مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

11

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيوسيولوجيا التربية

شتنبر 2023

التربية والتعليم
وآليات تحقيق قيم الجودة
-من التنظير إلى التطبيق-

رؤى برينت
ROA PRINT

مجلة كراسات تربوية
11
شتنبر 2023
التربية والتعليم وآليات تحقيق قيم الجودة
-من التنظير إلى التطبيق-

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

Revue Marcaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

يقع موضوع قيم الجودة في صلب النقاش العمومي، ويشكل حافزا على إنتاج الخطاب المؤطر للسلوك والمعاملة، وعلى إرساء الآليات الكفيلة بتحويل القيم إلى اقتناع، والتزام، وممارسة. كما أنه شأن يهم بناء المواطن والوطن، ويستهدف، ببعده التربوي، الناشئة الصاعدة وأجيال الحاضر والمستقبل. ومن ثم، اندراجه في صميم انشغالات الدولة والمجتمع بمكوناتها الرسمية وغير الحكومية، ولاسيما المدرسة والجامعة وغيرها من مؤسسات التربية والتكوين، والجمعيات ذات الوظائف التأطيرية، والتربوية، والثقافية، والحقوقية. إذ أن منظومة القيم تعد الإطار المنظم لجميع العلاقات الإنسانية، فهي التي تؤسس للنظام العام، وتحافظ على السير العادي للمجتمع، سواء في جانبه الاجتماعي أو السياسي أو الثقافي أو حتى الاقتصادي، وبهذا المعنى وجب تنظيمها وتقنينها ودعم الجيد منها.

ذ. الصديق الصادقي العماري

الثمن: 60 درهما

رؤى برينت
ROA PRINT

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيوسيولوجيا التربية

التربية والتعليم
وآليات تحقيق قيم الجودة
ـ من التنظير إلى التطبيق ـ

العدد الحادي عشر (11)،
شتنبر 2023

مجلة كراسات تربوية

العدد (11)، شتنبر 2023

المدير ورئيس التحرير: ذ. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

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

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

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

- العدد (11)، شتنبر 2023 -

المدير ورئيس التحرير:

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

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

اللجنة العلمية:

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

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

تقديم : "قيم الجودة في مشايع الإصلاح التربوي المغربي، إلى أين؟"

☜ الصديق الصادقي العماري: مدير ورئيس تحرير المجلة..... 1

سياسات التوظيف بقطاع التربية والتعليم بالمغرب، توجهات ومسارات

☜ كريمة السعيدي 3

إشكالية القيم بين التربية والدين

☜ حنان المازني 13

المخاطر المحتملة للذكاء الاصطناعي على التعليم ، بقلم: فرانشيسكو كاسيسيد، وآخرون

☜ ترجمة: د. مصطفى جبور 23

الوضعية-المشكل : من رصد التمثلات إلى تدبير التعلمات

☜ د. محمد مياة..... 33

ديداكتيك الدرس اللغوي والمقاربات البيداغوجية في التعليم الثانوي التأهيلي - المستوى الثاني من البكالوريا الأدبية نموذجا-

☜ د. عبد العزيز حداني..... 47

التعلم الذاتي ورهانات واقع المؤسسة المغربية - استقراء آراء المدرسين -

☜ بكاري زينب 61

تقييم مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

☜ شيماء المغاري / نادية العمري..... 71

التربية الدامجة بين المكتسبات الحقوقية والتحديات الثقافية

☜ د. المصطفى المرابط..... 83

أثر التقنيات التكنولوجية على تحصيل تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم تجريبية - دراسة تطبيقية -

☜ د. مريم بعزيز / ذ. سعاد ملاح 93

الدراسة النقدية في التعليم الثانوي التأهيلي بين التنظير والتطبيق

☜ إلهام الغذاني..... 107

توظيف آلية التقابل في الحقل التربوي: تدريس النص السردي نموذجا

☜ إدريس العلوي 117

الطافيان المتلقي والكتابة النسائية

☜ مريم فرح..... 129

مهارة الإنصات والإرشاد النفسي مدخل لعملية تربوية ناجعة

☜ عبد المجيد قدوري 139

الوعي الصواتي وتعليمية القراءة مقاربة لسانية تعليمية

☜ مسعود طارق 151

درس الجغرافيا بالثانوي الاعدادي: من التلقين بالأهداف إلى التدريس بالكفايات

☜ الحسن فركاكوم 163

واقع الأجرأة الديداكتيكية للملف التوثيقي في السير ورة التقويمية للجغرافيا بالثانوي التأهيلي

☜ حمري محمد / جنان محمد 175

دراسة سوسيو ـ مجالية لبنية المدرسة ومورفولوجيتها حالة الثانويات التأهيلية العمومية في جماعة سيدي مومن بمدينة الدار البيضاء (المغرب) نموذجا

☜ الزيراري مروان 185

انعكاسات التربية العنيفة على سلوك الأطفال

☜ محمد بن خالي 199

دور أطر الدعم الاجتماعي في تنمية القيم التربوية والسلوك المدني في المؤسسات التعليمية

☜ ايت علا زهير 213

العمل المخبري بمؤسسات التعليم الثانوي الموريتاني

☜ الدكتور: محمد عارف خيري 219

L'enseignement du français au Maroc Approche sociodidactique

☞ AOUINE El Mostapha 233

La télévision et son impact sur l'entretien de la violence chez l'enfant. Les dessins animés comme modèle

☞ Halima ARRASSI 243

Apport des neurosciences cognitives à l'apprentissage de la lecture: exemple de la lecture du français au cycle primaire marocain

☞ Moulay-Youssef KABIRI.....251

De la décharge au musée: projet de réalisation d'un musée de l'environnement à Médiouna-Casablanca

☞ Halima ARRASSI 261

TICE et innovation pédagogique en classe de FLE

☞ Khadija DAOUDI.....269

تقديم:

"قيم الجودة في مشايع الإصلاح التربوي المغربي، إلى أين؟"

☜ **الصديق الصادقي العماري**

مدير ورئيس تحرير المجلة

شكلت الرؤية الإستراتيجية أهم حدث بارز في إصلاح منظومة التربية والتكوين في الآونة الأخيرة، غير أن المتتبع للحقل التربوي منذ بداية الإصلاحات سيقارن بين المنطلقات التي بني عليها الإصلاح منذ وبين المحطات البارزة التي مر منها، وبين النتائج التي وصل إليها على رأس كل مرحلة، إضافة إلى انعكاسات نتائجه على شخصية المتعلمين والمربين، وكذا على واقع المجتمع الذي عشناه والذي نعيشه الآن، وربما لكل واحد رؤية عن هذا الواقع ولو بشكل مبسط.

فهل فعلا نحن راضون على واقع المدرسة المغربية؟ هل نحن واثقون من أهدافها وقدرتها على التأهيل والتطوير والإدماج المهني والاجتماعي؟ أم نحن متأكدون من نوع الخريطة التي رسمتها وترسمها باستمرار، خاصة في علاقتها بالواقع المعيش؟ هل هناك رؤية واضحة بإجماع القوى السياسية والثقافية والاجتماعية، أم الأمر يتعلق برؤية قارة عمودية؟ وما هي المكاسب التي جناها التلميذ والأسرة والمجتمع من كل الإصلاحات السابقة والحالية؟ وكيف أصبح حال الأجيال المتعاقبة والمجتمع في جميع أبعاده؟ ومن المسؤول عن الوضعية الحالية التي تتخبط فيها المنظومة التربوية؟ هل هو الأستاذ؟ أم التلميذ؟ أم المنهاج؟ أم...؟ أو الإرادة؟ و إرادة من، إذن؟!

المدرسة مؤسسة اجتماعية تشتغل إلى جانب مؤسسات المجتمع الأخرى، فلا يمكن تصور أي مجتمع ناجح من دون تكامل وظيفي بين جميع بنياته، ولا يمكن تصور مدرسة فعالة من دون انفتاحها على المجتمع في الشكل والمضمون، وفي الرأي والموقف والمبدأ، قبل الحديث عن الانفتاح السوسيو اقتصادي. فمخرجات المؤسسات التعليمية لا تجد مكانها في المجتمع، لأن هذه المؤسسة تشتغل بأساليب خاصة، والمجتمع متعدد المشارب والحاجيات، أما التنظير للتربية والتكوين بلغ مستوى المثاليات، وأصبحت الهوة واضحة بين التنظير والتطبيق، وبين المنطلقات والمرامي الكبرى التي لازال الجميع ينتظرها ويحلم بها.

إن واقع حال التربية والتكوين ببلادنا بلغ مداه، وهذا الواقع أكد عليه جل الباحثين والمنظرين والممارسين والآباء، حتى صانعي القرار التربوي أنفسهم، لذلك علينا أن ندرك تماما خطورة مصير أبنائنا

وبناتنا، وخطورة مصير أمة بكاملها، بل مصير هوية وطنية أصبحت تتجدد وتنسلخ من أصلها مرحلة بعد مرحلة، والأمر واضح في مستوى الشخصية المغربية وواقع منظومة القيم، من حيث المقروئية والتاريخ الوطني والكوني والأصالة والثقافة بمعناها القيمي والمعياري...، وأخطر من ذلك مفهوم المواطنة الذي أصبح يتجدد ويتلون من جيل إلى جيل. عن أي جيل نتحدث؟ وماذا أعددنا له؟ وماذا ننتظر منه؟

يقع موضوع قيم الجودة في صلب النقاش العمومي، ويشكل حافزا على إنتاج الخطاب المؤطر للسلوك والمعاملة، وعلى إرساء الآليات الكفيلة بتحويل القيم إلى اقتناع، والتزام، وممارسة. كما أنه شأن يهم بناء المواطن والوطن، ويستهدف، ببعده التربوي، الناشئة الصاعدة وأجيال الحاضر والمستقبل. ومن ثم، اندراجه في صميم انشغالات الدولة والمجتمع بمكوناتها الرسمية وغير الحكومية، ولاسيما المدرسة والجامعة وغيرها من مؤسسات التربية والتكوين، والجمعيات ذات الوظائف التأطيرية، والتربوية، والثقافية، والحقوقية. إذ أن منظومة القيم تعد الإطار المنظم لجميع العلاقات الإنسانية، فهي التي تؤسس للنظام العام، وتحافظ على السير العادي للمجتمع، سواء في جانبه الاجتماعي أو السياسي أو الثقافي أو حتى الاقتصادي، وبهذا المعنى وجب تنظيمها وتقنينها ودعم الجيد منها.

فإذا كان تلميذ اليوم هو قائد الغد، وصبي اليوم هو رجل الغد، الذي سيتسلم القيادة والزعامة، فلا يمكن أن نراهن بأجيال من أجل اختبار نظريات وتصورات، بل نحن في حاجة إلى استثمار نتائج ناجحة من أجل مضاعفة النجاحات، هو استثمار ينبني على التكييف لا على التطبيق الكامل، ما دمنا مجبرين على الاستيراد.

سياسات التوظيف بقطاع التربية والتعليم بالمغرب: توجهات ومسارات

☜ كريمة السعيدي[1]

مقدمة

إن الحديث عن بنية التعليم العصري لم يكن ممكنا بالمغرب إلا مع بداية الاستعمار الفرنسي، حيث رُسمت لها غايات، ومرامي وأهداف، تتعلق كلها بتهيئة الشروط والظروف السامية للانتقال إلى الاقتصاد التبعي وبداية الاندماج في الرأسمالية، وهو الأمر الذي استمر حتى بعد الاستقلال. وفيما يلي سنحاول إماطة اللثام عن واقع سياسات التوظيف بالمغرب، من خلال إبراز مختلف العوامل المتحكمة فيها داخليا وخارجيا.

1. في الشروط التاريخية لتوجهات السياسات التعليمية بالمغرب قبيل وخلال فترة الحماية

1.1. مرحلة ما قبل الحماية

اعتمد المغرب منذ نشوء الدولة المغربية تعليما عتيقا، حيث ظل طيلة سنوات تعليما دينيا بالأساس، يتم في الكتاب أو المسيد بالنسبة للابتدائي وفي الزوايا بالنسبة للثانوي. أما الجامعي فلم يكن ممكنا الحديث عنه إلا مع بداية القرن العشرين، حيث تمركز وانحصر في جامعة القرويين، بإدارة ثلة من العلماء وتحت إشراف قاضي مدينة فاس. وما يعاب على النظام التعليمي بالمغرب خلال هذه الفترة هو كونه ظل مستقلا عن الدولة تنظيما وتمويلا، فكان المجتمع الأهلي هو الفاعل الأساس سواء تعلق الأمر بالتأسيس، أو التنظيم أو التمويل. ولم يكن النظام الحاكم يرصد أي ميزانية للتعليم العمومي قبل الحماية[2]. وبالتالي فلا يسعنا الحديث هنا عن تبني الدولة لسياسة أو رؤية واضحة في مجال التربية والتعليم آنذاك.

---

[1] طالبة باحثة بسلك الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة، المغرب.

[2] محمد غزالي، الإصلاحات التعليمية بالمغرب، دراسة على مستوى الوظائف والمكونات 1956م- 2001م، جامعة الحسن الأول، الرباط، 2014، ص، 48.

2.1. في عهد الحماية

عاش المغرب فترة الحماية منذ توقيعه على معاهدة أهل فاس سنة 1912، حيث ستتخذ مهنة التعليم منحى جديدا، وذلك لأن سلطات الحماية الاستعمارية سارعت إلى إعادة بناء وهيكلة المجتمع المغربي من خلال وضع مشروع سياسة تعليمية ضمن سياق سياسي عمومي وإطار منهجي دقيق ومحكم، فجعلت من التعليم آلية تروم إلى سجن المغاربة في قوالب تشكلها العادات والبنيات الثقافية والاجتماعية السائدة آنذاك، وهو الأمر الذي يتلاءم ونظرية التطور البطيء، التي سبق وأشار لها **Daniel Rivet** في كتابه "المغرب من ليوطي إلى محمد الخامس: الوجه الثاني للحماية".

ونظرا للاهتمام المتزايد الذي حظي به قطاع التعليم في عهد الحماية، تم استدعاء جور هاردي ليكون مسؤولا عن قطاع التعليم، وهو الذي عرف عليه اهتمامه ببنية التعليم والسياسة التعليمية في البلدان المستعمرة، باعتبارها سلاح سلمي يضمن إخضاعها، وقد صرح بذلك في لقاء له بمكناس مع جماعة من الحكام الفرنسيين سنة 1920 قائلا: " يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان"[1]. ولتحقيق مصالحها الاستعمارية لجأت فرنسا إلى خلق تعليم قائم على معايير نخبوية، عرقية وطبقية، فعملت على تعليم أبنائها تعليما أوروبيا إلى جانب أبناء الجالية اليهودية من جهة، ومن جهة أخرى وضعت رؤية مستمدة من سياستها العمومية الرامية إلى استغلال المغاربة من خلال خلق صنفين من التعليم: صنف موجه إلى أبناء النخبة والطبقة الميسورة من أجل إعداد نخبة ذات توجه عصري تساعد الفرنسيين على عصرنة المغرب وتحديثه من جهة، وتزكية استمرار الوصاية الفرنسية على الدولة المغربية ومؤسساتها[2] من جهة أخرى.

وتعليم عمومي موجه لأغلبية أبناء الشعب المستبعدين اجتماعيا واقتصاديا، حيث أسست لهم مدارس ابتدائية مهنية وفلاحية مهمتها تكوين يد عاملة تشتغل في قطاعات الاقتصاد الفرنسي، وكانت غالبية أطر هيئة التدريس آنذاك تتشكل من الأجانب، ما سبب أزمة توظيف في القطاع لمغرب ما بعد الاستقلال.

2. السياسة التعليمية بالمغرب وإشكالية توظيف هيئة التدريس غداة الاستقلال

كان على المغرب المستقل أن يقبل النظام التعليمي كما هو، وأن يدخل عليه ما يراه ضروريا من الإصلاحات، دون المساس بجوهر النظام القائم، حتى تضمن الحكومة الفرنسية بقاء موظفيها ومعلميها

[1] لحسن مادي، السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل، منشورات مجلة علوم التربية، 1999، ص 17.

[2] المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956م-1994م، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، سلسلة بحوث ودراسات، عدد 17، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1996، ص 15-16.

في المدارس المغربية، وتتعهد بتغطية حاجيات المغرب من المعلمين والأساتذة، و قبول الطلبة المغاربة بفرنسا دون قيود، وتكوين القيادات المغربية في كافة الميادين، ومن أجل صياغة البديل الوطني في ميدان التعليم، أنشأت اللجنة الرسمية لإصلاح التعليم سنة 1957، التي أقرت المبادئ الأربعة التالية: تعميم التعليم، تعريبه، وتوحيده، ثم المغربة لقياداته، وقد تم تثبيت هذه المبادئ في المخطط الخماسي الأول (1960-1964)، ولتطبيق المبادئ السالفة الذكر، لجأت الدولة إلى التوظيف المكثف لمعلمين عرضيين[1] بمستوى الابتدائي من أجل التدريس، لترفع من عدد الأطر المغربية، بسبب غياب الكفاءات، كما عمدت لتوظيف معاونين أجانب للتدريس بالمستويين الثانوي والعالي، خاصة الفرنسيين. وهكذا مثل العرضيون 96% من المدرسين المغاربة في الابتدائي خلال السنة الدراسية 1956-1957، حيث لم يكن للحكومة آنذاك اختيار أخر، علما أن عدد الحاصلين على البكلوريا لم يتجاوز 98 طالبا (المقصود هنا الخريجون التابعون لدفعة الطلبة المسجلين برسم السنة الدراسية 1943-1944)[2].

وبذلك فإن النظام التعليمي المغربي، لم يستطع تحقيق اكتفائه الذاتي من الأطر، وظلت نسبة الأطر الأجنبية تسير في اتجاه التساوي مع الأطر المغربية (50%) منذ الاستقلال وإلى حدود ثمانينات القرن الماضي، بل إن الجابري يذكرنا بحقيقة أنه وفي الموسم الدراسي 1973-1974 من القرن الماضي تزايدت حاجة صناع القرار المغاربة من الأطر التربوية الأجنبية إلى درجة رفضت معها فرنسا تلبية جميع الطلبات، وتمت الاستعانة بخبرات من أوروبا الشرقية وأمريكا الشمالية، والملاحظ أن الاستعمار قد ترك بالفعل خصاصا مهولا في قطاع التعليم، كما يذكرنا المفكر والمختص في شؤون التربية محمد عابد الجابري في كتابه أضواء على مشكلات التعليم بالمغرب بفشل السياسات الرسمية في ميدان تكوين الأطر والكفاءات الضرورية لسد الخصاص في ميدان التدريس، إلى درجة لا يمكن معها أن تتصور وجود مؤسسة تعليمية واحدة خالية من أساتذة أجانب خاصة في التعليم الثانوي العام و العالي رغم مرور حوالي عقدين بعد الاستقلال[3]. وذلك راجع إلى أن الجيل الأول بعد الاستقلال لم يحصل على شهادة البكالوريا إلا سنة 1968، ومن تم فإن أول دفعة من المدرسين المكونين في المراكز التربوية

---

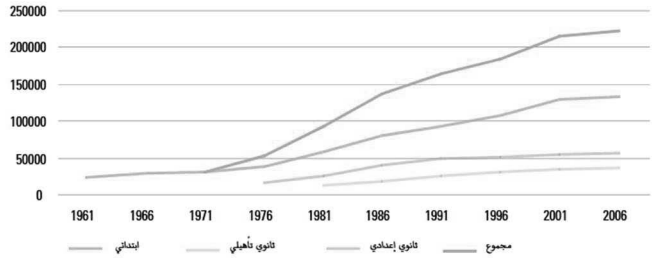
[1] المقصود بالعرضيين هنا هم المعلمين الذين تم توظيفهم لتطبيق مبدأ المغربة، والذين تخرجوا من السلك الابتدائي ودرسوا فيه، بعد إعدادهم وتكوينهم لمدة زمنية قصيرة.

[2] المجلس الأعلى للتعليم، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين، حالة منظومة التربية والتكوين وافاقها، الجزء الرابع: هيئة ومهنة التدريس، المغرب، 2008، ص 21.

[3] محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلات التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985، ص 113-114.

الجهوية كما كانت تسمى آنذاك، لم تلتحق بالقسم إلا مع بداية السبعينيات. وفيما يلي سنحاول رصد تطور أعداد المدرسين منذ الاستقلال[1].

الرسم البياني رقم 1: تطور أعداد المدرسين حسب الأسلاك



المصدر: تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008، الجزء الرابع: هيئة ومهنة التدريس.

بناء على الرسم البياني أعلاه، وعلى ما جاء في الإحصائيات الواردة في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين الخاص بهيئة ومهنة التدريس، يتبين أن تطور أعدد المدرسين حسب الطور التعليمي، تميز بارتفاع متواصل ولكن بإيقاعات متفاوتة: فخلال الستينيات من القرن الماضي، كانت وثيرة التطور جد متواضعة وانحصرت خصوصا في التعليم الابتدائي بسبب ندرة الموارد البشرية المؤهلة للتوظيف، في حين أن فترة السبعينيات عرفت عملية توظيف المدرسين ارتفاعا مهما نتيجة ولوج الجيل الأول من الحاصلين على البكلوريا لسوق الشغل، بناء على ما جاء في المخطط الخماسي 1973-1977 "مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية"، بأن التعليم يشكل عاملا أساسيا في التنمية، لكونه يرفع من المؤهلات المهنية، ويشكل مفتاح كل تطور مستقبلي[2].

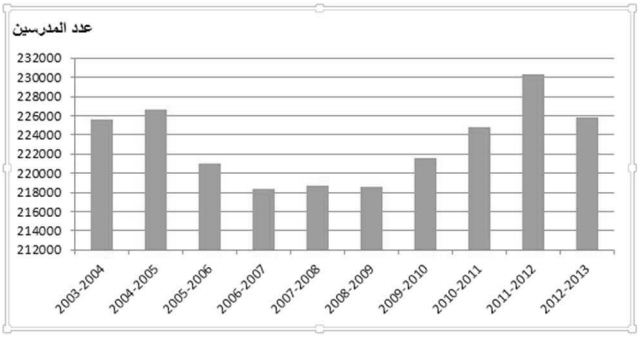
فأعطيت أهمية كبرى لتطوير التعليم خاصة فيما يتعلق بتكوين المدرسين، حيث استثمرت الدولة خلال الفترة الممتدة بين سنتي 1960-1980 حوالي 4430 مليون درهما في مجال التعليم فقط، بالإضافة إلى ميزانية التسيير لوزارة التعليم التي شكلت دائما حوالي 20 % من الميزانية العامة. أما فترة الثمانينيات فقد عرفت فتورا كبيرا في وثيرة توظيف المدرسين بسبب اعتماد برنامج التقويم الهيكلي الذي طبق تنفيذا لتوصيات صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، في مقابل تمكين المغرب من قروض جديدة لتسديد مديونيته الخارجية مما أدى إلى التقليص من نفقات الدولة من خلال تقليص عدد مناصب التوظيف

[1] المجلس الأعلى للتعليم، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين، المرجع السابق، ص 21.

[2] محمد بن تهامي، الوظيفة العمومية بين وحدة الدور والهدف وتعدد الأنظمة، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في القانون العام، جامعة محمد الخامس، أكدال السنة الجامعية 2000، ص 291-292.

بالوظيفة العمومية وتجميد الأجور، وبالتالي تسبب في تردي سوق الشغل. ولسد الخصاص الناتج عن هذه الأزمة في ميدان التعليم، تم اللجوء إلى الرفع من ساعات عمل مدرسي الثانوي والعالي بحوالي 20 %، ابتداء من سنة 1984. وكامتداد لسياسة التقشف نص التقرير الخاص بمهنة وهيئة التدريس أنه تم الاكتفاء بفتح 3500 منصب مالي في السنة، وهو ما يقارب فقط العدد اللازم لتعويض المدرسين المحالين على التقاعد، في الفترة الممتدة ما بين 2003-2007.

الرسم البياني رقم 2: تطور أعدد المدرسين بالمغرب ما بين سنتي 2003 و2013



المصدر: موجز إحصائيات التربية 2012-2013
مديرية الاستراتيجية والاحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والاحصاء

يلاحظ من خلال المبيان الاضطراب الكبير في عدد المدرسين، الذي عرف تراجعا خاصة في الفترة الممتدة ما بين 2005 إلى غاية سنة 2010، وفي سنة 2011 وبالنظر للأحداث السياسية والحراك الاجتماعي الذي عرفه العالم العربي عموما والمجتمع المغربي على وجه الخصوص، عمدت الدولة إلى توظيف عدد كبير من حاملي الشواهد العليا "الماستر والدكتوراه" توظيفا مباشرا بعدة قطاعات وكانت الكتلة الأكبر من حظ قطاع التربية والتعليم، ليتم تقليص عدد المناصب المالية بعد ذلك، وللوقوف الفعلي على تمفصلات إشكالية التوظيف بالقطاع يتوجب استحضار عدد الأساتذة المحالين على التقاعد بنوعيه، الذي ارتفع بشكل مهول خاصة مع اتاحة فرصة التقاعد النسبي، كل هذه العوامل إلى جانب أخرى مرتبطة بالظروف السياسية، الاجتماعية وخاصة الاقتصادية منها. دفعت الجهات المعنية إلى الإسراع في إيجاد حلول بديلة تتماشى والظرفية الراهنة، فما هي إذن توجهات ومسارات التوظيف الجديدة بقطاع التربية والتعليم؟

3. التوجهات الجديدة: سياقات ومسارات التوظيف بقطاع التربية والتعليم

بعد الاستقلال عمل المغرب على إعادة هيكلة غايات ومرامي السياسة التعليمية بما يتوافق والمشروع الوطني. إلا أنه وعلى المستوى الداخلي فإن غياب المشروع المجتمعي التوافقي حول الغايات والأهداف، وتحول التعليم إلى موضوع للصراع الاجتماعي والتنافر السياسي وتراكم المشاكل كميا ونوعيا، أدى إلى سلسلة من التراجعات أثرت بشكل أو بأخر على توجهات الحكومة في قطاع التربية والتعليم. أما على المستوى الخارجي نجد عدة أسباب ساهمت وبشكل مباشر في سياسات التوظيف بالقطاع، حيث انطلقت سياسة التراجع عن مكاسب الأجراء عقب دخول الرأسمالية أزمتها الطويلة منتصف سبعينيات القرن الماضي، والتي تعمقت بعد أزمة مديونية دول العالم الثالث بداية الثمانينيات، وتم التعبير عنها بشكل واضح فيما عرف بتوافقات واشنطن، سنة 1989، بين البنك الدولي وصندوق النقد الدولي والخزانة الأمريكية، والتي تتضمن الوصايا العشر الواجبة على الجميع، ومنها ما يتعلق بتقليص النفقات، وعقلنتها، حيث اتخذ المغرب الوظيفة العمومية كحقل لتجريب سياسته التقشفية[1] من خلال وقف الإنفاق العام على القطاعات الاجتماعية، وأهمها التعليم.

وبذلك فإن السياسة العامة بالمغرب أضحت موجهة بشكل رئيسي من لدن الثالوث الدولي المتمثل في البنك العالمي وصندوق النقد الدولي ومنظمة التجارة العالمية، فمنذ سنة 1995، أصدر البنك العالمي تقريره حول قطاع التعليم بالمغرب أكد فيه على ضرورة تقليص اعتمادات الدولة المرصودة للتعليم على مستوى التسيير والاستثمار العمومي، وفتح القطاع للاستثمارات الرأسمالية الخاصة وتحفيزها. ومنذ ذاك الحين التزم المغرب بمقتضيات الاتفاق العام حول تجارة الخدمات الذي تبنته منظمة التجارة العالمية والذي يطالب بإخضاع التعليم لمنطق السوق، ويمنع منح امتيازات لنظام التعليم العمومي على حساب القطاع الخاص. وتنفيذا لتوجيهات المؤسسات الدولية، أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة حفز التعليم الخاص، وتنويع أشكال تمويل القطاع من خلال مساهمات الجماعات المحلية والأسر بالنسبة للتعليم الثانوي والعالي، وحث الميثاق بشكل عام على ربط مضمون التعليم عموما بروح المقاولة الرأسمالية ليستجيب في جوهره لمتطلباتها، وذلك من خلال الإنزال التدريجي لخيار الجهوية الموسعة بمجال التربية والتعليم كتوجه من التوجهات الجديدة للسياسة التعليمية.

[1] **Omar Mouddani: la fonction publique marocaine et changement, mythe ou réalité, l'administration publique et le changement, imprimerie Afrique orient, Casablanca,1989, p 169 .**

1.3. سياسة اللامركزية واللاتمركز بقطاع التربية والتعليم

إن التراكمات السياسية، الاقتصادية وإملاءات المؤسسات الدولية بالإضافة إلى التحولات التي طبعت بنية المجتمع المغربي خاصة في العقود الأخيرة، جعلت الحكومة المغربية تتخلى تدريجيا عن سياسة المركز وتنحوا منحى الجهوية الموسعة من خلال تبني سياسة اللامركزية واللاتمركز كأسلوب للتدبير في مختلف القطاعات، حيث أن دستور 2011 جاء بتغيرات عميقة في مجال اللامركزية فبوأ الجهة مكانة الصدارة في التدبير الحر للشأن المحلي إيمانا بأن الجهوية ستمكن من تحقيق التنمية المستدامة والتقليص من الفوارق المجالية بين الجهات وبالتالي الانفتاح على العالم. وعلى مستوى منظومة التربية والتكوين، شكل اعتماد الميثاق الوطني للتربية مدخلا لإرساء دعائم الجهوية المتقدمة ومرجعية أساسية لتبني نهج سياسة اللامركزية واللاتمركز[1] كخيار استراتيجي يهدف إلى سياسة القرب والارتقاء بخدمات التربية والتعليم.

وقد تجسد هذا النهج بناء على المرسوم رقم 2.00.1016 الصادر في 29 يونيو 2001، بتطبيق القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتخضع لوصاية وزارة التربية الوطنية[2]، حيث أوكل المشرع بناء على ما جاء في الميثاق الوطني لهذه الهيئات تطبيق السياسة التعليمية في عدة مجالات سواء التربوية، المادية والبشرية. وهكذا سارت الأكاديميات الجهوية على نهج باقي المؤسسات العمومية في تدبير مواردها البشرية فأقدمت على إرساء منظور التشغيل بالتعاقد في نهجها التوظيفي، وذلك عملا بأحكام المقرر المشترك لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني ووزير الاقتصاد والمالية رقم 7259 بتاريخ 7 أكتوبر 2016، وبذلك تم التخلي وبشكل نهائي عن التوظيف النظامي القائم على النظام الأساسي لوزارة التربية الوطنية، الخاص بموظفي التعليم والمستمد من النظام الأساسي للوظيفة العمومية لسنة 1958 والذي حمل بين طياته تصورا عاما حول مسار التوظيف بالإدارات العمومية. وتم تعويضه بتوظيف تعاقدي قائم على عقد وعلى نظام أساسي جهوي قد يكرس للتفييئ وللهشاشة الاجتماعية في صفوف الأساتذة المتعاقدين.

---

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين بناء على الدعامة الخامسة عشر منه وخاصة المادة 144 منه والتي تنص على أن اقرار اللامركزية في قطاع التعليم جاء بناء على مقتضيات الدستور والقوانين المنظمة للجهات، دعت لها ضرورة ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي-قطاع التربية الوطنية- مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، اللامركزية واللاتمركز بقطاع التربية الوطنية،- نصوص تشريعية وتنظيمية- ماي 2006، ص 58.

خاتمة:

انطلاقا مما سبق، نخلص إلى أن مسار التوظيف في قطاع التربية والتعليم يتأطر ضمن سيرورة مديدة من الإصلاحات، استهدفت إعادة هيكلة النظام التعليمي على أسس جديدة أكثر ملائمة مع حاجيات الرأسمال العالمي والمحلي، في إغفال تام للظروف الاجتماعية والاقتصادية لهيئة التدريس، حيث أن الانتقال من التوظيف النظامي إلى التعاقدي في قطاع التعليم لم يكن قرارا ارتجاليا، بل هو قرار مفكر فيه، لأنه ثمرة للعديد من الاتفاقيات التي تهدف إلى تعميق الليبرالية، والحد من الحواجز التي من شأنها أن تعيق استثمارات الشركات الكبرى في مجال الخدمات و تكريس مرونة التشغيل. من هنا نستنتج أن سياسات التوظيف بالقطاع لا تخضع لقرارات الفاعليين السياسيين المحليين فقط وإنما تتأثر بالفاعلين الخارجين وتوصياتهم.

بيبليوغرافيا

- المجلس الأعلى للتعليم بالمملكة المغربية، حالة منظومة التربية والتكوين وافاقها، الجزء الرابع: هيئة ومهنة التدريس، التقرير السنوي 2008.
- المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956م-1994م، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، سلسلة بحوث ودراسات عدد 17 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1996.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين بناء على الدعامة الخامسة عشر منه وخاصة المادة 144 منه والتي تنص على أن اقرار اللامركزية في قطاع التعليم جاء بناء على مقتضيات الدستور والقوانين المنظمة للجهات، دعت لها ضرورة ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية.
- لحسن مادي، السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل، منشورات مجلة علوم التربية، 1999.
- محمد بن تهامي، الوظيفة العمومية بين وحدة الدور والهدف وتعدد الأنظمة، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في القانون العام، جامعة محمد الخامس، أكدال السنة الجامعية 2000.
- محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلات التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985.
- محمد غزالي، الإصلاحات التعليمية بالمغرب، دراسة على مستوى الوظائف والمكونات 1956م-2001م، جامعة الحسن الأول، الرباط، 2014.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي-قطاع التربية الوطنية -مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، اللامركزية واللاتمركز بقطاع التربية الوطنية - نصوص تشريعية وتنظيمية- ماي 2006.
- **Omar Mouddani, la fonction publique marocaine et changement, mythe ou réalité, l'administration publique et le changement, imprimerie Afrique orient, Casablanca, 1989.**

إشكالية القيم بين التربية والدين

☜ حنان المازني[1]

مقدمة:

عندما نتحدث عن القيم، فإننا نلامس بالضرورة مجال التربية والتعليم والتكوين، لأن هذا المجال بالذات، هو الذي ينتج لنا مواطنين وأناسا مدركين للقيم المعنية متشبعين بها، عاملين على الحفاظ عليها، شريطة أن يستوعبها هؤلاء فهما وتمثلا على الصعيد النظري والفكري، ويلتزموا باحترامها وتكريسها سلوكا وممارسة على صعيد الواقع المعاش. وعندما نتحدث عن القيم تحديدا والقيم التربوية من داخل المؤسسات التنشئة عامة والمدرسة خاصة، فيبقى ذلك مبنيا على منطلق تقاطع رهانات المجتمع المغربي اعتبارا لمهام الأسرة في التربية والتنشئة وكذلك المدرسة التي تعتبر هي أيضا من المؤسسات التنشئة، لذلك فهذه الأخيرة مطالبة بتهيء أبنائها للتحلي بالقيم الأساسية التي تتمظهر في الصدق والأمانة والمسؤولية وحب الآخر، وذلك تبعا للمعايير السائدة، خصوصا الالتزام بالواجبات واحترام حقوق الآخرين[2].

ونظرا لما تعرفه إشكالية القيم من أهمية، يعتبر تغير القيم تحديا كبيرا للفعل الإنساني عامة، وللفعل التربوي خاصة، فهو المعني أولا بترسيخ منظومة القيم النبيلة التي تحفظ للفرد والمجتمع كرامتهما، وحريتهما في التعبير عن آرائهما في إطار من المسؤولية والتسامح واحترام الآخر في الاختلاف.[3] إن هذه الرؤية التربوية المعيارية للقيم، يشوبها خلل منهجي في التحليل والتنظير، من زاوية سوسيولوجية، لكونها تعتمد أولا على طرح معياري في حد ذاته أثناء تعاملها مع موضوعة القيم داخل المدرسة، ومن ثم التعامل معها بطابع أخلاقي، يرتبط بالوعظ والإدانة والتوصيم، الذي لا يخرج عن دائرة الحس المشترك. ومن ثم ثانيا يرتبط بالدعوة إلى الآليات والمبادئ التي ينبغي اتباعها من أجل تجاوز "الأشكال القيمي المعياري المطروح" وإتباع نموذج معين لغاية الاحتذاء به، كي يتم النهوض بالمدرسة، وتثبيت قيم "بعينها" تخدم المؤسسات المرتبط بالدولة نفسها.

---

[1] تخصص علم الاجتماع، فاس المغرب.

[2] غريب عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2014، ص100.

[3] صديق، عبد الوهاب، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني، دراسة في حضور القيم في مقررات اللغة العربية بالسلك الثانوي، مجلة علوم التربية، عدد 48 يوليوز، 2011، ص 62.

إن الإشكالية التي تعالجها السوسيولوجيا عامة وسوسيولوجيا التربية خاصة تخرج عن هذه الدائرة بشكل واضح، من حيث كونها لا تهتم بما يدين الفاعلين، بل غايتها فهم العلاقات التربوية في سياقها الاجتماعي والسياسي، والأشكال التي تدفع بنسج تفاعلات أساسها الهيمنة والتفاوتات داخل المجال المدرسي، وسيادة أنماط معينة من القيم نتيجة هذه التفاوتات داخل المدرسة[1].

يقول الباحث محمد عزيز الوكيلي '(إن التربية على القيم الإنسانية والكونية، من هذا المنظور بالذات، يجب بالضرورة أن تنطلق منذ الوهلة الأولى من داخل الحرم المدرسي، وهذا ما حاولت إدراكه من خلال الاعتناء بمادتين دراسيتين (التربية الإسلامية ونظرتها الوطنية)''.[2] من خلال هذه القولة يبين الباحث أن قيم التربية الإسلامية مرتبطة أساسا بالتصورات العامة التي يتم بها التنزيل على المستويات العملية داخل المجتمع وفي مؤسساته المختلفة لاسيما مؤسسة المدرسة.

1- المجتمع المركب

- دراسة بول باسكون:

قام بول باسكون (بدراسته الميدانية حول المجتمع المغربي خاصة بحوز مراكش، وذلك من أجل فهم مجتمع مركب من خلال سلوكات الأفراد وممارساتهم الاجتماعية والقيمية داخل سياقات ووضعيات مختلفة. وأن بول باسكول عبر عن مفهوم التركيب لتوصيف الممارسات الاجتماعية للكائن المغربي)[3]. بناء على ذلك يطرح ''بول. باسكون'' سؤالا يتمثل في كيفية العيش داخل هذا المجتمع؟ وكيف نقوى على التكيف داخل عالم على درجة عالية من التعقيد. ليجيبنا على الشكل التالي: إننا مرغمون جميعا على تحقيق توازن داخل شخصياتنا وعلى إحداث توافق بين كافة هذه المجتمعات المتنافسة وشتى مميزات هذا المجتمع الذي يتخذ له يوميا آلاف الأشكال التي لكل منها منطقها ومرجعها وقاموسها وتقاليدها وأحيانا لسانها الخاص.[4] كل ذلك يخلق لنا إنسان المجتمع المزيج الذي يلعب بكل السجلات.[5]

---

[1] صديق محمد الوهاب، المدرسة المغربية وسؤال القيم، المرجع السابق، ص 159.

[2] الوكيلي، محمد عزيز، المدرسة ومنظومة القيم الكونية .منشورات عالم التربية، العدد21، المغرب ط1 2012، ص. 244

[3] الزاهي نور الدين، القيم في الممارسات الجماعية، جريدة الاتحاد الاشتراكي،2019. .http// atihad.info

[4] الزاهي نور الدين، المرجع نفسه، http://alittihad.info

[5] الزاهي نور الدين، المرجع نفسه، ص 100.

لأنه عندما نعيش في مجتمع مركب، يتكون لدينا ميل شخصي نحو اكتساب سلوك و"أخلاق مركبة" بلسان باسكون. فرغم كل الانقطاع، نعيش داخل وحدة قوية.[1]

إن هاته العودة والتركيز بشكل مكثف على طروحات الباحثين الذين تم ذكرهم كان لهدف تبيان طبيعة هذا التعقد الذي تحمله القيم، فضلا عن إبراز المنزلقات الخاطئة التي تجعل حصر هذا التشابك رهين ثنائيات معيقة منهجيا وتحليليا وما يترتب عن ذلك من عدم فهم أكبر لما يوجد بين ثنايا الممارسات والوضعيات القيمية التي يتعامل معها المجتمع بشكل عام والأفراد المشكلين لسيرورات بناء هاته المجتمعات بشكل خاص.

عبر هذا المنطلق تعتبر بعض الممارسات الاجتماعية القيمية تجليا واضحا لهذا التداخل بين التقليد والحداثة ما يبرز حدة التحول أولا. كون أن التغيرات التي حصلت لم تمح سجلات قيمية معينة، في حين أن سجلات قيمية جديدة بدأت في التشكل والظهور، معلنة بذلك ميلاد رصيد جديد ينضاف إلى باقي ما يوجد داخل هذا المجتمع. ليشكل هذا الأمر ثانيا التحولات كبرى ومهمة وأساسية على جميع الأصعدة. غير أن ذلك يطرح تباين هاته التحولات بين مستويات مختلفة. خصوصا على المستوى الاجتماعي والسياسي والمستوى الديني والمستوى التربوي أيضا.

شكلت هاته الثنائيات محط نقد وانتقاد وتجاوز من طرف العديد من الباحثين لكونها تضعنا أمام خيارات محدودة داخل مجال الاشتغال السوسيولوجي عموما، وموضوعة القيم خصوصا. لاسيما إذا اعتبرنا ما تكتسيه هاته الموضوعة من تعقيد بالغ، تناولا ودراسة وبحثا باعتبارها تتجلى عبر مواقف وممارسات وسلوكات ووضعيات اجتماعية متباينة من طرف لآخر، ومن فاعل اجتماعي لآخر. لهذا السبب يستدعي رصد آثارها حذرا منهجيا وتحليليا بغية تفادي إطلاق توصيفات جاهزة، ومقولات فكرية تنبع من صميم الحس المشترك والمتداول من قبيل "النفاق الاجتماعي"، وإبعاد خطاطات نظرية تجعل الباحث في هذا المجال ينقاد وينساق بسهولة نحو وضع خانة قيم معينة داخل صنف محدد لا يتماشى والسياق الاجتماعي الذي يتواجد داخله. وفي خطاطات محددة تعد الخيار السهل الذي يجنب قلق الغوص والتنقيب عن كيفية تشكل القيم والممارسات القيمية وتجسدها لدى الأفراد والجماعات البشرية. يتجلى ذلك بشكل واضح في خانة "المجتمعات الحداثية والحديثة" ومقابلاتها "المجتمعات التقليدية والقديمة". بذلك يتم وضع نماذج كاملة إما في يسار المجتمع أو على يمينه. بهذه الكيفية نصبح أمام الشيء ونقيضه. ما يغفل عنا تلك المرحلة الوسيطة التي ينزاح فيها الفاعل الاجتماعي تارة إلى خانة الحديث وتارة أخرى إلى خانة القديم والتقليدي.

---

[1] Pascon (p), le haouz de marrakech, Rabat-Tanger, Editions marocaines et internationales, 1977.P ,100

2- تركيب القيم " الحداثة والهوية"

- دراسة عبد الله حمودي:

من خلال كتاب "الحداثة والهوية' ،قام الأنثروبولوجي عبد الله حمودي بدراسة حول مسألة القيم في المجتمع المغربي وخلص في نتائجه على أن المجتمع المغربي يعيش حالة التحول والانتقال بين منظومتين قيميتين يطلق على الأولى بالتقليدية والثانية بالكونية. حيث انطلق عبد الله حمودي في مؤلفه عبر تحديده لبدايات الحداثة أو بعنوان أصح امتداداتها التاريخية، حينا يقول: "بأن الحداثة واقع تاريخي، ويظهر أن عوامل شتى ساهمت في تشكيل ذلك الواقع المعقد".[1] بل تكاد تكون ظاهرة إيديولوجية مثلما يراها البعض الآخر.[2] ولأنها كذلك فهي في تصور الكثير مرتبطة بدخول الاستعمار إلى المغرب. لهذا السبب فظهور الثنائيات حسب عبد الله حمودي "يعود إلى فترة الستينيات من القرن الماضي حينما انقسمت الحركة الوطنية إلى معسكرين، وهو الوضع الذي أسفر عن إعادة ترتيب الأوراق السياسية والاجتماعية على شكل جبهتين: تسمى الأولى "حداثية" والثانية، يطلق عليها نعت "دعوية" بدل إسلامية.[3]

وفي هذا الصدد من أجل تجاوز ثنائية الحداثة والتقليد، أو الحداثة والدعوية، فقد اعتمد "عبد الله حمودي" على مفهومين أساسيين: "سياسة الخطاب" و "إنتاج الحكم المعرفي" حيث أن هذين المفهومين يساعدان على تجاوز ثنائية الحداثة والتقليد بالتنقيب المشترك بين الجهتين وإشكالية تهميش ذلك المشترك من طرف الجانبين.[4] إن التنقيب عن سياسة الخطاب وخلفياتها يمهد الطريق إلى مقاربة قاعدتها الاجتماعية، أي الشرائح التي أنتجت ذلك الخطاب، وحسب رأي الباحث، فإن تحليل تلك المفارقة التي تسكن الخطاب وقاعدته الاجتماعية من شأنها أن تدلنا على مسلك للخروج من ثنائية الجبهتين، وشق الطريق لتشكيل جبهة موحدة.[5] هاته السياسة التي تتحكم في آلياتها نظم الخطاب المرتبطة بالدعويين بكل تجلياتهم والحداثيين بمختلف ايديولوجياتهم (حداثيون، ليبراليون) هي نفي صفة جبهة الأولى على الجبهة المقابلة. فالحداثي ينفي صفة الحداثة عن الدعوي، والإسلامي ينفي صفة الإسلام عن الحداثي، وبذلك يحتكر كل واحد منهم حق التأويل واتخاذ صيغ الحكم وفق منطق الأحقية

---

[1] الحمودي عبد الله، الحداثة والهوية، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 2015، ص: 13.

[2] بلكبير عبد الصمد، جدل التحديث والتقليد في التجربة العربية، مجلة الحوار، العدد 31، 1994، ص: 68.

[3] الحمودي عبد الله، الحداثة والهوية، المرجع السابق، ص: 60-61.

[4] الحمودي عبد الله، الحداثة والهوية، المرجع نفسه، ص61.

[5] المرجع نفسه، ص: 66-67

في استعمال المفهوم، أو صحة الرؤية للواقع الاجتماعي وحلوله. في هذا الإطار تعتبر سياسة الخطاب، مركز الثنائيات والتصنيفات، لأن "آلياتها تتجلى بوضوح في توليد التصورات والبرامج من رحمها".[1]

بصفة عامة، فممارسة المقارنة (مع الغرب)، تسكن الإنتاج المعرفي عند الدعويين والحداثيين على حد سواء. كل هذا أنتج دينامية الحكم المعرفي، الذي سيؤدي إلى إنكار المشترك من ملبس، ومسكن، وتجارة الخ.. لذلك يقترح عبد الله حمودي كأفق عملي، متجسدا في ذلك المشترك الضخم. عبر الخطوة الأولى التي تتمثل في الاعتراف بوجود ذلك المشترك، الذي يعد حسب الباحث رصيدا مركبا وضخم دخلت في صياغته سيرورة تراكمات تاريخية متعددة الأوجه، ومتشعبة، خاصة تلك التي أتت في ظروف التحول العميق الناتج من الإمبريالية والاستعمار.[2] كل هذا يفرض علينا حسب "عبد الله حمودي" إعادة النظر في مفهوم التمازج كظاهرة خاصة داخل المجتمع. هذا التمازج يعتبر من أقوى مظاهر الإبداع في نظم العيش في كل مجتمع ما.[3] وكذلك نجد التمازج على مستوى اللغات.

أما المغرب فقوته تكمن في هذا المشترك الهائل الذي يلغي الثنائيات التي حاولت سياسة الخطاب بحداثييها ودعوييها تسيدها، لأن واقع الأمر يثبت عكس ذلك. فنحن "اليوم نعيش في المغرب الكبير حالة تساكن في اللغات أيضا".[4] بناء على ذلك فإعادة النظر في مفهوم التمازج قد تكون حسب نفس الباحث بمثابة السبيل السليم لنهضة جديدة. وإن تحقق هذا الانفتاح، فلا خوف منه داخل تكتلات أخرى، أو من التلاشي.

3- العلاقة بين البنى الاجتماعية والقيم.

- دراسة رحمة بورقية:

تعرض الباحثة رحمة بورقية داخل موضوع القيم مجموعة من الفرضيات التي تساعد في توضيح العلاقة بين البنى الاجتماعية والقيم، والتي يبقى أهمها حسب وجهة نظر الباحثة هو التركيز على تعددية القيم المتنافسة في الوقت الحالي، مما يؤدي إلى إعادة انفتاح مجال القيم، وكذا عملية إعادة بناء نظامها الخاص على القيم التقليدية التي لا تزال فاعلة في مواجهة القيم الناشئة[5]".

---

[1] المرجع نفسه، ص: 76

[2] المرجع نفسه، ص: 96، 100

[3] المرجع نفسه، ص: 231

[4] المرجع نفسه، ص: 130

[5] **Rahma bourqia, valeurs et changement social au Maroc, presidente de l'université Hassan II – Mohammedia, Casablanca, 2006. P: 105**

وخير دليل على ذلك هو ما عرفه المجتمع المغربي منذ استقلاله من خلال مجموعة من التحولات العميقة، التي تطورت بشكل تدريجي، عبر التطور الاجتماعي المتباين وكذا التغيرات المختلفة مما أضاف مجموعة من المعارف والمفاهيم القيمية وذلك من أجل فهم قيم أخرى، كما ستساهم مجموعة من العوامل من قبيل العولمة والشبكات العابرة للحدود الوطنية في المضي قدما في مسلسل التسوية والتفاوض حول القيم. التي يمكن من خلالها حسب "الباحثة رحمة بورقية" التعرف على الاتجاهات الكبرى التي تعبر عن المجتمع المغربي اليوم.[1]سيؤدي هذا التطور نحو التركيب الذي ليس مجرد تجاوز بسيط للقيم المتباينة، ولكن إعادة تشكل مع التفاعل والنقاش المستمر حول القيم.[2] إن هذا الطابع المركب للقيم يعرف تطورا تدريجيا يقصي بعض القيم التقليدية ويدفع بقيم أخرى، مثل حقوق الإنسان والمرأة، والمساواة، وقد ينحرف التركيب حسب بورقية ليصبح تفاوضا حول القيم المتداولة والحاملة لتقليد ضمني مستوحى من الدين والحداثة. ولا يمر هذا الأمر دائما دون أن يحدث توترات في إطار المناقشات والرهانات السياسية التي تأخذ شكل تضارب القيم.[3] وبهذا تصبح القيم حسب نفس الباحثة موضوع رهان يؤسس لاتجاهات داخل المجتمع المغربي عبر ثلاث اتجاهات أساسية:

الاتجاه الأول: يظهر على مستوى الممارسات الاجتماعية الجماعية ويمس المستوى العميق للمجتمع. وتصبح القيم هجينة حيث يتم الدمج بين التقاليد والحداثة بشكل متلائم وبدون توترات، الذي سينتج قيما جديدة. ومن هذا المنطلق يكشف المجتمع الذي يتواصل مع التغير الاجتماعي عن قدرته الإبداعية الرامية إلى إدماج إرث الماضي في الحاضر وتحقيق الانسجام بينهما.

وهو اتجاه متذبذب للأفراد نحو تبني علاقة استراتيجية مع التقليد والحداثة ويمكن استخدام خزان القيم التقليدية وأيضا خزان الحداثة من طرف الأفراد وفقا للحالات والوضعيات التي يجدون أنفسهم فيها، من هنا تصبح العلاقة بين الفرد والقيم مبنية على استراتيجيات. أما الاتجاه الثاني: على المستوى السياسي، نلاحظ أن هناك توجهات مختلفة، منها من يدافع عن التقليد المشرع دينيا ومنها من يدافع عن الحداثة. يصبح هذا الاستقطاب في حد ذاته، صراعا أو تفاوضا حول القيم.[4] هذا التفاوض حول القيم لا يقتصر على المجتمع المغربي فحسب بالنسبة "للباحثة رحمة بورقية" بل هو سمة تتميز بها جميع المجتمعات الإسلامية والعالمية كذلك.[5]

---

[1] ibid, p: 108

[2] ibid, p: 110

[3] ibid, p: 114

[4] Ibidem ,115

[5] ibid, p: 118

من هنا ، نلاحظ من تحليل الباحثة أن هناك قيم تتميز بالتقليد ، وقيم أخرى تعرف بالحداثة ، ما أسفر على ذلك ظهور اتجاهين أساسين ، اتجاه الأول يظهر على مستوى الممارسات الاجتماعية الجماعية داخل المجتمع المغربي، واتجاه الثاني يتجلى على المستوى السياسي بين مؤيدي ومعارضي القيم التقليدية المشر عنة دينيا، وبين من يدافع على القيم الحداثية ومن يعارضها .ومن هنا نستنتج أن الباحثة "رحمة بورقية" استعملت مصطلح الهجانة باعتبار أن القيم من منظورها لها طابع يتميز بالقيم الهجينة بين ما هو تقليدي وحداثي.

4- القيم والممارسات الدينية بالمغرب.

- دراسة حسن رشيق وآخرون:

في هذه الدراسة قام حسن رشيق في كتاب "الإسلام في الحياة اليومية وهو كتاب مشترك بين محمد العيادي، محمد الطوزي، سنة 2007 بدراسة (حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب وتحديدا "الممارسات الطقوسية والمعتقدات الدينية عند الشباب"، حيث قام بدراسة سلوكات القيم كالصلاة، والحجاب والاختلاط والترفيه بين الجنسين، التسامح، والطقوس والمعتقدات في المجتمع المغربي كالزوايا وغيرها. ثم توصل الباحث "حسن رشيق' ،من خلال نتائج هذه الدراسة إلى مجموعة من المعطيات مهمة المتعلقة بالقيم وممارسة الطقوس والمعتقدات الدينية عند الشباب المغربي ومنه خلص إلى: أن 65% من الشباب يؤدون الصلاة بانتظام، و51% منهم يحرصون على أداء صلاة الجمعة.[1]ثم توصل أيضا إلى أن 38.9 % يرتدن الحجاب، في حين أن36.7% لم يرتدينه، وتبقى2.4% كانت إجابتهن بالرفض[2].أما بالنسبة للاختلاط والترفيه بين الجنسين فقد بلغت النسبة إلى50.7% من المستجوبين يوافقون على الاختلاط خلال حفلات الزفاف، و49.3% يرفضونه. أما الاختلاط بين الجنسين في الشواطئ فكانت نسبة المستجوبين الرافضين تبلغ57.4 % أما المستجوبين الايجابيين فقد بلغت نسبتهم إلى 42.6%، حيث توصل الباحث من جهة أخرى أن الاختلاط في المدرسة يبلغ أعلى نسبة لدى المستجوبين الذين يوافقون على الاختلاط بنسبة تصل إلى77.3%. [3] وأن المشكل ليس في الاختلاط بين الجنسين لكن المشكل في الفضاء ورمزيته، وذلك حسب التمثلات الشباب لرمزية المكان، لأن الشاطئ حسب تمثلات الشباب يطرح فيه الجسد، وجسد المرأة بصفة خاصة، مشكلا على الصعيد الأخلاقي والاجتماعي).

---

[1]رشيق حسن، العيادي محمد، الطوزي محمد، الإسلام في الحياة اليومية،" بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، منشورات الدار البيضاءles Editions la croisée des chemins2013، ص59

[2]حسن رشيق، المرجع نفسه، ص77

[3]رشيق حسن، العيادي محمد، الطوزي محمد - المرجع نفسه، ص89.

ومن هنا يرى الباحث "حسن رشيق" أن موقف الاختلاط ليس مطلقا، وأنه يتغير حسب الأماكن والسياقات. إذ لا يمكن للاستمارة أداة البحث أن تقدم معلومات ممنهجة حول الدوافع التي تمكن من معرفة حصة القناعات الدينية والأخلاقية في تشكيل المواقف السلبية إزاء الاختلاط[1].

وختاما لذلك فإن الباحث "حسن رشيق" أظهر في هذه الدراسة المعتقدات الدينية على مستوى ممارسة الطقوس وبالمقابل المواقف المتعلقة بالترفيه والاختلاط والتسامح وبالعلاقات بين الدين والسياسة. وحدد صنفين من المعتقدات، فهناك المعتقدات القوية المتجانسة، والمعتقدات الهشة القابلة للنقاش. كما وضح أيضا الباحث المبدأ العام الذي يوجه الارتباط بين الممارسة الدينية والممارسات الدنيوية. وهو أمر بعيد كل البعد عن الايديولوجيات الدينية التي تمنع الفن التصويري والسينما والفيديو...، وتحط من قيمتها.[2] كما أن المعرفة الدينية لا تحتل موقعا مركزيا في الحياة الدينية أما على الصعيد التنظيم لا يشهد الانتماء إلى هيئات دينية تثمينا واضحا يحظى بالإجماع حسب حد تعبير الباحث' 'حسن رشيق"[3].ما يبين أن مسألة القيم عند الباحث "حسن رشيق" متعلقة بالدين أي أن القيم تتعلق أساسا بالممارسات والطقوس الدينية، وبالتالي لا يمكن الفصل بين القيم والدين.

خاتمة:

كما سبقت الإشارة في هذا المقال فإن علاقة الدين بالمجتمع هي علاقة اجتماعية بالدرجة الأولى، حيث تتميز بالحيوية الشيء الذي جعلها موضوع اهتمام في دراستي وفق منظور علمي ذلك لما لها من مكانة فاعلة ومنفعلة فهي منظومة المجتمع ومفاصله. وبالخصوص المجتمعات العربية التي تجعل من الدين هوية ذو قيم مجتمعية ودينية. لذا كان تفصيلنا في هذا الفصل وفق هذه الغايات والأهداف حتى تتضح الرؤية أكثر المجالات نشاطا وذلك من خلال:

أولا: ارتباط التربية وعلاقتها بالدين وذلك عبر مجموعة من النظريات والمقاربات التي تؤطر هذين المفهومين.

ثانيا: القيم المجتمعية والدينية وعلاقتها بالتربية وذلك من أجل فهم وتحليل مفهوم القيم وعلاقته بالتربية والدين من خلال مجموعة من دراسات وأبحاث التي قاموا بها الباحثون السوسيولوجيين.

---

[1] رشيق حسن، الإسلام في الحياة اليومية،" بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، المرجع السابق، ص90

[2] رشيق حسن، بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، المرجع نفسه، ص106.

[3] رشيق حسن بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، المرجع نفسه، ص108.

بيبليوغرافيا

- الزاهي نور الدين، مقال حول القيم في الممارسات الجماعية، جريدة الاتحاد الاشتراكي،2019. http// atihad.info
- الحمودي عبد الله، الحداثة والهوية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 2015.
- بلكبير عبد الصمد، جدل التحديث والتقليد في التجربة العربية، مجلة الحوار، العدد 31، 1994.
- مزواضي عمر، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، المغرب في المسح العالمي حول القيم، أبحاث ودراسات، 2016.
- رشيق حسن، العيادي محمد، الطوزي محمد، الإسلام في الحياة اليومية،" بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، منشورات الدار البيضاءles Editions la croisée des chemins2013.
- غريب عبد لكريم، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2014.
- صديق عبد الوهاب، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني، دراسة في حضور القيم في مقررات اللغة العربية بالسلك الثانوي، مجلة علوم التربية، عدد 48 يوليوز 2011.
- الوكيلي، محمد عزيز، المدرسة ومنظومة القيم الكونية، منشورات عالم التربية، العدد21، المغرب ط 1، 2012.

— Pascon (p), le haouz de marrakech, Rabat-Tanger, Editions marocaines et internationales, 1977.

— 50 ans de développement humain au maroc. Perspectives 2025. Famille, femmes et jeunes, 2005.

— Rahma bourqia, valeurs et changement social au Maroc, présidente de l'université Hassan II– Mohammedia, Casablanca, 2006.

المخاطر المحتملة للذكاء الاصطناعي على التعليم

بقلم: فرانشيسكو كاسيسيد، وآخرون.

☜ ترجمة: د. مصطفى جبور[1]

1. مقدمة: التعليم في مواجهة الثورة الصناعية الثالثة والرابعة

لقد تم إطلاق الثورة الصناعية الثالثة إثر ظهور الإنترنت، بالانتقال إلى استعمال الحاسوب والتواصل العالمي عبر شبكة المعلومات العالمية، وإمكانية العمل الرقمي تُظهر الآن تأثيراتها القوية على المجتمع والسياسة والاقتصاد والتعليم (Penprase, 2018). هذه التطورات أفرزت تصنيفات جديدة على المستوى الاجتماعي وطرحت أسئلة جديدة حول التكنولوجيا وتأثيرها المحتمل على المستخدمين (Bonfiglio & Piceci,2019).

لجأت الجامعات التي تستخدم الاتصال عن بعد كوسيلة رئيسية للتعلم إلى استخدام واسع للتعلم الإلكتروني، بمختلف أشكاله، (Bidarra & Rusman,2017). لقد طوّرت عدة أبحاث تدرس التفاعل بين الإنسان والحاسوب، منصات يمكنها التحقق من ردود الفعل الجسدية والعاطفية للمتعلمين، لإدراك مستواهم الحقيقي في الانتباه والكفاءة (Schneider et al.، 2016)، نظرا لكون الجانب العاطفي عنصرا أساسيا للتعلم الفعال والدائم (Tyng, Amin, Saad, & Maliket, 2017) وهو ما تم البحث فيه فعلا، عما إذا كان من الممكن تقديم نوع من التغذية العاطفية عند التعلم عبر الشاشة.

تبدو الإمكانيات الموفرة عن طريق ما يُسمى الآن بالثورة الصناعية الرابعة قادرة على تعويض هذا النوع من النقص، كما سيتم تفصيله لاحقا. تتحدد هذه الثورة الجديدة بولادة وتطوير تكنولوجيات جديدة على رأسها الذكاء الاصطناعي، هذا الأخير يعرف على أنه القدرة على استنساخ المهارات البشرية من قبل الكمبيوتر أو البرمجيات، والتي تعد أكثر انتشارا في الحياة اليومية، يعتمد ذلك على تكنولوجيات مختلفة مثل التعلم الآلي، والتعلم العميق، والشبكات العصبية، ومعالجة اللغات الطبيعية (McDowell Marinchak, Forrest, & Hoanca, 2018). على الرغم من وجود العديد من المحاولات لتصنيف وتحديد الذكاء الاصطناعي، فإن الأبسط منها ربما، تلك المقترحة من قبل كابلان وهانلاين (2018): "قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم منها، واستخدام هذه

[1] تخصص دراسات الترجمة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب.

المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن". بتعبير آخر، يتعلم الجهاز ضرورة محاكاة التفكير البشري ليتعلّم بدوره كيفية التعلّم.

لهذا السبب يسعى هذا العمل، الذي يعد استكشافاً للمفاهيم، إلى مقاربة التغيرات والتحديات التي يطرحها الذكاء الاصطناعي المحدود، والذي يعد الآن النوع الوحيد المستخدم على نطاق واسع، وذلك من خلال تحليل الأعمال السابقة والمعطيات المعتمدة عليها.

2. الذكاء الاصطناعي في التعليم: أنظمة التدريس الذكية، وصناعة المحتوى والتعلم الجماعي.

يعتبر الذكاء الاصطناعي في التعليم هو القدرة على تفسير البيانات التي يدخلها المدرسون والطلاب، والتعلم من تلك البيانات، ثم تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع العمل على التكيف باستمرار. وقد ركز خبراء البيداغوجيا، على العديد من المسائل، مثل الفشل المدرسي، والتعلم الذاتي المنظم، وتصميم التعلم كمهارات مهنية للمدرسين. لكن التوجهين السائدين للتعليم المعاصر كانا التعلم الجماعي والتعلم الذاتي. وما يطلق عليه بالدعم الذكي للتعلم الجماعي يعد من أولى التكنولوجيات التي تم تنفيذها بواسطة الذكاء الاصطناعي، يهدف التعلم الجماعي إلى مساعدة الطلاب على التواصل والعمل مع بعضهم البعض، ويمكن أن يكون مفيدا لإنشاء مجموعات دراسية بناءً على ملفاتهم الشخصية. هناك أيضا إمكانية إنشاء وكلاء افتراضيين، أي بعض الميسرين الذين يمكنهم مساعدة الشباب عبر الإنترنت عن طريق محاكاة طالب آخر (Zheng, 2015، Niiya، & Warschauer). والمثال الحي لهذا النوع هو «Brainly» وهو مجتمع لمشاركة المعرفة.

في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، بدأ في الظهور نظام جديد يسمى بـ"الحاسوب المدرس" قائم على الذكاء الاصطناعي القريب من المفهوم البشري ونظريات علم الإدراك. هذه الأنظمة توجه المتعلم خطوة بخطوة نحو حل مشاكل معينة، وتعطي توجيهات وملاحظات وفقا لاحتياجات كل متعلم، باستخدام قاعدة بيانات دقيقة للمعلومات. هذا النوع من التكنولوجيا انفجر مع بزوغ الثورة الصناعية الرابعة ويسمى بـ"أنظمة التعليم الذكية" (ITS) (VanLehn, 2011)، تعتمد هذه الأخيرة على تعلّم الآلة، وهي القدرة على تحسين فعالية الخوارزميات في تحديد أنماط البيانات بناءً على مقدار التغذية المدخلة والشبكة العصبية.

توسعت قدرات هذه المنصات التفاعلية الجديدة لتشمل أيضا إضافة إمكانية دراسة ردود فعل المتعلمين: حيث يمكن لبعض هذه المنصات، عبر كاميرا الويب، تسجيل تعابير الوجه لأولئك الذين

يستخدمونها لفهم ردود الفعل العاطفية. على سبيل المثال مشروع «MaTHiSIS» الذي تم إطلاقه لتذليل صعوبات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. بلا شك، هذه التكنولوجيا تتطلب إدخال كما هائلا ومستمرا من البيانات، لقد تمت مناقشة استخدام هذه البيانات بالفعل (Maseleno et 2018 al,)، ولكن لم يتم البحث كثيرا في مسألة حمايتها. يمكن أن يكون الذكاء الاصطناعي هدفا لأعمال إجرامية، ومن المرجح أن يكون من المرغوب فيه الاطلاع على شيء ينفي هذه الفرضية نظرا لحساسية البيانات المدرجة في الأجهزة والتي هي في حوزة الشركات المنتجة لها.

على الرغم من أن هذا السياق ليس مناسبا للقيام بعملية تقييم المخاطر الفعلية، لهذا سنكتفي فقط بعرض بعض المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها أي نوع من الذكاء الاصطناعي، وسنركز على تلك التي يمكن أن تؤثر أكثر على الذكاء الاصطناعي المستخدم في التعليم، من جانب، سنقدم الطرق التي يمكن أن ينحرف بها بسهولة، وذلك من خلال أنواع مختلفة من التحيز. ومن جانب آخر، سنذكر المخاطر المتعلقة بكمية البيانات المدخلة.

3. الذكاء الاصطناعي، النماذج، والتنقيب في البيانات، وخطر عدم الحياد

تتيح التكنولوجيا والبيانات الضخمة، المستندة أيضا على البيانات المتعلقة بمجالات مثل التعلم، تطوير ما يسمى بـ "تحليل التعلم" والتي يفهم على أنها قياس، وجمع، وتحليل، وعرض البيانات المتعلقة بالطلاب لغرض فهم وتحسين عمليات التعلم والبيئات التي تجري فيها (Ferguson,2014)، وربطها بالجوانب الحاسوبية (Merceron, Blikstein, & Siemens, 2015). و يربط فيرغسون تحليل التعلم بالتنقيب على البيانات التعليمية، و يفصل بينها حسب ما تهدف إليه دراسته: الأولى منها تركز على كيفية تحسين التدريب، والثانية تركز على كيفية استخراج القيمة من مجموع البيانات التعليمية، والمستمدة من مجموع بيانات الأنظمة الإدارية للتعلم (LMS) والتي غرضها الأساسي هو تتبع التعلم الإلكتروني للطلاب، بالإضافة إلى العديد من دورات MOOC الحالية التي تشترك في الأساس مع الأنظمة المذكورة أعلاه.

يشمل التنقيب عن البيانات التعليمية تطوير أنظمة التعلم الإلكتروني (.Lara et al، 2014)، وأنظمة الدعم البيداغوجي (Hung&Crooks,2009)، وتجميع البيانات التعليمية (Chakraborty et .al، 2016)، وتوقع أداء الطلاب (Kabra & Bichkar,2011) وكذلك الانحرافات (Liu & Hsu، 2013). من السهل فهم كيف يمكن لكل هذه البيانات التي تصبح متكاثرة جدا، وأن تكون قادرة على خلق نوع من السمات الشخصية لأي نوع من الطلاب. تصور كيفية بدء استخدام الذكاء الاصطناعي

للتحقق من انتباه الطالب وعواطفه وديناميكيات المحادثة أثناء عملية التعلم، ومحاولة تشكيل مجموعات مثالية لأنشطة التعلم الجماعي، وتوقع شرود الطلاب (Nkambou, et al,2018). يمكن أن تؤدي مجموعة محدودة من البيانات المستخدمة في النماذج، على سبيل المثال، إلى الإبقاء على التحيزات القائمة في مجتمعنا بطريقة غير مقصودة (Gebru et al. 2019)، لا ينبغي أن ننسى أن الخوارزميات، يتم إنشاؤها من قبل نساء/رجال، وبشكل من الأشكال، قد تنطوي على نقل شوائب التحيزات الفردية.

على الرغم من تناول مسألة تحيز الذكاء الاصطناعي في دراسات مختلفة قدمتها مؤسسات «AINow» وقوقل ومايكروسوفت (Chou, Murillo, & Ibars, 2017) ، بتسميات مختلفة؛ يمكن تصنيفها في خمس فئات أو مصادر، بناءً على نوع التشويه الذي يتسبب فيه:

الانحياز في البيانات: تستند خوارزمية التعلم الآلي للتدريب بشكل رئيسي على البيانات المدرجة، و التي يمكن أن تخلق انحرافات.

الانحياز في الارتباطات: هذه الانحرافات تنتج تعزيزا لتحيز معين موجود في مجموع البيانات. عن طريق تغذيةً الذكاء الاصطناعي وتدربه على الأحكام أو الصورة النمطية المتكررة بشكل غير مدرك.

الانحياز في التلقائية: يرتبط بخوارزميات التنبؤ، يتم إنشاؤها انطلاقا من قرارات يتخذها الذكاء الاصطناعي ذاتيا في مرحلة تدريبه لنفسه.

الانحياز في التفاعل: التفاعل الإنساني الطوعي مع الذكاء الاصطناعي، بعد إنشاء الخوارزمية، والذي يمكن أن يخلق تعلما منحرفا تماما.

الانحياز في المصادقة: تؤدي المصادقة المتحيزة عفويا إلى افتراضات مشوهة، تعزز الاعتقاد العام أو تحرفه، مما يولد الرؤى الأحادية الجانب.

تركز الدراسات الأساسية في الوقت الحاضر، على تحديد معيار واضح لإنشاء البيانات التي يمكنها توليد خوارزميات الذكاء الاصطناعي وتغذيتها(Gebru et al. 2019)، لتقليص نسبة التحيز في مرحلة الإنشاء.

انطلاقا من مبادئ الحكامة، بدأ مجتمع تبادل معلومات تحليل التعلم الأوروبي (LACE) سنة 2014، في خارطة طريق لجمع وإدارة كل البيانات المطلوبة لتحليل التعلم، وحماية الخصوصية والأمن والأخلاق، عن طريق إنشاء قائمة بالمراجع المناسبة تحت اسم "حساس" (Ferguson, Hoel, Scheffel, & Drachslerand, 2016)، تحتوي على عدة نقاط، يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل أي مشرف

يقرر تنفيذ خطة حلول (Drachsler & Greller, 2016) وبالتالي هناك توجه يجب اتباعه في كل ما يتعلق بالحماية والولوج، والإشارة لكل الاستخدامات المتعلقة بجميع البيانات الملتقطة.

4. المخاطر المحتملة لاستخدام الذكاء الاصطناعي التعليمي المشوب بالعيوب: مناقشة

يمكن أن يحدث انحراف للذكاء الاصطناعي بطرق مختلفة، فقد وقعت خارج المجال التعليمي، العديد من الحالات التي أثارت جدلاً، حيث تم مثلا الحديث عن ممارسة محرك البحث قوقل للعنصرية...إلخ (Cheng, 2015; Flores et al., 2016). وقد وقعت حوادث مماثلة فيما يتعلق بالتعرف على الصور. و مادامت هناك علاقة متبادلة بين الإنسان والأجهزة، (Vygotskij, 1934/2007)، فما هي الآثار المحتملة لانحراف الذكاء الاصطناعي المستخدم في الفصول الدراسية؟ على سبيل المثال، تبدو أنظمة الدعم التعليمي الذكية واعدة ومرحب بها في الفضاء المدرسي والأكاديمي، ولكنها تتضمن عوائق يجب مواجهتها. أولا وقبل كل شيء، هي ليست دائما فعالة (VanLehn, 2011)، وأحد أهدافها الرئيسية، هو توفير التعليم الذاتي للجميع، وهذا يتعذر تحقيقه بسبب الفوارق الاقتصادية والتكنولوجية المختلفة بين الدول. لكن ما هو مهم أكثر بالنسبة لهذا العمل، هو أن الفوارق تتمظهر أيضا على المستوى الثقافي. في الواقع، تؤثر اللغة الأم، وثقافة الانتماء، على برمجة الذكاء الاصطناعي، وبشكل بديهي على المدخلات التي سيدرجها المستخدمون (Nye, 2014).

يبقى القول، إن هذه التكنولوجيا مزودة في واقع الأمر من طرف هيئات خاصة، فليس من الممكن الحصول على الخوارزميات المستخدمة في البرمجة، ولذلك لا يُعرف ما إن كانت أو إلى أي مدى هذه الوسائل المقترحة مسؤولة عن سوء الاستخدام. لذلك الأسئلة ذات العلاقة بالتربية والتعليم والتي يبدو أنها واضحة هي كالآتي:

•هل يمكن لاستخدام الذكاء الاصطناعي المتأثر بالتحيزات، نقلها إلى الأشخاص الذين يستخدمونه؟

•ما هي الآثار الناتجة عن التعلم عند الوثب بخطوات معينة، أثناء استخدام الواقع الافتراضي، الذي يعرض الأشياء دون إعطاء تجربة حقيقية؟ (Barr ,2013) و ما هو الأثر الذي يمكن أن يحدثه التفاعل مع الآلة على المستخدم عند إثارة العواطف؟

•هل تتم حماية البيانات الهائلة التي تُدخل باستمرار، وخاصة المتعلقة بالقاصرين؟

بالنسبة لاحتمال نقل التحيز من الآلة إلى الإنسان، يمكن صياغة فرضيات مختلفة. أولاً، إذا تأثرت الآلة بالتحيز الناجم عن البيانات المستخدمة في التدريب، فإنها تعزز كذلك تحيز البشر (Levendowski, 2018)، فالآلة التي تم تدريبها لتحقيق هدف معين دون طرح أسئلة أخلاقية أو أسئلة حول أفضل الطرق لتحقيق ذلك، قد تعطي إجابات لا يعطيها معظم البشر، فالتحيزات ذات الطابع السلبي تتفاقم أثناء نقل المعلومات (Bebbington, MacLeod, Ellison, & Fay, 2017). والبشر يعدون أكثر استقبالا وتذكرا للروابط السلبية. ومن المنطقي بالتالي أن نعتقد أن الصبي الذي يرى في خيار الإكمال التلقائي في قوقل، بكتابة الكلمة "أسود"، يظهر تلميحات مسيئة بشكل تلقائي، قد يتأثر بها، أو الصبي الآسيوي الذي ظهر له أن جواز سفره لم يتم تجديده، لأن الذكاء الاصطناعي المستخدم قام بقراءة صورته على أنه أغلق فيها عينيه (Cheng, 2016).

لا يوجد سبب للشك في أن التقنيات المزودة بالذكاء الاصطناعي والمستخدمة في الفصول الدراسية يمكن أن تتعرض لمخاطر مماثلة. للأسف، لا يوجد شيء يمكن للمعلمين والطلاب القيام به حيال هذه الأعطاب المحتملة، التي تقع أثناء استخدام الأجهزة في المدارس، لهذا يبقى من المستحسن تشكيل فرق متعددة التخصصات تشمل أيضا المدرسين لمراحل التخطيط والمراقبة من قِبَل الشركات التكنولوجية.

يبقى الأمر المثير للاهتمام في هذا الصدد هو الأثر المحتمل الذي يمكن أن يؤديه هذا الذكاء على المستوى العاطفي، لأنه لا يمكنه فهم السياق أو ملامح الوجه المتعلقة بالعاطفة، ولكن يمكنه تعلمها. يبدو أن التفاعل بين العواطف الفعلية والمفتعلة يشكل خطرا. تهدف المنصات الحديثة التي تستخدم الذكاء الاصطناعي إلى تحسين التعرف على عواطف المتعلم والتفاعل المتطور لجعله يتعلم (Erol et al. 2019). ولا ينبغي أن يدفعنا هذا، إلى الاعتقاد بأن استخدام هذه التكنولوجيا يتعارض مع الأمان أو خطير إلى حد كبير، حتى لو لم يتم إجراء بحوث حقيقية لتقييم المخاطر؛ عموما نرجو أن تعمل المدارس على إحداث دورات تكوينية خاصة للمدرسين، حتى يتمكنوا من مراقبة الأنشطة بشكل أفضل ودمجها مع الأنشطة الأخرى المصممة لإصلاح هذه العيوب.

5- خلاصة: الأولويات التربوية المستعجلة

تشير الأبحاث الحديثة إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن ينحرف عن مساره، ويحدث ذلك انطلاقا مما يتم إدراجه فيه، غير أنه من البلاهة عدم الاستفادة من الوسائل التي يبدو أنها قادرة على تعويض النقائص التي تم ذكرها مسبقا. و يعتبر توفير مدرّس خاص لكل طالب باستخدام تقنية النظم التعليمية الذكية، وإنشاء وتنظيم محتوى الكتاب المدرسي، وغمر الطلاب في واقع افتراضي تفاعلي،

أكثر شيئا مرغوب فيه بشدة في فجر الثورة الصناعية الرابعة. لكن عند القيام بذلك، من الضروري النظر في جميع التبعات المحتملة.

تم التطرق إلى أنواع مختلفة من التحيزات التي قد تقع فيها الآلة، كما تم طرح قضايا تتعلق بحماية البيانات، والتي تستخدم اليوم بشكل رئيسي في تحليل التعلم. هذه المعلومات التقنية تستخدم في الواقع اليومي، وخصوصا فيما يتعلق بالذكاء الاصطناعي في التعليم، وهذا أدى إلى ظهور مشاكل تستدعي النظر فيها، وفي تحدياتها الجديدة للتربية. إذا كانت التحيزات قابلة للنقل ويمكن أن يكون للتفاعل مع الذكاء الاصطناعي تأثير كبير على التكوين وتنمية الشباب، فيبدو أنه من الضروري تفعيل التفكير النقدي والأخلاقي، والتزود بالأدوات للتعليم الذاتي في مجتمع يتطلب التكوين المستمر، وخاصة فيما يتعلق بالتكنولوجيا(Penprase, 2018) ، يعد الأمر مفيدا للغاية إذا كان المدرس الذي يستخدم هذه الخدمات مستعدا جيدا لوظائفها ومخاطرها المحتملة حتى يتمكن من القيام بأفضل ما لديه للتعرف عليها، أو لمنعها إن لزم الأمر.

بيبليوغرافيا:

Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, *32*(1), 6–20. https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1265442 (ver. 23.03.2020).

Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, *13*(6), 4–16.

Bonfiglio, L., & Piceci, L. (2019). Interventi precoci sulle difficoltà dell'apprendimento attraverso una comunicazione adatta alle generazioni digitali: didattica capovolta e tecnologie. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *1*(3), 28–45. https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1.107 (ver. 23.03.2020).

Brainly. https://brainly.com/ (ver. 23.03.2020).

Cannoni, E., Scalisi, T. G., & Giangrande, A. (2018). Indagine sui bambini di 5-6 anni che usano quotidianamente i dispositivi mobili in ambito familiare: caratteristiche personali e contestuali e problematiche cognitive ed emotive. *Rassegna Italiana di Psicologia*, *35*(1), 41–56.

Chakraborty, B., Chakma, K., & Mukherjee, A. (2016, March). A density-based clustering algorithm and experiments on student dataset with noises using Rough set theory. In *2016 IEEE International Conference on Engineering and Technology (ICETECH)*, pp. 431-436). IEEE.

Cheng, S. (7 dicembre 2016). An algorithm rejected an Asian man's passport photo for having 'closed eyes'. *Quartz*. https://qz.com/857122/an-algorithm-rejected-an-asian-mans-passport-photo-for-having-closedeyes/ (ver. 23.03.2020).

Chou, J., Murillo, O., Ibars, R. (26 settembre 2017). How to Recognize Exclusion in AI. *Medium*. https://medium.com/microsoft-design/how-to-recognize-exclusion-in-ai-ec2d6d89f850 (ver. 23.03.2020).

Drachsler, H., & Greller, W. (2016). Privacy and analytics – it's a DELICATE issue. A checklist to establish trusted learning analytics. *6th Learning Analytics and Knowledge Conference 2016*, Edinburgh, UK.

Erol, B. A., Majumdar, A., Benavidez, P., Rad, P., Choo, K. R., & Jamshidi, M. (2019). Toward Artificial Emotional Intelligence for Cooperative Social Human–Machine Interaction. *IEEE Transactions on Computational Social Systems, 7*(1), 234–246.

Ferguson, R. (2014). Learning analytics: Fattori trainanti, sviluppi e sfide. *TD tecnologie didattiche*, *22*(3), 138–147.

Ferguson, R., Hoel, T., Scheffel, M., & Drachsler, H. (2016). Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, *3*(1), 5–15. https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.2 (ver. 23.03.2020).

Flores, A. W., Bechtel, K., & Lowenkamp, C. T. (2016). False Positives, False Negatives, and False Analyses: A Rejoinder to Machine Bias: There's Software Used across the Country to Predict Future Criminals. And It's Biased against Blacks. *Federal Probation, 80*, 38–46.

Gebru, T., Morgenstern, J., Vecchione, B., Vaughan, J. W., Wallach, H., Daumé, H., & Crawford, K. (2019). *Datasheets for Datasets.* https://arxiv.org/abs/1803.09010 (ver. 23.03.2020).

