

17

المجلد 2، العدد

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

يناير 2025

المدير ورئيس التحرير: الدكتور الصديق الصادقي العماري

سوسيولوجيا التربية : آفاق ورهانات



مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا التربية آفاق ورهانات

المجلد 02، العدد (17)،

يناير 2025

مجلة كراسات تربوية

المجلد 02، العدد (17)، يناير 2025

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: +212 664 90 63 65

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: رقم 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سidi عبد الله - سلا

Nº 873, Av. Mohammed V, Lot. Sidi Abdellah - Salé

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سosiولوجيا التربية
- المجلد 02، العدد (17)، يناير 2025 -

المدير ورئيس التحرير:
د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

د. عبد الإله تنافت	د. صابر الهاشمي
د. صالح نديم	د. محمد الصادقي العماري
د. مصطفى مزياني	د. مصطفى بلعيدي
	د. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقير اللغوي:

الدكتورة رشيدة الزاوي اللغة العربية، المركز الجمعي لهن التربية والتكوين، الرباط	الدكتور عبد القادر خرشوف علوم التربية، المركز الجمعي لهن التربية والتكوين-درعة تافيلالت
الدكتورة الزهرة شلاط، اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية	الدكتورة سعاد اليوسفي اللغة العربية وأدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط
الدكتور محمد مرشد علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس	الدكتور عبد الرحيم دحاوي المركز الجمعي لهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت
د. نعيمت بعلوبي اللغة العربية والتواصل تخصص لسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس	الدكتورة زنوجي رشيدة اللغة العربية، الأكاديمية الجماعية للتربية والتكوين، الرباط سلا القنيطرة
نديم صالح مقتش تربوي، الأكاديمية الجماعية للتربية والتكوين درعة تافيلالت	عبد العالى وحميدو المركز الجمعي لهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

اللجنة العلمية:

- د. محمد الدريج _____ علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.
د. بن محمد قسطاني _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب.
د. مولاي عبد الكريم القباعي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د. عبد الرحيم العطري _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب.
د. إبراهيم حمداوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د. عبد القادر مهدي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د. عبد الغفي زiani _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د. مولاي إسماعيل علوى _____ علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د. سعيد كربعي _____ المسرح وفنون الفرجة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د. محمد حجاوي _____ الفلسفة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د. محمد جاج _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د. بشرى سعدي _____ أدب حديث، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د. نور الدين المصوري _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د. عبد الكريم غريب _____ سوسيولوجيا التربية، المركز الجمبي لمبن التربية والتكتون، الجديدة، المغرب.
د. عزيزة خرازي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال، المغرب.
د. محمد خالص _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال، المغرب.
د. عبد الفتاح الزاهيدي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ططوان، المغرب.
د. رشيد بن سيد _____ الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د. فريد أمغضشو _____ اللغة العربية وأدابها ودينكتيكيها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
د. عبد المالك بوزكراوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د. بلال داودو _____ اللغة العربية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، المغرب.
د. صابر الهاشمي _____ اللسانيات، الرشيدية، المغرب.
د. إبراهيم بلوح _____ علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د. محمد ضريف _____ الإدارة والقانون في المجال التربوي، المغرب.
د. خلود لبادي _____ علوم ثقافية، دولة تونس.
د. سرمد جاسم محمد الخزرجي _____ علم الاجتماع والأنثropolجيا، دولة العراق.
د. أشرف عمر حجاج بريخ _____ منهاج وطرق تدريس التربية الإسلامية، دولة فلسطين.

للتواصل أو المشاركة ببمحاضتك ودراساتك:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365



المحتويات

1.....	تقديم، سosiولوجيا التربية
	د.الدكتور الصديق الصادق العماري
5.....	العنف والتحولات التقيمية في الأسرة المعاصرة، آليات الاحتلال الثقافي ومسارات الانحلال الأسري.
	د. عبد الرحيم العطري
27.....	مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية المثلية - دراسة ميدانية بالثانوية الإعدادية حمان الفطواكي بمديرية فاس
	د. سارة الأزرع، د. نور الدين المصوري
41.....	وسائل التواصل الاجتماعي والتدين لدى الشباب. أية علاقة؟
	د. نمودج طلبة جامعة مولاي إسماعيل بمكتناس
	د. هنوف محسين
57.....	إشكالية التوجيه المهني بالغرب في زمن الالاين، مقاربات بيوجرافية وسردية
	د. أيوب أيت ادرى
69.....	تكوين أطر التدريس بين الجامعة والرايز الجهوية لهن التربية والتكون
	د. المصطفى المرابط
81.....	المخاطر الطبيعية والبيئية بالكتب المدرسية المغربية، جرد وتصنيف. نحو بناء نموذج ديداكتيكي خاص (الكتب المدرسية للجغرافيا نموذجا)
	د. عبد الكريم اكريبي
95.....	آثار المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين
	د. عبد الباري الشراط، د. عبد الله بربizi
109.....	علوم التربية: الأسس والأهداف.
	د. عصام الحكماوي
117.....	ترسيخ القيم الخلقية من خلال تفعيل مجالات الحياة المدرسية
	د. يوسف العلمي
131.....	معلم المستقبل، نظرية مختلفة لتعليم أكثر تقدما وانصافا
	د. حنان الراجي را

147.....	أدوار المدرس في زمن الذكاء الاصطناعي	د. برحيلي عبد النبي
	أثر استثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المدرسین.	
157.....	دراسة ميدانية لمرصد الفرص وتحديات التدبير	
	د. عبد المولمن المصباحي	
173.....	أهمية المقاربة اللسانية في اكتساب مهارات التعبير الشفهي في مرحلة التعليم الابتدائي	
	اشكاليات الالكتساب وأليات الممارسة	
	د. علي خالق	
185.....	مبادئ التدريس عند بدر الدين الزركشي (ت: 794هـ)	لمياء الحموي
	التجاذبات التأويلية في مقاربات ما بعد البنوية، التأويل والحجاجية علاقة؟ فاتحة القول في	
195.....	كتاب تأويل مشكلة القرآن - لابن قتيبة نموذجاً	
	د. إلهام التباعي، زينب مازوز، د. منير السرحاني	
207.....	بعض خصائص النسق اللغوي للهجة المغربية الجبلية	د. عبلة الجملي
219.....	من آراء عبد القاهر الجرجاني النحوية: تعريف الفعل نموذجاً	د. صارمة اضوالي
227.....	الأساليب التربوية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الإسلامية	د. إسماعيل السباع
241.....	الأثر الحجاجي للاستفهام في غزليات قيس بن الملوح، طبيعته ومقصدياته	الهادي مریم
251.....	أساليب الإقناع في القرآن الكريم واستثمارها في التربية على القيم (سورة يوسف نموذجاً)	د. الحسن سعداني

تقديم: سوسيولوجيا التربية

الدكتور الصديق الصادقي العماري

علم الاجتماع والأنثربولوجيا
أستاذ باحث، المدرسة العليا للتربية والتكوين،
جامعة محمد الأول بوجدة
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

تعد سوسيولوجيا التربية من أهم الحقول المعرفية التي تدرج ضمن علم الاجتماع الخاص، وتنستوي مفاهيمها النظرية والتطبيقية ومصطلحاتها الإجرائية وخطواتها المنهجية من علم الاجتماع العام. ومن ثم، هذا العلم يهتم برصد مختلف العلاقات الموجودة بين المدرسة والمجتمع، على أساس أن المدرسة بمثابة مجتمع مصغر تعكس جميع التناقضات الجدلية التي يعرفها المجتمع المكبر أو المحيط الخارجي. وأكثر من هذا، تعد المؤسسة التربوية قاطرة لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة. من جهة أخرى، تهتم سوسيولوجيا التربية بتتبع تاريخ المؤسسة التربوية، وتحديد مفهوم التربية والمدرسة على حد سواء، مع استجلاء الأدوار والوظائف التي تقوم بها الظاهرة التربوية، وتحديد مختلف المقاربات التي تمتلها الباحثون في دراستهم للمؤسسة التعليمية في سياقها التاريخي والتطورى.

إن قابلية التربية أو المؤسسة التربوية للملاحظة السوسيولوجية، أصبحت من القضايا الأساسية التي تشغل المهتمين بهذا الميدان، بحيث انكبت الدراسات السوسيولوجية على البحث والتنقيب عن الأدوار والخلفيات الإيديولوجية التي تقوم بها التربية أو المؤسسات التربوية داخل المجتمع، يمكن القول إذن، بأن السوسيولوجيا لعبت دوراً أساسياً في الكشف عن مرامي وأهداف التربية والمؤسسات التربوية، وعن أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فقد "تأسس الحضور الفعلي للسوسيولوجيا في الفعل التربوي منذ "إميل دوركهايم" (Emile Durkheim) في كتابه(التربية الأخلاقية) ، وكتابه الثاني(التربية وعلم الاجتماع) . و"جون ديوي" (John Dewey) في كتابه(عقيدتي التربوية) عام 1897، و(المدرسة والمجتمع) عام 1899، ثم كتابه(الديمقراطية والتربية) عام 1916". كما ظهرت كتب ودراسات أخرى تهتم بالمدرسة في أبعادها المجتمعية، مثل "الفريد بنبيه" (Alfred Binet) في دراسته حول البياداغوجيا التجريبية التي سعى من خلالها تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء، وقد اهتم في كتابه(الأفكار المعاصرة حول الأطفال) ، بالتشخيص التجاري للإخفاق المدرسي .

وهناك مجموعة أخرى من الدارسين وال فلاسفه والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة بشكل صريح أو بشكل ضمني، أمثال : "كارل ماركس" (Karl Marx) في كتابه (رأس المال) ، و"ماكس فيير" (Max Weber) في كتابه (الاقتصاد والمجتمع) ، و"بول لابي" (Lapie Paul) في كتابه (المدرسة والمجتمع) ، و "فييلين ثورستين" (Veblen Thorstein) في كتابه (التعليم العالي في أمريكا) ، و "والر ويلارد" (Waller Willard) في كتابه (سوسيولوجيا التدريس) ، إضافة إلى دراسة "كارل مانهaim" (Karl Mannheim) بعنوان : (السوسيولوجيا كسياسة للتربية...)، وغيرها من الكتب والأبحاث والدراسات التي حاولت وضع المبنى الأول لسوسيولوجيا التربية كحقل علمي من داخل السوسيولوجيا.

هذا التخصص العلمي يدرس التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن التربية والمدرسة ظاهريتين اجتماعيتين لها ثوابتها ومتغيراتها. أي أن سوسيولوجيا التربية تدرس كل الظواهر المتعلقة ب مجال التربية والتعليم والمؤسسة الدراسية في علاقة تامة بالمجتمع. ويعني هذا أن المدرسة تعكس محيطها الاجتماعي بشكل مباشر أو غير مباشر. ويتجلّى التدخل السوسيو تربوي في موضوعات جوهرية أكثر دقة، ويتعلق الأمر بالمؤثرات الاجتماعية الخاصة بالطلاب ومستويات تدخلهم في العملية التربوية والتعليمية، والفاعلين التربويين، والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين، وكل من له علاقة بالتربية أو بالمدرسة، من أجل تحليل العلاقات والمؤثرات ذات البعد الاجتماعي، خاصة ما يرتبط بآلية التفاعل الصفي أو خارج الفصل الدراسي.

يتم علم الاجتماع التربوي بدراسة وتحليل أنماط وأشكال الأنشطة التربوية، المرتبطة بالمدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المدرسة، ووصف الممارسات والتفاعلات، وال العلاقات والأنشطة التي تؤطرهم. إضافة إلى دراسة العلاقات بين المؤسسة التعليمية وبين مؤسسات المجتمع الأخرى، كالأسرة، وجماعة الأقران، والمسجد، والإعلام، وجمعيات المجتمع المدني، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية. مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف والشروط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والطبيعة التي تتأثر فيها المؤسسات المتدخلة.

ليست المدرسة مؤسسة معزولة عن التنظيمات الاجتماعية الأخرى، بل تربطها علاقات بنوية ووظيفية مع الأسرة والشارع والإعلام والجمعيات وموقع التواصل الاجتماعي، إذ أن لكل هذه التنظيمات وقع واضح على شخصية المتعلمين وعلى تحصيلهم الدراسي، خاصة على مستوى منظومة القيم والمعايير الاجتماعية. ومن أجل الكشف عن مستويات تدخل كل المبنى الاجتماعية المؤسساتية في الظاهرة التربوية، وطريقة التطبيع والتنميط والتأثير الممارس من قبل النسق ككل يأني علم اجتماع التربية للكشف عن التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ وميكانيزمات التوجيه،

والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والإداريين والأباء والأولياء والمتابعين، وطريقة إدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية، والكفايات وعلاقتها بالمهن المقترحة.

أصبحت التربية موضوعاً للدراسة السوسيولوجية عن طريق الملاحظة والتحليل والتأويل والتفسير، من أجل محاولة فهم طريقة إنتاج وإعادة إنتاج العلاقات والتفاعلات الاجتماعية داخل جماعة القسم وبين كل المتتدخلين، وبين المدرسة والمؤسسات الأخرى داخل المجتمع. فالمسألة لا تتعلق بالسرد والوصف لختلف الأحداث والواقع، وإنما إبراز الجانب الوظيفي للتربية والمدرسة، وأآلية التطبيع الاجتماعي، وتوضيح التباينات الحاصلة في التربية وعن طريقها، وأشكال التحكم والسيطرة التي تمارسها المدرسة في المجتمع. ويتعدى المنهج السوسيولوجي الوصف إلى التفكيت والتحليل المزدوج للكائنات الظاهرة التربوية، من أجل محاولة استجلاء أبعاد دلالات وخلفيات الخطاب التربوي، من خلال تفكيك الرموز والعلامات والأساليب والتقنيات.

سوسيولوجيا التربية تميز بالنقد للموضوعات والمياكل والتنظيمات التربوية المتدخلة، وبالتالي طرح السؤال الإشكالي على المضمون والوسائل والتقنيات والخرجات، وكذا الاستراتيجيات والمقارب المعمدة، إنها رؤية للفكير من أجل إثارة الانتباه لمجموعة من الخلفيات الخفية، وبالتالي الاشتغال على موضوع بارد بمنهج ساخن. فقد يظهر لعامة الناس أن المدرسة مؤسسة للتربية والتكتون والتاهيل والتنوير فقط، بينما السوسيولوجي بنظرته النقدية يكشف الأساليب الخفية والاستراتيجيات المدرسة عن قصد من أجل قولبة الناشئة وفق نمط مقصود من التفكير والفعل.

وهذا العدد (17) الذي تقترح مجلة كراسات تربوية؛ يأتى في ظرفية خاصة، من أجل إثارة مجموعة من الإشكالات حول قضايا سوسيولوجيا التربية في مجالات تخصصية متنوعة، والتي بدورها تشكل صلب العملية التعليمية التعليمية، وذات تأثير واضح على ديناميات أدوار ووظائف المدرسة كمؤسسة اجتماعية. وترى هيئة التحرير واللجنة العلمية للمجلة، في جميع العناوين المختارة، فرصة لطرح أسئلة جوهرية بمقاربة سوسيولوجية منفتحة، تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإعادة التساؤل والبحث والتقصي من جديد في المامشى والمنسي برؤية تحليلية جديدة.

العنف والتحولات القيمية في الأسرة المعاصرة

آليات الاحتلال الثقافي ومسارات الانحلال الأسري

أ.د. عبد الرحيم العطري

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس الرباط

ملخص:

تستهدف هذه العبرات كشف شروط إنتاج العنف داخل الأسرة المعاصرة عبر مسألة صيفه وأبنيته وممارساته وامتداداته في المجال والإنسان. كما تروم تفكير آليات الاحتلال الثقافي ومسارات الانحلال الأسري، من خلال التركيز على العنف المستورد، والذي يصيّر أفق اشتغالٍ وبناءً تركيبٍ، تبعاً للتحولات القيمية والمجتمعية التي يعرفها عالم اليوم.

فكيف يبني العنف المستورد؟ وكيف تتشغل فواعل الاحتلال الثقافي؟ وكيف تتمظهر وتنطّر وقائع الاحتلال الأسري في مجتمعنا المعاصر؟ وهل من ممكّنات لتحيّن الروابط الاجتماعية والحد من احتمالات العنف والعنف المضاد؟ ذلك ما تشغل به هذه الدراسة، وتسعى إلى الإجابة عنه، باعتماد مقاربة تقدية، تنتصر لنمط تفكير علائقى، يحاوّل الربط بين السبب والنتيجة، والفاثت والراهن، بغية الفهم والتأويل والاستشراف.

الكلمات المفاتيح: العنف، العنف المضاد، العنف المستورد، الاحتلال الثقافي، الانحلال الأسري، التحولات القيمية، الأسرة المعاصرة.

Abstract:

These thresholds aim to uncover the conditions that produce violence within the contemporary family by examining its forms, structures, practices, and extensions in both space and human relationships. The study also seeks to deconstruct the mechanisms of cultural occupation and the trajectories of family disintegration, with a focus on imported violence, which becomes a framework for action and reconstruction in light of the value and societal transformations shaping today's world.

So, how does imported violence emerge? How do the agents of cultural occupation operate? How do manifestations of family disintegration unfold in our contemporary society? And are there any possibilities for revitalizing social links and reducing the probabilities of violence and counter-violence? These are the core questions this study engages with, aiming to answer them through a critical approach that adopts a relational mode of thinking—one that seeks to link cause and effect, past and present, with the goal of understanding, interpreting, and forecasting.

Keywords: Violence, counter-violence, imported violence, cultural occupation, family disintegration, value transformations, contemporary family

تقديم:

تشكل البنية الأسرية في كثير من الأنساق، البيئة الخاضنة للنجاح أو الإخفاق، تبعاً للأنظمة القيمية التي تؤطرها، وتحدد حالها وماملاها. إلا أنه في زمن "العنف السائل" و"تدمير المجتمع"، باتت هذه البنية مفتوحة على واقع من "اللأمن الأسري" يكاد يبيّن في مسارات الانحلال والعنف والعنف المضاد، وهو ما يعد نتاجاً طبيعياً لمسار طويل من الاحتلال الثقافي والتعميق المتواصل لأسسيات الانتظام والتماسك الاجتماعي والتساند القيمي.

وعليه يمكن القول، بأن البحث في أشكال ومضمون "الاحتلال الثقافي والانحلال الأسري"، لكشف صبغ العنف والتحول القيمي، سيعتمد أربع عتبات مركبة تتوزع على مدخل مفاهيمي، ومساءلات نقدية، ومحاولة في الرصد والتأنّيل، واستجمام وتركيب في الختيم. وكل ذلك أملأ في "استئنار الواقع" la mise en lumière وإنتاج المعنى، بقصد مرحلة مُركبة من تاريخ الإنسانية، يرتفع فيها "خطاب العنف" ضدًا على مطلب السلام والعيش المشترك.

إن ما تعيشه الأسرة المعاصرة من ديناميات وصراعات وتدافعات، ليَعُد مدخلاً مهماً لقراءة التحولات المجتمعية الكبرى. فالمنظمات الأسرية تتحدد كبنية لإنتاج "الاجتماعي"، وكماليات لإعادة إنتاجه وبنائه من جديد، كتحدد أدوات للهيمنة وتكوين الوجاهة والتفاوت، ما ييرر السعي الخبيث الذي يديه مالكو وسائل الإنتاج والإكراه، من أجل "امتلاك" الحقل الرمزي وتدبير معطياته وعوائده. ولهذا يمكن القول بأن "البنية الأسرية" هي الفرصة والمشكل في آن، فمن الممكن أن تكون بيئة خاضنة للنجاح أو طاردة له، وصانعة لكل الأعطال المجتمعية.

إلى ذلك، كله تظل العلاقات الاجتماعية في رمزياتها مدخلاً أثيراً لقراءة المجتمع وفهم دينامياته، فالعلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات هي التي تخزن المعنى المبحوث عنه، خصوصاً إذا ما تم تناولها من زاوية التربوية، فقراءة التراتبات الاجتماعية على مستوى الرموز والقيم والتصورات والبنيات وال العلاقات والمارسات ومختلف أشكال ومحطويات الفاعلية الاجتماعية هو مفتاح الفهم، ومدخله الرئيس لقراءة تفاصيل المجتمع وتحقيق الإجابات وصناعة الأسئلة. ففي المجتمع، كما هو، وكما يقدم نفسه مترابتاً، توجد المعرفة وينتج المعنى. وعن طريق تناصات هذا المجتمع وإمكانات العلم الاجتماعي يتأنى تغير كبير من علينا السوداء.

إن حقيقة الواقع المجتمعية، غالباً ما تكون نسبية، "إنها تتعلق بأحداث وبظروف ينخرط فيها العديد من الناس، إنها توجد في حدود أتنا نتحدث عنها، فالواقع هي مادة الآراء. والآراء ولأنها تكون

مستوحة من مختلف المصالح ومختلف الأهواء، يمكنها أن تختلف بشكل كبير، ولكن لا توجد أي واقعة مستقلة عن الرأي وعن التأويل؟⁽¹⁾. وعليه فإن البحث عن "شجرة نسب" العنف والاحتلال الثقافي الذي تعرفه الأسرة المعاصرة، يجب العودة إلى الشروط السوسيوتاريخية لإنتاج العولمة والتحولات القيمية واكتشاف مسارات التلاقي أو الصدام مع الآخر. فتحن "لا نعي الحرية ولا صدنا إلا في تبادلنا مع الآخر، وليس في تكررنا على ذاتنا"⁽²⁾، فالواقع الاجتماعية، توجب علينا هذا الانتباه إلى وجود الآخر، خطرا وأمنا في الآن ذاته.

أولا، الأسرة المعاصرة والتحولات القيمية

هل ثمة ما يبرر الاستعمال المتواتر لتوصيف "التحولات القيمية الكبرى"؟ ما حدود هذا التوصيف الذي يتعدد على نطاق واسع، تعبيرا عن سياقات مجتمعية تحاول إضفاء المعنى على حالمها وما لها؟ وقبلما ما الذي تحيل عليه القيم؟ وما محددات التحول ومكانته؟

تستند هذه الأسئلة في طرحها واحتبارها، إلى ما يثيره موضوع القيم والتحول القيمي أساسا من رؤى متقاطعة، على مستوى المفهمة وبناء المعنى السوسيولوجي، وأيضا على مستوى المقاربة والاشتغال، فالقيم كانت ولا زالت مثار نقاش وخلاف واختلاف، في مختلف الأنساق الإنسانية. ولعل هذه التعددية التفسيرية التي توجها القيم، هي ما يبرر ضرورات التفكير في أبعادها وارتباطها بمجموعة من التحولات التي تعرفها المجتمعات، اتصالا بالجوانب السياسية والجالية والاجتماعية والثقافية والديوغرافية.

لهذا نسعى في هذا المستوى من النقاش إلى استدعاء مفهومي القيم والتحول القيمي، والانتقال بعدها إلى سجل التحولات القيمية عبر استئثار نمط تفكير علائقى، يتجاوز القراءة الأحادية النظرة، إلى استحضار "التدخل الدلائلي" و"التناص الاجتماعي" الذي يضم الواقع الجماعي، فالتفكير سوسيولوجييا في القيم والتحول، هو بالضبط إمكان اشتغال على كثير من الديناميات التي تعتمل في ذات الواقع، مع التأكيد دوما على أن يهمنا، من الناحية السوسيولوجية، هو اللعب والرهان *le jeu et l'enjeu* في إنتاج وتدبير القيم في سياق الراهن.

إن الصراع الدائر اليوم، وفي كثير من الحقول المجتمعية، هو صراع وتدافع حول السلطة والمال والقيم، فشلة تدافعات مستمرة بشأن هذه المركبات التي تفيد في بناء المكانات أو إلغائها، ومن الطبيعي

⁽¹⁾Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Editions Gallimard, Paris. 1972. p.304.

⁽²⁾Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Op. Cit, p.190.

ألا يكون الدخول في "لعبة" الصراع والتنافس، دوماً مررتنا إلى صيغ وأبنية "واحدية" المصدر، فدوماً هناك استحضار أقصى لاستراتيجية التوليف والترميق Montage et Bricolage في تدبير "ال فعل والأداء الاجتماعي"، بالشكل والجواهر الذي يتكتف في الخطاطة التالية: "مؤسسات عصرية لكن بمارسات وتصورات وعلاقات تقليدية".

جدير بالذكر أن الأزواج والأضداد لا تتخذ معناها الكامل إلا في ظل وجودها التقابلية، ففي الصدبية نفهم كل طرف، فالخير لا يفهم إلا من خلال الشر، والضوء لا تكتشف قيمته إلا من خلال تجربة الإذلال، والسيادة لا تختبر ولا يعترف بها، إلا بشرط توفر العبودية، إنه التلازم التاريخي الذي يؤسس لفكرة الأزواج، فلماذا لا تستقيم هذه الأزواج إلا بانقسامها على نحو صدامي متواتر يتآرجح بين "الحد الكامل والحد المشوه"⁽³⁾؟

لقد بلور هيجل مفهوم الجدل انطلاقاً من تقابل الأزواج التاريخية، فالجدل كحرك للصبرورة المتحولة من العلاقات الصراعية بين الفكر والواقع، الظاهر والجواهر، الوجود والعدم، الذات والموضع، السيد والعبد⁽⁴⁾، فالشيء لا يكون حياً في المنظور الميغلي إلا إذا اشتمل على التناقض. وعليه يمكن القول بأن التقابلات والأزواج ليست معطى خاماً فقط، بل هي مبنيّة يتذرّع فيه الفصل بين العناصر، إنها تاريخية بالضرورة، تعبّر عن تاريخ من الأداء الاجتماعي الذي يبرر كثيراً من الوضعيّات الاجتماعية، مثلما هو الأمر بالنسبة لقاموس التراتب الذي يتأطّر عموماً، بأزواج تقابلية، فدائماً هناك "أشراف ومشروفيّن" وأعيان وعوام" و"خاصة وعامة" و"سادة وعييد" و"كبار القوم وصغارهم" ...

وفي سياق الأزواج التاريخية يمكن استحضار موضعية القيم كتعبير عن أحكام وتفصيلات يتأنّى عن طرقها الحكم على الأشياء، فالقيم تحيل عموماً على "تفصيلات جماعية، تعتبر بمثابة قواعد للسلوك أو الكينونة ترتبط بمشاعر قوية، كما أن القيم لا تحيل على مُثُلٍ نتعلّم إليها، بل لها بالأساس وظائف عملية، إنها تقود وتلهم وتوجه وتتصّل على أحكام وآراء وخيارات وأعمال فردية وجماعية"⁽⁵⁾. وبذلك يمكن القول بأن القيم هي مجموعة من المعايير والأحكام التي تتوفر للأفراد والجماعات، نتيجة للتفاعل والتنشئة والخبرات، وتصير ناظمة وضابطة للتصورات والتمثّلات والمواقف والخطابات والمارسات، وهي تدلّ أيضاً على مثل علياً أو اعتقاد موجه ومحدد للإحسان أو الاستهجان.

⁽³⁾ يبني الصور القديم للعالم في الميثولوجيا اليونانية على تقسيم قائم بين الحد الكامل والحد المشوه، فال الأول ينحدر عند جزر الحالات، والثاني ينتهي عند جزر الواقع.

⁽⁴⁾ هيجل، فلسفة الروح، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، دار التثوير، بيروت، ط. 2، 1980، ص. 45.

⁽⁵⁾ مجموعة من الباحثين، تقرير الخمسينية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص. 157.

ويؤكد محمد سبيلا على أن القيم هي "مجموع المعتقدات والمتطلبات والأراء ذات الصبغة الأخلاقية أو التوجيهية، والتي تتضمن تميزات إيجابية (فضضيات) أو سلبية (تبخيسات)، يجعلها تتحول إلى مبادئ حافرة ومحضة أو معايير سلوكية. تطال هذه التميزات – التي يغلب وجهها الإيجابي (فضضيات) على وجهها السلبي في معظم الأحيان – الأفكار والأشياء وال العلاقات. وغالباً ما تكون ملاحظة القيم عسيرة لأنها غير معروضة للملاحظة المباشرة، بل تعبّر عن نفسها إما من خلال السلوك اللفظي أو من خلال السلوك العملي"⁽⁶⁾.

تشغل القيم، باعتبارها حقولاً رمزياً، كبنية مُبنيةٍ ومبنيّةٍ *Structure structuré et structurante*، فهي مُبنيةٍ لأمّها خاضعة لشروط البنية الاجتماعية التي ترتبط بها وتتقاطع معها، وهي مُبنيةٍ من جهة ثانية، لأنّها تسهم علينا في ابتكار وضعيات وعلاقات ومارسات وخطابات أخرى، في إطار تفاعಲها مع معطيات البنية الاجتماعية. لهذا تبدو الحاجة إلى "عقل علاقي" أو "نمط تفكير علاقي" *Mode de penser relationnel* يمكن من تحليل الواقع الاجتماعي في ظل نوع من "التشبيك العلاقي"، حيث يتم إرجاع كل شيء إلى شبكة تعددية من العناصر والمعطيات، مع الأخذ بعين الاعتبار، أن كل حركات أو سمات عنصر من هذه العناصر، إلا تكون له تأثيرات مباشرة على مجموعة مكونات الشبكة، بل إن حركاتها وسماتها هاته، لا ترهن الحاضر فقط، بل تتدفق إلى الحال والمآل في ثباته وتحوله، وتستند أيضاً إلى الماضي في شقيه السانكروني والدياكرولي.

إن علاقات المعنى التي تنتجهما القيم والرموز والطقوس والرساميل تتجاوز الفردي إلى الجمعي في مستويات الفعل والتأثير، فللقيم دور بارز في إظهار العلاقات والسلط والمكانات التي يحوزها الفرد داخل الجماعة أو المجال، كما أنها تؤيد كثيراً في بناء التوترات والتنافسات والتسويات، وبذلك تتحول الهندسة الاجتماعية أو المجالية أو العلامات المستعملة أو حتى التسميات والألقاب والإشارات دليلاً إلى اكتشاف معنى ومبني القيم ومدلولها الاجتماعي. فالمجتمع يتفاعل برساميله المادية والرمزية، وينبني ويتوافق ببنظمه القيمية، التي تدل عليه وتغير عن هويته وثقافته، فلكل مجتمع قيمه وساميه القيمي الذي يحكم من خلاله على الأشياء، أو بالأحرى له أزواجها التاريخية المترادفة بين الحد الكامل والحد المشوه. إلا أن الثابت تاريجياً هو التغير المستمر لمنظومة القيم تبعاً للتحولات التي يعرفها المجتمع، فما يعرفه المجتمع من تحولات ديمografية وسياسية واجتماعية وتكنولوجية...، لا بد وأن تكون له آثاره المباشرة على "سلم القيم". وبذلك نلاحظ ذلك التباين في التفضيلات والأحكام ما بين فترة زمنية سابقة

⁽⁶⁾ محمد سبيلا، في تحولات المجتمع المغربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2010، ص. 133.

وأخرى لاحقة، فما كان مرفوضاً خالل ثمانينيات القرن الماضي، قد لا يلقي نفس الرفض والتوتر في مجتمع اليوم، ثمة تسويات وقعت، فالمجتمع لا يوضع في صندوق ثلج.

من جهة أخرى يتوجب التأكيد على أن منظومة القيم لا يمكن أن ترتكز وتدعم و"تصان" إلا بتوفر استراتيجيات متعددة المصادر والمنافذ، يحضر فيها التاريخي والسياسي والاقتصادي والثقافي، ويُستند فيها إلى المقدس، ويُستنجد فيها بالماضي والحاضر، ويُعتمد فيها على الرمزي والمادي في آن، ما يبرر حضورية الأزواج والتقابلات في تدبير المنظومة القيمية و"صيانتها"، وما يوجب أيضاً الانتباه إلى أسئلة التحول في دينامياتها المفتوحة. وعليه فإن الأسرة المعاصرة تعد المختبر الحقيقى لإنتاج القيم و"تدويرها"، اتصالاً بما يعرفه المجتمع من صراعات وتوترات.

إن البنية الأسرية، بناء على هذا الفهم، هي كل رمزي أو نظام رمزي، تشتغل فيها القيم والرموز على مستويات عدة، وبصيغ متباينة، من اللغة إلى اللباس، إلى الأحكام والتفضيلات، فالصور والألوان، ومحتمل التفاعلات والإنتاجات والتواصلات، ما يجعل من الرمز "خطاباً ومارسةً" مختقة لكل أبنية المجتمع. فالاجتماعي لا يوجد خارج الرمز، بل داخله ومن خالله، لا باعتباره معانٍ ومبانٍ فقط، بل باعتباره محدداً لشروط إنتاج الرمز وضمان استدامته.

لا تكتفي الرموز والقيم، في أي نظام اجتماعي، بالدلالة على الأشياء والخطابات والمارسات وتمييزها، بل إنها تتعدى ذلك إلى إعادة إنتاجها، وتأسيس سلطتها، فللرمز والقيم ثلاث وظائف على الأقل: تمثيل الواقع رمزاً، إعادة إنتاجه اجتماعياً، وتكريس سلطتها رمزاً وما دمياً. وبالطبع فإن القيم لا يمكنها، ولو حدها، استدماج وتصريف هذه الوظائف، فلا بد له من تفصيلات مع حقول أخرى، تمنحها القدرة على إعادة إنتاج الواقع وتبير سلطتها. ذلك أن البنية الأسرية في المجتمع المعاصر هي أشبه ما تكون بثابة "نص مفتوح" لا يدرك إلا من خلال التعبير عنه رمزاً. والقيم تحديداً تعد أحد أوجه هذا التعبير، فالقيم واقعة ثقافية تؤشر على رمزية المجتمع، وعلى تاريخ من القيم والمعايير التي تم التواضع عليها، فباتت تستعمل بشكل تكراري مضبوط ومنمط اجتماعياً. ومن خلالها يمكن تحديد المقبول والمرفوض اجتماعياً، في إشارة إلى "قانون اجتماعي" ملزم ومؤثر في بناء وصياغة الوضعيات الاجتماعية.

عندما يحتل الفرد مكانة معينة في المجتمع أو يمارس دوراً اجتماعياً ما، فإنه يكون متممياً بالأساس إلى بنية اجتماعية تتأثر بنسق من المعايير والقيم والقوانين، وهو ما يفرز في النهاية سلوكاً اجتماعياً وسياسياً يظهر به وعليه صاحب هذه المكانة أو الدور. وبالطبع فإن اليومي يتأثر بذات النسق المحدد للفعل الاجتماعي. وهو ما يجعل الفرد في اليومي تصدر عنه أنماط سلوكية متعددة تتضيّط لنظم اجتماعية

صارمة، فالفرد عبر "يوميه" يؤسس جملة من الطقوس التي هي بمثابة آثار يتركها خلفه ويؤسس بها المجال⁽⁷⁾، فالاتناء إلى اليومي والحضور فيه، لا يكون "عبرا" أو بلا أثر، إنه مرور دال وفاعل، يترك آثارا، ويوجب أداء معينا يكون "منمطما" بفعل تأثيرات وقواعد اجتماعية ضابطة.

لكن صرامة القواعد الاجتماعية التي تؤطر اليومي الأسروي مثلا، لا ينبغي أن تفهم دوما من خلال مستوى الضبط والإلزام، بل تفهم أيضا من داخل مقترب "الاحتلال الثقافي" الذي ينبع بعده "الألفة" والاعتيادية. وبهذا المعنى "يمكنا أن نعتبر الحياة اليومية، في جانبي السكوني على الأقل، إدماجا متواصلا تنتج بالتدريج الألفة، أي ألفة الأشياء والناس وألفة المحيط والمشاهد والأماكن وألفة العوائد والعادات والتقاليد"⁽⁸⁾ ومختلف "الاحتلالات الثقافية" التي تتسرب إلى آليات إنتاج "النظرة إلى الكون".

يقول مافيزولي بأن هذا "الضبط" يمتد إلى الوقت الحر والحياة الجنسية واللغة والاستهلاك، فلم يعد الأمر متعلقا بتحقيق فوائد حسم فيها تماما على كل مستويات الحياة اليومية، بل أصبح يتعلق بدفع الأفراد وحياتهم في تنظيم مؤطر ومجدد قليلا. وبالطبع فإن هذه السيرورة من ضبط اليومي وإعادة تشكيله سوف تؤدي إلى الانحراف في "امثلية اجتماعية" أو في "اقياد جماعي"⁽⁹⁾، والتي تعبّر عن الحاجة إلى إقامة علاقات اجتماعية أو إلى التجذر الاجتماعي. وهو ما يؤكد أن المنظومة القيمية مؤثرة بقوة في تحديد البوصلة الاجتماعية للأفراد والجماعات، باعتبارها اعتقادات موجهة تعمل على تعديد الفعل الاجتماعي وتوجيهه نحو خياراته ومكاناته، فالقيم هي التي تحدد التمثيلات والمواضف والاتجاهات. ولهذا يتوجب البحث المستمر في تعبيراتها وتحولاتها، أملأا في إنتاج المعنى وإضفائه على الواقع.

ثانياً: العولمة والعنف المستورد

إنها مجتمعات الخطر والمخاطر التي أهدتنا إليها النيليرالية المتوجهة، وقدرتنا إليها التفكيرات والتذريرات المتواصلة للرابط الاجتماعي وكافة أشكال وبنيات التضامن والتعاضد الجماعي. إنها ذات المجتمعات، التي تعرضت، ولأسباب تاريخية وسياسية واقتصادية صرفة، للمزيد من التهجين والمسخ والاحتباس القيمي، وأتت في النهاية "مسخا إنسانيا" هشا، لا يصمد طويلا أمام اختبارات الجوانح

⁽⁷⁾ ميشيل مافيزولي، في الحال والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة، ترجمة: عبد الله زارو، أفرقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2010، ص. 83.

⁽⁸⁾ ميشيل مافيزولي، في الحال والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة، ترجمة: عبد الله زارو، أفرقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2010، ص. 96.

⁽⁹⁾ Michel Maffesoli, L'ombre de Dionysos, Editions des Méridiens, Paris, 1982.p.39

والأخوة، بل يكشف سريعاً عن الجانب المخفي والبائس المتأصل في أعماقه، والذي يستيقظ فيه الوحش، ويموت فيه الإنسان. "في المجتمع الاستهلاكي والتواصل هو مجتمع مفرط في الحداثة، وسيستكمل تدمير الماهيات، ذلك أن هذا المجتمع ليس سوى حركة طويلة من خيبة الأمل والتمزقات" ⁽¹⁰⁾.

يوماً ما شَبَّهَت "ساسكيا ساسن" العولمة بـ"حصان يصول بقوه وسرعة متعاظمه" ⁽¹¹⁾، ولا يترك حتى لقاءاته وملأِيه الفرصة لتخمين الملايين المخطط لها قبلًا. فالأطروحة المؤسسة للخطاب العولمي تبني على "تنميط" الشعوب وإخضاعها لمنطق واحد وهو الرأسمال، وهو ما ينكشف في ممالك الإفراط في التقنية وتأديب المجتمع ونفوذ الميديا وهيمنة سلطة المال، ما يقود نهايةً إلى اللاعدالة واللامساواة، ويؤدي بعدها مكبات الرفض والاحتجاج. ذلك أن "التدفقات العالمية لرؤوس الأموال والمهاجرين والبضائع والتقييمات ومعلومات الثقافة هي من السعة والتعقيد، بحيث لا يمكن لأي فرد أن يتمثلها بكيفية ملائمة" ⁽¹²⁾.

لربما لم يتوقع "المُنتصرون" لعولمة الرأسمال، من آل الليبرالية المتوجهة، أن تخون العولمة نفسها الأصلي، وأن تنتقل من سيرة اقتصادية صرف، إلى سياق تحوله يتضمن انتقال الأفكار والمشاعر والاحتجاجات. فمن الشيلي إلى هونغ كونغ، وتحديداً من الأقصى إلى الأقصى، ليس هناك من دليل إلا على انهيار الحواجز والفرق بين المحلي والكوني، في مستوى رفض "الحركة" والمطالبة بالعدالة والحرية والكرامة. لقد أكدت النصوص المبشرة بخيرات العولمة، على أن تراجع الجمعي وبروز الفرد واتساع المجال العمومي، كلها عناصر دالة للتأكيد على أن العولمة بخير، وأنها ستقود المواطن إلى الإفادة من ثراث الحرية والمساواة والكرامة. لكن الثابت اليوم، ومع جائحة كورونا، هو أن العولمة لم تصدق كل نبوءاتها، ولم تقد الإنسانية إلا إلى مزيد من التقنة والتسليع والتنميط، وهو ما يشكل تهديداً وتحويراً للم المحلي. ذلك أن خطاب "ثقافة العولمة، هو في جوهره دعوة لثبتت اقتصاد العولمة، أو بعبارة أخرى عولمة الاقتصاد" ⁽¹³⁾.

لقد شكلت العولمة مساراً تحولياً في تاريخ المجتمعات، فهي تعبّر سيرة اقتصادية وثقافية في الآن ذاته، على اعتبار أنها تتضمن خط عيش وأسلوب تفكير، يستدعي رؤية للكون تترجم في خطابات ومارسات، تروم تحويل المحلي إلى كوني. فالعولمة تتوّاً على ثلاثة مستويات على الأقل، وهي الفعل

⁽¹⁰⁾ آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة: عبد السلام الطويل، مراجعة: محمد سبيلا، أفريقيا الشرق، البيضاء، 2010. ص. 274.

⁽¹¹⁾ Saskia Sassen, Elements for a Sociology of Globalization, Norton, 2007.P.25.

⁽¹²⁾ جان بيير فارني، عولمة الثقافة وأسئلة الديقراطية، ترجمة عبد الجليل الأزدي، دار الشر الملتقي، مراكش، 2003. ص. 93.

⁽¹³⁾ عزيز لزرق، العولمة ونفي المدينة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002. ص. 27.

الاقتصادي والبعد التكنولوجي والاجتماعي، فضلاً عن هيمنة الرأسمال وحساسيته في تدبير وتقرير المصائر والأحوال. وإذا كان العولمي في الأصل، يتحرك ويشتغل وفق آلية التخارج، بمعنى العودة والارتهان إلى الخارج، فإن المحلي، يبني على آلية التداخل، بعوده المستمرة إلى الداخل، فتحن هناً أمّا حيز جغرافي وثقافي وهوياتي حاصل بالرمزية والتاريخية، فيما العولمي، وباعتباره واقعاً ومتخيلاً، فإنه يعبر عن الآخر واللامجال واللامرجع واللاماء.

لقد أعادت الجائحة فكرة العولمي والمحلي إلى الواجهة، ما جعل التفكير فيما، تفكيراً في الالقين، ودعوة إلى التساؤل عن مكانت اللقاء والحوار بين الأنماط والآخر، بين المنا والمناك، بين المحلي والكوني. فلا ينبغي أن ننسى أن كل عولمي إلا وله جذر محلي، وأن العلاقة بالمحلي هي علاقة سياسية لا تتعلق بسلم أو فضاء، وإنما تمت إلى كل شعور بالheimat والقرب والهوية والمعنى.

لأجل تجاوز الصراع القائم بين العولمي والمحلي، أبدع اليابانيون مفهوماً ترکيبياً وهو "العولمحلي"⁽¹⁴⁾ glocalisation والذي يعطي الاعتبار للعولمحلي le glocal، في إطار الخصوصانية العولمية والعولمة الخصوصانية، وقد تبلور هذا التخريج في مستويات التفاوض الفلاحي بين التقنيات الحديثة والمعارف التقليدية، فالمطلوب برأيهما، هو العمل باستمرار على إنجاز توليف بين المحلي والعولمي، على أساس التكامل لا التناقض. وعليه فلا بد من التأكيد على أن العولمة، وإن كانت قد بشرت ب نهاية الصراع، وبناء مقتضيات التعايش بين "المحليات" و"الهويات"، فإن الجائحة، جاءت لتؤكد "محدودية" خطاب "الارتياج" الذي روجت له العولمة طويلاً، كما جاءت لتؤكد على مبدأ الاهتمام بالجوانب والمحلي والجزئي والهامشي، لأجل فهم السرديةات الكبرى وإنتاج المعنى بتصدها. فالبحث مثلاً عن "شجرة نسب" العنف الإيديوسي في عالم اليوم، لا ينبغي أن ينحدر عند الصراعات الحيوانستراتيجية وتحولات "السوق الدينية" وحسب، ولكنه كموضوع سوسيوأنثروبولوجي، يوجب العودة إلى سلالات مفاهيمية موضوعاتية صغرى وكبرى، تتعلق بتاريخ "الصراع على الكلام باسم السماء" وتصريفات هذا الصراع في التجارب الدينية، وانعكاساته في جزئيات المعيش اليومي.

تعيش البشرية ومنذ الثورة الصناعية الرابعة على الأقل، "انتقالاً" دالاً في البناء التقافي للإنسان، فقد انتقلنا من سجل "الإنسان العاقل" homo sapiens إلى سجل "الإنسان المتصل" homo connectus أو "الإنسان الرقمي" homo numéricus، والذي انضافت إلى أعضائه البشرية "جملة من التقنيات والآلات" التي تقوى من اتصاله وانفصاله في الآن ذاته. فلم يعد الإنسان محتاجاً للدرع أو

⁽¹⁴⁾Saskia Sassen, *La ville globale* : New York, Londres, Tokyo, Editions Descartes et Cie, Paris, 1996.p.152.

سيف كا في المجتمعات القديمة، ولم يعد في حاجة إلى قيمة أو تعويذة للتفاوض مع السحر والجهول والقوى الما فوق طبيعية، كا في عصور أقدم. بل بات الإنسان المتصل محتاجا إلى هافت نقال وعصا السيلفي وشريحة إلكترونية وحاسوب وجدران للتغريد واللایف وفلترة الصور، تماما كا هو الأمر في موقع التواصل الاجتماعي. فقد أثرت التكنولوجيا والعصر الرقمي على أنماط الحياة، وتحولت الصورة بذلك إلى خطاب مستقل بذاته، وصولا إلى "ثورة الأنما" ⁽¹⁵⁾.

لنعرف بأن الممارسات العنيفة ليست إلا ممارسات انتقامية يد بها الأفراد في مجتمع ما، على ما يستدفهم من تهميش وإقصاء، كا أنها تعبير عن "سوء تدبير" لإشكالية الاحوار بين مكونات المجتمع، فعندما يسود الصمت بين هذه المكونات، فإن "الاحتراب" والعنف لا ينتهيان، وإنما يتحيّن الفرصة للظهور، وهو ما يلاحظ في أشكال "العنف السائل" الذي تعرفه المجتمعات المعاصرة، ومن داخل الأسرة أساسا.

ثالثا. سياقات التدريب والرقمنة

لقد حشرتنا الليبرالية المتوجهة قسرا في سياق المزيد more and more الذي يجعل مِنَ كائنات استهلاكية مرتبطة بالسوق ومنفصلة عن الواقع، بحيث لا تنتهي من "التبعع" والتّمثّل الاقتصادي، في إلغاء تام لباقي أبعادنا الإنسانية والقيمية الأخرى، لقد حولنا سياق المزيد إلى "أرقام" تُستغل وُتُستعمل في مضاربات البورصة والحرروب والصراعات الهوياتية القاتلة، صرنا كفّرّان تجاري، لا هُمْ لها سوى التسابق نحو تملك المزيد من التقنية والثروة والسلطة والنفوذ، كل بطريقته التي تحيل على انتهاء المراتي وخراطه الرمزية والمادية. والنتيجة في النهاية، فردانية معيبة وأتانية مقيمة في خدمة المزيد من الاستبداد و"التنقيد" (من التقدّم) والتّفكّيك المستمر للرابط الاجتماعي.

وعليه فإن "إنسان/منتج" سياق المزيد الذي كان منفصلا عن أسرته بسبب عبودية العمل ورأسمالية الكوارث، سيجد صعوبة بالغة في التأقلم مع هذا الوضع الجديد، فقد كانت الأسر قبل، عبارة عن مؤسسة بيولوجية فندقية تختص في الإنجاب وتوفير المأكّل والمرقد لا غير، كانت مجرد أرخبيل من الجزر المتناثرة، حيث كل فرد مسافر زاده خيال النّت وجنون الاستهلاك وتشظيات الأنما. "ذلك أنه بانفجار الصورة وتفجيرها لما حولها، تغير المشهد الفكري الذي تعودنا عليه من التقىض إلى

⁽¹⁵⁾ إلزا غودار، أنا "أوسيلفي" إذن أنا موجود: تحولات الأنما في العصر الافتراضي، ترجمة سعيد بنكراد، المركز العربي للكتاب، الدار البيضاء، 2019، ص.12.

النقيض"⁽¹⁶⁾، وبالطبع فزمن المزيد، هو زمن الصور والأيقونات والعلماء، التي باتت ترهن اليومي وتحدد أشكال وأنماط العيش.

إن العولمة لم تؤد فقط إلى "تحوير" الأدوار التاريخية للأسرة المعاصرة، بل إنها سمحت للأفراد بإشباع احتياجاتهم الأساسية، خارج حدود الأسرة، وصارت تقدم "خدمات" وإشباعات، كانت إلى حد قريب تتکفل بها الأسرة وال العلاقات القرابية المتصلة بها. فواقع التواصل الاجتماعي واستعمالات الأنترنيت، صارت بديلا عن اللحمة الأسرية والقرابية، ما أنتج واقعة "أرضية الصمت" the silent ground في الأسرة وغيرها من الفضاءات العامة. فكما تکرست العولمة وانتصر الاقتصاد على الفكر، كما ضعفت العلاقات بين الأفراد، وأصبح المجتمع أكثر "تذمرا". وكما تعمق الاحتلال الثقافي زادت احتقانية تقلص وضمر أدوار الأسرة المعاصرة في بناء القيم الإيجابية، وهو ما يضعنا أمام احتلالات أخرى للعنف والعنف المضاد.

الأكيد أن الاحتلال الثقافي للأسرة المعاصرة، لا يتم بين عشية وضحاها، ولا يتوكأ على عنصر واحد، وإنما هو حاصل تاريخي لجملة من البنية والانتظامات والتحولات، التي تتسرب عبر الإعلام والصورة والثقافة والتلاعق والصراع والتسوية. والتي تستند في الأصل إلى "نظام العولمة" الذي يستهدف "تنميته" العالم وفق نموذج واحد ومحضري، وعليه فكما تزايدت مكhanات العولمة، كلما ارتفع احتلال التفكك الثقافي، للمجتمعات المشا، وكما كانت التحولات القيمية في مستوى مرتبك ومثير للقلق. ذلك أن العنف الذي يلوح في البني الأسرية من قبيل العنف ضد الأصول أو العنف الزوجي مثلا، ما هو إلا ترجمة حقيقة لهذا الاحتلال الثقافي الذي أنتج "تفككا" و"تذمرا" استنادا في البدء إلى ديناميات العولمة و"سوء تدبير" العلاقة بين الماوية والغيرية.

إن دينامية التحول ها هنا، لا تقتصر على البنية الأسرية فقط، بل تمتد إلى كافة ألوان النشاط والفعالية الاجتماعية التي تعتمل في رحاب المجتمع، فالتأثير الاجتماعي، وكما يقول غوي روشي، "هو كل تحول ملاحظ في الزمان، يلحق، بطريقة لا تكون عابرة، بنية وسيورة النظام والبناء الاجتماعيين"⁽¹⁷⁾. فالأسرة التي تفقد وحدتها التقليدية وأسسها القيمية، تجعل أطفالها وكل المنتسبين إليها، فاقدين للبوصلة الأخلاقية، و "ضحايا" محتملين لماكينة العولمة والرأسمال والاحتباس القيمي، وبذلك يمكن القول بأنه

⁽¹⁶⁾ ميشيل مافيزولي، تأمل العالم: الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية، ترجمة: فريد الزاهي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العربي، الرباط، 2005. ص. 194.

⁽¹⁷⁾ Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale: Le changement social, Tome3, Editions H.M.H. par- is.1968. p.22.

عندما يتحقق الاحتلال الثقافي، وترتباً العلاقة مع الأصول الموئلية، يلوح اللا اتساق في السلوك والمعايير، ومحمل أنماط العيش، والتنتجة عنف وعنف مضاد، تختبره الأسرة أولاً، لينسحب بعدها على باقي المؤسسات المجتمعية.

سيؤدي الانتقال المجالي من القرية إلى المدينة إلى تغير في أنماط العيش، وصيغ إنتاج الاجتماعي وتديبه واستعماله. كأن التحولات التي عرفتها الأسر بسبب الانتقال من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، وتراجع الأبعاد الجمعية لصالح الفردنة و"تنفير المجتمع" atomisation ، سؤدي بدورها إلى إحداث تغيرات جوهرية في الفعل الاجتماعي. فالاتجاه اليوم هو "تنير المجتمع" وتحويل أفراده إلى مجرد ذرات منفصلة عن بعضها البعض، وإن ارتبطت وتفاعلـت، فإن محددات اللقاء هشة ومرشحة للانفصال .

إن تنوير المجتمع يقوم على أساس الدفع بالفردنة إلى أقصاها الممكنة، حتى يتحقق التفكير مختلف البنيات وال العلاقات والأدوار والمكانات، فلا تقابل بعدها إلا أفراداً منفصلين عن ذواتهم وعن جماعتهم، وعن مجتمعهم، يأكلون تحت سقف واحد، وفي مطاعم واحدة، ولكن تفصلهم جدران سميكه ولا مرئية". فالتنوير يتأسس على تفتيت وتهجين الرابط الاجتماعي، والحد من فعاليته في بناء اللحمة وتأكيد الانتفاء الجماعي، وهو أمر ينجم عن تداخل عوامل متعددة، تلعب فيها "رسملة المجتمع" و"تفننها" و"تشييئها" دوراً أساسياً في إعمالها، هذا فضلاً عن باقي العوامل التاريخية والديموغرافية والقيمية والاجتماعية والسياسية الأخرى.

كما أن "تنقيد" العلاقات الاجتماعية، وتحول النقود إلى عامل أساس في بناء معادلات هذه العلاقة، ولو داخل الأسرة، كان سبباً في تقوية هذا الربط، فالاقتصاد العائلي ما عاد كذلك، والأبناء الذين كانوا يشتغلون بالجهاز، صاروا يطالبون بأجرة، أو يرفضون العمل بالزراعة والرعى العائلي، مفضلين العمل المأجور في أماكن أخرى. هذا التنقيد سيسمح في احتفاء كثير من التضامنات والتعاقدات الفلاحية وتحوير كثير من القيم والتمثلات الجمعية لصالح بروز فردي يجعل من المصلحة الشخصية أولوية الأولويات. إنه منطق التوليف Montage والترميق Bricolage الذي يعمد فيه الفاعل الاجتماعي إلى استدماج كثير من القيم والمارسات والخطابات المتعددة الاتجاهات في متن واحد، إنه إعادة إنتاج مكنة لعصرنة المؤسسات وتقليدية العلاقات، حيث يبدو الفاعل منتمياً إلى سجل عصري من الناحية المؤسسية، ومشتغلاً فيه ومن داخله بأدوات ومتطلبات وعلاقات تقليدية.

لا بد من التأكيد على أن التحولات التي عرفتها الأسرة المعاصرة، وعلى أكثر من صعيد، وذلك في مستوى البنية ووسائل الإنتاج المادي والرمزي وال العلاقات والتصورات والقيم. إنما هي تحولات لا تلوح بطعم القطعية مع الفائت، إنها تضمر وتعلن الامتداد والاستمرارية. فهي تتراوح دوماً بين سجلات فائتة وراهنة وأخرى لاحقة، بالشكل الذي تضيع معه كل محاولة للحسن في ترتيب ونمذجة الواقع، فتحن لا نعي في كثير من الأحيان، هل يتعلق الأمر بمبارات ومؤسسات عصرية أم تقليدية؟ وذلك بسبب التداخل والتعابيش الذي يفرضه منطق التحول هذا.

تصير محطة "الما بين" *entre deux* الأكثر استفرازاً وإثارة للاشتباك و التساؤل المعرفي، في "الما بين" نعيش الخروج والدخول في الآن، نختبر كل الثنائيات الممكنة، ونعي جيداً ما تعنيه الفواصل والقطائع. فلا القيم التي نشتغل بها ونرتكن إليها تعلن صراحة الانتهاء إلى سجل عصري، كما أنها في الآن ذاته لا يمكن ترتيبها تماماً ضمن متن تقليدي، ثمة انتشادات مستمرة إلى الفائت والنجارات متواصلة إلى الراهن أو القادم، ما يسبب لنا في كثير من الأحيان عسراً في التوصيف والنماذجة.

إن التحولات الاجتماعية والقيمية أساساً لا يمكن النظر إليها على أنها تحولات تعتل بعسر القطعية وتنطبق عليها واقعة "الانتقال المعاك"، إنها لا تهد للانغماس في مسارات جديدة من التحول لا تمت بأية صلة القائم سلفاً من الأوضاع والمارسات، إنها تحولات ممهورة بجينات البدء والامتداد، تتم داخل منطق الاستمرارية وإعادة الإنتاج والتكرис، بل إنها تصير أحياناً مجرد تغيرات على مستوى الشكل لا المحتوى. ولهذا يفهم جيداً كيف تتعابيش أنماط ومارسات عده ومتناقضه أحياناً داخل نفس النسق، ودون أن تتسبب في إثارة أي ارتباك على مستوى الاستمرارية.

لقد أفضى "انتصار الاستمرارية" على التغيير إلى "تسبيط" واقع من التوليف والترميق يتأسس على استدماج واستدخال قيم ومارسات متناقضه من حيث البدء والانتهاء "السجل"، حيث يتقاير التقليدي مع العصري، ومن غير أن يؤثر على فعالية النسق، ما يؤسس ويجذر باستمرار لخطاطة المؤسسات العصرية في ظل علاقات وقيم تقليدية". فالأفراد، في هذا السياق، يجيدون "لعبة التوليف والترميق" التي تستدعي الاشتغال بالماضي في تركيبه وتناقضه، فضمن الأداء الاجتماعي/القيمي يتأسس على تعدد في المراجعات والاختيارات والانتهاءات، فالفرد تراه منتصراً للقبيلية، ومنخرطاً في مؤسسات الدولة العصرية، ومدافعاً عن التعددية السياسية، وداعياً إلى التصويت لصالح "ولد القبيلة"، ومحتكراً للمقدس، ومدبراً للمدنس، معتقداً في العلم، ومضمراً لاعتقاد آخر في السحريةات، وكل ذلك يتم وفق تعابيش مستمر يعتمد التفاوض والتوفيق والتوليف.

وفي هذا الصدد يقول المختار المراس بأنه "إذاء هذا الواقع لا يجد المغربي من سبيل أمامه، سوى اللعب على حبلين في آن واحد: حبل المؤسسات الدولانية العصرية، وحبل المؤسسات القبلية التقليدية، علّ وعسى أن يربح في هذا الجانب ما خسره هنالك"⁽¹⁸⁾. إن التوليف والترميق، كفعالية أساسية في تدبير المنظومة القيمية لعلاقتها ومارستها داخل الأسرة المعاصرة، تظهر على أنها ممكن لأنبثق عوامل القطيعة والخلول الوسطى بجانب عوامل النظام وإرساء التقليد. فما يحدث من صراعات وتنافسات بين سجل التقليد والعصرنة، لا يعبر دوماً عن هدف إلغائي يراد منه الانتهاء من سجل لصالح بروز الآخر، بقدر ما يدل على أسلوب تدبير يزوج بين السجلين، ويفيد من أسمهما المادية والرمزية في بناء الواقع الاجتماعي وتأسيس منطق التغيير داخل الاستمرارية.

هي "سوق رقية" في البدء والختام لا تُشكّل فيها إلا أرقاماً وبيانات وحسابات، تقييد في الرفع من أسمهم المضاربين، تُختزل فيها في حدود صور وأيقونات، ونساق فيها إلى ما تقتضيه التطبيقات الصادرة عن أباطرة الشبكة، فلا تقدر على الفكاك من أسر الافتراضي ولا من سحره الذي يعيدها إلى أزمة الدهشة والابتداء، حيث لا سبيل إلا التعلق بالقوى المرئية واللامرئية لتفسير العالم والتفاوض مع الغاز، ذلك ما يحدث لنا اليوم أمام "ديكتاتورية التكنولوجيا"، بحيث لا نجد بدا من الإذعان لمواهعها وتطبيقاتها، من فرط الخوف والجهل والتقطير والألم أو الأمل. نحن نسير إذًا في درب مظلم من الانقيادية الرقمية، حيث لا سلطة إلا للرقنة التي تجتاح القيم والمشاعر والواقع والفتات والراهن والقادم، في نوع من الاستعمار الذي يسرق منا القدرة على الفعل وصناعة القرار.

فالعنف السائل في أبنية الأسرة المعاصرة، وما يتصل به من تحولات قيمية، هو نتاج مركب لآثار العولمة والرقنة المفرطة، فضلاً عن باقي العوامل التاريخية والاقتصادية والثقافية الأخرى. فقد أنتج "الاستعمال المعيّب" للتكنولوجيا جملة من الواقع التي ساهمت في "تفكيك" البناء الأسري وتكريس واقعة الاحتلال الثقافي المفضي إلى الانحلال الأسري، تماماً كما هو الأمر بالنسبة للعلاقات الجنسية الافتراضية والعنف الإلكتروني والأفلام الإباحية والانحرافات الجنسية. وبالطبع فإن حصاد المتشائم لهذه "العولمة" والرقنة" التي تجعل من صناعة الجنس رهاناً مركزياً، لا بد وأن يؤدي ثمنه الأبناء الذين باتوا عرضة للعنف والإيذاء والاستغلال والابتزاز والتشهير، كضحايا محتملين للجرائم الإلكترونية، والذين يتتحولون بعدها إلى منتجين للعنف الرقي، جراء التعرض المستمر لعنف الصور والمشاهد والقيم والأفكار، ذلك أن كل عنف، إلا ويستتبعه عنف مضاد.

⁽¹⁸⁾المختار المراس، ملاحظات حول التقليد والتغيير في المجتمعات العربية، مجلة الوحدة، السنة الخامسة، الرباط، العدد 57، يونيو 1989. ص. 11.

إن ما نعاينه من عنف لدى الأطفال واليافعين داخل الأسر والمدارس والفضاءات العامة، والذي ينتقل من اللغة إلى السلوك والتمثيل والتفاوض مع الواقع، ما هو إلا نتاج طبيعي لما تم تشريبه لهم من صور ومارسات عنيفة، عن طريق الأنترنيت والتلفاز وبقى أدوات الاحتلال الثقافي، التي تمتد إلى الملبس والمأكل و مختلف أنماط العيش. لا بد من التأكيد في البدء على أن الأسرة المعاصرة، وبسبب آليات الاحتلال الثقافي، باتت تعرف آنا مجموعة من التحولات القيمية التي تمت بتأثيراتها إلى مجتمع العلاقات والمارسات والتفاعلات بين الأفراد والجماعات، وفي هذا السياق تحديدا، يمكن أن نفهم "الانقلابات" التي تحدث على مستوى الأسرة، كلما تعلق الأمر بمحاولة تدشين الاستقلالية من طرف الأبناء. فالثابت أيضا في سياق هذه التحولات هو أن الأسرة باتت مجرد مؤسسة بيولوجية تختص في الإنجاب وتوفير المأكل والمرقد. وهو بالضبط سجل الأسرة الفندقية، التي تفقد يوما بعد آخر وظائفها الأساسية. وفي اللحظة التي يريد فيها الأبناء الخروج من رحم الأسرة، ترتفع لغة المنع وليس الحوار، وينطلق الاتهام والاتهام المضاد، وتنقى دائرة الشك والتخون، فالطرف الأول يتم الأبناء بقلة الخبرة والترق والتأثير، فيما الثاني الذي هو الأبناء يفهمون لا يفهمون حاجيات الشباب ويفعلون أكثر إلى السلطة. يحدث ذلك كله، دون أن يطرح السؤال بصدق شروط إنتاج "الاحتلال الثقافي" و"الانحلال الأسري" وضرائب "العنف المستورد".

إن الانتقال من الزمن الواقعي إلى الأزمنة الافتراضية، حيث العناوين والمواقع الإلكترونية، لا يتحمل عبora هادئا وسعينا خصوصا في ظل هذا المنا والآن، فدخول الإنترنيت إلى زمنية الأسرة المعاصرة لم يكن دخولا وانتشارا مأمون العواقب، فشمة ضرائب وفوائير مدفوعة كرها من نسقنا القيمي وعلاقتنا الاجتماعية واتماءاتنا وهوبياتنا. فالأسرة استعاضت في كثير من الأحيان عن التواصل المباشر والمحميي ب التواصلات الإلكترونية، قد تؤسس وقد تحطم الرابط الاجتماعي تبعا لبنية الإرسال والاستقبال. فبسبب الأنترنيت يمكن القول بأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية اضطر إليها مكون باسم ومفصلي، وهو بالتحديد الزمن الإلكتروني. فما ينفقه الأفراد من حصص زمنية في الإبحار عبر موقع النت، أكبر بكثير مما يمضونه من أوقات في باقي المؤسسات والبنيات المجتمعية، خصوصا مع تراجع المفاعيل التربوية لمؤسسات أخرى كالأسرة والمدرسة. فالأنترنيت باستعماله المعطوب لا السوي، ساهم في إحداث جملة من الانقلابات القيمية، كما أنه أدى إلى توسيع دوائر ثقافة الجاهاز على حساب مساحات النقد والسؤال، وأنتج في مستوى العلاقات ملائحة من الانعزالية بالإضافة إلى أعطاب نفس اجتماعية أخرى، متصلة بالعنف والاغتراب والانعزالية في زحمة التجمع

ذلك أن مفهوم الكائن الإلكتروني يواصل تجذير مكانته في صياغة التمثيلات وال العلاقات والمارسات على حساب الكائن الاجتماعي، فالإنسان اليوم لا يتحقق انتهاه في كثير من الأنساق إلا بفضل رساميل إلكترونية تتوزع على "صبيب نت" و"قن سري" و"شخصيات وأسماء مستعارة" و "بريد إلكتروني" ونصوص متربطة ومدونات ...، بمعنى أن الحضور الإلكتروني والافتراضي هو ما ينبع الحضور الواقعي، في تأكيد مباشر لإمكانات الشهود اللحظوي خارج ضرورات التمثيل المادي. في هذه "القاراء السابعة" تحضر الأضداد كلها، فالحضور يكون برفقة الغياب، فتحن تحمل من موقع آخر بلا انتقال، وتحضر و تشارك بلا وجود، وتحدث وتقرب بلا جيرة.

