأمين البيئة المناسبة لسير طبيعة العمل اليومي، إذ تتولى رسم السياسات والاستراتيجيات، وتسعى لتحقيق الأهداف من خلال نشاطاتها المتعددة.

تعد الحاجة إلى القائد من الضرورات القصوى لكل عمل ناجح، لأن القائد يقوم بالتفاعل مع الآخرين، ويعمل معهم لبلوغ أهداف العمل، والحفاظ على تماسك أفراده واندفاعهم وحماسهم، وبالتالي هي وظيفة نفسية واجتماعية وفكرية لابد منها للحفاظ على المؤسسة داخل المجتمع والبيئة المحيطة بها، وقدتوجد هذه المهمة الصعبة في شخص فذ، أوفي أسلوبه، أو الأفضل في هيئة، أو في لجنة، أو في مجلس قيادة يتحكم بالسلوكيات ويحدد المسارات، وينجز الأعمال بفاعلية ونجاح، هذا، ويعمل المديرون على ممارسة القيادة بفضل عوامل عديدة.

تحتاج عملية التدبير اليومي إلى عنصر القيادة لتوجيهه نحو الوجهة الصائبة المرغوب فيها، وعلى هذا الأساس، يمكن أن نقول إن القيادة سلوك يومي لصيق بالإنسان يمارسه الأفراد يوميا عن طريق تعاملهم مع الآخرين أو فيما بينهم، ويخضع هذا السلوك لحجم السلطة المتاحة ومدى استقلالية المنصب، أو الموقع، أو الوضعية التي يوجد فيها الفرد/ الفاعل، ومن هنا نطرح السؤال الإشكال التالي : – ما القيادة؟.

## أولا : ما القيادة[1]

القيادة هي عملية التأثير في الآخرين وتوجيههم لإنجاز هدف ما[2]، إذن هي سلوك يظهر عند طلب إنجاز عمل ما، سواء كان هذا العمل رسميا أو غير رسمي (اللارسمي).

جرت العادة على تعيين أشخاص مقتدرين في مناصب المسؤولية والقرار دون إعطائهم أو منحهم تعاليم تخص عملية التسيير، في هذه الحالة، تكون نسبة الفشل في التسيير أو القيادة كبيرة جدا، طبعا، لابد أن يتوفر المسير على كفاءة تقنية ضرورية تمكنه من تحقيق النتائج، كما يجب أن يتوفر على طريقة تمكنه من جعل الآخرين يعملون بإتقان.

باختصار، يجب أن يكون المسير قائدا موجها : لأن قدراته كقائد هي التي تجعل منه قائدا ناجحا أو العكس، إنه يحث مرؤوسيه على بذل قصارى جهدهم في العمل، لأنه الوحيد المسؤول عن هذا العمل / الإنجاز، كما أنه بمثابة نفس جديد في قوتهم، وكفاءاتهم، وفي جودتهم، إذ يساعدهم على تحسين نتائجهم، وبالتالي يكون عمله هذا صورة لحقيقة تحديد إدارة الجودة «Le management de qualité» سواء على المستوى الاقتصادي، أو على المستوى السيكولوجي.

لا يشعر الفاعل فعلا بالرضا في حياته إلا إذا استغل فعلا وكليا قدراته، سواء بالنسبة إليه، أو بالنسبة للمؤسسة، أو للبلد ككل، ومن هذا المنطلق الحيوي لا يمكن هدر الموارد البشرية، بل بالعكس، لابد من تكوين المسير والمسؤول كقائد ليصبح مدبرا حقيقيا للاستجابة لهذا الطلب اليومي.

### 1 - صفات القيادة

حدد علماء النفس، وعلماء الإدارة العديد من الصفات المميزة للقيادة الفعالة، وسنورد الشائع منها، والمتفق عليه من لدن المفكرين والعلماء، والممارسين لصفة القيادة داخل بيئة العمل.

1 - John ADAIR. *Le Leader, homme d'action Traduction de Gerards Chmitt* 1991. Top. Ed. Paris 1988.

2 - طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، دار غريب، القاهرة، 2007، ص 74.

- قدرة الشخصية القوية على مواجهة الحقائق القاسية والحالات الصعبة بشجاعة.
- الشعور بأهمية الرسالة : يتمثل في الإيمان بقدرة الشخص على القيادة وحبه للعمل كقائد.
- النضج والآراء الجيدة: يتمثل في الشعور المشترك، البراعة والذوق، التبصر والحكمة والتمييز بين الأهم والمهم وغير المهم.
- الإخلاص : ويكون للرؤساء والزملاء والمرؤوسين والتنظيم والعمل.
- الطاقة والنشاط : يظهران في الحماس وفي الرغبة في العمل وأخذ المبادرة.
- الحزم : يتجلى في الثقة في اتخاذ القرارات المستعجلة واللاستعداد للعمل بها.
- التضحية : التضحية بالرغبات والاحتياجات الشخصية لتحقيق الصالح العام.
- مهارات الاتصال والخطاب : فصاحة اللسان وقوة التعبير.
- القدرات الإدارية : تتجلى في القدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وتكوين فريق العمل وتقويم الأداء.

### 2 - مفهوم القيادة

القيادة هي القدرة على التأثير في سلوك أفراد الجماعة وتنسيق جهودهم وتوجيههم لبلوغ الغايات المنشودة[3]، وعلى هذا النحو أصبحت القيادة تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي :

1 - وجود مجموعة من الفاعلين في تنظيم معين.

2 - وجود قائد وسط الفاعلين قادر على التأثير في سلوكاتهم وتوجيههم.

3 - وجود هدف مشترك يسعى الفاعلون إلى الوصول إلي تحقيقه.

3 - أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 186.

تختلف القيادة عن الرئاسة اختلافا جوهريا، ويرجع ذلك إلى عدم توافر بعض العناصر القيادية في حالة الرئاسة، فالرئاسة تعتمد على السلطة التي تمنحها القواعد والقوانين، في حين، أن القيادة تعتمد على اقتناع الفاعلين في المؤسسة / التنظيم بالقائد وثقتهم فيه، وهذا ما يجعل القيادة تقوم على القدرات، والاستعدادات الطبيعية الكامنة في الفرد التي تمكنه من إحداث تغييرات في الفاعلين عن طريق التأثير في سلوكهم وتوجهاتهم.

## 3 - القيادة الإدارية

تختلف القيادة حسب اختلاف المواقع بمعنى إن القيادة في الهواء الطلق (مثل أن تقود فريق رياضي أو سياحي أو فيلق عسكري) تختلف عن القيادة التي تؤطرها الجدران وتحصر بنوعية المكان، وهذا الأخير يتميز هو بدوره بخصوصيات تختلف عن مكان آخر، ولهذا فنحن هنا بصدد القيادة داخل الإدارة وهو ما اصطلح عليه بالقيادة الإدارية لأنها تشكل محورا مهما ترتكز عليه مختلف الأنشطة في المؤسسات / التنظيمات سواء منها العامة أو الخاصة.

إن تطور العالم واتساعه وتعقد نمط الحياة اليومية وخضوعه إلى عقلنة المسارات المؤطرة لليومي المعيشي، فرض على المؤسسات / التنظيمات نمطا جديدا في البناء والعمل، وفي العلاقات، وجعلها هي الأخرى –كالإنسان – خاضعة للتأثير السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، بل تعدى هذا إلى التأثير السيكوسوسيوثقافي والسلوكي، مما أدى إلى إحداث تغيرات جديدة وتطورات في المفاهيم أعطت صورة جديدة لعنصر القيادة الإدارية الحديثة.

### 3-1- مقياس الكفاءة الإدارية

إن أصحاب التيار الذي يقول إن الإدارة هي علم وليس فن، يعتمدون في منهجهم على القياس العلمي لدرجة الكفاءة التي يتمتع / يتوفر عليها الفاعل الإداري فيما يخص التدبير والتسيير لبلوغ الهدف المتوخى، وعلى هذا الأساس نكون مجبرين على ذكر العناصر الأساسية التي تقاس على إثرها كفاءة الفاعل الإداري «critères mesurables».

3-2- **عنصر الريادة**[4] : يتمتع بعض الفاعلين بمواهب مميزة للقيادة، وهذه المواهب تجعلهم محط أنظار من يحيطون بهم، وغالبا ما يحتلون الصدارة، والمقدمة، ويتوقع منهم التقدم للقيادة في أي عمل يناط بهم، على اختلاف بعض الأفراد الذين يرغبون في أن يكونوا تابعين.

3-2-1- **عنصر التفكير (وجاهة التفكير)** : يتميز بعض الفاعلين عن آخرين بالإبداع في التفكير، حيث تتكون لهم أراء خاصة وثاقبة في شتى المواضيع، كما يتوفرون على نظرة عميقة في تحليلهم للأمور ويعملون على تفسيرها تفسيرا عقليا منطقيا خاضعا للظرفية الراهنة، كما يتوصلون إلى اقتراحات ومقترحات مفيدة تحدث تغييرا للوضعيات الراهنة بوضعيات جديدة تحمل الإنجاز المتوخى، ويبحثون عن الحلول لدى الفاعلين الآخرين سواء رؤساء أو مرؤوسين

3-2-2- **عنصر الشخصية** : يتمتع بعض الأفراد بقدرة عالية على منح الآخرين الارتياح والسرور، وبهذا يلقون الترحيب من طرف كل الحاضرين والعاملين معهم، فيزداد عدد زملائهم في العمل وحتى خارج العمل، بمعنى آخر، أن يكون لديهم ما يسمى بسحر الشخصية.

3-2-3- **عنصر الاتصال** : من أهم العناصر حضورا في عملية التفاعل الجيد مع الأخر عنصر الاتصال، ويتم هذا الأخير إما كتابة أو شفاهيا، حيث يتصف بعض الفاعلين بقدرة فائقة على التحدث بأسلوب يلفت اهتمام الآخرين، وعلى توصيل فكرة معينة بطريقة تلقائية واضحة، وسهلة التقبل، والفهم.

3-2-4- **عنصر الأمانة** : يحضى بعض الفاعلين بثقة من طرف زملائهم، أو ممن يحيطون بهم في بيئة العمل، أو خارج محيط العمل، ويعتبرون أمناء في جميع المواقف، من خلال هذه الصفة الأخلاقية يحضون باحترام الجميع، وبهذا يمكن الاعتماد عليهم لأنهم أهل ثقة.

لابد وأن تتوافر في القائد وتجتمع فيه هذه العناصر وغيرها، ليمكن أن نطلق عليه صفة القائد، أو يستطيع أن يتحمل عبء ومسؤولية القيادة في الوسط الذي

4 - كوكس وهوفر، القيادة في الأزمات، ترجمة هاني خلجة وريم سرطاوي، بيت الأفكار الدولية، نيويورك، 1998، ص 17.

يتواجد فيه، إضافة إلى العناصر الخمسة السابقة، والتي تتعلق بالجانب الأخلاقي الضمني في سيكولوجية الفرد، هناك صفات متفق عليها لابد أن تجتمع في فرد ما وتتعلق بالجانب السلوكي التفاعلي مع الآخر في إطار حدود الزمان والمكان الذي تؤطره قواعد وقوانين اللعبة التي تربط بينهما سواء عموديا أو أفقيا.

### 4 - القائد الساحر

يجب على القائد أن يتحلى بصفات تجعل منه مقبولا ومحبوبا ومطاعا من طرف مرؤوسيه والتابعين له، حتى يتمكن من وضع بصماته على الطرق والأساليب المعتمدة لإنجاز المهام، وتحقيق الأهداف مسبقا. وهو بهذا العمل يكون حاضرا أو يضمن حضوره باستمرار وسط الأعضاء، لأن هذه الصفات ربما تجتمع في شخص واحد وربما تزيد أو تنقص حسب التنشئة الاجتماعية الفعلية، أو الوجدانية، أو العقلانية، أو الحس- حركية للفرد، وبهذا تكون هذه الصفات مكتسبة، ولفهم شخصية القائد للتعامل معه، وخلق جو من الألفة، والتعايش العملي والقبول الذاتي للأخر لابد من فهم حقيقي لهذه الصفات وهي كالتالي :

#### 4-1- طريقة التصرف

تتلخص في عملية الإرسال والتلقي لعنصر السلوك سواء من القائد إلى المجموعة أو من المجموعة إلى القائد إنها طريقة / عملية تتضمن الأمور التي تساعد على رسم صورة عامة حول القائد من طرف الأعضاء، حيث يكون لها تأثير قوي على توجيه سلوكاتهم حتى في الوضعيات الرسمية وغير الرسمية.

#### 4-2- القدرة على الإقناع

على القائد أن يحسن تناول الأفكار بشكل سهل وبسيط حتى تسهل عليه عملية إقناع الأعضاء بهذه الأفكار ووضعها على طريق التنفيذ والإنجاز، لأن الأفكار كلما كانت بسيطة وسهلة ومفهومة تيسر الأمر على الفاعلين للتعامل معها وقبول تنفيذها.

**3-4- القدرة على مخاطبة الفاعلين**

إن ترتيب الأفكار، وسردها بشكل منظم عند تقديمها للآخرين على شكل خطاب تجد ارتياحا لدى المتلقي.

**4-4- القدرة على الاستماع/الإنصات**

يجب على القائد أن يتوفر على عنصر الإنصات للآخرين، لأن هذا العنصر بالذات يوضح للمتحدث مدى احترام المنصت إليه والاهتمام به، وبأفكاره، ومدى كفاءاته في المهمة التي يتم حولها / فيها الحديث.

**5-4- المعرفة الجيدة باستغلال المكان والزمان**

إن عنصر الزمان والمكان له أهميته قصوى في تقوية العلاقات الطيبة وإنتاج تفاعل مثمر بين القائد والمتعاونين.

**6-4- القدرة على فهم واستيعاب الأخر**

إن فهم الآخر ومحاولة قبول ثقافته يكشف النقاب عن حقيقة شخصيته وطموحه ونواياه، وهذا العمل يسهل على القائد توجيهه نحو الأهداف المراد إنجازها والوصول إليها.

إذن يستطيع القائد / المسير بهذه القدرات «Capacités» التي قد تزيد أو تنقص، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، أن يطور من كفاءاته في التعامل، وقيادة أعضاء فريقه في العمل، وفض كل نزاع / صراع من شأنه أن يفضدي إلى تفاوض، أو مواجهة مع الأعضاء المتعاونين.

**ثانيا : أنماط القيادة**

تتطلب القيادة من القائد أن يكون ملما ومدركا بجميع العوامل المؤثرة في الوضعية التي يضع فيها الآخرين لإنجاز العمل المطلوب بصورة جيدة، ذلك أن القيادة تتأرجح بين عدة أنماط، تعكس الطريقة التي يستعملها القائد في التصرف بالصلاحيات المتاحة له لقيادة الآخرين، وتوجيههم، والتنسيق بينهم، وسنعرض لأنماط القيادية الموجودة[5] في الجدول الموالي :

5 - عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية دار النهضة العربية، بيروت، ط II، 2006، ص 94-95.

جدول رقم 1 :

| أنماط القيادة / القيادة | المنهج القيادي |
|---|---|
| القائد المستبد | - لديه قدر قليل من الثقة في قدرات الأعضاء.<br>- يعتقد أن التواب المادي وحده هو الذي يحفز الناس للعمل.<br>-يصدر الأوامر لتنفذ من دون نقاش. |
| القائد المستبد الطيب | - ينصت بعناية لما يقوله الأعضاء.<br>- يعطي الانطباع بأنه ديموقراطي.<br>- لا يتخذ قراراته بشكل فردي (شخصي) دائما. |
| القائد الديموقراطي | - يشرك الأعضاء في اتخاذ القرارات.<br>-يشرح للأعضاء الأسباب الموجبة للقرارات التي يتخذها.<br>-يعبر عن امتداحه أو نقذه للآخرين بموضوعية. |
| القائد الليبرالي | - ثقته في قدراته القيادية ضعيفة.<br>- لا يقوم بتحديد أي أهداف لأعضائه.<br>- قليل الاتصال بالأعضاء والتفاعل معهم. |

**القراءة السوسيولوجية للجدول**

يظهر جليا من خلال أنواع أنماط القيادة أو أساليب تعامل القائد مع الأعضاء، أن الأسلوب الديموقراطي هو أكثر الأساليب فعالية، وبالتالي أكثرهم إنتاجا لأنه يعمل على إشراك الأعضاء في التسيير اليومي للتنظيم / للمؤسسة وهو ما اصطلح عليه في الإدارة الحديثة ب : الإدارة بالمشاركة (الفعل التشاركي)، حيث إن عملية إشراك الفاعل في التدبير والتسيير اليومي تترك لديه انطباعا جيدا وارتياحا وشعورا بأهميته داخل التنظيم، الشيء الذي يولد أفكارا جديدة ويرسخ للإحساس بالمسؤولية مما يتولد عنه الإحساس بالانتماء إلى التنظيم / المؤسسة.

يطلق على أي نمط من أنماط القيادة يمارس داخل «وضع» معين «الوضع القيادي» ويقوم على المكونات التالية :

- القائد نفسه.
- المرؤوسون.
- الوضع عينه.

□ **القائد** : عليه أن يختزل المسافة الفكرية المتعلقة بالذات (أي ذاته) بمعنى، أن يدرك وبسرعة فائقة مدى قدرته في التأثير على الذين يحيطون به، لأنه كلما كانت درجة التأثير في الآخرين مرتفعة وقوية إلا وكانت احتمالية الإنجاز والتنفيذ كبيرة في التحقيق والتحقق، وتتطلب هذه العملية من قبل القائد الدراية الكافية والواسعة بالمرؤوسين أو الأعضاء.

□ **المرؤوسين** : يمنح وجودهم صفة القائد للفرد القائد، وبدونهم لن يتم أي إنجاز للمهام، ولهذا يجب على القائد أن يكون واعيا بهذه الضرورة القصوى، وبالتالي الأخذ في الاعتبار احتياجات المرؤوسين الضرورية والعمل على اتباعها والاهتمام بها، وإذا استطاع القائد أن يلم بهذا الجانب السيكوسوسيوثقافي للمرؤوسين يمكن أن يصبح قادرا على من تحفيزهم، وتشجيعهم على العمل.

□ **الوضع** : تعد المعرفة والدراية الشاملة بكيفية استعمال أوراق الأنماط القيادية، مؤشرا كبيرا على خبرة ونجاح القائد، لأن الأوضاع تختلف باختلاف نوع القرارات المتخذة ونوع المهام المراد إنجازها وطبيعة الأهداف المسطرة، ولهذا هناك وضعيات كثيرة تزخر بها بيئة العمل تتطلب وتفرض مشاركة الأعضاء / الفاعلين.

### 1 - نمط القيادة عند «كورت ليفين»

حدد **Kurt Lewin** ثلاثة أنواع من القيادة :

- **النمط السلطوي** : حيث لا يشارك القائد في الأنشطة لكنه يتدخل بين الفينة والأخرى من خلال الأوامر التي يصدرها. ولا يحق لأعضاء الفريق

في هذا النمط السلطوي من أخذ المبادرة، ويناسب هذا النمط من القيادة مهام سهلة التنفيذ.

- **النمط الد يموقراطي** : يشارك / ينخرط القائد في حياة الفريق، ويكون مقتنعا بهذه المشاركة (يسود هذا النمط جو من الألفة)، ويكون الفريق في هذا النمط أقل إنتاجا من الفريق في النمط السلطوي Autoritaire، إلا أنه يتمتع باستقلالية (أي أنه يمكن أن يعمل ويشتغل في غياب القائد) مما ينمي لديه عنصر الخلق والإبداع.
- **نمط «دره يفعل»** أو **ترك العنان laisser-faire** في هذا النمط نجد القائد يعطي نصائحا، ولا ينخرط إلا قليلا / نادرا في الأنشطة المزاولة، في هذه الحالة يكون الفريق تابعا إلى القائد.

قام **Rensis Likert** بأبحاث حول سلوك الأفراد في التنظيمات / المؤسسات، ودرس على وجه الخصوص العلاقات «رئيس / مرؤوسون» (من خلال أبحاث واختبارات)، ولهذا نجده يلح خاصة على مبدأ أن كل فاعل يجب أن يحس / يشعر بأنه ضروري ومهم في التنظيم، ولهذا وجب إنشاء ما يسمى بفرق العمل أوجماعات العمل.

خلص **R. Likert** من خلال الدراسات والأبحاث والاختبارات التي قام بها إلى وجود أربعة أنظمة في الإدارة (أنظمة=نسق) 4 أنساق :

- **النظام السلطوي المستبد (المستغل)** : تأخذ فيه القرارات في القمة دون استشارة المرؤوسين (دون الرجوع إلى القاعدة أي الجهة المنفذة).
- **النظام السلطوي الأبيسي** : يكون فيه المرؤوس خاضعا إلى الرئيس، وبالتالي يكون هناك ضعف بالوعي بالمسؤولية.
- **النظام الاستشاري** : ليس للمرؤوس تأثير حقيقي على القرار، لكن توجد هناك علاقات تعاون مع وجود تواصل صاعد ونازل، مما يؤسس لمبدأ الجماعة التي تكون ويوجد عنصر الحافزية لدى أعضائها.

– **نظام المشاركة بالجماعة** : وهو أفضل نظام بالنسبة لـ R. likert، حيث تحتم الإدارة في هذا النظام على فريق العمل أن يعمل على اتخاذ القرار وتسوية النزاعات، فتصبح مشاركة كل فاعل في العديد من فرق العمل مؤشرا على تماسك وانسجام فريق العمل في التنظيم / المؤسسة.

## 2 – نظريات القيادة

### 2-1- نظرية السمات[6] :

يرى أصحاب هذه النظرية أن الله سبحانه وتعالى منح بعض الأفراد دون غيرهم سمات ومميزات تؤهلهم لقيادة المجموعة والتأثير في سلوك أعضائها، ويمكن تلخيص هذه السمات فيما يلي :

- الذكاء.
- الحزم.
- طلاقة اللسان.
- الثقة بالنفس.
- الأمانة والاستقامة.
- سرعة البديهة.
- الإيمان بالقيم.
- القدرة على التكيف.
- المهارة وحسن الأداء.
- النضج العاطفي والعقلي.
- الحكم الصائب على الأمور.
- القدرة على فهم الأمور.
- القدرة على الإقناع والتأثير.
- وجود الدافع الذاتي للعمل والإنجاز.

6 - http://www.almoor.world.com.

- السرعة في اختيار البدائل المناسبة.
- الاستعداد الطبيعي لتحمل المسؤولية.
- حب العمل والإلمام بجوانبه ونشاطاته.
- القدرة على تمييز الجوانب السلبية من الإيجابية للمشكلة.
- القدرة على التنسيق وخلق الوحدة وتحقيق الترابط داخل التنظيم / المؤسسة.
- المهارة في إقامة اتصالات وعلاقات جيدة داخل وخارج المؤسسة / التنظيم.
- المهارة الإدارية (القدرة على التصور والمبادأة والتخطيط والتنظيم والتقدير واختيار المرؤوسين، وتدريبهم وتدبير صراعاتهم، والفصل في منازعاتهم والتفاوض معهم).

ليس من الصعب جدا توافر هذه الميزات والسمات في فرد واحد.

2-1-1- **المهارات الفنية**[7] : تظهر في تخصص القائد في مجال من مجالات العلم، والقدرة على الأداء الجيد في حدود التخصص المرتبط بطبيعة الموقع الذي يشغله في التنظيم / المؤسسة، إضافة إلى الاطلاع الكامل باستخدام الأدوات والأجهزة المتاحة في المنظومة العملية.

2-1-2- **المهارات الإنسانية**[8] : تعني القدرة على التعامل مع أعضاء المجموعة ومع باقي المجموعات الأخرى في التنظيم، وهي تقريبا عكس المهارة الفنية التي تعني القدرة على التعامل مع الأشياء. إن المهارة الإنسانية تتطلب الكثير من القائد كإدراك ميولات الأعضاء واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم ومنحهم ثقة كبيرة في أنفسهم وتقبل أفكارهم واقتراحاتهم مع فسح المجال لهم للإبداع والخلق، والعمل على خلق الإحساس بالاطمئنان لديهم والشعور بالاستقرار في العمل وتلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم، كل هذه العناصر وغيرها تجعل من القائد عنصرا يهتم بالآخرين أكثر من الاهتمام بنفسه، ومن هذه الزاوية يظهر عنصر التضحية.

7 - القيادة الإدارية، مرجع سابق، ص 327.
8 - القيادة الإدارية، مرجع سابق، ص 333.

2-1-3- **المهارات الذهنية**[9] : **وهي نوعان** :

- **المهارات الإدارية** : إنها القدرة على فهم العمل فهما جيدا، لما يجب عمله ويظهر في :
  - توزيع العمل توزيعا عادلا.
  - تقسيم العمل تقسيما علميا.
  - تبسيط الأساليب والإجراءات.
  - قياس معدلات الأداء.
  - تحقيق التنسيق بين الوحدات المختلفة.
  - تطوير الكفاءات البشرية.
  - القيام برقابة ناجعة تتيح التحقق من الإنجازات.

- **المهارات السياسية** : تتجلى في قدرة القائد على التبصر للصالح العام، بمعني الارتباط بالنظام العام والعمل على الربط بين أهداف التنظيم وسياسته وبين أهداف الدولة وسياساتها (المرامي والغايات الكبرى للدولة في مجال معين)، والتوفيق بين الاتجاهات والإكراهات الموجودة بالمجتمع وبين طبيعة العمل ونوع النشاط الذي يقوم به التنظيم.

### 2-2- نظرية الموقف [10]

إن السمات والمهارات والميزات المطلوب توافرها في القائد تخضع في واقع الأمر بدرجة كبيرة إلى الموقف الذي يتواجد فيه القائد (يعني الموقف القيادي الذي يشغله)، ولهذا فالسمات والمهارات والمميزات قد تختلف من موقف إلى آخر حسب طبيعة المنصب، فالموقف المتواجد في قمة الهيكل التنظيمي يحتاج إلى مهارات وقدرات تختلف عن الموقف الذي يتواجد في وسط أو في أسفل الهرم : «مدير إدارة أو رئيس قسم أو مسؤول عن ورشة...»

9 - القيادة الإدارية، مرجع سابق، ص 335.

10- القيادة الإدارية، مرجع سابق، ص 354.

على هذا الأساس، تربط نظرية الموقف بين سمات وصفات القائد والموقف الإداري الذي يعمل فيه وكذا ربطها (السمات والصفات...) بالظروف التي يعيشها وبالموقف الإداري الذي سيشغله، وعليه فعوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي تبرز القائد وتعمل على تحقيق فاعلية القيادة.

### 2-2- النظرية التفاعلية

تركز هذه النظرية على الجمع بين النظريتين السابقتين، لأن في تصورها القيادة الناجحة هي التي تعتمد على السمات التي يتمتع بها القائد في موقف معين، ولكن تقوم على قدرة القائد على التعامل مع الأعضاء. إن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يحدث التفاعل ويخلق التكامل مع أعضاء المجموعة، ولا يحدث هذا إلا إذا تعرف القائد على حاجات ورغبات ومتطلبات وتطلعات وطموحات وثقافات الأعضاء في المجموعة وعمل على تحقيقها، ولهذا تعتبر هذه النظرية أكثر شيوعا على أرض الواقع وتتميز بواقعية أكثر وإيجابية في تحليل خصائص القيادة الإدارية[11].

نستنتج من التعامل مع هذه النظرية أن القيادة هي عملية تفاعل اجتماعي تحدد خصائصها على أبعاد ثلاثة هي :

- السمات الشخصية للقائد.
- عناصر الموقف.
- متطلبات وخصائص الجماعة.

## 3 - القيادة وفريق العمل

تعتبر القيادة في كل عمل، وفي كل مجال من مجالات الحياة اليومية، النواة الرئيسية والنقطة المركزية في عملية التدبير، وفي كل تحقيق للأهداف، هذه المكانة الحساسة، وذات الأهمية لعنصر القيادة هي التي اكسبتها هذا

11 - علم اجتماع التنظيم، مرجع سابق، ص 77.

العمق في الدلالة، والبعد في المعنى، وجعلت منها قطب الرحى الذي تتساوى على إثره كل موازين القوى في كل التخصصات، والميادين سواء العامة، أو الخاصة.

إن مفهوم القيادة لابد أن يقترن بمفهوم الحكمة (الحكمة تعني محبة الشيء)، لأن القيادة الحكيمة هي أن تكون قادرا على قيادة الآخرين، ويكون لك السبق في فهم الوضع الحالي والتوقع بما سيكون عليه المستقبل بطريقة ذكية ومتبصرة، إنها عملية تتضمن (يعني التوفر على حسن التدبير والتريث في اتخاذ القرار) كل مقاييس الإبداع والخلق، وتكون قادرا على جلب فاعلين ذوي اختصاصات وكفاءات عالية لتحقيق إنجازات متميزة.

إن هؤلاء الفاعلين هم دعامة القيادة الحكيمة للتنظيم / للمؤسسة التي تحقق النجاح بشكل عام، حيث سمو الهدف العام على كل الأهداف والحاجات الخاصة، إن وجود هذا الفريق القيادي المحنك يجعل المؤسسة / التنظيم تحافظ على نفسها وتستمر في المحيط وتواجه كل تحديات وتقلبات المحيط الخارجي باستنباط حلول ناجعة ووضع قرارات صائبة وخلق تواصل فعال والتركيز على الفاعلية التنظيمية.

إن التفاعل المثمر يخلق «روح الفريق» بين القائد والأعضاء ويؤدي إلى[12] :

- التعلم على العمل الجماعي بمتعة.
- تطوير روح الفخر بسبب الإنجازات.
- تطوير الثقة والتفاني والفهم بين الأعضاء.
- إحراز نتائج متميزة للفرد والفريق والمؤسسة / التنظيم.
- إدراك مدى الطاقة المختزنة لدى الأعضاء وبناء الثقة بينهم.
- ممارسة نوع من الإثارة والفرح لكسبهم المعرفة عن بعضهم البعض.

12 - نواف كنعان. القيادة الإدارية مكتبة دار الثقافة، عمان 2002، ص 186. 188.

### 1-3- صفات القائد

إن القائد لابد أن يتحلى بصفات تساعده على أداء مهامه القيادية بكل تفان وإخلاص، وبالتالي لابد له من عنصر الثقة، أي إن الثقة ضرورية سواء تعلق الأمر بالذات أو بالعلاقة مع الأخر في عملية التفاعل، فلا يمكن لقائد أن ينجح في مهمة ما إلا إذا كان واثقا من قدراته الفكرية والحس- حركية والمعرفية والاجتماعية و الوجدانية الموجهة نحو ما يصبو إليه ويبتغيه، إضافة إلى عنصر الثقة، يجب أن يكون على مستوى عال من الأخلاق، وذلك من أجل القدرة على احتواء جميع أنواع سلوكات العاملين والمتعاونين معه، ويظهر هذا العنصر جليا في عملية كظم الغيظ وحسن الحديث والحكمة في السلوك والسداد في الرأي والتوجيه والتوفيق في التنسيق والتوقع في الرقابة والدراية في التنظيم والعدل في الحكم على الأشياء والأشخاص والليونة في الأمر والثناء على الإنجاز... إن هذه العناصر مجتمعة تجعله قدوة للآخرين ومحبوبا من طرف الجميع ومطاعا من العاملين والأعضاء والمتعاونين.

إن الارتقاء إلى المستوى الأفضل لبناء قيادة هادفة يتضمن البراعة في ترتيب الأعمال حسب الأولوية وتحديد الأهداف بدقة ووضوح، والقدرة على الخلق والابتكار مع الاحتفاظ بطريقة من التفكيرمتزنة وواقعية تم الاستفادة والاستعانة بآراء الآخرين.

إن هذه العوامل / العناصر وأخرى بالطبع، هي التي تصنع القائد المناسب لقيادة معينة.

*** دور القائد في الأزمة**

1 - تمييز المشكلة وحلها.

2 - تحليل المشكلة.

3 - وضع حلول ممكنة.

4 - تقييم الحلول.

5 - تنفيذ الحل الذي اختير.

*** المعوقات النفسية لحل الفاعل للمشكلة**

1 - الإدراك.

2 - التعبير.

3 - الانفعال (العاطفة).

4 - التفكير.

**3-1- المسير/القائد**

تبقى ميزة/ خصلة القيادة في عالم الصناعة والتجارة المفتاح الحقيقي للنجاح، وهذا يظهر من خلال الأجر / الراتب والمنصب. لكن في الحقيقة هناك إهمال كبير في تطوير هذه الميزة وتحسينها وكأنها شيء يمكن اكتسابه من خلال الممارسة اليومية أو العمل أو المدرسة أو في المنزل، لكن هذه القابلية أو هذا الاستعداد يتطلب تكوين وتدريب مستمر، وبالتالي هناك جهل تام من طرف أصحاب القرار أو المشروع بضرورة تكوين وإعادة تكوين المسيرين.

بالتأكيد، الفاعل الذي يخلق قائدا / مسيرا ليس في حاجة إلى تكوين، لكن أغلب المسيرين هم في حاجة ماسة إلى معرفة فن التحفيز وتحفيز مرؤوسيهم وحثهم على الانخراط في العملية التسييرية لضمان حد أدنى من الفاعلية التنظيمية. و عليه، لابد من تكوين الأشخاص ذوي مناصب المسؤولية على «القيادة»، مهما تكن درجة كفاءاتهم وتكوينهم الأكاديمي، وفي هذا السياق سندرس بإيجاز عمل القائد / المسير بالنسبة للمهام المنجزة، وكذا الفريق المكلف بالإنجاز، كما سنتعرض كذلك لدراسة الأفراد الذين يكونون هذا الفريق.

**3-3- نموذج اشتغال القائد/المسير**

لكي نؤكد هذا الطرح، لابد لنا أن نطرح السؤال التالي :

- كيف يمكن لنا أن نحسن عنصر القيادة ؟

تحديدا وبالضبط القائد الحقيقي هو الذي يقود فريقه (فريق العمل) لإنجاز عمل ما، وهو الذي يترك فريق العمل في انسجام تام مع المهمة المنوطة به.

وقد يؤدي هذا العمل بالقائد على المستوى التطبيقي إلى[13]:

- السهر على أن تكون المهام منجزة إنجازا تاما.
- إنشاء وتقوية الفريق مع تشجيع العمل وعقلية الجماعة.
- تنمية قدرات كل فاعل من الجماعة على اعتبار أنه فرد.

من خلال هذه النقط الثلاثة العامة يتضح أن القائد / المسير المحنك هو الذي يتواجد في هذه المستويات الثلاث في الآن نفسه، على اعتبار أن هذه المستويات متداخلة فيما بينها، ومن هنا تكمن فعالية إنجاز المهام إنجازا عاليا، حيث يسهل الوصول إلى الأهداف المسطرة مسبقا، ثم يمنح كذلك انطباعا بالارتياح لذى فريق العمل، ولذى كل فاعل على حدة، أما إذا حدث العكس، ولم تنجز المهام بالشكل المطلوب حصل عدم الرضا لدى جماعة العمل، الأمر الذي يتولد عنه تدمر يطال العناصر الفردية المكونة لجماعة العمل، قد تحدث أشياء أخرى على المستوى العلائقي بين الأفراد.

إن إبطال عنصر الجماعة / الفريق يؤدي حتما إلى الضرر لدى الفاعلين الذين يكونوا نفس الجماعة، ولهذا، من الواجب بناء جماعة متماسكة، و منسجمة، وقوية مع خلق عقلية موحدة للوصول إلى تحقيق الأهداف المتوخاة ولو على المستوى البعيد. إن الأفضل هو عدم تناسى عنصري «الجماعة والفردانية»، فعدم العمل بهما يؤدي إلى عدم الفعالية، مما يسبب تعطيل بدء تنفيذ المهام.

إضافة إلى أنه في مجال العمل يمكن اعتبار هذين العنصرين (الجماعة والفردانية) كبطاريتين فارغتين، خاصة بعد نشاط قوي، وهنا يكمن عمل القائد / المسير، يتدخل ليعمل على شحن البطارتين ليستمرا في العمل والعطاء والإنجاز المطلوب (الجودة في المنتوج) وذلك عن طريق منحهم اهتماما أكثر وعناية واسعة.

13 - *Le leader, homme d'action*. Ibid p 12.

### 3-4- مهام القائد ووظائفه[14]

يتجلى أول دور للقائد / المسير في إنجاز المهام المسطرة من طرف فريق المصلحة أو القسم أو المؤسسة على السواء ((Le service , La division , Létablissement، وللوصول إلى هذا الهدف بأي ثمن، كان من الواجب الوقوف على إنجاز المهام أو الانخراط الفعلي في عملية التنفيذ، كما يقول المثل العربي : «ماحك جلدك مثل ظفرك»، إلا أنه في بعض الأحيان، تضعف شخصية القائد / المسير من خلال عدم انخراطه في عملية تنفيذ المهام، ولكي يحافظ على قوة شخصيته ولمعان صورته يجب على المرؤوسين (فريق العمل) أن يقوم كل فرد منهم بما أنيط به لأن عمل كل واحد يكمل عمل الآخرين، إذن دور القائد يتطلب[15] :

- معرفة دقيقة وكاملة بالهدف المبحوث عنه، مع عرضه بطريقة حماسية والتذكير به بين الفينة والأخرى لدى جماعة العمل.
- رؤية واسعة لوضعية المهام الواجب إنجازها في السياسة العامة للمؤسسة سواء على المدى القصير أو المدى البعيد.
- التخطيط لعملية إنجاز المهام المراد إنجازها.
- تحديد الموارد الضرورية والحصول عليها (الموارد البشرية، المالية، المادية، الوقت والسلطة الكافية...).
- السهر على إيجاد تنظيم بنيوي لتسهيل إتمام / إنجاز المهام.
- السهر على أن تنجز المهام وفق المسار المسطر لها لبلوغ غايتها.
- تقييم النتائج المحصل عليها وفق التصميم الأولي والأهداف العامة للمؤسسة.

## ثالثا : تنمية الأفراد

إن أعضاء فريق العمل هم كائنات إنسانية لها حاجيات خاصة، يعني أنها تعيش وتعبر عن نفسها كأفراد، تسعى للحصول ولربح الكثير وذلك لسد

14 - *Le Leader, homme d'action*, Ibid. p 13.•
15 - Marold Koontz et cyril d'Donnelle. *Des principes du mangement*, ed. Grerard marabout. Paris, 1973, p 580.

حاجياتها وحاجات عائلاتها، إنها تحس بالرضا في العمل كما أنها تسعى من خلال هذا العمل على أن تكون مقبولة لدى الآخر الذي يعترف لها بهذا العمل، هذه الحاجيات الخاصة وغيرها تحفز الكائن الإنساني على العمل وتدفع به إلى التفاني في الخدمة والإنجاز الجيد، وبهذا يسهل على القائد / المسير بذل جهد كبير في تحفيز العنصر البشري، لكن من الصعب جدا العمل على تحفيز الآخرين، ولتسهيل هذه العملية أو لكي يكون الآخر محفزا لابد له [16]:

- أن يحصل على الرضا والإشباع من خلال عمله الشخصي.
- أن يشارك بنشاط وقوة في الوصول إلى أهداف الجماعة وأهداف المؤسسة.
- أن يحس بأن عمله عمل متطلب، ولهذا يجب أن يعطيه الكثير ويوليه عناية فائقة، وأن يحس بأن حجم المسؤولية المعطاة له توافق / توازي كفاءته وقدراته.
- أن يقوم بمراقبة المهام الموكولة له (في حالة التفويض يجب عدم التدخل إلا في الحالة الضرورية المطلقة).
- أن يحس كأي إنسان، بأنه قادر على تنمية وتحسين قدراته وتجربته وكفاياته.