Human-Centered Artificial Intelligence Institute. Stanford University. https://hai.stanford.edu/ (ver. 23.03.2020).

Alpcan, T., Erfani, S. M., & Leckie, C. (2017). Toward the starting line: A systems engineering approach to strong AI. https://arxiv.org/abs/1707.09095 (ver. 23.03.2020).

Baierle, I. L. F., & Gluz, J. C. (2018). Programming intelligent embodied pedagogical agents to teach the beginning of the industrial revolution. In R. Nkambou, R. Azevedo, & J. Vassileva, (Eds.), *Intelligent Tutoring Systems. ITS 2018* (pp. 3-12). Cham: Lecture Notes in Computer Science, Springer.

Barr, R. (2013). Memory constraints on infant learning from picture books, television on touchscreens. *Child Development Perspectives*, *7*(4), 105–110.

Bebbington, K., MacLeod, C., Ellison, M., & Fay, N. (2017). The sky is falling: Evidence of negativity bias in the social transmission of information. *Evolution and Human Behavior*, *38*(1), 92–101.

Bidarra, J., & Rusman, E. (2017). Towards a pedagogical model for science education: bridging educational contexts through a blended learning approach. *Open*

Hung, J. L., & Crooks, S. M. (2009). Examining online learning patterns with data mining techniques in peer-moderated and teacher-moderated courses. *Journal of Educational Computing Research, 40*(2), 183–210.

Jandric, P. (2017). From Anthropocentric Humanism to Critical Posthumanism in Digital Education. In P. Jandrić, *Learning in the Age of Digital Reason,* pp. 195-210. Rotterdam: Sense Publishers.

Kabra, R. R., & Bichkar, R. S. (2011). Performance prediction of engineering students using decision trees. *International Journal of computer applications, 36*(11), 8–12.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2018). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, *62*(1), 15–25.

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A meta-analytical review. *Review of Educational Research*, *86*(1), 42–78.

Lara, J. A., Lizcano, D., Martínez, M. A., Pazos, J., & Riera, T. (2014). A system for knowledge discovery in e-learning environments within the European Higher Education Area–Application to student data from Open University of Madrid, UDIMA. *Computers & Education*, *72*, 23–36.

Levendowski, A. (2018). How copyright law can fix artificial intelligence's implicit bias problem. *Washington Law Review*, *93*(2), 579–630.

Liu, Y., & Hsu, Y. (2013). Predicting adolescent deviant behaviors through data mining techniques. *Journal of Educational Technology & Society, 16*(1), 295–308.

Maseleno, A., Sabani, N., Huda, M., Ahmad, R., Jasmi, K. A., & Basiron, B. (2018). Demystifying learning analytics in personalised learning. *International Journal of Engineering & Technology*, *7*(3), 1124–1129. https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.9789 (ver. 23.03.2020).

MaTHiSIS project. http://mathisis-project.eu/ (ver. 23.03.2020).

Marinchak, C. L. M., Forrest, E., & Hoanca, B. (2018). The impact of artificial intelligence and virtual personal assistants on marketing. In M. Khosrow-Pour, DBA (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition* (pp. 5748-5756). Hershey, PA: IGI global.

Merceron, A., Blikstein, P., & Siemens, G. (2015). Learning analytics: From big data to meaningful data. *Journal of Learning Analytics*, *2*(3), 4–8.

Nkambou, R., Azevedo, R., & Vassileva, J. (2018). Intelligent Tutoring Systems. *14th International Conference, ITS 2018*, Montreal, QC, Canada. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-91464-0 (ver. 23.03.2020).

Nye, B. D. (2014). Intelligent Tutoring Systems by and for the developing world: A review of trends and approaches for educational technology in a global context. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *25*(2), 177–203.

Penprase, B. E. (2018). The fourth industrial revolution and higher education. In N. W. Gleason (Ed.), *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* (pp. 207-229). Yale-NUS College, Singapore: Palgrave McMillan.

Schneider, B., Sharma, K., Cuendet, S., Zufferey, G., Dillenbourg, P., & Pea, R. (2016). Using mobile eye-trackers to unpack the perceptual benefits of a tangible user

interface for collaborative learning. *ACM Transaction on Computer-Human Interaction, 23*(6), 1–23. https://doi.org/10.1145/3012009 (ver. 23.03.2020).

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454 (ver. 23.03.2020).

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, *46*(4), 197–221. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369 (ver. 23.03.2020).

Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti. (Original work published 1934).

World Economic Forum (2019). *The Global Risk Report 2019*. https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019 (ver. 23.03.2020).

Zanetti, M. (2018). Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti. *Formazione & Insegnamento*, *16*(2), 193–204.

Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. Technology. *Pedagogy and Education*, *24*(3), 357–374.

Zou, J., & Schiebinger, L. (2018). AI can be sexist and racist - it's time to make it fair. Nature, 559, 324–326.

الوضعية-المشكل:
من رصد التمثلات إلى تدبير التعلمات

☜ د. محمد مياة[1]

مقدمة:

عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل لإصلاح المناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة، من جهة، وبالتالي تجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت محدوديتها، من جهة ثانية. ومن خلال النقاش الدائر حول المقاربة بالكفايات على المستويين الوطني والدولي، والتجارب المعتمدة ببعض الأنظمة التربوية، يمكن القول بأن المناهج التعليمية المعتمدة على هذه المقاربة تنبني على أساس نموذج يمزج بين الكفايات المستعرضة والكفايات النوعية. ويتم التركيز أكثر فأكثر على الوضعيات منذ التخطيط ومرورا بالتدبير وانتهاء بالتقويم عبر جميع المراحل والأسلاك التعليمية. وتهتم هذه المقالة بتدقيق الجوانب العملية والديدكتيكية للوضعيات بأنواعها،- باعتماد منهجية تجمع بين الوصف و التفسير - مما يتيح للممارس والفاعل التربوي القدرة على تصور وصياغة الكفاية المستهدفة، وكيفية بنائها واشتقاقها عبر مراحل معينة، في ارتباط مع عائلة/ فئة من الوضعيات، وبالتالي تطوير مهاراتهما في أفق دعم وتنمية كفاياتهما المهنية من قبيل تخطيط التعلمات وفق المقاربة بالكفايات وإطارها المنهجي (بيداغوجيا الإدماج)،وإعداد وضعية-مشكل حسب المقطع التعلمي المستهدف، فضلا عن إعداد وتدبير نشاط لإدماج التعلمات، و تقويمها ثم إعداد عدة للمعالجة لتجاوز الخلل والتعثرات.

1. تعريف الكفاية :

1.1 .من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات :[2]

ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، منها :

---

[1] أستاذ التعليم العالي مساعد، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة البيضاء-سطات، المغرب.

[2] المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) -أنشطة عملية -ملف المشارك، ص3.

- الوعي بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي/تعلمي بشكل دقيق.

- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.

- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.

- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي. مع طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.

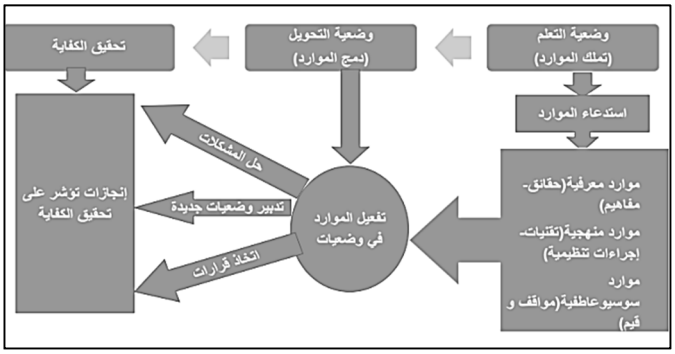
وقد برزت، رغم هذه المكتسبات، بعض النقائص للتيار السلوكي، نذكر منها: بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة - تجزيء وحدا ت التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل فيما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للمتعلم-انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف المتعلم في حياته العامة، الشيء الذي يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة. وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهرت المقاربة بالكفايات.

وتمثل هذه الأخيرة شكلا من أشكال التجديد البيداغوجي الذي يتأسس على مبدأ المراهنة على المتعلم وجعله في قلب الاهتمام والتفكير من خلال احترام شخصيته وحاجاته وقدراته وإشراكه في مسؤولية تعلمه، وتنمية استقلاليته الفكرية والمعرفية، وكذا تمكينه من الوسائل والأدوات التي تيسر نجاحه وتميزه. إن اعتماد المقاربة بالكفايات هو بمثابة اختيار يتوخى إعطاء معنى ومغزى للتعلمات، وتمكين المتعلمين من أدوات واستراتيجيات التعلم مدى الحياة لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة، والتركيز على قدرات من مستوى عال. ومن ثم فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف... يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من الوضعيات – المشاكل بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط. فالكفاية عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكل ما في واقعه الشخصي أو المجتمعي. ومعلوم أن مفهوم الكفاية قد ظهر مع اللساني الأمريكي شومسكي منذ صدور مؤلفه (البُنى التركيبية) سنة 1957، حيث ميز بين ثنائية (كفاية/ إنجاز)، ثم استعاره حقل التربية والتعليم منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في سنة 2000، والذي اعتبر المقاربة بالكفايات مدخلا وخيارا استراتيجيا لإصلاح منظومة التربية والتكوين.

2.سيرورة اكتساب الكفاية :

يقتضي اكتساب الكفاية تعبئة موارد متنوعة، تبعا لنوعية الكفاية المستهدفة بالتملك، خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلم أسدوس أو موسم أو سلك دراسي. ويقوم المعني بالأمر بتفعيل هذه الموارد في وضعيات جديدة، تساعده على اتخاذ قرارات مناسبة وحل مشكلات تعترضه، قد تطرح أمامه خلال محطة الامتحان الإشهادي لآخر السنة. خلال هذا المسار يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة. وإذا كانت الكفاية هي تعبئة مجموعة من الموارد على نحو مدمج لحل وضعية-مشكل، فإن هذه الأخيرة تستدعي تحديد ماهيتها ومكوناتها ووظيفتها[1]. وعليه، فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة[2].

الشكل1: كفايات التأهيل المهني، ص57.



ويظهر من خلال مجموعة من التعاريف للكفاية أنها تنبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في: القدرات والمهارات-الإنجاز أو الأداء-الوضعية المشكل-حل الوضعية بشكل ناجع وفعال. فالكفاية لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات محددة إلى إنجاز ملائم. هكذا يبدو أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية – المشكل، مما يؤشر على وجود علاقة استلزام بينهما بدءا بالتقويم التشخيصي ومرورا بالتدبير الديدكتيكي ووصولا إلى التقويم النهائي للكفاية.

[1] توبي (2012): بيداغوجيا الإدماج و ديدكتيك التواصل الشفهي، ص66.
[2] نباري التباري (2016): كفايات التأهيل المهني، ص57.

3.الوضعية-المشكل ورصد التمثلات:

يهيئ التعلم عن طريق الوضعية-المشكل فضاء للتفكير والمحاولة والتعثر، والكشف عن التصورات القبلية، وجعل المتعلم مدركا لمحدوديتها والعمل على تجاوزها...ويضطلع بوظائف مزدوجة[1]، إذ إن الوضعية-المشكل تزعزع، من جهة، الموجود، وتفتح الباب أمام التعلمات الجديدة. وفي الواقع، لا يمكن تصور ممارسة تعليمية تعلمية وفق المقاربة بالكفايات دون وضعيات - مشاكل، وما تتضمنه كل واحدة منها من أنشطة. وإذا كان تحقيق الكفاية يستلزم استحضار تعلمات سابقة من مضامين وقدرات ومهارات، فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلمية، فما هي الوضعية التعلمية؟

1.3 .تحديد مفهوم الوضعية – المشكل:

تعتبر الوضعية-المشكل، في إطار المقاربة بالكفايات، عنصرا مركزيا. وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها. ويعرف (ميريو) الوضعية-المشكل بكونها "وضعية ديدكتيكية، تقترح على الفرد مهمة معينة، لا يمكن إنجازها إلا بعد حصول تعلم محدد. إن هذا التعلم يشكل هدفا حقيقيا للوضعية-المشكل، التي تُنجز من خلال تجاوز العائق الذي يحول دون تحقيق المهمة[2].وانطلاقا من هذا التعريف، يمكن أن نستخلص جملة من الخصائص المميزة للوضعية المشكل، وتتحدد كالتالي[3]:

- ❖ وجود عائق أو تحدٍ يستدعي التجاوز عن طريق إعمال التفكير والتحليل، بحيث إن حل الوضعية ليس واضحا مسبقا.
- ❖ تضمنها لمهمة محددة وواضحة المعالم تتطلب الإنجاز.
- ❖ من متطلباتها إرساء تعلم محدد جديد.
- ❖ ذات بعد غائي، لكونها تدور حول هدف تعلمي.

و تتركب الوضعية-المشكل حسب روغيرس [4] من:

---

[1]توبي (2017): نظريات التعلم. ص143

[2]Danielle Allexandre ,2011 :28).

[3](توبي، 144:2017)

[4]المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) -(أنشطة عملية - ملف المشارك. ص8.

- وضعية (situation): تحيل إلى الذات (Sujet) في علاقتها بسياق معين(contexte)، أو بحدث (évènement)، مثال: (خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس،...).
- مشكل (problème) ويتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي.

والوضعية – المشكل تعني مجموعة من المعلومات مقرونة بسياق، تستوجب إخضاعها للتمفصل من طرف شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنجاز مهمة محددة ليست نتيجتها معروفة بصورة قبلية. وتُحدث الوضعية-المشكل، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم. وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات كما يتحدد المشكل من خلال عائق(تحد) يتم تجاوزه بواسطة مهمة تُنجز ومعلومات تتم مفصلتها[1].

3-2- شروط صياغة الوضعية-المشكل:

لصياغة الوضعية-المشكل، تُراعى عدة شروط منها:

- ✓ ارتباطها بما هو ملموس كي تتيح للمتعلم التفكير في عناصرها وبناء فرضياتها،
- ✓ تغليب الطابع الإشكالي عليها، بحيث تصاغ في صورة لغز يتطلب من المتعلم حله،
- ✓ الحرص على جعل الوضعية تلامس واقع المتعلم وتستأثر باهتماماته بغية تحفيزه للإسهام في حل المشكل المطروح،
- ✓ الحرص على عدم تبسيط الوضعية لدرجة الابتذال حتى يدرك المتعلم أنه فعلا يواجه مشكلا يطلب منه حلا، كما لا ينبغي أن تكون صعبة تتجاوز المستوى المعرفي والإدراكي والسوسيوثقافي للمتعلم.

3-3-مميزات الوضعية-المشكل:

تكتنف الوضعيةَ – المشكلَ مجموعةٌ من المميزات، منها على سبيل الذكر أن الوضعية:

- تحمل المتعلم على استحضار التعلمات السابقة قصد توظيفها،

[1] ضيف عبد الله: بيداغوجيا الإدماج-مقاربة تدبيرية. ص23.

- تضع المتعلم أمام تحد يستفزه ويورطه،
- تجعله يقارن بين مكتسباته السابقة، فيختار منها الأنسب لحل المشكل،
- يشعر فيها المتعلم أنه أمام مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا،
- تجعل المتعلم مُحفَزا للبحث والتقصي قصد التوصل إلى لحل المشكل،
- تمكنه من قياس وتقويم حصيلته فيما يخص حل هذه الوضعية، أي ما يمتلكه من مكتسبات أو تمثلات، وما يمكنه البحث عنه وإنجازه كتعلم جديد،
- تجعل المتعلم تنتابه حالة من التوتر والاضطراب وعدم التوازن.

3-4- مكونات الوضعية-المشكل:

تتكون الوضعية – المشكل من عنصرين أساسيين هما:

1. السند أو الحامل:

ويتضمن كل العناصر المادية التي تُقدم للمتعلم، والتي تتمثل في:

أ-السياق: ويعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية، كأن يكون سياقا عائليا أو سوسيوثقافيا أو سوسيومهنيا...

ب- المعلومات: والمقصود بها تلك التي سيستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز. وقد لا يستغل بعضها في الحل فتسمى معلومات مشوشة أو دخيلة، تتمثل أهميتها في تنمية القدرة على الاختيار والانتقاء.

ج-الوظيفة: وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، ما يحفز المتعلم على الإنجاز.

2.المَهمة:

وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة تتيح للمتعلم فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي وأخذ المبادرة، والوعي بالحقوق والواجبات، والمساهمة في الشأن الأسري والمحلي والوطني...

واعتبارا لهذه المكونات، تأخذ الوضعية – المشكل دلالة بالنسبة للمتعلم حيث إنها:

✓تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته التي تعتبر مراكز اهتماماته،

✓تشكل تحديا بالنسبة للمتعلم وحافزا على التعلم الذاتي في أفق ضمان استقلاليته،

✓تتيح له فرصة استفادته من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة،

✓تفتح له آفاق أجرأة مكتسباته وتطبيقها،

✓تحثه على التساؤل عن كيفية بناء وصقل المعرفة، وعن مبادئ وأهداف وسيرورات تعلمه،

✓ تمكنه من التوليف بين النظري والتطبيقي، وبين إسهامات مختلف المواد الدراسية، وتسعفه في تحديد حاجاته في التعلم، من خلال الفارق بين ما اكتسبه، وما يتطلبه حل الوضعية – المشكل.

5-3- لماذا الوضعية – المشكل؟

يندرج التعلم عن طريق الوضعية-المشكل في إطار الباراديكم التعلمي الذي يقطع صلته بأساليب التدريس القائمة على التلقين ومراكمة المعارف، ويسعي إلى جعل التعلم يمتاز بجاذبية، من خلال وضع المتعلم في سياق مرتبط بواقعه ويكتسي دلالة بالنسبة إليه، بدل وضعه في سياق مصطنع بعيد عما يعيشه، و تؤخذ بعين الاعتبار تصوراته و تمثلاته، فيغدو النشاط منصبا على المتعلم بدل المدرس. إلى جانب الكشف عن خبرات المتعلم ومكتسباته القبلية، تضمن الوضعية-المشكل أيضا تحفيزا للمتعلم طيلة سيرورة الدرس، سيما حين تسهم في اختلال توازنه وتدخله في حالة صراع معرفي كما سيتضح فيما بعد.

4. التمثلات:

عرفت سنة 1980 بداية ترويج مصطلح "تمثلات المتعلمين" في مجال الديدكتيك، بعد أن انتقل إليه من ميدان السيكولوجيا الاجتماعية، وتم تطبيقه في تدريس المواد العلمية على يد (جان بياجي) رائد البنائية. وتبعا للباحث (أندري جيوردان) ومن سار على نهجه من الديدكتيكيين، أصبح هناك إجماع على أن تصورات المتعلمين للعالَم وللظواهر الطبيعية والاجتماعية تنبثق عما يسميه (باشلار) بالحس المشترك، وبالتالي تدخل في صراع مع المعرفة العلمية التي تستهدف المدرسة إكسابها للمتعلمين. وتكمن أهمية رصد التمثلات في كونها تلقي الضوء على نوعية التصورات الذهنية الفكرية القبلية الراسخة بذهن المتعلم حول مفهوم أو حقيقة ما، قبل انطلاق فعل التعلم، لذا فاستثمارها في التعلم عنصر مهم، لأنها قد تشكل عائقا بيداغوجيا ضد التعلم بشكل صحيح. وقد سارت الأبحاث المنجزة في هذا المضمار عبر اتجاهين:

- اتجاه يعتبر تمثلات المتعلمين عائقا أمام التعلم/ ويمثله كل من (بياجي) و (أسطولفي) وغيرهما ممن اهتموا بالخصائص التي تجعل من التمثلات الأولية عوائق تقاوم تحصيل التعلمات المدرسية، ذلك أن التعلم الحقيقي عند هذا الاتجاه، هو الكفيل بإزاحة التصورات والتمثلات الأولية للمتعلمين وإحلال مكانها تصورات المعرفة العلمية، ولا سبيل لبلوغ هذا الهدف سوى الارتكاز على الوضعية-المشكل.

- اتجاه يهتم بتغيير التمثلات عبر المرور من التمثلات ما قبل العلمية إلى التصورات العلمية. ونستحضر هنا مفهوم القطيعة الإبستمولوجية كما صاغه (باشلار)، حيث اعتبر التمثل عائقا بيداغوجيا يمنع المتعلم من امتلاك العلوم الموضوعية. وتعتبر التمثلات أنساقا تفسيرية يوظفها المتعلم لفهم العالم من حوله وتفسيره بكيفية قد تتعارض في كثير من الأحيان مع العلم. يقول (جيوردان ومارتينان) بأن التمثل نموذج تفسيري يبين الكيفية التي ينظم بها المتعلم المعطيات ويفهم بها المعلومات ويوجه بها فعله[1].

وتنقسم التمثلات إلى قسمين:

- تمثلات إيجابية: وتساعد المتعلم على تعلم العلم والمعرفة، وتسهل عليه عملية اكتساب معرفة جديدة.
- تمثلات سلبية: وهي تمثلات خاطئة تعيق التعلم، وعادة ما تكون متجذرة في البنيات الفكرية للمتعلم، وتبدي مقاومة شرسة حين التصدي لها/ مما يستدعي مجموعة من الإجراءات والممارسات حتى تسعف في إزاحتها.

إن الحديث عن التمثلات يقتضي الانطلاق من فرضيتين:

- ✓ كون عقل المتعلم ليس صفحة بيضاء بقدر ما هو مملوء بالعديد من القضايا والظواهر التي تدعم تشبته بآرائه مستعملا نماذج تفسيرية.
- ✓ كون التعلم لا يغدو مجرد إضافة معلومات جديدة، بل إحداث تغييرات في البنيات الذهنية المتواجدة لدى المتعلم.

والسؤال المركزي الآن هو كيف تسهم الوضعية – المشكل في رصد تمثلات المتعلمين؟

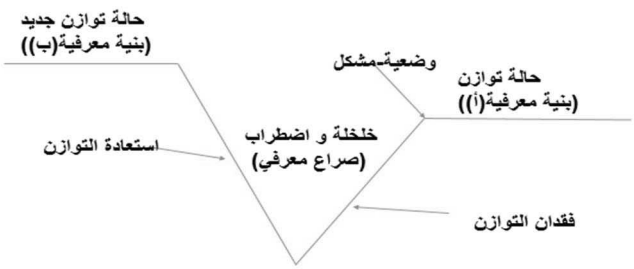
[1] التوري(2019): تدريس المواد التعليمية،ص15.

كشفت أعمال (موسكوفيتشي) عن آليتين ثاويتين وراء تشكل التمثلات وهما:

1.آلية الموضعة: وهي عبارة عن تنظيم خاص للمعارف المتعلقة بالموضوع، وهي معارف تم انتقاؤها من خلال مجمل المعارف الرائجة مجتمعيا، حيث تتشكل لدى الفرد خطاطة من الصور، بعد ذلك تصبح هذه الخطاطة واقعا اجتماعيا يتم فصلها عن سياقها وتصبح قابلة للاستعمال في سياقات مختلفة.

2.آلية الترسيخ(Ancrage): أي التأثير الذي تمارسه قيمة مرجعية في تصور جملة من المثيرات، فيصبح الترسيخ كنسق مرجعي، ويصبح التمثل تبعا لذلك عبارة عن شبكة يرى منها الفرد واقعه، ذلك أن التمثلات تتكون أولا بالانطلاق من التجارب الشخصية أو الجماعية، فتدمج فيما بعد في حياة الفرد كإطار مرجعي للتأويل والعمل معا. وتتميز التمثلات بالديناميكية، فهي قابلة للتغير والتطور بالتعليم والتعلم. وهي تتنوع بتنوع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد. فإذا كان الوسط علميا ومتطورا، يكون التمثل أقرب إلى الواقع، والعكس صحيح. وانطلاقا من أبحاثه حول نظرية التوازن والموازنة، يرى (بياجي) أن بنياتنا المعرفية لا تتطور إلا بتتابع ثلاث مراحل هي: توازن / فقدان التوازن /إعادة التوازن. فانتقال المتعلم من بنية معرفية (أ) إلى أخرى (ب) أكثر تطورا، يترجم باضطراب في حالة توازن معينة، كما هو مبين في الشكل التالي[1]:

الشكل2: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية- ص24.



إن حالة التوازن الأولى، هي المرحلة التي يكون فيها قادرا على مواجهة الوضعيات المألوفة اعتمادا على معارفه السابقة، إلا أنه عندما يواجه نوعا حديدا من الوضعيات التي لا تكفي لتجاوزها تلك المعارف، يضطر لتوسيعها وتطويرها (خلخلة معرفية)، فيدخل في مرحلة صراع معرفي تؤدي به إلى فقدان التوازن بسبب الصعوبة المطروحة. وبعد مرحلة البحث والتقصي ووساطة المدرس ومجابهة أفكار الأقران (صراع سوسيو- معرفي)، ينجح المتعلم في تجاوز هذه الصعوبة، وبذلك يستعيد توازنه،

[1] التومي، (2016): الجامع في ديدكتيك اللغة العربية- ص24.

فينتقل إلى حالة توازن جديد، حيث يكتشف معارف ومهارات وسلوكات جديدة تمكنه من مواجهة وضعيات مماثلة.

5. أنواع الوضعيات:

تركز المقاربة بالكفايات على ضرورة تطوير مختلف أنواع المضامين، سواء كانت معارف أو مهارات أو مواقف أو قدرات مستعرضة. بل إن اهتمامها بإرساء تعلمات المواد الدراسية جعلها تحدد مختلف أنواع الوضعيات التي يمكن أن يعتمدها المدرس مع متعلميه. وفي هذا الصدد، نجد روجيرس [1](في معرض حديثه عن سبل اعتماد الوضعية-المشكل في التدريس وفق المقاربة بالكفايات)، يميز بين ثلاثة أنواع من الوضعيات:

- الوضعيات الاستكشافية: وتهدف إلى إحداث خلخلة بمكتسبات المتعلم، وتعبد الطريق لإكساب المتعلم تعلمات جديدة،
- الوضعيات الديدكتيكية: وتستهدف تعلم موارج جديدة، تكون مرتبطة بأهداف تعلمية، وتتميز عن غيرها من الوضعيات بإشراك المتعلم في البحث عن الحل، بشكل فردي أو في إطار مجموعات.
- الوضعيات المركبة/المهيكلة: وتهدف إلى هيكلة وبنينة الموارد المكتسبة وتثبيتها.

فالوضعيات الاستكشافية تساعد المدرس في تهيئة الأرضية لتعلم الموارد الجديدة، وذلك عن طريق تقديم وضعية-مشكل تستهدف جعل المتعلم في حالة لا توازن، كأن نجعل تمثلاته موضع مساءلة [2]،في أفق إرساء مفهوم أو قاعدة أو قانون. وبخصوص الوضعيات الديدكتيكية، فهي وضعيات تعلمية، تستهدف إرساء مجموعة من الموارد، سواء أكانت معارف أم مهارات أم قدرات...وذلك من منطلق وضعيات-مشاكل أو دراسة حالات أو قيام المتعلمين بأبحاث تعترضهم فيها تحديات...

أما الوضعيات المهيكلة، فتستهدف مجموعة من المفاهيم، ويمكن هي الأخرى أن ترتكز على وضعية-مشكل، وتضطلع بدور أساس من خلال تنظيم الشبكة المعرفية للمتعلمين وبناء خطاطات أو خرائط ذهنية تلخص المعارف التي تم بناؤها. وهناك وضعيات أخرى تدعى بالوضعيات الإدماجية، تسعف المتعلم في التعرف على كيفية جعل تعلماته تعلمات وظيفية يستعين بها عند الحاجة لحل وضعيات-

[1] كزافيي روجيرس، Xavier Rogiers 2010.

[2] التوبي، 2017: ص:172.

مشاكل تعترضه سواء في المؤسسة التربوية أوخارجها. فضلا عن وجود وضعيات تقويمية أو ما يسميه (كزافيي) بالوضعية الهدف، والغرض منها هو تقويم مدى تحقق الكفاية المنشودة.

6. أهمية توظيف التمثلات في بناء التعلمات:

إن التعليم والتعلم يشكلان سيرورة لتحويل التمثلات الأولية للمتعلمين بغرض تدعيمها في حالة صحتها أو تصحيحها في حالة خطئها. وتتفاعل تمثلات المتعلم القبلية مع متطلبات الوضعية الجديدة المقترحة عليه، مما يؤدي إلى التخلي عن تلك التمثلات إن كانت غير صائبة أو تطويرها حالة سلامتها مع إمكانية دمج تمثلات جديدة. إن واقع الفصل الدراسي محكوم بدينامية قائمة على تفاعل المعارف القبلية مع المعارف الجديدة، الأمر الذي يطرح صعوبة القيام بعمليات تعليمية من دون استحضار معرفة المتعلم، وكذا استراتيجياته التي درج على التوسل بها. بل إن التعليم يبقى عقيما إن ظل لا يعمل على تهيئة وضعيات تعلمية، تجعل المتعلم يبني تعلمه وذلك بإدماج المعطيات الجديدة في بنيته المعرفية. يقول (ميريو 1988)[1] في هذا الصدد: "لا شيء يمكن أن يُكتسب ما لم يعمل المتعلم على ربطه ومفصلته بمعرفته السابقة".

7. مراحل رصد التمثلات:

1.7 .عند بداية التعلم:

حيث يقوم المدرس ببلورة و تخطيط وضعية-مشكل تمكنه من رصد تمثلات المتعلمين، و التي غالبا ما تكون لها علاقة معرفية بالمفاهيم الأساس التي يستهدفها بناء الدرس، وهذا ما يقره (جوردان) حين يطالب بجعل التمثلات عنصر تشخيص ديدكتيكي يقوم به المدرس لتحديد معارف المتعلم المكتسبة، و ذلك من خلال خلق وضعيات تعليمية محفزة، ورصد أنشطة المتعلم بحيث يُدمَج في أنشطة الحوار والمناقشة بشكل يمكن من التأكد من صحة تمثلاته أو تجاوزها إذا تبين أنها خاطئة وغير واقعية [2].

2.7 .خلال وضعيات إرساء الموارد:

إن المعرفة الحقيقية التي يبنيها المتعلم انطلاقا من تمثلاته حول الموضوع المراد دراسته، تتم من خلال الاستراتيجيات التالية:

---

[1] التوبي،2017: 181.

[2] التباري نباري ،2021: 190.

- اقتراح وضعية انطلاق/وضعية استكشافية، حيث تبرز تمثلات المتعلمين عن طريق أسئلة شفهية أو كتابية؛

- استراتيجية التشكيك في معرفة المتعلمين وتمثلاتهم؛

- استراتيجية المواجهة بين معرفة المتعلمين والمعرفة المستهدفة (خلق حالة اللاتوازن أو الصراع المعرفي)؛

- بناء تركيب معرفي جديد، أي ترسيخ المفهوم العلمي الجديد (أو القاعدة) وإبراز جانب الخطأ في التمثلات؛

3.7.بعد الدرس :

وذلك باعتماد التقويم والمعالجة بهدف التأكد من تصحيح المتعلم لتمثلاته.

8.السيرورة التدبيرية للتعلمات وفق الوضعية-المشكل:

من الممكن اعتماد نموذج لتدبير التعلمات بواسطة الوضعية-المشكل، يرتكز على أربعة أسس وهي:

- ✓ **الصراع المعرفي:** ويتجلى في مواجهة المتعلم لوضعية-مشكل تتضمن تحديا معرفيا، يجعله يحس بوجود مشكل بصفة فردية، ويدرك أنه يحتاج إلى مجهود فكري.
- ✓ **الصراع السوسيو-معرفي:** ويتم في إطار مجموعة عمل توفر مناخا تعلميا يسوده التفاعل وتطبعه مجابهة الأفكار بين أعضاء المجموعة، مما يسمح بتطور المستوى المعرفي لكل واحد منهم.
- ✓ **قاعدية المعرفة أو الميتا-معرفة:** وترتكز على أسئلة من قبيل: ما هو جوابك؟ كيف توصلت إليه؟ وهذه الأسئلة تدفع المتعلم إلى التأمل في المنهجية التي يستعملها، مما يؤدي إلى وعيه بما يفعل، والتحكم في استراتيجيات تفكيره.
- ✓ **التقويم:** ويتم من خلال إشراك المتعلمين في وضع معايير ومؤشرات لتقويم التعلمات ودعمها.

ويخضع تدبير الوضعية-المشكل لمراحل/محطات يمكن أجرأتها على الشاكلة التالية[1]:

- ❖ **مرحلة تقديم الوضعية-المشكل:** حيث يوضع المتعلم في مواجهة المشكل وتحسيسه بأهميته.

[1] التومي، 2016: 26

❖ **مرحلة الفعل**: وتتميز باستعمال المتعلم لمعارفه وخبراته السابقة، وسعيه لنهج خطة بحث منطقية معتمدا على نشاطه الذاتي وبناء على إجراءات من قبيل:

-محاولة فهم الوضعية واكتشاف معطياتها؛

-معرفة المطلوب منه؛

-مواجهة معرفية تؤدي بالمتعلم إلى فقدان التوازن؛

-الدخول في صراع معرفي وسوسيو-معرفي؛

-صياغة فرضيات بمثابة حلول مؤقتة لم يتم بعد التحقق من صحتها؛

❖ **مرحلة الصياغة:** حيث تتم عملية تقاسم النتائج وتمحيص الفرضيات؛

❖ **مرحلة التصديق:** وهي عبارة عن توليف جماعي، وتقديم الاستنتاجات والخلاصات الضرورية؛

❖ **مرحلة المأسسة:** هنا يتدخل المدرس لإبراز الاستراتيجيات الجيدة وتقديم الصياغة النهائية.

خاتمة

تعتبر الوضعية -المشكل إطارا عمليا لا محيد عنه في العملية التعليمية التعلمية التي تمتح مرجعيتها من المقاربة بالكفايات. إن الإجماع بين الباحثين اليوم، في مجال الديدكتيك، يبين أن الطفل ليس صفحة بيضاء تنقش عليها المعرفة، بل إنه يمتلك تصورات أولية وتمثلات قبلية قبل الدخول إلى المدرسة. والمعرفة اليقينية تبنى على أنقاض المعرفة الخاطئة السابقة، بل إن المعارف -في زمن التعلم- تدخل في سجال ابستمولوجي مع الأفكار السابقة، وخاصة إذا كانت خاطئة، فتتجاوزها نحو أفكار جديدة تقوم على أسس علمية ومنطقية. وعن طريق الوضعية-المشكل سرعان ما يكتشف المتعلم أن تصوراته ليست دائما صائبة وملائمة لمعالجة مشكل مطروح، فيصطدم بوجهات نظر مختلفة، فيدرك حينها أن هناك مجموعة من الأجوبة الممكنة، حيث تبدو له وجهة نظره أقل بداهة مما كان يعتقد، فيعيش صراعا معرفيا يدفعه إلى التساؤل عن مصدر الصواب. ويؤدي هذا الحوار الداخلي بالمتعلم إلى إعادة تنظيم تمثلاته والبحث عن علاقات جديدة بين المعارف التي يمتلكها.

بيبليوغرافيا

- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، 2006.
- التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة الكفايات، مطبعة الجسور، وجدة، ط1، 2007.
- التومي عبد الرحمان، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2016.
- التباري نباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق، الدار العالمية للكتاب1-البيضاء-ط1، 2016.
- التباري نباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق. ط3-2021.
- توبي لحسن، نظريات التعلم والنماذج البيداغوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017.
- التوري ميلود، تدريس المواد التعليمية، مطابع الرباط نت، ط1، 2019.
- حمود محمد، بناء الكفايات وتقويمها، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، 2005.
- مياة محمد، أثر مكون الاستماع والتحدث في إنماء الكفاية التواصلية لدي متعلمي السنوات الثلاث الأولى وفق مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (نسخة يوليوز2021)، كتاب أبحاث المؤتمر الدولي 16 للمجتمع التربوي، المجلد 2-أنطاليا، تركيا- أكتوبر 2022.
- **Danielle Allexandre, Les méthodes qui font réussir les élèves, Esf Editeur, Paris, 2011.**
- **EIRIEU, Ph, Apprendre…oui mais comment, ESF, Ed Esf, 1ed, Paris, 1998.**
- **PERRENOUD. PH: Construire des compétences dès l'école.**
- **ROEGIERS.X: Une pédagogie de l'intégration Bruxelles, De Boeck Université, 2000.**

ديداكتيك الدرس اللغوي والمقاربات البيداغوجية في التعليم الثانوي التأهيلي

ـ المستوى الثاني من البكالوريا الأدبية نموذجا ـ

☜ د. عبد العزيز حداني[1]

مقدمة:

تكتسي الديداكتيك والبيداغوجيا أهمية بالغة في ميدان التربية والتعليم، بحكم النظر إلى جسر التواصل الحتمي بين المدرس والمتعلم والمعرفة، وبحكم الأبحاث المتواصلة التي أثمرت جهازا مفهوميا خصبا يزيد الميدان غنى وثراء. وبعد ردح من الزمن الذي احتل فيه المعلم مركز الصدارة في العلم والمعرفة، أضحى المتعلم في ظل نضج نظريات التعلم الحديثة قطب العملية التعليمية التعلمية، ولم يعد المدرس المصدر الأساس للمعرفة، بل الموجه والمرشد للمتعلم إلى مسارات الوصول إلى المعرفة المبتغاة.

وإذا كان البحث الأكاديمي، على المستوى النظري، يكسب الباحث غنى معرفيا ذا أهمية لا تدفع، فإن الممارسة العملية هي التي تكشف مواطن القوة والضعف أثناء التجربة والتنزيل الواقعي للمقاربة البيداغوجية، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار مستويات التلاميذ المختلفة وفروقهم الفردية وظروف الاشتغال الذاتية والموضوعية. ومن أجل ذلك آثرت أن أتخذ موضوع الديداكتيك والبيداغوجيا مجالا للفحص، مستثمرا نتائج التجربة العملية، أثناء الممارسة الصفية. وقد وقعت يد الاختيار على الدرس اللغوي، نظرا لما رأيناه من صعوبة تعترض المتعلم، خاصة أثناء تعامله مع المادة اللغوية المدرسة، والمحتوى المتعلق بعلوم اللغة، مقارنة بغيره من مكونات مادة اللغة العربية، وما ذلك إلا رغبة منا في الإسهام ولو بالنزر اليسير، في العمل على تطوير تدريسية هذا المكون البالغ الخطورة في تعلم اللغة العربية.

1. في إشكالية المفهوم:

أثناء البحث في أصل الكلمة ودلالاتها نجد ارتباطها الوثيق بالعملية التعلمية، فالديداكتيك ذات الأصل اليوناني Didaktikos تحمل معنى فن التدريس أو علم التدريس والتعليم والتربية، ولعل هذه المعاني المتعددة هي ما تكسبها خصوبة على المستوى الدلالي والعملي، على حد سواء، فالمدرس في

[1] (اللغة والأدب القديم) سيدي محمد بن عبد الله فاس.

حاجة إلى علم ليُعَلِّم وإلى فن ليبدع وإلى موهبة ليربي. ومن أجل ذلك يرى أهل الاختصاص أن الديداكتيك هي مجموعة الطرق، والوسائل والسبل، والمناهج المعتمدة في عملية نقل المعرفة، والوصول إلى الأهداف المنشودة.[1]

وتقوم العملية التعليمية على تعاقد ديداكتيكي يضم مجموع الأدوار والالتزامات المسندة لكل من المدرس والمتعلم بغية تحقيق الأهداف المبتغاة. وذلك ما نحاول توضيحه في هذه المقالة المتعلقة بديداكتيك علوم اللغة.

وقد اقتضت آليات البحث والبناء النظري، أن تقسم الديداكتيك إلى نوعين:

- الديداكتيك العامة وهي التي تنصهر في مبادئها ومنطلقاتها كل المواد المدرسة التي تشكل في مجموعها رؤية القطاع التعليمي كله ورؤية السياسة التعليمية للبلد برمته.

- الديداكتيك الخاصة بكل مادة، وهي التي تنسجم من حيث خصائصها مع طبيعة المادة الواحدة المعينة، أو المكون المحدد داخل هذه المادة الدراسية كديداكتيك المؤلفات أو النصوص القرائية أو التعبير والإنشاء، أو ديداكتيك الدرس اللغوي الذي نحن بصدد تناوله موضوعا لبحثنا.

ولاجرم أن بين النوعين علاقة تكامل تحمل في طياتها أبعادا متعددة.

♦ الأبعاد الديداكتيكية:

تحمل الديداكتيك أبعادا تشمل الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية التعلمية، وهي المتعلم والمعرفة والمدرس. ويمكن بيان بعض جوانبها كما يأتي:

البعد البيداغوجي: ويتعلق الأمر بالنسبة إلى موضوع مداخلتنا بجميع المهام المنوطة بمدرس اللغة العربية، من تخطيط للدرس ورقيا كان أو إلكترونيا أو حتى ذهنيا، وتدبير للزمان والمكان والمعدات والمحتوى اللغوي، وتقويم لحظة الدرس ومستوى مكتسبات التلاميذ، ومدى صلاحية المنهجية المتبعة في تقنيات التنشيط.

البعد السيكولوجي: ويتصل الأمر بالعلاقة بين المتعلم والمعرفة، ومن هنا نستحضر توظيف المتعلم لقواعد اللغة العربية وقدرته على استخلاص الشواهد اللغوية من النصوص، ومستوى اكتسابه للمادة اللغوية المدرسة...

---

[1] الحسن اللحية، الامتحانات المهنية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2013، ص141.

البعد الإبستيمولوجي: وهو البعد الذي تحضر فيه العلاقة بين المدرس والمعرفة، للتفكير في آليات التدريس ومرجعيات المعرفة، وتحويلها إلى معرفة قابلة للتعلم.

♦ مراحل النقل الديداكتيكي لدرس اللغة:

تمر المعارف اللغوية وفق عملية النقل الديداكتيكي عبر مراحل:

- المعرفة العلمية: ونعني بها المتن العلمي اللغوي المخزن في المصادر اللغوية الكبرى، ككتاب سيبويه وابن هشام وابن يعيش والجرجاني وابن المعتز والجاحظ والزمخشري والسكاكي والخطيب التبريزي وابن جني وغيرهم.

- المعرفة المدرسية: وهي المقررة في متون الكتب المدرسية التي تم تقريرها واختيارها من قبل لجان مختصة بتكليف من الوزارة الوصية. ككتاب في رحاب اللغة العربية لتلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي.

- المعرفة المدرسة: وهي المنتقاة من قبل المدرس لجعلها مادة ومحتوى معرفيا لحصة الدرس اللغوي، كدرس أساليب الحجاج في الصفحة...

- المعرفة المكتسبة: وهي التي تترسخ في ذهن المتعلم لتصبح جزءا من رصيده وتكوينه اللغوي، والتي يكشف عنها التقويم بأنواعه سواء التشخيصي أو التكويني أو الإجمالي.

فالنقل الديداكتيكي يقتضي نقل المعرفة اللغوية المسطرة في متون اللغة والأدب ومصادرها الكبرى، إلى مفاهيم قابلة لتعلم التلاميذ مع مراعاة مستوياتهم وفروقهم الفردية.[1] وذلك يقتضي أحيانا بعض التجاوزات التي لا تخل بالمعرفة وأساسياتها، فلا يمكن على سبيل المثال أن نقدم تعريفا كاملا وشاملا للفاعل لتلاميذ الابتدائي، لأن استيعاب ذلك ليس في مقدورهم، ولهذا يكفي أن يعرف التلميذ عن الفاعل أنه اسم مرفوع فعل الفعل، فرغم عدم دقة التعريف ولا شموليته إلا أنه يشكل خطوة أساسية في بناء المفهوم لديه. وذلك هو المبدأ الذي يتعين اعتماده أثناء الممارسة العملية، لإنجاز أي درس في التعليم الثانوي، ومن ذلك دروس اللغة للبكالوريا الأدبية.

2. أهمية الدرس اللغوي في المستوى الثانوي التأهيلي.

يهدف درس اللغة في التعليم الثانوي التأهيلي إلى تمكين المتعلم من تعرف الظواهر اللغوية المقررة وتبين مرجعيتها، وتوظيفها في أساليبه المكتوبة والشفهية، إما لبناء الدلالات أو للسلامة من الأخطاء.

---

[1] الحسين بوتكلاي، بناء الكفايات بيرونو، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص 96.

غير أن الدرس اللغوي يكتسي أهمية بالغة الخطورة في المستوى الثاني من البكالوريا الأدبية أو بكالوريا العلوم الإنسانية، لأنه يسعى إلى تمكين المتعلم من رصد الظواهر المدروسة وتوظيف خصائصها في تحليل النصوص الأدبية وقراءتها والتعليق عليها، فمعنى النكرة ليس هو المعرفة والمبني للمعلوم ليس هو المبني للمجهول، والمعيار ليس هو الانزياح، من حيث الدلالة والمقصدية، وهلم جرا. وذلك ما يستوجب عدم الانغلاق داخل هاجس استخلاص القواعد الضابطة للظاهرة، من أجل التفكير في كيفية إدماجه أثناء تحليل النصوص.[1]

لذلك ركزت منهجية تدريس الدرس اللغوي على معرفة الظاهرة ووظيفتها معا. إذ يتعين على المدرس أن يرشد المتعلم لرصد الظاهرة اللغوية داخل النص، وتفكيك مكوناتها وتحديد خصائصها، ثم إبراز وظيفتها في السياق الذي وردت فيه، والكشف عن الأثر الذي تحدثه في قراءة النص.[2] وإن كانت هذه المنهجية سليمة من حيث البناء المنطقي والتنزيل العملي، إلا أنها تحتاج إلى مرحلة مهمة وهي الانتقال من مجرد معرفة الوظيفة إلى كيفية التعبير عن هذه الوظيفة أثناء التحليل، فالمتعلم قد يرصد الظاهرة ويعرف وظيفتها، ولكن يفتقد إلى طريقة لإدماج هذه الوظيفة في تحليله بأسلوبه الخاص، وتلك مرحلة نود لو أضيفت للتدريب عليها خاصة قبل مرحلتي التركيب والتقويم.

3. تدبير درس اللغة والمقاربات البيداغوجية:

يشير لحسن اللحية إلى أن المقاربة البيداغوجية هي الطريقة التي يتناول بها المدرس موضوع الدرس.[3] وقد عرفها ريشرد وروجرز بأنها "مجموع الافتراضات أو المعتقدات التي تملكها تجاه تعليم وتعلم، مثلا، لغة معينة "[4]، ومن أجل ذلك أردنا أن نبين بعضا من تجليات التطبيق العملي للنقل الديداكتيكي لدرس اللغة، اعتمادا على بعض المقاربات البيداغوجية التي فرضت نفسها وأبانت عن فاعليتها، خاصة في ظل النظريات التعليمية الحديثة.

- بيداغوجيا الخطأ:

لقد آثرنا أن نقدم هذا النوع من البيداغوجيا نظرا لفطرية الخطإ لدى الإنسان، فالصبي الصغير أول ما يبدأ بالنطق نسمع منه أصواتا مبعثرة وغير مترابطة، ثم يتدرج شيئا فشيئا لينطق بحرف أو

[1] عبد الفتاح ديبون، ديداكتيك اللغة العربية، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، ط 1، 2018، ص 51.

[2] عبد الفتاح ديبون، ديداكتيك اللغة العربية، المرجع السابق، 54.

[3] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2006 ص 27.

[4] خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، أنفو برانت، فاس، ط1، 2017. ص 53.

حرفين من الكلمة، ثم إذا ما أسعفه جهازه النطقي باكتمال الكلمات تجده يعبر بجمل متقطعة وغير متناسقة من حيث تركيبها. ومن أجل ذلك نخلص إلى أن الخطأ هو الأصل في التعلم وليس الصواب، بل إن الخطأ جزء ومرحلة طبيعية من مراحل التعلم، وبناء المعرفة. وليس من الطبيعي أن ينتظر المدرس من المتعلم أن يسلم لسانه من الخطإ بشكل كامل.

وقد يتبادر إلى الذهن سؤال مهم في هذا المضمار، وهو: لماذا يتعلم الأطفال اللغة بشكل يسير وسلس أكثر من الكبار؟ إن الأمر يعود إلى العلاقة الجدلية بين الفطرة والنضج، بين الطبيعة والثقافة، فالطفل يخطئ أثناء النطق بالكلمات فيجعل المفرد جمعا والجمع مفردا والمذكر مؤنثا، ولا يشعر بأي حرج أمام الكبار، بل قد يتفكه الناضجون أحيانا بنطقه اللغة، قبل أن يصوبوا أخطاءه، فيشاركهم في التفكه، وهو يحاول التصويب، ظنا منه أنهم معجبون بكلامه، وهكذا يبني معرفته وتدربه على اللغة بشكل فطري انطلاقا من أخطائه. وهذا الشعور الفطري هو ما يفتقده الناضجون الذين يشعرون بالحرج أثناء ارتكاب الخطإ، فيضحي النضج في هذه الحالة عقبة أمام التعلم، إلم يستطع المتعلم والمدرس معا التغلب عليه، وذلك عن طريق التعامل بفطرية مع الخطإ. والتعامل مع هذا المعطى الفطري القائم على الخطإ والصواب، هو المبدأ الذي ينبغي أن يعتمده المدرس منطلقا لتوجيه المتعلم إلى بناء معرفته باللغة. يقول عبد الكريم غريب: "الخطأ أمر طبيعي وإيجابي، يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة، فهو فعل يجسد نقطة انطلاق المعرفة"[1].

ويرى الباحثون في ميدان التربية أن لبيداغوجيا الخطإ أبعادا مختلفة:

البعد الإبستمولوجي يتعلق بالمعرفة والخطإ الفطري الطبيعي الذي يقع فيه الإنسان عادة، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، فمن حق كل متعلم أن يقع في الأخطاء الإعرابية مثلا، التي يقع فيها غيره والتي تكون عادة مستعصية على الفهم والتطبيق، والرصد والاستخلاص، والتوظيف.

البعد السيكولوجي فينصب على الأثر الذي يتركه الخطأ في نفسية المتعلم وكيفية تعامله معه نفسيا بالرضا أو التذمر والدعة أو الحرج وغير ذلك، وهنا يكون دور المدرس بالغ الأهمية، لرفع الحرج وإشعار المتعلم بالثقة بنفسه أثناء ارتكاب الخطإ، بصفته جزءا من التعلم نفسه، فلو كتب الألف مثلا أمام واو الفعل يدعو في جملة "يدعو الشبابُ إلى المواطنة الحقة"، فيمكن للمدرس أن يقدم للمتعلمين مثالا آخر يستوجب كتابة الألف، مثل "الشباب لم يدعوا إلى التكاسل"، ليتبينوا الفرق بين الواو الأصلية وواو الجماعة. فيكتشف المتعلم خطأه ويصححه دون شعور بالإحراج.

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2006، ص 723.

البعد البيداغوجي نجد أن الخطأ وتصويبه يخضعان لمنهجية قويمة في بناء التعلمات. ويمنح المدرس نفسه فرصة تقويم طريقته البيداغوجية في تدريس المادة ومدى ملاءمتها لمقدور التلاميذ وكفاءتهم في الاستيعاب والتحصيل.

وقد ذكر الباحثون أنواعا مختلفة للأخطاء،[1] يمكن رصد مظاهرها أثناء الممارسة العملية كما يأتي:

أخطاء مرتبطة بالوضعية: فالمتعلم قد يجد صعوبة مثلا في الانتقال من مرحة الاكتساب إلى مرحلة التطبيق، كأن يعرف أن الاستعارة هي استعمال اللفظ في غير ما وضع له في الأصل مع قرينة وعلاقة للمشابهة بين المشبه والمشبه به، ولكنه يتعامل مع بيت شعري يتمنع معناه عليه ويكتنفه الغموض. فهذه الحالة ينبغي أن يأخذها المدرس بشكلها الطبيعي، لأن الشعر كما هو معروف يكون عادة أرفع أسلوبا، وأجدر ألا يفهم من أول وهلة بالنسبة إلى المتعلم، خاصة إذا اشتمل على لغة غريبة وأسلوب استعاري. آنذاك تناط بالمدرس مهمة تبسيط المعقد وتفكيك المركب وتوضيح المبهم، لكن ليس عن طريق الإلقاء، بل عن طريق التوجيه والتمثيل بما هو معروف لدى المتعلمين مسبقا، للانتقال إلى البيت الشعري موضوع التمرين، تمهيدا وتيسيرا عليهم لاستخراج الظاهرة والشاهد.

أخطاء مرتبطة بالمطلوب إنجازه: فقد يطلب إلى التلاميذ تحديد العلل في قصيدة شعرية فيفكك أبياتها عروضيا ويستخرج التغييرات الواقعة في حشو كل بيت على حدة. هنالك يجد المدرس أن المتعلم قد حاد عن الصواب، وخلط بين الزحافات والعلل، ولكن هذا الخطأ يمكن أن يتحول إلى معطى إيجابي إذا ما تم استثماره بالشكل اللائق، إذ إن المتعلم قد وفر على المدرس جهد تكليفهم باستخراج الزحافات، فيمكن آنذاك أن يرشدهم إلى تحديد الفرق بين العلة الواقعة في العروض والضرب، والزحاف الواقع في الحشو، فيتعلم التلميذ من خطئه، ويكون المدرس بذلك قد أطعم عصفورين بيد واحدة.

أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية: فاللغة شفهية قبل أن تنتقل إلى عالم الكتابة، والتواصل بين المدرس والمتعلم ينطلق عادة من الشكل الشفهي، وقد يستمر التواصل بين الطرفين بالنظر إلى درجة استيعاب المتعلم خطاب المدرس، وكيفية التعامل مع أسئلته، وقد ينقطع التواصل أو يتباطأ لسبب يعود إلى التلميذ نفسيا كان أو معرفيا أو وجدانيا كالشرود أو عدم التركيز أو نقص في الفهم، وقد يعود إلى نوعية سؤال المدرس ومستوى تعبيره، أو غير ذلك. وفي كلتا الحالتين فقائد الجماعة ومنشطها يكون مسؤولا على إعادة التواصل واستمراريته، بإعادة صياغة السؤال أو التوجيه، بشكل يتلاءم وفهم

[1] خالد الأنصاري، المرجع السابق، ص 139.

المتعلمين، ودرجة استيعابهم وقدرتهم على التعامل مع العملية الذهنية. فعندما يطلب المدرس مثلا إلى المتعلمين أن يحددوا بحر بيت من الشعر مثلا بمجرد قراءته دون تقطيع كتابي، فهذا يتطلب جهدا ذهنيا كبيرا وتمثلا لمكونات البيت وحركات حروفه أو سكونها، وتمييز كل جزء عن غيره من أجزاء البيت وتجريب التفاعيل حتى يتعرف الملائم منها ثم يتعرف الفروق بين تفاعيل البحور ليخرج أخيرا بقرار يحدد به نوع البحر الذي ينتمي إليه البيت. ولكن الأمر يتعلق هنا بخبرة الأستاذ وإحاطته الواسعة بالخصائص الموسيقية لكل بحر، ومدى اطلاعه الواسع بالقصائد المبنية على هذه البحور. فيمكن استثمار عملية التلحين مثلا لقراءة بيت آخر ينتمي إلى البحر المعني، ثم قراءة بيت آخر لا ينتمي إليه، فيطلب المدرس إلى تلاميذه عقد مقارنة بين البيتين: أيهما يلائم هذا اللحن؟ فيحدد اسم البحر الذي يلائمه، فيجري التلاميذ العملية على البيت المحدد فيتوصلون بسهولة إلى الجواب.

أخطاء مرتبطة بالمكتسبات السابقة: وتحضر هذه الحالة غالبا أثناء تشخيص المكتسبات، فمن شيم الذاكرة النسيان، ولا يعلق بها من المدروس إلا القليل. وذلك القليل هو ما ينمي شخصية المتعلم الثقافية والفكرية عامة. والتدريس مراحل، ولكل مرحلة خصوصيتها وعلاقتها بما بعدها وما قبلها، فيمكن لمدرس الثانية من البكالوريا أن يسأل التلاميذ أن يحددوا الأساليب الإنشائية الطلبية في مقطع شعري ما، بحكم أنهم قد درسوها في الأولى من البكالوريا، فيرى أن المتعلمين استخرجوا غير الطلبية، فيدرك مباشرة أنه قد سقط من ذاكرتهم الفرق بين الإنشاء الطلبي وغير الطلبي، فيستدعي الأمر آنذاك دعما فوريا، وذلك بعدة طرق يختار منها المدرس ما يلائم الوضعية، والغلاف الزمني المخصص للمرحلة. كأن يدعوهم إلى تمييز الاستفهام من التعجب في قول المتنبي:

أَجـارُكِ يَا أُسْدَ الفَـرَاديسِ مُكْـرَمُ فَتَسْكُنُ نَفْسِي، أَمْ مُهانٌ فَمُسْلَمُ

وقوله:

مَا أَبْعَدَ الْعَيْبَ وَالنُّقْصَانَ مِنْ شَرَفِي أَنَا الثُّرَيَّا، وَذَانِ الشَّيْبُ وَالْهَرَمُ

وبعد أن يحددوا الاستفهام في البيت الأول والتعجب في البيت الثاني، يوجهون إلى تحديد البيت الذي يطلب فيه الشاعر حصول شيء، والبيت الذي لا يطلب فيه شيئا. وبذلك يستطيعون تميز الإنشاء الطلبي من غيره بيسر وسهولة.

- بيداغوجيا حل المشكلات:

إذا كانت المقاربة بالكفايات تقوم على تعبئة مجموعة من الموارد والمكتسبات لحل وضعية مشكلة، فإن بيداغوجيا حل المشكلات من الطرائق والتقنيات التي تنظم بها الوضعيات الديداكتيكية، وتنشط وتعد بكيفية تجعل المتعلم يواجه مشكلا، ويقوم بعملية ممنهجة لحله.[1] وقد حدد بعض الباحثين خطوات منهجية لبيداغوجيا حل المشكل، نجملها فيما يأتي:

- ♦ إشعار المتعلم بالمشكلة وإدراكه لحاجتها إلى حل.
- ♦ تحديد المشكلة بتوجيه المدرس.
- ♦ جمع المعلومات وأدوات البحث عن حل المشكل.
- ♦ اختيار الحل من بين مجموعة من الحلول بعد المناقشة والتمحيص.
- ♦ تعميم النتائج تحت إشراف المدرس.[2]

وإذا استحضرنا خطوات تدبير الدرس اللغوي داخل الفصل، أو أثناء استثمار ظاهرة من ظواهر علوم اللغة أثناء التحليل الأدبي، نجد أن الوضعية المشكلة من الطرق المتبعة والحتمية أحيانا للوصول إلى الهدف المنشود. فيمكن للمدرس أن يطلب إلى التلاميذ دراسة الأساليب الخبرية في نص ما، فيستخرجوا منها قول الشاعر ابن الوردي:

وَاللهِ إِنَّ قَبِيلَةً فَقَدَتْكَ قَدْ زَالَتْ مَزَايَا السَّعْدِ عَنْهَا أَجْمَعُ

لكن الأستاذ أراد أن يمحص فهمهم للخبر، فذكرهم بأن القسم الوارد في البيت أسلوب إنشائي، والإنشاء لا يجوز أن تقول لقائله صادق ولا كاذب، فهل يمكن أن يكون هذا الأسلوب خبريا مع أن الخبر هو ما يحتمل الصدق أو الكذب؟ فهذه وضعية تشعر التلاميذ بوجود مشكل يحتاج إلى حل، وتتطلب جمع المعلومات وأدوات للبحث عن حل للمشكل. ولذلك يمكن توجيه التلاميذ إلى استنطاق ذاكرتهم لاستحضار خصائص الخبر وأنواعه، إلى أن يذكروا الخبر الإنكاري الذي يؤكد بمؤكدين أو أكثر، ومن بين هذه المؤكدات القَسَم. فالقسم إذن ليس هو الخبر، وإنما هو إنشاء وظيفته التأكيد فقط، ولا يحتمل صدقا ولا كذبا. ثم نجرب البيت برمته فنلاحظ أنه يحتمل الصدق والكذب، فيدرك التلاميذ آنذاك أن قول الشاعر: "واللهِ" إنشاء، بينما ما تبقى من البيت خبر. وبذلك تحل المشكلة.

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، المرجع السابق، ص 724.

[2] جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة، دار الفكر عمان، ط2، 2005، صص234-233.

- البيداغوجيا الفارقية:

لا شك أن مجموعة القِسم تتكون من عناصر مختلفة نفسيا واجتماعيا ومعرفيا وجسمانيا، فمنهم السوي ومنهم ذو الحاجة الخاصة، ومنهم سريع البديهة والفهم ومنهم دون ذلك، ومنهم الجدد ومنهم المكررون، ومنهم واسعو الاطلاع ومنهم محدودو المعرفة... وليس من المنطقي أن يتعامل المدرس مع الجميع بنفس الكيفية ونفس الأساليب، فلا بد من "تنويع أساليب التدخل البيداغوجي بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والعمل على تجاوزها".[1]

فهب أن المدرس قَسَّم جماعة القسم إلى مجموعات، لبناء درس الأساليب الحجاجية، باعتماد تقنية التنشيط 6*6، أي أن يقسم الجماعة إلى ست مجموعات، تتكلف كل مجموعة بشق من الدرس، وبعد مدة تنتخب كل مجموعة قائدا لها يقدم على السبورة نتائج بحثها، ويناقش رفقة مجموعته باقي أفراد القسم، وبذلك يسهم الجميع في بناء الدرس، مع ربح الكثير والكثير من الوقت. غير أن المدرس بعد التقسيم، لاحظ تميز بعضها عن بعض باشتماله على عناصر متفوقة مقارنة بالآخرين. ففي هذه الحالة يتعين على المدرس مراعاة الفروق بين المجموعات، وتكليف كل مجموعة بما يراه مناسبا لمستوى استيعابها ومقدار فهمها. ومثال ذلك أن يقدم للمجموعات المتفوقة أبياتا شعرية، وللمتوسطين آيات قرآنية ولمن دونهم أحاديث نبوية ولمن دونهم جملا بسيطة وهكذا.

- بيداغوجيا المشروع:

المشروع هو ما تأمل تحقيقه والقيام به، وله في ميدان التربية والتعليم عدة أقسام منها:

- مشروع المؤسسة.
- مشاريع الأوراش الفنية.
- مشروع الدعم التربوي.
- مشروع الإدماج لذوي الاحتياجات الخاصة.[2]

ولا شك أن المشروع له عدة مزايا وإن كان يتطلب جهدا كبيرا، ونفسا متواصلا، وسعة صدر مع جلد وصبر وعدم استعجال للنتائج، سواء من قبل المدرس أو المتعلم.

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، المرجع السابق، ص 728.

[2] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، المرجع السابق، ص85.

والمشروع حسب أهل الميدان يحمل خصائص نجملها فيما يأتي:

1- المشروع محدد بزمن معين.

2- المشروع قد يكون فرديا أو جماعيا.

3- يربي الفرد على الإيجابية وتبني ثقافة المشاريع.

4- يربي في الفرد روح الإبداع.

5- يمنح الفرد قدرا كافيا من الوقت للثقة بنفسه وإبراز موهبته.

6- المدرس موجه ومسير.

7- قد ينجز المشروع داخل المؤسسة أو خارجها.

8- يقوم بناء المشروع على التدرج: ينطلق من تحديد الموضوع والهدف، مرورا بالعمل، وانتهاء إلى النتائج والتقويم.[1]

وإذا ما تبين للمدرس على سبيل المثال لا الحصر، أن بعض المتعلمين أبدوا ضعفا في تحليل القصائد الشعرية عروضيا أو نحويا أو بلاغيا، فيمكن أن يقسمهم إلى ورشات بحيث تتكلف كل ورشة بالاشتغال بمكون من المكونات.

- الورشة الأولى تتكلف بالبحور الشعرية وخصائصها وكيفية بناء القصائد عليها مع تصنيف للشعراء حسب جنسياتهم أو مدارسهم...

- الورشة الثانية تتكلف بالمحسنات البديعية والقدرة على رصدها في المقامات مثلا.

- الورشة الثالثة تهتم بأساليب الحجاج وقدرتها على دعم موقف الكاتب في النص النظري.

وعند انتهاء الأعمال يخصص المدرس حصة لتقديم نتائج المشروع لتعميم فوائد البحث على كل أفراد جماعة القسم.

[1] خالد الأنصاري، المرجع السابق، ص 64.

4. درس علوم اللغة: تحديات وسبيل تطوير.

لا أحد ينكر أهمية الدرس اللغوي في حفظ اللسان الناطق بالعربية، وتقوية ملكته اللغوية كتابة أو قراءة وفهما أو تحدثا، إضافة إلى الأهمية البالغة في تحليل النصوص واكتشاف معانيها ومقصديتها ومغزاها ودلالاتها العميقة. غير أن درس اللغة من المكونات التي تحتاج إلى إعمال عقل ونظر وتفكر وتأمل، إلى جانب القدرة على المقارنة والاستخلاص وتعميم النتائج. وكل ذلك يتطلب من المتعلم جهدا غير يسير. ولذلك وضعت المناهج والمنهجيات، واقترحت المقاربات البيداغوجية، وبذلت المجهودات لتطوير الديداكتيك العامة والخاصة.

ومن خلال ممارستنا للعملية التعليمية لاحظنا بشكل متكرر يرتقي إلى إمكانية التقعيد والتعميم، أن علوم اللغة ترسخ في أذهان التلاميذ تطبيقا لا تنظيرا، أي أن التلميذ قد يستطيع تمييز الغلط من الصواب، أثناء الوضعية المشكلة. ولكنه يعجز عن تبريرها نحويا. وقد قدمت في بحث بسيط لتلاميذ متفوقين جملا خاطئة نحويا ملتقطة من كتابات زملائهم الإنشائية موزعة في جدول على هذه الشاكلة:

الجمل	الخطأ	الصواب	السبب
...	...	...	...

فلاحظت أن منهم حوالي ثمانين من المائة رصدوا الأخطاء، وأدركوا الصواب، ومن هؤلاء سبعون من المئة تقريبا أخفقوا في ذكر السبب، مع العلم أنهم تلاميذ الثانوي التأهيلي، وقد سبق لهم أن تعلموا دروس النحو والصرف من الابتدائي إلى آخر سنة في الإعدادي. وخلال ملاحظات الصدفة ألفيت تلميذا في الصف الابتدائي الثالث بالتحديد يتقن اللغة العربية إتقانا بفضل تجربة قام بها أبوه، حيث كان والده أستاذا للغة العربية، ولا يكلمه مذ ولد إلا باللغة العربية الفصحى دون غيرها، فأضحت هي لغته الأم، يستمع إلى الأخبار وإلى المتحدثين بالعربية في القصص والأشرطة التاريخية، وخطب المنابر وغيرها، ولا يستمع إلى خطإ أحدهم إلا أدركه بكل سهولة، دون أن يعرف شيئا من قواعد اللغة، إذ أضحت عنده فطرية يعرفها بالسليقة. ومن بين الطرائف أن أباه أحضره معه يوما إلى معرض كتاب، فالتقيا بمؤلف رواية وكان يعرفه، فكلم المؤلف الصبي بالعربية، وارتكب خطأ فصحح الصبي خطأه على الفور، فعجب المؤلف من فطنته وذكائه وإدراكه لهذا الغلط الدقيق الذي قد يستعصي إدراكه على الكبار.[1]

[1] ابراهيم بن مدان، إسهامات اللسانيات في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، مجلة كراسات تربوية، عدد5، مطبعة شمس برينت، سلا، المغرب، مارس 2020، ص 144.

وهذا من بين الأدلة على أن تركيز الدرس اللغوي على المعيارية، فيه ما فيه من السلبيات الشيء الكثير، فالمجهود الذي يبذله المتعلم في الإحاطة بدقائق النحو والصرف والإعراب، لو بذله في مطالعة المتون وكثرة الاستماع إلى الأدباء والفصحاء وأساطين البيان، وعمالقة الخطابة، لامتلك ناصية اللغة وحاز قصب السبق في الإحاطة بالبيان وأساليب التعبير، وخَبِر فنون القول وضروب الكلام أَتِيَّها وأَبِيَّها. وفي إحدى مسابقات الشعر بمدينة فاس، حضر من لجنة التحكيم أساتذة جامعيون ذوو خبرة وتخصص وفقه في الأدب والشعر واللغة، وكان من بين المشاركين أحد الموهوبين الذي أبهر الجميع بقصيدة رائعة مبنى ومعنى، وكان قد نظمها على بحر من البحور الشعرية المعروفة من بدايتها إلى نهايتها، وبعد تفوقه وتسليمه الجائزة، سألته اللجنة عن اسم البحر الذي بنى عليه قصيدته فأجاب بأنه لا يدري، ثم أردفت بسؤاله عن علم العروض، فقال إنه لا يعرف شيئا عن الأوزان ولا العروض ولا قواعده، فازداد عجب اللجنة لتسأله عن موهبته ومستواه الرفيع في النظم، فما كان جوبه إلا أن قال: لقد كنت منذ زمان أحفظ شعر المتنبي وأتمرن على تقليده.

خاتمة

إن للديداكتيك أهميته التي لا تدفع، وللمقاربات البيداغوجية ضرورتها التي لا محيد عنها في القيام بالعملية التعليمية، ولا شك أن لعلوم اللغة قدرتها الخارقة على إكساب المتعلم كفاية التعبير وتحليل الخطاب، غير أن المعيارية قد تجعل من القاعدة غاية في حد ذاتها، ولا ترتقي إلى مستوى اعتبارها وسيلة لبناء الكفايات، وذلك يعد من مطبات الدرس اللغوي في التعليم الثانوي، والذي يعيق قدرة المتعلمين على التعبير السليم باللغة وعلى تحليل الخطاب، ويحول أحيانا دون الكشف عن أسرار بيانه ودقائق دلالاته. فهل يمكن بناء مناهج لتدريس اللغة العربية وعلومها، بشكل يستجيب لمقتضيات السليقة والفطرية أكثر من التقعيد والمعيارية؟

بيبليوغرافيا

- ابراهيم بن مدان، إسهامات اللسانيات في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، مجلة كراسات تربوية، عدد5، مطبعة شمس برينت، سلا، المغرب، مارس 2020.
- الحسن اللحية، الامتحانات المهنية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2013.
- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2006.
- الحسين بوتكلاي، بناء الكفايات بيرونو، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة، دار الفكر عمان، ط2، 2005.
- خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، أنفو برانت، فاس، ط1، 2017.
- عبد الفتاح ديبون، ديداكتيك اللغة العربية، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، ط 1، شتنبر 2018.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2006.

التعلم الذاتي ورهانات واقع المؤسسة المغربية
ـ استقراء آراء المدرسين ـ

☜ بكاري زينب[1]

مقدمة

معلوم أن العالم مرّ بأزمة صحية عصيبة تجسدت في جائحة كورونا (كوفيد 19) وولّدت مشاكل متعددة اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا، من ثمة برزت مشاكل في الساحة التربوية أيضا على اعتبار أن هذه الأخيرة إسقاط لفلسفة سوسيو-اقتصادية تراهن عليها الدولة، ولا حرج في البدء بهذه الآفة الصحية معتبرين أنها مربط فرس جملة من المشاكل التربوية، منها ما كان واردا وتفاقم، ومنها ما ظهر بظهورها. مثال ذلك التعليم عن بعد والمصطلحات المصاحبة له، على رأسها التعلم الذاتي، التعليم بالتناوب، تفعيل المقاربة بالكفايات، البيداغوجيات الحديثة، الوسائل التكنولوجية، مواقع التواصل الاجتماعية... وهذا غيظ من فيض ...

رغم أن مشروع المنظومة التربوية المغربية في الارتقاء بالتعليم عن بعد وتعزيز التعلم الذاتي، يعد رهانا متضمنا في الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000/1999 ومجموعة من الوثائق التربوية بعدها، إلا أن جائحة كورونا سرّعت من وتيرة تنزيله وحتمت وروده بنظام تعليمي بديل - التكوين بالتناوب- عن التكوين الحضوري الدائم. ثم كثر الحديث في العام المنصرم عن التعليم عن البعد وآلية التعلم الذاتي، إذ تكاد لا تخلو كل كتب التربية الصادرة حديث إشكالية التعلم في علاقتها بالعملية التعليمية، إلا أنها أغفلت موقع المعلم من هذه العملية ومصداقية المعرفة التي يتلقاها عن طريقها بل ولم تراعي للصدمة البيداغوجية التي تعرض لها المتعلم المغربي إثر انتقاله من تعليم موجه من لدن المدرس إلى تعلم فردي، في ظل اعتماده على المعرفة الصفية.

وإذا عرجت ما ذكر سلفا على تجربتي الشخصية في التدريس، يبدو جليا أن المدرس والمتعلم المغربيين يفتقران لتكوين شاف وواف بخصوص التعلم الذاتي، فنجد أن المدرس يثقل كاهل المتعلمين بتمارين ودروس وواجبات لن تحقق الأهداف المرجوة أي أنه يرى في التعلم الذاتي تحمل المتعلم لكامل مسؤولية تلقيه المعرفة (تعلم ذاتي = تعلم بمفرده)، وفي المقابل نلاحظ نفور المتعلمين من الواجبات و من تلقي المعارف خارج جدار المؤسسة، ذلك أنهم تعلقوا لعقدين من الزمن بما يمكن تسميته " التعليم

[1] "الأنساق الثقافية والسردية: المكونات والوظائف" جامعة شعيب الدكالي - الجديدة - المغرب.

الصفي " ولا يمكن تأقلمهم مع التعلم خارج أسوار المؤسسة و بتقنيات غير مسبوقة فضلا عن تحملهم مسؤولية البحث عن المعارف واستثمارها.

ومنه فإن التعلم الذاتي لا يقتضي مواجهة المتعلم للمعرفة بمعزل عن التوجيه والإرشاد، بل لابد للمدرس أن يوفر البيئة البيداغوجية والديدكتيكية التي تؤهل المتعلم وتحفزه للتعلم الذاتي. في هذا الصدد قررت خوض غمار البحث حول دور المدرس في تنشيط وتحفيز المتعلم على الانخراط في عملية التعلم الذاتي والاستفادة منها بقدر استفادته من التعليم الصفي. أي أنني أحسست بمشكلة تربوية بالغة الأهمية تحتاج مني الوقوف على عتبات هذا المنعرج الوعر الذي تخوضه المؤسسة المغربية اليوم، من ثمة إقدامنا بإذن الله على معالجة هذه الظاهرة التربوية ضمن مقال يحمل عنوان: "التعلم الذاتي ورهانات واقع المؤسسة المغربية -استقراء آراء المدرسين-".

1. التعلم الذاتي: self Learning [1]

عرف عبد الفتاح حجاج -1978- التعلم الذاتي على أنه أسلوب يختار فيه المتعلم بنفسه نوع البرنامج أو المقرر أو المهارة التي يريد اكتسابها في الزمن الذي يرغبه والمستوى الذي يطمح إليه ومن ثم لا يرتبط بالنمط السائد في نمط التعليم النظامي. وعرفه رونيتري – 1981- على أنه العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعلم المبرمج أو أي مواد مصادر أخرى لتحقيق أهداف واضحة دون مساعدة مباشرة من المعلم. كما عرف ماكدونالد -1971- التعلم الذاتي بأنه الأسلوب الذي يختار فيه الطالب الأنشطة والمهام التعليمية التي تساعده في تحقيق الأهداف .وعرف صلاح مراد -1972- التعلم الذاتي على أنه القدرة على جل المشكلات والقدرة على الإحساس بالأشياء الهامة والمناسبة في التعلم، والإلمام بمصادر المعرفة والقدرة على استخدام والمهارة في إتباع التعليمات والقواعد بمرونة، وحب الاستطلاع والانفتاح على الخبرات والمعلومات الجديدة، والمبادئ في حل المشكلات وإنجاز العمل وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والمعقدة والثقة بالنفس وفهم الذات والدافعية الذاتية على إشباع الذات[2] .

يعرفه المعجم الموحد أنه نشاط يقوم به الطالب بإشراف المعلم أو بدون، بصورة فردية أو في مجموعات، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو قيمة، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة ومن خلال

---

[1] المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة 2004/ ص: 624

[2] عامر عبد الرؤوف طارق، المصري عيسى إيهاب، أسس وأساليب التعلم الذاتي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى -2013-/ ص: 14

تفاعل المتعلم بموضوع التعلم، ويؤدي إلى تغيير دائم ومستمر في المعرفة والسلوك نتيجة التكوين والتدريب والبحث واكتساب الخبرة[1]. أما بينو فيعرف التعلم الذاتي بمسمىauto formation ، كونه " تدريب وتكوين نفسك بنفسك " وقد اختار لفظة " التكوين " fomer /لما لها من دلالات الابتكار والتطوير[2] .

بناء على التعريفات السابقة، نلاحظ اشتراكها في اقتصار التعلم على المتعلمين دون تدخل المعلم أو توجيه أو تحفيز منه، كما أن المهارات والقدرات المكتسبة من هذا التعلم، تراعي وتساير بالضرورة ميول واهتمام المتعلم، مما يحيله على مفهوم التعلم " مدى الحياة" الذي يمكن اعتبار التعلم الذاتي جزءا منه، هذا وأن التعلم الذاتي يشمل كل الابتكارات والإبداعات النابعة من المتعلم، فلا تقتصر على معارف مدرسية بل تمتد إلى ما هو اجتماعي، من ثمة يصير التعلم الذاتي فعل إنساني كان ولازال الفرد يمارسه باعتباره معلما لنفسه، كما نجد أن بعض التعريفات جعلت من مهارة التعلم الذاتي نظاما مستقلا بذاته لا يخضع للتعليم النظامي، لما فيه من حرية مطلقة في التعلم واختيار مواد التعلم.

إن هذه التعريفات الاصطلاحية التي تجرد المدرسة والمدرس من دورهما في التعلم الذاتي، نقلت عن طريق الترجمة إلى المناهج المغربية التي شكلت "مفهوما" مغربيا للتعلم الذاتي لا يختلف عن مفاهيم الغرب والمشرق العربي. فنجد لهذا النمط حضورا في الميثاق الوطني للتربية والتكوين كالآتي:

-9تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ. مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد لتعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي .[3] نجد أن المدرسة المغربية جعلت من التعلم الذاتي نهجا تربويا يمكن المتعلم من تنمية مهاراته وقدراته الإبداعية والحوارية، منذ العشرية الأولى للإصلاح، إلا أن أجرأة وتفعيل هذا النهج تزامن مع تجديد الخطاب التربوي المغربي على ضوء الأزمة الصحية التي أثرت على التعليم الحضوري في ظل توفير الوسائل التكنولوجية المساعدة. فاقترن التعلم الذاتي بالتعلم عن بعد والتعليم بالتناوب. لا شك أن التعلم الذاتي لما يحمله من دلالات الاستقلالية في التعلم لقي اهتماما من قبل الدارسين التربويين والنفسيين والاجتماعيين لسببين رئيسيين:

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم -مكتب تنسيق التعريب بالرباط-، المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي/ فرنسي/ عربي)، سلسلة المعاجم الموحدة رقم: 47، الطبعة 2020/ ص: 83

[2] **Anne Tremblay Nicol, Préface de Dumazedier Joffre L'autoformation: pour apprendre autrement , les presses de l'université de Montréal, CANADA -2003- / P : 65**

[3] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000، ص: 8

(أولهما أن للتعلم محوره في كل نظرية سيكولوجية، وثانيهما أن معظم السلوك البشري ناتج عن التعلم، ومن هنا كانت استحالة بناء نظرية سيكولوجية متماسكة متكاملة دون الاهتمام بالتعلم وكان عدم إمكان فهم السلوك البشري دون فهم عملية التعلم) [1].

ظهر نمط التعلم الذاتي في أوروبا مع الطبيبة وعالمة النفس، مَارِيَا تِيكُلَّا ارْتيميسا مُونْتِيسُورِي Maria Montessori (1952/1870) سنة 1907، التي تهدف إلى توفير بيئة مريحة وممتعة خاصة للأطفال متأثرة بأعمال يوهان هاينريش وبستالوتز وفريديك فروبل وأيضا جان جاك روسو الذي يطالب بعودة الطفل إلى أحضان الطبيعة. حيث تتناسب البيئة مع ارتفاع الأطفال وحجمهم، وتحتوي على رفوف منخفضة وطاولات وكراسي بأحجام مختلفة حيث يمكن للأطفال الجلوس بشكل فردي أو في مجموعات.

ينقسم الفصل الدراسي حسب منهج مونتيسوري إلى مناطق موضوعية حيث يتم عرض المواد ذات الصلة والببليوغرافيا على الرفوف، مما يتيح حرية كبيرة في الحركة. يمكن للأطفال العمل في مجموعات أو بشكل فردي، مع احترام أسلوبهم وإيقاعهم. يستخدم كل طفل المادة التي اختارها عن طريق أخذها من الرف وإعادتها إلى مكانها ليتمكن الآخرون من استخدامها. فقسمت الايطالية مونتيسوري مراحل التعلم الذاتي عند الرضيع (من الولادة إلى 3 سنوات) وعند الطفل (من 3 سنوات إلى 6 سنوات) ثم المراهق في حدود 12 أو 13 سنة.[2]

لقي نمط التعلم الذاتي إقبالا واسعا في الساحة التربوية على مدى 144 سنة حيث تميز بسمات وخصائص شكلت نهجا متكاملا للتعلم، فتعددت أنماطه وكثرت إيجابياته، وتفاقمت بالضرورة معيقاته إلا أنه حافظ على مبدئه القائل أن "المعرفة لا تمنح من قبل المعلم بل تُصنع بواسطة المتعلم".[3] لاشك أن للمدرس أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، وقد تنوعت أدوارها في بناء المعارف والمهارات والقدرات، بتنوع المنطلقات لفلسفية والتربوية المعتمد عليها. والتي جعلتنا أمام التعلم الذاتي بوصفه أهم مستجد في حقل التعلم وكرس الباحثون مجهوداتهم في تحديد أدوار المدرس إبان التعلم الذاتي أهمها:

•التعرف على قدرات المتعلمين وتقديم العون للمتعلم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته .

---

[1] الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط3، 2004، ص: 168

[2] https://cutt.us/J21FB Fundación Argentina María Montessori

تاريخ الاطلاع : 2022/4/26

[3] أزوي أحمد، التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البراديغم البيداغوجي، مجلة علوم التربية، عدد 73، عدد خاص، أكتوبر 2020، ص: 73

•القيام بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعلم في التخطيط والتدبير والتقويم[1] .

•وضع خطط علاجية تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له[2] .

•التحفيز والتشجيع على الابتكار والإبداع[3] .