غنى عن البيان أن الخيال الاجتماعي يتشكل اليوم، وفي جوانب كبيرة منه، بما يتم تصيده من صور وعلامات ورموز قادمة من سجل الصورة أساسا، فالخطاب البصري الذي يتلقاه الفاعلون، وفي مختلف مسالك التنظيمات، عبر شاشات الهاتف والتلفزة واللافتات الإعلانية، والأيقونات والعلامات، ذلك هو الذي يؤسس التصورات ويعيد بناء الاعتقادات والماضي والتتمثيلات، وعليه فلاراهنة على "الأيقو" (Icône) و"الإيديو" (من الفكرة) في آن. ولهذا فإن فكرة "الأرضية الصامدة" التي تحدثنا عنها قبل، تتحدر سلاليا من "الصورة النموذجية" للأسرة "الناجحة"، والتي يتم تسويقها عبر آليات الاحتلال الثقافي، والتي تدل على أن "النجاح الأسري" رهين بتمكن الطفل من غرفة خاصة تتضمن "البلاي ستايشن" والتلفاز والحاوسوب والهاتف النقال ومصروف الحبيب فضلا عن الحق في الأكل بمفرده، وتفضيل الوجبات السريعة ضدا على الأكل الجماعي مع الأسرة. وتأسس العلاقة معه على تأمين الاستقلالية والفردانية التامة وعدم التدخل في حياته وقراراته. تلكم هي الصورة التي تسوقها الأفلام والوصلات الإنثمارية عن "النجاح المفترض" للأسرة النموذجية، فهل تدل مكونات الصورة على نجاح فعلي، أم أنها تعلن وتضمر إخفاقا ذريعا في إنتاج وتأمين "الدفء الأسري"؟

إن "العرض المعلومياني" الضخم والمغربي الذي تقايضنا به الشركات الكبرى المتحكمة في الشبكة، لقاء وقتنا ومشاعرنا وقيمنا وأجسادنا...، لا يختلف في كثير من تفاصيله عن حكاية فاواست مع الشيطان، فبعد أن ظهرت عليه علامات الكبير، واعتقد راسخا أنه أهدر شبابه في علوم لا فائدة منها، التقاه الشيطان مفستوفيليس، مقتربا عليه أن يقايضه روحه الشريرة في مقابل منحه سن الأربع والعشرين، كان مقايضة مربحة بالنسبة لفاواست، كما خُتِّلَ إليه كأنه هو، لينطلق في تجريب العنف والقتل والإفساد، ليستلهم الدرس بعد فوات الأوان ويصرخ في وجه ظلام العالم الذي انطلق إليه: "ما أفعع أن يريح الإنسان العالم وينكسر نفسه، أي حُسران هذا، مُعن في الفداحة والإيلام؟". ذلك ما

يقيضنا به الزمن الرقي هنا والآن، إننا نبيعه إنسانياتنا لقاء متع عابرة وصور زائف وبطولات وهمية، فالـ"كلنا" فاوستيون، مما تبانت وقایرت انتهاتنا واختياراتنا في السوق الرقية الكبرى.

يوماً ما تحدث زيغمونت باومان عن "الشر السائل"، وهو يفك مجتمعات ما بعد الحداثة، التي انسالت فيها الواقع والأشياء نحو "اللا بديل" و"اللا يقين"، تحدث عن الشر السائل باعتباره منظومة قيمية جديدة تخترق المجال والإنسان، وتعيده إلى قانون الغاب، حيث حرب الجميع ضد الجميع. ذات الشر السائل ينكشف اليوم في صيغة "عنف سائل" عبر أودية السيليكون و"مستوطنات النت"، فعلى ضفاف الافتراضي يتواصل عنف فائق النوع والدرجة، يحيل الأنترنيت إلى ساحة حرب ينهزم فيها المنتصر قبل المهزوم. فلا حديث إلا عن تعليق قاس، ورد مفحوم، وتعبير قدسي، وهلم جرا من منغصات ومسيرات. فالافتراضي، ما هو إلا امتداد للواقع، يعتل بكلفة الأعطال التي تتواصل في الواقع، فلا انفصال بين الافتراضي والواقعي، ثمة تواشجات وعلاقة وتدخلات، ولهذا يبدو طبيعياً أن يتسرّب العنف الواقعي إلى فضاءات الافتراضي، وأن يصير "لغة معاشرة" و"نمط حياة"، بل و"استراتيجية أداء واستغلال" للوجود بالقوة والفعل داخل مستوطنات النت.

إن توفير "الكافاف التكنولوجي" أو حتى الوصول إلى درجة الإشباع والتخصمة التكنولوجية، لا يعني بالضرورة إمكان الانتقال السلس والسليم إلى مجتمع الإعلام والمعرفة، بدليل أن توافر صبيب الأنترنيت لم يؤدّ في كلّيته إلى استعمال إيجابي، وإنما وظف في البحث عن الجنس والإرهاب والجريمة ب مختلف صنوفها، كما تشير إلى ذلك إحصائيات موقع غوغل. طبعاً الافتراضي هو امتداد للواقعي، والتعاطي مع عروض الافتراضي ذاته لا بد وأن يكون مصطباً على تأثير الواقعي، ولهذا فإن ما يجري في القارة السابعة من صراع وحرّاك وتفاعل وشّور أيضاً، وما يؤطر ذلك من اقتصاد وسياسة وثقافة، ما هو في البدء والختام إلا استعادة بشكل ما لانفتاحات وإنغلقات الواقعي.

ما نحتاجه اليوم هو ثورة ثقافية هادئة تستهدف الذهنيات لتمكينها من مضادات الرداءة، حتى تخلّي عن "الأنا المتصحّمة" ونحوه عبر النت، ما نحتاجه أيضاً هو العودة إلى الكلمة للتعبير والمحوار والتناظر الفكري، حتى لا تشّيّع الكلمة والكتابة إلى مثواها الأخير "A dieu les mots"، وفقاً لما قاله يوماً السينائي غودار. فالإفراط في استعمال الصورة، فيه قتل للأنا في حيّميتها وبراءتها، وفيه اعتلال باضطرابات نفسية من قبيل عقدة الخوف من المظهر البشع "dysmorphophobie" وعقدة الخوف من فقدان الهاتف النقال "nomophobie"، فضلاً عن اضطراب الشخصية الميسيترية (الاستعراضية) والشخصية النرجسية.

ليس سهلاً أن تتحرر من هوس السيسي والسناب شات، إنها "المخدرات الإلكترونية" التي تتعاطاها يومياً بجرعات زائدة، ما حَوَّلَنَا إلى مدمجين وضحايا للعبودية الرقية، ولكن الوعي بما نحن عليه وفيه، يعد أولى عتبات الخلاص والتحرر. لطرح السؤال تلو السؤال، حول جدوائية التفريط في حيمية الصورة وغاييات الاستعراض والترجسية الإلكترونية، عَلَّنَا نكتشف أعطابنا، وتُفْطِنُ إلى المتأهله الكبرى التي تأخذنا إليها هذه "الفلاتر" الكاذبة. لقد أوضح "غي ديبور" بأن المجتمعات الحديثة تختزل الحياة اليومية للأفراد والجماعات في "ترامك لأمتئاً من الاستعراضات"، انتقالاً بهم من نمط الوجود mode d'existence إلى نمط العرض والفرجة، حيث الصورة أَهْم من الفكرة، والرَّأْفَ أَهْم من الحقيقى، وهو ما يعد انتصاراً لنمط اقتصادي يُسْلِعُ القيم والمشاعر ويجعل كل شيء قابلاً للتقسيم والبيع والشراء، في بورصة المجتمع. فما يعتمل في الافتراضي، هو محصلة نهاية لانتصار "الاقتصاد" على الفكر، وتعبير عن النظام القيمي السائد، الذي "يُخنق" الأفراد ضمن خانة الاستعراض والخواص.

لا بأس أن نذكر بأننا سنحصل نهايةً ما زرعناه، أو بالأحرى ما زرعته فينا، إمبراطوريات الفايس والواتساب والأنستغرام، سنحصل حتماً من الفردانية السلبية، والاستعراضية المقيمة والتمشيدية الخائبة، حيث الشكل أَهْم من الجوهر، والأنا أسبق على التحن، والصورة أَهْم من الفعل، سنحصل أجيالاً مصابة بالتوحد الإلكتروني، تختزل يومياً في "ستوريات" ولايكات ومشاهدات، تقيم في السوسيال ميديا، وتفصل عن الجمعي والاجتماعي. لهذا لا حق لنا مستقبلاً في الغضب أو الامتعاض، إن لم نبادر إلى إرساء "تربية رقية" تعيد ترتيب علاقتنا بالإنترنت، وتعمل على "تحيين" الروابط الاجتماعية، وتجاوز واقع موسوم بـ"أرضية الصمت" فنحن نخطو بثبات نحوها، والتي تتوصل آنا في كافة مؤسساتنا المجتمعية. فهل ستتمكن من فهم وتفكيك "متحف" خياراتنا على ضفاف أودية السيليكون؟ وهل سيصير "الستوري" محكياً واقعياً لا مزيفاً؟ أم أنه سيقى ملاداً لكتابة المشتهى وـ"متحفاً" /ـ"ألبوماً" لكل الاستحالات لا المكبات؟

ختاماً، محاولة في الترکيب

إنه لا بد من الاعتراف بأن هذا التحول لا يحتمل تفسيراً خطياً وأداءً طقسياً، بل إنه خاضع بالضرورة للتغيراته وشروط إنتاجه الأولية، إذ يمكن التمييز بين تحولات جذرية، وأخرى جزئية، كما يمكن التفريق بين تحولات متسارعة وأخرى بطيئة، فليس هناك من مسار أو نمط واحد ووحيد للتحول الاجتماعي. وعليه فإن مضمون التحول قد يطال المجتمع برمته، تماماً كما هو الأمر في حال الثورات الكبرى، أو أنه يهم مؤسسات و مجالات بعينها كال侖مار السكني والأسرة وأنماط التدين ونظام

القيم، كأنه قد يحدث بوتيرة سريعة، أو يأخذ وقتا طويلا في إحداث تغييراته على مستوى البناء الاجتماعي.

لكن ما يهم "الباحث عن المعنى" في مجال "مركب" هو تحديد مستويات وآليات التحول، هل تحول المؤسسات والبنيات الاجتماعية يسير بنفس تحول العلاقات والمعتقدات؟ أم أن هذا التحول يطبعه الالتوان إذ يتم قبول، بل استيعاب وتملك التحولات المؤسساتية والتكنولوجية، بينما لا تعرف العلاقات والتمثلات نفس المنحى، إذ تزداد مقاومتها للتحول بكيفية ملحوظة.

للمؤسسات أحيانا تعرف تحولات جوهرية وتنقل في شكلها أو جوهرها مثلا من التقليد إلى العصرنة، ومن الشخصية إلى المؤسساتية، لكن العلاقات والرموز والاشتغالات التي ترتبط بها تظل عصية على التحول، ومرتبطة إلى أدائها التقليدي، فالتحول المؤسساتي لا يسير بنفس تحولات العلاقات والمعتقدات التي تبدي في الغالب مقاومة أشد تجاه كل فعل تحول. ذلك أن الواقع الاجتماعي، في تاريخيته، لا يوضع في "صندوق ثلج"، وفقا لما تؤسسه المقارب السكنوية، ولكنه متغير ومتفاعل بالضرورة مع ما يعتمل في تاريخ المجال و"تناسقات" الحقل الاجتماعي، ذلك ما يتوجب الخلوص إليه والتوكيد عليه، في كل محاولة لقراءة وتأويل الثابت والمغير في النصوص المجتمعية.

ما يمكن التأكيد عليه في هذا المستوى هو ضرورة إدراك القيم، كواقعة على درجة عليا من التركيب والتعقيد، فهي تتناطح وترتبط مع جملة من الواقع والقضايا، التي تتجاوز الحاضر إلى الماضي، وتهمن الحال كالمآل، وتتنوع على المادي والرمزي، إنها "واقعة" مجتمعية "عابرة للسجلات الثقافية". ولعل السبب الرئيس الذي كان وراء تبني منظور معرفي غير اخترافي بالمرة، يرى في أن التناسق الاجتماعي مامح معبر عن تداخل وتعديدية السجلات والاتجاهات، ويرى كذلك في التداخل التخصصي والعلم الاجتماعي الكلي مدخلا قرائيا ضروريا لتسهيل سبل الفهم والتفسير.

إن ما أثرناه في هذه العبرات يعد مدخلا قرائيا، نقترحه في البدء للتفكير في دينامية التحول القيمي، فالحديث عن هذا "النظام الرمزي والمادي" للقيم هو بحث ممكن في العلاقات والتصورات والمارسات، بما هو بناء وإنتاج للفعل الاجتماعي، من داخل "رقة شطرنج" معبرة، تظل فيها كل الحركات والسكنات، مؤثرة في جميع مستويات ومقاييس "اللعب".

إن التحولات الاجتماعية التي عرفتها الأسرة المعاصرة، تسير في اتجاه توكيد فرضية اتجاه وإعادة تشكيل كثير من العلاقات الإجتماعية الجماعية، وكذا تراجع مفاعيل المؤسسات التقليدية لصالح خيارات فردية وعصيرية لا تسلم من تأثير العولمة والاحتلال الثقافي وتوجيهه، وهو ما أسمى في إعادة

إنتاج نمط علاقي جديد، تتعايش فيه سجلات متعددة وتسير فيه مؤسسات عصرية بمارسات ومتلازمات تقليدية.

وإن وضعاً بهذا التعدد والتناقض لا بد وأن تكون من أبرز نتائجه: الارتباك البين في المراجعات والانتهاءات، والحضور المستمر للعنف والعنف المضاد في تدبير أي حوار مفترض، فنحن في النهاية أمام مجتمع بلا بوصلة ولا انتهاء قار وواضح المعالم، ما يعكس بعدها على تمثل التقنية والمعرفة. إننا نتوفر بذلك على جيل يرحل عبر الأثير ويوثر استعمال "الأي باد" ولا يتخلّى عن حاسوبه الشخصي أو هاتفه الذكي، لكنه فوق ذلك كله ما زال يفكّر بمنطق القبيلة ولم يستعد بعد لقبول الحداثة ولا إنتاج المعرفة، ولا يجد أي حرج في اللجوء إلى "العنف الرقبي" لتدبير علاقاته بالأخر على ضفاف الافتراضي.

ما نعيشه اليوم، وفي أكثر من سياق، وعبر الانتقال من تنظيمات العقاب إلى تنظيمات المراقبة، هو محاولة بغية لسرقة الإنسان من إنسانيته، عن طريق تحويله إلى آلة مفرغة من الدلالات والرمزانية، فالتشيء والتقنة والرأسملة المادية تحدّيدها، لا تنتهي في النهاية إلا مزيها "الإنسان المدجن" تقنياً، والمحدر من "روح الاعتقاد"، قصداً أو عفواً أو "ناتجاً" خالصاً لمسارات من التحويل والتحوير. فلا ينبغي أن ننسى أن الإنسان والمجتمع معاً، لا يمكنهما التخلص من "الإرث الرمزي" *héritage symbolique* يحتوّلما، ومنذ الأزل.

إن المد التقني الذي يحاصر النصوص والتنظيمات المجتمعية، ويحاول إفراغها من محتوياتها الدلالية الرامزة، والذي يترافق حيناً بشأن تأكل "الديني" ونهاية "الاعتقاد"، وإمكان تدبير "المقدس عن بعد" كا الحال مع موجبات التباعد الاجتماعي، التي أفرزتها الاحترازات الصحية والوقائية خلال جائحة كورونا، كل ذلك لا يسمح بالانحراف وراء أطروحة "النهايات"، لصالح تجذير "سلطة الآلة" والتقنة والتشيء والتذرير، فمما يستحق الانهمام، تشفيراً للرموز وترتيبها في صياغات وفهوم الراهن والقادم.

في النهاية، لا بأس من التأكيد على أن المشكلة لا تتصل حسراً بالسجل الحضاري الذي ننتمي إليه، بل تتصل طولاً وعرضنا وارتفاعنا، بالمعنى والمعنى الذي نوجد فيه وعليه، داخل هذا الشريط الحضاري، أي كيف نوجد ونثّوّج ونتفاعل مع الآخر؟ أي كيف نكتب تاريخنا الجماعي، دون أن نفرط في الهوية والانتهاء؟

ببليوغرافيا

- تورين (آلان)، نقد الخداثة، ترجمة: عبد السلام الطويل، مراجعة: محمد سبيلا، أفرقيا الشرق، البيضاء، 2010.
- سبيلا (محمد)، في تحولات المجتمع المغربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2010.
- غودار (إليزا)، أنا "أوسيلني" إذن أنا موجود: تحولات الأنّا في العصر الافتراضي، ترجمة سعيد بنكراد، المركز العربي للكتاب، الدار البيضاء، 2019.
- فارنيي (جان بيير)، عولمة الثقافة وأسئلة الديقراطية، ترجمة عبد الجليل الأردي، دار الملتقي، مراكش، 2003.
- لورق (عزيز)، العولمة ونفي المدينة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002.
- مافيزولي (ميشيل)، تأمل العالم: الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية، ترجمة: فريد الزاهي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، الرباط، 2005.
- مافيزولي (ميشيل)، في الخل والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة، ترجمة: عبد الله زارو، أفرقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى. 2010.
- مجموعة من الباحثين، تقرير الخمسينية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2006.
- المراس (الختار)، ملاحظات حول التقليد والتغيير في المجتمعات العربية، مجلة الوحدة، السنة الخامسة، الرباط، العدد 57، يونيو 1989.
- هيجل، فلسفة الروح، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، دار التئور، بيروت، الطبعة الثانية. 1980.
- .Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Éditions Gallimard, Paris.1972
- .Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Éditions Gallimard, Paris.1972
- social, Tome3, Éditions Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale : Le changement* .H.M.H. paris.1968
- .Michel Maffesoli, *L'ombre de Dionysos*, Éditions des Méridiens, Paris, 1982
- .Saskia Sassen, *Elements for a Sociology of Globalization*, Norton, 2007
- Éditions Descartes et Cie, Paris, ,New York, Londres, Tokyo : Saskia Sassen, *La ville globale* .1996

مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية المائية

دراسة ميدانية بالثانوية الإعدادية حمان الفطواكي بمديرية فاس.

مساراة الازعر¹

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، علم الاجتماع

د. نور الدين المصوري¹

أستاذ علم الاجتماع

¹جامعة سيدى محمد بن عبد الله فاس المغرب

ملخص:

الأهداف: يهدف هذا البحث إلى تقييم مدى فعالية البرامج التربوية في تعزيز الوعي بأهمية الماء وتشجيع السلوكيات الصديقة للبيئة، وذلك بغية تقديم توصيات عملية لتحسين هذه البرامج والمساهمة في حل أزمة ندرة المياه.

الإشكالية: نتيجة لتفاقم أزمة المياه بال المغرب، والدور التربوي والتعليمي الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في التخفيف من تداعيات هذه الأزمة، فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالتساؤل التالي: أي دور لمؤسسات الثانوي الإعدادي في تشكيل الوعي المائي والتخفيف من أزمة المياه؟

المنهجية: اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع التربية بمؤسسات الثانوي الإعدادي. تم اختيار إعدادية حمان الفطواكي كنموذج للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية من 140 تلميذاً وتلميذة من هذه المؤسسة. ولجمع البيانات، تم استخدام أداة الاستمارة.

الخلاصة: المؤسسات التعليمية قادرة على لعب دور مهم في نشر الوعي المائي وتغيير سلوكيات التلاميذ، وذلك من خلال دمج مفاهيم المياه في المناهج التعليمية وتنظيم أنشطة توعوية. ومع ذلك، لتحقيق أهداف التربية المائية بشكل كامل، يتطلب الأمر تعاوناً بين جميع الأطراف المعنية.

الكلمات المفتاحية: التربية المائية، التنشئة الاجتماعية، المؤسسة التعليمية، الثانوي الإعدادي، المغرب

Abstract:

This study seeks to assess how well educational programs can boost awareness of water's :Objectives once these friendly actions. We aim to offer practical suggestions to enhance value and encourage eco -programs and help tackle water shortages

Due to the escalating water crisis in Morocco and the educational role of institutions, this research :Problem water scarcity seeks to understand the role of middle schools in fostering water awareness and mitigating water scarcity. An analytical approach was used to examine water education in secondary -A descriptive :Methodology Fatouaki Secondary School was selected, and a questionnaire was administered to the schools. Homman random sample of 140 students

ols can significantly contribute to water conservation by incorporating water Scho :Conclusion education into their programs and organizing awareness campaigns. Effective water education requires a collaborative effort from all involved parties

Keywords: Water education, socialization, educational institution, secondary school, Morocco.

تقديم:

تتصدر أزمة المياه قائمة التحديات العالمية، وباتت تمثل تهديداً وجودياً للعديد من الدول، بما في ذلك المغرب الذي يعاني من شح الموارد المائية. حيث توصلت عدة دراسات وطنية ودولية إلى تصنيف الوضعية المائية في المغرب في مرتبة تتراوح بين متوسطة إلى ضعيفة، حيث تصل إلى 5,4 من مؤشر الموارد، مقابل 9,1 كمعدل عالي في ظل هذا الواقع⁽¹⁾، وهنا تبرز الحاجة الملحة إلى تضافر الجهود من أجل تحقيق إدارة مستدامة للمياه. و لتحقيق هذا الهدف، تلعب التربية البيئية، ولا سيما في المرحلة الثانوية، دوراً محورياً في غرس قيم الحفاظ على المياه لدى المتعلمين(ات) وتزويدهم بالمعرفة والمهارات الالزمة لاتخاذ قرارات مستنيرة في هذا الشأن.

يهدف هذا البحث إلى تقييم فعالية المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية الإعدادية في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ تجاه قضيّاً المياه، والكشف عن مدى مساهمتها في تغيير السلوكيات نحو ترشيد الاستهلاك. كما يسعى البحث إلى تحديد العوامل التي تعزز أو تعيق تحقيق الأهداف التربوية المتعلقة بالتربيّة المائية، وذلك من خلال دراسة وتحليل مختلف المكونات المتداخلة في العملية التعليمية، بما في ذلك المناهج، والموارد التعليمية، وأساليب التدريس، ومارسات المتعلمين.

من خلال هذا البحث، نسعى إلى تقديم توصيات عملية لتعزيز دور المؤسسة التعليمية في تكوين أجيال واعية بقضيّاً المياه والبيئة، قادرة على المساهمة في بناء مجتمع مستدام.

1. الدراسات السابقة

- **الدراسة الأولى:** تهدف دراسة مطوري أسماء⁽²⁾ إلى استكشاف دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم التربية البيئية لدى التلاميذ. وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع مكونات العملية التعليمية، بدءاً من الإدارة المدرسية وصولاً إلى المعلمين والمناهج والكتب المدرسية، تلعب دوراً حاسماً في تشكيل وعي بيئي إيجابي لدى التلاميذ. فالإدارة تساهم من خلال تهيئة بيئة مدرسية مناسبة وتنفيذ برامج توعية، والمعملون من خلال مناقشة المواضيع البيئية وتوجيه التلاميذ، والمناهج والكتب المدرسية من خلال تقديم معلومات بيئية شيقة ومبسطة. وبالتالي، فإن المدرسة، بجميع مكوناتها، تمثل بيئة حاضنة لتنمية الوعي البيئي لدى الناشئة.

⁽¹⁾ تقرير البنك الدولي، حقائق عن أزمة المياه في العالم العربي، 2015.

⁽²⁾ مطوري أسماء، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تربية قيم التربية البيئية: المدرسة أمثلجاً، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2015.

- الدراسة الثانية: دراسة التربية المائية في المناهج الدراسية: تأثيرها على معرفة الأطفال وسلوكياتهم تجاه استخدام المياه التي أجريت على عينة مكونة من 40 تلميذاً وتلميذة⁽³⁾. تهدف هذه الدراسة بالأساس إلى استكشاف وضعية التربية المائية في المناهج الدراسية المغربية المصممة لمستويات التعليم الابتدائي والإعدادي. وإلى تقييم معرفة المتعلمين وسلوكياتهم فيما يتعلق بالقضايا المتعلقة بالمياه. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الم الموضوع المتعلقة بالمياه مدججة في المناهج الدراسية بمهميات متعددة ومتشاركة، وأن أكثر المواد المعنية هي العلوم والجغرافيا؛ ومع ذلك، هناك نقص في الأنشطة الميدانية والصفية. في حين كانت مواقف المتعلمين (ات) إيجابية تجاه المياه، فإن عاداتهم اليومية لاستخدام المياه لم تتطابق مع مواقفهم.

2. المظاهيم الإجرائية

- التنشئة الاجتماعية: يمكننا أن نعرف التنشئة الاجتماعية بأنها "عملية تربوية يقوم بها المجتمع من أجل تكوين شخصية قادرة على التفاعل الاجتماعي ضمن الإطار الثقافي وقدرة على تحقيق الاستقلال الفكري في إطار العلاقات الاجتماعية وهي عملية يكتسب من خلالها الفرد شخصيته الاجتماعية⁽⁴⁾. يقوم بهمة التنشئة الاجتماعية في المجتمع عدة مؤسسات اجتماعية كالمدرسة والمسجد والجمعيات وغيرها من المؤسسات التي تساهم في نقل المعرفة وتشكيل الوعي بالظواهر المجتمعية التي تحيط بالفرد وتمكنه من التفاعل معها وتحقيق الاندماج والتكيف الاجتماعي.

- المؤسسة التعليمية: مفهوم المؤسسة التعليمية معقد وممتد الأوجه، ويتضمن تعريفات وتقسيمات مختلفة. يفهم عموماً على أنه نظام منظم يحكم الأنشطة التعليمية، لكن تعريفه الدقيق قد يختلف بناءً على وجهات نظر نظرية وحقول معرفية مختلفة.

كما أن المؤسسات التعليمية بجميع أنواعها ليست مجرد منظمات، بل هي أيضاً مؤسسات ملتزمة بقيم تتجاوز مجرد نقل المعرفة، مع التركيز على الاستمرارية والاستقرار والأهداف التعليمية الأوسع نطاقاً⁽⁵⁾.

⁽³⁾ Amahmid, Omar; al, Water education in school curricula: impact on children knowledge, attitudes and behaviours towards water use, Op. cit.

⁽⁴⁾ مطوري أسماء، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تربية قيم التربية البيئية: المدرسة أثوذج، أطروحة دكتوراه، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2015، ص.23.

⁽⁵⁾ Glatter Ron, Are schools and colleges institutions? Management in education, volume 29 (3) 2015, Great Britain. P:100-104.

من خلال غرس وترسيخ القيم المجتمعية والبيئية التي تسعى للحفاظ على استقرار المجتمع وتضمن حق الأجيال القادمة.

- **التربية المائية** : Water education ت العمل التربية المائية على تنمية الجوانب المعرفية والمهنية والوجدانية المؤثرة في سلوكيات أفراد المجتمع والمتعلقة بالتعامل الحكيم مع المياه، كأنها تسعى حل مشكلات المياه واستثمار مواردها واستغلالها بشكل أمثل، من خلال تنمية الوعي المائي ومهارات التعامل الجيد مع الموارد المائية. كما يمكن تعريفها بأنها عملية منظمة تهدف إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين(ات) نحو استخدام المياه، نتيجة لاتكتا لهم مجموعة من المعرف المتنوعة حول المياه وذلك لتعديل سلوكياتهم لاستهلاك المياه من خلال تنمية الوعي المائي لديهم والمشاركة الإيجابية في حل المشكلات المرتبطة بها.⁽⁶⁾

3. أهمية التربية المائية في منهج السلك الثانوي الاعدادي

تهدف التربية المائية إلى تنمية المتعلمين(ات) مجموعة من المعرف والمهارات المتعلقة باستعمال وترشيد الماء، نذكر بالأساس⁽⁷⁾ :

- **تنمية الجانب المعرفي** : وذلك من خلال التحسيس وتوعيتهم "بأهمية الموارد المائية سواء أكانت عذبة أم مالحة وما تواجهه من مشكلات وقضايا تهم أفراد المجتمع وقطاعاته كافة، ينبغي تنمية معارفهم ومفاهيم التربية المائية المتعلقة بالموارد المائية بشكل يجعلهم قادرين على التفاعل الإيجابي مع بيئتهم المائية والتصدي للمشكلات التي تتعرض لها".⁽⁸⁾

- **تنمية الجانب المهاري** : تهدف التربية المائية إلى تزويد الطلاب بمهارات عملية تمكنهم من التعامل مع البيئة المائية بوعي وحكمة. يشمل ذلك القدرة على ملاحظة الظواهر الطبيعية المتعلقة بالمياه، وتحليل المشكلات التي تواجه الموارد المائية في بيئتهم، وابتكر حلول مبتكرة لهذه المشكلات. كما تسعى التربية المائية إلى تنمية مهارات الطلاب في جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، ما يساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة للحفاظ على البيئة المائية وتنميتها.

⁽⁶⁾ صبحي سعد وعادل عادل، تصور مقترن لمناهج الراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التربية المائية على تنمية التصور المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيدي، مصر، 2024، ص 155.

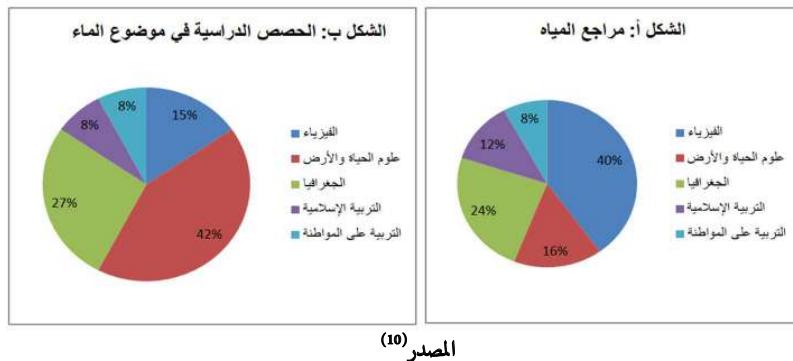
⁽⁷⁾ السليماني خيرية جيل، والصعيري هدى عبد الرحمن، التربية المائية من منظور التربية الإسلامية، مجلة الأنجلوس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 2024 ص 192-222.

⁽⁸⁾ السليماني خيرية جيل، والصعيري هدى عبد الرحمن، التربية المائية من منظور التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 205.

- **تنمية الجانب الوجداني:** تهدف التربية المائية إلى غرس قيم إيجابية لدى الأفراد تجاه الموارد المائية، مما يؤدي إلى تغيير في سلوكياتهم واتجاهاتهم. فidelًا من مجرد تقديم معلومات نظرية عن المياه، تسعى التربية المائية إلى تنمية الاهتمام والفضول لدى الطلاب حول هذه الموارد، وتحفيزهم على المشاركة في حمايتها واستدامتها. وبالتالي، تساهم التربية المائية في بناء مجتمع واع بأهمية المياه وقدر على التعامل مع التحديات المرتبطة بها.

كأن مناج الماد المختلفة الأدبية منها والعلمية والخاصة بمقررات السلك الثانوي الإعدادي تضم مجموعة من الوحدات والمقاطع التعليمية التي تهدف إلى تنمية الوعي المائي وإذكاء حس المسؤولية وتنمية المواقف والسلوكيات الإيجابية تجاه الماء لدى المتعلم(ين) (ات). وقد أثبتت دراسة أنجزها مجموعة من الباحثين⁽⁹⁾ والتي استهدفت المقررات التعليمية المغربية للسلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي من خلال تحليل مكونات وحدات المقررات الدراسية وخلصت إلى جملة من النتائج تذكر بالأساس هيمنة مادة الفيزياء على المراجع والوحدات المتعلقة بموضوع الماء على حساب باقي المواد التي شملتها الدراسة، في المقابل نجد أن عدد الحصص المخصصة لموضوع الماء في مادة علوم الحياة والأرض هي الأكبر مقارنة مع باقي المواد، كما هو موضح في المبيان التالي:

مبيان رقم 1: توزيع نسب المراجع الخاصة بالماء (الشكل أ) والمحصص الدراسية في موضوع الماء (الشكل ب) في المنهج التعليمي بالثانوي الإعدادي.



⁽⁹⁾Amahmid, Omar; al, "Water education in school curricula: impact on children knowledge, attitudes and behaviours towards water use", International Research in Geographical and Environmental Education, Routledge: Taylor & Francis, UK, 2018.

⁽¹⁰⁾Amahmid, Omar; al, "Water education in school curricula: impact on children knowledge, attitudes and behaviours towards water use", Op. cit, p 5.

4. مقاربة البحث، الرأس المال الاجتماعي

تعتبر نظرية رأس المال الاجتماعي أداة تحليلية قوية لتفسير وفهم العلاقة بين المجتمع والبيئة، خاصة في سياق إدارة الموارد المائية. فمن خلال تعزيز التعاون، التقاقة، والمشاركة المجتمعية، يمكن لرأس المال الاجتماعي أن يساهم بشكل كبير في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والحفاظ على الموارد المائية للأجيال القادمة، وذلك بالتركيز على الدور المهم الذي تلعبه المؤسسات الاجتماعية المختلفة، مثل المدارس، المساجد، والجمعيات في بناء رأس المال الاجتماعي وتعزيز الوعي المائي.

5. المنهجية المتبعة

• الإشكالية: تلعب المؤسسات التعليمية، خاصة في مستويات الثانوي الاعدادي، دورا هاما في غرس قيم التربية المائية لدى الناشئة، ونشر الوعي البيئي بشكل عام، الأمر الذي قادنا إلى انجاز هذه الدراسة الميدانية حول دور المؤسسات التعليمية في تربية قيم التربية المائية في أوساط التلاميذ، منطلقين من السؤال الإشكالي التالي: أي دور للمؤسسات التعليمية بالثانوي الإعدادي في تشكيل الوعي المائي والتخفيض من أزمة المياه؟

- الأسئلة الفرعية: ما مدى أهمية المؤسسة التعليمية في التعريف بأزمة المياه لدى التلاميذ؟
- أي من المواد التعليمية بالثانوي الإعدادي لها أهمية في التوعية والتحسيس بأهمية المياه؟
- هل يؤثر الوعي بأهمية الحفاظة على الماء في تبني سلوكيات إيجابية اتجاه أزمة المياه من طرف التلاميذ؟
- الفرضية الرئيسية: المؤسسات التعليمية بالثانوي الإعدادي دور في نشر قيم التربية المائية بين التلاميذ، وهذا الوعي ينعكس على السلوك الإيجابي اتجاه أزمة المياه.

الفرضيات الفرعية

- تساهُم المؤسسات التعليمية في تشكيل الوعي البيئي لدى التلاميذ.
- تساهُم مادة التربية الإسلامية بنسبة مهمة في نشر الوعي المائي في صفوف المتعلمين.
- للتلاميذ موقف إيجابية اتجاه أزمة المياه وتنعكس إيجابا على سلوكياتهم في الواقع.
- المنهج: اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى لدراسة الظاهرة السوسيوتربوية كا هي على مستوى النظام التعليمي بالواقع، ونحاول وصفها وتحليلها.

• مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات السلك الثانوي الإعدادي الذين يدرسون بالثانويات الإعدادية التابعة للمديرية الإقليمية بفاس. وأما عينة الدراسة فتم تحديدها في 140 تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ الثانوية الإعدادية حمان الفطواكي خلال الموسم الدراسي 2024/2025. وقد تم اختيار الثانوية الإعدادية حمان الفطواكي بطريقة قصدية، لعمل الباحثة فيها كأستاذة مادة علوم الحياة والأرض ولوجود مناخ تربوي وإداري ساعد على إنجاز البحث.

• أداة الدراسة: لجمع المعطيات الميدانية تم اعتبار الاستارة باعتبارها من أدوات المنهج الكمي المعروفة والميسرة لجمع معطيات ميدانية بسرعة وسهولة خاصة مع هذا النوع من العينات.

- المعالجة الإحصائية: قام الباحثان بتحليل نتائج الدراسة باعتماد برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

6. نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

- توزيع عينة الدراسة

جدول رقم 1: توزيع عينة الدراسة المشاركة في البحث (الجنس والسن والمستوى الدراسي)

المستوى الدراسي			السن المتوسط الحسابي		
الثالثة	الثانية	الأولى		إناث	ذكور
7.1%	60.7%	32.1%	13.16	47%	53%

المصدر: الدراسة الميدانية

يبين الجدول (1) أن نسبة الذكور المشاركين في البحث بلغت نسبة 52.9% في مقابل 47.1% من الإناث، وبذلك يمكننا القول بأن هناك توازن نسبي بين كلا الجنسين. أما المتوسط الحسابي لعمر التلاميذ المشاركين فقد بلغ 13.16 سنة، علماً أن العينة تراوح عمرها بين 12 و17 سنة مع أغلبية للفئة العمرية بين 13 و14 سنة ويمكن تفسير ذلك بكون أغلب المشاركين في البحث من تلاميذ السنة الثانية إعدادي بنسبة 60.7% يليها تلاميذ السنة الأولى بنسبة 32.1% ثم أخيراً السنة الثالثة إعدادي بنسبة 7.1%.

- دور المؤسسة التعليمية في نشر الوعي المائي

مبيان رقم 3: دور المؤسسة التعليمية في نشر الوعي المائي

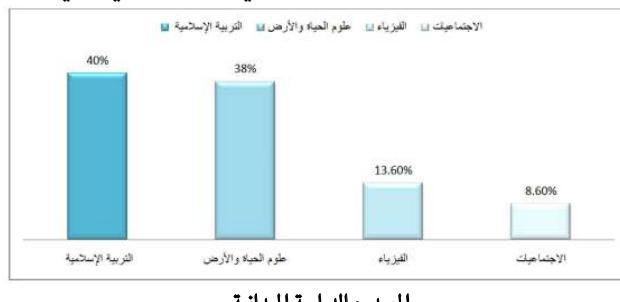


من خلال المبيان(3) يتضح أن المؤسسة التعليمية تساهم في نشر الوعي المائي وتسهر على تربية الناشئة وتكوينهم من أساسيات الحفاظ على الماء، وذلك لكون 68% من المتعلمين(ات) اختاروا المؤسسة باعتبارها من أهم المصادر التي يستمدون منها معلوماتهم حول التربية المائية، فيما يرجع آخرون وسائل الإعلام والتواصل المختلفة بنسبة بلغت 43.6% بينما احتلت العائلة الثالثة والأخيرة بنسبة 37.6%. هذا الأمر يمكن تفسيره بكون المؤسسات التعليمية والمدارس تسهر على ترسيخ فكرة الحافظة على الماء والوعي بأزمة المياه التي يعاني منها المغرب من خلال برامجها ومقرراتها الدراسية التي تركز في جزء مهم منها على التوعية البيئية والاحفاظ على الثروة المائية وتجنب الارساف في استعمال المياه أو تلوينها. وكذلك من خلال الدور الذي يلعبه كل من الطاقم الإداري والتربوي بالمؤسسة حيث بينت الدراسة أن 80% من المتعلمين أكدوا على أن الأستاذة يقومون بتوسيعهم وتحثهم على ضرورة الحفاظة على الماء.

كما أكد 74% أن للإدارة دور مهم في مراقبة سلوكيات التلاميذ المتعلقة بالماء من خلال تنبيه التلاميذ إلى ضرورة ترشيد استعمال الماء، خاصة في أوقات الاستراحة وفي الأوقات أو الفصول التي تعرف ارتفاعا في درجات الحرارة، حيث يكثر استعمال الماء وارتياد المراافق الصحية. وتشير المرتبة التي احتلتها العائلة في كون المحيط الاجتماعي للمتعلم يركز على جانب الرعاية وتقديم الخدمات الأساسية للطفل تاركا للمؤسسات الاجتماعية الأخرى دور التوعية البيئية والتحسيس بالأزمات التي يمر منها البلد في ما يخص ندرة المياه والأخطار التي تهدد المصادر المائية، وهنا نشير إلى دراسة أجراها الباحث محمد

شقيق⁽¹¹⁾ بعنوان "ثقافة استعمال الماء بال المغرب بين التنشئة العائلية والمقررات الدراسية" حيث يشير إلى أن إيجاد حلول مستدامة لأزمة الماء يتطلب تظافر الجهود وإجراء تغييرات جذرية في سلوكيات المواطنين، تبدأ من الأسرة ومتند إلى النظام التعليمي.

مبيان رقم 4: تأثير المواد التعليمية في تشكيل الوعي المائي



من خلال المبيان(4) نلاحظ أن 40% و38% من المتعلمين(ات) يرون أن مادة التربية الإسلامية وعلوم الحياة والأرض على التوالي هما المادتين المهمتين من حيث دورهما في نشر الوعي المائي والتحسيس بأهمية الماء والحافظة عليه، فيما احتلت مادة العلوم الفيزيائية المرتبة الثالثة بنسبة 13.6%， ومادة الاجتماعيات المرتبة الرابعة بنسبة 8.6% . وجاء اختيار هذه المواد بالذات من أجل دراستنا الميدانية باعتمادنا على الدراسات السابقة التي أنجزت حول الموضوع، ومن خلال تجربتنا واطلاعنا على المقررات الدراسية الخاصة بمستويات الثانوي الإعدادي.

هذه النتائج الحصول عليها تعكس الدور الهام الذي تلعبه مادة التربية الإسلامية في نشر الثقافة المائية وضرورة الحافظة على البيئة بشكل عام من خلال استثمار النصوص القرآنية والسيرة النبوية التي تؤكد على ضرورة ترشيد والاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية، والتنبيه والتأكيد على الدور الحيوي للماء في حياة الإنسان وبقى المخلوقات، كما أن مادة علوم الحياة والأرض هي مادة تعنى بالطبيعة ودراسة الأوساط الطبيعية بالدرجة الأولى خاصة في مقرر السنة أولى إعدادي الذي يضم 3 فصول (دروس) تهدف إلى نشر الوعي المائي وتحث المتعلمين على ضرورة الحافظة على الماء. كما أن التلاميذ يتم تكليفهم في كل المادتين بإعداد عروض ومطويات وجداريات حول التربية المائية في عدة مناسبات تهم تنشيط الحياة المدرسية بالمؤسسة.

⁽¹¹⁾شقيق محمد، ثقافة استعمال الماء بين التنشئة العائلية والمقررات الدراسية، مجلة هسبرس، بتاريخ 23 شتبر 2024، تاريخ الزيارة 1
ديسمبر 2024، الموقع <https://2u.pw/7hGqJ0DF>

أما مادة العلوم الفيزيائية فرغم وجود عدة مراجع ووحدات تتناول موضوع الماء، إلا أنه يطبعها الجانب التقني والعلمي أكثر من الجانب التوعوي والتربوي. وفي الأخير نجد مادة الاجتماعيات التي تنبه وتساهم في توعية المتعلمين بضرورة الحافظة على الماء من خلال مادة التربية على المواطنة والجغرافيا. هذه النتائج تتوافق مع دراسة مطوري أسماء والتي تؤكد على دور المدرسة في تشكيل وعي بيئي إيجابي لدى التلاميذ، ومع دراسة *Amahmid* في كون بعض المواد كالعلوم والجغرافيا تتضمن عدة فقرات ووحدات خاصة بال التربية المائية لكن تفتقر للتنزيل والأجراة على مستوى أرض الواقع بواسطة أنشطة ميدانية ولاصفية.

مواقف وسلوكيات التلاميذ اتجاه أزمة المياه

جدول رقم 2: مواقف وتمثالت التلاميذ حول أزمة المياه

النحو				النحو
لا أعلم	لا اتفق	ليس تماماً	اتفق	النحو
0%	5%	2.1%	92.9%	يعتبر الماء مادة أساسية لحياة الكائنات الحية
0%	80%	12.9%	7.1%	عند غسل الأسنان ترك الصنبور مفتوحاً حتى لا تسكنه
0%	58.6%	20.7%	20.7%	غسل أسنانى بسرعة
0%	12.9%	15%	72.1%	الجفاف وقلة التساقطات المطرية لا تشكل خطراً على الحياة
10%	8.6%	47.1%	34.3%	في المدينة
نلوث المياه يؤدي إلى نقص في المياه الصالحة للشرب				
لابدنا يعاني من نقص في المياه				
المصدر: الدراسة الميدانية				

من خلال الجدول (2) يتبيّن لنا أن جل الإجابات جاءت مؤكدة على أن الماء مادة أساسية لحياة الكائنات الحية بنسبة 92.9%，كم أن 80% لا تتفق مع سلوك ترك الصنبور مفتوحاً أثناء غسل الأسنان، مما يحيل على مدى وعي التلاميذ بضرورة هذه المادة الحيوية وأهميتها في استمرار الحياة ومعرفتهم بأهم السلوكيات اليومية التي تؤدي إلى أزمة المياه، في المقابل نجد نسبة 72.1% هي التي تعتبر تلوث الماء يؤدي إلى نقص في المياه الصالحة للشرب، ويدل ذلك على غياب وعي كافي بأخطار التلوث على مصادر المياه بشكل عام، وهذا الأمر أكدته نسبة التلاميذ الذين يعتبرون أن الجفاف لا يشكل خطراً على الحياة في المدينة بنسبة 58.6%. كم أن 34.3% فقط هي من تعتبر أن المغرب يعاني من نقص في المياه.

بناء على ما سبق فإن التربية المائية لدى هذه الفئة من التلاميذ تذكر على المعارف البسيطة والتوعية بأهم السلوكيات اليومية التي يقوم بها الفرد من أجل الحفاظ على الماء أو تفادي الإسراف في استغلاله، وتغفل الجانب المتعلق بإشراك التلاميذ في تدبير الماء وتوعيته بالوضع الصعب والحرج الذي يعرفه المغرب وبقى دول العالم، خاصة تلك التي تعرف شح التساقطات المطرية وتولى سنوات الجفاف.

جدول رقم 3: سلوكيات التلاميذ(ات) المتعلقة بالماء

		القرارات
65%	35%	المساهمة في الأنشطة البيئية
33%	67%	توعية أفراد عائلتك وأسرتك وأصدقائك بأهمية ترشيد المياه
9.3%	90%	اللاميذ مسؤول عن المحافظة على الماء والمساهمة في التخفيف من أزمة المياه

المصدر: الدراسة الميدانية

يتبيّن من خلال الجدول (3) أن 35% من المشاركين في البحث فقط هي من تشارك في الأنشطة البيئية التي تظمها المؤسسة من خلال النادي البيئي في مقابل 65% لم يسبق لها المشاركة من قبل، هذا الأمر، حسب ما لاحظه الباحث في مقر عمله، راجع لصعوبة التواصل مع مجموعة واسعة من التلاميذ بسبب الاكتظاظ الذي تعرفه المؤسسة، وأيضاً بسبب تزامن توقيت الأنشطة مع الحصص الدراسية المقررة لبعض الأقسام مما يحرّمها من حق المشاركة في أغلب الأحيان.

كأن 67% صرّحوا أنهم يقومون بالمساهمة في التوعية والتحسيس في محیطهم المدرسي والاجتماعي بضرورة الحافظة على الثروات المائية. و 90% ترى أن التلاميذ يتحملون قدرًا من المسؤولية في الحفاظ على الماء، هذا الأمر يعكس تبني التلاميذ بالمؤسسة لسلوكيات إيجابية اتجاه أهم مكونات البيئة من خلال المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية والتوعية والتحسيس بأهمية ترشيد المياه.

المبيان رقم 4: درجة موافقة العينة على اغلاق الصنبور بالرافق الصحبي



المصدر: الدراسة الميدانية

جدول رقم 4: رأي العينة في اللعب بالماء وقت الاستراحة

اللعب بالماء في أوقات الاستراحة	فعل عادي	فعل سيئ	لا أعلم
8%	82	9.3%	

المصدر: الدراسة الميدانية

من خلال المبيان(4) يتضح لنا أن 80% من المشاركين يتبعون سلوكيات إيجابية اتجاه الماء بتعبيرهم عن إغلاق الصنبور بعد كل استعمال في حين نسبة 20% هي عبرت عن عدم تأكدها أو إغلاقها للصنبور، كا يبين الجدول(5) أن سلوك اللعب بالماء هو سلوك غير محمود ولا يتفق معه جل المتعلمين المشاركين في البحث بنسبة 82%. هذه النتائج الحصول عليها تدل على تفعيل المتعلمين لما يتلقونه من معارف من خلال التربية المائية في حياتهم اليومية وتبني أسلوبهم لسلوكيات إيجابية اتجاه المياه.

خاتمة

تشير النتائج الحصول عليها من هذه الدراسة إلى أن التلاميذ ب مختلف مستوياتهم التعليمية بالسلك الثانوي الإعدادي قد أكدوا على أن المؤسسة التعليمية لها دور مهم في نشر الوعي والمعرفة المتعلقة بذلك راجع للدور الذي يلعبه الأساتذة في مختلف المواد الدراسية في التحسيس والمشاركة في الأنشطة التوعوية من خلال النوادي التربوية، وأيضا دور الإدارة التربوية في التبنيه وذبح السلوكيات السلبية اتجاه الماء، وبذلك تم تأكيد صحة الفرضية الأولى.

كأن مجموعة من البرامج والمقررات الدراسية الخاصة بمجموعة من المواد التعليمية منها التربية الإسلامية وعلوم الحياة والأرض والاجتماعيات والفيزياء لما لها من ارتباط وثيق بموضوع الماء والطرق له من زوايا واتجاهات معرفية مختلفة، باعتبار ترشيد الماء والحفاظ عليه سلوك يميز العبد المؤمن الصالح وأيضا لاعتبار الماء مادة حيوية ضرورية لاستمرار حياة الكائنات الحية، وأيضا باعتباره محركا لجميع التفاعلات وحاضرا في كل الصناعات، وأخيرا باعتبار السلوك الإيجابي اتجاه الماء يعدمن قيم المواطن والحفاظ على الثروات الطبيعية للبلد. وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثانية مع التأكيد على أن مادة علوم الحياة والأرض تساهم أيضا إلى جانب مادة التربية الإسلامية في التحسيس بأهمية ترشيد الماء والمساهمة في التوعية بمخاطر وتهديدات أزمة المياه على الفرد والبيط.

هذا المجهود الذي تقوم به المؤسسة التعليمية يدعم من طرف وسائل الإعلام والبرامج الثقافية والتوعوية ب مختلف المنصات الإعلامية ويدعم أيضا من طرف العائلة التي يبقى دورها محدودا للغاية في هذا الجانب. لكن هذه المجهودات تبقى مقصورة في الجانب المعرفي الصلب دون التطرق للجانب المهاري والوجداني لترسيخ التعلمات المتعلقة بال التربية المائية وهو ما أكدته النتائج حيث أن مجموعة من المتعلمين يملكون معارف ومواقف إيجابية اتجاه الماء ويقومون بسلوكيات إيجابية لاتجاه الماء، لكن لا يمتلكون كلهم حس المسؤولية والقدرة على تزيل تلك التعلمات على أرض الواقع من خلال، وهو ما يقدم دليلاً أولياً على صحة الفرضية الثالثة، ولكن هناك حاجة لمزيد من الدراسات لتعيم هذه النتائج.

بناء على كل ما سبق تقدّيه يمكننا اقتراح ما يلي:

- إغناء المقررات الدراسية بالأنشطة التي تعزز الوعي المائي لدى المتعلمين(ات) وإذكاء حس المسؤولية لديهم بإشراكهم في مختلف أنشطة المؤسسة التي تهم الجانب البيئي والمائي.
- تفعيل دور الأندية التربوية وخاصة النادي البيئي ونادي المواطنة وحقوق الإنسان وإعطاء الأولوية للتربية المائية في الأنشطة المبرمجة سنويا.
- استثمار الطاقات الموجودة في المؤسسة من تلاميذ وأساتذة وأطر إدارية لتشجيع المشاريع البيئية التي تهم بالماء.
- إشراك جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ وأسر المتعلمين(ات) و مختلف الفاعلين المحليين من مكونات المجتمع المدني لنشر الوعي المائي وترسيخ ثقافة المحافظة على الثروات المائية بالبلاد.

ببليوغرافيا

- تقرير البنك الدولي، حقائق عن أزمة المياه في العالم العربي، 2015.
- شقير محمد، ثقافة استعمال الماء بين التنشئة العائلية والقرارات الدراسية، مجلة هسبرس بتاريخ 23 شتنبر 2024، تاريخ الزيارة 1 دجنبر 2024، الموقع: <https://u.pw7/hGqJ0DF>

- صبحي سعد وعماد عادل، تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التربية المائية على تنمية التصور المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، 2024، ص 155.
- مطوري أسماء، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية: المدرسة أنموذجًا، أطروحة دكتوراه، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2015، ص 23.
- 104-Glatter R, Are schools and colleges institutions?, Management in education, 2015, P:100

وسائل التواصل الاجتماعي والتدين لدى الشباب، أية علاقة؟

نموذج خلبة جامعة مولاي إسماعيل بمكناس

هنوف محسين 

باحث في علم الاجتماع وعلوم التربية
جامعة مولاي إسماعيل مكناس المغرب

ملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة انتشار التدين الرقمي بين الطلبة المغاربة كأحد الظواهر الاجتماعية الحديثة التي تأرق بالعائلات والمجتمعات. وذلك في أفق فهم طبيعة التدين عند الطلبة وتحليل آليات الخطاب الديني الرقمي وعلاقته بسلوكه.

الإشكالية: تطرح اليوم تحديات أمام ضبط الخطاب الديني الذي كان حكرا في يد الدولة فإذا به يتحول إلى أداة عابرة للحدود وخارجة عن أية رقابة. وانطلاقا من التفاعل الحاصل بين الخطاب الديني الرقمي والشباب، وما يشكله ذلك من تهديد للهوية الوطنية وظهور أنماط تدين جديدة، نتساءل عن أثر وسائل التواصل الاجتماعي على التدين لدى الطلبة الجامعيين؟

المنهج: اعتمادنا النمذجة التي يلورها «غلوك» و«استارك» سنة 1965، والتي تعتبر من بين النمذجات الإجرائية والتي تتمتع بصلاحية لدراسة الظاهرة الدينية. وذلك من خلال خمسة أبعاد هي في البعد الأيديولوجي، البعد الطقوسي، البعد التجربة، البعد الفكري، ثم البعد الأخلاقي.

النتائج: يشكل الخطاب الديني على موقع التواصل الاجتماعي ظاهرة اجتماعية جديدة متسارعة الانتشار على مستوى الشكل والمضمون ومنفلترة عن أية رقابة. يحظى هذا الخطاب الديني الرقمي باهتمام وتفاعل متزايد من طرف الطلبة الجامعيين، ويثير في اختياراتهم وسلوكياتهم وطريقة تفكيرهم وتوجهاتهم.

الكلمات المفتاحية: التدين؛ الطلبة؛ التدين الرقمي؛ وسائل التواصل الاجتماعي؛ التدين الرقمي.

Abstract

The study aims to uncover the phenomenon of the spread of digital religiosity among :**Objectives** Moroccan students as one of the modern social phenomena that are troubling families and societies. nature of religiosity among students and analysing the This is with the aim of understanding the mechanisms of digital religious discourse and its relationship with behaviour

Today, it is difficult to control religious discourse, which was once monopolised by the state :**Problem** ol that crosses borders and escapes all control. Based on the interaction between but has become a to digital religious discourse and young people, and the threat this poses to national identity and the ave on the religiosity of emergence of new models of religiosity, we ask what impact social media h ?university students

We adopted the model developed by Gluck and Starck in 1965, which is considered to be one :**Method** of the valid procedural models for studying the religious phenomenon, across five dimensions: the

imension, the ritual dimension, the lived dimension, the intellectual dimension, and then ideological dimension .the moral dimension

Religious discourse on social media is a new social phenomenon that is rapidly :Conclusions ollied. This digital religious discourse is spreading in terms of form and content and is uncontr receiving increasing attention and interaction from university students, influencing their choices, behaviours, thinking and attitudes

Keywords: religiosity; students; digital religiosity; social networks.

تقديم:

تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة أحد مظاهر الثورة المعلوماتية في عالم اليوم، وذلك لما لها من حضور قوي على جميع مستويات الواقع الاجتماعي للفرد والمجتمع. هذا الحضور يتزايد يوم عن يوم بسبب الإنتشار الواسع للتكنولوجيا وسهولة الوصول إليها وستعمالها لدى شرائح كبيرة من المجتمع. تعمل وسائل التواصل الاجتماعي على نشر عدد كبير من المعلومات، وذلك عبر استهداف فئات مختلفة من المجتمع. ويتم نشر هذه المعلومات بطريقة عشوائية وغير منتظمة، ومن طرف أشخاص ومؤسسات وجهات قد لا يجمع بينها أية علاقة. ما أدى إلى توافر كم هائل من المعلومات التي لا تخضع لأية مراقبة أو تنظيم من أي جهة كانت.

1. مدخل إشكالي: التدين الرقمي كظاهرة سوسيولوجية

انطلاقاً من أهمية الدين داخل المجتمع والمكانة التي يكتلها شكلت الظاهرة الدينية محط أنظار علماء الاجتماع باعتبارها ظاهرة اجتماعية وأثنروبولوجية مثيرة للانتباة. لقد شكل الدين مدخلاً لدراسة المجتمع نظراً لدوره في تشكيل الوعي الفردي بالذات وبالآخر وبالأسس الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية ورسم ملامح العلاقات والآليات التي تحكم في مفاصل المجتمع. وذلك في أفق صياغة نظريات تفسيرية للظاهرة الدينية بكل أبعادها المختلفة. ولما كان الدين مرتبطاً بالهوية، فالهوية الثقافية العربية الإسلامية شأنها شأن بقية الهويات العالمية، لم تسلم من مخاطر التكنولوجيا الإعلامية المتقدمة. وتحول المجتمع الإسلامي في المرحلة الراهنة يعيش بفعلها صراعاً مزدوجاً، صراعه مع ذاته في زمن العولمة وحضارة الثورة المعلوماتية المذهلة لتحقيق هويته المشتتة وخصوصاً بين الشباب، وإعادة ربط حاضره ونظرته إلى المستقبل باضييه وعقيدته من جهة، ثم

صراعه مع الآخر على كافة المستويات في محاولة جادة لاستثمار قدراته وثرواته الطبيعية والبشرية للحد من الضغط والتبعية وآثار العولمة من جهة ثانية. (جفال وطلحة، 2018)⁽¹⁾.

الخطاب الديني الرقمي والطلبة: أي تفاعل؟

انطلاقاً ما التفاعل الحاصل بين الخطاب الديني على موقع التواصل الاجتماعي والشباب، تطرح الدراسة الحالية السؤال التالي: ما هو إثر وسائل التواصل الاجتماعي على التدين لدى الطلبة الجامعيين؟ انطلاقاً من الأشكالية الأساسية للدراسة، نطرح مجموعة من الأسئلة الفرعية: هل يهتم الطلبة بالخطاب الديني الحاضر بوسائل التواصل الاجتماعي؟ لماذا يلتقط الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي للبحث في الأمور الدينية؟ ماهية طبيعة الخطاب الديني الذي يجلب اهتمام الطلبة؟ ماهي طبيعة الممارسات والاتجاهات الدينية لدى الطلبة؟ كيف يؤثر الخطاب الديني الرقمي على درجة تدين الطلبة؟ وكيف يتمثل الطلبة الخطاب الديني الرسمي والخطاب الديني الشعبي؟

2- الدين والتدين، أية مقاومة؟

يشكل الدين بشكل عام والتدين بشكل خاص أحد المواقف المهمة التي تطرقت لها السوسيولوجيا على مر العقود الماضية. وذلك من خلال محاولة مقاربتها مقاربة معرفية ومنهجية جديدة تبتع عن الدين قداسته باعتباره ظاهرة اجتماعية متغيرة، متغيرة وفردية، وذلك وفق تصور علماء الاجتماع. تكمن أهمية السوسيولوجيا في أنها ترصد علاقات الأفراد المتدينين بمحیطهم الاجتماعي والثقافي ومدى تأثيرهم وتأثيرهم به. فهي بذلك تدرس مظاهر الدين أكثر من اهتمامها بالمعتقدات والتصورات التي يقدمها الدين حول الإنسان والخلق والعالم.

لقد احتل الدين موقعاً هاماً في النظريات السوسيولوجية، من خلال فكرة الوظيفة التي وجدت لها جاذبية في دراسات رواد سوسيولوجيا الدين، خصوصاً الوظيفة الكامنة المتصلة بالدين. كاً أن انطلاقة علم الاجتماع الديني تمت مع دراسة تكوينات أو تنظيمات الحركات الدينية في المجتمع. فماكس فيبر وإميل دوركايم رسماً جانباً هاماً من الملامح والخصائص العامة للدين والتدين، إلى جانب علماء اجتماع وباحثين لاحقين لهم أمثلة تالكوت بارسونز وبير بورديو وغيرهما، والذين أسسوا لفهم موضوعي للظاهرتين.

إن كلاً من دوركايم وفيبر قدماً دراسات أساسية تعتبر حجر الزاوية في علم الاجتماع الديني الكلاسيكي، والتي دشتلت لدراسات لاحقة في هذا المجال. فإذا كان دوركايم بناءً على النظريات الوظيفية

⁽¹⁾ جفال سامية، طحة مسعودة. المواجهة الثقافية في ظل تكنولوجيا الاتصال الرقمي الجديد ونحسار ثقافات المجتمعات، Journal of Route Educational & Social Science، 2018، عدد 14-5، صفحة 349.

الذي دافع عنها، قد استشعر دور الدين في تعزيز التماسك بين أفراد الجماعات البشرية من خلال مرور المجتمع من التضامن الآلي إلى التضامن العضوي ومن خلال الشعائر والطقوس الاحتفالية؛ فإن فير درس دور الدين في عملية التغيير الاجتماعي.

لقد أبرز فير دور الجماعات الدينية كالحركة الكنفانية الظهرانية غوذجا لتقدم الرأسمالية الغربية، في تشكيل نوأة قادرة على التغيير الاجتماعي للنظم الاجتماعية القائمة، وكذا التأثير في مجالات أخرى لديها ارتباطات بالمجتمع كالاقتصاد والسياسة والثقافة وغيرها. وذلك وفق مقاربة فهمية تأويلية تقتضي الكشف عن الأفكار الدينية الحيوية والقادرة على إحداث عملية التغيير الاجتماعي. من جهة أخرى ذهب ماكس هوركهايمر⁽²⁾ إلى تبني مقاربة نقدية لاتجاهات النقدية الكلاسيكية حول مسألة الدين. حيث أن العلاقات التي ينسجها البشر فيما بينهم تعكس أحوالهم وظروفهم التي يعيشون فيها، وبحوطها وتغييرها تت حول أيضاً تصوراتهم وأفكارهم. ومن هنا فالآفكار الدينية ما هي إلا ترجمة الواقع الذي يعيشه الفرد داخل المجتمع.

إن ما يدفع عنه كليفورد غيرتز في مقارنته للدين هي نفس المقاربة التي تبناها في تحليله للثقافة⁽³⁾. سيراً على منوال ماكس فير، ذهب غيرتز في تبني مقاربة توسيع اهتمامها في المقام الأول لإنتاج للمعنى الذي يقوم الأفراد بإضافاته على أفعالهم والذي يقوم على توجيه مصيرهم الاجتماعي. أو ما يطلق عليه الوصف المكثف التي يتمثل في الإجابة عن المسؤولين التاليين: ماذا يقول هؤلاء الأفراد عن أفعالهم؟ وكيف ينتجون المعنى؟ وهذا ما يندمج، حسب غيرتز، في إطار التركيز على البعد التقافي للظاهرة الدينية. وفي الواقع، وبخصوص دراسة الظاهرة الدينية، يمكننا القول إلى استحالة وجود أي أساس نظري أو إمبريقي معقول يمكنه المساعدة في تقديم مقاربة شاملة ودقيقة للظاهرة الدينية اليوم كما أكد على ذلك (محمد جحاج، 2019)⁽⁴⁾. بمعنى، أن هناك صعوبة كبيرة في إنتاج مفهوم للدين يناسب جميع الثقافات، أي أن كل باحث في علم الاجتماع يتناول موضوع الدين انطلاقاً من مرجعياته وبيناته وهمومه وتجاربه مهما كانت المنهجية المتبناة.

⁽²⁾ ماكس هوركهايمر: (1895-1973) فيلسوف وعالم اجتماع ألماني، اشتهر بجهوداته في النظرية النقدية كعضو في مدرسة فرانكفورت الفلسفية للأبحاث الاجتماعية، أهم أعماله: بين الفلسفة والعلوم الاجتماعية (1930-1938)، خسوف العقل 1947 و بالاشتراك مع تيودور أدورنو ألف كتاب جدل التئير. ساهم كعضو في مدرسة فرانكفورت في التخطيط والدعم لعدد من الأعمال الفكرية للمدرسة والتنمية لها.

⁽³⁾ محمد بraham صالح، الدين بوصفه شبكة دلالة: مقاربة كليفورد غيرتز، مجلة إنسانيات، 2010، عدد 50، ص. 29.

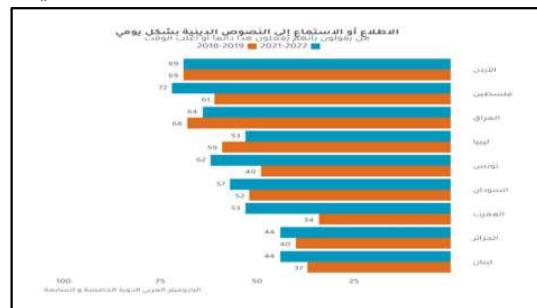
⁽⁴⁾ محمد جحاج. سوسيولوجيا الإسلام: ملاحظات أولية. 2019. موقع مؤمنون بل حمود، مشاهدة يوم 12 يونيو 2023. على الرابط:

<https://2u.pw/Ofzxo24>

لعل هذا بعد الثقافي هو ما دفع إلى دراسة الدين الفردي ودور الثقافة الدينية في إعادة بناء الفرد من جديد. حيث يؤكد (رشيد الجرموني، 2015) ⁽⁵⁾ : "إن مفهوم الدين الفردي جاء نتيجة طبيعية للتحولات الكبرى التي عرفها المقلد الديني، وهو يعني أنَّ الفرد المسلم، خصوصاً الشاب، يصبح مرجعاً لنفسه في الاستمداد والتلقي والممارسة والتوجيه والسلوك والتمثيل. حيث يسقط كل المراجعات والسلطة الدينية، سواء كانت تقليدية كالمسجد والأسرة والزاوية، أو حركات الإسلام السياسي، أو غيرها من المؤسسات الرسمية أو غير الرسمية التي كانت تتنج وتعيد إنتاج القيم الدينية".