### 1 - تكوين فريق العمل (جماعة العمل)[17]

إذا كان توظيف الفاعلين يتم بطريقة فردية، فإن العمل ينجز بطريقة جماعية، وفريق العمل يكون ذاتا خاصة به، ولهذا لا يمكن أن نجد فريقين متشابهين، لكل واحد خصوصيته الثابتة والملازمة له والتي تميزه عن غيره من الفرق (كما هو الحال في الفرق الرياضية) ولكي يحل النجاح في العمل والتوفيق لابد للقائد / المسير أن يقبل فريق عمله كما هو، وأن يقتنع بهذا الفريق في كليته وأن يعلم علم اليقين بأن هذا الفريق له حاجيات خاصة ويجب أن تلبي في أي حين حتى ولو استدعى الأمر أن يتدخل القائد / المسير في السر (أي أن تكون له أيادي خفية

16 - *Le Leader, homme d'action*. Ibid. P 14.
17 - *Le Leader, homme d'action*. Ibid. P 14.

تعمل على تلبية حاجيات مرؤوسيه) كما أنه من الواجب عليه أن يمثل فريق علمه عند الحاجة وأن يتكلم باسمه إن دعت الضرورة.

ولإنشاء / لتكوين فريق العمل لابد للقائد / للمسير أن يسهر على :

- تحديد – بشكل دقيق – أهداف ونتائج الفريق والعمل على تطويرها.
- الحث على انخراط جميع أعضاء فريق العمل في الوصول إلى الأهداف المتوخاة.
- ضمان وحدة الفريق مع إقصاء كل أسباب التفرقة والشقاق (discorde).
- حسن التواصل / الاتصال مع جميع أعضاء فريق العمل عن طريق الاجتماعات (على الأقل اجتماع كل نهاية الشهر للوقوف على حصيلة الشهر «bilan de mois».
- استشارة كل أعضاء الفريق، إلا إذا لم يسمح بذلك الوقت، وتصبح هذه الاستشارة إجبارية عند اتخاذ كل قرار يخص إشراك الفريق في إنجاز مهمة من مهام العمل، وعند الاستعداد والتخطيط لتكوين فريق العمل، يجب أن يطرح على نفسه أسئلة سنعود إليها في الفقرة الموالية الخاصة بتكوين الفريق (انظر الفقرة الموالية بعنوان تكوين الفريق).

### 1 - زيارة الفاعلين في مكان العمل

تعد زيارة الفاعلين في مكان العمل خطوة أساسية وعمل ضروري بالنسبة للقائد / للمسير، لأن زيارة المرؤوسين في أماكن عملهم والوقوف على المجهودات المبذولة مع الإشادة بعطاءاتهم يكون له وقع كبير على حالتهم السيكولوجية كما يرفع من معنوياتهم، هذا من جهة، أما من جهة أخرى، فهذه الزيارة تعمل على تقليص الفوارق الموجودة بين الإدارة المركزية والوحدة التابعة لها (أو القسم مع باقي المصالح) مما يسهل عملية رصد الواقع المعيشي لظروف العمل و التحقق من تطبيق القرارات المتخذة، وهذا عمل يزيل – بنسبة عالية– الغموض الذي يلف التساؤل الذي يصاحب تنفيذ المهام في جل الوضعيات، إلا أننا نجد أن جل المسيرين ينشغلون بأمور تجعل زيارة مرؤوسيهم في أماكن العمل

شبه منعدمة، هذا من جهة، أما من جهة أخرى، نجد أن التطور التيكنولوجي وتقدمه يوهمهم بأنهم على اتصال دائم بأعضاء فريق العمل[18]، إنها حقيقة وهمية تعتبر نتاج ظروف معينة يمكن تصنيفها ما بين الذاتي والموضوعي، وتدخل في مجال عام يقوم على الانشغال بالإعداد إلى الاجتماعات ورئاستها وإدارتها، الانشغال بوضع التصاميم والتقارير والتحضير والدراسة لاتخاذ قرارات تهم سيرورة العمل نحو مسار تحقيق المرامي، والغايات الكبرى سواء ما يخص ثقافة المؤسسة، أو عملية إدماج ثقافة المؤسسة ضمن الثقافة الوطنية.

إن وجاهة وسداد الرأي فيما يخص انتظام زيارة أعضاء فريق العمل في أماكن عملهم، تعتبر دعامة من أقوى دعائم الإدارة والتسيير الحديث «management moderne»، ولهذا فالخبراء في الميدان : «Le management et la gestion» يوصون بتكليف «الكاتبة» La secrétaire في حالة عدم التمكن من القيام بهذه الزيارات بأن تسهر على وضع برنامج لهذه الزيارات وفق الانشغالات التي يمكن أن تعوق هذه العملية، وبالتالي تنظيم الأوقات حسب وضعية العمل، وهذا يسمح بنسبة عالية من القيام بهذه الزيارات مادامت مبرمجة في «أجندة العمل» للمسير / القائد.

توصل واضعي هذه المقاربة التنظيمية إلى أن هذه الأخيرة (زيارة الفاعلين في مكان العمل) تساعد كثيرا خاصة إذا كانت الاتصالات البشرية تحدث مشاكل. لأن الهدف من هذه الزيارات يكمن في الملاحظة، وفي الإنصات، وفي الثناء والتشجيع[19]، ويمكن اعتبار ما سبق كجانب لارسمي / ضمني، أما الجانب الرسمي فيتجسد في توبيخ أو تأنيب المتهاون في العمل، ولتجنب المواجهة التي من شأنها أن تذيب هيبة وشخصية المسير / القائد، ينصح بأن يستدعي هذا الأخير من يخضع له مباشرة في الهرم التراتبي ليطلب منه الشروحات والتوضيحات اللازمة لسيرورة انجاز المهام، وفي حالة عدم وجود هذا المرؤوس يتم الاتصال بالمرؤوس الذي يليه حفاظا على التراتبية.

18 - *Le Leader, homme d'action*. Ibid. P 15.
19 - *Le leader, homme d'action*. Ibid. P 16.

إن الطريقة المثلى (كما يرى أقطاب الإدارة المثلى) تكمن في كيفية الدخول في حوار مع أعضاء فريق العمل عند الزيارة في أماكن العمل، حيث يوصون بأن الحديث أول الأمر، يكون موجها نحو العمل الذي ينجز، لأنه يمثل الرابط الوحيد الذي يربط بين الرئيس، وأعضاء فريق العمل كخطوة أولى، أما الخطوة الثانية، فهي أن يبدي المسير انطباعا بالارتياح حول ما ينجز وأن يثنى عليه بشكل جيد : لأن – قد جرت العادة – الإنسان لا يرى في الأشياء إلا الجانب السلبي ولا يعير اهتماما للجانب الإيجابي حتى في مجال سيرورة الحياة أو الجانب العلائقي بالآخر.

لابد أن تكتسي زيارة الفاعلين في مكان العمل الطابع اللارسمي، وأن تكون غير مسبوقة بإخبار، وإذا تطلب الأمر يجب اصطحاب الرئيس المباشر لأعضاء فريق العمل ليقوم مع المسير بهذه الزيارة، مع الأخذ في الاعتبار عدم السقوط في ما يبديه بعض المتملقين في العمل من سعة الصدر وقوة الترحيب.

تعتبر هذه الزيارات من المحفزات النفسية لدى العاملين، كما تعطي أيضا رؤية حقيقية ودقيقة لواقع العمل (مرافقة المسؤول التجاري عند أحد الزبناء، مناقشة تجربة ما مع الباحثين، دراسة الرسوم البيانية المعلقة في إحدى المكاتب، قراءة البريد عند كتابته أول الأمر...).

### 3 - لكي يصبح المسير قائدا يجب أن يتصرف كقائد

يتساءل كثير من المسيرين في حيرة قاتلة حول ما إذا كانت لديهم شخصية أو مزايا مكتسبة، إنه مشكل مضني في الواقع ، الكل يعلم أننا (نحن بني الإنسان) نولد ومعنا مواهبنا الفردية ونكتسب أخرى عبر صراع مع الحياة (إلا روح الدعابة) والدليل على ما ورد، هناك العديد من المسيرين الذين نجحوا في تسيير مؤسسات ضخمة دون إبراز جانب كبير من الكاريزمية.

باختصار يتطلب عمل المسير / القائد [20]:

أ/ السهر على أن تنفذ المهام تنفيذا تاما وكاملا.

20 - *Le Leader, homme d'action*. Ibid. P.17.

ب / إنشاء / تكوين فريق متجانس ومتماسك وقوي.

ج / تنمية كل عضو في فريق العمل كفرد، مساعدته على التقدم، لكي يحس بالرضا، ويشعر بأنه مرغوب فيه داخل فريق فعال.

إن الوفاء لهذه المهام الثلاث والعمل بها، يؤدي حتما إلى وجود مسير / قائد مطمإن مادام أنه يتصرف كقائد، ومادام يسعى إلى التقدم في تحقيق الإحساس بالثقة في النفس كلما اتسعت رقعة / دائرة سلطته، فكل تصرف منه كقائد يؤدي إلى تطوير قدراته، وتنمية مواهبه، وبالتالي لا ينسى أبدا الأسئلة التي يجب ان يجد لها أجوبة في داخله.

الأسئلة التي لابد أن يجد لها أجوبة في داخله[21]

- **بالنسبة للمهام المراد إنجازها**

1 – هل أنا واع بحجم مسؤولياتي وسلطاتي؟.

2 – هل أتوفر على : معرفة جيدة بأهداف الفريق حاليا؟ وبالنسبة للشهور المقبلة؟ هل يمكن أن أتحدث عنها لرؤسائي؟.

3 – هل وضعت لهذه الأهداف برنامجا يمكنني من تحقيقها؟.

4 – هل باستطاعتي أن أقسم العمل بشكل آخر يسمح لأعضاء فريق العمل بالانخراط بشكل أقوى / أحسن؟.

5 – هل الظروف المادية المتاحة توافق نوعية العمل المراد إنجازه؟ (التنظيم، اللوجستيك، التجهيزات، الإضاءة...).

6 – هل يعلم كل عضو في فريق العمل – علم اليقين – من مكونات العمل؟ (من حيث الخطة والأهداف).

7 – يعلم كل عضو من أعضاء فريق العمل بالتحديد ماله و ما عليه؟.

21 - Shimon L. Dolan, Gérald Lamomreux et Eric Gosselin. *Psychologie du travail et des organisations*. Gaêtan morin. Montréal 1996. P.261.

8 – كل فريق من فرق العمل يتكون من أربعة (4) أعضاء إلى خمسة عشر (15) عضوا حسب سلسلة العمل، وفي حالة العكس، هل بإمكاني التدخل للتصرف في عدد فريق العمل؟.

9 – هل تسمح كفاءات الفريق وكفاءاتي بإنجاز المهمة إنجازا جيدا؟ في حالة العكس، هل يمكن لي التدخل بكل الطرق لتدارك ومعالجة الموقف؟ (التكوين، التوظيف، المساعدة الخارجية...).

10 – هل أنا واع تمام الوعي بالطريقة التي ندبر بها الوقت؟ العمل؟ (أنا وأعضاء فريق العمل) وهل لدينا بعض الأولويات؟.

11 – هل اتخذت جميع المقاييس الضرورية لاشتغال فريق العمل بطريقة جيدة تمكن من تجاوز كل النزاعات بين أعضاء فريق العمل؟.

12 – هل أتوصل بطريقة منتظمة بتقارير تتيح لي التحقق من التقدم والوقوف على مكامن الضعف والقوى في عملية التنفيذ؟.

13 – هل هناك استمرارية على مستوى قيادة الآخرينحالة تغيبي؟.

14 – هل أقدم بطريقة منتظمة الحصيلة (Le bilan) لكل عملية / مهمة؟ وهل أقوم بإنجاز المهام المسندة إلي بالطرق التي رسمها رؤسائي؟ وفي حالة العكس لماذا؟.

15 – هل أجسد القدوة لأعضاء فريق العمل؟.

16 – هل أوضح لكل فرد في فريق العمل مسؤولياته ومستوى النتائج المحصل عليها؟ (لكي نتمكن جميعا من القيام بتقسيم للإنجازات).

17 – هل أحدد لمرؤوسي- بطريقة منتظمة- أهدافا على المدى القصير من أجل تحسين مهاراتهم الفردية؟ (تحديد مرتبط بتاريخ معين ومحدد مسبقا).

18 – هل للمرؤوسين الموارد الضرورية للوصول إلى تحقيق النتائج المتوخاة؟.

19 – هل أتخذ كل الترتيبات الضرورية على مستوى التكوين (خاصة إعادة التكوين، والتكوين الذاتي، والتكوين المستمر، و استكمال التكوين في منصب العمل) بالنسبة لكل فاعل في جماعة العمل؟.

20 – هل أعترف باستحقاقات ونجاحات الفاعلين؟ وهل استغلها بطريقة حسنة في حالة الفشل؟.

21 – هل أقوم بانتقادات إيجابية وأعطى النصائح اللازمة لتحسين النتائج المستقبلية؟.

22 – هل لكل فاعل في فريق العمل رؤية واضحة عن المسار المهني، و آلية الترقي؟.

23 – هل أستطيع أن أقلص من عنصر المراقبة دون تقليص هامش مسؤولياتي؟ (مثلا : التقليص من التحقيقات التي أقوم بها) وجعل أعضاء الفريق مسؤولين عن جودة عملهم؟.

24 – هل يمكن لي تفويض بعض القرارات؟.

25 – قبل اتخاذ قرار لا يمكن تفويضه، هل أستشير الفاعلين المعنيين؟.

26 – هل أستطيع توسيع هامش حرية الفاعلين أمام حجم العمل المسند إليهم؟.

27 – هل بإمكاني منح سلطة واسعة لكل الفاعلين في فريق العمل؟ (في بعض الأحيان يمكن لبعض الملفات أن تدرس وتعالج من قبل فاعلين آخرين).

28 – هل النتائج العامة لكل فاعل على حدة تدرس وتناقش بطريقة منتظمة على انفراد؟ (على الأقل مرة في السنة).

29 – هل هناك توازن بين العمل، والكفايات، والراتب بالنسبة لكل فاعل؟.

30 – بعد التداريب الخاصة بالتكوين، وإعادة التكوين، أو التأهيل، هل أحاول في حالة وجود أحد أعضاء فريق العمل في غير مستوى إنجاز المهمة إيجاد مهمة أخرى له تتناسب وقدراته، أم أعهد إلى عضو آخر للسهر عليه حتى تنجز المهمة؟.

31 – هل معرفتي بكل فاعل في فريق العمل / المتعاونين معي تتيح لي فكرة واضحة ودقيقة عن كفاياته ومواقفه في العمل؟.

32 – هل تكرار إنجاز المهمة يتيح لي استعمال، واستغلال استعدادات، ومواهب ومصالح أعضاء فريق العمل، وذلك من أجل انخراطهم انخراطا جيدا، وحثهم على إعطاء أفضل ما لديهم؟.

33 – هل أنا على علم كامل بالمشاكل، والمواضع التي تمس أعضاء فريق العمل بشكل شخصي؟.

34 – هل أزور بشكل منتظم كل مناصب / مواقع العمل، للملاحظة، والإنصات والثناء على مجهودات العاملين؟.

35 – هل أعرف الاسم الكامل لكل فاعل في فريق العمل، وإطاره ومستواه؟، وهل أعمل على الاستفادة منه؟.

36 – هل عندما أحيي فاعلا في العمل، وأبتسم في وجهه أكون صادقا؟ (سواء معه أو مع نفسي).

- **بالنسبة لتكوين الفريق**

1 – هل بإمكاني إيقاف الأهداف الإجرائية مع الفريق حتى أتمكن من أن كل فاعل في فريق العمل يفهم هذه الأهداف فهما جيدا؟.

2 – هل يعمل فريق العمل ما هو مسطر على مستوى جودة العمل؟ وماذا يمكنني فعله مع الفاعلين الذين ليسوا في المستوى المطلوب؟ وهل الفريق برمته واع بنتائج الفشل الذي تهدده؟.

3 – إذا كان الفريق يتكون من خمسة عشر(15) إلى واحد وعشرين (21) فاعلا، فهل هؤلاء هم الأفراد الجيدون الذين يكونوا الفريق؟ أم هل يمكن تكوين / إنشاء فرق أخرى؟.

4 – هل أعمل كل ما في وسعي على تكريس عقلية الجماعة في خلق العقل الجمعي؟.

5 – هل أعمل بشكل سريع على تسوية كل المشاكل التي تمس بعقلية الجماعة؟ (التفاوت في الأجور غير المبرر، كمية العمل غير العادل، التقسيم السيئ للساعات الإضافية).

6 –هل أقوم بما يستوجب للحفاظ على راحة / هناء / رفاهية فريق العمل وسعادة كل عضو من أعضائه؟ (بغية تحسين ظروف العمل).

7 – هل يوجد إجراء رسمي معروف لكل العاملين عند حدوث نزاعات؟ وهل أعمل بانتظام على تدبير هذه النزاعات؟.

8 –هل أشجع أعضاء فريق العمل على أفكارهم الجديدة واقتراحاتهم المطروحة؟.

9 – هل أستشير بانتظام وبصدق فريق العمل عند أخذ القرارات؟.

10 – هل أشرح بشكل كاف القرارات المتخذة لأعضاء فريق العمل وأساعدهم على تفعيلها؟.

11 – هل اجتمع بانتظام مع أعضاء فريق العمل (مثلا مرة في الشهر) لتدارس تقدمهم، سياستهم العامة، أفعالهم ذات الأولوية؟.

12 – هل أقبل بأن تلعب النقابات دورا هاما في تمثيل الفاعلين؟ وإذا كانت توجد هذه النقابات في مكان العمل، هل أحث العاملين على الالتحاق بها والانخراط في صفوفها وحضور اجتماعاتها؟. ولما لا وضع الترشيحات لقيادتها وتسيرها للدفاع عن المبادئ العمالية؟.

13 – هل أمنح لممثل الفريق كل التسهيلات الضرورية لإنجاز المهام الموكلة إليه؟.

* * *

## المراجع المعتمدة


1 – طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، دار غريب، القاهرة، 2007.

2 – عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، بيروت، ط II, 2006.

3 – نواف كنعان، القيادة الإدارية، مكتبة دار الثقافة، عمان 2002.

1 - John ADAIR. Le Leader, homme d'action Traduction de Gerards Chmitt 1991. Top. Ed. Paris 1988.

2 - Marold Koontz et cyril d'Donnelle. Des principes du mangement, ed. Grerard marabout. Paris, 1973.

3 - Shimon L. Dolan, Gérald Lamomreux et Eric Gosselin. Psychologie du travail et des organisations. Gaêtan morin. Montréal 1996.

# طرائق تدريس اللغة العربية
# بين تحديد المفهوم
# والممارسة الصفية

د. الوارث الحسن

يعرف نظامنا التعليمي حراكا متناميا، رغم عدة إكراهات منهجية وتدبيرية، وذلك باعتماد إصلاح التعليم على بيداغوجيات حديثة(الأهداف، الكفايات، الإدماج،...)، بهدف تطوير الحقل التربوي والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة من حيث الجودة والمردودية استجابة لما لحق المجتمع المغربي من تطور على الصعيد الثقافي والاجتماعي والسياسي.

وإذا كان الإصلاح المنشود يسعى لتجديد النخب التعليمية وإرساء دعائم المدرسة المغربية الجديدة، فإن مراجعة طرائق التدريس أصبح أمرا لا محيد عنه للحاق بمتطلبات العصر ومقتضيات الحداثة التعليمية في السياسة التربوية.

ترى ما هي الطريقة الأنجح في ظل هذه الحداثة، لتدريس مادة اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي؟ وهل مازالت الكتب المدرسية الحالية لمادة اللغة العربية في ظل هذا الطور صالحة للتدريس بالبيداغوجيا المستحدثة؟

## أولا- مفهوم طرائق التدريس

إن مفهوم الطريقة في الحقل التربوي، يختلف باختلاف وجهات نظر المتخصصين، حول النظرة إلى مفهوم المنهج ودور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، إذ تهدف العملية حسب بعضهم «إلى إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم، من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، من أجل تحقيق هذه الأهداف التي تسعى إلى إحداث تلك التغيرات السلوكية، إذ تعد طريقة التدريس، هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر

المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبره أوسع عمقا وأكثر فائدة»[1].

ومن ثم، فإن طريقة التدريس هي تلك الخطة التي يوجه بها المعلم متعلميه داخل جماعة القسم، و يبني عليها توجهه العام لبناء الدرس. بل وهي الأسلوب الأمثل الذي يستعين به المعلم لشرح محتويات الدرس وتوجيه نشاط المتعلمين من أجل تحقيق التعليم المنشود لديهم. إنها أيضا: الإجراء العملي والعلمي الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعليم والفهم.

ومهما يكن من أمر، فإن الطريقة التعليمية تحتاج إلى دراية مبنية على الفطرة أولا، والتكوين ثانيا، والتدريب ثالثا، وأصعب ما فيها هو المواجهة المباشرة مع المتعلمين بمختلف مستوياتهم العلمية والتحصيلية والقدرة على إشراكهم في محتويات الدرس وبنائه وسلب نشاطه وما يبذله من جهد لخلق الانسجام الفكري والتواصل المعرفي ليصل به إلى استيعاب المادة و فهمها.

من هنا، يجب التذكير بأن اختيار الطريقة المناسبة للتدريس يقع على عاتق المعلم نفسه، حيث أن المعرفة التواصلية والطريقة الجيدة والذاكرة العلمية مع القدرة والاستعداد والنمو الفكري المتواصل لديه، كلها عوامل تتضافر فيما بينها لتجعل منه معلما ناجحا قادرا على الإفهام، مهما اختلفت الفروقات الفردية لدى المتعلمين داخل الفصل.

ولاشك أن المعلم الناجح، هو في حقيقته طريقة ناجحة، توصل الدرس إلى المتعلم بأيسر السبل، فمهما كان المعلم غزير المادة ولكنه لا يملك الطريقة الجيدة في التلقين وبناء الدرس وإفهامه، فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله. يقول أحد المتخصصين : «إذا أراد المعلم أن يحسن في طرائقه وأساليبه التعليمية فعليه أن يلتزم بعمله من المبادئ والأمور التي تكون بمثابة مفاتيح لعملية التدريس ومنها أن تكون طرائقه وأساليبه قائمة على نشاط الطالب، إذ تقع على عاتقه مسؤولية تنظيم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم وبشكل يراعي فيه تنظيم المعرفة الخصائص النمائية للمتعلمين من خلال مراعاة القدرات والاستعدادات والميول واستثمار ذلك استثمارا صحيحا»[2].

1 - طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص : 27.
2 - نفسه، ص : 28.

وخلاصة القول، إن طريقة التدريس تحددها، ولاشك، الفلسفة التربوية التي يستخدمها المعلم لإيصال المادة العلمية للمتعلم، وكذا من خلال نظرته الذاتية لعملية التعليم بشكل عام. فإذا كان يرى أن التعليم عملية تلقين فإنه يختار طريقة تناسب ذلك مثل الإلقاء والإملاء، وإذا شعر أنه موجه وباحث ومرشد ويعطي للمتعلم فرصا للتقدم الجماعي بالنشاط التعليمي، فإنه عليه أن يسلك هذا المسلك في التدريس عن طريق البحث والعرض والمناقشة. وبذلك، فإن الطريقة الذاتية المختارة وفق التوجه العام لدى المتعلمين، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة، لهذا وذاك، ستؤدي لا محالة إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم.

## ثانيا - طرائق تدريس اللغة العربية

تتعدد طرائق التدريس لمادة اللغة العربية، بتعدد الكفايات والمهارات التي يحتضنها ذهن المعلم، كما تختلف باختلاف الاتجاهات والميولات الذاتية لديه. ومن تم، فقد ظهرت تبعا لذلك، آراء ونظريات مختلفة في طريقة التعليم اللغوي والأدبي بشكل عام. فتاريخ التربية يذكر منذ القديم أن الطريقة الأولى المستخدمة في تدريس الطلاب هي التلقين والإملاء المباشر (الشيخ والمريد)، حيث كانت التربية اللغوية في كثير من الحالات تكتسب من الشيخ الذي يتولى تعليمها «فالشيخ المعلم كان في الواقع هو المنهج والطريقة، هو الذي يمنح تلاميذه الإجازة في فرع لغوي ما»[3]. وقد دعا العالم ابن سينا( 370هـ / 438هـ )، إلى رعاية النمو الجسمي والعقلي للطفل المتمدرس كي يكون مستعدا لتعلم القراءة والكتابة، حيث كتب: « فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسانه، وتهيأ للتلقين ووعي سمعه أخذ يتعلم القرآن وصورت له حروف الهجاء»[4].

كما انتقد ابن خلدون (732هـ / 808 هـ) معلمي عصره انتقادا مرا في عدم رعايتهم للنضج العقلي والجسمي واللغوي للأطفال وطالبهم بالتدرج في التعلم إذ يقول : «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا . . . فإن قبول العلوم و الاستعداد لفهمها ينشأ تدريجيا»[5].

3 - طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص : 28.

4 - كتاب السياسة لابن سينا، تعليق علي محمد اسبر، ص : 30.

5 - مقدمة ابن خلدون ، ج 4 ، ص : 1233، طبعة الدكتور الوافي.

وفي أوائل العصر الحديث استفادت طرائق التدريس من الحضارة الغربية والاتصال بالثقافات الأجنبية عن طريق البعثات الطلابية والاستعمار الإمبريالي، فانتهت إلى مفهوم علمي قوامه تنمية المهارات لدى المتعلم بإحداث أساليب التلقين التي تؤدي إلى تنمية القدرات المعرفية عن طريق القراءة والاستماع والكتابة والمحادثة.

ومع التقدم العلمي والتكنولوجي وتعدد التوجيهات والبرامج التربوية المؤطرة وتطور الحقل التربوي في العصر الحالي، عرف تدريس اللغة العربية كسائر العلوم الأخرى نشاطا ملحوظا بفضل النهضة العلمية والثقافات الغربية ونمو التجارب التربوية و تطور البحوث والتطبيقات العلمية، فأصبح بذلك علما له ركائزه من العلوم الإنسانية والمناهج التعليمية، وقاده ليخضع لمجموعة من الطرق والأساليب في التلقين والتحصيل الحديثة.

هكذا، تداول الباحثون التربويون عدة طرائق في تدريس اللغة العربية ترتكز في مجملها على أسس علمية قوامها تنمية مهارات الأداء اللغوي للمتعلمين انطلاقا من القدرة على اكتساب الأساليب التي تؤدي أثرها في تعديل سلوكهم حتى يصل إلى مستواهم المنشود في الفهم والتحليل، وقد صنفها المتخصصون في الطرائق الآتية :

**أ - طريقة وحدة النص**

تقوم هذه الطريقة على تدريس اللغة العربية، باعتبارها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا مختلفة ومتناثرة. ومن خلالها يتخذ المعلم النص الأدبي وحدة موضوعية يعالج مشكلاته من الناحية اللغوية والنحوية والأسلوبية. «فطريقة الوحدة لا تعترف بحصة أو بدرس معين لفرع من الفروع»[6]. وهي طريقة تشكل في حد ذاتها ترابطا لفروع اللغة المختلفة من قراءة وتعبير ونحو وخصائص فنية تمكن المتعلم من احتواء مضمون النص في شكل أو أنشطة تطرد الملل وتخلق له نوعا من الاتساق في العمل.

6 - طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص : 30

إن طريقة الوحدة، في تعليم اللغة العربية وتدريس نصوصها الأدبية تعتمد بعد ذلك، على أسس عدة منها ما هو لغوي وآخر تربوي وثالث نفسي»[7]. فمن الناحية اللغوية، فالمتعلم في الطور الثانوي مثلا، يجد في وحدة النص عناصر لغوية مترابطة لا فكاك لها تبدأ من العنوان وتنتهي إلى الخلاصة التركيبية وبينهما عبارات وألفاظ تختزل ثقافتنا اللغوية كوحدة عضوية متناسقة ومنسجمة. ومن الناحية التربوية، فإن التلقين الموحد لا يشتت الأفكار ولا يفرق ذهن المتعلم، وإنما يضمن وبدون شك، ترابطا لفروع اللغة التي تسير في مخيلته في انسجام وتوافق تام. أما من الناحية النفسية، فقد أكد علماء النفس على عامل الوحدة بجانبيه العضوي والجسمي في التعلم، فعندما نتعلم على هذا الجانب، يمتلك المتعلم قدرات تحفيزية وذهنية تمكنه من الاستيعاب على أساس أن النص وحدة لغوية متسلسلة. «وهذا يلائم طبيعة الذهن في إدراك المعلومات»[8]، وفهمها.

**ب - طريقة التقسيم الفرعي**

يرى أصحاب هذه الطريقة أن دراسة النص الأدبي، على أساس تقسيمه إلى فروع، لكل فرع منها اتجاهه ومضامينه التحليلية، في تركيب دقيق ونسقي يبتدأ بتأطير عام للنص، وما يتضمنه من معارف الخارج نصية، ويمر بفهم معانيه الأساسية عبر وحداته الرئيسية والفرعية ويمتد إلى تحليل الخصائص اللغوية والبلاغية والأسلوبية والنقدية للنص، وينتهي بإنشاء خلاصة تركيبية لمختلف العمليات والمعطيات السابقة. وهذا كله يشكل في حد تفكير تيار التقسيم الفرعي، دافعا قويا لدى المتعلم للتركيز والعناية ببعض المعطيات والمعارف اللغوية والتعبيرية والأسلوبية سواء في القراءة (المطالعة) أو الأدب أو التعبير وكذا العروض والنقد «وذلك الأمر لا يكون عادة في طريقة الوحدة»[9].

والحق، أن طريقة الفروع وتقسيم النص إلى وحدات تحليلية «تعمل بشكل أو بآخر على تمزيق وحدة اللغة، وفي ذلك تفتيت لمعلومات الطلبة، وبالتالي

7 - طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص : 34.

8 - نفسه، ص : 34.

9 - نفسه، ص : 35.

عجزهم عن استعمال اللغة استعمالا صحيحا في المواقف التي تتطلب القدرة على التعبير فيها ربط لفروع اللغة من أدب ونحو وصرف وبلاغة ونقد وعروض وغير ذلك»[10]. فضلا عن ذلك كله، فإن دراسة النص بشكل فرعي يفقد لدى المتعلم، على حد اعتقادنا، ذلك التوازن المعرفي بين فرع وآخر، فقد تجد حماسته تشتد في جزء على حساب الآخر، مما يؤثر سلبا على مستقبل تحصيله، قد يصل إلى حد الاضطراب في فرض النمو العقلي من جانب امتلاك ناصية التحليل و مدى القدرة على التجاوب مع متطلبات النص باعتباره وحدة عضوية وموضوعية.

**ج - الطريقة التوفيقية**

وهي الطريقة التي تجمع بشكل توافقي بين الوحدة والفروع، ذلك أن أنصار هذه الطريقة صاروا يدرسون اللغة وفق وحدة متماسكة وأن فروعها ليست منفصلة عنها، بل هي جزء لا يتجزأ منها، وكل واحدة منهما تكمل الأخرى، وأن التقسيم بالتالي، لا يعدو أن يدخل في تيسير العملية التعليمية في دراسة النص. وبذلك، يشعر المتلقي من المتعلمين، أن اللغة وحدة مترابطة العناصر ومتداخلة في الشكل والمضمون. يقول أحد أنصار هذا الاتجاه : «إن اللغة وحدة متآلفة العناصر متكاملة الأجزاء، فلا يعد أي فرع من فروع اللغة العربية قسما قائما حد ذاته منفصلا عن غيره، بل تعد الفروع جميعها أجزاء شديدة الاتصال بكل واحد[11].

فدرس النصوص مثلا، أو النص الأدبي بشكل عام، يعد فضاء للتعبير والتذوق والمحادثة، زيادة على أنه مجالا للتدرب على القراءة والإملاء والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية والفنية، وهو أيضا ساحة أدبية للاستعمال الصحيح للغة سواء منه النثري أو الشعري. ومن ثم، فإن تحليله بشكل عام وعبر فروعه وأجزائه في وحدة عضوية يجد فيه المتعلم القدرة النفسية والتعلمية على اكتساب الثروة الثقافية المعرفية، وكذا المتعة التذوقية في الاستعمال اللغوي بجانب الفهم والتحليل و[12].

---

10 - راجع في هذا الشأن : أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق للمرحلة الأساسية العليا، عبد الفتاح البجة، ص : 35، دار الفكر، عمان الأردن، 1999م.

11 - تدريس فنون اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، ص : 35 آرام للدراسات والنشر، دبي 1994م.

12 - طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص : 27.

## مراجع


1 – طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق، ط1، 2004 م.

2 – كتاب السياسة لابن سينا، تعليق علي محمد اسبر، الناشر بدايات للطباعة والنشر، ط 1، 2007 م.

3 – مقدمة ابن خلدون، ج 4، ص: 1233 طبعة الدكتور الوافي دار يعرب، ط2004 ،1م.

4 – أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق للمرحلة الأساسية العليا، عبد الفتاح البجة، دار الفكر، عمان ن الأردن، 1999م.

5 – تدريس فنون اللغة العربية. عبد الله علي مصطفى، آرام للدراسات والنشر ، دبي 1994م.

# الغش في الامتحانات المدرسية

## - مقاربة سوسيولوجية -

د. ربيع أوطال

في كل سنة ومع اقتراب موسم الامتحانات الإشهادية يطغى النقاش–سواء العمومي أو التربوي- حول موضوع الغش في الامتحانات، وما يصاحبه من تخوفات واستعدادات ورهانات واستراتيجيات، سواء من قبل الرافضين لممارسة الغش أو المتعاطين لهذه الممارسة. ويعد الغش في الامتحانات المدرسية من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم في بلادنا، وأكثرها تأثيرا على الحياة المدرسية والاجتماعية، ومن الناحية السوسيولوجية وعلى سبيل الفهم قبل التأويل يمكن نعت الظاهرة بالاجتماعية، ليس فقط لأنها من قبيل ما ظهر وبرز بشدة، ولكن لأنها أيضا ظاهرة متعددة الأبعاد والترابطات وتتصف بالتعقيد والكلية، فضلا عن اتصالها الوثيق بكائن اجتماعي معين وهو التلميذ.

ومن أجل تحليل الغش في الامتحانات المدرسية كظاهرة اجتماعية، يجب تحديدها من الناحية اللغوية، والتربوية، والاجتماعية، والأخلاقية القيمية، والنفسية، والعلائقية، والقانونية.

- **الغش لغة** : الغش لغة هو الخيانة والخداع والتزوير والتدليس، وقد جاء في لسان العرب لابن منظور، الغش نقيض النصح، وهو مأخوذ من الغشش المشرب الكدر، وفي الحديث أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : ليس منا من غشنا، أي ليس من أخلاقنا الغش، وهذا شبيه بالحديث الآخر : المؤمن يطبع كل شيء إلا الخيانة، وفي الرواية، من غشنا فليس منا. أي ليس من أخلاقنا ولا سننا[1].

1- ابن منظور : لسان العرب، المجلد 9، بيروت، دار صادر، طبعة 1990، ص :323.

وورد في معجم Le Robert الفرنسي الفعل Tricher والذي يعني خرقا لمجموعة من القواعد أو القوانين التي يجب احترامها.

«Enfreindre une règle, un usage en effectant de les respecter»[2].

- **الغش في الامتحانات المدرسية من الناحية التربوية** : نقصد بعملية الغش في المجال التعليمي مجموع السلوكات والأنشطة الغير مسموح بها، والممنوعة قانونيا وتربويا، كالتحايل والغش والنقل... التي يقوم بها المتعلم – الممتحن – قصد الحصول على نتائج وكفاءات وامتيازات، لا بالاعتماد على مجهوداته الشخصية وكفاءاته الذاتية، ولكن باستعمال وسائل غير مشروعة [3]. يتمثل الغش في الامتحانات وأداء الواجبات المدرسية بحصول التلميذ على الإجابة المطلوبة لسؤال أو واجب بطرق غير مشروعة أوغير عادية، غير بناءة لتعلمه ونموه الشخصي في الغالب[4].

إن ممارسة التلميذ لسلوك الغش في الامتحانات أو الاختبارات، لا يعتبر مظهرا من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية فحسب، بل إفساد لعملية القياس برمتها، وتلويثا لنتائج الاختبار وبالتالي فهي تلغي عملية تحقيق أهداف التقويم في نطاق التحصيل الدراسي[5].

كما يعتبر الغش تحايلا يقوم به الممتحن قصد الحصول على نتائج لا تعبر عن كفاءاته، كما يهضم حقوق التلميذ النزيه، ويحبطه، ويدفعه لليأس، ويدفع الآخر إلى اللجوء لنفس العملية بغية إنقاذ نفسه، ناهيك عن الآثار السلبية على المستوى الأخلاقي والنفسي والاجتماعي.

2 - *Le Robert*, Tome 6, Paris, société de nouveau littré, 1978, p: 818.

3 - الأشهب، محمد : المدرسة والسلوك الانحرافي: دراسة اجتماعية تربوية، الدار البيضاء، دار الثقافة، 2000، ص : 19.

4 - حمدان، محمد زياد : الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية: ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه، دار التربية الحديثة، عمان الأردن، 1986،ص 7.

5 - شربل، موريس : ظاهرة الغش في الامتحانات، المجلة التربوية، بيروت، العدد 37، نيسان 2006، ص : 18.

- **الغش في الامتحانات المدرسية من الناحية الاجتماعية** : الغش هو واقعة اجتماعية لا يمكن إنكارها، فهو ليس ظاهرة معزولة عنا، فالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد غارق في الغش وخرق القانون، من قانون السير حتى أسمى قانون في البلاد[6].

والغش في الاختبارات وأداء الواجبات هو كبقية العادات الاجتماعية الأخرى سلوك غير موروث، يكتسبه التلميذ أو الطفل عادة من البيئة المحلية / المدرسية، وهو بالتالي تعبير لما قد يدور فيهما من أنواع غش متنوعة أخرى[7].

والغش في الامتحانات تكمن خطورته في أنه التجربة الأولى للغش في الحياة لذلك فهو البذرة الأولى لكل أنواع الغش والتدليس في أي مجتمع [8].

وطبيعة المجتمع الذي ينتشر فيه الغش، هو مجتمع سقطت فيه قيم كثيرة أهمها الصدق والعدالة واحترام العمل الجاد وجعله وسيلة للارتقاء في السلم العلمي والمهني والاجتماعي، وهو مجتمع أصبح ضميره العام معتلا، فأصبح لا يستنكر مثل هذه الظواهر بل يراها أمورا بسيطة لا تستدعي أكثر من التنبيه أو الزجر اللطيف في أصعب الأحوال، وهو مجتمع يقبل الرشوة ويقبل الكذب ويقبل تزوير الأوراق الرسمية وتزوير الانتخابات وتلفيق القضايا وتشويه سمعة الناس، وهو مجتمع لم يعد للمصلحين فيه صوت مسموع بل علا فيه الباطل وتوحش وأصبح يفرض قيمه وموازينه بلا حرج أو خجل[9].