نجد إذن أن أدوار المعلم في التعلم الذاتي لا تتعدى التوجيه والتعاون والمساعدة فضلا عن التحفيز، فالتعلم الذاتي لا يتم إلا بتكوين من المدرس، أو ما يسمى بفلسفة "تعليم التعلم"[4] ، حيث ينبغي على المدرس تحفيز المتعلمين على الانخراط في هذا النمط من التعلم، وتكوينهم تكوينا نفسيا و منهجيا لانخراطهم في التعلم الذاتي بما في ذلك إعدادهم لكيفية البحث السليم وطرق اكتساب وتقييم المعارف المتوفرة. لكن كل هذه الأدوار لا تحقق فعالية ونجاعة في غياب تحفيز للمتعلم وفي ظل نفور تام للمتعلم من التعلم الذاتي. فكيف يساهم المدرس في جعل المتعلمين منخرطين في التعلم الذاتي عن طريق التحفيز؟

ورد في إحدى الدراسات البريطانية بجامعة ليفربول، حول تحفيز المتعلمين على الانخراط في التعلم الذاتي، أن الدافع في التعليم ذو أهمية كبيرة للباحثين **Vallerand**) وآخرون 1992(، وفي الوقت الذي كانت الدافعية فيه مسؤولية الطالب أو المتعلم (**Entwistle** (1998) فالحل اليوم أن الدافعية أهم بكثير من منهجية أو طريقة المدرس والرهان الأكبر هو محاولة المدرس لاستنبات طاقة ودافعية المتعلم الذاتية، عن طريف التحفيز. حيث ركزت هذه الدراسة على جانب واحد من دراسة أجريت في عام 2002، والتي استكشفت طبيعة التعلم الموجه ذاتيًا (**SDL**) في تعليم التمريض. كان الهدف العام من الدراسة هو اكتساب فهم أكبر لطبيعة **SDL** من منظور الطالب والمعلم وتسليط الضوء على أي تناقضات بينهما. والغرض من اكتساب هذا الفهم هو إبلاغ ممارسة التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس، ودعم سياسة المناهج الدراسية داخل المؤسسة، وبالتالي تحسين تجربة التعلم للطلاب.

---

[1] الصفي عاطف، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر- عمان-الأردن-، 2009، ص: 232

[2] بنت الغامدي العرفج محمد مريم، رحلة التعليم والتعلم الذاتي ط1، 1442 هجرية/ ص: 65

[3] عاطف عبد المجيد، مجلة البرامج والمراحل، إدارة البرامج والبحوث التربوية، المنظمة الكشفية العربية – عدد 82 غشت 2015-

[4] الرويضي عمر، تجديد الخطاب التربوي بالمغرب (بين هاجس الإصلاح وقلق الفشل)، كلمات للطباعة والنشر -صنعاء-، ط1، 2021/ ص: 77

خلصت الدراسة إلى تأكيد أهمية دور المعلم في تحفيز. حيث اتفق غالبية الطلاب على أن محاضرة جيدة ومعلم متحمس ومناقشة صفية حية تحفزهم نحو التعلم الذاتي .SDL وهذا يعني مسؤولية جسيمة على عاتق القائمين بإلقاء المحاضرة أو الجلسة التعليمية لضمان الجودة (أي المدرسين). وبالإضافة إلى نشاط الفصول الدراسية، اتفق الطلاب على أن التوجيه الواضح والإرشادات حول لغة البرمجة اللغوية العصبية أو التعلم الالكتروني أمر محفز. وفي هذا السياق برز التعلم الذاتي التعاوني كخيار فعال لتحفيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين إلهامهم ليصبحوا متعلمين مستقلين[1].

ما هي إذن أدوار مدرس اللغة العربية في تحفيز المتعلم على التعلم الذاتي؟ وهل المدرس المغربي يعي أدواره و أهميتها في إنجاح هذا النمط من التعليم ، ثم هل واقع المؤسسة المغربية العمومية يسمح بتدريس المتعلمين وفق هذا النظام التعليمي؟

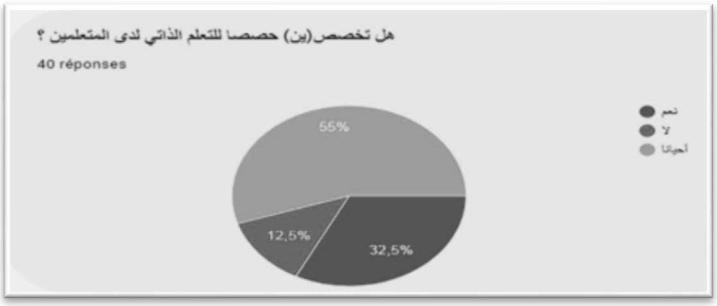
سنعرض كل ما سبق على الميدان لقياس مدى إمكانية تفعيل التعلم الذاتي في مدارسنا المغربية. من أجل ذلك، ارتأينا إنزال استمارة متكاملة من أجل استقراء آراء وتجارب الأساتذة الممارسين في الموضوع، وقد استهدفت أساتذة وأستاذات التعليم الثانوي بكل جهات المملكة المغربية باختلاف سنوات تدريسهم، كونهم معنيين بتحفيز المتعلمين على الانخراط في التعلم الذاتي. فكان من الضروري إجراء استفتاء لهذه الفئة، بغية تعرف مكامن قوة المدرسة المغربية في التعلم الذاتي محاولين تعزيزها، وضعفها في التعلم الذاتي محاولين تجاوزها. خاصة وأن الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية لا يتم إلا بوعي من المدرس، والسهر على تفعيل وأجرأة الطرق المساعدة. كما تنوعت طبيعة الأسئلة في الاستمارة بين أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، حسب ردود فعل المرجوة، فالأسئلة المغلقة بغية الحصول على أجوبة خبرية موضوعية تمكننا من الكشف عن البنية التحتية للتعلم بالمنظومة المغربية، أما الأسئلة المفتوحة فذات طابع إنشائي نفسح فيها المجال للأساتذة والأستاذات لأجل إضفاء لمسات توجيهية واقتراحية حول دور المدرس في التعلم الذاتي، خاصة الدور التحفيزي.

ثم سنعتمد في تحليل مخرجات هذه الاستمارة على المنهج الوصفي التحليلي التأويلي، حيث نصف نسب وأرقام وطبيعة أجوبة الاستمارة ثم نحلل المعطيات و نؤول سبب اختيار المدرسين جوابا دون آخر، معرجين على واقع المنظومة المغربية، من ثمة الخروج باقتراحات واستنتاجات على ضوء ما توصلنا به من إجابات.

---

[1] **A. Rega Julie ،Motivating students towards self-directed learning , University of Liverpool , Article in Nurse Education Today · December 2003**

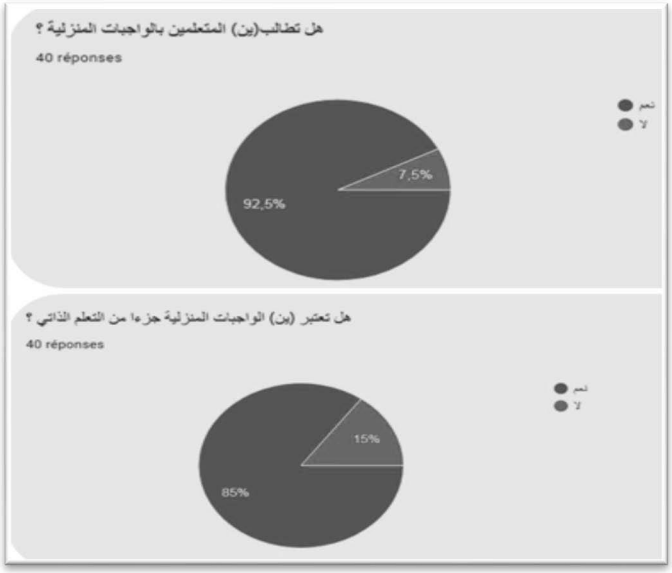
2. تفريغ وتحليل معطيات الاستمارة:



من الملاحظ أن 62.5% من الأساتذة والأستاذات اطلعوا وحضروا ندوات وتكوينات تتعلق بالتعلم الذاتي، بيد أن ثلثهم تقتصر صلته بالتعلم الذاتي على ما سمعه من الوزارة حول وجوب تخصيص حصص له. ومنه فإن الوزارة مطالبة بمضاعفة الجهود في تحسيس المعلمين أولا بأهمية التعلم الذاتي قبل المتعلمين، وعقد دورات تكوينية في أنماط التعلم الذاتي ومهاراته المختلفة (مهارة النقد/ مهارة التفكير/ مهارة الاستقلالية..) حتى يتسنى للأساتذة تحفيز متعلميهم وإرشادهم نحو التكوين الذاتي النافع للمعارف والقدرات والمهارات. كما أن الأطر التربوية مطالبة هي الأخرى بقراءة كتب ودراسات غربية وعربية عن التعلم الذاتي ودور المدرس فيه من الناحية النفسية والمهارية والمعرفية.

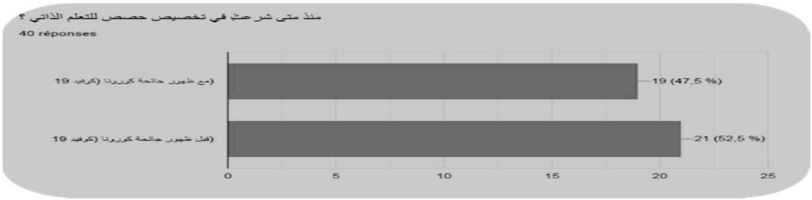
ورد في النسب أعلاه أن 12. 5 % من الأساتذة والأستاذات لا يخصصون حصصا للتعلم الذاتي، بالرغم من صدور مذكرات وزارية عدة (مذكرة 20/039، 28 غشت 2020 على سبيل المثال لا الحصر) تنص على تخصيص حصص للتعلم الذاتي بشكل تناوبي مع التعليم الحضوري. بينما نجد أكثر من نصف الأساتذة أي 55% لا تخصص حصصا للتعلم الذاتي كما هو مبرمج قانونيا، بل تضمنه أحيانا في السير التعليمي التعلمي. وهذا الإشكال يجعلنا أمام جدلية التعلم الذاتي بين التصور النظري والأجرأة، إذ أن المطلعين على التعلم الذاتي في شقه النظري (كتب /مجلات / مقالات...) وعددهم يقارب 26

شخص، لا يفعلون هذا النمط مع متعلميهم، وهم حسب السؤال أعلاه 22 شخص. فما هي الأسباب التي قد تدفع الأستاذ إلى الإخلال بسيرورة تعلمية تنص عليها الوزارة، رغم علمه واطلاعه على هذه السيرورة؟ أما الثلث المتبقي فيخصص حصصا للتعلم الذاتي بشكل قار وتناوبي، وهي نسبة غير مشرفة وتحتاج الكثير من الجهد التوعوي والديدكتيكي بغية الارتقاء بها.



نلاحظ إذن أن أغلبية الأساتذة والأستاذات يطالبون المتعلمين بالواجبات المنزلية على اعتبار أنها تعلم ذاتي، وهو الراجح والوارد في مختلف المستويات التعليمية بالمملكة المغربية. ما يعني أننا أمام مأزق نظري، يتمثل في كيفية فهم واستيعاب التعلم الذاتي من قبل المدرسين. فالتعلم الذاتي لا نعني به الواجبات المنزلية، بل يروم ويستهدف مهارات وقدرات المتعلم التي تستمر معه مدى الحياة، وبالتالي، فالتعلم الذاتي يتم حسب ميول المتعلم ويُبرمَج حسب وتيرته في التعلم على ضوء موقعه الجغرافي وتبعاته من مؤثرات اجتماعية ونفسية وبيئية واقتصادية...، بالتالي فالتعلم الذاتي، تعلم ينفرد به كل متعلم على حدا، بينما الواجب المنزلي يعد تقويما غير جزائي لما درّسه الأستاذ .

إن هذا المأزق النظري يزيد من صعوبة أجرأة التعلم الذاتي النافع في مؤسساتنا، وعليه فوزارة التربية الوطنية مطالبة بإصدارات دورية تضم تعريفات وطرق تفعيل جملة من المفاهيم التربوية المشوشة في الساحة التربوية كمفهوم التعلم الذاتي ومفهوم القراءة المنهجية وغيرها من المفاهيم الدخيلة على المنظومة المغربية.



نجد في هذا المبيان أن الملاحظة تشكل 70% من حصيص المهارات المخصصة للتعلم الذاتي، تليها مهارة التطبيق، فالمدرس يختار المهارات التي تعتمد على الأجوبة المحايدة والجاهزة والتي تكون بمثابة واجبات منزلية، تتم في ظروف لا صلة لها بظروف التعلم الذاتي. أما مهارتي التحليل والتركيب، حيث يمكن للمتعلم أن ينتقل من إعادة إنتاج النص، لإعادة إنتاج المعنى بطرق ووسائل مختلفة و يمكن أن يجعل من النص امتدادا لميول أو مجال معين له رغبة في البحث عنه. لكن هذه الفئة لا تشكل سوى نسبة أقل، ما يعني أن دور لمدرس غير الممنهج من أجل التحفيز على التعلم الذاتي، قد يكون عائقا في بعض الأحيان أمام تعلمات التلميذ الذاتية.

لكل هاته الأسباب، سنطمح من خلال التوصيات الآتية اقتراح حلول وتوصيات، رغبة في إصلاح المنظومة التعليمية من أطرها الداخلية، وخلق تغيير راديكالي في وعي المدرس بماهية التعلم الذاتي وأدواره فيه.

خاتمة

لا غرو أن للأستاذ دور مركزيا في تحفيز المتعلم على الانخراط في التعلم الذاتي، ويتجلى هذا الدور حسب مجالات عدة :

أ. مجال شخصي: يتمثل في وعي المدرس بأهمية التعلم الذاتي وسبل أجرأته من خلال قراءة كتب ومجلات تربوية، وحضور ندوات وتكوينات بخصوص المستجدات التربوية.

ب. مجال سياقي: يتمثل في توفير المدرس لجملة من الظروف المساعدة على التعلم؛ كخلق فضاء يلائم سيرورة التعلم لدى المتعلمين، واقتراح أنماط تناسبهم .

ت. مجال ديدكتيكي: يتمثل في اختيار المدرس لمضامين ومعارف تلائم ميول المتعلمين وتساعدهم على التعلم الذاتي. كذلك التمييز بين الواجبات المنزلية والتعلم الذاتي.

ث. مجال بيداغوجي: ويتمثل في اختيار مقاربات ملائمة لتحفيز المتعلم على الانخراط في التعلم الذاتي، كالمقاربة بالكفايات أو طريقة مونتيسوري الايطالية في التعلم الذاتي

ج. مجال تواصلي تفاعلي: يتمثل في مناقشة المدرس لمتعلميه فيما يتعلق بماهية وأهمية التعلم الذاتي، وتعريفهم بشخصيات فكرية كبيرة، نجحت بممارستها للتعلم الذاتي.

بيبليوغرافيا

- أزوي أحمد، التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البراديغم البيداغوجي، مجلة علوم التربية، عدد 73، عدد خاص، أكتوبر 2020.
- بنت الغامدي العرفج محمد مريم، رحلة التعليم والتعلم الذاتي ط1، 1442هـ.
- الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط3، 2004.
- الرويضي عمر، تجديد الخطاب التربوي بالمغرب (بين هاجس الإصلاح وقلق الفشل)، كلمات للطباعة والنشر –صنعاء-، الطبعة الأولى 2021.
- الصفي عاطف، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر- عمان-الأردن-، طبعة 2009.
- المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة 2004.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي/ فرنسي/عربي)، سلسلة المعاجم الموحدة رقم: 47، 2020.
- عاطف عبد المجيد، مجلة البرامج والمراحل، إدارة البرامج والبحوث التربوية، المنظمة الكشفية العربية – عدد 82 غشت 2015.
- عامر عبد الرؤوف طارق، المصري عيسى إيهاب، أسس وأساليب التعلم الذاتي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى -2013.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2000.
- **A. Rega Julie Motivating students towards self-directed learning, University of Liverpool, Article in Nurse Education Today · December 2003.**
- **Anne Tremblay Nicol, Préface de Dumazedier Joffre L'autoformation: pour apprendre autrement, les presses de l'université de Montréal, CANADA -2003- https://cutt.us/J21FB undación Argentina María Montessori**

تـقـيـيـم مـهـارة الـقـراءة
لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

شيماء المغاري[1] / نادية العمري[2]

مقدمة

إن تقييم اللغة العربية جر وراءه طرح مجموعة من الإشكالات التي ساءلت خصوصية هذه اللغة، وطبيعة الانتقال من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. فلا شك أن شروط اكتساب اللغة الأولى ليست هي نفسها شروط تعلم اللغة الثانية. وبالتالي، سيترتب عن ذلك مجموعة من الاختلالات التي قد ترتاب عملية التقييم. ومما لاريب فيه أن تصميم نموذج للتقييم في ظل هذا الانتقال بين اللغة الأولى واللغة الثانية، يحتاج إلى تخطيط منظم يراعي خصوصية هذا الانتقال وما قد يوازيه من تداخلات لغوية، لكي تؤتى هذه العملية ثماراها المرجوة.

1. تقييم تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

لقد تعددت الأبحاث والدراسات التي جاءت في إطار استجلاء أهم الاستراتيجيات التي قاربت ثنائية اكتساب اللغة الأولى **first language acquisition**، وتعلم اللغة الثانية **second language learning**. والحديث عن تقييم اللغة العربية لغة ثانية يقتضي الربط بينها وبين اللغة الأولى، وصعوبات الانتقال بينهما. فتعلم (ل2) هو عملية تشكلها وتقيدها المتغيرات، وكذا الظروف المرتبطة بسياقات التعلم. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى كون اللغة العربية لها خصائص تختلف عن اللغات الأخرى. إذن، من الضروري القيام بهذا الربط الذي هو أساس تصميم نموذج لتقييم مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية لغة ثانية.

2.1. الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية

من المعلوم إن اكتساب اللغة الأولى يختلف عن تعلم اللغة الثانية. ذلك أن الاكتساب هو الطريقة الطبيعية التي توازي نمو اللغة الأولى لدى الأطفال، إذ يتعلق الأمر "بعملية غير واعية مرتبطة

---

[1] طالبة باحثة: مختبر التربية والفن والثقافة بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس – الرباط.

[2] أستاذة جامعية بمختبر التربية والفن والثقافة بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس – الرباط.

بالتطور الطبيعي للغة[1]. وفي المقابل يحيل مفهوم تعلم اللغة إلى "عملية يتم فيها تعلم واعي لقواعد اللغة"[2]. من الواضح أن الحديث عن الاكتساب اللغوي يقتضي بالضرورة الحديث عن اللغة الأولى، أي أول ما يكتسبه الطفل. وهنا تكمن ميزة عملية الاكتساب بأنها تتم بشكل طبيعي وغير مخطط له، ويكون ذلك في مرحلة الطفولة في الحالات العادية، بغض النظر عن بعض الاستثناءات. و يرجع ذلك لكون عملية الاكتساب تطبعها العفوية، حتى وإن كنا نتحدث عن مراحل اكتساب اللغة فهي نفسها تتم بشكل طبيعي دون تخطيط مسبق، إذ إن الطفل يتعرض لمجموعة من البيانات العشوائية. وبمعنى أدق، لا يخضع لنظام دقيق، فهو يلتقط ما يسمعه من محيطه عامة، ومن أسرته خاصة. في خضم هذا السياق، لابد من الإشارة إلى نقطة مهمة تتعلق بالمهارات الأربع، وهي أنه في مرحلة الاكتساب يكون الحديث عن مهارتين فقط وهما: الاستماع والمحادثة. فالأولى هي نقطة البداية التي تربط الطفل بمحيطه، ولذلك، فالاستماع مهارة استقبالية طبيعية. أما الثانية فهي مهارة المحادثة، وهي مهارة إنتاجية تتجلى في التمكن شيئا فشيئا من هذه اللغة.

إذا كانت عملية اكتساب اللغة تتسم بالعفوية، فإنها في عملية تعلم اللغة تكون قصدية، أي إن هناك حافزا علميا. وفي أغلب الحالات "يكون تعلم اللغة الثانية انطلاقا من التعليمات الرسمية التي يخطط لموادها التعليمية بعناية حتى تكون مرتبة ترتيبا منطقيا"[3]. أما فيما يخص مرحلة التعلم نلحظ تشبث المتعلم، حتى إن لم يكن ظاهريا، بلغته الأولى لاسيما في البداية. وقد شخصت في هذا الصدد العديد من الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية إلى تدخل اللغة الأولى (ل1). ولعل هذا ما يجعل فترة تعلم اللغة أطول من فترة اكتسابها.

كما أن عنصر التخطيط في هذا الصدد، ينم بجلاء على أن تعلم اللغة هو عملية تتم تحت إطار مؤسساتي، عكس اكتساب اللغة. لكن هذا لا يمنع من وجود بعض التعثرات التي قد تعرقل سير هاته العملية، وهذا ما جعل الدراسات والأبحاث اليوم تسير في اتجاه مشروع علمي يستهدف توظيف طرائق ومناهج دراسية تحاكي طريقة اكتساب اللغة بشكل طبيعي. وذلك عن طريق استجلاء الاستراتيجيات الذهنية التي يعتمدها الذهن أثناء اكتساب اللغة الأولى. والحقيقة أن هذا الطرح يرتبط بفرضية

---

[1] Jack, C. Richards. and Theodore, S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching, Language Teaching Library, Cambridge, 1986, p. 131.

[2] Jack, C. Richards. and Theodore, S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching, p.131.

[3] Azmi, J. S. and Mehawesh, M. Stages in Language Acquisition: A Case Study. Published by Canadian Center of Science and Education, 2004, p. 19.

يسيجها الاتفاق وليس الإطلاق. أما فيما يخص المهارات في هاته العملية التعلمية فإنها تكون حاضرة كلها.

2. عملية التقييم بين الانتقال من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية

لقد كلف إرساء هذا التصور الثنائي على أرضية نظرية وتطبيقية، البحث عن إنتاج آليات لتقييم كل لغة في سياقها. لأن تقييم (ل1) لن يجري مجرى تقييم (ل2)، وذلك من منطلق أن "ترتيب الحصول على اللغة الثانية ليس هو نفسه ترتيب الحصول على اللغة الأولى، ولكن هناك أوجه تشابه"[1]. هذا الانتقال بات يلزم المدرس، أو القائم بمهمة التقييم[2]، معرفة خصوصية اللغة الهدف (target language)، وفي نفس الوقت معرفة خصوصية اللغة الأولى للمتعلم. وعند الحديث عن العلاقة بين اللغة الأولى والثانية "يتعين على المرء أن لا يتوقف على المقارنات اللغوية الخارجية، بل على التصورات النفسية لدى المتعلمين لكل من ل1 ول2 أو الاختلافات بينهما"[3]، لأن هذه المعرفة من شأنها تفسير مجموعة من المشاكل التي قد تعترض المتعلم أثناء التعلم.

من أهم المشاكل التي قد يصادفها المدرس أثناء تقييم أداء المتعلم، خاصة أثناء عملية القراءة، هو مشكل التداخل اللغوي[4] language interference)) الذي قد يحدث، ومرد هذا التداخل أن "أوجه التشابه بين ل2 ول1 تجعل المتعلمين يستخدمون هياكل ل2 بسهولة، لكن عند وجود اختلافات فإنهم يواجهون صعوبة"[5]، وهاته الصعوبة هي ما ينتج عنها ما يسمى بالتداخل السلبي (négative interférence)[6]. إن خصوصية اللغة العربية باتت تثير مخاوف الباحثين في هذا المجال (تدريس اللغة

---

[1] Krashen, D. Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern, California, 1982, p.13.

[2] أريد بهذا التمييز الإشارة إلى أن عملية التقييم، خاصة تقييم اللغة الثانية، ليست مرتبطة دائما بالمدرس فهناك هيئات أخرى قد تقوم بهذه العملية، لكن ما يهم في هذا السياق هو المسؤول عن عملية التقييم بصفة عامة، سواء كان المدرس أو غيره.

[3] Bernard, C. and Corbett, G. Second language acquisition. 2013, p. 13.

[4] وسمت التداخل اللغوي بالمشكل في هذا السياق لأنني أردت بذلك التداخلي السلبي، وإلا فالتداخل اللغوي فيه أيضا الشق الإيجابي أو ما يسمى بالتداخل الإيجابي (positive interférence)، والذي قد يكون عاملا مساهما في تيسير تعلم اللغة الثانية بالنسبة للمتعلم. وقد تعددت التحديدات التي قدمت لمفهوم التداخل.

[5] Baljit, Bhela. Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage, Flinders University School of Education, International Education Journal Vol 1, No 1, 1999, p.29.

[6] يشير مصطلح التداخل السلبي إلى الحالة التي تؤثر فيها اللغة الأولى على اللغة الثانية بشكل يجعل المتعلم يخرج عن قواعد هذه اللغة.

العربية لغة ثانية)، فأصبحوا أكثر حذرا من السقوط في حيثيات قد تعرقل مسار التقييم فيها. لأن تقييم اللغة الثانية هو تقييم الأفراد في لغة ليست لغتهم الأم أو لغتهم الأولى (ل1)، وفي مثل هذه الأوضاع نحتاج إلى التوصل إلى استنتاجات حول كفاءة المتعلم في (ل2). إذن، اللغة في هذه الحالة يجب اعتبارها أداة التقييم وموضوعه على حد السواء، حتى يتسنى تفسير أداء المتعلم على أنه مؤشر على كفاءته في اللغة الهدف.

تأسيسا على ما سبق، وجب القول إن تقييم أداء متعلم اللغة العربية لغة ثانية، لابد أن يأخذ بعين الاعتبار تلك التمفصلات بين لغته الأولى وهاته اللغة الهدف. وإن كان "استخدام اللغة الأولى قد يسد الفجوات التي لا يستطيع المتعلم سدها داخل اللغة الثانية"[1].إلا أن هذا التداخل لن يكون مساعدا بقدر ما سيكون معرقلا، ولا سيما إذا كانت هياكل اللغتين مختلفتين. إذا تعلق الأمر باللغة العربية لغة ثانية في مقابل اللغات الأوروبية، كلغة أولى، على سبيل المثال، فإنه لابد من حدوث عراقيل. لأن اللغة العربية وإن اشتركت مع هذه اللغات في كونها لغة ألفبائية، إلا أنها تتميز عنهم بكتابة ألفبائية صوامتية **consonantique**.

ما سبق، يعزز الطرح الذي ذهب إليه إليس (2005)، حيث زعم أن "هناك طريقتين مختلفتين يتم من خلالهما التحقيق في السمات اللغوية المتعلقة بنقل اللغة. حيث تفحص إحدى الطرق اللغة الأولى ل1 للمتعلم كلما وجدت أخطاء عند استخدام ل2، وذلك لتحديد ما إذا كانت الأخطاء ناجمة عن سمة من سمات اللغة الأصلية أم لا "[2]. وهذا يقتضى الإطلاع والإلمام بخصائص (ل1) و(ل2) معا. وهنا تظهر الأهمية القصوى لـ "خصوصية اللغة". يمكن القول إن نجاح المتعلم في تعلم اللغة العربية لغة ثانية، في هذه الحالة، يستلزم معه منع تدخل هياكل لغته الأولى أثناء التعلم. لأن هذا الاختلاف سيحول دون تحقيق التعلم المراد، والذي سيؤثر بدوره على عملية التقييم. لأن "التقييم الحقيقي يركز على الأنشطة أو المهام التي يقوم بها المتعلم. وهذه المعارف والمهارات يتم تدريسها مصممة وفقا للسياقات الحقيقية"[3]. وهذه السياقات تختلف من متعلم لآخر، أي بحسب الظروف.

---

[1]Brown, H. Douglas. Principles of language learning and Teaching, by Pearson Education, Fifth Edition, 1987, p.72.

[2]Ellis, R. Principles of instructed language learning, Elsevier, System 209–224, 2005, p.32.

[3]Rosendi, G. Susani. The implementation of authentic assessment in extensive reading, International Journal of Education, Vol. 11 No. 1, 2018. P.82.

من الواضح أن التأكيد على ضرورة استيعاب المدرس لخصوصية اللغة العربية كلغة هدف أثناء عملية التقييم والتدريس[1]، على حد السواء، لا يستثني أهمية هذه المعرفة لدى المتعلم، لأن إجراءات تقييم اللغة الثانية هي آليات لتقييم وقياس المعرفة باللغة الهدف. ومنه، كان "التركيز الرئيسي هو تعريف المعرفة باللغة الثانية، وتصميم إجراءات التقييم بما يتطابق مع هذه المعرفة"[2]. وهذا يوضح بجلاء الدور المحوري لعملية التقييم في الممارسة التعليمية للمدرس. إن عملية التقييم في ظل استحضار هاته المفارقات وغيرها، سواء ما تعلق منها بخصوصية اللغة العربية أو بطبيعة الانتقال بين اللغة الأولى واللغة الثانية، يستوجب على المدرس التوفر على كفاءة عالية تمكنه من التعامل مع هذه المفارقات.

تمثل هذه الكفاءات السبع المذكورة أعلاه، رهانا مهما لبلورة تصور جديد للتقييم من شأنه الرقي بمستوى المتعلم، ومساعدته على بلوغ مستويات أعلى في الإنجاز. فالممارسة العملية في عملية تقييم اللغة الثانية هي "فهم وتعريف البناء الواجب تقييمه، وفهم طبيعة مهام التقييم والتفاعل بين القائمين بهذه المهام"[3].

3. تقييم مهارة القراءة في ضوء الانتقال من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية

إن الحديث عن تقييم اللغة، هو بالضرورة حديث عن تقييم أربع مهارات، سواء تعلق الأمر باللغة الأولى أو باللغة الثانية. ولا شك أن عملية التقييم هاته ستستجيب لمتطلبات كل مهارة وخصائصها. وهذا يقتضي تقديم فهم متكامل الجوانب لكل مهارة. وسنتطرق في هذا المحور، على سبيل الاختيار لا التفضيل، للحديث عن مهارة القراءة. من المعروف، إن تقييم مهارة القراءة في اللغة الأولى لن يكون هو نفسه تقييمها في اللغة الثانية. حيث أنه "خلافا للغة الأولى، فإن القراءة باللغة الثانية تشمل لغتين، والواقع أن الأبحاث تشير إلى وجود علاقة بنيوية بين ل1 وفهم القراءة ل2"[4]. والحقيقة إن هذا أمرا طبيعيا، فالمتعلم في بداية تعلمه للغة الثانية يعمل على بناء تعلمه على أساس معرفته بلغته الأولى. كذلك هو الشأن بالنسبة لعملية القراءة، إذ إن عملية القراءة في اللغة الثانية تكون متداخلة اللغات، ولعل هذا ما يفسر الصعوبة التي يواجهها متعلم اللغة الثانية أثناء القراءة، لاسيما في البداية.

---

[1] لا ينبغي أن يفهم من التركيز على أهمية استحضار خصوصية اللغة الهدف أثناء عملية التقييم أنني أقصي عملية التدريس، بل على العكس من ذلك، أنا أنطلق من منطلق أن التقييم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس نفسها.

[2] **Shohamy, Elana. Second language assessment. Encyclopedia of Language and Education, Published by Routledge, 1997, P. 141.**

[3] **Bachman, L. F. Second Language Assessment. Elsevier, University of California, Los Angeles, 2010, P. 141.**

[4] **Brevik, M. L. Olsen, R. V. and Hellekjær, Ole. Glenn. The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship, Reading in a Foreign Language, ISSN 1539-0578, 2016, p.161.**

في هذا الصدد حدد كودا ثلاثة اختلافات أساسية بين القراءة في اللغة الأولى والقراءة في اللغة الثانية، وقد عرضها كالآتي[1]:

1. يتمتع القارئ في ل2 بخبرة سابقة في القراءة.

2. القراءة في ل2 متقاطعة لغويا[2].

3. تتطور القدرة على القراءة قبل تحقيق الطلاقة الشفوية الكافية في اللغة المستهدفة.

نستخلص من خلال هذه الاختلافات الثلاثة أن عملية القراءة في اللغة الثانية تكون متداخلة، أو يمكن القول بطريقة أخرى، إنها ثنائية اللغة. ولذلك، فالتعامل مع تقييم مهارة القراءة في اللغة الثانية، لابد أن يأخذ بعين الاعتبار هاته التفاعلات للحصول على فهم أوضح للكيفية التي يتعامل بها المتعلم مع النص المكتوب أثناء القراءة. من خلال ما سبق، يمكن الإشارة إلى نقطة مهمة في هذا السياق، ويتعلق الأمر باستراتيجيات التعلم أثناء عملية القراءة. حيث ذهبت العديد من الدراسات إلى أن استراتيجيات اكتساب اللغة الأولى تؤثر بالضرورة على استراتيجيات تعلم اللغة الثانية[3]. والمتعلم يجب أن يكون على وعي بهاته الاستراتيجيات، حتى يتسنى له الربط بينها لتحديد نوع العلاقة، هل هي علاقة استمرار وتطور، وهذا يقتضي أن يكون هناك تشابه في الهياكل العامة للغتين. أم هي علاقة تنافر وجزئية[4]، وهذا يحدث عندما تكون هياكل اللغة الثانية غير مألوفة. ولذلك، فإن "تمثلات اللغة الأولى (ل1) المشتركة في نشاط القراءة، تؤدي إلى تيسير أو عرقلة الاستجابة أثناء عملية التعرف على الكلمات المسموعة والبصرية، وقراءة الجمل في اللغة الثانية (ل2)"[5].

إذا سلمنا بمسألة التداخل، فإنه لابد للقائم بعملية تقييم مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية لغة ثانية، أن يميز بين نوعين من القراء. "النوع الأول يميل إلى التعامل مع النص المكتوب أثناء القراءة باستخدام الإشارات القائمة على المعنى، لتقييم ما إذا كان قد فهم ما يقرأه. في حين يميل النوع الثاني إلى

---

[1]Koda, Keiko. Second language reading research: Problems and possibilities, Applied Psycholinguistics, Printed in the United States of America, 1994, p.2.

[2] يقصد هنا أنها تتقاطع مع اللغة الأولى.

[3]التأثير في هذا السياق قد يكون سلبيا أو إيجابيا، وتحديد هذا يكون بحسب الهياكل البنيوية للغتين.

[4]إن وصفي لهذا المنحى الأخير الذي قد يؤطر العلاقة بين اللغتين بالجزئية عوض القطيعة، لم يكن هكذا بشكل اعتباطي، وإنما استحضرت مبدأ نحو اللغات الكلي.

[5]Yamasaki, B. L. and Prat, C. S. Predictors and consequences of individual differences in cross-linguistic interactions: A model of second language reading skill. Bilingualism: Language and Cognition, 2020, p.1.

استخدام الإشارات القائمة على مستوى الكلمات، وهذا النوع الأخير يقيم مستواه على أنه ضعيف مقارنة بالنوع الأول"[1].

تماشيا والاهتمام الذي حظي به هذا الموضوع، تمخض نقاش آخر مرتبط بالكفاءة اللغوية. حيث ذهبت بعض الأدبيات إلى الحديث عن إمكانية تساوي الكفاءة اللغوية في مهارة القراءة، أي أن تكون كفاءة اللغة الأولى واللغة الثانية متساوية. وهذا يستدعى من المدرس أثناء عملية التقييم عقد مقارنة بين الكفاءة في اللغتين، وذلك بهدف التمييز بين اللغتين المتساويتين أو غير المتساويتين في الكفاءة. وفي حالة وجود تساوي فإنه ينتظر من المتعلم تحقيق كفاءة شبيهة بالكفاءة التى يفترض أنه حققها في لغته الأولى[2]. والحقيقة أن هذا الطرح من الصعب التأسيس عليه في ظل خصوصية كل لغة، لأنه "نادرا ما يكون أي شخص متساويا في الكفاءة في التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، باللغتين في جميع الحالات والمجالات المختلفة. كما أن اللغات لا تظل ثابتة على مر الزمن"[3]. وحتى إذا سرنا في نفس الطرح القائل بإمكانية تساوي الكفاءة في مهارة القراءة على أساس وجود تشابه بين اللغتين، فإنه أيضا لا يمكن أن تصل لمرحلة التساوي، وإن كان هناك تشابه. ومرد ذلك أنه حتى وإن كانت "المفاهيم والمهارات الأساسية للقراءة في اللغتين الأولى والثانية متشابهة، فإن عملية القراءة تختلف اختلافا كبيرا في السياقين. وذلك بسبب تعقيد عملية القراءة بلغة ثانية"[4].

بناءا على ما سبق، فإن التحدي الذي يطرح نفسه، في ظل التعقيد الذي تتسم به عملية القراءة في اللغة الثانية، هو حقيقة أنه سيتعين على المتعلم أن يقرأ بلغة لا يتقنها. وقد تؤثر معرفته المحدودة باللغة الثانية تأثيرا سلبيا على أدائه أثناء عملية القراءة، الأمر الذي قد يؤدي إلى تأخر قدرته على القراءة بطلاقة. ولاشك أن هذا سينعكس على عملية تقييم مهارة القراءة، والتي تشمل "مهارة التعرف التلقائي،

---

[1] **Alderson, J. Charles. Assessing reading, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.41.**

[2] إن هذا الطرح المرتبط بالكفاءة لا يقتصر على تقييم مهارة القراءة فقط، بل هو طرح يسري على باقي المهارات الأخرى أيضا.

[3] **Colin, B. and Prys, J. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education, Clevedon: Multilingual Matters, 1998, p.12.**

[4] **Dumitru, Alisa. Exploring the Implications of Dual-Language Involvement in First and Second Language Reading Consolidating L1 Reading Skills and the Threshold Level in L2. Karl-Franzens, Universität Graz, 2021, p.77.**

ومهارة تحديد الكلمات، والمفردات، والمعارف الهيكلية، والوعي بهيكل الخطاب الرسمي، والتمييز بين المعلومات الرئيسية والثانوية"[1]. وغيرها من المهارات القرائية التي يتطلع المتعلم لتعلمها.

تأسيسا على ما سبق، يمكن أن نتحدث عن إمكانية مساهمة اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، عوض الحديث عن إمكانية التساوي. فمن الواضح أن "القدرة اللغوية الأولى تسهم إسهاما كبيرا في الأداء اللغوي الثاني"[2]. فهي تشكل اللبنة الأولى التي ينطلق منها المتعلم لمواجهة لغة ثانية. وقد يتوقع أن تكون مختلف العلاقات "الفونولوجية والدلالية اللازمة أثناء القراءة أضعف مما هي عليه بالنسبة لعملية القراءة باللغة الأولى"[3]. خاصة إذا كان التعرض للغة الثانية محدودا[4]. إن هذا النقاش يؤكد الدور المحوري الذي يلعبه التعريف بخصوصية اللغة الهدف (ل2)، والذي من شأنه التسهيل من عمل المدرس أثناء عملية التقييم. بطبيعة الحال فهذا الأمر يطرح مجموعة من الصعوبات المرتبطة بسؤال: كيف يمكن حدوث ذلك؟ والإجابة عن هذا السؤال تعتبر مدخلا أساسيا، ليس لتقديم جواب محدد على ما تم طرحه في هذا السياق، وإنما هي محاولة لاستيعابه في البدء. لأن الإشكال هنا أكثر من ذلك، فالحديث عن تقييم مهارة القراءة في ظل استحضار خصوصية اللغة الثانية، يستدعي معرفة المدرس والمتعلم لها، على حد سواء. ولعل الصعوبة سترتبط بمعرفة المتعلم أكثر من المدرس، ولاسيما عندما نتكلم عن متعلم في المستويات الأولى. ومن ثنايا هذا الإشكال، تأتي ضرورة استحضار كل الجوانب الأساسية للغة أثناء تقييم مهارة القراءة عند متعلم اللغة الثانية، وليس التركيز على تقييم الفهم فقط، إذ "ينبغي أن تستهدف أيضا العوامل التي تيسر هذا الفهم أو تعرقله"[5]. تقييم مهارة القراءة في اللغة الأولى أمر معقد، وتقييمها في اللغة الثانية أكثر تعقيدا.

وبناءا على ما سبق، وجب التعامل مع عملية التقييم بدقة أكثر، وذلك من خلال استحضار مجموع الخصائص والظروف المؤطرة لهذا السياق التعليمي التعلمي، حتى يتسنى فهم بعض الاستراتيجيات التي قد يوظفها متعلم اللغة العربية لغة ثانية أثناء عملية القراءة. إيمانا بأن "القراء في

---

[1]Laufer, B. and Rahevorst-Kalovski, G. C. Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension, Reading in a Foreign Language, 22(1), 2010, p.15.

[2] Bernhardt, E. and Kamil, M. Interpreting Relationships between LI and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses, The Ohio State University, 1995, p.21.

[3]Droop, M. and Verhoeven, L. Language proficiency and reading ability in first and second language learners, International Reading Association, 2003, p.81.

[4]في معرض الحديث عن مفهوم التعرض، يمكن الإشارة إلى مفهوم أكثر دقة في هذا السياق وهو مفهوم الانغماس اللغوي language immersion. ويحيل هذا المفهوم إلى توفير بنية لغوية وثقافية للمتعلم بهدف التعرض للغة الهدف.

[5]Madani, H. Assessment of Reading Comprehension, LUMEN Publishing House, 8(1), 2016, p.137.

ل1 ول2 يختلفون في مسارات نمو الفهم. وبأن الاختلافات في كفاءة اللغة تلعب دورا في ذلك"[1]. واستحضار هذه الأشياء سيساعد القائم بعملية تقييم مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية لغة ثانية، على تجاوز مجموعة من العراقيل والمشاكل. وبالتالي، تيسير العملية التعليمية التعلمية.

خلاصة

انطلاقا مما تم تناوله في هذا المقال، يمكن القول إن عملية التقييم عملية متشعبة، ونجاحها يبدأ أولا بفصلها عن مجموع المفاهيم والمصطلحات المجاورة لها. ومن ثم تحديد موضوع هذا التقييم، أى الإجابة عن سؤال ماذا نقيم؟ وهذا ما حاولنا التطرق إليه في هذا المقال، لأن كل موضوع يطرح خصائصه التى تميزه. وهكذا الشأن بالنسبة لتقييم مهارة القراءة عند متعلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها. ومنه، فهذا الموضوع جر وراءه طرح مجموعة من الاستفهامات حول طبيعة العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية. وعلى هذا الأساس تطرقنا لبعض التفاصيل التى قد تزيل شيئا من اللبس حول عملية التقييم في ظل هذه التمفصلات. ليتضح أن استحضار الخصائص، والجوانب، والظروف المؤطرة لعملية التقييم، بصفة عامة. ولتقييم مهارة القراءة بصفة خاصة، مطلب لابد منه للتأسيس لتصميم نموذج جديد لعملية التقييم.

[1] Raudszus, H. Segers, E. and Verhoeven, L. Patterns and predictors of reading comprehension growth in first and second language readers, Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423, Volume 44, Issue 2, 2021, p.400.

Bibliographie

- Alderson, J. Charles. Assessing reading, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Azmi, J. S. and Mehawesh, M. Stages in Language Acquisition: A Case Study. Published by Canadian Center of Science and Education, 2004.
- Bachman, L. F. Second Language Assessment. Elsevier, University of California, Los Angeles, 2010.
- Baljit, Bhela. Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage, Flinders University School of Education, International Education Journal Vol 1, No 1, 1999.
- Bernard, C. and Corbett, G. Second language acquisition. 2013.
- Bernhardt, E. and Kamil, M. Interpreting Relationships between LI and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses, The Ohio State University, 1995.
- Brevik, M. L. Olsen, R. V. and Hellekjær, Ole. Glenn. The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship, Reading in a Foreign Language, ISSN 1539-0578, 2016.
- Brown, H. Douglas. Principles of language learning and Teaching, by Pearson Education, Fifth Edition, 1987.
- Colin, B. and Prys, J. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education, Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- Droop, M. and Verhoeven, L. Language proficiency and reading ability in first and second language learners, International Reading Association, 2003.
- Dumitru, Alisa. Exploring the Implications of Dual-Language Involvement in First and Second Language Reading Consolidating L1 Reading Skills and the Threshold Level in L2. Karl-Franzens, Universität Graz, 2021.
- Ellis, R. Principles of instructed language learning, Elsevier, System 209–224, 2005.
- Jack, C. Richards. and Theodore, S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching, Language Teaching Library, Cambridge, 1986.

- Koda, Keiko. Second language reading research: Problems and possibilities, Applied Psycholinguistics, Printed in the United States of America, 1994.
- Krashen, D. Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern, California, 1982.
- Laufer, B. and Rahevorst-Kalovski, G. C. Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension, Reading in a Foreign Language, 22(1), 2010.
- Madani, H. Assessment of Reading Comprehension, LUMEN Publishing House, 8(1), 2016.
- Raudszus, H. Segers, E. and Verhoeven, L. Patterns and predictors of reading comprehension growth in first and second language readers, Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423, Volume 44, Issue 2, 2021.
- Rosendi, G. Susani. The implementation of authentic assessment in extensive reading, International Journal of Education, Vol. 11 No. 1, 2018.
- Shohamy, Elana. Second language assessment. Encyclopedia of Language and Education, Published by Routledge, 1997.
- Yamasaki, B. L. and Prat, C. S. Predictors and consequences of individual differences in cross-linguistic interactions: A model of second language reading skill. Bilingualism: Language and Cognition, 2020.

التربية الدامجة
بين المكتسبات الحقوقية والتحديات الثقافية

☜ د. المصطفى المرابط

إطار إداري متدرب بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين- فرع تطوان - مسلك الإدارة التربوية –

لقد قطع ورش تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة في نظامنا التعليمي المغربي أشواطا مهمة لا يمكن نفيها أو عدم الاعتراف بجدواها وبأهميتها وبقيمة الأدوار التي أدتها في سبيل الارتقاء بوضعية هذه الفئة التي ظلت مهمشة فترة طويلة من الزمن، ذلك أن ما تم تنزيله فعليا من أعمال وبرامج وسياسات عامة في هذا الباب، ينطق بها الواقع، وتؤكدها التقارير والأبحاث والدراسات الميدانية، لا سيما في مجال المأسسة القانونية والتأطير التشريعي، وعلى صعيد وضع وترتيب الآليات التنظيمية معتبر وواعد ويعطي الانطباع بأن الجميع، كل من موقعه، مجند لإنجاح هذا التحدي المجتمعي الضخم، والورش الإصلاحي الهائل، الذي يصب في جوهر مطمح مدرسة الجودة للجميع، الذي نسعى ونتوق إلى نواله. غير أنه من جهة ثانية، مازالت تنتظر عملية الانتقال الفعلي إلى مجتمع مغربي دامج، يتشبع الفرد فيه بقيم التعايش والعدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص، ويتبنى ثقافة الاعتراف الحقيقي بالاختلاف الإنساني تحديات كبيرة، ورهانات جمة، قمينة بالبحث والتحليل والنقد.

وفي ظل سياق عام غير مسبوق، تعتزم فيه جميع مكونات الدولة والمجتمع، النهوض بواقع تربية وتعليم الأطفال في وضعية خاصة، ومن ضمنهم بالدرجة الأولى الأطفال في وضعية إعاقة، ومن منطلق الإيمان العميق بضرورة تكريس مبادئ العدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص في جميع مجالات الحياة، وبين كل فئات المجتمع، التي تنص عليها كافة المواثيق والتشريعات، سواء الدولية، التي صادق عليها المغرب وأصبحت ملزمة له، أم المحلية وفي مقدمتها دستور 2011 والتي تدعو إلى عدم التمييز، وإلى حفظ كرامة الإنسان، وإلى العمل بكل جهد من أجل توفير ما من شأنه المساهمة في تحقيق "إمكانية الوصول" لغير القادرين على ممارسة حياتهم بشكل طبيعي واعتيادي، في ظل كل هذا، نشهد سعيا حثيثا محمودا من قبل العديد من المؤسسات والمراكز البحثية لفتح النقاش العلمي الأكاديمي حول آفاق ورهانات تحقيق الدمج الفعلي والكلي للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، ومن ضمن هذه المؤسسات المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين باعتبارها الجهة الساهرة على تمرير البرامج والسياسات التربوية الإصلاحية المقررة والمزمع تنزيلها إلى الأطر التربوية والإدارية في شكل تكوينات أساسية ومستمرة.

❖**مفهوم الإعاقة:** لقد عرفت سيرورة البحث والتنقيب عن تحديد دقيق لمفهوم الإعاقة إفراز الكثير من الالتباس والغموض والاختلاف بين المتخصصين، وخلقت عبر المراحل الزمنية المختلفة نقاشات متعددة، وطرحت آراء متضاربة تصل إلى درجة التناقض، خاصة عندما ظهرت الحاجة إلى تصنيف الإعاقات إلى أنواع، وتعيين درجة حدتها، ومقدار الاحتياج والمساعدة، التي يجب أن يحصل عليها الشخص ذو الإعاقة، وذلك بسبب تعدد مشارب الفاعلين والمتدخلين في الموضوع، واختلاف رؤاهم وزوايا نظرهم، من أطباء، ومشرعين، وحقوقيين، ورجال دين، وعلماء اجتماع واقتصاد، وخبراء تأهيل...إلخ

غير أنه وبالعودة إلى الشرح اللغوي لكلمة إعاقة نجد معجم لسان العرب يخبرنا بالقول في مادة "عوق": عاقه عن الشيء يعوقه عوقا، أي صرفه وحبسه.[1] حيث نلفي أن هذا المعنى ينسجم ويتفق مع ما نراه ونعاينه في حالة الشخص ذي الإعاقة، وهو يمنع ويحبس عن ممارسة أنشطة حياته بشكل طبيعي كسائر الناس، لأسباب قد تكون جسمية وظيفية أو عقلية أو نفسية.

❖**الاعتلال أو القصور:** إلى جانب مفهوم الإعاقة، نجد مفهوم "الاعتلال"، وهو فقدان جزئي أو كلي، أو شذوذ نسبي يصيب الشخص في بنيته الجسدية على مستوى التركيب أو الوظيفة النفسية أو الفسيولوجية أو التشريحية. ومن أمثلته المشهورة: كف البصر، الصمم، شلل في أحد الأطراف، التخلف العقلي، صعوبات الكلام ...[2].

❖**العجز:** وهو الحد أو فقدان القدرة نتيجة الاعتلال عن القيام بتنفيذ الأعمال والنشاطات في الإطار، الذي يعتبر طبيعيا للكائن البشري. فالعجز هنا هو توصيف للمحدودية الوظيفية لتنفيذ النشاط نتيجة للاعتلال، ومن أمثلته المشهورة نجد: صعوبة الإبصار، النطق، السمع، الحركة، صعود السلالم، إمكانية الوصول للأشياء، الاستحمام، تناول الطعام...وغيرها من الوظائف المرتبطة بالحياة اليومية.[3] وإذا أردنا تحديد مفهوم الإعاقة من حيث نوعيتها وطبيعتها، نجد أن مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة يشمل كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل، حركية أو ذهنية أو إدراكية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.[4] وبهذا، أمكننا القول، إن الإعاقة في مدلولها العام هي وضع غير موات بالنسبة لشخص ما،

1أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. لسان العرب. المجلد العاشر. دار صادر بيروت، 2010 ص 279

[2]عزيز داود. الإعاقة من التأهيل إلى الدمج. عمان. الطبعة الأولى 2006 ص 40.

[3]عزيز داود. الإعاقة من التأهيل إلى الدمج. عمان. الطبعة الأولى 2006. ص 40 – 41.

[4]البحث الوطني الثاني حول الإعاقة 2014 تقرير تفصيلي. ص 15. وكذلك المادة 1 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

نتيجة الاعتلال أو العجز، مما يقيد أو يمنع أداء دور يعتبر عاديا لذلك الشخص.[1] أو هي كما ورد في رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: "ضياع أو محدودية إمكانيات الاندماج والمشاركة في المجتمع والحياة العامة على قدم المساواة مع الآخرين."[2]

❖**أنواع الإعاقة:** حسب المادة 3 من القرار 047.19 فإن مؤسسات التربية والتعليم الدامجة تقدم خدمات التربية والتعليم والمواكبة خلال مراحل التعليم الأولي والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بسلكيه لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية الإعاقات التالية:

- إعاقة التوحد
- الإعاقة الذهنية
- إعاقة الشلل الدماغي الحركي
- الإعاقة السمعية
- الإعاقة البصرية
- إعاقة صعوبات التعلم
- إعاقات أخرى[3]

❖**مفهوم التربية الدامجة:** الدمج عامة، سيرورة شاملة الهدف منها إنهاء كل أشكال التمييز أيا كان أساسه، فرديا، اجتماعيا، اقتصاديا، دينيا، لغويا، ثقافيا، مجاليا ...وبخصوص الأشخاص في وضعية إعاقة، فالدمج يعني استبعاد التمييز أو التقييد على أساس الإعاقة.[4] وتعرف منظمة اليونسكو التربية الدامجة بأنها: تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم السياسية، وتثري وجود المتعلمين. وأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل

[1] عزيز داود. الإعاقة من التأهيل إلى الدمج. عمان. الطبعة الأولى 2006 ص 41.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة منصفة وناجعة. يونيو 2019 ص 8.

[3] القرار الوزاري رقم 047.19 الصادر بتاريخ 24 يونيو 2019 بشأن التربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة

[4] المجلس الأعلى للتربية والتكوين البحث العلمي. رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة. يونيو 2019 ص 9.

إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات الجودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي[1]».

إنها تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنه نظام يستهدف إزاحة التهميش عن الجميع، وتحسين شروط التربية للجميع». وهكذا، أمكننا القول من خلال ما سبق ذكره، إن التربية الدامجة تصور جديد ومقاربة حديثة في التعليم، تواطأ على مبادئها المجتمع الإنساني عبر المعمور، تروم أساسا تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الأطفال، خاصة الأطفال في وضعيات خاصة، ووضعية إعاقة، في الولوج إلى المدرسة والاستفادة من خدماتها، ومن تعليم ذي جودة ييسر لها سبل الاندماج في الحياة والمجتمع.

❖**المرجعيات القانونية المؤطرة للتربية الدامجة:** لم يأت انخراط المنظومة التربوية المغربية في العمل الحثيث من أجل تحقيق مشروع الدمج الفعلي للفئات الهشة وعلى رأسها الأشخاص ذوو الإعاقة في السيرورة التعليمية بين عشية وضحاها، أو بمحض الصدفة، أو نتيجة لضغوطات وإملاءات خارجية، وإنما كان ذلك نابعا من قناعة ذاتية داخلية، ونتيجة عمل دؤوب، ومسلسل متكامل من الاشتغال والترافع على جميع المستويات والأصعدة، الداخلية والخارجية، سعيا إلى تحقيق غاية الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع، ساهم فيه جميع الفاعلين والمتدخلين. وهذا ما يفسر كون المغرب كان دوما من البلدان ذات السبق في التوقيع على جميع الإعلانات والاتفاقيات والعهود الدولية، التي عنيت بحقوق الإنسان ومناهضة التمييز والعنصرية وتكريس حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وإن كان التنزيل الفعلي لهذه المواثيق والمشاريع على أرض الواقع مازالت تعتريه العديد من الإشكاليات.

اتفاقية حقوق الطفل

لعل من أهم الوثائق التشريعية التي يمكن الرجوع إليها عند محاولة التأكيد على حق الأطفال في وضعية إعاقة في تعليم منصف، ميسر الولوج، وذي جودة، نجد اتفاقية حقوق الطفل، التي صادق عليها المغرب سنة 1993. فعلاوة على ما ورد في تفاصيل هذه الاتفاقية من تأكيد على ضرورة التزام الدول الموقعة عليها بحماية الأطفال ضد كل أشكال التميز وضمان حقوقهم في التغذية والرعاية والتعليم والترفيه ومساعدتهم على الاندماج في الحياة، فإنها تقر في ماتها 23 بوجوب تمتع الطفل المعوق عقليا أو جسديا

[1] التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. دليل مديري المؤسسات التعليمية. مديرية المناهج 2019

بحياة كاملة وكريمة، وفي ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس، وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع.[1]

الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتكولها الاختياري التي صادق عليها المغرب بتاريخ 28 أبريل 2009

خرجت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الوجود بتاريخ 13 دجنبر 2006، حيث جاءت بمزيد من التنصيص والإقرار بحقوق هذه الشريحة في حياة كريمة واندماج اجتماعي خال من كل أشكال التمييز، حيث نجد في المادة 24 منها توصية واضحة إلى الدول الأطراف الموقعة على نص الاتفاقية، تدعو إلى تبني نظام تعليمي جامع على جميع المستويات، وإلى ضمان عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وتمكينهم من الحصول على التعليم المجاني الجيد والجامع، يمكنهم من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتيسير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع. [2] هذا وقد صادق المغرب على هذه الاتفاقية بتاريخ 28 أبريل 2009 إيمانا منه بعدالة قضية هذه الفئة الاجتماعية، التي عانت ولا تزال تعاني التهميش والتمييز.

الدستور المغربي لسنة 2011

لا شك أن تبني دستور 2011 رهان بناء وإرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الأفراد بالأمن والحرية والكرامة والمساواة وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية ومقومات العيش الكريم، قد فرض الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة، كشريحة مهمة من المواطنين مازالت تعاني من الإقصاء والتهميش، وذلك بالدعوة إلى تمكينها من الوصول إلى المرافق العمومية والاستفادة من جميع الخدمات على قدم المساواة، حيث نجد في ديباجة الدستور التنصيص الصريح على حضر كل أشكال التمييز بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي مهما كان. ثم نجد في الفصل 34 حثا واضحا للسلطات العمومية لوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

---

[1] اتفاقية حقوق الطفل المادة 23.

[2] اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. المادة 24.

القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها

صدر بتاريخ 27 أبريل 2016 الظهير الشريف رقم 1.16.62 بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. وهو القانون الإطار الذي جاء مكونا من تسعة أبواب وست وعشرين مادة سعيا لتحقيق رهان الكرامة والدمج وعدم التمييز لفائدة هذه الفئة، حيث نصت المادة الأولى من القانون المذكور على مجموعة من الأهداف الأساسية، التي تسعى الدولة لبلوغها في مجال حماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، نذكر منها:

- ضمان حماية فعالة لحقوق وحريات الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها.

- الوقاية من أسباب الإعاقة وتشخيصها، والتحسيس بضرورة اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب الإصابة بها.[1]

ولعل من أبرز ما جاء به هذا القانون الإطار المتقدم في رهاناته:

- ضرورة توفير الحماية الاجتماعية والتغطية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة

- الاستفادة من التربية والتعليم والتكوين

- ضمان حق التشغيل وإعادة التأهيل

- المشاركة في الأنشطة الثقافية والرياضية وأنشطة الترفيه

- المشاركة في الحياة المدنية والسياسية

- الاستفادة من حق الأولوية وتكافؤ الفرص

- الحق في الولوجيات

❖**المعيقات والتحديات الثقافية:** لقد كان رهان المنظومة الدولية ومن ضمنها المغرب في بدايات تعاطيها الأولى مع موضوع تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، هو التحصين التشريعي لحقوق ومصالح هذه الفئة، وذلك عبر إصدار جملة من الإعلانات والاتفاقيات ذات الصبغة الدولية، ومن خلال حث بلدان المعمور على التنصيص في القوانين المحلية على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار حقوق هذه الشريحة من المجتمع التي تزداد اتساعا، في أفق تحقيق دمج اجتماعي فعلي لها. غير أن واقع

[1] القانون الإطار 13. 97 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، الباب الأول، المبادئ والأهداف، المادة الأولى.

الحال يقر بوجود إكراهات يستعصي تجاوزها بسهولة ويسر، ذلك أنها ترتبط بثقافة المجتمع السائدة والمتداولة، وبترسبات مترسخة في المخيال الجماعي صارت جزءا من نمط التفكير وأسلوب الحياة يحتاج تغييرها وطمسها وقتا طويلا، ويستدعي بذل مجهودات كبيرة من قبل كافة الفاعلين والمتدخلين.

تغيير التمثلات: إن أولى خطوات التخلص من هذه الأفكار والترسبات المدمرة والمعرقلة لمسار الدمج الفعلي للأطفال في وضعية إعاقة في الحياة والمجتمع، تغيير التمثلات، وذلك من خلال عمل تطهير وغسل دماغي شامل يتم بموجبه الارتقاء المجتمعي في التعاطي مع هذه الفئة أفراد المجتمع.

تكريس مفهوم التقبل: المقصود هنا بالتقبل ليس الدعوة إلى النظر للأشخاص في وضعية إعاقة، كأفراد أقل شأنا وقيمة ودرجة في سلم التصنيف، وبالتالي هم في حاجة إلى إحسان وتعاطف، ولكن المقصود هنا هو ضرورة تشبع كل مكونات المجتمع بقيم وثقافة تقبل الاختلاف والتنوع. ومن مظاهر هذا التقبل المراد تحويله إلى سلوك مجتمعي أصيل ومتأصل واعتيادي حسن الاستقبال والتمكين من ولوج جميع المرافق والمؤسسات والمصالح من دون أي إحراج أو نظرة انتقاصية.

التخلص من النظرة الإشفاقية: في سياق السعي العام نحو الوصول إلى التأسيس لمجتمع مغربي إنساني تربوي دامج، يحظى جميع الأفراد فيه مها كان وضعهم الجسمي والعقلي بالمكانة الاعتبارية اللائقة، ينبغي القطع مع تلك النظرة الإشفاقية الإحسانية، التي ما فتئ ينظر بها إلى الأشخاص ذوي الإعاقة. فالشخص في وضعية إعاقة شأنه شأن باقي عناصر المجتمع كائن لها وجوده الإنساني ويتمتع بكافة الحقوق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي كفلتها التشريعات والقوانين.

ترسيخ المقاربة الحقوقية: تبعا للخطوات السابقة ونتيجة لها ينبغي في أفق تحقيق الدمج الفعلي للأشخاص ذوي الإعاقة ترسيخ المقاربة الحقوقية، وذلك بتفعيل المنظومة القانونية المتشكلة من المعاهدات والاتفاقيات والإعلانات الدولية، التي انخرط فيها المغرب وصادق عليها، وصارت ملزمة له، ومن التشريعات والقوانين المحلية، التي أصدرتها الأجهزة التشريعية ضمانا وتحصينا لمكتسبات هذه الفئة من المجتمع.

لقد حقق المغرب مكتسبات هامة في موضوع العناية بالأطفال في وضعية إعاقة، وفي عملية تيسير دمجهم في النظام التربوي وفي المجتمع والحياة بشكل عام، حيث انطلق مسلسل هذه العناية كما سلف بذلك الذكر من محطة التوقيع على اتفاقية حقوق الطفل سنة 1993 وقبلها كانت المصادقة على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهدين الدوليين الخاصين، مرورا بما تلا ذلك من إصدار لقوانين وتشريعات محلية، ومن إنجاز لبحوث ميدانية ودراسات تقييمية للسياسات والبرامج المعتمدة في باب النهوض

بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة. وبعدما سادت مقاربة التعليم الخاص في معالجة تعليم هذه الفئة لسنوات طويلة، وبعدما تحقق الانتقال إلى المقاربة الإدماجية القائمة على تخصيص أقسام خاصة داخل المؤسسة التعليمية يتلقى فيها الأشخاص ذووا الإعاقة تعليمهم في عزلة شبه تامة عن نظرائهم، يتبنى النظام التعليمي المغربي اليوم تصورا جديدا ويسعى إلى تسخير كل الجهود لتنزيله في إطار مدرسة تكافؤ الفرص والجودة للجميع، يقوم على مقاربة الدمج الكلي لجميع الأطفال داخل نفس الفصل الدراسي، بغض النظر عما يميزهم من مظاهر القصور أو التفوق.

غير أنه ورغم كل هذه الترسانة القوية من الوثائق والمرجعيات القانونية، التي باتت تحمي حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتدعو إلى دمجهم اجتماعيا، وإلى الارتقاء بواقعهم وبجودة تعلمهم، مازالت التقارير والبحوث الميدانية المنجزة من طرف المؤسسات الرسمية، والجمعيات المدنية، التي تعنى بالدفاع عن حقوق ومكتسبات هذه الشريحة، تؤكد ضعف تحقيق الأهداف المرجوة، وتقر بصعوبة الوصول إلى الدمج الفعلي والحقيقي لهذه الفئة المعتبرة من أفراد المجتمع في الحياة وفي الأنشطة المختلفة، في مقدمتها أنشطة التربية والتكوين.

بيبليوغرافيا

- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. لسان العرب. المجلد العاشر. دار صادر بيروت.
- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 611 /61 بتاريخ 13 دجنبر 2006
- اتفاقية حقوق الطفل. قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 25/44 بتاريخ 20 نونبر 1989
- دستور 2011
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030 الرافعة الرابعة
- عزيز داود. الإعاقة من التأهيل إلى الدمج، مقدمة حول التأهيل في المجتمع المحلي للأشخاص المعوقين، المفهوم والتطبيق. الطبعة الأولى 2006
- القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة. الباب الثالث منه المتعلق بالتربية والتعليم والتكوين.
- المجلس الأعلى للتربية والتعليم والبحث العلمي، الحق في التربية الدامجة، انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم، أشغال الندوة الدولية 07 – 08 يناير 2019 الرباط – المغرب.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. رأي المجلس الأعلى في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة. رأي رقم 4 /2019. يونيو 2019
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000.
- مديرية المناهج، دليل مديري المؤسسات التعليمية، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2019.

أثر التقنيات التكنولوجية على تحصيل تلاميذ السنة الأولى بكالوريا علوم تجريبية
ـ دراسة تطبيقية ـ

☜ د. مريم بعزيز[1] / ذ. سعاد ملاح[2]

مقدمة

تأتي هذه الدراسة في سياق ما تعرفه الساحة الآن من ارتفاع أصوات المطالبين بضرورة البحث عن الخلل الذي يشكو منه نظام التعليم ببلادنا الذي من أهم مظاهره تدني مستوى المتمدرسين؛ لذلك أضحى لزاما أن لا نميل إلى الطرح الذي يرى أن سبب أزمة المدرسة المغربية يعود إلى ضعف رغبة المتعلمين في التحصيل، ولكن آن الأوان للتفكير في أسباب أخرى مرتبطة بالأساليب والمناهج التعليمية، أخذين في اعتباراتنا التغييرات التي أفرزها واقع ما بعد الثورة التكنولوجية.

وإنه لا يمكن حل أزمة التعليم ببلادنا دون تكييف المدرسة المغربية مع المستجدات العلمية الحديثة واستيعاب توجهاتها النظرية، وجعل التربية هدفا، يروم تخريج جيل قادر على الاندماج في جميع أسلاك السلم الاجتماعي؛ محصن ضد البطالة ومؤهل للخلق والإبداع والتطوير والتغيير في مجال البحث العلمي، فيكون ذلك باختيار أنسب المعارف لتكوين شخصية الفرد، وأنجح الوسائل لاكتساب المعارف بمؤسساتنا التعليمية، والاستفادة من التقنيات التكنولوجية التي أفرزتها الثورة المعرفية لنقل المعلومة في أسرع وقت وبأقل جهد، فالقدرة الهائلة للاستعمال الخصب، والمتعدد لهذه التقنيات في جميع مجالات الحياة يجعلها قابلة للتوظيف في أغلب المواد التعليمية وجميع الوضعيات التربوية. وعليه؛ هل إدماج التقنيات التكنولوجية في التدريس له أثر على عملية التحصيل الدراسي؟ وما أثر التدريس باستخدام التقنيات التكنولوجية على التحصيل الدراسي لعينة تجريبية من تلاميذ المستوى الثانوي التأهيلي؟

1.1منهج الدراسة وإطارها المعرفي

سيتم في هذه الورقة البحثية عرض إجراءات الدراسة التجريبية التي تروم تقويم فاعلية التدريس

---

[1] اللغة العربية ، جامعة سيدي محمد بن عبد الله - سايس، فاس، المغرب.

[2] علوم الحياة والأرض، جامعة سيدي محمد بن عبد الله - سايس، فاس، المغرب.

بالتقنيات التكنولوجية الحديثة في تحسين أداء تلاميذ السنة الأولى بكالوريا شعبة علوم حياة وأرض على مستوى الفهم، والتحليل، والتطبيق والتقويم. وتقتصر الدراسة على عينة قوامها أربعين تلميذا وتلميذة من قسم السنة أولى بكالوريا شعبة علوم الحياة والأرض، وتم تطبيقها على وحدة "الظواهر الجيولوجية الخارجية": محوريي إنجاز خريطة الجغرافيا القديمة لحوض رسوبي، واسترداد التاريخ الجيولوجي لمنطقة معينة، من كتاب "في رحاب علوم الحياة والأرض".

2.1 فرضيات الدراسة

إن ما يميز هذه الفرضيات كون اختبار صدقها يرتبط ارتباطا وثيقا بإجراء تجربة بشكل مباشر على عينة أفرادها ينتمون إلى مستوى السنة الأولى بكالوريا علوم حياة وأرض، للوقوف عن كثب على الفروق التي يخلفها التدريس بالتقنيات التكنولوجية عن طريق إجراء اختبار تحصلي على مجموعة تم تدريسها باستخدام هذه التقنيات، وأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة العادية، وتنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التقنيات التكنولوجية)، ودرجات المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة العادية).

وهذه الفرضية نجزئها إلى الفرضيات الفرعية كالآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، بعد إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى المعرفة بعد الاختبار البعدي للمجموعتين.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى الفهم بعد الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى التحليل بعد الاختبار البعدي للمجموعتين.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى التقويم بعد الاختبار البعدي للمجموعتين.

3.1.التحصيل الدراسي وعلاقته بالذاكرة والإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية

وقد اتخذت هذه الدراسة علم النفس المعرفي إطارا نظريا لأنه يستند على الذاكرة في مجال اشتغاله، والهدف من الحديث عن الذاكرة ومكوناتها يرجع بالأساس إلى إيماننا بأن إنجاز المهام المعرفية يتطلب أنماطا مختلفة من المعالجة، وهذا له تأثير على تركيب وتنظيم العمليات المعرفية[1]، على اعتبار أن محدودية سعة الذاكرة يتحكم في انتقاء ما سيترسخ فيها من معلومات كما ونوعا، ويرجع ذلك بالأساس إلى الانتباه، والمؤثرات والاستجابة... أي أنه في مجال التدريس يتوقف احتفاظ الذاكرة بالمعرفة المتعلمة على نجاعة مختلف الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية التي يتوسل بها في تلقين مختلف المعارف[2]

وما يهمنا بالأساس هو: أن تباين النتائج التي سيكشف عنها القياس والتقويم بين العينة التجريبية والعينة الضابطة هو تباين يرجع بالأساس إلى درجة تأثير الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية - بما فيها استخدام التكنولوجيا الحديثة في الحصص الدراسية - على الذاكرة قريبة المدى التي يفترض أن تكون قد احتفظت بقدر محدد من المعارف التي تلقتها منذ فترة زمنية غير بعيدة عن إجراء الاختبار.

يتم قياس درجة احتفاظ ذاكرة التلاميذ بالمعرفة المتعلمة، وترميزها ومعالجتها، إما بطلب استرجاعها كما هي، أو اختبار كفاية ومهارة استثمار معرفة وتحويلها، وبناء معرفة جديدة بحسب مستويات أسئلة الاختبار التحصيلي المعد سلفا. إن ما سيكشف عنه القياس والتقويم من نتائج، يفترض في تفسيرها وتعليلها أمرين يرتبط أولهما بالأسباب الذاتية للتلميذ وقدرته على استقبال المعلومات وتخزينها وتحويلها، واسترجاعها...وثاني هذه الأسباب ما يمكن أن يرتبط موضوعيا بطريقة التدريس ومناهجه.

1بنعيسى زغبوش، بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه فيلم النفس كلية الآداب ظهر المهراز جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس 2001/2000 ص114.

[2]عبد الله إكرامن، حصيلة التلاميذ من الكفايات اللغوية والمنهجية في اللغة العربية بعد الأسلاك التعليمية الثلاثة – دراسة نظرية ميدانية مقارنة في جهتي دكالة عبدة وسوس الطبعة الأولى 2014 ص142.

4.1 عينة الدراسة

تم انتقاء العينة بطريقة قصدية نظرا لملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم اختيار شعبة علوم الحياة والأرض لأنها تتوفر على مختبر به التقنيات التكنولوجية الحديثة، وكذلك إبداء أستاذة المادة تعاونها في تطبيق الدراسة. وتتكون العينة من قسم واحد من تلامذة السنة الأولى بكالوريا -شعبة علوم حياة وأرض-بالمؤسسة الثانوية التأهيلية مولاي إسماعيل سبت جزولة، المديرية الإقليمية بأسفي. تم تقسيم عينة الدراسة التي تتكون من أربعين تلميذا وتلميذة إلى مجموعتين كالآتي:

المجموعة التجريبية: قوامها عشرين تلميذا، تدرس هذه المجموعة باعتماد هذه التقنيات، تكلفت أستاذة المادة بتدريسها.

المجموعة الضابطة: تدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، تدرسها المدرسة نفسها، قوامها عشرين تلميذا. وذلك وفق الجدول أسفله:

الجدول رقم1: عينة الدراسة

العينة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الضابطة	13	7	20
التجريبية	8	12	20

5.1 أداة الدراسة

أعدت أستاذة مادة علوم الحياة والأرض اختبارا تحصيليا بإشراف مفتش المادة في درس "الظواهر الجيولوجية الخارجية": محوريي إنجاز خريطة الجغرافيا القديمة لحوض رسوبي، واسترداد التاريخ الجيولوجي لمنطقة معينة، من كتاب "في رحاب علوم الحياة والأرض"، لقياس مدى تأثير

استخدام التقنيات التكنولوجية على تحصيل العينة المختارة، في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

6.1 اختبار التكافؤ بين المجموعتين

أعددنا اختبارا تحصيليا طبقناه بمساعدة أستاذة مادة علوم الحياة والأرض للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وقد أشارت نتائج التطبيق القبلي للاختبار إلى هذا التكافؤ من خلال القيام بتحليل النتائج باستخدام قاعدة **Répartition des étudiants** الإحصائية لتحليل الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

7.1 بناء الاختبار

تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من أربعين سؤالا وتم تصنيفها حسب صنافات "بلوم" bloom تذكر-فهم- تحليل - تطبيق - تقويم. ويقوم تقسيم بلوم للأسئلة على افتراض أساس، هو أن مخرجات التعلم يمكن وصفها بصورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ، وبشكل يفيد المدرس في صياغة أهداف مادته الدراسية يمكن قياسها وملاحظتها، وقد قام بلوم[1] Bloom في تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال المعرفي إلى تقسيم المعارف إلى ستة مستويات متفاوتة ومتتابعة تصاعديا قاعدتها المعرفة وقمتها التقويم، وهذه المستويات تندرج من البسيط إلى المعقد من الأنشطة العقلية، وكل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الذي يسبقه.

8.1 اختبار صدق الاختبار

عرضنا الاختبار على عدد من المحكمين للتأكد من صدقه، من خلال مدى تمثل الأسئلة التي وضعت لأجله ومدى ملاءمتها للوحدة المدرسة، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في تعديل الاختبار. ثم حددنا الهدف من الاختبار التحصيلي في مستويات التذكر(المعرفة)، والفهم، والتحليل، والتطبيق، والتقويم، في ضوء تحليل الوحدة الدراسية "الظواهر الجيولوجية الخارجية: "محوريي إنجاز خريطة الجغرافيا القديمة لحوض رسوبي، واسترداد التاريخ الجيولوجي لمنطقة معينة"، من كتاب "في رحاب علوم الحياة و الأرض،" ليتم بناء اختبار تحصيلي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وقد تضمن في صورته الأولى أربعين سؤالا، وبعد مراجعتنا لهذه الأسئلة مرات عديدة متباعدة زمنيا بمساعدة المفتش التربوي للمادة، وعدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس والتقويم، حذفنا عشرة أسئلة ليصبح العدد ثلاثين سؤالا موزعة على الشكل الآتي:

(1 مستوى التذكر(المعرفة): ثمانية أسئلة.

(2 مستوى الفهم: سبعة أسئلة

(3 مستوى التحليل: ستة أسئلة

(4 مستوى التطبيق خمسة أسئلة

5) مستوى التقويم: أربعة أسئلة، وتم تحديد عملية تقدير الدرجات بإعطاء نقطة قيمتها 0,6 للإجابة الصحيحة لكل سؤال صحيح.

---

[1]Bloom, B. Taxonomy of Educacional Objectives: The classification of Educational Goals, IN Handbook I : Cognitive Domain ,New York : Longamans, Green , 1956, P 201- 212.

2ـ نتائج الدراسة

1.2. الاختبار القبلي

تكمن قيمة الاختبار القبلي في قدرته على إبراز نتائج الاختبار التحصيلي موزعة بشكل معتدل وقابلة لأن تكشف حدود تجانس أفراد المجموعة التي يشكلها المفحوصين، ويتجلى ذلك في تحديد التمييز بين مستويات التحصيل عند التلاميذ. وبعد جمع البيانات من التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للعينتين التجريبية والضابطة، والتأكد من تجانس العينتين بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، كما يتضح من الجدول أسفله:

جدول رقم:2 يوضح المعطيات الإحصائية للاختبار القبلي

العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	المنوال	المغايرة	معامل الصعوبة	معامل الاختلاف	معامل الالتواء
الضابطة	5,48	4,62	3,20	4,00	10,23	64,32	58,39	0,27
التجريبية	6,00	5,94	3,24	3,96	10,52	64,67	57,36	0,94

تشير معطيات الجدول إلى عدم وجود فرق دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على التجانس بين تلاميذ المجموعتين في نتائج الوحدة المدرسة. ويكشف معامل الصعوبة الذي حددت نسبته في 64% كون متغير التصحيح اعتمد توزيعا دقيقا للنقط، لتوفر عناصر إجابة أثناء تصحيح الاختبار مما ضيق دائرة التدخل الذاتي في التقويم، ولم يفسح المجال لمعايير تقويمية غير مضبوطة، فكانت النتيجة انسجام المجموعتين التجريبية والضابطة. أما معامل الاختلاف فقد حصرت نسبته بين 58,39 % و57,36 % وهذا يجعل نسب التجانس بين المجموعتين تتمركز حول الوسط.

كل هذه المعطيات أكدت صدق الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة لهذه الدراسة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، بعد إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين".

2.2 نتائج الاختبار البعدي

بعد أن أثبتت معطيات الاختبار القبلي للعينتين التجريبية والضابطة تقارب نتائجهما، لخضوعهما لنفس ظروف تمرير الاختبار التحصيلي؛ باعتماد سلم تنقيط موحد وعناصر إجابة موحدة، نتساءل عما ستكشف عنه نتائج الاختبار البعدي الذي لم تخضع فيه العينتين لنفس شروط التحصيل؛ فالمجموعة

الضابطة اعتمد تدريسها الطريقة العادية، بينما درست المجموعة التجريبية باعتماد التقنيات التكنولوجية الحديثة، والجدول أسفله يوضح نتائج الاختبار البعدي:

جدول رقم 3: توزيع نتائج الاختبار البعدي

العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	أعلى نتيجة	أدنى نتيجة	المنوال	المغايرة	معامل الصعوبة	معامل الاختلاف	معامل الالتواء
الضابطة	5,61	4,62	3,29	14,52	1,32	5,28	10,84	71,67	58,70	0,10
التجريبية	9,31	7,92	4,22	18,48	3,30	7,26	17,79	53,00	45,32	0,49

تفاوتت نسب معامل السهولة بين المجموعتين فقد بلغت درجة السهولة للمجموعة الضابطة 53% وهي نسبة ضعيفة مقارنة ب 71,67% بالنسبة للمجموعة التجريبية علما أن تصحيح الاختبار البعدي للمجموعتين توفرت له عناصر إجابة وفق سلم تنقيط دقيق. ونلاحظ تباعدا بين المتوسط الحسابي للمجموعتين فقد بلغ 9,31% بالنسبة للمجموعة التجريبية بينما انخفض المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ليصل إلى 5,61%، مما يؤكد أن هناك فروقا دالة بين متوسطي أفراد العينة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست باعتماد التقنيات التكنولوجية وتنسجم هذه النتائج مع المعطيات السابقة.

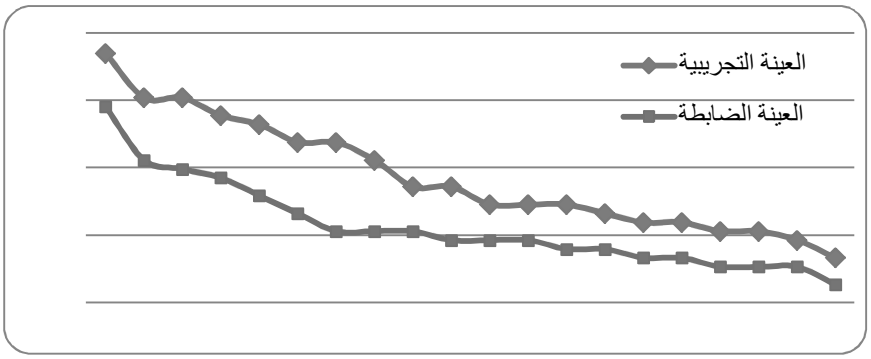
ويمكن تحديد طبيعة تكرار ترددات فئات النقط بما تحيل عليها معاملات الالتواء، ويستخلص أن أكثر الترددات هي دون عشرة بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة، وأكثر الترددات التي فاقت عشرة انحصرت في المجموعة التجريبية.

جدول رقم 4: يوضح توزيع ترددات الاختبار البعدي

المعدلات	العينة الضابطة	العينة التجريبية
من 0 إلى 7	15	7
من 7 إلى 11	4	6
من 11 إلى 15	1	4
من 15 إلى 20	0	3

إن توزيع معدلات أفراد المجموعتين متباينة فأعلى معدل في المجموعة التجريبية هو 18,48 بينما تراجع هذا المعدل ليصل إلى 14,52 في المجموعة الضابطة وهو ما يعني قلة الحاصلين على متوسط سلم التنقيط المعتمد، وأيضا قلة من تجاوزت معدلاتهم هذا المتوسط.

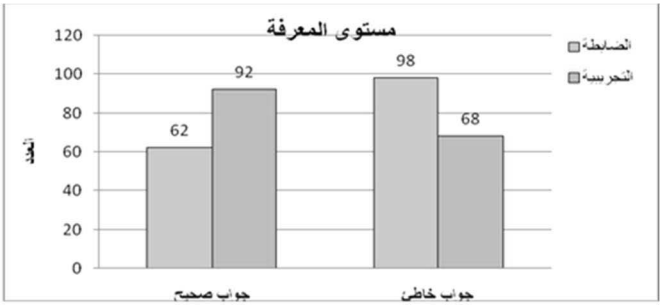
الرسم البياني رقم:5 يبين توزيع معدلات أفراد العينتين التجريبية والضابطة



تأسيسا على ما سبق استخلاصه من المعطيات العامة لنتائج الاختبار البعدي للعينتين نستنتج أن التدريس باعتماد التقنيات التكنولوجية يتيح فرصاً متعددة للتحصيل النشط، والعملي؛ مثل استخدام الأجهزة والأدوات والتقنيات المستخدمة وتكرار مواقف تعليمية مختلفة، مما ينعكس إيجابيا على النتائج التي يحصل عليها التلاميذ بعد إجراء اختبارات تفحص درجة تحصيلهم.