وبالتالي فإنَّ هذا المفهوم، جاء ليحلَّ محلَّ الدين الجماعي المرتبط بالولاء للأسرة والقبيلة والامة وللجماعة وما إلى ذلك. ومن بين مميزات الدين الفردي أنه يستطيع أن ينشئ نموذجه الديني، بمعدل عن كل المؤثرات والحيثيات والقواعد والأعراف والمؤسسات التي كانت تشرط طبيعة الدين عتا سبق. إن الدين الجماعي يتراجع أمام تقدم الدين الفردي المتحرر من آليات الرقابة المجتمعية التي كانت سائدة في السابق. وإذاً لا يمكن توقع درجة انفلاته والحرافه عن المتعارف عليه. من خلال ما سبق فإنَّ هذا النمط الديني الحديث، يحتاج إلى دراسات واستقصاءات عبر تخصصية لفك رموزه وأبعاده، لكنَّ الذي يهمنا في هذه الدراسة هو التركيز على دور وسائل التواصل الاجتماعي في التأثير في بعض أشكال الدين لدى الشباب المتعلم والعوامل التي ساهمت في ظهورها. وبالتالي مع تزايد الإقبال على منصات التواصل الاجتماعي في دول شمال إفريقيا، تظهر مجموعة من الاحصائيات تزايد ظاهرة الدين، خصوصاً لدى الشباب، كما يبين الجدول أسفله :

الاطلاع أو الاستماع إلى النصوص الدينية بشكل يومي.



مصدر البارومتر العربي، 2022

⁽⁵⁾ رشيد الجرموني. سوسيولوجيا التحولات الدينية الدين الفردي نموذجاً، 2015. موقع مومنون بل حدود، مشاهدة يوم 19 يونيو 2023. على الرابط : <https://2u.pw/Ofzxo24>

إن هذا الاهتمام المتزايد بالدين والذي ربطه البعض بأزمة كورونا، يدفع إلى التأسيس لدراسة الدين والتدين دراسة سوسنولوجية موضوعية، ويجد صداه وراهنيته اليوم مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، والتي تدفعنا لتساءل عن مدى تأثير هذه الوسائل في فهم الظاهرة الدينية في بعديها الفردي والجماعي لدى فئة الطلبة الجامعيين والتي تمثل تلك الشريحة من الشباب الأكثر نشاطاً وافتتاحاً على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

الدين والتدين

إن التمييز بين الدين والتدين يدفعنا للتساؤل عن المفهومين، والبحث عن العلاقات الموجودة بينهما، والدين حسب معجم لسان العرب لابن منظور⁽⁶⁾ جزء 13، صفحة 169، فهو الجزاء والمكافأة. ودنته ب فعله ديناً: جزيرته، وقيل الدين المصدر، والدين الاسم، قال: دين هذا القلب من نعم بسقام ليس كالسقم وداینه مداينة ودیانا كذلك أيضاً. ويوم الدين: يوم الجزاء. وفي المثل: كاً تدين بدان أي كاً تجازي تجازي أي تجازي بفعلك وبحسب ما عملت. أما الدين حسب معجم لروس، فلديه معان متعددة نذكر منها أولاً: "هو مجموعة من المعتقدات والطقوس التي تحدد علاقة الإنسان بالقدس". وثانياً: "مجموع الممارسات والطقوس الخاصة بكل معتقد"، وثالثاً: "الانتهاء إلى عقيدة دينية". أما التدين حسب نفس المصدر فهو "تطبيق تعاليم الدين بصفة فيها الرحمة والتفهم واللين واليسر، وهو تأثير الموقف الذاتي على الموقف الديني ما يؤدي إلى موجة من الدين الشخصي أو المخاص". إن الدين هو مجموعة من التعاليم المنزلة من الخالق والمعتقدات والطقوس المرتبطة بها، أما التدين فهو التطبيق العملي لهذا التعاليم، وبالتالي فالدين هو بمثابة المحرك الشخصي، أما الدين فهو وضع إلهي أو ما وراء الطبيعة كا هو في لغة الفلاسفة. ومن ثمة، يمكن اختصار التدين بأنه المعرفة بالدين والالتزام بمقتضياته حسب الفهم الخاص لكل شخص دون الآخر.

وجه دور كلام جانباً كبيراً من جهده البحثي في دراسة الدين والتدين مع التركيز بصورة خاصة على الاعتقاد الديني في المجتمعات التقليدية الصغيرة. إن الدين عند دور كلام، هو الشكل المنظم، والمؤسساتي للمقدس، وهو نمط لإنتاج المعايير الجماعية والوعي الاجتماعي، الذي يؤدي في الأخير إلى الاندماج الاجتماعي، وبالتالي فأهمية الطقوس الدينية تتجلى في الإبقاء على الوعي الجماعي في حالة صحو دائمة. أما في غير فقد ربط بين الدين والتغير الاجتماعي. ظهر هذا الارتباط من خلال مؤلفيه "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية 1930" و"علم الاجتماع الديني 1957"، حيث حاول من خلاله إبراز دور

⁽⁶⁾ معجم لسان العرب لابن منظور، جزء 13، صفحة 169.

القيم الدينية في ظهور قيم وأخلاق العمل في المجتمعات الصناعية الجديدة، التي كانت أساس ظهور النظام الرأسمالي.

يعتبر فيير أن الدين من ركائز التغيير الاجتماعي وفاعل أساس فيه. فالدين ليس قوة محافظة كما يرى ماركس، بل إن بعض الحركات الدينية أحدثت تحولات جوهرية في المجتمعات الغربية، فقد كانت البروتستانتية خاصة الكالفينية منها المتبعة الأساس للرأسمالية حيث كان أوائل المبادرين بالمشروعات التجارية من أتباع البروتستانتي كالفن، وكانوا في اندفاعهم لتحقيق النجاح، الذي أسمى في انتلاق التنمية الاقتصادية الغربية، يصدرون عن رغبة في خدمة الله، وكان النجاح المادي بالنسبة إليهم علامة من علامات العناية الإلهية كما أوضح ذلك (أنتوني غيدنز، 2005) ⁽⁷⁾.

إن الدين والذين مفهومان مختلفان من حيث المعنى والدلالة، وحسب عالم الاجتماع الألماني جورج زميل، فإذا كان الدين هو الدافع الحيوى الذي يدفع الفرد إلى الاعتقاد في قوة قاهرة وخفية قادرة على التحكم في العالم، فإن الدين هو الشكل الاجتماعى الذي يسعى إلى الاستحواذ والسيطرة على الأول. بمعنى أن الدين هو مجموعة رؤى ومعتقدات ومتى لات حول الطبيعة وما وراء الطبيعة، تشكل للفرد الدافع الحيوى لرسم ملامح شخصيته وتحديد علاقته بالجامعة التي ينتمي إليها والآخر المختلف عنه.

3. الخطاب الديني الرقمي

مع اكتساح العولمة لكل مجالات الحياة في عصرنا الحالى بما فيه المجال الدينى، أصبح الخطاب الدينى يكتسي طابعاً آخر ويتحذى اليات أخرى جديدة غير تلك التقليدية التي كانت سائدة سابقاً. ساعدت التكنولوجيا الرقمية الحديثة على إنتاج وبث الخطاب الدينى عبر وسائل الإعلام الجديدة كاليوتيوب والفايسبوك والتويتر والاستغرام، مما أعطى للخطاب الدينى اشعاعاً كبيراً ووسيطاً أسهل بكثير مما كانت عنه من قبل، حيث أصبح الفرد قادراً على البحث عما يريد وفي أي وقت يريد وبدون أن يحتاج أدنى مساعدة من أحد.

إن المضمون الدينى الموجود اليوم عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة من كتب ومقالات ومرئيات وسموعات وصور وتطبيقات هو ما يطلق عليه اليوم الخطاب الدينى الرقمي، والذي يشكل أحد الظواهر الاجتماعية المؤثرة في الفعل الاجتماعى لدى الشباب. والذي يرتبط بالتحولات التي تشهدها

⁽⁷⁾ أنتوني غيدنز، علم الاجتماع، ترجمة، فائز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان بيروت، الطبعة الرابعة، 2005، ص.

التجربة الدينية لدى الشباب خصوصا مع اكتساح العولمة وتغييرها للبنية الذهنية لإنتاج المعنى، ومن ثمة التغير الذي طال الأنساق الاجتماعية التقليدية واستبدالها بأخرى جديدة وطارئة.

الهوية الدينية:

يعتبر فير أن الهوية الدينية تعرف عادة كنقيض للأخر المختلف من حيث الدين والعادات والتقاليد المرتبطة بطقوس وعبادات وتمثلات للعالم والإنسان. والحقيقة أنها ارتباط روحي وثقافي بكل ما يميز جماعة دينية عن أخرى ويضمن لها أنها واستمراريتها في الزمان والمكان. باعتبار أن الدين يشكل الصفة والمكانة المميزة للهوية الاجتماعية بحيث تقدم الهوية الدينية النظرة المقدسة للعالم والانتهاء الأبدى للجماعة. و تستمد هذه الهوية الدينية قوتها من موقعها الإيديولوجي الفريد الذي يحمل العاطفة والسلطة التي تنبع من ادعاء الحقيقة (هدي كريمي، 2022)⁽⁸⁾. وحسب الباحث (محمد بن جماعة، 2014)⁽⁹⁾ تتكون الهوية الدينية لدى الفرد كحالة نفسية بمعنى الدين، حين يعتقد بوجود ذات -أو ذات- غيبية/علوية، لها شعور واختيار، لها تصرف وتديير للشئون التي تعنى الإنسان، اعتقاداً من شأنه أن يبعث على مناجاة تلك الذات السامية في رغبة ورهبة، وفي خصوص ومجيد.

يمكن القول إن الهوية الدينية تتكون من خلال الإيمان بذات إلهية، جديرة بالطاعة والعبادة. والنصوص الدينية المؤسسة توفر جملة من العلامات والسمات الفارقة للهوية الدينية. غير أن الأفراد والجماعات قد يختلفون في تمثيل هذه الهوية الدينية بقدر فهمهم وإدراهم ومارسهم لهذه العلامات، وبقدر استحضار هذه العلامات، بعضها أو كلها، في مختلف الحالات في بيئتهم الاجتماعية. وتماماً مثل “تصور الذات”， تعتبر الهوية الدينية غير مستقرة، بحيث تتغير وتتطور عبر مراحل مختلفة من النمو المعرفي المتأثرة بعاملين: عامل النضج الذاتي، وعامل البيئة الاجتماعية. وإن، فالهوية الدينية هي مجموع العوامل التي تمنح الإنسان، بصفته الفردية، والمجتمع بصفته مجموعة روابط، الشعور بالوجود والانتهاء والمصير المشترك. هذا الشعور يضمن استمرارية الجماعة، ويحمي كيانها من أي تهديد داخلي أو خارجي.

⁽⁸⁾ هدي كريمي، الثقافة الرقية ورهان الهوية الدينية عند الشباب المغربي، عدد 95/2000، مشاهدة يوم 27 أكتوبر 2023. على الرابط: <https://2u.pw/Y2GldjuI>

⁽⁹⁾ محمد بن جماعة، مراحل تشكيل الهوية الدينية، 2014، مشاهدة يوم 20 يوليو 2023. على الرابط: <https://2u.pw/gEGLW39U>

النموذج الإجرائي للدراسة

في إطار تتبع أثر الخطاب الديني الرقي على تدين الطلبة الجامعيين، باعتباره ظاهرة اجتماعية قابلة للدراسة والفحص والمتابعة، اعتمدنا نموذج علي إجرائي، يمكن من عملية الرصد بشكل واضح، وفق منهجية علمية تتبع الموضوعية والحياد. هذا ما توصلنا إليه من خلال اعتماد النموذجة التي بلورها غلوك واستارك سنة 1965، والتي تعتبر من بين أهم النماذجات الإجرائية للدراسة الظاهرة الدينية. وهذه النموذجة تشتمل على خمسة أبعاد هي البعد الأيديولوجي (المعتقدات)، البعد الطقوسي (الشعائر)، البعد التجربة (الشعور الديني)، البعد الفكري (المعرفة)، ثم البعد الأخلاقي (الآثار الأخلاقية للدين على الفرد والمجتمع). أما بخصوص الأسئلة الفرعية فقد وضعنها انتلاقاً من الخصوصية الاجتماعية والثقافية للعينة المبحوثة. تعتبر هذه النموذجة الإجرائية المتعلقة بالاستارة، آلية لهم طبيعة التدين عند الطلبة الجامعيين والوقوف عند مختلف الآليات التي يوظفها الفرد في تمثيل الخطاب الديني الرقي وعلاقته بالسلوك، والبحث عن الأسباب العميقية لظواهر حضور مضمونين الخطاب الديني الرقي في المجال الحياتي اليومي، وكيفية بناء تمثيلات حول الذات وحول الآخر، وكيف تحول هذه التمثيلات إلى بنيات ذهنية و«هابيتوس» بلغة بورديو. وذلك بالاعتماد على المقابلة النصف موجهة والتي تترك للمبحوث حرية الحديث والكشف عن أفكاره دون الخروج عن المدف من الإطار المرجعي للسؤال.

مجال البحث يضم عينة من 30 طالباً ينتمون ل مختلف الكليات التابعة لجامعة مولاي إسماعيل بمكناس، تم تحديدهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة. وقد تم اختيار طلبة من مختلف التخصصات العالمية سواء العلوم الإنسانية أو العلمية أو القانونية، وذلك في إطار احترام المنهجية العلمية. تهدف الدراسة إلى دراسة أثر وسائل التواصل الاجتماعي على التدين لدى عينة معبرة من طلبة جامعة مولى إسماعيل بمكناس. وذلك باستعمال لأسلوب الوصفي التحليلي المبني على الإحصاء والمعطيات الرسمية والمنهج الكيفي باستعمال تقنية المقابلة من خلال استئارة مكونة من مجموعة من الأسئلة الموجهة والدقيقة. والمقصود هو تحليل مفهوم التدين الرقي لدى الطلبة، على ضوء تصاعد ظاهرة انتشار الخطاب الديني الرقي على وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك في أفق فهم تمثيلات الطلبة حول الخطاب الديني الرقي، والكشف عن الأثر الذي تحدثه وسائل التواصل الاجتماعي على تحديد التوجهات الدينية لدى الطلبة. تتجلى أهمية البحث في الملاحظ اليومي من حيث أن الفكر الديني للمجتمع أصبح تحدث تأثير الكثير من العوامل الداخلية والخارجية والتي لا تخضع لأية مراقبة أو توجيه من طرف الدولة أو جهات أخرى فاعلة.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

1. البعد الأيديولوجي والمعتقدات الدينية

عبر مجموعة من المبحوثين (19 طالبا) على أهمية الدين في حياتهم، باعتباره الدين الحقيقي والمتطابق مع قناعتهم وتصوراتهم. ومن الطبيعي أن يعكس تملهم حول الدين طبيعة الموضوعات الذي يبحثون عنها في موقع التواصل الاجتماعي. فقضية المعتقد قضية محسومة بالنسبة لهذه الفئة المستجوبة. باعتبار البعد الأيديولوجي للدين لا ينافق، "بل لا يستحق من يخالفهم الرأي أن يدخلوا معهم في نقاش". فالإسلام آخر الديانات المساوية والرسالة الحمدية هي الرسالة الأهم. عبر الطلبة الآخرون (11) عن تشبثهم بالإسلام كدين لكن مع إبداء نوع من التفهم والتسامح من يخالفهم المعتقد، باعتبار أن الدولة الحديثة لا تقوم على المفهوم المفهوم المواطن. "عندما تذهب لقضاء أغراض إدارية لا تأسّك الادارة عن هويتك الدينية، بل عن وثائقك الرسمية التي لا تشير بالمناسبة، لا إلى هويتك الدينية أو العرقية". ومن ثم لا مكان لمفهوم الاتباع الديني في عالم اليوم.

فيما يخص هذه الفقرة حول أهمية المعتقد وتمثله، هناك معطيان اثنين. أولاً، لا وجود لفروقات بين الطلبة حول المعتقد بناء على عامل الجنس أو التخصص العلمي. ثانياً، نتائج المقابلة تتوافق وأغلب الدراسات والمسوحات السوسيولوجية حول العالم والتي تبرز أهمية الدين عند الشباب. إن هذه التحولات الاجتماعية المتسارعة سمحت للطلبة الجامعيين باعتبارهم الأكثر استعداداً وتعلماً ومعرفة بالواقع، باكتساب مهارات معرفية ومعلومات دينية خولت لهم إمكانيات التساؤل حول ما يعنيه الإسلام بالنسبة إليه. لقد أضحت الأسئلة الأساسية ملحوظة في وعي عدد كبير من الطلبة: ما هو ديني؟ لماذا هو مهم بالنسبة لي؟ كيف توجه معتقداتي سلوكياً؟ وهي الأسئلة التي أثارها إيكمان، وبيكاستوري في التسعينيات من القرن الماضي عندما لاحظ تامي الوعي الديني عند الشباب العربي.

لقد أظهرت المقابلات المختلفة عن أهمية الدين والمعتقد في حياة الطلبة وتجلى ذلك في قضاهم لأوقات طويلة وهم يبحثون ويستمعون للدروس والمواعظ الدينية، في محاولة لردم الهوة المعرفية من جهة وربط ما يسمعون بالواقع المعاش والإكراهات والتناقضات التي يفرزها.

والموازاة مع ذلك، ورغم حضور الخطاب الديني المخالف بقوة على الشبكات الرقية (الشيعي والصوفي، الوهابي والمسيحي والبودي والإلحادي..) يظل المعتقد السنّي المالي راسخاً لدى الطلبة، وهو تعبير من المناعة الدينية، ودور الفاعل الرسمي في الحفاظ على الوحدة المذهبية، ويسُر إلى منزع نحو الفضول الفكري بدون الوقوع في التحول الفكري والتغيير على مستوى المفهوم الديني. فالمراجعات

الدينية المؤطرة للحقل الديني لدى الطلبة تبقى نفسها حتى وإن تنوّع الخطاب الديني الرقي، وهو ما يشير إلى إعادة إنتاج القمّ الدينية والمفاهيم الفكرية، خصوصاً على مستوى المعتقد. لكن يبقى السؤال مطروحاً في السنوات المقبلة، إلى أي حد ستظلّ المناعة الدينية قوية في ظلّ تعاظم الخطاب الديني الرقي المخالف.

2. بعد الطقوسي

فيما يخصّ بعد الطقوسي وواقع الممارسة الدينية، عبرت الأكثريّة من المستجوبين (17 مستجوباً) على أدائهم الطقوس الدينية بطريقة دائمة وبصفة منتظمة. معتبرين أن ذلك يدخل في صلب اهتماماتهم ومحظاً من محددات سلوكهم بالنظر إلى أهمية الدين في حياتهم. اعتبرت هذه الفئة أن بعض الدروس والمواعظ والخطب الدينية على وسائل التواصل الاجتماعي (دورس الشيخ الفيزازي، عمرو خالد، رشيد نافع، عبد الله التهاري) كان لها الأثر الكبير في التزامهم بأداء الصلوات في أوقاتها والاحترام الكبير الذي أصبحوا يولونه لرمضان وشتيّاتهم لأداء الشعائر الدينية الأخرى من عمرة وحج. وقد تغيرت تendencies حول الدين بعد تتبعهم لسنوات لهذه الدروس والمواعظ، وذلك لعدة أسباب.

أولاً، يعتبرون أن الدين عامل من عوامل النجاح داخل المجتمع، والالتزام بتعاليمه يساعد كثيراً في اجتياز المشاكل والعقبات النفسيّة والاجتماعيّة التي يتعرّض لها الإنسان بين الفينة والأخرى. ومن ثمة النزوع نحو الدين هو رد فعل على غياب البذائع والهروب من المشاكل الاجتماعيّة والنفسية. ثانياً، يعتبرون أن الدين هو تعبير عن درجة من الالتزام الديني الذي ينادي بها الإسلام كدين سماوي لا يعترف بالسلوك بدون ممارسة تعبدية يومية ومنتظمة وممتدّة في الزمان والمكان. ثالثاً، يردون سبب المشاكل التي تختلط فيها الأمة الإسلامية إلى البعد من الدين وعدم الالتزام والانتظام في تطبيق تعاليمه. فإذا تخلّف المسلمون بالأمس واليوم وغداً فذلك كله بسبب عامل أساسي وهو عدم الامتثال لما جاء به الإسلام وعدم وجودوعي ديني كافي يأطر المجتمع و يحميه من الهجمات التي يتعرّض لها داخلياً من أبنائه وخارجياً من الغرب المسيحي واليهودي.

على مستوى الحجاب كطقوس ديني، لوحظ تسامح كبير لحرية ارتدائه أو تركه (22 مستجوب) وهو ما ترك لنا صورة عن حجم وطبيعة التفاعل مع الممارسة الدينية. فهو غير معبر عن سلوكيات الشخص وحقيقة أفعاله، بل يدخل ضمن الحرية الشخصية للفرد. وهذا ما يحيلنا على التغيير في التنشئة الاجتماعيّة التي شهدتها المغاربة في العقود اللاحقة، لا على مستوى المدرسة ولا على مستوى الدستور

والقوانين (مدونة الأسرة، دستور 2011، قوانين المناصفة)، والتي اعترفت بحقوق المرأة ودعت إلى ترسیخها في البنية القانونية والاقتصادية والتربوية للدولة.

3. بعد التجربة والشعور الديني

اعتبر نصف الطلبة المستجوبين أن ارتباطهم الديني غير مرتبطة بالخطاب الديني. فقد عبر معظم المستجوبين أن ليس لديهم ارتباطات حزبية أو حركية أو صوفية، ولكن هذا لا يعني ميولهم نحو بعض الاتجاهات الدينية التي تدافع عن الدين والتدين السلفي (الصوفية) والإسلام السياسي كحركة الإخوان المسلمين، العدل والاحسان والإصلاح والتوحيد وإنجذابهم بعض التجارب السياسية التي تتخذ من الدين شعارا لها كتجربة العدالة والتنمية في تركيا على يد زعيمها رجب طيب أردوغان. ينحصر ارتباط الطلبة الذين عبروا عن رأيهم في متابعة هذه الحركات والتوجهات على المنصات الرقمية، وقليل منهم من يحظر فعليا لبعض الأنشطة السياسية والإعلامية والدعوية. حيث يقتضي البعض منهم وقتا طويلا في الاستماع والتفاعل مع هذه القنوات الدينية سواء بإبداء إنجذابهم بالمحظى أو من خلال كتابة بعض التعليقات والإجابة عن البعض الآخر، وقد يتعدى ذلك إلى تقاسم المحتويات الرقمية مع الأصدقاء والمعارف والجمهور بصفة عامة.

من جهة أخرى نوه كثيرون بالخطاب الديني الرقي من حيث أنهم أصبحوا قريبين جدا من فهم الأحداث الجارية بالمقارنة مع الماضي، حيث يصعب الوصول إلى المعلومة خصوصا مع الرقابة والمنع الذي يطال الكثير من الدعاة والفقهاء، والذي يصل أحيانا إلى المنع من الدخول إلى البلاد من أجل إلقاء دروسهم وخطاباتهم وتقاسم تجاربهم مع الشباب.

فيما ذهب آخرون (6 مستجوبين) إلى انتقاد الخطاب الديني الرقي الذي أصبح بنظرهم مصدر تهديد للشباب الذين لا يملكون المناعة الكافية من أجل فهم ما يجري. حيث يتم استغلالهم واستغلالهم من طرف الغير من أجل قضاء أهداف لا يعرف حتى اليوم المقصود منها ومن المستفيد أولا وأخيرا.

وقد أعطى أحد المبحوثين مثال أحد الشيوخ المعروفين إعلاميا في دول الخليج، الذي كان يدعوا الشباب ويحرضهم على الجهاد في سوريا مستدلا بآيات قرآنية كثيرة وبأحاديث نبوية، وفي نفس الوقت كان يدرس أبناءه في أكبر الجامعات البريطانية، إذ علق أحدهم: "لماذا لا يعطي هؤلاء القدوة بأنفسهم وينهبو لساحات الجهاد". إن التناقض الحاصل بين الخطاب الديني الرقي والفعل على أرض الواقع أدى بالكثير من الشباب إلى الخدر في التفاعل مع هذا النوع من الخطاب وعدم الانسياق مع مخرجهاته.

لقد بينت المقابلات على ظهور نمطين من التدين. الأول يعتقد جازماً فيما يسمع ويؤمن به ويتقاسمها مع الآخر. وفقط آخر، يتعامل معه بحس نقيدي حقيقي تارةً وساخر تارةً أخرى ولكنه مبعراً عن مناعة دينية مكتسبة من التنشئة الاجتماعية والتجارب المعاشرة. ومن ثمة، فالنمطين الدينيين يتفاعلان من منطلقات ذاتية موضوعية في محاولات دائمة لبناء هوية دينية يطمحون إليها ويرونها صائبة.

4. البعد الفكري والمعرفي

أكَدَ جل المبحوثين (23 مستجوباً) على أنَّ المحتوى الرقي المتواجد على صفحات التواصل الاجتماعي يتميز بالتنوع الكبير، حيث يوجد الخطاب الديني المعتدل والخطاب الديني المتطرف، والخطاب الشيعي إلى جانب الخطاب المسيحي والبودي والاخادي. هذه الاتجاهات والمذاهب المختلفة تعبر عن درجة كبيرة من محاولات الاستقطاب وزيادة الاتباع. هذا التنوع يعتبره البعض عامل إيجابياً بحيث لكل واحد الحرية التامة في التفاعل مع من يريده، من دون منع أو قيد، مما يعطي القدرة للطالب على تكوين رؤية عامة عن الدين ودوره في المجتمع. لعل هذا ما يفسر بروز ظاهرة اجتماعية جديدة، وانبثاق نوع من الحس النقدي لدى فئة واسعة من الشباب بفعل ارتفاع نسبة التمدرس، واتساع نطاق انتشار الكتب والجلالات ووسائل الإعلام لاسيما التلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي. أما البعض الآخر، فيعتبر التنوع الكبير الذي يميز الخطاب الديني الرقي خطراً على تماسك المجتمع وتضامنه بحيث يساعد في المزيد من التفرقة بين أفراد الشعب الواحد ويقوي من الاستقطاب الحاد بين مختلف الحركات والتوجهات الدينية. بحيث يطرح السؤال اليوم على الرابط الاجتماعي الذي يبدو مهدداً في زمن التكنولوجيا الحديثة والتي لا تعرف بالحدود الجغرافية المتعارف عليها في الماضي.

وبالتالي، فالتنوع الموجود اليوم على مستوى الخطاب الديني الرقي يخدم فقط الفئات المقهورة والمهمشة والتي تلجمها خطابات دينية متطرفة تذهب إلى حد تكفير المجتمع وضرورة تغيير ومناهضة البنية الاجتماعية القائمة باعتبارها تعبيراً عن الفساد والظلم والاستبداد والغباء المنهج. ومن ثمة، فحسب مجموعة من الطلبة، جل الشباب الذين ذهبوا إلى سوريا للقتال مع المعارضة السورية ضد النظام هناك كانوا في جملتهم يعانون من الهشاشة والأمية وينتمون إلى ثقافة الماشي. وبالتالي كان سهلاً استقطابهم واستعمالهم من أطراف ثالثة.

5. البعد الأخلاقي للدين وأثاره على الفرد والمجتمع

أكَدَ نصف المستجوبين على التغيير الإيجابي الذي طرأ على أفكارهم وسلوكياتهم اتجاه أنفسهم واتجاه الآخر، من حيث القيم الإيجابية التي أصبحوا يحملونها وبحاولون تطبيقها على أرض الواقع. كثيرُهم

الدعاة الذين تتكرر أسماءهم باستمرار على ألسن الطلبة، وتحقق فيديوهاتهم الآلاف من المشاهدات. ونخص بالذكر عبد الله النهاري ورشيد نافع وعمر عبد الكافي ويوسف القرضاوي ويسين العمري وحسن الكتاني وغيرهم. كأن الطرق الصوفية المختلفة كالطريقة التيجانية والطريقة القادرية والطريقة الكتانية كان لها دور مهم في تغيير نمط الدين عند عدد من الطلبة، وميلهم أكثر نحو الوسطية والإسلام المعدل الذي ينادي باحترام الآخر مهما كان مختلفاً، ومداهنة السلطة الحاكمة والاشغال أكثر على البنية الروحية وتزكية النفس وتربيتها وعمل الخير بكل أنواعه استعداداً لما هو أهله.

وعطفاً على ذلك، اعتبر الطالبة أن الخطاب الديني الرقي يتميز بواقعته وراهننته ومعالجه للإشكالات المعاصرة بما فيها الأمور التي تهم الشباب، كالعمل والقروض البنكية والمجرة وقضايا المرأة والسياسة والسلطة والتهديدات الخارجية وغيرها، والتي تمس الواقع الاجتماعي للفرد والمجتمع.

في حين انتقد البعض الآخر الخطاب الرسمي الديني الذي اعتبروه متجاوزاً، باعتبار أن له مقاصد تقليدية كشرعنة النظام الاجتماعي القائم وإعادة إنتاجه والحفاظ على الأمن والاستقرار والوحدة الدينية والمذهبية والخوف من التغيير. ومن ثمة يعتبرونه بعيداً عن أولوياتهم ولا يعبر عن واقفهم وهموا جسهم.

خاتمة: البنية الفكرية والذهنية للتدين الرقمي في ظل التحديات المستقبلية

إن تأثير الخطاب الديني على تدين الطلبة يتجلّى في اعتقاد أنماط الدين مختلفة ومتعدّدة. ولكن الغالب عليه هو إبداء الاعجاب والاهتمام رقياً ولا يتعدّاه إلى الالتزام به فعلياً بالانضمام إلى حركات دينية أو جماعات صوفية. فعدد المشاهدات وحجم التفاعل مع الخطاب الديني الرقي لا يوازيه تواجد فعلي أو انحراف حري على أرض الواقع. وهذا ما يجد تفسيره في طبيعة الحركات الاجتماعية الحديثة التي تولي أهمية كبيرة للفرد ولا تعرّف بالحدود والتنظيمات الكلاسيكية المغلقة، بل ما يوحدها هو الفكر والمدف والقيم التي تدفع عنها كـ ياكـ آلان تورين. فالطالب يعتبر نفسه فاعلاً وإن لم ينتمي ظاهرياً إلى جهة كانت، فهو الباحث والمصدر، وذلك من خلال إمكانات كبيرة في التعبير والتخاذل المواقف التي تتحمّلها له وسائل التواصل الاجتماعي.

الكتب

- معجم لسان العرب لابن منظور، جزء 13.
- توماس ماكفيل، الاعلام الدولي النظريات والاتجاهات والملكلة. الأردن، 2015.
- عدنان العتم، التواصل الاجتماعي من منظور نفسي واجتماعي وثقافي، 2012.
- محمد لمباركي، التدين في المجتمع المغربي، 2002.
- رندة بعث، الأشكال الأولية للحياة الدينية، إميل دوركايم، 2019.
- عامر إبراهيم قنديل، الإعلام الإلكتروني، دار المسيرة، الطبعة الأولى، 2015.
- يوسف بن رمضان، الإعلام الجديد والديناميات الثقافية في المجتمعات المعاصرة، أبحاث المؤتمر الدولي للإعلام الجديد. تكنولوجيا جديدة لعام جديد، جامعة البحرين، أبريل 2009.
- حسني نصر وعبد الله الكندي، الإعلام الدولي النظريات والاتجاهات والملكلة، توماس ماكفيل ماكيني، ترجمة دار المسيرة، الأردن. الطبعة الثانية، 2015م.
- عزام محمد الجويلى، دور وسائل الإعلام في نشر الشائعات، مكتبة الوفاء القانونية، الطبعة الأولى، 2014.
- صالح الرقب، العولمة الثقافية آثارها وأساليب مواجهتها، مؤتمر العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامي في المجالين الثقافي والاقتصادي، عمان - الأردن، 2008م.
- محمود حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2003.
- أنتوني غيدنز. علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان بيروت، الطبعة الرابعة، 2005.

المقالات

- جفال سامية، طحة مسعودة. الموية الثقافية في ظل تكنولوجيا الاتصال الرقمي الجديد وانحسار ثقافات المجتمعات، *Route Educational & Social Science Journal of* 2018, عدد 145.
- محمد رياضي صالحى، الدين بوصفه شبكة دلالية: مقاربة كلييورد غيرت، مجلة إنسانيات، 2010، عدد 50.
- علاقة التأثير الاجتماعي بوسائل الاتصال الجماهيري، محمد المستاري، مجلة الحوار المتمدن العدد 2010/7/26, 3075.
- العولمة وانعكاساتها على الموية الثقافية العربية، سعيدة رحامنية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (4)، ديسمبر 2014.

الواقع الإلكتروني:

- هدى كريمى، الثقافة الرقمية ورهان الهوية الدينية عند الشباب المغربى، عدد 95/2000، مشاهدة يوم 27 أكتوبر 2023. على الرابط : <https://GldjuI2Y/pw.u2/>

- محمد بن جماعة، مراحل تشكّل الهوية الدينية، 2014، مشاهدة يوم 20 يوليو 2023. على الرابط :
<https://U39gEGLW/pw.u2//>
- محمد جحاج. سوسيولوجيا الإسلام: ملاحظات أولية. 2019. موقع مؤمنون بل حدود، مشاهدة يوم 12 يونيو 2023. على الرابط :
<https://24Ofzxo/pw.u2//>
- رشيد الجرموني. سوسيولوجيا التحولات الدينية التثنين الفردي نموذجاً، 2015. موقع مؤمنون بل حدود، مشاهدة يوم 19 يونيو 2023. على الرابط :
<https://24Ofzxo/pw.u2//>

إشكالية التوجيه المهني بال المغرب في زمن الالاينين: مقاربات بيوجرافية وسردية

د.أيوب أيت ادري

تخصص علوم التربية، مستشار في التوجيه

د.عبد اللطيف كدابي

أستاذ التعليم العالي، تخصص علم الاجتماع،
عميد كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

ملخص

الأهداف: يهدف هذا العمل إلى توظيف حكايا الحياة في التوجيه بغية مساعدة المتدربين على بناء مشاريع مهنية حاملة لمعنى، فهم مساراً لهم التوجيهية، وتمكنهم من الوعي بامكانياتهم وتحرير طاقتهم الحية.
الإشكالية: لتحقيق هذه الأهداف، انطلاقنا من نقد المقاربات الوضعانية التي تخزل التوجيه في محددات سيكوميتيرية، ومروراً بطرح الإشكالية التالية: أي دور لحكايا الحياة في مساعدة الشباب المتدربين على بناء مشاريعهم المهنية؟

المنهجية: كما اعتمدنا منهجه الورشات البيوجرافية لبناء المشاريع كاستراتيجية لمساعدة عينة من الشباب المتدربين (12 متدرب) على بناء مشاريعهم المهنية، داخل مركز لتكوين المهني بمراكش.
الخلاصة: وقد مكنت هذه التجربة البحثية-التدخلية المشاركين في البحث من إنتاج معرفة سردية حول التوجيه تنطلق من تجربتهم المعيشية والمحكية والوعي بامكانياتهم وتطوير مشاريعهم المستقبلية. وهذا ما يفرض استحضار البعد الأثربولوجي-التوكيني في سيرورات التكوين والتعلم، بما يقود الذات نحو تشكيل توجهاتها في الحياة، ليس فقط في الحقل المدرسي وفي مجالات الإنتاج والعمل، بل في مختلف عوالم الحياة والوجود.

الكلمات المفتاحية: حكايا الحياة-التوجيه المهني-المواكبة البيوجرافية-الورشات البيوجرافية لبناء المشاريع-السردنة.

Abstract:

Objectives: This work aims to make the use of the life history approach with a view to help young students to building meaningful projects, developing awareness and emancipation.

Problem: to achieve these objectives, we suggest a kind of critical to the objectivist and positivist approaches together with the psychometric criteria on which counseling has been based, by posing our **problematic:** what role for life stories to help young trainees to build their professional projects ?

Methods: We will mainly adopt the strategy of the biographical project workshops with a group of twelve students, in a professional training center in Marrakech

Conclusions: The research results have revealed the capacity of students to building narrative knowledge upon life experience undergone by the student; Students are more involved and aware of their capacities to develop new meaningful projects for the future. This perspective will lead us to

consider counseling as an anthropo-formative facet of existence. It should go beyond the process of training and learning to englobe every field of life.

Keywords: Life history- professional orientation- biographical support approach- biographical project workshops- biographisation.

تقديم:

فرض النموذج المرن لتنظيم العمل تحولات جذرية في علاقة الفرد بالمستقبل، وأنتج ما يسميه بير بوتيني بالفوضى المهنية⁽¹⁾. فأمام التفتت المتزايد لنظام الشغل (أنظمة عمل غير قارة ومتسمة بالهشاشة)، وأمام الانفجار المائل لتكنولوجيات المعلومات والاتصال، أصبحت علاقة الفرد بالمستقبل محفوفة بالخطر واللايقين. كما لم تعد المسارات المهنية محكومة بالاستمرارية والخطية، لكنها أصبحت موسومة بالقطيعة والتقلب. وهو ما يفرض على الشباب اكتساب كفاليات توجيهية ومهارات ناعمة تساعدهم على بناء مشاريعهم وتحديد آفاقهم المستقبلية: الانعكاسية، الاستقلالية، إثبات الذات، القابلية للتكيف، المرونة، الفعالية، الفاعلية، القدرة على تدبير المخاطر... إلخ.

لا يمكن فصل إشكالية التوجيه المهني بالمغرب إذن عن سياق هذه التحولات. فأمام أفال المحكيات الكبرى للحداثة التي وعدت الإنسان بالعقلانية والحرية والتقدم، وأمام اتساع دائرة الالايقين، وسقوط العديد من الأشخاص في نزعة شكية جذرية أو عدمية، وأمام انسداد الأفق لدى الفئات المهدورة وتصدع الجماعات الأولية، وتراجع أدوارها في التربية الأخلاقية والحماية والضبط الاجتماعي، وأمام تنامي هشاشة الروابط الاجتماعية، وتواتر العلاقة بين الفرد والمجتمع، تكون بصدق تحول سوسيولوجي وأنثروبولوجي عميق يمس كل الفئات الاجتماعية، والشباب منهم على وجه الخصوص، الذين يعيشون تجربة انتقالية، تلقى بنسبة كبيرة منهم في أزمة حادة للهوية واضطراب في الأدوار الاجتماعية.

يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية المقاربات البيوغرافية والسردية للتوجيه المهني بالمغرب، وذلك عبر الكشف عن إمكاناتها الهائلة كناهية تساعد على ربط المعرفة السوسيولوجية البحثية بالتدخل الاجتماعي. وسيعالج المقال هذه الإشكالية انطلاقا من أربعة محاور رئيسة: أولا: سؤال المنعطف السردي للتوجيه بال المغرب في زمن الالايقين. ثانيا: المقاربة البيوغرافية كمنهجية معتمدة في توجيه الشباب بمركز للتكوين المهني. ثالثا: خصوصية المقاربة البيوغرافية وتأثيراتها التكوينية. رابعا: رهانات المقاربة البيوغرافية في إعادة التفكير في إشكالية التوجيه بالمغرب.

⁽¹⁾Boutinet J.-P., *L'Immaturité de la vie adulte*, Paris, Puf, 1998.

1. المنعطف السردي للتوجيه بال المغرب، بين هم الذات وحتمية إنجاز المشاريع

عرف المجتمع المغربي في السنوات الأخيرة، تحولات عميقة، على كافة المستويات⁽²⁾. فعلى المستوى المهني والوجودي، تعاظمت حاجة الفرد نحو التميز وبناء المشاريع، ورغبته في بناء معنى حياته ومواجة مخاطر المستقبل والآليقين. وفي الحقل السوسيوثقافي، انتقل المجتمع من نظام التضامن الميلانيكي وما يرتبط به من قيم القرابة والعشيرة، إلى نظام التضامن العضوي من حيث تعاظم قيم الاستقلالية والحرية النسبية للفرد على مستوى الاختيارات والتطلعات.

تلي هذه التحولات بالشباب في اقتصاد جديد للرغبات والاحتياجات، مرتبط بشجع الاستهلاك وتجديد الذوق كل يوم. فأمام اتسام عالم الشغل بالهشاشة، والتحول في أسلوب الحياة الذي يعيشه الشباب اليوم، تشكلت مفاهيم "المشروع المهني" و"التربية على الاختيار" و "القابلية للتكييف" كرهان مركزي لسياسة التوجيه المهني⁽³⁾ تفرض على المتدرب مراكة كفايات توجيهية هامة للإحساس بالتفرد وتدبير المراحل الانتقالية الحساسة في مساره التكويني والبيوغرافي.

ومن تم، صارت الانعكاسية وضرورة تدبير المخاطر كفايات استراتيجية هامة في إنجاح مسارات الحياة. وصار السؤال "من أنا؟" امتحانا بيوجرافيا يحيّّزه الشباب، يرمي به في كثير من الأحيان نحو المجهول، في بحثه الدائم عن تحقيق الذات والتكامل.

في ضوء هذا الانتقال القيمي إذن، صار التزوع إلى الفردية وتحقيق الذات غاية في ذاته وبأي طريقة ممكنة، وصار التوق إلى امتلاك الأشياء والتميز هو المحرك الأساسي لسلوكيات وتصرّفات الفرد. فأمام انهيار السردية الدينية والأسرية التقليدية، وتلاشي أدوارها التنشئية، يأخذ المنعطف السردي للتوجيه بال المغرب طابع السرد والانهيار بالذات والانعكاسية. حيث تعاظمت هذه الحتمية البيوغرافية داخل خطابات بعض الفاعلين العموميين التي جعلت من "السيرة الذاتية" أداتا هامة لتشجيع القصص الناجحة في مجالات التكوين والمقاؤلة والإدماج.

تتّخذ تجربة التوجيه المهني في المجتمع المغربي أبعادا خاصة، وطرح أسئلة هامة مرتبطة بالمشروع والموية، وبخاصة داخل مجتمع يجعل من إنجاز الذات وتحقيق النجاح الفردي غaiات قصوى للوجود الاجتماعي. وقد أضحت مارسات المراقبة والمساعدة على التوجيه، أكثر خصوصا لمنظقيات التقييم الكمي

⁽²⁾Affaya, N., & Guerraoui, D. *Le Maroc des jeunes*. Rabat: Association de recherche en communication interculturelle, 2006.

⁽³⁾CSEFRS. *Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021*. Rabat : Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique,2006.

للأداءات. فالملاحظ على مستوى الاشتغال المهني الميداني، هو طغيان الممارسات الوضعية السيكو متيرية المتمحورة حول قياس سمات الشخصية. وهذا ما قد ينطوي خطر اختزال المشروع المهني في مجرد عمليات إدارية شكلانية تلغي ذاتية الإنسان وموارده الانعكاسية-السردية.

معنى ذلك أن الممارسات التوجيهية بالغرب، تقترب من البراديغم الحتمي الوضعي، ليصير التوجيه خاضعاً لمنظومات التلاؤم بين سمات الشخصية لدى الفرد ومتطلبات عالم الشغل، في خضوع ميكانيكي للأنساق الاقتصادية ولعقلانية السوق، دون استحضار التجربة المعيشية للشباب والسيرورات البنائية المؤطرة لمشاريع المهنية.

لذلك، فالمقاربات الوضعية غير كافية لفهم التوجيه كسيرورات أثر بولوجية لبناء معنى الحياة. لهذا نرى أن المقاربة البيوغرافية في التربية هي الأقرب لفهم التوجيه كتجربة معيشة، من حيث الاقرابة من ذاتية الفاعلين، واعتبارهم ذوات انعكاسية قادرة على إنتاج الدلالات والمعانى حول مساراتها التوجيهية.

لذلك نرى أن فرضية المتعطف السريدي للتوجيه بالغرب لها من الوجاهة والنجاعة ما يدفع بنا نحو مسلك منهجي لفهم تجربة التوجيه لدى الشباب واجترار مناهج بيوغرافية تساعدهم على بناء اقتداراتهم الذاتية والمعرفية، وتساعدهم في أزماتهم الحياتية. إذ يتعلق الأمر هنا بمقاربة بيوغرافية للتوجيه، تتوجه نحو ذاتية الفاعلين، تقترب من وضعهم البشري، لفهم دلالات ومقاصد تصرفاتهم، بهدف تكينهم من إعادة إنتاج تجاربهم الاجتماعية وإبراز أبعادها واستراتيجياتها.

2. المقاربة البيوغرافية داخل مركز التكوين المهني

تستند منهجيتنا في التدخل إلى مقاربة "الورشات البيوغرافية للمشاريع"⁽⁴⁾ التي تستربط مقترباتها النظرية والإبستيمية من تيار تاريخ الحياة في التربية والتكوين⁽⁵⁾. وترتبط هذه المقاربة التدخلية التوليف بين الصراحة المنهجية والخيال، إذ يتعلق الأمر بأن يبني المحلول تمتلاكاً استدلالياً للعلاقات والسيرورات التي اتبعت مسارات التوجيه، بالعودة غالباً للشهادات وحشد الموارد التأولية للباحث.

تشكل الورشات البيوغرافية للمشاريع أداتاً ناجعة لمساعدة الفرد على إعادة تشكيل مسار حياته من خلال التوليف بين الماضي، والحاضر والمستقبل، بما يمكنه من بناء رؤية واضحة حول مشروعه.

⁽⁴⁾Delory-Momberger, C. *Formation et socialisation : les ateliers biographiques de projet. Educação e Pesquisa, 32/2, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brésil*, 2006, pp. 358-371.

⁽⁵⁾Dominicé, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan, 2002.

وهذه البنية الزمنية هي ما يتيح للفرد مجالاً للتكوين الذاتي البيوغرافي، من حيث إن العودة الانعكاسية للتاريخ، تدفعه نحو الوعي بامكاناته، وتطوير اقتداراته، وتحقيق التغيير. فالتغيير، سواء كان ذاتياً أو مهنياً، لا ينفصل عن الحياة كتجربة تكوينية مبنية للوجود البشري.⁽⁶⁾

وقد استوت إجراءات الورشات البيوغرافية، داخل مركز للتكوين المهني براكش، خلال سنة 2021 مع عينة من المتدربين (12 متدرب: سبعة إناث وخمسة ذكور)، تتراوح معدلات أعمارهم بين 19 و21 سنة. كأن جميع المشاركين في البحث حاصلون على شهادة الباللوريا ويتبعون تكوينهم في تخصصات التسويق والخدمات، بما يتيح حصولهم على دبلوم التقني المتخصص. قلنا بتاشيط هذه الورشات بالموازنة بين العربية الفصحى والدارجة. كأن المقاربة تبلورت في أربعة مراحل منهجية، في معدل زمني يقارب 48 ساعة.

تقوم المرحلة الأولى (ثمان ساعات) على تفسير مضمون المقاربة للمشاركين، وإيضاح أهدافها وخطواتها الإجرائية. وترتکز أيضاً على تفصيل الإطار الأخلاقي للبحث، والذکر بسرية المعلومات وخصوصيتها، من خلال حفظ المشاركين على توقيع مطبوع الماقفة المسبقة والصريحة، وخلق مناخ للتعارف بين المشاركين وتعزيز روابط الثقة والارتياح بينهم.

وتهدف المرحلة الثانية (16 ساعة) إلى حفظ المشاركين في البحث على إنتاج سيرتهم الشفهية والمكتوبة، وذلك باستئثار التبييات والأنشطة الانعكاسية التي ستفيدهم في وضع تقاطعات منطقية بين الأحداث والوضعيات البنية لمسارتهم البيوغرافية، في الحقل الأسري والمدرسي، وفي مجالات الموية والتوجيه، والقدرة على الاختيار واتخاذ القرار.

وقد تقاسم المشاركون، خلال المرحلة الثالثة (16 ساعة)، منتوجاتهم البيوغرافية بشكل مشترك ومتبادل، مروراً بتطوير نقاشات تداولية وحوارية حول المدلولات والمعانٍ التي تميز كل تجربة بيوجرافية، ووصولاً إلى بناء منظورات انعكاسية حول المسارات التوجيهية لكل فد، بما ساعد كل مشارك على الوعي بصعوباته ومعيقات نجاحه، والعمل على تطوير قدرته على التجاوز، والنشاط، والفعل والحركة.

كما تضمنت المرحلة الرابعة (8 ساعات) بناء المشاركين لخلاصة تركيبية حول تجربة الورشات البيوغرافية للمشاريع. حيث تقاسم كل مشارك في البحث مشاريعه المهنية المستقبلية، وأنجح الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيقها، مروراً ببارز الأبعاد التكوينية لتجربة السرد ودورها في إعادة تشكيل معنى الحياة، ووصولاً إلى استخلاص الجوانب الإيجابية للورشات البيوغرافية في إعادة تشكيل هويتهم الاجتماعية.

⁽⁶⁾Honoré, B. *Sens de la formation. Sens de l'être*. Paris: L'Harmattan, 1990.

3. حكايا الحياة في التوجيه. خصوصية المعرف السردية المبنأة والآثار التكوينية للمقاربة

تكشف الورشات البيوغرافية للمشاريع قدرة المشاركين في البحث على بناء معارف سردية ذات إمكانات تحررية هائلة. وقد أبانت الخصوصية الإبستيمية لهذه المعرف عن الأدوار التكوينية الجوهرية للمقاربة البيوغرافية، وبخاصة في الأبعاد المرتبطة بسيرورات التعلم، والوعي بالذات، وإعادة بناء الهوية وتطوير المشاريع.

1-3 التوجيه كما يعيشه المشاركون: نحو منظور وجودي منغرس في البيوغرافي

يحمل التوجيه مجموعة من المكونات التكوينية والوجودية، والتي تجسّدت بجلاء في حكايا المشاركين في البحث. فأمين مثلاً يحكي عن القطاع البيوغرافي التي ميزت مساره التكويني، مروراً بوصف تجاريه المدرسية والأسرية، وأشكال العنف التي عاشها. لقد اخذت تجربة التوجيه لدى أمين طاب الخطأ والإكراه، فدائماً ما يستحضر مفهوم الخطأ حين يحكي عن أشكال العنف والمرارة التي أسقطته في الإحساس بالدونية، وبخاصة حين قذف به في شعبة تكوينية لا تتناسب مع رغبته وميلاته. لقد شكلت تجربة الارتماء في شعب الباكلوريا المهنية، بدل التعليم العام، منعطفاً بيوجرافياً فارقاً في مساره التكويني، أدت به إلى فك الارتباط الرمزي بالتعامات، وولدت لديه هوية سلبية وهو يقارن إخفاقاته بنجاحات أقرانه في المدرسة. أتتت هذه التجارب التكوينية لدى أمين هوساً بالملائكة وتأكيد الذات، ودفعته نحو البحث عن استراتيجيات للتعويض والفرادة، وإعادة تشكيل هويته بوصفه فاعلاً في سيرورته التوجيهية و اختياراته التكوينية. حيث تابع تكوينه في مجال التشغيل السوسيوتقافي بالرغم من التوجيه القسري في البداية، وخصوصاً في خضم علاقته العاطفية مع أحد المربيات، بما مكّنه من بلورة إمكاناته في أنشطة الثقافة والترفيه.

أما بالنسبة لليلى، فقد شكل اختيارها للعلوميات منعطفاً فارقاً في تشكيلها الهوياتي : "في البداية كنت أطمح في تخصص يطابق شخصيتي وذاتي، دون أن أدرك ما هو هذا التخصص"، أثارت ليلى منعطفها في الثانوي التأهيلي كايلـي: "لم يكن لدي أي فكرة واضحة عن ما أريده بالضبط، لم تتشكل لدي أية ميول، ولم تكن لدي فكرة واضحة عن اختياري، حتى اختياري العلي لم أختره، اخترت الاقتصاد لأنني كنت أرى أن هذا التخصص سيمكنني حظوظاً أوفـر للعمل لاحقاً". لكن بعـدما مرت بأزمة شخصية حادة، عبرت عن رغبتها في العمل في مجال مهني يتوافق مع أفكارها الابتكارية " جعلتني تجـارب الحياة أدرك ما أرغـب فيه بالضبط".

كما شكلت تجربة التدريب في أحد المقاولات منعطفاً هاماً في مسارها التكوفي: "لقد مكنتني التدريب في هذه المصلحة من الوعي بلا جدوى متابعة تكوين في الاقتصاد لأنه منعني من راحتى النفسية، وجعلني أفهم أهمية التوافق بين شخصيتي والتكوين الذي ينبغي أن أتابعه". فرهان ليلي يتمثل باستمرار في إيجاد التكوين الأكثر تطابقاً مع رغباتها وطموحاتها. وهذا ما اكتشفته في أثناء تدريبيها الميداني. فاختيارها لشعبة البرمجة المعلوماتية يجد مبرراته في رغبتها في مزاولة مهنة تمكنها من الاستمتاع بحريتها واستقلاليتها: "إن الحرية التي منحت لي بمزاولتي لهذه مبرمجة معلوماتية، ليست فقط حرية عملية بالمعنى المادي، التحكم في وقتي كأريد. لكنها مكنتني من أن أكون أنا فعلاً. مكنتني من اكتشاف ذاتي، الشخص الذي أرغب أن أكونه فعلاً".

تبرز أهمية المعرف المحسوسة وتبلور حين يحكي المشاركون في البحث عن المفترقات البيوغرافية الفارقة التي ميزت مساراتهم التوجيهية، وبخاصة تلك التي تهم أسئلة المعنى وتمثل صورة الذات، واستراتيجياتهم الموياتية التي تعبّر عن رغبتهم في مجاوزة وضعيات العجز وعدم اليقين، بغایة بناء واقع ذاتي جديد يحيب عن انتظاراتهم وعن سؤالهم الوجودي: من أنا؟ حيث تحليل المعرف المحسوسة، من هذه الزاوية، إلى مجموع التمثلات والانطباعات الذاتية والموجданية التي يبنيها الفرد في علاقته بذاته وبالعالم، تمنح هذه الدلالات الرمزية لوجوده معنى خاصاً، وتحجه إحساساً باهوية والاتصال الشخصي. حيث تتمثل أهمية المعرف المحسوسة في فهم المعن الذي يضفيه الفرد على ذاتيته ومساريه ومساراته التوجيهية⁽⁷⁾.

تقد المعرف السردية نحو استشكال تجربة التوجيه في ارتباطها بأسئلة الموية ومعنى الوجود. حيث تعبّر مدلولات الرغبة، والإحساس بالمكانة، والاقتدار، والسفر، والمشروع والسعى نحو النجاح وإثبات الذات، عن سيرورات سوسيونفسية تجسد رغبة المشاركين في البحث في التفرد والقدرة على الفعل الإيجابي، كعمليات هامة لتطوير مشاريعهم المهنية وبناء اقتداراتهم الشخصية. يعبر فؤاد عن هذا التوجيه بالعبارة الآتية: "التجيّه هو أن أتابع ما أحب، أن أنجز ما أريده في حيّاتي، في دراستي وعملي". أما صفاء فتشير إلى كون "التجيّه مسار يمكن اتباعه، نقاتل لأجله بغایة الوصول إلى مكانة اجتماعية مرغوبة". كما جسد بعض المشاركين في البحث تجربتهم التوجيهية باستحضار توصيفات المعاناة والظلم، التوق نحو مداواة الجراح والبحث عن جوهر الحياة، عبر سرد معاناتهم النفسية وعجزهم المزمن عن الفعل الإيجابي، ومازقهم العلاقنة في مواجهة امتحانات العالم والوجود. كما يجسد على علاقته بالتجيّه كنمط عيش، كملاذ للتعبير عن الذات وكحاجة دائمة لتجاوز الصعوبات وإثبات الكيان:

⁽⁷⁾Baeza, C. *Savoirs sensibles*. Dans: Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 161-163). Toulouse, Érès, 2019.

"إعادة بناء العلاقة بالعالم، لأجل مجاوزة الأزمات، واللحظات الصعبة، البحث عن ممكنت الاعتراف الذاتي، التوجيه هو الرغبة في الحياة، هو البحث عن العيش كفنان".

تجسد حكايا الشباب المشاركين في البحث إذن انغراص تجاربهم التوجيهية في أبعاد وجودية ووجودانية، حاملة مدلولات بيوجرافية خالصة. كما مكنت الورشات البيوجرافية المشاركين من بلورة منظورات انعكاسية مشتركة حول مفترق THEM البيوجرافية الفارقة، عبر تحليل نقاط القوة والضعف التي ميزت كل تجربة توجيهية، وإبراز التعلمات المستخلصة من مسارات الحياة. وهذا ما يجسد الإمكانيات الكشفية الظاهرة للمقاربة البيوجرافية، في مساعدة الشباب على تطوير الإحساس بالفاعلية الذاتية.

3- نحو معارف سردية ذات طاقات تحريرية وتوعوية

لقد مكن النشاط البيوجغرافي الشباب المشاركين في البحث من بناء هوية إيجابية وتشكيل روابط اجتماعية تمنحهم إحساسا بالاكتفاء الشخصي". لقد طورت هذه الورشات إمكاناتنا بشكل واضح، لأنها جعلتنا نعطي قيمة كبرى لمعاني الانصات، والتعلم والفهم" يقول فؤاد. في حين يعتبر أحد أن هذه الورشات ساهمت في تطوير البعد الإنساني في شخصيته: "لقد عشنا تجربة التفاعل بين عدة أنشطة، قمنا بتكميل وجهات نظرنا، وتقاسم تجاربنا، وهو ما مكنتنا من المضي قدما إلى الأمام". كما أشار علي إلى تفاصيل الجيد مع أفراد الجماعة ومع المنشط، ليمنح لهذه الدينامية السردية وصفة تركيبها هاما "اشتعلنا لساعات بغاية خلق مناخ محفز على العمل الذاتي والتقاسم عبر الحكي".

أما أمين فيؤكد على دور المستشار في التوجيه في تأطيره، ومساعدته على تعزيز الثقة بذاته، والتحرر من الطاقة السلبية. لقد شكلت الورشات البيوجرافية بالنسبة لطؤاء الشباب مجالا للتعبير عن الآراء والأفكار وتقاسم وجهات النظر، كما شكلت فرصة لتعلم الانفتاح على الآخر، والاندماج، وتقبل الغير والاختلاف، وتطوير أشكال جديدة للتعاون والتضامن.

تشكل المعرفة السردية مفتاحا جوهريا لإعادة بناء معنى المسارات التوجيهية. "لقد مكنتني عملية إعادة تشكيل مساري التكعيبي من إعادة تنظيم مجالات حياتي، وتحديد أولوياتي في علاقتها بمساري الشخصي والمهني، كما أن العودة إلى الأحداث التي عشتها أعطتني طرفا لفهم اختياري التوجيهية، و اختياري في الحياة" كا بيمنت سارة. لقد مكنت عملية إعادة بناء المعنى من تسهيل قوضع المشاركين في تاریخانية المستقبل⁽⁸⁾. " حينما قمت بسرد حياتي، اكتشفت رغباتي وما أريد أن أكونه فعلا" توضح سلی. فهذه الدينامية التكعيبية هي ما تجسد بجلاء في شهادة علي:

⁽⁸⁾ de Gaulejac, V. Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet : pour une clinique de l'historicité. Dans

"قمت بمساءلة هويتي في علاقتها بوضعي الاجتماعي، بما أنا عليه الآن، بما أريده فعلا، وبما لا أرغب فيه. قمت ببناء ت مثلات جديدة حول مسارِي، حول كفایاتي المهنية، والاجتماعية والذاتية. لقد جعلت من مسارِي الشخصي مفتاح بناء مسارِي المهني. وهو ما جعلني أمتلك مسارِي كمسار متناسق حامل معنى جديد في بناء هويتي. هدفي الأسمى الآن هو أن أصبح مديرًا لوكالات كبرى للتسويق، وهذا ما كنت أحلم به منذ كنت طفلا".

تمكن حكايا الحياة المشاركين من تطوير قابليةهم للإنجاز والوعي بإمكاناتهم واقتداراتهم، عبر معرفة الذات وإعادة تشكيل الهوية. حيث أتاحت نشاطاتهم السردية المجال لموضعية مشاريعهم المهنية داخل دينامية بيوجرافية تتقطع باستمرار بين زمانيات الماضي والحاضر والمستقبل. كما تبلور سيرورات التوجيه لدى الفرد في إطار منظور وجودي متكامل يجعل من أسئلة المعنى، والتزوع نحو التذبذب والتفرد معلماً مؤسسة لكل مشروع مهني.

4. نحو براديغم بيوجغرافي للتوجيه. ثلاث رهانات مركبة في سياق المنعطف السردي

بالرجوع لخلاصات هذا البحث، نقترح إطاراً إبستيمياً للتوجيه يستدعيه رهانات المقاربة البيوجغرافية ويستجيب لخصوصيات المنعطف السردي بالمغرب. فأمام تفتت المجتمع القبلي، وتضخم منسوب المسؤولية الفردية على حساب الاتياءات وال العلاقات الجماعية، تفجرت مظاهر الانعكاسية والفردانية كإيتوس مبني للأجيال الجديدة، تحفز الفرد على الارقاء في ذاتيته لأجل إنتاج معنى وجوده. وهذه الأشكال الجديدة للفردانية والتذبذب هي ما نسميه بالمنعطف السردي للتوجيه.

في خضم هذا المنعطف السردي إذن، يحتل مفهوم الذات أهمية مركبة في حقل التوجيه المهني. فلم يعد بإمكان الفرد الاحتكام إلى قيم محددة سلفاً، لكنه مطالب أكثر من أي وقت مضى بالبحث في ذاتيته عن محددات وأسس موجهة تفيده في تدبير حياته. فتعبير أليكس ليني "لنجعل من حياتنا تاریخاً" حاملة للدلائل عميقة⁽⁹⁾، لأنها تجسّد هذا المفترق البيوجغرافي الذي يميز تاریخانية المجتمع المغربي المعاصر، هناها حيث أضحت أسئلة المعنى وهم الذات، ومشكلات تدبير العلاقة بالمستقبل والالقين أسئلة الوجود الاجتماعي بامتياز.

C. Delory-Momberger et C. Niewiadomski, *La mise en récit de soi: place de la recherche biographique en sciences humaines et sociales*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2013, pp 53-64.

⁽⁹⁾Lainé, A. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer, 2000.

من المهم إذن سردنة ممارسات المساعدة على التوجيه، في إطار منظورنا للمنعطف السردي، والانطلاق من سيرورات بناء الذات وتشكيل معنى الوجود كمرتكزات جوهرية للمقاربة البيوغرافية. فداخل هذا المنظور إذن، يتمثل الرهان الأول للمقاربة البيوغرافية: ارتباط التوجيه بالموية. حيث لا تنفصل الموية عن أشكال كتابة سيرة الحياة والأنشطة السردية التي يستعملها الفرد حين يحكي عن تجربة المعيشة. عليه، تشكل حكايا الحياة أدلة هامة لفهم التشكيل الموياتي للشخص ومساعدته على الوعي بالسيرورات النفسية-الاجتماعية المؤطرة لهويته.

فدور المستشار في التوجيه يمكن في مساعدة الفرد على بناء معنى مشاريعه، استنادا إلى عملية توجيه ذاتي تستدعي إرثه الاجتماعي والتقافي، تجربته المعيشية، ورغباته، ونقطة قوته، وأشكال هشاشاته. يمكن الاحتكام إذن إلى مجموعة من الأسئلة الانعكاسية التي تساعد الفرد على الانخراط في هذا النشاط البيوغرافي⁽¹⁰⁾، وفهم موقع الموية في بناءاته السردية: من أنا؟ من هم الآخرون؟ ما هو المعنى الذي قد أضفيه على حياتي؟ ما هو هدفي في الحياة؟ ما هو الطريق الذي أريد أن أرسمه؟ ما هي غايتي في الوجود؟ وكيف يمكن أن أساهم عبر عملي وأشطتي في بناء عالم خير؟

يمكن الرهان الثاني في استحضار البعد الأنثروبولوجي للتوجيه. فن خلال النشاط السردي للمشاركين في الورشات، يتضح أن مسار الحياة بناء ذاتي، لا يمكن اختزاله في العمل والتكون فقط، لكنه سيرورة ثنائية تشمل مجموع التفاعلات الاجتماعية وسياقات الحياة. فالتجهيز، ليس مجرد عملية اختيار المهن والشعب والتخصصات بالنسبة للطلاب، لكنه سيرورة بيوجرافية تهم مختلف مجالات الوجود والتكون في الحياة، ومدى الحياة⁽¹¹⁾. وهذا ما يفرض اجتراح مواكبات بيوجرافية تستحضر تنوع مجالات الحياة، وتعدد الزمانيات المبنية لمسارات الحياة، من حيث ارتباط الماضي بالحاضر والمستقبل، وبناء الفرد لذاته داخل مجموعة من العوالم التنشيطية.

يفرض تشغيل إشكالية التوجيه على كل مناحي الوجود، تبئير النظر، ليس فقط على الاختيار المهني، ولكن على مختلف الجوانب الإيتيقية للوجود وانعكاسات انخراط الفرد في مهنة أو عمل معين⁽¹²⁾. وهو ما يستلزم الرجوع إلى المتن الفكري لفلسفية الأخلاق، فهانس جوناس⁽¹³⁾ يعتبر أن الفرد

⁽¹⁰⁾ Guichard, J. *Se faire soi. orientation scolaire et professionnelle*, 2004, pp.499-533.

⁽¹¹⁾ Danvers, F. *S'orienter dans la vie : une valeur suprême? -Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

⁽¹²⁾ Guichard, J. *Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène* . Dans F. Danvers, *S'orienter dans un monde en mouvement*. Paris: L'Harmattan, 2017, pp 1-18 .

يني ذاته وعالمه الاجتماعي انطلاقاً من مبدأ المسؤولية، أما بالنسبة لبول ريكور⁽¹⁴⁾، فما يحدد بناء الفرد حياة خيرة هو هم الآخر والانهام بتشييد مؤسسات منصفة وعادلة.

يفرض استدماج هذه النظرة الإيتيقية في ممارسات التوجيه، استنباط ممارسات بيوجرافية تساعد الشخص على امتلاك الموارد الضرورية التي تجعله فرداً فاعلاً في المجتمع، بقدوره استيعاب مدلولات التضامن والخير وال المشترك، وتوجيه مساره وآفاقه المستقبلية بما يتلاءم وأهداف التنمية المستدامة.

أما الرهان الثالث فيتعلق بموقع الذاتية والإنسانية في ممارسات المعاكبة والمساعدة على التوجيه. ففي سياق سطوة الممارسات التدبيرية التي تلغى الأبعاد الذاتية والإكلينيكية لمعنى العلاقة، تبرز أهمية إعادة التفكير في مدلول المساعدة على التوجيه. هنا تكمن أهمية المقاربة الإنسانية لألكسندر لوتيلي⁽¹⁵⁾ ودورها المحوري بالنسبة للممارسات البيوجرافية. وهذا ما يفرض إتاحة المجال لإمكانية الاشتغال على المعنى، واعتبار مقاربة تكاملية للشخص والإنصات الفاعل لذاته. فالممساعدة على التوجيه مارسة حوارية تداولية تهدف إلى تمكن الفرد من الفاعلية والحركة، وبناء مستقبل حامل لمعنى، والتذبذب في إطار العيش المشترك. حيث تكمن مهمة المستشار في التوجيه في تجسيد هذا الإطار الإنساني الذي يساعد على نماء الفرد وبلوره إمكاناته واقتداراته.