- **الغش في الامتحانات المدرسية من الناحية الأخلاقية القيمية** : الغش في الامتحانات ممارسة تتعارض مع القيم السائدة، وتؤدي بحسب الحديث الشريف «ليس منا من غشنا» إلى الإقصاء من الجماعة، ولأنها صنو الخيانة فإنها تتناقض مع الإيمان[10].

---

6 - الضاقية، عبد الرحيم : الجودة في التعليم والتكوين، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، أكتوبر 2004، ص :101.

7 - حمدان، محمد زياد : مرجع سابق، ص:8.

8 - المهدي، محمد : سيكولوجية الغش في الامتحانات، جريدة السفير، لبنان، 23 أكتوبر 2007.

9- المهدي، محمد : مرجع سابق.

10 - بنعابد، أحمد : ظاهرة الغش في الامتحانات، المرشد التضامني لأسرة التعليم، الدار البيضاء، الموسم الدراسي 1993/92، ص : 43.

فظاهرة الغش، باعتبارها شكلا من أشكال الخيانة تتعارض مع قيمة الأمانة وغيرها من القيم الإنسانية. فقد أشار أحد المفكرين إلى أن الأشكال العديدة للخيانة تعتبر محاولات لتحقيق الخير أسيء توجيهها[11].

الغش بالإضافة لمساهمته في استمرار ضعف التحصيل المدرسي، هو سلوك غير أخلاقي، ينم عن شخصية غير أمينة وغير سوية، وغير مؤهلة في رأينا للقيام بالمسؤوليات الأسرية والاجتماعية المتوقعة من صاحبها في الحياة العادية الرائدة. والغش نوع من الكذب والسرقة والتلون، وهذه الصفات معا هي مؤشر للجبن والعجز والتواكل، والتي تعبر بالتالي عن شخصية متدنية في مواصفاتها الإدراكية والخلقية والاجتماعية، غير قادرة عموما على الموازنة والحكم بين الخير والشر[12].

- **الغش في الامتحانات المدرسية من الناحية النفسية** : الغش في الامتحانات المدرسية له بعد نفسي جد معقد، حيث يرتبط بطبيعة الفرد السيكولوجية، ومدى توازنها الداخلي.

سنحاول أن نستقرئ التركيبة النفسية للغش في الامتحانات وذلك بقراءة طبيعة أطراف هذه العملية كالتالي :[13]

- طبيعة ودوافع من يغش : من يقوم بفعل الغش يمكن أن يندرج تحت الأنماط التالية :
- الطمّاع : وهو الذي يريد أن يأخذ أكثر مما يستحق وأكثر مما تسمح به ملكاته وقدراته .
- اللصر : وهو الذي يسلب الآخرين ممتلكاتهم وحقوقهم (الفكرية في هذه الحالة).
- المغامر : وهو الذي يجد في الغش نوعا من المغامرة والمخاطرة يسعد بها لأنها خروج عن المألوف يعطي شعورا بالقدرة على الأعمال الاستثنائية وعلى اختراق الحواجز.

---

11 - شربل، موريس : مرجع سابق، ص :18.

12 - حمدان، محمد زياد : مرجع سابق، ص :5.

13 - المهدي، محمد : مرجع سابق.

- المتمرد : فالغش هنا خروج على السلطة (المدرسية أو الاجتماعية أو السياسية) وكسر لقوانينها وخداع لها، وكل هذا يعطي الإحساس بكسر سلطة المدرس والمدرسة والمجتمع والحكومة.

- السيكوباتي : الذي لا يحترم نظم وقوانين المجتمع ويعيش لرغباته ومكاسبه ولا يتعلم من أخطائه.

- السلبي الاعتمادي : الذي لا يحب أن يتعب أو يجتهد في تحصيل العلم ولكنه يعتمد دائمـا على جهود الآخرين ومساندتهم.

- الانتهازي : الذي ربما لا يمارس سلوك الغش طول الوقت ولكنه على استعداد في ظروف معينة أن يغير قيمه ومبادئه إذا وجد أن هذا سيحقق مصالحه في ظرف بعينه .

- طبيعة ودوافع من يغشش : أما من يتطوع بإعطاء معلومات للآخرين أثناء الامتحانات فيمكن أن يكون أحد الاحتمالات التالية:

- فاقد الثقة بنفسه : لذلك يريد أن يثبت للآخرين أنه يعرف مالا يعرفونه وأن باستطاعته تقديم العون لهم.

- المتسول للحب : وهو شخص يفتقد الحب من الناس (أو على الأقل يشعر بذلك) لذلك فهو يتطوع لخدمتهم استجداء لحبهم واهتمامهم.

- صاحب المروءة الكاذبة : والذي يتخيل أن مساعدة الزملاء والأصدقاء في الامتحان نوع من المروءة والشهامة والإيثار.

- طبيعة من يرضى بالغش من المراقبين ورؤساء اللجان : هؤلاء يمكن أن يندرجوا تحت أحد الاحتمالات التالية:

- المشوه أخلاقيا والذي اختلطت لديه الأمور فلم يعد يرى في الغش أي مشكلة بل بالعكس ربما يراه نوعا من الرأفة والرحمة للطالب ولأسرته وخدمة للمجتمع بأن ينجح أكبر عدد من الطلاب.

- المجامل، الذي ربما لا يرغب في تسهيل الغش ولكنه يحب المجاملات ويضعف أمامها فلا يستطيع أن يقول لا لمن يطلب منه شيئا.

- السلبي المستسلم الضعيف، الذي لا يستطيع أن يقول لا رغم رفضه الداخلي لهذا الأمر ومعرفته بعدم مشروعيته إلا أنه يؤثر السلامة ويتجنب المواجهة ويترك الأمور تسير كما يريد الآخرون.
- السيكوباتي : الذي يحقق منافع من وراء تسهيل الغش سواء كانت مكاسب مادية أو وظيفية أو اجتماعية أو غيرها، وهو في سبيل ذلك يدوس النظم والقوانين والقيم لأنه منذ البداية لا يحترمها ويعتبرها قيودا غير منطقية على سلوكه.

- **الغش في الامتحانات المدرسية من الناحية العلائقية (النفس اجتماعية)** : سنحاول مقاربة الغش في الامتحانات من الناحية العلائقية من خلال ملامسة العلاقات البين فردية تلميذ- تلميذ، تلميذ- مدرس، وتأثيرها وتأثرها بالغش.

كل فرد يقوم بعمل يسعى إلى بلوغ درجة متقدمة إن لم نقل متفوقة، وذلك لإشباع حاجات نفسية واجتماعية. فيسلك سبلا عدة لتحقيق أهدافه. والتلميذ جزء مهم من النظام التربوي الذي يخدم المجتمع ، ويتعرض إلى عمليات تحويل مختلفة كي يؤدي ناتجا تعليميا مرغوبا فيه، وهذا الناتج يظهر بالنجاح الذي يأتي من خلال طريقتين :[14] شرعية بقدراته ومؤهلاته وكفاءاته، وغير شرعية وهي طريقة الغش في الامتحانات التي تؤدي إلى مردود سلبي لا على صاحب النتيجة فحسب، إنما على التلاميذ الآخرين في حال بقي الامتحان الوسيلة التقويمية الوحيدة. ففي حال كانت النتيجة تفوقا ومن دون جهد، فإن مردود ذلك سوف يكون سلبا على نفسه وعلى رفاقه وعلى المجتمع .

يضع المدرس الاختبارات الصعبة ليثبت للتلاميذ تفوقه الشخصي وقدرته على غربلتهم والتحكم في مصائرهم فيذعنون أكثر لسلطته ويمتثلون حرفيا لأوامره . وقد ينهج في مناسبات أخرى الصيغ العامة التي لا تحدد مباشرة هوية الإجابة المطلوبة، بحيث مهما كانت نوعية الإجابة أو كفايتها، فإن العلامة المستحقة لها تبقى بيد المدرس ليضعها حسب مزاجه أو ميولاته الشخصية نحو التلميذ...

14- شربل، موريس : مرجع سابق، ص : 2 و3.

في هذه الحالات جميعا، يميل التلاميذ الذين يتوفر لديهم استعداد مسبق للغش إلى الحصول على الإجابات المطلوبة، حيث يعتبر النجاح بالغش لدى هؤلاء أفضل من لاشيء .. من الرسوب أو عدم النجاح[15].

بالإضافة إلى أن عملية الغش ترافقها علاقات متنوعة، بحيث يسود نوع من التعاون والتآزر السلبي بين التلاميذ من أجل الغش، وكذلك بين التلاميذ والمراقبين في بعض الأحيان، وفي أحيان أخرى تتميز عملية الغش بسيادة نوع من العنف والصراع بين هؤلاء المراقبين والغشاشين.

- **الغش في الامتحانات المدرسية من الناحية القانونية** : على المستوى القانوني تعتبر عملية الغش في الامتحانات عملا إجراميا يعاقب عليه القانون، وهذا ما هو وارد في الظهير الشريف رقم 1.58.060 بتاريخ 7 ذي الحجة 1377 هجرية، موافق 25 يونيو 1958 ميلادية، حول زجر الخداع والغش في الامتحانات والمباريات العمومية. كما تحاول وزارة التربية الوطنية الحد من هذه الظاهرة بواسطة مذكرات تنظيمية تقنن الإجراءات التأديبية والوقائية وتدعو إلى محاربته والقضاء عليه[16].

ومن أجل الإحاطة بالجانب القانوني للغش في الامتحانات نتناول الفصل الأول والثاني من الظهير الشريف السابق الذكر :

-الفصل الأول : تعتبر جنحة كل ما يرتكب من الخداع في الامتحانات والمباريات العمومية لولوج المترشحين للإدارات العمومية، أو لإحرازهم إحدى الإجازات التي تسلمها الدولة.

وتعتبر كذلك بمثابة جنحة كل ما يرتكب من خداع قصد إحراز شهادات أو إجازات جامعية تسلمها دول أجنبية تقوم بتعليم يحظى بالقبول في المملكة.

-الفصل الثاني: كل من ارتكب جنحة من هذا النوع، ولا سيما إذا سلم للغير نص امتحان أو موضوعه قبل إجراء الامتحان أواطلع عن قصد عليهما أي شخص يهمه الأمر أو استعمل أوراقا مزورة كإجازات «الدبلوم» أو الشهادات

15 - حمدان، محمد زياد : مرجع سابق، ص :17و18.

16 - الأشهب، محمد : مرجع سابق، ص :20 ،21.

أو نسخ موجزة من رسوم الازدياد أو غيرهـا أو عوض المترشح الحقيقي بغيره، يعاقب بسجن تتراوح مدته بين شهر وثلاث سنوات وبغرامة يتراوح قدرها بين 12000 و1200000 فرنك أو بإحدى هاتين العقوبتين فقط...[17]

– تعريف تركيبي: من خلال التعاريف السابقة يتضح أن الغش في الامتحانات المدرسية يتمثل في:

– حصول المتعلم / الممتحن بشكل غير قانوني أو غير مسموح له به على جواب لسؤال يمتحن فيه.

– الغش يتمثل في مجموعة من المظاهر والسلوكات المختلفة.

– يهدف الغش إلى الحصول على نتائج وامتيازات لا تعبر عن مجهودات وكفاءات الشخص الممتحن، وبالتالي فهي لا تعبر عن تكافؤ الفرص باعتبارها تشكل هضما لحقوق الآخر «النزيه».

– للغش نتائج سلبية بشكل عام وخاص.

والغش بصفة عامة ظاهرة اجتماعية تعكس جانبا من اللامعيارية التي أصبح يعيشها المجتمع وجانبا من جوانب الاهتزاز القيمي والأخلاقي والنفسي والعلائقي يتخذ أشكالا عدة بحسب المجالات كالغش التجاري، الغش السياسي، الغش المالي، الغش الإداري، الغش المدرسي، الغش المهني...

والغش بصفة خاصة لصيق بميدان التربية والتعليم من حيث لجوء المتعلم خلال فترة التقويم والامتحان إلى عدة سلوكيات ووسائل وتقنيات للحصول على إجابات تؤهله للنجاح من دون استحقاق لذلك.

ومما لا شك فيه أن للغش بصفة عامة والغش في الامتحانات بصفة خاصة عواقب اجتماعية خطيرة، تتجلى في التأثير السلبي على تقدم المجتمع وازدهاره. فلا يستطيع المجتمع الذي يتواجد فيه تلاميذ غشاشون، وبالتالي مشاريع آباء وأمهات وموظفون وعمال ومسؤولون في مجالات مختلفة، تحقيق

17 - الغش في اختبارات الباكالوريا، جريدة حلول تربوية، عدد خاص، فبراير 1997.

التقدم والنمو الحقيقيان، وكذلك فللغش في الامتحانات المدرسية عواقب تربوية مدمرة، تتجلى في الضرب في مصداقية الامتحانات والتأثير على متابعة الدراسة وفق جودة النوع، وليس جودة الأرقام التي تعبر عن كم كبير من المتمدرسين في مستويات مرتفعة بدون كفاءة، وبالتالي يصبح تعليمنا هشا بدون مردودية، كما أن للغش في الامتحانات عواقب أخرى تتجلى أساسا في هضم حقوق المجدين، وانعدام الكفاءة في النجاح، وفقد الثقة في الامتحانات والمباريات، واعتبار كل شيء مزور ومغشوش، وبالتالي السقوط في اليأس والإحباط والحسرة، وأحيانا الإصابة بمرض الاكتئاب ورفض الواقع.

ومن ناحية أخرى فالغش في الامتحانات كمعطى ثقافي، ليس محصورا في عملية التقويم كعملية تربوية تعليمية تتم داخل المؤسسات التعليمية فقط، بل هو أحد عناصر النسق المجتمعي، وبالتالي فهو مرتبط بوظائف معينة تعتبر وظائف كامنة / معوقة لتوازن واستقرار النسق العام، وبالتالي تعد من أسباب عدم التكيف مع هذا النسق، فهذه الوظائف تؤدي إلى توترات واختلالات في البنية الكل، وإضعاف الوظائف الواضحة والمقبولة والمعززة للتماسك البنيوي، والتي تنتج عن الجد والمثابرة والاجتهاد والإخلاص في العمل. وحسب «روبير ميرتون» الوظائف الكامنة / المعوقة تعمل على خلخلة توازن واستقرار النسق الاجتماعي، وبالتالي على هذا الأخير تفعيل آليات إعادة التوازن عن طريق تدعيم وتعزيز الوظائف الواضحة والميسرة، عن طريق تشجيع العمل الجاد والمثابرة والتربية القيمية والأخلاقية.

إن العمل على تصحيح التناقض الحاصل في المجال القيمي الأخلاقي والثقافي يستدعي تكريس العوامل المعززة للثقافة السليمة والإيجابية، وذلك بقيام كل من الأسرة والمدرسة كمؤسسات اجتماعية مهمة بوظائفها الأساسية المتمثلة أساسا في التنشئة الاجتماعية والتعليم عن طريق غرس قيم أخلاقية وسلوكية تدفع إلى الشرف والإخلاص في العمل، وكذلك تمكين الأطفال من تحصيل دراسي سليم، قوامه الفهم والإبداع، وبذلك يمكن الحد من تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات وفي السلوكات اليومية وإيقاف النزيف الذي يتجلى في العواقب المدمرة لهذه الظاهرة سواء على المستوى الاجتماعي أو التربوي أو الاقتصادي أو الثقافي أو النفسي أو العلائقي.

## المراجع


1 – ابن منظور : لسان العرب، المجلد 9، بيروت، دار صادر، طبعة 1990.

2 – الأشهب، محمد : المدرسة والسلوك الانحرافي: دراسة اجتماعية تربوية، الدار البيضاء، دار الثقافة، 2000.

3 – حمدان، محمد زياد : الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية: ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه، دار التربية الحديثة، عمان الأردن،1986.

4 – شربل، موريس : ظاهرة الغش في الامتحانات، المجلة التربوية، بيروت، العدد 37، نيسان 2006.

5 – الضاقية، عبد الرحيم : الجودة في التعليم والتكوين، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، أكتوبر 2004.

7 – المهدي، محمد : سيكولوجية الغش في الامتحانات، جريدة السفير، لبنان، 23 أكتوبر 2007.

9 – بنعابد، أحمد : ظاهرة الغش في الامتحانات، المرشد التضامني لأسرة التعليم، الدار البيضاء، الموسم الدراسي 92/1993.

– الغش في اختبارات الباكالوريا، جريدة حلول تربوية، عدد خاص، فبراير 1997.

- *Le Robert*, Tome 6, Paris, société de nouveau littré, 1978.

# النحو التعليمي بين الجملة والنص

## - دراسة توصيفية لتأدية الفعل التعلّمي-

د. رشيد بن يمينة

د. غانم حنجار

قال الشيخ مبارك الميلي – رحمه الله-

«وأي معلّم لم ينتج تلاميذه عسل العرفان، الذي فيه شفاء الناس، فلا يرجع باللائمة على نحله، وليفتش عن علة الخيبة في زهره. فإنما هو بين أمرين : أهونهما أن طريقته في التعليم عقيمة، وأدهاهما أنه مصاب في أدبه. مؤتزر بالأوزار، وهذا الثاني يجب إبعاده، وذلك يتعين إرشاده.»[1]

**الملخص**

إن فكرة التعليم بالنص المختار لا يفرض على معلم النحو العربي النظر إلى الجملة العربية من حيث تركيبها الكمي، وبالتالي شطبها من قائمة النصوص التعليمية الهادفة. فالأمر أكبر من أن يحدد النص بعدد كلماته، أو صفات صاحبه. لأن الغاية التعليمية تدعونا إلى تحقيق القيمة النفعية من الوسيلة المعدة –النص- لتقرير القواعد والأصول، على أساس من الدراية العلمية الناضجة، وفق ما تقول به علوم اللسان في الحقل الأكاديمي.

فقد حان الأوان للسانيات النص، واللسانيات التطبيقية أن تستدركا على الواقع التعليمي في بعده التخطيطي، المنهجي والتفكيري فلعل الخروج بالبديل الإجرائي في تعليمية النحو النصي يفسح نوافذ التواصل مع فضاء القراءة في أنماط النص جملة كان أم خطابا.

1 - آثار مبارك الميلي. ج 687/2. نقلا عن مجلّة الإصلاح. دار الفضيلة للنشر والتوزيع. السنة السادسة عدد 31 أفريل 2012 ص 62.

## تمهيد

### 1 – النص، والجملة : إشكالية المفهوم

عند التعرض لمعنى النص لا نعدم وجوده في المظان اللغوية القديمة. فالعرب أثر عنهم كلمة النص في مقامات متمايزة خاصة وعامة، فقالوا : «نصصت ناقتي. والنص السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها. قال – الأصمعي-: ولهذا يقال نصصت الشيء رفعته، ومنه منصة العروس. ونصصت الحديث إلى فلان أي رفعته إليه... ونص كل شيء منتهاه.»[2]

ولكن يلاحظ انزياح الكلمة إلى مقامات معرفية كان السبق في تداولها لأهل الفقه، وأهل الحديث، والأصول.

وبالتالي فإن النص لم يعد يمثل في وعي القدامى سوى وجه من وجوه النقل، أو السماع، أو الرواية، بدليل أنهم رددوا مقولات صريحة : كنص الآية، ونص الحديث، والمنصوص... وكثيرا ما يكون النص مشتملا على الجملة شكلا ومضمونا. وهذا بطبيعة الحال قد يلبس على الدارس الحدود الدلالية بينهما.

أما الجملة فقد حددها المعجميون بقولهم : «والجملة جماعة كل شيء بكماله من الحساب، وغيره، وأجملت له الحساب والكلام من الجملة.»[3]. وجاء في اللسان : «الجملة واحدة الجمل. والجملة جماعة الشيء. جمعه عن تفرقة... يقال أجملت له الحساب والكلام.»[4]

وهذا الفهم ليس ببعيد من إطلاقات الأئمة النحاة، إذ هي كما يقول المبرد(285هـ) :

«... كان الفاعل رفعا لأنّه هو والفعل جملة يحسن السكوت عليها، وتجب بها الفائدة للمخاطب.»، وبذلك تكون الجملة دالة على معنى الجمع، والإلمام بعناصر الكم العددي من الكلام التام المفيد.

---

2 - الجوهري. معجم الصحاح. تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار. دار العلم للملايين. بيروت. ط3 9841. ج1058/3.

3 - الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2005، ص 155.

4 - ابن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، مجلد 1، ص 203.

فإذا توالت الجمل في سلسلة كلامية متواشجة العلاقات مترابطة السبك بنائيا ودلاليا، صنعت نصا غير مكتف، بذاته مكتملا في دلالته، وإن كان هذا لا يعني أن النص مجرد متوالية من الجمل، فهو يحتاج، إلى جانب ذلك، إلى توفر مجموعة من الوسائل اللغوية الأخرى التي تساهم في وحدته الشاملة، وتحقق له بالتالي ما يعرف بالخاصية النصية (1).

ولعلّ خاصية الاتساق (cohesion) تكون أبرز دعائم هذه النصية، خاصة وأننا في مقام الحديث عن النحو، الذي يؤسس العلاقات التركيبية، ومن ثم الدلالية داخل الجملة الواحدة، أو بين الجمل المتوالية، حيث «تتعالق الوحدات المبنية لتشكل نصا. كل الوحدات النحوية: الجمل والأقوال والمركبات والكلمات متسقة داخليا، لأنها ببساطة مبنية»[5]، أي عبارة عن بنية مستقلة بذاتها. هكذا يؤسس الاتساق أو السبك لعملية الربط اللفظي أوالتشكيل النحوي للنص»، أي وضع التعبيرات المفترضة ضمن تبعيات قواعدية، وترتيب تلك التبعيات في شكل إخراج خطي يمثل ظاهر النص»[6].

وإلى جانب خاصية الاتساق، تأتي خاصية الانسجام أو الحبك (Cohérence) لتؤسس للوحدة الدلالية للنص، فإذا «كان السبك مختصا بعمل الربط بين النص على مستوى البنية السطحية، فالحبك مختص بالأساس الدلالي، أو البنية التحتية للسبك بما يقدمه من دلالات سياقية وبراجماتية تسهم في توضيح معاني قضايا النص(...) وبيان البعد الوظيفي لأدوات السبك، بارتباطها بأسس الدلالة الكلية للنص»[7].

والذي يعنينا في هذا السياق. هو كيف نبرر القول : إن الجملة ليست نصا. ؟

وما هي معايير التمايز بين الجملة والنص؟ ألا يعني أن الجملة صناعة لسانية من إبداع النحاة، وأن النص اجتهاد تشريعي، عززه الجهد النقدي بالاستعمال، فحصر مصطلح الجملة في نطاق ضيق من التداول؟ ألا يعد الفضل للدراسات

---

5 - محمد خطابي: لسانيات النص، ص 16.

6 - حسام أحمد فرج: نظرية علم النص مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، ص 78. نقلا عن :
Robert De Beaugrand, Dressler: Introduction to text linguistics, P40.

7 - المرجع السابق، ص 81.

الحداثية اللغوية في أن تقبل بوجود: الجملة، والنص في المجال النحوي. ومن ثم تكون المقاربة النصية المقام الجامع بينهما؟

هنا نلفي أنفسنا بإزاء المنظور الذي ينطلق منه معظم اللسانيين وعلماء النص المعاصرون، فهذا فان ديك (Dijk) العالم اللساني الهولندي الكبير، يعترض على طرائق النحو التقليدي من حيث إنها لا تلبي المطالب التي تقتضيها دراسة النص الأدبي، ودعا إلى اتباع طرائق جديدة في تحليل المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية للنص، من ذلك الوقوف على ما يعتريه من إضافة أو حذف أو ذكر أو استبدال. وبهذا يؤسس «فان ديك» للخروج بالنحو من الانكفاء على دراسة البنية الصغرى ممثلة في الجملة، إلى العناية ببنية أكبر، مكونة من جملة متصلة طويلة تؤلف وحدة معنوية هي النص.[8]

## 2 - في البدء كان التلقين

اللغة صفة إنسانية انضبطت أسرارها، وحددت خصائصها بالتداول والاستعمال. وحين كان الإنسان متمتعا بصفة النطق، فقد حصل له طائل منها فتلقاها سماعا، وأداها كلاما، فهي لا تزال في مبتدأ كل تجربة تُطلب بالاقتداء والمحاكاة حتى قيل : «اللغة بنت المشافهة و المحاكاة».

فالمشافهة، وببعدها الحيوي في التخاطبات الإنسانية حازت فضل الأصالة في منظومة المعارف. ولم يكن بالأمر المستغرب أن يغدو السماع من أوكد أصول ترسيم الظواهر العلمية في منظومتنا التراثية النقلية، الشرعية منها واللغوية، وسائر المعارف الإنسانية الأخرى التي حصلت في استجماع العلوم تماشيا مع بساطة الحدث التعليمي لظواهر اللغة القائمة في حياة الناس، والمتحكمة في مصالحهم، والمتوقّفة عليها أغراضهم. فلم يكن حينذاك من بد أن يحمل المتعلّم المبادئ، والمتفرقات على وجه من الاستظهار بالحفظ والتلقين، إذ القصد من طريقة التلقين هي: الإلمام بطائل من الأقوال، والأحكام والأوصاف التي يُنال بها شرف التفوق والإمامة في الفن المراد. ومن ثم قالوا : «من حفظ المتون حاز الفنون». بل صار من الواجب بمكان أن يؤمر المتعلم في سن مبكرة بتلقف المدونات على تنوع

8 - ينظر: إبراهيم خليل : في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط، 2007، ص 195.

حقولها المعرفية، وأبوابها العلمية كي يحوز شرط الإمامة، وهي الحفظ، لأجل أن يكون الحفظ معيارا دالا على قوة التفوق العلمي، وأصالة التنوع المعرفي «احفظ فالحافظ إمام». وهذا الإجراء التلقيني صرح به ابن خلدون(808هـ) بقوله:»فعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم. فتبقى ملكة من رأى منهم أنه قد حصل ملكة قاصر إن ناظر، أو فاوض، أو علّم. أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، ولكن ظنّهم أنه هو المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك»[9].

وبسبب هذا الاختيار البيداغوجي شاعت في حقل الاصطلاح (La terminologie) مقولات هي سليلة هذا التوجه كمصطلح : الرواية والراوي، والحافظ، والمحدث، والحجة... وجميعها يوحي بنمطية التعليم التي لا تخرج بحال عن ظاهرة التلقين، الحاصل بالمباشرة، والمواجهة والتلاقي.

وهي الطريقة التي انتقدها العلامة ابن خلدون، ونظر إليها بعين السفاهة لبعدها عن تحقيق الإفادة في المسار. يقول : «اعلم أنه ممّا أضرّ بالناس في تحصيل العلوم، والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدّد طرقها... ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها. ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا، ومأخذه قريبا، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها.»[10]

ومثل هذا التقليد الثابت انسحب على المتون النحوية، وشروحها وحواشيها وتعليقاتها، حرصا من أصحاب المنهج على تبليغ المعرفة اللسانية بشرط التلقي النظري.

### 3 - النحو علم ولد ناضجا ولم يحترق

وهنا يكون علم النحو أحد العلوم الارتكازية التي تجسد مقولة «علوم الآلة*» والتي بفضلها تحصل كفاءة المتكلم باللغة. فإذا كان النحو في هذه المقاربة التعليمية– مقاربة المحتوى approche de contenu– ينظر إليه كما لو أنه الباب

9 - عبد الله شريط : الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، ص 62.
10 - ابن خلدون : المقدمة. ج2، ص 696.

الأكبر الذي تولج منه مدينة العلوم اللسانية، فإن الصرح اللغوي متأسس يقينا على ظواهر هذا العلم، وأصوله، وقضاياه. وإن حضوره الفعال لا ينحصر في خطاب الفن، والإبداع لدى معاشر الشعراء والنثّار، ولكن يسري إلى مجالات الفقه، والقراءات والتفسير. لأن جل العارفين بأسرار اللسان يجمعون على أهميته. فلا لغة بلا نحو، ولا تفسير إلا به، بل كذلك تكون علوم الأحكام والتكاليف. يقول أبو البركات الأنباري:

«إن الائمة من السلف، والخلف أجمعوا قاطبة على أنه– النحو– شرط في رتبة الاجتهاد، وأن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو، فيعرف به المعاني التي لاسبيل لمعرفتها. فرتبة الاجتهاد متوقّفة عليه، لاتتمّ إلّا به.»[11]

لكن فكرة تعلمه وتعليمه كيف كانت تتحقق؟ وبأي الآليات؟ ووفق أي المعايير؟

فالحقيقة، إن علم النحو فن طارئ على العرب الأُصلاء، عرب البدائه والبوادي صادم لقرائحهم، وطبائعهم. فما عُرف أنّهم ضبطوا كلامهم بالقاعدة والمعيار، وإنما حازوا الملكة سماعا، ونطقوا اللغة عفوا. ولأجل هذا انتفضوا في وجه النحاة**، وأهل الصناعة من المتكلفين، الذين «يتكلمون بكلام من كلامنا ليس بكلامنا»***. ولكن شيوع الفوضى اللغوية، في الأوساط الصافية،

11 -* علوم الآلة هي جملة الفنون المشترط حملها في صفة الأديب الكامل، وقد جعلها الزمخشري «اثني عشر منها أصول لأنها العمدة وفي ذلك الاحتراز، وهي: اللغة، الصرف، الاشتقاق، النحو، المعاني، البيان، البديع، العرو والقوافي، ومنها فروع وهي: الخط –أي الإملاء– وقرض الشعر، والإنشاء، والمحاضرات، ومنه التواريخ». ذكر هذا لرافعي نقلا عن الزمخشري من دون تحديد المصدر، ينظر: مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب، 42/1.

حسن عباس: النحو الوافي، ج1، مقدمة الكتاب. ص 14.

** هذا الذي عبّر عنه الشاعر الأعرابي عمّار الكلبي بقوله:

ماذا لقينا من المستعربين ومن ... قياس نحوهم هذا الذي ابتدعوا
إن قلت قافية بكرا يكون بها ... بيت خلاف الذي قاسوه أو ذرعوا
وحرّضوا بين عبد الله من حمق ... وبين زيد فطال الضرب والوجع
كم بين قوم احتالوا لمنطقهم ... وبين قوم على إعرابهم طبعوا
ما كلّ قولي مشروط لكم فخذوا ... ما تعرفون وما لم تعرفوا فدعوا
لأن أرضى لا تشبّ بها ... نار المجوس ولا تبنى بها بيّع
قالوا لحنت وهذا ليس منتصبا ... وذاك خفض وهذا ليس يرتفع

*** هذا قول الأعرابي حين سمع بعض النحاة يتقعّرون في كلامهم الاصطلاحي فاستغرب مما سمع.

والألسنة المحصنة لم يفد أمامها سوى الأخذ بالاجتهاد في ابتداع طرائق تعليمية تضمن قدرا من حياة اللغة الطبيعية. حتى وإن تحققت بالصناعة العقلية- مادام علم النحو «معقول من منقول» على حد قول السيوطي- بشيء اسمه «النحو التعليمي.» لأن الغرض عند أهل الاجتهاد كان أكبر من أن تختزل العربية لسانا في نطاق التفكير القومي العروبي وفقط.

ومن هنا كان فضل الأصول المحررة، والقوانين المستنبطة ساعية إلى إيجاد منظومة شاملة في النحو التعليمي. تفيد منها الحضارة الإسلامية بوجهها الإنساني العالمي: لغة، ودينا وفكرا واجتماعا...وتكون حينئذ العربية لسان الحضارة الإنسانية قد تأسست على قوله- صلى الله عليه وسلم- : «إنّما العربية اللسان. فمن تكلم العربية فهو عربي»[12].

ولاسيما والظاهرة النحوية قد ساهم في إنجازها ثلة من رجال القوميات الإسلامية، في مساحات واسعة من الزمان والمكان.

ولأجل هذه المقاصد السامية أضحى النحو التعليمي اختيارا موجها، تفسر قضاياه، ومباحثه الجملة، بوصفها شاهدا تعلميا يضبط المسائل على حال من السرعة والإتقان، بعيدا عن عرض النصوص الطوال من الشعر والنثر. وبهذا نصل إلى قناعة مفادها أن النحو التعليمي قديما لَم يكن سوى وليد نص صغير اسمه الجملة العربية، بتجلياتها التركيبية. حيث ارتبط بها ارتباط الظل بالأجسام.

### 4 - مبررات التعليم بالجملة

إن فكرة تجزئة المعارف، وتشقيقها إنما تمثل خصيصة إدراكية في الفكر الإنساني المتعلم. ذلك أن الإنسان يتعامل مع الظواهر المحسوسة، والمجردة باحتراز، يفسره منهج التدرج في الإقبال على الأشياء، وفهم حقائقها وأسرارها تماشيا مع الصفة العمرية للمرء العاقل. «خاطبوا الناس على قدر عقولهم»[13]

12 - حديث حسن رواه أبو الحسن السكّري، وآخرون، وضعّفه الشيخ الألباني. ينظر تاريخ دمشق لابن عساكر. ط د ت.

١٣ - أثر عن الإمام علي كرم الله وجهه.

ومن ثم كان علم النحو، ولتميز بنائه المعرفي يتعامل مع مستوى من اللغة القومية بما نشير إليها اليوم بالتركيب الإسنادي، على اعتبار أن علم النحو صناعة عقلية. يقول الإمام السيوطي :

«فيه يعرف القياس وتركيبه، وأقسامه من قياس العلة، وقياس الشبه، وقياس الطرد إلى غير ذلك على حد أصول الفقه، فإن بينهما من المناسبة ما لا خفاء به. لأن النحو معقول من منقول، كما أن الفقه معقول من منقول.»[14].

وتلك الصناعات العقلية تخضع لمعايير المحاكمات البرهانية في كثير من التجليات.

وعليه فإن التعليم بالجملة العربية ليس اختيارا خاطئا -في نظرنا- آنذاك بقدر ما يندرج في ساق سوسيوثقافي يمثل التزاما بأصول حضارية وقومية شبيهة تماما عند العالم النحوي، والمعلم النحوي بالتزام الشاعر، والمتلقي العربيين بفكرة «عمود الشعر».

فإذا كان الفرد العربي ميّالا بفطرته إلى البساطة والاقتصاد، والخفّة في مأكله وملبسه وسكناه، وسائر فنون حياته، فكذلك شأنه مع اللغة، فقد أوجد بذوقه الإيجاز والحذف، وحسن التخلّص لميزة يراها صفة عالقة باللغة وهي الفصاحة، التي تعني عنده الإيجاز، كما تعني مطلق الخير «خير الكلام ما قلّ ودلّ».

وعليه فمقرر النحو القديم حين رسّم التعليم بالجملة، إنما يعني ذلك عنده أن الجملة نص صغير، قد يتمدد تركيبه إلى جملة كبرى، في شاهد تعليمي ينطوي على أغراض نحوية تسمى «بضابط المسألة». والأهم في هذا الاختيار الإجرائي أن هناك تعالقا شعوريا، ومعرفيا بين الشاهد -الجملة- والقضية النحوية في السياق التعليمي. فإذا غابت الفكرة استحضرت آليا بحضور الشاهد المحفوظ، ويكون العكس في ذلك صحيحا، لما بين الأمرين من تلازم.

وهذا لا يعني دائما - كما يسرف بعض المتحاملين- أن النحوي منظرا كان أم معلما يتغاضى عن البعد الجمالي لغياب الحس، ومن ثم لا يهمه من الأمر سوى

14 - مقدمة الاقتراح في علم أصول النحو. ص22. تحقيق طه عبد الرؤوف سعد. مكتبة الصفا القاهرة. ط 1999. ص31.

خدمة النص للقانون الذي أبدعه. فكم من النحاة على علم وإنتاج واسعين من الأدب والبلاغة والشعور، لكن ما يراه المتعامل مع النحو ضرورة، ويجب العمل به في مواجهة النص جملة، واستنطاقها في حدود ما تحتمل الظواهر اللغوية في قسمها النحوي، إنما يؤكد حقيقة تقرير الأحكام التي يهتدي بها كل متعلم بطريقة الصناعة لا السليقة. فالتعامل مع الظواهر النحوية آنذاك بواسطة الجملة أو النص القصير أملته موسوعية المعرفة، وغزارة المادة، وتصادم الرأي بالرأي الآخر المولد للخلاف. فكل هذه الصفات أفرزت حمولة نحوية ذات أبعاد لا قبل للمعلم من التغلب عليها سوى بالجملة التي يصعب شطبها من كونها نصا.

ولو لم تكن الجملة نصا لما وسعها في أن تكون عمادا لأحكام ومقولات طائلة في أبواب الفقه والقضاء، بل عدّت مقدمة يؤخذ بها في سياق التنازع بين الأصلين: النقلي والعقل. ولأجل ذلك قالوا :

«لا اجتهاد مع نص». ويقصدون هنا الفتوى الضابطة، والتي لا تخرج في كثير من الأحيان عن كونها جملة صغرى. فإذا كان الاجتهاد ثمرة دراية تأسس على الجدل والمنطق والبرهان، فحري بالنص هنا أن يصير نتيجة رواية. وقد يكون من تجليات الرواية جملا بسيطة تبنى عليها أحكام لغوية وشرعية كقولنا: «الدين المعاملة»، أو «البيّنة على من ادّعى.»...

فمثل هذا التوجه التعليمي النحوي القديم نحو الشاهد أو الجملة الصغرى، أو الكبرى لا يمكن بحال قراءته وفهمه إلا في إطار ظروف ذلك الزمان والمكان والحال. لأن القوم خلقوا لزمان غير زمانهم، فضلا عن أن ظاهرة الحمل والاستظهار المقررة في حق المتعلمين بالتلقين تتحقق حتما بطريقة التعامل مع النص القصير، إذ من الثابت المؤكد أن الكلام إذا استطال أنسى آخره أوله، وإن الأعلق في الذواكر والنفوس ما كان مثله على شاكلة الأمثال الطائرة، والأقوال السائرة...

### 5 - نحو النص : تجاوز للتلقين ودعوة للانفتاح

ترتبط عادة الاختيارات البيداغوجية في تعليمية اللغة العربية بنمطية المُدْخلات التي تبنى عليها المناهج التعليمية، بوصفها وثائق رسمية تتمتع بالطابع الإلزامي

الموحد، وباعتبارها منجزات متخصّصة يشتغل عليها لعلة تفعيل الجديد المقترح في حقل التدريس المقصود، وقصدية التعليم هنا متحققة في التفكير بالأهداف، والكفاءات وفق ما تقول به النظرية السلوكيةbehaviorisme، والنظرية البنائية constructive لما بينهما من تعالق وتكامل.

والحقيقة إن إقحام النص في الممارسة التعليمية التعلّمية لا يعد استدراكا على نحو الجملة وحسب، ولكنه تدخل عاجل أفتت به لسانيات النص في السياق الوظيفي التواصلي للغة، وما تتطلبه من فاعلية الأطراف التخاطبية، من منظور طروحات التلقي والقراءة إزاء الخطاب بوصفه بناء لغويا تفاعلت عناصره داخليا، لإخراجه إلى حيز الوجود، فيقرأ بآليات لغوية قراءة تحقق فهم العلاقات الجامعة بين وحدات السلسلة الكلامية، وتكشف عن المداليل الكامنة في ظواهر الخطاب اللساني.