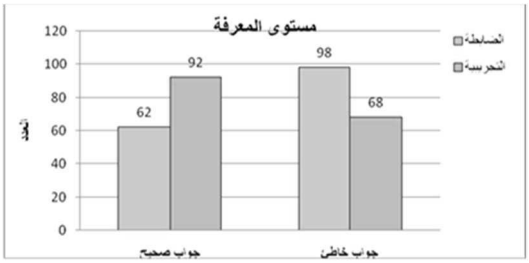
وللتفصيل أكثر ندرج نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستويات المعرفة، والفهم، والتحليل، والتطبيق، والتقويم.

الرسم البياني رقم6: نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى المعرفة



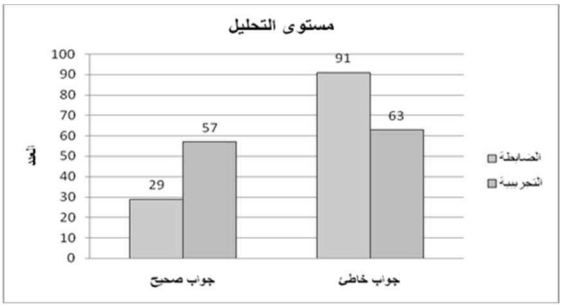
رغم حصول أفراد المجموعة التجريبية على (62) جوابا صحيحا لأسئلة الاختبار البعدي عند مستوى التذكر فهذا الأمر قد يرجع إلى اعتماد آلية الحفظ التي تعود عليها التلاميذ وطبيعة هذا المستوى الذي يتطلب استرجاع المعلومات من الذاكرة، فإن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باعتماد التقنيات التكنولوجية التي كان عدد إجاباتها الصحيحة (92)جوابا.

الرسم البياني رقم7: نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الفهم



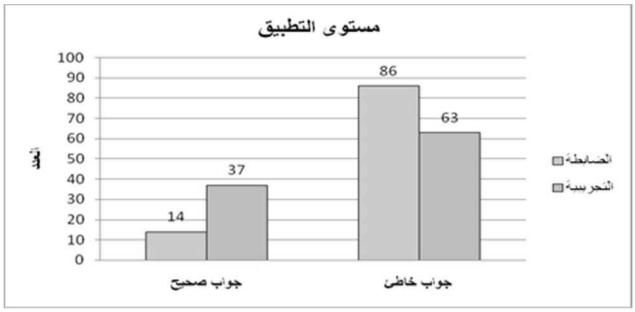
تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عدد الأجوبة الصحيحة بقيمة (68) جوابا صحيحا مقابل (45) للعينة الضابطة، وهذا مؤشر ينسجم والمعطيات السابقة التي تؤكد على فعالية التقنيات التكنولوجية في زيادة تحصيل التلاميذ بمعنى زيادة استيعابهم للمعارف والمفاهيم والمبادئ الخاصة بمحتوى التعلم.

الرسم البياني رقم8: نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى التحليل



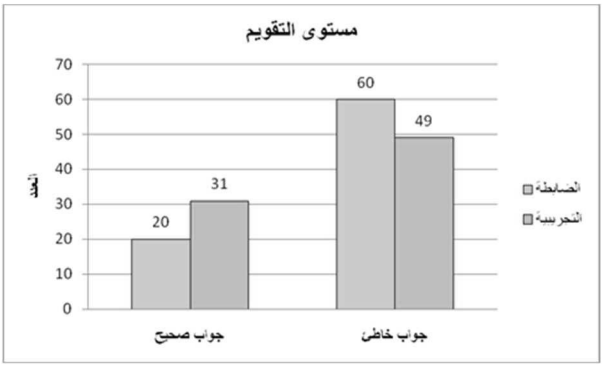
اختبرنا في هذا المستوى قدرة التلميذ على تحليل العلاقات بين الأجزاء وإدراك الأسس التنظيمية الرابطة بينها بالاستناد على تجارب علمية سابقة استقاها من واقعه المعاش مثل الرحلات العلمية والتجارب، والظواهر المحيطة به أو عن طريق ما توفره التقنيات التكنولوجية من محاكاة للظواهر الواقعية لتتيح بذلك للتلميذ فرصاً لمعايشة معلومات معروضة لمشكلة أو أكثر لبناء العلاقات بين عناصر الظاهرة المدروسة؛ كأن تستخدم مثلا رسوم متحركة معروضة بصرياً مع نصوص مكتوبة، أو مشاهدة شريط وثائقي...والتفاوت الذي نلاحظه في عدد الأجوبة الصحيحة بين المجموعة التجريبية(57) جوابا صحيحا مقابل (29) جوابا صحيحا للمجموعة الضابطة يؤكد تفوق العينة التي درست باستخدام هذه التقنيات على نظيرتها التي درس أفرادها بالطريقة العادية.

الرسم البياني رقم:9 نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى التطبيق



إن ما يمكن ملاحظته بناء على ما سبق هو تباين نتائج كل مرحلة من مراحل الاختبار التي تمثل كل منها مستوى من مستوياته، فكلما تقدمنا في المستويات تدنى مستوى المجموعة الضابطة التي استغني في تدريس أفرادها عن التقنيات التكنولوجية؛ فقد انخفض مستوى الأجوبة الصحيحة عند هذه العينة ليصل عند مستوى التطبيق إلى(14) جوابا صحيحا.

الرسم البياني رقم:10 نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى التقويم



تكشف نتائج الرسم البياني أعلاه عن التفاوت في عدد الإجابات الصحيحة بين المجموعتين، فقد حصلت المجموعة التجريبية على (31) جوابا صحيحا، مقابل (20) جوابا صحيحا للمجموعة الضابطة، غير أن المجموعتين معا تراجع عدد أجوبتهما في هذا المستوى مقارنة بالمستويات السابقة، وهذا يرجع إلى صعوبة هذا المستوى الذي يطلب فيه من التلميذ الإجابة عن أسئلة تتكامل فيه جميع المستويات ويبنى بعضها فوق بعض لتكون بناء واحدا.

تفوقت المجموعة التجريبية في مراحل الاختبار على المجموعة الضابطة، فالمعطيات الإحصائية أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فتدريس المجموعة التجريبية باعتماد التقنيات التكنولوجية أتاح للتلاميذ التعامل مع معلومات معروضة لمشكلة أو أكثر لبناء معارفهم في المحتوى المعرفي الذي تم تحديده للقيام بالتجربة.

وبالرجوع إلى نظرية الترابط المزدوج[1] نجد أنه عند عرض المادة على الشاشة بالشرح اللفظي فإن التلميذ يكون مشبعا عقليا في الذاكرة العاملة للنظام الذي تم وصفه لفظيا (ترميز لفظي) وعندما يتم شرح المادة المعروضة بالتوضيح البصري مثل الرسوم والصور... يكون المتعلم مدركا داخل ذاكرته العاملة للنظام الذي تم وصفه بصريا (ترميز بصري) لتتكون روابط مرجعية بين الترميزين السابقين، وهذا له دور في استيعاب المفاهيم أو الموضوعات المقدمة عبر هذه التقنيات، وينعكس ذلك إيجابيا على التلاميذ ويساعدهم على اكتساب معارف متنوعة ذات معنى على شكل نصوص ورسوم وأصوات ولقطات فيديو...

3ـ خلاصة وتوصيات

نأمل أن نكون قد لفتنا انتباه العديد من الباحثين في مجال التدريس والتخطيط التربوي للمناهج والمقررات الدراسية إلى أهمية التقنيات التكنولوجية في عملية التدريس، لإدماجها وفق خطط عملية وإجراءات مرتبطة بالتدبير البيداغوجي للمواد الدراسية. وتكون هذه الورقة البحثية قد فتحت آفاقا رحبة للبحوث التربوية لتعميق البحث أكثر في مشكلات التعليم ما قبل الجامعي ببلادنا وتحديد حاجاته، لأن تحقيق معايير الجودة في تعليمنا الثانوي التأهيلي نجني ثماره في تعليمنا الجامعي. كما أكدت هذه الدراسة على أن استخدام التقنيات التكنولوجية في التدريس يعطي فرصة للمتعلم للقيام بعمليات عقلية متنوعة كالملاحظة والتنظيم والمقارنة والتحليل ثم التفسير والاستنتاج.

وقد خرجنا بمجموعة من التوصيات أجملناها في الآتي:

- التخطيط الجيد لإدماج التقنيات التكنولوجية في مناهجنا التربوية، لإتاحة الفرصة لكل فرد التعلم حسب استعداداته وقدراته.
- الاهتمام بالمدرس مسير العملية التعليمية، فهو أحد الإمكانات البشرية التي ينبغي أن يكون تخطيطها يتناغم والمعطيات المادية بعناصرها المتنوعة لتيسير الفهم على المتمدرسين.

- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العمومي يختص بكيفية استخدام التقنيات التكنولوجية في عملية التدريس.

- إعادة النظر في الغلاف الزمني المخصص للحصص الدراسية وإعادة توزيعها بشكل يتناسب مع مواد المقرر الدراسي حتى يتسنى للمدرس والتلاميذ الاستفادة من إدماج التقنيات التكنولوجية في الدروس.

- ضرورة توفير البرمجيات والمواد التعليمية المناسبة لاستخدامها في تدريس المناهج التعليمية للتلاميذ.

- برمجة حصص لتدريس تقنيات التكنولوجية ضمن الغلاف الزمني المخصص لتكوين الأساتذة المتدربين في مراكز التكوين التربوي لتأهيلهم وتدريبهم على طرائق التدريس بهذه التقنيات.

- توسيع عدد الحقائب التعليمة للتقنيات التكنولوجية، وتعميمها على المدارس العمومية.

بيبليوغرافيا

1. بنعيسى زغبوش، بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس كلية الآداب ظهر المهراز جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس 2001/2000.
2. عبد الله إكرامن، حصيلة التلاميذ من الكفايات اللغوية والمنهجية في اللغة العربية بعد الأسلاك التعليمية الثلاثة – دراسة نظرية ميدانية مقارنة في جهتي دكالة عبدة وسوس الطبعة الأولى .2014
3. كتاب التلميذ في رحاب علوم حياة وأرض منشورات وزارة التربية الوطنية والتكوين.. .2010

-5Bloom, B. Taxonomy of Educacional Objectives: The classification of Educational Goals, IN Handbook I: Cognitive Domain ,New York : Longamans, Green, 1956, P 201- 212.

الدراسة النقدية في التعليم الثانوي التأهيلي
بين التنظير والتطبيق

☜ **إلهام الغذاني**[1]

مقدمة:

إذا كانت المدرسة هي المحرك الأساس للتقدم الاجتماعي، وعاملا مهما من أجل تطوير التنمية البشرية، فلا بد أن تكون برامج التربية والتكوين على قدر هذه المسؤولية. لذلك يجب أن تكون هناك فلسفة تربوية حكيمة يتضمنها المنهاج الدراسي، لتحقيق مجموعة من الأهداف، تتجلى في: تكوين شخصية المتعلم؛ شخصية مستقلة ومنفتحة، مستوعبة لإنتاجات الفكر الإنساني، متعلم مكتسب لمعارف متعددة، ومتمكن من مهارات مختلفة، متعلم متكون على المستوى النظري والتطبيقي العملي.

إن المتعلم في السلك الثانوي التأهيلي، في السنة الأولى والثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، في مادة اللغة العربية، يُمَرَّنُ على دراسة النصوص الأدبية والنقدية، وتحليلها، ومن أجل ذلك، يتدرب تدريجيا على مهارة الشرح والتفسير، ومهارة التعليق والحكم، وكذلك على تقنيات تحليل النصوص وهي: الملاحظة والوصف والمقارنة والاستخراج وتحديد المصطلحات والاستنتاج، ثم يُمَرَّن على مهارة الكتابة، في إنشاء أدبي حول نص شعري أو نثري، أو إنشاء أدبي حول قضية أدبية أو قولة نقدية. وبهذا تُكَوِّن المدرسة بمناهجها المعتدلة والهادفة، شخصية المتعلم الأدبية والنقدية، ليلج أبواب كليات الآداب والعلوم الإنسانية بكل ثقة وجدارة.

وفي هذا السياق، اخترت الحديث عن الدراسة النقدية في التعليم الثانوي التأهيلي، لأهميتها من جهة، وصعوبتها من جهة أخرى، فانطلقت من تحديد النقد، والمصطلح النقدي، ثم انتقلت إلى المنهاج الدراسي للتعرف على الأهداف المسطرة من دراسة النصوص النقدية القديمة في السنة الأولى بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، والمناهج النقدية الحديثة في السنة الثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية. ثم قمت بجولة حول الكتب المدرسية، لمعرفة طريقة اختيار النصوص النقدية، وأسئلة التحليل المرافقة لها، ومدى تحقيق الهدف الأسمى، وهو تربية الحس النقدي لدى المتعلمين، وتمكنهم من آليات النقد، وبعدها طرحت مجموعة من المشاكل والاقتراحات المتعلقة بسبب إخفاق المتعلمين في تناولهم وتحليلهم للنصوص.

---

[1] تخصص لغة عربية، ثانوية ابن عباد التأهيلية بالقنيطرة – المغرب.

1ـ النقد، المصطلح النقدي:

النقد لغة: "نقده الثمن، ونقده له فانتقده، ونقد النقّاد الدرهم: ميّز جيّدها من رديئها، ونقد جيّد ونقود جيّاد. ومن المجاز: هو من نُقادة قومه: من خيارهم. ونقد الكلام: وهو من نقدة الشعر ونقاده"[1]. أما النقد اصطلاحا: "امتداد طبيعي للقراءة العادية؛ لكنها قراءة من نوع خاص؛ قراءة واعية مفككة؛ منوطة ببعض نكهة العلم؛ لأن فيه معنى الفحص والموازنة والتمييز والحكم"[2].

إن النقد وسيلة لا غاية، فهو متصل بالأدب، يكشف عن جمالية النصوص الأدبية، ويحكم بقواعده ومقاييسه على جودتها أو رداءتها، "فالناقد الموضوعي هو الذي يُخضع النصوص الأدبية لمقاييس فنية تحكم على جودتها أو رداءتها، فلا يكون حكمه اعتباطيا، ولا تقويمه كيفيا، وإنما ينتهي بأحكام ومعايير تتصف بالأصالة والإنصاف"[3]. وللنقد الأدبي وظائف مختلفة، فنجده: "يدرس العمل الأدبي ويفسره ويقومه فنيا وموضوعيا، ويعين مكان العمل الأدبي في خط سير الأدب، وما أضافه في التراث الأدبي في لغته وفي العالم الأدبي كله، كما يحدد مدى تأثر العمل الأدبي بالمحيط ومدى تأثيره فيه، تاريخيا وفنيا، كما يفسر النقد الأدبي الآثار الأدبية ويبين الأصول اللازمة لفهمها، ولا يقف النقد الأدبي عند بيان المساوئ والمحاسن وإنما يتعدى إلى اقتراح ما ينهض بالأدب ويوسع من آفاقه إلى فنون جديدة وأساليب ممتعة"[4].

وكما للنقد وظائف، وخصائص، فله مصطلحاته، لأن المصطلح "أداة من أدوات التفكير ووسيلة من وسائل التقدم العلمي والأدبي وهو لغة مشتركة بها يتم التفاهم والتواصل بين الناس عامة أو على الأقل بين طبقة وفئة خاصة في مجال محدد من مجالات المعرفة والحياة"[5]. وقد اهتم علماء اللغة والبلاغة منذ القديم بالمصطلح، فنجد الجاحظ من أوائل المهتمين بالمصطلحات، فقد أشار للمصطلح عند حديثه عن المتكلمين فقال:" وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني وهم اشتقوا لها من كلام العرب لتلك الأسماء، وهم اصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم، فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف، وقدوة لكل تابع"[6].

---

[1] الزمخشري جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، أساس البلاغة، تحقيق وضبط وشرح: د.محمد نبيل طريفي، دار صادر، ط1، سنة 2009م، ص 650.

[2] الشايب أحمد، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ط8، سنة 1973م، ص 15.

[3] يوب محمد، البعد الفلسفي في النقد الأدبي عند العرب، مكناس، مطبعة البوغاز، طبعة 1، سنة 2014، ص 20.

[4] يوب محمد، البعد الفلسفي في النقد الأدبي عند العرب، مرجع سابق، ص 22.

[5] الناقوري إدريس، المصطلح النقدي في نقد الشعر، دار النشر المغربية، طبع سنة 1992، ص 8.

[6] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل بيروت، ط1، جزء1، ص 139.

أما تاريخ مصطلحنا النقدي والبلاغي في ثقافتنا الحديثة، فإنه مر بمرحلتين: "مرحلة أولى كان يجري التركيز على عملية تكديس المصطلح النقدي عن طريق النقل والترجمة والوضع، وكان العمل الأساسي ينهض به مترجمون ومعجميون متخصصون في مختلف فروع المعرفة، وظل الناقد خلال هذا الطور متلقيا ومستهلكا للمصطلح الجديد وأحيانا بحذر كبير، أو بانبهار مبالغ فيه. أما المرحلة الثانية فتتسم بدخول الناقد العربي ميدان المصطلح الأدبي مترجما أو مطبقا لمناهج نقدية حديثة، حيث وجد هذا الناقد نفسه أمام إشكاليات جديدة برزت على مستوى الممارسة النقدية الجديدة، دفعته إلى إعادة فحص المصطلح النقدي وتقليبه على أوجهه المختلفة ليفيد منه منهجه النقدي الجديد..."[1].

نظرا لأهمية النقد والدراسة النقدية من جهة، وأهمية المصطلح النقدي من جهة أخرى، اتجه البحث مباشرة إلى المنهاج الدراسي للتعرف على مدى اهتمام المنهاج بالدراسة النقدية في التعليم الثانوي التأهيلي في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ومدى حضور المصطلحات النقدية في الكتاب المدرسي.

2- دراسة النصوص النقدية في السلك الثانوي التأهيلي مسلك الآداب والعلوم الإنسانية:

"المنهاج تخطيط للعملية التربوية والأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها. وينبني المنهاج الدراسي عبر ثلاث مراحل ومستويات: مستوى البحث عن الغايات والأهداف- مستوى البحث عن الطرق والوسائل- مستوى تحديد عمليات التقويم"[2].

ويهدف المنهاج انطلاقا من التوجيهات التربوية [3] إلى تحقيق مجموعة من الكفايات للمتعلم في السنة الأولى والثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، منها الكفاية التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية، وانطلاقا من هذه الكفايات يتم التركيز على خلق الحس النقدي لدى المتعلمين، والتمكن من آليات وتقنيات الدراسة النقدية، وإغناء رصيدهم المعرفي والمعجمي بمجموعة من المصطلحات النقدية واللسانية، لقراءة النصوص وتحليلها على ضوء مجموعة من المناهج النقدية.

---

[1] الطالبتان: خنيش فطوم وشراك حفصة، المصطلح النقدي والبلاغي عند القدامى كتاب العمدة لابن رشيق (ت 456هـ)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص أدب قديم ونقده، الأستاذ المشرف يوسف بن هورة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة زيان عاشور بالجلفة-الجزائر، 2014-2015، ص 21.

[2] آيت أوشان علي، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ط1 2014، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص 92.

[3] التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية (التعليم العام) السلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007.

ومن بين الكفايات التي يهدف إليها المنهاج نجد: القدرة على التواصل مع الآخر، القدرة على التبليغ وإيصال الأفكار بوضوح، التمكن من منهجية التحليل من خلال توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة، التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط، القدرة على الاستدلال والبرهنة والحكم والتقويم، تعرف المرجعيات التاريخية والشروط الاجتماعية والنفسية والخلفيات المعرفية للنظريات الأدبية وآليات تطبيقها في قراءة النصوص وتفسير الظواهر الأدبية، التمكن من آليات القراءة النقدية للنصوص والحكم عليها...

وإذا رجعنا إلى الكتب المدرسية للسنة الأولى والثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية سنجد دراسة النصوص النقدية مؤخرة للدورة الثانية في المجزوء الثانية، ويتم الانتقال بالتدريج من الدراسة النقدية القديمة في السنة الأولى بكالوريا أدب إلى الدراسة النقدية الحديثة في السنة الثانية بكالوريا أدب، وهذا التدرج يصحبه تدرج كذلك في تقديم المصطلحات النقدية، واللسانية والفلسفية في السنة الثانية بكالوريا بالخصوص. إن المقرر الدراسي الخاص بالدورة الثانية، في السنة الأولى بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، نجده في المجزوءة الثانية يطرح موضوع القضايا الأدبية والنقدية، وفي العنصر المتعلق بالقضايا النقدية، يقدم ثلاثة نصوص متعلقة بمجموعة من القضايا النقدية العربية القديمة، وهي: اللفظ والمعني، الطبع والصنعة، الموازنة بين الشعراء.

والملاحظ أن هذه القضايا النقدية تنبني على الثنائية: اللفظ/المعنى، الطبع/الصنعة، كما أن المصطلحات النقدية المقدمة في الكتاب المدرسي محدودة جدا، فنجد: النظم- اللفظ-المعنى-الطبع-الصنعة-التكلف-الموازنة. أما المقرر الدراسي الخاص بالدورة الثانية، في السنة الثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، فنجده في المجزوءة الثانية يطرح موضوع المناهج النقدية الحديثة، ويقدم في هذه المجزوءة منهجين نقديين، هما: المنهج الاجتماعي، المنهج البنيوي؛ حيث تُقدم ثلاثة نصوص في كل منهج، نص نظري، ونصان تطبيقيان.

والملاحظ أن المصطلحات الواردة في الكتاب المدرسي الخاصة بالنقد الحديث أو المناهج النقدية الحديثة متعددة، فنجد مصطلحات نقدية، مصحوبة بمصطلحات لسانية، وأخرى فلسفية، فنجد: علم الاجتماع- منهج اجتماع - مفهوم الالتزام - علم اجتماع الأدب - علم اجتماع الإبداع الفني- علم اجتماع النص- علم النص- السوسيولوجيا- البنية الدالة- الوعي الكائن- الوعي الممكن- البنيوية-النص الأدبي- البنية العميقة- البنية السطحية- نظام النص-البنى الحكائية والأسلوبية والإيقاعية- البنية اللغوية والدلالية-ا لبنية-النظام- اللغة - الكلام- الدال والمدلول- التعاقب- التزامن- مستوى صوتي- مستوى تركيبي- مستوى معجمي- مستوى دلالي-النص-النسق-التعاقب-التزامن-المحايثة-الاستبدال-السانكرونية-الدياكرونية-المورفيم-الفونيم-المونيم-السيمولوجيا-الأنتربولوجيا-الأدبية -التداولية-الأسلوبية-جمالية التلقي.

لكن الإشكال المطروح هو: هل ما يقدم في الكتاب المدرسي في السنة الأولى والثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية كاف لتمكن المتعلم من آليات النقد، واستيعابه للدراسة النقدية، والمناهج النقدية، وتملكه لرصيد معجمي نقدي يساهم في قدرته على إنتاج نصوص أدبية، وتحليل نصوص نقدية، ثم التمكن من مهارة الشرح والتفسير من جهة، ومهارة التعليق والحكم من جهة أخرى، لتحليل هذه النصوص النقدية؟

3- جولة في الكتب المدرسية في اللغة العربية للسنة الأولى والثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية:

سنأخذ كمثال الكتاب المدرسي الممتاز في اللغة العربية للسنة الأولى بكالوريا[1]، في الدورة الثانية/ المجزوءة الثانية/ الوحدة الثانية، الكتاب المدرسي يقدم في البداية موجزا حول القضايا النقدية التي شغلت النقاد والأدباء، والتي بينت عن تباين اتجاهاتهم ومواقفهم، ومن أهم هذه القضايا النقدية: قضية الطبع والصنعة، قضية اللفظ والمعنى، قضية الموازنة بين الشعراء. إلا أن الكتاب المدرسي لا يُفَصِّل في هذه المقدمة [2]، بل يقدم فقط فكرة عامة ومختصرة، ثم تليها ثلاثة نصوص متتابعة، وهي:

- اللفظ والمعنى لعبد القاهر الجرجاني، من كتابه دلائل الإعجاز.
- الطبع والصنعة لابن قتيبة، من كتابه الشعر والشعراء.
- الموازنة بين أبي تمام والبحتري للآمدي، من كتابه الموازنة.

هذه النصوص النقدية الثلاثة التي تقدم لمواقف أصحابها، حول قضايا نقدية، وهي قضايا نقدية قديمة. ويطالب المتعلم بتوجيه من الأستاذ قراءة هذه النصوص وتحليلها على ضوء مجموعة من التقنيات: الملاحظة، التفكيك، تحديد البنية، المقارنة، الاستنتاج. وإذا رجعنا إلى نوعية الأسئلة الخاصة بالتحليل والمصاحبة للنص، سنأخذ من الكتاب المدرسي كمثال نص اللفظ والمعنى لعبد القاهر الجرجاني من كتابه دلائل الإعجاز، حيث أسئلة التحليل[3] تركز على: عملية الاستخراج، والاستنتاج، وتحديد دلالة المصطلحات... حيث يتبين أن المتعلم – من خلال هذه الأسئلة- يتمرن بالتدريج على مهارة الشرح والتفسير، مهارة المقارنة،

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية الوطنية، الممتاز في اللغة العربية السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، المؤلفون: محمد وهابي-عبد الرحيم وهابي-عبد الرحيم أبطي، مكتبة الأمة للتوزيع والنشر، الدار البيضاء، طبعة 2016م.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية الوطنية، كتاب الممتاز في اللغة العربية للسنة الأولى بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، المقدمة الخاصة بالقضايا النقدية، ص 231،

[3] كتاب الممتاز في اللغة العربية للسنة الأولى بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، نص اللفظ والمعنى للجرجاني، أسئلة التحليل، ص 235.

مهارة الاستنتاج، وبذلك يستطيع التمكن بعدها من آليات وتقنيات الدراسة النقدية، وتحليله للنصوص النقدية. وهذا ما سعى إليه المنهاج من خلال التوجيهات التربوية.

أما الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، سنختار الممتاز في اللغة العربية[1]، وسنتوجه إلى المجزوءة الثانية من الدورة الثانية، وهي بعنوان: مناهج نقدية حديثة. وتقسم بدورها إلى وحدتين:

الوحدة الأولى: المنهج الاجتماعي، وتضم ثلاث نصوص، نص نظري، ونصان تطبيقيان:

- نص نظري: من السياق الأدبي إلى السياق الاجتماعي لصلاح فضل.
- نص نقدي 1: القيم الاجتماعية الجديدة في رواية "دفنا الماضي" للأمين العمراني.
- نص نقدي 2: الوعي الكائن والوعي الممكن في قصيدة "سبتة" لإدريس الناقوري.

الوحدة الثانية: المنهج البنيوي، وتضم كذلك ثلاثة نصوص، نص نظري، ونصان تطبيقيان:

- نص نظري: ما هي البنيوية؟ لشكري عزيز الماضي.
- نص نقدي1: تحليل نصي لقصيدة "الليل والفرسان" لعبد الله رشيق.
- نص نقدي2: البنية اللغوية والدلالية لرسالة عمر بن الخطاب، ليمنى العيد.

المتعلم في هذه المرحلة لا بد أن يكون على علم مسبق بالدراسة الأدبية والنقدية عند القدماء ، انطلاقا مما اكتسبه من معارف ومصطلحات وأساليب لغوية وحجاجية في السنة الأولى أدب، كما يجب أن تقدم له عروض حول مختلف المناهج النقدية المعاصرة، وأن تكون له نظرة ولو مختصرة عن تاريخها، وروادها، وخصائص كل منهج على حدة، وهنا يكمن دور الأستاذ الذي يكلف مجموعة من المتعلمين للقيام بعروض متعلقة بالمناهج النقدية، والتعرف على خصائصها، وعلى مصطلحاتها، لمساعدتهم وتهيئتهم معرفيا ونفسيا قبل تناول النصوص النقدية الخاصة بالمنهج الاجتماعي، والمنهج البنيوي، لتحليلها، وتحديد بنيتها، والمقارنة فيما بينها. وتقدم أسئلة التحليل في الكتاب المدرسي بخصوص الوحدة الأولى "المنهج الاجتماعي" أو الوحدة الثانية "المنهج البنيوي" بشكل يساعد المتعلم على تملك الآليات أو التقنيات التي تمكنه من دراسة النصوص النقدية. وفي النص النظري، يقدم الكتاب المدرسي مجموعة من أسئلة التحليل[2]، مركزة على تحديد الجهاز المفاهيمي، واستخراج المصطلحات وتصنيفها حسب الحقول المعجمية، وتحديد القضية، والخطوات المنهجية...

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية الوطنية، الممتاز في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، المؤلفون: محمد وهابي-عبد الرحيم وهابي-عبد الرحيم أبطي، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2007.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية الوطنية، كتاب الممتاز في اللغة العربية للسنة الثانية بكالوريا أدب وعلوم إنسانية، أسئلة التحليل، ص 208.

نلاحظ أن المتعلم مطالب -انطلاقا من أسئلة التحليل- باستخراج الألفاظ، وتحديد المصطلحات، وتحديد المقصود منها، والتوسع في فكرة، واستخراج الشواهد أو الأمثلة من النص الدالة على بعض الأساليب أو المواقف، وتحديد خطوات أو خطاطة للمنهج المعتمد في بناء النص... كما يتعرف المتعلم على مجموعة من المصطلحات النقدية الخاصة بالمنهج الاجتماعي، أو المنهج البنيوي. وكل هذا يساهم في تمهير المتعلم على قراءة النصوص النقدية ودراستها وتحليلها، والتمكن من آليات التحليل النقدي. ويساعده كذلك هذا التحليل استيعابه لدروس اللغة المصاحبة للوحدة، وهي خاصة بدرس الاتساق، والانسجام، وأساليب الحجاج، والتي نجدها حاضرة بقوة في أسئلة التحليل.

4- مشاكل واقتراحات:

من بين المشاكل التي تحول دون اكتساب المتعلم لآليات الدراسة النقدية، وعدم قدرته على تحليل النصوص النقدية، نجد:

-عدم التمكن من مهارات الكتابة: مهارة تصميم موضوع، مهارة الشرح والتفسير، مهارة التعليق والحكم. لأن هذه المهارات تساعده على فهم النص، وشرحه، وتفكيكه، وتحديد نوعية مصطلحاته، وحقوله الدلالية، ثم القدرة على التعليق على أفكار النص، من خلال المقارنة والاستنتاج، والقدرة على إبداء رأي شخصي والدفاع عنه.

-عدم استيعاب القضايا الأدبية المقدمة على القضايا النقدية في السنة الأولى أدب، وهي: عمود الشعر، أغراض الشعر، التخييل الشعري؛ لأنها منطلق النصوص النقدية، ومادتها وموضوعها.

-عدم الوقوف على المصطلحات النقدية عند القدماء: اللفظ، المعنى، الطبع، الصنعة... فلا بد للمتعلم أن يستوعبها جيدا، ويقارن بين كل ثنائية منها، ويعرف وظيفة كل مصطلح، وقيمته الأدبية.

-تُدَرَّسُ المناهج النقدية للمتعلمين بشكل مختصر وسطحي لا تسعهم لفهم النصوص النقدية، والمقارنة بين المناهج النقدية.

-عدم تملك المتعلم لرصيد معجمي نقدي ولساني يساعده على فهم النصوص النقدية، وتحليلها.

-خلط يقع للمتعلم بين النص النظري الذي يقدم دراسة نظرية حول منهج معين، وبين نص نقدي يطبق فيه الناقد منهجا نقديا لدراسة نص إبداعي.

-يساهم المتعلم في تحليل النص النقدي من خلال تحديد الأفكار، والمصطلحات النقدية، وتحديد العلاقات، وقد يصل إلى مستوى من التحليل ليحدد الطريقة المعتمدة في بناء النص، مع تحديد الخطوات، لكنه يتوقف عند هذا المستوى ولا يقدم رأيه الشخصي ويدافع عنه... إلا القليل منهم.

وإذا كانت هناك ثمة اقتراحات نساهم بها في حل هذه المشاكل، يمكن إجمالها في:

-لا بد أن نوفر للمتعلم الزمن الكافي لتدريس النصوص الأدبية والنقدية، ونقلص من عدد النصوص المقدمة في الدورة الأولى (الخاصة بالشعر العربي القديم)، أو الدورة الثانية (الخاصة بالنثر العربي القديم)، كي لا نجهد ونشحن ذاكرته، إذ لا يستطيع أن يستوعب كل ذلك الكم.

-لا بد أن نمهر المتعلم ليكتسب آليات الدراسة الأدبية والنقدية معا: القراءة المتفحصة، الملاحظة، الاستخراج، الوصف، المقارنة، الاستنتاج، التعليق، إبداء الرأي، انطلاقا من نصوص قصيرة وبسيطة غير معقدة.

-لا بد من الربط بين المقررين: السنة الأولى والثانية بكالوريا أدب، بخصوص درس الأدب والنقد، ليربط المتعلم السابق باللاحق، معرفيا ومنهجيا.

-وقوف المتعلم على المصطلحات والمفاهيم، لأنها الأساس لفهم المناهج النقدية، وتحليل النصوص النقدية، فالمصطلحات مفاتيح العلوم.

خاتمة:

إن هدفنا من هذا البحث هو السعي إلى تحقيق جودة عالية في التعليم المغربي، وهذا ما يؤكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في القرار 104: "يستجيب الرفع من جودة أنواع التعليم من حيث المحتوى والمناهج، لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف"[1].

لذلك تم إبراز نوعية النصوص في اللغة العربية المقدمة في المستوى الثانوي التأهيلي (أدبية، نقدية)، ومختلف المناهج النقدية (بنيوي، اجتماعي)، وكثير من المصطلحات(الأدبية، النقدية، اللسانية)، ومجموعة من مهارات الكتابة (تصميم موضوع، الشرح والتفسير، التعليق والحكم، تحليل نص أدبي، تحليل نص نقدي)...وكل هذا الزاد المعرفي والمنهجي من أجل تكوين متعلم قادر على قراءة النصوص قراءة عالمة، ودراستها بعين متفحصة، واعية، ناقدة، متعلم له شخصية أدبية، و ذوق في اختيار النصوص، ووجهة نظر بخصوص القضايا الأدبية والنقدية التي تعرض عليه.

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الثاني: مجالات التجديد ودعامات التغيير، المجال الثالث: الرفع من جودة التربية والتكوين، 2000، صفحة 47.

بيبليوغرافيا

- الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل بيروت، ط1، ب.ت.
- الزمخشري جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، أساس البلاغة، تحقيق وضبط وشرح: د. محمد نبيل طريفي، دار صادر، طبعة أولى، سنة 2009م.
- الشايب أحمد، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الثامنة، سنة 1973م.
- الناقوري إدريس، المصطلح النقدي في نقد الشعر، دار النشر المغربية، 1992.
- آيت أوشان علي، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2014.
- خنيش فطوم وشراك حفصة، المصطلح النقدي والبلاغي عند القدامى كتاب العمدة لابن رشيق (ت 456ه)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص أدب قديم ونقده، الأستاذ المشرف يوسف بن هورة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة زيان عاشور بالجلفة-الجزائر، سنة 2014-2015.
- يوب محمد، البعد الفلسفي في النقد الأدبي عند العرب، مكناس، مطبعة البوغاز، طبعة 1، سنة 2014.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الثاني: مجالات التجديد ودعامات التغيير، المجال الثالث: الرفع من جودة التربية والتكوين، 2000.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الممتاز في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، المؤلفون: محمد وهابي-عبد الرحيم وهابي-عبد الرحيم أبطي، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2007.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي قطاع التربية الوطنية، الممتاز في اللغة العربية السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، المؤلفون: محمد وهابي-عبد الرحيم وهابي-عبد الرحيم أبطي، مكتبة الأمة للتوزيع والنشر، الدار البيضاء، 2016م.

توظيف آلية التقابل في الحقل التربوي:
تدريس النص السردي نموذجا

☜ إدريس العلوي[1]

مقدمة

مما لا مناص منه للمدرس في الحقل التربوي سلك أيسر السبل للوصول إلى المعنى، واتباع أفضل الاستراتيجيات لتذليل صعوبات الفهم التي تُجَابِه المتعلمين أثناء سعيهم لفهم مراد النصوص. وتعتبر آلية التقابل من الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن للمدرس توظيفها في تدريس مختلف النصوص، سواء كانت شعرية أو سردية، نظرا لما توفره من إمكانات خلاقة تسهم في إيصال المعنى للمتعلم بسهولة، ولما تتصف به من سلاسة أثناء الممارسة.

ويعود فضلُ إبراز هذه الاستراتيجية وإعطائها بعدا ديدكتيكيا وتعليميا للباحث المغربي محمد بازي الذي استطاع أن يحولها من مجرد مفهوم هامشي، لا يُستحضر إلا باعتباره زينة وتجميلا للكلام، إلى استراتيجية تُتبع للتنقيب عن المعنى، وتُوظف لفك ما استُغلِق في مختلف الخطابات. ومما يُكسب الاستراتيجيةَ الأهميةَ البالغة اتكاءُ الكاتب في بلورتها على التراث العربي، وما يحويه من مصنفات نفسية وذخائر ثمينة، مما يجعلها ذات طابع محلي أصيل نابع من التراث وليس مستوردا.

تأسيسا على هذا، ستؤطر مقالتَنا هذه جملةٌ من الأسئلة من قبيل: ما المقصود بمفهوم التقابل عند الباحث محمد بازي؟ وكيف عالجه في ثنايا مؤلفاته؟ وما أنواعه؟ وهل أضاف الباحث جديدا؟ وهل لهذه الاستراتيجية (التقابل) حظ في تذليل صعوبات الفهم والإفهام؟ وهل يمكن تدريس النصوص التعليمية بواسطتها؟

1 مستويات مفهوم التقابل وأقسامه

1.1 مفهوم التقابل عند محمد بازي

لقد تناول الباحث محمد بازي مفهوم التقابل تناولا مختلفا ومتميزا، حيث نظر للمفهوم نظرة اتصفت بالتوسيع والتمطيط، فلم يعد عنده، مرتبطا بما هو جمالي فقط كما كان القدماء ينظرون إليه، بل أضحى

[1] باحث بسلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس، مختبر الدراسات الأدبية واللسانية وعلوم الإعلام والتواصل.

آلية تعليمية بليغة، تسهم في تعبيد طرق الوصول إلى المعنى، وتسعف في إعادة تشكيله وبنائه. وبناء عليه، عرف الباحث محمد بازي مفهوم التقابل بكونه "محاذاة المعاني بعضها ببعض والتقريب بينها في الحيز الذهني والتأويلي، عبر مواجهتها ببعضها(وجها لوجه)، لإحداث تجاوب ما أو تفاعل معرفي، أو دلالي وتأويلي"[1]. استنادا إلى التعريف، يمكن القول بأن التقابل لا يتحقق إلا عن طريق المواجهة بين المعاني، وعرض بعضها على بعض، بغرض خلق تفاعل بينها وإحداث تجاوب ما.

ومما يؤكد على كون التقابل يسهم في توليد معان جديدة، وإظهار أخرى لم تكن بارزة في الخطاب، تحديد الباحث التقابل بكونه "التواجه الظاهر والخفي بين مكونات الخطاب وفق ما يجري من تفاعلات قرائية تصوريا، فتنشأ عن إحداث التواجهات بين الذوات والضمائر والكلمات والجمل والمعاني والفقرات دلالاتٌ ومعان"[2]. إن ما يستفاد من هذا التعريف، أن التقابل لا يقتصر على كلمات مفردة أو جمل، بل يتجاوز ذلك إلى الخطاب بمكوناته الظاهرة والخفية القابعة في أعماق النصوص، والتي لا يمكن استنباطها (المكونات) وإخراجها للعلن إلا بواسطة التقابل، شريطة أن تُخلق تفاعلات بين المكونات في ذهن الإنسان.

إذا كان التقابل يقوم على المواجهة والمحاذاة بين المعاني، فإن الخطابات على اختلافها وتنوعها تحوي في بنيتها هذه التقابلات، وتترجم عبر اللغة باعتبارها تتسم ببنية مرجعية قائمة على هذه التقابلات الذهنية، وهو ما يتضح في قول الكاتب عن للتقابل بأنه "أن تجعل المكونات والعناصر والأشياء والذوات والضمائر والأفعال، والبنى، والسياقات...، تتفاعل وجها لوجه على مستوى التمثل والتصور والإدراك، فعندما نتوقف عند مكونات الخطاب- مثلا- نقول: هذا مقابل هذا: هذا يخاطب هذا، هذا مقابل هذا، هذا آمر وهذا مأمور، هذا فاعل وهذا مفعول به، هذا جالس وهذا واقف، الزمن الحاضر\ الزمن الماضي، تقابل الذوات(أ) مق (ب)...إلخ فللغة بنية مرجعية قائمة على هذه التفاعلات الذهنية المتقابلة، ومن المفيد استثمار هذا في تحليل أي تركيب لغوي عند دراسة البنى المجتزأة أو النصوص الكاملة"[3].

---

[1] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2020م، ص 466.

[2] بازي محمد، المدرس البليغ، مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الإستراتيجيات، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، ط1، 2019م، ص 120.

[3] بازي محمد، البني التقابلية: خرائط جديدة لتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2015م، ص 182.

مما يستشف من التعريف، أن البنيات التقابلية لها وجود مرجعي تستشف عن طريق إحداث سلسلة تواجهات بين عناصرها، والتي تحضر في الذهن على شكل تقابلات، ومن ثم تترجم في النصوص إلى تقابلات لغوية مباشرة وأخرى مضمرة. الأمر الذي يستدعي التنقيب عنها في كل خطاب لاستخراجها بغية تحقيق الإفهام والتوضيح.

انطلاقا من التعاريف السابقة ذكرها، يتبين لنا أن التقابل يحدث بين معان عدة عن طريق المواجهة، وهذه الأخيرة تكون ظاهرة وخفية، وبين كل ما يمكن أن يتواجه، إن ضمائرا أو كلمات أو جملا أو حالات ...، فينتج عنها بروز دلالات جديدة لم تكن موجودة من قبل، وتوليد معان كانت مضمرة، وهذا الظهور والتوليد يتحقق نتيجة التأويل التقابلي والاستنباط، فكأن الأمر حسب الباحث مصطفى رجوان شبيه ب "قرع حجر بحجر فتتولد عن هذه العملية شرارة تنير طريق القراءة أو تشعل فينا شيئا ما"[1].

ومن اللافت للنظر، أن بازي أثناء تعريفه للتقابل ربطه بالتأويل، ثم بين مدى إسهامه في البيان والتبيين، فالأشياء غالبا ما تفهم بشكل أفضل إذا ما عُرضت على ما يقابلها. وقد استطاع بازي الانتقال بالمفهوم من مكون بلاغي نصي إلى مكون تأويلي كوني يحضر في كل مناحي الحياة. فأكد على هذا قائلا بأنه "خاصية تواصلية وإدراكية، فالأمور تُفهم وتُتَمثل بشكل أفضل بعرضها على مقابلاتها، بل إن الحياة مبنية على أساس تقابلي: تخالفي أو تماثلي أو نقيضي"[2]. ويقول في سياق آخر عن حضور التقابل في الكون: "ولكن عند التأمل في مكونات الكون المحسوس (السماء\ الأرض\، البارد\ الساخن...) من حولنا تبدو متقابلة، كما أن تعميق التأمل في الكون المعنوي (السعادة\الشقاء\، الفرح\ الحزن...) يظهر شبكة العلاقات بين أحواله".[3]

بهذا صار التقابل عند بازي معطى وجوديا ومفهوما شاملا لكل أنواع الخطاب، بل يحضر في مجمل النصوص على اختلاف أطيافها وتعدد أجناسها، ويحتاج فقط إلى استنباطه عن طريق إحداث التواجه بين عناصره الظاهرة والخفية بتسخير آلية التأويل؛ ذلك أن هذا المفهوم يسكن الكون بأشمله، ويحيط بنا من كل جانب، فكيف لا يحضر في النصوص. وإذا ما قارنا بين تعريف النقاد القدماء

---

[1] رجوان مصطفى، في بلاغة الخطاب: من بديع اللفظ إلى بديع التأويل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2020م، ص 20.

[2] بازي محمد، التأويلية العربية، نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر- العاصمة، الجزائر، ط 1، 2010 م، ص 222.

[3] بازي محمد، البنى التقابلية، خرائط جديدة لتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 182.

للتقابل وبازي، سنلاحظ أن تعريفه (بازي) للمفهوم أشمل وأعم، حيث ينضوي تحت كنفه كل من الطباق والمقابلة التضاد والترادف والتوازي... فكلها من أنواعه وتجلياته. وفي هذا الصدد يقول الباحث "أما المقابلة في البلاغة العربية القديمة فليست إلا مظهرا لغويا من مظاهر التقابل المتعددة التي يمكن استثمارها في فهم الخطابات، وإدراك كيفية صناعتها"[1]. ويقول كذلك "لا يعني التقابل التضاد دائما كما في البلاغة القديمة، التقابل الذهني هو الربط الممكن مواجهة بين أصناف من الخيارات التي يمنحها النص: كلمة(مقابل) كلمة لعلاقة دالة، جملة(مقابل) جملة لعلاقة دالة، صورة مقابل صورة لعلاقة دالة، ...، وغير ذلك من المستويات والإمكانيات"[2]. وبهذا صار مفهوما شاملا جامعا لكل أوجه المتقابلات غير منحصر في عدد منها أيا كانت، وقد يكون ملفوظا أو ملحوظا؛ فلا يشترِط إلا التواجه بأي وجه من الوجوه.

2.1 أقسام التقابل

قسم بازي التقابل إلى قسمين كبيرين، وكل قسم تنضوي تحت لوائه أنواع كثيرة من التقابل:

♦التقابلات الصغرى

- التقابلات النصية الصغرى المؤَطَّرة وهي متعددة ومتنوعة، وقد عرفها الباحث بقوله: "هي مجموع التقابلات الفنية الخادمة التي تحقق المقاصد الموضوعية والفنية من التقابلات الكبرى المؤطِرة: تقابلات جزئية داخل النص"[3]. ونذكر منها على سبيل التمثيل:

✓ التقابل الانعكاسي: "يحصل عبر فعلين يدلان على الحركة في اتجاهين متقابلين (دخل- خرج)[4].

➢ مثال من النص" كان يمشي ويرجع خلف البقرة"[5]

إذن التقابل الانعكاسي تحقق من خلال الفعل(**يمشي**)=(**يرجع**).

---

[1]بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي مدخلا لمعرفة الوجود: قصة موسى مع الخضر منطلقا، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 28، ع 8، 2020م، ص 86.

[2]بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي مدخلا لمعرفة الوجود: قصة موسى مع الخضر منطلقا، مرجع سابق، ص 87.

[3]بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 469.

[4]بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 471.

[5]الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، الدار الجماهيرية، ليبيا، ص ص: 30-35، بتصرف. ورد هذا النص في الكتاب المدرسي للثالثة إعدادي" المختار في اللغة العربية"، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 11، 1438هـ - 2017م.

✓ التقابل الزمني: "حضور أطر زمنية، أو مؤشرات زمنية متقابلة في الخطاب"[1]

➢ مثال من النص: "ذات مساء، كان كل شيء، في القرية يسير في نفس الخط الذي يسير عليه كل يوم.....، كل إنسان في القرية، جميعا لقمتهم في أشجارهم وزراعتهم التي سيجعل منها الجراد أثرا بعد عين. الجراد الذي سيحيل كل شبر أخضر في أرضهم إلى جدب وخراب"[2]

يتضح التقابل الزمني في هذه الفقرة من خلال التقابل بين ماض القرية ومستقبلها، وذلك عبر الفعلين الآتيين: **(كان)** = **(سيجعل- سيحيل).**

♦التقابلات الكبرى

- التقابلات النصية المؤطِّرة وهي حسب الباحث: "التقابلات السياقية الخارجية عن النص، مثل أحوال المنتِج والمجتمع والتاريخ ومقامات تداول النص"[3]. ومن هذه التقابلات نذكر:

✓ تقابل الذوات وهو:" تواجه بين الذوات معبر عنه بالأسماء أو محال عليها بالضمائر"[4].

➢ مثال من النص "وارتفع صوت يتساءل في غضب: والآن ماذا فكرتم لنا يا رجال؟؟ وتبعه آخر: - نعم يا رجالما! العمل يا رجال؟"[5].

يتضح من خلال هذا المثال، أن هناك تقابل بين ذوات معينة، فلكل ذات رأي معين تريد إيصاله للآخر.

✓ تقابل العوالم: "لكل شخص عالمه الخاص، ورؤيته الخاصة للعالم، وهذه الرؤى تتقابل في النصوص السردية مثلا، كما تتقابل في الخطابات الواصفة"[6]

➢ مثال من النص "تكلم يا مبروك ما بك، أنت ساكت هكذا لماذا؟ ألم تعجبك فكرة الحاج؟ أتراها لا تنفع؟ وجد المبروك نفسه فجأة يقول: نعم، لا تنفع"[7].

---

[1] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 477.
[2] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، الدار الجماهيرية، ليبيا، ص ص: 30-35، بتصرف.
[3] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 469.
[4] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 473.
[5] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، الدار الجماهيرية، ليبيا، ص ص: 30-35، بتصرف.
[6] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 474.
[7] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، الدار الجماهيرية، ليبيا، ص ص: 30-35، بتصرف.

يتضمن هذا الاستشهاد عوالم متعددة ورؤى متنوعة، مما يحيل على تعدد أفهامنا وتقابلها تجاه العالم المحيط بنا.

3.1 مستويات التقابل

للتقابل مستويات عدة، تبدأ من الكلمة مرورا بالجملة انتهاء بالخطاب، لكننا سنقتصر على تقابلات الكلمة والجملة.

♦تقابل الكلمة: كل كلمة توحي بتقابلات كثيرة أثناء نطقها، وتحوي دلات ضمنية حسب السياق، وقد أكد الباحث على هذا قائلا " تثير كل كلمة في الذهن ما هو مقابل لها بأي شكل من أشكال التقابل الممكنة، حسب معرفة المتلقي وما يرتبط بها في استعمالاتها اللغوية، أو دلالتها السياقية، أو حمولتها الإيحائية، أو موقعها في سياق جملي، أو مقامي معين"[1].

بناء على هذا، حدد الباحث التقابلات اللغوية في الترادف والتضاد والاشتراك، ويتضح ذلك من قوله "يفضي بنا هذا إلى الإشارة إلى بعض وجوه التقابل اللغوي، وبالأخص الترادف والتضاد والاشتراك؛ فالترادف نوع تقابل، والتضاد نوع تقابل، والاشتراك نوع تقابل"[2]. وهذه بعض الأمثلة لمزيد من التوضيح والبيان.

- تقابل التضاد: ضحك تقابل بكى. فرح تقابل حزن.

- تقابل الترادف: بكى، دمع، انتحب. كلمات كلمات متقابلة ترادفيا.

- تقابل الاشتراك: وهو ما يتضمن كلمتين متضادتين أو مختلفتين من حيث المعنى، متفقتين في اللفظ، فيحيل اللفظ الأول على معنى والثاني على ضده، أو على خلافه.

كلمة جَلَلٌ قد تحيل على الأمر العظيم، وقد تدل على الأمر الحقير.

كلمة العين تستخدم في سياقات مختلفة: عين الماء، عين الدولة، عين الرجل نفسه... إن التعدد في هذا الاستعمال للألفاظ سيسهم حسب الباحث في "التوسع في استعمال اللغة بتلقي النص بطريقة تقابلية"[3].

---

[1] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، مرجع سابق، ص 208.

[2] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، نفسه، ص 210.

[3] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، نفسه ، ص 212.

♦تقابل الجملة: تقابل الجملة يتحقق بتجاوز دلالة اللفظ الواحد ومقابله إلى جملة تستشف عبر التأويل التقابلي بناء على السياق والعلاقات النحوية.

فكلمة " قف" تشتمل على تقابلات عميقة سنورد بعضها:

"على المستوى الخطابي تكتسي جهة التخاطب هنا صيغة قانونية: التوجيه إلى المخاطب(المفرد)، وهو السائق افتراضا... إن اختيار الخطاب الأمري دون غيره، يحمل معنى مدققا، مقابل كل المعاني الأخرى المسحوبة والتي لا يستدعيها الموقف التخاطبي، مثل: (انصرف).... يعني التوقف ضمان السلامة مبدئيا، واحترام الآخرين الذين لهم حق المرور، مقابل أن عدم التوقف يعني عدم احترام القانون، وبالتالي عدم السماح للآخرين بالانتفاع بحقهم في السير وتعرضهم للخطر..."[1]. يعلق بازي على هذا المثال قائلا "نخلص من تحليلنا التقابلي لهذا المثال، أن الكلمة الواحدة تنطوي على أبعاد تقابلية عميقة، فهي تشكل نصا فيه اقتصاد وتكثيف واختزال، أُخضع لصناعة وتدبر في مكوناته"[2].

تأسيسا على ما سبق، يمكن القول إن التقابل يؤدي دورا كبيرا في توليد المعاني والدلالات، بدءا من الكلمة الواحدة التي تحتمل معان غائبة يدعمها السياق، مرورا بالجمل التي تقتضي تقابلات عدة، وصولا إلى النص بأكمله والذي هو الأخر يستدعي تقابلات خارجية، قد تكون مع نصوص أخرى أو السياق الذي أنتج فيه.

2 . تطبيق آلية التقابل حول نص "الجراد" من كتاب الثالثة إعدادي: المختار في اللغة العربية للكاتب أحمد إبراهيم الفقيه.

قبل البداية في تحليل النص، أود أن أشير أن هذا النص يندرج ضمن المجال الوطني الإنساني، الوحدة الثانية، وينتمي من حيث جنسه إلى السرد، وسوف أركز على جملة من عناصر النص السرد ومنها: العنوان- الشخصيات- الزمان والمكان- الأحداث. وهذه العناصر كلها تشكل تقابلات أولية وجسرية، تسهم في الوصول إلى تقابلات هدف، وهي غالبا المقصودة من خطاب ما.

1.2 . التقابلات الأولية والجسرية

♦**العنوان**: للعنوان أهمية كبرى في الكتاب المدرسي، فهو أول ما يصادف المتعلم وهو يفتح الكتاب، وأول ما تقع عيناه عليه، لذلك يجب الحرص على حسن اختياره بدقة، وعلى إفهامه

[1] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، نفسه، ص 214.

[2] بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب نفسه، ص215.

جيدا للمتعلمين وتفهيمه لهم، باعتباره المفتاح الذي يلج به القارئ إلى عالم النص، فبه تنفتح أقفاله، أو يمكن اعتباره الجرار الذي يعبد الطريق، طريق الفهم والبيان، وكما يكمن عدُّهُ تأشيرة لتجاوز العتبات الأولى المسيجة للنص.

وبتأملنا للعنوان نجد أنه يحوي تقابلات عدة دالة منها:

- ✓ جاء العنوان معرفة(الجراد) مقابل نكرة (جراد)، جمعا(الجراد) مقابل مفرد(الجرادة).
- ✓ الجراد الحشرة الضارة المعروفة التي تأكل الأخضر واليابس مقابل جراد اخر معنوي ليس بحشرة يهلك كل شيء.
- ✓ تقابل المبتدأ المذكور (الجراد) مقابل حذف الخبر، وغالبا ما يُوجب عنه النص.

استنادا إلى التقابلات أعلاه، يمكن القول إن مجيء العنوان بصيغة المعرفة والجمع، يحيل على كون أحداث النص ستدور رحاها حول حشرة معروفة لدى الناس؛ ذلك أن العناوين المعرفة تتسم بالتحديد والتقييد، عكس النكرة التي تحيل على أن الشيء عام ومجهول ولا يخضع لأي تسييج أو تطويق. ورغم هذه المحددات، فلن تعفينا من طرح بعض التساؤلات: ماذا يقصد الكاتب بالجراد؟ هل الحشرة المادية التي تهاجر بأسراب تأكل الأخضر واليابس؟ أم أن هذه الحشرة مجرد رمز تحيل على مرموز وهو المقصود من الخطاب؟ وهو ما سوف تكشف عنه آلية التقابل.

♦ تقابلات أحوال أهل القرية: (ما قبل قدوم الجراد وبعد)

- الحال الأول قبل هجوم الجراد: يعيش فيها أهل القرية هادئين مطمئنين، كل يهتم بحقله وزرعه، نستمع إلى الكاتب يقول" كل أهل القرية يزلون أعمالهم اليومية، يتفرقون هنا وهناك، هذا يسوق قطيعا من الأغنام، وقد ضاع صوته في صياحها المتواصل..."[1]. ويقول أيضا "كل شيء في القرية كان هادئا طبيعيا ذلك المساء"[2].

- الحال الثاني اقتراب هجوم الجراد: حيث أهل القرية في حرقة وخوف كبيرين من فعل هذه الحشرة(الوباء)، والتي ستحول مساحات خضراء من سنابل القمح والشعير إلى أرض قاحلة جرداء من كل شيء، والأشجار المورقة والكثيفة الأغصان إلى أعمدة يابسة واقفة، يقول الكاتب واصفا حال

[1] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، الدار الجماهيرية، ليبيا، مرجع سابق، صص: 30-35، بتصرف.
[2] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، مرجع سابق، 30- 35، بتصرف.

أهل القرية "وكأنما استحال الناس في القرية إلى مجموعة من المجانين يجرون هنا وهناك في ذعر وخوف"[1].

ويقول أيضا، واصفا حال "الحاج سالم" الذي يكتوي بالحسرة ليتجرع ألم فقدان حقله، "والحاج سالم ذهب ليقف على رأس حقله ينظر إليه في حسرة ولوعة، لم يغالب حتى الدمعة التي ترقرقت في عينيه، ولأول مرة يرى الطيور تنزل في الحقل فلا يرميها بالحجارة، ويرى الشياه تتقدم نحو الحقل فلا يصيح بصوته المشروخ"[2].

♦ **تقابلات حالات القرية:**

- حالة أولى: يعمها كل ما هو أخضر، فالحقول تموج بالسنابل وتلتحف الأشجار وتتزيا بالمزروعات.

- حالة ثانية: يسودها الجدب والخراب والجفاف نتيجة فعل حشرة الجراد.

♦ **تقابل المواقف:** يتوزع النص مواقف عدة بغية القضاء على الجراد، ومحاولة منعه من الدخول إلى القرية.

- الموقف الأول: مطاردة الجراد القادم للقرية، بإحداث صخب وضجة بطرق الحديد، وضرب الدفوف، ودق النواميس، ورن الزجاجات الفارغة.

- الموقف الثاني: أخذ كل شخص شوالا فارغا، متجها إلى مكان نوم الجراد، وتعبئته داخل الأكياس الفارغة، ثم سلقه في مراجلَ سوداء.

♦ **تقابل السبب والنتيجة:**

- سلق الجراد في مراجل سوداء ينتج عنه إبادة جماعية للجراد.

- هجوم الجراد على الحقول ينتج عنه تحويل المزارع إلى أرض جدباء قاحلة.

♦ **تقابل الأمكنة والأزمنة:** يشكل الزمان والمكان العموديين الفقريين في جسد النص السردي، فالأحداث تتأطر بأمكنة خاصة وتتحدد بأزمنة معينة، ففي النص قيد الدراسة تتقابل مجموعة من الأزمنة والأمكنة تؤثث فضاء النص ومنها:

---

[1] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، م.س، صص: 30- 35، بتصرف

[2] الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، م.س، صص: 30- 35، بتصرف.

- الأمكنة:

♦حضور أماكن لها بعد قروي: القرية- البستان- الحقل- مقابل مكان مقدس ذي بعد ديني المسجد.

♦حضور أماكن تنتمي إلى عالم القرية مقابل غياب أماكن تندرج ضمن عالم المدينة، ويعزى هذا إلى كون مجال القرية يناسب مجال اشتغال السرد وتحرك السارد، ذلك أن بنية كل مجال تستجيب لنوع من الأحداث.

- الأزمنة:

الأمس مقابل الغد- الليل مقابل الشروق. وماضي القرية مقابل حاضرها مقابل مستقبلها.

♦ **تقابل الفاعل والمفعول:**

- الفاعل (أهل القرية) مقابل المفعول به (الجراد)

- الفاعل(الجراد) مقابل المفعول به: المزارع والحقول

- المنتصر(أهل القرية) مقابل المهزوم.(الجراد).

♦ **تقابل العوالم والشخصيات:**

♦تقابل الحيوانات فيما بينها: المواشي (البقر- الأغنام- الجمال) مقابل الطيور والجراد، ثم تقابل عالم الحيوانات مقابل عالم الإنسان.

♦تقابل الشخصيات ومصائرها: الإنسان والبقر والأغنام والجِمال مقابل الجراد، فهذه الأخيرة تشكل مصدر تهديد للأولى، وتعتبر سببا في القضاء على مصدر قوتها وعيشها.

بناء على ما سبق من تقابلات أولية وجسرية، يظهر أنها تشكل الجسر الذي نعبر من خلاله إلى المغزى من الخطاب، حيث تسهم في فهم عناصر النص بشكل سلس، سيما أنها تصب كلها في بناء عملية الفهم والإفهام وتذليل صعوباتها، فالأمر يحتاج فقط إلى التمكن من هذه الاستراتيجية والعمل بها أثناء عملية التعليم والتعلم.

وتتميما لهذه التقابلات، ننتقل إلى التقابلات الهدف والعميقة، والتي غالبا ما تكون المقصودة من الخطاب، فالنص قيد الدراسة، يحمل قيما قابعة في أعماق النص لا تستشف إلا عبر التأويل، ويحاول أن يمرر رسائل كامنة في سراديب اللغة.

3 التقابلات الهدف: تقابلات المواجهة والانتصار.

1.3 . تقابل الأفعال:

- ♦هجوم الجراد على المحصولات الزراعية يقابله هجوم الاحتلال على خيرات البلاد.
- ♦تضامن السكان لمواجهة العدو الجراد يقابله مواجهة الاحتلال.
- ♦حمل الشوالات الفارغة تقابلها حمل البنادق أو كل آلة تستعمل في الحرب.

2.3 . تقابل النتائج:

- ♦أكل الجراد للزرع وتحويله كل ما هو أخضر إلى ما هو يابس وجدب يقابله استنزاف الاحتلال لكل خيرات البلاد.
- ♦أضرار الجراد على البلاد والعباد يقابلها أضرار العدو المحتل.
- ♦الانتصار على الجراد وهزمه يقابل الانتصار على جيش الاحتلال وطرده.

انطلاقا من التقابلات أعلاه، يمكن الخلوص إلى **تقابل التقابل** وهو كون المقصود بالجراد في هذا النص هو الاحتلال، فأفعال الجراد السلبية تنطبق تماما على أفعال العدو المحتل(الاستعمار)، أضف إلى ذلك أن النص يندرج ضمن المجال الوطني الذي يحاول أن يغرس حب الوطن وقيمه في نفوس الناشئة، وهو ما حاول النص إيصاله للقارئ بأسلوب قصصي سردي شائق، لكن هذا لا يتحقق إلا بامتلاك المدرس لمبادئ التأويل، وتوظيفه لبعض الآليات الجديدة أثناء التدريس، وآلية التقابل من بعضها.

خاتمة

تأسيسا على ما تم مناقشته في هذه الدراسة، يمكن القول إن آلية التقابل التي ارتأى الباحث بازي أن يؤسس لها، ويبرهن على صلاحيتها في مقاربة النصوص الإبداعية والتربوية ومقارعتها على اختلاف ألوانها(نصوص دينية- شعرية- نقدية- سردية)، تملك من القوة التحليلية ما يجعلها تسهم في تجلية المعنى والتضييق من مساحة الغموض، إذ كلما برع الدارس في توظيف مداخلها وأحسن تسخير أدواتها، كلما جعل معاني النص تتفجر، فينمحي بذلك الغموض أو يكاد ظله يزول ويغيب. كما أن هذه الاستراتيجية تسعف المدرس في تذليل صعوبات الفهم، وهو ما تجلى في النص قيد الدراسة.

بيبليوغرافيا

- بازي محمد، البني التقابلية: خرائط جديدة لتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م – 1436هـ، عمان.
- بازي محمد، التأويلية العربية، نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط 1، 1431هـ- 2010م.
- بازي محمد، المدرس البليغ، مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، ط 1، 2019م.
- بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي مدخلا لمعرفة الوجود: قصة موسى مع الخضر منطلقا، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 28، ع 8، 2020م.
- بازي محمد، نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2020م- 1441هـ.
- رجوان رجوان، في بلاغة الخطاب: من بديع اللفظ إلى بديع التأويل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2020م- 1441هـ.
- الفقيه أحمد إبراهيم، البحر لا ماء فيه، الدار الجماهيرية، ليبيا.
- المختار في اللغة العربية"، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 11، 1438هـ – 2017م.

الطافيان المتلقي والكتابة النسائية

☜ مريم فرح[1]

مقدمة:

اهتمت "نظرية التلقي" بالطرف الذي ظل خفيا في عملية القراءة لمدة زمنية طويلة، وقد انتشلته من ركام الإهمال لتجعله في بؤرة الاهتمام، واعتنت بماهيته وبماهية قراءاته وجولاته داخل النصوص، وركزت النظر على نظرته واختياراته وجدواه بل وعن ذاكرته. وهكذا طفا المتلقي إلى سطح الساحة الأدبية بعدما ظل مغرقا فيها، وكذلك حصل مع "الكتابة النسائية" التي ظلت مهمشة زمنا بعيدا. لكن الإشكال الذي نتج عن طفوهما معا هو تجاذب أطراف الانتباه من طرف النقد عامة، ثم إنبات إشكالات جديدة تتهم فيها "الكتابة النسائية" المتلقي بتحجره وجمود آفاقه ومعاداتها بلا أسس واضحة، كما يتهمها المتلقي بدوره بانعدام جدوى انفصالها عن عامة الأدب وأحيانا بكونها ليست أدبا من الأساس وبأنها لم تحضر معها جديدا يذكر.

الأمر الذي يجرنا لزاما إلى التركيز على علاقة المتلقي بمختلف النصوص والكتابات التي من بينها "الكتابة النسائية"، ليكون السؤال الجوهري هو ما مدى اعتناء المغمورين ببعضهم البعض؟ أي ما مدى استيعاب المتلقي -الذي وجد قيمته حديثا- للكتابة النسائية التي تم تسليط الضوء عليها حديثا كذلك؟

المتلقي المنبثق من طي النسيان:

عملت "نظريات التلقي" على تركيز اهتمامها بالمتلقي وكيفية تلقيه للنص آنيا وعبر الزمن، سعيا منها للتركيز على الانتقال من الذات التي تكتب إلى الذات التي تقرأ وتحكم وتساعد في الإنتاج، محافظة على مفهوم "العمل المفتوح" كما سماه "أمبرتو إيكو" مع رفضها لمفاهيم مثل "العصور الأدبية" لكون أساسها هو المعايير الجمالية المهيمنة في زمن معين، كما تحرص على تحديد معنى النص بالسلسلة التاريخية لتفعيلاته، وعلى الإقرار بتساوق وتلاحق التأويلات المختلفة، عوض تشويه التأويلات

[1] تخصص الدراسات العربية، جامعة مولاي إسماعيل.

السابقة.[1] ليكون فعل التلقي نتيجة ذلك فعل تبادل تجارب وليس مجرد تطبيع مع المتاح، وعملية تأويلية تسعى لفتح حوار مستمر عبر مختلف الأزمنة (بين الماضي والآني).

يعد وجود المتلقي ضروريا لحياة النص، فالنص وحده واقع بلا وجود قائم بذاته، وانعدام هذا الوجود الخاص به يجعله لا يبرز إلى الوجود بشكل واضح المعالم إلا بواسطة التصور، وبالتالي تحدث بنية النص متتالية من الصور الذهنية، تقود إلى النص وهو يترجم نفسه داخل وعي القارئ.[2] أي أن هذا التصور الخاص بالقارئ هو ما يهبه الحياة، ومما لا شك فيه أن للقارئ ذاكرة تربط بين تلك الصور الذهنية التي يحدثها فيه النص وبين ذخيرته الموجودة مسبقا، ولو بشكل استبطاني وغير معلن بل وغير واضح أحيانا عند المتلقي نفسه.

المتلقي المطلوب:

لا تنحصر قيمة المتلقي في الساحة النقدية الحديثة في كونه مجرد واهب أخير للمعنى ولحياة النص عامة، بل تنطوي قيمته كذلك على كثير من المحاولات لتأكيد ضرورته ولبيان كيف أنه هو المصدر النهائي للمعنى وللتاريخ الأدبي[3] كذلك، نظرا لأن أي أدب أو فن مهما كان نوعه، يكون خالي الوفاض ومنعدم الوجود من دون سياق تاريخي خاص بمتلقيه أي بجمهوره الذي يستمر في وهبه له. وهكذا تتفاعل عناصر تاريخ الأدب من وجهة نظر المتلقي كخبرة جمالية سابقة، مع إدراك المتلقي الذي قد يضيف لنا إلى الكم التراكمي لمسار التأويل تأويلا معينا، يدعمنا في جس نبض الأدب به.

إن المؤلف حين ينفرد بإبداعه الذي يهرب منه والذي لم يعد يسيطر عليه منذ لحظة ما، يدرك أنه لم يعد يخاطب جمهورا معينا بل أن المعاني المنفلتة منه هي التي ستقوم بدورها في إيقاظ ملكة التأويل عند من تجده جديرا بها، وبهذا تراهن على متلق نموذجي مع إيقاظها في المؤلف حس تركيز ضروري على عنصر الكفاية. ويعتبر هذا المتلقي النموذجي والذي جاء به "أمبرتو إيكو" أمرا مهما لتدارك الإقصاء الذي نال مسألة الكفاية عند الإشارة إلى العلاقة بين المؤلف والمتلقي. صحيح أن النص ينتظر تحقيقه من المتلقي، إلا أن المؤلف قبل ذلك يجب أن يدرك أن كفاية المتلقي ليست مساوية بأهميتها لكفايته

---

[1] ياوس هانس روبير، جمالية التلقي(من أجل تأويل جديد للنص الأدبي)، ترجمة: رشيد بنحدو، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2016، ص113.

[2] إيزر فولفغانغ، فعل القراءة(نظرية جمالية التجاوب في الأدب)، ترجمة: حميد الحميداني والجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، د.ط، د.ت، ص 35.

[3] هولب روبرت، نظرية التلقي(مقدمة نقدية)، ترجمة: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 221.

كباث.[1] والأمر ليس سوى إضافة ثقيلة على أحماله، كما يمكننا اعتبارها دعوة صريحة له للجوء حسب متلقيه النموذجي إلى إدراج سلاسل من كفايات معينة مع وضع احتمال عدم إصابتها للهدف المرجو، أي إرسال سهم ما مع أمل وجود هدف ما، غير أن هذا لا يعني حصرا أن يأمل في وجوده فعليا، بل يعني ذلك أن يؤثر في النص مما يؤدي إلى بنيانه(القارئ النموذجي).[2]

حين يعمل المؤلف على تشييد العالم الذي يتسرب من بين يديه، يتذكر حد النسيان متلقيه الذي لا يقتصر دوره على تلقي ذلك العالم السحري، بل على تشييده من جديد وجعله عالمه الخاص كما يقول 'ألبرتو مانغويل' : على القراء أن يجعلوا الكتب كتبهم الخاصة.[3] وأهم ما في الأمر أن يكون هذا المتلقي حامل المشعل، قادرا على تطويع الكلمات وتخطي السطح نحو ظلمة الأعماق السحيقة للمعنى، لأن الأدب ليس شيئا آخر سوى العوالم التي تبنيها اللغة[4] وسؤال ضمني وسط حوار ضمني لقارئ ضمني لا يكف عن طرح المزيد من الأسئلة وأهمها "لماذا ؟".

سيادة الصفحة:

تعيش الصفحة متوارية عن الأنظار والأفهام نمطية كانت أو متمردة، باهتة أو ناصعة، مفهومة أو مجهولة، محصورة بالنص أو محصور بها النص، بكل فراغاتها البيضاء وسوادها متعطشة تطالب بمتلق مباغت متمرس وغير سطحي، يفهم تفردها وفي الآن نفسه انتماءها المكتوم. وكلما انبثقت كلمة " أنا " أمام المتلقي كلما كان مكر الصفحة هو سيد الموقف، إذ أن دائرة الأنا بشساعتها وضيقها نقطة صراع مهمة ومستمرة بين كل من المؤلف والمتلقي.

يطلب عالم الصفحة من المتلقي الانسلاخ عن أحكامه القديمة، وتسليم نفسه لسيادة هذا العالم بطرق مختلفة كل مرة، والتي تعتبر مختلف قراءاته المحتملة، التي تظل بصدد انتظار الأبطال القادرين على فك الشفرة المرجوة لكل عالم محكم الانغلاق. ومن هنا يمكننا تخيل أفق الانتظار على شكل مادة هلامية، تهب الصفحات سلطة تشكله كل مرة لمتلق معين حسب قدراته التأويلية وعوالمه الداخلية فالنص

---

[1] إيكو أمبرتو، القارئ في الحكاية(التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية)، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1996،ص 64.

[2] إيكو أمبرتو، القارئ في الحكاية(التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية)،مرجع سابق، ص69.

[3] مانغويل ألبرتو، فن القراءة، ترجمة عباس المفرجي، دار المدى بغداد، ط1 ،2014، ص22.

[4] تكراد سعيد، السرد الروائي وتجربة المعنى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى،2008، ص9.

متعدد القصديات، كما هي القراءة، وكما هي الذات المبدعة، إذن المعنى (المعاني) محصلة هذه القصديات مجتمعة.[1]

كتابة تسمي نفسها نسائية:

كان لظهور النزعة النسوية سياسيا والتي ترجع جذورها إلى أوائل القرن التاسع عشر، أثرا هاما في تبلور وتشكل الأسس الأولية "للنظرية النقدية النسوية"، حيث جعلت من أهم أسسها كل موضوع يمس المرأة، وركزت على مختلف قضاياها منها السياسية والاجتماعية والاقتصادية وكذا الإبداعية. ليحاول مصطلح "الأدب النسائي" وغيره من المصطلحات والتسميات تسلق الساحة الإبداعية ومحاولة البروز والترسخ فيها، وذلك بعد التأكد من تحقق كم تراكمي محترم. وتزامن هذا البروز بنشوب جدل متوقع بشأن تسمية هذا الإبداع المستحدث، وأهم ما تم الجدل حوله هو هذا التخصيص للأدب حسب الجنس، لكن بغض النظر عن الزمن الذي بدأ النقد ينظر فيه حول "الإبداع النسائي"، فإنها كانت خطوة منتظرة بصورة يصعب اجتنابها. وذلك لأن النقد دوما يختار للممارسة خيارا من اثنين: الدفاع عن المعايير والقيم والتراتبيات القديمة في مقابل تلك الجديدة، أو الدفاع عن الجديدة في مقابل القديمة.[2]

إن "الكتابة النسائية" وفقا 'لتشارلوت بنش' هي: طريقة لرؤية العالم،[3] وتعتبر هذه الطريقة الجديدة لرؤية العالم أن الإبداعات النسائية التي تؤطرها النظرية النقدية النسوية، هي مجموعة من الكتابات التي تحاول أن تصف وتشرح وتحلل ظروف حياة النساء بشكل إبداعي، يحاول محو الوسيط الذكوري المتجذر في النقل بين كل من التأليف والتلقي. وتختلف التعاريف وتتعدد لأن هذا التعريف ليس الوحيد من نوعه، بل وتوجد فروقات عدة بين مختلف التعاريف التي قدمتها النظرية النسوية ما قبل "الكولونيالية" وما بعدها، تختلف التعاريف وزوايا النقد والنظر، مما يُوقع "النظرية النقدية النسوية" في تحديات كثيرة بدءا من اللغة نفسها والتحديدات المفهومية، انتهاء بالأسلوب والمضمون، لينجح ذلك بجعلها محل صراعات كثيرة ويعرضها لانعدام الاستقرار.

---

[1] بنكراد سعيد، السرد الروائي وتجربة المعنى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008،ص28

[2] ماكدونالد رونان، موت الناقد، ترجمة: فخري صالح، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص 59.

[3] ويندي كيه. كولمار فرانسيس بارتكوفيسكي، النظرية النسوية، ترجمة: عماد إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2010، ص 11.

اتهام بالتذويت:

تعرض مفهوم "الكتابة النسائية" لتغيرات كثيرة وصار معناه يتركز في دراسة عدم استقرار المفهوم نفسه وتبلوره وتغيره بين أيدي النقاد والدارسين، بالنظر إليها أحيانا بمنظار من داخل الأدب وأحيانا من خارجه، ومرات بدراستها وتحليلها من منطلق كونها ظاهرة مستجدة، وتارة باعتبارها قديمة ومهملة تحتاج إلى الرعاية والاستنبات من جديد لإخراجها من لعنة الهامش. تخلص مثلا 'شيرين أبو النجا' إلى وجود اختلاف أكيد بين كتابة الرجل وكتابة المرأة متمثل في "الرؤية المغايرة" والسعي نحو التحرر و"خلخلة الهيمنة الذكورية أو المؤسسة السلطوية النمطية التي تؤطر المعرفة في قوالب جاهزة."[1] وهذا تماما ما لا تؤمن به العديد من الناقدات اللواتي يرفضن هذا التصنيف من أساسه، وذلك هو منحى 'خالدة سعيد' التي تقول بأننا متى ما نظرنا في النص من حيث هو نظام فني، عاد مصطلح "الأدب النسائي" أو أي مصطلح آخر يسمي الفن باسم مضامينه وقضاياه الغالبة، ويرجع من ثم البعد المرجعي على البعد الفني، عاد هذا المصطلح غريبا عن حقل الأدب ومرفوضا.[2]

كانت الكتابة عبر التاريخ أسلوب الرجل وأداته وسلطة من سلطه المتعددة، وكان اختصاص المرأة هو الحكي والأنساب وجمع الحكايات وترسيخها في الأذهان عبر التكرار وتعداد أكثر عدد ممكن منها، وهو الأمر الذي عززته صورة شهرزاد الشهيرة بالحكي، حين برزت بذكائها المتميز الذي مكنها من تطويع اللغة واستعمالها كطوق نجاة لبنات جنسها. وهكذا تبلورت صورة الكتابة كا الحكي لدى المرأة التي سعت جاهدة إلى اكتساب أبجديتها من أجل الإفلاح في التعبير عن نفسها، ويعد هذا مطالبة من نوع مميز بحضور أناها الخاص في حق تم إزاحة وجودها كمبدعة ضمنه.

احتجت النساء باعتماد الكتابة عن مختلف أوضاعهن الغير مرغوبة، فمنذ أن أصبح لهن القدرة على تدوين مشاعرهن والتعبير عنها عن طريق الكتابة، سجل عدد متزايد منهن احتجاجهن ضد الوضع الاجتماعي.[3] إلا أن ذلك قد أجج الاتهامات الموجهة ضدهن والتي مفادها أن كتابة النساء تصب دوما في مصب الذاتية وليست من الأدب في شيء، وهو ما يسمى بالحضور الكثيف لدور المرسل أو " التذويت"، غير أنه اتهام لا يمر دون إيجاد مبرر له من طرف المدافعين عن "الكتابة النسائية" إذ يعتبرون أن المرأة تأخرت في الالتحاق بركب الكتابة، وحين أفلحت في الوصول كان أول شيء عملت

---

[1] كال هالة، النقد الأدبي النسوي، ترجمة: هالة كال، مؤسسة المرأة والذاكرة، الطبعة الأولى،2015، ص 30..

[2] سعيد خالدة، المرأة التحرر الإبداع، نشر الفنك، الدار البيضاء، المغرب، د.ط،1991، ص 88.

[3] مل ستيوارت جون، استعباد النساء، ترجمة: إمام عبد الفتاح، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1998، ص 51.

عليه هو تصحيح صورتها التي وجدتها غير مرضية بل ومشوهة في الكثير من الأحيان، وهو ما يجعل حضور ضمير "الأنا" مسيطرا حد السقوط في براثن الاتهام.

صراع بين رسم الاختلاف والتلقي:

ترفض" الكتابة النسائية " شكل اللغة القديم من بين كل ما ترفضه، باعتبارها أن اللغة عنصرا مهما وعضدا أساسيا للمضمون والحمولات النصية، فرغم أن اللغة هي أداة التشكل الأولى لكل إبداع إلا أنها في هذه الحالة تقع محل رفض وتشكيك، تسعى من خلالهما إلى تشييد لغة جديدة ذات حمولات رحيمة بها، وذلك باعتماد نوع من التناص اللغوي أو بتشييد بناء جديد بنفس المواد الأساسية ولكن بنكهة جديدة ومرضية. الأمر الذي يراه النقد النسوي إنقاذا للأدب من الإغراق في رؤية أحادية البعد مرتبطة دوما بنفس الإرث الكلاسي الثقافي المعروف، وهو ما يعبر عنه 'نصر أبو زيد ' بقوله أن المرأة ترفض تلك اللغة التي تتعامل معها من منظور طائفي عنصري يساوي بينها وبين الأعاجم.[1]

وسم كتابة معينة بأنها "كتابة نسائية" يستدعي في ذهن المتلقي أفق انتظار مختلف عن المعهود، على شكل أفكار أولية أهمها توقع اختلافها عن الأعمال التي سبق وأن تعاطى معها لغة وأسلوبا، فمثلا من حيث التيمات كثيرا ما تم اتهامها أو اعتبارها كتابة تكتب "الجسد" وتركز عليه كنسق محوري- في إطار عدم فصل المرأة عن جسدها- أو "كتابة جسدية". وهو ما يعتبره رواد النقد النسوي سوء فهم للمحاولات التي تقوم بها المرأة، في إعادة تعريف ذاتها الخاصة بعيدا عن المسطور لها عبر التاريخ.

يسعى "النقد النسوي" إلى توجيه النظر صوب الصور النموذجية، التي يزرعها الأدب الكلاسي في مرمى نظر المتلقي الذي صار متعودا على استقبال نوع معين من "الكتابة"، ويحث "الكتابة النسائية" على إنتاج وعي ثقافي مغاير وبث الذات الأنثوية في روحه، محاولة لتخطي الصور النموذجية الشائعة. يزيد هذا الأمر من حدة الاتهامات لها عند الرافضين لهذا التقسيم منذ البداية، لأنه مبني على الجنس وذلك أن أية كتابة تكتبها المرأة بصفتها كتابة صادرة عن هوية جنسوية أنثوية، وعلى أساس أنها كتابة نسوية كما عرفها النقد النسوي، يعني أن نسلم بأن هوية الأنثى عامل حاسم في التأسيس لهذه الكتابة.[2] وهذا مرفوض لأنه تصنيف لا أدبي، ولأنه عامل غير ثابت لأن احتمالات كتابة المرأة باللغة المألوفة وارد بل موجود.