خاتمة

في الحصيلة، يمكن القول إن اختيار دراسة إشكالية التوجيه المهني انطلاقاً من منهجية حكايا الحياة، كان ذا أهمية نظرية ومنهجية كبرى، في النهاذ إلى عالم الشباب المتدربين وفهم تشكيلهم الهوياتي في ارتباطه بسيرورات التكوين والتوجيه مدى الحياة. حيث حقق البحث مكاسب هامة يمكن تكثيفها فيما يلي: إبراز حدود المقاربة الوضعية للتوجيه، بناء فهم تفسيري للتوجيه كمار براغمي في تقاطعه مع أسئلة المعنى، والهوية، والوجود، إقامة تقاطعات منهجية بين النشاط السردي للفرد وسيرورات التوجيه. عموماً، يمكن أن نستنتج أن المعرف السردية المبنية خلال البحث تنبع من داخل خطاطفات تاريخية وتوعوية تحريرية، ساعدت الشباب على امتلاك معارفهم وتعلماهم، وتطوير اقتدارهم الشخصية والمعرفية بوصفهم كائنات مشاريعية تقواوض باستمرار معنى لوجودها في العالم.

⁽¹³⁾ Jonas, H. *Le principe responsabilité*. Paris: Le Cerf, 1990.

⁽¹⁴⁾ Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

⁽¹⁵⁾ Lhotellier, A. *L'acte de Tenir conseil, L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/1, 2000 pp. 27-50.

Bibliographie:

- nes. Rabat: Association de recherche en Affaya, N., & Guerraoui, D. Le Maroc des jeu .communication interculturelle, 2006
- Vocabulaire des histoires Momberger éd.,-Baeza, C. Savoirs sensibles. Dans: Christine Delory .Toulouse, Érès, 2019 .(163-pp. 161) de vie et de la recherche biographique
- .L'Immaturité de la vie adulte, Paris, Puf, 1998 P.,-J Boutinet
- Conseil supérieur : CSEFRS. Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021. Rabat .de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique,2006
- Dictionnaire de sciences humaines. –e valeur suprême?Danvers, F. S'orienter dans la vie: un .Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2009
- de Gaulejac, V. Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet: pour une clinique de C. Niewiadomski, La mise en récit de soi: place Momberger et l'historicité. Dans C. Delory de la recherche biographique en sciences humaines et sociales. Paris: Presses Universitaires .du Septentrion, 2013
- Momberger, C. Formation et socialisation : les ateliers biographiques de projet. -Delory ção e Pesquisa, 32/2, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brésil, Educa .2006
- .Dominicé, P. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris, L'Harmattan, 2002
- .Guichard, J. Se faire soi. orientation scolaire et professionnelle, 2004
- rd, J. Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène . Guicha .Dans F. Danvers, S'orienter dans un monde en mouvement. Paris: L'Harmattan, 2017
- .Honoré, B. Sens de la formation. Sens de l'être. Paris: L'Harmattan, 1990
- Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. .Lainé, A .Paris: Desclée de Brouwer, 2000
- Lhotellier, A. L'acte de Tenir conseil, L'orientation scolaire et professionnelle, 29/1, 2000 pp. .50-27
- .ilité. Paris: Le Cerf, 1990Jonas, H. Le principe responsab
- .même comme un autre. Paris: Seuil, 1990-Ricoeur, P. Soi

تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمراكز الجهوية لهن التربية والتكون

د.المصطفى المرابط

الآداب والعلوم الإنسانية

متصرف تربوي

ملخص

الأهداف: يتناول هذا المقال موضوع تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمؤسسات التابعة لها من جهة، والمراكز الجهوية لهن التربية والتكون من جهة ثانية وأفاق تمهينه وآفاق تطويره، محاولا الوقوف عند ماهية الدور، الذي تضطلع به كل مؤسسة على حدة.

الإشكالية: يطرح تعدد المؤسسات الساهمة على تأهيل وتكوين أطر التدريس إشكالية مدى التقارب والالتقائية في العرض التكويني المقدم، بمعنى، هل هناك قطعية أم استمرارية في هندسة التكوين؟ وهل من إمكانية لسد الثغرات الموجودة بما يكفل الارقاء بالتكوين؟

المنهجية: الوقوف عند واقع تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمراكز الجهوية لهن التربية والتكون، وبحث سبل سد الفجوة بين المؤسستين يفرض تبني منهج وصفي تحليلي، بأسلوبي استقرائي، ينطلق من مؤشرات ومعطيات واقعية، وينتهي بخلاصات وحلول.

الخلاصة: إن الرهان على الارقاء بالتكوين الأساس للأطر التربوية، سواء بالجامعات والمؤسسات والمدارس العليا التابعة لها، أم بالمراكز الجهوية لهن التربية والتكون يستدعي أولا سد الفجوة في العرض التكويني للمؤسستين من خلال ابتكار آليات جديدة.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأساس-الجامعة-المراكز الجهوية-أطر التدريس-هندسة التكوين.

Abstract:

Objectifs: Cet article aborde la question de la formation des enseignants entre l'université et ses élements affiliés d'une part, et les centre régionaux des métiers de l'éducation et de la formation établis d'autre part, ainsi que les perspectives de sa professionnalisation et de son développement, en essayant .ion assume individuellementd'en déterminer la nature du rôle que chaque institut

La multiplicité des institutions chargé de la formation des enseignants pose le problème de :Problem il une rupture ou une continuité dans l'ingénierie de -t-dire y a-à-l'offre de formation présentée, c'est ?il une possibilité de combler les lacunes existantes afin d'améliorer la formation-t-formation ? Existe Etudier la réalité de la formation des enseignants entre l'université et les centres régionaux :Methods s de combler le fossé entre les des métiers de l'éducation et de la formation, et examiner les moyen deux institutions, nécessite d'adopter une approche descriptive et analytique, dans un style inductif, en .partant à partir d'indicateurs et de données, et en terminant par des conclusions et des solutions

lioration de la formation de base des enseignants, que ce soit dans les universités, L'amé :**Conclusions** les établissements et écoles supérieures qui leur sont affiliés, ou dans les centres régionaux des métiers le fossé dans l'offre de formation des de l'éducation et de la formation, nécessite d'abord de combler .deux institutions à travers l'innovation de nouvelles mécanismes

Keywords: Formation de base-université-centres régionaux-cadres pédagogiques-ingénierie de formation.

تقديم:

البناء المعرفي الأكاديمي الصلب والمتن، والإحاطة العاملة والعميقة بمقاييس التخصص العلمي وفروعه المختلفة والتمكن منها، غاية لا ينالها الباحث إلا بعد رحلة شاقة وطويلة من الخبرة والتجربة، ومن الاستغلال الدؤوب، والعمل الخيث، الذي يجمع فيه بين بعدين أساسيين يكملان بعضهما البعض، بل يرتبط وجود أحدهما بوجود الآخر، هما، الجانب النظري والجانب التطبيقي.

وإذا كان التمكن من تلقيب الموضوع، والإحاطة الواسعة بفاهيمه، والمساهمة في فك ومعالجة إشكالاته، ثم الإثراء والإبداع والابتكار في جانب من جوانبه، حاجة ملحة للباحث حتى ينال شرف الانتساب إلى باب من أبواب العلم والمعرفة، فإن عملية نقل هذا الرصيد المعرفي الغني المكتسب، وتعليميه بإتقان وجودة عالية للمتعلم والطالب، تستلزم ضرورة الافتتاح على فروع معرفية جديدة، تستقي من علوم التربية المقارنة وما توصلت إليه من نتائج، كما تتطلب امتلاك قدرات وكفايات خاصة، كالتحكم في تقنيات وأساليب بيداغوجية وديناميكية متنوعة، تتظيراً ومارسة.

من هذا المنطلق، تشكل الجامعة المغربية اليوم، بهيكلها وأقطابها وكلياتها وشعبها ومسالكها وخصوصياتها المختلفة، منجماً غنياً لصقل الأجرار الكريمة من أطر التدريس وصناعتها، ومصدراً مهماً لإنتاج العنصر البشري النشيط والمأهول، المتشبع بروح الموية الوطنية، وقيم التعايش، وحقوق الإنسان، المستعد للاندماج بسهولة ويسر في الحياة والمحيط الاجتماعي، والقادر على إيجاد موقعه اللائق ضمن البيئة الاقتصادية والمهنية المحلية، ومنبعاً لتخرج النخب من المبدعين والمفكرين والنجاء والعباقرة، الذين يشتغلون بإنتاج المعرفة في مختلف أبواب العلوم، ويؤثرون في الواقع الإنساني والثقافي باختراعاتهم وبأفكارهم وطروحاتهم الإبداعية. غير أن الاندماج الحقيقي، الناجع والفعال في سوق الشغل، لا سيما في بعض المجالات الحيوية، ذات الخصوصية، كقطاع التدريس، يتطلب قدرات مهنية فريدة، ويحتاج إلى كفايات تواصلية ومنهجية وثقافية عالية، لا يمكن أن تتحقق لدى المدرس إلا من خلال مهنة تكوينه الأساس، وتمهين تدريبيه، وعبر ربط مكتسباته المعرفية النظرية، التي يتلقاها في غضون مرحلة التكوين، ببيئة العمل، بإمكاناتها، ونقط قوتها، وبالفرص، التي تتيحها، وإيماها وصعوباتها ونقط

ضعفها وعوائقها وظروفاها. فإلى أي حد تؤدي الجامعة المغربية اليوم هذا الدور؟ وإلى أي حد يتكامل تكوين أطر التدريس بين الجامعة والماراكز الجهوية لمهن التربية والتكنولوجيا؟

1. واقع التكوين في الجامعة المغربية اليوم، وتحدي اندماج الخريجين في سوق الشغل

لقد شكل دوما اندماج خريجي الجامعات في سوق الشغل تحدياً كبيراً، ومطحناً تفوق إليه سائر المؤسسات العليا، الجامعية والمهنية، غير أن التحولات المتسارعة المستمرة، التي عرفها العالم في جميع المجالات عقب الثورة التكنولوجية، جعلت ضمان هذا الاندماج يفرض توقيف سقف مرتفع من جودة العرض التكويني المقدم للطلبة والباحثين.

1.1 الوظيفة الأصلية للجامعة

لا شك أن العلاقة بين التكوين في الجامعة وبين واقع سوق الشغل واحتياجات البيئة الاقتصادية والاجتماعية وطيدة جداً، أو هكذا ينبغي أن تكون على كل حال، ذلك أن نشأة الجامعة في الأصل، كانت لهذا الاعتبار أساساً، أي لإعداد الباحثين وطلاب العلم في مختلف المجالات والتخصصات، التي تتزايد طردياً، وتتفق تناصبياً مع تقدم العصر وزيادة النمو الديمغرافي، لتولى المناصب والوظائف الشاغرة. وعبر التاريخ الإنساني، وتحديداً في العصور الوسطى، ما كان يقدم من محاضرات ودورات وتكوينات مهنية من طرف الأساتذة والعلماء والباحثين في أعرق الجامعات الأوروبية في بدايات نشأتها الأولى، كجامعة بولونيا، وأوكسفورد، وسلامانكا، وباريس، وجامع الأزهر، وغيرها، كانت له علاقة وثيقة و مباشرة باحتياجات الواقع ونظام الحياة من المهنيين والمدرسين والأطباء والعمال والموظفين وغيرهم.⁽¹⁾ إن هذه العلاقة الأصلية والوثيقة، بل الاستلزمية بين التكوين الجامعي والاندماج المهني في سوق الشغل، التي تعكس مدى جودة العرض التكويني ومسارته لتحولات العصر، تجعلنا نسائل الجامعة المغربية، بهياكلها وأقطابها، والمؤسسات التابعة لها حول إنجازاتها في هذا الباب.

2.1 واقع أداء الجامعة المغربية، مؤشرات وأرقام مقلقة

في تقريره حول دراسة أجرتها الميئنة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكنولوجيا والبحث العلمي سنة 2018 حول وضعية خريجي التعليم العالي من المؤسسات الجامعية المغربية بعد أربع سنوات من حصولهم على شهاداتهم ودبلوماتهم، يخلص المجلس الأعلى للتربية والتكنولوجيا والبحث العلمي إلى

⁽¹⁾ جوزيف نسيم يوسف، سلسلة تاريخ العصور الوسطى. الجزء 3. نشأة الجامعات في العصور الوسطى. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. الطبعة الثانية 1981. ص 147.

التحق ما نسبته 69.4 في المائة بالعمل، بينما 13.3 في المائة ما زالت في مرحلة البحث، و 9.4 تتبع دراستها، بينما 7.9 لا تمارس أي نشاط.⁽²⁾

إن هذه المؤشرات تظل سلبية إلى حد ما، وتعطي صورة واضحة حول أداء الجامعة المغربية ومستوى العرض التعليمي، الذي تقدمه، ومدى استجابة تكويناتها لمتطلبات سوق الشغل. ذلك أن انتظار أربع سنوات إضافية بعد التخرج من الجامعة، ورمايا الاضطرار إلى الخضوع إلى تكوينات جديدة تماشى مع المعادلات الجديدة، التي فرضها العصر للحصول على عمل، يؤشر على وجود خلل بنويي ما يحتاج إلى تدخلات هيكلية، وإصلاحات جوهرية وعميقة، من نوعية مراجعة المهنـسـات البيـدـاـغـوـجـيـةـ في التعليم العـالـيـ،ـ والـعـمـلـ عـلـىـ مـهـنـتـةـ التـكـوـينـاتـ،ـ وـالـاجـتـهـادـ فيـ رـبـطـهـ أـكـثـرـ بـالـحـيـطـ الـاجـتـمـاعـيـ وـبـالـبـيـئةـ الـاـقـتـصـادـيـةـ.

لما كان معظم خريجي الجامعة المغربية يتوجهون للاشغال أساسا في قطاع التربية والتعليم بمختلف أسلاته ووظائفه، كان من الضروري التفكير في الرهان على تجويد التكوين ومهنته، خاصة في المسالك والشعب ذات الصلة المباشرة بالتدريس والمؤدية إليه. لذلك وبالنظر لأهمية دور الجامعة، الذي لا يمكن تجاوزه في تكوين أطر التدريس، نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين يوصي في المجال الرابع، وتحديدا في الدعامة الثالثة عشرة، بتوحيد مختلف مؤسسات إعداد أطر التربية والتكوين على المستوى الجهوي وربطها بالجامعة.⁽³⁾ في رسالة واضحة إلى أهمية ومكانة هذه الأخيرة في الارتقاء بتأهيل أطر الغد والارتقاء بتكوينهم.

2. تكوين أخر التدريس في الجامعة ومؤسسات التربية والتكوين التابعة لها

1.2. نحو تكوين محدود اللوائح في التربية

قبل الإصلاح الجامعي الجديد، الذي باشرت السلطات الوصية على قطاع التعليم العالي تزييله - ابتداء من الموسم الماضي، 2023 - 2024 استجابة لخلاصات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 كان التكوين في الجامعة المغربية عموما يعني من إكراهات كثيرة، وتعتريه العديد من المشاكل والصعوبات الهيكلية، ولا يرقى إلى مستوى تطلعات الطلبة والباحثين. ولا يساهم في تحقيق الاندماج السلس للخريجين في سوق الشغل. وإذا كان نظام اللوائح المحدود في المؤسسات الجامعية المغربية

⁽²⁾Conseil Supérieur de l'Education ; de la Formation et de la Recherche Scientifique; l'insertion des l'laureats de l'enseignement supérieur; enquête nationale 2018; P 47

⁽³⁾وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المجال الرابع. الدعامة الثالثة عشرة.

مازال يحتل بقدر وافر وهم من التقدير والاعتبار والسمعة لدى التلاميذ وأولياء الأمور والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين على حد سواء، لطبيعة وجودة التكوينات، التي يقدّمها، فإن نظام الولوج المفتوح ظل يعني دوماً من النّظرة السلبية، ومن قلة التقدير، مع أنه يستقبل الغالبية العظمى من طلبة الجامعة، حيث تكفي الإشارة في هذا الصدد إلى أن المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح وعدها 56 مؤسسة، قد استقبلت خلال الموسم الجامعي 2016 - 2017 أزيد من 87.6 في المائة من طلبة الجامعة.⁽⁴⁾

ونزواً نحو إعطاء الأهمية الكبرى لتجهيز التكوين في ميدان التدريس دعا المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي صراحةً في تقريره التحليلي المفصل حول فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المحدود، الجامعة المغربية، وخاصة مراكز وبنيات البحث، والشعب والمسالك ذات الولوج المحدود إلى المساهمة بشكل فعلي في التكوين والبحث في علوم التربية، بما يمكن من تلبية الحاجات الملحة والمترامية لحمل النظام التربوي، وإصلاحاته المتتالية.⁽⁵⁾ من خلال فتح مسالك للإجازة في التربية.

2.2 الشروع في افتتاح مسلك الإجازة في التربية ابتداء من الموسم الجامعي 2019 - 2018

إشكال جودة تكوين الأطر التربوية كان قد وصل إلى مرحلة ضرورة فتح آفاق تأهيل جديدة يتم بموجهاً الانفتاح على مؤسسات وکليات جامعية. وتفعيلاً لتصانيف تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وتزيلاً لخلافات وتوجهات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وخاصة الرافعة التاسعة، التي تتحدث عن تجديد مهن التربية والتكوين والتدبير⁽⁶⁾، وفي أفق المساهمة في سد الاحتياجات المتزايدة من الأطر المكونة والمؤهلة في مجال التدريس، تم إحداث مسلك الإجازة في التربية بالجامعات المغربية، وذلك انطلاقاً من الموسم الجامعي 2018 - 2019 وفتحه في وجه التلاميذ والللاميذ الحاصلين على شهادة الباكالوريا في جميع التخصصات العالمية والأدبية، والمستوفين لشروط الولوج. حيث يمكن الالتحاق بهذا التكوين ابتداء من الأسdes الثالث، بعد انتقاء أولي واجتياز مباراة الولوج.

⁽⁴⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي، فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، المغرب، 2018

⁽⁵⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي المرجع السابق.

⁽⁶⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، الرافعة 09، ص 24.

3.2. نمط التكوين في سلك الإجازة في التربية

لقد شكل خلق الإجازة في التربية في الجامعات المغربية والمؤسسات التابعة لها قفزة نوعية في باب تكوين أطر تدريس الغد، حيث يتلقى الطلبة في هذا السلك تكويناً لمدة ثلاثة سنوات على النحو الآتي:

السنة الأولى: تكوين تمهيدي في فصلين

يستفيد طلبة سلك الإجازة في التربية خلال هذه السنة من تكوين أساسي معرفي حاسم وبالغ الأهمية، في مواد التخصص، واللغات، وكذلك في مجالات علوم التربية والديداكتيك، وتقنيات المعلومات والاتصال، يلامس الجوانب النظرية، ويستهدف إغناء المكتسبات المعرفية وتثبيت المفاهيم الأساسية المتعلقة بكل مادة أو تخصص.

السنة الثانية: تعميق التخصص

تكتسي السنة الثانية في سلك الإجازة في التربية أهمية كبيرة في مسار تكوين الطلبة وتمهينهم، وجعلهم يتمتعون شيئاً فشيئاً في سياق فن التدريس وخصوصياته، حيث يتم تعميق التخصص من خلال الانفتاح على وحدات تكوينية جديدة، ولأن التكوين في الإجازة في التربية لا يمكن أن يتحقق فقط بالإلام بالمادة المدرسة، يتلقى طلبة هذا السلك خلال السنة الثانية تكوينات هامة في سيكولوجيا النمو، وسوسيولوجيا التربية، وعلم النفس التربوي، والنظريات المعرفية، والمقاربات البيداغوجية، والديداكتيك بنوعيها، العامة والخاصة، وغيرها من المعارف ذات الصلة.

السنة الثالثة: استكمال التكوين

ويتم خلال هذه السنة الانغماس الجزئي في الممارسات المهنية التعليمية والانفتاح على واقع التدريس في المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة. علاوة على تلقى وحدات تكوينية جديدة.⁽⁷⁾

3.آفاق وآليات تطوير تكوين أخر التدريس في الجامعة

لا يمكن الجزم بالقول إن العلاقة بين التكوين في الجامعة والكليات التابعة لها، والتكوين في المراكز الجهوية لهن التربية والتكوين علاقة تكامل وتعاون، ذلك أن واقع الحال يعكس حالة التفاوت الصارخة، وينظر غياب التنسيق المهني بين المؤسستين. من هنا، كانت الحاجة أكثر إلحاحاً لتقريب المسافات، وسد الفجوات وملء الثغرات.

⁽⁷⁾ مؤلف جماعي: تجويد هندسة التكوين بالمراكيز الجهوية لهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكامة الجيدة. إشراف وتنسيق إبراهيم الأنصاري، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين - ألمانيا، ط1، 2020. ص 53

- أ-الرهان على الانغماس الميداني في تكوين أطر التدريس في جميع مؤسسات التكوين
- الرهان على الأعمال التطبيقية والتداريب الميدانية بمنحها المزيد من الهوامش الزمنية ضمن المندسة البيداغوجية الجديدة للتعليم العالي، والتي ينبغي أن تظل في تطور مستمر وتجديد متواصل يساري تحولات العصر، هو الطريق السيار، والسبيل السريع والختصر نحو تحقيق التمهين الفعلي، والمهننة الحقة المؤدية إلى النجاعة والفعالية وتحسين الأداء التعليمي العام.⁽⁸⁾
- ب-خلق آليات وهياكل وبنيات بخشية للتنسيق والتعاون بين مؤسسات التكوين (الجامعات، المدارس العليا للتربية والتكوين، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين)
- مع أننا نعيش في زمن أضخم فيه العالم أشبه بقرية صغيرة بفضل ما توفره الوسائل التكنولوجيا الحديثة من أدوات وتقنيات الاتصال والتواصل، فإن غياب التنسيق والتعاون وتبادل التجارب والخبرات يطبع العلاقة بين معظم الفرق والبنيات البحثية سواء بين مراكز الدكتوراه بالجامعات والمؤسسات التابعة لها، أم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أم بين المؤسستين معا. وأمام واقع التحول المتسارع، الذي يطبع العصر والذي ينعكس بشكل مباشر على كافة مناحي الحياة وجوانب النشاط الإنساني، ومنها أنشطة التربية والتعليم والتكوين، لابد للمؤسسات المسؤولة عن تكوين أطر الغد في ميدان التدريس، وفي غيرها من وظائف المدرسة الحديثة من ابتكار آليات جديدة وفعالة للتنسيق والتعاون وتبادل الخبرات والتجارب، كالمختبرات الجامعية، والمراكز البحثية، والمعاهد العليا العالمية، والأكاديميات، والمنتديات، وغيرها من المؤسسات، التي علاوة على أدوارها التكوينية والتأطيرية تضطلع بهم البحث والإنتاج العلمي والمعزفي في ميدان التدريس ومستجداته.
- ج - توسيع دائرة المسالك والإجازات المهنية الخاصة بال التربية والتكوين في الجامعات والكليات ومؤسسات التربية التابعة لها.

إن من أهم الحلول الناجعة، التي يمكن اعتمادها وتبنيها في باب تقليل الفجوة الكبيرة الموجودة في تكوين أطر التدريس، بين الجامعة والمؤسسات التابعة لها من جهة، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من جهة ثانية، هو توسيع دائرة المسالك والإجازات المهنية الخاصة بال التربية والتكوين. وذلك من خلال تشجيع الأساتذة والباحثين على الاشتغال على مواضيع وإشكالات تستشرف مستقبل التربية والتعليم في المغرب وفي العالم، وتناول بالدراسة والبحث رهاناتها ومعضلاتها الشائكة، وتساهم

⁽⁸⁾Conseil Supérieur de l'Education; de la Formation et de la Recherche Scientifique; op. cit, P46.

في إيجاد الحلول للأسئلة المستعصية، حيث من شأن ذلك الارتقاء بجودة التكوين والرفع من نسبة الطلبة المقبولين على المهن التعليمية.

3. واقع التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

1.3. هندسة التكوين بالمراكمز الجهوية لمهن التربية والتكوين

منذ إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بموجب المرسوم 02.11.672 بتاريخ 23 دجنبر 2011 كمؤسسات لتكوين الأطر العليا، خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بال التربية الوطنية⁽⁹⁾ وسؤال أهمية وفعالية التكوين الأساس، الذي يخضع له أطر التدريس والإدارة، والمحضون التربويون والاجتماعيون بهذه المراكز، مثار نقاشات وآراء متضاربة. بين مثمن لما يقدم لهذه الأطر من عرض تكويبي، وللمنهجية المعتمدة في ذلك، وبين منتقد يرى ضرورة القيام بإصلاحات وتعديلات من شأنها الارتقاء بالتكوين وتجويده.

إن تمكن الأطر التربوية المتدربة بالمراكمز الجهوية لمهن التربية والتكوين من تكوين ناجع، مهني، صلب ومتين، يساعدهم على الاندماج السريع في الوسط المدرسي بعد التخرج والالتحاق بواقع الممارسة الميدانية، وذلك من خلال إكسابهم ما يكفي من الكفايات المهنية، المعرفية والنظرية الضرورية، لابد أن يخضع ل الهندسة تكويينية تتضمن مجموعة من التقنيات والإجراءات المضبوطة، التي تتغير في الأول والأخير تحقيق الأهداف المتواخة من التكوين، وتروم بالأساس تهين المتدربين. ويمكن إجمال إجراءات هندسة التكوين المعمول بها في الخطوات الآتية:

- دراسة الحاجيات
- إعداد أهداف التكوين
- إعداد دفتر التحملات
- وضع مشروع التكوين
- طرق ووسائل التنفيذ
- نموذج التكوين / المعايير
- التنسيق ومراقبة الإنجاز
- تقويم التكوين.⁽¹⁰⁾

⁽⁹⁾ المرسوم 2.11.672 بشأن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. المادة 01.

⁽¹⁰⁾ مجلد الدريج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتقهين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء 01، يوليوز 2020 ص 13.

وإذا كانت هندسة تكوين المدرسين، التي يتم تزيلها حالياً بالمراكم الجهوية لهن التربية والتكون ترتبط بصورة مباشرة بشرط الواقع الاجتماعي ومتطلباته، وبسياق التحولات الاقتصادية والتكنولوجية، فإن القائمين على إعدادها ينبغي أن يحرصوا كل الحرص على إجراء التعديلات الالزمة على مضمونها كما اقتضت الضرورة ذلك.

2.3. صيغ التكوين بالمراكم الجهوية لمهن التربية والتكون

تنوع آليات وصيغ تكوين وتأهيل الأطر التربوية المتدربة بالمراكم الجهوية لهن التربية والتكون بين ثالث صيغ رئيسية هي :

- **التكوين الحضوري بالمراكم الجهوية لهن التربية والتكون** : ويكتسي هذا النمط من التكوين أهمية قصوى، فهو يتم داخل قاعات المركز ومراقبة، وعلى يد أستاذة مكونين، باختین ودكتورة في تخصصات دراسية مختلفة. كما يمكن أن يساهم فيه خبراء ونقاد ومؤطرون من مشارب علمية مختلفة، ويروم تعزيز المكتسبات المعرفية للأطر المتدربة المتعلقة بالشخص، من جهة، وإناء وتطوير كفالياتهم المهنية الأساسية، وفهمها من خلال استحضار البعد البصري، بلاحظة وتحليل الممارسات الصافية والوضعيات المهنية من جهة أخرى .

- **التكوين الميداني** : لا تختلف صيغة التكوين الميداني من حيث الأهمية عن التكوين الحضوري، وكما تدل على ذلك التسمية، فهو يتعلق بالمارسة الميدانية المهنية العملية، التي يقوم بها الإطار المتدرب داخل القسم، وذلك بعد ربطه بمؤسسة تعليمية معينة للتدريب والانتماس المهني. وما زالت بعض المشاكل المرتبطة بالتنسيق والتنظيم الإداري تعترى هذه الصيغة في أفق صدور نصوص ومتذكرة تنظيمية تؤطر هذه العملية وتحسم الجدل الذي يراقبها دوماً، ويتسرب في تغثتها أو تأخرها، وفي بعض الأحيان يطالما الإلغاء .

- **التكوين عن بعد عبر منصة E-takouin** الخالصة بالتنمية المهنية لأطر التدريس والإدارة التربوية: تشكل منصة E-takouin رافعة أساسية تستهدف تعزيز مهارات وقدرات الأطر التربوية والإدارية عبر مساقات عالية الجودة لتسهيل تكوينهم الذاتي وتنمية مهاراتهم المهنية. ويتجه على الراغب في الاستفادة من التكوينات المتوفرة عبر المنصة فتح حساب من خلال استعمال البريد المهنـي.⁽¹¹⁾

⁽¹¹⁾ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولى والرياضة، المذكرة الوزارية رقم 075-075 بتاريخ 02 أكتوبر 2023 في شأن التسجيل بمنصة تكوين - تنمية برم الموسم 2023-2024.

خاتمة

الارتقاء بالتكوين الأساس للأطر التربوية، سواء بالجامعات والمؤسسات والمدارس العليا التابعة لها، أم بالمراکز الجهوية لهن التربية والتکوین، بات رهانا ملحا في ظل التحولات، التي يعرفها القطاع، وسياسات برامج الإصلاح المندمجة والمھیکلة، التي یجري تزییلها على مستوى المؤسسات التعليمية في أفق التأسيس لبناء نموذج جديد وحديث لمدرسة عمومية مغربية تقدم عرضا تربويا ذا جودة للجميع. غير أن سؤال القطيعة والاستمرارية في تكوين أطر التدريس بين القطبين المذكورين، الجامعة من جهة، والمراکز الجهوية لهن التربية والتکوین من جهة ثانية، يطفو على سطح النقاش التربوي البحثي التکویني مؤخرا تحت ضغط صعوبات الاندماج في الوسط المهني التي تواجهه خريجي المراکز.

ببليوغرافيا

- جوزيف نسيم يوسف، سلسلة تاريخ العصور الوسطى. الجزء 3. نشأة الجامعات في العصور الوسطى. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. الطبعة الثانية 1981.
- محمد الدرج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتهجين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليوز 2020.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي بال المغرب. فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي بال المغرب. فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المحدود 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030.
- المرسوم 2.11.672 بشأن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكنولوجيا. الماد 01.
- مؤلف جماعي : تجويد هندسة التكوين بالمراکز الجھویة لمھن التربیة والتکوین. مدخل أساس للحكامة الجيدة. إشراف وتنسيق إبراهيم الأنصاري، المركز الديموقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين - ألمانيا، ط1، 2020.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولى والرياضة، المذكرة الوزارية رقم 23 - 075 بتاريخ 02 أكتوبر 2023 في شأن التسجيل بمنصة تكوين - تنمية برم الموسم 2023 - 2024.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكنولوجيا. المجال الرابع. الدعامة 13.
- la Formation et de la Recherche Scientifique; l'insertion Conseil Supérieur de l'Education; de l'enquête nationale 2018 ; des l'laureats de l'enseignement supérieur

المخاطر الطبيعية والبيئية بالكتب المدرسية المغربية، جرد وتصنيف نحو بناء نموذج ديداكتيكي خاص (الكتب المدرسية للجغرافيا نموذجا)

د.عبد الكريم اكريمي

الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
درعة تافيلالت

ملخص

الأهداف: يرمي هذا المقال إلى جرد وتصنيف المخاطر الطبيعية والبيئية بالكتب المدرسية للجغرافيا، حسب نوعية الدعامات الحاملة للشيمة وحسب المستويات الدراسية، إلى جانب اقتراح بناء نموذج ديداكتيكي خاص لتدريس المخاطر في المناهج المغربية.

الإشكالية: يحاول المقال رصد البيانات توظيف وتوزيع قيمة المخاطر الطبيعية والبيئية في مقررات الجغرافيا المدرسية، هل يخضع هذا التوظيف والتوزيع لمحددات؟ ماهي طبيعة حجم هذه المحددات؟ ما هو الخطأ الناظم لتوزيع قيمة المخاطر على كتب الجغرافيا المدرسية بالمنهاج المغربي؟

المنهجية: تم اعتماد منهجية إحصائية من خلال جرد تسعة كتب مدرسية ورصد 283 دعامة حاملة للشيمة المخاطر، مع تحليل هذه المعطيات احصائياً متوسطات، نسب مئوية، علاوة على المنهجية التربوية من خلال بلورة تصور اجرائي لتدريس المخاطر بالجغرافيا المدرسية المغربية.

الخلاصة: هيمنة مستوى الجذع المشترك على 46% من الدعامات، وسيطرة التعبير اللفظي على 49% من الدعامات، تباين توزيع قيمة المخاطر من حيث النوع والتكرار، تبعاً لتقديرات: المستوى الادراكي، قنوات الأوساط الطبيعية والجغرافية، التدرج المعرفي. تم اقتراح تصور أولي لنموذج ديداكتيكي، قوامه ثلاثة مراحل أولاً التعرف على الخطير ومسبياته، ثانياً إدراك انعكاساته على الفرد والمجتمع والبيئة والموارد، ثالثاً القدرة على تبني سلوكيات احترازية وواقعية تجاه الاخطار، سلوكيات إيجابية تجاه البيئة والموارد الطبيعية.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، الجغرافيا المدرسية، المخاطر الطبيعية والبيئية، البحث التربوي، النموذج الديداكتيكي.

Abstract:

This article aims to inventory and categorise natural and environmental risks in geography :**Objectives** bearing supports and by grade levels, and to propose -s, according to the quality of the themetextbook .the construction of a didactic model for teaching risks in the Moroccan curriculum

ributing the theme of The article attempts to monitor the mechanisms of employing and dist :**Problem** natural and environmental risks in school geography curricula. Is this employment and distribution subject to determinants? What is the nature of the size of these determinants? What is the organizing thread for the ?e theme of risks in school geography textbooks in the Moroccan curriculumdistribution of th

A statistical methodology was adopted through the inventory of nine textbooks and the :**Methods** hese data, averages, monitoring of 283 supports bearing the theme of risk, with statistical analysis of t and percentages, as well as the pedagogical methodology through the development of a procedural .conceptualization of teaching risk in Moroccan school geography

:Conclusions s and the predominance The predominance of the common stem level in 46% of the prop of verbal expression in 49% of the props, the distribution of risk themes in terms of type and frequency varied according to variables: cognitive level, diversity of natural and geographical settings, inary conceptualization of a didactic model was proposed, consisting and cognitive gradient. A prelim of three phases: firstly, recognition of risk and its causes; secondly, awareness of its repercussions on adopt precautionary and the individual, society, environment, and resources; and thirdly, the ability to preventive behaviors towards risks and positive behaviors towards the environment

Keywords: Textbook-school geography-natural and environmental hazards-educational research-The didactic model.

تقديم:

يعتبر مكون الجغرافيا أحد المكونات الأساسية لمادة الاجتماعيات حيث يتامس المتعلم المعرفة الجغرافية منذ القسم الرابع بالسلك الابتدائي و تستمر بشكل تدريجي تصاعدي من حيث الغلاف الزمني والمحظى المعرفي والطرق البيداغوجية المعتمدة بدءا بالاستئناس بالمفاهيم الجغرافية والافتتاح على المجال من القسم والمدرسة إلى القرية أو المدينة إلى الدولة ثم القارة والعالم، مرورا بدراسة الظواهر الطبيعية والنازح التنمية والتكتلات الاقتصادية. إلى جانب الغنى المعرفي لهذا المكون تساهم المعرفة الجغرافية في بلورة رؤية منفتحة للمتعلم حول المجال العالمي كا تكسبه العديد من الكفايات للتعامل مع المجال في مختلف مراتيه من قبيل: التموقع والقياس والتوطين الخرائطي والتعميل المباني ...

تؤدي الجغرافيا دورها المعرفي والبنيائي بعدة بيداغوجية غنية ومتعددة قوامها دعامت من صور ونصوص وخرائط وأشكال بيانية وجداول ... وأساليب ديداكتيكية عادها الوصف، والتفسير، والتعيم⁽¹⁾.

لقد تطور البحث الديداكتيكي الجغرافي منذ سبعينيات القرن العشرين حيث انكبت الدراسات على الغايات والأهداف والصنافات⁽²⁾ (الأهداف البيداغوجية، درجة التحكم في المفاهيم الجغرافية، استعمال الخرائط) و في مرحلة ما بعد تسعينيات القرن العشرين توسيع اهتمامات الباحثين لتلامس قضايا جديدة منها النموذج الديداكتيكي لمادة والدراسات التطبيقية ، وأساليب التقييم في الجغرافيا⁽³⁾، فضلا عن بروز دراسات تعنى بال التربية البيئية و دور الجغرافيا في بناء القيم و منها على سبيل المثال لا الحصر أطروحة

⁽¹⁾ جنان محمد (2010) المنهج الجغرافي وتطور أدوات البحث في الجغرافية: حالة التعبير الكارتوغرافي في ديداكتيك الجغرافيا. مجلة دفاتر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهاز فاس. المغرب. ص 147.

⁽²⁾ الشرقاوي أحمد (2010) تطور البحث الديداكتيكي الجغرافي بالمغرب. مجلة دفاتر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهاز فاس. المغرب. ص 135.

⁽³⁾ نفسه ص 142.

الأستاذ محمد فتوحي سنة 1992 (البيئة و التربية و دور الجغرافيا في تحسين الاتجاهات نحو البيئة في التعليم الثانوي المغربي)⁽⁴⁾، إلى جانب العديد من الإصدارات التي اخضعت من البحث الديداكتيكي في الجغرافيا محورا لها، نورد لذلك ماذج منها "سيمائية التعبير الخرائطي" سنة 2015 للأستاذ محمد كلاد حيث لامس نظرية الصورة في التعبير الخرائطي وأيضا الثابت في هذا التعبير وأشكال التوطين. بالإضافة إلى كتاب "النهج الجغرافي من خلال التعبير الكارطوغرافي دراسة تربوية تطورية للممارسة الصحفية" سنة 2018 للأستاذ محمد قصي حيث عرج في الكتاب على عدة محاور منها المقومات الابستيمولوجية لمادة الجغرافيا، والتقييات الكارطوغرافية وتطورها، والتوجهات الحديثة في تدريس الجغرافيا، ثم الإطار التطبيقي للدراسة ونتائجها. نشير أيضا إلى مؤلف "تكامل تدريس مادتي الجغرافيا وعلوم الحياة والأرض سنة 2020 للأستاذ عبد العالى سللي و محمد فتوحي و محمد الأسعد، حيث تم تقديم تشخيص للتكامل بين المادتين على مستوى الكتب المدرسية والممارسة الصحفية، ثم بلورة مقترن لتطوير التكامل بين المادتين. إلى جانب الأطروحين والإصدارات تغتني الأبحاث التربوية الجغرافية بجملة من المقالات⁽⁵⁾.

في تقاريري الخاص وحسب ما تم الاطلاع عليه من المنجز في البحث التربوي الجغرافي، يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت ثباتات معينة من الكتب المدرسية لمادة، (المجرة، الفلاحة، التنمية، البيئة...). وحتى إن وجدت فإنها تعنى بمستوى أو سلك معين. لذا نرمي من خلال هذا المقال إلى تعقب ودراسة تيمة "المخاطر" عبر الكتب المدرسية للجغرافيا على امتداد التعليم المدرسي بأسلاكه الثلاث. مع محاولة بلورة تصور أولي لنموذج ديداكتيكي خاص بالمنهاج المغربي في تدريس "المخاطر".

الإشكالية:

تسعى الجغرافيا إلى تكين المتعلم من فهم البيئة التي يعيش فيها و التأثيرات المتبادلة بينهما، "لقد كان من الطبيعي أن تهتم الجغرافيا العصرية الناشئة عند منتصف القرن التاسع عشر بدراسة علاقة الإنسان بمحیطه البيئي بسبب دوافع أهمها تطور البحث العلمي خصوصا في علوم الأرض و الطبيعة ... وحدوث الكارثة البيئية التي تسببت فيها التنمية الاقتصادية العشوائية"⁽⁶⁾. و لعل من المداخل الكبرى

⁽⁴⁾ صدقي عبد النور، إبراهيم مصباح (2020) الجغرافيا والتربية على قيم المواطنة قراءة في الأهداف التعليمية لدورس مادة الجغرافيا. مجلة مسالك التربية والتكونين المجلد الثالث العدد 2 ص.3.

⁽⁵⁾ على سبيل المثال لا الحصر مقالات الأستاذ مولاي المصطفى البرجاوي: ديداكتيك الجغرافيا من ديداكتيك المادة إلى ديداكتيك وظيفية (2016) المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات (2016) DOI: 10.0034040/12816. الجغرافيا وإشكالية تعدد المناهج: أي ارساء للنقل الديداكتيكي في الجغرافية (2022)...

⁽⁶⁾ بلققيه محمد (2002) الجغرافيا القول عنها و القول فيها المقومات الابستيمولوجية. دار نشر المعرفة. مطبعة المعرف الجديدة الدار البيضاء. المغرب. ص 432.

لفهم بنية البيئة و ديناميتها دراسة المخاطر الطبيعية و البيئية و تبيان مسبباتها و نتائجها و كذا سبل مواجهتها و طرق التعامل معها . من هذا المنطلق تزخر الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا بجملة من الوحدات الدراسية الحاملة ل蒂مة المخاطر حيث تصرف معارفها عبر العديد من الدعامات الديداكتيكية المتعددة من نصوص وخرائط وجدائل ومبينات وصور، و تمررها عبر غلاف زمني مهمن يتراوح ما بين ثلاثين دقيقة في الأسبوع بالسلك الابتدائي إلى ساعة في الأسبوع بالثانوي الاعدادي و ساعتان في الأسبوع بالسلك الثانوي التأهيلي شعبة الآداب و العلوم الإنسانية. هذا الغني المعرفي والامتداد الزمني يدفعنا لطرح عدة أسئلة من قبيل :

ما هي المساحة المعرفية التي تشغلاها "المخاطر" في الكتب المدرسية؟ كيف يتوزع هذا الحضور حسب المستويات وحسب نوع الدعامات؟ كيف تدرج تيمة المخاطر عبر المستويات؟ هل هناك منطق داخلي لتوزيع "المخاطر" على المستويات؟ أم أن هناك تكرار عبر مضمونين الكتب المدرسية؟ ما هي المخاطر الأكثر تقلبا في الكتب المدرسية؟ هل تتوقف دراسة المخاطر عند الخطير ذاته؟ أم تتجاوزه إلى توضيح تأثيراته وسبل مواجهته؟ هل تتبنى كتب الجغرافيا نموذج ديداكتيكي لتدريس المخاطر؟ أم أن التناول الديداكتيكي يتباين بتباين نوع الخطير والمستوى والسلك؟ ما هي مقومات نموذج ديداكتيكي خاص بتدريس المخاطر في كتب الجغرافيا بالتعليم المدرسي المغربي؟

المنهجية:

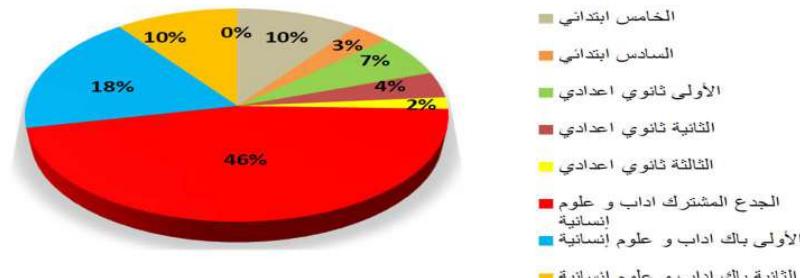
نسعى من خلال هذا المقال إلى تعقب تيمة المخاطر في الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا عبر فحص تسعه كتب مدرسية متتابعة زمنيا من الرابع ابتدائي إلى الثانوية بالكلوريا مع تصنيف دعاماتها الديداكتيكية تبعا لأساليب التعبير الجغرافي من تعبير لفظي واحصائي وخرائطي وأيقوني وبيان توزيعها حسب المستويات (انظر الجدول الملحق) بعد الجرد نخضع المعطيات للتحليل الاحصائي الوصفي.

1. النتائج:

1-1 توزيع دعامات المخاطر حسب المستويات الدراسية:

تتضمن عينة البحث تسعه كتب مدرسية، تحوى بين صفحاتها 293 دعامة مرتبطة بالمخاطر، هذه الدعامات تتوزع على الشكل التالي : (الشكل رقم 1)

الشكل رقم 1: توزيع الدعامات المرتبطة بالمخاطر حسب المستويات



المصدر: إعداد الباحث

يظهر الشكل أعلاه استحواذ مستوى الجذع المشترك على 46% من مجموع الدعامات المرتبطة بالمخاطر يليه مستوى الأولى باكالوريا بحوالي 18% ثم مستوى الثانية باكالوريا والخامس ابتدائي بـ 10% من الدعامات لكل منها، وفي مرتبة رابعة تجد مستوى الأولى ثانوي اعدادي بحوالي 7% بينما بقى المستويات لا تتجاوز نسبة 4%.

2-1 على مستوى نوع الدعامات الحاملة لتيمة المخاطر:

تنوع الدعامات الحاملة لتيمة "المخاطر" وتوزع على النحو التالي (الشكل رقم 2)

الشكل رقم 2: توزيع الدعامات المرتبطة بالمخاطر حسب النوع

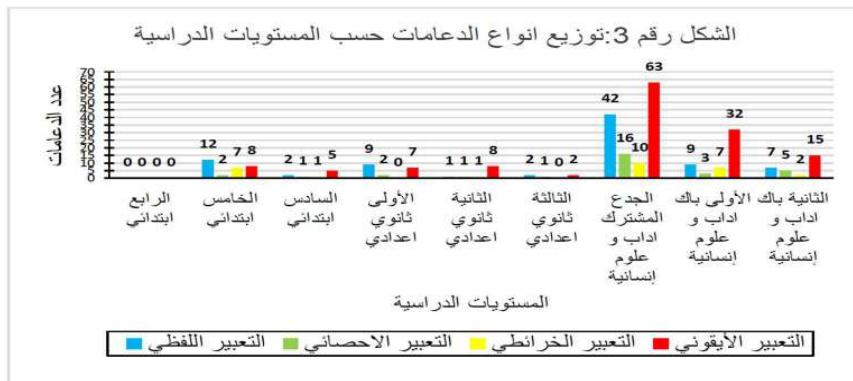


المصدر: إعداد الباحث

انطلاقاً من الشكل رقم 2 نلاحظ أن الدعامات ذات التعبير اللفظي هي الأكثر استخداماً حيث تهيمن على 49% من مجموع الدعامات المرتبطة بالمخاطر، تليها الدعامات ذات التعبير الإيقوني بقراية 30% من الدعامات، ثم وثائق التعبير الخرائطي بحوالي 11%，في حين الدعامات ذات التعبير الاحصائي لا تمثل سوى 10% من مجموع الدعامات المرتبطة بالمخاطر.

3-1 ارتباط المستويات بنوع الدعامات:

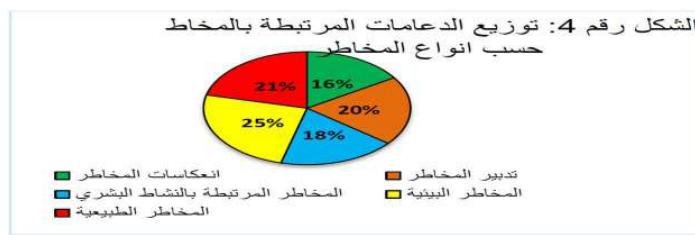
يتبين نقل نوع الدعامات تبعاً للمستويات الدراسية كما يوضح الشكل التالي:



من خلال معطيات الشكل رقم 3 نسجل أن مكون الجغرافيا في السلك الابتدائي -من المستوى الرابع إلى المستوى السادس- تتضمن 38 دعامة مرتبطة بالمخاطر منها 14 دعامة عبارة عن صور، و13 دعامة لفظية، وثمان دعامات ذات تعبير احصائي، وثلاث دعامات عبارة عن خرائط. أما السلك الثانيوي الاعدادي فنلاحظ أن مكون الجغرافيا يحتوي على 34 دعامة منها 17 وثيقة ذات تعبير لفظي، و 12 وثيقة عبارة عن تعبير ايقوني ، ثم أربع خرائط و مبيان واحد. أما بخصوص السلك الثانيوي التأهيلي فكتب الجغرافيا تحوي بين صفحاتها 211 وثيقة تتوزع على أشكال تعبيرية أربعة وهي 110 تعبيراً لفظياً و 85 تعبيراً ايقونياً، و 24 تعبيراً خرائطياً و 19 تعبيراً احصائياً.

4-1 على مستوى أنواع المخاطر:

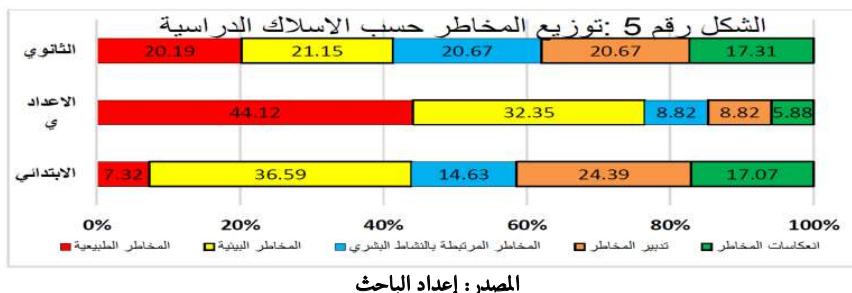
تضم الكتب المدرسية المعنية بالجرد 283 وثيقة حاملة لثيمة المخاطر توزع حسب نوع المخاطر على الشكل التالي:



يبين من خلال الشكل رقم 4 أن المخاطر البيئية تستحوذ على 25% من هذه الوثائق، تليها المخاطر الطبيعية بنسبة 21% ثم تدبير المخاطر بحوالي 20% ثم المخاطر المرتبطة بالأنشطة البشرية بنسبة 18% وأخيراً انعكاسات المخاطر بقرابة 16%.

5-1 توزيع أنواع المخاطر حسب المستويات:

يتباين شكل دعامات المخاطر تبعاً للأسلاك التعليمية كما يوضح الشكل التالي:



من خلال الشكل رقم 5 نسجل : بالنسبة للسلك الابتدائي المخاطر البيئية تهيمن على 36% ثم تدبير المخاطر بحوالي 24% ثم انعكاسات المخاطر بحوالي 17%. أما بالنسبة للسلك الثانوي الاعدادي فلاحظ أن المخاطر الطبيعية تهيمن على 44% ثم المخاطر البيئية بحوالي 32% ثم المخاطر المرتبطة بالنشاط البشري بنسبة 8%. أما فيما يخص السلك الثانوي التأهيلي فنسجل تقارب النسب بين المكونات الخمسة فالمخاطر البيئية تمثل 21% ثم المخاطر الطبيعية والمخاطر المرتبطة بالأنشطة البشرية و تدبير المخاطر بـ 20% لكل مكون ، في حين انعكاسات المخاطر تمثل نسبة 17%.

2. مناقشة النتائج:

2-1 تعدد المفاهيم وتشتت المعارف الداعمة لثيمة المخاطر

تتكرر في متون كتب الجغرافيا العديد من المفاهيم من قبيل: الخطر، المخاطر، الاخطار، الكارثة، المشاشة، التهديد، الاكراهات (انظر الجدول الملحق)... مما يعني الرصيد المعجمي للمتعلم لكن في المقابل يخلق نوعاً من الضبابية في تعريف وضبط هذه المفاهيم والتمييز فيما بينها، بل تتدل الضبابية والارتباك إلى حد إدراج تعاريف متباعدة لنفس الظاهرة (التصحر، الجفاف، الاحتباس الحراري) مما يعصف بأهداف الوحدة برمتها ، هذا الارتباك قد يظهر على مستوى تكرار العديد من الدعامات ما بين السلكين الاعدادي والثانوي (مثال : خرائط أحزمة الزلازل والبراكين، صور الكثبان الرملية)

و وجود بعض الصور بدون عناوين و بدون مصدر ، مع ضعف استغلال الصور ذات الطابع المحلي (الإقليم ، الجهة ، الحوض النهري ...) مما يفقد المادة الجاذبة و يفصل المتلقي عن بيئته المحلية (مثال من كتاب المسار في الجغرافيا الجذع مشترك أداب ص: 92. يتم تقديم تقنية السقي التقليدية باسم "الفجارات" وأنها تعرف في المغرب بـ "الخطارات"!)؟

تشكل ثيمة المخاطر أرثبيلا من الجزر غير المترابطة على امتداد عينة البحث (تسعة كتب مدرسية) حيث يلاحظ تشتت المعلومات المرتبطة بالمخاطر على امتداد العديد من الدروس والمستويات، وبشكل ثانوي في غالب الأحيان حيث تدرج كجزء ضمن الوحدة المدرسة، ماعدا بعض المذاج بمستوى الجذع المشترك (وحدة: الكوارث الطبيعية والكوارث البيئية، وملفي الظاهرةزلالية والاحتباس الحراري) والأولى بـالكلوريا (وحدة: مشكل الماء والتصرّف بالعالم العربي).

تشكل المستويات الأخيرة من كل سلك تعليمي الحلقة الأضعف في تواجد المخاطر، رعايا مرد ذلك إلى خصوصية هذه المستويات من حيث المضمون المتمركزة أساسا حول الجغرافيا الاقتصادية والمذاج التنموية وضرورة ملامستها للمعارف الأساسية بعيدا عن الجزئيات فضلا على أن هذه المستويات هي السنة الختامية لكل سلك مع ما يتطلب ذلك من ضبط لعملية التقويم بالنظر لوجود امتحان موحد سواء كان إقليميا أو جهريا أو وطنيا.

2- التدرج في بناء المفاهيم والمعرفات المرتبطة بالمخاطر

يساير توزيع المخاطر على المستويات منطق تدرج الغلاف الزمني المخصص للمادة وكذا سن المتمدرسين وقدراتهم، فضلا عن تكامل مكونات المادة بين شقيها الطبيعي والبشري، وعموما يمكن توضيح هذا التوزيع بالشكل التالي :

أولاً: مرحلة الاستئناس: تشكل المرحلة الأولى في تعامل المتمدرس مع ثيمة "المخاطر" و تغطي مستويات السلك الابتدائي حيث يتم التعرف على جملة من المخاطر و مصطلحاتها من قبيل: الجفاف، الفيضانات، التصحر، التلوك، الحرائق، انجراف التربة، الاحتباس الحراري، مستويات الخطر، رصد الانفجار، النشرات الانذارية...في ارتباط كبير بال المجال المغربي، نصادف في هذا المستوى تكرار بعض المخاطر كالجفاف و الفيضانات و إن كان الأمر مقبولا بالنظر لبنية هاذين الخطرين بالنسبة للمغرب، كما يكتشف المتمدرس خلال هذا السلك مفاهيم من قبيل "الخطار" و "المشاشة" في غياب تعريف لهذه المفاهيم.

منهجيا غالبا ما تقتصر الأسئلة المرتبطة بهذه الدعامات على جانبي الوصف والتذكرة، وربما مرد ذلك مراعاة القدرات الادراكية للتلاميذ.

تقتضي هذه المرحلة التبسيط التام للمعارف الأكاديمية مع تأمين نقل ديداكتيكي فعال عبر التدقيق في اختيار الدعامات المناسبة وبالتالي غالباً ما يتم التركيز على الصور لدورها الأساسي في إيصال المعلومة بشكل مباشر ولجانبيتها، علاوة على أشكال التعبير اللغطي من نصوص ومصطلحات ومعطيات داعمة باعتبارها قنوات مباشرة لنقل المعلومة.

ثانياً: مرحلة البناء: تعتبر المرحلة الثانية في تعامل المتمدرس مع تيمة "المخاطر" وتغطي عموماً السلك الثانوي الاعدادي حيث يتسع المجال من المغرب إلى العالم خلال السنة الأولى اعدادي بغية تكثين المتمدرس من رؤية شاملة للمخاطر حول العالم ، حيث يتزايد الكم المعرفي المرتبط بالمخاطر الطبيعية (الزلزال ، البراكين) و البيئية (الجفاف، التلوث) في حين تتوارد دلالات و معانٍ " انعكاسات المخاطر" و " تبشير المخاطر". في المستوى الثاني من هذا السلك تم العودة للمجال المغربي حيث يحضر الجفاف و تراجع الموارد المائية كخطر مستمر على امتداد عدد من الدروس .

على المستوى المنهجي حاول المؤلفون دفع المتعلم إلى تجاوز الوصف وتوجيهه نحو اكتساب القدرة على الربط بين المخاطر وسببيتها وانعكاساتها مثلاً ارتباط حدوث الزلزال والبراكين بحركة الصفائح التكتونية، وترابع الموارد المائية بالجفاف، والتعرية بكفاءة المياه أو الرياح ...

ثالثاً: مرحلة التركيب: يمكن اعتبار مقررات الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي اسقاطاً لبرنامج الجغرافيا للسلك الاعدادي مع نوع من التوسيع المعرفي حيث يتم إغناء الدروس بمزيد من التفاصيل مثلاً (ظاهرة الاحتباس الحراري والزلزال في المغرب)

بخصوص تيمة "المخاطر" ترقى الكتب المدرسية بالقدرات المعرفية والمنهجية للمتمدرس لتجاوز في مستوى الثانوي التأهيلي الوصف وال العلاقات السببية و تلامس التركيب أي الربط بين المخاطر بشكل منظومي حيث يشكل مستوى الجذع المشترك مركز التقل في هذا السلك إلى جانب دروس خاصة بالمخاطر الطبيعية والبيئية نجد ملفات تكميلية حول بعض المخاطر مثلًا "ملف الاحتباس الحراري" و ملف "الظاهرة الزلالية في المغرب" ما يتيح للمتعلم التعمق أكثر وربط المخاطر الطبيعية بالديناميات الباطنية و السطحية ، وربط المخاطر البيئية بهشاشة الأوساط و المخاطر البشرية بسوء تدخلات الإنسان ، بمستوى الجذع المشترك تظهر بشكل بارز إشكالية التغير المناخي و بشكل عرضاني حيث 16% من وثائق كتاب "منار الجغرافيا" تحوي تعبيراً صريحاً عن قضايا التغير المناخي ، و 33% تعبيراً ضمنياً⁽⁷⁾ في المستوى الثاني من

⁽⁷⁾اخدمنش فؤاد، فراس عبد العزيز (2020) التوظيف الديداكتيكي لقضايا و مفاهيم التغير المناخي في الكتاب المدرسي. دراسة تشخيصية تحليلية لكتاب الجغرافيا مستوى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية. مجلة الانسان والجال والتربية. العدد الثالث أكتوبر 2020. ص 26.

هذا السلك تم العودة للمجال المغربي و العالم العربي مع التركيز على مخاطر المغافف و قلة الموارد المائية و التصحر فضلا عن تسليط الضوء عن بعض المخاطر التكنولوجية المرتبطة بالصناعات البترولية في المشرق العربي. في مستوى الثانية بالكلوريا يصل التركيب إلى ذروته حيث يوجه المتعلم إلى دراسة تأثير المخاطر على اقتصاديات التكتلات كالاتحاد الأوروبي ، و الدول كالولايات المتحدة الامريكية و اليابان و الصين، و كيف تواجه هذه البلدان انعكاسات المخاطر بل و كيف تدبرها باتخاذ إجراءات قبلية و أخرى بعدية.

لضمان فعالية التدرج المعرفي عبر المستويات الدراسية الامر يتطلب وجود خيط ناظم بين الأسلام التعليمية من جهة يراعي استقلالية كل سلك حيث يضمن للمنقطعين الحد الأدنى من المعرفة الجغرافية للمخاطر، كما يراعي تكاملية الأسلام من جهة أخرى لتأمين التوسيع المعرفي عبر المستويات. هذا الخيط الناظم بخصوص عينة البحث يغيب في كثير من المناسبات فتحل القطعية و تصير ثيمة المخاطر صيقة بالظروف الطبيعية بالدرجة الأولى، الامر الذي يزكي غلطية تربط الكوارث والاخطر بدينامية الأوساط الطبيعية وتقلص بقصد أو بغية المسؤولية البشرية في حدوث الكوارث والاخطر.

لقد حاولت المناهج الحديثة ما بعد 2003 تأطير ثيمة المخاطر بالجغرافيا المدرسية وربطها بالجغرافيا الجامعية متتجاوزة القطعية التي سادت لعقود على امتداد جملة من الكتب المدرسية التي كرست الأوليات والعموميات معرفيا واحفظ واستظهار منهجا⁽⁸⁾.

3- نحو بناء نموذج ديداكتيكي لتدريس المخاطر في التعليم المدرسي:

2-1 التصور الوظيفي للنموذج الديداكتيكي

ترمي الجغرافيا كمكون معرفي إلى نقل المعلومات والمعارف إلى المتلقى، وبلورة هذه المعرف في صورة سلوكيات تجاه الحيط والبيئة والموارد وأحداث الاخطر، بالنسبة لهذه الأخيرة لن يتأن للجغرافيا بلوغ هذه المرامي إلا بتبني نموذج ديداكتيكي يراعي خصوصيات المنهاج المغربي، فعلى سبيل الاستئناس يقوم النموذج الفرنسي في تدريس المخاطر على ثلاث مكونات⁽⁹⁾ A (Anticiper.Agir.Apprendre) أي معرفة وتقيم الاخطر، ثم الواقعية ، و الفهم الصحيح لاتخاذ القرار الصحيح. من هذا المنطلق يمكن بناء نموذج مشابه يمرر مكون المخاطر عبر محاور، في دروس أو في ملفات خاصة تراعي التدرج في الجانب المعرفي من المعطيات البسيطة إلى الأكثر دقة، وفي الجانب المنهجي من عمليات الاستئناس

⁽⁸⁾إديل عربو (2002) تدريس الجغرافية بالجامعة المغربية: الواقع والآفاق. مجلة مكتناس. العدد 14. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكتناس. المغرب. ص 196

⁽⁹⁾Ministre éducation nationale (2010) éduquer a la responsabilité face aux risques. Guide d'intervention en milieu scolaire. P: 5.

والتعرف البصري إلى ترجمة التعلمات إلى سلوكيات إيجابية، وعلى المستوى المجالي منح الأولوية للمخاطر التي تهدد المجال المغربي مع الافتتاح على المخاطر على الصعيد العالمي.

وظيفيا يمكن بسط التصور العام لهذا النموذج من خلال الخطوات الثلاث:

3-الواقية والحماية	2- انعكاسات الخطير	1-التعرف على الخطير	الخطوات
تحفيز المتعلم على إدراك سبل الوقاية من الخطير وتنبيه سلوكيات إحترازية تجاه مصدر الخطير	معرفة تأثيرات الخطير على جوانب حياة التلميذ ومحیطه من المحلي إلى العالمي.	فهم ميكانيزمات الخطير بالتركيز على شجرة الأسباب عبر تدرج معرفتي من الأسهل (سبب واحد) إلى الأعقد (تعدد الأسباب)	مكوناتها
الاحتماء تحت الاسقف الصلبة كالطاولات، مغادرة المبني بعد توقف المرة، اللجوء إلى الساحات، الابتعاد عن الأعدة الكهربائية...	انعكاسات على أشكال السطح (انكسارات وطيات...). وإحداث خسائر بشرية ومادية حدتها تبعا لشدة الزلزال	تقديم تعريف للخطير وربطه بالعوامل التكتونية (حركة الصفائح وتيارات الحمل الحراري)	مثال 1 خطير طبيعي (الزلزال)
ترشيد استهلاك المياه، الحفاظ على الغطاء النباتي، المشاركة في عمليات التثمير...	أثر الجفاف على الوسط (التصحر، مصادر المياه) وعلى المجتمع (البطالة، الموجة) وعلى الاقتصاد (نفور الإنتاج الفلاحي...)	تعريف "الجفاف" وتبيين الأسباب الطبيعية (الموقع، المناخ...) والبشرية (الاجتثاث، الضغط على الموارد...)	مثال 2 خطير بيئي (الجفاف)
المشاركة في حملات التحسين والتوعية، حملات النظافة، التقليل من استخدام الأكياس البلاستيكية، تدوير النفايات، الاقتاصد في استعمال الورق، احترام مواقتت جمع الأزبال، تشجيع فرز النفايات...	انعكاسات التلوث على صحة الإنسان (الأمراض الجلدية، الجهاز التنفسى) على البيئة (تدهور الغطاء النباتي، تلوث التربة بالأسمدة والمواد، تلوث المياه، انقراض الحيوانات، تسريع التغير المناخي وحدوث الكوارث البيئية (الاحتباس الحراري...))	تعريف الخطير وتوضيح أسبابه (غياب الوعي البيئي، رمي النفايات والازبال في الوساط الطبيعية، قذف مياه الصرف الصحي في البحر أو الأنهار، كثافة النشاط الصناعي، استخدام الوقود الاحفوري في وسائل النقل...)	مثال 3 خطير مرتبط بالسلوك البشري (التلوث)

المصدر: إعداد الباحث

3-3 التصور الاجرائي للنموذج الديداكتيكي

على المستوى الاجرائي يمكن تنزيل الخطوات الثلاث عبر المحاور التالية:

3-2-1: السعارات الخامدة لتنمية المفاهيم:

تكتسي الدعامات "الوثائق" أهمية كبيرة في تدريس شيمة المخاطر عبر دروس الجغرافيا، كونها القاعدة التي تتعلق منها العملية التعليمية والخاضنة الأولى لتصورات المتعلم حول المخاطر، وبالتالي لابد من التدقيق

في اختيار الدعامات من حيث ملائتها للمستوى المستهدف، و تمثيلها الفعلي للخطر المراد دراسته، إلى جانب الحرص على تنويعها (صور، خرائط، رسومات تخطيطية، كاريكاتور، جداول، نصوص...) والاهتمام بجودتها البيداغوجية (الملائمة، التدرج، الاستهداف). وجوتها التقنية (الطباعة، زوايا الصور، الألوان،).

إن الانفتاح على التقنيات الجديدة في التدريس (البرامج المعلوماتية، التطبيقات، الكتب الالكترونية، بارج المحاكاة...) تتيح فرصة جيدة لتطوير الممارسات التعليمية وجعلها بشكل أفضل وأيسر ومبردودية جيدة، خاصة مع إمكانيات التفاعل مع الوثائق والتصحيح الفوري للمنجزات. ويعُّسِّس إدماج التكنولوجيات الحديثة في التدريس لتبني - "الكتاب الالكتروني التفاعلي" ككتاب ثانوي تكميلي في مرحلة أولى في أفق التعويض الكامل للكتاب الورقي مستقبلاً مع ما يرافق هذا التحول من إعداد بنية تحتية جيدة والرفع من جودة التكوين المعلوماتي للدُّرسين والتلاميذ.