وحين صارت المقاربة النصية approche textuelle مطلبا ملحا لغايات تعلمية تعليمية، لزم الحال على معلم النحو العربي إدراك النوايا المنهجية لمثل هذه الطوارئ المستجدة، والتعامل مع قضايا النحو، ومسائله في حدود ما يستحق من التقدير داخل منظومة علوم اللغة بتعدّدها وتنوعها، لأنها في المنتهى تتنوع تلك العلوم لتتكامل لا لتتفاضل. ولعل هذا هو الجيد الأهم في وعي هذه المقاربة التي أرادت من حيث شئنا أم أبينا، أن تموضع علم النحو في الموضع الذي يفهم منه أن النحو ليس هو اللغة، وأن الحذق الإعرابي لا يعد ملمحا دالاّ على الكفاءة اللغوية التامة بحال.

كما يمكن أن يفهم من جهة ثانية أنّ المقاربة النصية سعت إلى إعادة الاعتبار لنوع من الكلام، يمارس عليه أفعال الفهم والتحليل والتركيب في مقام النقد، يحرك في المتعلم أسباب التذوق والإدراك، ويمنحه الفرصة على محاولات إعادة البناء والتقويم بفضل القراءة الإيجابية لتراكيبه في ضوء ما كان تقول به نظرية النظم قديما. لأنّ إدراك الدلالة الكلية للمنصوص لا يتأتى إلا باستنطاق مجموع العلامات الدالات، والظواهر الواضحات في شتى مستويات اللغة العلمية والفنية.

إن من شأن هذا الطرح «الالتقاء بالقارئ من مستوى ردود الفعل الأولية إلى مستوى القراءة الانتقائية المنظمة الواعية بعملياتها وبأدواتها التي تجعله قادرا على محاورة النص، لذا لا يكفي أن نقود المتعلمين إلى بناء المعنى، وإنما يجب مساعدتهم على تعلم كيف يفعلون ذلك انطلاقا من معارفهم ومهاراتهم»[15].

**والحاصل**

إن هذه الاجتهادات المؤكدة لا تحيل إلى واقع تعليمي تعلمي يضمن تحقق الكفاءة اللغوية من خلال تعاطي علم التراكيب بخاصة والعربية بعامة، ذلك أنّ حال المقاربة النصية في مدارسنا اليوم رهين بيداغوجية الكفاءات pédagogie des compétences وهي بيداغوجية[16] إدماجيةintégrée **** هادفة ترى في إنجاز التعلّمات مشاريع معرفية، تتأسّس ابتداء على فكرة المزج المعرفي الحاصل قبلا، في إطار التفعيل الكلي المنظّم قصد حصول بناءات تكوينية، وتعليمية قابلة للمتابعة والمراقبة والتثمين. فهي من هذه الناحية بيداغوجية نفعية، وحصائلها لا ينبغي أن تكون سوى منجزات ذات دلالة، ووضوح تدفع بإرادة المتعلم إلى إزالة حوائل الوجوم والتهيّب داخل مربع القسم، وتدعوه إلى الانفتاح على فضاءات النص بذاتية منتزعة للمعرفة، بانية للخبرة، ضمن عناية التوجيه وبيداغوجية المتابعة، المؤطّرة للفَعل التعليمي بدء وختما على أصول المفاوضة والحوار والاستنطاق، لهذا «يجب على الفعل الديداكتيكي أن يضع إغناء المقدرات والمهارات ومنح المتعلم فرصة تجريب استراتيجيات جديدة غاية له (...) وأن يغني القاموس المكتسب لاستكشاف استراتيجيات ومقدرات جديدة»[17] تعمل على ابتعاث ما يكتنزه المتعلم من طاقات كامنة، وقدرات على الفهم والتحليل والاستنتاج، لتجعله «لا يكتفي بتقبل المعلومات المخبر بها بكيفية جامدة، بل يتطلب منه ذلك القيام سيرورة

15 - البشير اليعقوبي: القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 22.

16- **** لا تؤمن هذه البيداغوجيا بأحاديّة المعرفة في السيّاق التعلّمي، بقدر ما تلحّ على فكرة دمج المعارف، والخبرات، وسائر الوسائط التكوينية والتعليمية. فهي مقاربة شمولية، ذات بعد معرفي تركيبي .

17 - Meirieu (PH) : *Apprendre oui… mais comment*. ESF Editeur, 13ème édition, Paris, P : 135. (نقلا عن: القراءة المنهجية للنص الأدبي).

دينامية للترجمة والانتقاء، والتأويل، يحاول فيها تجاوز اكتساب المعارف التي تم بثها إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات»[18]

فإذا كانت هذه التوصيفات اعتبارية في فلسفة التوجه نحو التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية فما من شك أنّ واقعها الإجرائي يشكو ضعف الأداء، وقلّة التحكم. والعلّة في ذلك لا تفسّرها ندرة المعارف ولا شحّ الوسائل، ولكن علّة العلل مستقرّة في نمطية التكوين، وطبيعة برامجه وتصنيف مواده.

فالحضور العلمي اللساني اليوم صار حدثا في توجيه النشاط التعليمي بكل مقرراته وتنظيراته واجتهاداته. وهنا لا ينفع سوى التواصل مع مفرزات هذ الحقل المعرفي من خلال التحكّم في مقولات لسانيات النص ،واللسانيات التطبيقية بتطويع الأفكار المجردة، والوضعيات المقترحة إلى حال من التعامل الحي معها في كل مناسبة تعلّمية، حتى ينشأ التفاعل الحيوي لأطر العملية التعلمية تصورا وتبليغا وتقويما، ضمن دائرة الإفادة من باقي المقاربات البيداغوجية السالفة، فيما يتواءم مع الإبداع التكويني التعلمي، ويتعين هنا على المتعامل البيداغوحي أن يتّسع فهمه للنص بالنظر إليه مكونا لمحتوى تعلّمي تعليمي يفرض تأدية وظيفية يحددها السياق، ويحرص على تجسيدها في شكل كفاءات متمايزة متكاملة داخل محور التراكيب النحوية أو نحو النص.

وبهذا الوعي المنفتح على النص، ومحاورة عناصره وأبعاده وقيّمه تكون اللغة مخدومة على قدر من السعة والشمول، ويكون موقعها في حس المتلقي وإدراكه أنها وعاء حاضن لطائل من الأسرار واللطائف والآليات بواسطة الخيط الناظم الذي ليس هو سوى علم النحو (التراكيب).

فإذا تأكّد لدينا أنّ قضايا النحو في بعدها الأصلي قضايا لغوية بامتياز فإنّ ذلك لا يلغي صفة النصية، التي ليست سوى منتجات لغوية على اعتبار أنّ اللغة أكبر أدوات النص، وأنّ النص محمول لغوي قابل للتفكيك والقراءة بوعي وحس وكفاءة.

---

18 - ميلود حبيبي : بيداغوجة التلقي واستراتيجيات التعلم، سلسلة ندوات ومتظاهرات رقم36، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ملف : من قضايا التلقي والتأويل، 1995، المغرب، ص 196.

## 6 - تحفظات احترازية وتدابير لا بد منها

ومع كلّ هذه التوصيفات الواقعية، والموضوعية لحال المقاربة النصيّة فإنّه يصعب الاطمئنان على الإقرار لها بأنّ خلاص الأزمة التعليمية لفن التراكيب النحوية على مستوى التأديات الإجرائية إنما يثبت يقينا بها، وفقط.

وإن الطموح الزائد في المراهنة على ربطها بمقاربة الإدماج (الكفاءات) وشطب ما قبلها من الاختيارات الأصيلة الموروثة كبيداغوجية المحتوى، والأهداف... والنظر إلى النص بالمنظار الكمي التراكمي (أي لا نص في شكل جملة) سيزجّ بهذه المقاربة لا محالة إلى مآل ضيق المخرج، ضئيل العطاء، باهت الأداء.

والذي ينبغي البناء عليه في تفعيل الاختيار المنهجي النصي في تعليمية النحو العربي حاليا، وعلى وجه من الضرورة والإلحاح هو ضرورة الجمع بين طروحات الفهم التراثي القديم- انطلاقا من جهود وتطورات الإمام عبد القاهر (471هـ) وتحديدا فيما اتفق عليه الدارسون باسم نظرية النظم المجسدة في النصوص المحررة النقدية البلاغية ،التي أولى فيها هذا العالم فن النحو عناية واضحة على مستوى القيمة والوظيفة والأثر، وبرؤية استباقية لذوق وفهم عصره-.

وبين إفرازات الدرس اللساني، التعليمي، بمواصفاته الحداثية الصارمة، مع الاجتهاد بحق النظر إلى علم النحو العربي نظرة حيادية، موضوعية تضمن له الخصوصية الحضارية من باب كونه عاكسا للفكر، والحس، والذوق لأمة ذات انتماء وامتداد في عمق الوجود الإنساني. ولا نخال هذا حاصلا إلا بشروط، أولها :

اصطفاء النصوص الجامعة لمعايير التفوق الفني من جهة، وإرادة التوفيق بين أنماط النص التعليمي .سواء تعلق النص بجنس بنائه الأدبي، أم بباقي قيّمه الفكرية والمنهجية، والعلمية التي تسعى إلى خدمة كفاءات مقصودة بذاتها في الممارسة الفعلية للحدث التعلّمي. لأنّ التجارب أثبتت افتقار كثير من المناهج العربية إلى عنصري الاصطفاء، والتوفيق بين الأجناس الأدبية للنص. فإذا بالغ أصحاب المدرسة التلقينية في إقحام النص الشعري وجعله معيارا ثابتا لاستنباط

القاعدة النحوية، فلأولئك عذرهم، لأن الشاهد الشعري بالذات لم يكن إلا استجابة لتوجّه ثقافي، ترسّم بداعي المحافظة التي تعني الولاء لعمود الشعر، والشعر ديوان الأمة وحاضن اللغة بجميع تنوّعاتها اللهجية.

أما مناهج اليوم فالواجب البيداغوجي النفعي يقتضي عليها تحقيق التوازن النصي كما ونوعا، تاريخا وجغرافية، أصالة وتصرفا... حتى توفر لمتعلم الغد فرصة الانخراط في دائرة التواصل اللساني مع الأبعاد الزمانية والمكانية بفهوم قريبة للصحّة إن لم نقل كاملة الصحّة.

وهذه بطبيعة الحال مهمة لا تضطلع بحملها مقاربة وحيدة، أحادية مهما أسميناها، ولا ينبغي تغييب خبرات المؤسسات المؤهلة لمناقشة هذا الهم التعليمي بدء بالجامعة، وختما بسائر المرافق التكوينية البيداغوجية، ممثلة في كفاءتها البشرية، ونخبها المنهجية في الساحة التربوية التعليمية على امتداد الخط الملتزم بالعربية لسانا وتفكيرا، فروح العصر اليوم أضحت تتجاوب مع كل جهد جمعي، متمثل في مشاريع ذات دلالة بالنسبة للوعي الإنساني المتحضر.

لأن في النهاية لغتنا العربية تحظى بالصفة العالمية التي تجعل منها اللغة الحية. والمستقبل لها بدون تعصب. حالما صدقت المساعي في خدمتها من حيث الإبداع المنهجي، والتفكير الأصيل، والالتزام الفعلي.

## قائمة المصادر والمراجع


- إسماعيل بن حماد الجوهري : معجم الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 3 9841. ج3.
- جلال الدين السيوطي : مقدمة الاقتراح في علم أصول النحو. ص22. تحقيق طه عبد الرؤوف سعد. مكتبة الصفا القاهرة. ط 1999.
- حسن عباس : النحو الوافي، ج1، مقدمة الكتاب.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2،2005 .
- عبد الله شريط : الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1975 ،2.

- عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة. ج2. الدار التونسية للنشر، 1984.
- ابن عساكر : تاريخ دمشق. ط د ت.
- مبارك الميلي : آثار مبارك الميلي، ج2، نقلا عن مجلّة الإصلاح، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، السنة السادسة عدد 31 أفريل 2012.
- المبرد : المقتضب، تحقيق : محمد عبد الخالق عظيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، مصر، ط1، 1994، ج1.
- محمد بن مكرم بن منظور : لسان العرب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، مصر، ط د ت.
- مصطفى صادق الرافعي : تاريخ آداب العرب، ج1. دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2 1984.
- ميلود حبيب : بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، سلسلة ندوات ومناظرات رقم36 منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ملف من قضايا التلقي والتأويل 1995، المغرب.
- البشير اليعقوبي : القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، ط 2006 .
- إبراهيم خليل : في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط، 2007، ص 195.
- محمد خطابي : لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
- حسام أحمد فرج : نظرية علم النص مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009.

## المراجع الأجنبية

1 - *Dictionnaire encyclopédie pour tous*. Petit Larousse en couleur. Libraire Larousse. Paris, Edition 1986.

2 - Meirieu (PH): *Apprendre oui… mais comment*. ESF Editeur , 13ème édition, Paris.

# خصخصة التعليم العالي
# في ضوء الليبرالية الجديدة

## مستقبل الجامعة المغربية
## والمغاربية في ضوء الأنموذج الإندونيسي

د. محمد الإدريسي

**ملخص**

منذ أن تبنت الحكومة الإندونيسية الجديدة سنة 3002 ما يسمى في الإنجليزية (noitazitaroproc) [والفرنسية (l'entrepreneurisation)] «الخصخصة»، دار نقاش فكري أكاديمي وسياسي موسع ضمن مجموعة من الدول الإسلامية والعربية حول طبيعة الشروط الموضوعية لخصخصة التعليم في علاقته بالليبرالية الجديدة. وأثار النقاش العام نفسه ردود فعل متباينة داخل هذه الدول وفق تيارين مركزيين: تيار الخصخصة اللبرالية للتعليم (كخيار استراتيجي لإصلاح منظومة التعليم العربي) وتيار الحق الجماهيري في التعليم الرسمي (حق الأفراد في مجانية التعليم)، ولم تسلم الجامعة والمعاهد العليا نفسها من هذا النقاش الموسع، نظرا للخصوصيات الاجتماعية والثقافية والسياسية للجامعات – كقلاع مصفحة لا تقهر بلغة شريعتي- ضمن البنيات الذهنية والبنيات الموضوعية للأفراد والجماعات بالمجتمعات العربية.

فما هي أهم منطلقات خصخصة التعليم العالي بالدول الإسلامية (النموذج الإندونيسي)؟ وما هي أهم الدروس المستفادة من التجربة الإندونيسية في إطار تنمية الشروط الموضوعية للجامعات المغاربية، والبحث عن سبل تفعيل الوحدة المغاربية انطلاقا من رهان وحدة منظومة التعليم العالي؟

الكلمات المفتاح : الجامعة، الخصخصة، المغرب العربي، التنمية العلمية.

## تقديم

منذ أن تبنت الحكومة الإندونيسية الجديدة سنة 2003 ما يسمى في الإنجليزية (corporatization) [والفرنسية (l'entrepreneurisation)] «الخصخصة»، دار نقاش فكري أكاديمي وسياسي موسع ضمن مجموعة من الدول الإسلامية والعربية حول طبيعة الشروط الموضوعية لخوصصة التعليم في علاقته بالليبرالية الجديدة. وأثار النقاش العام نفسه ردود فعل متباينة داخل هذه الدول وفق تيارين مركزيين: تيار الخصخصة اللبرالية للتعليم (كخيار استراتيجي لإصلاح منظومة التعليم العربي) وتيار الحق الجماهيري في التعليم الرسمي (حق الأفراد في مجانية التعليم)، ولم تسلم الجامعة والمعاهد العليا نفسها من هذا النقاش الموسع، نظرا للخصوصيات الاجتماعية والثقافية والسياسية للجامعات – كقلاع مصفحة لا تقهر بلغة شريعتي- ضمن البنيات الذهنية والبنيات الموضوعية للأفراد والجماعات بالمجتمعات العربية.

فما هي أهم منطلقات خصخصة التعليم العالي بالدول الإسلامية (النموذج الإندونيسي)؟ وما هي أهم الدروس المستفادة من التجربة الإندونيسية من أجل تنمية الشروط الموضوعية للجامعات المغاربية، والبحث عن سبل تفعيل الوحدة المغاربية انطلاقا من رهان وحدة منظومة التعليم العالي؟

### أولا : التعليم والليبرالية الجديدة بالعالم الإسلامي : ملاحظات ابستيمولوجية

في ظل التحولات الكونية التي يعرفها حقل التعليم العالي بفعل مسلسل العولمة، أصبح لزاما على العلوم الاجتماعية مواكبة هذه التحولات في إطار

الموجة الثالثة من «السوقنة»(الليبرالية الجديدة)، فبعد سلعنة العمل، المال، جاء الدور على البيئة والطبيعة لتحول من قيم عليا وكونية إلى سلع وبضائع، ولا يخفى عنا كون هذه الموجة الأخيرة من سلعنة العالم قد ارتبطت في شق كبير منها -مع مطلع هذا العقد- بالرغبة الملحة في سلعنة وخصخصة التعليم.

لقد جعلت المعرفة من أجل تغيير العالم، أو على الأقل من أجل مواجهة كل الأخطار التي تحدق بعالمنا اليوم، لذلك تم اعتبار خصخصة التعليم في حد ذاتها «خطر» كبير يتهدد نسيج التربية والتعليم بالعالم العربي والعالم الإسلامي. وإذا كان هناك قاسم مشترك بين مختلف العلوم الاجتماعية في ارتباطها بقضايا التربية والتعليم فإنه يكمن في الرغبة الملحة في مواجهة قيم الليبرالية الجديدة وعدم ربط التعليم العالي بقانون السوق والسلعنة. فكما هو الشأن مع نقد ماركس للرأسمالية، ونقد دوركهايم للأشكال غير الطبيعية لتقسيم العمل، ونقد ماكس فيبر للعقلانية، وأيضا نقد تالكوت بارسونز للنفعية[1]، نجد أن كل تقليد حاول تجاوز فكرة اختزال المجتمع وقيمه الاجتماعية والتربوية في قوانين السوق، والتي من شأنها زعزعة الاستقرار الاجتماعي والثقافي للشرط الموضوعي لوجود الإنسان. في ظل موجة السوقنة التي تجتاح وستجتاح بقوة حقل التعليم الجامعي بدول العالم الإسلامي وجب على العلوم الاجتماعية والسوسيولوجيا على وجه الخصوص في تفاعلها مع قضية سوقنة التعليم تطوير أربع خلفيات نظرية يمكن توصيفها كما يلي :

1 - مساهمة علماء الاجتماع المهنيين في وضع السياسات التربوية التي تتبناها الدولة لمواجهة سوقنة التعليم عبر استخدام ما تبقى من استقلالية الدولة في توجيه السوق الاقتصادي والحد من عمليات سوقنة الجامعات. تظل الجامعة فضاء للإنتاج العلمي والفكري المحض وليس المعرفة النفعية أو المقترنة بمصالح السوق.

1 - أنظر مقال مهم حول «مستقبل السوسيولوجيا»، لرئيس الجمعية الدولية للسوسيولوجيا «ميكل بوراووي :

Michael Burawoy (2013)»The Future of Sociology.» Epilogue in Robert Brym (ed.), New Society, Nelson.

2 - يمكن لعلماء الاجتماع الأكاديميين أن يضطلعوا بمهمة وضع نظريات عامة وكونية (في إطار سوسيولوجيا كونية وليس قطرية أو محلية) تمكنهم من الكشف العلمي الدقيق عن خبايا عمليات سوقنة التعليم العالي في إطار الموجة الثالثة من سلعنة العالم.

3 - يهتم علماء الاجتماع النقديين بالنظر في عمل المجموعتين السابقتين والتنبيه إلى الانحرافات الأخلاقية لأسلافهم، من خلال التنديد على وجه الخصوص بمساعي أولئك الذين يعملون على التنسيق بين الدولة والسوق. إن علماء الاجتماع النقديين أصبحوا يتقلصون تدريجيا، على شاكلة علماء الاجتماع الأكاديميين، إنهم يعيشون في جماعات معزول، ويسعون للحفاظ على قوتهم النقدية، يتصرفون كما لو كانت كلماتهم قادرة على إيقاف العواصف عن بعد. ومع ذلك، فإن رسالتهم تبدو في كثير من الأحيان غير مفهومة وغير مسموعة[2].

4 - يرفض علماء اجتماع المشاركة العامة تفعيل التعاون مع الدولة ومع السوق، ويزعمون أن العلم بدون سياسة أعمى، كما هو الشأن مع النقد بدون تدخل الذي يظل مفرغ من المعنى. ينخرطون مباشرة في المجتمعات المحلية والمؤسسات والحركات الاجتماعية، يستمعون، يتحدثون، يراقبون، يشاركون، يتعلمون ويكتبون للدفاع عن المجتمع ضد السوقنة المتفشية. إن الموجة الثالثة من السوقنة تستدعي ظهور سوسيولوجيا المشاركة العامة[3].

إن السبيل الوحيد للمواجهة السوسيولوجية لقضايا سوقنة وخصخصة مؤسسات التعليم العالي هو الوعي العلمي بضرورة تبني سوسيولوجيا المشاركة العامة كقاطرة ابستيمولوجية تمكن علماء الاجتماع من الاستفادة من ارث السوسيولوجيين المهنيين، الأكاديميين والنقديين، وتحقيق اختراق علمي لظاهرة السلعنة يمكن من مواجهة الموجة الثالثة من السوقنة العالمية على المستوى الكوني كما المحلي.

---

2 - انظر المرجع السابق.

3 - أنظر نفس المرجع السابق.

## ثانيا : مسار خوصصة الجامعة الإندونيسية : أوليات التمكن

بعد أن تم إنهاء عهد الحكم الديكتاتوري العسكري بإندونيسيا سنة 1998، تبنت الحكومة الجديدة مجموعة من الإصلاحات المثيرة للجدل في مجال التربية والتعليم، وخصوصا فيما يتعلق بالتعليم العالي (الجامعات والمعاهد العليا)، حيث تم فعليا تبنيي ما يصطلح عليه بالفرنسية «l'entrepreneurisation» والانجليزية «corporatization» (الخصخصة).

وخلال عشر سنوات فقط (2000-2010) تزايدت وثيرة خصخصة الجامعات بشكل كبير، ما أدى إلى ردود فعل قوية داخل المجتمع الإندونيسي سواء بين الطلبة، هيئة التدريس وحتى أباء وأسر الطلبة، ففي حين كانت رسوم ولوج الجامعة في متناول شرائح مهمة من نسيج المجتمع الإندونيسي وتحت إشراف مباشر من الدولة، أصبحت اليوم خاضعة لمنطق السوق والعولمة ما يهدد بإقصاء الفئات المحرومة اجتماعيا من الحق في التعليم.

إلا أن المثير للاهتمام أن عملية الخصخصة الواسعة النطاق التي تبنتها الحكومة الإندونيسية منذ سنة 2003 واعتمدتها فعليا خلال سنة 2009 من خلال إصدار «قانون خوصصة المؤسسات التعليمية»، لم تشمل الجامعات والمعاهد العليا فقط بل حتى دور الحضانة ورياض الأطفال! ما يعكس درجة التغلغل الجيو-سياسي للخصخصة ضمن نسيج البنيات الموضوعية للاقتصاد السياسي الإندونيسي في مجال التعليم، ورغم حدة الحركات الاحتجاجية التي خاضها الطلبة وأسرهم وكدا هيئة التدريس الجامعي ضد قوانين الخصخصة، فإنها لم تستطع التأثير على الحكومة من أجل التراجع عن قانون الخصخصة الذي تبنته.

في سنة 2006، طالبت 26 منظمة خاصة وغير حكومية المحكمة الدستورية بإعادة النظر في دستورية قانون سنة 2003، خصوصا المادة المتعلقة بالخصخصة، لكن لم يتم تغيير هذا القانون ورفض طلبهم، وفي سنة 2009، رفعت المنظمات الخاصة والمنظمات غير الحكومية جنبا إلى جنب مع الطلبة والمدرسين والآباء والمثقفين من جميع أنحاء البلاد خمسة ملتمسات منفصلة لمراجعة قانوني سنة

2003 و2009. كانت مكافئة جهودهم أن : غيرت المحكمة الدستورية عدد من مواد قانون سنة 2003 وألغت بشكل كلي قانون سنة 2009[4].

وبعد نقاشات طويلة بين الحكومة من جهة والطلبة والأسر وهيئة التدريس وكدا مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية، قررت المحكمة الإندونيسية المبادئ التالي :

1 – على طلبة المؤسسات التعليمية العمومية دفع رسوم التسجيل، حسب المبلغ الثابت والمحدد من طرف الحكومة.

2 – يتم حجز % 20 من المقاعد الدراسية المتاحة بمؤسسات التعليم العالي العمومية للمترشحين المستحقين من الأسر المعوزة، لكن المؤسسات غير ملزمة بقبول أكثر من % 20.

3 – يمكن لمؤسسات التعليم العالي العمومية أن تقوم بسن نظم وشروط مختلفة لولوجها. وما ينظر إليه الطلبة كسياسة لتسليع التعليم هو في الواقع عمل ايجابي من طرف المحكمة الدستورية!

4 – اليوم، لن تواجه عملية خصخصة مؤسسات التعليم العالي العمومية بأي رد فعل سلبي في سبيل تأهيلها.

عقب قرار المحكمة الدستورية استنفذ الطلبة والأسر وهيئة التدريس وكدا مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية جميع السبل القانونية الكفيلة بالتصدي لخصخصة مؤسسات التعليم العالي، ولم يعد أمامهم خيار سوى مواجهة هذا النظام التعليمي الجديد، لكن هذه المرة سوف يتحول تحديهم من الدولة إلى مؤسساتهم وجامعاتهم. إن هذا العرض الموجز لمسلسل الانتقال التعليمي الإندونيسي في ظل الحكومة الجديدة وتبني نظام خصخصة التعليم العالي، يدفعنا إلى طرح مجموعة من الإشكالات المرتبطة بموقع الجامعة العربية من هذه التجربة: هل يمكن الحديث عن فشل أم نجاح تجربة خوصصة الجامعة

4 - أنظر : كامانتو سونارتو (2015) «خوصصة التعليم العالي الإندونيسي»، ترجمة محمد الإدريسي، مجلة «حوار كوني» (الجمعية الدولية للسوسيولوجيا) العدد الأول من السلسة الخامسة.

بإندونيسيا؟ وما هي الدروس المستفادة من هذه التجربة؟ وهل يمكن اعتبار الخصخصة حل جذري للوضع الذي تعيشه الجامعة المغاربية والعربية عموما، أم أن الأمر لا يتعلق سوى بتجارب مستنسخة وظرفية غير مرتبطة بالبيئة الاجتماعية والتربوية المغاربية والعربية؟

## ثالثا : الدروس المستفادة من التجربة الاندونيسية

من أجل الحديث عن إمكانية وجود استفادة ممكنة من التجربة الإندونيسية بالنسبة لنظم التعليم المغاربية، وجب في البدء العمل على فهم طبيعة البنية الموضوعية المحددة للمجتمع المغاربي بشكل عام في ارتباطها بقضايا التربية والتعليم كقضايا وطنية ومعيشة.

كما هو معلوم فإن أغلب الدول المغاربية تجعل من التعليم القضية الوطنية الثانية بعد الوحدة الترابية، ما يبرز حساسية قضية التعليم من جهة، وارتباطها الوثيق بالبنيات الموضوعية للمجتمع كما الحقل السياسي من جهة أخرى. فالمجتمع المغاربي ذو هوية وانتماء ديني وثقافي موحد بين كل بلدانه، جماعاته وأفراده، نظرا للتاريخ والماضي الحضاري المشترك، عكس التجربة الإندونيسية التي استطاعت البلورة البراكسيولوجية لتعدد الأديان ووحدة وتجانس الدين كقيمة إنسانية، الأمر الذي يجعل السوقنة والخصخصة كقيمة اقتصادية وسياسية غير حاضرة في قاموس الشروط الموضوعية للمجتمعات المغاربية خاصة عندما يتعلق الأمر بالهوية والانتماء والانتساب الموحد والمشترك. صحيح أن مسلسل الخصخصة قد اخترق العديد من القطاعات الهامة بالمجتمع المغاربي (خصوصا المجتمع المغربي) إلا أن التعليم لازال القطاع «الشعبي» –إن صح التعبير– الذي يكتسي بُعد خاص ضمن المخططات الاقتصادية والإستراتيجية للفاعل السياسي، فمن جهة يعتبر وسيلة ضبط عام للاستقرار السياسي كما الاجتماعي، ومن جهة أخرى قد يطلق في نفس الوقت الشرارة الأولى لدينامية الحركات الاحتجاجية والاجتماعية الواسعة النطاق (كما حدث مع النموذج المغربي خلال سنوات الثمانينيات).

عندما تتم خصخصة المدرسة بشكل مفرط، يفقد المواطنون قدرتهم على التعلم. في ظل غياب دراسات علمية مختصة حول واقع الطبقية والصراع

الطبقي بالمجتمعات المغاربة نود فقط أن نشير إلى أن الطبيعة الدنيا لمتوسط الدخل السنوي للأفراد والجماعات يعكس مدى اعتماد الأسر في تعليم أبنائها على مدارس القطاع العام، وهو الأمر الذي يحمل في حد ذاته رفض لقيم الخصخصة والسوقنة المرتبطة بالتعليم.

وعلى نفس الشاكلة، عندما تتم خوصصة الجامعة يفقد الطلبة والأسر وكدا المدرسون قدرتهم على تحقيق التبادلات البيداغوجية والتربوية. عمدت الحكومة الإندونيسية إلى تبني منطق السوق في تفاعلها مع مطالب المواطنين والفاعلين التربوية داخل الجامعة، ما أنتج نمط جديد من الغبن الاجتماعي من طرف الجماهير تجاه الدولة سرعان مع تحول إلى احتقان وتوتر في علاقة الجامعة بمحيطها. هذا الواقع الجديد سمح بإعادة تشكيل وعي طبقي بالفروق الاجتماعية والاقتصادية التي تنخر جسم المجمع الإندونيسي. في الحقيقة، يمكن الحديث عن وعي مجتمعي بعواقب ونتائج المد الليبرالي على الطبقات الفقيرة، انطلاقا من موقع الجامعة داخل المجتمع .

وأخيرا، عندما تتم خوصصة الجامعة يفقد المجتمع لحمته الثقافية والجهوية. إن وعي الوحدة العربية ووحدة الوعي العربية مقترن اقتران بنيوي بالشرط الموضوعي لنسق الأمة العربية (القطرية)، في إطار رسم معالم تكتل جهوي عالمي محتضن لمجموع التكتلات الإقليمية، والذي ينتج عبر الجامعة كمحدد أساسي للمشروع المجتمعي لكل جيل من الأجيال. لذلك، يمكن اعتبار التجربة الإندونيسية قد ساهمت (نسبيا) في «تغليب» كفة السوق على قضايا الوحدة الإسلامية أو حتى الوحدة الجهوية والإقليمية، في إطار السير نحو تجريد الجامعة من دورها الريادي –باعتبارها «قلاع مصفحة» للمعرفة والفكر– في إنتاج وإعادة إنتاج النخب السياسية والثقافية والفكرية للمجتمع .

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتحدث عن فشل أو نجاح التجربة الإندونيسية في مجال خصخصة مؤسسات التعليم العالي، في ظل اقتران الخصخصة بالموجة الثالثة من السوقنة التي تجتاح العالم وتتغلغل تدريجا داخل مجموعة من الدول الإسلامية والعربية. فمنذ عقد من الزمن كنا نعتقد أن الغالبة العظمى من الفاعلين الاجتماعيين والجامعيين –وكدا السياسيين والاقتصاديين–

ستعي الأثر الطويل الأمد للخصخصة على منظومة التعليم الإقليمية والجهوية وعلى البنية الموضوعية للمجتمع، لكننا كنا مخطئين إذ تجدرت بشكل جلي الأنماط الجديدة لخصخصة التعليم بإندونيسيا وتحول الصراع بين الفاعل الاجتماعي والدولة إلى صراع بين الفاعل الاجتماعي والجامعة. واليوم أصبحنا نتحدث عن اجتياح محتمل لنظم الخصخصة داخل مجموعة من الدول العربية والمغاربية في إطار المشاكل البنيوية التي تعاني منها منظومة التربية والتكوين العالي العربية والمغاربية. السؤال المطروح هنا هو هل يمكن الحديث عن إمكانية تبني خصخصة واسعة النطاق للجامعة المغاربية (الجامعة المغربية أنموذجا) كحل موضوعي وبنيوي لإصلاح جذري للمنظومة التعليمية؟

## رابعا : قراءة في واقع الجامعة المغاربية في ضوء التجربة الإندونيسية: النموذج المغربي

أنتجت الموجة الجديدة من خوصصة الجامعة بإندونيسية حركة اجتماعية مضادة من طرف الفاعلين الاجتماعية والجامعيين، وعيا بما يمكن للسوقنة أن تحدثه من إعادة إنتاج «جامعة السوق الحرة». بالطبع لا يمكن أن نتحدث عن كون تبضيع الجامعة قد ارتبط بنموذج اللبرالية الجديدة فقط، لكن يمكن أن نعتبره خطرا يواجه الوجود الموضوعي للجامعة كفضاء فكري وثقافي حر وغير خاضع لأي قيود اجتماعية أو دينية أو اقتصادية أو سياسية، سوى صوت العقل والفكر الحر. لقد تحولت الجامعة منذ مطلع القرن العشرين إلى «عالم مثالي» للباحثين عن المعرفة بشتى أصنافها والطامحين إلى إنتاج «عالم كوني» جديد ينتصر فيه صوت المعرفة والعقل والفكر الحر على منطق الربح والخسارة والسوقنة العالمية، واليوم أصبحت مهددة إذ لم نقل مصابة (بلغة بيولوجية) بأزمة حيوية مرتبطة ب»هوية الجامعة المعاصرة» داخل المجتمعات الثالثية.

شكلت الجامعة المغربة بدورها الشرط البنيوي لإنتاج المعرفة الحرة وتكوين أجيال من المثقفين والطلبة الباحثين عن صوت العقل في مواجهة صوت الجهل والربح، لكنها اليوم تعيش بدورها أزمة هوية حقيقية ارتباطا بإكراهات بنيوية ومتعددة الأبعاد تهدد وجودها المستقبلي ودورها الريادي داخل المجتمع . وفي ظل

هذا الوضع تنامت مجموعة من الآراء الباحثة عن مخرج من هذه الأزمة سواء عبير الخصخصة أو عبر التبعية للدولة. صحيح أن طبيعة المجتمع المغربي المزيج والبنية الاجتماعية المغربية المركبة يجعل من الصعب التكهن بطبيعة أي تغيير اجتماعي محتمل إلا أنه يمكن الحديث عن ثلاث طفرات نوعية عاشتها الجامعة المغربية ولازالت تعيشها في إطار الاحتذاء بالنموذج الليبرالي في خوصصة التعليم العالي. فما هي مميزات هذه الطفرات النوعية الثلاث؟

ارتبطت الموجة الأولى بالمرحلة الاستعمارية، حيث كانت بدايات الجامعة مقترنة بسوقنة محلية لنظم ولغة التدريس لكنها طمحت نحو القومية (من خلال جعل الجامعة معقل لإنتاج وإعادة إنتاج المقولة الاستعمارية)، في حين اقترنت الموجة الثانية –من بداية الاستقلال إلى بداية التسعينيات- بمد قوي لسوقنة قومية وقطرية ونماذج فكرية ومعرفية جديدة (من خلال تبني النظم الاشتراكية في تصور أو حتى إنتاج الجامعة) لكن في نهاية المطاف طمحت هي الأخرى نحو العالمية من خلال السعي نحو تعميم التجربة داخل مجموع دول العالم العربية والاستفادة من تجارب أخرى (المد القوي للفكر الماركسي داخل الجامعات العربية)، في حين اقترنت الموجة الثالثة بالسعي (المباشر وغير المباشر) نحو الخصخصة الليبرالية للجامعة، محليا عبر ضمان الاستقلال المادي والمعرفي والمنهجي والإداري للجامعة، ثم جهويا وعالميا عبر البحث عن تبني مناهج تعليمية عالمية وربط الجامعة بسوق الشغل إضافة إلى البحث عن سبل ربط الجامعة بالرهان السياسي والاقتصادي للدولة وسحب القداسة الاجتماعية عن الجامعة «كقلعة مصفحة».

تمتاز أيضا هذه الموجة الثالثة باتجاه سياسي وتربوي وبيداغوجي نحو السوقنة الاقتصادية للمعارف الجامعية، أجبر هذه الأخيرة على إعادة تشكيل بنياتها الموضوعية وشروطها الاجتماعية بشكل يساير هذا الخيار الاستراتيجي من جهة ويحافظ على موقع ريادي للمعرفة من جهة أخرى (انفتاح الجامعة على المحيط). إلا أن هذا التوجه أعاد إنتاج حركات اجتماعية مضادة طامحة إلى تحرير الجامعة من قبضة الساسة والاقتصاديين المحليين والإقليميين والدوليين، بشكل يجعل منها تعبيرا عن إرادة المجتمع .

ومع ذلك، لم تكن هذه الحركات بالقوة الكافية للتصدي لمسلسل الخصخصة والسوقنة الخفية للجامعة المغربية، فقد فقدت الحركات الطلابية موقعها الريادي داخل الجامعة، وعكفت على إعادة إنتاج الصراع الإيديولوجي بين بعضها البعض. لكن كيف يمكن مواجهة الخصخصة المحتملة للجامعة؟ ومن سيحافظ على موقع الجامعة داخل المجتمع ؟

يمكن للحق في التعليم والمعرفة أن يكون مقيد بالحقوق المشتركة والمصالح العامة. على سبيل المثال أصبح اللجوء إلى مبدأ الانتقاء سلاح فعال لتكسير أي مد احتجاجي محتمل، وفي نفس الوقت إعادة إنتاج النسق الطبقي في ولوج الجامعة (الطبقة الوسطى وليس العليا)، وتم إضفاء الشرعية على السياسات التعليمية للمعاهد العليا كمنتج للشباب المهيمن الجديد، بشكل فقدت معه الجامعة قدسيتها وسلطتها المعرفية بالنسبة للأفراد كما الفاعلين السياسيين والاقتصاديين.

وجب الإشارة إلى أن الخصخصة -المحتملة- للجامعة ومؤسسات التعليم العالي بالمغرب لن تكون رهان بنيوي للتحكم في إنتاج المعرفة الرسمية، بقدر ما ستكون خيار استراتيجي لإجهاض أي مد احتجاجي من جهة وضمان سلطة المعاهد العليا على المشهد العلمي والأكاديمي المغربي كما العربي والعالمي من جهة أخرى. لكن هذه المعادلة الجديدة ستجعلنا نطرح العديد من الإشكالات المرتبطة بموقع الجامعة داخل العالم العربي: هل لازالت الجامعة مصنع للنخب السياسية والاقتصادية والاجتماعية؟ هل يمكن الحديث عن إجهاض لوعي الوحدة المغاربية والعربية ووحدة الوعي المغاربي والعربي بفقدان الجامعة لأدوارها المختلفة داخل المجتمع ؟ وهل يمكن الحديث إذا عن نهاية للجامعة؟

تلك جملة من الأسئلة المشروعة ابستيمولوجياً وسوسيولوجياً، اقترننا بالجامعة كمؤسسة اجتماعية وعليمة وسبيل أساسي من سبل الرقي بالمجتمع وتعزيز قيم التنمية والوحدة المغاربية والعربية، ودعوة علمية جادة من هذا المنبر لتعزيز وتنمية مشاريع بحثية وعلمية رصينة حول واقع وأفاق الجامعة المغاربية والعربية المعاصرة بعد أحداث الربيع العربي، بغية فهم استباقي للواقع واستشراف مستقبل الجامعة في ظل الخصخصة المحتملة.