---

[1] أبو زيد نصر، دوائر الخوف(قراءة في خطاب المرأة)،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،ط3، 2004، ص36.

[2] المناصرة حسين، النسوية في الثقافة والإبداع، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2007، ص155.

المتلقي الحائر بين الإستجابة والخيبة:

تريد "الكتابة النسائية" تصحيح صور المرأة الواردة في الأدب الذي تخلفت عن ركبه، والذي وضعها على الهامش قديما، مما يضع المتلقي في لب الحيرة إزاءها وإزاء أفق انتظاره المتشبع بكتابات رسمت توجهه قبلا. ويعتبر من بين ما ينتظره المتلقي الحائر من هذه الكتابة هو نوع من إعلان الحرب حول جنس الرجل باعتباره العنصر القمعي في الحكاية، منتظرا لكتابة أحادية المعنى وواضحة الهدف والعدو، غير أن هذا ما تنفيه الكثير من المبدعات مثل 'بثينة شعبان' حين نجدها تؤكد على أنها كتابة مزدوجة الهدف والمبنى، وتخفي أهدافها المباشرة في مستويات أعمق من الواضح والمصرح به.[1]

يحتار المتلقي أثناء تلقيه لكتابة متحورة ومتمركزة حول ذات أنثوية، بكل تفاصيلها الحميمة وحكيها المتسم بالبوح و"النوستالجيا" أحيانا، فيقع ضمن خروقات غير متوقعة لمضمار انتظاراته المألوف. ويتورط في تيه يحكمه حين لا يستطيع التفريق بين "الكاتبة" و"الساردة" و"الشخصية"، بل حين يحضر أحيانا مفهوم "السيرة الذاتية " كشبح يؤرق تصوراته، وكأن المبدعات قد عمدن بشكل ما إلى خلق ذلك التيه، الأمر الذي قد يخلق غموضا وأحيانا خيبة ونفورا تجاه "الكتابة النسائية"، لأن المتلقي كثيرا ما يتهمها جراء ذلك بالإغراق في "التذويت" والواقعية والحد من جماح التخييل.

ينتقد النقاد العديد من الإبداعات النسائية لعدم توفقها في خلق الدهشة والخروج عن المألوف فيما يخص تصوريها لصورة الرجل، والتي كثيرا ما تكون ضمن أهم المحاور الأساسية التي ترسم طريق تحرر النساء من ربقة العرف والتقليد.. إذ تعتقد المرأة أن القوانين بتعدد مجالاتها ..صادرة عن الرجل وبالتالي فإنه الأصل ومصدر محنتهن، وعليه يجب مجابهته لأنه يختزل معاناتهن.[2] وهو الأمر الذي يحبط المتلقي، نظرا لتوقعه واعتباره شيئا مكررا وكاسرا لرونق المنتظر المختلف.

ازدواجية أفق التوقع:

تكمن المسافة الجمالية في المتسع الفاصل بين أفقين مهمين، وهما أفق التوقع الخاص بالعمل(الإبداع) والخاص بالتجربة(المتلقي)، وهذه المسافة أو الهوة الفاصلة بينهما هي اللغز والتخييب والاستجابة وهي مكمن المحاولة والعراك. فتصير معركة المتلقي مختصرة في محاولته للمطابقة بين أفق توقعه وأفق توقع العمل الذي بين يديه، لكنه كثيرا ما يفشل ويحاول مجددا بطرق أخرى، كخرق أفقه الخاص

---

[1] شعبان بثينة، 100عام من الرواية النسائية، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص71.

[2] معتصم محمد، المرأة والسرد، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،2004، ص 224.

ليخلق بذلك أفقا جديدا من ركام القديم، وذلك ليواكب التحول الذي ينجزه النص، سواء داخل شعريته الأدبية أو ضمن علاقته التناصية مع الجنس الأدبي وتياته المتواترة.[1]

يتعرقل المتلقي أثناء تفاعله مع "الكتابة النسائية" بضرورة خرقه لعدة أفق توقع مختلفة عن ما عودته عليه تجاربه السابقة بل ونشأته في حد ذاتها، الأمر الذي ينذره كل مرة بضرورة تصحيح مساراته الكلية أحيانا والجزئية أحيانا أخرى، ومع تكرار العملية تبدأ علامات "التخييب" في الظهور جراء عدم التوفق في الحصول على التجانس المناسب، خصوصا أثناء التعرض لأفق توقع إبداع مختلف للمرة الأولى، أو أثناء سيطرة تحديدات أولية (مسبقة) موجهة للذوق أو ربما عدائية.

تعاني "الكتابة النسائية" كأي شيء مختلف من صعوبة تجاوز سلطة النموذج المرسوم، ويعاني معها المتلقي التاريخي من تجاوز عقبات تجاربه المألوفة، التي طالما رسمت أفق توقعه وكذا أحكامه المسبقة التي يسبق وجودها أي تلق مباشر، مما يفضي إلى اعتبارها نوعا من "أدب الهامش" أو الغير موافق للأدب الرسمي (النموذج).

[1] الجرطي أحمد، تمثلات النظرية الأدبية الحديثة في النقد الروائي المعاصر، النايا للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 2004، ص 118.

بيبليوغرافيا

1. أبو زيد نصر، دوائر الخوف (قراءة في خطاب المرأة)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2004.
2. الجرطي أحمد، تمثلات النظرية الأدبية الحديثة في النقد الروائي المعاصر،النايا للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 2004.
3. المناصرة حسين، النسوية في الثقافة والإبداع، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2007.
4. بنكراد سعيد، السرد الروائي وتجربة المعنى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2008.
5. سعيد خالدة، المرأة التحرر والإبداع، نشر الفنك، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1991.
6. شعبان بثينة، 100عام من الرواية النسائية، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط1، 1999.
7. كال هالة، النقد الأدبي النسوي، ترجمة: هالة كال، مؤسسة المرأة والذاكرة، ط1، 2015.
8. معتصم محمد، المرأة والسرد، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،2004.

المراجع المترجمة:

1. إيكو أمبرتو، القارئ في الحكاية (التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية)، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 1996.
2. إيزر فولفغانغ، فعل القراءة(نظرية جمالية التجاوب في الأدب)، ترجمة: حميد الحميداني والجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، د.ط، دون تاريخ.
3. مل ستيوارت جون، استعباد النساء، ترجمة: إمام عبد الفتاح، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1998.
4. ماكدونالد رونان، موت الناقد، ترجمة: فخري صالح، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014
5. مانغويل ألبرتو، فن القراءة، ترجمة: عباس المفرجي، دار المدى بغداد، الطبعة الأولى، 2014.
6. هولب روبرت، نظرية التلقي(مقدمة نقدية)، ترجمة: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط1، 2000.
7. ويندي كيه. كولمار فرانسيس بارتكوفيسكي، النظرية النسوية، ترجمة: عماد إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.
8. ياوس هانس روبير، جمالية التلقي(من أجل تأويل جديد للنص الأدبي)، ترجمة: رشيد بنحدو، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1 ،2016.

مهارة الإنصات والإرشاد النفسي
مدخل لعملية تربوية ناجعة

☜ عبد المجيد قدوري[1]

مقدمة:

يعتبر النظام التربوي المغربي مجموع العمليات التربوية لنقل المعرفة، والقيم الإسلامية، والإنسانية، والوطنية، والاجتماعية، والحضارية، والاقتصادية عبر وسائط تقنية وبشرية، تتفاعل فيها شخصية المتعلم بالمعرفة والمدرس، بغية بناء الإنسان من الجانبين التربوي والمعرفي، ولتحقيق هذه الغاية يجب تجاوز النظرة القاصرة التي تربط العملية التعليمية بنقل المعرفة، إلى الرؤية التي تعتبر المتعلم كيانا وحقلا خصبا له تمثلاته، وسياقه الاجتماعي والحضاري، فالمدرس في العصر الحديث هو الذي يمتلك المهارة، والاستخدام الفعال للتقنيات التربوية المتقدمة، والأساليب التفاعلية في العمل التربوي"[2]، ووسائل التشخيص النفسي لحل المشاكل والنزاعات والمصاحبة المدرسية، والمتتبع للشأن التربوي بالمغرب يدرك مدى التقصير والإهمال الذي تعيشه المدرسة فيما يخص معالجة المشاكل، وتحييد العراقيل التي تواجه التلميذات والتلاميذ، الذين يعانون من الأزمات الاجتماعية والنفسية، خصوصا عمليتي الإنصات والإرشاد النفسي، وقد نجم عن ذلك آثار جانبية سلبية كتفشي ظاهرة العنف المادي واللفظي والغياب، والنفور المدرسي، وتعاطي المخدرات، والتعامل السلبي للأنترنت، مما يستدعي إعادة النظر في معالجة هذه الظواهر، وتعزيز الإنصات والإرشاد النفسي حماية للمتعلم من الانحراف، والذي استفحلت آثاره في مدراسنا ومجتمعنا بشكل غير مسبوق.

الأدوات المساعدة: ساهمت التجربة التربوية بمنظومة التعليم، والتجربة التكوينية الخاصة التي مررنا بها مع هيئة السلام الأمريكية بالمغرب، وكذا تكوينات وزارة الشباب في إطار التكوينات الأساسية للمدربين بالمخيمات، واطلاعنا على مجموعة من الكتب والمقالات ذات العلاقة بالتربية،

---

[1] تخصص اللسانيات الحاسوبية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء.

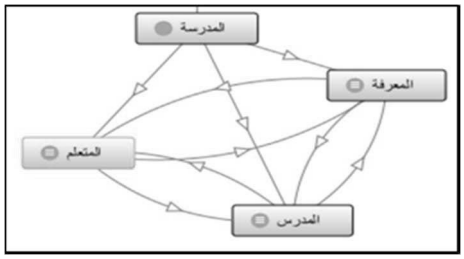
[2] Allayarova Solikha Narzulloevna, Khusainova Firuza Tokhirovna, Akhrorova Zebo Bakhramovna, Sadikova Shoira Odeldjanovna, Sodikov Ulugbek Jurayevich. MODERN PEDAGOGICAL METHODS IN EFFECTIVE ORGANIZATION OF LESSONS, Journal of Critical Reviews, Vol: 7, Issue: 9, 2020, p: 129.

والمهارات الحياتية، بما فيها مهارتي الإنصات والإرشاد النفسي، كما اعتمدنا على برنامج بروتيجي[1] - protégéلبناء العلاقات الدلالية بين المفاهيم التربوية، حيث اقتطفنا بعض الأشكال الخاصة بالعلاقات من خلال مشروعنا لبناء أنطولوجيا للمدرسة المغربية.

1.المثلث الديداكتيكي والعملية التعليمية:

المثلث الديداكتيكي ليس مجرد رسم أو خطاطة لهندسة إجراءات العملية التعليمية من التخطيط إلى التقويم، بل هو آلية إرشادية تفاعلية يمكنه أن يمثل كافة مكونات العملية التعليمية، وبذلك يمكن "توسيعه لعرض الأنشطة الصفية من منظور اجتماعي/ثقافي"[2]، حتى يواكب التغيرات الحضارية للتطور التكنولوجي الذي أصبح يلعب دورا فعالا في توجيه وتكوين بنية المتعلم الشخصية، لذلك تم اقتراح "تعميمات المثلث التي تدمج التكنولوجيا"[3]، مع أخذ كل العوامل الممكنة في الاعتبار، فالمثلث الديداكتيكي مجسد لثلاثة محاور تمثل ثلاث علاقات أنطولوجية تفاعلية، نمثل لها من خلال الشكل أسفله:

الشكل رقم1: الفئات الرئيسية للعلاقات بالمثلث الديداكتيكي



يشمل مفهوم المدرسة كما هو ممثل مجموعة من العلاقات أهمها:

علاقة تلميذ – معرفة: تهتم هذه العلاقة ذات البعد السيكولوجي بآليات اكتساب التلميذ للمعرفة، وما قد يحول دون هذا الاكتساب من عوائق وصعوبات، فهي تناقش كيفية بناء التلميذ لتعلماته،

[1] ontology editor, Stanford University, America, 2012, visite: 06/03/2023, on the link: https://protege.stanford.edu

[2] Alan H. Schoenfeld, Problematizing the didactic triangle, ZDM Mathematics Education, vol: 44, 2012, p: 587.

[3] Goodchild, S, Sriraman, B. Revisiting the didactic triangle: from the particular to the general. ZDM Mathematics Education, vol: 44, 2012, p: 581.

وكيفية إعادة استعمالها وتوظيفها؟ كما تهتم أيضا بتمثلات المتعلمين حول مختلف المعارف، وما ينتج عنها من صراع معرفي/عقلي لحظة بناء تعلمات جديدة.

علاقة مدرس – معرفة: يتم في هذا المستوى ذو البعد الإبستمولوجي الاهتمام بالمعرفة التي ينبغي تدريسها، من حيث مفاهيمها، مواضيعها، مرجعيتها، وتنظيم عملية تدريسها، أي كيفية إعادة بناء المعرفة العالمة، وتقديمها في شكل مناهج وبرامج معرفة مدرسية قابلة للتدريس.

علاقة مدرس – تلميذ: في هذا المستوى ذو البعد البيداغوجي ينصب الاهتمام على النقل الديداكتيكي للمعرفة من المعرفة العالمة إلى التعليمية، والصعوبات التي يواجهها المعلم أثناء عملية النقل، وكيفية حصوله، ومناسبته للتباينات في مدى الإدراك الخاص بالمتعلمين، والذكاءات المتعددة، ومدى التكوين الذي تلقاه المدرس، ومعرفته بالمجال المدرس، وبالمعرفة القانونية، والنفسية، والاجتماعية، ...إلخ.

ويظل المتعلم الحلقة الأبرز في البنية التفاعلية للعملية التعليمية، والتي يجب أن تهتم بالتربية قبل التعليم، فما سمات هذه العلاقة؟

2. المتعلم والتربية:

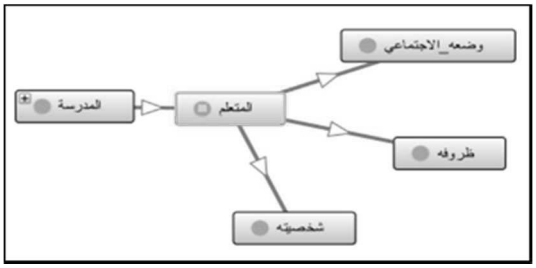
إن المتعلم بنية ذهنية وسلوكية وثقافية، أصبح يعيش اليوم إكراهات لا حصر لها، مما أثر سلبا على تفاعله الإيجابي مع الوسط المدرسي، وذلك راجع بالأساس إلى النظرة القاصرة التي ترى في التعليم نقل المعرفة فقط، فهذا لا يغذي إلا جانبا واحدا من هذه البنية، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بكافة الجوانب التربوية الأخرى، ونفترض أن عمليتي الإنصات والإرشاد النفسي كفيلتان بتحسين الوضع، وإعادة التوازن الذهني والسلوكي للمتعلم، ومن خلال معرفة قدراته، ووسطه الاجتماعي، ومشروعه الشخصي. فالمتعلم محاط بهالة من الإغراءات مما أدى إلى "الاضطراب النفس-تربوي"[1]، الأمر الذي يفرض علينا معالجة هذه المشاكل والمعوقات عبر الاستعانة بسيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي، فرغم القيم المستهدفة من خلال المناهج والمقررات إلا أن "إدمان المخدرات والانحلال القيمي آخذة في الاشتداد والانتشار"[2] بمحيط المدرسة المغربية.

---

[1] الدريج محمد، المواكبة التربوية نحو تأسيس نموذج منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي، كلية علوم التربية، الرباط، د س، ص: 4.

[2] بكار عبد الكريم، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط 3، 2011، ص: 16.

الشكل 2: جوانب النظر في بنية المتعلم الشخصية



تُكَون هذه الجوانب تصورا شاملا حول المتعلم من حيث ظروفه ووضعه الاجتماعي (الاستقرار- اليتم - العنف، ...)، والسمات الخارجية والداخلية للمتعلم (جنسه، شكله، سلوكه، تمثلاته...)، ويعتبر الفشل الدراسي مدعاة للجنوح نحو العدوانية، والتغيب المتكرر، وتقمص شخصيات افتراضية، لأن الشعور بالنقص يخلف آثارا نفسية لا تقل عن النتوءات الجسدية، ومن الآثار النفسية التي يمكن أن يخلفها السياق الاجتماعي على المتعلم كثيرة، كالإرهاق، وفقدان الثقة بالنفس، وتثبيط الدافع، والإجهاد، والعدوانية، والاكتئاب، لأن التجارب المؤلمة تهز التوازن الشخصي للمتعلم، مما يفتح إمكانية ارتكاب الأخطاء والجنوح للانحراف، عبر "تطوير سمات تعويضية نفسية"[1]، يختار المتعلم أسرع مسار لتحقيق نجاح نفسي وهمي، لذلك يجب النظر إلى العملية التعليمية ك"عملية كلية"[2].

3. مفهوم الإنصات في حقل التربية.

قبل الخوض في تفاصيل مهارة الإنصات التربوي داخل المدرسة، وبيان خطواته، وأهدافه ونتائجه على العملية التعليمية، سنعرج في البداية على مفهومه اللغوي المعجمي، وكذا التصور التربوي الخاص به، لما لذلك من تقريب لمختلف الإجراءات التربوية، الحقل المعجمي للإنصات حقل خصب، فهو من "أنصت وأحسن الاستماع للحديث"[3]، بمعنى أن عملية الإنصات مرتبطه بحسن الاستماع للمتعلم أثناء بوحه، والإنصات أيضا يعني "السكوتُ والاسْتِماعُ للحديث"[4] وهذا يقتضي آداب الإنصات للطرف الآخر وتركه يكمل حديثه دون انقطاع، أو القيام بما يشوش على كلامه. إن الإنصات في حقل التربية

[1] Alfred Adler, The Education of Children, Routledge, London, Edition 1, 2015 p: 17.

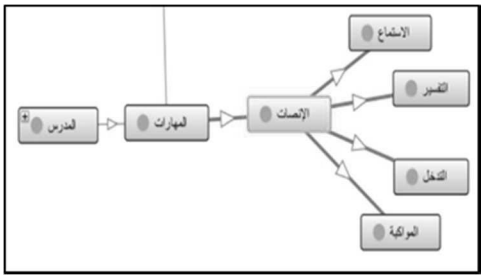
[2] Pertti Kansanen, Matti Meri, The didactic relation in the teaching-studying-learning process, TNTEE Publications, Vol: 2, Nr: 1, 1999, p: 113.

[3] جرار مصطفى، الأنطولوجيا العربية، دائرة علم الحاسوب، جامعة بير زيت، 2018، مادة: أنصت، تاريخ الزيارة، 5-03-2023، على الرابط : https://ontology.birzeit.edu

[4] ابن منظور، لسان العرب، المعجم الإلكتروني، تاريخ الزيارة: 5-03-2023 على الرابط : http://wiki.dorar-aliraq.net

والتعليم عملية تجمع في دلالتها الاستماع، والإصغاء، والسكوت والقدرة على الانتباه، والتركيز، لأن الإنصات "فعل متعمد يتطلب التزاما واعيا من المستمع"[1]، وعلى مدى جلسات خاصة، فعملية الإنصات تمر بمراحل يمكننا إجمالها في:

الشكل 3: مراحل عملية الإنصات للمتعلم



مرحلة الاستماع: القدرة على تمييز الأصوات بدقة، بين التردد والتوقف والهمس والجهر والتأتأة، لأن لها دلالات محددة.

مرحلة التفسير: يقوم المدرس هنا بمحاولة تفسير وفهم وتحليل ما سمعة وما رآه من خلال جلسة الاستماع.

مرحلة التدخل: التفكير في عملية العلاج، وتحديد خطة واضحة للتدخل، ثم العمل على تنزيلها.

مرحلة المواكبة: عملية ما بعد التدخل، يصاحب فيها المدرس المتعلم، ويقدم فيها كل جوانب الدعم الممكن.

1.3. فوائد الإنصات في العملية التعليمية

: من بين المشاكل العويصة التي تواجه المتعلم اليوم هي "مشكلة معرفة الذات والتوجيه الذاتي العقلاني"[2]، فنسبة 98٪ من التلاميذ يعتقدون بصحة أفكارهم وتصرفاتهم، مما يساهم في عرقلة العملية التعليمية. إن الإنصات التربوي الجيد إلى المتعلمين ينتج ثمارا طيبة على المستوى الذاتي أولا، وعلى العلاقات الاجتماعية والأسرية ثانيا، فهو يُولد شعورًا بالاهتمام والتقدير، فترتفع نسبة الثقة في النفس، وتتحسن الحالة النفسية للمتعلم، فيصبح مؤهلا لتطبيق الخطة الإرشادية.

[1] Sheila D. Shipley, Listening: A Concept Analysis, NURSING FORUM, Vol: 45, Issue: 2, 2010, p: 125.

[2] Alfred Adler, The Education of Children, Routledge, London, Edition: 1, 2015, p: 12.

2.3. معوقات الإنصات في العملية التربوية:

تساهم الفروق الإدراكية، واللغوية، والثقافية، بين المدرس والمتعلم في تعميق الهوة بين التمثلات الشخصية وبين الرؤية الواقعية، كما أن الانشغال أثناء عملية الإنصات مدعاة لنسف الثقة، فلا ينتظر المتعلمون من المعلم تلقين معرفة فقط، وإنما تربية ومصاحبة وإرشادا، وهكذا تكون "صلتهم به ناتجة عن محبتهم له، وإجلالهم إياه، وعن عطفه عليهم"[1]، ومن بين السلوكيات الودية: الابتسامة، والبشاشة، وتحريك الرأس، واستخدام الإشارات ...إلخ. كما أن السلوكيات غير الودية تقوض هذه العملية، وتقف عائقا أمام نجاحها، ومن بين هذه السلوكيات نذكر: السخرية، والعبوس، عدم الاهتمام، عدم تقدير المشاكل البسيطة، وإفشاء الأسرار ...إلخ. لذلك فإن القيام بهذه العملية تتطلب تكوينا منهجيا على المستوى الشكلي من جهة، وعلى مستوى طبيعة الأسئلة الموجهة وإدارة المحادثة من جهة ثانية، الأمر الذي نتساءل عبره عن كيفية تحقيق عملية الإنصات بشكل فعال يصل بنا إلى نتائج إيجابية.

3.3. كيفية تحقيق الإنصات الفعّال.

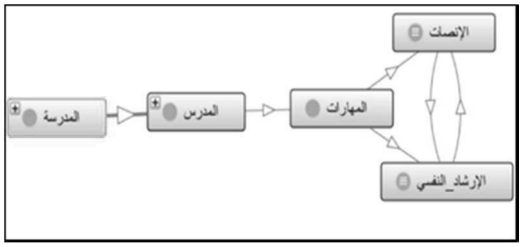
إن إجراء عملية إنصات موفقة تفرض الاستعداد جيدا من كافة الجوانب النفسية والزمكانية، والسياقات الخارجية، إلى جانب إجراء مقدمة لكسب ثقة المتعلم، وإعداد بطاقة تقنية خاصة بالأسئلة التي يمكن طرحها، وشبكة لتفريغ المعلومات المهمة عند الاستماع، أما أثناء إجراء عملية الإنصات فلا بد من النظر إلى المتعلم بين الفينة والأخرى، وعدم مقاطعته وإزالة مصادر التشويش، ثم السيطرة على المشاعر، والانفعالات قدر الإمكان، اللهم إلا بعض التعبيرات الداعمة للمتعلم، ولعل تشجيع المتحدث من خلال إلقاء الأسئلة، وإقرار مشاعره أمر ضروري لتحقيق فعالية الإنصات. ولعل عملية الاستماع تحمل بيانات لفظية وغير لفظية، مما يستدعي الإنصات للمشاعر والحقائق على حد سواء، وغالباً ما تكون هذه المشاعر غير لفظية، يمكن استنتاجها من ملامح الوجه، ونظرات العيون وغيرها، ولا شك أن هذه المشاعر تبين حالة المتحدث، وتعكس ما يخفيه من مشاكل وأزمات نفسية، هذا مع ضرورة إعطاء المتحدث الأولوية في زمن عملية الإنصات، وترك الإرشاد النفسي إلى الجلسة الثانية أو الثالثة.

[1] العمروسي أحمد فهمي، في التربية والتعليم، مطبعة المعرفة، القاهرة، مصر، الطبعة: 3، السنة: 1933، ص: 39.

4. الإرشاد النفسي في التربية والتعليم:

مهارة الإرشاد النفسي مهارة تتعالق ومهارة الإنصات، حيث إنها خطوة متقدمة لتحسين جودة العملية التعليمية.

الشكل 4: تعالق مهارتي الإنصات والإرشاد النفسي



1.4. التصور التربوي للإرشاد النفسي.

تساعد الدلالة المعجمية بمفهوم الإرشاد في بيان معناه بشكل واضح، فالإرشاد من "أرشد" و"أرشده: هداه ودله، أرشده إلى الأمر"[1]، بمعنى الهداية والدليل، أما من الناحية النفسية فالإرشاد عملية "توجيه نفسي يقدمه عالم نفس أو مختص بالتربية لفرد ما تمكينا له من حل مشكلاته الشخصية أو الفنية أو التربوية"[2]، فالحالة النفسية المتسمة بالخطورة، هي حالة الفئة المتعلمة المتراوحة أعمارها بين عشر إلى ثماني عشرة سنة، فهذه المرحلة تتميز بخصوصيتها من حيث الاضطراب النفسي والعاطفي، لذلك "من الصعب بشكل مضاعف فهم الأطفال وإرشادهم على أساس المعرفة الصحيحة"[3]، مما يفرض التدخل عير الإرشاد القويم الذي هو "مجموعة من الجلسات الإرشادية فردية أو جماعية"[4] التي تهدف إلى إعادة الدافعية للحياة، وتعزيز ثقة المتعلم النفسية.

---

[1] جرار مصطفى، الأنطولوجيا العربية، مرجع سابق، مادة: أرشد، تاريخ الزيارة، 5-03-2023، على الرابط: **https://ontology.birzeit.edu**

[2] جرار مصطفى، الأنطولوجيا العربية، مرجع سابق، مادة: الإرشاد، تاريخ الزيارة، 5-03-2023، على الرابط: **https://ontology.birzeit.edu**

[3] **Alfred Adler, The Education of Children, Previous reference, p: 13.**

[4] العزة سعيد، الإرشاد الجماعي العلاجي، المملكة الأردنية الهاشمية، دار الثقافة، الطبعة: 2، السنة: 2010، الصفحة: 15.

2.4. أهداف الإرشاد النفسي وجوانبه

تحقيق الذات: تحقيق ذات المتعلم أولى هذه الأهداف، لما لها من أثر فعال على باقي الأهداف الأخرى، حيث يجب أن يعمل المرشد في بداية العملية على هذا الهدف، لأن المتعلم قد يكون تائها، يشعر بالنقص، أو الدونية، أو كره ذاته، أو شكله، أو لونه، أو مرضه...إلخ. ولا يمكن له أن ييسر تحقيق الأهداف الأخرى دون إعادة تحقيق ذاته وتقديرها في المرتبة الأولى.

تحقيق التوافق: التوافق هو تحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف المتعلم، وطموحاته، وفق إمكانياته، وقدراته الذهنية، والسيكولوجية، والمعرفية، ومن بين هذه التوافقات نذكر:

التّوافق الاجتماعيّ: الانسجام مع المجتمع رهن بتوجيه المتعلم مع ضرورة تسليحه بأليات التعامل مع الآخرين، وفق مبدأ المنفعة المتبادلة.

التّوافق النّفسيّ الشخصيّ: عملية تغيير سلوك المتعلم، ليكون أكثر انسجامًا مع نفسه، فتوازن الذات نافذة للتوازن في الحياة.

تحسين الصحة النفسية: تمكين الفرد على العمل بكفاءة عالية مما يؤدي إلى الشّعور بالسّعادة والاستقرار النّفسيّ، حيث يصبح المتعلم قادرا على التّنظيم والإنجاز، والتّفاعل مع الوسط المدرسي من خلال الحبّ والعمل والصّداقة، ويرتبط تحقيق الصّحة النّفسيّة بقدرة الفرد على حل المشكلات واشباع مطالب النّمو، الذي يعود بدوره على إعادة التوازن للاهتمام بالمعرفة.

تجويد العملية التربوية: تعتبر التّربية من أهم الأهداف السامية التي يجب العمل على تحقيقها وترسيخها بالمدرسة، من خلال تحسين النظام التعليمي، وتنويع العرض التكويني للمدرسين، فالعمليّة التّربويّة تحتاج إلى خلق جو نفسيّ صحيّ يقوم على أساس الاحترام، والتّقبل، والتّعاطف، وتحقيق الحرية، والشّعور بالأمن والارتياح، وهذه فرصة لنمو شخصية المتعلم من كافة جوانبها، لتجويد العملية التعليمية و"التخفيف من الآثار السلبية المرتبطة بصعوبات التعلم"[1]، والإرشاد النفسي كفيل بتجويد العملية التربية، عن طريق التدخل الصحيح، وتقديم التوجيهات المناسبة لكل حالة على حدة، فالمتعلم بعد عملية الإنصات، يكون مستعدا لتطبيق خطة الإرشاد، حيث إن الثقة التي وضعها في المنصت تساعد على استمرار العلاقة العلاجية والتقويمية.

---

[1] **Jolie Ziomek-Daigle, Emily Goodman-Scot, Jason Cavin, Peg Donohue, integrating a Multi-Tiered System of Supports with Comprehensive School Counseling Programs, COUNSELING & HUMAN SERVICES FACULTY PUBLICATIONS, Vol: 6, Issue: 3, 2016, P: 222.**

3.4. تأثير الإرشاد النفسي على العملية التربوية التعليمية

يقوم الإرشاد النفسي بإعادة التوازن للمتعلم بدرجة كبيرة جدا، فمن خلال تجاربنا في الإرشاد النفسي بالمدرسة، رأينا كيف ساهم هذا العمل في تقديم رؤية واضحة ساعدت المتعلمين على التوفيق بين الواقع والنظرة العقلانية للأشياء، من خلال بناء الواقع على صورة منطقية، وتحولت حالة الفتور والنفور من العملية التعليمية بشكل خاص، والمدرسة بشكل عام، إلى حالة تتسم بالحافز والرغبة، فالإرشاد أعاد لهم الطموح إلى أرض الواقع، ووضع أحلامهم من جديد نصب أعينهم، كما ساهم في إعادة التوازن للشعور الاجتماعي والعلاقات الثلاثية بين المتعلم والمدرس والمتعلم والمعرفة، حيث ساعد بشكل كبير في رفع اللبس عن طبيعة هذه العلاقات وتحديد أسلوب التعامل، ولقد لاحظنا أيضا قدرة مهارة الإرشاد النفسي في تعزيز شعور المتعلمين المتعثرين بالتميز الإيجابي داخل الفصل، عن طريق تكليفهم بأعمال ذات علاقة بالتنسيق، والتحدث باسم المجموعة، فهذه الثقة ستجعله يعود تدريجيا إلى الطريق الصحيح للتميز، وقد كشفت العديد من الدراسات أن تدخلات الإرشاد المدرسي قد زادت من تحصيل الطلاب وتحفيزهم، كما أظهرت العديد من التجارب التي قمنا بها الرفع من مؤشرات الأداء في مختلف المواد المدرسة.

خاتمة:

من خلال ما تقدم اتضحت فاعلية عمليتي الإنصات والإرشاد النفسي في تجويد العملية التعليمية وتطوير نجاعتها، ومن أهم ما توصلنا إليه:

يُساعد الإنصات التربوي في تعلم أشياء جديدة، واكتساب قدر كبير من المعرفة بشخصية المتعلم، ووضعه الاجتماعي، وعلاقاته داخل الوسط المدرسي، والمشاكل التي تواجهه، هذا إلى جانب اكتساب خبرات التعامل مع أنواع مختلفة من الشخصيات، فإهمال عملية الانصات للمتعلم يعمق الهوة بينه وبين المدرس، ويزيد من استفحال المشكلة، بل يمكن أن يولد انعكاسات جانبية خطيرة قد تصل إلى الانتحار في بعض الحالات. إن الإنصات التربوي الجيد إلى المتعلمين؛ ينتج ثمارا طيبة على المستوى الذاتي أولا، وعلى العلاقات الاجتماعية والأسرية ثانيا، فهو يُولد شعورًا بالاهتمام والتقدير، فترتفع نسبة الثقة في النفس، وتتحسن الحالة النفسية للمتعلم، فيصبح مؤهلا لتطبيق الخطة الإرشادية، رغم ما قد يعوق هذه العملية التربوية، على مستويات عديدة تتداخل فيها العوامل الذاتية الخاصة بشخصية التلميذ والمدرس، مع العوامل ذات الطابع الخارجي.

الإنصات باب للتعرف على تحديات التعلم، وتعزيز ثقة المتعلم بنفسه، وملجأ للتنفيس عن المشاكل المتراكمة، وتطوير البعد المعرفي، وتحسين الشعور الاجتماعي والتوازن النفسي، مما يساعد على نجاعة العملية التعليمية. وبذلك فإننا نوصي كل المتدخلين في حقل التربية من مدرسين وأولياء ومختصين بالإنصات إلى المتعلمين من فينة لأخرى لما في ذلك من أثر إيجابي، وإعادة الثقة في نفس المتعلم وتحفيزه على العطاء، مع منح المدرسة الثقة التامة في التربية والتعليم، وتقديم كل الدعم والمساندة للأطر العاملة بها من مدرسيين وإداريين وأطر دعم نفسي واجتماعي.

لقد حاولنا من خلال هذه الورقة تسليط الضوء على قضية تربوية تساهم في تجويد العملية التعليمية بشكل فعال، وتعيد التوازن إلى المدرسة عبر بوابة المتعلم باعتباره الحلقة الأبرز في المثلث التعليمي، فالاهتمام بشخصيته، وتفاعلاتها الاجتماعية، والسيكولوجية، والنفسية، سبيل لإعادة التوازن إلى باقي العناصر والأبعاد، من خلال الإنصات، والتخطيط لعملية الإرشاد النفسي، فالإنصات مرحلة لاستكشاف الحالة النفسية، والاجتماعية، والصحية، ولكن الإرشاد مرحلة علاجية ضرورية، حتى نعيد المتعلم إلى سكة التوازن، ونعيد إدماجه بشكل صحيح داخل الفصل، وبالمجتمع المدرسي.

بيبليوغرافيا

-بكار عبد الكريم، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، الطبعة: 3، السنة: 2011.
-الدريج محمد، المواكبة التربوية نحو تأسيس نموذج منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، د س.
-العزة سعيد، الإرشاد الجماعي العلاجي، المملكة الأردنية الهاشمية، دار الثقافة، الطبعة: 2، السنة: 2010.
-العمروسي أحمد فهمي، في التربية والتعليم، مطبعة المعرفة، القاهرة، مصر، الطبعة: 3، السنة: 1933.

مواقع الأنترنت

- ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، المعجم الإلكتروني، تاريخ الزيارة: 5-03-2023 على الرابط: http://wiki.dorar-aliraq.net
- جرار مصطفى، الأنطولوجيا العربية، دائرة علم الحاسوب، جامعة بير زيت، 2018، تاريخ الزيارة، 5-03-2023، على الرابط: https://ontology.birzeit.edu
- ontology editor, Stanford University, America, 2012, visite: 06/03/2023, on the link: https://protege.stanford.edu

المراجع الأجنبية:

- Alan H. Schoenfeld, Problematizing the didactic triangle, ZDM Mathematics Education, vol: 44, 2012.
- Alfred Adler, The Education of Children, Routledge, London, Edition: 1, 2015.
- Allayarova Solikha Narzulloevna, Khusainova Firuza Tokhirovna, Akhrorova Zebo Bakhramovna, Goodchild, S, Sriraman, B. Revisiting the didactic triangle: from the particular to the general. ZDM Mathematics Education, vol: 44, 2012.
- Jolie Ziomek-Daigle, Emily Goodman-Scot, Jason Cavin, Peg Donohue, integrating a Multi-Tiered System of Supports with Comprehensive School Counseling Programs, COUNSELING & HUMAN SERVICES FACULTY PUBLICATIONS, Vol: 6, Issue, 3, 2016.
- Pertti Kansanen and Matti Meri, The didactic relation in the teaching-studying-learning process, TNTEE Publications, Vol: 2, Nr 1, 1999, p: 113.
- Sadikova Shoira Odeldjanovna, Sodikov Ulugbek Jurayevich. MODERN PEDAGOGICAL METHODS IN EFFECTIVE ORGANIZATION OF LESSONS, Journal of Critical Reviews, Vol: 7, Issue: 9, 2020.
- Sheila D. Shipley, Listening: A Concept Analysis, NURSING FORUM, Vol: 45, Issue: 2, 2010.

الوعي الصواتي وتعليمية القراءة
مقاربة لسانية تعليمية

☜ مسعود طارق[1]

مقدمة

شكلت قضية تعليمية القراءة أهمية كبيرة للعديد من الأبحاث والدراسات، تبحث في ماهيتها، وطرق ومراحل تعلمها. ولاسيما في العقود الأخيرة مع نشر تقارير عديدة، تشير إلى أن نسبا كبيرة من المتعلمات والمتعلمين يواجهون صعوبات قرائية، وهو ما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي أو إلى الهدر المدرسي. نروم في هذا البحث الوقوف عند إشكالية لسانية تعليمية، تتعلق بأثر الوعي الصواتي في تحسين المستوى القرائي عند متعلمات ومتعلمي السنة الأولى ابتدائي. ويتأسس الاشتغال في هذا الموضوع على إبراز العلاقة بين الوعي الصواتي وتعلم القراءة، وهو ما يندرج في إطار اللسانيات التعليمية. وسنحاول من خلال هذا البحث الإجابة عن الأسئلة المحورية الآتية: ما القراءة؟ كيف يسهم الوعي الصواتي في تعليمية القراءة؟ ما آليات تعلم القراءة وما مراحل تعليمها؟

جاء في لسان العرب لابن منظور أن: القراءة مصدر قرأ، وأن القراءة من قرأه يقرؤه قرءا وقراءة وقرآنا، وقرأت الشيء قرآنا، جمعته وضممت بعضه إلى بعض[2]. وورد في معجم الوسيط أن"(قرأ): الكتاب قراءة وقرآنًا: تتبَّع كلماته نظرا، ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسُميت حديثا بالقراءة الصامتة، والآية من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، فهو قارئ (ج) قراء، وﷺ قراءة: أبلغه إياه، والشيء قرءًا وقرآنًا: جمَعه وضم بعضه إلى بعض"[3]. لقد حظيت القراءة باهتمام لافت في الدراسات اللسانية والديداكتيكية، نظرا لارتباطها بالنمو العقلي والانفعالي للطفل، حيث إنها منفذه الأهم نحو تحصيل العلم والمعرفة، وبها يستطيع تطوير ذاته وتحسين ممارساته التعليمية التعلمية. و"كأساس معرفي، يتم تمييز القراءة على أنها القدرة على استخراج وبناء المعنى اللغوي من النص. إنها

---

[1] باحث بسلك الدكتوراه، جامعة القاضي عياض مراكش.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج8، ص53، دار صادر، بيروت1994.

[3] أنيس إبراهيم ومنتصر عبدالحليم والصوالحي عطية وخلف الله أحمد محمد(2004) المعجم الوسيط،ج2، ص722، مادة "ق رأ"، مكتبة الشروق الدولية.

ليست مجرد القدرة على تحديد الكلمات المكتوبة بدقة، يتعلق الأمر باكتساب المعنى من تسلسل الكلمات المكتوبة"[1].

وتعد القراءة عملية مركبة ومعقدة، تتطلب قدرات ومهارات بصرية وسمعية ونطقية، من أجل رؤية المقاطع والكلمات المكتوبة، والقدرة على فك ترميزها ونطقها نطقا صحيحا. وفي هذا السياق، يقول حسني عبد الباري: "تتحدد القراءة على أنها عملية تعرف الرموز المكتوبة ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة أم متصلة"[2]. إن القراءة نشاط أو عملية معرفية ميكانيكية وعقلية، تستهدف تفكيك ترميز الكلمات وقراءتها بشكل مفهوم وواضح؛ وذلك من خلال تلك العمليات التي يتناوب على القيام بها العين والدماغ وجهاز النطق. فالقراءة إذن، هي نتاج ما هو مكتوب وما هو منطوق. وتتضمن باعتبارها عملية تفكير مركبة عمليتين مترابطتين:

أ- عملية ميكانيكية: تتعلق برؤية الحروف والمقاطع والكلمات بصريا، ثم نطقها عن طريق عمليات جهاز النطق.

ب- عملية عقلية: وتعني هذه العملية القدرة على تفسير المعنى وبنائه[3]

تشكل مهارة تعلم القراءة أهمية بالغة عند الباحثين والمهتمين باللسانيات التعليمية؛ وذلك لأن القراءة الوسيلة الأبرز لتحقيق الرقي العلمي والمعرفي، والقراءة في التعليم الأولي والمراحل الأولى من التعليم الابتدائي خصوصا في السنة الأولى منه، تعد رهانا لكل المعلمين؛ حيث إنه لا يمكن ضمان تفاعل المتعلمين مع المحتويات الدراسية دون التمكن من مهارة القراءة. وفي هذا الصدد، يورد السعيدي(2009) قائلا:"... ويعتبر تعليم الأطفال مهارة القراءة من أولويات وأهداف التعليم في المرحلة الدراسية الأولى في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن جميعها. كما تعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسية الابتدائية"[4].

لا تعني القراءة فك ترميز الكلمات بفعل عملية ميكانيكية تتدخل فيها العين والدماغ وجهاز النطق فقط، وإنما تطور مفهومها ليشمل فهم النص واستخراج الأفكار والتواصل بغية تحقيق غاية أساسية

---

[1] **Wesley A. Hoover, William E. Tunmer, the cognitive foundation of reading and its acquisition, P24, springer2020.**

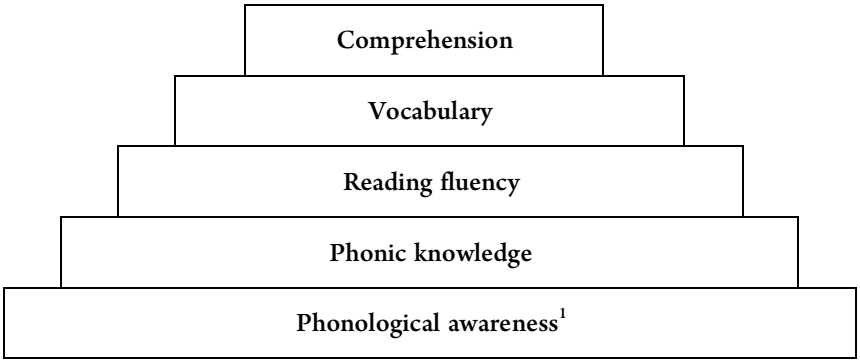
[2] حسني عبد الباري(1998)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 145، المكتب العربي الحديث.

[3] شيفرد، بيتر، ميتشل(2006)، القراءة السريعة، تر أحمد هوشان، ص 11.

[4] السعيدي أحمد(2009)، ص17.

وهي الفهم والإفهام. وبحكم أن موضوع بحثنا يتعلق بتعليم القراءة لتلاميذ المستوى الأول من التعليم الابتدائي، فإن غايتنا هي البحث عن الآليات والاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف. وفي هذا السياق، تقوم النظرة المبسطة للقراءة التي طرحها تينمر(1986)tunmer على أن تعلم القراءة يقوم على تطوير مهارات ميكانيكية وعقلية، تسمح له بقراءة المكتوب وفهمه. وعلاقة بهذا الموضوع، استعرضت اللجنة الوطنية للقراءة بالولايات المتحدة خمس أفكار كبرى لبداية تعلم القراءة وهي:

The five big ideas in beginning reading



تستغرق القراءة الجيدة مدة من التدريب على آليات فك الترميز، وما يتطلبه ذلك من مهارات مرتبطة بالوعي الصواتي(Phonological awareness)، فالقراءة كما تشير الأبحاث(بارفيثي، زانغ، بيرانت 1992)2 تنبني على المستوى الصواتي في بداية التعلم، ثم المستويات اللسانية الأخرى بعد ذلك. وسنوضح في الفصل الثالث أن القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بالصواتة، وأن الوعي الصواتي مهارة أساسية وجوهرية لتعلم الطفل القراءة، باعتبار اللغة أصواتا.

1ـ آليات تعلم القراءة

تعد القراءة أهم عملية ينطلق منها المتعلم في مشواره التعليمي التعلمي داخل المدرسة، ومن هنا، نبعت الدراسات والأبحاث الرامية إلى إيجاد أيسر الطرق لتحسين مستوى المتعلمين القرائي، لاسيما بعد التقارير العديدة التي تشير إلى ضعف المتعلمين في القراءة. وكان من أبرز ما ركزوا عليه لتحسين القراءة، الوعي الصواتي باعتباره قدرة تساهم في فهم بنية الكلمة. وتتطلب القراءة باعتبارها ترجمة صواتية لمجموعة من الرموز المكتوبة والمترابطة فيما بينها سلسلة من العمليات الذهنية، وهي عمليات تنبني على

[1]Tunmer, W. E. and Hoover, W. (1992) Cognitive and linguistic factors in learning to read, P17, Springer, 2020.

[2]انظر، ناجح عبدالرحيم(2019)، ص9.

تدريب وترييض منتظم. لقد شكل تعليم القراءة للمتعلمين في بداية مسارهم الدراسي أهمية للباحثين والمهتمين، لذلك نجد تعدد طرق وآليات قراءة الكلمة، فمنهم من اقترح الطريقة الجزئية ومنهم من اقترح الطريقة الكلية، وآخر الطريقة التوليفية. وتبين بعد ذلك أن عمليات الذهن والبنية الصواتية للغة تتماشى والطريقة المقطعية في القراءة. وقد سبق أن وضحنا طبيعة هذه العلاقة.

لا يمكن تطوير مستوى المتعلمين القرائي دون فهم لبنية اللغة، ففهم بنية اللغة ومستوياتها(الصوتية، الصرفية التركيبية، المعجمية والدلالية) سيمكننا من إيجاد الطرق الملائمة لفك رموزها وقراءتها. ولا يمكن أيضا، تحقيق هذه الغاية دون معرفة بحاسة العين وكيف تشتغل، والذهن وكيف يعالج هذه العمليات، وجهاز النطق وكيف يترجم عمل العين والذهن. فالقراءة ما هي إلا ترجمة لما تراه العين ويعالجه الذهن ويصوته جهاز النطق. والمقطع وحدة صواتية يسهم التدرب على عزله ودمجه في تجويد القراءة من حيث فك ترميزها، ومن حيث فهمها، فالمقطع مرتبط بعملية القراءة ميكانيكيا، ومرتبط بالتلوين الصوتي الذي يرافق نطق المقاطع. ونحاول في هذا المحور، تتبع السيرورات التي يحتاجها الطفل قصد تعرف الكلمة وقراءتها(التهجئة والفهم).

1.1- فك ترميز الكلمة

لا يستطيع الطفل في بداية تعلمه فك ترميز الكلمة(Decoding) دون تنمية وعيه الصواتي بالكلمة وبنيتها الصواتية، ويتم ذلك عن طريق وضعيات ديداكتيكية تروم تطوير الوعي الصواتي لدى الطفل. ففك الترميز الصواتي للكلمة وربطه بالخطية(Grapheme)، ليس عملا يسيرا بل يتطلب "تطبيق معرفة عامة للنسق الإملائي لتحويل المكتوب إلى مقروء له معنى"[1]. إن عملية فك ترميز الكلمة من خلال ربط كل خطية بما يوافقها صوتيا، يختلف من لغة إلى أخرى، فإن كانت اللغة العربية تميل بشكل كبير إلى الحفاظ على العلاقة بين الخطية والصوتية؛ أي أن لكل صوتية خطية، فإن لغات أخرى مثل الفرنسية والانجليزية قد تجد فيها خطيات متعددة لصوتية واحدة(R/GH)و(..K/C/Q) وهكذا. يقوم فك ترميز الكلمة في اللغة العربية على المقطع، وقد أشرنا سابقا إلى أن الطريقة المقطعية في القراءة فعالة، نظرا لارتباطها بعزل مقاطع الكلمة ودمجها، وهو ما يسهل عملية قراءتها.

---

[1] نقلا عن ناجح عبد الرحيم(2019)

Scott, J, A and Ehri, L(1990), Sight word reading in prereaders : use of logographic vs. Alphabetic access routes. Journal of reading behavior, P: 149-166.

إن التوافق بين مقاطع الكلمة صواتيا وخطيا، يؤكد على أن وعي الطفل بالمقاطع وكيفية عزلها ودمجها ونطقها، سينمي مهاراته القرائية. ولئن كان فك الترميز المقطعي مهما في قراءة الكلمات، فإنه لا يجدي في فك ترميز الكلمات التي يختلف نطقها عن كتابتها ك(الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة، الكلمات التي تبتدئ ب "ال" الشمسية...)" ومن الناحية الديداكتيكية، يحسن تقديم الكلمات التي يفك ترميزها سلميا(عدم توافق الصوتي والخطي) بعد التحكم في فك الترميز المقطعي"[1].

2.1- المسح البصري للكلمة

طرحت إهري(1992)Ehri مقاربات عديدة لقراءة الكلمة باعتماد المسح البصري، وتوصلت إلى أن القارئ يحتاج وقتا أقل لقراءة الكلمة عن طريق المسح البصري مقارنة مع تشفير رموزها أو باعتماد القياس[2]. إلا أن طريقة المسح البصري تختلف من قارئ إلى آخر؛ فالقارئ المبتدئ ليس هو القارئ المتمرس؛ حيث يعتمد القارئ المبتدئ- وهو ما نروم البحث عن آليات تطوير مستواه القرائي- في المسح البصري على الكلمات المألوفة لديه، والتي يستعملها دائما "ويستند في مسحها بصريا إلى الصورة الصوتية المخزنة في الذاكرة المقترنة بالخصائص الشكلية والقرائن البصرية. وتقتصر على الكلمات التي سبق تعرفها، ولا يمكن أن تطال كلمات غير مألوفة، ويتم تنشيط تهجيتها ونطقها فور رؤيتها، ولا يحتاج القارئ إلى بذل جهد أو استغراق وقت في قراءتها"[3]. وقد اهتمت الدراسات والأبحاث التربوية بالمسح البصري في تعليمية القراءة، لذلك نجد أن المقاربات الديداكتيكية في تقديم مكونات القراءة والاستماع والتحدث، تنطلق من الكلمات البصرية؛ وهي كلمات تروج للحروف المراد تعرفها، أو كلمات يختلف نطقها عن كتابتها من أجل تخزينها مجتمعة في معجمه الذهني حتى يتسنى له قراءتها. و"الكلمات البصرية هي كلمات لا يمكن في الغالب تعليمها للطفل بالصور، ومعظمها لا يصح تحليلها إلى مقاطع لأنها تتضمن أصواتا تنطق ولا تكتب ولذلك يعتمد على معرفتها بالنظر إليها كوحدة لا تتجزأ مثل: أسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر المنفصلة. وهناك من يعرفها على أنها أكثر الكلمات تكرارا في

---

[1] ناجح عبد الرحيم(2019)، ص14.

[2] نقلا عن ناجح عبد الرحيم(2019)

Ehri, L , C,(1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding, lawrence erlbaums, P 107-143.

[3] ناجح عبد الرحيم(2019)، ص17.

النصوص"[1] وإن تخزين هذه الكلمات وصورها في الذاكرة، يساعد الطفل على تكوين معجمه الذهني، وهو الشيء الذي ييسر له قراءة الكلمات المألوفة لديه عن طريق مسحها بصريا.

3.1- القياس(Analogy)

إن تنمية الوعي الصواتي لدى الطفل بالبنية الصواتية للكلمة، وقدرته على تقطيعها إلى صدور وقواف، سيعزز قدراته على قراءة الكلمات بالاستناد إلى المشابهة والقياس. والعودة إلى الدراسة التي أجراها مارش وآخرون (Marsh(1981 تبين أهمية المشابهة والقياس في قراءة كلمات غير مألوفة لدى الطفل[2] فوعي المتعلم بالبنية الصواتية للكلمة وقدرته على عزل مقاطعها وتصنيفها واستبدالها، سيبني لديه قدرات هائلة على قراءة كلمات لم يسبق له تعرفها" وتستند استراتيجية القياس إلى المشابهة في المقطع الموجود في صدر الكلمة، مثل(مركز، مرمر، مرقد...) أو إلى المشابهة في القافية، مثل(دار، غار، جار، نار...) فالمتعلم الذي يمتلك حجما معجميا لكلمات تنتهي بنفس المقاطع، قد لا يجد صعوبة في قراءة كلمة غير مألوفة، تنتهي بنفس المقطع الصوتي للكلمات المألوفة"[3]. وبالتالي، فإن تطوير الوعي الصواتي لدى الطفل ببنية الكلمة من خلال تعرف صدورها وقوافيها، سيحفزه على قراءة كلمات غير مألوفة بالاستناد إلى المشابهة/ القياس.

2- مراحل تعلم القراءة

تعد القراءة اللبنة الأولى في المسار التعليمي التعلمي؛ إذ لا يمكن لأحد أن يتلقى أية معرفة دون علم بالقراءة، سواء الجانب المتعلق بفك ترميز الكلمات في بداية التعلم، أو الجانب المتعلق بفهم المقروء. فهي إذن "قدرة بصرية صوتية أو صامتة، وتنطوي على الانتباه والإدراك والتذكر والتذوق والفهم والانفعال. وهي أيضا القدرة على تقوية الحواس والذاكرة والعقل للحصول على الكثير من المعارف، وهي استرجاع منطقي أو عقلي للمعلومات في الدماغ، وتكون المعلومات على شكل صور، رموز،

---

[1] مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (2019)، ص 65.

[2] نقلا عن عبدالرحيم ناجح(2019)

Marsh, G, freidman, M, Welch, et Desberg,(1981) A cognitive- developmental theory of reading acquisition, PP 199-219, N ew york Academic press.

[3] نقلا عن عبدالرحيم ناجح(2019)

Marsh, G, freidman, M, Welch, et Desberg,(1981) A cognitive- developmental theory of reading acquisition, P15, N ew york Academic press.

حروف"[1] . وقد أشرنا في المحاور السابقة إلى أن القراءة عملية معقدة ومركبة تتطلب مهارات متعلقة بفهم بنية اللغة، وفي هذا الصدد، شكل تعلم القراءة محور اهتمام الباحثين في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، حيث بحثوا في ماهيتها وعلاقتها بالذهن البشري وجهاز النطق، كما بحثوا في طرق ومراحل تعلمها. وكان من بين هؤلاء الباحثين مارش (Marsh(1981، (juel(1991، Gough et Hillinger(1988)، وإهري (Ehri(1991, 1994 1995,2002 التي اقترحت خمس مراحل منسجمة ومتكاملة للقراءة، يقوم بعضها على بعض، وأن تجاوز أية منها، سيؤدي إلى خلل في عملية تعلم القراءة. ونعمل في هذا المحور على تحديد خصائص كل مرحلة ومميزاتها وأهميتها في تعلم القراءة.

أ- مرحلة ما قبل الألفبائية(Pre-Alphabetic Phase)

تهم هذه المرحلة الأطفال الصغار ما قبل التمدرس؛ أي الأطفال الذين لا يمتلكون أية فكرة عن النظام الألفبائي "فالطفل في هذه المرحلة يفتقد المعرفة الصوتية الحرفية، حتى إن معرفته بالحروف لم تتكون بعد. وبالرغم من ذلك، يستطيع الطفل التعرف على بعض الكلمات الموجودة في بيئته ... أقصد بذلك اسم الطفل أو اسم طفل آخر في بيئته يتكشف عليه بشكل كبير"[2]. ويتصف الأطفال في هذه المرحلة بما يأتي:

- ✓ لا يمتلكون أية معرفة منتظمة بالنظام الألفبائي.
- ✓ ليست لهم معرفة بالعلاقة بين حروف الكلمة المكتوبة وأصواتها أثناء عملية النطق.
- ✓ يحاول قراءة الكلمات استنادا إلى القرائن والسياقات (Juel(1991
- ✓ لا يمتلك الطفل القدرة على فك ترميز الكلمة أو قراءتها اعتمادا على استراتيجية القياس/ المشابهة.
- ✓ لا يمتلك معجما ذهنيا غنيا يساعد على القياس.
- ✓ يتوسل الطفل ببعض الخصائص الشكلية لقراءة الكلمة(Ehri(1999.

يتضح مما سبق، أنه في هذه المرحلة، لا يعتمد الطفل في قراءة الكلمة على النظام الألفبائي، لأنه لا يمتلك أية معرفة به. ويحاول قراءتها استنادا إلى قرائن أخرى تتعلق بالشكل أو بناء على القياس والمشابهة... وفي هذه المرحلة، قد يقرأ الأطفال الكلمات التي يصادفونها كثيرا في بيئتهم، مثل (الحليب،

[1] أفقير نوال، درس القراءة وفق الطريقة المقطعية، تعليم بريس، 2019.

[2] يحيى طه هيثم(2015)، مدخل إلى سيكولوجية القراءة، ص11و12، دار الشروق.

البقال، مقهى،...)ويواجهون صعوبات في قراءة الكلمات المكتوبة دون قرائن شكلية وسياقية. نرى، أن هذه العمليات المتعلقة بالقياس/ المشابهة أو القراءة بالاستناد إلى قرائن شكلية أو سياقية، ولئن كانت ذات أهمية فإنها تبقى محدودة جدا، إلا أنها مرحلة نموذجية، إذا نظرنا إلى أنها تأتي في مرحلة مبكرة؛ أي قبل بداية تعلم الطفل النظام الألفبائي، وبالتالي، قد تكون مفيدة جدا للطفل في المراحل الموالية التي تروم تعليم الطفل النظام الألفبائي الذي يخول له قراءة الكلمات.

ب- مرحلة الألفبائية الجزئية (Partial-Alphabetic Phase)

تتماشى هذه المرحلة والأطفال الصغار الذين لم يكتمل لديهم النظام الألفبائي من أجل فك ترميز الكلمات وقراءتها، حيث إنهم يعرفون خطيات معينة ولا يعرفون خطيات أخرى، ما يجعلهم يحاولون قراءة بعض الكلمات بناء على استراتيجيات القياس والمسح البصري، وكذا محاولة فك ترميز بعض الكلمات التي تتضمن خطيات سبق لهم تعرفها[1](1980)Mason.

يسعى المتعلم في هذه المرحلة إلى ربط الخطيات بالفونيمات التي توافقها لقراءة الكلمات(2002)Ehri، فالمتعلم يستقوي بكل ما يمكنه أن يسد به عدم اكتمال النظام الألفبائي، مثل السياق، الصور، ...فإذا وضعنا أمام متعلم صورة مدرسة وبها مجموعة من الأشخاص كل شخص بجانبه كلمة تحدد صفته، فإنه يفترض أن يتعرف على هذه الكلمات أو على بعضها(معلم، تلميذ، قسم، حارس،...) وذلك بالاستناد إلى ما تعرفه من خطيات وما يوافقها من فونيمات، بالإضافة إلى القرائن السياقية والشكلية". لأن الطفل لا يزال غير متمكن من معرفة قسم كبير من الحروف في لغته، ومعرفة الأصوات التي تمثلها هذه الحروف.

لذلك، تبقى عملية التعرف في هذه المرحلة مرتكزة على التعرف على الكلمة من خلال نفس الاستراتيجيات التي اتبعت في المرحلة السابقة-المرحلة قبل الألفبائية-(الكلمة، الصورة، الرمز)[2]. وبالرغم من أهمية هذه المرحلة، فإنها تطرح صعوبات كثيرة، إذ يستند المتعلم إلى بعض الخطيات التي تعرفها، ويقوم بربطها بالصوتيات الموافقة لها، إلا أن الصعوبة تكمن في إيجاد خطيات يختلف نطقها معزولة عن نطقها في كلمة كما في اللغة الإنجليزية(w, y, h, q)، وهذا يطرح مشاكل عديدة أمام المتعلم "وقد يجد

---

[1] نقلا عن ناجح عبد الرحيم(2019)

Mason, J(1980) When do children begin to read : an exploration of four year old children letter and word-reading competencies, reading research quartly, PP203-227.

[2] يحيى طه هيثم(2015)، ص13.

المتعلم المبتدئ صعوبة في قراءة الهمزة(أ)في الكلمات، مقارنة بقراءة الباء والتاء مثلا، لأن الهمزة يختلف نطقها معزولة عن نطقها ضمن كلمات، بخلاف الباء والتاء، حيث تنطقان معزولتين وضمن كلمات بنفس الطريقة"[1]. لهذا، نقترح ديداكتيكيا في هذه المرحلة، تقديم خطيات يتوافق نطقها في كلمة ونطقها معزولة، حتى لا يجد المتعلم نفسه أمام صوتيات متعددة لخطية واحدة، وأن تقدم كلمات بصرية مرفقة بصور تيسر عليه قراءتها بالاستناد إلى المسح البصري أو إلى استراتيجية القياس مدعما في ذلك، بالجزء الذي تعرفه من النظام الألفبائي الذي يخول له قراءة الكلمات بيسر.

ت- مرحلة الأبجدية الكاملةFull-Alphabetic Phase

تشكل هذه المرحلة أهمية كبيرة في سلسلة مراحل تعلم الطفل القراءة، حيث يكون المتعلم قد امتلك النظام الألفبائي الذي يستطيع بموجبه ربط جميع الخطيات بالصوتيات الموافقة لها. وإذا كان المتعلم في المرحلتين السابقتين(مرحلة ما قبل الألفبائية، مرحلة الألفبائية الجزئية) يفتقر إلى نظام ألفبائي تام، فإنه في هذه المرحلة، يكون قد امتلك مهارة قراءة الكلمات عن طريق فك ترميزها وليس فقط محاولة قراءتها بالاستناد إلى القرائن السياقية والشكلية. ويصل المتعلم إلى مرحلة الأبجدية الكاملة عندما يكتسب مهارات فك ترميز الكلمة، ومعرفة كل خطية بالصوتية التي توافقها، وفي دراسة قام به كريفيت(Griffith [1992]) حول انتقال المتعلم من المرحلتين السابقتين إلى هذه المرحلة، توصل إلى أن هذا الانتقال يتطلب توفر المتعلم على العديد من القدرات المرتبطة بمهارة الوعي الصواتي(التجزيء، الدمج، الاستبدال، الإضافة...)[2].

فإن الوعي الصواتي له أهمية كبيرة في تطوير المستوى القرائي للمتعلم بعد إتمامه النظام الألفبائي. وفي هذه المرحلة، يستطيع المتعلم تطوير قدراته القرائية بالاعتماد على المشابهة والقياس بشكل فعال؛ إذ يمكنه تأليف كلمات مشابهة لكلمات مألوفة لديه، وذلك عن طريق استحضار كلمات لها نفس الصدر أو لها نفس القافية، وهنا، تظهر أهمية الوعي الصواتي ببنية الكلمة، إذ بناء عليه، يستطيع المتعلم استبدال مقاطع بمقاطع أخرى لتوليد كلمات متعددة، ولتعزيز قدرات المتعلم القرائية. ويجدر بالمدرس في هذه المرحلة، أن يعمد إلى وضع تمارين تدريبية على ربط الخطيات بالصوتيات الموافقة لها "كما يتوجب على المدرس، أن يطور قدرة المتعلم على هذه الاستراتيجية من خلال تقطيع الكلمات إلى مقاطع، وتقطيع

[1] ناجح عبدالرحيم(2019)، ص20.

[2] نقلا عن عبدالرحيم ناجح(2020)

GRIFFITH, P and Olson,M(1992), phonemic awarness helps beginning readers break the code, the reading teacher, PP516-523.

المقاطع إلى صدور وقواف، ومطالبة المتعلم بالإتيان بكلمات لها نفس القوافي مثل، (قطف، عطف،...) لأنها تبين أن المتعلم يستعين بالكلمات المألوفة على قراءة كلمات غير مألوفة من خلال علاقات المشابهة بينها في الصدور والقوافي"[1].

فمرحلة الألفبائية الكاملة مرحلة دقيقة ضمن مراحل تعلم الطفل القراءة، فإذا تمكن منها بطرق واعية عبر فهم بنية الكلمة والقدرة على توظيف مهارات الوعي الصواتي، فإنه لن يجد صعوبات في المراحل المقبلة لتعلم القراءة؛ ولذلك فإن هذه المرحلة يجب أن تتطور بشكل سليم من أجل تجويد المستوى القرائي لدى المتعلمين.

ج-مرحلة الألفبائية المعززة (Consolidated-Alphabetic Phase)

تقوم مرحلة الألفبائية المعززة على ما تحقق لدى المتعلم من المرحلة الأبجدية الكاملة، فإذا كان المتعلم قد أتم نظامه الألفبائي في المرحلة السابقة، والذي مكنه من ربط كل خطية بالصوتية التي توافقها. فإنه في هذه المرحلة، يفترض أن ينتقل إلى ربط كل قطعة خطية بقطعة صوتية، بحكم تطور مستواه في القياس والمسح البصري وتشفير رموز الكلمات. وبالتالي تعلم القراءة الناضجة[2](Ehri(1994).

يبدأ المتعلم في هذه المرحلة، فهم ما يرافق القطع من تلوين صواتي يسهم في تحقيق الفهم والإفهام باعتباره غاية عملية القراءة. ويستشعر المتعلم أن القراءة في هذه المرحلة، ليست هي تشفير رموز الكلمات من أجل قراءتها عن طريق ربط القطع الخطية بالقطع الصوتية، وإنما هي عملية منظمة، يوظف فيها مجموعة من المهارات بهدف تحقيق الفعل القرائي المرتبط بعملية الفهم و"من الناحية الديداكتيكية، تستدعي هذه المرحلة اختيار كلمات تدعم انتقال المتعلم من الربط الخطي إلى ربط القطع، وذلك باختيار كلمات ذات تردد عال أو مألوفة بالنسبة إليه، كما تقتضي، اختيار كلمات أحادية المقطع تأتلف مع مقاطع أخرى لتكوين كلمات متعددة المقاطع مثل،(من/ منقار، كل/ كلكم...)"[3]. ويفضل أيضا، حفز المتعلم إلى الانتباه إلى نطق المقاطع والتلوينات الصواتية التي ترافقها، حتى ينمي المتعلم قدراته لتحقيق القراءة الجيدة والتي يتحقق معها الفهم والإفهام.

---

[1] ناجح عبدالرحيم(2019)، ص21.

[2] Ehri, L(1994) development of the ability to read words by sight, international reading association, 4th ed, PP323-358.

[3] ناجح عبد الرحيم(2019)، ص22.

د- المرحلة التلقائية (Automatic phase)

تعتبر المرحلة التلقائية مرحلة إتقان قراءة الكلمات، إذ يتسم القارئ في هذه المرحلة بالدقة والسرعة في قراءة الكلمات سواء كانت مألوفة لديه أو غير مألوفة. يقرأ المتعلم جميع الكلمات دون حاجة إلى دعائم وسياقات لتحديدها، وإن صادف كلمات تنتمي إلى مجال تخصصي معين أو كلمات أجنبية، فإنه يوظف مهاراته المتعلقة بعزل المقاطع وتفكيكها ثم دمجها وقراءتها بطريقة يسيرة. "وتتسم القراءة في هذه المرحلة بالأوتوماتيكية في قراءة الكلمات المألوفة والدقة العالية في قراءة الكلمات الجديدة، تتبلور القراءة في هذه المرحلة وتصبح أداة التعلم الأساسية بعد المراحل السابقة[1]، ويصل المتعلم في هذه المرحلة، إلى مراعاة ما يمكن أن يتحقق به الفهم وإيصال المقصود، فيراعي نبرات الصوت ويتفاعل مع صيغ الاستفهام والتعجب...

خاتمة

خلصنا من خلال هذا البحث إلى أن القراءة عملية معقدة، يتطلب تجاوز صعوباتها التدرب على مجموعة من المهارات لتطوير الوعي الصواتي. وأن للقراءة آليات مضبوطة للتمكن منها مثل: فك ترميز الكلمات والمسح البصري والقياس... وإن تعلم القراءة باعتباره عملية مركبة يتطلب اتباع مراحل أساسية تنسجم مع القدرات الذهنية للطفل في بداية تعلمه(ما قبل الألفبائية، الألفبائية الجزئية، الألفبائية الكاملة، الألفبائية المعززة، التلقائية).

[1] يحي طه هيثم(2015)، ص14.

بيبليوغرافيا

- بوعكاز يمينة ولعيس اسماعيل، طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي وعلاقته بالذاكرة اللفظية لذوي عسر القراءة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2020.
- روقاب جميلة، جهود سيبويه ومركزية علوم اللغة: قراءة في المصطلحات والمفاهيم، موقع أقلام الهند، ع3، 2019.
- حمود التميمي صبيح، علم الأصوات عند سيبويه لأرتور شادة، مجلة آداب الرافدين، ع58، 2010.
- الدريج محمد، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشورات مجلة كراسات تربوية، 2019.
- حطراف نورالدين ورومان محمد، اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 2017.
- حكي عبد الرحيم(2015)، القراءة في المدرسة المغربية من التركيبية إلى المقطعية، موقع بروف بريس.
- شاكري رشيد، لماذا تدريس القراءة وفق الطريقة المقطعية، مقال الكتروني، 2018.
- عبد الجليل عبد القادر، علم الصرف الصوتي، ص103، سلسلة الدراسات اللغوية، ع8، 1998.
- العماري عبد العزيز، اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، منشورات عكاظ، الرباط، 2002.
- عمیار سعیدة وشریفي حلیمة ولعیس إسماعیل، بعض العوامل الفونولوجیة والمعرفیة المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات: دراسة مقارنة بین تلامیذ عادیین وتلامیذ معسورین في القراءة، ع 7، مجلة العلوم النفسیة والتربویة، 2021.
- ناجح عبد الرحيم، البنية الصواتية للكلمة والقراءة، ع1، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، 2019.
- ناجح عبد الرحيم، القراءة المقطعية: مقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في تعلم فك الترميز، ع5، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2019.
- **Adams, M.J(1990). Begining to read: Thinking and learning about print, Cambridge, Ma :MIT Press.**
- **Crystal, D.(2008), A Dictionary of Linguistics and Phonology, (bookos.org).**
- **Denis Girard(1972), Linguistique appliquee et didactique des langues, Ed Armand Colin-Longman. Paris.**
- **Ehri, L(1994) development of the ability to read words by sight, international reading association, 4th ed, PP323-358.**
- **Ehri, L , C,(1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding, lawrence erlbaums.**
- **Ehri, L(2002), Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching.In,: British journal of educational psycology monograph series2.**
- **Fox, A. (2000) Prosodic Feature and Prosodic Structure, Oxford University Press.**

درس الجغرافيا بالثانوي الاعدادي:
من التلقين بالأهداف إلى التدريس بالكفايات

☜ الحسن فركاكوم[1]

مقدمة

يندرج الدرس الجغرافي في المدرسة العمومية المغربية ضمن كم وافر من المواد الدراسية الملقنة بالثانوي الإعدادي، وكثير من الممارسات البيداغوجية الحديثة والمعاصرة التي تستهدف الرقي بالمنظومة التعليمية الوطنية، وانتشال درس الجغرافيا من مدارج التلقين التقليدي الذي لا طائل نفع من وراءه، إلى الإعداد بالكفايات الذي تَوج مسلسلا من تدخلات الدولة لإصلاح وإعادة إصلاح الممارسة المهنية والتكوين، والعمليات التعليمية التعلمية الخاصة بدرس الجغرافيا، كما باقي المواد التعليمية التي تدرس بالمؤسسات التربوية على الصعيد الوطني.

بدأ مشروع إصلاح النظام التربوي بإصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، وهو وثيقة تربوية تعاقدية مرجعية هامة متوافق بشأنها لاعتماد مضامينها أساس الشروع في إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا. تتضمن هذه الوثيقة المرجعية مرتكزات نظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة من الإصلاح، ومجالات التجديد ودعامات التغيير، وتسعى إلى إرساء تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، منفتحة على محطيها الاقتصادي والاجتماعي والبيئي عبر إصلاح المناهج والبرامج قصد الرفع من جودة التعلمات، وتكييفها وتحيينها مع مراعاة أساليب المرونة في الايقاعات المدرسية التي ينبغي أن توازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة الموازية، نظرا لما لهذه الأخيرة من أهمية بالغة في ترصيد مكتسبات المتعلمين والمتعلمات في الوسط المدرسي.

وخلال العشرية الأولى من تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ظهرت نقائص كثيرة تعتري منظومة التربية والتكوين، وهو ما جعل السلطات المختصة تتبنى خطة استعجالية لتجاوز الاختلالات وإعطاء نَفَس جديد للإصلاح، عرفت بالمخطط الاستعجالي 2009-2012 الذي استهدف التدخل الآني لتعزيز المنظومة التربوية في ميدان ترصيد مكتسبات الجودة. غير أن هذا التصور الاستعجالي بدوره قد تم تجاوزه عندما بلورت السلطات المكلفة بالشأن التربوي رؤية استراتيجية 2015-2030 أساسها إرساء مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وتعزيزها بمستند قانوني للتنزيل هو القانون الإطار 51.17.

---

[1] طالب باحث في سلك الدكتوراه، جامعة ابن زهر، اكادير.

فما موقع درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي الإعدادي ضمن مسلسل إصلاح المنظومة التربوية الوطنية؟ وهل تخلص الدرس الجغرافي من عوائق التلقين القديم القائم على شحن ذهن المتعلم بالمعارف الجغرافية؟ ثم ما هي حدود نجاح المناهج والمقاربات الجديدة في تدريس الجغرافيا- اذا اعتمدت فعلا في الممارسة الوظيفية لمدرسي مادة الاجتماعيات- في الانتقال بالمتعلمين من تلاميذ يتلقون الدرس الجغرافي ذي المعارف الجغرافية التي لا حدود لها، إلى متعلمين ومتعلمات فاعلين واعين بالنهج الجغرافي وبخطواته قادرين على التفكير في المجال والانفتاح على العالم؟ ثم ما وظيفة درس الجغرافيا الطبيعة **géographie physique** والجغرافيا البشرية **géographie humaine** اذا لم يساعد المتعلمين على فهم خصوصيات مجالهم الجغرافي المدرَك والمَعيش والانخراط في تقديم حلول للأعطاب التنموية الايكولوجية والاقتصادية؟

1- الجغرافيا بالثانوي الاعدادي موضوعا ومنهجا

ارتأينا الاشتغال في موضوع الجغرافيا بالثانوي الإعدادي لأسباب كثيرة، منها حساسية الفترة العمرية الانتقالية التي يعيشها المتعلمون والمتعلمات بين فترة الطفولة ومرحلة بداية فترة الشباب. إذ يَعتبر علماء التربية والبيداغوجيا هذه المرحلة من أصعب فترات النمو الطبيعي عند الطفل-المراهق، الذي ينتقل إلى المدرسة الاعدادية بخطى نمو بيولوجي وسيكولوجي جد متقدمة، تضمن اندماجه في جماعة الفصل واستعداده للتعلم القائم على التفاعل والانفعال مع المادة التعليمية ومع المدرسين والأقران، والممارسات البيداغوجية التي تتجاوز التلقين اللفظي وتتصالح مع الخطأ باعتباره شرطا أساسيا لإنتاج المعارف الجغرافية الصحيحة. في الموضوع، نشير إلى أنه لا يمكن الإحاطة بكل ما تقدمه الكتب المدرسية الخاصة بالجغرافيا بالإعدادي باعتبارها "كراسات تربوية" خاصة بالتلميذ، من محتويات جد متنوعة بتنوع الكتاب المدرسي المقرر في كل مقاطعة تعليمية. وسنقتصر هنا على محتوى الكتاب المدرسي المبرمج بإحدى مقاطعات مديرية اشتوكة ايت باها، بجهة سوس ماسة[1]:

[1] يتعلق الأمر بكتاب "في رحاب الاجتماعيات" للسنة الأولى من التعليم الثانوي الاعدادي، وكتاب "النجاح في الاجتماعيات" للسنة الثانية، وكتاب "منار الاجتماعيات" للسنة الثالثة، مديرية اشتوكة ايت باها، جهة سوس ماسة، المبرمجة برسم الموسم الدراسي 2022-2023.

الجدول رقم 1: برنامج الجغرافيا للثانوي الاعدادي

	المحور الاول- السداسي الاول	المحور الثاني- السداسي الثاني
السنة الاولى ثانوي اعدادي	مكونات كوكب الارض وخصائصه	الانسان والانشطة الاقتصادية
السنة الثانية ثانوي اعدادي	جغرافيا المغرب العربي	الجغرافيا البشرية للمغرب والتنمية
السنة الثالثة ثانوي اعدادي	جغرافيا التكتلات الاقتصادية الكبرى والعولمة. المقارنة بين اتحاد المغرب العربي والاتحاد الاوروبي	جغرافيا العالم المصنع وجغرافيا التنمية من خلال نماذج.

المصدر: تلخيص لمحتوى كتاب الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي في مادة الجغرافيا.

تُظهر اطلالة سريعة على المحاور المبرمجة في الجغرافيا، أن المحتوى المعرفي ظل وفيا للتقسيم التقليدي الموروث عن المدرسة الفرنسية إلى جغرافيا طبيعية وجغرافيا بشرية، حيث تناول البرنامج في السنة الأولى كوكب الأرض وخصائصه الطبيعية في سلسلة دروس تتعلق بالجغرافيا الفلكية وعلاقاتها بعناصر المجموعة الشمسية. ثم تحولات كوكب الأرض بفعل العوامل الطبيعية مثل الزلازل والبراكين، قبل أن يرسم ملامح الكوكب الأزرق في درس اليابس والمائي، ويختم المحور الأول بمكونات الغلاف الجوي وتفاعلاته مع الوسط القاري. أما المحور الثاني فقد خصص بالكامل للدينامية السكانية، مع اعطاء الفرصة للمتعلمين لاستكشاف العوامل المتحكمة في التوزيع الجغرافي المجالي للسكان. ويسترسل المحتوى الجغرافي باستعراض أنشطة السكان في الفلاحة والصناعة والتجارة والسياحة والخدمات.

أما برنامج السنة الثانية فينتقل بالمتعلم من المستوى العام الدولي إلى مستوى التدقيق والتشخيص والتطبيق على جغرافيا المغرب الطبيعية والبشرية لاستكشاف الترابطات وعقد المقارنات واستخلاص النتائج والخروج بتعميمات، كما يقتضي ذلك النهج الجغرافي. وفي السنة الثالثة يكون المتعلم في السداسي الأول على موعد مع جغرافيا التكتلات الاقتصادية الجهوية في دراسة مقارنة بين اتحاد المغرب العربي والاتحاد الاوربي.. وفي السداسي الثاني مع جغرافيا العالم المصنع من خلال نماذج: الولايات المتحدة واليابان وروسيا، وجغرافيا التنمية لدول متباينة النمو الاقتصادي مثل مصر ونيجيريا. ويختم البرنامج بدرس منهجي يهم خطوات معالجة ظاهرة جغرافية. وفي المنهج، يتبنى منهاج مادة الاجتماعيات مقاربة الكفايات، ومن المؤشرات البارزة والدالة على ذلك ما يلي:

1- إن درس الجغرافيا وفق مقاربة الكفايات حسم مع المتن المعرفي الجاهز، ووضع قطيعة نهائية معه انطلاقا من قاعدة ضرورة اشراك المتعلمين في بناء المعارف، عوض التلقين الجاهز الممل القائم

على إغراق كتاب التلميذ بمحتوى جغرافي يطنب في تفاصيل الظواهر المدروسة دون اتاحة الفرصة للمتعلم في استكشافها، فالمعرفة الجغرافية التي يشارك التلميذ في إعدادها وبنائها أقرب إلى الذهن من المعارف الجاهزة. وفي هذا الإطار يكون المتعلم مُطالبا باكتساب كفاية النهج الجغرافي والتدرب عليها، من خلال ملاحظة ووصف الظواهر الجغرافية وتوطينها في المجال والبحث عن تفسير للعوامل المتحكمة فيها، في أفق تعميم نتائجها على ظواهر مماثلة.

2- لا يقدم البرنامج في الجغرافيا متنا معرفيا كما كان الشأن في منهاج بيداغوجيا الأهداف، بل وثائق داعمة مندمجة ومتكاملة مذيلة بأسئلة توجيهية تُخاطب المعرفي والمهاري والوجداني المواقفي لدى المتعلمين، ويكون عليهم بتوجيه من المُدرس تقديم اجابات أولية هي بمثابة عناصر جزئية لمعارف جغرافية تبنى بالتدريج، وتستوعب بالفهم وتكون أقرب إلى المتعلم من متن لم يشارك في إعداده. كل وثيقة داعمة تحمل 3 إلى 4 أسئلة متدرجة وفق النهج الجغرافي ومندمجة ضمن مقاطع تعليمية متكاملة تنتج عند نهاية الاشتغال عليها نصا جغرافيا جديدا يستكشف عبره المتعلمون عوالم معرفية وسلوكية ومهارية أرحب. إن الكتاب المدرسي وفق مقاربة الكفايات هو وثيقة أسئلة اشكالية وليس كتاب معارف نَمطية. فالخرائط متعددة المقاييس مثلا، وهي وثائق أساسية في الجغرافيا المدرسية، تحمل أسئلة متدرجة تُنمي القدرات المنهجية لدى المتعلم في معالجة قضايا المجال، وتعزز قدرته على بناء معارف جديدة ترسخ كفاية تربية مجالية واعية عن طريق التوظيف المنهجي والاستخدام الأنسب في مقاربة ظواهر المجال المحلي والجهوي والوطني والدولي، لباقي وسائل التعبير الجغرافي.