2-2-3: التدبير الديداكتيكي لاستغلال الدعامات:

يعتبر التدبير الديداكتيكي الجيد مفتاح التعلمات حيث يمكن الجزم بترابطه بجودة المكتسبات، فعلى مستوى الشكل قد يكون التدبير عمودياً أي من المدرس نحو المتمدرس أو أفقياً عبر البناء المشترك أي التدريس النشيط الذي يجعل من المتعلم الفاعل الحقيقي في العملية التعليمية التعليمية (عبد اللطيف اسييرتو. 2018 ص 192) أو على شكل عمل مجموعات إلى غير ذلك من الأشكال، أما على المستوى الاجرائي فخطوات التدبير تتبع بتنوع الدعامات وتتدرج من الملاحظة والقراءة والوصف إلى التفسير والتحليل والاستنتاج وصولاً إلى التركيب وصياغة الخلاصات.

تمكن التكنولوجيات الحديثة من تطوير سبل التدريس، حيث أن التفاعل المباشر بين المتلقي والوثيقة الالكترونية أساساً (فيديو، ألعاب تربوية، تطبيقات تفاعلية...) بشكل لحظي يضفي على التعلم متعة ويجعله أكثر فائدة. حتى الانفتاح على هذا النمط الجديد من التدريس سيجعل المتلقي أكثر تفاعلاً مع الدعامات كاً يتيح استغلالها بشكل أفضل وبأساليب متنوعة.

2-2-3: تقييم التعلمات:

تشكل مرحلة تقييم التعلمات مرحلة أساسية لقياس مدى استيعاب المتعلم لمضامين الدعامات ومدى نجاعة طرق التدبير الديداكتيكي وبالتالي فهي حلقة محورية في المقطع التعليمي، لذا من الأهمية بما كان إيلاءه عناية كبيرة من حيث صياغة الأسئلة بدقة ووضوح وتنويع أشكالها كأسئلة مباشرة وأسئلة الاختيار من متعدد QCM⁽¹⁰⁾ أو الاختيار الوحدي QCU⁽¹¹⁾ أو الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة QRC⁽¹²⁾. أو استهداف

⁽¹⁰⁾Questions à Choix Multiple.

الجانب المهاري كالتوطين على الخرائط و رسم الاشكال البيانية، فضلا عن ملامسة الجانب الحسي الحركي عبر تمارين المحاكاة أو تشخيص و مسرحة قصص قصيرة حول الاخطار.

إن الغاية من مرحلة التقييم تتجاوز منح قيمة عددية للمكتسب من التعلمات، بل تتدلى إلى تقويم هذه المكتسبات و تصويب المحتل فيها عبر تصحيح لخطي أو دعم بعدي يراعي فئات المتعلمين و نوعية التغذيات.

خلاصة و توصيات:

تشكل الكتب المدرسية للجغرافيا جزءاً ضئلاً منظومة الكتب المدرسية تتقاطع معها و تتكامل تبعاً لمرaci وأهداف العملية التعليمية لكل، ولتجويد مقررات الجغرافية بخصوص ثيمة المخاطر نقترح ما يلي:

إعادة النظر في مقررات مادة الجغرافية بالأسلامك الثلاث مع مراعاة التدرج والتكميل حسب المستويات و تخصيص ملفات للمخاطر لتجاوز تشتت المعرف و تفادي التكرار داخل نفس السلك التعليمي، مع ربط الملفات بدراسة حالات تتدرج من المحلي إلى الدولي، هذا من جهة والحرص على دقة انتقاء الدعامات و مدى خدمتها للموضوع من جهة أخرى. علاوة على العناية بجمالية وجودة الطباعة.

لغاية الرقي بتدريس المخاطر يمكن الاستعانة بالเทคโนโลยجيا الحديثة من خلال استغلال تطبيقات وبرامج نظام المعلومات الجغرافي و برامج المحاكاة والفيديو والصور المتحركة والصور المتعددة الأبعاد.

لضمان التمرير السليم لثيمة المخاطر لابد من تبني نموذج ديداكتيكي فعال يقوم على خطوات التعرف على الخطير وأسبابه ثم انعكاساته على الأفراد والمجتمع والبيئة، وأخيراً تبني سلوكات احترازية تجاه الاخطار وأخرى إيجابية تجاه البيئة والموارد الطبيعية.

لقد أصبح رهان بناء المواطن البيئي مطلباً ملحاً في ظل تزايد حدة وتواءر المخاطر الطبيعية والبيئية والظواهر المناخية القصوى، فالمغرب بحكم العديد من العوامل، ترتفع احتمالية تعرضه لمختلف المخاطر الطبيعية والبيئية لذا يجب لا تقتصر التدخلات الاستباقية على ما هو تقني وقانوني، بل من المفروض أن يشكل التدخل التربوي محوراً أساسياً لبناء المواطن قادر على فهم المخاطر و التعامل الإيجابي والفعال مع حدوثها و انعكاساتها.

⁽¹¹⁾Questions à Choix Unique

⁽¹²⁾Questions à Réponses Courtes

ببليوغرافيا:

- اخدمش فؤاد، فراس عبد العزيز (2020) التوظيف الدياكتيكي لقضايا ومفاهيم التغير المناخي في الكتاب المدرسي. دراسة تشخيصية تحليلية لكتاب الجغرافيا مستوى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية. مجلة الإنسان وال المجال والتنمية العدد الثالث أكتوبر 2020. الصفحات 33-18.
- إديل عمرو (2002) تدريس الجغرافية بالجامعة المغربية: الواقع والآفاق. مجلة مكناسة. العدد 14. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس. المغرب. الصفحات 193-205.
- اسييرتو عبد اللطيف (2018) تحول ديداكتيك تدريس الجغرافيا في ظل التحديات الجديدة للتمدرس. مجلة مسالك التربية والتكون. المجلد 1 العدد 1 الصفحات 190-199.
- الشقاوي أحمد (2010) تطور البحث الدياكتيكي الجغرافي بالمغرب. مجلة دفاتر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهاز فاس. المغرب. الصفحات : 146-135.
- بلفقيه محمد (2002) الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الاستيمولوجية. دار نشر المعرفة. مطبعة المعرف الجديدة الدار البيضاء. المغرب عدد الصفحات 898.
- جنان محمد (2010) المنهاج الجغرافي وتطور أدوات البحث في الجغرافية: حالة التعبير الكارتوجرافي في ديداكتيك الجغرافيا. مجلة دفاتر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهاز فاس. المغرب. الصفحات : 147-157.
- صديق عبد النور، إبراهيم مصباح (2020) الجغرافيا والتربية على قيم المواطنة قراءة في الأهداف التعليمية لدروس مادة الجغرافيا. مجلة مسالك التربية والتكون المجلد 3 العدد 2 (2020) ص 1-12
- Jean Christophe blesius (2013) discours sur la culture du risque entre approches négative et étude comparée du Québec et France Revue ? positive. Vers une éducation aux risques 265-ographie et cultures. N 88 pp 249gé
- GARTET Abdelghani et GARTET Jaouad (2010) Risques naturels et environnement urbain au Maroc : état des études et perspectives de recherches dans le domaine de la cynodinique. .38-n FLSH DM. Fès. Maroc. pp 27Revue cahiers Géographiques N° 7. Publicatio <http://doi.org/10.4000/gc3141..>
- x risques. Guide Ministre éducation nationale (2010) éduquer à la responsabilité face au .d'intervention en milieu scolaire. 27 page

آثار المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين

عبد البارئ الشراط

طالب باحث سلك الدكتوراه،

المدرسة العليا للأساتذة، جامعة مولاي إسماعيل مكناس.

د. عبد الله بريزى

المدرسة العليا للأساتذة

جامعة مولاي اسماعيل، مكناس

ملخص

الأهداف: هدف البحث إلى معرفة آثار أنشطة المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية المعرفية والوحدةانية والاحتمالية لدى المراهقين.

الإشكالية: تعرف المخيمات الصيفية في المملكة المغربية تطوراً بالغاً من أصحاب القرار بتسخير كل الإمكانيات والفضاءات من الجيل الجديد تلاءم حاجيات المستهدفين ب مختلف أعمارهم بهدف إعداد الشّباب لتحمل المسؤولية وتطوير مهاراتهم. وبالتالي إلى أي حد تسمم هذه المخيمات في تنمية المهارات الحياتية لدى، المراهقين؟

المنهجية: اعتمدنا على المنهج التجريبي ومقاييس المهارات الحياتية المعتمد من قبل بوصوف نجلاء وسعادو
أسماء، وتكيفه مع البيئة المغربية من خلال حساب الصدق والثبات على عينة استطلاعية مكونة من 30
مراهق متدرسا، ليتم تطبيقه بشكل نهائي على عينة من 118 مراهقا مقسمين 84 ذكرا و34 أنثى تم
اختيارهم بطريقة عشوائية.

الخلاصة: خلصت نتائج البحث إلى آثار للمخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لصلاحة الفناس البعدى.

الكلمات المفتاحية: المخارات الصيفية، المهارات الحياتية، المهارات المعرفية، المهارات الوجدانية، المهارات الاجتماعية، المراقبة.

ABSTRACT

The research aimed to understand the effects of summer camp activities in developing :Objectives cognitive, emotional and social life skills among adolescents.

ngdom of Morocco are in a great progress. That is mainly due to the summer camps in the Kingdom of Morocco which are organized by the decision-makers who devote modern and developed capabilities and spaces to suit the needs of the targeted audiences of different ages with the aim of preparing young people to assume

nsibility and develop their skills. Thus, to what extent do these camps contribute to the respo
?development of life skills among adolescents

We relied on the experimental method and the life skills scale adopted by Boussouf Najla :Methods
as adapted to the Moroccan condition by calculating reliability and stability and Saadou Asmaa. It w
on an exploratory sample of 30 adolescents in school, to be finally applied to a sample of 118
.adolescents divided into 84 males and 34 females who were randomly selected

The research results concluded that summer camps have effects on developing life skills :sionsConclu
-and post -among adolescents, and that there are statistically significant differences between the pre
-among adolescents in favor of the post measurements of cognitive, emotional and social life skills
.measurement

Key words: Summer Camps, Life skills, Cognitive skills, Affective skills, Social skills, Adolescence.

تقديم:

يعرف العالم في الآونة الأخيرة تحولات جذرية في المجال الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي، تجعل كل البلدان في حاجة إلى إعداد أفراد قادرين على مواكبة كل هذه التغيرات واسهامهم مهارات حياتية مختلفة، سواء عن طريق التعليم الرسمي أو غير الرسمي المنظم خارج الصنوف الدراسية، هذا الأخير يضم كثيرا من أصناف البرامج من بينها أنشطة المخيمات الصيفية التي تشكل أهمية بالغة في تحقيق التوازن الانفعالي والاجتماعي والإدراكي لمرحلة المراهقة، وما يصاحبها من طفرات وتواترات تحتاج المواكبة والتوجيه السليم والإرشاد، وتنمية اتجاهات نحو الجماعة وبناء القيم السليمة والتعابير والتسامح وتقدير الذات واحترام الآخرين، وتنمية الحس الإبداعي، وهنا لا بد من التأكيد على قيمة تعليم هذه المخيمات على جميع المراهقين خاصة الأنشطة التي تصب في تنمية المهارات الحياتية المعرفية والاجتماعية والوجدانية. فالدول المتقدمة أدركت قيمة هذه المخيمات في معالجة كثير من القضايا والظواهر في المجتمع وتطوير مجموعة من القدرات والملكات ومعالجة الأزمات النفسية والاجتماعية للمراهقين والشباب، ويتجلل ذلك في توفير الشروط الضرورية والملازمة التي تسمح بتحقيق المشروع التنموي عن طريق توفير البنية التحتية متقدمة وتكوين الموارد البشرية المؤهلة والمتخصصة في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع تشرف على المخيمات الصيفية.

إن حاجة المراهقين إلى أنشطة المخيمات الصيفية لا تقتصر على من لهم قصور في المهارات والخبرات الحياتية ويواجهون مشكلات مختلفة، وإنما حتى الأفراد الذين يعيشون ظروفا حياتية عادمة دون أزمات، لأن الفرد يكون في حاجة إلى مثل هذه التجربة لتجاوز الصعوبات التي تلاهقه، والاستفادة من تجارب الآخرين في تطوير قدراته وإمكاناته، والتفوق والتكيف مع متطلبات الحياة وتحدياتها.

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشهد المخيمات الصيفية في المملكة المغربية تطوراً بالغاً من أصحاب القرار بتخثير كل الإمكانيات والفضاءات من الجيل الجديد تلام حجاجيات المستهدفين بمختلف أعمارهم بهدف إعداد النشاء لتحمل المسؤولية وتطوير مهاراتهم المعرفية والوجدانية والاجتماعية وصقل مواهبيهم، وتحقيق الترقية والتألية عن طريق أنشطتها، هذا التطور في البنيات التحتية من فضاءات التخييم جديدة، وتكوين أطر والمنشطين بعاصمين حديثة مع إدراج المهارات الحياتية في أنشطة التخييم، وجود مشاريع بيداغوجية وتنشيطية متطورة وتوفير جميع الوسائل اللوجستيكية لإنجاح مراحل التخييم، يدفعنا للبحث إلى أي حد تهم المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين، خاصة أن هذه المرحلة تشهد تغيرات وتصدعات تحتاج إلى برامج ترقية وتنشيطية وتربيوية لتحقيق التوازن العقلي والعاطفي والاجتماعي.

المهارات الحياتية بمختلف مجالاتها تمكن الفرد من التعامل مع مشكلات حياتية بنوع من الإبداع والحكمة في اتخاذ القرار الصائب واستخدام التفكير السليم والنقد في مختلف المعاملات الحياتية، بالإضافة إلى تمكينه من تحقيق التواصل السليم والفعال مع الآخرين واكتساب الثقة في النفس وإدراك القدرات وتحقيق الرضى بالذات ليكون إنساناً قادراً على العطاء وذاتاً فاعلة في المجتمع، وأي قصور في المهارات الحياتية يسهم في بروز شخصية سلبية لا تعرف مواجهة تحديات والأزمات ومتطلبات الحياة، وبما أن أنشطة المخيمات الصيفية تتحقق إشباع حجاجيات ومويل المراهقين، إلا أنها في الآن نفسه وسيطر لتطوير مجموعة من المهارات وترسيخ أنماط السلوك الإيجابي والقيم والاتجاهات الملامدة. لقد تم البحث في موضوع المهارات الحياتية من جوانب متعددة لكن نلاحظ وجود ندرة في الدراسات التي ربطت تأثير المخيمات الصيفية على المهارات الحياتية، وبذلك تتحدد أسئلة مشكلة الدراسة في:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي؟

2. أهمية الدراسة

تken أهمية البحث في موضوع المخيمات الصيفية باعتباره فضاء يسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد وتطوير مهاراتهم، حيث نلاحظ غياب الدراسات التي تربط المخيمات الصيفية بهذه المهارات.

يتطرق هذا البحث لمرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات مختلفة في جميع الأبعاد النمو، تحتاج للرعاية والعنابة والاهتمام الخاص لتطويرها بمختلف مجالاتها. من المتوقع أن يساهم هذا البحث في تزويد المكتبات المحلية بمراجع يفيد المهتمين، وفتح آفاق لمزيد من الدراسات في هذا المجال. من المتوقع أن يساهم في تزويد الباحثين والفاعلين التربويين بمقاييس يقيس مستوى المهارات الحياتية لدى المراهقين من خلال تكيفه مع البيئة المغربية.

3. مصطلحات الدراسة وتعريفها الإجرائية

1.3 المخيمات الصيفية: "مارسة النشاط داخل المخيم باعتباره المكان من حيث الموقع والمساحة والبناء والتنظيم. والمخيم حسب النظام العام للمخيمات هو وسيط تربوي يساهم إلى جانب الوسائل الاجتماعية الأخرى في تلبية حاجات الفرد في التربية والتكتون والتربوية"⁽¹⁾ يعرف إجرائيا بأنه الفضاء الشاطئي أو الجبلي يعرض مجموعة من الأنشطة التربوية والتربوية والثقافية والرياضية في مرحلة التخييم مدتها 12 يوما، بهدف تنمية المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى عينة تجريبية من المراهقين.

2.3 المهارات الحياتية: تعرف أيضا بأنها "مهارات قابلة للتتحول تمكن الأفراد من التعامل مع الحياة اليومية والتقدير والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية. وهي تتألف من المهارات والمواصفات والقيم والسلوكيات والمعرفة المستندة إلى المجال والتي يجب تطبيقها في وئام تام مع بعضها البعض"⁽²⁾. وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهقون على مقاييس المهارات الحياتية المستخدم في هذه الدراسة المتضمن لثلاثة مجالات: المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

3.3 المراهقة: تعرف المراهقة أنها مرحلة تطور تكون عبر الانتقال من فترة الطفولة لمرحلة البلوغ، والتي قد تتميز بالتغييرات العضوية والإدراكية والانفعالية والتفاعلية التي تحدث خلال هذه المرحلة⁽³⁾. ونقصد بها إجرائيا المراهقين المشاركون في أنشطة المخيمات الصيفية لموسم 2023-2024 والذين خضعوا للدراسة حيث تتراوح أعمارهم بين 12 و 15 سنة.

⁽¹⁾ وزارة الشباب والرياضة المغربية، المضامين النظرية والتطبيقية في التدريب التحضيري للمخيمات، المغرب، 2011 ص: 8-9.

⁽²⁾ هوسكينز براوني وليو لوغان، قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، صندوق الأمم المتحدة لطفولة وبنك الدولي، 2019، ص: 10.

⁽³⁾ Steinberg Laurence, Adolescence, McGraw Hill, New York, USA, 10th Edition, 2014.

4. منهج البحث:

اعتمدنا على المنهج التجاريي المبني على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، كمنهج ملائم ما سيتمكننا من معرفة تأثير المخيمات الصيفية على تطوير المهارات الحياتية للمرأهقين من خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

5. عينة البحث:

تم اعتبار على عينة في صورتها النهائية 118 مراهقاً ومرأهقة بطريقة عشوائية، مقسمين إلى 34 أنثى و84 ذكراً المشاركون في أشطة المخيم الصيفي سنة 2023/2024، تتراوح أعمارهم ما بين (12 و15) سنة. تم إجراء هذه الدراسة في المدة ما بين 01/04/2024 لغاية 01/09/2024.

6. أدوات البحث

تمثل أداة البحث في مقياس المهارات الحياتية للمرأهقين المعتمد من طرف بوصوف وسعادو،⁽⁴⁾ يتكون هذا المقياس من 62 عبارة، يمثل كل منها مظهراً من مظاهر المهارات الحياتية. تتم الإجابة عن عبارات المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي عبر البذائل التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا أبداً) بحيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبذائل على الترتيب. وقدر درجة المفهوم بالرجوع إلى مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس، ويرجع سبب اختيار هذا المقياس إلى أنه:

- تم تصميمه لقياس المهارات الحياتية للمرأهقين، وهذا مناسب للفئة العمرية لأفراد عينة الدراسة الحالية؛
- تنسق معظم بنود المقياس بالألفاظ التي تتردد على ألسنة المرأةقين في هذه المرحلة العمرية؛
- المقياس يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية؛
- مراعاة خلو المقياس من أي عنصر لا ينتمي إلى البيئة المغاربية بعد تحكيمه وحساب الصدق والثبات.

1.6 الصدق، الظاهري للمقياس (الدراسة الحالية)

تم عرض المقياس الذي تكون من (62) عبارة على مجموعة من الحكمين المختصين في موضوع

⁽⁴⁾ بوصوف نجلاء، وسعادو أسماء، مقياس المهارات الحياتية النفس - الاجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS): البناء وتقدير الخصائص السيكومترية، مجلة الوراث، مجلد 6، عدد 2، أم البوقي، الجزائر، 2022، ص: 294 - 317.

الدراسة وفي مجال (علم النفس التربوي، علوم التربية، علم الاجتماع، الفلسفة) البالغ عددهم (5) ممكّاً بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى صحة محتوى عبارات المقياس ووضوحها واستيفائها لعناصر الدراسة وملاءمتها للبيئة المغربية ومدى انتهاها للمجال والمهارة التي تدرج فيها أو حاجة العبارات للتعديل أو الحذف. وبناء على آراء واقتراحات المحكّين تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها وتعديل تسمية مجال المقياس من المهارات الانفعالية إلى المهارات الوجدانية، وتعديل الصياغة اللغوية 22 عبارة (م: 1- 2- 3- 4- 7- 8- 11- 16- 20- 21- 23- 25- 28- 30- 31- 32- 33- 34- 36- 37- 42) لتكون واضحة ومفهومة طبيعة العينة، وحذف (8) عبارات ليتم بعدها تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من غير عينة البحث بلغت (20) تلميذاً من السلك ثانوي إعدادي بالمؤسسات العمومية بطنجة لمعرفة مدى فهم عبارات المقياس فتقرر حذف ثلاثة منها بعدما تبين صعوبة استيعابها من أغلب المشاركين في العملية، ليتم في المدة ما بين 04/01/2024 و07/04/2024 حساب الاتساق الداخلي وثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأداة على عينة من (30) تلميذاً من تلاميذ السلك الثاني إعدادي بالمؤسسات العمومية بمدينة طنجة.

2.6 صدق الاتساق الداخلي

لمعرفة الاتساق الداخلي المقياس اعتمدنا على معامل ارتباط بيرسون لتقدير مستوى ارتباطات مع المجالات والدرجة الكلية، وجاءت جميع معاملات الارتباط بين كل مجال رئيسي من مجالات المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، حيث بلغ معامل مجال المهارات المعرفية 0.82 ومعامل المهارات الوجدانية 0.93 ومعامل المهارات الاجتماعية 0.81، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

3.6 ثبات (ألفا كرونباخ)

لمعرفة ثبات المقياس اعتمدنا على ثبات ألفا كرونباخ لتقدير مستوى ارتباطات العبارات فيما بينها لكل مجالاتها على حدة ودرجتها الكلية، وجاءت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس بعد حذف 7 عبارات، 0.714 في مجال المهارات الحياتية المعرفية و 0.830 في مجال المهارات الحياتية الوجدانية و 0.714 في مجال المهارات الحياتية الاجتماعية، وبلغ معامل الثبات الدرجة الكلية للمقياس 0.896، وهي قيمة قوية بين العبارات، وبذلك فإن المقياس ثابت في كل درجاته حسب معامل ألفا كرونباخ.

4.6 ثبات التجزئة النصفية

لمعرفة ثبات المقياس قسمت العبارات إلى قسمين (زوجي، فردي) لتقدير مستوى ارتباط مجالات المقياس ودرجتها الكلية، حيث تراوح معامل ثبات التجزئة النصفية بين 0.630 في مجال المهارات

الحياتية المعرفية، و 0.904 في مجال المهارات الحياتية الوجدانية، و 0.752 في مجال المهارات الحياتية الاجتماعية، وبلغ معامل الثبات الدرجة الكلية للمقياس 0.933 وهي قيمة قوية، وبذلك فإن مقياس المهارات الحياتية للراهقين ثابت في كل عباراته بطريقة التجزئة التصفية.

5.6 الصورة النهائية للأداة الدراسية

أصبح مقياس المهارات الحياتية بصورةه النهائي بعد دراسة خصائصه سيكومتريا مكون من 44 عبارة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية:

- المهارات الحياتية المعرفية: بعد حذف 8 عبارات بناء على الصدق والثبات تكونت من عبارة 1 إلى عبارة 16 تقيس مدى تمكن من التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.
- المهارات الحياتية الوجدانية: بعد حذف 7 عبارات تكونت من عبارة 17 إلى عبارة 32 تحدد مدى تمكن من الوعي بالذات وتقدير الذات وضبط المشاعر وإدارة الضغوط.
- المهارات الحياتية الاجتماعية: بعد حذف 3 عبارات تكونت من عبارة 33 إلى عبارة 44 تقيس قدرات التواصل الفعال والتعاطف الوجداني وبناء العلاقات مع الآخرين. تستغرق مدة تطبيق المقياس ما بين 8 و 10 دقائق، وعليه أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق على عينة (118) من المراهقين، وبالتالي، عرض نتائجها وتفسيرها ومناقشتها.

7. نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

عرض نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس المهارات الحياتية

قبل الإجابة على تساؤل الدراسة باعتماد على الأساليب الإحصائية الملاءمة ينبغي معرفة التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار كولموفوروف- سميرنوف Kolmogorov- Smirnov والجدول يوضح ذلك:

الجدول رقم 1: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس للمهارات الحياتية بكل أبعاده

اختبار كولموفوروف- سميرنوف Kolmogorov- Smirnov			
المتغير	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة الإحصاء
المهارات الحياتية المعرفية	0.000.0	118	0.13
المهارات الحياتية الوجدانية	0.000.0	118	0.25
المهارات الحياتية الاجتماعية	0.000.0	118	0.22
الدرجة الكلية	0.000.0	118	0.24

يتبيّن من الجدول أنّ جميع مجالات المقياس المعرفية والوجودانية والاجتماعية ودرجته الكلية ذات الدلالة الإحصائية بمعنى $0.05 < 0.000$ وهي أصغر من قيمة 0.05، وعليه فإنّ البيانات التي تم الحصول عليها لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي، يتم الاعتماد في تحليل معطيات البحث باستخدام الاختبارات الغير المعلمية اللابارامترية، حيث تم معالجتها إحصائياً، بتطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين الرتب.

السؤال الأول هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية لمصلحة القياس البعدى؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المهارات الحياتية في درجته الكلية في القياس القبلي والبعدي والجدول التالي يبيّن هذه النتائج.

الجدول رقم 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية كل على الاختبار القبلي والبعدي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياس	الدرجة الكلية للمهارات الحياتية
33.94	113.19	القبلي	
22.08	156.67	البعدي	

يوضح الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية في درجته الكلية، حيث بلغ متوسط القياس القبلي 113.19 بانحراف معياري 33.94، ومتوسط القياس البعدى 156.67 بانحراف معياري 22.08، وللكشف ملئ تعود هذه الفروق تم إجراء الاختبار اللامعليمي ويلكوكسون للمقارنة بين المجموعات المتراكبة Wilcoxon Signs Ranks Test والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول رقم 3: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للعينات المتراكبة بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	الرتب	الدرجة الكلية للمهارات الحياتية قبلي -بعدي
0.000	7.55	29.55	650,00	22	الرتب السالبة	
		65.28	6136,00	94	الرتب الموجبة	
				2	تعادل	

نلاحظ من إشارات الرتب السالبة والموجبة بوجود فروق في قيم الأوساط الحسابية بين الاختبارات القبلية والبعدية، حيث إن متوسط الرتب الإيجابية للدرجة الكلية للمهارات الحياتية أكبر من متوسط الرتب السالبة للدرجة الكلية، فقيمة الدلالة الإحصائية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية قبل حضور المخيمات الصيفية وبعده لمصلحة القياس البعدي، مما يدل تأثير أنشطة المخيمات الصيفية على المهارات الحياتية لدى المراهقين. إن هذه النتيجة توحى بالملموس قيمة استفادة جميع المراهقين من أنشطة المخيمات الصيفية حيث تشكل براجمه فرصة لاكتساب خبرات وتجارب جديدة ومهارات وكفايات متنوعة تساعدهم في مسار حياتهم وتمكنهم من بناء شخصية قوية متوازنة في أبعادها الوجدانية والمعرفية والاجتماعية، فالمخيمات الصيفية ليست فضاءات للترفيه والتسلية واللعب فقط، بل هي مكان لتعلم في الحياة والتعايش ومواجهة المشكلات والأزمات والتعامل معها باستقلالية، والتكيف مع الوضعيات المختلفة، وتسهم في ذلك جميع الأنشطة التربوية مثل المسرح والأناشيد والألعاب، والمسابقات الثقافية والفنية والأنشطة الرياضية والسياحة والخرجات السياحية، حيث إن فضاء التخييم وما يشتمل من براج متعددة تجمع بين الأهداف الترفيهية والتربوية يجعلها تبتعد عن نطاق الممارسة التقليدية في التعلم، مما يساعد في اكتساب المهارات الحياتية، بالإضافة ما يقوم به المنشطون من دور في تعزيز هذه المهارات باعتماد على طرق وتقنيات تشجيعية مختلفة وتقديم توجيهات وإرشادات تربوية تعتمد على الحوار والتواصل والاحترام المتبادل، فالمخيمات إلى جانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة والمدرسة تشكل وسيطاً ومكملاً تربوياً للتنقيف واكتساب المعايير والقيم والاتجاهات الإيجابية وأنماط السلوكات المرغوبة، وبالتالي، تحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة للمراهقين.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي؟

لإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات المهارات الحياتية في القياس القبلي والبعدي والمجدول التالي يبين هذه النتائج.

**الجدول رقم 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس المهارات الحياتية
بمختلف مجالاته على الاختبار القبلي والبعدي.**

المجال	القياس	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري
المهارات الحياتية المعرفية	القبلي	40.82	12.06
	البعدي	55.09	10.61
المهارات الحياتية الوجدانية	القبلي	40.32	12.77
	البعدي	57.45	08.64
المهارات الحياتية الاجتماعية	القبلي	32.05	11.18
	البعدي	44.12	06.68

يبين الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي على مجال المهارات الحياتية المعرفية، حيث بلغ متوسط القياس القبلي 40.82 بانحراف معياري 12.06، ومتوسط القياس البعدي 55.09 بانحراف معياري 10.61، وفي مجال المهارات الحياتية الوجدانية، بلغ متوسط القياس القبلي 40.32 بانحراف معياري 12.77، ومتوسط القياس البعدي 57.45 بانحراف معياري 08.64، وفي مجال المهارات الحياتية الاجتماعية بلغ متوسط القياس القبلي 32.05 بانحراف معياري 11.18، ومتوسط القياس البعدي 44.12 بانحراف معياري 06.68، وللكشف من تعود هذه الفروق تم إجراء الاختبار اللامعامي ولكيكسون للمقارنة بين المجموعات المترابطة Wilcoxon Signsd Ranks Test والجدول التالي يبين هذه النتائج :

**الجدول رقم 5: اختبار ولكيكسون Wilcoxon للعينات المترابطة بين القياس القبلي
والبعدي للمهارات الحياتية بمختلف مجالاتها.**

المجال	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية المعرفية قبلي -بعدي	الرتب السلالية	24	839.50	34.98	6.82	0.000
	الرتب السلالية	89	5601.50	62.94		
	تعادل	5				
المهارات الحياتية الوجدانية قبلي -بعدي	الرتب السلالية	20	658,50	32.93	7.53	0.000
	الرتب السلالية	96	6127,50	63.83		
	تعادل	2				
المهارات الحياتية الاجتماعية قبلي -بعدي	الرتب السلالية	20	646,50	32.33	7.31	0.000
	الرتب السلالية	92	5681,50	61.76		
	تعادل	6				

نلاحظ من إشارات الرتب السالبة والموجبة بوجود فروق في قيم الأوساط الحسابية بين الاختبارات القبلية والبعدية، حيث إن متوسط الرتب الإيجابية للمهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية أكبر من متوسط الرتب السالبة، فقيمة الدلالة الإحصائية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية قبل حضور المخيمات الصيفية وبعده لصالحة القياس البعدى، مما يدل تأثير أنشطة المخيمات على المهارات الحياتية بمختلف مجالاتها لدى المراهقين.

ويرجع ارتفاع مستوى المهارات الحياتية المعرفية إلى أهمية المشاركة في التخييم وما يلعبه من دور في تعزيز مهارة التفكير الإبداعي ومارسة التفكير خارج الصندوق وإشباع الخيال من خلال إظهار الإمكانيات المخينة والتعبير عن الواهم، حيث إن براع التخييم تخصص أنشطة وفقرات لاكتشافها وتتيح لهم فرصة لتطويرها وصقلها، وتقدم لهم نصائح وتوجيهات من طرف أطر متخصصة متمنكة، وتعويذهم على التفكير المنظم والتحليل المنطقي والنقد للمعلومات وتقديرها والاكتشاف وحب الاستطلاع وتنمية الميل نحو القراءة، والتعلم الذاتي طيلة مدة التخييم عن طريق أنشطة ثقافية والمناظرات العلمية وأمسيات التراث والحكى والخرابات الكبرى لاكتشاف معالم المدن وعاداتها وتقاليدها، كا يشكل فضاء التخييم مجتمع مصغر فرصة للمرأهق الشعور بالاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات في كافة الأحداث والواقع التي يمر منها دون تدخل أفراد الأسرة والمحظيين به، حيث تكتسب هذه المهارات بالتجربة والأنشطة التربوية أكثر من التعليم والتنظير.

ويعزى ارتفاع مستوى المهارات الحياتية الوجدانية إلى أنشطة المخيمات الصيفية وما تلعبه من دور في تقوية مهارة الوعي بالذات التي تمكنهم من فهم شخصيتهم ومكانهم الضعف والقوة، وتعزيز مستوى تحقيق الذات الذي يشعرهم بالثقة في الإمكانيات والقدرات لإثبات الذات والقدرة على الحديث أمام الآخرين دون خجل، خاصة عندما يجسّد المرأهق عروضاً فنية ومتبلية فوق الخشبة في أمسيات تربوية أو إعداد منتاجات قابلة للاستعمال بعد إعادة تدويرها في ورشة المعامل التربوية أو في ورشات الرسم والفنون التشكيلية، بالإضافة إلى تنمية مهارة ضبط العواطف وإدراك المشاعر والتعبير عنها بشكل إيجابي والتحكم في الضغوطات وحسن التعامل معها في مختلف الوضعيات التي يمر منها في هذه الفترة.

كما يعتبر المخيم فرصة لإشباع الحاجيات النفسية وتهذيب انفعالاتهم وتحقيق الترفيه والتسلية ما ينعكس على تصرفاتهم وسلوكيهم ويشكل حافزاً للتحصيل الدراسي بعد العودة من المخيم، ويتجلى ذلك في البراعم التربوية التي توفر الجو السليم مثل أنشطة السباحة والرياضة وألعاب هواء الطلق وألعاب داخلية وأناشيد تربوية التي تشكل جزءاً من البرنامج العام لمرحلة التخييم. فالمراهق طيلة العام الدراسي

يواجه ضغوطات دراسية وأعمالاً روتينية تجعله في بعض الأحيان لا يشارك في أنشطة ترفيهية، بينما تجربة التخييم تحقق الدور الوجданى والتنفيذ الانفعالي وتحلّق التوازن الذى يفتقده في بعض الأحيان. قد يعزى ارتفاع مستوى مجال المهارات الحياتية الاجتماعية إلى دور الفعال لأنشطة المخيمات الصيفية في تطويرها من خلال شعور المراهق بتحمل المسؤولية والاستقلالية والاعتماد على الذات في تدبير الأمور داخل فضاء التخييم، ويتبيّن في ترتيب الملابس وتنظيفها والالتزام بالمواعيد، خاصة أنه في كثير من الأحيان قد يشعر بالاتكالية من طرف الآباء أو عدم منحه الثقة الكاملة في التصرف ومواجهة الصعوبات.

إلى جانب أن المخيم يعزز مستوى التفاعل الاجتماعي والتعاطف مع الآخرين، وغرس قيم التضامن والتسامح والتعاون الإيجابي بين الأفراد، وتقبل الآخر واكتساب مهارة الإنصات والاستماع والعمل ضمن الفريق، وبناء العلاقات الاجتماعية والرغبة في الانتهاء للجماعة عن طريق أنشطة التعارف والانفتاح والألعاب التربوية، بالإضافة إلى اكتساب أنماط السلوك الاجتماعي والمدني والالتزام بالحقوق والواجبات واحترام الرأي الآخر والقيم الديموقراطية. واتفقّت هذه النتائج مع عدة دراسات منها دراسة (Klem & Nicholson, 2008) التي بيّنت أن تجربة مخيم 4-H كانت ذات قيمة أكبر في تطوير مهارة كيفية التعلم ومهارة المسؤولية الذاتية ومهارة الثقة في النفس وتطوير المهارات الاجتماعية ومهارة العمل الجماعي، ودراسة الناظور (2015) بيّنت أن المخيمات الصيفية تؤدي دوراً إيجابياً في تعزيز العمل التطوعي، ودراسة رضوان (2018) أظهرت أن للحركة الكشفية دوراً كبيراً في تنمية المهارات الحياتية منها: مهارات الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل مع الجماعة، والمهارات القيادية، ودراسة حامد (2020) بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين القبلي والبعدي في اتخاذ القرار ومهارات الاتصال، لمصلحة القياس البعدي من خلال تأثير برنامج ترويجي رياضي على هذه المهارات.

⁽⁵⁾ Klem Michelle & Nicholson Donald, Proven Effectiveness of Missouri 4-H Camps in Developing Life Skills in Youth. Journal of Youth Development bridging research and practice, vol2, N3, Adair County, USA, 2008. <https://doi.org/10.5195/jyd.2008.340>

⁽⁶⁾ الناظور محمد نافذ، دور المخيمات الصيفية في تعزيز العمل التطوعي في جامعة الأقصى من وجهة نظر طلبها وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، عدد 16، القاهرة، مصر، 2015، ص: 264- 247.

⁽⁷⁾ تيطراوي رضوان، دور الحركة الكشفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأفراد المتسبّبين إليها. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 7، عدد 14، جامعة محمد بوضياف، الميسيلة، الجزائر، 2018، ص: 587- 619.

⁽⁸⁾ حامد حديبو عن السيد، تأثير برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية لطلاب الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية الرياضية، عدد 38، مصر، 2020، ص: 317- 335.

ودراسة علام⁽⁹⁾ (2021) توصلت أن أنشطة مراكز الشباب لها دور في تنمية مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار ومهارة التفاعل والاتصال.

خاتمة

إن المخيمات الصيفية تؤثر في تشكيل المهارات الحياتية لدى المراهقين، خاصة إذا كانت الأنشطة والمشاريع البيداغوجية والتربوية تتوافق مع احتياجات وميول المراهقين والمجتمع، وهذا ما يبيّنه نتائج هذه الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية وفي مجالاتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي، وبذلك يوصي البحث بإعداد تصور على مقترن لأنشطة المهارات الحياتية في المخيمات الصيفية، وتكوين منشطين متخصصين في تمييّها والعمل على إدماجها بشكل مباشر في أنشطة وبرامج التخييم، واعتماد تصنيف موحد للمهارات في المخيمات يراعي المرحلة العمرية والخصوصية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، وصياغة دلائل وبرامج إرشادية لتنمية المهارات بمجالاتها الثلاث، وإعداد شبكة ملاحظات لقياس تطورها، وقيام بدراسات مشابهة تستهدف فئات أخرى كالمراهقين في وضعية صعبة والأطفال وطلبة الجامعة ومن وجهة نظر أولياء الأمور لتقييم أثار المخيمات في تنميّتها، والبحث في مستوى تمكن المنشطين المخيمات من المهارات الحياتية.

⁽⁹⁾ علام عبير حسن مصطفى، دور أنشطة مراكز الشباب في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، مجلد 2، عدد 4، الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئية، مصر، 2021، ص: 248- 203.

ببليوغرافيا

- بوصوف نجلاء، وسعادو أسماء، مقياس المهارات الحياتية النفس - الاجتماعية لدى الياقعين (PSLS-YS) : البناء وتقيم الخصائص السيكومترية، مجلة الروازن، مجلد 6، عدد 2، أم البوقي، الجزائر، 2022.
- تيطاوي رضوان، دور الحركة الكشفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأفراد المنتسبين إليها. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 7، عدد 14، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2018.
- حامد حديبو عمر السيد، تأثير برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية لطلاب الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية الرياضة، عدد 38، مصر، 2020.
- علام عبر حسن مصطفى، دور أنشطة مراكز الشباب في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، مجلد 2، عدد 4، الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئية، مصر، 2021.
- الناظور محمد نافذ، دور المخيمات الصيفية في تعزيز العمل التطوعي في جامعة الأقصى من وجهة نظر طلبها وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة البحث العلي في التربية، عدد 16، القاهرة، مصر، 2015.
- هوسكينز براون وليو ليوان، قياس المهارات الحياتية في سياق تعلم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، صندوق الأمم المتحدة للفطولة والبنك الدولي، 2019.
- وزارة الشباب والرياضة المغربية، المضامين النظرية والتطبيقية في التدريب التحضيري للمخيمات، المغرب، 2011.
- Klem Michelle & Nicholson Donald, Proven Effectiveness of Missouri 4-H Camps in Developing Life Skills in Youth. Journal of Youth Development bridging research and practice, vol 2, N 3, Adair County, USA, 2008.
- Steinberg Laurence, Adolescence, McGraw Hill, New York, USA, 10th Edition, 2014.

علوم التربية، الأسس والأهداف

د. عصام الحكماوي

باحث في علوم التربية
وديداكتيك العلوم الاجتماعية

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى إبراز الأسس والمبادئ التي تستند عليها علوم التربية، والتي على أساسها يمكن تجاوز الجدل القائم بين المدارس والاتجاهات والرؤى الفكرية والعلمية الخاصة بفعل التربية، ذلك أن وراء هذا الاختلاف تكمن التناقض، على، أهمية التربة وأهدافها وأسسها، باعتبارها النظريات المستمدّة من القوانين المعرفية والقواعد التربوية المعتمدة على رؤى اجتماعية، ونفسية وفلسفية⁽¹⁾، للإشارة إلى مجموعة النظريات العامة التي تحكم إليها المؤسسات التربوية في خبراتها ومناهجها التعليمية ومواردها الإدارية والتخطيطية والتقويمية⁽²⁾، والتي يتم الانطلاق منها إما باعتبارها سندات أو أهداف أو رؤى موجهة وعامة.

الكلمات المفتاحية: علوم التربية - أسس علوم التربية - أهداف علوم التربية

تقديم:

رغم اختلاف قضايا واتجاهات علوم التربية إلا أنها على الأقل تستند على أسس ومبادئ شبه موحدة توجهها، وهي التي على أساسها يمكن تجاوز الجدل القائم بين المدارس والاتجاهات والرؤى الفكرية والعلمية الخاصة بفعل التربية، ذلك أن وراء هذا الاختلاف يمكن التوافق على أهمية التربية وأهدافها وأسسها، باعتبارها النظريات المستمدّة من القوانين المعرفية والقواعد التربوية المعتمدة على رؤى اجتماعية ونفسية وفلسفية⁽³⁾، للإشارة إلى مجموعة النظريات العامة التي تحكم إليها المؤسسات التربوية في خبراتها ومناهجها التعليمية ومواردها الإدارية والتخطيطية والتقويمية⁽⁴⁾، والتي يتم الانطلاق منها إما باعتبارها سندات أو أهداف أو رؤى موجهة وعامة.

⁽¹⁾أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، تقديم جمال أبو الفضل، منشورات وكالة الصحافة العربية -ناشرون-، جمهورية مصر العربية، طبعة سنة 2021، ص. 6.

⁽²⁾أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص. 6.

⁽³⁾أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، تقديم جمال أبو الفضل، منشورات وكالة الصحافة العربية -ناشرون، جمهورية مصر العربية، طبعة سنة 2021، ص. 6.

⁽⁴⁾أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص. 6.

1. في مفهوم أسس علوم التربية

إن المقصود بأسس علوم التربية هو الإشارة إلى الفرضيات والبيهقيات التي تشكل القواعد العامة لـ هيكل بناء التربية، والمشكلة من منظورات فلسفية وتاريخية وثقافية ودينية واقتصادية واجتماعية ونفسية، تتداخل فيما بينها لتحديد العناصر الأساسية المحددة للفعل التربوي⁽⁵⁾، ذلك أن التربية هي في الحصلة تعبير عن الروح الجماعية التي يتم التعبير عنها لدى الناشئة، باعتبارها امتداداً لهذه الروح بين الماضي والحاضر والمستقبل في كل مستوياتها الثقافية والإبداعية والوطنية والتاريخية، لتكون هذه النظم هي الأسس التي يتم احتضانها والتواافق عليها قصد بناء مخيال جماعي⁽⁶⁾ تقوم فيه علوم التربية بدور الربط بين فضاء المدرسة كمؤسسة رسمية وأشكال استمرارية وامتحان هذه التعلمات ضمن أنساق الحياة اليومية داخل الفضاءات الاجتماعية.

2. في أسس وأهداف علوم التربية

تشكل أسس علوم التربية بشكل عام أسس بنوية لا تعود للمصدر الواحد، بل إنها متضمنة في الأساس الفلسفى، الذى يوثق حالة التأثير الذى مارسته فكرة "محبة الحكمة" الدالة على فعل التفاسف، على تثمين الأدوار التربوية الضامنة لهذه المحبة، وهو التلاقي والترابط والتواافق الذى يجري التعبير عنه باسم "فلسفة التربية"⁽⁷⁾، باعتبارها تأكيد على الأنوية الفلسفية في إنجاز وظائف الفعل التربوي من حوار وجداول وتنمية للملكات والقدرات وتوليد للأفكار على شاكلة ما أقامه سقراط⁽⁸⁾، وصولاً إلى الإقرار الذى صنعه سبنسر حيناً اعتبر أن الطريق الفعلية والجادة للتربية لا يمكنها أن تكون إلا من خلال الفلسفة⁽⁹⁾، للدلالة على فكرة أن محبة الحكمة هي الشرط الأساسي لتجاوز الجهل وبلوغ مراتب المعرفة ونور العلم.

⁽⁵⁾تبيل عبد المادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، منشورات دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى 2009. ص. 57.

⁽⁶⁾أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص. 7.

⁽⁷⁾يُجيئ هذا المفهوم في الواقع إلى التقارب الكبير الحاصل بين الفلسفه والتربية، من خلال النظر إلى الأخيرة باعتبارها مستمدۃ من الأولى، وهو ما يعني أن التربية يمكن الإشارة إليها ضمن ثالث سياقات تداولية على الأقل: أولاً باعتبارها عالماً مستقلاً يشار له باسم "علوم التربية"، أما السياق الثاني فتكون فيه التربية محسوبة بشكل أكبر على الدراسات المهمة بالاجتماع البشري ضمن ما يجري تسميتها بـ"سوسيولوجيا التربية" في حين يشير السياق الثالث إلى التداخل الموجود بين الدرس الفلسفی بكل مكوناته ورهاناته وكفاياته ومبادئه من جهة أولى، وبين فعل التربية بكل تفاصيله أيضاً من جهة ثانية، وهو ما يجري وضعه في خانة "فلسفة التربية"، وهي سياقات تتنقّل عوّمها في اعتبار التربية موضوعاً بنوياً له أنوبيته في الفلسفه وعلوم التربية والسوسيولوجيا.

⁽⁸⁾تبيل عبد المادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص. 57.

⁽⁹⁾تبيل عبد المادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص. 58.

وهو مبدأ جرى توسيعه ضمن تاريخ الفلسفة بشكل متزايد حتى صارت الفلسفة بالنسبة لبعض أعلامها كجون ديوبي مثلاً هي "النظرية العامة للتربية"⁽¹⁰⁾، وهو التمايز الذي يراد به وصف حالة التلاقي بين الفلسفة والتربية طيلة تاريخ طويل من التداول الفلسفية حول التربية، بداية من سocrates وتلميذه أفلاطون ومعهما أرسطو، مروراً بجون لوك وجون جاك روسو وجان وجون ديوبي⁽¹¹⁾، وصولاً إلى الفلسفات المعاصرة المعنية بأمر التداول الفلسفية في موضوعات قضائية واستشكالات التربية، لتأكيد فكرة عدم إمكانية إحداث الفصل الكلي والنهائي بين القول الفلسفية وموضوعات التربية.

وعلى هذا الاعتبار فإن التعامل مع الفلسفة باعتبارها أساساً لا بد منه من أجل قيام "علوم التربية"، يعود إلى الدور الذي تلعبه الفلسفة في إبراز البعد المفاهيمي للنظريات التربوية⁽¹²⁾، ذلك أن المتخصصين في علوم التربية لا يتعاملون مع "مصطلحات"⁽¹³⁾ جاهزة ومتافق عليها، وإنما هم بصفة التعامل مع موضوعات ذات طبيعة سجالية وتدالية، تفرض التعاطي مع التربية في مرونتها "المفهومية" والنظرية، باعتبارها موضوعاً للنقاش والجدل والتداول والاختلاف، إذ لا يمكن مثلاً الحديث عن منهج تربوي موحد أو عن سياسة تربوية متافق عليها بشكل كلي وتم في العالم بأسره.

ثم إن هذا الأساس الفلسفى للتربية يعود إلى طبيعة هذا البحث نفسه، ذلك أن أغلب المشكلات التربوية هي في صميمها مشكلات فلسفية⁽¹⁴⁾، ما يعني أنه لا يمكن نقد السياسات التربوية وأطرها النظرية العليا دون إقامة نقاش جدي حول أصولها الفلسفية التي تربطها بموضوعات أعمق من قبيل سؤال المعنى من الحياة، ونوعية الحياة الصالحة التي تستحق منا العيش والانضمام من أجلها، وطبيعة الإنسان وبنائه وتعريفاته وتعقيداته، ونوعية المجتمع الذي يحتضن هذه التربية، ودلالات مفهوم الحقيقة⁽¹⁵⁾ في أبعادها الفلسفية ما دام فعل التربية يتوجه صوب تحقيق رهان المعرفة بغاية كسب شروط هذه الحقيقة.

⁽¹⁰⁾ محمد منير مرسى، *فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها*، منشورات دار عالم الكتب، القاهرة، النسخة المزددة والمنقحة المنشورة بتاريخ يناير 1982، ص 37.

⁽¹¹⁾ محمد منير مرسى، *فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها*، مرجع سبق ذكره، ص 38.

⁽¹²⁾ محمد منير مرسى، *فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها*، مرجع سبق ذكره، ص 39.

⁽¹³⁾ يعتبر هذا السجال الدائر بين "المصطلح" و "المفهوم" أساسياً من أجل إدراك هذا البعد الفلسفى للتربية، ذلك أن المصطلح هو مجال للاستخدام العالى، حيث يكون محل اتفاق وتوافق، ولا يكون فيه مجالاً للنقاش وتدخل المفهج والرأي، لأن تحدث مثلما عن مصطلح "الذرة" في التفزياء، في حين أن "المفهوم" هو من طبيعة فلسفية وجودالية، لعدم وجود اتفاق مطلق بشأنه، لأن تحدث مثلما عن مفهوم "الدولة" أو "الحرية" أو "العدالة" لأنها من جنس القول الفلسفى، ولا يمكن تعريفها بشكل مطلق كما هو شأن المصطلح العالى.

⁽¹⁴⁾ محمد منير مرسى، *فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها*، مرجع سبق ذكره، ص 39.

⁽¹⁵⁾ محمد منير مرسى، *فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها*، مرجع سبق ذكره، ص 39.

ثم إن الفلسفة تساهم في تحقيق الشروط الأساسية لفعل التربية من خلال إبراز جوانبه الإرشادية، حين تحدد الرهانات والغايات الجوهرية التي يتعين على الفعل التربوي تحقيقها وتتجسيدها، إلى جانب أنها تقوم بدعم الأطر التربوية من خلال مدها بالأدوات التحليلية وال النقدية التي بواسطتها يمكن فحص التفكير الإنساني وطرقه وأدواته الاستدللية، عن طريق منحه نسقية المنطقية التي يحتاجها، ومده أيضاً بالأدوات التي تسمح لفعل التربية بإدراك مدلولات ترسانته النظرية، حين يرتبط بمقاهيم الحرية والإدراك والمعرفة والخبرة والพنجم والكفاءة والنمو.

تصبح أهداف التربية وفقاً لاعتبارات السابقة متوجبة مع أدوار وأهداف الدرس الفلسفية لأنها تشتمل بمنطق الجواب عن سؤال "غاية الإنسان"⁽¹⁶⁾، فأن تربى معناه أن نبحث عن مقومات الوجود الإنساني وغاياته، وعليه يكون موضوع التربية هو ذاته موضوعاً فلسفياً، وهو ما يفسر اخراط أغلب الفلسفات في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقضايا التربوية، فإلى جانب ديوبي الذي أقرّ حالة من التطابق بين التربية والفلسفة، فإنّ أغلب الفلاسفة جعلوا من التربية إحدى أهم أولوياتهم النظرية في التعاطي مع سؤال الإنسان بكل تعلقاته الثقافية والوجودية والمعرفية والسياسية، أمثل أفلاطون والرواقيين والأكروبني والغزالى ولوک وروسو وکانت وسبنسر وفيشته وهیجل وماركس وإنجلز ونیتشه⁽¹⁷⁾.

رغم أهمية الإشارة إلى أن هذه الأهداف العامة المتعلقة بتقارب الفلسفة والتربية، تبقى هي نفسها محل جدل وخلاف، إذ ينبغي التمييز مثلاً بين أهداف التربية ضمن رؤى الفلسفة المثالية، وبين نفس الأهداف التي قالت بها فلسفات المجل المادي، ذلك أن التصور المادي يقوم على الفعل الصاعد نحو الكل بغاية تحقيق أفضل وجود اجتماعي⁽¹⁸⁾، من خلال اعتبار التربية هي شرط من شروط تحقق هذا الصعود. في حين أن التصور المثالي للتربية ينطلق من مسلمة أن كل فيلسوف هو بالضرورة ومن حيث المبدأ مفكر تربوي، حتى وإن لم يأت في أي من كتاباته بذكر كلمة التربية حتى، ذلك أن أي سوسيولوجي أو أديب أو فيلسوف أو كاتب أو روائي ينطلق في كتاباته من تصور ضيق لمجتمع محدد

⁽¹⁶⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة ... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، منشورات مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، طبعة سنة 2003، ص 16.

⁽¹⁷⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، مرجع سبق ذكره، ص 16.

⁽¹⁸⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة ... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 48.

يريد تحقيقه، وعن وضعية إنسانية معينة يريد التعبير عنها وبلغوها⁽¹⁹⁾، هذا عدا عن كون حلم الفلسفة في جديتها ومثاليتها أيضا هو الدعوة للتغيير⁽²⁰⁾، ووحدتها التربوية من تغيير بني المجتمعات.

وهذا ما يعني أن هناك أساس فلسي لا بد منه من أجل تحقيق أهداف التربية، رغم كونه لا يمثل سوى جزء من هذه الأرضية التي ينطلق منها الفعل التربوي، الذي يستند أيضا على أساس آخر تساهم في تشكيله. منها أيضا الأساس التاريخي⁽²¹⁾، ذلك أن التاريخ ينطبع بالتربية ويطبعها في ذات الآن، لأنه يتأثر ضرورةً بالمشهد الثقافي الذي على أساسه يجري الحديث عن تقدم المجتمعات أو تخلفها، ومن شواهد هذا الترابط عصر النهضة، الذي كان عصر بداية انطلاق الحضارة الغربية بسبب الرهان الذي عرفه المشهد التربوي والثقافي خلال تلك الحقبة في البنية الغربية.

ويتضارف إلى هذا الأساس التاريخي الذي يساهم بشكل مباشر في تشكيل الرؤى التربوية أساس آخر يتعلق هذه المرة بما هو "تفسي"، ذلك أنه من غير المقبول الحديث عن "علوم التربية" أو سوسيولوجيتها دون الإنصات إلى المقولات المحسوبة على حقل التحليل النفسي ونظرياته وتطبيقاته، لأنه العلم الذي يمنحك قدرة التعرف على احتياجات ورغبات ومويلات المتعلم ودفافعه الأساسية نحو فعل التعلم⁽²²⁾.

وهو الذي يفسر الحاجة إلى إدراك البعد الفلسفى ضمن نظريات التعلم ضمن ما يجري تسميه بـ"علم النفس التربوي"، الذي يبرز أهمية هذا الأساس باعتباره يحقق ثلاثة شروط أساسية: الأولى تتعلق بالتعرف على القدرات المعرفية للمتعلم وحاجاته ومويلاته وسلوكياته، في حين ترتبط الثانية بوضع نظريات تعلم مناسبة تستجيب للشروط والدفافع والقدرات التي يملكتها، أما الشرط الثالث الذي يوضح مدى حضور البعد النفسي في التربية فيتعلق بمدى مواكبة البيئة التعليمية لخصوصيات التلميذ ومتطلباته الأساسية.

ورغم أن هناك تفاصيل كثيرة تتعلق بهذا الأساس النفسي للتربية، باعتباره مدخلاً هاماً يتم التعبير عنه في تخصص دقيق يجري تسميته بعلم النفس التربوي، وتتوارد ملامحه بشكل أكبر ضمن نظريات التعلم، فإن الأساسي في هذا المقام هو التعريف وبشكل غاية في الاختصار بهذا الأساس الذي ينضاف له أساس آخر هو "الأساس الاجتماعي" الذي يمكن اختصاره بـ"علم الاجتماع التربوي" لتأكيد الترابط

⁽¹⁹⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، مرجع سبق ذكره، ص 73.

⁽²⁰⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، مرجع سبق ذكره، ص 74.

⁽²¹⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 59.

⁽²²⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 60.

القوى الموجود بين التربية وباقى المؤسسات والنظم الاجتماعية الأخرى، بما فيها الأسرة والمدرسة، والتي تساهم إسهاماً مباشراً في تشكيل شخصية المتعلم وتحقيق شروط التعلم كالتفكير والانسجام.

وبقي الحديث عن أسس أخرى منها الجانب الاقتصادي الذي يساهم بشكل مباشر في تشكيل الرؤى التربوية، إلى جانب "الأساس السياسي" أيضاً، ذلك أن أي نظام تربوي هو وليد رؤية سياسية توجهه بالضرورة قبل أن يوجهها هو أيضاً، على شكل تأثير متبادل، ذلك أن أي نظام سياسي يكون له نظام تربوي يقابلها، وهذا النظام هو الذي يحدد طبيعة هذه الدولة وهويتها السياسية، إما باعتبارها دولة ديمقراطية أو عسكرية أو ملكية، وتكفي الإشارة في هذا السياق إلى التوافق الكبير الذي حصل بين تشكيل النظم الجمهورية، وبين إسهامات جون جاك روسو التربوية مثلاً⁽²³⁾، ونفسه الأمر ينطبق على تجربة هيجل في ألمانيا الحديثة حين كرس مبدأ غرس إرادة الدولة باعتبارها تأكيداً على الروح المطلقة⁽²⁴⁾.

خاتمة

في المحصلة، فإن أهداف التربية ترتبط بأسس توجهها ومتناها المعنى، منها ما هو فلسفى واجتماعى ونفسى وتارىخي وسياسى، إضافة إلى أسس أخرى لها أيضاً دورها في بلورة هذه الرؤى التربوية، كالأساس الاقتصادي الذي يوضح العلاقة بين السلوك الاجتماعى والتربوى وعلية الدخل⁽²⁵⁾، وأيضاً الأساس الثقافى حيث التلاقي الواضح لفكرة التربية باعتبارها فعلاً مكتسباً وثقافياً⁽²⁶⁾، إلى جانب الأساس الدينى أيضاً والذى يعبر عن تلاقي هذه الجوانب الروحية مع فعل التنشئة الاجتماعية، باعتباره فعلاً تربوياً يمثل حالة من انعكاس الشرط الدينى على السلوك الإنسانى كما أوضح ذلك دور كهانيم وغيره أيضاً⁽²⁷⁾، وهى أسس وأهداف لا تبرز تنوع وغنى مفهوم التربية فقط، وإنما توضح بالأساس بأن أدوار ووظائف التربية هي أشمل من أن يتم ربطها بسياق ضيق ومحدود، تأكيداً على بنويتها وشموليتها.

⁽²³⁾ تبيل عبد الهادى، مقدمة في عالم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 63.

⁽²⁴⁾ تبيل عبد الهادى، نفسه، ص 63.

⁽²⁵⁾ تبيل عبد الهادى، نفسه، ص 64.

⁽²⁶⁾ تبيل عبد الهادى، نفسه، ص 67.

⁽²⁷⁾ تبيل عبد الهادى، نفسه، ص 66.

ببليوغرافيا

- أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، تقديم جمال أبو الفضل، منشورات وكالة الصحافة العربية - ناشرون، جمهورية مصر العربية، طبعة سنة 2021.
- طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة ... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، منشورات مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، طبعة سنة 2003.
- محمد متير مرسى، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، منشورات دار عالم الكتب، القاهرة، النسخة المزيدة والمنقحة المنشورة بتاريخ يناير 1982.
- نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، منشورات دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2009.

ترسيخ القيم الخلقية من خلال تفعيل مجالات الحياة المدرسية

د. يوسف العلمي

باحث في العلوم الشرعية والتربوية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة - المغرب -

ملخص:

- **الأهداف:** يسعى البحث جاهدا تحقيق جملة من الأهداف التربوية، تتجلى في محاولة تفعيل مجالات الحياة المدرسية وتوظيفها في العملية التعليمية، من خلال ترسیخ جملة من القيم والمبادئ التربوية، باعتبار أن القيم ترسخ بالتنزيل الحقيقى لهذه المجالات.
- **الإشكالية:** إن الكشف عن القيم التربوية، باعتبارها من أهم المقاصد التي تسعى المدرسة المغربية تحقيقها، يتأسس على مراعاة البعد القيمي، فلا يمكن حصر المدرسة في تكوين المتعلم معرفياً ومهارياً دون إغفال الجانب الأخلاقي، ف تكون بذلك مجالات الحياة المدرسية حاضرة لترسيخ هذه القيم وتنزيتها بشكل صحيح، ولذلك فمشكلة هذه الدراسة تتحدد بالتساؤل الرئيس: كيف يمكن ترسیخ القيم من خلال تفعيل مجالات الحياة المدرسية؟
- **المنهجية:** نظراً لطبيعة الموضوع والأهداف المرجوة وإشكاليته، تم اعتماد منهجية تتأسس على مقدمة، ومحتين رئيسيين، يتضمن المبحث الأول: القيم الخلقية والحياة المدرسية - دراسة في المفهوم والعلاقة، بينما يعالج المبحث الثاني كيفية تفعيل مجالات الحياة المدرسية ودوره في ترسیخ القيم الخلقية، والختم بخلاصة تتضمن أهم نتائجه.
- **الخلاصة:** توصلت من خلال هذا البحث إلى أن تفعيل القيم التربوية، يكون بتجسيدها على أرض الواقع باعتماد أنشطة تربوية تلامس أهداف هذه المجالات، فيتحقق التوازن القيمي التوازن القيمي الخلفي للمتعلم من مختلف جوانبه، بما يعود على مستوى المتميّز معرفياً ومهارياً وو Jennings.
- **الكلمات المفتاحية:** القيم، الأخلاق، التربية، المدرسة، الحياة المدرسية.

Abstract:

Objectives: The research strives to achieve a number of educational goals, which are manifested in an attempt to activate the areas of school life and use them in the educational process, by establishing a certain number of educational values. and principles, since values are established through the true application of these areas.

Problem: Revealing educational values, as one of the most important objectives that the Moroccan school seeks to achieve, is based on taking into account the value dimension. School cannot limit itself to training the learner cognitively and skillfully without neglecting the moral dimension. aspect, therefore the areas of school life will be present to consolidate and transmit these values. Rightly, the problem of this study is therefore determined by the main question: How to consolidate values by activating the areas of school life?

Methods: Due to the nature of the subject, the objectives sought and its problems, a methodology was adopted which is based on an introduction and two main sections. The first section includes: moral values and school life - a study of the concept and relationship -, while the second section addresses how to activate the areas of school life and its role in consolidating moral values, The conclusion ends with a summary that includes its most important results.

Conclusions: Through this research, I came to the conclusion that educational values can be implemented by embodying them in the field by adopting educational activities that touch on the objectives of these areas, thus achieving balance moral values of the learner in its different aspects, so as to restore his distinguished level on the cognitive, skillful and emotional level.

Keywords : values-morality-education-school-school life.

تقديم:

إن القيم التربوية خلقت يوم أن خلق الله آدم عليه السلام، وجعلها الله طريقاً موصلاً إلى الخير، يجلب المنافع التربوية، ويعمل الناس طريقة التعامل مع الآخر، وفق نظام يقنن الأخلاق و يجعلها متحكمة بضوابط الشرع وأحكامه. ولذلك جعلت الأخلاق أساساً أساساً تطور الأم والحضارات، فكانت بذلك دليلاً على نوها القيمي، وبرهاناً على صدق أقوالها، حيث يتعلم الطفل القيم منذ ولادته، فيكون تابعاً مقلداً، ثم مستقلاً مدركاً لخطورة تجاوزها، ملتزماً بمبادئها. ثم تأتي مرحلة التعليم فيكون الطفل بذلك في مدرسته مرتبطاً بنظامها الداخلي، فلا يحق له تجاوزه ولا الخروج عن قواعده، واعياً بحقوقه وواجباته.

وحتى لا يكون عمل المدرسة عشوائياً، صدرت مجموعة من الوثائق والمذكرات الرسمية التي تنظم هذا النظام الداخلي للمدرسة، وتدعو في نصوصها التربوية إلى ضرورة تفعيل البعد الأخلاقي في المدرسة، و التربية المتعلمين على القيم بأنواعها المختلفة؛ وذلك من خلال تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، تأطيراً بدليلها، باعتباره موجهاً ومرشداً ومحفزاً على الأنشطة التربوية وطرق الاشتغال عليها. لذلك كان لا بد من الانطلاق من هذا الدليل و مجالاته على وجه التحديد، لإبراز دورها في ترسیخ القيم الأخلاقية بالمؤسسات التعليمية

المبحث الأول: القيم الأخلاقية والحياة المدرسية - دراسة في المفهوم والعلاقة.