## خامسا : نحو وحدة الجامعات المغاربية : اتحاد المغرب العربي ورهان وحدة التعليم.

تأخذ الخصخصة اليوم منعطف جديد في إطار الموجة الثالثة من سوقنة العالم، ونظرا لكون الجامعة مرتبطة نسقيا بالمجتمع : تموت بموت المجتمع وتحيى بحياته، وجب على الفاعلين في الحقل الاجتماعي كما السياسي والتربوي البحث عن سبل الخروج من هذه الوضعية التي جعلت من الجامعة المغاربية في مفترق الطرق : لا هي مخصخصة ولا هي مستقلة ومتطورة. إننا نعتبر الجامعة سبيل فعال من سبل تفعيل الاتحاد المغاربي، وذلك إن تم من جهة إشراكها في برامج نشر وعي الوحدة المغاربية ووحدة الوعي المغاربي، ومن جهة أخرى جعلها قلاع معرفية وأكاديمية صرفة منفصلة عن أي رهان من الرهانات النفعية السياسية أو الاقتصادية.

إن رهان الوحدة والتكتل أصبح خيار استراتيجي قويم، نابع من رغبة جادة في تحقيق النهوض الاقتصادي كما الاجتماعي والسياسي. وهنا نستعير قولة الرئيس الإندونيسي «جوكوي»؛ الذي تحدث عن وجوب الانخراط في «ثورة للعقليات»؛ لنؤكد على أننا فعلا في حاجة إلى ثورة من هذا النوع، ثورة على البنيات الموضوعية والبنيات الذهنية التي تعرقل سبل التنمية والوعي بمكانة الوحدة المغاربية، ولن يكون من سبيل لإنجاح هذا النوع من الثورات سوى جعل الجامعة الحرة المستقلة تقوم بدورها التوعوي والمعرفي والأكاديمي على أكمل وجه.

وفي هذا السياق يمكن طرح العناصر التالية من أجل وضع إستراتيجية مغاربية لرد الاعتبار للجامعة وتعزيز دورها التنموي :

- العمل على رد الاعتبار للجامعة كقاطرة للتنمية المعرفية والأكاديمية قبل الاقتصادية والسياسية، نظرا لكون أي تغيير أو تنمية مفرغة من البعد المعرفي تظل فاشلة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهو ما تعاني منه؛ للأسف؛ مجموعة من الدول المغاربية التي لم تستطع وضح خط فاصل بين مفهوم الجامعة كمؤسسة علمية ومفهوم الجامعة كمؤسسة اجتماعية واقتصادية وسياسية، الأمر الذي أنتج نوع من التهجين في الأدوار التي تقوم بها الجامعة اليوم.

- تثمين دور الجامعة في التنمية المستدامة والرقي بسبل الحياة الاجتماعية والعيش الكريم للأفراد والجماعات، انطلاقا من ربط المحيط المجتمعي بالجامعة: انفتاح المحيط الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي على الجامعة، من أجل جعل الجامعة مركز علميا بعيد كل البعد عن كل الرهانات السياسية والاقتصادية.
- البحث عن توسيع الدعم المادي والمعنوي للبرامج البحثية الجادة داخل الجامعيات المغاربية (في إطار العلوم الحقة وأيضا العلوم الاجتماعية)، والانفتاح على التجارب الرائدة في مجال إصلاح التعليم الجامعي وربطه بسوق الشغل دون فقدان البعد المعرفي للجامعة (كندا، الولايات المتحدة، السويد...)

كل ذلك بالتركيز على ما يلي :

- التركيز على بعد الوحدة المغاربية ضمن البرامج الدراسية والمعرفية الجامعية، ومنه على الوحدة العربية بشكل عام.
- تعزيز قيم العدالة الاجتماعية في إصلاح الجامعة بالشكل الذي يجعل المصلحة العامة فوق أي اعتبار.
- تنمية القدرة التنافسية للجامعات المغاربية عبر نهج سياسية الشراكة والتوأمة مع الجامعات الرائدة عالميا.
- الحسم مع كل المطامع السياسية والاقتصادية لخصخصة الجامعة المغاربية كيفما كانت توجهاتها ونتائجها.
- إنشاء المجلس المغاربي الأعلى لشؤون التعليم العالي كمؤسسة علمية وثقافية تضمن استقلالية الجامعة من جهة وترفع من قدرتها التنافسية العالمية من جهة أخرى.
- جعل الجامعة قاطرة لتنمية الوحدة العربية الشاملة وأساس وعي الوحدة العربية ووحدة الوعي العربي.

**خاتمة**

تظل هذه الورقة مساهمة أولية في لفت الانتباه المغاربي إلى دور الجامعة كمؤسسة علمية واجتماعية في تعزيز قيم التوجه القومي المغاربي والعربي،

وصرخة في وجه الانقسام والتفكك الذي تعيشه الدول المغاربية في عصر أصبح فيه التكتل والاتحاد خيار استراتيجي لضمان المنافسة العالمية في ظل العولمة. إن الجامعة في الفترة المعاصرة لم تعد مؤسسة علمية متعالية عن الواقع الاجتماعي والسياسي للمجتمعات، ولم تعد مؤسسة اقتصادية ربحية أو مؤسسة سوسيو-ثقافية لنشر الاحتقانات الإثنية والعرقية، بقدر ما أصبحت مؤسسة وحدوية تعزز قيم البحث العلمي وتطور سبل البحث عن المعارف المختلفة وفي نفس الوقت تمارس دورها العملي في رسم معالم المشروع العلمي والسياسي للمجتمعات المعاصرة. إن الالتزام بالحياد والموضوعية العلمية يفرض علينا بشكل جلي جعل البحث عن المعرفة فوق كل اعتبار وعدم الانتصار لفكرة دون أخرى، لذلك نؤمن بحس علمي أن مشروع إصلاح التعليم بالدول المغاربية رهين بإصلاح العقليات والبنيات الذهنية والموضوعية والبحث عن تعزيز قيم المعرفة والعلم داخل هذه المجتمعات. إن الجامعة كقاطرة للتنمية مطالبة اليوم إذا بتحقيق معادلة مركبة: الحفاظ على بعدها المعرفي كمؤسسة علمية، نشر قيم المعرفة داخل المجتمعات، خدمة رهان الوحدة والتكتل في أبعادها السوسيو-ثقافية كما الاقتصادية والسياسية، تحقيق شراكات كونية والبحث عن سبل الاستفادة من النماذج الجامعية الكونية، كل ذلك في إطار رسم معالم الجامعة التنموية.

## المراجع


- كامانتو سونارتو (2015) «خوصصة التعليم العالي الإندونيسي»، ترجمة محمد الإدريسي، مجلة «حوار كوني» (الجمعية الدولية للسوسيولوجيا) العدد الأول من السلسلة الخامسة، ص: 34-35.
- انديرا راتنا ايراواتي باتينصاراني (2015)، تفعيل الحراك السياسي بإندونيسا، ترجمة محمد الإدريسي، مجلة «حوار كوني» (الجمعية الدولية للسوسيولوجيا) العدد الأول من السلسلة الخامسة، ص: 40-41.
- Michael Burawoy (2013) «*The Future of Sociology*.» Epilogue in Robert Brym (ed.), New Society, Nelson.
- World Bank (2014a) «*Indonesia : Avoiding Trap*.» Development Policy Review 2014. Jakarta: The World Bank Office.
- World Bank. (2014b) «*Understanding Inequality*.» Booklet from Big Ideas Conference. Jakarta: World Bank Group, September 23, 2014.

# بيداغوجيا القراءة
# بين الميتودولوجيا والبيبليوثرابيا

د. مولاي المصطفى البرجاوي

القراءة أكبر نعمة أنعم الله بها على عباده؛ إذ تمثل أول كلمة نزلت على حبيبنا المصطفى صلى الله عليه وسلم، وهي جملةٌ وجيزةٌ في لفظها، فسيحةٌ في مفهومها، قوله تعالى : ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق :1]. بالإضافة إلى أن القراءة قناة مهمة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات؛ فهي من العمليات الميتودولوجيا (المنهجية والمهارية)، التي تمكِّن الفرد من الحصول على المعرفة، كما تُسهِم في بناء شخصيته، وتدعيم الثقة فيه، وتنميته.

كما أن القراءة أداة ووسيلة علاجية فعَّالة، يستخدمها الطبيب والاختصاصي النفسي والاجتماعي فيما يعرف بالبيبليوتيرابيا (العلاج بالقراءة).

وهذه المداخلة سنقوم بتشريحها إلى ثلاثة محاور رئيسة :

## المحور الأول : تعريف القراءة وأنواعها

### 1 - تعريف القراءة

القراءة عملية نفسية عقلية تتضمن القدرةَ على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتُعَد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددًا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تُعَد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكوِّنة للبُعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفًا رئيسًا من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسة من طرق الوصول إلى المعرفة[1].

1 - أحمد السعيدي (2009) : مدخل إلى الديسلكسيا، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، بدون الطبعة، ص 16 - 17.

من خلال هذا التعريف، نخلص إلى أن :

- القراءة عملية مهارية نفسية تتطلب عددًا من العمليات العقلية.
- القراءة مهارة أساسية مكوِّنة للبُعد المعرفيِّ، وطريقة مُثْلى للوصول إليها، ويمكن أيضًا تنمية الجانب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ولعل هذا ما يؤكده أحد الباحثين بقوله : «القراءة ممارَسة ثقافية واجتماعية، وهي ظاهرةٌ صحية في تاريخ الشعوب والأمم، إنها عادةٌ فردية لا تقبَل الوراثة، فليس حتمًا أن تنجب العائلةُ القارئة بكثرة أطفالاً قارئين بكثرة، والعكس صحيح؛ ذلك أن الدراسات والواقع يضعان الباحث أمام مفارقة، هي أن العديدَ من الفقراء ينجبون أوَلادًا لديهم لذَّة القراءة، ويظلون مشدودين للكتاب والمجلة والجريدة والوسائل السمعية – البصرية، متجاوزين عدم توفر الإمكانيات المادية، وتكون النتيجة هي أنهم يحققون أهدافَهم، ويتسلَّقون السلالمَ الاجتماعية»[2].

## 2 – أنواع القراءة

القراءة من بين النشاطات الأساسية للطبيعة البشرية؛ لهذا كانت قراءة النصوص ممارسة ثقافية؛ (أي بالمعنى العام لمجموعة المعارف الفكرية، والسلوكات والقِيَم التي يحملها الإنسان)، كونها معالم من معالم قراءتنا لنثر هذا العالم[3]، ونميز عادة بين عدة أنواع من القراءة :

- **القراءة المتأنية** : وتعني التوقُّف عند الكلمات والأسطر، ومحاولة استجلاء البنيتين : السطحية والعميقة، وكذلك وضع النصوص والوحدات في سياقها اللغويِّ.
- **القراءة الخاطفة** : محاولة فَهْم النص عن طريق قراءة المقدِّمة والخاتمة والفهرسة، وتصفح الباقي بسرَعة.

2 - العربي اسليماني (2002):إشكالية القراءة والتصحُّر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد 23، ص 95.

3 - M. P. Schmitt et A. Vialay (1982): Savoir-lire (précis de lecture critique), ed. Didier, Paris, p 12.

- **القراءة السريعة** : تعتمد على إدراك النص وفَهمِ معناه بالنظرة الواحدة الكاملة.
- **قراءة ما بين السطور** : التصفح السريع للمكتوب؛ إذ تتم ملامسة سطح النص ملامسة رقيقة.
- **التحليق فوق النص** : التصفُّح السريع جدًّا للنص بغية الوصول إلى هدف معين، وعمومًا فإن القراءةَ غير المنظمة قراءةٌ غير مفيدة[4].

كما قسم بعض المختصين[5] القراءة إلى ثلاثة أنواع، وهي كالتالي :

- القراءة الترويحية (Recreational Reading).
- القراءة الأكاديمية (Study- type Reading).
- القراءة العامة (Survey Reading).

**المحور الثاني : القراءة المنهجية**

إن القراءة المنهجية تجمع على المستوى المصطلحي بين مفهومين متضاربين ظاهرين، مفهوم القراءة الذي يقترن ضمنًا بفعل مُتْعَوِيٍّ حر، قد ينتهي بالباحث إلى اكتشاف لذة النص، وبين مفهوم المنهجية الذي هو على العكس من ذلك، فعل يحيل مباشرة على إجراء مضبوط في صورة خطوات لها صرامتُها ودقتها العلمية[6]، بمعنى أن القراءة المنهجية «منطلق عقلي صارم ومنظَّم، قصد تحليل النصوص وعرضها»[7].

ولهذا ركزت عليها بعض المناهج التربوية، كما هو الشأن بالنسبة لفَرنسا التي حاولت الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية) المؤرَّخة

4 - العربي اسليماني، 2002، مرجع سابق، ص 98

5 - Farr, R(2003) : Reading (skill). In world Book encyclopedia-deluxe edition 2 CD. Chcago IL.

6 - محمد حمود (1998) : مكونات القراءة المنهجية (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، ص32 - 31 .

7 - Nathalie Albou, François Rio (1995) : *Lecture méthodique*, ed Ellipses, Paris, pp 5-16.

بتاريخ 5 - 2 - 1987 مقاربة مفهومَ القراءة المنهجية كالآتي : «إن القراءة المنهجية قراءةٌ مدروسة معدَّة بإحكام، تمكن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء، ويستدعي اختلاف أنواع النصوص... منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل، وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدرٍ أكبر من الصرامة لما كان يسمى عادة: شرح النص أو تفسيره...»، في هذا المحورِ سنركز على مراحَل تعلم القراءة ومهارتها وطرق قراءة الكتاب.

### 1 – مراحل تعلم القراءة

في هذا المضمار تشير «ليرنر2000 lerner» إلى مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي؛ حيث يمر بستِّ مراحل تطورية بنائية في عمليات القراءة [8]:

- **المرحلة الأولى** : وهي مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات، وفيها يُبدي الطفل اهتمامًا بالقراءة؛ حيث يبدأ بقراءة الصُّوَر والإشارات.

- **المرحلة الثانية** : وهي مرحلةُ التشفير والتحويل ؛ أي : تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية، أو مقاطع من الكلماتِ.

- **المرحلة الثالثة** : وهي مرحلةُ الطَّلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة، وفيها يستطيع الطفل القراءةَ بطلاقة، ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

- **المرحلة الرابعة** : وهي مرحلةُ توظيف القراءة في عملية التعلُّم في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس الأساسي، وفيها يستطيع الطفلُ توظيفَ مهارة القراءة في التعلُّم.

- **المرحلة الخامسة** : وهي مرحلةُ توظيف القراءة في عدد من المجالات، وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلةً الثانوية، وفيها يستطيعُ الفرد توظيفَ القراءة في الحصول على المعلومات، ومناقشة الأفكار، وزيادة المفردات، كما تزدادُ قدرته على القراءة الاستيعابية والقراءة الناقدة.

---

8 - أحمد السعيدي (2009) : مرجع سابق، ص 20 - 21.

• **المرحلة السادسة** : وهي مرحلةُ توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من عُمُر الفرد؛ حيث يستطيع فيها الفردُ توظيفَ القراءة لسد حاجاته الشخصية والمِهْنية، وَفهم وجهات نظَر الآخرين.

**2 – مهارة القراءة**

وهي في الأصل مهارات القراءة؛ وذلك بتوظيفها حسب المادة المقروءة[9]؛ فهناك :

• **مهارة القراءة الاستطلاعية** : إنها نظرةٌ سريعة على بعض الأمور التي تُلقي الضوءَ على محتوى المادة التي تحاول قراءتها، وتجيب عن : هل؟ من؟ كم؟

• **مهارة القراءة العابرة أو التصفح** : وهي قراءةُ تصفُّح خفيفة سريعة، تبحث عن بعض نقاط أو عن أفكار عامة تكُون عادةً مذكورة بوضوح في المادة المقروءة.

• **مهارة قراءة التفحص** : وهي قراءة متأنِّية دقيقة، كما أنها قراءة تأمُّل وتفكُّر، وتتطلب الأسئلة التي يجاب عنها في قراءة الدرس معلومات أكثرَ حرفية مما هي عليه من أنواع القراءة السريعة أو العابرة أو التصفح.

• **مهارة القراءة السريعة مع الفهم السريع، وهي لهذا تعتمد على المرونة؛ أي** : القدرة على قراءة النصوص المختلفة بالسرعة الأكثر اتفاقًا مع غرض النص ونوعيته، وهذه المهاراتُ ليست كالمهارات السابقة؛ فهي تحتاجُ إلى الكثير من التدريب، كما تتطلب الاستمرارَ في التطبيق.

**3 – طرق قراءة الكتاب** : وها هنا نقف عند ثلاثة نماذج

**أ – نموذج هينز ورنر** (Heinz Werner) : ويرى أن تطورَ مهارات القراءة يمر عبر ثلاث مراحل :

• **المرحلة الأولى** : وهي «المرحلة الكلية»؛ حيث يكون الإدراك الكلي هو السمةَ السائدة في عمليات الإدراك المختلفة، وفي هذه المرحلة يكونُ التركيز على

9 - فؤاد علي العاجز، مشكلات عادة القراءة لدى التلاميذ وسبل علاجها، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع » القراءة وتنمية التفكير» المنعقد في الفترة ما بين 7و8 يونيو 2004 – القاهرة.

الانطباعات الحسية بشكل مباشر، والاهتمام بالخبرات الشخصية التي تؤثِّر على الإدراك؛ حيث تلعب المشاعرُ والأحاسيس دورًا رئيسيًّا في عمليات الإدراك.

• **المرحلة الثانية** : وهي «المرحلة التحليلية»، وفيها يتم إدراك الأجزاء التي تكوِّن الكل، وفي هذه المرحلة وبعد أن يعتاد الفرد على البيئة أو بعد أن يتعرَّف على المهمة الواجب القيام بها، يبدأ في ملاحظة التفاصيل، ويقوم بعمليةِ تحليل للأجزاء أو التفاصيل التي يتكوَّن منها الكل.

• **أما المرحلة الثالثة** : فهي «مرحلة التكامل» أو «الدمج»؛ حيث يسُود فيها نوعٌ من التكامل بين الإدراك الكلي والإدراك الجزئي، وهي المرحلة الأخيرة في تطور الإدراك، وتُصبِح لدى الفرد في هذه المرحلة نظرةٌ موضوعية لنوع العلاقة التي تربط بين الأجزاء والكل، وهناك أوجه شَبَه بين هذه المرحلة والمرحلة الأولى في تطور عمليات الإدراك، لكن الاختلاف بينهما يتمثل في الوصول إلى فهم أعمقَ وأكثرَ تحليلية لهذه العلاقة بين الأجزاء والكل.

**ب- نموذج الخريطة الذهنية** : بالإنجليزية Mind Mapping وبالفرنسية La carte mentale، وقد ظهر مصطلح «الخريطة الذهنية» لأول مرة عن طريق الإنجليزي «توني بوزان» Tony Buzan في نهاية الستينيات.. وهي أداةُ تفكير تنظيمية نهائية، وهي أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ، ومن ثم إسترجاع هذه المعلومات وتذكرها، كما تساعد على القراءة والتفكير والتعلُّم[10]...، وفي هذا الباب يمكن التمييزُ بين الخريطة الذهنية المرسومة باليد والمعدة بواسطة الحاسوب[11]. ويلخص أحد الباحثين خطوات رسم الخريطة الذهنية – كوسيلة مهمة للقراءة والتذكُّر – بأسلوب بسيط بوضع عنوان رئيس في المركز، ثم رسم الفروع بحجم الكلمات، وبعدها اختيار مفاتيح الكلمات المناسبة، ثم الكتابة بخط كبير، وفي النهاية عمل رسومات لتوضيح المعلومات، وترك العمل فترة، ثم الرجوع للخريطة مرة أخرى[12].

10 - Buzan, T. (2002). *How To Mind Map*. London: Thorons.

11 - Tucker, Joanne, M. ; Armstrong, Gary, R. ; Massad,Victor, J. (2008). Profiling A Mind Map User : A Descriptive Appraisal.

12 - الرفاعي نجيب (2009) : الخريطة الذهنية خطوة خطوة، ط2، مطابع الخط، الكويت.

تعتمد الخريطةُ الذهنية على رسم وكتابة كلِّ ما تريده على ورقة واحدة بطريقة مرتَّبة تساعدك على التركيز والتذكر والتلخيص؛ بحيث تجمع فيها بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات معدودة مع الجانب الرسمي، مما يساعد على ربط الشيء المراد تذكُّره برسمةٍ معينة.

ج - **نموذج «عسقلم»**[13] : تهدف هذه القراءة إلى ترتيب المعلومات وضمان التعلُّم الطويل المدى في أقلِّ وقت ممكن، وتضم خمس خطوات تختصرها كلمة «عسقلم»، وهي :

أولاً : الاستعراض : وهو معرفة القالب الكلي أو الصورة العامة لما يعرضه الكاتب، أو النظرة العامة التمهيدية للكتاب، ويسمى التصفح المنتظم أو ما قبل القراءة، وهو فن الحصول على أكبر فائدة من الكتاب خلال زمن محدد، ويتم بطرق عدة :

- قراءة صفحة الغلاف وقائمة المحتويات في بداية أو نهاية الكتاب.
- قراءة المقدمة والخاتمة والصفحات الأخيرة من الكتاب.
- تصفُّح القائمة الهجائية للأسماء والموضوعات والمراجع في نهاية الكتاب.
- الاطِّلاع على المخطط التمهيدي لمضمون كل فصل.
- قراءة التلخيص في نهاية كل فصل.
- ملاحظة بداية أو نهاية الفقرات للوقوف على جملٍ تكون بمثابة مفاتيح لمضمون الفقرة.
- اعتماد المسح، وهو إلقاء نظرة سريعة على الصفحات دون قراءة كل كلمة في كل جملة، (اختيار كلمة هنا وهناك).

وهذه الطرق تمكِّن القارئَ من :

13 - مركز الإمداد التربوي(1995)، كتاب طريقك إلى الدراسة الصحيحة، دار المداد للطباعة والنشر، ط 1، بيروت، نقلاً عن مقالة رشيد الوهابي، نحو قراءة فعَّالة ومثمرة، مجلة النداء التربوي، العدد 14 - 15، السنة 1426 - 2005، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء.

- فهم الترابط القائم بين النقاط والعناوين.
- تحديد النقاط الهامة التي تستحق قراءة متأنِّية وواعية.
- تنظيم مادة الكتاب في العقل.

ثانيًا : السؤال : قد يتبادر إلى ذهن القارئ – وهو يمارس الخطوة الأولى على الكتاب – جملة من الأسئلة، يحسُنُ به تدوينها، والفائدة من طرحها أنها تعتبر مؤشرات وعلامات تشجعه على البحث عن التفاصيل خلال القراءة الواعية، وتزيد من تركيزه لكونه يبحث عن هدف.

ثالثًا: القراءة: مفتاح القراءة الفعالة هو تفاعل القارئ مع ما يقرأ، مراعيًا في ذلك:

- حُسن القراءة بعدم الوقوف عند كل كلمة، والتقاط نصف سطر أو السطر كله، ويمكن تمرير الأصبع عليه بسرعة أكثر بقليل من حركة العينين.
- تنويع سرعة القراءة، بمعنى عدم قراءة الكتاب بالوتيرة نفسها؛ لأنه قد تكون بعض الفصول أصعبَ من بعض، وبعض الفقرات أصعب من بعض، وبعض الجمل أصعب من بعض.

رابعًا : التلخيص : وهو إعادة القارئ لما قرأ بأسلوبه الشخصي، يراعي في ذلك التدرجَ فقرة فقرة، وفصلاً فصلاً، ويمكن أن يصلَ القارئُ إلى مرحلة يستفيد فيها من تلخيصات الكتب تُغنيه عن صرف وقت كبير في الرجوع إلى الكتب، ولإعداد ملخَّص موجَز ومركَّز.

خامسًا : الامتحان:وهو المراجعةُ؛ أي البحث الذِّهني للعقل أكثر من مرة على استرجاع المعلومات والحقائق التي استفادها القارئ، والهدفُ من هذه الخطوة هو الوقوفُ على درجة الاستيعاب، حتى يتسنَّى له ترسيخ ما ترسخ، وتدارك ما لم يترسخ بعد.

**المحور الثالث : البيبليوتيرابيا (العلاج بالقراءة)**

وها هنا لا أقصد العلاج بالقرآن الكريم؛ فهذا يسمى بالرقية الشرعية، وهو أفضل كتاب يمكن للمسلم أن يتحصن به عِلمًا وعملاً، وما يؤكد هذا تلك التجرِبة

الماليزية-من خلال برنامج وثائقي بثته قناة الجزيرة القطرية- إذ ألزمت مجموعة من المنحرفين من المراهقين والشباب المجرمين بحفظ بعض أجزاء من القرآن الكريم في مراكزَ تربوية، فكان لذلك صدًى إيجابيَ، ولقي استحسانًا كبيرًا، من خلال تغيير سلوكاتهم الشاذة؛ إذ آتَتْ أكلها فساهمت في إنقاذِهم من براثن التشرد، ورمت بهم في أحضان المجتمع مساهمة واندماجًا وعلمًا وتنمية.

بل أقصد بفلسفة العلاج بالقراءة (البيبليوتيرابيا) استعمال كتب بعينها لتخليص الشخص من معاناة، يمكن أن يشمل ذلك مثلاً :

• قسم المستشفيات والعيادات الطبية؛ حيث يمكن تزويدُها بالمكتبات المتخصصة، تخصص من خلالها للمرضى ساعات محددة للقراءة الهادفة والمثمرة، التي تخفِّفُ من وطأة الأذى النفسي والمادي.

• قسم السجون : بحيث تخصص كتبًا أيضًا موجهة للسجناء ذوي سوابق خطيرة من أجل إعدادهم للحياة اليومية والعملية بعد الخروج منه، من أجل دمجه في المجتمع ، وجعله مواطنًا صالحًا يفيد ويستفيد، بل يمكنُ تطويرُ ذلك من خلال إجراء مناظرات لتقويم الاعوجاج الفكري..، ولقد سلك المغربُ تجرِبة رائدة في هذا الباب مع أصحاب الفكر التكفيري.

## خلاصة القول

إن القراءة الناجعة النافعة لا يقتصر دورها على مجرد اكتساب المعلومات والحصول عليها كنشاط عقليٍّ محض، بل هي أكثرُ من ذلك؛ عملية مركبة: اجتماعية، وثقافية، ونفسية، وعلاجية... تعمل على بِناء وتكوين الشخصية المستقلة والفاعلة في المجتمع من خلال المساهمة في البَناء الحضاري للأمة عبر قنوات التواصل الاجتماعي بين جميع شرائحِ المجتمع.

## المراجع


- أحمد السعيدي (2009) : مدخل إلى الديسلكسيا، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن.
- العربي اسليماني (2002) : إشكالية القراءة والتصحُّر المعرفي ، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث ، العدد 23.
- محمد حمود (1998) : مكونات القراءة المنهجية (المرجعيات، المقاطع ، الآليات، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة، ط 1، الدار البيضاء، المغرب.
- فؤاد علي العاجز، مشكلات عادة القراءة لدى التلاميذ وسبل علاجها، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع » القراءة وتنمية التفكير» المنعقد في الفترة ما بين 7و8 يونيو 2004 – القاهرة.
- الرفاعي نجيب (2009): الخريطة الذهنية خطوة خطوة، ط2، مطابع الخط ، الكويت.
- مركز الإمداد التربوي (1995)، كتاب طريقك إلى الدراسة الصحيحة، دار المداد للطباعة والنشر، ط 1، بيروت، نقلاً عن مقالة رشيد الوهابي، نحو قراءة فعَّالة ومثمرة، مجلة النداء التربوي، العدد 15 -14، السنة 2005 – 1426، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء.
- M. P. Schmitt et A.Vialay (1982) : Savoir-lire (précis de lecture critique), ed, Didier, Paris.
- Farr, R(2003) : Reading (skill). *In world Book encyclopedia-deluxe*. edition 2 CD. Chcago IL.
- Nathalie Albou, François Rio (1995) : *Lecture méthodique*, ed Ellipses, Paris.
- Buzan, T. (2002). How To Mind Map. London: Thorons.
- Tucker, Joanne, M. ; Armstrong, Gary, R. ; Massad,Victor, J. (2008). Profiling A Mind Map User : A Descriptive Appraisal.

**ترجمة**

# القيم الفردانية والجماعية في الممارسة التربوية تنافس أم تكامل؟

ذ. محمد حابا

مترجم بتصرف عن مقالة منشورة بمجلة (Diversité)، العدد 157،

صيف 2009، المركز الوطني الفرنسي للتوثيق التربوي.

**الكاتبين :**

- ميكائيل دامبرون(Michaël DAMBRUN)
- وسيلين دارنون .(Céline DARNON)

بالنظر لأهمية القيم الفردانية (Individualisme) والجماعية (Collectivisme) كمتغيرات مركزية ضمن منظومة القيم الثقافية الرئيسية التي تؤطر المنظومة والممارسات التربوية، تقترح هذه المقالة إبراز الارتباطات بين المعارف التي يوفرها علم النفس الثقافي حول هذه القيم، وبين نتائج وخلاصات علم النفس التربوي في شأن تأثير الممارسات التربوية على التجارب المدرسية للمتعلمين.

تعد المنظومة التربوية أداة مثالية للتنشئة الاجتماعية والثقافية، إذ من خلال الممارسات التربوية المتنوعة، يكتسب المتعلم الأهداف والقيم التي تجسد شخصيته، إضافة إلى مجموعة من الكفايات المعرفية والاجتماعية. إن الممارسة التربوية غالبا ما تعكس القيم السائدة في المجتمع ، فالمنظومة التربوية لا تشكل بنية مستقلة عن المجتمع ، بل على العكس من ذلك، تمثل عضوا ذا وظيفة مميزة، تتمثل في تعليم وتدريب الشباب.

## 1 - القيم الفردانية والجماعية

وفقا لترياندیس (Triandis-1995)، يمكن التمييز بين القيم الفردانية والجماعية من خلال أربع خصائص رئيسية: تعريف الذات من حيث الصفات الشخصية أو الجماعية، أولوية الأهداف الشخصية على الأهداف الجماعية، بناء العلاقات الشخصية على أساس المعاملة بالمثل أو في المقابل على أساس التقاسم وتوحيد الجهود، ثم أخيرا مدى إعطاء الأهمية للمواقف والاتجاهات الشخصية في ممارسة السلوكيات الفردية على حساب المعايير الاجتماعية. ويمكن أن نضيف لهذه العناصر أن قيم النزعة الفردانية تقوم على استحضار ذاتية الفرد واستقلاله العاطفي، وعلى التمايز الاجتماعي، والمنافسة وأسبقية المتعة الشخصية، في حين أن الحرص على الترابط والتعاون والوحدة العائلية هي من سمات الأشخاص المشبعين بالقيم الجماعية.

يميل الخطاب غير العلمي عادة إلى المقابلة بين النزعة الفردية والجماعية، ويقدم الشخص على أنه متشبع بالقيم الفردية في غياب قيم الجماعة أو العكس؛ غير أن دراسات وأبحاث علم النفس الثقافي قد تمكنت من الكشف عن واقع مختلف. فإذا كانت القيم الفردية والجماعية، من الناحية المفاهيمية والتجريبية مستقلة عن بعضها البعض، فهي ليست متناقضة تماما (غيلفاند، ترياندیس، تشان، 1996؛ تافارودي، والترز، 1999)، بمعنى أن هذه القيم لا تقدم على أساس التضاد، بل يمكنها أن تتعايش داخل الحمولة القيمية لنفس الشخص أو لنفس الثقافة، فالسياق أو الوضع الاجتماعي مثلا يساهمان في إبراز هذا الصنف من القيم أو ذاك.

وتتجلى أهمية الإسهام النظري لعلم النفس الثقافي كذلك في إبراز الطابع المتعدد الأبعاد للقيم الفردية والجماعية، خاصة عند أخذ البعد الهرمي للعلاقات بين الأفراد بعين الاعتبار. ذلك أن شبكة العلاقات داخل المجتمع قد تكون مؤسسة على المساواة (أي علاقات أفقية) أو على هرمية لا تحقق المساواة (أي علاقات عمودية). في هذا السياق، اقترح ترياندیس وزملاؤه (1995) بنية لقيم الفردانية والجماعية قائمة على أربعة عوامل (انظر الجدول)، حيث نتحدث عن الفردانية العمودية حينما ترتبط الفردانية مع عدم المساواة بين الأفراد، وعلى الفردانية

الأفقية كلما ارتبطت الفردانية بالمساواة، وفي المقابل، تنتج النزعة الجماعية العمودية عن الترابط بين القيم الجماعية وغياب المساواة بين الأفراد، كما تبرز النزعة الجماعية الأفقية من الانسجام بين القيم الجماعية والمساواة الاجتماعية.

**جدول رقم 1 : الأشكال المختلفة للفردانية والجمعية ونتائجها التربوية**

| | **الفردانية** – Individualisme | | **الجماعية** – Collectivisme | |
|---|---|---|---|---|
| | عمودية | أفقية | عمودية | أفقية |
| التعريف والخصيات | ذات مستقلة وفريدة، وآخرون غير متساوين. تمنح الأهمية للتنافس والسلطة. | ذات مستقلة، وآخرون متساوون. تمنح الأهمية للحرية الفردية. | ذات متصلة بالآخرين، والأفراد غير متساوون. تمنح الأهمية لدرجة الامتثال للجماعة واحترام السلطة والتراتبية. | ذات متصلة بالآخرين، والأفراد متساوون. تمنح الأهمية لقيم التعاون والتآزر. |
| نوع الممارسة التربوية | تعلم متمركز حول المنافسة والمقارنة الاجتماعية. | تعلم متمركز حول حرية الفرد في المبادرة والاستكشاف والتجريب. | تعلم متمركز حول احترام السلطة، والامتثال. | تعلم متمركز حول التعاون والتقاسم. |
| استجابات المتعلمين | أهداف الإنجاز | استقلالية | مجاملة وإرضاء | تعاون |

لقد أكدت مجموعة من الدراسات صلاحية وفائدة هذه البنية الرباعية (تشن، مندل، هانت، 1997؛ سترنك، تشانغ، 1999)، وخلصت إلى أنه خلافا لفكرة سائدة مؤداها أن النزعتان الفردية والجماعية قائمتان على بعد وحيد وتقفان على طرفي نقيض، نجد أن العديد من الدراسات العلمية قد خلصت إلى بنية أكثر تعقيدا ترى أنه من الأفيد التمييز ليس فقط بين بعدين بل بين أربعة أبعاد.

مرة أخرى، ينبغي النظر إلى هذه القيم الثقافية على أنها ليست بالضرورة متعارضة أو فريدة؛ بل يقترح، بدلا من ذلك، أن تتعايش داخل نفس الشخص أو نفس الثقافة، مع اختلاف الأهمية النسبية لكل بعد. فقد لا يكون مجديا التمييز داخل ثقافة ما بين بعد واحد من الأبعاد الأربعة وفق تصنيف ترياندیس، بل هي تتعايش فيما بينها رغم اختلاف أوزان حضورها.

إن تطبيق هذا التصنيف القيمي على النسق المدرسي يرجح حضور البنية الرباعية للقيم الثقافية، مما يعطي للسياق الثقافي التربوي هوية خاصة. وعلى هذا المستوى، يبدو من الأهمية استعراض ومناقشة ثلاث قضايا على الأقل :

- ما هي الممارسات التربوية التي يمكن أن تعضدها وتؤطرها القيم الثقافية المختلفة، وما أثرها على تحسين الحافزية نحو الأداء التربوي؟
- كيف يتمظهر السياق التربوي الفرنسي على المستوى الثقافي، أوبعبارة أخرى، ما هي القيم الثقافية السائدة؟
- كيف يمكن تحقيق الاستثمار الجيد للقيم الثقافية في الوسط التربوي لجعلها أكثر إفادة للمتعلمين إن على مستوى التكوين والتحفيز، وكذلك على مستوى العلاقات الاجتماعية؟

## 2 - أية ممارسات تربوية وأي تأثير على المتعلمين ؟

ينبغي التذكير بداية أن كل بعد من الأبعاد الثقافية الكبرى المحددة أعلاه يتوافق مع رؤية معينة للذات، ومع تموقع معين للأفراد بحسب طبيعة الأهداف ذات الأولوية بالنسبة لهم سواء كانت شخصية أو جماعية، ومع طبيعة وأنواع علاقاتهم الاجتماعية، ومع الأهمية التي يمنحها الفرد في سلوكه سواء للمواقف الشخصية أو للمعايير الاجتماعية. إن تبني هذه المبادئ أو رفضها كلا أو جزءا ينعكس بالضرورة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، على الممارسات التربوية التي تمارس داخل الفصل الدراسي بشكل يؤثر على التجربة الأكاديمية للمتعلمين. فكل نوع من القيم الثقافية المحددة في المصفوفة الرباعية لترياندیس يمكن أن يسهم في بناء نوع معين من الممارسات التربوية لدى المدرسين، ومن التجارب التربوية لدى المتعلمين. ولبسط ذلك، نقدم فيما يلي كل قيمة ثقافية في ارتباط مع انعكاساتها على مستوى الممارسة التربوية :

- **النزعة الفردانية العمودية** (Individualisme.Vertical)

تؤمن الفردانية العمودية كقيمة ثقافية بفرادة الأشخاص واستقلاليتهم، ولكن أيضا بالتفاضل وعدم المساواة فيما بينهم. وبالتالي، فهي تقوم على تعزيز المنافسة، والمقارنة الاجتماعية والأداء الفردي.

يندرج ضمن الممارسات التي تنبني على المقارنة الاجتماعية بين المتعلمين وإذكاء المنافسة فيما بينهم كل ما يتعلق بتصنيف المتعلمين وفقا لأدائهم المدرسي، ومكافأة بعضهم على حساب البعض الآخر...، وهي ممارسات تربوية ذات تأثير قوي على دوافع وحوافز المتعلمين وخبراتهم الأكاديمية. ترى الأبحاث التربوية في مجال أهداف الأداء، على سبيل المثال، أن هذه الممارسات تشجع المتعلمين على تبني «أهداف الأداء»، وتسمى أيضا «أهداف إشراك الأنا»، إنها أهداف تتسم بالرغبة في تجاوز الآخرين، واستعراض المهارات الخاصة مقارنة مع الآخرين (أميس، 1992؛ دويك، 1986؛ نيكولز، 1984). وقد أبرزت بعض الدراسات أن هذه الأهداف تؤثر على حوافز وأداء المتعلمين (غارسيا، تايسون، باتاي، 2008). ذلك أنه حتى لو كان لاعتماد هذه الأهداف تأثير إيجابي على النجاح المدرسي، فإنه يبقى في الواقع نسبيا حسب الأفراد والسياقات، ولا سيما تلك التي لا تدفع الأفراد إلى الشك في قدراتهم على أداء المهمة. (دارنون، بوتيرا، 2007).