3- يَشتغل الدرس الجغرافي بمبدأ تنويع الدعامات لبلوغ الكفايات، وفي هذا الصدد يزخر الكتاب المدرسي بوثائق اشتغال أساسية وداعمة غنية ومتنوعة تغطي كل الظواهر الجغرافية التي يُراد من المتعلمين الإلمام بها لتحقيق كفايات هذا المستوى التعليمي من المنظومة التربوية:

الجدول رقم 2: طبيعة وثائق ودعامات الجغرافيا بالثانوي الاعدادي

الوثائق والدعامات الديداكتيكية	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
الجداول الاحصائية	13	13	41
الخرائط الموضوعية	18	14	52
الرسوم البيانية	02	10	18
الاشكال التوضيحية	28	02	-
مفاهيم ومصطلحات (توسيع خبرات – معلومات داعمة-	20	18	25

الوثائق والدعامات الديداكتيكية	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
- انفتاح على المحيط)			
نصوص جغرافية	04	18	25
صور داعمة	26	26	12
خطاطات	02	07	11
رسم كاريكاتوري	-	-	01
لوحة كرونولوجية/ خط زمني	-	-	01
المجموع	113	108	186

المصدر: تعداد وثائق الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات

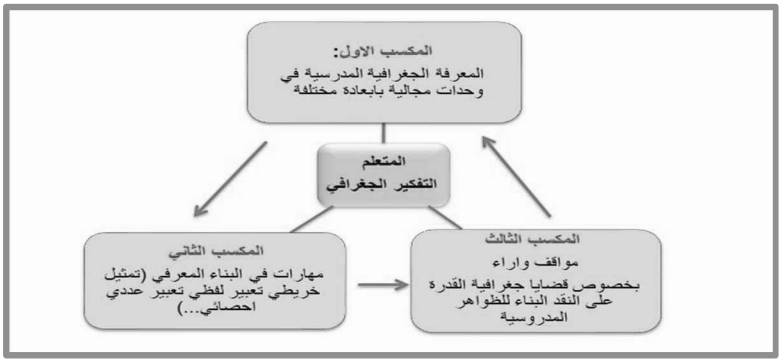
يُظهر فرز الدعامات الديداكتيكية المعتمدة في تدريس الجغرافيا تضمُنَها لخاصيات احترام المستوى الادراكي للمتعلمين. ولهذا الغرض كان حضور الأشكال التوضيحية والصور الداعمة قويا في برنامج السنة الأولى، حيث لا مجال لإدراك الكفايات الخاصة بهذا المستوى دون الأشكال والصور المساعدة على ذلك. وفي السنة الثانية، ينوع المنهاج في الدعامات الديداكتيكية والتي بلغ مجموعها في الجغرافيا حوالي 108 دعامة، أكثرها حضورا "النصوص الجغرافية" و"مفاهيم ومصطلحات"، لأن المتعلم مُطالب باكتساب كفايات التحليل الجغرافي للظواهر المدروسة، وتوظيف مَلكة دمج الأفكار لحل الوضعيات الجديدة، ويُنتج بشأنها نصوصا جغرافية ترسخ للتفكير المجالي. في السنة الثالثة يسعى المنهاج إلى ترسيخ كفايات إغناء الاشتغال المنظم بالوثائق، وخاصة الخريطة باعتبارها أداة وظيفية في الجغرافيا. إن المتعلم في هذا المستوى مطالب بدراسة جغرافية مقارنة بين تكتلين جهويين هما اتحاد المغرب العربي والاتحاد الاوروبي، ودراسة جغرافيا العالم المصنع والعالم النامي من خلال نماذج باعتماد الخريطة الجغرافية وسيلة لتمثل الظواهر المدروسة. ويروم المنهاج كذلك الاستئناس بمهارات التنظيم وتوظيف المعارف بفضل "الخطاطات" كوسيلة لبلوغ هذه الغايات، ثم اللوحة الكرونولوجية في درس "روسيا ورهانات التحول" باعتبارها الأداة المنهجية الأساس لفهم تحولات روسيا المجالية والاقتصادية والسياسية، وضبط الكفايات التنظيمية والوظيفية والمعرفية لهذا الدرس.

4- يُراهن الدرس الجغرافي على المشاركة الفاعلة والفعالة للمتعلم في بناء المعارف وتعبئتها لحل وضعيات جديدة، بتوظيف المعرفة الجغرافية (le savoir-faire) والمعرفة التجريبية (le savoir-empirique) المكتسبة ويستحضرهما لإيجاد الحلول لوضعيات جديدة، لأن تبني المقاربة بالكفايات في درس الجغرافيا، تعني قدرة المتعلم على تعبئة المعارف التي تملكها لمواجهة وضعية قلقة تستوجب حلولا.

وبالمقابل يكون "المدرس ملزما بإدراك السياق الديداكتيكي الذي يُمليه الانتقال من مدخل الأهداف إلى مدخل الكفايات حتى يعطي للجغرافيا بعدا وظيفيا"[1].

ولن يتأتى للمتعلم حل الوضيعات الجديدة في التعلم إلا اذا رَاكم بنجاح معارف في الجغرافيا البشرية والطبيعية، ومهارات في الإعداد والإنجاز التطبيقي والكارطوغرافي، وأدرك وظيفة الجغرافيا وأهمية الفكر الجغرافي في الحياة الشخصية والمجتمعية بالمجال الذي يعيشه الإنسان [2]. هكذا تنظر بيداغوجيا الكفايات - باعتبارها الجيل الجديد من الأهداف التربوية- حسب تعبير محمد الدريج- إلى المتعلم وإلى الوسائل الديداكتيكية الحديثة الموظفة في التدريس والتي "لابد أن تلجا إلى المشاركة لأن المعرفة تُكتَسبُ بالتشارك وليس بالتلقين مما يتيح الفرص للجميع للتفتح وتحمل المسؤولية في بناء وإنشاء المعرفة والاستفادة من تطبيقاتها"[3]. لكن هل تمكن الدرس الجغرافي في المدرسة العمومية المغربية من كسب هذا الرهان؟ وإلى أي الحدود تحقق النجاح في ترسيخ كفايات التفكير الجغرافي لدى متعلمي الثانوي الاعدادي بمستوياته الثلاثة؟ تلك أسئلة اشكالية تؤرق كل مشتغل بالشأن التربوي، سواء الممارسين داخل الفصول، أو المراقبين التربويين وحتى واضعي البرامج ومخططي المناهج للمرحلة الاعدادية. ولأن الأجوبة عن تلك الأسئلة الإشكالية هي خارج اهتمامات هذه الورقة، فإن ما ينبغي التأكيد عليه هو حرص منهاج الاجتماعيات بالإعدادي على ضرورة تحقيق المكسب الثلاثي في إرساء معالم الفكر الجغرافي وضمان انتقال بيداغوجي سليم وآمن للثانوي التأهيلي. ويقتضي المكسب الثلاثي تسلح المتعلم بما يلي:

الشكل رقم 1: خطاطة المكسب الثلاثي من الجغرافيا



المصدر: تخطيط شخصي بناء على معطيات تدريس الجغرافيا.

[1] احفيظ فانيدي، أزمة الجغرافيا في التعلم نحو تطوير النموذج الديداكتيكي في حقل الجغرافيا، مطابع الرباط نت، 2015، الرباط، ص 74.
[2] التوجيهات التربوية لمادة الاجتماعيات بالسلك الاعدادي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، شتنبر 2009.
[3] محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000. ص 6.

في المكسب الأول، يُراكمُ المتعلم معرفة جغرافية ممنهجة بجهته ووطنه، تؤهله للانفتاح على العالم وفهم تنظيمه والقواعد المتحكمة فيه، وذلك من خلال التمرن على التفاعل مع أسئلة الجغرافيا الجديدة من قبيل: أين **où**؟ ولماذا **pourquoi**؟ ولمن **pour qui**؟ إلى جانب الأسئلة التقليدية في الجيل الأول من الأهداف التربوية (التدريس الهادف). مثل استخرج حدد، اذكر، وضح...الخ. لقد تغيرت الجغرافيا فلنغير اذن طريقة تدريسها، كما تقول الباحثة الجغرافية **Micheline Roumégous** [1] :

في المكسب الثاني، ينفتح المتعلم على الأشكال الأخرى لإنتاج المعرفة الجغرافية غير التعبير اللفظي المعتاد، ومنها التعبير الاحصائي لاسيما وأن الجغرافيا بدون معطيات إحصائية تغدو علما بدون فوائد إجرائية. وفي هذا الصدد يَعُج الكتاب المدرسي بدعامات في شكل جداول لترسيخ ملكة التعامل مع المعطى الرقمي ترتيبا وتنظيما وتحليلا(**13** جدولا في السنة الأولى والثانية لكل منهما، **41** جدولا في السنة الثالثة)، والتعبير الكارطوغرافي لتمثيل الظواهر الجغرافية على الخرائط بمقاييس متنوعة، ثم التعبير البياني في صور وأشكال بيانية ورسوم توضيحية. وفي المكسب الثالث، يتجاوز المتعلم وضعية التلقي وينتقل إلى وضعية المتفاعل مع الحدث الجغرافي، يفسح منهاج الجغرافيا المجال للتمرن عليها لاسيما في السنة الثالثة حيث يقدم البرنامج مادة معرفية جغرافية دسمة لاتخاذ المواقف بخصوص انهيار النظام السوفياتي ما ترتب عن ذلك من قضايا راهنة تفتح ذهن المتعلم على مجريات الأحداث على الساحة الدولية كما هو الشأن في الحرب الروسية على اوكرانيا مطلع سنة 2022[2].

من الطبيعي أن تعترض تحصيل هذه المكاسب الثلاثة صعوبات واكراهات بيداغوجية وديداكتيكية متشابكة، تزيدها تعقيدا منها " الطبيعة الهجينة للمجال الجغرافي المتسم بثلاث خصائص هي، كونه معطىً ومنتجاً ومدركاً معاشاً: فهو كمعطى، مجال طبيعي وبيئي، وكمجال منتج مرتبط بدواليب المجتمع تنصهر فيه أبعاد الفعل الإنساني اقتصادية واجتماعية وثقافية ...ومدرك معاش بالنظر إلى القيم التي يعطيها الناس للأمكنة ..."[3] وهو ما سيدفعنا إلى البحث في هذه الاكراهات في الفقرة الموالية.

---

[1] **Micheline Roumégous, naissance de la didactique de la géographie et modernisation de la géographie scolaire, Bulletin de l'association de géographes français, 91-1/2015.**

[2] يمكن لمدرسي الجغرافيا فتح النقاش مع المتعلمين بشأن هذه الحرب، واستغلال ما توفره وسائل الإعلام من مادة اخبارية دسمة، لبلورة مواقف مع المتعلمين، تُظهر الحرب الروسية على اوكرانيا حربا بين الغرب بقيادة الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد الاوروبي من جهة وروسيا وريثة الاتحاد السوفياتي المنهار من جهة ثانية.

[3] محمد بلفقيه، الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الابستمولوجية، دار نشر المعرفة، الطبعة الأولى 2002، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط. ص 311.

2 – اكراهات تنزيل كفايات منهاج الجغرافيا بالثانوي الاعدادي.

تعاني مؤسسات التربية والتعليم من بعض الأعطاب تحد من فعالية وظائفها في التنشئة الاجتماعية والثقافية والتربوية. وإذا انصرفنا إلى سرد اكراهات تنزيل كفايات الجغرافيا بالثانوي الاعدادي، فإننا سنصطدم بتداخلها بين البيداغوجي والديداكتيكي والتربوي، بشكل يُعطل كل محاولات تَجويد الفعل التربوي الذي تنشده الإصلاحات المتوالية منذ صدور الميثاق الوطني سنة 1999. و يمكن رصدها في ما يلي:

أ- يعرض منهاج الاجتماعيات مادة جغرافية وَافرة للاشتغال، غنية بوثائق تحمل مواضيع جغرافية متنوعة في بعدها المحلي والعالمي، بدء بالقضايا الطبيعية، وصولا إلى التنمية المستدامة والمشاكل الديمغرافية وتعقد القضايا الدولية بعد تدهور النظام السوفياتي، ومشكلات التنمية الناتجة عن سوء تدبير الموارد وتعبئتها لخدمة التنمية في كثير من الدول النامية. وفي المختصر يمكن القول إن المنهاج يستمد قوته في انفتاحه على تحولات المشهد الجغرافي، ومحاور الجغرافيا الجديدة التي بسطها **Paul CLAVAL** في **La nouvelle géographie**. لكن هل ساير التدريس بالكفايات المعتمد في بناء الدرس الجغرافي تحولات هذه الجغرافيا الجديدة؟

ب- إن إدراك وظيفة الجغرافيا في الحياة الشخصية للمتعلم غاية لا تُدرك دائما. فالمتعلم يتعامل مع الجغرافية المدرسية على أنها مادة للتحصيل واجتياز الاختبارات الفصلية الشهرية والدورية ثم الإشهادية. ويغيب عن ذهن الكثير منهم أنها معرفة عَالمة تتجاوز أسوار المدرسة، تُتَحصل عبر مسلسل طويل من تراكم المعارف الثلاث وفق منهج التدريج في الاستيعاب، وهي حسب **Paul Claval**: المعرفة البسيطة **le savoir banal** والمعرفة العلمية **le savoir scientifique** والمعرفة النافعة **savoir utile**. فأي هدف أسمى لدى المتعلم من تحصيل العلامات الأعلى في سلم تنقيط من 20 درجة دأبت المدرسة الاعدادية على تقديسه عبر سنوات، والحرص على عدم تغييره رغم تغير المقاربات المعتمدة في التدريس.

ج- الميدان محور كل معرفة جغرافية مكتسبة، ذلك أن المعرفة الجغرافية المتحَصلة عبر التجربة الميدانية هي أكثر ترسيخا وامتلاكا وأيسر حفظا في ذاكرة المتعلم، إذ يُصبح المجال المعيش **espace vécu** طريقة بيداغوجية للتدريس"[1]. ولأن إمكانية تدريس الجغرافيا في الميدان في هذا المستوى أضحت أمرا غير قابل للتحقق، فإن التدريس بالميدان أصبح ممكنا عبر مناهج ترسخ لذلك، من جهة، بفقرة "الانفتاح

[1]**Georgette Zrinscak, enseigner le terrain en géographie, L'information géographique n° 1 – 2010. 2010/1 Vol. 74, pp: 40-54.**

على المحيط" التي تحيل المتعلم على محيطه البيوجغرافي[1]، ومن جهة ثانية، بالأنشطة الموازية رغم قلة المرتبطة منها بالميدان، وبالتالي اتساع المسافة بين مدارسنا وما تنشده جغرافيا القرن 21م.

د- إن" طموح كل جغرافي هو ضبط كل ما يشكل تعقيدات الأوساط الطبيعية والبشرية من أجل فهم العلاقات بين مختلف ترتيبات الظواهر والبحث في طريقة بنائها"[2] في المشهد الجغرافي كما تتوخى ذلك الجغرافيا الجديدة حسب **Paul Claval**، خاصة بعد تجاوز الطرح الفيدالي لأب الجغرافيا الفرنسية **Vidal de la blache** القائم على وصف المشاهد دون تجاوزه إلى التفسير القائم على مساءلة الإنسان والمجتمع. كذلك متعلم الاعدادي، يستطيع الوصف والسرد، لكن لا يرقي تناوله لقضايا الجغرافيا إلى ضبط العلاقات والتفاعلات بين المجال الجغرافي وتدخلات الإنسان، ويصبح بذلك درس الجغرافيا أقرب إلى درس في الأدب والسرد، منه إلى درس في "علم تنظيم المجال". يَحدث هذا بالرغم من اجتهادات المدرسين المكلفين بتنزيل كفايات التفكير المجالي على أرض الواقع. فأين يكمن الخلل؟ في اعتقادنا لابد من استحضار ثلاث إشكاليات ديداكتيكية في الدرس الجغرافي بالثانوي الاعدادي، تعيق كل محاولات التحصيل الرصين والترسيخ المتين للفكر الجغرافي المجالي السليم.

3- ثلاث اشكاليات بيداغوجية وديداكتيكية

اولا: انصراف اهتمامات أغلب المتعلمين والمتعلمات إلى قضايا تثير الفضول المعرفي مستمدة من الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، ولا تدخل قضايا الجغرافيا ضمن اهتمامات سوى فئة محدودة من اليافعين. ولهذا "يخرج اليافعون من المدرسة في أحسن الأحوال "عالمين" لا أصحاب كفايات، وبتعبير آخر لم يتعلموا كيف يحشدوا معارفهم (الجغرافية المكتسبة) خارج وضعيات الامتحان. فما يعرفونه ليس ضروريا خارج المدرسة إلا إذا تمكنوا من تنظيم معارفهم لإبداع حلول أصيلة لوضعيات جديدة"[3].

ثانيا: سريان مفعول المنهاج الخَفي في درس الجغرافيا وُضمور المنهاج الرسمي الذي تتحدد معالمه بمختلف الوثائق التربوية المرجعية الموجهة للمدرسين. يُقصد بالمنهاج الخفي أو المنهاج الموازي في ديداكتيك المواد المدرسة بالمؤسسات التعليمية، الوسائل والشروحات والأدوات الموظفة من قبل

---

[1] تختتم دروس الجغرافيا بالثانوي الاعدادي بقفرة " الانفتاح على المحيط". إن حضور هذه الفقرة في البرنامج الدراسي إشارة قوية إلى أهمية جغرافيا الميدان **la géographie de terrain** في الدرس الجغرافي، وفي الوقت نفسه اقرار بصعوبة إنجاز أنشطة مع المتعلمين خارج أسوار الفصل الدراسي.

[2] **Paul claval, la nouvelle géographie, que sais-je? presses universitaires de France, mars 1982, p25.**

[3] الحسن اللحية، نهاية المدرسة الشغل والكفايات والمعارف النفعية، الطبعة الاولى، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، الدار البيضاء. ص 62.

المدرس لبناء التعلمات في الصف الدراسي، وغالبا ما يكون لها ارتباط وثيق بتكوين المدرس واهتماماته ومرجعياته الفكرية. فالمربي المهتم بالفكر الجغرافي والمدرك لأهمية التفكير المجالي مثلا، لن يفوت الفرصة في "اخراج" الدرس الجغرافي عن الصورة المدرسية النمطية التي ترسمها الأدبيات التربوية- في حدود ما يسمح به الزمن المدرسي- للانتقال بالمتعلمين إلى عوالم أرحب في التفكير الجغرافي المثير لفضولهم، والإجابة معهم على سؤال عريض يشغل بال الجميع، وهو لأي شيء تَصلحُ الجغرافيا **A quoi sert la géographie?** لتكون الإجابة هي أنها علم يُدرك ويُفهم يُستوعب ويَصلح لخدمة تنمية الأنسان ورَفَاهه فوق مجال ترابي منظم ذي موارد محدودة، على الجميع الإسهام في ضمان استدامتها، ولا تصلح الجغرافيا دائما لشن للحرب بتعبير **Yves Lacoste** [1] في كتابه **la géographie ça sert d'abord à faire la guerre**

ثالثا: لا تتحقق جودة التعلمات وتنزيل الكفايات الخاصة بمنهاج الجغرافيا بمدرسين خارج دائرة الكفاءة المهنية المطلوبة، وهنا يطرح مشكل التكوين والتكوين المستمر للأطر التربوية المكلفة بالممارسة المهنية في الفصول الدراسية. ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر في عام 1999 في الدعامة 13 المجال 4 على وتحديدا في المادة 136 على أن أطر التربية تستفيد من نوعين من التكوين: تكوين مستمر وتكوين لإعادة التأهيل يُنظم على الأقل مرة كل 3 سنوات قصد تحسين جودة عمل الممارسين في الفصول الدراسية في شق تطويع كفايات الجغرافيا. إن الجغرافيا بدون تأهيل الموارد البشرية، لن تَصلح لشيء **la géographie ne sert à rien**، لأن الأمر سيغدو عديم الجدوى دون تأهيل للأطر القادرة على انتشال المدرسة العمومية المغربية من بعض مشاكلها، وعلى رأسها التلقين الممل للمعارف الجغرافية.

على سبيل الختم

سعى مسلسل إصلاح المنظومة التربوية منذ مطلع الألفية الثالثة، ولاسيما مع صدور وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين أواخر سنة 1999، وما لحقها من إصلاحات مسترسلة لتقويم الإصلاح واستعجال تطبيق المقتضيات الجديدة في التربية والتكوين، إلى القـــطع مع كل ما من شأنه أن يرهن المدرسة العمومية المغربية إلى عدم الجدوى والفعالية، في زمن تتسارع فيه الأحداث وتتطور التقنيات

[1] اصدر الجغرافي الفرنسي **Yves Lacoste** كتابه **la géographie ça sert d'abord à faire la guerre** في عام 1976. وقدا أثار حينها ضجة كبيرة في أوساط الجغرافيين بمختلف تخصصاتهم، وكان الكاتب يقصد بالعنوان ضرورة فهم المجال الجغرافي كوسيلة لضبطه. وقد اعطى أمثلة عن ذلك في كون هزيمة الجيش الفرنسي في حربه ضد المانيا في 1870 تعود إلى جهل ضباط الجيش بخصوصيات المجال الجغرافي.

وتنفتح الدول في إطار العولمة على المحيط العالمي. ولا يمكن للنظام التعليمي المغربي أن يكون خارج هذه التحولات، ولاسيما مادة الجغرافيا التي تشكل إلى جانب مواد أخرى وسيلة تربية النشء على اكتساب المعارف الجغرافية وقواعد تنظيم المجالات بأبعادها المختلفة المحلية والوطنية والدولية، واكتساب الأدوات المنهجية لفهم التحولات والربط فيما بينها لضبط آليات اشتغال المنتظم الدولي. إن مدخل التدريس بالكفايات كفيل بكسب رهان امتلاك المتعلمين والمتعلمات بالثانوي الاعدادي لأدوات اشتغال الجغرافي المعرفية والمهارية والوجدانية، وضبطهم لآليات التفكير المجالي الآمن الذي سيجعلهم قادرين على إدراك وظيفة الجغرافيا في حياتهم الشخصية، ودورها في حياتهم المجتمعية. ولا تستطيع الجغرافيا الاضطلاع بهذه الأدوار إلا إذا انخرط الدرس الجغرافي ومدرسو الجغرافيا بكل فئاتهم بمؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي، موضوعا ومنهجا في كل مقتضيات التدريس بالكفايات، التي أقرتها الوثائق التربوية الجديدة على المستوى الديداكتيكي والبيداغوجي والتربوي والتكويني.، كما تروم إلى ذلك أهداف إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا.

إن اكراهات تنزيل التدريس بالكفايات التي بسطنا بعضها في فصول هذا البحث لا تخص الجغرافيا فحسب، بل هي اكراهات تلازم كل مبادرة جديدة لإصلاح المنظومة التربوية، ولا يعني ذلك أنها عوائق تحكم على الإصلاح بالفشل، بل هي صعوبات يتجاوزها الكثير من المدرسين الذين استفادوا من التكوين الأساسي وتكوينات مستمرة أو تكوينات ذاتية في بيداغوجيا الإدماج بنجاح، يؤهلهم لأجرأة منهاج الجغرافيا في الكفايات المرصودة والقدرات المطلوبة على أرض الواقع وفي الممارسة الصفية مع المتعلمين بكثير من الفعالية التربوية.

بيبليوغرافيا

- احفيظ فانيدي، أزمة الجغرافيا في التعلم نحو تطوير النموذج الديداكتيكي في حقل الجغرافيا، مطابع الرباط نت، الرباط. 2015.
- الحسن اللحية، نهاية المدرسة الشغل والكفايات والمعارف النفعية، الطيعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. 2005.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، المعرفة للجميع، العدد 16، اكتوبر 2000.
- محمد بلفقيه، الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الابستمولوجية، دار نشر المعرفة، الطبعة الأولى، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط. 2002.
- **Denis** Wolff, «Cent ans (et plus) de terrain en géographie », *Bulletin de l'association de géographes français*, 97-1/2 | 2020, 38-47.
- Georgette Zrinscak , enseigner le terrain en géographie, L'information géographique n°1– 2010. 2010/1 Vol. 74.
- LACOSTE, Y. *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris, Maspéro, 1976.
- Micheline Roumégous, naissance de la didactique de la géographie et modernisation de la géographie scolaire, *Bulletin de l'association de géographes français*, 91-1/2015.
- Paul claval, la nouvelle géographie, que sais-je? presses universitaires de France, mars 1982.

واقع الأجرأة الديداكتيكية للملف التوثيقي في السيرورة التقويمية للجغرافيا بالثانوي التأهيلي

☜ حمري محمد[1] / جنان محمد[2]

مقدمة

يعتبر التقويم في ضوء المقاربة بالكفايات بمثابة جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية-التعلمية، وإجراء منظم يقوم به المدرس بشكل دائم، فهو يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، فيكون قبل بداية الفعل التعليمي التعلمي وأثناءه وعند نهايته، حيث يطال التقويم سيرورة فعل التعليم/التعلم من أوله إلى آخره بدءا من التقويم التشخيصي مرورا عبر التقويم التكويني ووصولا إلى التقويم النهائي. وعليه فالتقويم في المقاربة بالكفايات لا يركز فقط على التقويم الختامي/التجميعي، باعتباره يأتي في نهاية برنامج تعليمي أو نهاية نشاط دراسي والذي يهدف إلى معرفة المستوى النهائي للمتعلم؛ بل يعطي أهمية كبيرة للتقويم التشخيصي والتكويني باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب باستمرار أثناء العملية التعليمية - التعلمية.

ويهدف التقويم الكفاياتي إلى الحصول على معلومات كيفية أو كمية، بأدوات مختلفة، وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاية المستهدفة، ثم اتخاذ القرارات الملائمة. لذلك و"انسجاما مع الطابع الإدماجي لهذه البيداغوجيا، يقضي بالاهتمام بما توصل إليه المتعلم من منتوجات في شموليتها بدل الاهتمام بالمعارف الجزئية المشكلة لهذه المنتوجات والممثلة في المعارف والمهارات المنعزلة (des savoirs ponctuelles)"[3].

يتضح مما سبق أن التقويم وفق المقاربة بالكفايات ليس مجرد إضفاء حكم قيمي على المتعلمين وأعمالهم، بل هو عمل ديداكتيكي كامل ومتكامل ومتواصل، يحيط بكل جوانب العملية التعليمية – التعلمية، يهدف إلى معرفة نمو مراحلها الشاملة اعتمادا على استخدام أساليب وأدوات وأنشطة تقويمية متنوعة خلال السيرورة التقويمية.

---

[1] طالب باحث، ديداكتيك الجغرافية، المدرسة العليا للأساتذة، فاس.

[2] أستاذ باحث، ديداكتيك الجغرافية، المدرسة العليا للأساتذة، فاس.

[3] شكير حسن، عفان عبد الحميد، تخطيط وضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2010، بدون صفحة.

1.الإطار المنهجي للدراسة

1.1.مدخل إشكالي

تتنوع أدوات وأساليب التقويم التربوي التي يلجأ إليها مدرس الجغرافيا لإجراء عملية تقويم كفاية المتعلم بالثانوي التأهيلي؛ بين تقويم شفوي، تقويم كتابي وتقويم عملي/تطبيقي، هذا الأخير يشمل مختلف الأنشطة التي ينجزها المتعلم داخل القسم أو خارجه؛ مثل إلقاء عرض، أو إعداد مطوية، أو تسيير ندوة، أو تمثيل مسرحية، أو إنجاز ملف... من هنا تظهر قدرة مدرس الجغرافيا بالثانوي التأهيلي على تنويع أدوات وأساليب التقويم خلال ممارساته التقويمية، وذلك عبر استخدامه لاستراتيجيات وأدوات تقويم متعددة مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، وضمانا لقياس جوانب متنوعة من شخصية المتعلم، ما يزيد من المساحات المكتشفة من شخصية المتعلم بشتى أنواعها: معرفيا، ومهاريا ووجدانيا.

يعكس التقويم الحقيقي أو البديل أداء المتعلمين ويقيسه في مواقف حقيقية، وذلك عبر جعلهم ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، انطلاقا من وضعيات تقويمية معقدة، "تتطلب إنتاجات، تم إنجازها على فترات متعددة، بمساعدة أدوات و/أو أشكال من التفاعلات الاجتماعية المميزة للمجال المعين"[1]، من أجل اتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية/الواقعية التي يعيشونها. و يعتبر تقديم المنجزات Portfolio أحد أشكال التقويم الحقيقي/البديل الذي عرف انتشارا كبيرا في الممارسة التقويمية الحديثة. وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن هذا الملف "يتساوق فعلا مع التوجه العام للوثائق التربوية الخاصة بالإصلاح عبر تبني مقاربة بنائية تركز على أن التعلم هو صيرورة مترابطة الحلقات تندرج في إطار تطوري. كما أنه يتساوق مع مقاربة الكفايات حيث أن الملف يحتوي على أشكال مختلفة من الاشتغال في أماكن وأزمنة مختلفة مما يتيح الوقوف على تبلور الكفايات المختلفة عبر مسار طويل أو متوسط مما يجعل التقويم ممتدا وشموليا"[2]. وبالتالي التمكن من تحديد الإنجاز والتقدم والنجاح الذي حققه كل من المتعلم، من خلال قياس مستوى تعلمه ودرجة نجاحه في القيام بالمهمات المطلوبة منه، وبالتالي مستوى تطوير الكفاية لديه، وذلك في إطار ما يعرف بالتقويم المحكي.

انطلاقا مما سبق تتأطر إشكالية الدراسة في التساؤل التالي: إلى أي حد يقوم أساتذة الجغرافيا بأجرأة وتنزيل الملف التوثيقي ضمن الممارسة التقويمية بالثانوي التأهيلي؟

---

[1] دولوز جواكيم، أولانيي إدمي، بيرنو فيليب وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2005، ص ص 92 - 93، بتصرف.

[2] الضاقية عبد الرحيم، مكونات الفعل التربوي، تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2006، ص 105.

ولضبط إشكالية الدراسة أكثر والتحكم في مسارها، قمنا بتفكيكها إلى عدة أسئلة فرعية على الشكل التالي:

- ما درجة إقبال أساتذة الجغرافيا على الملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية بالثانوي التأهيلي؟
- ما طبيعة الأساليب التي يطلب أساتذة الجغرافيا من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية؟

2.1.فرضيات الدراسة

أ. الفرضية المركزية:

سعت الدراسة إلى فحص والتحقق من الفرضية التالية: يقوم أساتذة الجغرافيا بأجرأة وتنزيل الملف التوثيقي ضمن الممارسة التقويمية بالثانوي التأهيلي بدرجة ضعيفة.

ب. الفرضيات الفرعية:

- هناك إقبال ضعيف فيما يخص أجرأة وتنزيل الملف التوثيقي ضمن الممارسة التقويمية لأساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي؛

- هناك تنوع مهم فيما يخص الأساليب التي يطلب أساتذة الجغرافيا من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم التوثيقية الجغرافية.

3.1.أهداف الدراسة

ارتباطا بالأسئلة السابقة، تستهدف هذه الدراسة إجمالا، تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مدى إقبال أساتذة الجغرافيا على الملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية بالثانوي التأهيلي؛

- تحديد طبيعة الأساليب التي يطلب أساتذة الجغرافيا من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية.

4.1.أهمية الدراسة العلمية والعملية

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال محاولة تسليط الضوء على موضوع غاية في الأهمية؛ وهو موضوع واقع الأجرأة الديداكتيكية للملف التوثيقي في السيرورة التقويمية للجغرافيا بالثانوي التأهيلي. فمن الناحية العلمية تتجلى أهمية هذا الموضوع في كونه يساير الدعوة إلى تبني أنماط وأساليب جديدة

ومتنوعة للتقويم في مادة الجغرافيا تتوافق ما دعت إليه المقاربة بالكفايات التي تعتبر بمثابة البوصلة الموجهة للممارسة التقويمية في نظامنا التعليمي. أما من الناحية العملية فتكمن أهمية الموضوع في القيام بعملية تشخيصية وتحليلية لمدى أجرأة أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي للملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية، وكذا التعرف على الأساليب التي يطلبونها من المتعلمين فيما يخص إنجاز ملفاتهم التوثيقية.

2.الإطار النظري للدراسة

1.2 .مفهوم الملف التوثيقي

لقد تم أخذ كلمة Portfolio والتي تعني حرفيا - الملف أو المحفظة التي تحوي أوراق-"من حقل الممارسات المهنية؛ وتحديدا لدى الفنان والمصور؛ والصحافي الذي يقدم لمشغله المحتمل وللجنة المباراة أو في معرض عمومي، مجموعة من الإنتاجات التي تشهد على كفاءته"[1]. يعرف الملف التوثيقي بكونه بمثابة أداة تكون في خدمة المصادقة على مكتسبات التعلم؛ أي الوقوف على الطريقة التي يتعلم بها المتعلم، وتتم صياغته وإعداده من قبل المتعلم؛ حيث يجيب بورتفوليو المتعلم على السؤال الهام: من أنا ؟، ويحيل هذا المفهوم على مجموعة من "المشاريع والمنتجات والعروض والرسومات وغيرها من الأعمال التي قام بها المتعلم خلال فترة زمنية معينة، والتي يمكن على أساسها تقييم التقدم الأكاديمي الذي أحرزه المتعلم"[2].

كما أنه بمثابة "مُجمع لوثائق ودعامات تعليمية متنوعة تتضمن معلومات وبيانات، قد تفيد في معالجة موضوع أو قضية أو الإجابة عن إشكالات معينة، وهو كذلك من أدوات العمل الأساسية في البحث الميداني وإحدى الوسائل الهامة في التعلم والتثقيف الذاتي"[3]. وهو بذلك وسيلة يتواصل بها المتعلم مع العالم الخارجي ويعبر من خلالها عن المعلومات والمهارات التي تعلمها وعن أهمية هذه المعلومات والمهارات"[4].

---

[1] دولوز جواكيم، أولانيي إدمي، بيرنو فيليب وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2005، ص 90.

[2] أيكن لويس ر، الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، ترجمة: فرح السراج، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة العربية الأولى 2007، ص 221.

[3] دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2009، ص 20.

[4] أيكن لويس ر، الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، ترجمة: فرح السراج، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة العربية الأولى 2007، ص 223، بتصرف.

2.2.مكونات الملف التوثيقي

يتكون البورتفوليو من مسار تطوري يحتوي على "مجموعة متكاملة وذات معنى من أعمال المتعلم؛ "وهو يشمل بصفة أساسية مجموعة من الوثائق / الإنجازات التي يصوغها المتعلم، أي إنتاجات شخصية من قبيل أسئلة أو مقالات أو إنجازات ذات جودة نسبية أو عروض أو بحوث أو تمارين...؛ ويتم تقديم هذه الوثائق بطريقة مهيكلة ومنظمة"[1]. ويتم من خلالها تسليط الضوء على جهوده وإنجازات المتعلم والتقدم الذي أحرزه في مادة معينة أو عدة مواد، بالإضافة إلى "الوقوف على النقط الممنوحة لأعماله وكذا ملاحظات الأساتذة وطريقة تصحيح المنتوج"[2].

ومن الجائز أن يضم البورتفوليو "عينة من كتابات المتعلم (كالمقالات أو غيرها) أو تسجيلات صوتية (قراءات جهوية لنصوص أدبية أو محادثات بلغة أجنبية أو مناظرات) أو تسجيلات فيديو (أداء تمثيلي أو موسيقي أو رياضي) أو مشاريع وعمليات (استجوابات، بحوث، تصاميم، رسوم، تقارير، ملخصات، ...). وقد يكون المتعلم هو المسؤول عن إغناء البورتفوليو الخاص به بالمواد وتقديمه للمدرس عندما يطلبه هذا الأخير، أو قد يكون المدرس هو المسؤول عن تجميع أعمال المتعلم في بورتفوليو واحد جاهز للتقييم في الوقت المناسب"[3].

3.2.وظائف الملف التوثيقي

إن اشتغال المتعلم على بعض الملفات "يساعده في إكسابه أدوات البحث الميداني والبحث في المكتبات والأرشيف، والقدرة على التواصل والاستفادة من خبرات الآخرين وكسب المزيد من المعارف والقدرة على الكتابة وخاصة التشخيص والتحليل والاستنتاج، لذلك فهو يمثل وسيلة مساعدة للتعلمات"[4]. وتتمثل وظيفته الأولى "في استعماله كحامل **Support** للتعلم، حيث تعتبر الإنتاجات كآثار للتمكن التدريجي من أهداف التعلم من قبل المتعلم. وتتيح هذه التقنية للمتعلم تنقيح ما يتوصل

---

[1] غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2010، ص 107.

[2] الضاقية عبد الرحيم، مكونات الفعل التربوي، تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2006، ص 105.

[3] أيكن لويس ر، الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، ترجمة: فرح السراج، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة العربية الأولى 2007، ص 222، بتصرف.

[4] قدوري الطاهر، الحافيظ إدريس، غوردو عبد العزيز، درس الإجتماعيات تخطيطا وتدبيرا وتقويما، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق، المغرب، 2020، ص 109.

إلى التمكن منه من جهة، ومن جهة أخرى السعي إلى تعلم ما ينقصه؛ كما أن هذه التقنية تمكن المكون من حيازة المعلومات اللازمة بشأن حالة أو وضعية كل متعلم"[1]. أما بخصوص الوظيفة الثانية للملف التوثيقي، فتتمثل "في كونه يشكل حاملا بالنسبة للمصادقة على المكتسبات؛ فمن خلال التوافق مع المكوِن وتبعا لمرجع التكوين، بإمكان المتعلم أن يدرج داخل الملف التوثيقي أعمالا شخصية ونتاجات لأدوات عمل بهدف إثبات تمكنه من كفاية واحدة أو عدة كفايات مهنية؛ وذلك من أجل المصادقة على التكوين المتابع"[2].

3.الإطار التطبيقي للدراسة

1.3.تحليل وتفسير البيانات

بعد أن تتبعنا الجانب النظري للدراسة وتعرفنا على الإجراءات المنهجية المتبعة لإتمام الدراسة، نكون قد وصلنا الآن إلى أهم مرحلة في البحث العلمي، ألا وهي مرحلة التحليل والتفسير واستخلاص النتائج. وفيما يلي أهم النتائج المتوصل إليها بعد تحليلنا لبنود الاستبانة المنجزة.

أ. تحليل وتفسير البيانات على ضوء التساؤل الفرعي الأول؛ الذي مفاده: ما مدى إقبال أساتذة الجغرافيا على الملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية بالثانوي التأهيلي؟

جدول رقم 1: درجة إقبال أساتذة الجغرافيا على الملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية بالثانوي التأهيلي

الإجابات	التردد	النسبة المئوية
نعم	63	39%
لا	97	61%
المجموع	160	100%

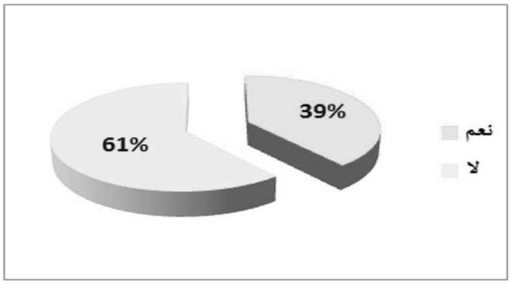
المصدر: بحث ميداني، 2023

[1] غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2010، ص 107.

[2] نفسه، ص 108.

من خلال تحليل نتائج الاستمارة التي تم توزيعها على أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي، وذلك فيما يخص درجة إقبال أساتذة الجغرافيا على الملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية، فقد جاءت النتائج كالتالي:

مبيان رقم 1: درجة إقبال أساتذة الجغرافيا على الملف التوثيقي في ممارساتهم التقويمية بالثانوي التأهيلي



المصدر: بحث ميداني، 2023

انطلاقا من نتائج الجدول رقم 1 والمبيان رقم 1 يتبين لنا أن نسبة أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي والذين يقومون بالاشتغال على الملف التوثيقي رفقة المتعلمين أثناء السيرورة التقويمية الجغرافية بلغت ما نسبته 39%، في حين بلغت نسبة أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي والذين لا يقومون بمطالبة متعلميهم بإنجاز الملف التوثيقي خلال السيرورة التقويمية الجغرافية فوصلت نسبتهم ل 61%. يتضح من خلال استقراءنا وتحليلنا لهذه المعطيات أن هناك نسبة كبيرة من أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي لا يهتمون ولا يسعون إلى تفعيل آلية الاشتغال بالملف التوثيقي مع متعلميهم، ما يدل على أن هناك إقبالا ضعيفا إلى حد ما من قبل هذه الفئة من الأساتذة بخصوص إدماج آلية الملف التوثيقي ضمن ممارساتهم التقويمية. لكن في المقابل نجد أن هناك نسبة قليلة من أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي ممن يسعون ويعملون على تفعيل هذه الآلية التقويمية ضمن ممارساتهم التقويمية.

من خلال ما سبق يمكننا أن نستنتج وبخصوص درجة إقبال أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي على الملف التوثيقي في السيرورة التقويمية لمادة الجغرافيا أن هناك إنخراطا وإقبالا ضعيفا إلى حد ما بخصوص تفعيل آلية الملف التوثيقي، مما يدل على المواكبة الضعيفة للتقويم وفق المقاربة بالكفايات والتي تدعو في طياتها إلى تنويع أساليب وطرق إجراء التقويم ضمن السيرورة التقويمية، لضمان فعالية وجودة التقويم بالنسبة للمتعلمين.

ب. تحليل وتفسير البيانات على ضوء التساؤل الفرعي الثاني؛ الذي مفاده: ما طبيعة الأساليب التي يطلب أساتذة الجغرافيا من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية؟

بعد تحليلنا لنتائج الاستمارة التي تم توزيعها على أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي، وذلك فيما يخص طبيعة الأساليب التي يطلب من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية، فقد جاءت النتائج كالتالي:

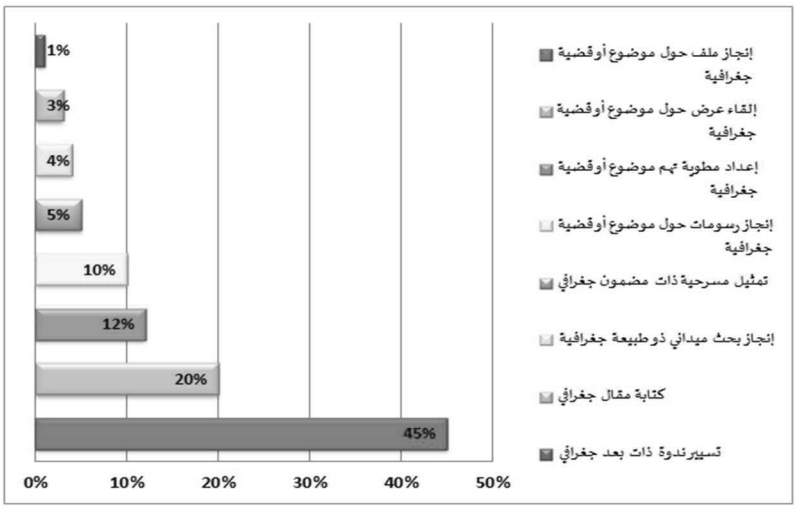
جدول رقم 2: طبيعة الأساليب التي يطلب من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية

الأساليب المعتمدة في إنجاز الملف التوثيقي	نسبة المطالبة بإنجازها	الترتيب	المجموع
إلقاء عرض حول موضوع أو قضية جغرافية	20 %	2	100%
إعداد مطوية تهم موضوع أو قضية جغرافية	12 %	3	
تسيير ندوة ذات بعد جغرافي	1 %	8	
تمثيل مسرحية ذات مضمون جغرافي	5 %	5	
إنجاز ملف حول موضوع أو قضية جغرافية	45 %	1	
إنجاز رسومات حول موضوع أو قضية جغرافية	10 %	4	
كتابة مقال جغرافي	3 %	7	
إنجاز بحث ميداني ذو طبيعة جغرافية	4 %	6	

المصدر: بحث ميداني، 2023

من خلال تحليل نتائج الاستمارة التي تم توزيعها على أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي، وذلك فيما يخص طبيعة الأساليب التي يطلب من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية، فقد جاءت النتائج كالتالي:

مبيان رقم 2: طبيعة الأساليب التي يطلب من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية



المصدر: بحث ميداني، 2023

انطلاقا من الجدول رقم 2، والمبيان رقم 2، يتضح لنا فيما يخص الأساليب التي يطلبها الأساتذة من المتعلمين للاشتغال عليها في ملفاتهم الجغرافية، أن مطلب إنجاز ملف حول موضوع أو قضية جغرافية يأتي في صدارة الترتيب بنسبة بلغت 45%، يليها مطلب إلقاء عرض حول موضوع أو قضية جغرافية بنسبة بلغت 20%، ثم مطلب إعداد مطوية تهم موضوع أو قضية جغرافية بنسبة 12%، ثم مطلب إنجاز رسومات حول موضوع أو قضية جغرافية بنسبة وصلت ل 10%، ثم مطلب تمثيل مسرحية ذات بعد جغرافي بنسبة بلغت 5%، ومطلب إنجاز بحث ميداني ذو طبيعة جغرافية بنسبة 4%، فمطلب كتابة مقال جغرافي بنسبة بلغت 3%، وأخيرا نجد مطلب تسيير ندوة ذات بعد جغرافي بنسبة بلغت 1%.

يتبين لنا من خلال النتائج المتوصل إليها بعد تحليل المبيان رقم 1، أن أهم مطلب يلجأ إليه أساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي فيما يخص إنجاز الملفات التوثيقية بالنسبة للمتعلمين هو مطلب إنجاز ملف حول موضوع أو قضية جغرافية، حيث بلغت نسبة هذا المطلب 45%، في حين يأتي مطلب تسيير ندوة ذات بعد جغرافي كآخر مطلب ضمن قائمة المطالب، حيث بلغت نسبة هذا المطلب 1%. و نستنتج إذن أن هناك تنوعا مهما بخصوص الأساليب التي يطلب من المتعلمين الاشتغال عليها في ملفاتهم التوثيقية في مادة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي من طرف أساتذة الجغرافيا، مما ينعكس إيجابا على إغناء وتطوير وتجويد الملفات التوثيقية الجغرافية للمتعلمين بالثانوي التأهيلي.

خاتمة

في ختام هذه الدراسة يمكننا القول بخصوص واقع الأجرأة الديداكتيكية للملفات التوثيقية في السيرورة التقويمية لأساتذة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي، أن هناك إقبالا ضعيفا على مستوى تفعيل هذه الآلية، حيث أظهرت النتائج المتوصل إليها أن نسبة الأساتذة الذين يطلبون من المتعلمين إنجاز الملفات التوثيقية لم تتجاوز نسبة 39%، وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما. لكن في المقابل وبالنسبة للأساتذة الذين يحرصون على تفعيل آلية الملفات التوثيقية في ممارساتهم التقويمية، فقد تم تسجيل تنوع مهم فيما يرتبط بالأساليب التي يلجؤون إليها رفقة متعلميهم، مما ينعكس بشكل إيجابي على جودة التعلمات وبناء الكفايات بالنسبة للمتعلمين، وعلى جودة وفعالية الممارسة التقويمية بالنسبة للمدرس.

بيبليوغرافيا

- الضاقية عبد الرحيم، مكونات الفعل التربوي، تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2006.
- أيكن لويس ر، الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، ترجمة: فرح السراج، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة العربية الأولى 2007.
- دولوز جواكيم، أولانيي إدمي، بيرنو فيليب وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2005.
- دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2009.
- شكير حسن، عفان عبد الحميد، تخطيط وضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2010.
- غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2010.
- قدوري الطاهر، الحافيظ إدريس، غوردو عبد العزيز، درس الاجتماعيات تخطيطا وتدبيرا وتقويما، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق، المغرب، 2020.

دراسة سوسيو- مجالية لبنية المدرسة ومورفولوجيتها
حالة الثانويات التأهيلية العمومية في جماعة سيدي مومن بمدينة الدار البيضاء (المغرب) نموذجا

☜ الزيراري مروان[1]

تقديم:

خصصت هاته الدراسة الميدانية، لاستنطاق بنية المدرسة العمومية ومورفولوجيتها وموقعها في المجال الحضري، نموذج جماعة "سيدي مومن"، التابعة لإقليم سيدي البرنوصي، بالدار البيضاء، من خلال الاعتماد على إحصاءات منهلة من مكتب "الخريطة المدرسية: السلك الثانوي التأهيلي"، التابع لمديرية "سيدي البرنوصي"، المتواجدة بالدار البيضاء، وكذا من خلال التوسل بتقنية المقابلة شبه الموجهة[2]، التي أجريناها مع ستة عشر فاعلا تربويا وأربعة من الفاعلين الإداريين، اثنان منهما حارسين عامين والآخرين مديرين. وتروم هاته الدراسة قياس نوعية الارتباط بين المدرسة العمومية والمجال.

وتوخيا للدقة، تم حصر نطاق الدراسة في السلك الثانوي التأهيلي، بالتركيز على بنية مدارس الجماعة وهندستها الفيزيقية ومدى تجهيزها، وكذا رصد طبيعة الحركية المدرسية للمتمدرسين، والعوامل المؤثرة فيها. هذا الرهان الإبستيمي ينبع من كون بلد المغرب، منذ سنة 2000م، وهو يشرع في تعديل الوثائق التربوية الوزارية، بإصدار "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، الذي أعلن فيه عن ضرورة التخلي عن الاشتغال بمقاربة التدريس بالأهداف، التي أحلت محلها مقاربة التدريس بالكفايات؛ إلا أن الإشكال الذي يبقى مطروحا هو: هل إصلاح مدرسة العموم يتوقف على تغيير المقاربات والمناهج فقط أم يستدعي أيضا تعديل بنيات المدارس وموقعها في المجال ومراعاة ظروف المتمدرس السوسيو- اقتصادية والمجالية؟

---

[1] باحث في سوسيولوجيا المجال وقضايا التنمية الجهوية.

[2] انظر دليل المقابلة في آخر الدراسة.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة:

تمثلت مفاهيم بحثنا فيما يلي: **المدرسة، الجماعة الترابية والمجال.**

1-ماهية المدرسة في المتن السوسيولوجي:

تعود تسمية المدرسة إلى الكلمة اليونانية school، أما من حيث المعنى رغم أنه يصعب إيجاد تعريف جامع مانع لها، نظرا لتطورها عبر العصور واختلاف تصورها بين المجتمعات المحلية والغيرية، فإن ماهية المدرسة العمومية، تتحدد في كونها: "منشأة غرضها إعطاء تعليم للعموم"1، وهي من المرتكزات الأساسية، التي يبنى عليها المشروع المجتمعي وأحد العوامل الرئيسة في إنجاح المشاريع التنموية للدول. كما أنها مؤسسة ثابتة، لأن أفرادها هم الذين يتغيرون، فضلا عن كونها تتمتع بالاستقلالية والانتظام، مادامت تشتغل بمعايير ومؤشرات موضوعية، فكل فاعل يلجها، إلا ويحمل صفة معينة له حقوق وعليه واجبات. وأخيرا تمارس المدرسة بقانونها الداخلي نوعا من الإكراه الذي يضمن تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة منها. مما يجعلها " ملزمة مادامت تمارس سلطة على أفرادها وتحد من حريتهم"2.

أما إجرائيا نقصد بالمدرسة في سياق هذا البحث الثانويات التأهيلية العمومية، وهي مؤسسات تربوية تتكون إدارتها "من مدير بصفته رئيسا، وناظر وحارس أو حراس عامين للخارجية، وحارس عام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج شهادة التقني العالي، ورئيس للأشغال بالنسبة إلى المؤسسات التقنية"3. يلج هاته المؤسسة المتمدرسين الذين اجتازوا بنجاح وفق النظام التعليمي المغربي، السلك الثانوي الإعدادي، وتغطي المدارس الثانوية التأهيلية ثلاثة مواسم دراسية. أما مخرجاتها فهي منح الناجحين شهادة الباكالوريا في إحدى المسالك، التي تخول لهم الالتحاق بالتعليم العالي.

2 -الجماعة الترابية:

من المعلوم أن التنظيم الترابي للمملكة يتميز باللامركزية، إذ يقوم على الجهوية المتقدمة، ويجزأ التراب الوطني بحسب التقسيم الإداري إلى جماعات ترابية، وهي بالتعريف "وحدات يتم تعيين حدودها الجغرافية بشكل دقيق".4 علما بأن الجماعات الترابية المغربية تذعن للقانون العام، وتتمتع

---

[1] أليفي ربول، فلسفة التربية، تر. عبد الكبير معروفي، مراجعة عبد الجليل ناظم، ط1، 1994، ص30.

[2] أليفي ربول، فلسفة التربية، نفسه، ص23.

[3] العربي اسليماني، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، ط8،2015، ص.32.

[4] المملكة المغربية، المديرية العامة للجماعات المحلية، وزارة الداخلية، ص.4.

بشخصية اعتبارية واستقلال مادي وإداري، وتسير شؤونها بكيفية ديمقراطية، ويتم ترتيبها في ثلاثة مستويات: "الجهات وعددها 12 جهة، العمالات والأقاليم، وعددها 75، تتبعض إلى 13 عمالة، و62 إقليما، والجماعات وهي 1503 جماعة ترابية".1 يستند الإطار القانوني للجماعة الترابية، إلى القانون التنظيمي133-14، الصادر في يوليوز2015. ويستمد هذا القانون التنظيمي أسسه من الفصل 135 من دستور المملكة المغربية، المعني بالجهات والجماعات الترابية في الباب التاسع منه "الجماعات الترابية أشخاص اعتبارية خاضعة للقانون العام تسير شؤونها بكيفية ديمقراطية".2 كما تقوم الجماعات الترابية بمقتضى الفصل 140، بعدة اختصاصات: ذاتية، منقولة ومشتركة بينها وبين الدولة.

ومن جملة هاته الاختصاصات التي تقوم بها الجماعة في المجال التربوي، تقديم "مساعدات مالية لترميم وصيانة مرافق المدرسة، أو توفير وسائل نقل تجهيز مدرسي ومواد الإطعام من النيابة الإقليمية(المديرية الإقليمية) إلى المدارس، أو منح قطعة أرضية في ملكية الجماعة من أجل بناء فرع مدرسي تابع لمجموعة مدرسية، أو بتزويد المؤسسة بشتائل وشجيرات لتزيين فضاء الساحة، أو المساهمة المادية من أجل إنجاح حفل بمناسبة وطنية"[3]. كما تعمل الجماعة المحلية داخل مجالها الترابي في المجال الثقافي- الذي يشمل ما هو تربوي- على إنجاز دور الشباب، المركبات الثقافية، المكتبات الجماعية والمتاحف والمسارح والمعاهد الفنية والموسيقية. علاوة على ذلك تقوم بكل أعمال المساعدة والدعم والتضامن لإنجاز الأنشطة الثقافية. "ولهذه الغاية تبرم شراكة مع المؤسسات والمنظمات غير الحكومية والجمعيات ذات طابع اجتماعي وإنساني، كما تساهم في المحافظة على خصوصيات التراث الثقافي المحلي وإنعاشه"4.

3- المجال في الحقل السوسيولوجي:

استنادا إلى الأبحاث السوسيولوجية، فإنها قد كشفت عن التعالق الوثيق بين الإنسان والمجال" ومن ثم فالعلاقة بين الإنسان والمجال علاقة حميمية، لأن حياة الانسان لا يمكن أن تتصور إلا في المجال"[5]. وتبعا لذلك فالسوسيولوجيا لا تهتم بدراسة المجال إلا إذا كان معمرا. وبالانفتاح على أبحاث

---

[1] نفسه، ص.5.

[2] المملكة المغربية، الدستور المغربي 2011، الباب التاسع، الفصل135، ص.55.

[3] العبيوي خالد، سوسيولوجيا الثقافة المدرسية بالمغرب، مطابع الرباط نت، بدون طبعة، ص.112.

[4] محمد بوحيدة، تداخل اختصاصات الدولة والجماعات المحلية بين القانون والممارسة العلمية"، منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، سلسلة مؤلفات وأعمال جامعية، عدد 78، ط1، 2008.ص. 57 ـ 58.

[5] المالكي عبد الرحمان، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، منشورات مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية، ط1،2015، ص52.

"بورديو" في كتابه "تأثيرات المكان"، فإنه يميز بين مجالين مختلفين: المجال المادي الذي ينتجه الفرد، أو الغير إزاء مكانة الحيز أو السطح أو المكان، الذي يشغله عنده؛ والمجال الاجتماعي الذي ينتجه المجتمع في الحقول الاجتماعية من خلال العلاقات الاجتماعية، وبما أنه "ما من مجال تراتبي إلا ويكون معبرا عن الفوارق والمسافات الاجتماعية".[1]؛ فإن المجال ليس محايدا، لطالما يتم إدراكه وتمثله بطرق مختلفة بحسب الأفراد والجماعات داخل الحقول الاجتماعية، كبؤرة للصراع للحصول على المكانة الاجتماعية.

أما بخصوص "هنري لوفيفر" فقد اعتبر المجال لا ينفك عن مفهوم السلطة التي تمارسها الدولة على الطبقة العمالية، معتبرا إياه "ركيزة لإعادة إنتاج المجتمع والنظام السياسي ولتوزيع السلطة"[2]. وإذا كان "بورديو" قد جعل الأصل الاجتماعي هو أساس التفاوت الاجتماعي، فإن "لوفيفر" يرى أن العلاقة جدلية بين التفاوت الاجتماعي والتفاوت المجالي، بمعنى أن "التفاوت الاجتماعي يتيح تفاوتا مجاليا، من حيث إن المجال هو صورة مصغرة للمجتمع، كما أن التفاوت المجالي، يتيح تمايزا اجتماعيا"[3]. ورغم تعدد مدلول مفهوم المجال في الحقل السوسيولوجي، فإننا نقصد به إجرائيا في هذا المقال، المدرسة العمومية كفضاء محكوم بجملة التفاعلات التي تبنى ذهنيا لدى الشركاء التربويين، وهذا الفضاء يعكس عدة ثقافات بحسب المنتمين إليه. لذلك فالمدرسة كمجال مادي ورمزي، تتعارض فيه المصالح وتتعدد فيه الأدوار. مما يجعل المجال المدرسي غير محايد، لأنه "أغنى من أن يختصر في البعد المادي، فالمجال المدرسي الذي ينظر إليه كتمثلاث وكحقل إدراكي، هو الفضاء الذي يسقط عليه الأفراد أحاسيسه ويعطيها تأويلات. إنه مجال الصور والأفكار والدلالات"[4].

المحور الثاني: الخصائص المجالية والديمغرافية لجماعة سيدي مومن.

1- توطين الحدود الترابية لجماعة سيدي مومن.

تقع جماعة "سيدي مومن" في غرب مدينة الدار البيضاء، وتحدها داخل المجال الحضري لمدينة الدار البيضاء؛ كل من جماعة سيدي البرنوصي وعين السبع والحي المحمدي في ناحية الشمال؛ ومن ناحية الغرب جماعة الصخور السوداء؛ في حين من ناحية الجنوب يحدها المجال الترابي لمديونة. ومن ناحية الشرق مدينة المحمدية.

---

[1] النجاري زينب، قضايا في سوسيولوجيا التربية(النوع والبيئة والقيم)، ط1، 2018، مقال بعنوان: "المدرسة والنوع الاجتماعي الحركية المدرسية والاجتماعية للفتيات بالوسط القروي المغربي"، ص82.

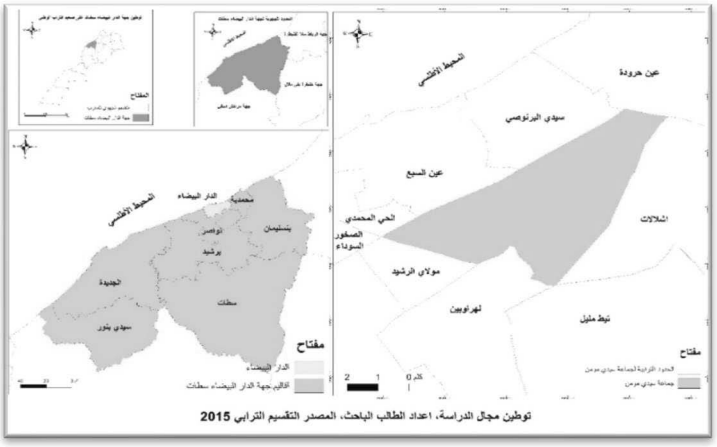
[2] **LEVEBRE Henri La production de l'espace l'homme et la société, 31-32, p15.**

[3] النجاري زينب، مرجع مذكور، ص83.

[4] النجاري زينب، مرجع مذكور، ص83.

2- توطين مجال جماعة سيدي مومن في التراب الجهوي للمملكة المغربية.

خريطة رقم (1) تبين توطين مجال جماعة سيدي مومن في التراب الجهوي للمغرب



يتضح من خلال التقسيم الترابي للمملكة المغربية، برسم 2015، كما توضحه الخريطة أعلاه، أن جماعة "سيدي مومن" تنتمي إلى جهة "الدار البيضاء- سطات". مع العلم أن هاته الجهة تحتل المرتبة الأولى من حيث عدد السكان، حيث تضم هذه الجهة حوالي 20%، من مجموع عدد السكان بالمغرب، بما يناهز 6861791 نسمة، حسب إحصاء 2014 للسكان، كما أفادت به المندوبية السامية للتخطيط.

3- تقييم عدد سكان جماعة سيدي مومن.

جدول رقم(1) يبين عدد سكان الجماعات الترابية لمدينة الدار البيضاء

الجماعة الترابية	عدد السكان
الحي الحسني	467880
سيدي مومن	452863
عين الشق	376772
مولاي رشيد	245484
سيدي عثمان	219610
سيدي بليوط	188736
سيدي البرنوصي	172893
المعاريف	170310

الجماعة الترابية	عدد السكان
عين السبع	163254
الفداء	158566
الحي المحمدي	138315
ابن مسيك	131785
مرس السلطان	129076
سباتة	116255
الصخور السوداء	114970
أنفا	94281
مشوار الدار البيضاء	2592

إعداد الباحث، المصدر rgph2014

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جماعة الحي الحسني هي الأولى في الترتيب من حيث عدد السكان بمعدل 467880، ثم جماعة "سيدي مومن" بمعدل ساكنة يقدر ب452863، ثم جماعة عين الشق بعدد سكان يصل إلى 376772. أما الرتبة الأخيرة فهي تمثلها جماعة مشوار الدار البيضاء بمعدل 2592 نسمة. مما يظهر ارتفاع الكثافة السكانية بجماعة البحث، أكثر من سيدي البرنوصي المتواجدة بنفس العمالة "سيدي البرنوصي" بمعدل يصل بالتقريب إلى ثلاثة أضعاف.

المحور الثالث: المعطيات المدرسية لرصد طبيعة توزيع المدارس العمومية في جماعة سيدي مومن، للسلك الثانوي التأهيلي.

جدول(2) يبين أسماء وعناوين المؤسسات الثانوية التأهيلية العمومية بجماعة سيدي مومن.

	اسم الثانوية	عنوان المؤسسة
1	الثانوية التأهيلية محمد السادس أناسي	أهل الغلام أناسي
2	الثانوية التأهيلية محمد السادس	شارع الأدارسة سيدي مومن
3	الثانوية التأهيلية العقاد	حي الولاء التشارك سيدي مومن
4	الثانوية التأهيلية الداخلة	الشرف سيدي مومن
5	الثانوية التأهيلية خديجة أم المؤمنين	شارع الحسين السوسي سيدي مومن
6	الثانوية التأهيلية علال بن عبد الله	شارع جمال الدرة سيدي مومن
7	الثانوية التأهيلية ولادة	شارع محمد زفزاف حي أناسي

	اسم الثانوية	عنوان المؤسسة
8	الثانوية التأهيلية عبد الخالق الطريس	شارع عمر بن الخطاب سيدي مومن
9	الثانوية التأهيلية زينب النفزاوية	حي السلام أهل الغلام سيدي مومن
10	الثانوية التأهيلية مولاي يوسف	حي بانوراما أهل الغلام سيدي مومن
11	الثانوية التأهيلية المنصور الذهبي	شارع حسين السوسي سيدي مومن
12	الثانوية التأهيلية الرازي	طريق الشابو سيدي مومن
13	الثانوية التأهيلية الشهيد ادريس الحريزي	شارع المغرب العربي حي الأزهر
14	الثانوية التأهيلية حسان بن ثابت	زنقة 9 حي العطور سيدي مومن
15	الثانوية التأهيلية ابن الهيثم	حي القرية سيدي مومن الجديد
16	الثانوية التأهيلية أطلس	باب أناسي شارع محمد زفزاف سيدي مومن
17	الثانوية التأهيلية الأزهر	حي الأزهر سيدي مومن
18	الثانوية التأهيلية فاطمة الفهرية	مجموعة 6 زنقة 13 سيدي مومن
19	الثانوية التأهيلية الريان	سيدي مومن

المصدر: مصلحة التخطيط والخريطة المدرسية فبراير2021

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن جماعة سيدي مومن الترابية، تضم 19 مؤسسة عمومية في الخريطة المدرسية بالسلك الثانوي التأهيلي موزعة على أحياء الجماعة. وللتعرف على واقع المدارس العمومية بالسلك الثانوي التأهيلي بجماعة "سيدي مومن"، من خلال تحديد طاقتها الاستيعابية وعدد الوافدين المتمدرسين، ارتأينا توخيا للدقة القيام بالمقارنة بين مؤسسات القطاعين: الخصوصي والعمومي.

جدول رقم (3): البيانات الكمية لبنية المؤسسات بالثانوي التأهيلي بجماعة سيدي مومن لرصد حجم الاكتظاظ.

المعطيات	المؤسسات		
	المؤسسات العمومية	المؤسسات الخصوصية	المجموع
المؤسسات العمومية	19	14	33
الأقسام	538	83	621
التلاميذ	19.261	1405	20.666
الإناث	10.179	692	10.871

مصلحة التخطيط والخريطة المدرسية، فبراير2021.

يبين الجدول أعلاه، أن نسبة المتمدرسين في السلك الثانوي التأهيلي العمومي، يفوق بكثير عدد المسجلين في القطاع الخصوصي، بفارق يجاوز عشرة أضعاف، مع العلم أن القطاع العمومي يضم 35 تلميذا موزعة بالتقريب على القسم الواحد؛ بيد أن عدد التلاميذ يصل في الثانويات التأهيلية الخاصة إلى 16 تلميذا في القسم الواحد، أي أقل من النصف بالمقارنة مع الأقسام العمومية. واستنادا إلى مقاربة النوع، يضم القطاع العمومي 19 تلميذة، و16 تلميذا، أما بخصوص القطاع الخصوصي، فالنسبة العامة منه موزعة بالمناصفة بين الجنسين في القسم الواحد، أي 8ذكور و8 إناث.

المحور الرابع: تحليل معطيات العمل الميداني:

1- تحليل المقابلة[1]:

ألفينا من خلال هاته المقابلة شبه الموجهة، أن فعل التمدرس تكتنفه جملة من **المشاكل البنيوية**، نعرضها على الوجه الآتي:

- ضعف بنية المدارس: أكدت نسبة 80% من عينة البحث، على أن الثانويات التأهيلية تشهد اكتظاظا؛ لأن مؤسساتهم تستقطب عددا كبيرا من المتمدرسين(ات)، يفوق الطاقة الاستيعابية للمدرسة؛ بيد أن نسبة 20%، من المبحوثين نفوا ذلك. والتفسير الغالب بنسبة 40% إزاء مسألة الاكتظاظ، يقرون بقلة المدارس، و40% تعزوه إلى عامل الكثافة السكانية بجماعة سيدي مومن الحضرية. أما النسبة الضعيفة والتي تشكل 20%، فقد ربطته بقلة المدارس وكثرة السكان؛ أو قربها من المديريات، أو لأن المؤسسة تملك "عدة تخصصات عديدة: مهني، آداب، علوم، ماعدا العلوم الرياضية" أو لسمعتها الجيدة. علما بأن هاته المستويات التي تشهد الاكتظاظ، قد توزعت على النحو الآتي:

أدلت نسبة 90% المهيمنة، بأن الاكتظاظ يطال أقسام الثانية الباكالوريا على وجه الخصوص، ويعزى ذلك إلى قلة الأطر التربوية، وتنامي ظاهرة التكرار في الأقسام الإشهادية. كما صرحت نسبة 40% من المبحوثين، بأن الاكتظاظ له تداعيات على تدبير الفوارق بين المتمدرسين أثناء الممارسة الصفية، في ظل إكراه الزمن. أما نسبة 20% من الفاعلين التربويين، فقد أفادوا من خلال تجاربهم المهنية، أن الاكتظاظ يجعل إجراء المراقبة المستمرة أمرا صعبا. وقد صرح البعض بأنه يؤثر على شرح

[1] هاته المقابلة توجهت إلى الأطر الإدارية والتربوية، التي تشتغل في إحدى المؤسسات الثانوية التأهيلية بجماعة سيدي مومن الحضرية برسم موسم 2023/2022، قصد تعميق النظر في الأبعاد المجالية، والتي يمكن أن تعيق تعلم المتمدرسين في ظروف جيدة. أنظر دليل المقابلة في آخر المقالة البحثية.

المدرس بنسبة **10%**؛ فيما وسعت نسبة **20%** مجال تأثير الاكتظاظ السلبي، ليشمل العملية التعليمية-التعلمية ككل؛ فيما ركز البعض بنسبة **10%** عن تأثيره على النتائج التي تكون كارثية. مما يفيد أن الاكتظاظ يؤثر على العملية التعليمية من جهة المدرس والعملية التعلمية من جهة التلميذ، أثناء سيرورة الدرس وبعدها في التقويم الإشهادي.

♦60% من المبحوثين صرحوا بأن موقع الأقسام ليس صحيا لاعتبارات مختلفة: "خاصة الأقسام السفلية، لأنها مفتوحة على الملاعب الرياضية، أو بجانبها" أو "ضعف التهوية وبعدها عن المراقبة والحراسة" أو لأنه أثناء حصة الرياضة يتم "رمي بعض الأشخاص بأشياء من خارج صور المدرسة في الفضاء الداخلي للتربية البدنية، أحجار، نفايات، حيوانات ميتة، زجاج) أو لكون الأقسام تطل على الشارع الرئيسي مباشرة أو نظرا ل"القرب من الإدارة. مما يخلق تشويشا على أداء المدرس داخل حجرة الدرس"؛ بيد أن نسبة 40%، نفت تأثير موقع القسم في المؤسسة، على العملية التعليمية-التعلمية.

♦كل المدارس بها نقص على مستوى **التجهيزات**، لكن بنسب مختلفة:

♦أفادت نسبة 60%، بأنها تتوفر على **مكتبات مدرسية**، في حين نسبة 40 %، من المبحوثين لا يتوفرون عليها.

♦وجدنا نصف العينة لهم **فضاء خاص** لبلورة الأنشطة المندمجة، في حين النصف الآخر لا يملك فضاء مستقلا للقيام بهاته الأنشطة.

- **تأثير موقع المدرسة والجدولة الزمنية للحصص وسكن المتمدرسين وعمليات التوجيه على سلامة المتمدرسين**

أقرت نسبة 80% بأن الحركية المدرسية ليست آمنة في جميع الأوقات، مع ورود اختلافات، حول الأسباب الثاوية، وراء هاته الظاهرة، كشيوع الإجرام والعنف بنسبة 40%:". وهناك من ركز على موقع المدرسة والساعة الإضافية بالتآني، بنسبة 10%، أو لسبب التأخر الناجم عن إكراه الساعة الإضافية لوحدها، خاصة يوم الجمعة في المساء، نتيجة الوقت الاستثنائي، الناجم عن تأخير الحصة المسائية إلى الثالثة زوالا، مراعاة لتأدية صلاة الجمعة. وقد ورد هذا الفهم عند نسبة 20% من المبحوثين.

كما يعزى حسب البعض الآخر بنسبة 20%، إلى عدة أسباب متظافرة، من قبيل عزلة سكن المتمدرسين، الذي يجعل الوصول إليه محفوفا بالمخاطر، خاصة "الدواوير المحيطة والبعيدة، وكذا انتشار

عصابات ترويج المخدرات، وقطاع الطرق وظاهرة عاملات المصانع. مما يستلزم تكليف دوريات الأمن". وعلى خلاف ما سبق أدلت نسبة 20%، بأن عملية ذهاب وإياب المتمدرسين آمنة، نظرا لأن المؤسسة جاءت في وسط بنايات وأحياء سكنية. ويزداد الأمر خطورة، عندما نستحضر إكراه الانتقالات القسرية للمتمدرسين، نتيجة حذف بعض الشعب والمسالك، من مؤسساتهم الأصلية، على حركية المتمدرسين في عملية الذهاب والإياب، فقد أفادت نسبة 90%، بأن إحالة المتمدرسين إلى مدارس أخرى ستكون بعيدة عن مقر سكناهم. مما يتطلب تنقل المتمدرسين عبر وسائل نقل أو مشي على الأقدام لمسافات طويلة، الأمر الذي ينعكس سلبا على مردودية المتمدرسين؛ أما نسبة % 10، فلم تتفاعل مع السؤال، وقد يكون هذا راجعا إلى عدم اهتمام المبحوث بالقضايا التربوية.

وقد أوضحت أفراد العينة بنسبة 80%، بأن حذف شعبة أو مسلك من الثانويات التأهيلية، تتحكم فيه الخريطة التوقعية للمؤسسة، وكذا الإقبال على مسلك أو شعبة معينة، تبعا لميولات ورغبات المتعلمين، انطلاقا من المشروع الفردي، عبر سنوات التمدرس. وكذا مدى اقتناع المتمدرسين بأهمية الشعبة على مدى الأفق البعيد في التعليم العالي الجامعي ومدى أهميتها في سوق الشغل والآفاق التي يمكن أن تتبعها بعد الحصول على شهادة الباكالوريا؛ أما نسبة 10% من المبحوثين، قد أعزت أمر حذف الشعب أو إضافتها، ليس إلى نصاب المتمدرسين وميولاتهم، وإنما لقرارات الوزارة الوصية على القطاع، فيما لم تجب فئة أخرى بنسبة 10% عن السؤال، بقولها "أنا لا أفضل كثرة المسالك". وكلتا الإجابتين الأخيرتين تنمان عن عدم إلمام المبحوثين بالموضوع، لأن المغرب يشتغل بالجهوية وليس بالمركزية في تدبير الشأن التربوي، كما أن الغاية من إضافة شعبة أو حذفها يتم لأسباب موضوعية.

تتوزع نسب الإجابات حول علاقة اندماج المتمدرسين، بمسألة اختلاف تجهيز الأحياء وموقعها، على النحو الآتي: ارتأت نسبة 10% من المبحوثين، بأن الاندماج متوقف على وجود المرافق الترفيهية بالحي، لأنها تؤثر على نفسية المتعلمين وتربيتهم، حيث إن وجود مرافق التربية، تجعل من المراهقين أشخاصا مسؤولين، وذووا نفسية مستقرة، تجنبهم عالم الانحراف، في حين نسبة% 20 ربطت اندماج المتمدرسين داخل المؤسسات التربوية، بمدى تدخل الأسر في التربية والتعليم، وحرصهم على تتبع تمدرس أبنائهم، ومدى اهتمامهم بوتيرة التحصيل والتعلمات.

وهناك من حد من تأثير تجهيز الأحياء ومواقعها، وأولى الأهمية لتأثير المدرسة في عملية الاندماج أكثر من عامل التعارف الاجتماعي أو الانتماء الطبقي، فالإنسان ابن بيئته، لكن يبقى الدور المثالي للمدرسة، هو إدماج المتعلمين ومحاولة تذويب هذه الفوارق. وقد بلغ نسبة هذا التوجه 40%. في الوقت الذي نلفي فيه رفض البعض مشروعية تأثير تجهيز الأحياء ومواقعها، لصالح المحددات الديداكتيكية،

التي تؤثر بشكل كبير من منظورهم على مسألة اندماج المتمدرسين. وهناك من اعتبر أن اندماج المتمدرسين، تؤثر فيه عوامل هجرة الوالدين، أو تغيير مؤسسات أبنائهم الأصلية بنسبة 10%.

- **طبيعة الأنشطة المحيطة بالمدرسة:** أفادت نسبة 60%، من المبحوثين بأن المثيرات الخارجية المحيطة بالمدرسة مزعجة، إذ هناك احتمال كبير لحدوث حوادث السير. ومنهم من يشكو من وجود مطرح للنفايات قريب جدا من المؤسسة، وكذا ملاعب للقرب غير مهيكلة وعدد كثير من وسائل النقل، كثيرة الحجم(شاحنات أمام المدخل الرئيسي للمؤسسة). مما يتسبب في مضايقات التلاميذ وحجب الزوايا عن الكاميرات الموضوعة للتأمين ومراقبة حركية المواطنين والمرتفقين، كما أن انتشار المعامل يتسبب في تلويث الجو وانتشار الأمراض التنفسية كالربو والحساسية. فضلا عن نهيق الحمير والباعة المتجولين والدراجات النارية.

أما بخصوص نسبة **40%** من المبحوثين، فقد صرحوا بأن ما يجاور المدرسة، تبقى مثيرات غير مزعجة، من قبيل: موقف السيارات، ملعب، وهناك من المؤسسات من يجاورها مقاهي كثيرة، محلات تجارية، بنايات، باعة غير مهيكلين، مستلزمات السيارات الجديدة، مكتبة، حراس الدراجات النارية، طرق معبدة.

- **تأثير مورفولوجية المدرسة:** فقد صرحت نسبة 70% من المبحوثين، أنه في إطار شراكة قوية مع الجمعيات كجمعية الآباء، وجمعية مدرسة النجاح، قد تم الاعتناء بالفضاءات والمساحات الخضراء على ضيق مساحتها؛ في حين صرحت نسبة % 30، بأن المساحة الخضراء غير معتنى بها. أما على مستوى وقع جمالية الفضاء المدرسي على نفسية الشركاء، فقد صرحت نسبة 80% بأن البعد الاستيتيقي لفضاء المدرسة، ليس له أي وقع على الشركاء التربويين، فيما أدلت نسبة 20%، بكونه يبقى مهما في المؤسسة التربوية: فالبستنة، الساحة، المرافق الصحية، يتعين أن تكون فضاء متميزا لاستقبال المتمدرسين. وقد صرحت نسبة 60%، من المستجوبين، بأنه يتم تفعيل نادي البيئة، في إطار الأنشطة المندمجة لمؤسستهم، فيما نفت نسبة% 40 القيام بذلك.

خاتمة:

تنبع قراءة واقع المؤسسات الثانوية التأهيلية العمومية، بعمالة "سيدي البرنوصي"، من ضرورة سوسيو-تنموية، تمليها الرتب المتدنية التي يحتلها المغرب في مجال التعليم بالمقارنة مع باقي دول العالم. وقد تبين بالملموس أن تجويد خدمات مدرسة العموم، رهين بمعالجة جملة من الإكراهات التي تتواجد داخل وخارج المدرسة بالتآني:

- **تحديات داخلية:** فعوض أن تكون بنية المدارس قادرة على استيعاب كل الوافدين إليها من المتمدرسين، بصرف النظر عن انتمائهم المجالي أو اختياراتهم بخصوص الشعب التي يرغبون في ارتيادها، دون تمييز أو قيد، فإن واقع الثانويات التأهيلية العمومية يشكو من ظاهرة الاكتظاظ، التي تعتبر عائقا أساسيا أمام تجويد أداء المدرسة. ولمجابهة هذه الظاهرة يتم في الغالب الأعم اللجوء إلى حلول ارتجالية، كتحويل المكتبات الدراسية إلى أقسام للتخفيف من وطأة الاكتظاظ؛ بدل تشييد صرح مدارس جديدة، بما يتلاءم مع التزايد السكاني الذي تشهده الجماعة، حيث تحتل المرتبة الثانية بعد جماعة الحي الحسني بالدار البيضاء. الأمر الذي ينجم عنه تداعيات سلبية على الجو الدراسي العام: كعدم تأمين زمن التعلم الذي يبدد بتحويل الطاولات وما يصاحب ذلك من ضجيج، يصل صداه إلى الأقسام المجاورة.

كما يعيق الاكتظاظ أجرأة مقاربة التدريس بالكفايات التفاعلية داخل الممارسة الصفية، التي عمل المغرب على تبييئها، والتي تقتضي-تمثيلا لا حصرا- مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين واحترام وتيرة تعلم كل واحد منهم؛ لا على مستوى تدبير التعلمات ولا على مستوى تقويمها؛ فيغدو بمقتضى ذلك الدرس الثانوي التأهيلي العمومي إلقائيا لا يخرج في ماهيته عن مقاربة التدريس بالأهداف المتمركزة على الأستاذ، كما لو كان القسم كتلة متجانسة، إلا أن الأمر ليس كذلك، كما بينت ذلك العلوم المعرفية. والحال أن رتابة الإلقاء ينجم عنها إحساس المتمدرسين بالملل من الدراسة، وهو طريق ملكي لتنامي ظاهرة الهدر المدرسي، فلا يجد البعض من ضحايا الاكتظاظ بدا، لاسيما الذين يتابعون دراستهم في الأقسام الإشهادية، من التنقيب عن "مول السوايع"، كشكل من أشكال الاستدراك لعلهم بذلك يتملكون الكفايات المنتظرة منهم في حدودها الأدنى في المواد الأساسية.

وما يزيد الوضع ارتكاسا، هو أن فضاء المؤسسة في معظم المدارس المتواجدة بتراب الجماعة، ليس جذابا لتوفره على مساحات خضراء جد محتشمة. مما يؤثر على مرغوبية المتمدرسين وحافزيتهم، لأن عدم الاهتمام برونق فضاء المؤسسة التربوية، من شأنه ألا يساعد على ترسيخ الشعور بانتمائهم إلى المجال المدرسي.

- **تحديات خارجية:** تتخذ هاته الإكراهات طابعا ميكرو- مجاليا، يشمل كل المثيرات التي تؤثر بكيفية غير مباشرة على العملية التعليمية- التعلمية؛ وإن كانت تعتمل خارج أسوار المؤسسات التربوية، من قبيل ضعف الإنارة في بعض الأحياء الهامشية البعيدة نسبيا عن المدرسة. الأمر الذي قد يجعل الحركية المدرسية لحظة العودة من الدراسة في الحصص المسائية غير آمنة. كما أن فعل التمدرس يتأثر سلبيا بشيوع ظاهرة البيع المتجول بتراب الجماعة، لكون الباعة يحدثون

تلوثا سمعيا يصل صداه إلى أقسام المدارس المطلة على الشارع العام، ناهيك عن ضجيج الدراجات النارية الصاخبة، وما يصدر عن لاعبي كرة القدم، في الملاعب الرياضية العشوائية المجاورة للمدرسة في الأحياء الشعبية، من ألفاظ نابية تخدش في الحياء، فتغذو المدرسة عاجزة عن بناء القيم في نفوس الناشئة كرهان أساسي تنص عليه المناهج التربوية.

كما أن عدم الرغبة في التحصيل الدراسي، تكون بنسبة كبيرة، ناجمة عن تفشي ظاهرة العنف الأسري. مما يجعل المدرسة العمومية للمتمدرسين مجرد ملاذ لحظي من المشاكل الأسرية، وليس رهانا لبناء مشاريعهم الشخصية.