إن تحديد العلاقة الرابطة بين التربية الأخلاقية والحياة المدرسية، يتحقق من خلال الوقوف عند هذه المفاهيم التربوية، ومحاولة البحث عن الخيط الناظم بينها، باعتبارها مفاهيم تحقق التداخل والتكامل على مستوى التنزيل والتفعيل، وسيتم تفصيل ذلك في الآتي:

- القيم الخلقية: عبارة عن معايير عقلية ووهدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشطا إنسانيا (يتسق فيه القول والفعل والفكير) يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر ما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية.⁽¹⁾ وهي مفهوم مرغوب قد يكون معبرا عنه أو خفيا يميز فردا أو مجموعة من الأفراد، ويؤثر على اختيار الوسائل والغايات انطلاقا من الأساليب الممكنة.⁽²⁾ كأنها المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم على الشيء بالحسن أو القبح.⁽³⁾

والقيم الخلقية تقتضي منا استحضار مفهوم التربية باعتباره علما يتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية والجمالية والبدنية.⁽⁴⁾ كأن الأخلاق هي مجموعة من المعاني والصفات المستقرة في النفس، وفي ضوئها وميزانها يحسن الفعل في نظر الإنسان أو يقبح، ومن ثم يقدم عليه أو يحجم عنه.⁽⁵⁾ ومن تم كانت التربية الأخلاقية عملية تكيف الأفراد مع القيم التي تحظى بالتقدير في المجتمع المحدد سواء أكانت قيمة اجتماعية، أم دينية، أم فكرية، أو مهنية...، ومارسة الصحيح منها، والابتعاد عن الخطأ، والشرير من السلوكيات التي تمارس ضمن القواعد والمبادئ التي يعرفها ويقبلها أعضاء الجماعة، والتي يتعرض من يخرج عليها لعقوبات اجتماعية أو قانونية على درجة مختلفة من الشدة يحددها الجماعة والنظام الاجتماعي المحدد.⁽⁶⁾

ومنه فالقيم الخلقية أو التربية الخلقية تعنى بناء المتعلم من مختلف جوانبه، من خلال الالتزام بالمبادئ التي تحدد جمالية للنفس وتركيبة لها، فقسموا به إلى طريق التقدير والاحترام.

وقد أشار محمود عطاء عقل إلى أهمية القيم والتربية على الأخلاق الفاضلة لما لها من دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات إلى حد درجة أصبحت فيها القيم قضية التربية، ذلك أن التربية

⁽¹⁾ الصمدي خالد، القيم في المنظومة التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية -إيسيسكو-، 2008، ص 18.

⁽²⁾ أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط 1: 2006، ص 212.

⁽³⁾ شحاتة حسن و النجار زينب، مراجعة: حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والتفسية، عربي -إنجليزي - عربي، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، 2003، ص 243.

⁽⁴⁾ الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، ط 1، 2010م، ص: 29.

⁽⁵⁾ زيدان عبد الكريم، أصول الدعوة، مؤسسة الرسالة، ط 9، 2001م، ص 79.

⁽⁶⁾ المعروف لدينا ماجد سليمان و العوamer عبد السلام فهد غرر ، دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق 2، 2018، ص 04.

في حد ذاتها عملية قيمة، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها، فهي موجودة في كل خطوة وكل مرحلة وكل عملية تربوية وبدونها تتحول التربية إلى فوضى".⁽⁷⁾ وإذا كان المتعلمون لم يتعلموا الأخلاق النبيلة من مدارسهم، فإنهم في المستقبل سوف يكونون أسباباً للشر والفساد في المجتمع.⁽⁸⁾

أما الحياة المدرسية فهي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن وأوقات مناسبة وتهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيأة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء.⁽⁹⁾ أوفي تلك الحقوق والواجبات التي يتمتع بها المتعلمون أو العاملون داخل مؤسسة تربوية، ومن ثم، تسهر وزارة التربية الوطنية على تدبيرها وتفعيلها وتنشيطها بمشاركة مع جمعية أولياء التلاميذ، وطاقم التدريس، ورجال الإدارة، والمرشفين التربويين.⁽¹⁰⁾ أي أن الحياة المدرسية حياة اجتماعية مصغرة يعيش فيها المتعلم لفترة زمنية محددة وفي مكان محدد، يتفاعل فيها اجتماعياً مع التلاميذ والأطر التربوية والإدارية ومختلف الشركاء بالمؤسسة من خلال تفعيل مختلف الأنشطة التربوية.

وهنا، ينبغي أن نميز بين مدرسة الحياة والحياة المدرسية؛ لأن المدرسة الأولى من نتاج التصور البراجمي (جون ديوي ووليم جيمس ..الذي يعتبر المدرسة وسيلة لتعلم الحياة، وتأهيل المتعلم لمستقبل نافع. ويعني هذا أن المدرسة، ضمن هذا التصور النفي عليها أن تحقق نتائج محسوسة في تأطير المتعلم لمواجهة مشاكل الحياة، وتحقيق منافع إنتاجية تساهُل في تطوير المجتمع نحو الأمام عن طريق الإبداع والاكتشاف، وبناء الحاضر والمستقبل. ومن ثم، فالمدرسة - هنا - هي مدرسة ذات أهداف مادية تقوم على الربح والفائدة والمنفعة وتحقيق المكاسب الذاتية والمجتمعية. أما المدرسة الثانية، فهي "تشكل كلاً متجانساً ومتربطاً يجمع المدرسي والموازي، وينظم الإعلام التوجيسي، ويدعم مشروع التلاميذ ويكونه في بعده المواطنِي، وينشط النظام التمثيلي والحركة الثقافية والمواضيعات الأفقية، ويدعم العمل الفردي، ويعزز قدرته على الابتكار. أي: إن هذه الحياة المدرسية هي التي تكون المتعلم الإنسان، وتهذبه قيمياً وأخلاقياً وتجعله قادراً على مواجهة كل الوضعيات الصعبة في الحياة، مع بناء علاقات

⁽⁷⁾ الجسار سلوى عبد الله، واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي، الملتقى الثاني للمعلم، ص 04 بتصرف.

⁽⁸⁾ الحق محمد أمين، القيم الإسلامية في التعليم وأثارها على المجتمع، مجلة دراسات، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، المجلد التاسع، دجنبر 2012م، ص 05 بتصرف.

⁽⁹⁾ وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008، ص 17

⁽¹⁰⁾ جليل حداوي: تدبير الحياة المدرسية، شبكة الألوكة، ط 1: 2015، ص 13.

إنسانية اجتماعية وعاطفية ونفسية. وهذه العلاقات أهم من الإنتاجية الكمية والمردودية التي تكون على حساب القيم الفضلى، والمصلحة العامة، والمواطنة الصادق.⁽¹¹⁾

وهذا النص له دلالة واضحة تبرز الدور التربوي للحياة المدرسية والمتمثل أساسا في التربية القيمية الأخلاقية التي تؤهل المتعلم ليكون قادرا على مواجهة المشكلات وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

وببناء على ما سبق ذكره، فالحياة المدرسية عموما هي تلك الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية أوقات (الدرس والاستراحة والإطعام.... الفضول والساحة والملعب الرياضية وموقع الزيارات والخرجات التربوية (...قصد تربيتهم من خلال جميع الأنشطة الدينية والتربوية والتکوینية المبرمجة التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والحس حرکية من شخصياتهم، مع ضمان المشاركة الفعلية والفعالة لكافة الفرقاء المعنيين) المتعلمون، مدربون إدارة تربوية أطر التوجيه التربوي آباء وأمهات شرکاء المؤسسة....⁽¹²⁾، والناظر في مفهوم القيم الأخلاقية أو التربية الأخلاقية باعتبارها مصطلحين متراطبين، ومفهوم الحياة المدرسية، يجد أن الحياة المدرسية هي الوسط الأساسي لتفعيل البعد الأخلاقي من مختلف جوانبه، ومن خلال تفعيل أنشطة تربوية مختلفة، لأن المتعلم لا يتعلم المعرفة فحسب، بل يتعلم القيم والمبادئ، والتي تؤثر في الغالب على شخصيته وقدراته، فيحصل التفوق والتمكن

المبحث الثاني، تفعيل مجالات الحياة المدرسية ودوره في ترسیخ القيم الخلقية

إن ترسیخ القيم في نفوس المتعلمين وتربيتهم عليها، نصت عليه الوثائق التربوية المغربية في كثير من نصوصها الداعية إلى كل ما من شأنه تحقيق هذا البعد القيمي الأخلاقي باعتباره هدفا رئيسيا من أهداف المدرسة المغربية.

ولذلك نجد الميثاق الوطني للتربية والتکوین في حديثه عن واجبات التلاميذ والطلبة، يدعو إلى الاجتهد في التحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه، واجتياز الامتحانات بانضباط وجدية ونزاهة ما يمكن من التنافس الشريف، والمواظبة والانضباط لمواقع الدراسة وقواعدها ونظمها، والعناية بالتجهيزات والمعدات والراجع، والإسهام النشيط الفردي والجماعي في القسم، وفي الأنشطة

⁽¹¹⁾ جيل حداوي: تدبير الحياة المدرسية، م، س، ص: 13-12.

⁽¹²⁾ وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008، ص 17.

الموازية.⁽¹³⁾ كا أكد على ضرورة تفعيل جملة من القيم المرتبطة بالعقيدة الإسلامية والممية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية...⁽¹⁴⁾

ويؤكد الكتاب الأبيض على ضرورة تركيز المنهج التربوي للمواد الدراسية والأنشطة الأخرى على الالتزام بالمدخل البيداغوجي المعتمد في الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية والمتمثل في تربية المتعلم على القيم، وتنمية كفایاته، وترتیبته على الاختیار واتخاذ القرار في اختيار المفاهیم والأنشطة البیداغوجیة وتعزیز ترسیخ الممية المغربية والاعتزاز بها لدى المتعلم؛ وترسیخ هذه الممية ب مختلف أبعادها وروافدها، تتمیز بمحرصها على تفتح المتعلم على بيته الطبيعیة والبشریة، وإعداده لفهم الاختلاف في جميع مجالات الأنشطة الإنسانية، والتعامل إيجابا مع الآخرين.⁽¹⁵⁾ وفي نهاية السلك الثانوي تؤكد على جعل اکساب المتعلم مفاهیم العقیدة الإسلامية حسب مستوى العمري، وتحلی المتعلم بالأخلاق والأداب الإسلامية في حياته اليومية والتشبیح بقيم الحضارة المغربية، والانفتاح على قیم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها، والتشبیح بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته.⁽¹⁶⁾

ويکن جوهر الرؤیة الاستراتیجیة للإصلاح (2015، 2030) في إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع والارقاء بالفرد والمجتمع.⁽¹⁷⁾ كا أن من مستجدات المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي التركيز على القيم في نهاية السلك الابتدائي وعلى جعل المتعلم متشبیا بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية، وبروح التضامن والتسامح والتزاهة، ومبادئ الوقایة الصحیة وحماية البيئة.⁽¹⁸⁾ وتجعل الأطر المرجعية المؤطرة للمواد الدراسية القيم من الأهداف العامة للإطار المرجعي

⁽¹³⁾ وزارة التربية، المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة 19، ص 11، بتصرف.

⁽¹⁴⁾ نفسه، ص 08.

⁽¹⁵⁾ لجنة مراجعة المنهج التربوي المغربي للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، 1423 هـ/2002، ج 2، ص 133 بتصرف.

⁽¹⁶⁾ نفسه، ج 1، ص 24.

⁽¹⁷⁾ ينظر: مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، يونيو 2016، ص 4-2.

⁽¹⁸⁾ مستجدات المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للستين الأولي والثانية)، مديرية المناهج، غشت 2018م، ص 21 بتصرف.

المنظم للتقدير والامتحانات للسنة أولى بكالوريا: حيث تؤكد على "تنمية المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والافتتاح واحترام الآخر ...".⁽¹⁹⁾

وهذه القيم التي نصت عليها هذه الوثائق التربوية وغيرها ستجد أن دليل الحياة المدرسية قد دعا إلى ضرورة ترسيختها في نفوس المتعلمين من خلال مختلف الأنشطة المدرسية التي يشارك فيها، باعتباره عنصرا أساسا، وفردا رئيسيا في المدرسة. ولذلك نجد دليل الحياة المدرسية الصادر سنة 2019 قد نص على مجالاته الأربع، واعتبرها من المركبات الأساسية ل التربية المتعلم من مختلف جوانبه، وتطوره كفایاته، وهذه المجالات هي: المواطن، والبيئة والتنمية المستدامة، والصحة المدرسية، والأمن الإنساني.

1- المواطن

يرتبط مجال التربية على المواطن أساساً بالبعد الحقوقي، الهدف العام منه هو: "التشبع بمبادئ وقيم المواطن؛ وإناء مواقف إيجابية تجاه الذات وتتجاه الآخرين ولوعي بالحقوق الأساسية للإنسان وحقوق المواطنين والمواطنات وواجباتهم".⁽²⁰⁾ وهذا يدفعنا للقول بأن قيم المواطن من أهم القيم التربوية الواجب تربية المتعلمين عليها باعتبارها تبني الوعي بحقوقهم وواجباتهم. وهو ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكون من ضرورة تفعيل جملة من القيم المرتبطة بالعقيدة الإسلامية والهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطن، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية...⁽²¹⁾ ولذلك تم تقسيم هذا المجال إلى أربع مكونات رئيسية، وهي: التربية على القيم، مقاربة الحق والواجب، المساواة والإنصاف، المشاركة التلاميدية.

- التربية على القيم: وهو من أهم المكونات التي ركزت عليها الوثائق التربوية، حيث يؤكد الكتاب الأبيض على ضرورة تركيز المنهج التربوي للمواد الدراسية والأنشطة الأخرى على تربية المتعلم على القيم...⁽²²⁾، وقد جاء في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، الرافعة الثامنة عشرة: "يتعين جعل التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز خيارا استراتيجيا لا محيد عنه يتم تصريفه على المستويات الأربع التالية:

⁽¹⁹⁾ مذكرة وزارية 16×101، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016، جميع الشعب، ص 04، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي، مادة التربية الإسلامية 2016، ص 01.

⁽²⁰⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 20.

⁽²¹⁾ الميثاق الوطني للتربية والتكون، م.س، المادة 19، ص 08.

⁽²²⁾ الكتاب الأبيض، م.س، ج 2 ص 133 بتصريف.

- ٦٥ مستوى النهج التربوي؛
- ٦٦ مستوى البيانات التربوية والآليات المؤسساتية؛
- ٦٧ مستوى الفاعلين التربويين؛
- ٦٨ مستوى علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط؛⁽²³⁾

ومن أهم المحاور المرتبطة بمكون التربية على القيم بصفة مباشرة وغير مباشرة نجد:⁽²⁴⁾

- + التربية على القيم الإسلامية والإنسانية ومبادئها الكونية؛
- + التربية على حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها؛
- + التربية على المواطنة والديمقراطية؛
- + التربية على الاختيار وتكون شخصية مستقلة ومتزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيات المختلفة؛
- + مناهضة العنف والسلوكيات اللامدنية؛
- + الاعتناء بالجماعات والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- + ترسیخ ثقافة الاشتغال بالتعاقد بين كل المتدخلين (تلاميذ، أساتذة، إدارة، أسر، شركاء..)؛
- + إرساء ثقافة التقويم والمحاسبة والشفافية؛
- + استكشاف القانون الدولي الإنساني؛
- الواجب والالتزام (مقاربة الحق والواجب) : تتطلب الحياة المدرسية باعتبارها حياة جماعية، النظام والانضباط وفق قوانين جماعية تقوم على ثقافة الحقوق والواجبات والمسؤوليات في إطار تعاقدي واضح يتجسد على مستوى المؤسسة التعليمية في نظامها الداخلي. وتمثل هنا مقاربة الحق والواجب أو المقاربة الحقوقية في تمكين أصحاب الحقوق من الاستفادة من حقوقهم وأصحاب الواجب من تأدية واجبهم.⁽²⁵⁾
- المساواة والإنصاف: يبني هذا المكون على مجموعة الأنشطة والتدخلات المتمحورة حول المتعلم، والمرتبطة بالمؤسسة كفضاء للتمتع بحقوقه الأساسية كإنسان ومتعلم صاحب حق، في إطار المساواة بين الجنسين والإنصاف وتكافؤ الفرص، مع الحرص على جعل الطفل اليافع فرداً مساهماً في استيعاب مفاهيم المواطنة كاملة وترسيخها ومارستها وتجليها في سلوكيات حقوقية ومدنية. والمقصود هنا

⁽²³⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرافة الثامنة عشرة، المادة 101.

⁽²⁴⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 22.

⁽²⁵⁾ نفسه، يتصرف.

بالمساواة بين الجنسين أي أن يتمتع كلا الجنسين (اللابنيد والتلميذات) (بنفس الظروف والشروط لممارسة حقوقهم، وكذا المساهمة بشكل متساو في التنمية الوطنية؛ السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية والاستفادة منها أيضا بشكل متساو).⁽²⁶⁾

- **المشاركة التلاميذية:** تعد المشاركة التلاميذية في الحياة المدرسية، حقا من حقوق المتعلمة والمتعلم، هي التي تضمن لهم القدرة على التعبير عن آرائهم واحتياجاتهم، وتنمي إحساسهم بالانتماء لمؤسساتهم التعليمية، وترسخ لديهم الوعي بواجباتهم وحقوقهم كمتعلمين مستفيدين من خدمات هذه المؤسسات، ومشاركتهم في الارتفاع بجودة تدبير شؤونها التنظيمية والتربوية من خلال المشاركة في عدة مجالات.⁽²⁷⁾

2- البيئة والتنمية المستدامة:

ركز المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي على كثير من القيم الواجب تربية المتعلمين عليها، وذكرها من أهم هذه القيم: حماية البيئة.⁽²⁸⁾ باعتبارها الوسط الذي يتفاعل فيه المتعلم مع محیطه، وكلما تحققت حماية البيئة تتحقق التطوير والأداء المتميز.

أما مفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة فيشكل رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والثقافي، واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر، وللأجيال القادمة أيضا.⁽²⁹⁾

وتحتهدف التربية على البيئة والتربية على التنمية المستدامة جميع الأفراد بجميع الأعمار، وتنجز في إطار الراجح التربوية الفصلية والمندجة من طرف مربين ومتعلمين وشركاء فاعلين يحترمون القيم التي تحفظهم وتشتت عملهم. ومن بين أهداف التربية البيئية والتنمية المستدامة ما يلي:⁽³⁰⁾

- + إبراز الأهمية الكبيرة للمصادر الطبيعية والغنى الطبيعي، ومدى اعتماد كافة النشاطات البشرية عليها لتوفير متطلباته الحياتية؛
- + إبراز الآثار السيئة لسوء استغلال المصادر الطبيعية؛
- + التسطير على ضرورة التعاون بين الأفراد والمجتمعات والأمم لحل مشاكل البيئة الراهنة؛

⁽²⁶⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 25 بتصرف.

⁽²⁷⁾ نفسه، ص 26.

⁽²⁸⁾ مديرية المنهج، مستجدات المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العالمي للستين الأولى والثانية)، غشت 2018، ص 21 بتصرف.

⁽²⁹⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 27 بتصرف.

⁽³⁰⁾ نفسه، ص 28 بتصرف.

3- الصحة المدرسية:

وقد جعل المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي أيضاً الالتزام بمبادئ الوقاية الصحية.⁽³¹⁾ باعتبار أساس مردودية والإنتاجية.

ويعتبر توفير الظروف الصحية والاجتماعية والنفسية الملائمة من بين المحددات الرئيسية لتحسين مردودية المتعلم ومن هذا المنطلق، تم إدماج التربية الصحية ضمن أنشطة مواد التدريس مع تعزيزها في أنشطة التفتح والدعم والتوجيه، عبر تدابير توعوية وحماية ووقائية، مؤطرة بشراكة فعالة ومنظمة مع الجهات الصحية والأطر الإدارية والتربوية والمعلمين داخل المؤسسات.⁽³²⁾ ومن بين الأهداف التي تروم الأنشطة الصحية تحقيقها:⁽³³⁾

- ٤٠ تكين المتعلمين من اكتساب ثقافة صحية، وتنمية مهاراتهم الصحية المتعلقة بالصحة.
- ٤١ إشراكهم في نشر مبادئ التربية الصحية داخل المؤسسة والأسرة والمجتمع.
- ٤٢ تعزيز حمايتهم من مختلف الآفات والاختلالات التي تؤدي إلى فقدان صحتهم.

4- الأمن الإنساني:

يعتمد مجال الأمن الإنساني على التربية على مبادئ الحماية والوقاية من المخاطر وأنشطة الإسعافات الأولية وارتباطها بكون التفتح العلمي وتفاعلها مع التربية على المواطنة والتمكن من اللغة العربية واللغة الفرنسية التربية البدنية، لكن بنية الفضاء الضرورية لإذنار تام تستدعي كفايات جغرافية. كاً أن تعلم أبجديات الإسعاف ليس معرفة إضافية بل ضرورية تمكن من دعم المناهج والبرامج التعليمية.⁽³⁴⁾

وبالرجوع إلى هذه المجالات نجدها تتحقق تدالياً فيما بينها وتكاملاً تربوياً، يتجلّى بالأساس في ترسیخ قيم المواطنة والتربية على القيم وحقوق الإنسان ومقاربة الحق والواجب والمساواة والإنصاف والمشاركة التلاميذية باعتبارها حقاً من حقوقه والبيئة والتنمية المستدامة ثم الصحة المدرسية والأمن الإنساني، ويعكّر إبراز ترسیخ هذه الحالات والمكونات للقيم الأخلاقية بالمؤسسات التعليمية من خلال الآتي:

- مجال المواطنة: وذلك بالتشييع بقيم المواطنة؛ وتنمية الوعي بالحق والواجب، والتربية على القيم الديقراطية والسلوك المدني، والتربية على القيم الإسلامية والإنسانية، ثم الانضباط وفق قوانين جماعية

⁽³¹⁾ مستجدات المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي، م.س، ص 21 بتصرف.

⁽³²⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 30.

⁽³³⁾ نفسه.

⁽³⁴⁾ نفسه، ص 34.

مراجعة للحقوق والواجبات من خلال النظام الداخلي للمؤسسات التعليمية، ثم المساواة بين المتعلمين والمتعلمات بنفس الظروف والشروط لممارسة حقوقهم، ثم المشاركة الإيجابية باعتبارها تشعرهم بالاتساع بمؤسساتهم والمساهمة في تدبير شؤونها التنظيمية والتربوية.

- **مجال البيئة والتنمية المستدامة**: وذلك من خلال البراج التربوية الفصلية والمندمجة من طرف مربين ومتعلمين وشركاء فاعلين يحترمون القيم التي تحفظهم وتنشط عملهم.

- **مجال الصحة المدرسية**: وذلك من خلال إدماج التربية الصحية ضمن أنشطة مواد التدريس مع تعزيزها في أنشطة التفتح والدعم والتوجيه، عبر تدابير توعوية وحماية ووقائية، مؤطرة بمشاركة فعالة ومنظمة مع الجهات الصحية والأطر الإدارية والتربوية والمتعلمين داخل المؤسسات.

- **مجال الأمن الإنساني**: وذلك من خلال الحماية والوقاية من المخاطر، وتعلم أبجديات الإسعاف.

والناظر في هذه المجالات يجد أنها تفعل القيم التربوية، وذلك من خلال تجسيدها على أرض الواقع باعتماد أنشطة تربوية تلامس أهداف هذه المجالات، بل وإن تفعيل أنشطة الأندية التربوية منطلقها تحقيق جوانب متعددة، تلتقي جميعها في هذه المجالات، فيتتحقق التوازن القيمي الخلقي للتعلم تربوياً وبيئياً وصحياً وأمنياً واجتماعياً وثقافياً...، وبذلك يمكننا القول إن تفعيل هذه المجالات يعود بالمستوى الجيد على المتعلمين ويساهم في الارتقاء به معرفياً ومهارياً ووجدانياً، مما يؤثر إيجاباً على جودة العملية التعليمية التعليمية وعلى المنظومة التربوية برمتها.

خاتمة.

وفي خاتمة هذا البحث يمكن تلخيص أهم النتائج في الآتي :

- إن القيم الخلقية هي التربية الخلقية التي يستمدها المتعلم من مقاصد الشرع وتفاعله الاجتماعي مع غيره، وهي تعني بناء المتعلم من مختلف جوانبه، من خلال الالتزام بالمبادئ التي تحدد جماليته للنفس وتركيمة لها، فتقسمو به إلى طريق التقدير والاحترام.

- إن القيم الخلقية تsem في تنظيم السلوك وتجنب الفوضى والعنف، وهي دليل على تقدم الأمم والحضارات، وسمو أخلاقها ومكانتها.

- إن الحياة المدرسية هي حياة مصغرة يعيشها المتعلمون داخل المؤسسات التعليمية لفترة زمنية محددة أو خارج المدرسة باعتبار نوعية الأنشطة التربوية، فيتفاعل فيها مع زملائه وإدارة المؤسسة وأساتذته وشركاء المؤسسة في الأنشطة التي يشارك فيها.

- إن مفهوم القيم الأخلاقية أو التربية الأخلاقية مصطلحين متراطبين مع مفهوم الحياة المدرسية، لأن الحياة المدرسية هي الوسط الأساسي لتفعيل البعد الأخلاقي من مختلف جوانبه، من خلال أنشطة تربوية مختلفة، لأن المتعلم لا يتعلم المعرفة فحسب، بل يتعلم القيم والمبادئ، والتي تؤثر في الغالب على شخصيته وقدراته، فيحصل التفوق والتمكن.

- إن التربية الأخلاقية نصت عليها مجموعة من الوثائق التربوية المغربية كالميثاق الوطني، والرؤية الاستراتيجية، والقانون الإطار، والبرامج والتوجيهات الخاصة بتدريسية المواد الدراسية، وغيرها من الوثائق التربوية الأخرى.

- إن دليل الحياة المدرسية حدد مجالاته في أربعة مجالات، تمثلت في المواطن، والبيئة والتنمية المستدامة، والصحة المدرسية، والأمن الإنساني، وقد جعل المواطن متحققة من خلال مكوناتها الأربع: التربية على القيم، والواجب والالتزام، والمساواة والإنصاف، والمشاركة التلاميذية، وكل مجال من هذه المجالات يحرص على ضرورة تفعيل البعد القيمي بالوسط المدرسي.

- إن تفعيل القيم التربوية، يكون بتجسيدها على أرض الواقع باعتماد أنشطة تربوية تلامس أهداف هذه المجالات، فيتحقق التوازن القيمي الخلقي للمتعلم من مختلف جوانبه، بما يعود على مستوى المتميز معرفياً ومهارياً ووجدانياً.

- إن دليل الحياة المدرسية هدفه بناء متعلم متعدد دراسياً، منضبط أخلاقياً، فاعل في وسطه المصغر، وفي مجتمعه العام، قادر على مواجهة المشكلات الاجتماعية مستقبلاً.

- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي، مادة التربية الإسلامية 2016.
- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، الطبعة 1: 1427-2006.
- الجساري سلوى عبد الله، واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي، المنتدى الثاني للعلم.
- جميل حداوي: تدبير الحياة المدرسية، شبكة الألوكة، ط 1: 2015.
- الحق محمد أمين، القيم الإسلامية في التعليم وأثارها على المجتمع، مجلة دراسات، الجامعة الإسلامية العالمية شيئاً فشيئاً.
- زيدان عبد الكريم، أصول الدعوة، مؤسسة الرسالة، ط 9، 2001م.
- شحاته حسن والتجار زينب، مراجعة: حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي-إنجليزي عربي، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية.
- الصمدي خالد، القيم في المنظومة التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية-إيسيسكو، 1429هـ/2008م.
- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، الطبعة الأولى، 2010م.
- لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعلم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، 1423هـ/2002م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- مديرية المناهج، مستجدات المنهج الدراسي للتعلم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للستين الأولى والثانية)، غشت 2018م.
- مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، يونيو 2016.
- مذكرة وزارية 101×16، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016.
- مستجدات المنهج الدراسي للتعلم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للستين الأولى والثانية)، مديرية المناهج، غشت 2018.
- المعرفة لينا ماجد سليمان والعوامرة عبد السلام فهد غر، دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة، مجلة دراسات، العلوم التربوية.
- وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008، ص 17
- وزارة التربية، المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

معلم المستقبل

نظرة مختلفة لتعليم أكثر تقدما وانصافا

د. حنان الراجي را

اللغة العربية وأدابها

ملخص:

الأهداف: تسلط الضوء على أهمية تكوين المدرس في عصر تكنولوجيا الاتصال، مع التركيز على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة-التأكيد على أهمية التعليم عن بعد في العملية التعليمية الحديثة-استعراض تحديات المعلم في تدريس المتعلمين في وضعيات خاصة-توضيح أهمية التكوين الشامل للمدرس من أجل تلبية احتياجات المتعلمين.

الإشكالية: كيف يمكن تكوين المعلمين بشكل فعال لتمكينهم من تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة في ظل التعليم عن بعد، مع تكيف المناهج الدراسية وتعديل طرق التدريس بما يتاسب مع احتياجات هؤلاء المتعلمين؟

المنهجية: تعتمد المنهجية على مقاربة تحليلية تستعرض أهمية تكوين المعلم في سياق التربية الدامجة، مع التركيز على التعليم عن بعد. كما يتم تحليل الصعوبات التي يواجهها المعلم في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية تكيف المناهج وأساليب التدريس لتلبية احتياجات هؤلاء المتعلمين.

الخلاصة: يُبيّن المقال أهمية تكوين المعلمين بشكل شامل، لا سيما لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار التعليم عن بعد. المعلمون بحاجة إلى تطوير مهاراتهم باستمرار وتكيف طرق التدريس في وضعيات مختلفة، لقدرهم على التعامل مع التحديات المرتبطة عن تطور النظام التعليمي واستخدام التكنولوجيا.

الكلمات المفاتيح: المعلم- التكوين- التربية الداجحة- التعليم عن بعد.

Abstract:

Objectives: Emphasize the importance of teacher training in the age of technology, focusing on teaching students with special needs-Highlight the role of distance learning in modern education-Examine the challenges teachers face when teaching learners in special situations-Stress the need for comprehensive teacher training to meet learners' diverse needs.

Problematic: How can teacher training be effectively implemented to teach students with special needs, especially in distance learning, while adapting curricula and teaching methods to their needs?

Methods: An analytical approach is used to explore the importance of teacher training in inclusive education and distance learning, examining the challenges teachers face and how to adjust curricula and teaching methods accordingly.

Conclusion: The article emphasizes the need for comprehensive teacher training for teaching students with special needs in distance learning. Teachers must adapt their methods to meet evolving educational needs and overcome technological challenges.

Keywords: Teacher, teacher training, inclusive education, distance education.

تقديم:

التعليم مفتاح رقي الشعوب. ولابد أن تجويده سيؤتي أكله في مختلف مجالات الحياة. ولعل الحديث عن التعليم يوازيه تفكير في كل من له صلة بهذه العملية، من معلم ومتعلم وبيئة تعلمية ومنهاج. ولا مراء في أن موضوع التعليم يثير الكثير من الجدل، خاصة بعد التغيرات التي لم تلحق نظام التربية والتكتونين فحسب، بل لحقت العالم بأسره بعد انتشار أمراض وأوبئة (الأنفلونزا، كوفيد 19، جذري القردة..)، وكوارث طبيعية (زلزال، فيضانات..)، فرضت التفكير في التعليم بطريقة أخرى.⁽¹⁾

يظل المتعلم العنصر الأكثر أهمية في العملية التعليمية، لأنه الذي يتلقى المعرفة ويتطور من خلالها. ولعل المهدف الأساسي الذي يتوارى خلف هذه العملية هو جعل المتعلم على العموم، والمتعلم في وضعية إعاقة بشكل خاص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التكوينية. فهناك اختلافات بين الأطفال مختلفي الأعمار والمتساوي للأعمار، فالفرد لا يختلف عن الفرد الآخر من حيث السن أو الجنس فقط، بل هناك فروق من حيث الذكاء والشخصية.⁽²⁾ ويكون الرهان الأبرز هو فتح السبل أمام المتعلمين لصدق مهاراتهم، وتنمية ملكتهم، ليكونوا منفتحين على التعلم مما كانت الظروف. ويسيروا قادرين على النهوض بذواتهم ومجتمعاتهم. فالإنسان، مما بلغ من العمر، أو اختلف انتهاه، يبقى في بحث دائم عن المعرفة. فنحن نتعلم أن نكون أفراداً من الجنس البشري إذ نتعلم كيف نؤدي دورنا في الحياة الاجتماعية وتتعلم تحسين حياتنا، وتتعلم التفاعل مع الآخرين وتتعلم الاتجاهات والقيم، بل إننا نتعلم كيف نتعلم.⁽³⁾

غير أن هذا كله لا يبخس دور المعلم في هذه العملية، فهو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم ويخفره على التعلم، ويدفعه للبحث، ويطور رغبته في اكتساب المعرف. لذلك، وهو لهذا كله يحمل على عاتقه مسؤولية عظيمة. فالمعلم الذي يخطط لدروسه أشبه بكاتب مبدع يبتكر مخطوطاً واضعاً نصب عينيه قراءة المتوقعين. ثم يعيد النظر فيه. وما يليث أن يراجعه إلى أن يرضى عنه. وعندما ينجزه، يعاود الكثرة مع موضوع جديد، يطوره أكثر وينتظر معه.⁽⁴⁾

⁽¹⁾ إن التحدي الرئيس الذي يتواتر وروده في التقارير الدولية على سبيل التوصية هو الحرص على عدم إغلاق المدارس، لأن إبعاد التلاميذ عن المدرسة له أثر وخيم على مسارات الدراسي وعلى نفسيتهم.

⁽²⁾ عبد العزيز صالح، عبد الحميد عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعرف بمصر، الطبعة 10. 1969م، ص 132.

⁽³⁾ ناصف مصطفى، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة مراجعة عطية محمود هنا، ترجمة: على حسين جاج. 1983م، ص 11.

⁽⁴⁾ عيسى داود أحمد، أصول التدريس "النظري والعملي" دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014، ص 6.

وتأسيا على السابق ذكره، نعرف بصعوبة دور المعلم الذي لا يكفي أن يضبط المعرف التي ينقلها للمتعلمين، إذ إن طريقة نقلها مهمة أيضاً. بل إنها ما يجعل معلماً يتميز عن آخر؛ بين المؤهل عامياً وتربيوياً ومنهجياً للتدريس، وبين الذي لا يملك إلا المعرفة، وقد لا يتوفّق في نقلها. ولذلك، فإن التدريس مهمة معقدة «لذلك شغل عامة النفس وبالأخص المعرفيون بدراسة تصرفات المعلمين الأكفاء، وتحليلها لتحديد معارفهم ومهاراتهم التي تجعل منهم معلمين خباء.. وتدريب المعلمين المبتدئين من منظور معرفي».⁽⁵⁾

المعلم هو المسؤول عن تسيير العملية التعليمية التعليمية وتيسيرها داخل القسم أو خارجه. لا يقتصر دوره على العملية التربوية فحسب، بل يتتجاوزها إلى عمليات التنشئة الاجتماعية. ولذلك، يعد لزاماً التفكير في تكوينه بما يناسب تغير المجتمعات، والتقدّم التكنولوجي، والانفجار المعرفي.. التي فرضت كلها إعادة النظر في المناهج، وفي تكوين المعلمين وتدريبهم على كفایات حديثة تضع في اعتبارها تنوع أفهams المعلمين وتفاوت قدراتهم الإدراكية والجسدية، واختلاف وضعياتهم الاجتماعية والنفسية. بعض النظر عن ضرورةأخذ الوضعية الحالية للتعليم بعين الاعتبار؛ إذ ازدادت الحاجة إلى معلم يتوفّر على مهارات كافية للتفاعل مع المتعلمين عن بعد، والتعامل مع شبكة المعلومات الدولية. خاصة أن هذا التعليم أضحي هو تعليم المستقبل. إنه يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، وهو تعليم مفتوح للجميع.⁽⁶⁾ ولهذا كلّه، يجب المراهنة على تكوين يضمن أداءً أحسن لهذا النوع من التدريس.⁽⁷⁾

غير مستبعد أن يكون الفصل الدراسي فضاءً متعلمين في وضعيات إعاقة مختلفة (صم بكم- عمي- إعاقة جسدية..)، ويمكن أن يضم فضاءً الفصل الاقراري نفس المتعلمين. وذلك يفرض أن يكون العمل على استعداد مختلف الممارسات التربوية التي يستلزمها منطق العمل الدائم. وذلك من منطق «أن العمل بفضل دراسي دائم لا يمكنه أن يستقيم بغير الرجوع إلى فهم معنى هذه التربية، وما يميّزها عن أنماط أخرى من التربية».⁽⁸⁾ ولهذا، صارت الضرورة ملحةًاليوم لتكون مدرس قادر على تدريس مختلف الفئات، في مختلف الظروف. لا سيما مع تزايد إقبال هذه الفئة على المدرسة. إلا أن تقييم

⁽⁵⁾ نفسه، ص 6.

⁽⁶⁾ عبد الرؤوف عامر طارق، التعلم عن بعد والتعلم المفتوح، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص 10.

⁽⁷⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بالغرب، تقرير موضوعي ملخص، 2021، ص 18.

⁽⁸⁾ وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداعمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، 2019، ص 10.

التعليم في زمن جائحة كوفيد أثبتت بأن «الأساتذة غير متساوين، سواء تعلق الأمر بتملك الرقيات أو معداتها». ⁽⁹⁾ بل إن أغلبية الأساتذة لا تجيد استعمال وسائل الإعلام والتواصل.. ويرتبط عدم الإلمام بتقنيات الإعلام والتواصل بتقدير الأساتذة لأثر التعلم عن بعد.» ⁽¹⁰⁾

1. واقع التعليم في المغرب وآفاقه:

من الثابت أن المعلم ركيزة رئيسية للنهوض بمستوى التعليم، وفهم المتعلم وسلوكه. فالسلوك الإنساني ترجمة للتعلمات التي تلقاها الإنسان ونماها. «ولكي ندرك إلى أي مدى يصل أثر التعلم على حياتنا تصور أنك.. وجدت أن كل ما تعلنته سابقا قد زال من الوجود وأنك رجعت القهقرى إلى ما يسميه جون لوك ((John Locke) بالصفحة البيضاء». ⁽¹¹⁾ لقد صار الأداء الجيد للمعلم هدفاً تنشده المؤسسات التعليمية. فعلى الصعيد الوطني، وسعياً للبلورة مناخ تكوين «مُهنية» وضعت اللجان المختصة في فبراير 2012، تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قائمة كفايات مهنية للتأهيل المهني للأستاذ، وهي:

– تحضير التعلمات باستثمار الوسائل البيداغوجية والديدكتيكية الملائمة.

– تدبير التعلمات باستحضار توجيهات المنهاج، وخصوصيات المادة.

– تقويم كفايات المعلمين عبر تقويمات تواكب تدبير المدرس للتعلمات». ⁽¹²⁾

وفي نفس الصدد، لابد أن يقر متبع قضايا التعليم بأنه لم يرق إلى تطلعات المواطن المغربي رغم ما عرفه من إصلاحات. فالملاحظ تزايد نسب التوجيه من التعليم العمومي إلى التعليم الخصوصي، إضافة إلى تراجع الترتيب الدولي لجودة التعليم في المغرب، وذلك حسب ما يصدره منتدى كافوس، حيث «جعلنا نحتل الرتبة 110، في الوقت الذي تحتل الصدارة العالمية دول مثل سنغافورة، وهونغ كونغ، وكوريا الجنوبية، وتايوان مع اليابان، لأنها اهتمت بالتكوين». ⁽¹³⁾ وذلك يجعل المرء يفكر في مكنن الخلل في تكوين المعلم في المغرب.

⁽⁹⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الميئزة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بال المغرب، ص.11.

⁽¹⁰⁾ نفسه، ص. 81.

⁽¹¹⁾ تناصف مصطفى، مرجع سابق، ص.63.

⁽¹²⁾ بباري التباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المراجعات النظرية والتطبيق وفق منهج التأهيل المهني بالمراكم الجمجمية لمهن التربية والتكون، الدار العالمية للكتاب، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2016، ص 4.

⁽¹³⁾ عبيد سعيد، غياب التكوين من أكبر الجرائم في حق تاريخ التعليم في حق تاريخ التعليم الوطني، مقتطف من حوار في: جريدة النساء (المغرب)، العدد 4033، الثلاثاء 12/11/2012، الملف التربوي.

يقود التفكير إلى الجزم بأن التكوين الجيد للمعلم لابد أن يؤدي أكله، فيؤثر على مردودية المدرسة، ويغير مفهوم المعلم المرتبط بتقنين المعرفة فقط. ومن ثم الانتقال إلى مفهوم أشمل، يكون فيه المعلم الموجه والمحفز والمشجع على التعلم، والمرشد، والمساعد على تمية القدرات. والمعين على إعداد متعلم قادر على تحدي العقبات، ومواجهة التغيرات التي يعرفها العصر. إن إعداد المعلم تقنية ومفهوم شامل لأنظمة التربية وصناعة أولية للمعلم ليكون قادرا على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة.⁽¹⁴⁾ ويكفي أن نتذكر أن الإغلاق المفاجئ للمدارس في زمن كورونا لم يترك أي مجال للأستاذة للإعداد والتكوين في استعمال وسائل التعليم عن بعد، وهو ما جعلهم يتساءلون عن مدى فعالية هذه الطرق الجديدة ونتائجها.⁽¹⁵⁾ بل إن الإحصائيات تؤكد أن تجربة التعليم عن بعد قبل الجائحة فقيرة، إذ إن 27.7% من المعلمين فقط خاضوا غمار هذه التجربة مرة واحدة. وأثبتت نسبة 43.6% من المواد التعليمية المقدمة عدم استفادة المعلمين الذين قدموها من أي تدريب.⁽¹⁶⁾

لقد صارت الضرورة ملحة للبحث عن فوذج تنموي يناسب انتظار المجتمع للنهوض بهذا القطاع الحيوي. ويقترح الباحث التربوي الأستاذ سعيد عبيد، في مقال بعنوان: «غياب التكوين من أكبر الجرائم في حق تاريخ التعليم الوطني» الاقتداء بالنمور الآسيوية، المعروفة بإتفاقها السخي على التعليم. فهذه الأخيرة «قد تصدرت لائحة دول العالم في تتابع قياسات «بيزا» (PISA) (البرنامج الدولي لتقدير الطلبة) و«تيمس» (TIMSS) (اتجاهات الدراسة العالية للرياضيات والعلوم)، وهما القياسان الأشهر عالمياً على الإطلاق في تناول جودة برامج ومناهج وخرجات التعليم في كافة دول العالم.»⁽¹⁷⁾

لا يخفى على متتبع لتطور منظومة التكوين ببلادنا ما شهدته من تحولات يسمها هاجس المهننة، والرغبة في إعادة بناء هذه المنظومة على أمل أن ترسم ملامح مدرس جديد. وسيقود هذا الوضع الجديد إلى تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات التي ينشدها. ومن ثم تزايد الانشغال بمشكل كفایات المدرس وخبراته. وبات الاهتمام منصبا حول أنجع السبل لتحقيق ذلك.⁽¹⁸⁾ فما عساه سيكون انتظارنا في المستقبل القريب حتى لا

⁽¹⁴⁾ عيسى، داود أحمد، مرجع سابق، ص 412

⁽¹⁵⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقديم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسف، التعليم في زمن كوفيد بالغرب، ص 11

⁽¹⁶⁾ Selwa El Firdoussi & al, Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic, retrieved from <https://2u.pw/pXuywO63>

عبيد سعيد، مرجع سابق.⁽¹⁷⁾

نقول البعيد، من أطر غير مؤهلة البتة، ولم تخضع لأي تكوين أساس.⁽¹⁹⁾ وفي السياق نفسه، هل يمكن أن يرتقي التكوين في المغرب إلى مستوى أفضل، فيشمل مصوّغات تركز على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى فهم التربية الداجمة، وتجربة التعليم عن بعد، واعتماد مختلف الوسائل التكنولوجية في تقديم الدروس؟

لامحيد عن تكوين المعلم وإمداده بالمعرفة النظرية والعلمية، لتطوير معارفه، وإقداره على مواكبة التغييرات التي يعرفها هذا القطاع. فالتكوين مدخل رئيس لإصلاح المنظومة التربوية. بل إنه يمكن أن العلم من التفاعل مع معطيات العصر، لأن عملية التعلم والتعلم عنصران رئيسيان في إحداث هذه التطور. ونظراً لما يمثله المعلم في النظام التربوي، فإن أهم الدعائم التي ترتكز عليها فلسفة التربية تكمن في تيبة العلين، وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية، والارتفاع بالمستوى التعليمي.⁽²⁰⁾

وإذا كان من اللازم تحضير المنظومة التربوية لواجهة الأزمات والحالات الطارئة، وأن يكون هناك مخطط للتحضير للطوارئ في مجال التربية⁽²¹⁾، فإن أهمية هذا كله تزداد حين يتعلق الأمر بتدريس فئات مختلفة في ظروف استثنائية. وذلك في فصول اقتصادية، أو بالجمع بين الفصل الحضوري والفصل الافتراضي. ومحمل القول إن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة مختلف، ويستدعي تكويناً يجعل هذه الفئة تندمج بشكل إيجابي في المجتمع.

2. رؤية جديدة لعمليّي التكوين والتّدريس:

لابد أن يمارس المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة حقهم في التعلم. رغم وجود عوائق تحول دون ولوج جميع الأطفال في هذه الوضعية، وذلك ما يحبط أي أمل في الحد من ظاهرة الانقطاع المبكر. فقد «ظلت فئات الأطفال في وضعية خاصة، وعلى رأسهم الأطفال في وضعية إعاقة، منذ زمن طويل لا يستفيدون من حقهم في التدرس، وإن أتيحت لبعضهم فرصة التدرس، فهم لا يستفيدون

⁽¹⁹⁾ عبيد سعيد، مرجع سابق.

⁽²⁰⁾ صلاح حنفي محمود خالد، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة - دراسة تحليلية- دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017، ص 86.

⁽²¹⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، ص 18.

منها مع نظائهم الموجودين في فصول دراسية تعتبر "عادية".⁽²²⁾ فـا بالـك بوضـعـية هـؤـلـاءـ المـعـلـمـينـ فيـ ظـلـ التـحـديـاتـ النـاتـجـةـ عنـ عـدـمـ الـجـاهـزـيةـ،ـ وـمـحـدـودـيـةـ الـإـمـكـانـاتـ،ـ وـانـدـارـ الـتـكـوـنـ الـمـنـاسـبـ.ـ معـ أـنـ الـدـسـتـورـ الـمـغـرـبـ يـنـصـ عـلـىـ منـحـ جـمـيعـ الـمـوـاطـنـينـ تـعـلـيـمـ ذـاـ جـوـدـةـ،ـ وـقـتـيـعـ ذـوـ الـاحـتـيـاجـاتـ الـخـاصـةـ بـالـحـرـيـاتـ وـالـحـقـوقـ الـتـيـ مـنـ بـيـنـهاـ الـحـقـ فيـ الـتـعـلـيمـ.ـ وـالـذـيـ تـنـصـ عـلـيـهـ الـمـعـاهـدـاتـ الـدـولـيـةـ الـصـادـرـةـ فـيـ مـجـالـ حقوقـ الـأـشـخـاصـ فـيـ وـضـعـيـةـ إـعـاقـةـ وـخـاصـةـ الـأـطـفـالـ،ـ عـلـىـ بـلـوـرـةـ سـيـاسـاتـ مـنـدـجـةـ وـمـتـعـدـدـةـ الـأـبـعـادـ مـنـ أـجـلـ تـرـجـةـ هـذـهـ الـحـقـقـ إـلـىـ بـرـاجـعـ سـيـاسـيـةـ،ـ اـجـتـمـاعـيـةـ،ـ اـقـتصـاديـةـ،ـ وـتـرـبـوـيـةـ.⁽²³⁾

ولـكـنـ،ـ لـاـ شـكـ أـنـ تـعـلـيمـ هـذـهـ الـفـتـةـ لـنـ يـكـونـ سـهـلـاـ؛ـ فـيـ تـعـرـفـ صـعـوبـاتـ شـتـىـ؛ـ حـيـثـ تـجـدـ فـيـ بـدـاـيـةـ الـاحـتـكـاكـ بـعـالـمـ الـتـرـبـيـةـ وـالـتـعـلـيمـ أـحـكـامـ مـسـبـقـةـ وـصـورـاـ نـمـطـيـةـ تـبـعـدـهـاـ عـنـ التـصـنـيـفـ ضـمـنـ الـاـخـتـلـافـ الـإـنـسـانـيـ.ـ وـتـكـونـ الـمـشـاـكـلـ أـدـهـيـ حـيـنـ تـجـدـ نـفـسـهـاـ وـسـطـ تـعـلـيمـ بـعـدـ عـنـ الـفـضـاءـ الـذـيـ أـلـفـهـ.ـ وـفـيـ اـحـتـكـاكـ مـعـ وـسـائـلـ تـكـنـوـلـوـجـيـةـ حـدـيـثـةـ قـدـ لـاـ يـكـونـ لـهـ عـلـمـ بـتـقـنـيـاتـهاـ.ـ فـهـذـاـ النـمـطـ مـنـ الـتـعـلـيمـ يـفـرـضـ اـعـتـهـادـ أـحـدـ ثـقـيـاتـ الـتـوـاـصـلـ عـبـرـ الـاـنـتـرـنـيـتـ،ـ وـيـخـتـلـفـ كـثـيـراـ عـنـ الـتـعـلـيمـ الـتـقـلـيـدـيـ.⁽²⁴⁾

لـابـدـ أـنـ يـصـادـفـ الـمـعـلـمـ فـيـ سـنـوـاتـ عـمـلـهـ حـالـةـ مـنـ هـؤـلـاءـ،ـ فـيـجـدـ نـفـسـهـ أـمـامـ خـيـارـينـ لـأـثـالـثـ لـهـمـ،ـ إـمـاـ تـجـاهـلـ هـذـهـ الـحـالـةـ وـالـاشـتـغالـ مـعـ الـفـنـاتـ الـتـيـ اـعـتـهـادـ الـعـلـمـ مـعـهـاـ،ـ أـوـ الـبـحـثـ عـنـ السـبـلـ الـتـيـ تـسـهـلـ أـمـامـهـ الـتـوـاـصـلـ مـعـهـاـ.ـ وـلـكـنـ الـأـمـرـ يـزـدـادـ صـعـوبـةـ حـيـنـ يـكـونـ الـمـعـلـمـ مـطـالـبـاـ بـالـتـعـالـمـ مـعـ هـذـهـ الـفـتـةـ لـيـسـ دـاـخـلـ الـمـؤـسـسـةـ الـتـعـلـيمـيـةـ بـلـ عـنـ بـعـدـ.ـ إـنـ الـتـعـالـمـ مـعـ الـطـفـلـ فـيـ وـضـعـيـةـ عـادـيـةـ،ـ لـيـسـ كـالـتـعـالـمـ مـعـ الـطـفـلـ فـيـ وـضـعـيـةـ إـعـاقـةـ.ـ إـنـ الـاشـتـغالـ فـيـ قـسـمـ دـاـجـمـ،ـ يـفـرـضـ عـلـىـ الـمـدـرـسـ تـغـيـيرـ أـمـوـذـجـ الـعـلـمـ Paradigmeـ،ـ مـنـ أـمـوـذـجـ يـقـومـ عـلـىـ التـوـحـيدـ،ـ إـلـىـ أـمـوـذـجـ مـخـتـلـفـ يـرـنـوـ إـلـىـ تـمـكـينـ كـلـ مـتـعـلـمـ مـنـ اـسـتـهـارـ أـقـصـىـ إـمـكـانـاتـهـ.

تـنـدـرـ فـتـةـ الـمـعـلـمـينـ مـنـ ذـوـ الـاحـتـيـاجـاتـ الـخـاصـةـ ضـمـنـ الـأـطـفـالـ ذـوـ الـصـعـوبـاتـ فـيـ الـتـعـلـمـ.ـ وـيـتـصـفـ هـؤـلـاءـ «ـبـعـضـ الـخـصـائـصـ الـسـلـوكـيـةـ وـالـتـيـ تـمـلـ اـخـرـافـاـ عـنـ مـعـايـرـ السـلـوكـ الـسـوـيـ للـأـطـفـالـ

⁽²²⁾ مديرية المـناـهـجـ وـرـاـةـ الـتـرـبـيـةـ وـالـتـكـوـنـ الـمـهـنـيـ وـالـتـعـلـيمـ الـعـالـيـ وـالـبـحـثـ الـعـالـيـ..ـ التـرـبـيـةـ الـدـاجـمـةـ لـفـائـدـةـ الـأـطـفـالـ فـيـ وـضـعـيـةـ إـعـاقـةـ،ـ مـرـجـعـ سـابـقـ.ـ صـ10ـ.

⁽²³⁾ وـرـاـةـ الـتـرـبـيـةـ وـالـتـكـوـنـ الـمـهـنـيـ وـالـتـعـلـيمـ الـعـالـيـ وـالـبـحـثـ الـعـالـيـ،ـ مـدـيـرـيـةـ الـمـنـاهـجـ،ـ الإـطـارـ الـمـرـجـعـيـ لـلـهـنـدـسـةـ الـمـهـنـاجـيـةـ لـفـائـدـةـ الـأـطـفـالـ فـيـ وـضـعـيـةـ إـعـاقـةـ "ـأـقـسـامـ الـتـرـبـيـةـ الـدـاجـمـةـ"ـ،ـ مـنـشـورـاتـ وـرـاـةـ الـتـرـبـيـةـ الـوـطـنـيـةـ.ـ مـطـبـعـةـ بـيـ اـنـسـانـ،ـ الطـبـعـةـ الـأـوـلـىـ،ـ دـجـنـبـرـ 2017ـ،ـ صـ7ـ.

⁽²⁴⁾ Selwa El Firdoussi & al, op.cit

العاديين من هم في مثل سنه، وتلك الخصائص تتوافر وتنشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم الطفل في المدرسة».⁽²⁵⁾ أما عندما يتعلق الأمر بتقديم الدراسات عن بعد، فلا يمكن أن يتفاعل المرء، خاصة حين يجد المتعلمين غير قادرين على مواكبة الحصص الاعتبارات عده، والأمر لا يختص فقط ذوي الاحتياجات الخاصة، بل يتعلق أيضًا بالمتعلمين في وضعية عاديه.

حربي بنا الإقرار بعد ما سبق بأنه لا مفر للمعلم من تكوين خاص، يخول له التعامل مع هذه الفتة، ويسهل فهم احتياجاتها، والعمل على الفوارق الفردية داخل القسم وخارجها. فإن «العمل في قسم داج يسلزم تأهيلًا نظريًا ومنهجياً وعمليًا حول التربية الداجنة وإجراءات تطبيقها».⁽²⁶⁾ وتزداد أهمية هذا التأهيل حين يتعلق الأمر بالتعليم في قسم افتراضي. خاصة أن التعليم عن بعد يخدم ما جاءت به المقاربة بالكفايات وعلى رأسها الكفاية التكنولوجية، التي يجد المعلم نفسه مجبراً على التركيز على بناءها مع متعلمه اليوم، أكثر من أي وقت مضى. بعض النظر عن كون الإصلاح الحالي ملزماً بالعمل على تحسين مكتسبات المتعلمين وتعلامهم في إطار التعليم عن بعد، باعتباره وسيلة تعزز التعليم الحضوري وتكلمه، وتعد بديلاً له في ظروف مختلفة.⁽²⁷⁾

و رغم كبر طموح الانتقال من القسم المدمج إلى المدرسة الداجنة، لابد من الاعتراف بأن الكثير من الأسئلة المقلقة تحوم حول هذا المهدف المنشود، خاصة حين يصطدم هذا الأخير بواقع انعدام الولوجيات الخاصة بهذه الفتة، وقصور النصوص التنظيمية في تقطيطة حاجات جميع فئات الأطفال، وجود التنظيمات والتصورات التربوية، وعجزها عن التخطيط للأنشطة التربوية بما يراعي متطلبات هذه الفتة.. وذلك بغض النظر عن كون المدرس الذي يجد نفسه في قسم مكتظ، يكون عاجزاً عن فهم الحالات التي تستدعي اهتماماً خاصاً. وبالخصوص حين تكون هناك مسافة بين المعلم ومتعلميه، ولا تكون لهؤلاء المتعلمين دراية سابقة بكيفية بناء تعاملات ذاتية.

⁽²⁵⁾ وزارة نعيمة، دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م ص 43.

⁽²⁶⁾ مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.. التربية الداجنة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مرجع سابق. ص 5.

⁽²⁷⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بال المغرب، ص 18.

ولا شك أن الأمر يكون أدهى في الحالة التي لا يتلقى فيها المعلم تكوينا قبل التدريس في قسم داج. ولذلك، يتعين إدماج قضايا تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة في جميع الخطط الإنمائية العامة، والبرامج الحكومية والتدابير المرتبطة بها، بشكل يستجيب لمبادئ التربية الداجمة. وبالنظر للبعد النسقي للتربية الداجمة، وما تقتضيه من مقاربة شاملة ومتعددة، تأخذ بعين الاعتبار ضرورة رفع كل المعوقات التي تحول دون ولوج التعليم.⁽²⁸⁾

لا مشاحة في القول بأنه من خلال تعامل المدرس مع هذه الفئة - خاصة في فصل دراسي يضم خليطا غير منسجم من المتعلمين - يجد نفسه مضطرا إلى «توسيع الخبرة المهنية في مجال التعامل مع فئات الأطفال في وضعية صعبة، أو ذوي الاحتياجات الخاصة، عبر القراءات الخاصة والتكتون الذاتي، وحضور التكتونيات المنظمة في الموضوع من طرف الجهات المعنية». ⁽²⁹⁾ ولكن ذلك كله لن يكون كافيا للتعامل مع هؤلاء الأطفال، ولا لتشجيعهم على الالتحاق بالفصول الدراسية، خاصة منها الافتراضية التي تكون فيها المادة العلمية «مكتوبة أو مسجلة على شرائط مسموعة أو مرئية»⁽³⁰⁾، وتكون فيها العلاقة بين طرف العملية التعليمية غير مباشرة.

وكا سبقت الإشارة إلى ذلك، فالمدرس يشكل «العنصر البارز في إنجاح مشروع التربية الداجمة. فهو الحيط الناظم لمختلف التدخلات والمبادرات التي تتجز لفائدة جميع الأطفال المتواجدين في فصل دراسي .. إنه المنفذ لبرنامج العمل، والفاعل المتواصل بكيفية مباشرة ومنتظمة مع الأطفال، والشرف على تربيتهم»⁽³¹⁾. ولهذا يجب أن يتحلى بتكوين شامل وكاف، قبل ولوجه الحياة العملية. لا سيما حين يتعلق الأمر باحتفال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا تكاد أي مؤسسة تعليمية تخلو منهم اليوم. والذين لهم نفس الحق في الاستفادة من حرص المعلم عن بعد، سواء كانت رئيسة أو تكميلية.

يشكل تأهيل المعلم القادر على التعامل مع الأطفال بلغة الإشارة، ولغة الشفاه، وأبجدية الأصابع، واستخدام الوسائل التكنولوجية التي تعتمد التواصل بالصورة تحديا كبارا للجهات المعنية. وذلك في حالة الأطفال الصم والبكم، على سبيل المثال. فالتكوين المسبق كفيل بجعل المعلم ماما بالأدوار والمهام

⁽²⁸⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية داجمة، منصة وناجعة رأي رقم 4/2019، يونيو 2019 م، ص 15.

⁽²⁹⁾ وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداجمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين: ص 13.

⁽³⁰⁾ الرؤوف عامر طارق، مرجع سابق، ص 11.

⁽³¹⁾ نفسه ص 29

التربية المنتظرة من مدرس الدمج المدرسي، وجعله على وعي كامل بالمواقف والاتجاهات التي ينبغي أن يكون المدرس مدركا لها. فالاشتعال في مجال التربية الداجنة لا يخلو من صعوبات أبرزها الاهتمام بجميع فئات المتعلمين على اختلافتهم، والانتقال من وظيفة المدرس التنمطية التي يغلب عليها التلقين، إلى الاضطلاع بدور الوساطة البشرية، والمساعدة على اكتساب المعرف وفهمها وتوظيفها. بالإضافة إلى جعل التلميذ مدجأ في فضاء المؤسسة اجتماعيا، وليس فقط جسديا، ومنفتحا كذلك على الوسائل التكنولوجية المختلفة.

سواء تعلق الأمر بالأدماج أو الدمج، فكلها يوم نقل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فضاء المدرسة، في ظروف ملائمة، للاستفادة من حقوقهم الكامل في التمدرس. فيكون «للإدماج (mainstreaming) وجهان رئيسيان: الإدماج الجسدي، ويعني تواجد التلميذة في وضعية إعاقة وبقى التلاميذة في نفس الأماكن، والإدماج الاجتماعي، يعني أن التلاميذة في وضعية إعاقة يشاركون في نفس التفاعلات التي يشارك فيها التلاميذة الآخرون».⁽³²⁾

وهذا يفرض تأهيل المعلمين وتكوينهم ليصيروا قادرين على جعل القسم، سواء كان حضوريأ أو افتراضيا، فضاء يجد فيه المتعلم مكانا وجذانيا ومعرفيا واجتماعيا. بعده المعلم بمهارات يطورها خلال مارسته المهنية. من خلال تنوع أنماط التكوين وأنشطته، من أنشطة عملية إلى محاضرات وندوات، وعروض، وورشات عمل، وعمل بالجماعات، وبرامج تفاعلية، وتدريبات وغيرها.. ومن بين الأهداف التي يحب الانطلاق منها في مرحلة تكوين المعلم:

- تدريبه على العمل التربوي المتمرکز حول المتعلم، حيث يأخذ بعين الاعتبار طبيعة جميع المتعلمين وحاجاتهم داخل الفصل الدراسي.
- تأهيله لتكيف المحتويات الدراسية وطراائق الالشغال بما يناسب الفروق الفردية بين المتعلمين. و بما يناسب بعض الظروف الاستثنائية.

⁽³²⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والميغة الوطنية لتقسيم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع اليونيسيف، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية داجنة، 2019م، ص 7.

الاشغال على تكيف الامتحانات وفرض المراقبة المستمرة، حسب الصيغة التي تتحدد بتحويل الأسئلة المفتوحة لاختبار الأصلي الذي سيتم اعتماده، والمستند إلى الإطار المرجعي، إلى وضعيات اختيارية مغفقة أو شبه مغفقة.⁽³³⁾

- إقداره على تشخيص وضعيات المتعلمين، لاستعمال المرونة في التخطيط وال التواصل، وتعزيز ثقة المتعلمين في أنفسهم.

- إكسابه طرق العمل داخل فضاء الفصل في جو يسوده التعاون وتقاسم الأدوار. إضافة إلى التركيز على اعتماد التعلم عن بعد مكملاً للتعلم الحضوري.

— تمكينه من استعمال الوسائل التكنولوجية. كونها أكثر مناسبة لتقديم الدروس.

إن كل ما أشرنا إليه يندرج ضمن مرحلة إعداد المعلم، وما إعداده في حقيقة الأمر إلا إعداد للتدريس. فبودة أي عملية تعليمية ترتبط بجودة إعداد المعلم. ولذلك، فإن كفاية أي مؤسسة تعليمية، وجودة ما تقدمه يقاس بكلفاية أعضاء هيئة التدريس. وهي كفاية لا تقاس فقط بما لديهم من علم ومعرفة في تخصصهم، وإنما تقاس بكلفاية تدريسيهم وبما يتلکونه من مداخل وطرق وأساليب وفنیات واستراتيجیات ووسائل تدریسیة.⁽³⁴⁾ ناهيك عن قدرتهم على التأقلم السريع مع جميع التغيرات التي يعترفها هذا القطاع.

تزاد قيمة إعداد المعلم حين يتعلّق الأمر باكتساب الممارسات التربوية الداجمة. ويُلزّم هذا توفر المدرس على مامح (profil) يتكون من كفايات، تؤهله لتولي دور القائد في قسم مختلف حاجاته. ويمكنه كل تكوين يلتقاء من «آليات التفرّق (Differentiation)، والتفرّيد (Individualisation)، والتعاون (Coopération) والمساعدة (Aide)، والتوجيه (Orientation)، وهي جميعاً آليات يتطلّبها نظام الاشتغال في التربية الداجمة». (35)

وإذا تحقق ذلك، يجد المتعلم نفسه أمام أستاذ مكون تكوينا يجعله يوقن بأن المتعلمين متساوون في حق التعلم، ولكنهم مختلفون من حيث تلقى هذا التعلم. فحتى المتعلمون في وضعية عاديّة، لا يمكن

(33) وزارة التربية الوطنية والتكنولوجيا المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مذكرة 18X 088. تكيف اختبارات امتحانات نيل شهادة الماكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية اعاقات، 23مايو، 2018.

⁽³⁴⁾ كامل حسن الناقة محمود، عاديروز جودة الأصلحة والمعاصرة للتدریس. مجلة: العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع، معهد اللغة العربية بجامعة افريقيا العالمية الخرطوم، السودان، 2007م، ص 204.

⁽³⁵⁾ وزارة التربية الوطنية والتكنولوجيا المهني والتعلم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداجمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص. 31.

الجزء بأنهم سيتحققون نتائج مرضية في النهاية. فحين ننطق من فرضية كون توفر الشروط المادية والمعنوية لأي تمييز كفيلة بجعله يتفوق في دراسته، سيجعلنا هذا نعرف بأن «هذه الفرضية غير صحيحة بالنسبة لجميع التلاميذ، وبالتالي لا يمكن تعيمها، أي لا يمكن توقع حدوثها عند كل تلميذ توفرت له الشروط المادية والمعنوية». ⁽³⁶⁾ وهذا ما سيدفع المعلم إلى إبعاد أي تخوف من التعامل مع هذه الفئة، ومن مواجهة احتمال الفشل في تدريسها، وإيصال التعلمات إليها بالطريقة الملائمة.

لعل الدور المنوط بأستاذ التربية الداجنة، هوأخذ فلسفة التربية الداجنة بعين الاعتبار. تلك الرامية إلى احتضان جميع المتعلمين والعمل على الرقي بتعاليمهم. وهذا يستدعي توفره على كفايات، تلخصها في الشكل أعلاه:



وبطبيعة الحال، لا تختلف هذه الكفايات انتقالا من التعليم الخصوري إلى التعليم عن بعد. وربما تقود المدرس إلى تغيير طريقة عمله، وإعادة النظر في أدق تفاصيل العملية التعليمية التعلمية. فقد جرت العادة عند الأغلبية من المدرسين بأن يتم تقديم المحتوى الدراسي بالطريقة نفسها، وبأن يطبقوا نمط التقويم عينه. مغفلين تفاوت أفهم المتعلمين وقدراتهم. وغير مدركين بأن ظروف العملية التعليمية تختلف بمرور الزمن وتغير الأوضاع.

خاتمة:

تستند العملية التربوية في تحقيق أهدافها استنادا على المعلم. إنه محور العملية التربوية، والركيزة الأهم للنهوض بمستوى التعليم، وبلغ غايات العملية التعليمية، لتحقيق المدف الأسمى وهو تطوير المجتمع وبناؤه. ويتوقف كل ذلك على مدى اتقان المعلم لدوره التعليمي والتربوي، وعلى أدائه الجيد.