وعلاوة على ذلك، فإن حقيقة وجود هذا الارتباط لا ينبغي أن يحجب عنا مسألة وسائل تحقيق الأداء، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن تحقيق أهداف الأداء يرتبط إلى حد كبير باستراتيجيتين للدراسة: أولهما ما يطلق عليه بالاستراتيجيات السطحية مثل الحفظ أو التركيز على بعض المضامين (نولين، 1988)، وثانيهما استخدام الغش في الفصول الدراسية (أندرمان، دانر، 2008)، إذ في سباق البحث عن الأفضل، يصير استعمال كل الوسائل جيدا من أجل الوصول إلى النجاح.

يسجل أيضا في هذا الإطار أن أهداف الأداء تؤثر على استجابات الأفراد في علاقتهم مع أقرانهم. إذ كلما كان الفرد متحفزا لتجاوز الآخرين، كلما استمات في الدفاع عن وجهة نظره، وتشويه سمعة المخالفين لرأيه (دارنون، بوتيرا، مونيي، 2008). في واقع الأمر، يشجع تسهيل تحقيق أهداف الأداء في الفصول الدراسية المتعلمين على اتخاذ ردود فعل في مواجهة من يخالفهم الرأي، الأمر الذي يضر بسيرورة التعلم (دارنون، بوتيرا، 2007). وأخيرا، يمكن القول أن أهداف الأداء ترتبط سلبا برفاه المتعلمين، إذ بقدر ما يمنحون أهمية كبيرة لهذه الأهداف، ويعتبرونها ذات قيمة عالية داخل مؤسساتهم، بقدر ما يضعف رفاههم (كابلان، ماير، 1999).

وخلاصة القول، فإن النزعة الفردية العمودية ترتبط، على مستوى الممارسات التربوية، بمبدأ تعزيز المنافسة بين المتعلمين، ودعم المقارنة الاجتماعية، مما يشجعهم على تبني أهداف الأداء (تاناكا، ياموتشي، 2004)، غير أن هذه الأهداف لها آثار سلبية على التعلم، وعلى الاستراتيجيات التي ينتهجها المتعلمون لتحقيق النجاح، وعلى طرق تنظيم التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم، ثم أخيرا على رفاه وسعادة المتعلمين.

- **النزعة الفردانية الأفقية** (Individualisme. Horizontal):

ينبني مفهوم الفردانية الأفقية على تصور قائم على استقلالية الأفراد مع الاعتقاد بكونهم متساوون. وترتبط هذه القيمة الثقافية بشكل كبير بفكرة الحرية الفردية. على مستوى الممارسات التربوية، تنسجم النزعة الفردية الأفقية مع أسلوب تعلم قائم على حرية الفرد في الإنجاز والاستكشاف والتجربة، الأمر الذي يؤدي بالمتعلمين إلى الشعور باستقلاليتهم. يمكن الاستئناس في هذا المقام بتصور كل من ديسي وريان (1985, 2002) اللذان ينظران إلى الاستقلالية كميل نحو التصرف والفعل وفقا للمصالح والرغبات والقيم المستدمجة. وبشكل أكثر تحديدا، اعتبر ديسي وريان (1985, 2002) في نظريتهما المعروفة بالإرادة الذاتية (Autodetermination) أن الأفراد يمتلكون ميلا فطريا للنمو النفسي. لكن هذا التوجه يبرز حسب شروط السياق، والتي يمكنها المحافظة على هذه الميول الطبيعية أو تعزيزها أو منعها.

وحسب ذات النظرية، فالأمر الحاسم في السياق هو الكيفية التي يدعم بها استقلالية الفرد، إذ كلما كان الوسط داعما لهذه الاستقلالية من خلال منح الفرد حرية التعبير والاختيار مثلا، كلما نمت لديه حافزية داخلية تجاه النشاط الذي يمارسه. إن الحافز الداخلي يمارس تأثيرا إيجابيا على الفرد، إذ يمنحه القدرة على مواجهة الصعوبات، والإبداع والرفاه والسعادة بشكل عام، مما يجعل الاستقلالية قيمة مركزية ضمن هذه المقاربة. وعلاوة على ذلك، فإن الحاجة إلى الاستقلالية تمثل إحدى الحاجات الثلاث التي يعتبرها هؤلاء الباحثون أساسية، فطرية، عالمية وضرورية للصحة والرفاه (ديسي، ريان، 2000).

خلاصة القول، فالنزعة الفردانية الأفقية تعطي قيمة أكبر للاستقلالية والحرية الفردية. وتنعكس هذه الرؤية في الفعل التربوي من خلال ممارسات تربوية تؤكد على استقلالية الطفل أوالمتعلم، في اتجاه بناء ذاته بنفسه. إن هذه الممارسات التربوية، وخاصة تنمية الاستقلالية، يمكن أن تؤثر إيجابا على الحياة والتجربة المدرسية للمتعلم، إنها تنشط الحافزية الداخلية للاكتشاف، كما تحفز على الانخراط والمشاركة المسؤولة في المهام المدرسية.

- **النزعة الجماعية العمودية** (Collectivisme.Vertical)

تجمع النزعة الجماعية العمودية كقيمة ثقافية بين الاعتقاد بالارتباط الوثيق بين الفرد والجماعة، وبسيادة علاقة عمودية فيما بينهم قائمة على عدم المساواة. وتنبني هذه النزعة على الانضباط للجماعة، واحترام السلطة أو الأغلبية (بوند، سميث، 1996). وفي المجال التربوي، يمكننا أن نتوقع من منظومة القيم هذه أن تؤطر أسلوبا في التدريس مبنيا على أسس الامتثال واحترام السلطة التربوية والأبوية.

علاوة على ذلك، ففي ظل منظومة قيم من هذا النوع، يتولى كل فرد القيام بدور محدد، ويصير تحقيق أهداف الجماعة مرتبطا بذلك. وفي المجال التربوي، يعد التمييز بين المتعلمين والمدرسين مظهرا بارزا لذلك. أما على مستوى الممارسات التربوية، فإن النزعة الجماعية العمودية تقوم ليس فقط على تثمين أكبر للامتثال، بل أيضا على تمايز أكبر بين المدرسين من جهة والمتعلمين من جهة أخرى.

لنتساءل عن الآثار المترتبة عن الممارسات التربوية القائمة على أهمية العلاقات المبنية على الهرمية وعلى الخضوع والامتثال؟ لقد تبين بشكل جلي أن التأثير القائم على تعميق الاختلاف بين وضعيات الأفراد، كما الامتثال غالبا ما يكون قصير الأمد (هوفلاند، وايس، 1951؛ موسكوفيتشى، 1980). في الواقع، يبرز هذا التأثير كلما كان انخراط الأفراد ضعيفا، وينتج عنه تغيير سطحي غير ممتد زمنيا (بيتي وكاسيوبو، غولدمان، 1981)، وبالتالي فنادرا ما يؤدي إلى إعادة هيكلة المعرفة بشكل أعمق، وإلى تعلم مستدام. وبعبارة أخرى، عندما يتبنى المتعلم وجهة نظر ما فقط لأن الجميع مقتنع بها، فهذا لا يعني أنه

فكر جديا في ذلك. وبالمثل، عندما يتبني وجهة نظر المدرس لينال رضاه، حيث نتحدث في هذه الحالة عن المجاملة والإرضاء، فذلك لا يعكس استدماجا حقيقيا لتلك المعلومة (كيلمان، 1961). ومع ذلك، فقد أشارت بعض الدراسات في الآونة الأخيرة إلى إمكانية حدوث التعلم في ظل شروط معينة بالرغم من اعتماد طرق تربوية تركز على اختلاف وضعيات وأهداف الأفراد: فباستعمال أسلوب «استبدادي»، مؤسس على التمييز بين الوضعيات، يمكن تشجيع التعلم، خاصة لدى المتعلمين الذين بدأوا دراستهم للتو، أو الذين يمتلكون شعورا قويا بالارتباط بالمدرس (كيامزاد، مونيي، دراكلسكو وبوش، 2003)، غير أن هذا الأمر لا ينطبق على المتعلمين المتقدمين في الدراسة، والذين يبدون مقاومة كبيرة للأسلوب الاستبدادي.

وخلاصة القول، فالنزعة الجماعية العمودية تكرس، على مستوى الممارسة التربوية، توجها قويا نحو عدم تماثل الأوضاع بين المدرس والمتعلم، وجنوحا كبيرا نحو الخضوع والامتثال. هذا المنحى، وإن كان يسمح لبعض المتعلمين بالتعلم في بعض السياقات، فإنه يؤدي في غالب الأحيان إلى تعزيز سلوكيات الإرضاء والمجاملة، مع ما تعنيه من الخضوع لسلطة تربوية أو أبوية أو لسلطة الأغلبية، ليس من منطلق التفكير الجدي في المعلومات المقدمة، لكن من موقع الحاجة إلى الموافقة الاجتماعية (بوتيرا، بوش، 2004). فعلى سبيل المثال، يمكن أن يجيب المتعلم على أسئلة اختبار بكيفية معينة بغاية أن يمنحه المدرس نقطة جيدة. إن هذا لا يعني أن المتعلم قد فكرا مليا واقتنع بما كتبه، أو أن هذه المعارف سوف تدوم بعد إجراء الاختبار.

- **النزعة الجماعية الأفقية** (Collectivisme.Horizontal)

تتأسس النزعة الجماعية الأفقية، التي تعزز التعاون والمشاركة، على الشعور بالتواصل مع الآخرين في ارتباط مع قيم المساواة كنمط علائقي أفقي. لذلك تتوجه الممارسات التربوية المؤطرة وفق هذا النموذج القيمي نحو ترسيخ التعاون بين التلاميذ، وتقاسم وتبادل المعرفة كمصدر لاكتسابها وتنميتها. ويشكل التعلم التعاوني خير نموذج للممارسات التربوية المرتبطة بهذا النسق القيمي. لقد اختبر الباحثون عدة طرق للتعلم التعاوني، غير أن تنفيذها يتطلب تغييرا في قواعد

اللعب بالمدرسة، وذلك بالنظر إلى زملاء الدراسة ليس كمتنافسين بل كأشخاص موارد. إن إعمال هذه الأساليب يقوم على تطبيق عدة مبادئ، من ضمنها الترابط المتبادل الإيجابي بين الأفراد، حيث يدركون أن نجاحهم مرتبط بنجاح كل عضو من أعضاء المجموعة التعاونية.

ما هي انعكاسات هذه الممارسات التربوية على التجربة الأكاديمية للمتعلمين؟ لقد اهتم البحث التربوي بالآثار المترتبة على استخدام تقنيات التعلم التعاوني في الصفوف الدراسية، واختلفت النتائج باختلاف الطرق المستخدمة، وبمستوى وتردد الأنشطة التعاونية. ومع ذلك، فإن بعض النتائج أظهرت اتساقها، ذلك أن استخدام الطرق التعاونية بشكل متواصل له تأثير إيجابي ليس فقط على المتغيرات «المعرفية» مثل التعلم، بل أيضا على المتغيرات «ما وراء المعرفية» من قبيل مهارات التفكير، والتفكير النقدي، والقدرة على الاستشراف. كما أن لهذه الممارسة تأثير إيجابي أيضا على المتغيرات المرتبطة بالحافزية مثل تقدير الذات. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تأكد أن هذه الأساليب تساعد على تغيير القيم داخل الفصل الدراسي وخلق جو إيجابي، وهو ما يترجم من خلال قبول الاختلاف (إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة على سبيل المثال)، وبناء علاقات أفضل بين المتعلمين من مختلف المجموعات العرقية (ارونسون، باتنو، 1997).

وخلاصة القول، فإن النزعة الجماعية الأفقية تفرض ترابطا إيجابيا قويا بين الأفراد، وتنتج عنها ممارسات تربوية تقوم على تعزيز التعاون في الفصل، من خلال تنفيذ أساليب التعلم التعاوني على سبيل المثال. لقد أثبتت البحوث التربوية تعدد الفوائد المرتبطة باستخدام هذه الأساليب في الفصول الدراسية، سواء فيما يتعلق باكتساب التعلمات، أو بالمناخ التربوي وطبيعة العلاقات بين المتعلمين.

### 3 – الممارسة التربوية : تعارض مع قيم الفردانية العمودية

إذا كانت المؤسسات التعليمية أماكن للتنشئة الاجتماعية بامتياز خاصة خلال مراحل الطفولة والمراهقة، فإنه من المهم التركيز على القيم الثقافية التي يتم تصريفها. وفقا لبعض التصورات الجاهزة، يعرف المجتمع الغربي تزايدا متواصلا للقيم الفردية. يتأكد هذا الرأي من خلال العديد من الدراسات التي

تبين أن الأفراد في الغرب غالبا ما يميلون إلى تبني القيم الفردية باعتبارها مبادئ موجهة لسلوكهم (على سبيل المثال، هوفستد، 1980؛ شوارتز، 1994). لكن، هل هذا يعني أن النظام التعليمي الغربي يعزز ويشجع على اكتساب القيم الفردية؟

تقدم بعض الأعمال عناصر إجابة في هذا الاتجاه. فعلى سبيل المثال، عملت لوز (2001، 2008) على قياس مدى شيوع القيم الفردية لدى المتعلمين انطلاقا من أربعة أبعاد، هي: تحقيق الذات وأولوية النجاح الشخصي، الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات واختيار الأهداف، الاستقلال العاطفي ثم التمايز الاجتماعي. ففي دراسة أولى واعتمادا على أدوات مناسبة لفئة الشباب، درست هذه الباحثة مستوى الفردانية على أساس المستوى الدراسي من الابتدائي إلى الجامعي، وخلصت إلى أنه خلافا للفكرة السائدة بأن المدرسة الابتدائية مجال مناسب لاكتساب هذا النوع من القيم، فإنه لم يسجل أي زيادة في هذا النوع من الاكتساب ما بين الابتدائي والثانوي. وبدلا من ذلك، بينت النتائج انخفاضا ملحوظا لقيم الفردانية مع التقدم في مراحل التعليم. وفي دراسة أخرى، اختبرت الباحثة (2008) مدى تثمين المدرسين وآباء المتعلمين للقيم الفردية، واستنتجت أن كلتا الفئتين لا تنظر إلى هذه القيم بنفس الطريقة: فبينما يتجه الآباء نحو تثمين قيم الفردانية يسير المدرسون عكس ذلك. وبعبارة أخرى، فإن النظام التربوي الفرنسي، وفق هذه الدراسات، ليس أداة لاكتساب القيم الفردية بين الشباب. ومع ذلك، ينبغي التعامل مع هذه النتائج بحذر على الأقل من زاويتين، أولا لكونها لا تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المتعددة للقيم الفردية والجماعية، ذلك أنه إذا اعتبرت الدراسة أن هناك تناقصا في اكتساب قيم الفردانية مع التقدم في العمر، فإنه لا يسعفنا في استنتاج ارتفاع في التشبع بالقيم الجماعية، أو انخفاض في بعض جوانب النزعة الفردية كالمنافسة (أي الفردانية العمودية) أو الحرية الفردية (أي الفردانية الأفقية). وثانيا، فقد أثبتت دراسات حديثة أن أي قيمة اجتماعية يمكن تقسيمها بدورها إلى بعدين رئيسيين. يميز دوبوا وبوفوا (2001) في تحليلهما بين الرغبة الاجتماعية مع ما تعنيه من تثمين على مستوى التعاطف، والمنفعة الاجتماعية مع ما تعنيه من تحسين لفرص النجاح في النظام الاجتماعي. وفق هذا

المنظور وحسب ما توصلت إليه لوز (2001)، فإن تراجع قيم الفردانية بتواز مع التقدم في المسار الدراسي قد يعكس ببساطة نزوعا نحو المرغوبية الاجتماعية. وبعبارة أخرى، فعلى الرغم من وعي الشباب بكون التشبع بالقيم الفردانية أمر غير مرغوب فيه، فمن الممكن تصور أهميتها من زاوية المنفعة الاجتماعية.

قد يخيل للمرء أن النظام التربوي يكرس النزعة الفردانية في شكلها العمودي، بالنظر إلى أن محاولات نجاح الأفراد أفضل من الآخرين يمكن تعزيزها من خلال وظيفة الانتقاء التي تمارسها معظم المؤسسات التربوية (بورديو وباسرون،1970). وهذا ما كشفته سلسلة من البحوث التي أجريت في فرنسا والتي تم من خلالها دراسة أهداف الإنجاز والرغبة في النجاح أفضل من الآخرين، باعتبارها من خصوصيات الفردانية في شكلها العمودي. لقد أظهرت هذه الدراسات أن انطلاق المتعلمين من أهداف الأداء ليس الوسيلة المثلى لنيل رضى المدرسين. ومع ذلك، فهذا المنطلق وسيلة مناسبة لإبراز فرص النجاح الممكنة من موقع المنفعة الاجتماعية. إن انطلاق المتعلمين من وجهات نظر مدرسيهم، تبرز المنفعة الاجتماعية لأهداف الإنجاز (دونيي وآخرون، 2008). إن هذا الأمر يبين أنه رغم خطاب المدرسين القائم على استبعاد المنافسة والتمايز بين المتعلمين، فإن طبيعة اشتغال المنظومة التربوية يسمح بتطوير هذا الدافع بصورة غير مباشرة. وعلاوة على ذلك، فقد خلصت دراسة أمريكية إلى أن المتعلمين الأكبر سنا يعتبرون أن النظام المدرسي يهتم أكثر بالأداء والمنافسة مقارنة مع المتعلمين الأصغر سنا. وبالتالي فهذه الدراسات توفر العناصر الداعمة لفكرة أن الفردانية العمودية قيمة قوية الحضور في المؤسسات المدرسية.

### 4 - الممارسة التربوية: توازن بين الفردانية والجماعية

تبرز خلاصات الدراسات المقدمة أعلاه أن النزعة الفردية في شكلها العمودي، والمعتمدة كخلفية ثقافية في النظام التربوي لها عدة آثار سلبية،وذلك بتركيزها على تعزيز المنافسة وتحقيق أهداف الأداء. لذلك، قد يكون من الأفضل تأسيس الفعل التربوي على نزعة فردانية أفقية، بالنظر لكون الممارسات التربوية المرتبطة بهذا المنظور القيمي تركز على أهمية تعزيز روح الاستقلالية لدى المتعلمين. إن هذا

المنحى يعني أن الفردانية لا ترتبط بالضرورة بالمنافسة وأهداف الإنجاز، إذ يمكن أن تكون القيم الفردانية، في شكلها الأفقي، ذات فائدة بالنسبة للمتعلمين.

هذه الخلاصة لم تكن لتغيب عن أذهان المدرسين، فهم واعون بضرورة تعزيز استقلالية المتعلمين. لكن ما لا يدركونه بشكل واضح هو وجود طرق متعددة وبسيطة لدعم هذه الاستقلالية. لقد أظهرت الأبحاث أن المكافآت والعقوبات والضغوط كلها عوامل قد تهدد الشعور بالاستقلالية، وتحد من الدوافع الذاتية للمتعلمين. وعلى العكس من ذلك، فإن السماح للمتعلمين بالاختيار،ومنحهم فرص التعبير عن وجهات نظرهم يمكن أن تساعد على تعزيز استقلالية المتعلمين، بما يرفع من درجة اهتمامهم بالأنشطة المدرسية (ديسي وريان، 2002).

ومع ذلك، فالتركيز على هذه الاستقلالية والفوائد التي قد تنتج عنها لا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن المدرسة في المقام الأول مجال اجتماعي. لذلك فتعزيز الاستقلالية باعتبارها قيمة مرغوب فيها في المجتمع بدليل درجة الاهتمام بها من طرف المدرسين، لا يمكننا من الأخذ في الحسبان بدور المدرسة كمجال لتفاعل المتعلمين مع المدرسين والأقران. إن هذا الأمر بالغ الأهمية بالنظر لكون هذا البعد الاجتماعي يمكن أن يساهم في تنمية معارف المتعلمين وفي جودة تجاربهم التربوية. وفي هذا الصدد، يمكن للنزعة الجماعية في شكلها الأفقي، وبالرغم من كونها غير مستغلة في المؤسسات التعليمية، أن تساهم في تأطير بعض الممارسات التي قد تكون مفيدة لصالح المتعلمين.

تجدر الإشارة إلى أن التعاون في الفصل الدراسي يمكن أن يقدم مختلف الفاعلين فيه كأشخاص موارد، بإمكانهم تقديم المعلومة، والمساهمة في بناء المعرفة. وهذا ما قد يساعد أيضا على تحسين العلاقات الشخصية والمناخ العام في الفصول الدراسية، لذلك ينبغي تعزيز قيم النزعة الجماعية الأفقية داخلها.

## 5 - خاتمة

لقد ذكر آنفا أنه لا ينبغي التعامل بمنطق مثالي ولا أيضا بدونية مع تأثير كلا النزعتين الفردانية أو الجماعية على الممارسات التربوية. فالتحليل المقدم للنظام التربوي يبين أنه يمكن للفعل التربوي الاستفادة من كلا الخلفيتين

الثقافيتين الفردية (احترام استقلالية المتعلمين، تشجيعهم على الانخراط في إنجاز المهام...) أو الجماعية (تسهيل التعاون...)، إذ العلاقة بينهما قائمة على التكامل وليس على الصراع.

ففي الواقع، بفضل التعاون يمكن التأثير على الدوافع الذاتية للفرد (ارونسون، باتنو، 1997)، حيث ترى نظرية الإرادة الذاتية (autodetermination) أن العلاقة مع الآخرين يمكن أن تكون عاملا مساعدا على تعزيز المشاركة الفعالة في إنجاز المهام. إن الحاجة إلى الانتماء هي أيضا، حسب ذات النظرية، حاجة أساسية لتحقيق سعادة الأفراد (ديسي وريان، 2000).

أخيرا، يمكن القول أن أساليب التعلم التعاوني التي سبق التعريف بها تركز بالتأكيد ليس فقط على الترابط والتفاعل الإيجابي بين المتعلمين باعتباره مستوحى من القيم الجماعية، ولكن أيضا على المسؤولية الفردية، وهي من صميم قيم النزعة الفردية. لذلك، فالجمع بين الممارسات المبنية على النزعتين الفردانية والجماعية هو الكفيل ببناء أنظمة تربوية يتمكن خلالها المتعلم من التعلم، والتعاون مع الآخرين مع الاستفادة من ذلك.

## مراجع النص الأصلي


- Ames C. (1992) «Classrooms : Goals, Structures, and students motivation», in *journal of educational psychology*, 84, 261-271.
- Anderman E., danner f. (2008) «Achievement goals and academic cheating», in *international review of social psycholog*y, 21, 155-180.
- Anderman E. M., Midgley c. (1997) «Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools», in *contemporary educational psychology*, 22, 269-298.
- Aronson E., Patnoe S. (1997) «Cooperation in the classroom : the jigsaw method, new york, longman.
- Beauvois J.-L. (1995) «La connaissance des utilités sociales», in *psychologie française*, 40, 375-387.
- Bond R., Smith, P. B. (1996). «Culture and conformity : a meta-analysis of studies using asch's (1952b, 1956) line judgment task», in *psychological bulletin*, 119, 111-137.

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970) «La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, éditions de minuit.
- Buchs C., Filisetti L., Butera F., Quiamzade A. (2004) «Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ?», in *e. Gentaz, et p. Dessus* (eds.). Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation Paris, dunod, p.168-183.
- Butera f., Buchs C. (2004) «Autorité et apprentissage?: des objectifs mutuellement exclusifs ?», in *m. C. Toczek-capelle, d. Martinot* (éds.). Le défi éducatif, p.227-244, Paris, armand colin.
- Chen C.C., Meindl J.-R. Hunt R.G. (1997) «Testing the effects of vertical and horizontal collectivism», in *journal of cross-cultural psychology*, 28, 44-70.
- Darnon C., Butera, F., Harackiewicz, J. M. (2007) «Achievement goals in social interactions : learning with mastery vs. Performance goals», in *motivation and emotion*, 31, 61-70.
- Darnon C., Butera F., mugny g. (2008), *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, presses universitaires de grenoble.
- Darnon C., Dompnier B., delmas f., pulfrey c., butera f. (2009) «Achievement goal promotion at university : social desirability and social utility of mastery and performance goals», in *journal of personality and social psychology*, 96, 119 - 134.
- Darnon C., Harackiewicz J. M., Butera F., Mugny g., Quiamzade a. (2007) «Performance-approach and performance-avoidance goals : when uncertainty makes a difference», in *Personality and social psychology bulletin*, 33, 813-827.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000) «The «what» and «why» of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior», in *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2002) «An overview of self-determination theory : an organismic-dialetical perspective», in e. L. Deci, r. M. Ryan (eds.) Handbook of self-determination research, (p. 3-33). Rochester, new york, university of rochester press.
- Dompnier B., Darnon C., Delmas f., Butera F. (2008) «Achievement goals and social judgment : the performance-approach goals paradox», in *international review of social psychology*, 21, 247-271.
- Dubois N., Beauvois J.-l. (2001) «Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale», in *l'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 391-405.
- Duru-bellat M. (2006). «*L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, seuil.
- Dweck, C. S. (1986). «motivational processes affecting learning», in american psychologist, 41, 1040-1048.

- Gelfand M.-J., Triandis h.c., Chan D.K.S. (1996) «Individualism versus collectivism or versus authoritarianism ?», in *European journal of social psychology*, 26, 397-410.
- Hovlan C. I., Weiss W (1951) «The influence of source credibility on communication effectiveness», in *Public opinion quarterly*, 15, 635-650.
- Iyengar s. S., lepper m. R. (1999) «Rethinking the value of choice : a cultural perspective on intrinsic motivation», in *Journal of personality and social psychology*, 76, 349-366.
- Johnson D. W. (1981) «Students-students interaction : The neglected variable in education», in *Educational researcher*, 10, 5-10.
- Kaplan A., Maehr M.l. (1999) «Achievement goals and student well-being», in *Contemporary educational psychology*, 24, 330-358.
- Kelman h. (1961) «Processes of opinion change. Public», in *Opinion quarterly*, 25, 57-78.
- Linnenbrink-Garcia, l., Tyson, D. F., Patall, e. A. (2008) when are achievement goal orientations beneficial for academic achievement ? A closer look at main effects and moderating factors», in *International review of social psychology*, 21, 19-70.
- Moscovici S. (1980) «Toward a theory of conversion behavior», in l. Berkowitz (eds.). Advances in experimental social psychology, vol. 13 (pp.209-239). New york : Academic press.
- Nicholls J. G. (1984) «Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance», in *Psychological review*, 91, 328-346.
- Nolen S. B. (1988) «Reasons for studying : motivational orientations and study strategies», in *Cognition and instruction*, 5, 269-287.
- Petty R. E., Cacioppo J. T., Goldman R. (1981) «Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion», in *Journal of personality and social psychology*, 41, 847-855.
- Quiamzade A., Mugny G., Dragulescu A., Buchs C. (2003) «Interaction styles and expert social influence», in *European journal of psychology of education*, 18, 389-404.
- Strunk D.? R., Chang E.C. (1999) «Distinguishing between fundamental dimensions of individualism-collectivism : relations to socio-political attitudes and beliefs», in *Personality and individual differences*, 27, 665-671.

- Tafarodi R.W., Walters p. (1999) «Individualism-collectivism, life events, and self-esteem : a test of two trade-offs», in *European journal of social psychology*, 29, 797-814.
- Tanaka A., Yamauchi h. (2004), «Cultural self-construal and achievement goal», in *Hellenic journal of psychology*, 1, 221-237.
- Toczek-Capelle c. (2004). «Optimiser le travail de groupe : le groupe classe - le groupe d'apprentissage», in m. C. Toczek-capelle, et D. Martinot (éds.) Le défi éducatif (p.117-138), Paris, Armand colin.
- Triandis H.C. (1995), *Individualism and collectivism*, boulder, co : westview.
- Triandis H.C. gelfand m. (1998) «Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism», in *Journal of personality and social psychology*, 74, 118-128.

# مظاهر السلوكيات المنحرفة
# لدى بعض التلاميذ
# (الشغب الصفي نموذجا)

د. رشيدة الزاوي

## تقديم

إن مزاولة مهنة التدريس في إطار الإصلاح الجديد لمنظومة التعليم الذي أصبح يطلق عليها اسم «المهننة»، ليس بالأمر الهين كما يعتقد البعض، فقد تعترض المدرس صعوبات تحول دون قيامه بمهامه على الوجه التربوي والبيداغوجي والديداكتيكي الأمثل، منها ما يتعلق بكيفية تدبيره للجدول الزمني الخاص بالبرنامج الدراسي، أو بعلاقته التربوية بالتلاميذ: التواصلية أو السلطوية، أو بطريقة تدريسه ومدى أجرأته للبيداغوجيات المنظمة للأنشطة والتعلمات... إلخ. ولعل من أخطر هذه الصعوبات مشكلة الشغب الصفي التي تؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ وعلى مردوديتهم.

### أهمية الموضوع

ساد الحديث مؤخرا، بين أوساط الفاعلين التربويين، من مدرسين وإداريين ومؤطرين، عن ظاهرة الشغب الصفي التي أضحت سلوكا لا تربويا يهدد سيرورة العملية التعليمية والتعلمية ومستوى وأهداف وأدوار المؤسسات التعليمية، ويؤشر على تدني مستوى القيم لدى التلاميذ. وبالرغم من كثرة الشكايات حول الظاهرة، إلا أنها قليلا ما تطرح للدراسة والنقاش الصريح على المستوى المؤسساتي والإعلامي والعلمي للحد منها.

### ما معنى الشغب الصفي؟

بدهي أن كل قسم دراسي يشمل مجموعة من التلاميذ غير المتجانسة من حيث الأعمار والقدرات العقلية والإدراكية، وكذا من حيث الميول والخلفيات

الثقافية والانتماءات الاجتماعية والمستويات الاقتصادية، هذا التفاوت يجعل فئة من مجموعة القسم غير ملتزمة بالانضباط الصفي، الذي قد تتفاوت زمنيته وصوره بين حصة وأخرى، أو مدرس وآخر، أو مادة أو نشاط تعلمي. فالشغب الصفي «حالة نفسية مصحوبة بشحنة انفعالية تنشأ نتيجة الإحباط، أو نتيجة تهديد أمن الفرد، أو نقص في حاجات التلميذ الإنسانية، لأسباب أسرية أو مدرسية أو بيئية أو شخصية»[1]. إنه سلوك مخالف للقانون الداخلي للمؤسسة التعليمية وللقواعد الصفية لسيرورة الدروس والتعلمات، وبالتالي فهو سلوك يتنافى والإطار العام الذي تنبني عليه العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلم وبين هذا الأخير وزملائه ثم بينه وبين الأطر التربوية والإدارية للمؤسسة، مما قد يؤثر سلبا على عملية التفاعل الصفي وأنماط التواصل وأشكال الاستجابة الفردية والجماعية. فمع غياب الانضباط يغيب تنظيم التعلمات وتصبح بيئة التعلم عدائية تتجاذبها علاقات التنافر والكراهية والتحدي والفوضى. والحال أن ظاهرة الشغب الآن لم تعد مشكلة استثنائية أو طارئة، بل أصبحت واقعا مريرا وقدرا لا مفر منه، في حين أضحى الانضباط الصفي في بعض الحالات هو الذي يشكل الاستثناء.

**صور الشغب الصفي بالمؤسسات التعليمية المغربية**

لا شك أن أشكال ومظاهر الشغب الصفي تختلف من منطقة جغرافية إلى أخرى، ومن بيئة اقتصادية ومعيشية إلى أخرى، رغم أن نسبة عالية من المدرسين تتفق على حضور أنواع محددة من الشغب الصفي بأغلب المؤسسات، منها :

1 - **الخربشات** : وهي كتابات ورسوم وأسماء تكون مصحوبة بتعابير وضيعة تهين شخص المدرس أو التلميذ أو مدير المؤسسة، وأحيانا قد تتضمن أجوبة لأسئلة محتملة في الاختبارات، بحيث لم تعد مقتصرة على الجدران، بل اتسعت مساحتها لتشمل الكراسي والطاولات والسبورة ومكتب المدرس.

1 - الهندول (حسن هاشم) : أسباب الشغب الصفي، مجلة القادسية في الآداب والعلوم والتربية، ع 3-4، مج 6، 2007، ص 267.

2 - **إصدار الأصوات** : إما المقلدة لحيوانات أو الصادرة عن الهواتف المحمولة، أو تكون همسات بين التلاميذ قد تتحول إلى ضحك وصياح بصوت عال، وغالبا ما يصدر مثل هذا السلوك أثناء استدارة المدرس للكتابة على السبورة، أو دخول متأخر لأحد التلاميذ أو أثناء عملية الشرح.

3 - **السلوك العدواني تجاه الزملاء** : وقد يتخذ شكل عنف تلفظي وتنابز بالألقاب، أحيانا يكون صادرا عن مواقف مفتعلة وأحيانا انفعالية حقيقية، وذلك على مرأى ومسمع من المدرس.

4 - السلوك التهريجي : إذ يتعمد بعض التلاميذ الإجابة باللهجة العامية أو بلغة أجنبية لاستفزاز المدرس، أو القيام بحركات بهلوانية تثير الضحك والاستهزاء.

5 - **مخالفة القواعد الصفية** : مثل الدخول المتأخر أو الخروج من الفصل، أو الإجابة بدون إذن وأحيانا في مواقف لا تستدعي ذلك، والتجوال بين الصفوف أو تغيير الأمكنة أو سلب الأغراض المدرسية من الزملاء.

6 - **الإعراض عن التعلمات**، إما من خلال عدم إنجاز الأنشطة والواجبات المدرسية أو اللامبالاة بنصائح المدرس ومحاولته إشراكهم في عملية التنشيط الصفي.

7 - **السلوك العدواني تجاه المحيط التربوي** : وهو سلوك تخريبي يلجأ إليه التلميذ في حالة الانفعال أو عمدا لإتلاف وتكسير بعض المنشآت المؤسساتية كالمقاعد والسبورة والنوافذ والأغراس النباتية.

8 - **التواصل التكنولوجي** : ويكون عبر الخدمات التي تقدمها الهواتف المحمولة فيبعث التلاميذ بينهم رسائل قصيرة عبارة عن تعليقات أو أجوبة عن أسئلة لاختبار أو صور ساخرة سواء أثناء شرح المدرس للدرس أو إنجاز أنشطة تطبيقية، وهذا يعني أن التقنيات التي صنعت لأجل الفائدة أصبح يوظفها التلاميذ لأهداف لا أخلاقية ولا تربوية، بل أصبحت من بين معيقات سيرورة التعلم.

فصور الشغب الصفي التي أشرنا إليها، قد تكون ناتجة عن الإحباط و«الخوف أو التقدير الذاتي الضعيف للتلميذ، أو عدم قدرته على التحكم في

بعض المواقف بأسلوب آخر، فيضطر إلى استخدام كلام حاد وبصوت مرتفع وغاضب وبحركات جسمية هجومية أو بتعبيرات على الوجه لكي يتفادى تحمل المسؤولية أو يفرض رأيه على الآخرين»[2]، وعلى العموم يمكن إرجاع تلك الأسباب إما إلى عوامل خارجية أو داخلية يتفاعل معها التلميذ.

* **فالعوامل الخارجية** قد ترتبط بنوع العلاقة الأسرية السائدة والعواطف والانطباعات والقيم والتصورات المكونة لديهم عن المجتمع والمؤسسة التعليمية والأقران، كما قد ترتبط بضعف المستوى الاقتصادي أو علوه، فيقف إما حاجزا أمام تلبية الحاجات ولا يولد سوى الإحساس بالحرمان والتوتر، أو قد يصيبهم بالتعالي والتفوق على سواهم. وقد تكون ناتجة عن اضطرابات نفسية بسبب التفكك الأسري أو نوع العلاقات المنحلة التي تسود حي السكن، كما أن المراهقة العدوانية تعتبر سلوكا انفعاليا تدميريا تجعل صاحبها ينفس عن مشاعره ودوافعه، وتعتبر «دليلا على عدم قدرته على تقييم الموقف المعقد الذي يواجهه، أو على نقص ما لديه من أساليب ناجعة لمواجهة المواقف»[3].

* **أما العوامل الداخلية**، فترتبط بما يحدث داخل الفصل وبقابلية المدرس لسلوك معين ورفضه لآخر باعتباره وجها من أوجه الشغب الصفي، وأحيانا قد تكون لها علاقة بشخصية هذا الأخير وبضبطه لمادة تخصصه. «فهناك من التلاميذ من تكون لديهم رغبة في أن يتقبلهم الآخرون فيقصدون إلى جذب انتباه زملائهم ومدرسيهم بالطرق السلمية، وإن فشلوا، فإنهم يلجأون إلى السلوك التشويشي والإزعاجي. وأحيانا تكون نمطية الدروس وطريقة التدريس ونوع الأنشطة التعلمية سببا في الإحساس بالملل والضجر»[4]، حيث يغيب الاهتمام والتشويق فتغيب

2 - الفقي (إبراهيم) : قوة التفكير، شركات الدكتور إبراهيم الفقي العالمية للتنمية البشرية، ص49.
3 - الشهب (محمد) : المدرسة والسلوك الانحرافي، دراسة اجتماعية تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط2000، ص106.
4 - الحلو (غسان حسين) : تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية لأنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج15، ط2001، ص41.

معه الاستجابة، ويصبح هم التلميذ هو التفكير والبحث عن سبل لإثارة الاهتمام وإن كانت شغبا.

كما أن للمدرس دورا في حدوث الشغب الصفي، فقد يكون من النوع الذي يسرع أثناء الشرح أو أثناء الانتقال من كفاية إلى أخرى، مما يجعل التلاميذ يحسون باختناق وتوتر وعدم قدرة على المسايرة، وقد ينشغل بشروح جانبية تخرج عن الإطار العام للدرس أو بأحاديث جانبية مع أحد زملائه، أو يخطئ في مادة تخصصه وأحيانا يعجز عن الإجابة عن استفسارات بعض تلاميذه، فيبدأ الهمز واللمز والتعليقات الساخرة.

أضف إلى ذلك شخصية المدرس التي قد تتسم بالضعف وانعدام الحزم والجدية في تدبير مثل هذه الوضعيات، أو قد تتسم بالسلطوية والتعنيف اللفظي والمعنوي وأحيانا الجسدي لأقل الأسباب، وايضا انعدام التوازن في علاقته بتلاميذه : اهتمام بالبعض وتهميش للبعض الآخر، مما يولد الشعور بالكراهية والعداء والرغبة في الانتقام بواسطة الشغب.

ولا يجب أن ننسى أن الوتيرة الصوتية التي يطرح بها المدرس مادته تكون لها علاقة بالظاهرة، فانخفاض صوت المدرس أو ارتفاعه كثيرا يصبحان مظهرا إزعاجيا، أضف إلى ذلك سوء تخطيطه وتدبيره للدروس والخط غير المقروء والمظهر غير اللائق، ثم ما يتعلق بحجرات الدرس كالاكتظاظ وانعدام التهوية والمقاعد غير المريحة و»النور الضئيل أو الشديد الذي قد يؤدي إلى ملل التلاميذ وركودهم، ومن تم إلى الفوضى وخرق النظام، وقد يكون النور كافيا ولكن الستائر الموضوعة على النوافذ تمنع أشعة الشمس عن التلاميذ، وقد تؤدي الإضاءة في الصف أحيانا إلى لمعان السبورة مما يضايق التلاميذ ويمنعهم من القراءة»[5].