بناء على ما سبق وتأسيسا عليه، إن أردنا أن ننتشل التعليم من براثن الأزمات البنيوية التي يتخبط فيها، والارتقاء بالمجتمع إلى مراتب متقدمة من حيث جودة التربية والتكوين، من الضروري إيلاء الأهمية لشروط نجاح فعل التمدرس داخل وخارج المدرسة، بدل ربط جودة التعليم ببعد واحد، كتطوير ديداكتيك المواد، أو بإصلاح البرامج التعليمية فحسب. لذا للنهوض بالواقع التنموي للمدارس العمومية بعمالة سيدي البرنوصي، لا يتعين التغافل عن إعطاء الأهمية في استنطاق الظواهر التربوية، للعوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية والمجالية، المرتبطة بالسياق المجتمعي العام وبالسياق الميكرو-اجتماعي الخاص: كتحسين البنية التحتية للمدارس، وكذا إعادة هيكلة الأحياء الشعبية المتواجدة في مجالها الترابي، بما في ذلك البعد الإيكولوجي داخل وخارج المدرسة، فضلا عن مد العون للأسر المعوزة بالمجالين القروي والحضري، لخفض عوامل الطرد بالبادية. مما يفيد أن المجتمع يتأثر بمدى جاهزية المدرسة، كما تتأثر المدرسة بطبيعة مجالها القريب والبعيد.

بيبليوغرافيا

- العبيوي خالد، سوسيولوجيا الثقافة المدرسية بالمغرب، مطابع الرباط نت، بدون طبعة.
- النجاري زينب، قضايا في سوسيولوجيا التربية(النوع والبيئة والقيم)، مقال بعنوان: "المدرسة والنوع الاجتماعي الحركية المدرسية والاجتماعية للفتيات بالوسط القروي المغربي"، ط1، 2018.
- العربي اسليماني، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، ط2015.
- المالكي عبد الرحمان، "دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب"، منشورات مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية، ط1،2015.
- أليفي ربول، فلسفة التربية، تر. عبد الكبير معروفي، مراجعة عبد الجليل ناظم، ط1، 1994.
- المملكة المغربية، المديرية العامة للجماعات المحلية، وزارة الداخلية.
- المملكة المغربية، الدستور المغربي 2011، الباب التاسع، الفصل135.
- محمد بوحيدة:" تداخل اختصاصات الدولة والجماعات المحلية بين القانون والممارسة العلمية"، منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، سلسلة مؤلفات وأعمال جامعية، عدد 78، ط1، 2008.
- المندوبية السامية للتخطيط، إحصاء السكان والسكنى،2014.
- وزارة التربية الوطنية والبحث العلمي، الأكاديمية الجهوية لوزارة التربية الوطنية، الدار البيضاء سطات، المديرية الإقليمية سيدي البرنوصي، دليل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية للموسم الدراسي، 2020،2021، مصلحة التخطيط والخريطة المدرسية، فبراير2020.

انعكاسات التربية العنيفة على سلوك الأطفال

☜ محمد بن خالي[1]

تمهيد

أصبحت ظاهرة العنف تكتسي أهمية كبرى في السنوات الأخيرة، بحيث صارت موضوعا محوريا ومركزيا في النقاشات السوسيولوجية والسيكولوجية والأنتروبولوجية وكذلك عند مختلف الفاعلين والمختصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية، أو حتى عند عامة الناس بمختلف مستوياتهم، سواء أكان العنف الممارس عنفا أسريا أو مجتمعيا أو مدرسيا أو مؤسساتيا أو غير ذلك من انواع العنف، وكذلك بشتى أشكاله وتلاوينه سواء أكان العنف عنفا نفسيا أو جسديا أو رمزيا أو لفظيا أو جنسيا أو غير ذلك. ومن هنا نطرح التساؤل التالي، لماذا أصبح العنف موضوعا مهيمنا في جل النقاشات التربوية والتعليمية والبيداغوجية والسوسيولوجية والأنثروبولوجية فالسنوات الاخيرة؟ أليست هناك مواضيع ومشاكل أخرى تعيشها المدرسة المغربية يتوجب علينا الالتفات إليها من قبيل الاكتظاظ، وضعف التحصيل الدراسي، وعدم ملائمة المناهج، وتغيير البرامج والمقررات في كل مرة، وقلة الموارد البشرية المؤهلة، إلى غير ذلك من الموضوعات العديدة والمتعددة، والتي لم تنل حظها من العناية والاهتمام بالدراسة والتحليل.

1.تأثيرات التربية العنيفة على الأطفال

إن ممارسة العنف على الأطفال تؤدي لا محالة إلى عواقب وخيمة على نبوغهم وعلى مستقبلهم وعلى تشكل شخصياتهم، من هنا يتبين لنا مدى أهمية دراسة العنف وتحليل عواقبه على الفرد ، ومدى الخطورة التي قد تسببها ممارسته على الأطفال بالخصوص، فالحصول على أطفال معنفين من قبل أسرهم أو مجتمعهم أو في مدارسهم ، يعيق تطور ونمو شخصياتهم بشكل سلس، ويعيق كذلك تحصيلهم الدراسي وتطوير مستواهم التعليمي، فرغم كم الأبحاث والدراسات العديدة التي أنجزت حول موضوع العنف عند الأطفال، مازال البحث في الموضوع يغري الباحثين والدارسين والمختصين، لأن مقاربته تتيح لنا فهم أبعاد أخرى للشخصية الإنسانية بصفة عامة وشخصية الطفل بصفة خاصة، إن جل الأطفال المعنفين أو الذين سبق وتعرضوا للعنف بأنواعه وأشكاله لا يتمتعون في الغالب بشخصية قوية وسوية، ويفتقدون في الغالب لعامل الثقة بالنفس، وجلهم لا يتمتعون بروح معنوية عالية وثقة تامة

[1] أستاذ التعليم الابتدائي.

بالذات، تمكنهم من الاندماج السريع في مجتمعاتهم وفي أوساطهم الأسرية عن طريق الانخراط في مجموعة من الأنشطة الحياتية والمجتمعية سواء العادية أو التي تتطلب استخدام ذكاء معين.

إن ممارسة العنف بأنواعه المختلفة تقمع كيان الطفل و تحقر ذاتيته الخاصة وتشل تطوره الطبيعي والسلس في المجتمع وتكبح نبوغه، وتعيق تبلور وتشكل شخصية مبدعة ومنتجة ومنفتحة على المجتمع، فالطفل المعنف بهذا المعنى السالف الذكر يرفع من نسبة الحصول على أطفال مسالمين، اتكاليين ، خنوعين يتملكهم الخجل، وعدمى الثقة بأنفسهم، إنهم تجسيد لعلاقة القهر والرضوخ التي يعاني منها الانسان المقهور، الذي لا يجد له من مكانة في علاقة التسلط العنفي هذه، سوى الرضوخ والتبعية، سوى الوقوع في الدونية لقدر مفروض[1]، فلا مناص إذن من إعادة النظر في طرق تفكيرنا وأساليبنا التربوية والبيداغوجية للحد من انتشار هذه الآفة المجتمعية، لأن معظم الأدبيات التربوية تتفق على أن كسب رهان الجودة داخل المنظومة التربوية مرتبط بتوفر شروط بيداغوجية ملائمة وتبني مقاربة نسقية تستحضر مجمل العوامل الكفيلة بدعم نجاعة المنظومة التربوية والرفع من أدائها[2]، والتي من بينها التخلي عن الممارسات الغير تربوية في تدريس الأطفال.

ومن هذا المنطلق، صار يتوجب على المدرسة والأسرة وأفراد المجتمع بصفة عامة أن يعيدوا النظر في طريقة التفكير التي ينظرون بها للأطفال، وكذلك في تجديد أساليب تلقين القيم والمثل والمعارف، ومن ثم التركيز على تنمية جوانب من شخصية الطفل السيكولوجية والمهارية والإدراكية والسلوكية حتى يسهل عليه الاندماج في مجتمعه الأسري والمدرسي، بدل التركيز على العقاب البدني واللفظي لتطوير مستواه التعليمي، مما يؤدي إلى خلق وإنتاج شخصية منهكة ومحبطة وكارهة للمدرسة ولروح التعلم وفاقدة لكل ثقة في النفس والذات. فالعملية التعليمية التعلمية ليس الهدف منها بالضرورة هو إيصال المعارف في سن مبكرة، وحشو دماغ الطفل بالمعلومات أو إنهاء المقررات الدراسية بأي وجه كان، فالأساس وقبل كل شيء هو الحفاظ على توازن الطفل النفسي، فمع تقدم المتعلم في السنوات الدراسية اللاحقة لا شك أنه سيتمكن من اكتساب المعارف عندما ينضج وينمو ويكبر، إذاك تكون المعارف المقدمة في مستوى قدراته العقلية والإدراكية، وعلى عكس اضطرابات الشخصية التي يسببها العنف والتي تبقى مستمرة معه طوال حياته، فلا مجال لتداركها إن هي أصابته في مقتل.

---

[1] مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، الناشر المركز الثقافي العربي، ط9، الدار البيضاء - بيروت، 2005، ص39.

[2] محرز الدريسي، العنف المدرسي تمثلات التلاميذ ومدخل الجودة التربوية، عن مجلة الإصلاح، العدد 186، تونس، يناير 2023، ص23

أما التأخر الدراسي فيمكن تداركه لاحقا، فنحن لا نريد طفلا حاقدا نفسيا وكارها للمدرسة والمجتمع، ولا نريده أن يشكل عبئا وحملا ثقيلا وإضافيا على الدولة والمجتمع مستقبلا ، حينما يصير الانتقام والتخريب والتدمير هو سلوكه الوحيد والأوحد اتجاه نفسه أولا، واتجاه الآخر ثانيا، واتجاه مرافق الدولة ثالثا، من أجل إثبات وجوده، والسبب في ذلك أننا لم ننجح في تقديم تعليم عصري حداثي يحترم كيانه وخصوصيته ورغباته، ويفهم اندفاعاته في تلك المرحلة العمرية، ونسرع إلى تعنيفه، مما يجعله عرضة للضياع والتيه والحيرة في عالم قاس لا يفهم مكنوناته الداخلية واحتياجاته وما يعتريها من قلق ، فلا هو يفهم العالم ولا العالم يفهم ما يريد هذا الطفل المنكسر، فما نريده هو تربية أطفال يستطيعون التعبير عن احتياجاتهم المادية والعاطفية والنفسية لأسرهم ومدرسيهم وأصدقائهم ومجتمعاتهم، ولا يتحقق ذلك إلا في مدرسة عصرية حداثية منفتحة على القيم الكونية والإنسانية والدينية، تفهم احتياجات الأطفال المعنوية والنفسية، من قبيل إعطاء الأولوية للحق في اللعب كما هو ورد بنص القران الكريم.

وقد سبق وذكرت عظمة تلك الآية القرآنية في تقديس حق اللعب عند الطفل منذ ألف وأربعمائة سنة، قبل أن يظهر الطب النفساني الحديث ليؤكد هذه الحقيقة الربانية، لكي يحصل التوازن النفسي لدى الطفل في كبره وتستوفي شخصيته اكتمالها، إلى جانب عوامل أخرى من تعليم وتربية وتهذيب، إن القمع المدرسي والمجتمعي يولد شخصية ضعيفة وهشة البنية، ليست لها الجرأة الكافية لمواجهة الآخرين والتواصل معهم بطلاقة وتعبير عن الذات. فما دام قد انغرس في نفوس الأطفال من طرف آبائهم ومدرسيهم ومحتقريهم، أنهم أدنى من غيرهم من الأقران أو من أبناء الجيران والحي أو من أبناء فلان وفلانة، وأنهم أقل شأنا من كل هؤلاء ، ونعتهم بشتى الأوصاف التي تدمر شخصياتهم تدميرا، فلا ننتظر قطف ثمار هذا الطفل مستقبلا، وإنما قطف العنف والسلبية وإعادة إنتاج العنف مستقبلا على أبنائه وزوجته ومجتمعه وأصدقائه بطرق شعورية ولاشعورية، انتقاما من نفسه المحتقرة والمهانة ومن مجتمعه الذي رسخ فيه كل أوصاف الدونية و سوء تقدير الذات، فالعادات العنيفة أو العدوانية تكتسب من خلال التقليد أو كنتيجة للسلوك المنحرف أو المدمر ، فقد تبين على سبيل المثال أن الآباء العنفين في عقابهم غالبا ينحدرون من عائلة أو سلالة فيها عنف جسدي[1].

إذن من هنا نستنتج أن الأسر التي تحترم شخصية أطفالها وتغرس فيهم حب الذات، وتنمي فيهم الثقة بالنفس يكون أطفالها أكثر جرأة وأكثر تحررا في تعاملاتهم الاجتماعية ويشعرون بالدفيء الأسري

[1] أحمد الطاهري، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، دراسة في نظرياتها المعرفية، المركز الديموقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا-برلين، 2021، ص29

والمجتمعي، فحب الأطفال وتحبيب المدرسة إليهم هو الكفاية المستهدفة من الحياة المدرسية والمجتمعية والأسرية، لقد حان الوقت مع انتشار العلوم والمعرفة والتكنولوجيا أن نغير سلوكيتنا وتعاملاتنا مع الأطفال ، فلا عذر لأحد من الآن أن يعيد إنتاج العنف على الأطفال، حتى يتمكنوا من العيش بكرامة وعزة، بدلا من العيش في الذل والإهانة ، فالمدرس الذي مر من نظام تعليمي تعفسي قمعي وقهري يشرعن العنف والسب والقذف والتحقير، لا ينبغي أن يعيد إنتاجه على أطفال لا ذنب لهم سوى أنهم تواجدوا في مجتمعات متخلفة، لا تحترم حقوق الأطفال وبعيدة كل البعد عن فلسفة حقوق الإنسان الكونية وحتى عن تعاليم عقيدتنا الإسلامية السمحة.

2-العنف عبر التاريخ

يجمع العارفون بظاهرة العنف من علماء الاجتماع والفلاسفة والأنثروبولوجيون، رغم الاختلافات بينهم على كون العنف ظاهرة اجتماعية وآلية من آليات الدفاع عن الذات ضد المخاطر التي تواجه الإنسان من أجل البقاء والاستمرار في الحياة ، وأن هذه الآلية الدفاعية هي إحدى الطاقات الغريزية الكامنة في الكائن الحي التي تستيقظ وتنشط في حالات دفاعية وهجومية يستوي فيها الإنسان والحيوان على حد سواء[1]، وبذلك تعد هذه الظاهرة من بين أقدم الظواهر التي رافقت الإنسان منذ ظهوره على كوكب الأرض، ويتجسد ذلك من خلال الحروب التي خاضها الإنسان البدائي من أجل تحطيم جماجم الحيوانات والمخلوقات المفترسة، درء للمخاطر المحدقة به، ولحماية نفسه من عنف الحيوانات وعنف الطبيعة كذلك، مستعملا آليات دفاعية بما في ذلك العضلات وبعض الأسلحة على بساطتها، إلا أنه في العصر الحاضر برزت هذه الظاهرة بشكل متطور ولافت للانتباه، وأكثر تنظيما كذلك، سواء من خلال المؤسسات العسكرية أو الحكومية التي تحتكر ممارسة العنف بحسب ما ذهب إليه ماكس فيبر (Max Weber)في مسألة شرعنة العنف بواسطة جهاز الدولة.

فهي إذن ظاهرة أصبحت تستدعي اهتمام الجهات الحكومية المختلفة، والأسرة وهيئات المجتمع المدني السياسية والحقوقية من أجل مقاربتها مقاربة فاحصة، لأنها أصبحت تؤرق بال مختلف الفاعلين في الأوساط التعليمية خاصة والمجتمعية عامة. وقد ذهب روبيرت ماكافي براون (Robert McAfee brown) إلى اعتبار العنف انتهاكا للشخصية، بمعنى أنه تعدي على الآخر أو إنكاره أو تجاهله ماديا أو

[1] ابراهيم الحيدري: سوسيولوجيا العنف والإرهاب: لماذا يفجر الإرهابي نفسه وهو منتش فرحا؟ دار الساقي. ط1، بيروت2015 ص17.

غير ذلك[1]، فأي سلوك شخصي أو مؤسساتي يتسم بطابع تدميري مادي واضح ضد الآخر يعد عملا عنيفا، هناك إذن العنف الشخصي الخفي الذي يؤذي الآخر نفسيا، وهناك العنف المؤسساتي الخفي حيث تنتهك البنى الاجتماعية القائمة هوية مجموعات الأشخاص كما هو حاصل مثلا في مستويات الحياة المتدنية في الأحياء المغلقة[2]، فهي إذن حسب ماكافي براون مشكلة بنيوية[3].

وقد برز الاهتمام بهذه الظاهرة مع مطلع القرن العشرين، خاصة بعدما تطورت نظريات علم النفس المختلفة التي أخذت تفسر لنا سلوكيات الإنسان على ضوء مرحلة الطفولة المبكرة، وأهميتها في تكوين ذات الفرد وتأثيرها على حياته فيما بعد، وتأكيدها على ضرورة توفير الأجواء الحياتية الملائمة لنمو الطفل نموا جسديا ونفسيا متكاملا وسليما بعيدا عن كل أشكال الانحراف، كما ترافق الاهتمام بظاهرة العنف مع نشوء العديد من المؤسسات والحركات التي تدافع عن حقوق الإنسان، وقيام الأمم المتحدة بصياغة اتفاقيات عالمية تهتم بحقوق الطفل، إذ تنص بشكل واضح على وجوب حماية الأطفال من جميع أشكال الإساءة والعنف والاستغلال الذي قد يتعرض له الطفل. وقد اختلف الباحثون فيما إذا كان العنف فطري في الإنسان أو مكتسب، فالبعض يرى أن طبيعة الإنسان حيوانية متجدر في طبعها السلوك العنيف، وذلك حينما خاض الإنسان البدائي معارك طاحنة لكسر جماجم الحيوانات، وهذا ما ذهب إليه روبيرت أردري (Robert Ardrey) من أن البشر قتلة بطبعهم، لأن الناس الأوائل استخدموا أدوات كأسلحة من أجل تحطيم جماجم القردة[4].

ويرد أشلي مونتاغو (Ashley Montagu)على ادعاء روبيرت أردري بلهجة حادة، إذ يقول أن أسطورة الناس كحيوانات مفترسة شرسة هي واحدة من مسوغات قصوى عند الرجل الغربي توضح أصول العدوانية الإنسانية وتتحاشى المسؤولية عنها باعتبارها فطرية[5]، وبالتالي يمكن استخدام العدوانية ضد الأخرين دون محاسبة بحسب قانون الغاب (القوي يأكل الضعيف)، وقد تؤدي مثل هذه الأفكار إلى استعمار الشعوب ونهب خيراتها دون حسيب أو رقيب، ويمكن أن نقيس على ذلك ما ذهب إليه تشارلز داروين(Charles Darwin) في نظرية التطور حينما اعتبر أصول الإنسان تنحدر من أسلاف القردة، أليس هذا أيضا ادعاء يريد صاحبه أن يبعد عن الإنسان الغربي كل مسؤولية

[1] باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 337، الكويت، مارس 2007، ص4.

[2] باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، المرجع السابق، ص5.

[3] باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، نفسه، ص7.

[4] باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، نفسه، ص5.

[5] باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، نفسه، ص5.

أخلاقية وكل تكليف ربانى بحمل الأمانة؟ هروبا من المسؤولية التى أمرنا الله تعالى بحملها على الأرض، والتنصل منها ومن كل ما يقيد تبعات جرائم هذا الإنسان واعتدائه على الآخرين، إذ عبر الإيمان بنظرية مزيفة لا أسس علمية تؤيدها أو تبرهن عليها يمكن للإنسان أن يرتكب جرائم، ويمكن أن يبرر لنفسه فعل ما يشاء.

3-بعض مظاهر العنف عند الأخفال

ظاهرة العنف بصفة عامة كما سبق وذكرت من الظواهر التى قد تبرز فى مجتمع معين بينما تتضاءل فى آخر، وذلك راجع إلى التربية والتنشئة الاجتماعية والجو الديموقراطى السائد فى البلد وفى الأسرة والمجتمع. لكن رغم ذلك، فالكل يتفق على أنها ظاهرة غير أخلاقية، ظاهرة منبوذة من طرف الجميع ، تجلب العار لممارسيها ، وتحط من قدرهم ومكانتهم الاجتماعية، بل حتى ممارسى العنف أنفسهم يخجلون من فعلهم القبيح لأنهم يدركون أنه وصمة عار على جبينهم، فهى ظاهرة لا يمكن إدراجها ضمن السلوكات السوية المتحضرة، ولهذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أى ظاهرة مثل العنف فى الوسط المدرسى، فمن الخطأ بمكان عزله أو فصله عن المركبات البيئية المسببة له والمساهمة فى انتشاره فى كثير من مجتمعات العالم، بما فى ذلك البلدان العربية الإسلامية التى كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار والقيم الروحية الإسلامية وحسن الجوار والسلم والسلام والرفق والسكينة.

ومن تمظهرات العنف التى قد تؤثر على الأطفال، ما نشاهده يوميا على شاشات التلفاز من تفجير وتقتيل وهدر للدماء وتهديد أرواح الأبرياء فى جميع أنحاء العالم عن طريق العمليات الإرهابية والأفلام العنيفة، وبعض الرسوم المتحركة التى ترسخ عقيدة العنف عند الأطفال إلى غير ذلك، مما يسبب للأطفال الكثير من المآسى النفسية والجسدية كالتوحد والانطواء والعزلة والصراخ والخوف والغضب والعض والضرب والتكسير والهياجان إلى غير ذلك من المظاهر الغير صحية التى تؤثر فى نفسيات الأطفال. وتتداخل أسباب الظاهرة بينما هو اقتصادي وما هو سياسى وما هو اجتماعى وما هو سيكولوجى إلى غير ذلك من العوامل التى يبرر بها أصحابها ارتكاب أعمال العنف. وحتى التسامح الدينى الذي ما فتىء بعض الزعماء الدينيين الترويج له، لم يستطع الحد من العنف والكراهية بين اتباع الديانات، مما يذهب بهم إلى الصراع والتطاحن على الرغم من سمو رسالة الأديان السماوية، بينما يرجع تطرف أتباع الأديان إلى قصور في فهم رسالة الأديان السماوية.

إن أغلب الدراسات حول العنف عند الأطفال لم تنفذ إلى الجذور العميقة النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية التي قد تكون وراء ارتكاب سلوكات عنيفة من قبل الأطفال، لذلك يرى بعض

الباحثين الغربيين مثل (Daniel Mc Queen) أن الأطفال الذين خضعوا لمعاملة سيئة جدا وبالخصوص لاعتداءات جسدية وعاطفية؛ يرى أن هؤلاء هم الأشخاص الذين يجدون صعوبات على مستوى تطوير علاقات الصداقة الحميمية مع الآخرين، بحيث يقومون بوصف هذه العلاقات على أنها علاقات غير مستقرة، وأنها أكثر عنفا وأكثر إهانة بالنسبة لهم[1]، ويرى نفس هؤلاء الباحثين أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة في مرحلة الطفولة من المحتمل جدا أن يعيدوا معاملة أطفالهم حينما يكبرون بشكل سيء أيضا وخاصة أولئك الأطفال الذين تعرضوا لاعتداءات مخجلة في طفولتهم[2]، ولأن الموضوع متشعب جدا، سأحاول التركيز على الأسباب التي تجعل الأطفال يمارسون العنف أو التي تجعل العنف يمارس عليهم..

4-الجذور العميقة لنشوء السلوك العنيف وأثر التنشئة الاجتماعية في تعزيزه عند الأخفال

لا شك أن طرق وأساليب تربية الأبناء تساهم في تنشئتهم تنشئة إما حسنة أو تنشئة سيئة، وذلك بحسب معطيات متعددة، إذ أكدت الدراسات أن أغلب الأطفال الذين يتسمون بسلوك عنيف و ينفعلون لأتفه الأسباب، من الممكن أن يكونوا قد تعرضوا لتربية تسلطية عنيفة في طفولتهم، ذلك أن الكثير من الآباء والأمهات يبالغون في محاصرة أطفالهم حصارا يفقد معه الأطفال استقلاليتهم، مما ينتج عنه تمردا عنيفا في مرحلة الكبر، وكذلك قد يؤدي فرض الآراء على الطفل ترغيبا أو ترهيبا إلى الرفض وعدم القبول والمشاكسة، وقد أكدت دراسات بعض الباحثين أن بروز السلوك العنيف عند الطفل، مرتبط بعدة عوامل تسهم في تغذيته وتعزيزه، نذكر مثلا دراسة قام بها القرشي عبد الفتاح (1986) عن المجتمع الكويتي حول اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء، بحيث اعتمدت الدراسة بعض المقاييس لمعرفة اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة أبنائهم، وحددت الدراسة بعض المتغيرات عند الآباء والأمهات مثل الجنس والعمر والمستوى التعليمي وعدد الأبناء، وشملت العينة المستهدفة حوالي 500 فرد من الآباء والأمهات، حيث تم اعتماد مقاييس فرعية دقيقة عن التنشئة

[1]Psychoanalytic Psychotherapy after child abuse. the treatment of adults and children who have experienced sexual abuse, violence and neglect in childhood .By Daniel MC Queen, Roger Kennedy, Valerie sinason, and Fay Maxted .P19.

[2]Psychoanalytic Psychotherapy after child abuse, Op.Cit, p: 20.

الوالدية، مثل التسلط والإهمال والتدليل والحماية الزائدة والقسوة والتفرقة والألم النفسى والتذبذب والسواء[1].

وخلصت الدراسة إلى نتائج مهمة، أهمها ميل الآباء إلى التسلط أو الحماية الزائدة أو التفرقة، بينما تميل الأمهات إلى عامل السواء، هذا من ناحية الجنس، اما من ناحية المستوى التعليمى، فقد أظهرت الدراسة أن الآباء والأمهات الأقل تعليما يميلون للتسلط، والإهمال والقسوة وأحيانا الحماية الزائدة، كما أظهرت الدراسة ميل الآباء الأقل تعليما إلى عامل التدليل والتفرقة بين الأبناء، بينما تميل الأمهات الأقل تعليما إلى إثارة الألم النفسى لدى الأبناء. إن هذه المقاييس تظهر لنا أنه كلما نقص الاهتمام والرعاية والتوجيه للأطفال، وكلما كان سلوك الوالدين لا يقوم بتشجيع الطفل على السلوك الحسن، أو محاسبته على السلوك السئ، كلما كانت النتيجة سلبية وتمادى الطفل في سلوكه اللامسؤول، ويمكن أن نؤكد كذلك أن بعض هذه العوامل التي تمارس من قبل الوالدين تسبب اضطرابات كثيرة للأطفال.

فمثلا عامل القسوة الذي يلجأ إليه الآباء والمربين، حينما يتم استخدامه على شكل عقاب بدنى وتهديد وحرمان وسب وشتم، قد يؤدي إلى تكوين شخصية انطوائية أو عديمة الثقة بالنفس أو عنيفة، وكذلك عامل التفرقة، إذ أن تفضيل أحد الأبناء على الآخر بناء على الجنس، كتفضيل الذكر على الأنثى أو ترتيب ميلاد الأبناء أو الصفات الشخصية كاللون او القامة او الوزن، أو أي اعتبار آخر ، يولد ويفجر شحنات غضبية واضطرابات وعقد نفسية تؤدي إلى إثارة الألم النفسى لدى الأطفال بصفة خاصة والأبناء بصفة عامة، ونستخلص من هذه المعطيات، أن الطفل يمكن أن ينشأ نشأة سوية، إذا ما حاولنا تربيته على ضوء الاحترام والتقدير، وأن يتقبل نفسه كما هو، ويلاحظ أن غالبية الآباء والأمهات الممارسين لمثل هذا السلوكات ينحدرون من أوساط متدنية المستوى التعليمى، و لا يولون أهمية كبرى لكينونة وذاتية ووجدانية الطفل، مما يسبب له شعورا بالنقص، وانعدام الثقة في نفسه واحتقار ذاته، بينما حال الأطفال الذين يتمتعون على الأقل بوضعية أسرية سوية لا يعانون من مشاكل الفقر والحرمان ، وحيث يكون المستوى التعليمى للآباء والأمهات مرتفعا، تكون معدلات الحصول على أطفال أسوياء كبيرة جدا، إذ أن هؤلاء الآباء غالبا ما يلجؤون إلى عامل الحماية، والتى بدورها قد تشكل عائقا إذا ما تم الإفراط في استخدامها.

[1] القرشي عبد الفتاح، اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتهما ببعض المتغيرات، جامعة الكويت، حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 35، المجلد 7، الكويت، 1986.

فالعناية والحماية الزائدتان قد تؤديان إلى نتائج عكسية، فالحماية مهمة مالم تتجاوز الحدود المعقولة. وهناك أيضا عامل التدليل والذي يتجلى في تلبية رغبات الطفل ومتطلباته أيا كانت، ومنحه المزيد من الحنان والعطف، وعدم تشجيعه على تحمل المسؤولية، فهذا النوع من المعاملة قد ينتج شخصية اتكالية وخنوعة، أما فيما يخص عامل السواء والذي يتمثل في إتباع أساليب تتفق مع الأسس التربوية والنفسية في معاملة الأبناء، يلاحظ أن هذا العامل أكثر استخداما من طرف الآباء المتعلمين أكثر من غيرهم لأنه يرى الأطفال تربية ديموقراطية تميل للوسطية والاعتدال. وينبغي تنويع الأساليب التربوية لتربية الأبناء حتى يحصل التوازن النفسي وينبغي كذلك الابتعاد عن الأساليب التربوية العنيفة، فالتربية لا تعني الشدة والضرب والتأنيب، بل تعني مد يد العون للناشئ للوصول إلى أقصى ما يكمن من الكمال[1].

ومن أهم الأسباب النفسية والجسمية لعصبية الطفل العنيف هو الشعور بالعجز وكذا الشعور بالعزلة نتيجة حرمان الطفل من الدفء العاطفي، والتفريق في المعاملة بين الإخوة، وتناقض البيئة التي يعيش فيها بما تنطوي عليه من غش وخداع ومكر تخلق له تناقضات في فهم سلوكات الناس المحيطين به، وتظهر العصبية عند الأطفال في صورة حركات لاشعورية تلقائية لا إرادية مثل قضم الأظافر أو رمش العين أو مص الأصابع الخ[2]. ولاشك أن مظاهر العصبية داخل أفراد الأسرة تؤثر في عدوانية الطفل، كتدليل الطفل وحيد والديه أو الأصغر سنا، وهناك علاقات تجعل الطفل يتمادى في سلوكه العنيف، ذلك أن مستوى تفكيره من ناحية الذكاء يفوق مستوى أقرانه مما يجعله في عصبية دائمة وتحدي، وقضية الطفل الذكي لا تقل خطورة عن الأقل ذكاء منه، فقد يستخف الطفل الذكي بأداء واجباته ويهملها معتمدا على قدراته الذهنية فيرسب ومن تم يحبط وتزداد عصبيته، وكذلك الطفل المتوسط الذكاء قد يشعر بالغيرة من الأكثر ذكاء منه فيصاب بالإحباط والغيرة والعصبية وتأنيب الضمير وربما كره الدراسة. إنها سلوكات وتصرفات مصدرها العجز وقلة الحيلة لأنه لا يمتلك القدرات اللازمة للإقناع، فلجأ إلى تقريع الذات ومحاسبتها وبالتالي وجب علينا فهم حوار الطفل الممارس لهذا السلوك قصد التقاط الرسالة التي يزودنا بها قصد بناء حوار إنساني إيجابي معه.

---

[1] رافدة الحريري و زهرة بن رجب، المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2008م، ص 197.

[2] وفيق صفوت مختار، مشكلات الأطفال السلوكية، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد 411، الكويت، فبراير- مارس 2000م, ص 80.

ومن الأسباب التى تدفع الطفل أيضا إلى التصرف بعدوانية، التعامل معه بأسلوب خاطئ كالمغالاة فى لومه من طرف الوالدين أو انتقاده أمام أصدقائه بعنف مما يفقده إحساسه بوجوده الاجتماعى سواء كان فى أسرته أو فى المدرسة أو بين أقرانه أو عندما يحس بالعجز أمام أمور لا يفهمها، وقد يكتسب الطفل العدوان من الأسرة إذا شعر أنه بدون قيمة خاصة فى الحياة المنزلية التى يسودها غالبا الشجار بين الآباء والأمهات أو الأب والأبناء الكبار.

5- الرواسب الثقافية وآثارها في تعزيز السلوك العنيف عند الأخفال

مما لاشك فيه أن البيئة التى ينشأ فيها الطفل تساهم فى تحديد الشخصية التى سيكون عليها مستقبلا، فمثلا طفل تلقى تربية أسرية حداثية، بالخصوص فى المجتمعات الغربية قد يكون أقل عرضة لترسيخ السلوك العنيف فى ذهنيته، كون المجتمع والأسرة والمدرسة يحترمون إلى حد ما قناعات الطفل ويناقشون أفكاره بشكل ديموقراطى دون قمع أو إكراه بأسلوب فى الغالب يكون ديموقراطيا يحترم كينونة الطفل، لكن فى البيئة العربية أو المشرقية يلاحظ ان الثقافة المسيطرة على عقلية الطفل هى الثقافية السائدة فى المجتمع بإيجابياتها وسلبيتها، لأننا نقوم بتوريثها للأطفال بالإكراه والعنف والضغط وإعادة الإنتاج، ونفرض عليهم الثقافة التقليدية السائدة، حتى ولو كانت خاطئة ومشحونة بالخرافة، والأفكار البدائية، والمعتقدات الزائفة، فإننا نحاول ترسيخها فى ذهنية الأطفال بالإكراه، دون إعطاء فرصة للطفل للتعبير عن رأيه وقناعته، والأخطر من ذلك أننا نلجأ إلى ترسيخ الخرافات فى ذهنه دون تفسير علمى مقبول لتلك الظواهر فقط لتطويعه لمصالحنا ومصالح الثقافة التقليدية السائدة، فالمبالغة مثلا فى إكساب الطفل العادات والمعتقدات بشىء من الصرامة والقسوة وخاصة فى المراحل الأولى من عمره، وتقييده بضغوط وضوابط صارمة وحرمانه من توجيه أية أسئلة لأبويه، بحيث يضطر إلى كبت مشاعره، مما يترتب عليه شعور الطفل بامتعاض شديد يلازمه طول مراحل نموه، ولا تسمح له الثقافة السائدة بأية فرصة للتنفيس عن نفسه وأفكاره بصورة مقبولة اجتماعيا، فصار الأطفال أنفسهم مجرد بيئة صالحة لتكاثر المعتقدات وتناسلها، كما حدث فى المجتمع اليابانى بعد زلزال 1944[1]، وقد تلجأ الأمهات إلى ممارسة مجموعة من الطقوس الخرافية الجاهلية والمعتقدات التى لا أساس لها، فقط لمحاولة إخضاع الأطفال لسلطتهن، لأجل طاعتهن وعدم التمرد عليهن، ولو أدى ذلك لإصابة الأطفال بأمراض نفسية أو عاهات سيكولوجية، فمثلا تهديد الأطفال بوجود الغول أو الجن أو الأرواح الشريرة والعفاريت في

[1] كامل عبد المالك، ثقافة التنمية، دراسة في أثر الرواسب الثقافية على التنمية المستدامة، سلسلة العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008، ص166.

مكان ما، وذلك حتى يمتنع الأطفال عن الذهاب إليه أو لكى يمتنعوا عن الخروج من المنزل، أمر له عواقب وخيمة على نفسياتهم ، فقد يؤدي ذلك لإصابة الأطفال بالخوف الشديد والقلق والتخيلات والاضطرابات النفسية بصفة عامة والتي قد تلازمهم مدى الحياة إن لم يتم علاجها في الوقت المناسب.

6.ظاهرة الأخفال الانفجاريون

هو مصطلح حديث فى علم النفس الإكلينيكى، اهتم به كثيرا عالم النفس الإكلينيكى روس غرين (Ross Greene)، والذي يصف به نوعية من الأطفال الذين يغلب عليهم الطابع الانفجاري، وهو مرض تم تشخيصه إكلينيكيا لدى هذه الفئة من الأطفال والذين يتسمون بالغضب لأتفه الأسباب، خاصة حينما يطلب منهم فعل بعض الأشياء أو الواجبات، أو عندما لا تسير الأمور كما يريدون ويرغبون، حيث يفقدون السيطرة تماما على ذواتهم ويصبحون عدوانيين وعدائيين وعنيدين؛ مستخدمين ألفاظا عدوانية أو حركات جسدية عنيفة، مثل الصراخ والعويل والعض والضرب والقضم. ويؤكد روس غرين، أن ما يجعلهم يتصرفون بتلك الطريقة الغريبة ليس هو محاولتهم جذب الانتباه لهم أو تلبية رغباتهم وشهواتهم، فهذا خطأ في اعتقاد روس غرين، إن ما يجعلهم يتصرفون على ذلك النحو حسب روس غرين كما أورد في مدخل كتابه[1] عن الأطفال الانفجاريون هو افتقادهم إلى بعض المهارات الأساسية المهمة التى قد تساعدهم على التخلى عن تلك التصرفات، والتى أيضا برأيه قد تنظم الإحباط الذي يشعرون به لأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين، ولذلك يحتاجون إلى مقاربة مختلفة، ويذهب دنيال كولمان إلى القول أن الأطفال الانفجاريون يعانون مما اصطلح عليه الأمية العاطفية التى تجعلهم يجدون صعوبة كبيرة بخصوص التفاعلات الاجتماعية، إذ تصير التفاعلات مع الأخرين محبطة بالنسبة لهم، و تساهم في رفع المستوى العام للإحباط عندهم ، وبالتالى تؤدي إلى نموذج مزمن من الانفجارات، والتى تتجلى في شكل غضب وصراخ وبكاء والقفز ورمى الأشياء والتدحرج إلى غير ذلك من الانفجارات.[2]

7.العنف والصحة النفسية للأخفال

أكدت دراسات فى علم النفس العصى على مدى تأثير المعاملة السيئة على أدمغة الأطفال، حيث ترى أن القلق والتوتر لدى الأطفال ناتج عن سوء المعاملة في عهد الطفولة المبكرة، وهذه المعاملة السيئة

[1]The explosive child , a new approach for understanding and parenting easily frustrated chronically inflexible children. By Ross W. Greene, PHD. P Preface.

[2]The explosive child, Op.Cit,46.

قادرة على التأثير على بنية الدماغ العصبية ووظيفته[1]، هذه الدراسات وظفت الأطفال الذين عانوا من سوء المعاملة في عهد الطفولة المبكرة وخلصت إلى أن الإساءة الجسدية للطفل لها علاقة بالسلوك العدواني الذي يظهره الطفل فيما بعد، وأن قلة احترام الطفل لذاته ناتج كذلك عن المعاملة السيئة، واستنتجت الدراسة كذلك أن الإهمال العاطفي يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، ويؤدي كذلك إلى صعوبات على مستوى العلاقات الشخصية والغيرية، أي صعوبة الدخول في علاقة مع الآخر، وأكدت الدراسة كذلك أن الإساءة الجنسية للأطفال تؤدي إلى مرض الاكتئاب ومحاولة إداء النفس في مرحلة الكبر[2].

ومن النتائج الخطيرة للعنف النفسي كذلك على صحة الأطفال نذكر الشعور بالخجل، حيث يشعر الطفل دوما بالنقص والدونية ويتسم سلوكه بالجمود والخمول في الوسط المدرسي أو البيئي عموما، وبذلك ينمو محدود الخبرات غير قادر على التكيف السوي مع نفسه أو مع الآخرين[3].

8-ظاهرة أطفال الشوارع

تعد ظاهرة أطفال الشوارع من بين الظواهر التي تؤرق بال العديد من الدول بما فيها الدول المتقدمة، غير أنها في الدول الفقيرة أكثر انتشارا وأكثر تفشيا وذلك راجع لعدة عوامل منها ما هو اقتصادي واجتماعي وسياسي كالفقر والبطالة والبؤس الاجتماعي وارتفاع الأسعار وانخفاض وضعف القدرة الشرائية للمواطنين، وكذلك كثرة حالات الطلاق والتفكك الأسري أو موت أحد الوالدين، بالإضافة إلى مشكل الانقطاع المبكر عن الدراسة والجهل والأمية وانسداد الأفق، وكذلك سوء المعاملة وضرب الأطفال وتعذيبهم وطردهم من البيت وإهمال احتياجاتهم، إنها ظاهرة يتحمل مسؤولية ظهورها واستفحالها جميع مكونات الأمة كالدولة المجتمع المدني والأسرة وقطاع التعليم والتربية والأوقاف ووسائل الإعلام المختلفة مصدقا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكل راع مسؤول عن رعيته)[4].

---

[1] **Child psychology and Psychiatry, frameworks for practice, By David skuse, Helen Bruce, Linda Dowdney and David Mrazek. P: 121.**

[2] **Child psychology and Psychiatry. Op. Cit, P: 117.**

[3] باسمة الحسن، الخجل هذا الجدار الإسمنتي كيف نحطمه؟، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد 411، الكويت، فبراير- مارس 2000م, ص 79.

[4] عمر الرماش، ظاهرة أطفال الشوارع. مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد411، الكويت، فبراير- مارس 2000م، ص77.

لقد حاولت من خلال هذه المقالة المتواضعة تسليط الضوء على قضية مجتمعية بالغة الخطورة، شغلت ولا زالت تشغل بال العديد من المختصين في حقل التربية والاجتماع والنفس ألا وهى ظاهرة العنف المرتبطة ارتباطا وثيقا بالسلوك الإنسانى، ذلك أنه لازال البحث قائما لمعرفة كيف يتشكل سلوك الإنسان؟ وما علاقته بالعنف؟ وماهي طبيعة هذا السلوك؟ وكيف يمكن أن نتحكم فيه أو نضبطه؟

ورغم أن الوجود البشري قد بدأ منذ آلاف السنين وربما ملايين السنين، ورغم الميزانيات الضخمة التى رصدت لدراسة السلوك الإنسانى وعلاقته بالعنف لفهم طبيعتهما، للخروج بخلاصات وحقائق علمية حولهما، إلا أنه لايزال السلوك الإنسانى يستعصى عن الفهم والتحليل، إذ يعد من أعقد الظواهر التى تتطلب دراسات وأبحاث على مستوى علم النفس العصى وكذا مختلف العلوم، من أجل إيجاد الحلول لمختلف القضايا المرتبطة به كالعنف مثلا، ومما لاشك أن بلداننا العربية الإسلامية تزخر بقيم إسلامية رفيعة يمكن استثمارها لغرس قيم المحبة والإخاء والسلم والتعاون، كما يمكن كذلك تبنيها لإظهار القدوة الحسنة لأطفالنا، وكذلك لأجل حفز نبوغهم، واعتماد سير الأنبياء والصالحين للتوعية بأهمية إتباع السلوك الحسن والبعد عن السلوك العنيف ، فتقديم النصح للأطفال بأسلوب حسن وتوجيههم توجيها حسنا من طرف والديهم ومدرسيهم بعيدا عن الأساليب اللاتربوية أمر محمود في غاية النبل، قد يحد من انتشار هذه الظاهرة المشينة، مع تبيان دور المدرسة والأسرة في التوعية من العنف، والعمل أيضا على تقوية الوازع الدينى للطفل، وختاما لابد من استحضار دور الإعلام كذلك في التوعية من أجل محاصرة هذه الظاهرة المشينة.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم، سورة يوسف، الآية 12.
- مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، الناشر المركز الثقافي العربي، ط9، الدار البيضاء - بيروت، 2005.
- محرز الدريسي، العنف المدرسي تمثلات التلاميذ ومدخل الجودة التربوية، عن مجلة الإصلاح، العدد 186، تونس، يناير 2023.
- أحمد الطاهري، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، دراسة في نظرياتها المعرفية، المركز الديموقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا-برلين، 2021.
- ابراهيم الحيدري: سوسيولوجيا العنف والإرهاب: لماذا يفجر الإرهابي نفسه وهو منتش فرحا؟ دار الساقي. ط1، بيروت 2105.
- باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 337، الكويت، مارس 2007.
- القرشي عبد الفتاح، اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتهما ببعض المتغيرات، جامعة الكويت، حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 35، المجلد 7، الكويت، 1986.
- رافدة الحريري و زهرة بن رجب، المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2008م.
- وفيق صفوت مختار، مشكلات الأطفال السلوكية، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد 411، الكويت، فبراير- مارس 2000م.
- كامل عبد المالك، ثقافة التنمية، دراسة في أثر الرواسب الثقافية على التنمية المستدامة، سلسلة العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008.
- باسمة الحسن، الخجل هذا الجدار الإسمنتي كيف نحطمه؟، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد 411، الكويت، فبراير- مارس 2000م.
- عمر الرماش، ظاهرة أطفال الشوارع. مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد411، الكويت، فبراير- مارس 2000م.
- **Psychoanalytic Psychotherapy after child abuse. the treatment of adults and children who have experienced sexual abuse, violence and neglect in childhood .By Daniel MC Queen, Roger Kennedy, Valerie sinason, and Fay Maxted.**
- **Child psychology and Psychiatry, frameworks for practice, By David skuse, Helen Bruce, Linda Dowdney and David Mrazek.**
- **The explosive child, a new approach for understanding and parenting easily frustrated chronically inflexible children. By Ross W. Greene, PHD. P Preface.**

دور أخر الدعم الاجتماعي في تنمية القيم التربوية والسلوك المدني في المؤسسات التعليمية

☜ ايت علا زهير[1]

تقديم:

تعتبر المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي تسهر على عمليات التربية والتكوين للأجيال المتعاقبة عبر الزمن، وذلك عبر التنشئة السليمة والتربية المناسبة لهم، كما تسهر على ضمان الظروف الجيدة والمواتية للنمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ، لكن مع التحول الكبير الذي عرفته المجتمعات نتيجة العولمة والثورة التكنولوجية أصبح الكل منفتح على الكل، مما جعل عملية التنشئة والتربية على القيم الأصيلة في المجتمع أمرا صعبا.

إن هذا التحول العميق أدى إلى بروز ظواهر خطيرة وسلوكات مشينة بالمؤسسات التعليمية مما استدعى التدخل العاجل لاحتواء الأمر، الشيء الذي دفع المنظومة التعليمية ككل للبحث عن سبل لإنقاذ المدرسة العمومية.

المدرسة والتحول القيمي:

عرفت المدرسة المغربية تغيرا جذريا في الفترة الأخيرة بسبب العولمة الشيء الذي أدى إلى تحول عميق على مستوى القيم والمعايير الاجتماعية، حيث لم تعد المدرسة قادرة على التربية على القيم النبيلة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تعمل على التربية السليمة للأفراد وعلى تهذيب سلوكهم إلى جانب مؤسسات أخرى كالأسرة التي تساهم في التنشئة الاجتماعية والحفاض على القيم النبيلة والأصيلة في المجتمع، عبر عملية التشريب التي تقوم به الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة على مر التاريخ.

إن هذا التحول القيمي بدأ يشكك في الدور الفعال الذي تقوم به المدرسة من خلال عملية التربية، حيث بدأت أوساط المدرسة تعرف ظهور سلوكات مشينة عديدة كتفشي العنف بمختلف أنواعه ودرجة حدته والتعاطي للمخدرات، والتنمر والهدر المدرسي وغير ذلك من السلوكات السلبية، الشيء الذي يجعلنا نطرح أكثر من سؤال حول مئال المدرسة المغربية، وعن هذا التراجع العميق

[1] باحث في القانون العام، جامعة مولاي اسماعيل مكناس.

لدور المدرسة في التربية على القيم إذ صارت تتنازل عنه تدريجيا لفائدة مؤسسات وهيئات أخرى كالإعلام والشارع وغيرها من الجهات.

إن استفحال الأمر أدى بالدولة المغربية من خلال الوزارة الوصية على القطاع إلى محاولة احتواء الوضع عبر تعبئة كل الموارد المتاحة للتصدي لكل الظواهر السلبية التي تنخر المدرسة العمومية من الداخل، حيث تبنت المنظومة التربوية مجموعة من الإصلاحات _استثمارا لتوجيهات وخطب صاحب الجلالة_ في الفترة الأخيرة ابتداء من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وصولا إلى مخرجات وتوصيات لجنة النموذج التنموي الجديد أبريل 2021.

إن وعي المنظومة التربوية بأهمية الدعم النفسي والاجتماعي في المؤسسات التعليمية باعتباره من بين الحلول الناجعة للحد من السلوكات المشينة التي من شأنها أن تعيد التوازن للمؤسسات والمساهمة في تجويد العملية التعليمية التعلمية وجعل المتعلم في قلب الاهتمام، عجل في ظهور إطار ومسلك جديد _مسلك أطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي_ كما أن الخصاص المهول الذي تعرفه الإدارة التربوية على مستوى الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية إلى جانب السلوكات المشينة التي تفاقمت كان عاملا أساس في تأليف هذا المسلك.

الموارد البشرية وتدبير الخصاص:

إن عملية تدبير الفائض والخصاص على مستوى الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية تقتضي اعتماد الشفافية والوضوح وضمان تكافؤ الفرص والاستناد على مبادئ الحكامة الجيدة، بغية ضمان النجاعة والفعالية والمردودية اللازمة[1]. إن تحديد الاحتياجات اللازمة من الموارد البشرية يجب ان يستند إلى بعض الأسس كحجم العمل والزمن اللازم للإنجاز[2]، وعلى إثر هذه الأسس تتم عملية التوظيف سواء عبر الاستقطاب الداخلي أو الخارجي من خلال انتقاء الأفراد الذين يتوفرون على المؤهلات والصفات المطلوبة للعمل في المؤسسات التعليمية.

استنادا إلى ما سبق عملت الوزارة الوصية على القطاع على فتح مسلك جديد لاستقطاب الموارد البشرية الكافية لتغطية الخصاص المهول الذي تشهده المؤسسات التعليمية خاصة تلك المتواجدة بالهامش البعيدة عن المركز؛ ويتكون هذا المسلك من أطر الدعم الإداري وأطر الدعم التربوي وأطر

[1] المذكرة الإطار رقم 15/056 الخاصة بالحركات الانتقالية بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني برسم الموسم الدراسي 2015-2016 (تدبير الفائض والخصاص صفحة 41 وما بعدها).

[2] الإدارة التربوية رؤية معاصرة، أحمد محمد بطاح، حسن أحمد الطعاني، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى 2016، ص104

الدعم الاجتماعي[1]. لكن رغم المجهودات المبذولة في هذا الصدد تبقى إكراهات الواقع مطروحة بشكل قوي مما يفرض على المنظومة التربوية ككل التأقلم مع الأمر ومحاولة "الترقيع" عبر عمليات الإسناد للمهام وعمليات التكليف من أجل محاولة تغطية الخصاص المطروح بمختلف المؤسسات التعليمية.

وبناء على ما سبق فإن عمليات الإسناد والتكليف بالمهام تجعلنا نطرح أكثر من سؤال حول قدرة الإدارة التربوية على السير وفق التدبير الحديث المعمول به في الدول المتقدمة والتمكن من استعمال أساسياته في تدبير المؤسسات التعليمية؛ من خلال عمليات التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق والمراقبة[2]. كما أن ضعف التكوينات المستمرة وغياب المصاحبة يؤدي أحيانا إلى الارتجالية والعشوائية في اتخاذ القرارات مما ينعكس سلبا على واقع الإدارة والمنظومة التربوية ككل.

دور ومهام أطر الدعم الاجتماعي:

يقوم أطر الدعم الاجتماعي بمجموعة من مهام ذات البعد الاجتماعي والنفسي والصحي داخل المؤسسات التعليمية تحت إشراف هيئة الإدارة التربوية، وقد حددت هذه المهام وفق ثلاث مجالات رئيسية حسب القرار الوزاري رقم 20/714 الصادر بتاريخ 4 نونبر2020 وهي على الشكل التالي:

المجال النفسي الاجتماعي والصحي:

يعمل أطر الدعم الاجتماعي على تقديم الدعم النفسي للتلاميذ وأوليائهم عبر إحداث خلايا للوساطة لتعزيز الاندماج الاجتماعي والقضاء على كل أشكال التمييز، ومحاربة الظواهر السلبية والسلوكات المشينة في المؤسسات التعليمية؛ ومحاربة الهدر المدرسي بمختلف أنواعه ودعم التلاميذ المتعثرين عبر إعداد برامج وخطط عمل محكمة من أجل التدخل والمعالجة والوقاية. كما يقوم أطر الدعم الاجتماعي بالحرص على الأمن الصحي داخل المؤسسات التعليمية ونظافة مرافقها وإخبار الإدارة والأساتذة بالوضعية الصحية للتلاميذ[3].

إن الدعم الاجتماعي النفسي والصحي هو تلك المساعدة التي تقدم للتلاميذ في المؤسسات التعليمية التي تساهم بشكل أساس في تشكيل شخصياتهم وإعدادهم للقدرة على فهم ذواتهم، وتجاوز كل العقبات والمشكلات الاجتماعية والنفسية التي يمكن أن تواجههم في مسارهم الدراسي وحياتهم بشكل عام، ويمكن أن

---

[1] القرار الوزاري رقم 20/714 الصادر بتاريخ 4 نونبر2020.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسات من أجل الجودة، نونبر 2012.

[3] القرار الوزاري رقم 20/714 مرجع سابق، ص3-4.

يتجاوز هذا الدعم أسوار المؤسسات التعليمية لتقديم الدعم لأسر التلاميذ كما يركز على الجوانب العلاجية والوقائية من الظواهر السلبية والسلوكات المشينة بهدف تعديل وتهذيب السلوك، ومراقبة الحالة الصحية للتلاميذ ونظافتهم وهندامهم، وحالة المرافق الصحية والسهر على ضمان أمن وسلامة الجماعة التربوية ككل، والمساهمة في إعداد وتنفيد البرامج التوعوية والحملات التحسيسية المتعلقة بالتربية الصحية.

مجال التدبير التربوي والتواصل:

يقوم أطر الدعم الاجتماعي بعملية الوساطة عبر عقد لقاءات تواصلية مع أسر التلاميذ المتعثرين أو المنقطعين عن الدراسة، والتواصل مع الأخصائيين النفسانيين ومختصين في قضايا الأسرة والتلميذ، كما يمكن عقد لقاءات تواصلية مع مختلف الفاعلين وتنظيم عروض وأنشطة تربوية، ثقافية ورياضية في المؤسسات التعليمية، وإعداد دفاتر وملفات خاصة بالتلاميذ المتعثرين والتلاميذ في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة وتتبع حالتهم الاجتماعية والنفسية ومصاحبتهم ودمجهم في المؤسسة التعليمية والقضاء على كل أشكال التمييز.

كما يساهم أطر الدعم الاجتماعي في عمليات التعبئة والتواصل حول المؤسسة والمداومة خلال العطل المدرسية[1].

مجال الحياة المدرسية:

يساهم أطر الدعم الاجتماعي تحت إشراف رئيس المؤسسة في إعداد مشروع المؤسسة؛ من خلال التواصل والتنسيق بين مختلف الفاعلين لتكوين فريق العمل والقيادة، وفي التعبئة والتحسيس بأهمية المشروع وفي تشخيص وضعية المؤسسة وتحديد أولوياتها، كما يساهم في تفعيل وأجرأة مختلف العمليات خاصة تلك المتعلقة بالمجال النفسي والاجتماعي للتلاميذ، وفي ضبطها من خلال آليات التتبع والتقويم.

يعمل أطر الدعم الاجتماعي على نشر قيم المواطنة والسلوك المدني داخل المؤسسات التعليمية عبر إشراك التلاميذ في مختلف الأنشطة وبرامج التربية البيئية والتربية الصحية السليمة ونشر قيم التسامح عبر تحفيز المبادرات ذات الطابع الاجتماعي التضامني. ويساهم أطر الدعم الاجتماعي في البحث عن الشركاء والتواصل مع مختلف الفاعلين من أجل تقديم الدعم اللازم لمختلف فئات التلاميذ المعوزين وفي وضعيات إعاقة أو وضعيات خاصة[2].

---

[1] القرار الوزاري رقم 20/714 مرجع سابق، ص4.

[2] القرار الوزاري رقم 20/714 مرجع سابق، ص4.

توصيات واقتراحات:

إن إحداث إطار الدعم الاجتماعي بالمؤسسات التعليمة هو نتاج وعي تام بالدور المهم المنتظر تقديمه في سبيل تجويد التعلمات؛ عبر الخدمات المقدمة سواء في مجال الدعم الاجتماعي أو في مجال الدعم النفسي والصحي للتلاميذ، وهو الأمر الذي دفعنا إلى تقديم بعض المقترحات والتوصيات في هذا المجال والتي يمكن إجمالها في ما يلي:

- الحرص على مزاولة مهام الدعم الاجتماعي والنفسي بالمؤسسات التعليمية ومنع التكليف بالمهام الخارجة عن مجال هذا الإطار؛
- إعادة تحديد مهام أطر الدعم الاجتماعي بدقة في القرار الوزاري 20-714 المنظم لمجالات مهام أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، عبر تبيان حدود المساهمة في مجموعة من مهام؛
- تمكين أطر الدعم الاجتماعي من تكوينات مستمرة تستجيب للحاجات المتجددة، وضمان المواكبة والمصاحبة الفعالة؛
- تقوية المسار المهني لأطر الدعم الاجتماعي عبر توفير إمكانيات الترقي والتطور في الأجرة المشروطة بالأداء؛
- إعطاء الأولوية لأطر الدعم من خلال إمكانية ولوج سلك الإدارة التربوية بالكفاءة وليس بسنوات التجربة؛

خاتمة:

إن أهمية الدعم الاجتماعي والنفسي بالمدرسة العمومية تتجلى في التدخل الفعال؛ الذي يقوم على التقليص والحد من مختلف الظواهر السلبية والسلوكات المشينة في المؤسسات التعليمية، في مقابل العمل على تجويد التعلمات؛ عبر مساعدة التلاميذ على تجاوز مختلف العقبات والتعثرات، الأمر الذي يستوجب إعطاء أهمية كبيرة لأطر الدعم باعتبارهم أساس التغيير الإيجابي ومنبع تنمية السلوك المدني داخل المؤسسات التعليمية.

بيبليوغرافيا

- النظام الأساسي الخاص بأطر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة- تافيلالت؛
- المذكرة الإطار رقم 15/056 الخاصة بالحركات الانتقالية بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني برسم الموسم الدراسي 2015-2016؛
- الإدارة التربوية رؤية معاصرة، أحمد محمد بطاح، حسن أحمد الطعاني، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى 2016؛
- القرار الوزاري رقم 20/714 الصادر بتاريخ 4 نونبر2020.
- وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسات من أجل الجودة، نونبر 2012.
- التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، أبريل 2021.

العمل المخبري بمؤسسات التعليم الثانوي الموريتاني

☜ الدكتور: محمد عارف خيري[1]

تمهيد:

يبدأ التعليم في موريتانيا من المرحلة الأساسية وتسمى مرحلة الابتدائية، حيث أن مرحلة الروضة لم تكن مرحلة إلزامية في مسطرة التعليم في موريتانيا إلى وقت قريب جدا، حيث ان الطفل يسمح له بدخول المدرسة الابتدائية عندما يكون عمره ست سنوات ونادرا ما يلج المدرسة قبل ذلك، وهذه المرحلة مدتها ست سنوات، وفي السنة السادسة لابد للطالب من تجاوز مسابقة، تسمى مسابقة دخول المرحلة الإعدادية، وهي مسابقة شبيهة بمسابقة البكالوريا (الثانوية العامة) من حيث كون النجاح فيها إجباري، للتجاوز إلى مرحلة الإعدادية، على عكس مسابقة دخول الثانوية، كما سنرى لاحقا. أما التعليم الثانوي في موريتانيا هو تلك المرحلة التعليمية التي تفصل بين التعليم الأساسي (الابتدائي) والتعليم العالي (الجامعي)، ويشمل التعليم الثانوي في موريتانيا وكالكثير من البلاد العربية:

المرحلة الإعدادية كمرحلة أولى له، والمرحلة الثانوية (مرحلة ثانية)، ويمتد لسبع سنوات، أربع سنوات منها للتعليم الإعدادي وثلاث سنوات للتعليم الثانوي[2]، والتعليم الثانوي بجميع شعبه، هو تعليم تكوين عام غير متخصص. ولهذا التعليم مدخلات ومخرجات أما مدخلاته فهم طلاب التعليم الأساسي، ومخرجاته فهم الطلاب الذين يحصلون على شهادات الثانوية العامة (الباكالوريا) فيلتحقون بالتعليم العالي، أو يأخذون طريقهم إلى المعاهد المهنية أو الفنية. لكن للتنبيه فإن التجاوز من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية تتخلله مسابقة على المستوى الوطني يحصل بموجبه الناجحون على شهادة ختم الدروس الإعدادية، وإن كان الحصول على هذه الشهادة أو عدمه، لا يمنع التجاوز إلى المرحلة الثانوية في حال أن الطالب تجاوز الامتحان النهائي في السنة الرابعة الإعدادية، وقد يسأل البعض ما فائدة هذه المسابقة ما دام ليس لها تأثير في تجاوز الطالب من عدمه، وهذا صحيح نوعا ما، لكن وجب التنبيه إلى أن هذه المسابقة في فترة ما كانت شهادتها تساعد في ولوج الوظيفة العمومية، وإن كانت في الوقت الحاضر لم تعد كذلك بسبب كثرة خريجي الجامعات والثانويات.

---

[1] أستاذ جامعي بالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة والمفتشين بموريتانيا.

[2] وزارة التهذيب الوطني، 2006، منتدى إصلاح التعليم /1999، نواكشوط، موريتائيا.

ويظل للمعدل العام في كل مادة دور بارز في تحديد التخصص الذي سيدرسه الطالب عند تجاوزه للثانوية، ففي حال أن المعدل الأكثر للطالب كان في اللغة العربية فإنه سيتم توجيهه للتخصص الأدبي وإن كان المعدل الأكبر في العلوم الطبيعية فيستم توجيهه للتخصص العلمي، وإن كان معدله الأكبر في الرياضيات فسيتم توجيهه إلى الرياضيات. وفي الفترة الحالية أصبح المواد العلمية تدرس باللغة الفرنسية، بينما تدرس بقية المواد باللغة العربية، وهذا ناتج عن التغيير الذي طرأ منذ سنة 2000 على كيفية تدريس المواد في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث كان قبل ذلك تنقسم شعب التخصص في هذه المرحلة إلى أربع وتتضح التخصصات في سبع شعب هي كالتالي: شعبة الآداب الأصلية، وشعبتي الآداب العصرية العربية والفرنسية، شعبتي العلوم العربية والفرنسية وشعبتي الرياضيات العربية والفرنسية.[1]

وتعكف الوزارة الوصية على تسخير كل الطاقات التي تساعد في استفادة الطالب على الوجه الأمثل من ولوجه للثانوية، حيث أن هذا من صميم عملها حسب المادة ١٥ من المرسوم٩لسنة ٨٥ الصادر بتاريخ ١٥ يناير ١٩٨٥ والمتعلق بصلاحيات وزير التهذيب الوطني وتنظيم الإدارة المركزية التابعة لقطاعه، فإن إدارة التعليم الثانوي مكلفة بتحديد الأهداف المرجو تحقيقها على مستوى التعليم الثانوي انطلاقا من السياسة التعليمية بالتعاون مع الإدارات الأخرى المعنية. تطوير وتنظيم التعليم الثانوي، وتنسيق ومراقبة العمل المؤسسي في مؤسسات التعليم الثانوي.

أهمية العمل المخبري في تدريس المواد العلمية

لقد كان التجريب ولا يزال من أهم وسائل البحث في العلوم، لذلك فإنه من الضروري أثناء تدريس العلوم القيام بالتجارب على أوسع نطاق ممكن للوصول إلى تفسير للظواهر التي تدرس فالتجربة من المصادر التي يمكن عن طريقها التحقق من تغيرات الظواهر، والتجارب في حد ذاتها خبرات تعليمية مهمة للطلاب[2] ويوجد نوعان من أنواع التجارب فإما أن تجري التجربة بواسطة المعلم ويسمى هذا النوع)تجارب العرض(وإما أن يقوم الطلبة بإجرائها ويسمى هذا النوع من التجارب) التجارب المختبرية(، وفيما يلي شرح لهذين النوعين من التجارب بشيء من التفصيل:

---

[1] التشريع المدرسي، 2000، النصوص والقوانين المنظمة لقطاع التعليم، وزارة التهذيب الوطني، نسخة معدلة.

حسين بشير وآخرون:٢٠٠١م، طرق تدريس العلوم، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعة المصرية، برنامج تأهيل المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، القاهرة.

[2] حسين بشير وآخرون:٢٠٠١م، طرق تدريس العلوم، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعة المصرية، برنامج تأهيل المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، القاهرة. ص 25.

الفرع الأول: تجارب العرض:

هي ذلك النوع من التجارب التي يقوم المدرس بإجرائها أمام الطلاب أو يقوم طالب أو مجموعة من الطلاب بإجرائها أمامهم ويمكن أن يحقق هذا النوع من التجارب أهدافا مختلفة في عملية التدريس منها:

1. الوصول إلى حل مشكلة من المشاكل :فإذا أراد المعلم أن يصل إلى إجابة عن تساؤل في مشكلة معينة مثل: أيهما أكثف الحديد أم الخشب؟ فلا بد أن يصمم التجارب التي توصل إلى إجابة صحيحة بالاشتراك مع الطلاب.
2. الشرح والتوضيح بالمقارنة والتحليل :عند توضيح معلم الأحياء للحركة داخل الرئتين يستطيع تصميم التجربة التي توضح آلية التنفس وهذا توضيح لظاهرة طبيعية يمكن إخضاعها للدراسة المختبرية.
3. الإثبات والتحقيق والمراجعة :يقوم المعلم ببعض التجارب وعرضها لإثبات بعض الظواهر التي يمكن التحكم فيها في المختبر مثل ضرورة ضوء الشمس أو تفاعلات بعض الأحماض والقواعد لتكوين الأملاح، ففي هذه الحالة يستطيع أن يجرب تعادل بعض الأحماض والقواعد التي لم يدرسها الطلاب من قبل لكي يصل إلى النتيجة وهي أنه عند تفاعلها تتكون أملاح وماء مثلها في ذلك مثل الأحماض والقواعد الأخرى التي درسها الطلاب.
4. التطبيق :يستطيع المعلم استخدام تجارب العرض لتطبيق بعض المبادئ العلمية كتطبيق الضغط الجوي مثل تصميم الأدوات المبتكرة، التي يفكر فيها الطلاب أو تطبيق المغناطيس الكهربائي في بعض الأجهزة مثل التلفزيون والتلغراف.
5. التقويم (اختبار الطلاب): من وظائف هذا النوع من التجارب إمكانية استخدامها لتقويم تحصيل الطلاب أو طريقة تفكيرهم.
6. إثارة مشكلة جديدة :حيث يمكن للمعلم استخدام تجارب العرض لإثارة مشكلة جديدة تؤدي إلى دراسة موضوع معين، فقبل دراسة المجموعة الشمسية يعرض المدرس تجربة بسيطة تثبت العلاقة بين الجذب وقوة الطرد المركزية، حتى يستطيع عن طريقها تدريس حركة الكواكب في أفلاكها.

الفرع الثاني: التجارب المختبرية:

هي تلك التجارب التي يقوم الطلاب بإجرائها بأنفسهم في المختبر، وتعتبر الركيزة الأساسية للعلوم التي تتيح للطلاب فرص استخدام الأجهزة والمواد وإجراء التجارب بأنفسهم ويتم التعلم عن طريق العمل .ويساعد هذا النوع من التجارب على تحقيق الأهداف التالية:

1. التعليم عن طريق العمل :حيث يقوم الطلاب أنفسهم بإجراء التجارب ويحولون المعارف النظرية إلى التطبيقية فيكون التعلم عمليا لكل طالب.
2. تكوين المهارات العملية: إن مشاهدة الطلاب للأجهزة وحدها لا تكفي، بل لا بد من استخدامها والممارسة الفعلية للتجارب في المختبر. بذا تتحول المعارف إلى مهارات لدى الطلاب.
3. حسن استخدام الأجهزة والمواد :بصيانتها والعناية بها واستخدام المواد بالطريقة المثلى.
4. احترام العمل اليدوي :إن الطالب الذي يمارس التجارب ويستمتع بمشاهدتها وينجح في إجرائها، يكون أكثر من غيره احتراما وميولا للتجريب.
5. التعاون بين الطلاب: إن التجارب المخبرية تنمي روح التعاون وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية لدى الطلاب والإحساس بقيمة العمل الجماعي.

وتختلف التجارب باختلاف طبيعتها والهدف منها وتبعا لذلك أمكن تصنيفها كما يلي:

1. التجارب البسيطة والتجارب المعقدة :تتفاوت التجارب من البسيطة إلى الأكثر تعقيدا وصعوبة.
2. التجارب الوصفية والتجارب الكمية: في التجارب الوصفية يعطي الطالب وصفا لما يلاحظه عن ظاهرة معينة يدرسها باستخدام أسلوب التجريب. أما التجارب الكيفية فتتطلب تقدير أو قياس الظاهرة.
3. التجارب الضابطة: في كثير من الحالات يؤثر في مشكلة أو ظاهرة معينة أكثر من متغير ولكي تدرس هذه التغيرات وتأثيرها يلزم التحكم في هذه التغيرات وضبطها عن طريق تثبيتها أو التكافؤ فيما بينها ماعدا متغيرين، عادة الأول هو المتغير المراد معرفة تأثيره على المتغير الثاني ويسمى الأول المتغير المستقل أو التجريبي والمتغير الثاني هو الفعل أو الحدث أو السلوك المترتب على المتغير التجريبي ولذلك يسمى المتغير التابع.

4. التجارب الاستكشافية والتجارب التأكيدية: تهدف التجارب الاستكشافية أو الاستطلاعية إلى التوصل إلى أدلة وحلول مؤقتة أو أولية حول مشكلة أو ظاهرة معينة، أما التجارب التأكيدية فتوفر للدارس نتائج يمكن الاعتماد عليها.

إن عملية التجريب تتضمن المهارات التالية:

- تصميم تجربة يضبط خلالها المتغيرات
- وضع قروض واستخدام العمليات الأخرى لبحثها.

ويحدد سلام سيد أحمد سلام وصفية محمد سالم[1] المهارات الفرعية المتضمنة في تلك العملية كما يلي:

- وضع المشكلة في صورة سؤال مطلوب الإجابة عليه.
- التعرف على العوامل المستقلة والتابعة.
- صياغة فرض مبني على بيانات ثم تجميعها.
- تصميم وإجراء اختبار لهذا الفرض.
- تجميع وتفسير البيانات التي حصل عليها والتي تدعم صحة الفرض أو لا تدعم صحة الفروض.

أما كال زيتون[2] فيحدد المهارات الفرعية المتضمنة في هذه العملية كما يلي:

- تصميم وإجراء اختبارا لصحة الفروض.
- تجميع وتفسير البيانات التي تم الحصول عليها والتي تدعم صحة الفروض أو تتناقض معه ومن ثم دحضه.
- صياغة تقرير عن التجربة التي أجريت يبين إن كانت البيانات التي جمعت تدعم صحة الفرض من عدمها.

الخطوات الواجب اتباعها لنجاح التجارب العملية:

بناء على مراجعة الباحث لعدد من الدراسات والبحوث والأدب التربوي[1] فإنه يرى ضرورة اتباع مجموعة من الخطوات لنجاح التجارب، فالتجارب عموما لا بد أن تؤدي هدفا رئيسيا هو الكشف عن

[1] سلام سيد أحمد سلام، صفية محمد سالم: 1983، عمليات العلم، تعلمها وقياسها، برنامج تدريبي، دار حراء المنيا، ص 165.
[2] كال عبد الحميد زيتون: 1993م، كيف تجعل أطفالنا علماء، دار النشر الدولي، الرياض، ص:108.

علاقة معينة أو بحث تغيرات محتملة، وليس إلى التحقق من صحة المعلومات فحسب، لذلك يجب اتباع ما يأتي لنجاحها:

الفرع الأول: الخطوات الواجب اتباعها لنجاح تجارب العرض والتجارب المخبرية:

أولا: الخطوات الواجب اتباعها لنجاح تجارب العرض

- القيام بإجراء تجارب قبل الدرس.
- وضوح الهدف من التجربة.
- ترتيب الأجهزة والأدوات بإتقان على منضدة العرض.
- إجراء التجربة في الوقت المناسب من الدرس.
- عدم ذكر النتائج مقدما.
- توضيح وسائل الأمان أثناء إجراء التجارب الخطرة.

ثانيا: الخطوات الواجب اتباعها لنجاح التجارب المختبرية:

- توضيح الغرض من التجربة وإعداد الأجهزة.
- تسجيل خطوات التجربة.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات.
- متابعة الكلاب أثناء التجريب.
- مناقشة التجارب والاتفاق على الاستنتاجات والتعميمات.

[1] أحمد محمد عبد الرازق النويهي: 2001م، مستوى اكتساب المهارات المخبرية لدى طلبة المستوى الرابع، قسم الأحياء، كلية التربية، جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، ص: 8ـ 14.

الفرع الثاني: ضرورة استخدام الطريقة المعملية في تدريس العلوم

ومما سبق تتضح الأهمية القصوى للطريقة المعملية في تدريس العلوم حيث تساعد في تحسين نوعية المخرجات التعليمية، كما أنها تقدم مجموعة من المهارات والاتجاهات التي يصعب تقديمها بدون العمل العلمي .[1]

1. وظائف النشاط المعملي:

يمكن التمييز بين وظيفتين للدراسة المعملية فالبعض يرى أن وظيفة المعمل هي الاكتشاف أو التنقيب، بينما يرى آخرون أن وظيفة المعمل هي الايضاح والدريب على المهارات المعملية.

أ. الوظيفة الاستكشافية للمعلم (التنقيب):

ترتبط هذه الوظيفة بالطريقة العلمية للبحث وأسلوب حل المشكلات وتتضمن الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة وتنظيمها.
- فرض الفروض لحل المشكلة.
- اختبار صحة الفروض وذلك بإجراء التجارب.
- الوصول إلى نتائج أو حل المشكلة.

ب. الوظيفة التوضيحية للمعمل (التدريب):

تقوم هذه الوظيفة على أساس القيام بتدريبات علمية معينة للتحقيق من صحة قوانين معينة أو التوصل إلى نتائج أو علاقات معروفة من قبل ويعرفها الطلاب مسبقا كما تشير أيضا هذه الوظيفة إلى مشاهدة بعض الأشياء والعينات والنماذج، وترتبط هذه الوظيفة للمعمل بالطريقة العملية التكتيكية التي تتكون من الخطوات التالية:

- فهم خطوات العمل المرسومة واتباعها بكل دقة.
- القيام بملاحظات دقيقة أثناء العمل.

---

[1] تفيدة سيد أحمد غانم: 1998م، فعالية استخدام الطريقة المعملية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس، ص:29.

- تسجيل النتائج وتنظيمها.

وتختلف هذه الخطوات عن خطوات الطريقة العلمية للبحث وأسلوب حل المشكلات فهي لا تتضمن أسلوب فرض الفروض وإجراءات التجارب للتحقق من صحتها والتوصل إلى نتائج أو حلول معينة لم تكن معروفة من قبل، حيث تعتمد على النشاط التوضيحي، والوظيفة التوضيحية للمعمل لها دورها في تعلم العلوم حيث توفر الفرص لتنمية الملاحظات الدقيقة ومهارات الأداء والعمل وتسجيل البيانات والحصول على خبرات حية متنوعة.

2. أساليب التدريس بالطريقة المعملية:

1. التدريس العلمي المعملي: يتضمن التجريب المعملي إجراءات معملية أو سلسة من الاختبارات التي تجرى لكي تكتشف قاعدة غير واضحة أو مبدأ يبرهن إيجابا أو سلبا على نقطة نوعية معينة.

2. التدريس باستخدام التجارب التوضيحية: في الغالب يؤدي المعلم بعض التجارب أمام الطلاب ليفيدهم في عرض مشكلة ما أو وضع أسئلة لدروس قادمة.

3. معمل الاستكشاف: ينقسم العمل المعملي فيه إلى ثلاث مراحل:

- ما قبل المعمل: الفروض، الطرائق والمواد.
- المعمل: التجارب والنتائج.
- ما بعد المعمل: مناقشة وخلاصة ونتيجة ختامية.

وجوهر معنى الاستكشاف هو أن يواجه الطلاب مشكلات متدرجة في ترتيبها وفق قدراتهم، وهم يهتمون بإيجاد الحلول لها بطريقة مشابهة لخطوات حل المشكلة. وبذلك فالمعلم أمامه من الأساليب والأنشطة التي يمكن أن يستخدمها، ومن خلال التدريس باستخدام الطريقة المعملية وأنسب هذه الأساليب هي الأساليب التي تتميز بالحرية في المعمل بالنسبة للطلاب. وقد أوصت عايدة أبو غريب بأن دليل المعلم في التدريس يجب أن يكون قائما على النموذج البنائي في التعليم. [1]

[1] عايدة عباس أبو غريب: 1998م، تقديم وإعداد أنشطة عملية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص: 165.

3. أساليب تنمية مهارات عمليات العلم:

ويوجد عدد من الأساليب التي يمكن استخدامها في تنمية عمليات العلم منها:

أ. الدراسة المعملية:

للمعمل وظيفة هامة وأساسية في تنمية مهارات عمليات العلم، حيث يوفر للطالب الخبرات المباشرة ويتم التعلم عن طريق العمل كما يساعد المعمل في اكساب الطالب مهارات عملية الاستقصاء والبحث العلمي، ويجب أن تتوفر لدى المعلم معرفة كافية بالمفاهيم التي يتم تدريسها، وأن يكون قادرا على اختيار الأنشطة التي تتيح للطلاب الفرصة لحل المشكلات عن طريق خبراتهم، وتنفرد الدراسة المعملية بالخصائص التالية:

- التركيز على التجربة العملية مع عدم إهمال المحتوى المعرفي المتضمن في الموقف.
- عدم الفصل بين النشاط العقلي والنشاط الحسي ـ الحركي.
- مساعدة الطالب على التعلم الذاتي.

وقد أكدت دراسة سناء محمد ناصر ضرورة دعوة الطلاب لمشاركتهم في ابتكار الأنشطة المعملية التي تشتمل على مهام فردية وجماعية، لإعطاء رأيهم الخاص، حيث ب - إن احترام رغبت الطلاب في العمل الفردي أو الجماعي، تشجعهم على التعبير عن ذاتهم في طرح المشكلات وجمع المعلومات، وتوليد الآراء والأفكار.[1]

- يمكن عن طريقها فهم مادة العلم وتحليل عملية تطور الأفكار والمفاهيم والنظريات العلمية باعتمادها على البيانات والتنظيم الذي يفرضه العقل الإنساني على هذه البيانات.

- تعتبر المناقشة دعوة للطلاب للاندماج النشط في عملية التعلم، فهناك الكثير من الأفكار المطروحة والمثيرة والتي تحتاج لإظهار العلاقة بينها ومن ثم تعتبر استشارة علمية لازمة لتنشيط الطالب واشتراكه إيجابيا في العملية التعليمية.

- بما أن المناقشة عمل جماعي فإنها تكون مجالا لتعلم الكثير من أنماط السلوك المناسبة للعمل كفرد في الجماعة مثل: التعاون، احترام آراء الآخرين، عدم التسرع في إصدار الحكام.

---

[1] سناء محمد نصر حجازي: 2001م، سيكولوجية الابداع ـ تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ص: 57.

ب. دراسة التقارير العلمية الأصلية:

التقارير العلمية الأصلية هي تلك البحوث المنشورة في المجالات العلمية، ويمكن استخدامها كمادة للتعريف على طبيعة العلوم واكتساب مهارات البحث المتضمنة، وذلك لأنها تقدم للطلاب عينة اصلية وحقيقية لعملية الاستقصاء التي يثير التقرير مناقشة تحليلية حولها.

استخدام كتاب للطالب له نوعية خاصة: وفي هذه الحالة يتم عرض المادة العلمية المتضمنة في كتاب بأسلوب يساعد على اكتساب مهارات البحث العلمي، وهناك أسلوبان رئيسيان في عرض المادة العلمية:

- أحدهما تقليدي وهو أسلوب الاستنتاجات النهائية الذي يقدم المادة العلمية للطالب في صورتها النهائية الكاملة.

- والآخر هو الأسلوب الاستقصائي الذي يظهر للطالب العلم بصورة غير كاملة تتيح له التوصل إلى الاستنتاجات من خلال المشاركة في عمليات الاستقصاء المتعددة.

ومما سبق فإنه لابد من مراعاة بعض الاحتياجات والتطلعات التي ينبغي الأخذ بها وتضمينها في المناهج التعليمية بموريتانيا بغرض تحقيق التنمية الشاملة خاصة ما يتعلق بالجانب التجريبي.

النتائج:

إن المتأمل في تاريخ التربية يدرك ظهور نظريات تربوية حديثة أكدت على أن مختبر العلوم ضرورة تربوية لابد منها لما له من أهمية كبيرة في تدريس العلوم وتحقيق أهدافها. فهو يعتبر المكان الطبيعي لاكتساب عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) وممارسة العلم وبناء المعرفة العلمية. ويتجلى دوره في تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب، والمهارات العملية لديهم، وميولهم وزيادة حماسهم نحو دراسة العلوم وتعميق اتجاهاتهم نحو إجراء التجارب العلمية. ومن خلال وقوف الباحث على واقع القصور الموجود في العمل المخبري داخل مؤسسات التعليم الثانوي وجد أن هناك احتياجات ضرورية لتنمية مهارات العمل التجريبي، هذه الاحتياجات منها ما يتعلق بالمعلم وحجرة الدرس ومنها ما يتعلق بالطريقة المعملية، فإنه يرى أنه لابد من الاستفادة من المقترحات التي طرحها باحثون في هذا المجال وهي كالتالي:

1. دور المعلم:

- يتصرف كموجه ومرشد أثناء إجراء التجارب المعملية حيث إن القدرة على التفكير العلمي للطلاب يمكن تحسينها حتى في الأعمار الصغيرة عندما يقدم المعلم لهم داخل الفصل الدراسي تجارب ذات صلة وثيقة بتنمية التفكير العلمي.[1]

- يحدد الأفكار الرئيسية ويبحث عن استراتيجية تدريسية مناسبة.

- يترك لطلابه فرصة البحث والتجريب بحرية ويمكنهم من تطبيق المعارف والمهارات في مواقف جديدة.

- يخلق جو من المناقشة والحوار بين الطلاب بعضهم البعض والمعلم.

- يشجع الطلاب على الابتكار ومحاولة معرفة الجديد.