⁽³⁶⁾النوري ميلود، أسس التكوين التربوي سلسلة كتاب المدرس 1، مطابع الرباط نت، 2016م، ص 11

ولا يمكن أن يكون لهذين العنصرين وجود دون تكوين مناسب للمعلم. وقد صار التكوين أهم في الآونة الأخيرة نظراً للتقدم التكنولوجي السريع. والتغيرات التي أعقبت انتشار كورونا بالخصوص، والخوف من كوارث طبيعية أو جائحات تعيد السيناريو ذاته، وتؤثر على التحصيل الدراسي.⁽³⁷⁾

إن التكوين قبل ولوح العمل ضرورة ملحة في شتى الوظائف، ولا ريب أنه بالنسبة لمهنة التعليم أكثر ضرورة وإلحاحاً. فهذه المهنة من أشق المهن وأصعبها، كونها تبني العقول، وتهيئ البشر. ولهذا أصبح دور المعلم اليوم غير مرتبط بنقل المعرفة من الكتب الدراسية إلى أذهان المتعلمين وحسب، بل صار مرتبطاً بتحفيزهم وتشجيعهم وتوجيههم وتوفير خدمات تعليمية لهم، باعتباره مربياً ومصدراً رئيساً للثقافة العامة والعلمية.

⁽³⁷⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بال المغرب، ص 18.

- النوري ميلود، أسس التكوين التربوي سلسلة كتاب المدرس 1، مطابع الرباط نت، 2016م.
- عبد الرؤوف عامر طارق، التعليم عن بعد والتعلم المفتوح. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز صالح وعبد الحميد عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعارف بمصر، الطبعة 10، 1969م.
- صلاح حنفي محمود خالد، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة - دراسة تحليلية. دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م.
- عيسى داود أحمد، أصول التدريس "النظري والعملي" دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014م.
- كامل حسن الناقة محمود، معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. مجلة: العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، 2007م.
- وزارة نعيمة، دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م.
- ناصف مصطفى، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة مراجعة عطية محمود هنا، ترجمة: على حسين حاج، 1983م.
- نباري التباري، كفايات التأهيل المهني للدرس(ة) بين المراجعات النظرية والتطبيق وفق منهج التأهيل المهني بالماركز الجبوبية لهن التربية والتكون، الدار العالمية للكتاب، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2016م.

منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة:

- وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة "أقسام التربية الداجمة"، منشورات وزارة التربية الوطنية. مطبعةبني ازناسن، الطبعة الأولى، دجنبر 2017م.
- وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مذكرة 18X 088، تكيف اختبارات امتحانات نيل شهادة البكالوريا لفائدة المرشحين في وضعية إعاقة، 23مايو، 2018م.
- وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداجمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مدير المؤسسات التعليمية، 2019م.
- وزارة التربية الوطنية والتكون المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداجمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، 2019م.

منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع: تعلم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية داجة، منصفة وناجعة رأي رقم 4/2019، يونيو 2019 م
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والهيئة الوطنية لتقيم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع اليونيسيف، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية داجة، 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقيم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، تقرير موضوعي ملخص، 2021.

المراجع:

- عبيد سعيد، غياب التكوين من أكبر الجرائم في حق تاريخ التعليم في حق تاريخ التعليم الوطني، مقتطف من حوار في: جريدة المساء (المغرب)، العدد 4033، الثلاثاء 12/11/2002، الملف التربوي.
- Selwa El Firdoussi & al, Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic, First published: 30 December 2020, retrieved from : <https://2u.pw/pXuywO63>

أدوار المدرس في زمن الذكاء الاصطناعي

د. برحيلی عبد النبی

علوم الاقتصاد والتّدّيّر
أكاديمية الشرق، مديرية تاوريرت

ملخص:

الأهداف: هذه المقالة تحاول سبر أغوار تأثير الذكاء الاصطناعي على قطاع التعليم، وعلى وجه الخصوص الأدوار والمهام الجديدة المطلوب من المدرس أن يلعبها في العملية التعليمية-العلمية لليواكب مستجدات عصره.

الإشكالية: بعد أن أصبح الذكاء الاصطناعي واقع لا مفر في جميع مناحي الحياة، وبدأ يتسلل إلى الحجرات الدراسية، فإن مشكلة الدراسة تتحول حول التساؤل التالي: ما تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على أدوار ومهام المدرس؟

المنهجية: بغية التمكن من الإجابة على إشكالية هذه الدراسة، تم الاعتماد بشكل أساس على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاستناد إلى مراجع وتقارير ومجلات متخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي والتعليم.

الخلاصة: على المدرس تطوير الذكاء الاصطناعي، وترويجه وجعله مساعدًا له، يخدم أهدافه ويسهل من عمله، بغية تحسين جودة التعلمات والرفع من مردوديتها وجعلها أكثر فعالية، رغم كل التحديات التي تفرضها عليه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي في التعليم، أدوار المدرس، الجودة، الفرص، التحديات

Abstract :

Objectives: This article explores the impact of artificial intelligence on the education sector, particularly focusing on the new roles that teachers need to adopt.

Problem: With AI becoming an unavoidable reality in all aspects of life, the central question is: What is the impact of using AI on the roles and tasks of teachers?

Methods: To address this question, the study employed a descriptive analytical method, relying on references, reports, and specialized journals in the fields of AI and education.

Conclusions: the teachers should adapt, tame, and leverage AI as an assistant that serves their objectives and facilitates their work, despite the challenges.

Keywords: AI in education, teacher roles, quality, opportunities, challenges.

تقديم:

لا يختلف اثنان على أننا أصبحنا اليوم نعيش في عالم سمه الأساسية والأبرز هي التطور التكنولوجي الهائل الذي أصبح يلامس جميع مناحي حياتنا اليومية، ولعل من أبرز مظاهره هو الذكاء الاصطناعي، الذي انتشر كالنار في المшиم، في مختلف القطاعات. ولم يكن قطاع التربية والتعليم استثناء

لهذا التطور، حيث ما فتئ الذكاء الاصطناعي يقدم أدوات وتقنيات مبتكرة ترقى بجودة التعليم وتفتح أفقاً واسعة من إمكانيات للتعلم، بعد ظهور الأنترنت ومعها محركات البحث، أصبحت المعرفة متاحة للجميع وبكلفة، ما جعل المتعلم لا يعرف ما يختار بالضبط.

أما الذكاء الاصطناعي فيزته أنه يعطيك فقط المعلومات التي تحتاج إليها لأنك بكل بساطة يفهم السياق الذي تريد من خلاله هذه المعلومات، ما أدهش الجميع بقدرته الهائلة على التكيف مع مختلف السياقات التعليمية. في الآونة الأخيرة، جادل العديد من الأشخاص والمنظمات بما في ذلك بعض الجامعات الرائدة في العالم بأن الجين قد خرج من القمقم وأن أدوات مثل ChatGPT موجودة لتبني ويمكن استخدامها بشكل منتج في البيئات التعليمية.⁽¹⁾ وهذا ما يدفعنا إلى طرح عدة تساؤلات مثل ما هو الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ ما دور المدرس في عصر تتسارع فيه تقنيات الذكاء الاصطناعي؟ ماهي فرص وتحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

1.تعريف الذكاء الاصطناعي

الذكاء الاصطناعي بصفة عامة هو علم حديث نسبياً من علوم الحاسوب، يهدف إلى ابتكار واستحداث أنظمة الحاسوب الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني نفسه؛ لتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلاً من الإنسان، ومحاكاة وظائفه، فالذكاء الاصطناعي علم من علوم الحاسوب، يرتبط بأنظمة الحاسوب التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار ومحاكاة السلوك الإنساني في بعض الحالات المختلفة.⁽²⁾ إذن انطلاقاً من هذا التعريف نستشف سبب غزو هذه الآلات لحياة الإنسان وهو أنها تستطيع القيام بمهام الموكولة إليها ببراعة وإتقان قد تتفوق فيها على البشر، وذلك نظراً لأنها أصبحت تتتوفر على قواعد بيانات مختلقة من خلالها تدرس جميع الاحتمالات المطلوبة بواسطة خوارزميات متطرورة لاختيار الحل المناسب انطلاقاً من السياق.

فالحاجة أم الابحاث وحاجة الإنسان دائماً عبر تاريخ التقدم الصناعي والتكنولوجي هي جعل حياته أسهل من خلال حل جميع المشاكل التي تعيشه، حيث قدم لنا الذكاء الاصطناعي حلول مبتكرة سهلت على البشرية الكثير من العقبات أمام التقدم والازدهار. وفي الميدان التعليمي، يتم توظيف الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات التعليمية بهدف إيجاد أدوات وأساليب حديثة توافق التطورات

⁽¹⁾اليونيسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدى في التعليم والبحث، فرنسا، 2024، ص 28.

⁽²⁾الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام، المملكة العربية السعودية، الطبعة 1، 1445 هـ، ص 14.

العالمية في مجال التعليم، ومن خلالها يتم دعم عملية التعليم والتعلم.⁽³⁾ هذا التعريف يضعنا أمام فهم لدوره كوسيلة تتطور بشكل مستمر وتتيح حلولاً غير مسبوقة قابلة للتطبيق في المجال التربوي عن طريق خلق بيئة تعليمية تدعم وتساند المدرس لكي يحصل على أفضل النتائج، من خلال ترشيد الجهد والوقت عبر جعل بعض المهام الروتينية تلقائية وأوتوماتيكية مثل التصحيح، حيث أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي عدداً كبيراً من الخصائص التي تحاكي قدرات البشر أو قد تفوقها.

وبواسطتها يمكن أن يتولى العديد من المهام المختلفة، من هنا يظهر جلياً أن هذه التطبيقات لا تقتصر على كونها تقنية مثل باقي الموارد الرقمية السابقة، بل أصبحت بمثابة مساعد افتراضي فعال، نظراً لقدراته الهائلة، وهذا ما يمنحك فرصة سانحة للزيادة في فعالية التعليم وجودته، أما المتعلم فتمنحه فرصة للفتاعل مع مصدر هائل للمعرفة والتعلم بطريقة مختلفة، حيث أن هذه التقنيات تضفي الكثير من المتعة والتجدد للشخص الدراسي، وتقضى على الملل والتدريس الروتيني.⁽⁴⁾

ولكن هل فعلاً المدرس معني بالذكاء الاصطناعي؟ يتفق الجميع أنه من أسمى أدوار ووظائف المدرس هي إعداده الأجيال الصاعدة للمستقبل، وعن أي مستقبل سنتكلم بدون تكنولوجيا التي ما فتئت تبهرنا كل مرة باختراع جديد ولعل آخرها تطور الذكاء الاصطناعي بشكل أدهش الجميع. فكيف ستساير هذه الأجيال متطلبات المستقبل وهي لم تتعود على أدواته ومهاراته بشكل منهجي في المدرسة، مما يضمن لهم الاستعمال الصحيح والأخلاقي لهذه التكنولوجيا، ومن هنا يبرز لنا دور المدرس المحوري في إمداد الناشئة بما تحتاجه لكي تتحتم عوالم المستقبل بكل ثقة وحماس، وذلك بغية التحقيق الأمثل للنتائج المرجوة من تعليمينا، مما يسهم في إعداد نظام تعليمي متتطور يتأقلم مع متطلبات العصر الرقمي، إذن يا ترى ما هي أبرز أدوار المدرس الجديدة؟

2. أدوار المدرس في عصر الذكاء الاصطناعي.

- الذكاء الاصطناعي كمكون من مكونات الثقافة الرقمية.

أكّد ستิوارت ج. راسل أن الذكاء الاصطناعي التوليدّي قادر على توفير محتويات، وعلى محاورة المتعلمين، وعلى أن يكون مساعداً ممتازاً للمدرسين، شرط أن تتم السيطرة عليه وتأطيره.⁽⁵⁾

⁽³⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 27.

⁽⁴⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 31.

⁽⁵⁾ ستิوارت ج. راسل، سوف تتغير طبيعة عمل المعلمين، لكن سنظل دوماً بحاجة إليهم، رسالة اليونسكو، العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023، ص 17.

حيث يعتبر التأثير والتوعية من أهم الأدوار الهامة المنوطة بالمدرس في هذا العصر، حيث أنه يوجه المتعلمين إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخداماً سليماً، بما يعود عليهم بالنفع حيث يستعملونها بشكل ينمي فكرهم ويساعدون على التعلم، وفي حالة العكس، سيصبح المتعلم مسلوب الفكر والإرادة، يردد وينقل ما يحصل عليه من الذكاء الاصطناعي دون معرفة الصالح من الطالع، وهذا يقودنا إلى دور ثان لا يقل أهمية عن سابقه ألا وهو غرس مبادئ التفكير النقدي في نفوس المتعلمين ووضع أي شيء موضع التمحص لأنه قد تحد أنظمة الذكاء الاصطناعي التوبيدي في التعليم من استقلالية المتعلمين⁽⁶⁾.

واعتمادهم بشكل كلي على ما تنتجه هذه الآلات سيجعل من المتعلم مجرد مستهلك للمعرفة وليس متمكناً منها حيث لا يستطيع استعمالها وتوظيفه في سياقات جديدة، لأنه بكل بساطة لا يفهمها لي يستطيع دمجها في منظومته الفكرية، وإنما ينقلها فقط. وهنا تظهر أهمية المدرس في جعل المتعلم يستعمل الذكاء الاصطناعي مطية للابتكار والإبداع وذلك بشرح وتوضيح كيفية وطريقة عمله واستعماله وتبيّان وإبراز سلبياته وإيجابياته.

- الذكاء الاصطناعي كمساعد للمدرس

لا يخفى على الجميع أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين خصص الدعامة العاشرة لاستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل وذلك سعياً لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية وجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة⁽⁷⁾، كما دعت الرؤية الاستراتيجية إلى إدماج البرمجيات التربوية الإلكترونية، والوسائل التفاعلية، والحوامض الرقمية، في عمليات التدريس وأنشطة التعلم والبحث والابتكار⁽⁸⁾، وذلك نظراً للقيمة المضافة التي تقدمها هذه الموارد الرقمية، بشرط أن يتم استغلالها بالطريقة الصحيحة وأن تتناسب الفئة التي تقدم لها وفق سيناريو بيداغوجي معد مسبقاً، وفهم جيد لأدوار المدرس أثناء إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم، سنجاول أن نقارب دوره من خلال الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية وطبيعة ونوع استعمالات هذه الموارد، وذلك لتحديد أدواره في مراحل العملية التعليمية التعلمية.

⁽⁶⁾ اليونسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوبيدي في التعليم والبحث، فرنسا، 2024، ص 36.

⁽⁷⁾ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2002، ص 40.

⁽⁸⁾ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، المغرب، 2015، ص 35.

3. الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية

الشكل رقم 1: تصنیف الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية



المصدر: وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، 2012، ص 17

إذن انطلاقا من هذه الخطاطة نستنتج أن ما يمكن أن يضفيه الذكاء الاصطناعي للوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية هو مجال التقويم، وكما يعرف الجميع الأهمية القصوى له في سيورة عملية التعليم والتعلم، وخاصة التقويم التكويني الذي يصاحب المتعلم طيلة مرحلة اكتساب المعرف والمهارات ودوره الأساسي في تجاوز الصعوبات بواسطة التغذية الراجعة حيث أنه يستطيع إمداد المدرس بلاحظات دقيقة، فردية وآلية في الوقت نفسه. وهذا ما سيخفف العبء عن المدرس ويعطيه فسحة من الوقت يمكن استغلالها في التركيز على إكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا.

4. استعمال الموارد الرقمية

الشكل رقم 2: دور المدرس انطلاقا من نوع استعمال الموارد الرقمية

نوع استعمال الموارد الرقمية	دور المدرس
البحث عن المعلومات	تيسير؛ تدبير التعلمات؛ إرشاد؛ تنشيط؛ توجيه؛ نصح؛ شرح؛ عرض وضعيات مشكلة؛ تنظيم؛ معالجة ...
الاكتساب	مصدر والمعرف المعلومات؛ تقديم؛ شرح؛ وصف؛ تخطيط ...
الإنتاج والإبداع	فسح المجال لمبادرات المتعلمين؛ تنظيم؛ إرشاد؛ تنشيط؛ اقتراح؛ إثارة؛ استجواب؛ اقتراح ...
التواصل والمشاركة	إرشاد؛ تيسير؛ تنشيط؛ توجيه؛ إثارة؛ تنظيم؛ اقتراح؛ فسح المجال للمبادرة ...

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، 2012، ص 18

أدوار المدرس في البحث عن المعلومات في إطار الذكاء الاصطناعي تتجلّى في توجيه المتعلمين إلى استعمال الكلمات المفتاحية المناسبة لسياق البحث، حتى يتمكّن من الحصول على النتائج المرغوب فيها، لأنّه كلما كان المتعلم دقّياً وحاسماً في صياغة أسئلته كلما كانت النتائج مناسبة. أما فيما يخصّ الاكتساب تتم الاستعانة بالذكاء الاصطناعي للتعرّف على طريقة تعلم كل متعلم ومعرفة نقطّ قوته ووضعه لأخذها بعين الحسبان أثناء عملية التعلم وذلك بشكل تفاعلي وفي بيئّة جذّابة تحفز على التعلم.

أما في الإنتاج والإبداع فالدرس يشجّع المتعلّم على استعمال الذكاء الاصطناعي لإنجاز مشاريع التربوية، ما يسمح له باستغلال قدرته الهائلة كتوليد الصور أو الصوت أو حتى الفيديوهات، كما يمكنه إنجاز التجارب العلمية في مختبرات افتراضية تتطلّب مواد ومكونات قد لا تكون متوفّرة في المؤسّسات التعليمية. وأخيراً بالنسبة للتواصل والمشاركة فالدرس يعمّل على تشجيع المتعلّمين على إنجاز مشاريع تربوية مشتركة عبر منصات تساعد على ذلك وهذا يسّاهم بشكل فعال في تحفيز التعلم التعاوني الذي يعتبر من أهمّ أساليب التعلم الحديثة.

5. في مراحل العملية التعليمية التعلمية

في مرحلة التخطيط، وهي مرحلة البداية، تستطيع أدوات الذكاء الاصطناعي أن توفر بيانات ومعطيات حول الطريقة التي يتبعها التلاميذ للإجابة، وكذلك الأخطاء التي يرتكبونها، وكما يمكنها تنظيمها وتحليلها، فدور المدرس هنا، يتجلّى في استغلالها والانطلاق منها لبناء خطة درس تستجيب لمتطلبات المتعلّمين كل حسب حاجياته حيث إنّ لهذه التقنيات دوراً فريداً في تخصيص التعلم لكل متعلم حسب حاجته وقدراته وتعمل أيّضاً على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة⁽⁹⁾. كما يسهل الذكاء الاصطناعي إنتاج وسائل الإيضاح مثل الصور والفيديوهات وتحويل الكتابة إلى صوت، وذلك لتسهيل عملية استيعاب المفاهيم المجردة وتبسيطها.

أما في مرحلة التدبير يمكن توظيف أساليب التعلم التفاعلي باستخدام تقنية الواقع الافتراضي حيث يمكنه التنقل داخلها والتفاعل معها من خلال أجهزة خاصة تساعد في الاندماج بشكل كلي مثل الخوذات الواقية، والقفازات والنظارات، ووحدات تحكم مع استشعار الحركة، وتساعد هذه التقنية المتعلّم على تطوير قدراته؛ من خلال القيام بجولات افتراضية في أماكن تاريخية، وتساعده على فهم بعض المفاهيم العلمية المعقدة وتصورها⁽¹⁰⁾. ويتبّلور دوره هنا في تعزيز وتشجيع المتعلّمين على

⁽⁹⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 37.

⁽¹⁰⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 44.

الانخراط الفعلي في الدرس وخاصة الذين يعانون من الخجل أو فقدان الثقة بالنفس. وأخيراً في مرحلة التقويم يمكن استخدام أنظمة تقييم ذكية التي تقدم تصحيحاً فورياً وتغذية.

وهذا ما يساعد المتعلم على تصحيح مساره في التعلم بطريقة ذاتية ما يتاح له الوصول إلى الاستقلالية في التعلم. كما تسمح هذه التقنيات في متابعة التقدم والتحصيل الدراسي طيلة السنة حتى يتسمى للمدرس تعديل أو تغيير استراتيجية في التدريس. كما تتيح تطبيقات الدردشة الذكية شكلًا من أشكال التفاعل المباشر، حيث يمكن للمتعلمين التفاعل معها من خلال طرح أسئلة متعلقة ب مجال معين. مما يسهل العمل المنزلي للمتعلمين حيث يمكنهم الاشتغال بطريقة بيداغوجية صحيحة، كما يمكنهم من طرح أسئلة ربما لم يكن بمقدورهم طرح في المدرسة، فيجد المتعلم فرصة أخرى للتعلم خارج جدران القسم.

وأمام ما أصبحت تقدمه هذه التكنولوجيا من فوائد ومزايا، فقد طفت على السطح مجموعة من المخايد والتحديات حيث حذرت ستيفانيا جيانيني من أن السرعة التي تم بها إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية في أنظمة التعليم، في غياب ضوابط أو قواعد أو تنظيمات، لأمر مروع⁽¹¹⁾. فهناك مخاوف من أن تقلل من التفاعل بين البشر وتهمش الجوانب الاجتماعية والعاطفية المهمة جداً للتعلم⁽¹²⁾. فالتعلم ليس فقط التعرف على المعلومات، بل هو تفاعلات إنسانية تساعد المتعلم على تنمية المواقف والقيم من خلال سياقات حياتية معاشرة. كما تثار مخاوف بشأن الفجوة الرقمية، فكما يعلم الجميع ليس كل المدارس في المغرب تتوفر على بنية تحتية تساعد على إنشاء بيئة تعلمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي ما قد يؤدي ظهور تفاوتات واتساعها بشكل مضطرب.

خاتمة.

وهكذا يمكن تلخيص أدوار المدرس في زمن الذكاء الاصطناعي في التوعية والتوجيه والتأطير، كما يمكن أن يجعل منه مساعداً افتراضياً له يرافقه في جميع مراحل العملية التعليمية ما يسمى عليهما الكثير من المهام الروتينية المتكررة، وذلك بغية الرفع من مردودية المنظومة التربوية الوطنية، هذه هي أدوار المدرس، ماذا عن أدوار الفاعلين والمتدخلين الآخرين في قطاع التربية والتعليم؟ إن كل واحد من موقعه يقع على عاتقه دعم ومساعدة المدرس في هذا العصر، سواء بسن تريعات قانونية التي تلائم

⁽¹¹⁾ ويليامسون بن، "في الفصل الدراسي، يجب لا يتجاوز الذكاء الاصطناعي حدوده"، رسالة اليونسكو، رقم العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023، ص. 6.

⁽¹²⁾ اليونسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدية في التعليم والبحث، مرجع سابق، ص. 36.

هذا التطور في التعليم، أو بتزويده بالعتاد والعدة التقنية لتسهيل هذه المهام والأدوار، كما يجب توفير تكوينات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي تكون بصفة دورية ومستمرة تساعد على الرفع من مستويات كفاياتهم المهنية لمواكبة مستجدات هذا العصر.

إن الذكاء الاصطناعي يحمل في طياته إمكانيات هائلة لتطوير التعليم وجعله أكثر تفاعلاً وملائمة لمستوى كل متعلم، حيث غير من أدوار المدرس وجعلها تسم بالفعالية والدقة وهو ما لم تتح له أداة من قبله. كما أصبح من الضروري اعتماد مقاربة متوازنة، تستفيد من الفرص المتاحة، وتتصدى للتحديات عبر وضع سياسات واستراتيجيات تضمن الاستخدام المسؤول والفعال لهذه التقنيات، مع الحفاظ على جوهر العملية التعليمية القائم على التفاعل الإنساني وتنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.

ببليوغرافيا

- الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام، المملكة العربية السعودية، الطبعة 1، 1445 هـ.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، المغرب، 2015.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2002.
- اليونسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث، فرنسا، 2024.
- ستويارت ج. راسل، "سوف تتغير طبيعة عمل المعلمين، لكن سنظل دوما بحاجة إليهم"، رسالة اليونسكو، رقم العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، 2012.
- ويليامسون بن، "في الفصل الدراسي، يجب ألا يتجاوز الذكاء الاصطناعي حدوده"، رسالة اليونسكو، رقم العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023.

أثر استثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي

من وجهة نظر المدرسين

- دراسة ميدانية لرصد الفرص وتحديات التدبير -

د. عبد المؤمن المصباحي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكتون،
الدار البيضاء سطات، فرع الجديدة

ملخص

الأهداف: تهدف الدراسة إلى تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي على جودة التدريس في التعليم الابتدائي، تقييم جاهزية المدرسين والمدرسات لاستخدام هذه التقنيات، واستكشاف التحديات التقنية والأخلاقية المرتبطة بها.

الإشكالية: تسعى الدراسة للإجابة على مدى مساعدة الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الابتدائي، مع تسليط الضوء على استعداد المدرسين والمدرسات لاستخدام هذه التقنية، والتحديات التي يواجهونها مثل الخصوصية وأخلاقيات التعامل معها، وتأثير المتغيرات الشخصية كالخبرة والجنس على قدراتهم.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على استمارة وزعت على 267 أستاذًا وأستاذة من التعليم الابتدائي بمديرية الجديدة، حيث تم تحليل البيانات باستخدام أدوات إحصائية لتقدير تأثير الذكاء الاصطناعي والتحديات المرتبطة به.

الخلاصة: أظهرت الدراسة اهتمامًا متزايدًا بالذكاء الاصطناعي في التعليم، مع وجود تحديات تقنية وأخلاقية تواجه المدرسين، وفروقات بين المدرسين والمدرسات في مدى الاستعداد بناءً على متغيرات فردية. وأوصت بتطوير برامج تدريبية ودعم لوجستي وسياسات واضحة لحماية البيانات وتعزيز أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعليم الابتدائي، جودة التدريس، التحديات الأخلاقية، التدريب المهني.

Abstract

Objectives: The study aims to analyze the impact of artificial intelligence on the quality of teaching in primary education, assess the readiness of teachers to use these technologies, and explore the technical and ethical challenges associated with them.

Problem: The study seeks to answer how artificial intelligence contributes to improving the quality of primary education, focusing on teachers' preparedness to use this technology, the challenges they face, such as privacy and ethical issues, and the influence of personal variables like experience and gender on their capabilities.

Methods: The study used a questionnaire distributed to 267 primary school teachers in the El Jadida regional directorate, with the collected data being analyzed through statistical tools to evaluate the impact of AI and the challenges associated with it.

Conclusion: The study revealed a growing interest in artificial intelligence in education, with technical and ethical challenges facing teachers, as well as differences in readiness between male and female teachers based on individual variables. It recommended the development of training programs, logistical support, and clear policies to protect data and promote ethics in the use of AI.

Keywords: Artificial Intelligence, Primary Education, Teaching Quality, Ethical Challenges, Professional Training

تقديم:

تسارع وتيرة التحول التكنولوجي في جميع مناطي الحياة، ومن أبرز المجالات التي تأثرت بهذه التحولات هي المنظومات التعليمية. حيث أصبح ينظر إلى الذكاء الاصطناعي (AI)اليوم بوصفه أحد العوامل الحاسمة في تحسين جودة التعليم، ولكنه يثير في الآن نفسه قضايا أخلاقية واجتماعية تتطلب معالجة شاملة.

ومع تزايد الاهتمام بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها المتعددة، بزرت الحاجة إلى استكشاف مدى فاعلية هذه التقنية في تحسين مخرجات التعليم، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض التحديات حول كيفية إدراك المدرسين، وهم صناع القرار في الصف، لتأثير الذكاء الاصطناعي على ممارساتهم التعليمية.

تأتي هذه الدراسة كجزء من الجهد لفهم تأثير الذكاء الاصطناعي على قطاع التعليم، خاصة التعليم الابتدائي، بال المغرب وتقيم مدى جاهزية المدارس والمدرسين للتعامل مع هذه التكنولوجيا الحديثة، ورصد الآراء والتجارب العملية للمدارس والمدارس حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، وذلك بهدف تحديد الفرص المتاحة لتحسين هذه الأدوات وتطوير سياسات داعمة للدمجها في العملية التعليمية، ساعية إلى الإجابة على سؤال أساسي: كيف يمكن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي لتحسين ممارسات التدريس في المرحلة الابتدائية وضمان حصول جميع التلاميذ على تعليم عالي الجودة؟

1. الإيجار المنهجي للدراسة:

إشكالية الدراسة

على الرغم من التوجه العالمي المتتامي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، يظل السؤال الجوهري هو: إلى أي مدى يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الابتدائي؟ وهل

المدرسات والمدرسوں الجدد مجهزوں بما یکفی لاستخدام هذه التكنولوجيا واستثمارها على النحو الامثل؟ وما هي التحديات التي يواجهونها في هذا السياق؟

فرضيات الدراسة

1. يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم من خلال توفير أساليب تعلم مخصصة ومرنة.
2. هناك فارق مرتبط بدى قدرة المدرسات والمدرسين الجدد على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بناءً على جنسهم، مستواهم التعليمي، وخبرتهم العملية.
3. يواجه المعلمون الجدد تحديات متعلقة بالمهارات التقنية والأخلاقيات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية.

أهمية الدراسة

1. تسلیط الضوء على تأثیر الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائی: تعتبر هذه الدراسة خطوة مهمة في تحلیل كيفية تأثیر تقنيات الذكاء الاصطناعي على تحسین جودة التدريس وتقديم أساليب تعلم مخصصة ومرنة في مرحلة التعليم الابتدائی.
2. تعزیز فهم استعداد المدرسين الجدد: تساهم الدراسة في تقيیم مدى جاهزیة المدرسين والمدرسات الجدد لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، ما يساعد على سد الفجوات المعرفیة والتقنیة لديهم من خلال برامج تدریبیة ملائمة.
3. التعامل مع التحديات الأخلاقیة والتقنیة: تبرز هذه الدراسة أهمیة مناقشة التحديات الأخلاقیة والتقنیة التي تواجه المدرسين عند استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسیة، ما یفتح المجال لطرح توصیات ومارسات تضمن استخداماً أخلاقياً وآمناً لهذه التقنيات.
4. المساهمة في تطوير السياسات التعليمیة: من خلال النتائج التي تقدمها هذه الدراسة، يمكن للمؤسسات التعليمیة وواضعي السياسات اتخاذ قرارات مستنيرة حول كيفية إدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائی وتحقيق استفادة قصوى منه.
5. تعزیز البحث العلمي في مجال تکنولوجيا التعليم: تعد هذه الدراسة إضافة قيمة للأدیبیات العالیة المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ما یسهم في تطوير مجالات البحث المستقبلیة حول أفضل طرق استثمار هذه التقنية لتحسين مخرجات التعليم.

2. الإيجار النظري للدراسة

1-تعريف الذكاء الاصطناعي

تم طرح مصطلح "الذكاء الاصطناعي" لأول مرة خلال ورشة عمل نُظمت في كلية دارقوث عام 1956، بالولايات المتحدة. وكان المدف من المصطلح هو وصف "العلم والهندسة المتعلقين بتطور الآلات الذكية، وبخاصة البرامج الحاسوبية الذكية" (مكارثي وآخرون، 2006، ص 2). وعلى مدار العقود التالية، شهد مجال الذكاء الاصطناعي تقدماً غير منظم، مع فترات من التطور السريع تلتها ما يُعرف بعصور الشتاء للذكاء الاصطناعي، حيث كان التقدم أقل وضوحاً (راسل ونورفيغ، 2016).⁽¹³⁾

وتععددت تعريفات الذكاء الاصطناعي، وغالباً ما ارتبطت بأسئلة فلسفية حول مفهوم "الذكاء" وإمكانية أن تكون الآلات "ذكية" بالفعل. سوق مثلاً على ذلك، فقد عُرف زونغ Zheng الذكاء الاصطناعي بأنه: "فرع من العلوم والتكنولوجيا الحديثة يهدف إلى استكشاف أسرار الذكاء البشري من جهة، وزرع هذا الذكاء في الآلات قدر الإمكان من جهة أخرى، بحيث تتمكن الآلات من أداء المهام بذكاء وفق حدود قدراتها".⁽¹⁴⁾

ولتجنب الخوض في هذا النقاش المطول بطريقة عملية، ولأغراض هذه الدراسة، يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي على أنه "أنظمة حاسوبية مصممة لتفاعل مع العالم باستخدام قدرات تعتبرها عادة بشرية" (لوكين وآخرون، 2016). وتقدم لجنة اليونسكو العالمية لأخلاقيات المعرفة العالمية والتكنولوجيا (COMEST) تفاصيل إضافية، إذ تصف الذكاء الاصطناعي على أنه يشمل آلات قادرة على تقليد وظائف محددة للذكاء البشري، مثل الإدراك، والتعلم، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل اللغوي، وحتى إنتاج أعمال إبداعية (COMEST, 2019). ومن أجل إغناء المفهوم يمكن أن نختار هذا التعريف العام على اعتبار أن الذكاء الاصطناعي AI هو فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى

⁽¹³⁾اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، مركز من الفئة الثانية التابعة لليونسكو France ,SP 07 Paris 75352 09 ,Fontenoy de place 7 ص

⁽¹⁴⁾Zheng, N, Liu, Z, Ren, P, Ma, Chen, S, Xue, J ? Chen, B, & Wang. Hybrid-augmented intelligence : collaboration and cognition, Frontiers of Information Technology& Electronic,Engineering p 90.

⁽¹⁵⁾اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، ص 09 مرجع مذكور.

تصميم أنظمة قادرة على أداء المهام التي تتطلب عادة الذكاء البشري. تتضمن هذه المهام: التعلم، التفكير المنطقي، حل المشكلات، الفهم اللغوي، والإدراك البصري⁽¹⁶⁾

2- الذكاء الاصطناعي في التعليم

ينظر إلى تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بوصفها إحدى القوى المحركة الرئيسة في التحولات الكبرى التي يشهدها التعليم على مستوى العالم. لم يعد الذكاء الاصطناعي مقتصرًا على التطبيقات الصناعية والتجارية، بل أصبح قوة دافعة نحو تحديث قطاع التعليم بجميع مكوناته، من التدريس والإدارة إلى التقييم والتعلم الفردي. ويعُد دمج الذكاء الاصطناعي (AI) مع التعليم نقلة نوعية في مجال التعليم والتعلم، حيث يوفر تجارب تعليمية مخصصة وكفاءة تشغيلية أعلى بالنظر إلى قدرته على تحليل مجموعات لا متناهية من البيانات، الأمر الذي يمكن من تقديم مسارات متخصصة ومتعددة من التعلمات لتلبية احتياجات كل تلميذ على حدة، ويعزز فرص النجاح الأكاديمي ومحسن نتائج التعلم ويسهم في زيادة الإنتاجية والكفاءة في العمليات التعليمية التعلمية، وهو ما يهد目 الطريق لشهاد تعليمي أكثر فعالية وشمولية.

هذا ويعتبر التخصيص الذي يوفره الذكاء الاصطناعي إلى إنشاء محتويات متعددة ومتعددة؛ حيث يقوم بتنظيم مواد متآخرة وجذابة، مما يساعد على الحفاظ على اهتمام المتعلم ودعمه في الاستفادة من المعرفة المكتسبة⁽¹⁷⁾ مروراً بعملية التقويم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي والتي لا تكتفي بتسهيل عملية التقييم، بل تمنح المدرسين المزيد من الوقت للتركيز على الجوانب النوعية في التدريس. وتتوفر مستوى أعلى من الموضوعية، ما يؤدي إلى قياس أكثر دقة لتقدير التلاميذ في التعلم⁽¹⁸⁾

فضلاً عن ذلك، يُظهر الذكاء الاصطناعي قدرته على تعزيز الوصول للمتعلمين ذوي الإعاقات من خلال أدوات مثل برامج تحويل النص المكتوب إلى نص مسموع، مما يُعزز أهميته في خلق بيئات تعليمية شاملة. وعلى مستوى التدريب، تساهم أتمتة المهام التدريبية بواسطة الذكاء الاصطناعي في تعزيز

⁽¹⁶⁾Russell, S., & Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence : A Modern Approach (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, p 01.

⁽¹⁷⁾George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/admsci13090196>

⁽¹⁸⁾Liu, J. T., Li, S. C., Ren, C., Lyu, Y., Xu, T. T., Wang, Z. H., & Chen, W. (2023). AI Enhancements for Linguistic E-Learning System. *APPLIED SCIENCES-BASEL*, 13(19). <https://doi.org/10.3390/app131910758>

الكفاءة، مما يتيح للمدرسين تخصيص المزيد من الوقت للجهود التعليمية الاستراتيجية والتفاعل المباشر مع التلاميذ⁽¹⁹⁾.

في الجمل، يسهم دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم في تحسين جودة التعليم، وتعزيز شموليته، وزيادة الكفاءة لدى المدرسين والمتدرسين.

تحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم

على مدار العقد الماضي، شهد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم التعلم تطوراً كبيراً وتوسعاً ملحوظاً⁽²⁰⁾ وزاد هذا الاستخدام بشكل أكبر بعد إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19. ومع ذلك، لا تزال الأدلة محدودة بشأن كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على تحسين نتائج التعلم، وما إذا كان بإمكانه المساهمة في تعزيز فهم العلماء والممارسين لعمليات التعلم الفعالة⁽²¹⁾. ورغم الاقبال المهوو على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل كبير، لكن الأدلة على فعاليته ما زالت محدودة⁽²²⁾. ويمكن تطبيقاته في التعليم تطال مجموعة من المجالات التعليمية من قبيل التدريب، التعلم والتقييم، التكcion الذاتي للمدرسين والمتدرسين، والتعلم مدى الحياة.

1. التسريع:

- تحسين الكفاءة: استخدام الذكاء الاصطناعي لتسهيل المهام الإدارية مثل الجدولة وتقدير الأداء؛
- تخصيص التعلم: تحليل البيانات لتوفير تجارب تعليمية مخصصة لكل تلميذ؛
- دعم صنع القرار: تقديم رؤى حول السياسات التعليمية بناءً على البيانات.

2. التعلم والتقييم:

- أنظمة التدريس الذكية: توفير مسارات تعليمية مخصصة لكل تلميذ؛

⁽¹⁹⁾George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences (ref cité)*

⁽²⁰⁾Holmes,W,Bialik and Fadel - C 2019 Artifical Intelligence in Education Promises and. implications for teaching and learning Boston: MA ,Center forCurriculum Redesing.

⁽²¹⁾Zawachi- Richter, O, Marin, V ,L Bond,M and Gouverneur, 2019.Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators ? *International journal of Educational Technology , Vol 6 N.1, pp1- 27.*

⁽²²⁾اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، ص 18.

• تقييم الكتابة الآلي: توفير تغذية راجعة فورية للطلاب؛

• تعلم القراءة واللغة: دعم تعلم اللغات وتطوير مهارات القراءة؛

• الواقع الافتراضي والواقع المعزز: توفير تجربة تعليمية غامرة.

3. التأثير الناجي :

• تقديم المساعدة للمدرسين: تخفيف العبء على المدرسين من خلال أقتة المهام الروتينية.

• تطوير المهارات: توفير أدوات لدعم تنمية كفايات المدرسين المهنية.

• خلق بيئة متعاونة: تسهيل التعاون بين المدرسين.

4. التعلم مدى الحياة :

• شبكات التعلم: توفير منصات للتعلم التعاوني والتعلم مدى الحياة.

التحديات والمخاوف :

رغم اعتراف جل المنظومات التعليمية بأهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير المجال التعليمي إلا أنه يطرح جملة من التحديات يمكن أن نجملها على النحو الآتي:

- التفاوت في الوصول للتكنولوجيا: ليس بقدور كل التלמיד أو المؤسسات الوصول إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة. الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الفجوة الرقية بين المناطق الغنية والفقيرة أو المتقدمة والنامية؛

- الخصوصية وأمن البيانات يعتمد: استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل كبير على جمع وتحليل البيانات الشخصية للتלמיד، وهذا يثير مخاوف بشأن الخصوصية وحماية البيانات؛

- تحييز الأنظمة: قد تحتوي خوارزميات الذكاء الاصطناعي على تحييزات كامنة بناءً على البيانات التي تُدرِّب عليها. يمكن أن يؤدي هذا إلى تقديم تجربة تعليمية غير عادلة لبعض التلاميذ

- التأثير على دور المعلم: هناك مخاوف من أن الذكاء الاصطناعي قد يقلل من دور المعلم في العملية التعليمية، على الرغم من أنه يفترض أن يعمل كأداة داعمة وليس بديلاً

- التحديات الأخلاقية: يتطلب استخدام الذكاء الاصطناعي وضع سياسات واضحة حول الاستخدام الأخلاقي لهذه التكنولوجيا في التعليم، بما في ذلك ضمان الشمولية والإنصاف لجميع الطلاب.

الاستفادة من الذكاء الاصطناعي لتحقيق الصالح العام :

- **توسيع نطاق التعليم :** توفير فرص تعليمية للجميع، بما في ذلك المناطق النائية.
- **تحصيص التعليم :** تلبية احتياجات كل تامين على حدة.
- **تحسين نتائج التعلم :** زيادة كفاءة التعلم وتحقيق نتائج أفضل.
- **تمكين المدرسين :** دعم المدرسين وتزويدهم بالأدوات الازمة لتحقيق النجاح.

رغم أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على تحويل التعليم، ولكن يجب استخدامه بحذر وبشكل أخلاقي. من الضروري موازنة الفوائد المحتملة مع المخاطر والتحديات. يجب أن يكون المهد هو استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز دور المعلم وليس استبداله.

3. الدراسة الميدانية

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها ، تم إعداد استبيان موجه إلى عينة تشمل 267 مدرساً ومدرسة من أساتذة التعليم الابتدائي بالمدريية الإقليمية بمدينة الجديدة المغربية، بحيث يغطي هذا الاستبيان محاور عدة تشمل تأثير الذكاء الاصطناعي على التدريس، مهارات المدرسين، التحديات التي يواجهونها، ومدى تأثير المتغيرات (الجنس، المستوى العالمي، الخبرة) على استخدامهم للذكاء الاصطناعي، وسيتم تحليل البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية مثل المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، و مقياس ليكرت من ثلاثة مستويات (موافق، محايد، غير موافق) لقياس آراء المشاركين حول أساليب الذكاء الاصطناعي ، إلى جانب أدوات أخرى لتحليل الفروق الإحصائية باستخدام اختبار شيفيه و اختبار χ^2 للعينات المستقلة. تحليل البيانات

متغيرات الدراسة

متغير الجنس

جدول 1 متغير الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
%46	123	ذكر
%54	144	أنثى
%100	267	الإجمالي

المستوى الدراسي

جدول 2 متغير المستوى الدراسي

المستوى العلمي	العدد	النسبة المئوية
الإجازة	180	%67
الماستر	70	%26
الدكتوراه	17	%7
الإجمالي	267	%100

سنوات الخبرة

جدول 3 متغير سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 3 سنوات	120	%45
بين 3-6 سنوات	90	%34
أكثر من 6 سنوات	57	%21
الإجمالي	267	%100

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور:

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تأثير الذكاء الاصطناعي على جودة التدريس	2.75	0.45
المهارات التقنية الالزامية لاستخدام الذكاء الاصطناعي	2.40	0.55
التحديات التقنية والأخلاقية	2.10	0.60

تحليل النتائج بناءً على مقياس ليكرت:

-الموافقة: المتوسطات من 2.34 إلى 3.0

-الحياد: المتوسطات من 1.67 إلى 2.33

-عدم الموافقة: المتوسطات من 1.0 إلى 1.66

تفسير المتوسطات :

-أظهر المدرسون (ات) موافقة على تأثير الذكاء الاصطناعي على تحسين جودة التدريس بمتوسط 2.75.

-هناك حياد نسيبي بشأن المهارات التقنية الالزامية لاستخدام الذكاء الاصطناعي بمتوسط 2.40.

-أظهر المدرسون (ات) حياداً تجاه التحديات التقنية والأخلاقية بمتوسط 2.10.

تحليل نتائج الاستبيان باستخدام مقياس ليكرث

تم استخدام مقياس ليكرث بثلاث مستويات لتحليل استجابات المدرسين حول مدى تأثير الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم والتحديات التي يواجهونها. النتائج موزعة كالتالي:

الجدول 5 نتائج الاستبيان باستخدام مقياس ليكرث

العبارة	الموافق	محايد	غير موافق	المتوسط الاتجاه	الحسابي المعياري
الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين جودة التدريس	72%	18%	10%	0.48	2.62
الذكاء الاصطناعي يساعد في تحصيص التعليم لكل تلميذ	65%	22%	13%	0.55	2.52
يواجه المعلمون صعوبة في تعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي الإيجابي	58%	30%	12%	0.63	2.46
هناك مخاوف أخلاقية مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي	70%	20%	10%	0.50	2.60

تفسير النتائج:

- يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التدريس: بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 2.62، مما يشير إلى وجود موافقة قوية بين المدرسين على تأثير الذكاء الاصطناعي الإيجابي في تحسين جودة التدريس.
- يساعد الذكاء الاصطناعي في تحصيص التعليم لكل تلميذ: بلغ المتوسط الحسابي 2.52، مما يدل على موافقة على أن الذكاء الاصطناعي يساعد في تحصيص التعليم وفق احتياجات التلميذ.
- يواجه المعلمون صعوبة في تعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي: بلغ المتوسط الحسابي 2.46، مما يشير إلى وجود صعوبات ملحوظة في تعلم المدرسين لاستخدام الذكاء الاصطناعي.
- هناك مخاوف أخلاقية مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي: بلغ المتوسط الحسابي 2.60، مما يعكس توافقاً حول وجود مخاوف أخلاقية مرتبطة باستخدام هذه التقنية.

الجدول 6 نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA)

المتغير	F-القيمة	قيمة p	النتيجة
الجنس	4.12	0.02	فروق ذات دلالة إحصائية
المستوى العلمي	5.67	0.01	فروق ذات دلالة إحصائية
الخبرة العملية	3.45	0.04	فروق ذات دلالة إحصائية

تحليل النتائج:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى استخدام الذكاء الاصطناعي.
- الفروق تظهر بين المدرسين من مستويات تعليمية مختلفة (الماستر، الدكتوراه).
- الخبرة العملية تلعب دوراً هاماً في القدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي.

اختبار شيفييه (Scheffe) لتحديد الفروق

تم استخدام اختبار شيفييه لتحليل الفروق بين المجموعات بناءً على الجنس، المستوى العلمي، والخبرة.

جدول 7 اختبار شيفييه (Scheffe) لتحديد الفروق

المتغير	نتيجة اختبار شيفييه
الجنس	الإناث أظهرن اهتماماً أكبر بتعلم المهارات التقنية مقارنة بالذكور.
المستوى العلمي	المعلون الحاصلون على درجات علمية أعلى (الماستر، الدكتوراه) كانوا أكثر كفاءة في استخدام الأدوات التكنولوجية مقارنة بحاملي درجة البكالوريوس.
الخبرة العملية	المعلون ذوو الخبرة التي تجاوزت 6 سنوات أظهروا قدرة أكبر على استخدام الذكاء الاصطناعي مقارنة بزملائهم الأقل خبرة

جدول 8 استخدام اختبار t للعينات المستقلة

المتغير	القيمة t	قيمة p	النتيجة
الجنس	2.89	0.003	فروق ذات دلالة إحصائية

تحليل النتائج

1. اختبار الفروق بناءً على متغير الجنس

أظهر التحليل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإثاث في القدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث كانت الإناث أكثر استعداداً لاستخدام التكنولوجيا مقارنة بالذكور ($p < 0.05$).

2. اختبار الفروق بناءً على المستوى العلمي

أظهرت النتائج أن المدرسين الحاصلين على درجات علمية أعلى (الماستر، الدكتوراه) كانوا أكثر قدرة على التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي مقارنة بحاملي درجة البكالوريوس.

3. اختبار الفروق بناءً على الخبرة :

أوضح التحليل وجود فروق واضحة بناءً على الخبرة؛ حيث أن المدرسين الذين لديهم خبرة تزيد عن 6 سنوات كانوا أكثر قدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي بكفاءة مقارنة بالمدرسين الجدد.

مناقشة النتائج

أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة فعالة لتحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية. ومع ذلك، هناك تفاوتات في مدى استعداد المدرسين لاستخدام هذه التكنولوجيا بناءً على الجنس، المستوى العالمي، والخبرة.

التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلموں تشمل :

قلة التدريب التقني: يعني المعلموں الجدد من نقص في التدريب على كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في الفصول الدراسية.

القضايا الأخلاقية: هناك مخاوف حول قضايا الخصوصية وأخلاقيات جمع البيانات التي ترافق مع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الوصيات

1. زيادة التدريب والتطوير المهني : يجب توفير برنامج تدريبي مكثفة للمعلمين الجدد لتعزيز مهاراتهم التقنية والتكنولوجية وذلك عبر :

- تطوير برنامج تدريب مخصصة وذلك بمنسقة عدة تدريبية مخصصة تلبي احتياجات المدرسين المختلفة بناءً على جنسهم ومستواهم التعليمي وخبرتهم؛

- توفير عدة مفتوحة المصدر تساعد المدرسات والمدرسين على تسهيل عملية التعلم والاستخدام؛

- تشجيع منتديات المدرسين من خلال إنشاء مجتمعات للمدرسات والمدرسين لمشاركة الخبرات والتجارب وتبادل الأفكار حول استخدام الذكاء الاصطناعي.

2. تعزيز الشراكات بين القطاعين العام والخاص: يجب أن تعمل المؤسسات التعليمية مع شركات التكنولوجيا لتطوير أدوات تعليمية متكاملة قائمة على الذكاء الاصطناعي.

- تقييم القدرات: تحديد الشركات التي تمتلك الخبرة التقنية والكفاءات اللازمة لتطوير أدوات الذكاء الاصطناعي المتخصصة في التعليم؛

- التوافق مع الأهداف التعليمية عبر اختيار الشركاء الذين يشاركون الأهداف التعليمية للمؤسسات التعليمية ويسعون إلى تطوير حلول مبتكرة؛
- التوافق الثقافي للتأكد من أن الشركاء يشاركون نفس القيم والمبادئ الأخلاقية.

3. تعزيز الأخلاقيات وحماية الخصوصية وذلك بوضع معايير واضحة لاستخدام البيانات الشخصية للللاميد وتدريب المدرسين على الأخلاقيات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي من خلال :

- تطوير إطار عمل أخلاقي شامل بناء على وضع إطار عمل أخلاقي شامل ينظم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويحدد المعايير الأخلاقية التي يجب الالتزام بها.
- تعزيز الوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وذلك بتنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور لوعيتهم بالقضايا الأخلاقية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.
- ضمان الشفافية والمساءلة من خلال جعل أنظمة الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم شفافة وقابلة للمساءلة، بحيث يمكن تتبع القرارات التي تتخذها هذه الأنظمة وفهم الآليات التي تعمل بها.

- حماية خصوصية البيانات بوضع إجراءات صارمة لحماية خصوصية البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين، وتجنب جمع أو استخدام أي بيانات شخصية دون الحصول على الموافقة اللازمة.
- تجنب التحيز وذلك بالحرص على تجنب أي تحيزات قد تتضمنها خوارزميات الذكاء الاصطناعي، والتي قد تؤثر سلباً على فرص التعلم لدى بعض الفئات من الطلاب.

4. دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية: يجب دمج مبادئ الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية لتعليم التلاميذ كيفية استخدام هذه التقنيات بشكل فعال على النحو الآتي :

- إنشاء مواد تعليمية تفاعلية عبر تطوير مواد تعليمية تعتمد على التكنولوجيا، مثل المحاكاة التفاعلية والألعاب التعليمية، لتعزيز فهم الطلاب لمفاهيم الذكاء الاصطناعي؛
- دمج قصص النجاح من خلال تقديم أمثلة واقعية عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية، ما يشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي؛
- توفير مصادر تعليمية مفتوحة ومتاحة للجميع، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت والكتب الإلكترونية؛
- تشجيع التعاون: تشجيع المعلمين على التعاون وتبادل الخبرات في مجال التدريس بالذكاء الاصطناعي.

5. التقويم المستمر وذلك بتبني إجراء تقييمات مستمرة لآثار دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتعديل الاستراتيجيات وفقاً للنتائج من خلال:

- تحديد مؤشرات لقياس أداء التلاميذ في مختلف المجالات المعرفية والمهارية، مثل التحصيل الأكاديمي، مهارات التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات؛
- تحديد مؤشرات لقياس مدى فعالية المعلمين في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، ومستوى رضاه عن هذه الأدوات؛
- تحديد مؤشرات لقياس تأثير دمج الذكاء الاصطناعي على النظام التعليمي ككل، مثل معدلات التحصيل، معدلات التسرب، والرضا العام عن العملية التعليمية التعلمية.

خاتمة

أثبتت هذه الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يحمل إمكانيات كبيرة لتحسين جودة التعليم الابتدائي. ومع ذلك، يتطلب تحقيق هذه الإمكانيات تدريباً مناسباً للمعلمين وضمان احترام القيم الأخلاقية والمعايير المتعلقة باستخدام البيانات. ينبغي على واضعي السياسات تطوير استراتيجيات شاملة لتحقيق التوازن بين التكنولوجيا والتعليم، مع تعزيز الابتكار والتفكير النقدي لدى المدرسين والتلاميذ على حد سواء.

بېبىلۇغۇرانىا

اليونسكو، المركز الإقليمي للتحفيظ التربوي، مركز من الفئة الثانية التابعة لليونسكو
France ,SP 07
7 Paris 75352 ,Fontenoy de place

- Zheng, N, Liu, Z, Ren, P, Ma, Chen, S, Xue, J ? Chen, B, & Wang. Hybrid-augmented intelligence: collaboration and cognition, *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences*, 13(9).
- Liu, J. T., Li, S. C., Ren, C., Lyu, Y., Xu, T. T., Wang, Z. H., & Chen, W. (2023). AI Enhancements for Linguistic E-Learning System. *APPLIED SCIENCES-BASEL*, 13(19). <https://doi.org/10.3390/app131910758>
- Holmes, W, Bialik and Fadel - C 2019 Artificial Intelligence in Education Promises and. implications for teaching and learning Boston: MA ,Center for Curriculum Redesign.
- Zawachi- Richter, O, Marin, V, L Bond, M and Gouverneur, 2019. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators ? *International journal of Educational Technology* , Vol 6 N.1.

أهمية المقاربة اللسانية في اكتساب مهارات التعبير الشفهي في مرحلة التعليم الابتدائي. إشكاليات الاكتساب والآليات الممارسة

د. علي خالق

أستاذ علوم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة بمكناس
جامعة مولاي إسماعيل

ملخص:

الأهداف: تسعى هذه الورقة البحثية تحقيق مجموعة من الأهداف الصريحة والضمنية، حيث سنعمل على التحقق من الآثار الإيجابية لعملية التعبير الشفهي، من أجل تأسيس تعلم ناجح وفعال عند متعلمي التعليم الابتدائي، مما سيساهم لا محالة، في تطوير مداريات البحث السيكو-تروبي باعتباره أحد المقاربات الأساسية التي تحظى بالكثير من الراهنية والأهمية في تفسير أنشطة التعلم والاكتساب.

الإشكالية: على الرغم من أهمية التعبير الشفهي في تطوير القدرة على اكتساب اللغة، إلا أنه في الغالب ما يتم اختزال هذه العملية الحيوية في بعض الأنشطة التعليمية بشكل محدود، ولهذا سنعمل في هذه الورقة على مقاربة الإشكال التالي: ما أهمية المقاربة اللسانية في تطوير آليات ممارسة التعبير الشفهي عند المتعلم؟

المنهجية: من أجل الإجابة عن هذه الإشكالية الحيوية، سنعتمد في هذا المقال على منهجية تحليلية ترتكز على مقومات المنهج الاستقرائي، والذي سيمكنا من مقاربة موضوع التعبير الشفهي في أبعاده التربوية والديناميكية، على ضوء قراءات نقدية في الموضوع من جانب النصوص المؤطرة لل فعل التعليمي التعلمي.

الخلاصة: تبين بعد تحليل الموضوع في مختلف مستوياته، أن للتعبير الشفهي مكانة استراتيجية في تطوير مكالمات اكتساب اللغة، ولهذا يتquin تطوير هذه العملية ومنحها الأهمية الالزامية في تدبير عمليات التعليم والتعلم، بغية تطوير الخبرات اللغوية عند المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الوساطة اللغوية-التعلم الفعال-الاستراتيجيات التواصلية-التجسير المعرفي.

Abstract :

Objectives: This research paper aims to achieve a set of explicit and implicit objectives. We will focus on examining the positive effects of oral expression in order to establish effective and successful learning among primary school learners. This will undoubtedly contribute to the development of psycho-educational research frameworks, as it is one of the essential approaches that hold significant relevance and importance in explaining learning and acquisition activities.

Problem: Despite the importance of oral expression in developing language acquisition abilities, this vital process is often reduced to limited educational activities. Therefore, this paper will address the following issue: What is the importance of a linguistic approach in developing the mechanisms of oral expression practice among learners?

Methods: In order to address this vital issue, this paper will rely on an analytical methodology based on the principles of the inductive approach, which will allow us to examine the topic of oral expression in its educational and didactic dimensions, in light of critical readings on the subject from the perspective of texts that frame the teaching-learning process.

Conclusion: After analyzing the topic at various levels, it becomes clear that oral expression holds a strategic position in the development of language acquisition mechanisms. Therefore, this process must be developed and given the necessary importance in managing teaching and learning processes, with the aim of enhancing learners' linguistic skills.

Keywords: Linguistic mediation-effective learning-communicative strategies-cognitive bridging.

تقديم:

يتحقق اكتساب اللغة سواء في بعدها الطبيعي التلقائي، أو في مستواها التعليمي عبر آليات الممارسة الشفهية، مما يتطلب منا إلاء الأهمية الالزامية لتطوير تقنيات الاستماع والتحدث، باعتبارها مدخلين أساسيين لتعليم اللغة والتتحكم في إواليات مارستها، ولهذا أخني التركيز على الاستعمال الشفهي لها في سياق التعلمات المدرسية أمراً ضرورياً ينبعي العمل على تحقيقه في كل سيرورات التعلم والاكتساب، وذلك عبر الاهتمام بالتواصل الشفهي {استماعاً وتحدثاً} باعتبارهما أهداف حيوية في حد ذاتها ومكوناً مستقلاً على مستوى التدبير الديداكتيكي لموارد التعلم.

ويندرج فعل الاستماع والتحدث عموماً ضمن مفهوم التواصل التربوي، الذي يبقى مدخلاً استراتيجياً، وكفاية مستعرضة تستثمر في تعليم وتعلم مختلف المواد الدراسية مما كانت طبيعتها، حيث لا يمكن أن نتصور بأي شكل من الأشكال إمكانية تحقق غايات التعلم دون حضور التواصل التربوي سواء بين المتعلمين {ة} والمدرس من جهة والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، حيث يتحقق اكتساب المعارف والمفاهيم ويتم اكتساب مختلف القيم والمواصفات والمهارات.

لا يمكن الحديث عن إمكانية تعليم لغة ما دون تعليم الأصوات؛ باعتباره عملية حيوية في تدريس اللغة نظرياً أو تطبيقياً؛ ومعه أصبح مدرس اللغة ملزماً بأن يتسلح بعده بيداغوجية ونظرية تجعله قادراً على تشخيص الصعوبات الفونولوجية التي يواجهها المتعلمين، وبالتالي انتقاء الاستراتيجية المناسبة للتدخل والمواكبة. فالأصوات تشكل ماهية اللغة التواصلية، ولن يكون لهذه الأصوات أي معنى ما لم تنتظم في وحدات أو كمات، وفي هذا المنحى أصبح من الختمي التركيز على التحدث والاستماع في تعلم أي لغة.

المحور الأول التعبير الشفهي إشكالية الاتكاسب والآليات الممارسة

1. موقع التعبير الشفهي في اللغة

تعبر اللغة عن عق التجربة الإنسانية التي تجعل الإنسان قادرا على التحرر من العالم المادي والولوج نحو العالم الرمزي⁽¹⁾. إذ تبقى اللغة والفن والأسطورة أحد أهم الحبيوط التي تحاكي منها الشبكة الرمزية، لدرجة أن بعض الفلاسفة والمفكرين قد اعتبروا أن ما يحدد ماهية الإنسان ليس هو العقل ولا الحس، إنما هو البعد الرمزي للغة⁽²⁾، بحيث أن وظائف اللغة هي متعددة وتختلف باختلاف أنظار مارستها لكن يبقى الاستعمال الوظيفي للغة في بعدها التواصلي {التعبير الشفهي} أحد أهم الأبعاد الأساسية في اللغة المنطقية، التي تتحدد ماهيتها في كونها عبارة عن لام منطق يعبر به المتكلم عن أفكاره ورغباته... بل أكثر من ذلك يتحول التعبير الشفهي إلى وسيلة خطابية موجهة للتاثير في المتلقى، فعلى سبيل المثال اعتمد الفيلسوف اليوناني سocrates في فلسفته على منهج التهكم والتوليد باعتبارها الوسيلة المثلثة لممارسة التفلسف... أما في الفصل الدراسي فيبقى التعبير الشفهي وسيلة تواصل أساسية داخل الفصل الدراسي بين المدرس والمتعلمين وتبني مهاراته على ثلاث مقومات رئيسية وهي : المدرس، المتعلم، المنهاج الدراسي...

حري بالذكر أن التحول البرديجماتي الذي تبناه المغرب مع بداية الألفية الأولى من القرن الواحد والعشرين، عبر مراجعة المناهج والبرامج التربوية على أساس مقاربة العمل بالكيفيات - كتدخل بيداغوجي إلى جانب مدخل القيم والتربية على الاختيار باعتبارها اختيارا استراتيجيا لمساهمة في إصلاح نظام التربية والتكتون وفق مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكتون {2000}. حيث سمح هذا التحول في تغير النظرة تجاه المتعلم الذي لم يعد مجرد متلقى للمعرفة عن طريق الأستاذ، بل أصبح عنصرا فاعلا ومساهما في مختلف أنشطة التعلمات المدرسية، ومن بينها التعبير الشفهي الذي يبقى أحد أهم الوسائل التي يعبر بها المتعلم عن قدراته المعرفية ومؤهلاته ومهاراته، وفق ما يسمى بالتعبير الشفهي الإبداعي الذي يعبر به عن الطاقة الإبداعية التي تسكن كل فرد.

⁽¹⁾ الرمز: هو التمثيل الفكري لموضوع معين فعن طريقه يتحرر الفكر من سلطة الأشياء المادية، وبهذا يكون الرمز هو الأساس الذي يميز اللغة الإنسانية عن اللغة الحيوانية..

⁽²⁾ كاسپير، ارنست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، مراجعة محمد يوسف نجم، دار الأندرس، بيروت بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين المعاشرة للطباعة والنشر، بيروت-نيويورك 1961. ص 69.

2. اللغة وال التواصل

تعد اللغة الوسيلة المثلثة التي تتحقق وظيفة التواصل في بعده اللغظي، لدرجة لا يمكن أن نتصور إمكانية لتطور سيرورة الوجود الإنساني دون استحضار أهمية التواصل فما وصلت إليه الحضارة الإنسانية اليوم من تقدم يعود فيه الفضل على مستوى العديد من الجوانب إلى التواصل الحضاري بين الأئم والشعوب، ما مكن من نقل الابعاد الرمزية لكل حضارة إنسانية، ومع التطور الهائل الذي عرفته مجالات الاقتصاد والمعرفة وانتاج الثروة ازدادت الحاجة للتواصل، لكن ومع تطور أدوات التواصل خصوصا الافتراضية لم يعد فعل التواصل مقتضاً على الكلام بل أضجى يمارس بوسائل متعددة مختلقة جميع الحدود الزمنية والمكانية.

وتتحدد وظيفة اللغة في إطار الممارسات البيداغوجية، باعتبارها الأداة الحيوية التي تتحقق فعل التواصل بين مختلف الفاعلين في مجال التربية والتكون من جهة وبين المدرسين والمتعلمين من جهة أخرى، لدرجة يمكن أن نعتبر بأن فشل آليات وأدوات التواصل سيؤثر لا محالة على جودة التعلمات، وهذا يتعمّن أن يخضع اختيار لغة التدريس للتحليل العلمي بما يخدم الذات المعلمة في ارتباطها الوطيد بالسياق السوسيو-ثقافي الذي تعيش فيه، فاللغة كما تمنت من التعبير عن المحيط الذي يعيش فيه المتعلم كلما أدى ذلك إلى تحقيق البعد الوظيفي لها وبالتالي خلق الحافزية الالزامية للانخراط في عملية التعليم والتعلم.

3. موقع الاستماع والتحدث في منهج التعليم الابتدائي

بغية تطوير مهارات المتعلمين في الوضعيات التواصيلية ركز منهج اللغة العربية من التعليم الابتدائي على ضرورة استئثار وضعيات ومواضف تعبيرية ومقامات تواصيلية وأفعال كلامية متعددة ملائمة لمستوى المتعلمين والمعلمات، ذات صلة بواقعهم السوسيو-ثقافي، وفي هذا المنحى تؤكد المقاربة السوسيو-بنائية؛ على أن نمو وتطور الكفاية اللسانية في بعدها التواصلي لا يتحقق فقط عبر التكcion البيولوجي والنفسى، إذ لا بد من نشأة الطفل وترعرعه وسط بنيات اجتماعية ومؤسسات ثقافية؛ تشكل الإطار النموذجي لتعلم اللغة الشفهية، عبر مجموعة من الأنشطة التي عادة ما يزاولها الطفل بشكل عفوي مثل {التقليد، اللعب...}. فحسب فيجوتفسكي (Vygotsky) تأخذ اللغة شكلًا تحويلياً من الحديث الظاهر إلى الحديث الذاتي، بحيث يتطور استخدامها من مجرد تسمية الأشياء إلى بناء تكامل بين الكلمات والجمل⁽³⁾.

⁽³⁾ Vygotsky, L. (1984), Pensée et langage ; ed sociales trad. Frane; Paris.