5 - زريق (معروف): كيف تلقي درسا، دار النشر للتربية الحديثة، مطبعة المفيد الجديدة، ط2، 1990.

## هل يحتاج المدرس إلى الوقاية أم العلاج؟

### 1 - النمط الوقائي

حاجة المدرس إلى الوقاية لا تتحقق إلا مع بداية السنة الدراسية ومع بداية كل حصة، أي قبل أن تصبح الظاهرة مشكلا جادا، فيكون لديه تبصر قبل وقوعها» وعند بدايتها، ويمكنه في هذه الحالة الاستعانة بالأساليب الوقائية التالية :

* اقتراح ميثاق عمل داخل الفصل يتضمن قواعد وأحكاما لتيسير النظام الصفي، شرط أن يشترك كلا الطرفين في وضعه أي المدرس والتلاميذ وألا يخالفاه سلوكا ولفظا، مع ترك المجال مفتوحا لإمكانية تعديل أو تغيير بعض بنوده إذا دعت الحاجة إلى ذلك.
* خلق الدافعية لدى التلاميذ لضمان مشاركتهم التفاعلية مع أنشطة التعلمات، من خلال توفير مناخ عاطفي يسوده التواصل الإيجابي وتكافؤ الفرص وعدم التحيز.
* مهارة التعامل مع الوضعيات الطارئة وتوقع حدوثها وإعداد خطط بديلة مسبقا أو سرعة البديهة في معالجتها آنيا.
* اليقظة المستمرة والمراقبة عن قرب لما يجري في الفصل لتدارك بعض المشكلات الآنية كالتقاعس عن أداء الواجبات الصفية والتهامس والسهو.
* التخطيط السنوي المسبق للمقرر الدراسي وإعداد الأنشطة الصفية التي ستحقق الكفايات المنشودة، مع إغناء طريقته التدريسية ووسائله التوضيحية بالمستجدات المعرفية والمعلوماتية، وتحيينها حتى تساير المستوى الفكري لتلاميذ اليوم.

### 2 - النمط العلاجي

أما حاجته إلى العلاج، فهذا يعني أن السلوك الفوضوي قد تحقق وبصور متعددة، فيلجأ إلى وسيلة علاجية لإضعافه واحتوائه، وهذا رهين بكيفية تدبير المدرس لقسمه، ومن ثمة لهذه المواقف والوضعيات، «على نحو يحقق النجاعة والجودة مجنبة إياه معظم المثبطات والإحباطات والصعوبات التي يتخبطون

فيها، سواء على مستوى إعداد الدروس أو على مستوى التفاهم والتواصل، والانضباط والمشاركة ولفت الانتباه وحسن التواجد»[6]، كأن :

* يعتبر تدبير الشغب الصفي مهمة تربوية لا تخرج عن الإطار العام لمهنة التدريس وكفاياته، فيكون لديه الحافز على معالجته بهدوء ورصانة كما يفعل أثناء إنجاز مهامه التعليمية.
* التعلم الذاتي من الأخطاء والنقد الذاتي للعلاقات والطرائق البيداغوجية والتربوية السائدة في القسم.
* عقد جلسة للإنصات والإرشاد، فلا يُحْرج التلميذ المشاغب أمام زملائه، وعلى عكس ذلك قد يرتاح للجو الودي الذي يخلقه المدرس أثناء الجلسة، فيسود التفاهم والتواصل الصريح بدون حواجز.
* تجنب السخرية والتنقيص أمام الزملاء، وفي المقابل قد يلجأ المدرس إلى أساليب توبيخية كالنقر على المكتب أو الطاولة، أو خصم النقط، أو دمج المشاغب في نشاط صفي ضمن مجموعة، أو مطالبته بتغيير مكانه أو الوقوف بجانبه، وإذا تمادى في سلوكه، فهو يستدعي ولي أمره وقد يحيله على الإدارة التربوية لمعاقبته، أما إذا لاحظ المدرس أن الشغب لا ينحصر في فرد واحد بل تعداه إلى شغب ثنائي أو جماعي، فقد يحول الدرس إلى تقويم مفاجئ شرط ألا يُعْتَدَّ بنقطته نظرا لعدم ملاءمته لمعايير وضوابط التقويمات الصفية.

وختاما، فإن ظاهرة الشغب الصفي تتفاوت حدتها وعواملها وطرق تدبيرها، وهي في كل الحالات تجعل المدرسين يشعرون بنوع من الإحباط وبالحاجة الدائمة إلى تطوير وتحسين مهاراتهم وخبراتهم التدريسية والعلاجية تماشيا مع الظروف المساعدة على تفاقم الظاهرة، إذ لم تعد الكفاءة المعرفية والأكاديمية كافية لوحدها، بل لابد من تحسين مستويات التواصل والضبط والتخطيط قبل مزاولة المهنة واثناءها.

---

6 - جاك فيكالوف، تيريزنوت : تدبير الفصل الدراسي، مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، منشورات عالم التربية، ع2، ط1، 2002، ص3.

# وسائل التدريس وأسس اختيارها
## - مادة التربية الإسلامية نموذجا -

د. لخلافة متوكل

يعتبر اللسان أهم وسيلة تعتمدها العملية التربوية التعليمية، بل وكل أشكال التواصل في الحياة، فالمصطلحات والمفاهيم هي سلاح الأستاذ والمتعلم الأول والأخير، لكنها غير كافية - في عصر المعلوميات والاتصال- في إيصال العلم والمعرفة بشكل مشوق يشد أنظار المستمعين؛ ومن هنا اهتم الإنسان عبر التاريخ بالوسائل المتاحة له في تواصله وإقناع المخاطَبين برسائله، فما هي أهم وسائل التدريس؟ وما أسس اختيارها؟

يمكن تصنيف وسائل التدريس إلى ما يلي :

**أولا : الحواس**

تعتبر حواس الإنسان وجوارحه وسائل تعليمية تواصلية في غاية الأهمية، وهي الوسائل الوحيدة التي لا تحتاج إلى جهد كبير لتوظيفها أو إعدادها، يقول الله تعالى : ﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾[1].

فإذا كان الإنسان يولد بدون علم، فإن الله تعالى وهبه هذه الحواس والنعم ( السمع – البصر- القلب والعقل) وهي وسائل تساعده في اكتساب العلم والمعرفة إن هو أحسن إعمالها، وقد ذكر الله تعالى أن الإنسان مسئول على هذه النعم إيجابا وسلبا، قال تعالى :﴿ إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك

1 - سورة النحل الآية : 78.

كان عنه مسئولا﴾[2]، من هنا إذن تعتبر هذه الحواس إلى جانب حركات اليد والوجه والمشي، كلها وسائل مساعدة على فهم الخطاب وتلقيه، فالإنسان بوعي منه وبدون وعي يوظف هذه الوسائل في تواصله مع الناس.

إن الحركة تنوب عن اللسان وتكمل ما عجز عنه، وأحيانا يعجز اللسان وتعجز معه اللغة في إبلاغ رسالة المخاطِب بالحجم الذي يريد، وبالمعنى الذي يريد، ومن هنا أهمية الحركة، بل أقولَ إن الإنسان قد يفهم أشياء كثيرة من حركات الآخر قبل كلماته، واليوم نلاحظ فئة من الناس يعتمدون على الحركات في التعبير عن مرادهم وفي فهم الخطاب الموجه إليهم...

وهكذا فإن حقل التربية والتعليم أكثر من غيره من مجالات الحياة يحتاج إلى هذه الوسائل التعليمية التي من الله تعالى بها علينا؛ غير أن الحركات في التربية ينبغي أن تكون مدروسة ومقصودة، يقول الخبير التربوي الدكتور خالد الصمدي : (ومعلوم أن أقصى درجات التفاعل العقلي والعاطفي، وأقصر الطرق لتطوير المهارات يمر عبر مخاطبة الإنسان من مختلف وسائط التواصل لديه من الذاكرة إلى السمع إلى البصر إلى الفؤاد، وهناك مواقف تعليمية فائقة الدقة لا ينفع فيها الكلام)[3].

وقد كان صلى الله عليه وسلم يوظف هذه الوسائل في تواصله وتعليمه للصحابة الكرام، ونمثل لذلك بما يلي :

1 - روى الشيخان البخاري ومسلم، واللفظ للأول، عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا، ثم شبك رسول الله بين أصابعه»[4].

---

2 - سورة الإسراء الآية : 36.

3 - أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي : تأليف الدكتور خالد الصمدي والدكتور عبد الرحمن حللي. دار الفكر بدمشق. الطبعة الأولى : 1428هـ / 2007م: 111.

4 - صحيح الإمام البخاري كتاب المظالم : باب نصر المظلوم، رقم (2314): 763/2. وفي كتاب الأدب (باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضا)، رقم (5680)، وانظر صحيح الإمام مسلم كتاب البر والصلة والأدب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم. رقم (6750).

2 – وعن سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين : وأشار بإصبعيه : يعني السبابة والوسطى»[5]

وكان صلى الله عليه وسلم أحيانا يضع يده على من يخاطبه، وأحيانا كان يقوم من جلوسه، تهويلا للأمر كما هو في حديث شهادة الزور.

وألفت النظر هنا إلى أهمية هذه الوسائل في إيجاد تواصل فعال بين الأستاذ وجماعة القسم، وأنه من الموت البطيء للتواصل داخل الفصل أن يخلو من الحركات المساعدة على الإفهام والبيان، فيكون الدرس ثقيلا على النفس قليل الفائدة؛ فالتدريس الفعال هو الذي يعتمد كل أشكال ووسائل التواصل التي تمكن من النفاذ إلى قلوب وعقول الطلبة والمتعلمين.

**ثانيا : الوسائل البصرية**

التواصل بين المدرس وطلابه يعتمد بشكل كبير على حاستي البصر والسمع، فمن المفيد جدا توظيف الوسائل البصرية كالكتابة على السبورة، والشفافات، والصور، والرسومات، والكتاب المدرسي، والملصقات، والمجلة الحائطية...

والوسائل التي تعتمد على حاسة البصر استعملها الإنسان منذ القديم فكان يخط على الرمال والتراب، وفي صدر الإسلام استعملها المربي الأول صلوات الله وسلامه عليه، واستعملها الصحابة أيضا، فكان صلى الله عليه وسلم يوضح بعض الأمور بالرسم والخط على التراب، وفي الحديث عن جابر رضي الله عنه قال : «كنا جلوسا عند النبي صلى الله عليه وسلم فخط خطا هكذا أمامه، فقال: هذا سبيل الله، وخطين عن يمينه، وخطين عن شماله، قال : هذه سبيل الشيطان، ثم وضع يده في الخط الأسود ثم تلا هذه الآية :

5 - الجامع الصحيح سنن الترمذي : باب رحمة اليتيم وكفالته، رقم : 1918.

﴿وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون﴾[6])[7].

وروى الإمام البخاري عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال : (خط النبي صلى الله عليه وسلم خطا مربعا، وخط خطا في الوسط خارجا منه، وخط خططا صغارا إلى هذا الذي في الوسط، من جانبه الذي في الوسط فقال : «هذا الإنسان وهذا أجله محيط به- أو قد أحاط به- وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا.»[8].

وغيرها من الأحاديث الدالة بشكل صريح على إعماله صلى الله عليه وسلم للتعليم بالإشارة والوسائل البصرية المتاحة، هذا دون أن ننسى اعتماده صلى الله عليه وسلم على الكتابة، فقد اتخذ كتابا للوحي، وكان من الصحابة من يكتب لنفسه (فاستعملوا إيهاب الحيوان، والخشب والحجر وسعف النخيل كأدوات للكتابة).

وقد بعث صلى الله عليه وسلم برسائل مكتوبة إلى ملوك عصره، ثم تتابع توظيف الوسائل التعليمية مع تطور الوقت إلى اليوم (فاعتمد التعليم لفترة طويلة على المعلم والكتاب، وكانت وسيلة المعلم هي الكلام واستخدام السبورة والطباشير وتفاوت المعلمون في قدراتهم على التعبير واستخدام نبرات الصوت والإشارات لتوضيح ما يقولون. وكان ذلك في مجموعه وسائل الإيضاح في التربية التقليدية، إلا أن التربية الحديثة تعتمد على خبرة التلميذ المباشر قدر ما تستطيع، فهي أفضل وسيلة ليس لضمان الجانب المعرفي وحده، ولكن لضمان الجوانب العاطفية والعملية في الخبرة... وتعمل وسائل الإيضاح المختلفة على تقريب مستويات الخبرة للدارس، فالرسم والصورة توضح ما لا توضحه الكتابة وحدها أحيانا، وتوفر الوسائل التعليمية الأساس المادي المحسوس للتفكير، وتقلل

6 - سورة الأنعام الآية : 154.

7 - مسند الإمام أحمد : 417/23.

8 - صحيح البخاري : كتاب الرقاق باب في الأمل وطوله. رقم (6054).

من أخطار التعليم اللفظي كما أنها تثير اهتمام التلاميذ، وتجعل الخبرات باقية الأثر، وتوفر خبرات متنوعة يصعب جدا توفيرها أحيانا.. بأن شعار الوسائل التعليمية «رب صورة خير من ألف كلمة »)[9].

وأقول إن درس التربية الإسلامية أجدر بأن توظف فيه مختلف الوسائل، فيمكن للأستاذ أن يوظف عدة وسائل مثلا في تقديم النص الأساسي ( قرآنيا كان أم حديثيا) كأن يقدمه مكتوبا على شفافات، أو مكتوبا بالرسم العثماني على أوراق مقوى من الحجم الكبير، حيث تظهر قواعد التجويد جلية للمتعلمين، ولعل إعداد النصوص الشرعية على هذه الشاكلة أفضل من تدوينها على السبورة لعدة اعتبارات، منها أن إعدادها قبل المجيء إلى الفصل فيه استثمار للوقت، بخلاف كتابتها على السبورة فإنه يأخذ من الحصة وقتا، أضف إلى ذلك أن الخط على الشفافات، أو الوسائل المعدة من قبل، يكون أكثر وضوحا وأقدر على شد أنظار المتعلمين، وكذلك بالنسبة للخطاطات والخرائط والجداول وغيرها من الأنشطة التي تساعد الوسائل التعليمية على تقديمها وعرضها في صورة جيدة، خاصة وأن درس التربية الإسلامية يكون في أقل من ساعة من الزمن، ومن هنا فإن إعمال الوسائل المعاصرة أمر ضروري.

**ثالثا : الوسائل السمعية**

يمكن كذلك استثمار الوسائل السمعية في درس التربية الإسلامية، كمكبر الصوت، والراديو، والتسجيلات الصوتية كالشرائط والأقراص المدمجة...

فهذه الوسائل مفيدة في تقديم درس التربية الإسلامية، فيمكن للمدرس مثلا أن يعتمد على شريط مسجل لأحد المقرئين في تقديم النص القرآني، ويحل محله في القراءة النموذجية التي يقدمها للمتعلمين، وهذا يدل على الاهتمام الكبير بالنصوص الشرعية وبطريقة عرضها وتقديمها...

كما يمكن أن يستثمر في الأنشطة مثلا الاستماع إلى شريط مسجل من طرف أحد الأساتذة أو الشيوخ في نفس الموضوع المقرر، والاستعانة بأصحاب

9 - التربية العملية : للدكتور إبراهيم والدكتور واصف : 43.

الخبرة في موضوع معين؛ فلا شك أن مدرس التربية الإسلامية يحتاج إلى خبرة الآخرين في إقناع طلابه ببعض الأحكام الشرعية، فهو مثلا قبل إعطاء الحكم الشرعي للتدخين مثلا، يكون من المفيد أن يحضر شريطا مسجلا لأحد الأطباء يتحدث فيه عن مخاطر هذه الآفة القاتلة والأمراض المترتبة عنها ويبني على ذلك استنتاج العلماء للحكم الشرعي... إلى آخره.

**رابعا : الوسائل السمعية البصرية**

وهي أهم الوسائل لكونها تجمع بين الصوت والصورة، خاصة في زمن التكنولوجيا المعاصرة، التي تتيح الابداع والابتكار في إعداد الدروس وتقديمها في حلة مشوقة للمتعلمين، وقد أصبح إدماج هذه الوسائل في المدرسة المغربية أمرا ضروريا وحضاريا، يقول الدكتور خالد الصمدي (لم تتح فيما سبق فرص لتطوير وتنويع وسائل التعليم كما هو الحال في عصرنا، وينتظر أن تعرف السنون القادمة طفرة ثانية في تكنولوجيا الإعلام والتواصل، ومجال البحث والتدريس يجد نفسه طوعا أو كرها في حمأة هذه التطورات يفيد منها تطوير طرق نقل وبناء المعرفة)[10].

ولعل مادة التربية الإسلامية معنية أكثر من غيرها من المواد بهذا الأمر، وإن كان يظهر للبعض أن هذه المادة لا صلة لها بوسائل التكنولوجيا المعاصرة، كما يتضح ذلك في المؤسسات التعليمية، حيث يلاحظ استحواذ أساتذة العلوم الطبيعية والفيزيائية على هذه الوسائل؛ والحق أن مادة التربية الإسلامية وهي في عمقها مادة المواد- أعني أن جميع المواد تجتمع فيها بصورة أو بأخرى-أحوج لهذه الوسائل أكثر من غيرها، فمدرس التربية الإسلامية (يملك سلعة غالية ينبغي أن يحسن عرضها باستعمال كل الوسائل المتاحة في التدريس والبحث)[11].

إن الوسائل السمعية البصرية من انترنيت ودروس مصوره ومحاضرات، واستجوابات وأفلام قصيرة... تسهل عملية تقديم مادة التربية الإسلامية بصورة

10 - أزمة التعليم الديني : 111.
11 - نفسه 111.

مشرقة ومؤثرة، فيمكن للمدرس أن يقدم تمهيدا مناسبا لدرسه، بقصة سمعية بصرية، كما يمكن تقديم النصوص الشرعية بواسطتها، بأن يقرأها بالصوت والصورة متخصص في القراءة والتجويد، أيضا في مرحلة التحليل يمكن الاستعانة بها، وذلك مثلا في التواصل المباشر مع المتخصصين في قضية معينة (فتوى، أو تفسير...).

فأين تتجلى إذن فوائد وآثار الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية؟

من الآثار التربوية العظيمة والفوائد الجليلة لتوظيف الوسائل التعليمية المعاصرة في درس التربية الإسلامية والعلوم الإسلامية أذكر ما يلي :

* **التقليل من التعليم اللفظي** : إن إدخال الوسائل التعليمية إلى قاعة الدرس معناه التقليل من سلطة المدرس المعرفية، وبهذا نحارب الإلقاء الممل أو نقلل منه...

* **شد أنظار المتعلم وزيادة اهتمامه بالدرس** : لا شك أن المتعلم قد يعتريه بعض الفتور في متابعة الدرس– خاصة إذا اعتمد الأستاذ الطريقة الإلقائية وهي الأكثر انتشارا بالمؤسسات التعليمية المغربية من الابتدائي إلى الجامعي– ومن هنا فإن هذه الوسائل تحفز المتعلم على مواصلة ومتابعة الدرس باهتمام كبير، لأن التنويع يؤدي إلى التشويق، وتجديد طريقة التدريس ووسائله هو بمثابة راحة للعقل وتجديد لنشاطه وفعاليته، كما أنه محفز على المشاركة في بناء الدرس... يقول الدكتور مصطفى عبد السميع محمد مرسي: (تتيح الوسائل التعليمية فرص التجديد والتنويع في الأنشطة مما يدفع الملل والسأم في نفوس التلاميذ)[12]

* **اختصار الوقت** : توظيف الوسائل التعليمية يؤدي بشكل مباشر إلى استثمار الحصة والوقت المخصص لها بشكل جيد، فمثلا بدل أن يضيع الأستاذ عدة دقائق في تدوين نص الانطلاق على السبورة، أو رسم

12 - دليل إنتاج الوسائل التعليمية في مادة التربية الإسلامية : منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة–إيسيسكو– 1434هـ / 2013م : 13.

جدول معين أو خرائط، يعدها قبل الحصة ويقدمها جاهزة للمتعلمين في زمن قياسي، مما يؤدي إلى ربح بعض الوقت، وبالتالي الرفع من مردودية المتعلمين ومستوى فهمهم للدرس؛ خاصة أن مادة التربية الإسلامية تعاني من ضحالة الحصص الأسبوعية، ولعل حسن توظيف هذه الوسائل أن يبارك في وقتها القصير وحيزها الزمني القليل.

* **تيسير الفهم وتقريب المعاني** : إن الوسائل التعليمية المعاصرة تقرب البعيد، وتكبر الصغير، مما يؤدي إلى زيادة الفهم والإفهام، وفرق كبير بين مدرس اعتمد على الإلقاء والسبورة السوداء في بيان هجرة الرسول عليه السلام مثلا من مكة إلى المدينة، وبين آخر اعتمد في إنجاز نفس الدرس على الوسائل المعاصرة، وجاء بها مبينة في خريطة، ترسم الأماكن والمسالك التي مر منها عليه السلام في هجرته، فلا شك أن الدرس بالطريقة الثانية، يحقق منه التلاميذ بالإضافة إلى الجانب المعرفي، ارتباطا عاطفيا ووجدانيا بالأماكن المقدسة، كمكة والمدينة وجبل ثور، وغيرها من الأماكن والمعالم التي لم تتح لهم فرصة التعرف عليها بشكل واضح لولا هذه الوسائل.

وفرق أيضا بين مدرس اعتمد في بيان مناسك الحج على الوصف واللفظ، وبين آخر اعتمد على أحدث الوسائل، فجاء بها مصورة ومشخصة، كل منسك على حدة، وربما وزعها على المتعلمين في أقراص مدمجة ومفصلة ليتابعوها في بيوتهم ويسجلوا أهم الملاحظات ويجيبوا على بعض التساؤلات التي تدل على مشاهدتهم للدرس، ثم بعد ذلك يقدمها في صورة مختصرة بنفس الوسيلة داخل قاعة الدرس للمناقشة وزيادة الفهم.

إن التعليم بواسطة هذه الوسائل هو تعليم مطبق، أي هو تعليم عملي ييسر تطبيق الشريعة على الوجه الصحيح، وهو الفائدة الموالية.

* **التطبيق الصحيح للشريعة واكتساب القيم** : من شأن هذه الوسائل أيضا، أن تعدل القيم والسلوكات وتصححها، وتتيح كذلك إمكانية معرفة تنزيل التكاليف الشرعية وتحقيقها على الوجه المطلوب شرعا

( أفعال الصلاة، مناسك الحج، ذبح الأضحية، الوضوء والطهارة، التيمم...).

* **ربط المتعلم بالواقع** : توظيف هذه الوسائل في درس التربية الإسلامية والعلوم الإسلامية يربط المتعلم بواقعه وبعصره، فقد ألف في بيته هذه الوسائل، فكيف لا يجدها في المدرسة، وهو ينتظر من المدرسة أن تعطيه مالا يعطيه بيته، إن الاعتماد على الطباشير الأبيض والسبورة السوداء أصبح متجاوزا في عصر المعلوميات، وهذا شيء لا يرفضه الإسلام، بل الإسلام يدعوا إلى استثمار كل الوسائل المتغيرة المساعدة على حمل لوائه وإعلاء كلمته والرقي بأتباعه، وهذه من الوسائل المساعدة على تبليغ الخطاب الديني في حلة جديدة ومشوقة لا تختصر فقط على رجال التعليم، بل ينبغي أن تتجاوز إلى الوعاظ والمرشدين والمحاضرين.

وطبيعي جدا أن توظيف هذه الوسائل في مؤسساتنا التعليمية يطرح سؤالا عريضا حول مدى توفرها بهذه المؤسسات؟ فمن المؤسف أن أغلب – حتى لا أقول جل- المؤسسات لا تتوفر على هذه الوسائل، وبعضها مما أتيحت لها فرصة إيجاد هذه الوسائل، اعتمد عليها فقط في تدريس مادة الإعلاميات، دون غيرها من المواد، لقلة تلك الوسائل؛ أضف إلى ذلك أن الكثير من الحجرات الدراسية تفتقد للكهرباء ولوازمه مما يتطلب مجهودات من طرف الدولة أولا في العمل على تعميم توفير هذه الوسائل بالعدد الكافي في كل المؤسسات، ويتطلب كذلك مجهودات شخصية من طرف المدرسين، في إيجاد بعض الحلول التي تمكنهم من إدخال هذه الوسائل- ولو كانت شخصية- لقاعة الدرس.

ومع الأهمية الكبيرة لهذه الوسائل لابد من الإشارة إلى أن سوء استعمالها قد يفوت تحقيق المقصود والمراد، وأشير فيما يلي إلى بعض الأمور التي قد تجعل هذه الوسائل سلبية ومنها:

* التعامل مع الوسيلة باعتبارها غاية في ذاتها : يخطئ بعض الأساتذة عندما يتعاملون مع هذه الوسائل باعتبارها غاية، والواقع أنها وسيلة لتحقيق مقاصد الدرس، وهذا المنهج الخاطئ يدفع البعض إلى الاهتمام بالوسيلة

والتفنن في التعامل معها، مما يخرجها عن الغرض المنشود، والمتمثل في تقريب الدرس للمتعلمين وتمكينهم من كفاياته...

* **عدم الاقتصار على المطلوب** : أحيانا هذه الوسائل تجر مستخدميها، بوعي أو بدون وعي، فيقدمون ما هو مطلوب وما هو غير مطلوب، مما يسيء للدرس ويخرجه عن صلبه وجوهره.

* **عدم اختيار الوسيلة المناسبة** : أيضا من الأمور السيئة عدم استعمال الوسيلة المناسبة للدرس، أو لمرحلة من مراحله، فلا شك أن لكل درس خصوصياته وطبيعته التي تملي نوع الوسيلة الملائمة لإنجازه، ورب درس لا يحتاج إليها، فيكون عدم اختيار الوسيلة المناسبة أو استعمالها في وقت ومرحلة غير مناسبين أمرا سلبيا.

فكيف ينبغي أن يختار المدرس الوسيلة التعليمية، وما هي خصائص الوسيلة المناسبة، ثم ما هي الاحتياطات التي ينبغي أن ينتبه إليها في التعامل مع الوسائل التعليمية المعاصرة؟

الوسيلة التعليمية المناسبة هي التي يراعى فيها ما يلي :

1/ تحقيق مقاصد الدرس: لا تكون الوسيلة مناسبة، وذات قيمة إلا إذا أسهمت في تحقيق مقاصد الدرس، وقربت قيمه ومفاهيمه للمتعلمين.

2/ أن تناسب طريقة التدريس المعتمدة: كلما كانت الوسيلة المعتمدة مناسبة لطريقة المدرس في إنجاز الدرس مع جماعة القسم، كلما كانت أكثر فائدة.

3/ أن تكون مناسبة للزمان والمكان الذين تستخدم فيهما.[13]

4/ أن تكون بسيطة وغير معقدة وألا يغلب شكلها على مضمونها.[14]

5/ أن تحفز التلاميذ على البحث والرغبة في التعلم.

---

13 - منهج التربية في التصور الإسلامي : للدكتور علي أحمد مدكور. دار النهضة العربية، بيروت: 1411هـ /1990م : 111 بتصرف.

14 - نفسه : 480 بتصرف.

ومن هنا فإن المدرس يختار الوسيلة التعليمية بناءا على توفرها على المواصفات السالفة الذكر، وبناءا على مناسبتها لقدرات المتعلمين؛ بمعنى إن طبيعة الدرس وطبيعة المتعلم هي التي تملي اختيار هذه الوسيلة أو تلك.

هذا ولابد أن ينتبه المدرس في تعامله مع الوسيلة إلى ما يلي :

* الإعداد الجيد للوسيلة، وإخضاعها للتجربة قبل بداية الحصة الدراسية، وذلك قصد التأكد من فعاليتها وسلامة ما سيقدمه للمتعلمين. وهذا طبعا يتطلب من المدرس التضحية بوقته أولا على مستوى إعداد هذه الوسيلة، وثانيا على مستوى حضوره المبكر لقاعة الدرس قبل الوقت القانوني لبداية الحصة، لأننا نريد من هذه الوسيلة أن تختصر لنا الوقت، لا أن تأخذ منه، أما المدرس الذي يأخذ من الحصة عشر دقائق أو أكثر لإعداد الوسيلة، وقد لا يتمكن من ذلك أحيانا، فهذا منهج لا يتماشى مع ما نطمح إليه، من الاستثمار الجيد للحصة المخصصة لدرس التربية الإسلامية.

* عدم الاعتماد على الوسيلة لوحدها : لابد أن يعد المدرس لدرسه إعدادا يمكنه من إنجازه في ظروف جيدة، إلى جانب إعداد الوسيلة، وذلك أن استثمار الوسيلة ليس أمرا مقطوعا به، فقد تتعطل، أو يتعطل الكهرباء- إذا كانت تعتمد عليه- وحينئذ لابد أن يكون المدرس مجندا لإنجاز درسه بطريقة أخرى، وإلا سيتوقف الدرس بتوقف وتعطيل هذه الوسيلة أو عدم إمكان استعمالها.

هذا ومما يساعد على الاستثمار الجيد لهذه الوسائل، أن يكون للأساتذة تكوينا خاصا في كيفية استعمالها، وتوظيفها في إعداد الدروس، وربما إصلاحها، مما يطرح مرة أخرى السؤال حول التكوين المستمر لرجال التربية والتعليم في الوسائل التعليمية المعاصرة؟؟؟

## المراجع المعتمدة


- القرآن الكريم.
- أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي : تأليف الدكتور خالد الصمدي والدكتور عبد الرحمن حللي. دار الفكر بدمشق. الطبعة الأولى : 1428هـ / 2007م.
- صحيح الإمام البخاري، كتاب المظالم : باب نصر المظلوم، رقم (2314): 763/2. وفي كتاب الأدب، باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضا، رقم (5680)، وانظر صحيح الإمام مسلم كتاب البر والصلة والأدب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم. رقم (6750).
- الجامع الصحيح سنن الترمذي : باب رحمة اليتيم وكفالته، رقم: 1918.
- مسند الإمام أحمد: 417/23.
- صحيح البخاري : كتاب الرقاق باب في الأمل وطوله. رقم (6054).
- التربية العملية : للدكتور إبراهيم والدكتور واصف: 43.
- دليل إنتاج الوسائل التعليمية في مادة التربية الإسلامية : منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو- 1434هـ / 2013م.
- منهج التربية في التصور الإسلامي : للدكتور علي أحمد مدكور. دار النهضة العربية، بيروت: 1411هـ / 1990م.

# تكنولوجيا المعلومات والاتصال

# ودورها في التعليم والتعلم

ط.ب. خالد الأنصاري

## تقديم

فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على كل فئات المجتمع، ودخلت من النوافذ قبل الأبواب، وأصبحت رمز التقدم الحضاري، وأصبح مقياس الأمية يقاس بمدى توفر البيئة الحاضنة لهذه التكنولوجيا، وبمدى استيعابها واستثمارها في مجالات الحياة التربوية واليومية، فكل تطور في المجتمع، لا بد وأن يصاحبه تطور في المجال التربوي، وهذا ما حصل بالفعل، فقد دخلت التكنولوجيا المدرسة والجامعة والمؤسسات العمومية، وأصبح العلم بالتكنولوجيا ومسايرة الركب المعلوماتي ضرورة ملحة في عصر المعرفة والمعلومات.

ومما لا شك فيه أن دخول مجتمع المعرفة مجتمع التكنولوجيا، أصبح ضرورة ملحة تمليها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، فلم يعد السؤال المطروح اليوم هو: هل ندخل عصر المعرفة والتكنولوجيا أم لا؟ بل أصبح السؤال الحاسم الآن هو متى؟ وكيف؟

فلا مفر للدول النامية من خوض غمار التحدي المعرفي والتكنولوجي كشرط لقدرتها على مسايرة قطار تكنولوجيا المعلومات، فإدماج واستثمار التكنولوجيا في التعليم، يعد خطوة كبرى وفرصة ذهبية للتقدم بسرعة وبأقل كلفة، وذلك للتمكن من حجز مكان لنا جنبا إلى جنب مع الدول المتصدرة للركب الحضاري التكنولوجي.

## 1 - تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم: المفهوم والأدوات

العصر الذي نعيش فيه عصر سمته الأساسية التغيير والتحول، فتكنولوجيا المعلومات والاتصال أحدثت ضجة عارمة في العالم وتغييرا جذريا مس كل

الجوانب سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو السياسية، وحتى التربوية منها. فلن يتردد أحد اليوم إذا سئل عن السمة الأساسية لهذا العصر، فالإجابة أصبحت واضحة جداً، لأن هذا العصر الذي تتبلور اليوم ملامحه النهائية، هو دون شك عصر المعلومات، وهو عصر ظهر نتيجة التغيرات السريعة الجوهرية التي جلبتها ثورتا المعلومات والاتصالات[1].

### 1-1- مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

وجب في البداية أن نُعرف التكنولوجيا ومن ثمة تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ فقد اشتقت كلمة تكنولوجيا (Technology)، من الكلمة اليونانية «Techne» التي تعني فناً أو مهارة، والكلمة اللاتينية «Texere» وتعني تركيبا أونسجاً، والكلمة «Togos» وتعني علماً أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تكنولوجيا تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة[2].

ويعرف Galbraith (1976) التكنولوجيا بأنها «التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية»، ولقد أعطى في هذا الإطار (دونالد بيل Donald bell 1973) مفهوما تقريبيا للتكنولوجيا بأنها التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي[3].

أما تكنولوجيا المعلومات فيعرفها «المجلس الاستشاري للبحوث والتطوير التطبيقي» بأنها الجوانب العلمية والفنية والهندسية والأساليب الإدارية المستخدمة في تناول ومعالجة المعلومات، وتطبيقاتها، والحواسيب، وتفاعلها مع الإنسان، والآلات والقضايا الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، المرتبطة بها[4].

---

1 بشار عباس 2001 : ثورة المعرفة والتكنولوجيا : التعليم بوابة مجتمع المعلومات، دار الفكر، دمشق- سورية، دار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان، ص 19.

2 - محمد محمود الحيلة (2014)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الطبعة 9، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ص، 21.

3 - الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 2012، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية، ص، 12.

4 – أنظر، عبد الحميد كمال زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، ص 315.

وبهذا تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصال ذاك العلم الذي يهتم بتخزين واسترجاع ومعالجة وبث المعلومات باستخدام أجهزة الحاسوب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصال هي علم يجمع بين الفن والمهارة، يجمع بين التخزين والمعالجة والاسترجاع، من أجل الوصول بالعمل المرغوب فيه إلى درجة عالية من الإتقان والكفاءة باستخدام وسائل تكنولوجية متطورة كالحواسيب.

ويقصد بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم مجموع التقنيات والأدوات والموارد الرقمية المستعملة في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق قيمة مضافة في جودة التعليم.[5]

### 1-2- أدوات وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

يقصد بأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم مجموع الأجهزة والأدوات المادية المستعملة داخل الفصل الدراسي، التي يتم من خلالها تخزين، أو إعداد أو عرض المادة الدراسية أو الموارد الرقمية التربوية. وهذه الأجهزة والأدوات متعددة ومتنوعة بتنوع وظائفها التكنولوجية[6]، ويمكن تقسيمها بحسب وظيفتها حسب الجدول التالي :

5 - أُنظر، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 2014، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية، ص11.

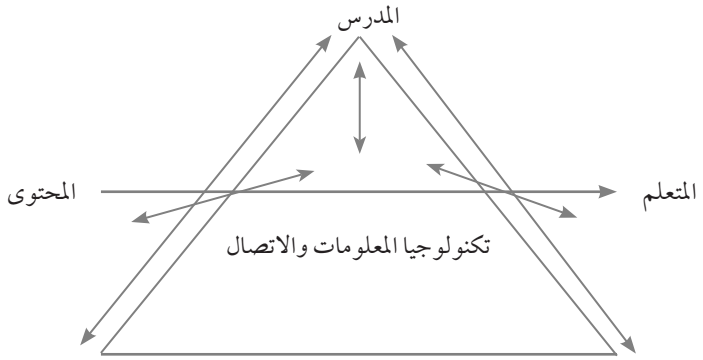
6 - أُنظر، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 2014، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية، ص11.

| الأدوات والأجهزة المادية | مكوناتها |
|---|---|
| أجهزة الحواسيب | الحاسوب |
| | الحاسوب اللوحي |
| أدوات العرض | السبورة الإلكترونية أو السبورة التفاعلية |
| | المسلاط (DATA SHAW) |
| أدوات التخزين | قرص الفيديو الرقمي DVD<br>القرص المدمج CD |
| | مفتاح التخزين UCB |
| أجهزة التصوير الرقمي | الماسحة الضوئية Scanner |
| | آلة التصوير الرقمية |
| الأجهزة التي تستخدم الإنترنيت | أجهزة محاضرات الفيديو القائمة على الإنترنيت. |

يمكن توظيف هذه الأجهزة كلها في العملية التعليمية التعلمية، كوسائل تعليمية مساعدة على إدارة العملية التعلمية وجمع المعلومات وتخزينها بطرق وتصميمات معينة. كما أن هذه الأجهزة تعمل على تنمية الجانب المهاري للمتعلمين، وخلق نوع من الإثارة والتفاعل بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، وتسهل عملية النقل الديداكتيكي وإيصال المعلومات بطرق حديثة وفعالة تستهدف الجودة، كما تُمكن هذه الأدوات من عرض الدروس والمواد الدراسية بطرق تثير انتباه المتعلمين، خاصة أنها تجمع بين المتعة والفائدة، علاوة على ذلك يمكن لهذه الأجهزة تخزين المعلومات واسترجاعها، كما أنها تسهل عملية التواصل. ومن شأن الاستثمار الأمثل لهذه الأجهزة والأدوات التكنولوجية أن يرفع من نوعية التعليم وتوسيع انتشاره وتحقيق تعميم المعرفة، وضبط الفروق الفردية بين المتعلمين.

## 2 - إشكالات إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المنظومة التعليمية يطرح مجموعة من الإشكالات تخص المؤسسة التعليمية بكل أطرها ومؤطريها، وتخص ماهية التعلم في حد ذاته، كما تخص أيضا المهارات التي تعمل التكنولوجيا على تنميتها، فهل يمكن تصور الإدماج الأنجع للتكنولوجيات الحديثة داخل المدرسة، واستعمالها كوسيلة تكميلية للدعم والمرافقة والتفتح، دون إعادة النظر وبشكل عميق ومتكامل في المميزات الرئيسية لتنظيم واستغلال المؤسسة التعليمية؟ هل يمكن تقييم فوائد هذه التكنولوجيات دون تجديد السؤال حول ماهية التعلم وأهدافه، نوعية المهارات المتوخاة والغاية من اكتسابها؟ إن الأمر يستلزم تفكيرا عميقا وشموليا في مسألة العلاقات... العلاقات بين المدرس والمتعلم، وبينهما وبين المعلومة والمعرفة، بصفة عامة العلاقات التي تجمع أطراف المثلث الديداكتيكي، بين المؤسسة التربوية والتكنولوجيا، وبين المنظومة التربوية والمجتمع بصفة عامة[7].




عندما نتحدث عن التكنولوجيا الحديثة فإننا نتحدث عن تغيير جذري من الأسس الأولى للمنظومة التربوية لكي تتلاءم والعصر الذي نعيش فيه، فالتربية سواء بصفتها متغيرا تابعا للتحول المجتمعي أو محركا أوليا لهذا التحول هي

7 - عبد النبي الرجواني : التعليم في عصر المعلومات، ص 117.