- ينمي حب الاستطلاع والثقة بالنفس لدى الطلاب.

2. خصائص حجرة التدريس المستخدمة لتنمية مهارات العمل المخبري:

تسمى القاعة المخصصة لإجراء التجارب المعملية في مؤسسات التعليم الثانوي بالمعمل أو المخبر وينبغي أن تتميز بما يلي:

- احتوائها على جميع الأجهزة والأدوات المعملية اللازمة لإجراء التجارب.

- امتيازها بالتهوية الجيدة.

- احتوائها على خزانات حديثة لحفظ وصيانة المواد من الفساد.

- تصميمها من حيث تلائم تطبيق نظام التعلم التعاوني للطلاب في مجموعات عمل صغيرة.

- تحفيزها لحب الاستطلاع والاستكشاف والاستنساخ.

كما تجب مواكبتها للتطورات العالمية من حيث الشكل والمضمون.

---

[1] أحمد محمد عبد الرازق النويهي: 2001م، مستوى اكتساب المهارات المخبرية لدى طلبة المستوى الرابع، قسم الأحياء، كلية التربية، جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، ص: 8- 14.

3. الطريقة المعملية:

لكي تسهم الطريقة المعملية في تحقيق أهدافها لابد أن تزود الطالب بمعلومات واقعية وتكسبه العديد من المهارات العقلية واليدوية مما يتيح له الفرصة لتنمية مواهبه وتعزيز ميوله اتجاه العمل المخبري.[1]

ويؤكد ذلك أيضا أن نشاط الطريقة المعملية يسهم في تحقيق الوظائف الآتية:

- تدريب الطلاب على بعض المهارات العملية والملاحظات الدقيقة.
- تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات.
- تطبيق القواعد والمعلومات التي سبقت دراستها في مواقف جديدة.
- فهم لطبيعة العلم ودور التجريب في الكشف عن الحقائق والتأكد من صحتها.
- إكساب الطلاب الاتجاهات والميول العلمية وتذوق العلم وتقدير دور العلماء.

وقد ذكر أحمد عبد الجواد بأن الحاجة إلى المعمل تتمثل في:

- الحاجة إلى الخبرة بالأجهزة والأدوات.
- الحاجة إلى التعلم عن طريق الأداء والعمل.
- الحاجة إلى إضفاء معنى على المبادئ والتطبيقات.
- الحاجة إلى التفكير الناقد والتفكير الثاقب.
- الحاجة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ومن وظائف معمل العلوم تهيئة الفرصة لتنمية المهارات المعملية[2] مما يساعد الطلاب على:

1. دقة الملاحظة

2. عدم التسرع في إصدار الأحكام

---

[1] صبري الدمرداش: 1998م، الثورات العلمية الأربع الكبرى في القرن ال 20 وانعكاساته على مناهج العلوم في المدرسة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني، الكويت، ص:267.

[2] ناصر عبد الرحمان الفاتح:2005م، أهمية المهارات المختبرية اللازمة لتدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو الكيمياء، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع7، ص 81.

3. الاستنتاج السليم والبحث عن الأدلة

4. المحافظة على الجسم من الأمراض

5. المحافظة على البيئة المحيطة

6. تقييم أدائهم في المواد العلمية

الاستنتاجات والتوصيات

إن نجاح العملية التعليمية وقدرتها على تحقيق أهدافها يعتمد على أمور كثيرة منها إعادة النظر في إعداد وتكوين المعلم باعتباره إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية وبدونه لا يمكن أن تتحقق الأهداف المنشودة، فالمنهج وإن تم إعداداه على أحدث الطرق والأساليب والاتجاهات فإن أهدافه لا يمكن أن تتحقق إلا في ظل معلم معد ومدرب على القيام بوظيفته على النحو المطلوب[1]، ويقتضي ذلك منه التمكن من المادة العلمية وتوصيل المعلومات إلى المتعلمين واستخدام الطرق الحديثة في التدريس ومن ثم تدريب الطلاب على كيفية استخدام المعرفة والاستفادة منها في حل المشكلات، فالمعرفة ليست مجرد جمع المعلومات والحقائق والأرقام بل إنها تنطوي على فهم وإدراك العلاقات بين مختلف العناصر المكونة لها، كما تتضمن القدرة على تحليل هذه الحقائق وتزكيتها وتطبيقها في مواقف جديدة، وتعتبر التجارب والدراسة المعملية قلب وروح تعليم وتعلم العلوم. وعليه فإن الباحث يرى أنه ينبغي إعادة النظر في منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية حتى يأخذ العمل المخبري مكانته المنوطة به في تعليم وتعلم العلوم ويسعى إلى تحقيق تطلعات المجتمع في مختلف المجالات ليساير متطلبات العصر.

أن وضع العمل المخبري في موريتانيا ينبغي أن ينطلق من رؤية شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية، وعلى مستوى جميع مراحل التعليم وان يستند على الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في الأعمال التطبيقية والبحث العلمي. وتأسيسا على ذلك يرى البحث الحالي ضرورة التعرف على طبيعة المرحلة الثانوية بموريتانيا ومراحل نمو الطالب فيها، وهذا ما خصص له الباحث محور من البحث وذلك للخروج بصورة واضحة بما يضمن موازاة العمل المخبري للدروس النظرية. والإسهام في تحديث المناهج وتطويرها وتعديل مسارها بما يحقق الارتقاء بالوعي العلمي والتكنولوجي.

[1] حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود:2005، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطور مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، ص: 150.

بيبليوغرافيا

- أحمد محمد عبد الرازق النويهي: 2001م، مستوى اكتساب المهارات المخبرية لدى طلبة المستوى الرابع، قسم الأحياء، كلية التربية، جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة.
- تفيدة سيدي أحمد غانم: 1988، فاعلية استخدام الطريقة المعملية في تدريس العلوم في أهمية التفكير الإبداعي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ماجستير التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود:2005، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطور مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- سلام سيد أحمد سلام، صفية محمد سالم: 1983، عمليات العلم، تعلمها وقياسها، برنامج تدريبي، دار حراء المنيا.
- سناء محمد نصر حجازي: 2001م، سيكولوجية الابداع ـ تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.
- صبري الدمرداش: 1998م، الثورات العلمية الأربع الكبرى في القرن ال 20 وانعكاساته على مناهج العلوم في المدرسة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني، الكويت.
- عايدة عباس أبو غريب: 1998م، تقديم وإعداد أنشطة عملية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- كال عبد الحميد زيتون: 1993م، كيف تجعل أطفالنا علماء، دار النشر الدولي، الرياض.
- ناصر بن عبد الرحمن الفاتح 2005م، أهمية المهارات المختبرية اللازمة لتدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية كما يراها معلمو الكيمياء، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد 07، يناير.
- وزارة التربية والتعليم: 2003، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الثالث.

L'enseignement du français au Maroc
Approche sociodidactique

☞ **Pr. AOUINE El Mostapha**[1]

Introduction

L'élaboration de stratégies destinées à favoriser l'acquisition d'une langue nécessite de multiples efforts de la part des décideurs de la chose pédagogique. En effet, pour espérer hisser le processus d'apprentissage à des niveaux performants, on ne saurait faire l'économie, entre autres, de recherches et de débats pour pouvoir mettre en place une démarche méthodologique adéquate et une stratégie opérationnelle opportune susceptibles d'aider à l'atteinte des objectifs majeurs inscrits au fronton de la politique éducative.

Dans ce sens, l'approche sociodidactique se présente comme étant une approche caractérisée par une intervention efficace et efficiente. C'est une démarche qui s'inspire de la pédagogie actionnelle basée essentiellement sur les notions de tâche ou action. Certes, plusieurs recherches se sont centrées sur l'apport de la sociodidactique, mais cela n'empêche de dire que le domaine d'investigation reste le parent pauvre de la didactique. Ce qui laisse deviner que le présent article peut jeter plus de lumière sur un pilier fondamental des interventions en milieu social et culturel.

Un groupe de chercheurs en didactique des langues ont pu développer cette approche à partir des années 80. On trouve parmi les précurseurs, Béatrice Fraenkel, Jean-Pierre Astolfi, Philippe Perrenoud et André Giordan. Depuis lors, son application est devenue de plus en plus frappante. Ses domaines d'application sont aussi vastes que variés. On peut citer à titre d'exemple le domaine de l'éducation, de la psychologie de l'éducation, de la sociologie de l'éducation et de la didactique. En effet, l'interaction

[1]Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès-Maroc.

sociale joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage des langues, et propose des stratégies pédagogiques qui encouragent ces pratiques.

Pour ce faire, une problématique a toute la légitimité d'être posée : Comment la sociodidactique peut aider les enseignants à prendre en compte les différences sociales et culturelles et à adapter leur enseignement en conséquence ? Afin d'expliciter le rapport entre les théories généreuses et les à-peu-près difficile de la pratique, on procédera à une méthode mariant l'approche analytique descriptive et l'approche fonctionnelle. Ce qui permettra de discuter dans la première partie l'enseignement du français au Maroc et les démarches appliquées. La deuxième partie sera consacrée à l'apport judicieux de la sociodidactique et ses effets sur l'apprentissage du français.

I- L'enseignement du français au Maroc : quelle(s) démarche(s)

Le changement des programmes au sein de l'école marocaine n'est pas un simple recours à la rénovation mais une tâche urgente et sublime qui permet de mettre en exergue une nouvelle formule de l'enseignement apprentissage. Faire appel à un matériel didactique et un ensemble de supports afin de réussir le pari, est d'une importance extrême, voire obligatoire si les dirigeants ont la conscience et la volonté du changement. Par conséquent, agir d'une manière où la sagesse et la gouvernance priment est une priorité. Sinon, un tel changement peut avoir des retombées néfastes sur l'apprenant en particulier et sur le système éducatif en général.

1- L'enseignement du français : une démarche évolutive et mouvante

Enseigner une langue et surtout une langue étrangère paraît un champ d'investigation difficile à cerner. Cet enseignement ne vise pas seulement la langue proprement dite, mais véhicule aussi tout ce qui est en relation avec le côté culturel, ethnique, historique, etc. Il est loisible de traiter des éléments impliquant le lecteur et de mener des études sur le contexte historique, économique et social pour bien comprendre les effets produits par les différentes techniques littéraires et linguistiques.

L'enseignement de la langue française reste depuis toujours d'une grande complexité. Derrière l'enseignement de la langue se trace implicitement une politique de cette langue. Dans ce sens, ne faut-il pas comparer les générations précédentes et celles d'aujourd'hui pour pouvoir détecter le degré de différence entre le niveau des apprenants ? Quel est donc le facteur déterminant dans ce cas : Est-ce la politique appliquée pour réussir cet apprentissage ou c'est l'apprenant qui en est la cause ? Il se peut que les deux facteurs soient à l'origine de cette régression mais sûrement avec des pourcentages différents.

Certes, plusieurs facteurs peuvent être interrogés pour en extraire la source de cette régression, néanmoins, force est de constater que les changements de la politique adoptée, et qui sont parfois arbitraires, ne peuvent que conduire à cette situation critique où nous sommes actuellement. Le cas d'un apprenant qui passe une dizaine d'années en train d'apprendre une langue et qui n'arrive même pas à écrire une demande d'inscription et de renseignements ne peut qu'être qualifié de catastrophique.

Lorsqu'on parle de la politique d'enseignement- apprentissage d'une langue donnée, on interroge plusieurs facteurs comme la méthode ou les méthodes d'enseignement de la langue, la formation des professeurs, le matériel mis à la disposition des intervenants, la préparation morale et psychologique de l'apprenant, l'entourage, le curriculum, les programmes, l'évaluation, l'évaluation de l'évaluation, etc. Ces facteurs sont d'une influence non négligeable capable de diagnostiquer la situation afin de la redresser en procédant à des remédiations adéquates et opportunes.

2- L'enseignement du français et le système éducatif marocain

Il est à souligner que l'enseignement de la langue française au Maroc commence à partir de la deuxième année du primaire avec un volume horaire de deux heures par semaine tout en concentrant les efforts sur l'oral, avant d'accéder à huit heures hebdomadaires en troisième et en quatrième année. En cinquième et sixième année, on enlève un quart d'heure. L'élève à la fin du cycle primaire doit posséder des compétences de

base concernant l'expression orale et écrite et se montrer capable de communiquer dans des situations complexes.

Pour le cycle collégial, constitué de six périodes, chaque période vise des compétences particulières et trace des activités de différentes sortes : la lecture, les outils de grammaire et de communication, les activités orales et la production écrite. Le volume horaire hebdomadaire est de quatre heures par semaine. Une sorte de concurrence s'impose dans ce cycle : l'insertion de l'informatique et une autre langue étrangère comme l'espagnol, l'allemand ou encore l'anglais semblent rendre la tâche de plus en plus complexes et perplexes.

Le cycle secondaire qualifiant est caractérisé par un volume horaire de quatre heures avec la possibilité de donner à l'élève une marge de liberté et une autonomie favorisant un accès facile et un penchant vers les études supérieures tout en véhiculant un savoir culturel et linguistique, un savoir-faire et un savoir-être. En 2002, le ministère de tutelle a décidé d'introduire des œuvres littéraires dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. Le savoir linguistique et le savoir littéraire sont deux facettes d'une même monnaie. L'œuvre littéraire devient donc un pilier fondamental de la démarche didactique et le travail sur un projet est d'une nécessité extrême.

Pour développer un savoir métalinguistique sur la langue, le système éducatif marocain s'est inspiré de la grammaire traditionnelle pour faire appel à la méthode grammaire-traduction et la méthode directe avant de presser le pas vers le structuralisme basé sur le behaviorisme. Les méthodologies audio-orales, structuro-globales et audio-visuelles se sont basées sur des exercices structuraux pour faire acquérir aux apprenants un nombre considérable de mécanismes et automatismes pour réussir leurs tâches pédagogiques.

Les approches que nous venons de citer et qui sont prises comme soubassement théorique de l'enseignement-apprentissage au Maroc se concentraient sur le professeur qui est la pierre angulaire de ce processus. L'apprenant est marginalisé et se voit incapa-

ble de poursuivre son parcours estudiantin. C'est pourquoi les décideurs ont procédé autrement: Faire appel à l'approche communicative pour mettre l'apprenant au centre des préoccupations pédagogiques. Est venue après l'approche par objectifs qui nécessite le tracement d'objectifs clairs et opérationnels afin de mettre ce système sur les rails. Cette approche a duré pour longtemps et il s'est avéré après qu'on doit introduire la situation de communication pour la rendre de plus en plus efficace. Dans ce sens, on parle de l'approche par compétences.

Pour faire une distinction entre les deux dernières démarches précitées, le système éducatif marocain a mis en œuvre un cadre méthodologique appelé la pédagogie de l'intégration. Cela suppose une interaction permanente entre l'animateur et l'apprenant afin de mobiliser ses ressources et de répondre à une situation complexe. Mais cela n'a pas duré pour longtemps.

II- L'approche sociodidactique et l'enseignement du français

L'enseignement d'une langue, surtout étrangère ou seconde pose un nombre considérable de problème d'ordre épistémologique, pédagogique, didactique, etc. On assiste à une pluralité de démarches, à une diversité d'approches susceptibles d'entrer en lice pour garantir un enseignement-apprentissage de grande envergure. Dans ce sens, l'approche sociodidactique se présente comme étant un champ d'investigation qui peut apporter de nouvelles perspectives. Quelle est donc l'acception précise et concise de cette approche et quel est son apport dans le domaine de l'enseignement du français ?

1- La sociodidactique et les concepts clés

La sociodidactique ou la didactique de l'intervention est une approche qui se nourrit de la sociolinguistique et de la didactique des langues ou encore de la didactique et de la sociologie. Rispail parle de la didactique contextualisée et stipule que la sociodidactique « indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique » (Rispail, 2012, P : 62). Ce qui prouve un rapport très étroit entre le scolaire et le social et qui

s'instaure par le biais d'une introduction sûre et sereine du social dans le scolaire ; une démarche qui garantit aux élèves des jeux de rôles à plusieurs égards. Ils sont à la fois récepteurs des traditions, des représentations et des cultures, et aussi acteurs des faits sociaux suite à une participation massive dans les différentes situations qui s'imposent.

La même option est adoptée par Philippe Blanchet qui réaffirme ce mariage d'amour et de raison entre le scolaire et le social

On étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives. (Blanchet, 2012 : 11)

L'approche sociodidactique prend donc en considération les aspects sociolinguistiques et manifeste un intérêt particulier pour les représentations diverses qui se trouvent imbriquées dans la société. Elle procède à la remédiation de ces représentations en faisant appel au socioconstructivisme fondé par Piaget. Dès lors, tous les ingrédients d'ordre social, politique, historique, économique, culturel, etc. sont pris en considération pour pouvoir comprendre le cadre contextuel de la pratique linguistique et littéraire. Ce qui donnera l'opportunité de comprendre le fait langagier loin de toute interprétation qui peut s'avérer hasardeuse et trompeuse.

2- La sociodidactique et l'enseignement du français : quels rapports ?

L'apport de la sociodidactique reste une chose primordiale pour l'apprentissage des langues. Il ne s'agit pas ici d'une démarche facile à cerner, mais d'un processus qui nécessite des réflexions opérationnelles susceptibles de réussir la chose pédagogique. Ces réflexions aussi prometteuses que nécessaires incitent tous les spécialistes, toutes disciplines confondues, à relever le défi et à franchir le cap pour pouvoir mener à bien le jeu et l'enjeu.

Ce qui renforce les propos mentionnés supra, c'est le choix méticuleux des supports didactiques qui s'investissent dans la démarche didactique. En effet, les praticiens ne cessent d'affirmer que cette démarche n'est pas facile à entreprendre. Le choix devient difficile et les pistes à suivre sont complexes. Cette complexité vient du fait que le champ d'intervention pose déjà un problème. Le volet culturel, pragmatique, social, économique se voit difficile à cerner. Ces approches sont indispensables pour la réussite de l'opération enseignement-apprentissage. Comment assurer une intégration efficace du texte sans faire appel à la contextualisation ? Comment rendre la tâche de plus en plus facile sans intégrer l'interculturel ?

Afin de renforcer ce qui est dit, il suffit de revenir aux œuvres programmées au niveau secondaire collégial et secondaire qualifiant pour comprendre l'apport de ces approches. Dans la boîte à merveilles d'Ahmed SEFRIOUI par exemple, l'étude de la contextualisation reste une démarche importante pour que les apprenants puissent comprendre le roman dans son intégralité. Il n'est pas opérationnel de passer directement à l'étude du pacte autobiographique sans passer par le volet culturel, social, politique, économique, etc. Ce sont ces éléments qui peuvent éclaircir la compréhension des extraits et passages étudiés.

De même pour Antigone de Jean ANOUILH. Le contexte historique peut parfaitement expliciter les positions opposés des personnages principaux, à savoir Antigone et Créon. Les années 40 sont marquées par une situation conflictuelle entre le peuple et le pouvoir, surtout avec le gouvernement de Vichy. D'ailleurs, c'est cet élément qui peut faciliter la compréhension du quiproquo entre les deux personnages. De surcroît, une position privilégiée devrait être donnée au contexte historique et politique pour assurer un enseignement sûr et serein de la langue française.

Le troisième et dernier exemple concerne le Dernier jour d'un condamné de Victor HUGO où l'auteur a pris la décision d'entamer un sujet d'ordre universel et universaliste qui est celui de l'abolition de la peine de mort. Le contexte social a influencé l'écrivain pour mener une réflexion centrée sur cette thématique. C'est pourquoi il a

intégré un personnage fictif qui répond aux exigences de l'écriture romanesque pour tracer l'itinéraire d'un partisan ayant manifesté contre la peine capitale non seulement en tant que député, mais aussi et surtout comme romancier de taille et sans faille.

Disons que l'approche sociodidactique reste une piste de réflexion qui peut éclaircir les zones sombres d'un enseignement qui se veut performant et satisfaisant, aussi bien pour l'apprenant que pour les différents partenaires. Cela s'ajoute au besoin d'innover des stratégies d'enseignement et de mener à bien des scénarisations pédagogiques et des ingénieries de formation susceptibles de donner un nouveau sang à l'école marocaine pour assurer son intégration dans le milieu socioculturel qui l'entoure.

Conclusion

L'approche sociodidactique reste un champ d'investigation fertile et prometteur assurant à l'élève une autonomie et une intégration dans la société sans pour autant souffrir des lacunes et des défaillances difficiles à surmonter. La sociodidactique peut assurer cette sublime tâche, car le fait de mettre l'apprenant devant une situation complexe garantit une réaction basée sur la pertinence, la cohérence et l'objectivité. La mobilisation des ressources est une étape primordiale car elle renforce la réussite des situations d'apprentissage.

In fine, éloigner l'enseignement du français de l'approche sociodidactique est une chose, somme toute impossible. La sociodidactique assure une motivation supplémentaire et une interaction particulière bien que son utilisation ne soit pas simple. Bref, une exploitation efficace basée sur la perspicacité et la clairvoyance ne peut que rendre la mission de plus en plus facile à entreprendre. Ce qui garantira indubitablement l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles fortement recherchées.

Bibliographie

- **Butlen, Max., 2010, «Compréhension et interprétation littéraires: Double risque de l'école au lycée », Le français aujourd'hui, n° 168.**
- **Dupart, Hubert., 2003, Entrer dans la littérature à l'école, Lyon, Chronique Sociale.**
- **Ministère de l'Education Nationale Française, 2002, Les Compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, Les dossiers de la DEP, n° 137.**
- **Ministère de l'Education Nationale Marocaine, 2007, Les Orientations Pédagogiques et les Programmes de l'Enseignement de la Langue Française, Cycle Secondaire Qualifiant, Rabat, Direction de l'Evaluation, de l'Organisation de la vie scolaire et des Formations communes inter-académies.**
- **Ministère de l'Education Nationale Marocaine, 2009, Cadre de Référence de l'Examen Normalisé Régional pour l'obtention du baccalauréat, Rabat, Centre National de l'Evaluation et des Examens.**
- **RISPAIL, M. (dir.) (2012). Esquisse pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques, Paris: L'Harmattan.**
- **RISPAIL, M. (dir.) (2017). Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts, Publications de l'Université de Saint-Etienne.**

La télévision et son impact sur l'entretien de la violence chez l'enfant.
Les dessins animés comme modèle.

☞ Halima ARRASSI[1]

1. La violence dans les dessins animés

La violence en milieu scolaire est un phénomène mondial, complexe et multidimensionnel. Au Maroc, ce phénomène touche aussi bien les écoles des quartiers favorisés que les quartiers défavorisés. Il représente un défi au gouvernement et à tous les autres acteurs responsables de l'éducation (directeurs d'école, cadres enseignants, parents), d'où l'intérêt porté par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) à prendre des mesures afin de diminuer son impact. Les pays arabes sont particulièrement concernés par ces violences pour deux raisons essentielles :

1) ces pays comptent parmi les sociétés les plus fécondes : la tranche d'âge de 6 à 14 représente 40% de la population (UNESCO 2006).

2) les enfants arabes du cycle primaire passent selon la même étude de l'UNESCO, environ 1000 heures par an devant la télévision, c'est-à-dire deux fois plus que le temps passé en classe, d'où l'impact néfaste sur l'enfant tant aux niveaux psychologiques que social notamment si la qualité des programmes et images diffusés ne répondent pas aux besoins éducatifs.

À titre d'exemple, plusieurs dessins animés, américains ou japonais comportent des scènes violente et non éducatives (bagarre, combat entre les extraterrestres, vengeance, injures…). Les séries des « Tortue Ninja, Grandezer, Batman, Spiderman) et bien d'autres, incitent à la haine, à la violence sous toutes ses formes (physique, verbale et

[1]Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine, Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine (INSAP)-Rabat-Maroc.

psychologique) et véhiculent des messages portant atteinte à la religion. Ces films contredisent les articles 17 et 29 de la convention internationale du droit de l'enfant qui encouragent les médias à diffuser des informations qui présentent une utilité sociale et culturelle pour l'enfant. Selon Desmurget Michel, l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités.

b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la charte des Nations Unies.

c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles.

d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix et de tolérance.

e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.[1]

2. L'état des études sur la violence et ses répercussions négatives sur l'enfant : le cas des dessins animés

Au cours des deux dernières décennies, des centaines d'études ont montré l'influence des contenus violents de la télévision sur les enfants et les jeunes. Bien qu'il soit difficile d'établir une relation directe de cause à effet, il se dégage un consensus voulant que certains enfants peuvent être vulnérables aux images et aux messages violents et que le niveau élevé de la violence dans les dessins animés peuvent les rendre plus agressifs (Desmurget, 2012) car ses enfants ont tendance à imiter ce qu'ils regardent dans leur

[1]Desmurget Michel, «la télévision, creuset de la violence», Revue l'essentiel : cerveau et psycho, N°8, éd. pour la science, Paris, 2012, p. 8-13.

dessin favori (agressivité, insultes, reproduction des gestes vus à l'écran), véhiculant souvent une immense violence.

La télévision par conséquent, a toute sa part de responsabilité dans les actes de violence commis par les enfants et les adolescents. Selon une étude de Debarbieux Eric, les actes de violence dans les émissions des enfants représentent 50 à 60 fois plus d'agressivité que celles des émissions destinées au grand public. Les dessins animés représentent, à eux seuls, plus de 80 actes de violence par heure.[1] Le psychologue Laurent Bergue de l'université de Grenoble 2 a mené à son tour, une étude sur le rapport entre la délinquance et les médias. En comparant le nombre d'heures que les adolescents passent à regarder les émissions de violence et le nombre d'actes violents commis par ces derniers, l'auteur a constaté que cette violence stimule le sentiment agressif des spectateurs à un pourcentage de 5 à 10%, quel que soit leur milieu social, leur niveau d'instruction et le comportement des parents à leur égard.[2]

Ahmed Achnihi, a également effectué une étude intéressante sur l'impact des programmes télévisés destinés aux enfants. L'auteur a suivi, durant une semaine, le contenu des émissions importées pour enfants sur une seule chaine arabe. Le résultat de l'analyse était surprenant : la violence verbale se répète 370-61% (injures, menace de vengeance, cris, railleries…), vient ensuite la violence physique (brutalité, coups, vol, kidnapping, emprisonnement…) qui représente 39% dans les dessins animés des Tortues Ninjas. Toujours selon l'analyse de cette même chaine arabe, l'auteur montre que 30% des thèmes tournent autour des sujets portant sur le sexe et 27% autour des actes criminels.[3] Il s'ensuit que les émissions pour enfants importées du Japon et des États-Unis dans le monde arabo-musulman comportent toute forme de violence, de racisme, de sexisme et beaucoup de

---

[1]**Debarbieux Eric, «Violence à l'école: un défi mondial?», Armand Collin, Paris, 2006, p. 67.**

[2]**Bègue Laurent, «Psychologie sociale des violences collectives», Revue l'essentiel : cerveau et psycho, N°8, éd. Pour la science, Paris, 2012, p.44-51.**

[3] **Achnihi Ahmed, «enfant et média », Nathan, Paris, 2011, p.75.**

stéréotypes. L'enfant, par conséquence, absorbe des termes de sexe et violence, de mensonge et de mort, depuis le plus jeune âge. De son côté, De Jésus Bermejo Berros a réalisé une étude sur la série américaine Tortues Ninjas. L'étude, intitulée « les aspects agressifs dans les dessins animés», a révélé que : 61,3% des enfants influencés par la violence verbale exprimée dans ce feuilleton emploient des expressions injurieuses étrangères à leur milieu, et 38,8% de violence physique.[1] L'étude recommande vivement aux parents et aux responsables égyptiens de contrôler les programmes destinés aux enfants afin de limiter les impacts néfastes sur leur comportement.

En réalité, un film comme les Tortues Ninjas, très populaire et admiré par les enfants, représente des personnalités fortement armées qui dans chaque épisode, mènent un combat contre de nouveaux ennemis. Ces tortues sont toujours victorieuses et sauves, elles détruisent toute la ville et terrorisent ses habitants sous prétexte de combattre l'ennemi. Le feuilleton conçoit la violence comme la seule solution pour régler les problèmes. Effectivement, en regardant un seule épisode de cette série, nous avons relevé pas moins de 20 expressions où se répètent les différents types d'injures et des mots violent comme «débiles», «idiot», «imbécile», «crétin», «bandes de criminelles», «guerrier», «torturer l'humanité», «punir les pauvres», «domination», «ennemis», «gens armés», «attaque», « meurtre »,…Il se peut qu'on ne parvienne jamais à faire l'unanimité sur l'influence que peut avoir ou non la violence télévisée sur les enfants, et sur la façon dont elle s'exerce, mais la majorité des études menées sur cette question débouche sur la conclusion que la violence télévisée pourrait avoir au moins trois conséquences négatives sur les jeunes enfants :

- **Augmentation du comportement agressif,**
- **Accroissement de la peur,**
- **Banalisation de la violence en générale.**

[1] De Jésus Bermejo Berros, «Mon enfant et la télévision» De Boeck Université, Bruxelles, 2008, P. 120.

Dans beaucoup de ces dessins, la sorcellerie, l'homosexualité, la violence, le mensonge, le vol, le racisme, le polythéisme (Manga, Pokémons…) sont banalisés. Ils deviendront normaux au fur et à mesure que l'enfant grandira avec ces dessins animés. Ces mêmes dessins véhiculent souvent des idées qui portent atteinte à l'image des arabes et musulmans. Certaines religions musulmane ou chrétienne, voient dans les pokémons une profanation. Des parallélismes sont établis entre pokémon et le paganisme, ou encore l'occultisme comme l'utilisation de symboles sataniques sur certaines illustrations et récurrence de concepts issus de traditions asiatiques. De même on a souvent critiqué le fait que les Pokémons diffusent la théorie de l'évolution et montrent à travers des scènes fictives que certaines créatures sont capables de créer, de ressusciter les morts et de les faire mourir. Une telle théorie contredite l'idée de la création du monde, l'un des principes des religions monothéistes.

En regardant ce genre de films, l'enfant, depuis le plus jeune âge, s'habitude à utiliser des termes de sexe, de violence, de mensonge et de mort. Les jeux vidéo électroniques représentent un exemple de violence. Cette dernière, est l'un des aspects les plus importants dans de nombreux jeux. Tout est fait pour pousser le joueur à adopter une stratégie violente afin d'aboutir à une gratification du plaisir. Afin de progresser dans le jeu, il va falloir être de plus en plus violent, tirer plus vite, augmenter le nombre des victimes. Le joueur est récompensé par des scores et des bonus à chaque nouvelle exécution.

La violence devient ludique. Tuer, même si c'est virtuel, devient pour l'enfant un acte banal et agréable. On voit la violence sous plusieurs formes, gratuite ou justifiée, des meurtres ou de la violence mineure, elle demeure présente dans la moitié des jeux existants. Plusieurs titres de ces jeux (grand Theft Auto, First person shooter, time to kill) proposent un scénario ou vous devez tuer tout ce qui bouge, sans autre raison que celle d'accomplir les objectifs du jeu.

Il existe des jeux où vous pouvez vous amuser à vous suicider, de diverses façons. Tout ceci aura de l'influence sur les jeunes, surtout parmi les plus jeunes qui n'ont en-

core aucune notion de la mort, irréversible. On trouve de riches exemples de jeunes criminels qui n'ont pas été capables de faire la différence entre la réalité et le monde virtuel. Cette même violence, nous la retrouvons principalement dans la musique électronique, le rap ou le Hard Rock. Selon le journal de l'économiste certaines musiques glorifient la violence et sèment la terreur.[1] Par exemple, le nouveau clip « is tropical » tourné dans une banlieue française, exprime la violence dans son état extrême. Pourtant, le clip a connu un très grand succès comme bien d'autres. Certaines chansons proposent même différentes façons de mourir. Comment donc ne pas s'inquiéter lorsque la mort et le suicide deviennent un argument de vente ?

3. La littérature de l'enfant au Maroc et dans les pays arabes

Au Maroc et dans les pays arabes, la littérature pour enfant et même pour la jeunesse est au stade initial. Il existe certes des maisons d'édition et des comités de rédaction, mais les études sur la psychologie et la mentalité des enfants se font rares. Larbi Benjelloun, l'écrivain marocain, explique: «l'écriture pour les enfants doit se baser sur des études. Malheureusement, dans le monde arabe, on n'a rien. Je ne nie pas qu'il y ait des écrivains qui s'appuient sur des bases. Mais la majorité ignorent les fondements essentiels ».[2]

Il ajoute que même la presse marocaine et arabe ne prête pas une grande attention à la littérature pour enfant. En effet, le marché du livre pour enfants au Maroc est dominé par les éditeurs étrangers particulièrement français et les éditeurs des pays de Golfe à travers différentes revues tels que « le Koweitien», «Al-Arabi as-saghir», «l'hebdomadaire» des Emirats Arabes Unis, «Bassim», et «Majid» de l'Arabie Saoudite. La production de la littérature pour enfant au Maroc (par exemple livres, encyclopédie) reste trop faible.

[1] L'économiste «école et lycées: ces éternels sanctuaires de violences», le premier quotidien économique au Maroc, édition N° 3934 du 21/12/2012.

[2] Journal le Matin «la littérature enfance jeunesse: les écrivains marocains ne se basent pas sur des études psychologiques», article préparé par Jihane Gattioui, Le Matin : 5-02-2005.

Dans une étude menée par Albdellah Lamdaghri, l'auteur a montré que le Maroc a édité 12 livres en 1980 là ou la France en a édité 6000 et l'Iraq, avant la guerre 622 (Hamdaoui 2009). La différence est manifeste entre la production marocaine et celle des pays cités. Ceci signifie que cette culture n'existe que dans les pays développés. En effet, 96% des livres et des magazines destinés aux enfants dans les pays arabes sont édités en occident. Les pays en voie de développement enregistrent un taux très faible dans ce domaine 4% (Journal Le Matin: 05-02-2005).

Cela peut s'expliquer par les difficultés liées à l'écriture pour enfants, l'illustration des livres, l'impact du multimédia sur les habitudes culturelles des enfants. La problématique au Maroc est encore plus complexe quand on pense aux langues amazighes, arabe, arabe marocain, français qui constituent une richesse d'une grande portée. Ainsi, pour quelle catégorie d'enfants marocains, l'auteur doit-il écrire ? Ce dernier doit à notre avis, être non seulement écrivain mais aussi pédagogue.

Conclusion

Dans cet article, nous avons insisté sur le coté négatif des dessins animés, sachant que ces derniers peuvent être un outil de loisirs, d'instruction, de transmission de valeurs. Ils ne sont pas toujours à l'origine des dysfonctionnements de l'éducation. Cette dernière est d'abord une responsabilité des parents qui, malheureusement ne joue pas assez leur rôle d'éducateur. Les enfants, par conséquent, sont trop souvent, livrés à eux même et se laissent éduquer par la télévision, internet, la musique et les jeux vidéo. Il nous semble nécessaire d'établir une collaboration entre les éducateurs et les acteurs médiatiques.

Le dialogue entre ces deux acteurs permettrait de choisir des programmes télévisés éducatifs et instructifs et non des émissions propageant la culture de la violence, constamment présentée à la télévision marocaine. Le Maroc doit développer des projets capables de surmonter des problèmes de violence qui n'est autre que l'expression d'un échec global du projet éducatif national (Ouzzi 2011).

Références bibliographiques

- **Achnihi Ahmed**, «enfant et média», Nathan, Paris, 2011, p.75.
- **Bègue Laurent,** «Psychologie sociale des violences collectives», Revue l'essentiel : cerveau et psycho, N°8, éd. pour la science, Paris, 2012, p.44-51.
- **Debarbieux Eric,** «Violence à l'école: un défi mondial?», Armand Collin, Paris, 2006, p. 67.
- **De Jésus Bermejo Berros,** «Mon enfant et la télévision» De Boeck Université, Bruxelles, 2008, P. 120.
- **Desmurget Michel,** «la télévision, creuset de la violence», Revue l'essentiel : cerveau et psycho, N°8, éd. pour la science, Paris, 2012, p. 8-13.
- **Journal le Matin** «la littérature enfance jeunesse : les écrivains marocains ne se basent pas sur des études psychologiques», article préparé par Jihane Gattioui, Le Matin : 5-02-2005.
- **L'économiste** «école et lycées : ces éternels sanctuaires de violences», le premier quotidien économique au Maroc, édition N° 3934 du 21/12/2012.
- **Unesco :** Rapport de l'Unesco sur la science (2006) : http://www.unesco.org

Apport des neurosciences cognitives à l'apprentissage de la lecture:
exemple de la lecture du français au cycle primaire marocain.

☞ Moulay-Youssef KABIRI[1]

1. Introduction et contexte de l'étude.

Plusieurs travaux affirment que la lecture est le portail des apprentissages (ROUET,2007 ; GIASSON 1990&1995), c'est pour cette raison que dans tout système éducatif, la lecture occupe une place primordiale dans l'apprentissage de langues.

Ces dernières décennies, grâce au développement technologique(IRM2,IRMf3, Electroencéphalographie, Magnétoencéphalographie), des avancées neuroscientifiques lèvent progressivement le voile sur les rouages 'cognitifs' des apprentissages et permettent d'apporter de nouvelles réponses sur le fonctionnement du cerveau. Les liens entre les neurosciences et l'éducation sont de plus en plus évidents. Cependant, l'application des avancées neuroscientifiques, aux sciences pédagogiques et à l'apprentissage de langues, est très limitée.

L'objet de cette recherche part de plusieurs points, entre autres :

- ✓ Observations personnelles des difficultés affrontées par les enseignants et les apprenants lors de l'enseignement/apprentissage de lecture, surtout l'apprentissage du français.
- ✓ La quasi-absence de l'exploitation des avancées neuroscientifiques dans la pratique de classe.
- ✓ Motivation de recherche en neurosciences, éducation et cognition.

[1] Professeur de l'enseignement secondaire qualifiant SVT-Ancien professeur de l'enseignement primaire.

[2] L'imagerie par résonance magnétique.

[3] L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle

2. Problématique et quelques travaux sur le sujet.

Dans un contexte social qui valorise la maîtrise des apprentissages de base, les multiples échecs et difficultés rencontrés par les élèves, dans l'apprentissage de la langue en général et la lecture en particulier, posent des défis majeurs aux enseignant(e)s du primaire, aux décideurs et responsables de l'enseignement.

Selon plusieurs auteurs, l'apprentissage de la lecture est un apprentissage essentiel et prioritaire des premières années de scolarité, il est considéré comme un apprentissage de base et de lui dépendent tous les autres (DEMONT & GOMBERT,2004). Or, La manière la plus directe de mesurer le résultat des procédés d'enseignement consiste à évaluer les résultats d'apprentissage. A ce propos, plusieurs travaux et études effectués au Maroc (PIRLS[1] 2016&2011, PNEA[2], 2011) et ailleurs (BEN FADHEL,2019 ; GIASSON, 2011) montrent que plusieurs élèves du primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture ce qui entraine des conséquences tout au long du parcours scolaire (MORIN et MONTESINOS-GELET, 2007 ; NADON, 2002) pouvant mener à l'échec et au décrochage scolaire (LAROUI et al., 2014; GOUPIL, 2007).

En fait, pour ce qui est du Maroc, toutes les enquêtes affirment que l'élève marocain est en décalage de dizaines de points en moyenne par rapport au niveau international et même parfois régional (PIRLS 2011et 2016)[3]. De même, Une légère amélioration a eu lieu de 2011 à 2016 dans les scores d'élèves marocains (Rapport PIRLS 2016)[4].

[1] Programme international de recherche en lecture scolaire.

[2] Programme national de l'évaluation des acquis.

[3] Programme international de recherche en lecture scolaire, c'est un programme de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement , basée aux Pays-Bas et qui évalue l'apprentissage de la lecture dans différents pays participants. L'enquête PIRLS est réalisée par l'IEA. L'évaluation internationale du niveau de compétences en lecture, réalisée tous les cinq ans, depuis 2001. A vocation internationale, l'évaluation PIRLS constitue, pour les pays participants, une assise pour la comparaison des performances en lecture.

[4] Rapport PIRLS,20109, Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie effectuée en 2016,P.4

Plusieurs disciplines s'associent pour comprendre et modéliser les processus cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture comme la psycholinguistique, la psychologie cognitive, clinique, développementale et sociale ainsi qu'à d'autres champs d'application comme l'éducation et la pédagogie. GOYET L. (2017, p.207) affirme que: «Les psychologues, les neuroscientifiques et les enseignants tentent de nos jours d'identifier quels sont les corrélats cérébraux impliqués dans les diverses fonctions cognitives…qui jouent un rôle dans le développement des apprentissages fondamentaux….Les travaux issus des neurosciences et de la neuropsychologie ont permis aux enseignants de mieux appréhender et de mieux comprendre le développement des fonctions cognitives qui sont impliquées dans la mise en place des mécanismes et stratégies d'apprentissage ».

En effet, la lecture est une activité complexe qui fait appel à plusieurs compétences et connaissances. Il s'agit d'une tâche multidimensionnelle qui requiert des capacités cognitives, sociales et linguistiques vastes. Pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de lecture, les enseignants adoptent plusieurs méthodes. Celles-ci se basent sur des conceptions différentes de l'acte de «lire» et des stratégies différentes de modalités de l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Que signifie le mot «lire»? Plusieurs travaux ont abordé ce sujet. MAISONNY B. (1960, p.18) a écrit : «lire oralement, c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse du sens». Par ailleurs, BELLENGER L. (1978, p. 32) précise que l'acte de lire est «une communication par les yeux, pour le sens sur des signes inertes et innocents : les lettres». Selon DEHAEN S. (2007, p.43): «Lire, c'est savoir identifier tous les mots, qu'ils soient écrits en caractère d'imprimerie ou manuscrits, en majuscules ou en minuscules, et dans toutes les tailles de police… ».

Nous constatons ainsi que la définition de l'acte de «lire» a subi une évolution et que plusieurs définitions tentent d'en exposer leurs points de vue.

Grâce au développement technologique, les mécanismes de l'apprentissage de la lecture commencent à être connus. Ils pointent vers des principes généraux d'enseignement, et permettent d'écarter certaines méthodes inappropriées (COHEN L.,2014 ; DEHAEN S. 2013). De nombreux scientifiques partagent l'idée que l'enseignant devrait se saisir des éléments de connaissances sur le cerveau pour enseigner et adapter ses pratiques aux activités cognitives de l'élève (BERTHIER J.-L.2019 ; MASSON S.2019 ; HOUDE O. 2016 ; DEHAEN S. 2013 et 2007 ; ESCOT C. 2012 ; GABRIELI J. 2009).A cet égard, OCDE[1](2007,p.28) affirme le fait que: «Il apparaît utile, et même nécessaire, aujourd'hui, que les éducateurs …acquièrent des connaissances quant aux bases scientifiques du phénomène d'apprentissage ».

Selon l'approche neuroscientifique, Lire consiste à lier le système visuel derrière le cerveau (cortex visuel) au système verbal (lobe temporal) situé à gauche dans le cerveau. Un apprentissage efficace de la lecture consiste à créer des connexions neuronales entre les régions associées aux phonèmes (les sons entendus) et la région associée à la reconnaissance des lettres (par la vue).

En consultant les travaux en rapport avec ce sujet, nous avançons l'hypothèse suivante : L'intégration des avancées neuroscientifiques dans les formations des enseignants aux stratégies et méthodes d'enseignement de la lecture pourrait avoir un impact positif sur l'apprentissage de la lecture.

Dans ce sens, nous avons posé la question de recherche suivante : Comment les enseignants du primaire conçoivent-ils l'apport des neurosciences à l'apprentissage de la lecture ?

[1] Organisation de Coopération et de Développement économiques.

3. Méthode et outils de recherche.

3.1 Technique de cueillette de données.

Pour étayer notre hypothèse, nous avons choisi un entretien contenant des questions préalablement préparées pour les enseignant(e)s. Le choix de l'entretien pourrait être justifié par les deux points suivants :

- ✓ Notre travail est de type qualitatif et ne prétend pas la généralisation des résultats, c'est pour cette raison que notre groupe d'enseignants est réduit.
- ✓ C'est une étude exploratoire, elle a pour objectif de déceler les méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture à l'école primaire marocaine.

Nous avons choisi les enseignants des niveaux scolaires: (5^{ième} A.E. P[1]) et (6ième A.E.P).

3.2 Description de l'outil de recherche.

Le questionnaire comprend deux parties. La première partie permet de récolter des informations générales sur les répondants : sexe, âge…. La deuxième partie comporte 7 questions. Elle s'intéresse en fait à déterminer le statut accordé par les enseignants(e)s à la lecture à l'école primaire, leur degré de satisfaction au niveau de leurs élèves et les méthodes pédagogiques adoptées pour accompagner les élèves dans l'apprentissage de la lecture.

Pour approcher la dimension neuroscientifique dans les pratiques pédagogiques des enseignant(e)s, nous avons procédé par des entretiens individuels

Il reste à mentionner que les entretiens sont déroulés entre novembre 2019 et février 2020.

4. Analyse des données et discussion des résultats.

4.1 Description de l'échantillon.

L'échantillon comprend 24 enseignants (16 hommes et 8 femmes) de l'enseignement primaire ayant une expérience entre 2 ans et 30 ans. Ils sont répartis comme suit :

[1] Année de l'enseignement primaire.

Répartition des enseignant(e)s selon les directions, le sexe et le type d'enseignement.

Directions	Nombre d'enseignants	Sexe	Type d'enseignement
Chefchaouen	13	9hommes et 4 femmes	13Enseignement public
Tétouan	6	3hommes et 3 femmes	4 E.public /2 E. privé
Tanger	2	2 hommes	2 E.privé
Khmisset	1	1Homme	1 E.public
Errachidia	2	1Femme et 1 Homme	2 E. public
Pourcentage		33% femmes	29% E. privé

De l'analyse de ces données découlent les conclusions suivantes :

- ✓ **Cet échantillon est hétérogène quant à la répartition des enseignant(e)s selon les directions. Il comprend cinq directions.**
- ✓ **Le nombre des enseignants est plus grand que celui des enseignantes (le double).**
- ✓ **Le nombre des enseignant(e)s de l'enseignement privé représente presque le tiers de l'échantillon.**

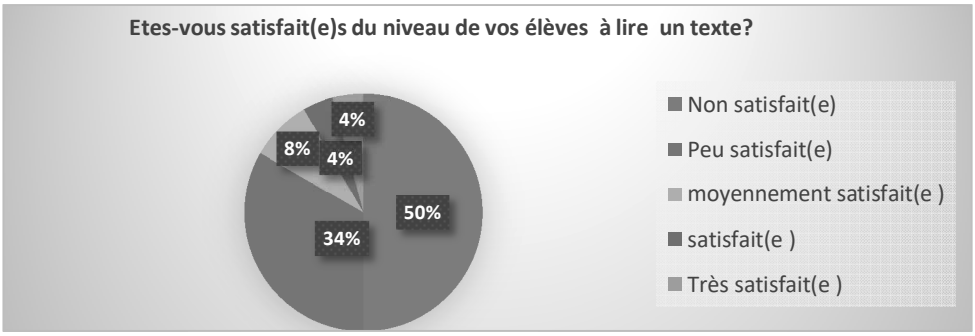
4.2 Discussion des résultats.

Concernant les apprentissages fondamentaux qu'un élève devrait apprendre à l'école primaire, les enseignants ont généralement cité par ordre de priorité les apprentissages suivants : la lecture et l'écriture de l'arabe et du français (20 enseignants), le calcul et les opérations arithmétiques (+ ; - ; × ; ÷) (18 enseignants), l'éducation aux valeurs de la religion (16 enseignants) et expression et communication (7 enseignants).

A partir de ces résultats, nous remarquons que les enseignants sont conscients de l'importance de l'apprentissage de la lecture surtout pendant les premières années de scolarité de l'enfant. De plus, L'apprentissage de l'arabe (langue officielle au Maroc), pour eux, devrait précéder celui du français (1ère langue étrangère).

Concernant le degré de satisfaction des enseignant(e)s pour le niveau de lecture de leurs élèves en français, les résultats sont représentés comme suit :

Degrés de satisfaction des enseignant(e)s pour le niveau de lecture de leurs élèves en français



Nous constatons que la majorité des enseignant(e)s (84 %) ne sont pas satisfait(e)s du niveau de lecture de leurs élèves, et cela concorde avec les résultats des études d'évaluation de la lecture (PNEA et PIRLS)[1] .

En ce qui concerne l'utilité de l'exploitation des avancées neuroscientifiques dans l'apprentissage de la lecture, tous les enseignant affirment que ces nouveautés peuvent faciliter la tâche des enseignants et des apprenants.

5. Solutions et recommandations suggérées.

Il y a lieu d'intégrer les neurosciences cognitives à l'enseignement. L'école primaire représente un champ fertile à l'application de ces avancées. Voici quelques suggestions pour intégrer les nouveautés neuroscientifiques à la pratique enseignantes :

- ✓ Programmer des formations en neurosciences cognitives pour les différents acteurs pédagogiques (inspecteurs, enseignants…)
- ✓ Valoriser les journées mondiales en rapport au cerveau et sensibilisation des élèves et des enseignants aux performances cérébrales : (bon sommeil, bonne nourriture, les jeux mentaux…)

[1] Classement des élèves marocains PIRLS 2016 et 2011.

- ✓ **Améliorer l'apprentissage de la lecture ; les professeurs doivent s'ouvrir sur les neurosciences cognitives et introduire de nouveaux développements qui rendront leurs interventions plus efficaces, le cerveau n'est plus une « boîte noire ».**
- ✓ **Planifier un module des neurosciences cognitives (formation initiale aux CRMEF)[1], formations continues (au sein des établissements scolaires).**
- ✓ **Concevoir une plateforme de formation en ligne liée aux nouveautés neuroscientifiques.**

Conclusion

Parmi les nombreux débats qui agitent l'école au Maroc, celui des méthodes d'apprentissage de la lecture est l'un des plus épineux et des plus récurrents. L'apprentissage de la lecture a toujours été et demeure la grande affaire de l'école primaire. L'un des plus importants défis des enseignants consiste à faire en sorte que l'ensemble des élèves de leurs classes sachent lire.

Accompagner un élève dans l'apprentissage de la lecture c'est donc lui permettre d'avoir accès à tous les savoirs et lui ouvrir les portes de tous les enseignements. La lecture est une activité de plus en plus indispensable dans pratiquement tous les aspects de la vie. Sans elle pas de littérature, pas de sciences, pas de transmission du savoir.

L'exploitation des avancées des neurosciences ne peut que valoriser l'apprentissage de la lecture et avoir un impact positif sur les pratiques de classe. Telle est la conviction des enseignants. La présente étude se propose de faire le point sur la question et de susciter la réflexion sur la possible mise en place de nouvelles stratégies influencées par l'apport neuroscientifique.

[1] Centre régional des métiers d'éducation et de formation

Références bibliographiques

- BELLENGER L(1978), **les méthodes de lecture**, Paris, PUF,1ère edition, P.128
- BEN FADHEL, S.(2019) **Apprendre à Lire et à Écrire : Une Construction Socio-Cognitive**, in L'apprentissage de La Lecture : Perspectives Comparatives, ed. Michèle Belajouza, Jean Emile Gombert, et Mohamed Nouri Romdhane, Psychologies (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2019), pp. 281–95 http://books.openedition.org/pur/48463 consulté le 10 Mai 2020.
- BERTHIER J.-L. (2019), **les neurosciences et l'avenir de l'éducation : Apprendre et enseigner autrement**, Futuribles, n°428, p.p. 81à 91.
- BOREL-MAISONNY S., (1960**), Langage oral et écrit**, Tome 1, Delachaux & Niestlé.
- CHARLINE L. (2000). **Le guide de la lecture rapide et efficace**, ed. Jeunes éditions Studyrama.
- CHARLINE, L. (s. d.). **Le guide de la lecture rapide et efficace** (Jeunes éditions Studyrama,2000.).
- DEHAENE S.(2007), **Les neurones de la lecture** , Paris, Edition Odile Jacob, août 2007.p. 478, ISBN 978-2-7381-1974-2
- DEMONT E.et GOMBERT J. (2004). **L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite**. Presses Universitaires de France « Enfance ». 2004/3 Vol. 56 p.p. 245 -257. ISSN 0013-7545. https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm , consulté le 22/03/2020.
- ELOIRDI, A (2019)., **'Les neurosciences au service de la pédagogie'**, Le Pédagogue, 2.5/6<https://revues.imist.ma/index.php?journal=lepedagogue&page=article&op=view&path%5B%5D=19723> ,Consulté le 4 mai 2020.
- GIASSON, J. (1990). **La compréhension en lecture. Boucherville** : Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (1995). **La lecture, de la théorie à la pratique**, Gaëtan Morin Editeur,Montréal.
- GOYET L. (2017), **L'apport des neurosciences dans le domaine de l'éducation**.in Traité de psychologie du développement. ⟨hal-02113559⟩

- LAROUI, R., MOREL, M., & LEBLANC, S. (2014). **Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire**. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 35, Article 35. https://doi.org/10.4000/edso.663
- LEGOUT L., **Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonny dans l'apprentissage de la lecture**. Education. 2019. dumas-02404188
- MEUNIER J. C., **'L'apport des neurosciences dans l'enseignement'**, p.16
- OCDE (2007**), Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage**, OCDE, Paris.
- Rapport PIRLS,2019, Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie effectuée en 2016,P.6, ISBN : 978-9920-785-07-5, consulté le 20/04/2020 accessible sur https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-PIRLS-Fr.pdf
- ROUET J. (2007). **Apprendre la lecture documentaire : quels objectifs pour le collège** ? In ONL, la lecture au début du collège, Edition MEN/3000 ex,p.p. 73-88.
- TOUMI A. (2016). **L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques**. 2ième édition, El Maarif Al Jadida, Rabat.272 pages. 978-92-64-02914-9, P.277

De la décharge au musée: projet de réalisation d'un musée de l'environnement à Médiouna-Casablanca

☞ Halima ARRASSI[1]

Introduction

Nous avons choisi le travail sur une thématique qui préoccupe aussi bien les décideurs que les chercheurs écologistes. Une thématique d'actualité qui fait partie de notre plus grande préoccupation contemporaine. Notre choix s'est donc fixé sur Casablanca la ville la plus polluée du Maroc selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Connue par sa grandeur, ses activités commerciales et sa croissance démographique, la capitale économique est devenue un espace inapproprié pour ses habitants, une ville qui ne remplit pas les conditions nécessaires de santé (manque de gestion des ordures et d'espaces verts, pollution, etc.).

Médiouna, ville située à la banlieue de Casablanca, est un exemple concret de pollution. Cette zone, d'après Bénédicte Florin, est dotée de la plus grande décharge du royaume où gisent plus de 40 millions de tonnes de déchets industriels et ménagers provenant de ses 6,5 millions d'habitants.[2]Les habitants de plusieurs quartiers riverains de la décharge se plaignent des odeurs étouffantes nées de l'incinération sauvage des ordures. Ces derniers dégagent des rejets de poussières et de fumées chargées de particules de gaz très nuisibles à la santé, ce qui pourraient entraîner des problèmes respiratoires et des maladies graves comme le cancer et la tuberculose. Les habitants affirment que plusieurs responsables ont visité le site pour réhabilitation, mais aucun projet n'a été mis

[1] Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine, Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine (INSAP)-Rabat-Maroc.

[2]Bénédicte Florin, «Les récupérateurs de déchets à Casablanca : l'inclusion perverse de travailleurs à la marge», édiction sociologie et société, France, 2015, p. 10.

en place. L'état du site ne concerne pas uniquement la région de Médiouna et ses habitants, mais plutôt la majorité des villes au Maroc.

En effet, les déchets du royaume sont souvent incinérés dans des décharges sauvages où ils mettent des années pour se reconstituer. Mais notre choix s'est fixé particulièrement sur Médiouna, car la décharge réunit plus de déchets que d'autres. De plus, sa superficie de 70 hectares est trop petite pour accueillir une telle quantité d'ordures. Ceci engendre des risques d'incendies dans la région. D'autant plus que la décharge de Médiouna se trouve à proximité des habitations ce qui provoque des maladies notamment respiratoires.

Les différentes visites et enquêtes que nous avons menées sur le terrain nous ont permis de connaître les spécificités du lieu (histoire, activités et situation), d'analyser les comportements des habitants, leurs besoins et attentes. Nous avons remarqué que la région est connue par ses activités commerciales non-informelles (récupération des ordures) et que de nombreuses familles vivent de cette décharge notamment les récupérateurs d'ordures qui risquent quotidiennement leur vie à cause des dangers de ce métier.

1. Les dangers de la décharge sur la population

Selon Pierre-Arnaud Barthel, les riverains et les récupérateurs sont immergés dans les déchets souillés et dangereux, confrontés à la pollution, aux bruits des engins présents sur le site, et aux produits dangereux chimiques potentiellement inflammables. Les responsables environnementaux à Casablanca alertent contre les risques d'effondrement des montagnes de déchets, d'explosions et d'incendies dans la décharge de Médiouna.[1] À côté de ses dangers, il y a les risques d'accident des bennes d'ordures qui sont vidées et

[1] Pierre-Arnaud Barthel, «le Maroc à l'heure de l'éco-urbanisme : innovations et décalage sur le terrain des premiers projets urbains», l'harmattan, Paris, 2014, p. 45.

où les récupérateurs sont regroupés autour, dans une logique du premier venu premier servi.

Par ailleurs, l'incinération des restes d'hôpitaux, ménagers, chimiques, etc. cause des maladies pulmonaires mortelles. En effet, selon certains témoignages des habitants que nous avons rencontrés lors de notre enquête de terrain, attestent qu'un bon nombre d'enfants de moins de 10 ans sont morts à cause de problèmes respiratoires dus aux odeurs étouffantes de l'incinération des déchets.

Les habitants de Médiouna déplorent aussi l'inégalité du service entre les quartiers riches de proximité comme à Bouskoura et les leurs, à savoir les quartiers pauvres. Ils exigent une administration plus responsable et plus attentive à leurs besoins, une administration prête à les écouter, mais aussi à les intégrer dans les prises de décision et dans les différents projets environnementaux pour une meilleure intégration sociale. Les gens se plaignent aussi de l'insalubrité de leur lieu d'habitat à cause des odeurs et de l'amoncellement des déchets. Les habitants expriment avec amertume leur condition de vie dans les témoignages suivants :

Fatma 61 ans : «Dans ces quartiers, on est anesthésié par les odeurs, en plus, l'état des rues laisse à désirer, elles sont affreuses et les trottoirs y sont cassés et sont très sales, les rues secondaires ne sont jamais nettoyées, et cela a des conséquences néfastes sur notre santé » Pour Fatma ainsi que d'autres habitants de Médiouna, le service de la gestion des déchets est insuffisant d'autant qu'ils payent doublement le service sur la facture d'électricité. Elle ajoute: «On paye sur la facture le service, mais les ordures ne sont pas suffisamment ramassées. Depuis qu'ils ont ramené les entreprises, rien n'est assuré, même le chiffonnier qui était régulier et qui venait tous les jours n'est plus fiable comme avant».

Malika, femme au foyer, âgée de 52 ans: «Nous ne pouvons plus supporter les odeurs des déchets, nos enfants souffrent tous de problèmes respiratoires; nous ne trouvons même pas des hôpitaux de proximité pour les soigner ».

L'état de la région repousse certains étudiants à quitter le milieu scolaire, c'est le cas d'Amine:

Amine, ex-étudiant, âgé de 14 ans: «La vie à Médiouna m'empêche de vivre comme les autres adolescents, moi aussi, j'ai envie de jouer avec mes amis dans un terrain de foot, de voir la verdure au lieu des ordures. J'ai arrêté l'école, car je ne vis pas dans de bonnes conditions, pour être claire, le milieu ne m'aide pas à se concentrer sur mes études».

2. Un musée de l'environnement à Médiouna

Bien que le Maroc ait consacré des efforts pour la protection de l'environnement et a pris d'importantes initiatives dans ce sens: «Maroc vert», «Cop 22», arrêt des sacs en plastique (Loi n°77-15),[1] etc. Ces efforts restent, à notre avis, insuffisants vu l'ampleur des déchets en constante augmentation. Selon une étude d'Abdallah Saaf, le Maroc est de plus en plus exposé au risque de catastrophes naturelles, qui peuvent engendrer de graves conséquences humaines et économiques. Chaque année, les pertes associées aux catastrophes naturelles s'élèvent à 7,8 milliards de DH en moyenne.[2]

Un pays qui doit repenser sa politique environnementale en l'intégrant d'abord dans des programmes scolaires afin de sensibiliser la nouvelle génération à l'importance de la préservation des ressources naturelles; ou même de créer des expositions muséales qui abordent des thématiques liées à l'environnement. De ce fait, notre projet de musée de

[1] Evaluation du système des études d'impacts sur l'environnement au Maroc, Rabat, rapport pour le Ministère de l'Aménagement du territoire, de l'Eau et de l'Environnement, 2017. Rapport consulté au service des archives à Rabat le 15 septembre 2022.

[2] Abdallah Saaf, « changement et continuité dans le système politique marocain », Afrique-Orient, 2020, p. 46

l'environnement est venu pour redonner du sens aux déchets contribuer au développement culturel de la région. Le musée de l'environnement se définit comme un lieu d'apprentissage qui tend à réconcilier les visiteurs avec leurs propres déchets, un espace qui montre de plus près les conséquences de l'excessive production des ordures sur la nature. Il représente un espace vivant, ouvert sur les différents problèmes écologiques de la région et sur les différentes catégories de la société. La première question qui s'impose dans cet article est la suivante : est-ce que le projet d'un musée de l'environnement répondra-t-il aux attentes de la population de Médiouna?

Nous sommes conscients que les riverains vivent dans un état de précarité et que le musée d'environnement ne fait pas forcément partie de leur plus grande priorité. Sauf que l'objectif de ce projet est d'abord convaincu les responsables et les élus locaux de l'importance d'un réaménagement de la décharge. En effet, chaque projet nécessite un espace convenable à sa réalisation et le musée de l'environnement a besoin donc d'un bon emplacement pour se situer. Nous savons que la réhabilitation de la décharge n'est pas une tâche facile en vue de la situation dans la région.

Nous savons que nombreuses familles vivent de leurs activités de récupération, mais nous estimons que la réhabilitation ou le déplacement de la décharge ainsi que l'installation d'un musée de l'environnement permettra de changer l'image et la situation da la région. Ce changement permettra la création de nouvelles structures par exemple : des usines de traitement des ordures, des associations pour le recyclage, mais aussi d'emplois alternatifs pour les récupérateurs des déchets. Par ailleurs, nous avons essayé lors de nos entretiens, d'expliquer aux riverains que le projet de musée de l'environnement a des retombées économique, sociale, touristique, culturelle et éducative sur la région, qu'il représente un espace ouvert à toutes les catégories de la société, et que sa réalisation ne peut qu'évoluer la région.

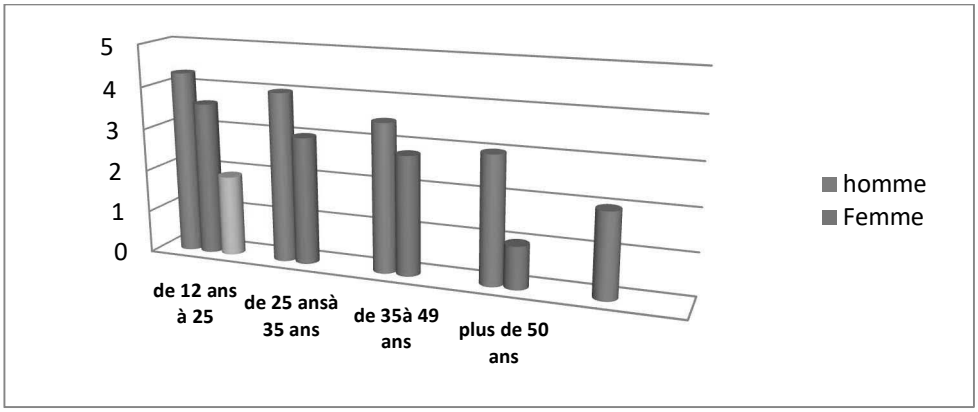
Ces explications ont permis à certains riverains d'apprécier l'idée du projet. Mais, en général, la priorité des habitants est le réaménagement ou le déplacement de la dé-

charge. Notre enquête, du type quantitatif, nous permettra par la suite, de faire un constat plus précis. Nous avons donc établi un questionnaire qui a été principalement dirigé vers les habitants de Médiouna. Cela représente pour nous, un outil qui nous permettra d'analyser les besoins et intérêts de la population locale afin de cerner leurs attentes. Ce questionnaire répondra précisément aux interrogations suivantes : est ce que les habitants de Médiouna ont-ils réellement besoin d'un musée de l'environnement ? Résoudra-t-il leur situation ?

Après avoir expliqué l'utilité du projet aux riverains, de nombreux habitants ont approuvé un grand intérêt pour le projet en nous posant de nombreuses questions: «Comment pouvez-vous le réaliser ? Selon quel budget ? Êtes-vous capable de faire cela?». De ce fait, nous avons obtenu de nouveaux résultats : 242 personnes ont répondu favorablement au projet contre 58 personnes qui n'approuvent aucun intérêt pour le projet. À travers certaines données du questionnaire nous constatons que les choix des habitants sont liés à l'âge et aux genres de ces derniers (voir graphique1). Par exemple, les jeunes s'intéressent au projet de musée plus que les personnes âgées. Cela s'explique par leur besoin de développer leurs atouts. Les hommes âgés (de 35- 50 ans), ont plus d'intérêt pour le projet du musée que les femmes ; cela peut s'expliquer par le fait que les femmes dans la région de Médiouna vivent toujours une situation où l'homme prend la place la plus dominante au sein du foyer.

En effet, les femmes dans la région, souvent sans profession, consacrent la totalité de leur temps dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, le musée de l'environnement est venu pour cibler toutes les catégories de la société ; chaque individu quel que soit son âge, son genre ou sa profession, a le droit aujourd'hui de bénéficier de la culture. Ce projet pourrait aussi faire appel aux responsables, à toutes les personnes concernées afin de trouver des solutions efficaces pour la région et de participer à son développement.

Graphique : l'intérêt des habitants pour le projet du musée de l'environnement selon leurs genres et âges



Conclusion

Le musée de l'environnement est pour nous un projet utile pour la région de Médiouna, mais aussi pour le Maroc qui représente aujourd'hui l'un des pionniers du secteur environnemental en Afrique et en Moyen-Orient. Abriter une structure qui met en valeur l'environnement est une valeur ajoutée pour le pays qui ne fera qu'agrandir son image nationalement et internationalement.

Références

- **Assia Boutaleb, Baudouin Dupret, Zakaria Rhani et Jean Noel Ferrié**, «le Maroc au Présent : d'une époque à l'autre, une société en mutation», Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Études Islamiques et les Sciences Humaine, Casablanca, 2015, p. 129.
- **Abdallah Saaf,** «changement et continuité dans le système politique marocain», Afrique-Orient, 2020.
- Evaluation du système des études d'impacts sur l'environnement au Maroc, Rabat, rapport pour le Ministère de l'Aménagement du territoire, de l'Eau et de l'Environnement, 2017. Rapport consulté au service des archives à Rabat le 15 septembre 2022.
- **Pierre-Arnaud Barthel,** « le Maroc à l'heure de l'éco-urbanisme : innovations et décalage sur le terrain des premiers projets urbains», l'harmattan, Paris, 2014.
- **Rivat Mathieu**, «ces maires qui changent tout: le génie créatif des communes», Actes sud, Paris, 2017.

TICE et innovation pédagogique en classe de FLE

☞ Khadija DAOUDI[1]

INTRODUCTION

A l'ère de cette transformation digitale, on ne peut qu'apprécier le rôle des médias sociaux, car ils revêtent une place primordiale au sein de notre vie quotidienne. En effet, L'évolution technologique a introduit une transformation profonde dans la communication, les outils numériques viennent élargir la panoplie des matériaux pédagogiques à disposition des enseignants. En fait, nous observons la généralisation du numérique dans tout domaine et contexte, mais, cela n'est pas constatable d'après notre expérience dans l'ensemble des structures d'apprentissage à l'école primaire. Dés lors, quels sont les défis de demain pour nos enseignants ?

L'objectif du présent article est de démontrer la place de ces nouvelles technologies à travers la présentation d'un état des lieux de l'intégration des TICE dans l'enseignement primaire au Maroc.

Notre problématique se décline sous forme des questions suivantes : Dans quelle mesure l'usage du numérique favorise- il un bon apprentissage en classe? Les enseignants du cycle primaire sont-ils prêts à changer leurs pratiques enseignantes en s'ouvrant sur le numérique?

Dans un premier temps nous allons éclairer brièvement la place des TICE dans les textes officiels marocains à savoir la charte nationale, le programme d'urgence, le programme Génie et la vision stratégique.

[1] Numérique, Education, Communication et Langues (NUMECOL), Facultés des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir-UIZ-Maroc.

La place des TICE dans les textes officiels

L'introduction des TICE dans l'enseignement au Maroc et leur intégration progressive pour accompagner les programmes scolaires a été mise en évidence par la charte nationale de l'éducation et de la formation en 2000. Cette réforme a tracé les grandes lignes des modifications durant la première décennie de réforme.

La charte propose un ensemble d'initiatives pour améliorer l'enseignement-apprentissage, l'accès à l'information et le développement professionnel…Le levier[1] 10 développe la finalité d'optimiser l'emploi des ressources éducatives en « considérant que la technologie pédagogique joue un rôle déterminant et croissant dans les systèmes et méthodes d'enseignement…, les autorités d'éducation et de formation veilleront à intégrer ces technologies dans la réalité de l'école, sur la base de l'objectif suivant : un centre informatique et une bibliothèque multimédia dans chaque établissement au terme de la décennie prochaine à partir de la rentrée scolaire2000/2001 ».[2]

Le programme Génie (2005-2016), est lancé afin de généraliser les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, «Initialement, il s'agissait de faire bénéficier sur trois ans 6millions d'élèves et 230000 enseignants de l'équipement de 8604 établissements en salle multimédia»[3].

Le programme d'urgence[4] et le programme Génie ont mis en évidence une stratégie d'envergure dans le but de la généralisation des TICE à l'ensemble des établissements scolaires. Cette stratégie est articulée autour de trois axes principaux:

- Infrastructures: vise la mise en place des salles multimédias connectées à internet dans les établissements scolaires.

[1]La charte nationale de l'éducation et de la formation, Levier 10, Maroc, 1999, P : 53.

[2]Commission Spéciale Education Formation (1999), La charte nationale d'éducation et de formation. http://www.mcinet.gov.ma/sites/default/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf

[3]http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-55, L'usage des TIC à l'école marocaine

[4] Programme d'urgence 2009-2012, 2008, Maroc

- **Formation: Le programme Génie vise la formation des enseignants, inspecteurs, techniciens, chefs d'établissement… Pour aboutir à la formation de masse afin de garantir la participation active des enseignants.**
- **Ressources numériques ou développement des contenus en rapport avec les programmes scolaires nationaux afin de créer un portail éducatif national.**

La vision stratégique s'inscrit dans le cadre d'une approche participative faisant appel aux divers acteurs et partenaires de l'école.

Cette vision vise :

- **L'installation du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.**
- **L'application de la haute directive royale appelant le conseil à élaborer une feuille de route pour la réforme de l'école, lors de l'ouverture de la session d'automne du 10 octobre 2014.**
- **L'interaction avec les mutations internationales en matière des droits humaines, de l'éducation et de la formation, des curricula, de la recherche scientifique, et de l'innovation pédagogique.**

Le conseil a recommandé dans l'article 105[1]:

- **La révision des manuels scolaire en s'ouvrant sur leur numérisation, ainsi que celle de l'ensemble des documents scolaires.**
- **L'intégration de la culture numérique comme matière principale dans la formation initiale et continue de tous les acteurs.**
- **Renforcement de l'intégration des TICE dans le sens de la promotion de qualité des apprentissages.**
- **L'utilisation des logiciels et des ressources numériques interactives dans l'ensemble du processus pédagogique en ciblant l'auto-apprentissage.**

[1]La vision stratégique de la réforme 2015-2030, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, Maroc.

En somme, les textes officiels marocains notamment la charte nationale, le programme d'urgence, le programme Génie et la vision stratégique ont accordé une place prépondérante à la technologie de l'information et de la communication dans le sens de promouvoir la qualité des apprentissages. Ils ont visé à travers leurs stratégies l'implantation de ces outils en favorisant les conditions nécessaires.

MÉTHODOLOGIE

L'approche expérimentale répond éventuellement mieux aux objectifs de cette recherche. Le choix d'un questionnaire comme instrument de mesure est basé sur sa capacité de décrire d'une manière fiable l'expérience des enseignants avec le numérique.

Dans ce travail, le questionnaire est l'outil utilisé pour diagnostiquer l'usage des TICE par les enseignants. Le questionnaire est une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables.

L'échantillon, objet d'étude, compte 85 enseignants (es) au cycle primaire de la ville d'Agadir et particulièrement les enseignants de secteur public. On peut donc aspirer à un degré de représentativité normal de cette population via cet échantillon et donner sa raison d'être à l'expérimentation.

L'élaboration du questionnaire comme outil de collecte du corpus peut se justifier par sa capacité à toucher une large population. Par ailleurs, sa diffusion s'avère rapide et généralement de grande valeur.

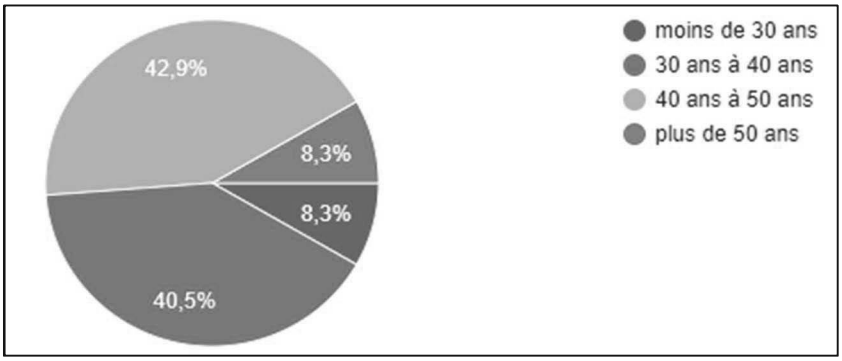
RÉSULTATS ET DISCOUSSIONS

Pour s'adapter aux contraintes de l'enseignement/apprentissage à l'ère actuelle, les enseignants doivent améliorer leurs compétences et leurs capacités technologiques pour être en mesure de gérer des situations virtuelles, en motivant les apprenants à fournir un

soutien et une réciprocité dans les environnements d'apprentissage numériques facilitant davantage l'interaction.

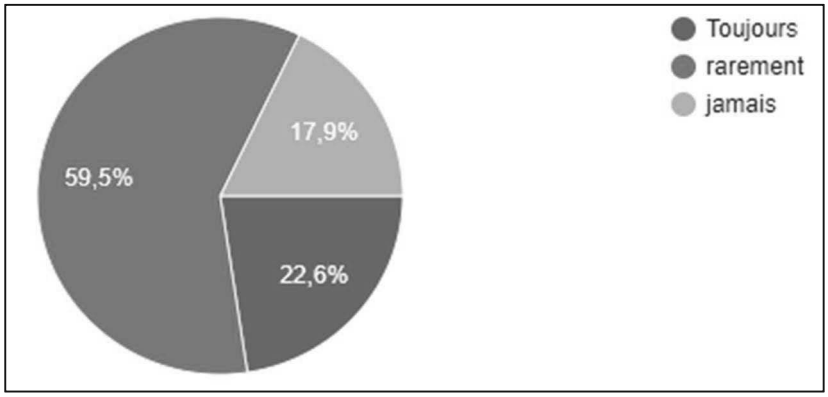
Comme nous l'avons déjà évoqué, notre étude porte sur un échantillon de 85 enseignants issus de différentes disciplines (français /arabe), la majorité des répondants ont plus de 10 ans d'expérience.

Fig.1: l'expérience professionnelle des participants



Par ailleurs, cette expérience professionnelle indéniable reste insignificative à propos de l'usage des TICE au sein de la classe. En effet, le graphique suivant montre que, 59,5% des participants utilisent rarement les TICE dans leur processus d'enseignement et 22,6% n'ont jamais utilisé les outils numériques.

Fig.2 : l'utilisation des TICES en classe



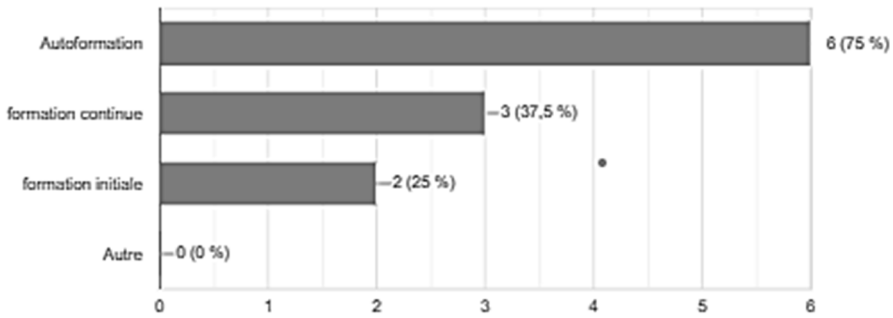
Ce constat nous parait contradictoire avec l'évolution de l'usage numérique mise en évidence au dessus. Ceci se traduit éventuellement à la fois par l'incapacité des enseignants à manipuler les outils technologiques, et aussi par l'absence presque complet de ces dernies qui impactent négativement leurs compétences en informatique.

Les enseignants unanimement déclarent que l'infrastructure présente un obstacle majeur de l'utilisation des TICE. Un seul ordinateur dans chaque établissement primaire, plus le réseau internet propre à l'administration. Donc, la mise en œuvre du programme Génie est décevante.

D'ailleurs, selon Karsenti (2005), il existe deux ensembles de compétences nécessaires à une intégration pédagogique réussie des TICE : une certaine compétence technologique ou techno-instrumentale, mais aussi une compétence techno-pédagogique[1].

Dans cette optique, le graphique qui suit démontre que la formation dédiée aux enseignants à cet égard est insuffisante puisque 69 % essayent par l'entremise des autoformations. Partant, les enseignants se trouvent, dans l'obligation de recourir à l'autoformation afin de remédier cette situation indésirable.

Fig.2: La formation aux TICE suivie par les enseignants



[1] ALJ, O et BENJLLOUN, N, Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc, difficultés et obstacles, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, volume 10, nm 2, 2013

En fait, les enseignants interrogés expriment qu'il existe un manque de formation continue qui va leur permettre d'améliorer leurs chances en matière de compétences numériques.

Des formations continues sur l'usage des TICE, et particulièrement des logiciels d'enseignement et d'évaluation sont le besoin profond des enseignants.

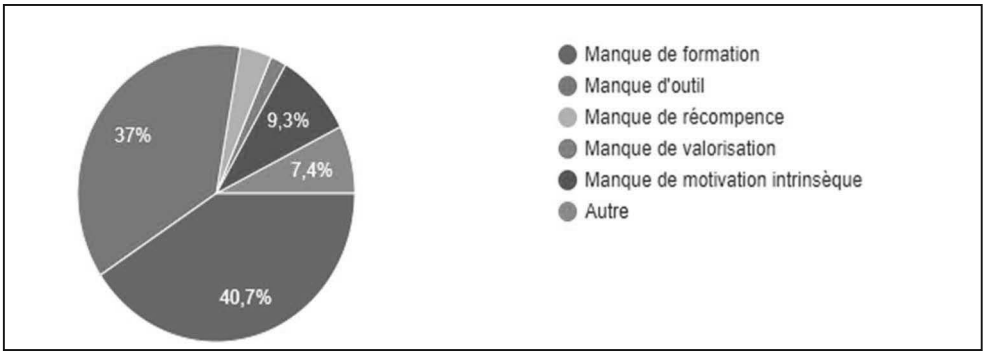
La formation aux TICE joue un rôle de modelage, certainement important pour l'insertion professionnelle, mais cela reste insuffisant pour instaurer les bonnes pratiques intégrant le numérique. Ceci explique bien l'état de résistance largement remarqué chez les enseignants envers l'usage qui se transforme parfois en une technophobie.

C'est dans ce cadre que la majorité des enseignants ont soulevé la plausibilité de la mise en exergue d'une formation continue adaptée et bien focalisée sur le développement de leurs compétences numériques.

Par ailleurs, notre questionnaire a mis en relief une résistance incontestable par les enseignants à propos de l'usage des TICE dans leurs pratiques enseignantes.

Le graphique ci- dessous explique les raisons de cette résistance.

Fig.3: Les besoins des enseignants en utilisation des TICE



Nous remarquons que cette résistance n'est pas gratuite, tant que les répondants développent un ensemble de raisons qui peut interpréter clairement cet état de fait.

En l'occurrence, le graphe classe ces raisons de résistance selon l'intensité et la fréquence de la manière suivante :

1. **Le manque de formation avec un pourcentage de 40,7%.**
2. **Le manque des outils numériques.**
3. **Le manque de la motivation intrinsèque des enseignants.**
4. **Le manque de la valorisation et de la reconnaissance par les parties prenantes.**
5. **Le manque de récompense.**

En effet, l'installation de tout plan de réforme en TICE nécessite l'identification des besoins des enseignants en tant que principaux acteurs.

Par ailleurs, selon karsenti, Peraya et Viens (2002), l'intégration des TICE c'est l'épanouissement réel et virtuel des pédagogies humanistes et socioconstructivistes, de la pédagogie du projet, de l'apprentissage coopératif, de l'école du goût d'apprendre.

CONCLUSION

Le numérique est devenu une composante obligatoire dans notre vie quotidienne. Dans cet article, nous avons souligné la place des TICE dans les textes officiels marocains qui agissent en faveur de vulgariser l'utilisation des TICE en classe dans un contexte d'enseignement apprentissage interactif et motivant.

En s'appuyant sur ce qui précède nous pouvons signaler que la politique éducative adoptée par l'enseignement au Maroc, reste infirme et incapable de prendre en compte les TICE dans l'ensemble des réformes tant que l'adhésion des enseignants est absente. En réalité, la volonté officielle se trouve entraver par des cloisons qui empêchent ces projets réformes d'avancer. Cependant, l'appropriation des nouvelles formes d'enseignement nécessite la révision des dispositifs de formation, en fournissant les nouveaux outils et les nouvelles stratégies.

RÉFÉRENCES

- La charte nationale de l'éducation et de la formation, 1999, Levier 10 P : 53, Maroc
- Programme d'urgence 2009-2012, 2008, Maroc
- La Vision Stratégique de la réforme 2015-2030, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, CSEFRS
- Cadre référentiel de la formation continue en TIC au Maroc.
- URL : https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1911c.htm (consulté le 23/12/2022)
- Karsenti, Peraya et Viens, 2002, « Introduction : formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques », revue des sciences de l'éducation, Vol 28.