بحكم دورها وطبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير، بناء على ذلك فالمتغيرات الجادة التي ينطوي عليها عصر المعلومات ستحدث بالضرورة هزات عنيفة في منظومة التربية؛ فلسفتها وسياستها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها، وليس بجديد القول إن كل تغيير مجتمعي يصاحبه تغيير تربوي، إلا أن الأمر، نتيجة للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات، لا يمكن وصفه بأقل من كونه ثورة شاملة في علاقة التربية بالمجتمع »[8].

لقد أصبحت عملية إدماج التكنولوجيا في التعليم تكتسي أهمية بالغة نظرا إلى احتياجات المتعلمين في عالم أصبح رقميا إلى حد بعيد، وأصبح للتكنولوجيا كلمة الفصل فيه، إذ هي المحرك المعتمد لهذا العصر، احتياجات لا تمس تطوير الكفايات التكنولوجية والمنهجية بقدر ما تتوجه إلى استثمار القدرات الإبداعية التجديدية لمواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة هذا العصر[9]، سواء على مستوى التكنولوجيا ذاتها، أم على مستوى التعليم عامة.

وترجع أهمية استعمال التكنولوجيا الحديثة في التعليم، إلى فوائدها المتعددة سواء على مردودية المدرسين أو المتعلمين، تجاوباً وفهماً وتطبيقاً؛ فهي تسهل عملية النقل الديداكتيكي للمعلومات والمعارف، وبالتالي فهي تعد عاملا رئيسيا في إضفاء الحيوية على بيئة التعلم، من خلال عناصر التشويق والإثارة فيها من جهة، وتفاعلها وتشعب مسالك البحث التي تفتحها أمام راكبي موجتها من جهة ثانية، خاصة أنها تجمع بين المتعة والفائدة، بين الصوت والصورة والفيديو.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي وسيلة لبلوغ الغاية؛ وليس غاية في حد ذاتها، وذلك بامتلاك وعي ورؤية واضحة المعالم عن كيفية إدماج هذه التكنولوجيا في التعليم، وعن كيفية الاستفادة منها، وعن القيمة المضافة إليها، لكن هذا لا يأتي دفعة واحدة وإنما يتطلب فيما يتطلب التريث والتخطيط التدريجي لاستغلالها أحسن استغلال.

ويطرح إدماج هذه التكنولوجيا في التعليم، إشكالات عدة، تتعلق بالهدف من إدماجها وبكيفية هذا الإدماج، وما الجديد الذي تضيفه؟

---

8 - نبيل علي : العرب وعصر المعلومات، ص، 361.

9 - نفسه، 362.

## أهداف إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

ها هي رياح التغيير تهب من جديد، وها هي التكنولوجيا الحديثة تدخل كل مناحي الحياة، فلا يكفي أن نمتلك بعضا من هذه التكنولوجيا لنقول إننا دخلنا عصر المعرفة، فالأمر ليس بالسهل ولا بالهين، وإنما الأمر هنا يبقى متعلقا بكيفية إدماج التكنولوجيا، وتوظيفها في التعليم، رغم التحديات التي تواجه الإدماج، إلا أن الواقع يفرض ذاته.

لقد أصبح من المفروض على المؤسسة التعليمية أن تتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، سواء على مستوى الاشتغال أو على مستوى التكوين، فعلى مستوى الاشتغال باعتبارها وسائل من شأنها توفير إمكانات لتحسين شروط العملية التعليمية-التعلمية، وللرفع من مردوديتها، وأيضا لإعادة النظر في معطيات الأزمة المستديمة لمنظومة التربية والتكوين، وأما على مستوى التكوين فذلك باعتبار المنظومة التعليمية مسؤولة عن تأهيل الموارد البشرية للبحث والتطوير التكنولوجيين وباعتبارها مؤهلة لاستعمال وسائل وتقنيات المعلومات[10].

تهدف نظم إصلاح التعليم إلى أن ترفع من جودة التعليم انطلاقا من مجموعة من الجوانب أهمها : تحسين كفاءات المعلمين، وذلك بتدريبهم على تصميم المناهج الدراسية، علاوة على إسناد مهام إعداد المناهج والبرامج إلى المختصين الذين يجمعون بين التطبيق والنظرية، وأيضا البدء بمحو الأمية التكنولوجية من أجل التنمية البشرية المستديمة[11]، فقد سعى رجال التربية إلى إدخال الحاسوب في المؤسسات التعليمية المدرسية وكليات المجتمع والجامعات أملا في توعية الطلبة وتثقيفهم حاسوبيا، وتنمية قدراتهم على امتلاك مهارات الحاسوب المتنوعة وتوظيفه كتقنية حديثة تسهم في تحسين العملية التعليمية من خلال استخدامه كوسيلة تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والوصول إلى تعليم فعال[12].

---

10 - أنظر، عبد النبي رجواني(2005) : التعليم في عصر المعلومات تجديد تربوي أم وهم تكنولوجي، منشورات الزمن، العدد46، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ص.32.

11 - أنظر، اليوبي، بلقاسم : تكنولوجيا الذاكرة وتعليم العربية وتعلمها، سلسلة الندوات، العدد 14، ص، 142.

12 - عايد حمدان الهرش وآخرين(2012) : تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، ص.63.

يهدف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم إلى :

- مساعدة المتعلمين على بناء خطة للاتصال بواسطة الحاسوب، مما يؤدي إلى تيسير اكتساب المعلومات الإجرائية وتطبيقها عمليا، وهذا ما يساعدهم في التغلب على التحديات المتصلة بالسؤال: متى وكيف نستخدم تكنولوجيا الاتصال بالحاسوب؟
- تنمية مهارات المتعلمين في استخدام الحواسيب والأجهزة والأدوات الإلكترونية، وبالتالي الدخول إلى مصادر المعلومات على الشبكات المحلية والعالمية واسترجاع المعلومات منها.
- تمكين المتعلمين من استخدام تكنولوجيا الحاسوب في تعلمهم اليومي ...
- تقييم مهارات المتعلمين في استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من جهة، وتقييمهم بالنسبة للاختبارات التعليمية من جهة أخرى. [13]

ومنه يدرك المتعلمون أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في تطوير حضارات الأمم والشعوب، وتوعيتهم بأهميتها في حياتهم الحالية والمستقبلية، وهذا من أجل تطوير الإمكانيات التكنولوجية العربية وتنميتها، ليصبح الوطن العربي مركزا رئيسيا ومتميزا في مجال الحاسوب واستعمالاته التربوية، وأيضا من أجل تأهيل وإعداد الكوادر البشرية القادرة على تصنيع أجهزة الحاسوب (Hard wear) وتطويرها، وتصميم البرمجيات التعليمية (Instructional Software) وإنتاجها[14]، وبالتالي إعطاء دفعة قوية للتعليم لمسايرة الركب التكنولوجي وعصر المعرفة . فقد اتضحت أهمية وفعالية استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، لما له من دور في تفعيل دور المتعلم وزيادة تحصيله وإثارة دافعيته نحو التعلم.

لقد تعددت أهداف ومسوغات إدخال الحاسوب في المؤسسات التعليمية، فمن المعلوم أن المقاربات الحديثة تركز على تغيير دور المتعلم وتفعيله، وتوفير

13 - أنظر، إسماعيل الغريب زاهر (2001) : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، الطبعة الأولى، عالم الكتب-القاهرة، ص.13 وما بعدها.

14 - عايد حمدان الهرش وآخرين : تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، ص،64.

مصادر تعلم متنوعة تتناسب وقدراته ورغباته في التعلم، إضافة إلى تحسين أساليب التدريس من خلال إدخال أدوات وأجهزة إلكترونية ووسائل تعليمية حديثة، يلعب الحاسوب فيها دورا رئيسيا، لما يمتاز به من قدرة على عرض المادة التعليمية بطريقة تسهل على المتعلم تتبعها تحت إشراف المدرس أو بدونه.

تتفق أهداف إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم على أن الحاسوب يعتبر أفضل وسيلة وأحدثها لتحقيق تعليم فعال ولتطوير أساليب التدريس وتحسينها، في مجتمع المعرفة، فالحاسوب يعتبر مساعدا أولا في العملية التعليمية التعلمية على جميع المستويات.

يعتبر الحاسوب قمة التكنولوجيا الحديثة، وقد تم توظيفه في التعليم، لكن على الرغم من فوائده العديدة، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه تكنولوجيا الاتصال بالحاسوب ويجب على المعلمين دمج تكنولوجيا الحاسوب بالفصول والقاعات الدراسية، للارتقاء بالتعليم وإكساب الخريجين قدرة تنافسية عالمية من حيث المعلومات والمهارات، فالاتصالات باستخدام الحاسوب توفر للمتعلمين :

- مصادر معلومات واسعة ومتنوعة بالإضافة إلى المصادر الرسمية.
- تعزيز التصاق المتعلمين فيما بينهم كمجموعة اتصال عالمي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، مما يقوي العمل الجماعي.
- تقليل القلق من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالحاسوب لدى المتعلمين[15].

إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال غاية فرعية وليست أم الغايات، ولن تكون إلا دعامة للرفع من جودة التكوين بما تقتضيه من :

- الحد من الفشل الدراسي، استجابة لتنوع قدرات وميولات وانتظارات المدرسين والمتعلمين.

15 - أنظر، الغريب زاهر إسماعيل: تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، ص،11.

- تحقيق التفاعل الإيجابي مع التحولات الجارية في ميدان الإنتاج، بما يستلزم الأمر من تحديث للمعرفة وتجديد للمهارات التكنولوجية وتأهيل للتعليم الذاتي مدى الحياة.
- تنمية ثقافة نقدية متبصرة تدخل في الإطار العام للتربية على وسائل الإعلام والاتصال[16].

## كيفية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

يتم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، بدمج أنشطة بيداغوجية تعتمد على محتويات دراسية متعددة الوسائط أوعلى أدوات تواصلية مرتبطة بالشبكة، أو على بعض الأجهزة والأدوات التكنولوجية، وذلك ضمن وضعيات تعليمية تعلمية.

وتنقسم هذه التكنولوجيات التي يمكن دمجها في التعليم إلى :

1 - تكنولوجيا العرض و أنشطتها؛ أي عرض المحتوى التعليمي على الشابكة، أو على الشاشة الحائطية (على شكل عرض تقديمي)، وذلك بتقديم العروض بطريقة ممتعة وثقافية، مما يتيح استغلال هذه التقنيات بيداغوجيا، باستخدام برمجيات (cordshou, hyper studio, PowerPoint).

فهذه البرمجيات تسمح بالدمج بين النص والصورة الثابتة والمتحركة والصوت، كما تسهل عمليات إيضاح درس أو عرض أو محاضرة. و تحظى أدوات العرض بأهمية بيداغوجية باعتبارها وسيلة للتنشيط الجماعي (دينامية الجماعة)، ومرتكز التوضيح من أجل الفهم، وطريقة لإبراز المفاهيم، وعلاوة على كل هذا فهي محفز لتنمية استقلالية البحث والتفكير.

2 - تكنولوجيا المحاكاة؛ من التطبيقات البيداغوجية لأدوات المحاكاة: تعلم اللغة في أقسام افتراضية.

3 - تكنولوجيا التمارين والتقويم؛ من خلال التكرار المتفاعل للتمرين والتغذية الراجعة، والتحفيز، وهنا تتجلى أهميتها البيداغوجية، وهذه التكنولوجيا

16 - أنظر، عبد النبي الرجواني : التعليم في عصر المعلومات، ص.117.

تعمل على تنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، من خلال دمجها بين الصورة والصوت والكتابة لإثارة التفكير وإشباع الميول، كما تعمل على إعطاء فرص غنية للتعرف على الأخطاء ومعالجتها من خلال التغذية الراجعة.

4 – تكنولوجيا التواصل والتعاون وأنشطتها؛ وتتجلى أهميتها البيداغوجية في أنها تعتبر روابط حقيقية بين المدرسة والحياة الواقعية في مختلف أرجاء المعمور وهي وسائل للتعبير بالنسبة لكل أنواع الشخصيات التي يمكن أن نجدها عند المتعلمين، وبالتالي فهي مصادر محفزة لإنجاز مشاريع مشتركة.

5 – تكنولوجيا البحث في الانترنت؛ التي تعود بفوائد عظيمة، منها الدخول إلى معلومات وبيانات حول أي موضوع يخطر بالبال، الحصول على مصادر ومراجع سريعة من مصادر وخبراء في كافة أنحاء العالم، والدخول إلى المكتبات العربية وتحميل الكتب وتصفحها...[17]

لقد أتاحت تكنولوجيا المعلومات والاتصال بيئة للتعلم التفاعلي، بين المتعلمين والبرامج التعليمية، الذي يعتمد على استخدام الصوت والصورة والحركة ومشاهدة بعض التطبيقات العملية من خلال برامج المحاكاة، وممارسة اللغة، التي تعمل على تنمية الجانب المهاري لدى المتعلم.

لقد أصبح يتضح أكثر فأكثر أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال في حد ذاتها و بذاتها، لا تغير مباشرة التعليم أو التعلم، و بالتالي، فالعنصر الحاسم هو الطريقة التي تدمج بها في الممارسة البيداغوجية...، فالدرس ليس وثيقة مكتوبة أو مجموعة من المعطيات توفرها الأقراص المدمجة أو الشبكة، بل هو تصميم ومخطط عمل بالنسبة للمدرس، وعليه مسؤولية تدبير أساليب إنجازه، يبتكر الطرائق، ويثير الاهتمام والانتباه، و يوفر الوثائق المرافقة لكي يساعد المتعلم على تنظيم معارفه، فجعل المتعلم مركز دائرة العملية التعليمية التعلمية لا يعني أن المدرس يفقد صلاحيته في التصميم والتخطيط والتوجيه والتقييم، وبالتالي

17 - أنظر، محمد أبو تاج الدين (2007) : إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل(T .I.C) في التعليم، مبادئ وإجراءات أساسية ، ص 29. وما بعدها.

فلن يتعلق الأمر بجعل المدرس يتطابق والتكنولوجيا، بل بتطويع هذه الأخيرة لحاجيات المدرس والمتعلم والمادة المعرفية[18].

## القيمة المضافة للتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

جاءت الثورة التكنولوجية المتسارعة التي نعيشها اليوم، بوسائل وأساليب لم تقتصر أهميتها على خدمة الإنسان، وممارساته الوظيفة، بل لها دور فاعل في زيادة معلوماته، ومعارفه، ورفع مستوى قدراته وكفاياته ومهاراته، ومسايرته لآخر تطورات العلم والتكنولوجيا، فازداد الاهتمام بتكنولوجيا التعليم في الوطن العربي؛ نظراً للدور الكبير الذي أصبحت تلعبه التكنولوجيا في تطوير عملية التعليم والتعلم[19].

لقد أصبح العالم في تطور دائم بفعل التقدم السريع للتكنولوجيا والمعلومات، فعالمنا يشهد اليوم «تطورا سريعا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإلكترونية، التي تعتبر نقلة نوعية في تسهيل أمور الحياة اليومية للإنسان، وتعكف الشركات الصانعة في قطاع التكنولوجيا إلى التوسع في هذا المجال وتحسينه ليكون في متناول كل أفراد المجتمعات الإنسانية، فاستعمال التكنولوجيا أصبح من أساسيات الحياة، ولا يستطيع مجتمع الاستغناء عنها، وأصبح لزاما على مجتمعاتنا العربية مواكبة هذا التطور، للحاق بركب مجتمعات الدول المتقدمة وقد دخلت دول العالم العربي عالم الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بعد أن انطلق العالم بذلك الاتجاه[20]».

أصبح الحاسوب يلعب دورا مهما في عملية التعليم، حيث يعمل على تعزيز المهارات وتنميتها، من خلال البرامج والتطبيقات التي يتيحها، وإزاء التقدم المذهل والسريع الحاصل في مجالات تكنولوجية المعلومات والاتصالات، فقد بات بالإمكان استخدام وسائل ووسائط تعليمية حديثة ومتطورة في تعليم وتعلم

18 - عبد النبي الرجواني : التعليم في عصر المعلومات، ص، 66.

19 - أنظر، محمد محمود الحيلة (2014)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، الطبعة 9، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ،ص، 13.

20 - عايد حمدان الهرش وآخرين : تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، ص 291.

اللغات والثقافات، واعتبر الحاسوب أهم هذه الوسائط لكونه يمزج بين الصوت والصورة والكتابة، فهو يجمع بين التسلية والتعليم، كما تتوفر فيه مزايا الأفلام والإذاعة، إذ يتم نقل الصور الحية وقت حصولها، مما يشد الانتباه، ويجذب الاهتمام، ويقوي عنصر الإثارة، مما يتيحه من تفاعل المتعلم مع الآلة وأخذا للمعرفة بصورة تدريجية ومسلية[21].

وقد أثارت عملية إدخال الحاسوب في المدرسة اهتمام المربيين والعاملين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، وقد أصبح الحاسوب الآن يستعمل في كثير من البلدان كأداة تربوية، وذلك لأن الحاسوب ليس آلة عادية، مثل الآلات السمعية البصرية، التي تحدث ثورة كبيرة عند دمجها في الطرق التربوية، وقد أدى استعماله إلى إعادة النظر في طرق التلقين.

تتجلى القيمة المضافة لتكنولوجية المعلومات والتواصل في التعليم، في أن العلاقات الجديدة احتفظت بالعلاقات القديمة وأغنتها بإضافات جديدة :

- بالنسبة إلى المتعلم : أصبح له نوع من الاستقلالية بفضل الأدوات المختلفة الموظفة، وبيئات التعلم الغنية والمحفزة التي تعمل على توسيع مجال الاكتشافات، وبهذا فالتكنولوجيا الحديثة، توفر قنوات ووسائل ودعامات جديدة توضع رهن إشارة المتعلم لخدمته، ولإغناء معارفه وتدبيرها، بالإضافة إلى إثارة التحفيز لديه وجعله يقبل على المعرفة بتلقائية، كما أتاحت له البرمجيات والتطبيقات المتوفرة، فرصة تعلم اللغات من خلال برامج منجزة خصيصا لتعليم وتعلم اللغات، مثل برامج المدقق الإملائي، والتحليل النحوي والصرفي، والإعراب الآلي، التي قامت مجموعة من الشركات بتطويرها وعلى رأسها شركة صخر، وأيضا برامج الترجمة الآلية[22].

ويمكن لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم أن تكون له انعكاسات ايجابية على المتعلم سواء على المستوى التعليمي أو المستوى النفسي،

21 - بلقاسم اليوبي (1999) : اللسانيات الحاسوبية مفهومها وتطورها ومجالات تطبيقاتها، مجلة مكناسة، ع12، ص55-56.

22 - محمد أبو تاج الدين : إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل(T .I.C) في التعليم، مبادئ وإجراءات أساسية ص، 19.

من خلال زيادة ثقة المتعلم بنفسه واستقلاليته الشخصية والنفسية، وحتى على المستوى الاجتماعي من خلال انفتاح المتعلم على محيطة السوسيوثقافي وتنمية ميولاته الايجابية نحو التعلم التعاوني.

- بالنسبة إلى المدرس : فلم نعد نتحدث عن القسم؛ حيث أصبح القسم غير محدود لا زمانيا ولا مكانيا، ومنه أصبح المدرس يلعب دور المرشد والموجه، نظرا لكثرة المعلومات، فهو يتواصل معهم بشكل مباشر أو غير مباشر، وأيضا يمكن للمتعلمين بناء المفاهيم والمهارات بأنفسهم، لكن قبل هذا وجب على المدرس أن يمتلك المهارات والكفايات التي تؤهله للتعامل مع هذه التكنولوجيا، لنقلها للمتعلمين، وبالتالي يصبح المدرس مشاركا في أنشطة البحث والتطوير لتحقيق التراكمات النظرية والتطبيقية الضرورية لإدماج هذه التكنولوجيا داخل الفضاء التعليمي.[23]

ومنه يمكن التفريق بين مقاربتين: المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة، الأولى تعتمد الوسائل التقليدية، والثانية تعتمد الأجهزة والأدوات الإلكترونية والوسائل التعليمية التعلمية الحديثة، ويمكن التمثيل لهاتين المقاربتين بالجدول التالي :

| المقاربة التقليدية | المقاربة الحديثة |
|---|---|
| . عروض أستاذ<br>. المدرس قطب العملية التعليمية | المدرس كمرشد وموجه |
| المتعلم يقتصر على تدوين المعلومات، له دور سلبي. | . عمل جماعي تشاركي بين المتعلمين<br>.المتعلم قطب العملية التعليمية التعلمية |
| تحصيل المعارف عن طريق الحفظ والفهم. | فصول تحاورية وتشاركية، دينامية الجماعة. |
| التفاعل مدرس / متعلم؛ أحادي الاتجاه | ازدواجية الاتجاه للتواصل والتفاعل مدرس / متعلم ومتعلم / متعلم |
| تحقيق مستوى المعرفة والفهم | تحقيق مستوى التطبيق وحل المسائل |

23 - محمد أبو تاج الدين : إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل(T .I.C) في التعليم، مبادئ وإجراءات أساسية ص، 20.

كما سبقت الإشارة فالحاسوب يجمع بين مجموعة من الخصائص، فهو يمزج بين الصوت والصورة والكتابة، وبما أن الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة، تتيح فرصة الاستماع والمشاهدة والتطبيق على شكل مبادرات وإجراءات تفاعلية بالنسبة إلى المتعلم فإن هذه التكنولوجيا يمكن أن تساعد الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة تتراوح بين % 50 و90 %[24]، وهذا ما يعمل على تنمية المهارات الأربع لتعلم اللغات (الاستماع والمحادثة، والقراءة والكتابة) بشكل عصري يتماشى مع ما توفره التكنولوجيا الحديثة، وتدعم هذه المهارات من خلال البرامج التعليمية والتطبيقات. كما يمكن لهذه التكنولوجيا أن تجعل من المدرس الكفء مدرسا أكفأ وقد تكرس أيضا فشل المدرس المتعثر. وقد تصبح شاشة الحاسوب شاشة للمعرفة، وقد تتحول إلى شاشة حاجبة للمعرفة[25]»، فهذا لا يعني أن التكنولوجيا هي الحل لمشكل التعليم فهي تعطينا الوسائل والأجهزة التكنولوجية، لكن يبقى السؤال في كيفية إدماجها، وكيفية الاستفادة منها، فهل نملك الطاقات البشرية القادرة على مواكبة التطور المستمر لهذه التكنولوجيا؟

## خاتمة

لقد كان هدفنا من هذا المقال أن نبين الدور الكبير الذي أصبحت تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعلمية التعلمية، من خلال ما تقدمه من برامج وتقنيات وأساليب تعمل على تنمية المهارات اللغوية والكفايات الأساسية لدى المتعلمين، وتتيح فرصاً أكثر استقلالية للمدرسين من خلال عملية التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى سرعة إيصال المعلومات والمعارف التي أصبحت متاحة ومشتركة بين المتعلم والمدرس، وأصبح الحديث عن التفاعل الحاصل بين أطراف المثلث الديداكتيكي، وذلك باستخدام مجموعة من الأجهزة والأدوات الإلكترونية الحديثة. فقد أصبحت هذه التكنولوجيا تلعب دوراً مهما في الحياة، وتسهل مجموعة من الأمور التي كانت في السابق صعبة أو غير ممكنة، فقد

24 - محمد أبو تاج الدين : إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل(T .I.C) في التعليم، مبادئ وإجراءات أساسية ص، 20.

25 - محمد أبو تاج الدين (2007)، نقلا عن عبد النبي رجواني، تأهيل الأستاذة في مجال ت.إ.ت. الورش المفتوح، ص، 51.

احتلت مكانا متميزا سواء في الجانب الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي، لكن مكانتها وفعاليتها تظهر أكثر في الجانب التربوي التعليمي.

* * *

## المراجع المعتمدة


- إسماعيل الغريب زاهر (2001) : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، الطبعة الأولى، عالم الكتب-القاهرة.
- بشار عباس 2001 : ثورة المعرفة والتكنولوجيا : التعليم بوابة مجتمع المعلومات، دار الفكر، دمشق-سورية، دار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان.
- بلقاسم اليوبي(1999) : اللسانيات الحاسوبية مفهومها وتطورها ومجالات تطبيقاتها، مجلة مكناسة، العدد 12، جامعة المولى إسماعيل مكناس.
- بلقاسم اليوبي(2002) : تكنولوجيا الذاكرة وتعليم العربية وتعلمها، أعمال ندوة اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات، العدد 14، منشورات عكاظ الرباط، جامعة مولاي إسماعيل-مكناس.
- الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 2014، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية. الرباط، المغرب.
- الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، 2012، المختبر الوطني للموارد الرقمية، وزارة التربية الوطنية. الرباط، المغرب.
- عايد حمدان الهرش وآخرين (2012): تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان،الأردن.
- عبد النبي رجواني(2005): التعليم في عصر المعلومات تجديد تربوي أم وهم تكنولوجي، منشورات الزمن، العدد46، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء.
- كمال عبد الحميد زيتون : تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب.
- محمد أبو تاج الدين (2007): إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل (T.I.C) في التعليم، مبادئ وإجراءات أساسية، مطبعة آنفو برانت، الليدو-فاس.
- محمد محمود الحيلة (2014)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الطبعة التاسعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

# العملية التعليمية

# من التنظير إلى التطبيق

ذ. محمد حافظي

من المعلوم أن العملية التعليمية لم تكن وليدة الفصل الدراسي، ولا الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة التعليمية كما يمكن أن يعتقد، بل تدحرجت في سفر ومسار طويلين من منبعها الأصلي، لتمر بمراحل شتى قبل أن تتفتق بين جنبات صفوف المتعلمين على شكل سلوكات ملموسة. فما هو هذا المنبع، وما هو هذا المسار الذي كان لزاما لهذه العملية أن تقطعه؟ وما هي أشكالها وتمظهراتها عبر سفرها هذا؟ وما هي أهمية هذا السفر بالنسبة للأستاذ والمتعلمين على حد سواء ؟؟؟؟؟

## 1 - العملية التعليمية على شكل فلسفة التربية والتوجهات العامة

تحددها السلطات التشريعية في البلاد ورجال السياسة وجمعيات المجتمع المدني والأحزاب السياسية... وتكون على شكل قيم ومبادئ عليا وأحلام وتطلعات ورغبات، تكتسي صبغة الجاذبية والإغراء والفضفاضية. تساهم في نشرها أعمدة الصحف، ومختلف القنوات السمعية البصرية، ومنابر الجمعيات وهتافات النقابات وآراء المفكرين... وتعتبر هذه المبادئ والقيم والأحلام والهتافات والتطلعات بساطا فسيفسائيا تستطيع كل جهة أن تساهم في بلورته وبروزه باعتباره نسيجا رحبا لا حدود له، وهو ما يصطلح عليه بالمشروع المجتمعي. ومتى تخلت العملية التعليمية عن هذا المشروع وحادت عنه تبقى خارج اهتمامات المتعلم ولا تعبر البتة عن رغباته الحقيقية. وهذا ما يفسر بعض أسباب التعثر الدراسي لدى بعض فئات المتعلمين.

### 2 - العملية التعليمية على شكل نوايا

تتشكل هذه النوايا انطلاقا من النسيج الفسيفسائي السابق، وتنفرد بها الوزارة المكلفة بالتربية بصفتها سلطة تنفيذية تتولى التربية الوطنية لعموم الشعب، وذلك بتظافر مع مؤطريها وإدارييها ومسيريها الذين يتولون تشخيص تلك النوايا اعتمادا على حقول معرفية متنوعة، علمية أدبية فنية اجتماعية ...، وذلك بنقل المعرفة وتحويلها من فضائها الأكاديمي الصرف إلى فضائها المدرسي (النقل الديداكتيكي)، على شكل برامج دراسية تبعا للأسلاك التعليمية. وتعتبر هذه المرحلة من سفر العملية التعليمية حاسمة إن لم نقل أهمها، لكونها الجسر الذي تتحقق عبره طموحات الشعب ونوايا وزارته المكلفة بالتربية، كما تتجلى أهميتها أكثر وضوحا في كونها المرحلة التي ترسخ الهوية الوطنية والقيم الحضارية للأمة لتتشربها الناشئة على شكل سلوكات إيجابية. وهي في مقابل ذلك بيئة خصبة تمكن مجموعة من المغردين داخل المجلس الأعلى للتعليم للانحراف بالهوية الوطنية نحو تمكينها من التغول داخل حضارات أجنبية من خلال البرامج التي تبسطها داخل الكتب المدرسية.

وهنا أحب أن أشير إلى ملاحظة كثيرا ما تتردد خلال مناقشات تكوينية مفادها أن نظامنا التعليمي المغربي يستورد طرقا تعليمية اجنبية بعيدة عن هويتنا الوطنية وواقع أطفالنا المتمدرسين. في الحقيقة أن الطرق التعليمية ليس لها وطن محدد ولا هوية معينة، فهي تستهدف المتعلم الكوني بغض النظر عن حدود وطنه، فالمعرفة إنسانية عالمية، والطرق الديداكتيكية تخاطب المتعلم بصفة عامة. لكن يمكن لهذه الملاحظات أن تكون صائبة إذا لوحظ خلال هذه المرحلة من سفر العملية التعليمية تحايل على جانب الهوية أو القفز المقصود على المشروع المجتمعي برمته.

### 3 - العملية التعليمية على شكل توجيهات بيداغوجية

عندما تتدحرج العملية التعليمية من النوايا إلى التجسيد داخل الكتب المدرسية ، تكون مرفوقة بتوجيهات بيداغوجية وديداكتيكية عامة، تدعو الأستاذ والمتعلم معا إلى أهمية البرنامج ومراميه وخطواته وامتداداته، كما

تفصح عن المجالات التربوية المزمع تحقيقها، وهي مجالات ذات حمولات تربوية من الطبيعي والمفروض أن تستمد من النوايا والفلسفة التربوية العامة السابقة، إذا لم يتم التحايل عليها عند مستوى النقل الديداكتيكي الذي يشرف عليه المجلس الأعلى للتعليم. كما أن التوجيهات البيداغوجية والديداكتيكية المرافقة للكتب المدرسية يمكن أن تكون سندا هاما للأستاذ في ممارساته الفصلية مع متعلميه، كما يمكن في مقابل ذلك أن تكون مشوشة له لا يستطيع معها إقامة تعاقد ديداكتيكي ناجع .

وتجذر الإشارة إلى أن المملكة المغربية اعتمدت مع بزوغ الميثاق الوطني للتربية والتكوين خيارا بيداغوجيا إيجابيا يقتضي الكتاب المدرسي المتعدد، استجابة لتعدد البيئات التعليمية الوطنية وتباين قوى الاستيعاب لدى المتعلمين داخل ربوع الوطن الكبير، وكذا تمكين الأستاذ من فرصة الاختيار من نسيج متعدد. لكن مع عميق الأسف أفرغ هذا الخيار من محتواه البيداغوجي، وحيد عن هدفه الديداكتيكي، ليسبح في فضاء خدمة المصالح التجارية للوبي أرباب دور النشر، حيث تعاملت معه الوزارة بمكر لا يقل حدة عن مكر اللوبي المذكور، إذ أجبرت المقاطعات التربوية على اختيار كتاب دون الآخر، وذلك لضمان تسويق جميع تلك الكتب على الرغم من رداءة بعضها، بل جلها، وهو الشيء الذي أضر بالعملية التعليمية خلال هذه المرحلة من سفرها وحد من صبيبها، لتسقط مرة أخرى في حضن الكتاب الوحيد داخل جبة الكتاب المدرسي المتعدد.

### 4 - العملية التعليمية على شكل علاقات بين المدرس ومتعلميه

الحديث عن هذه العلاقة كما أشارت جماعة من الباحثين ضمن سلسلة علوم التربية في موضوع المدرس والتلاميذ، أية علاقة؟، حديث يعتبر الخوض فيه ضرب من المغامرة الغريبة داخل غابة كثيفة الأدغال، متنوعة الخطورة. فالعلاقة مدرس / متعلم علاقة لا يعلمها إلا الله وحده، ويعتبر كل من يحاول التدخل كيفما كان موقعه الإداري داخل الوزارة لتغيير مسار هذه العلاقة مغامرة لا طائل من ورائها. فرواد علم النفس التربوي استطاعوا بلورة نظريات تعلمية متنوعة، وهذا لا يعني دعوة المدرس إلى تطبيق نظرية أو اثنتين أو ثلاثة بحدافرها،

بل المدرس عندما يتواجد أمام متعلميه يتبنى نظرية لا هي نظرية بياجي ولا نظرية روسو ولا نظرية هاربرت... بل يتبنى نظرية المدرس، وهي نظرية لا تنطلق من فلسفة، بل تنطلق من الاحتكاك اليومي بالمتعلمين، وهي نظرية صادقة تحاكي الواقع وتتناغم مع المعطيات الميدانية.

إن النظريات التربوية المشهورة بالنسبة للأستاذ شبيهة بالنهر الكبير الذي يمر بجانب واحات، تتزود منه كل واحة بما تحتاجه من ماء وفق قدرتها الاستيعابية ومساحتها المتاحة. ففلاسفة التربية أصحاب هذه النظريات مجرد فلاسفة يتخيلون أطفالا، كما تخيل جون جاك روسو الطفل «إميل»، ويصوغون في ضوء هذا التخيل نظريات تكون بمثابة أرضية يستشف منها كل مدرس ما يوافق طبيعة متعلميه وخصائص بنياته.

### 5 - العملية التعليمية على شكل سلوك ملموس يقوم به المتعلم

تعتبر هذه المرحلة من رحلة العملية التعليمية أسطع مرحلة، بل أجلها. ويمكن القول بأن كل المراحل التي تقطعها هذه العملية في سفرها الطويل تصب في هذه المرحلة الخامسة. فلا جدوى من فلسفة تربوية ولا نوايا ولا توجيهات ولا ممارسات بيداغوجية مدعومة بنظريات تربوية إذا لم تغير سلوك المتعلم: لا جدوى من ذلك كله إذا بقيت ظاهرة الغش في الامتحانات مسيطرة، ولا جدوى منها إذا بقيت مظاهر العنف منتشرة في أوساط المتعلمين، ولا جدوى منها إذا لم تستأصل بوادر التعاطي للمخدرات داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، فلا خير في سفر رحلة العملية التعليمية إذا حادت إنتاجات المدرسة عن متطلبات سوق الشغل، ولا جدوى إذا بقيت المدرسة تجر أذيالها وراء المجتمع لا أمامه تاركة شعار إدماج المؤسسة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي مجرد شعار يملأ أعمدة المذكرات التنظيمية.

إن رحلة العملية التعليمية بترسانتها البشرية والمادية من أعلى مستوياتها إلى أدناها تهزها بوادر الشك إذا بقي المتعلم في منأى عنها، فلا نكون مجانبين للصواب إذا اعتبرنا المتعلم أمير العملية التعليمية، وجميع مقومات ترسانة هذه الرحلة مجرد خدام للمتعلم، إذ هو الوحيد الذي يملك صلاحية المصادقة على جميع الأعمال المرافقة لتلك الترسانة الضخمة.

أحب أن أختم هذه الخاطرة موجها ندائي للمدرس متوسلا منه ألا يتأثر بشذرات الكلام الذي ينظم وراء طاولات الشاي وعلى أرصفة المقاهي الفارهة، من أن فشل العملية التعليمية يعود للمدرس. فالذي يتفوه بهذا الكلام إما ساذجا لا يحق له الخوض في هذا الموضوع أو متحاملا على المدرس تحاملا لا مبرر له.

فالممارسات داخل الفصل الدراسي رهينة بمحطات سفر العملية التعليمية: فنقل المعرفة من فضائها العالمي الأكاديمي إلى فضائها المدرسي (النقل الديداكتيكي)، قد تشوبها أخطاء من جراء عدم تمكن الناقل لهذه العملية، فيبسط داخل الكتب المدرسية مواد دراسية تحمل بين طياتها مقاومات التعلم، ويصعب أمام المدرس التعامل معها ديداكتيكيا، وإذا حاول الديداكتيكي التحايل على جعل المنهاج متغولا في حضارة غريبة عن حضارة المتعلم يجعل هذا الأخير غريبا أمام هذا المنهاج، الشيء الذي يدفعه إلى رد فعل يتجلى في أغلب الأحيان بما يسمى بالهدر المدرسي.

إن كثرة المواد كما هو عليه الشأن حاليا يعتبر من بوادر الفشل الدراسي، واستعمال الزمن بصيغته الحالية التي ترجع إلى العهود الأولى يعتبر بدرة من الفشل الدراسي، واكتظاظ المستويات بشكل مخيف، وانتشار ظاهرة المدرسين المتعاقدين كلها من عوامل الفشل الدراسي...وهكذا تبقى مهمة المدرس ذرية أمام هذه الإشكالات الهيكلية ليبقى معظم المسؤولين وراء الستار ويتحمل الأستاذ لوحده أعباء فشل المنظومة.

## المحتويات


**مقدمة** 5

نموذج الإينياجرام (تساعية أنماط الشخصية) وتوظيفه في التربية وتكوين الكفاءات وتأهيل القيادات. 7

د. محمد الدريج

السلطة البيداغوجية : دراسة في تمثلات المدرس للسلطة وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ..... 31

د. محمد مرشد

القيادة بين النظرية وفعل التنزيل التربوي..... 43

د. مولاي عبد الكريم القنبعي

طرائق تدريس اللغة العربية بين تحديد المفهوم والممارسة الصفية..... 71

د. الوارث الحسن

الغش في الامتحانات المدرسية –مقاربة سوسيولوجية–..... 78

د. ربيع أوطال

النحو التعليمي بين الجملة والنص

– دراسة توصيفية لتأدية الفعل التعلّمي–..... 88

د. رشيد بن يمينة ود. غانم حنجار

خصخصة التعليم العالي في ضوء الليبرالية الجديدة : مستقبل الجامعة المغربية والمغاربية في ضوء الأنموذج الإندونيسي..... 103

د. محمد الإدريسي

بيداغوجيا القراءة بين الميتودولوجيا والبيبليوثرابيا..... 117
د. مولاي المصطفى البرجاوي

ترجمة

القيم الفردانية والجماعية في الممارسة التربوية: تنافس أم تكامل؟..... 127
ذ. محمد حابا

مظاهر السلوكيات المنحرفة لدى بعض التلاميذ..... 143
(الشغب الصفي نموذجا)
د. رشيدة الزاوي

وسائل التدريس وأسس اختيارها- مادة التربية الإسلامية نموذجا-.... 150
د. لخلافة متوكل

تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم..... 162
ط. ب. خالد الأنصاري

العملية التعليمية من التنظير إلى التطبيق..... 178
ذ. محمد حافظي

تم الطبع بمطابع أفريقيا الشرق 2016
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور، الدار البيضاء
الهاتف: 04 95 25 0522 / 13 98 25 0522
الفاكس: 20 29 25 0522 / 80 00 44 0522
مكتب التصفيف الفني:93، زنقة علي بن أبي طالب - الدار البيضاء.
الهاتف: 54 / 53 67 29 0522 :الفاكس : 72 38 48 0522
البريد الإلكتروني : E-Mail : africorient@yahoo.fr
www.afrique-orient.com