4. أقسام التعبير الشفهي

ينقسم التعبير الشفهي إلى قسمين رئيسيين وهما :

التعبير الشفهي الوظيفي : يتحقق هذا النوع من التعبير الشفهي حينما يمارس التلاميذ عرضاً وظيفياً، إذ يساعدهم في التعبير على أفكارهم ومشاعرهم بطريقة سلية وبأسلوب منظم، وبالتالي تحقيق أهدافهم بواسطته، إذ يساهم هذا التعبير الوظيفي في إحداث التوازن بين اكتساب المعرف من جهة، والتدريب على المهارات التعبيرية والتواصلية من جهة ثانية، واستدماج القيم والسلوك والأداب التي تتطلبها الوضعيّات التعليمية والواقف التعبيرية والتواصلية من جهة ثالثة وذلك في ارتباط تام بين أهداف التواصل وتحقيق غايات التعلم المحددة في البرنامج التعليمي... وهكذا يتحقق التعبير الشفهي الوظيفي في كل السياقات التعليمية الموجهة والمنظمة عبر منهجية صارمة تراعي {الزمن، موضوع محدد...}.

التعبير الشفهي الإبداعي : على عكس التعبير الوظيفي، يسمح التعبير الإبداعي على منح الحرية الكاملة للتعلم في التعبير عن أفكاره ومشاعره وأحساسه الخاصة، إذ لا يتحدد منطوق هذا التعبير في أداء مهمة تواصلية محددة بشكل مسبق، بل يراهن على تطوير الملاكات الفردية عبر عنصر الإبداع؛ الذي يبقى طاقة ذاتية تختلف من فرد لأخر حسب الاستعدادات البيولوجية والمكتنمات السيكولوجية، السياقات السوسيو-ثقافية التي ترعرع فيها الطفل المتعلم.

4. آليات التدرب على مهارات التعبير الشفهي

إن عملية التعبير الشفهي ليست بسيطة، بل إن اكتسابها وملك تقنياتها يمر عبر مجموعة من المراحل التي تتأثر أساساً بعوامل الخبرة والنضج والتمرّس... ومعه أصبح من الضروري موضعية التلاميذ في وضعيات تعليمية تركز أساساً على أهم تقنيات التعبير الشفهي مع ضرورة وضعهم في سياقات تجريبية من أجل تطوير قدراتهم في التواصل، مع الأخذ بعين الاعتبار طابع التدرج في غو الكفاية التواصلية من مستوى تعليمي إلى آخر. وفي هذا الصدد يمكن مقاربة الموضوع عبر معاينة الجوانب التالية :

- ما هي المراحل التي تمر منها عملية التعبير الشفهي؟

- ما هي أساليب ممارسة هذه العملية؟

ما دور المدرس في تطوير استراتيجيات التعبير الشفهي عند التلاميذ؟

إن البحث عن تطوير الكفاية التواصلية عند المتعلمين لا يمكن أن يتحقق بمحض الصدفة ولهذا ركز منهج اللغة العربية في السنة الأولى والثانية ابتدائي على ضرورة بناء التعلمات بشكل تكامل ي{تشارك فيه جماعة القسم} فالمدرس لا ينبغي أن يستحوذ على كل فترات الحصة الدراسية، بل إنه

يحاول أن يوجه ويخفر المتعلمين على الانخراط في مختلف الوضعيات التعليمية خصوصا التواصلية منها، وأخيرا يقوم بعملية تقويم تلك الوضعيات التي كان فيها المتعلم هو العنصر الأساسي ..

يقصد بطريقه التعبير الشفهي مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ مع التلاميذ قصد إنجاز مهمة معينة، وتحقيق الأهداف المحددة لحصة التعبير الشفهي، لكن لا توجد طريقة مثل لتنمية مهارات التعبير الشفهي لأنها تتوقف على مجموعة من العناصر ومن أهمها:

• **المستوى الدراسي:** من البديهي أن ممارسة التعبير الشفهي يختلف باختلاف كل مستوى دراسي، بحيث تتطور تقنيات مارسته عند المتعلم كلما ارتفى من مستوى لأخر، ففي المرحلة الابتدائية يتعرف المتعلم على البنى والقواعد اللغوية المحددة لغة لينتقل إلى مستوى مارستها عبر مجموعة من الأنشطة للتعبير الشفهي سواء باللغة العربية أو اللغة الفرنسية...أما في باقي المستويات التعليمية تصبح عملية التعبير الشفهي أكثر تعقيدا لأنها تتوقف على مدى تملك الكفاءة اللغوية ، إضافة إلى ضرورة التزود بالرصيد المعرفي والثقافي...وهكذا ففي كل مستوى تعليمي تم مراعاة الخصوصيات المائية للمتعلم { بدنيا، نفسيا، وجدانيا، معرفيا...}.

• **نجاعة آليات التدريس:** على الرغم من درجة المدرس عن مركزيته المطلقة خصوصا في المستوى الذي يجعله هو المصدر الوحيد للمعلومة إلا أنه لا يمكن أن تتصور نجاح سيرورة التعلم عموما والتعبير الشفهي خصوصا دون استدعاء دور المدرس الذي يلعب دورا جوهريا في تحفيز المتعلمين على الانخراط في ممارسة أنشطة التعبير الشفهي؛ لكن تحقيق هذا المعنى يتوقف بالأساس على مدى امتلاك المدرس لجموعة من الكفايات الأساسية؛ كفايات المسؤولية التربوية وأخلاق المهنة إذ ينبغي على المدرس أن يكون موضوعيا عبر تعامله مع المتعلمين على أساس العدالة، التي لا تبني على أساس المساواة بل على شروط الاستحقاق {الميروطقراطية} وذلك عبر إعطاء الفرصة لجميع المتعلمين في بناء أنشطة التعبير الشفهي والمشاركة فيها؛ هذا بالإضافة إلى ضرورة امتلاك المدرس للكفاية المعرفية عبر تزوده برصيد معرفي، وكفايات التخطيط والبرمجة خصوصا أنها تعيش في عالم يتميز بالانتشار الواسع للوسائل التكنولوجية التي جعلت من المعلومة في متناول الجميع، لكن تبقى كيفية توظيف تلك المعلومات والتعبير عنها، هي الوظيفة التي ينبغي على الأستاذ القيام بها وفق ما يتمتع به من كفايات بيداغوجية وتواصلية.

• **المنهج الدراسي:** يتميز تعليم اللغة وفق تصور منهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، على ضرورة مراعاة السياقات المعرفية والتواصلية والاجتماعية، عبر إرساء البعد الوظيفي للغة في الحياة

العامة للمتعلمين، وذلك انطلاقاً من علاقته بذاته وبالآخر وبحيطه الاجتماعي والبيئي؛ بحيث تكون سيرورة التعلمات مطابقة ومتسقة مع الحياة الاجتماعية للمتعلم، تبعاً للنمو الذهني والوجداني حسب كل مرحلة تعليمية، وحسب الامتداد المجالي من البيت باعتباره المؤسسة الاجتماعية الأولى، وصولاً إلى المستوى العالمي والكوني باعتباره الامتداد الإنساني المستهدف في آخر المطاف⁽⁴⁾ وهكذا يراهن المنهاج على تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها التوأمية بطريقة تفاعلية وتحاورية، وقد ركز المنهاج على مواضيع ووضعيات تواصلية حية تحاكي الحياة اليومية للمتعلم الذي يدجع فيها بين التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

2.4 مراحل التدرب على اكتساب مهارة التعبير الشفهي

إن تطور الكفاية التواصلية في بعدها الشفهي يمر عبر مجموعة من المراحل المتراطة بشكل منهجي، بحيث لا يستطيع المتعلم ممارسة التعبير الشفهي دفعة واحدة إذ لا بد أن تتطور تقنيات مارسته الشفهية عبر المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** يبقى التخطيط المسبق لإنجاز أي حصة دراسية من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتواخة منها، ففي حصة التعبير الشفهي ينبغي على المدرس أن يكون قد أعد تخطيطاً مسبقاً عبر تحضيره لبطاقة تقنية تتضمن مجموعة من الأسئلة الأساسية ومن أهله تحديد ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف إجرائية قابلة للتحقق والتقويم، فكلما كانت الغايات واضحة تكون عملية ترتيرها أسهل، الأمر الذي يساعد على ممارسة تقويم موضوعي عادل ومنصف، فأثناء عملية التخطيط لحصة التعبير الشفهي ينبغي على المدرس أن يحدد نوع المهارة المستهدفة فثلاً إذا كان يسعى إلى تعلم مهارة النطق السليم للكلمات والحرروف فعليه أن يقوم بإعداد مجموعة من الموارد المعرفية والوسائل التعليمية التي تتماشى مع طبيعة الكفاية المستهدفة. على اعتبار أن كل لغة تتميز بنظام خاص يجعلها متميزة عن اللغات الأخرى؛ حيث يتكون هذا النظام أساساً من الوحدات الصوتية، والمقطعيّة والكلمات والجمل والتركيبات⁽⁵⁾. إذ لا يمكن الحديث عن إمكانية تعلم لغة ما دون تعلم الأصوات؛ باعتباره بعد استراتيجي في عملية تدريس اللغة.

وهكذا أضحى مدرس اللغة عموماً ومدرس اللغة العربية ملزماً بأن يتسلح بعدة بيداغوجية ونظرية تجعله قادراً على تشخيص الصعوبات الفونولوجية التي يواجهها المتعلمين، وبالتالي انتقاء الاستراتيجية

⁽⁴⁾ دليل الأستاذ والأستاذة في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب. ص: 40.

⁽⁵⁾ علي أحمد مذكور {2009} تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان ص 30

المناسبة للتدخل. فالآصوات هي ماهية اللغة التواصيلية، ولن يكون لهذه الآصوات أي معنى ما لم تنتظم في وحدات أو كلمات، فعلى سبيل المثال إذا أخذنا أحد الحروف {الألف} منعزلًا عن بعده الترکيبي في الكلمة لن يدل على أي شيء، وبهذا فإن تعلم اللغة لا بد أن يستهدف التمييز بين الحروف، التي تبقى المادة الأساسية في تعلم اللغة والقراءة. وفي هذا المنحى يمكن أن نؤكد على بعض الاستراتيجيات الأساسية التي من شأنها أن ترتقي بالكافية الصوتية عند المتعلمين ومن أبرزها؛ العمل على جذب انتباه المتعلمين أثناء ترديد المدرس للحروف والكلمات، وعبر التكرار الجماعي لها...أما إذا كان المدرس يسعى إلى تربية قدرة المتعلم على الحادثة، أو مواجهة الآخرين دون خجل فعليه أن ينجز تحضيرًا يناسب طبيعة المهارة المستهدفة في التعبير الشفهي.

المرحلة الثانية: تربط هذه المرحلة باختيار الموضوع الذي يتحقق غاية التعبير الشفهي، فمن الضروري أن يكون الموضوع مناسباً ومستجيناً لمستوى ومويل واهتمامات التلاميذ المعرفية والعملية والنفسية، فكما أحسن التلميذ على أن موضوع التعبير قد حقق رغباته النفسية كما أدى ذلك إلى تحفيزه على المواصلة والإبداع في إنجازه، أما إذا شعر بأن الموضوع لا يلي حاجياته فإنه يتعامل معه على أساس الالامبالة...فلا يجب أن يكون الموضوع سهلاً مبتذلاً، ولا صعباً ومعقداً، مع العمل على تنويع المواضيع والحرص على حماكة الحياة اليومية...عبر استئثار خبرات المتعلمين المباشرة قدر الإمكان؛ مثل مطالبة المتعلمين بإعداد تقارير ميدانية أثناء قيامهم برحلات في الأيام السابقة لخصص التعبير، أو مثل مطالبتهم بوصف أشياء يعايشونها من خلال وصف مناسبات دينية أو وطنية... بحيث يعمل المدرس على تحقيق عملية الانتقال بالتعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل. عبر الربط بين اختيار موضوع التعبير الشفهي والكافية المستهدفة، مع الأخذ بعين الاعتبار بعد التعاقدى الذي يجعل الأستاذ منفتحاً على إشراك المتعلمين في انتقاء المواضيع.

المرحلة الثالثة: بناء على المراحل السابقة يعمل الأستاذ في هذه المرحلة على تهيئة الموضوع للمناقشة الجماعية، وفق مجموعة من التوجيهات التي يحرص على تطبيقها، خصوصاً في المستوى الذي يرتبط بالذات المتعلمة باعتبارها ذات نشطة وفاعلة لها من تقدير الذات ما يكفي للمشاركة في التعبير والانخراط في سيروراته، إذ أصبح من البديهي أن للتلميذ قدرات ومهارات مسبقة، تحتاج فقط لعملية التنظيم والتوجيه نحو انتقاء المعلومة المناسبة لموضوع التعبير، وهنا بالضبط تبرز الوظيفية الحيوية للمدرس الذي عليه أن يستدعي أدواته الديداكتيكية وخبراته البيداغوجية... أثناء عملية المناقشة التي ينبغي أن يكون فيها المتعلم هو العنصر المركزي، أما وظيفة المدرس فهي تقتصر على تبع سيرورة

المناقشة مع بقائه على أهبة الاستعداد للتدخل في تقويم مدى تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات اللازمة، والأهداف المحددة.

المرحلة الأخيرة: إن نجاح كل عمليات التعليم والتعلم يتوقف بالأساس على النقد والتقييم، إذ يقوم المقوم بتقييم أداء المتعلمين، وتصنيفهم حسب درجة الأداء، اعتماداً على الجهد المبذول والجهود الذي قام به كل فرد، إذ ينبغي عليه أن يثنى ويشجع الفئة المتميزة لكن دون إحباط الفئة التي كانت متعثرة، من أجل زرع روح المثابرة والاجتهداد في نفوسهم لتشجيعهم على المشاركة في الحصص المعاشرة ف... باعتبار أن التقويم لا يتم فقط في نهاية نشاط تعليمي معين، حيث يراهن التقويم التكوييني على بعد المندمج للتقويم في سياق سيرورة التعلم، فيقوم المتعلم والمدرس به في جميع مراحل وفترات التعلم بغية التأكيد من تمكن المتعلمين من إرساء الموارد وإدماجها، وتهدف إجراءاته توجيه المتعلمين ومعرفة مكامن القوة لديهم لتعزيزها وتنميتها ومواطن الضعف أو الصعوبة لدعمها أو معالجتها ، كما أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أثناء القيام بحصة التعبير الشفهي تكون جد مهمة لتقويم الكفاية التواصلية وبالتالي تصحيح الأخطاء المرتكبة في الوقت المناسب عبر بعد التكوييني للتقويم.

3.4. الخطوات العملية لمارسة التعبير الشفهي

قد يبدو أن ممارسة التعبير الشفهي تم بشكل تلقائي دون التخطيط لها، لكن في الحقيقة حينما تقوم بمارسة التعبير الشفهي تعرضاً مجموعة من الصعوبات وذلك راجع بالأساس إلى التعقيد الذي يعيز هذه العملية، ولتجاوز مختلف هذه الصعوبات يمكن الاعتماد على الخطوات العملية التالية:

الاستشارة والخافرية: يشكل الاهتمام المتزايد بالتعلم وجعله مركزاً للتعلم تحولاً أساسياً تراهن مقاربة الكفایات على تحقیق، عبر الاهتمام برغبات الطفل وحاجاته وجعلها قاعدة أساسية موجهة ل مختلف أهداف التعلم، وللأنشطة التربوية عبر استهداف الذات المتعلمة في مختلف الممارسات البيداغوجية؛ وبخصوص تطوير مستوى المتعلمين في التعبير الشفهي فلا بد من التركيز أولاً على البنية التركيبية وال نحوية المميزة للغة المنطقية على أساس أن اللغة ، التي يتكلماها الطفل تشكل من الناحية الطبيعية لغة بيئته ومحیطه، فإن اكتسابها لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن مبادئ التعلم الأساسية وبخصوص مبدأ التعزيز، الذي غالباً ما يتخذه الآباء والراشدين لتشجيع وتأصيل لغة الطفل؛ وجعله أكثر اقترباً من اللغة التي يتداولها المجتمع⁽⁶⁾.

⁽⁶⁾ Skinner, Verbal Behavior. Forewords and Corrections made by B. F. Copyright © 1992, 2014 by the B. F. Skinner Foundation, 1957.

وهكذا أصبح تحفيز المتعلم نفسياً وذهنياً واجتماعياً لإثارة رغبته في التعبير، أمراً ضرورياً وداعمًياً مباشراً لحثه على التواصل عبر القيام بمجموعة من الأنشطة التطبيقية للتعبير الشفهي {يعلق على حديث تاميد آخر، أو يعلق على صورة عرضت عليه...}.

التفكير: بعد توفير الدافعية الازمة للتعبير تأتي مرحلة تجميع الأفكار والمعرف المنسابة للتحدث، وترتيبها بشكل منهجي ومنطقي مقنع من طرف التاميد، حتى يعطي الدلالة والمعنى لكلامه، إذ يعمل الأستاذ على توجيهه التلاميد نحو تعليمهم لا إذا جمع الأفكار والمعرف المنسابة للتحدث

الصياغة: بعد الاستشارة والتركيز تأتي مرحلة الصياغة التي تتم فيها عملية انتقاء الرموز، أي الألفاظ والعبارات والتركيب المناسب لحتوى الكلام، وبعد اختيار أسلوب التعبير عن الأفكار من أهم الأمور التي تفرق بين المتحدث الجيد والمتحدث الرديء وعليه يجب تدريب التلاميد أثناء انتقاء ألفاظهم وعباراتهم بحيث تناسب الحال والمقام

النطق: في هذه المرحلة تتحقق الممارسة الفعلية للتعبير الشفهي، التي يبقى نجاحها من عدمه رهين بمدى مراعاة المراحل السالفة الذكر، فالنطق السليم للألفاظ المختارة التي تعبّر عن المعانى المختارة -أيضاً- بعناية، فالنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدث التي يراها المستمع، غير أن دور الأستاذ لا يمكن في اهتمامه بالشكل الخارجي بقدر ما يهتم بتنمية التفكير و اختيار المعانى لدى التلاميد.

خاتمة

لقد أصبح من البدائي أن تطوير الكفاية التواصلية عند المتعلمين لا ينبغي أن يقتصر على استراتيجيات التعبير الشفهي على فكرة أن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد الذي يحتوي على كل ما يحتاجه الطفل من معرفة، ولكي تتحسن هم المتعلمين وتحنّن لهم الثقة في النفس لكي يصبحوا ممتلكين نسبياً للقدرة على ممارسة التعبير الشفهي بشكل تلقائي، لا بد من التركيز على دور الأستاذ الذي عليه أن يبدع ويوظف مختلف الممارسات الناجعة التي يجب اعتمادها لترسيخ ممارسة التعبير الشفهي عند التلاميد منذ السنوات التعليمية الأولى على اعتبار أن تطور الكفاية التواصلية لا يتحقق دفعة واحدة لكن يتحقق عبر الارتفاع في سيرورات التعلم...وهذا فإن تطوير المهارات الأساسية في التواصل {الاستماع، التحدث، القراءة...} يتوقف إلى حد كبير على كفاءة الأستاذ وقدراته وتكوينه البيداغوجي المتنين القائم على الانفتاح على مختلف التصورات البيداغوجية المعاصرة، مع ضرورة تركيز المنهج الدراسي على تطوير قدرات التواصل عند المتعلمين..

إذا كان التعبير يرتبط بمعنى نضج مهارات التواصل لدى التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وميلاتهم، وتدريبهم على سلامة النطق، وعلى أصول التواصل من إصغاء واحترام رأي الآخرين، فإن المنهج الدراسي يعد من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة المساعدة في تكين الأستانة من أداء مهامهم التربوية والتي تعكس إيجاباً على تطوير الكفاية التواصلية عند المتعلمين، وتطوير تقنيات التحدث والاستماع عند المتعلمين نوّك على ضرورة تبني النظام التعليمي لبعض التقنيات والوسائل التالية:

خلق تحفيز إيجابي للمتعلمين، بشكل يجعلهم يشعرون رغبتهم النفسية، بحيث يصبح ممارسة أنشطة التحدث والاستماع أداة للاستماع، فكما هو ثابت في مختلف المقاربات البيداغوجية أخرى التعلم باللعب وسيلة بيداغوجية فعالة تمكنهم من تطوير شخصيتهم وترفع عندهم مكنزات تقبل الذات وتقديرها بشكل إيجابي، خصوصاً أن عنصر المواجهة الذي يتتيح التعبير الشفهي يتيح إمكانيات هائلة لرفع من القدرة على التواصل والإبداع وبالتالي تجاوز الرهاب الاجتماعي الذي قد يعيق نمو الكفايات التعليمية الحيوية.

يتعين على البرامج الدراسية أن تولي أهمية أكبر لأنشطة التعبير الشفهي سواء على مستوى الرفع من الغلاف الزمني المخصص له أو على مستوى اختيار مواضيع من السياق الاجتماعي التقافي الذي يعيش فيه المتعلم، مع ضرورة مراعاة البنية الثقافية التي تتميز بالتنوع والغنى الذي يميز المجتمع المغربي.

ضرورة افتتاح المدرسة على الأنشطة الفنية وتفعيل أدوار الحياة المدرسية، عبر إحياء المسرح المدرسي والقصة القصيرة. مع ضرورة استغلال المناسبات الدينية والوطنية لإقامة أنشطة موازية تمكن المتعلمين من إثراء قدراتهم في التعبير الشفهي.

تشكل مراجعة مدخل التقويم ضمن السياق التعليمي المغربي أحد المركبات الأساسية التي ينبغي مراجعتها اليوم أكثر من أي وقت مضى فالتقويم أصبح اليوم ملزماً بـأن يستجيب لهذه الثورة الكبرى الواقعة اليوم في مجال التجديد البيداغوجي⁽⁷⁾، إذ يتوقف تعزيز الدور المحور للتعبير الشفهي على إدماجه ضمن عمليات التقويم المختلفة خصوصاً على مستوى التقويم الإشهادي بحيث أنه مجرد ما إن يصبح أداة للتقويم فإنه لا محالة ستزداد أهمية عند المتعلمين والمدرسين والنظام التعليمي بشكل عام.

ينبغي العمل على توفير الوسائل والأدوات الضرورية داخل الفصل الدراسي، عبر الانفتاح على إدماج تكنولوجيا المعلومات لما تتيحه من إمكانيات هائلة على تسهيل عملية التعبير الشفهي.

⁽⁷⁾رشيدة كوجيل، علي خالق، المقاربة السيسوكو-معرفية لتكيف التقويم عند المتعلمين في وضعية إعاقة ذهنية، مجلة التدريس الجامعي، مطبعة أنفوبرانت 12 شارع القadesية-الليدو- فاس 3، 2022 ص: 10-20.

- الحسن عبد النوري، استراتيجية تعلم اللغة وصنافاتها وطرق تدريسها، مجلة علوم التربية، العدد، 65، أبريل، مطبعة النجاح الجديدة، (2016).
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب. (2015).
- اللجنة الملكية لإصلاح التعليم سنة 1957-1958.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية (1999).
- دليل الأستاذ والأستاذة في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب.
- رشيدة كوجيل، علي خالق، المقاربة السيميكو-معرفية لتكيف التقويم عند المتعلمين في وضعية إعاقة ذهنية، مجلة التدريس الجامعي، مطبعة أنفو-برانس 12 شارع القادسية-الليدو- فاس العدد الثالث 2022.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2009.
- في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مكتبة السلام الجديدة، 2019.
- كاسيرر، ارنست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، مراجعة محمد يوسف نجم، دار الأندرس- بيروت بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين المساهمة للطباعة والنشر، بيروت- نيويورك 1961.
- جلبير غرانغيوم اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة: محمد أسلمي، مكتناس، الفارابي للنشر، (1995).
- كولد ليفي ستراوس، حوارات مع شاربوني-داربلون، باريس (1969).
- مستجدات المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج {2019}.
- مستجدات المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج {2019}.
- Léopold, W.F. Speech development of bilingual Child, Eranston LIII: North Western University, (1949).
- Skinner (1957), Verbal Behavior. Forewords and Corrections made by B. F. Copyright © 1992, 2014 by the B. F. Skinner Foundation.
- Vygotsky L. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Bronkart et Schneuwly , Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel paris (1985) Niestlé et Delachaux Neuchâtel.

مبادئ التدريس عند بدر الدين الزركشي (ت: 794هـ)

لمياء الحموي

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، تخصص الفقه والأصول،
الكلية المتعددة التخصصات بالناضور، المغرب

ملخص:

الأهداف: إظهار الخصوصية العلمية والتربوية للأمة الإسلامية، لبيان سبق المفكرين والأئمة العلماء إلى وضع الأفكار التربوية التي تنظم عملية التعليم، والبحث عن مبادئ التدريس عند الإمام الزركشي.

الإشكالية: الوقوف على مبادئ التدريس طبيعة النصوص الشرعية وتدريسيها، وهل تتناسب الفلسفة التربوية الإسلامية للمنظومة التعليمية المعاصرة؟

المنهجية: المنهج الاستقرائي، وقد أتى البحث في مقدمة وأربعة مباحث وختمة.

النتائج: وجود مبادئ للتدريس عند الزركشي تنقسم إلى نوعين: مبادئ تدريسية قيمية أدبية وأخرى علمية، يعتبر في تقسيمها الخصائص العلمية والنفسية والإيمانية لكل من المعلم والمتعلم.

الكلمات المفتاحية: الغايات التربوية - مبادئ التدريس الأدبية - مبادئ التدريس العالمية - سيكولوجية المعلم -

أهلية التدريس

Abstract:

Objectives: demonstrate the precedence of Islamic scholarly thoughts in developing educational that organize the educational process.

Problem: extracting principles of teaching and comparing them with the principles of Islamic philosophy of education.

Methods: Inductive approach

Conclusions: Education is based on respect for teaching principles that are divided into two types: according to the morality and psychological characteristics.

Keywords: educational objectives - teaching principles value - teaching principles scientific - learner psychology - teaching eligibility.

تعد عملية التدريس عملية تربوية واجتماعية يتفاعل فيها المدرس مع طلبه من خلال نقل المعارف وتحويل الخبرات والشخصية، ومعرفة المبادئ التي تؤثر في سيورة التدريس من أهم ما تتحقق به غاية التربية عند الإمام الزركشي رحمه الله.

1. غايات التربية.

من خلال استقراء أغلب النصوص التربوية التي وردت في كتب الإمام الزركشي، يتبيّن أن غايات التربية عنده تتمركز في نقاط متنوعة، أهمها:

- التعلم الالحمدود: فإن الإمام الزركشي كان يشجع طلابه على الاستمرار في طلب العلم، وأنه لا ينبغي لطالب العلم أن ينقطع عن الطلب، مما ارتفت درجته وتقلب في المناصب العلمية، فتحث على التعلم المستمر والدرية المعمقة، وقد قال الإمام الزركشي: ((والأنفس الشريفة تتلذذ بطلب العلم وتحصيله))⁽¹⁾؛ وهي دعوة صريحة للمعلم والمتعلم حتى لا ينقطع عن العلم مهما علت رتبه.

- حرية التفكير واحترام الآخر⁽²⁾: من المبادئ الضرورية للعملية التعليمية التربوية، فقد رغب في المشاركة التفاعلية من خلال التواصل بين الأطراف المشاركة في التربية، وبين طلبة العلم أنفسهم من خلال المناقشة والمناقشة في العلوم.

- مراعاة طبيعة المتعلم ومداركه العقلية والوجودانية؛ فالزركشي دائماً يربط بين العلم والقلب⁽³⁾.

- الأخذ بالمدحى النبوى في التعليم: الحرص على مراعاة الشريعة والوقوف عندها في العملية التربوية⁽⁴⁾؛ لأنها هي اللبنة في تكوين الفرد الصالح المصلح. فوجد الزركشي من يرى أن تعليم الناس شؤون دينهم ودنياهم، من فروض الكفاية فلابد من نشر العلم بين المسلمين⁽⁵⁾.

فالملاحظ عند الزركشي اعتماد غايات تربوية يمكن تقسيمها إلى نوعين: غايات تربوية عامة تتميز بالشمولية تتمثل في الحث على طلب العلم والاستمرار عليه دون انقطاع، أي السعي لتكوين فرد متعلم في جميع مراحله العمرية، وهو ما يتفق مع أغلب الغايات التربوية التعليمية المطروحة اليوم التي تسعى إلى تزويد المجتمع بالكفاءات من خلال دفع المتعلم نحو التعليم الذاتي. وأما النوع الثاني فتعلق بالغايات التربوية الخاصة، تمكن المتعلم بجموعة من المهارات والقيم والمعارف من خلال تفاعله ومشاركته في البيئة التعليمية، وهذه الغايات تستدعي من المدرس مراعاة الجوانب النفسية والعلقية للمتعلم، وهي ازدواجية معروفة عند الزركشي وهو من علماء القرن الثامن، ما ينم عن سبق علمائنا إلى وضع أسس الغايات التربوية وأغراضها، وليس وليدة العصر الحالي.

⁽¹⁾ يدر الدين الزركشي، المنشور في القواعد الفقهية، وزارة الأوقاف المصرية، الطبعة الثانية 1985: 1/66. ملاحظة: بالنسبة لمؤلفات الإمام الزركشي لا يوجد عنده كتاب مستقل حول التعليم والتربية، ولقد قت باستقراء نصوصه التربوية من ثنايا كتبه المتنوعة.

⁽²⁾ ينظر: المنشور في القواعد الفقهية: 3/399-398.

⁽³⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، تحرير: عبد القادر عبد الله العاني، مراجعة: الدكتور عماد سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الطبعة الثانية 1992م: 45/5 و 45/1.

⁽⁴⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، لبنان. الطبعة الأولى 1957م: 1/16.

⁽⁵⁾ ينظر: المنشور في القواعد الفقهية: 3/35.

2. المبادئ الأخلاقية للتدرис:

نجاح عملية التدرис لا ترتبط فقط بتوفر المدرس على مؤهلات علمية عالية، بل تتوقف أيضاً على وجود مجموعة من المبادئ الأخلاقية في المدرس لضمان سيرورة الدرس والتحكم في الفصل الدراسي. وباستقراء النصوص التربوية للإمام الزركشي في كتبه ويتبع منهجه في التعامل مع طلبة العلم والعلماء؛ نجد عنده إشارات كثيرة تربط التعليم بالجانب الفكري والجانب السلوكي والنفسى. بل حتى نصوص العلماء التي وظفها في كتبه والتي تناولت الحديث عن العلم وبعض المسائل الشرعية، لا تخلو من ربط العلم والتعليم بما هو نفسى قلبي، ومن هذه المبادئ الآتى:

- التمكن من العلوم الشرعية والتحلی بالصبر والأة ونبذ الغرور⁽⁶⁾: ومنى العلماء والمدرسين على وجه الخصوص، من وضع عبارات ملغزة أو مبهمة في كتبهم التعليمية، لكي يرجع إليهم للشرح⁽⁷⁾.

كما يحث على التواضع، ولقد ذكرت المصادر التي ترجمة للإمام الزركشي أنه كان شخصاً متواضعاً سواء في تعامله مع طلبه أو على مستوى ملمسه⁽⁸⁾. وكان يصغي لطلبه ويدنو منهم ليتبادل معهم الحديث، ويقبل محبتهم⁽⁹⁾ فيليس الباحث في كتب الزركشي عنایته بتعليم أبناء مجتمعه، وإخلاص النية في ذلك، فلم يكن همه الأجرة التي يتلقاها مقابل التدریس، فقد عرف عن الرجل الزهد، وكان همه هو التعليم والتعلم⁽¹⁰⁾. حتى حرص على تعليم الأجانب من لا يحسنون اللغة العربية؛ وجوز تفسير مقالة الشعري بـلغة العجم على وجه التعليم لهم.

ثم يتناول الحديث عن مبدأ التيسير: وكثيراً ما كان يبسّط عباراته في كتبه ليسهل على الطلاب الفهم، كـألف كتاب في فنون العلم، مختصرة من غير إخلال، حتى يتمكن طلبة العلم من حفظها⁽¹¹⁾.

⁽⁶⁾ ينظر: المنشور في القواعد الفقهية: 1/ 66، وقد أشار إلى هذه الأخلاقيات في مواضع متفرقة من كتابه البحر الحيط في أصول الفقه وكتابه الموسوم بـسلال الذهب بتحقيق الشيخ محمد الختار الأمين الشنقيطي، يصر تبعها جميعاً وحصرها في هذا البحث، فأشارت إلى خلاصتها في المتن.

⁽⁷⁾ ينظر: المنشور في القواعد الفقهية: 3/ 403.

⁽⁸⁾ ينظر: بن السيد المصرفي، هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة، الطبعة الثانية: 2/ 712. وقد ذكر نصوصاً عن الإمام بدر الدين الزركشي وحياته العلمية.

⁽⁹⁾ ينظر: ابن قاضي شيبة، طبقات الشافعية، تحقيق: الحافظ: عبد الحليم خان، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى 1897م: 3/ 167 وضوء اللام: 7/ 281. وقد نقلوا صحبته لبعض من تلاميذه من بينهم شمس الدين البرماوي فقد كان يتعدد إلى داره ويلازمه.

⁽¹⁰⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، تشنيف المسامع بجمع الجواب مع تاج الدين السبكي، تحقيق: الدكتور سيد عبد العزيز والدكتور عبد الله رباعي، مكتبة قرطبة: 1/ 75.

⁽¹¹⁾ ينظر: البحر الحيط: 5/ 89 والمنشور في القواعد: 1/ 66 وتشنيف المسامع: 1/ 75.

ونجده يستنكر على المدرس الذي يتكبر على طلابه، ويعظم نفسه أثناء الكلام معهم باستعمال أساليب التفخيم والتعظيم، أو تعظيم نفسه في كتاباته بتوجيه الخطاب منه بمقالة الجمع، ولا يرخص له ذلك إلا أن يناب في الخطاب غيره: ("فعلى هذا القول يجوز أن يستعمل "النون" كل من لا يياشر العلم بنفسه، فاما قول العالم "نحن نشرح، ونحن نبين، ففسوح له، لأنه يخبر بنون الجمع عن نفسه وأهل مقالته")⁽¹²⁾.

ودعا إلى استشعار مراقبة الله تعالى في تعليم الناس والامتثال لشريعته، وذلك بالوقوف عند ما يتوجب شرعا على العالم والمدرس تعليمه للناس في حال ما لم يوجد غيره في البلاد أو لم يوجد العدد الكافي من المدرسين من يتكلف بالتدريس ومنه تعليم القرآن الكريم وتدریسه للطلاب، بحيث لا يسقط على المدرس تعليمه إلا إذا وجد جهات أخرى تتكلف بذلك بحسب ما ذكره الإمام الزركشي عن أصحابه، فقال: ("قال أصحابنا: تعليم القرآن فرض كفائية وكذلك حفظه واجب على الأمة... فإذا لم يكن في البلد أو القرية من يتلو القرآن أثموا بأسرهم ولو كان هناك جماعة يصلحون للتعليم وطلب من بعضهم وامتنع لم يأثم في الأئم، كما قاله النووي في التبيان؛ وهو نظير ما صححه في كتاب السير أن المفتى والمدرس لا يأثم بالامتناع إذا كان هناك من يصلح غيره... وينبغي تعليمه على التأليف المعمود فإنه توقيفي... وإنما وردت الرخصة في تعليم الصبي والعمجي من المفصل لصعوبة السور الطوال عليهم")⁽¹³⁾. ويتبيّن من النص كذلك ضرورة مراعاة القواعد التي بنيت عليها الشريعة في تدريس كتاب الله، والتوقف عندها احتراماً لكلام الله وعدم تجاوزها إلا إذا كان التدريس بخلافة تلك القواعد ما فيه سعة ورخصة.

وهذه المبادئ وغيرها تعكس رؤية الإمام الزركشي لبعض المبادئ التدريسية، التي تستدعي توفرها في المدرس في ذاته أثناء أداء المأمور التعليمية، ومبادئ أخرى يراعيها المدرس في ذات الطلبة. وهو تصور شامل لا يقتصر فقط على مبادئ التدريس كونها مبادئ عامة لمباشرة المهنة، كما يتطرق إليها بعض التربويين اليوم، بل الإمام الزركشي جعلها مبادئ لا تنفك عن مراعاة أحوال ثلاثة أركان: المدرس، المتعلم، وكيفية التدريس.

3- مبادئ التدريس العلمية عند الإمام الزركشي:

استعمال طرائق وأساليب معينة في التدريس لا تكون فعالة ومحقة للغايات التربوية التعليمية عند الزركشي؛ إلا إذا ارتبطت ببناء اتصال وتواصل بين المدرس والمتعلم، كذلك تتوقف فاعلية التدريس على الكيفية التي يتم فيها نقل المادة المعرفية وآداب المدرس وخبرته التربوية في دفع المتعلم نحو التعلم.

⁽¹²⁾تشنيف المسامع بجمع الجواب: 100.

⁽¹³⁾البرهان في علوم القرآن: 1/ 456.

1-3- مبدأ التدرج في التعليم:

الدرج في التعليم من الأسهل إلى الأصعب؛ من المبادئ التي عرفتها المناهج التربوية الإسلامية مبكراً وطبقت في التعليم، وهو مبدأً قرآني يراعي خصائص شخصية الإنسان وتكوينه العقلي، لأن المتعلم كما تلقى العلم بالدرج كما سهل عليه الفهم واستوعب مادة الدرس وانسجم مع المدرس وتحفظ لتعلم المزيد، وهو ما قرره الإمام الزركشي فقال عن ترتيب موضوعات التعلم: "(والحكيم إذا أراد التعليم لابد له أن يجمع بين بيانين: إجمالي تنشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه)"⁽¹⁴⁾.

انطلاقاً من نص الإمام الزركشي نجده يؤكد على المدرس مراعاة مبدأ الدرج، من العام إلى الخاص، من الجمل إلى المفصل، من السهل إلى الصعب، فقد نبه على أهمية التدرج عندما أطلق وصف "الحكيم" على المعلم؛ لأن المعلم الذي يسعى لنجاح عملية التعليم يهتم بتجويد الوسائل والطرق التي تمكنه من تزويج معارفه وخبراته إلى المتعلم ثم أتبع كلامه بعبارة "لابد له" وهذا ينم عن مدى اهتمام الإمام بتنوع سبل التعليم؛ وأن ذلك كله من حكمة المدرس.

وفي الرابط بين التعليم والحكمة يقول الدكتور خلافة متوكل: "(ويمكن أن يتزوج الجانب البيداغوجي بما نسميه في الشع الحكمة، قال تعالى: **﴿يُؤْتِي الحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتَى خَيْرًا كَثِيرًا﴾** سورة البقرة: 268، ومن أجمل ما احتفظ به لمفهوم الحكمة أن تقول الذي ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي)".⁽¹⁵⁾.

وقد كان من أوائل من أشار إلى موضوع الحكمة في التعليم الإمام بدر الدين الزركشي ثم أخذها عنه من بعده من بينهم ابن خلدون في كتابه المقدمة، فقد لاحظت أثناء اشتغاله على مؤلفات الزركشي أن بعض النصوص التي يستدل بها ابن خلدون إنما هي مأخوذة عن مؤلفات الزركشي، ثم جاء الحديث عن الحكمة في التعليم عند من بعدهم إلى عصرنا الحالي، وقد أشار الدكتور خلافة المتوكل بدوره إلى أهمية الحكمة والاتصاف بها عند التدريس، فلا يكتفي المدرس بتحصيل ما نسميه بالكتفاءات العلمية للتدريس دون الحرص على قدر من أخلاقيات المهنة، والحكمة أولها.

فينبغي للمدرس عندما يتعلق الدرس بنقل المعرفة أن يبدأ بما هو بجمل من مسائل العلم وأبوابه؛ إلقاء المفاهيم أو المبادئ وكليات العلم على المدرس لتهيئته لفهم ذاك الفن من العلم؛ ثم يربط تلك

⁽¹⁴⁾ المنشور في القواعد: 1/66.

⁽¹⁵⁾ خلافة متوكل، الإفادة من علم أصول الفقه في صياغة نظرية تربوية إسلامية، نشر المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالرباط، الطبعة الأولى 2021م.: 321.

المفاهيم أو القواعد بالدرس السابق إن كان بينهما تكامل⁽¹⁶⁾؛ ثم يشرع في الشرح والبيان حتى يخرج من الإجمال ويدخل في تفصيل غاية الدرس ومقصده وهو لب الدرس ويستمر بالشرح إلى أن يستوفي المادة حقها من التوضيح والبيان ولا يبقى منها ما هو غامض مستغلق بالنسبة للطلبة وحتى تسكن إليه النفس بتعبير الإمام.

ونجد أن ابن خلدون هو بدوره قد عبر عن التدرج في التعليم بأسلوبه الإجمال والتفصيل في نص طويل أذكره مختصرًا، وكأنه يشرح مقالة الإمام الزركشي؛ فقال: (اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا؛ إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً (...)) ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال".⁽¹⁷⁾.

فكما تدرج المدرس في المادة العلمية كما كانت الاستفادة أكثر للطلبة وكان الطالب أقرب: ("ليشتد عوده في العلم المدرس حتى ينتهي فيه إلى المراتب العليا").⁽¹⁸⁾

والدرج في مواد العلوم الشرعية يشمل حتى المجال المنهجي المهاري للمادة؛ فيძرب المدرس طالبه على المسائل فيبدأ من الأصعب نحو الأسهل حتى يقتدر مع طول الدررية من الخوض في المسائل العويسة من أبواب كل علم خصوصاً المواد التي تعتمد على المهارات العقلية، ويتتحقق ذلك باختيار طرق وأساليب التدريس المناسبة.

ونجد الإمام الزركشي يدعو المؤذنين وشيوخ الكتاتيب إلى استعمال مبدأ التدرج في تعليم الصبيان القرآن الكريم، حتى يسهل عليهم حفظه وحتى يتيسر لهم حفظه كاملاً من غير ملل ولا انقطاع، فقال: ("سورة السور طوالاً وقصاراً وأواسطاً تنبئها على أن الطول ليس من شرط الإعجاز، فهذه سورة الكوثر ثلاثة آيات وهي معجزة إعجاز سورة البقرة، ثم ظهرت لذلك حكمة في التعليم وتدرج الأطفال من سور القصار إلى ما فوقها يسيراً يسيراً، تيسيراً من الله على عباده لحفظ كتابه").⁽¹⁹⁾ فيتضمن البحث أنه من المهم مراعاة مبدأ التدرج في التعليم عند مباشرة عملية التدريس.

⁽¹⁶⁾ ينظر: البحر الحيط: 1/7؛ تثنيف المسامع: 1/118-40 .120.

⁽¹⁷⁾ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: الدكتور علي عبد الواحد وافي، شركة نهضة مصر، 2004م .: 683.

⁽¹⁸⁾ سعيد حليم، المرجع في كيفية التدريس، مطبعة آنفوا بفاس، الطبعة الأولى 2009م .: 114.

⁽¹⁹⁾ البرهان في علوم القرآن: 1/264.

3- مبدأ مراعاة الجانب النفسي، السيكولوجي للمتعلم:

حرص الإمام الزركشي في بناء دروسه على تطوير التواصل بينه وبين طلبه، وذلك باستعمال الطريقة الحوارية في التدريس وتنوع أساليبها كأسلوب المناقشة والاستجواب والمناقشة... الخ.

وهي أساليب تجعل التواصل متبادلاً بين المدرس والمتعلم حول المضمون المعرفي أو المهاري للدرس، ولا يقتصر التواصل عنده مع طلبه أثناء نقل الدرس فقط بل يمتد إلى خارج الحجرة الدراسية، قال الإمام السخاوي: "(وبلغنا أن صاحب الترجمة كان يقدم القاهرة للاشتغال وأنه في بعض قدماته تخيل في أثناء سفره من تعجب بعضهم في غيبته بزوجته، ولم ينفك هذا الوارد عنه وأنه بمجرد اجتماعه بشيخه البدر الزركشي قال له ابتداء: طب نفسا وقر عينا فإنه لا يسقي زرعك غير مائه، فانبسط حينئذ وزال الوارد، رحهم الله وإيانا)"⁽²⁰⁾.

فالنص الذي بين أيدينا يبين لنا العلاقة التعليمية التواصلية الوطيدة بين المدرس وتلميذه؛ فقد جاء الطالب من مكان بعيد عن مكان التعلم، وارتحل إلى أستاذه ليأخذ العلم عنه ولكن في هذه الأثناء طرأ له مانع يحول بينه وبين الدراسة بحيث شوش ذهن الطالب ولم يستطع التركيز على ما ألقى إليه؛ فلجأ إلى أستاذه وأخبره بذلك أمهه من أمر أهله، ويتين أن موضوع الحوار أمر شخصي حساس لا يبوح به المرء لأي كان ما قد يدل على سبق حدوث التواصل المباشر والتعارف بين الأستاذ والمتعلم؛ ورد الإمام الزركشي على طالبه بقوله: "طب نفسا وقر عينا فإنه لا يسقي زرعك غير مائه"، يدل على مدى اهتمام علماً الأقدمين بالجانب النفسي للطلاب؛ والتركيز على التواصل معهم لمعرفة أصل المشكل أو العائق الذي قد يحول بين المتعلم وبين سيرورة الدراسة والتعلم .

ومن حيث الإمام الزركشي عندما أفرغ عقل المتعلم ما يشوش ذهنه وهيأه لاستقبال الدرس يظهر حكمته وعمق فهمه للعملية التربوية التعليمية، لأن المتعلم يستحيل أن ينتبه للدرس إذا كان عقله مشغولاً بأحداث خارج الدرس؛ فقد كان الذي يعني منه مجرد حالة نفسية متخلية تسببت الشك عند الطالب ولم يطلب منه العودة من حيث أتى بعد ما قطع مسافة بعيدة للوصول إلى القاهرة للتعلم من الإمام. وبفضل حكمة المدرس وال التواصل مع الطالب، استطاع الزركشي تقديم علاجاً نفسياً: "فانبسط حينئذ وزال الوارد".

ونجد أن التواصل مع الطلبة عند الإمام الزركشي ليس محدوداً في التواصل المباشر بينه وبين طلبه بل يمتد ليشمل حتى التواصل غير المباشر، فقد كان الطلبة يرسلون شيوخهم للاستفسار عن مسائل

⁽²⁰⁾السخاوي، الضوء الالمعنوي لأهل القرن التاسع، مكتبة الحياة بيروت .. 269/8.

علمية يرجون أجوبتها أو لطلب كتابة كتاب على ما أو متن في فن من فنون العلم⁽²¹⁾. وقد راعى الجانب النفسي للمتعلم أيضاً عندما حث على استعمال مبدأ التدرج في التعليم، حتى يطمئن المتعلم إلى ما يتلاقاه، فلا يتم تحصيل العلم إلا بعد فهمه والغوص في كنهه، وذلك بزيادة شرح وتفصيل فحينها تسكن النفس إلى ما تعلنته.

فراءة الجانب النفسي للمتعلم من قبل المدرس يتطلب فتح حوار مع المتعلم يتدلى إلى ما بعد الحجرة الدراسية من خلال المراسلة، كأن السؤال عن خصوصيات الطالب التي قد تشكل عائقاً للتعلم بغضوص الوصول إلى حلول، والسؤال والمتابعة ما ركز عليه الزركشي لمعرفة الحالة النفسية للمتعلم أو لتبير سلوك معين صدر منه كالشروع أو عدم متابعة الدروس؛ ولقد طبق هذا المبدأ أثناء مزاولته لهنة التربية والتعليم. إلا أنه في عصرنا الحالي مع اكتظاظ الأقسام الدراسية بعدد التلاميذ في المدارس والثانويات؛ وامتلاء القاعات بالطلبة في الجامعات؛ يعسر مراعاة الجانب النفسي للمتعلم بالشكل الخاص الذي درج عليه الزركشي في حياته التعليمية.

3-3: التحفيز المعنوي:

فن بين المبادئ التي عُرفت عن الزركشي هو تعزيز أداء طلبه مباشرةً بعد انتهاءهم من أداء واجب تعليمي، فقد قال الإمام السخاوي في ترجمة تلميذ الزركشي الملقب بابن المراغي: "(وَقَرَأَ عَلَى الْبَدْرِ الزَّرَكْشِيَّ إِحْكَامَ عَدْدِ الْأَحْكَامِ مِنْ تَأْلِيفِهِ سَنَةً ثَمَانَ وَمِائَيْنَ وَأَجَازَهُ بِهِ وَبِمَرْوِيَّاتِهِ وَمَوْلَفَاتِهِ، وَوَصَفَهُ بِالشِّيخِ الْإِمَامِ الْفَاضِلِ الْعَالَمِ سَلِيلِ الْأَكَابِرِ وَمَعْدِنِ الْمَفَاخِرِ)"⁽²²⁾. فاستحسن الإمام الزركشي قراءة تلميذه ووصفه بألقاب علمية مفخمة، لا تتطبق كصفات حقيقة على الطالب مقابل المجهود المبذول منه لأداء واجبه الدراسي والذي يتمثل في أداء واحد وهو "القراءة على الشیخ"؛ وقد يكون هذا الجهد بسيطاً مقارنةً مع مواقف علمية أخرى، وما ذلك من الإمام إلا لطول باعه في التربية والتعليم وإدراكه بأهمية المدح والتعزيز في تشجيع الطلبة على الاستمرار في التعلم.

⁽²¹⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، فتح الرحمان شرح على مقدمة لقطة العجلان وبيلة الظمان للإمام تحقيق الشیخ زکریاء الأنصاري، حاشية: یاسین الحصی، دار میراث النبوة، القاهرة الطبعة الأولى 2020 م. : 27-29. وهو كتاب ألفه بطلب من طلبه في الأصلين؛ أصول الفقه وأصول الدين ويشمل أيضاً عالم المتعلق والمناظرة.

⁽²²⁾ الضوء الالامع: 7/161.

خاتمة:

التدريس عند المسلمين منذ القدم كان قائماً على أسس منهجية وأنظمة متينة، وليس كما يوصف أحياناً بالعشوانية، من بين هذه الأسس الاعتماد على بعض المبادئ التدريسية التي تتميز عند بدر الدين الزركشي بكونها تربط بين الخصائص المهنية العلمية للمدرس مع الخصائص العقلية والنفسية والإيمانية لشخص المدرس؛ فالعقلية تتجلّى في دعوة المدرس للاستمرار في الالتحاق بالعلم والاهتمام بالاطلاع ليواكب كلّ جديد في تخصصه بحسب ما تستدعيه حاجة المجتمع، والنفسية الالتزام بجموعة من الآداب والأخلاقيات أثناء التدريس، والإيمان بالامتثال لأمر الله في نشر العلم وعدم كتمانه والحرص على إخلاص النية لله.

ببليوغرافيا

- الإفادة من علم أصول الفقه في صياغة نظرية تربوية إسلامية، لخلافة متوكل، نشر المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالرباط، الطبعة الأولى 2021م.
- البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين الزركشي، تحرير: عبد القادر عبد الله العاني، مراجعة: الدكتور عmad سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الطبعة الثانية 1992م.
- البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، لبنان. الطبعة الأولى 1957م.
- تشنيف المسامع بجمع المجموعات تاج الدين السبكي، الزركشي، تحقيق: الدكتور سيد عبد العزيز والدكتور عبد الله رباعي، مكتبة قرطبة.
- الضوء الامامي لأهل القرن التاسع، السخاوي، مكتبة الحياة بيروت.
- طبقات الشافعية، ابن قاضي شيبة، تحقيق: الحافظ: عبد الحليم خان، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى 1897م.
- فتح الرحمن شرح على مقدمة لقطة العجلان وبلة الظمان للإمام بدر الدين الزركشي، تحقيق الشيخ زكريا الأنصاري، حاشية: ياسين الحمصي، دار ميراث النبوة، القاهرة الطبعة الأولى 2020م.
- المرجع في كيفية التدريس، الدكتور سعيد حليم، مطبعة آنفوا بفاس، الطبعة الأولى 2009م.
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق: الدكتور علي عبد الواحد وافي، شركة نهضة مصر، 2004م.
- المنشور في القواعد الفقهية، الزركشي، وزارة الأوقاف المصرية، الطبعة الثانية 1985م.
- هداية القاري إلى تحديد كلام الباري، بن السيد المصري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة، الطبعة الثانية.

التجاذبات التأويلية في مقاربات ما بعد البنوية، التأويل والحجاجية علاقة؟ فاتحة القول في كتاب "تأويل مشكلة القرآن" لابن قتيبة أنموذجاً

ـ إلهام التباجي ـ زينب مازوز

ـ د. منير السرحاني ـ

تخصص اللغة العربية، جامعة الحسن الثاني، المغرب

ملخص:

الأهداف: ي يريد هذا المقال توضيح العلاقة بين الحقول المعرفية خاصة بين التأويليات الحديثة باعتبارها فن الفهم والكشف عن الغامض والعصي عن الفهم وبين الحجاج ك مجال احتمال ورجحان يفتحه بابه أمام تأويل المثلثي الحجة.

الإشكالية: يطرح الفعل الحجاج مجموعة من الإشكالات الخاصة تلك المتعلقة بالحججة وطريقة تفكيرها ثم تأويلها. ومنه تساءلنا الحجة عن مكانه التأويلي باعتباره فن الفهم وإزالة الغموض. يمكن تلخيص إشكال عبر الصيغة التالية: أين يقع التأويل في المقاربات الحديثة؟ وما هي تجلياته وحدوده؟ وإلى أي حد نستطيع الحديث عن التقاطعات التأويلية والحجاجية؟

المنهجية: اعتمدنا في هذا المقال المنهج الوصفي التحليلي، فاما الأول فيبرز من خلال البحث والتنقيب ووصف التجاذب بين الحجاج والتأويل، وأما الثاني فيتعلق بالشق التطبيقي المتعلق آلية تأويل الحجة.

الخلاصة: يتميز الدرس التأويلي باستقراره في عمق المقاربات الحديثة فنجد امتداداته داخل المقاربات الحديثة، لأنّه فعل وجودي مرتبط بالمتلقي وتفاعلاته مع النص، ولعلّ أهم هذه المقاربات، المقاربة الحجاجية التي تعتمد على تفكير حجة الخصم لفهمها ثم بناء حجة جديدة.

الكلمات المفتاحية: التأويل، التأويليات، الحجاج، الحجاج اللغوي، الحجاج شبه المنطقية.

Abstract:

Objectives: This article aims to clarify the relationship between fields of knowledge, particularly between modern hermeneutics as the art of understanding and uncovering the obscure and incomprehensible, and argumentation as a domain of probability and plausibility that opens the door for the audience to interpret the argument.

Problematic: The act of argumentation raises a set of specific problems, especially those related to the argument, its deconstruction, and its interpretation. Thus, the argument questions the place of hermeneutics as the art of understanding and removing ambiguity. The core problematic can be summarized as follows: Where does hermeneutics stand in modern approaches? What are its manifestations and limitations? To what extent can we discuss the intersections between hermeneutics and argumentation?

Methods: In this article, we employed the descriptive-analytical method. The descriptive aspect highlights the exploration and description of the interaction between argumentation and hermeneutics. The analytical aspect pertains to the practical mechanism of interpreting the argument.

Conclusion: Hermeneutic study is distinguished by its stability within the depths of modern approaches, as its influence extends across them. This is because it is an existential act tied to the audience and their interaction with the text. Among the most notable modern approaches is the argumentative approach, which relies on deconstructing the opponent's argument to understand it and then constructing a new argument.

Keywords: Interpretation-Hermeneutics-Argumentation-Linguistic-Argumentation

تقديم:

يعتبر الفعل التأويلي، فعلاً أنطولوجيا، ينم عن محاولات متلقي الخطاب الكشف عن المستور الملغف بتجليات الزينة اللغوية. نشير في هذا المقام أن التأويل كمفهوم مرتبط بالتفصير والوصول للمعنى في حين أن التأويليات ترتبط بالقدرة على توليد المعنى. لا ريب أن تعدد المناهج والمقاربة ما بعد الكولونيالية تجعلنا نطرح سؤالاً جوهرياً عن مكانة التأويل أمام سلطة التمومية التي تفرضها خطابات ما بعد الحداثة؛ إذ أضحي ضرورياً حضور الحدس التأويلي منذ البرهة الأولى لتلقي الخطاب.

1. التأويل والحجاج أية علاقة نحو تأويل المعطيات الحجاجية

يقر شايم بيرمان بضرورة تأويل المعطيات الحجاجية على اعتبار أن العملية الحجاجية لا تستقيم دون هذه الشراكة لتبني الخطاب، فالبرهنة القائمة على أساس معرفية تبني على أساس الوضوح والتفسير⁽¹⁾. يقر شايم بيرمان وتيتيكا في مصنهما أن التأويل لا يطرح أي مشكلة أو على الأقل المشاكل التي يطرحها هي بعيدة عن النظرية الحجاجية. هو الأمر الذي يجعل بيرمان وتيتيكا يؤكdan أن الأمر في الحجاج لا يتعلّق بمجرد جرد المعطيات وإنما بطريقة تأويلينا وتفصيلنا للمعطى الحجاجي وهو أمر يخوضه الباحث بشقى الطرق. ومنه جمع المؤلفان بين الممارسة والنظرية، فطرحوا السؤال التالي: عن أي تأويلية حجاجية تتحدث؟⁽²⁾

تأويل المعطى الحجاجي حسب بيرمان وتيتيكا غير اختياري إذ هو بنية منهجية في السيرورة الحجاجية ويثل بيرمان وتيتيكا بالقطار الذي يوجد فيه والقطار الذي على وشك الحركة، فني كلا

⁽¹⁾ Chaïm Perlman et Lucie olbrechts-tyteca, Traité de l'argumentation, Edition de l'université de Bruxelles. P. 161.

⁽²⁾ Ibid, P.161.

الأحوال سنجاري مسار القطار وعليه فلمسار تأويلي للمعطيات الحجاجية بنية متقدمة في العملية الحجاجية.⁽³⁾ في هذا السياق قارت اولبرخت تيتيكا وشاييم بيرلان بين التأويل القديم والتأويل الحديث، معتبران الممارسة التأويلية الهرمينوطيقية عند القدماء من الفلاسفة والمنظرين والقضاة قد ارتبطت بالنصوص، فحين ارتبط التأويل عند علماء النفس المعاصرين بسؤال الوجود.⁽⁴⁾

يؤكد مؤلفا مصنف في الحجاج، أن تشعب التأويل يجعلهما يقترحان طريقة تشبه النظرية الحجاجية وترصد العلاقة بين تأويل العالمة وما تنطوي عليه باعتبارها ظواهر تواصلية، ويمثلان لذلك بالفعل الإنجازي "آخر" المنطوي على حالتين، الأولى، طلب الخروج من طرف المتحدث، والثانية، هو إشارته حالة الغضب من طرف نفس الشخص.⁽⁵⁾

إيان تيتيكا ويرلان، بالتوافق بين التأويل والحجاج يجعلهما يفردان فصلا عن تأويل الخطاب، معتبرين أن تأويل نص معين يتترجم لنا مجموعة توقعات الكاتب بالإضافة إلى تتبعنا للاستراتيجية الحجاجية نستطيع الوقوف عند المستور من النص، ويشيف باسكل في هذا الصدد إمكانية جعل التأويل في الإطار الحجاجي والوقوف عند التأويل المتأتي.⁽⁶⁾

وفي هذا الصدد نجد دراسة للدكتور علي الشبعان معنونه: الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، وقد اعتمد فيها سورة البقرة نموذجا. خلال هذه الدراسة توصل إلى تحديد ملخص العلاقة بين الحجاج والتأويل، معتبرا أن الحجاج رافدا تأوiliا: "لقد ألم بنا أمر تبرير الحجاج في نماذج مماثلة من تفسير سورة البقرة إلى محصلة مفادها بما هو إجراء متحيز في الخطاب، إنما هو رافد من روافد الفعل التأوili الذي يجريه المؤول على النص القرآني...إذ إن المؤول لحظة مواجهة خصمه الواقعي أو غيره المفترض، إنما ينتصر لزعم تأوili على حساب زعم تأوili آخر اعتقاد في فساده وآمن بجدوته".⁽⁷⁾ يضيف أيضا: "وهذا الإجراء يجعل الحجاج آلية تصنع الكون التأوili وتبني عالم الاعتقاد الممكنة، فهذا التصاهر بين الحجاج عملية مركبة تجتمع في محيطها كفاءات مختلفة (اللغة/ التداول والتعامل/ العقائد

⁽³⁾Ibid, P. 162.

⁽⁴⁾Ibid, P. 162.

⁽⁵⁾Ibid, P. 165.

⁽⁶⁾Ibid, P: 167.

⁽⁷⁾علي الشبعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، تقديم حادي صمود، دار الكتاب الجديدة، ط1، 2010، ص: 463

والتصورات...) وبين العمل التأويلي عملاً يتجاوز حدود "الدائرة التفسيرية"، التي لا يشغلها سوى التأصيل الاستيمولوجي والضبط المعجمي الدلالي، ليحل في محيط "الدائرة التأويلية".⁽⁸⁾

2. نحو تنزيل هرميون حجاجي. فاتحة القول في كتاب "تأويل مشكلة القرآن" لابن قتيبة نموذجاً

طرح الساحة العلمية في الانسانيات مقاربات قدية حديثة، تجمع بين الممارسة الأزلية، والتنظير المعاصر. بهدف فهم النص أو الخطاب. والكشف عن أغواره وبنياته التي جعلت من بعض النصوص كلاسيكيات حسب تعبير الدكتور محمد العمري. ومن بين هذه المقاربات نجد التأويل والحجاج، هما معاً يتميزان بالبعد الذي يبحث عن الممارسة والتنزيل الذي يمكننا وصفه بالأزلية المعاصرة. معرفياً الذي يتبنى أساساً الوضوح والتفسير⁽⁹⁾. تستوقفنا في هذا المقام أسئلة عده: ما منطقة تقاطع بين الحجاج والتأويل؟ وهل كل خطاب حجاجي هو بالضرورة تأويلي؟ أم أن تأويل المعنى بإخراج معناه الباطني يستدعي الحاجة والاقطاع لتحقيق الاقتناع؟ اخترنا لمقاربة هذا الاشكال، العودة للتراث من خلال كتاب تأويل مشكلة القرآن لابن قتيبة، وذلك لمقامه التأويلي، الحواري، الحجاجي. وسنحاول الإجابة عن سؤال ما الذي يجعل من هذا المنجز تأوiliاً حجاجياً؟ ثم إلى أي حد تواافق مشروع ابن قتيبة مع منجزه؟ قبل محاورة النص التراثي، لابد من مقاربة سؤال إلى أي مدى نستطيع قراءة التراث بآليات معاصرة؟ وهل يسمح لنا التراث بذلك؟

التراث بالنسبة للعقل العربي المعاصرة، ما تزال مهمة القبض عليه زئبقة يصعب الحسم في طريقة المناسبة لمقاربة التراث. أقرأ تراثنا بأعين تراشة، أم نكشف مضموناته بآليات الحداثة وما بعد الحداثة ونكسر صرخ القداسة عن تراثنا. كان الدكتور عابد الجابري دقيق الوصف حين عبر عن هذا المد والجزر قائلاً: "القارئ العربي المعاصر، مؤطر بتراثه، متنقل بحاضره".⁽¹⁰⁾ لمقاربة الإشكال موضوع لهذا قام الدكتور عابد الجابري باستقراء مجموعة من الأسئلة، أو همها: كيف نعيش عصرنا؟ وكيف نتعامل مع تراثنا؟ وفي إطار تحليل عابد الجابري الاستيمولوجي والأنطولوجي لهذين السؤالين أقر أن كل واحد

⁽⁸⁾ نفسه، ص: 463.

⁽⁹⁾ Chaïm Perlman et Lucie olbrechts-tytela, *Traité de l'argumentation*, Edition de l'université de Bruxelles. P. 161.

⁽¹⁰⁾ محمد عابد الجابري، *نحن والتراث قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفى*، المركز الثقافى العربى، ط٦، 1993، ص: 22.

⁽¹¹⁾ نفسه، ص: 14.

مِنْهُمَا يَسْتَعْدِي بِالضَّرُورَةِ الْآخِرُ ذَلِكُ أَنْ مَكْنَنَ التَّقَاطُعِ بَيْنَهُمَا أَنْطَوْلُجِي بَيْنَ "الْمَاضِي" وَالْحَاضِرِ" وَهِيَ عَلَاقَةٌ ارْتَبَطَتْ فِي عَصْرِنَا بِالْغَرْبِ الْأَوْرَبِيِّ.

لِبِيَانٍ وَتَوْضِيْحٍ الْبَعْدُ الْحِجَاجِيُّ فِي مَنْجَزِ ابْنِ قَتِيْبَيَّ، لَابِدُ مِنَ الْعَمَدِ إِلَى اسْتَرَاتِيجِيَّةِ حِجَاجِيَّةٍ. نَحْدُدُ مِنْ خَلَالِهِ: الْمُتَكَلِّمُ فِي النَّصِّ؟ السَّيَاقُ التَّدَاوِلِيُّ؟ الْغَرْضُ وَالْمَقْصُدُ مِنَ الْكِتَابِ؟ ثُمَّ الْأَلَيَّاتُ الْحِجَاجِيَّةُ الْمُتَوَسِّلَةُ بِهَا؟

1.2 السياق التدأولي:

كَانَ ابْنُ قَتِيْبَيَّ⁽¹²⁾ مِنْ أَهْلِ السَّنَةِ وَالْجَمَاعَةِ، الَّذِينَ سَاهَمُوا فِي تَهْرِيْسِ الْمُشْرِكِيْنَ فِي مَلَلِهِ وَنَحْلَهُ، "بِالصَّفَاتِيَّةِ" وَقَالَ عَنْهُمْ "أَعْلَمُ أَنَّ الْجَمَاعَةَ كَثِيرَةٌ مِنَ السَّلْفِ كَانُوا يَبْثِتُونَ اللَّهَ تَعَالَى صَفَاتٍ أَزْلِيَّةٍ مِنَ الْعِلْمِ، وَالْقَدْرَةِ، وَالْحَيَاةِ، وَالْإِرَادَةِ وَالسَّمْعِ، وَالْكَلَامِ، وَالْجَلَالِ، وَالْإِكْرَامِ، وَالْجُودِ، وَالْإِنْعَامِ، وَالْعَزَّةِ، وَالْعَظَمَةِ." وَكَذَلِكَ يَبْثِتُونَ صَفَاتٍ خَبَرِيَّةٍ مِثْلِ الْيَدِينَ، وَالْوَجْهِ، وَلَا يَؤْوِلُونَ ذَلِكَ إِلَّا أَنَّهُمْ يَقُولُونَ: هَذِهِ صَفَاتٌ وَرَدَتْ فِي الشَّرْعِ فَقُسِّمَتْ بِخَبَرِيَّةِهِ. وَمَا كَانَتِ الْمُعْتَزَلَةُ يَنْفُونَ الصَّفَاتِ وَالسَّلْفَ يَبْثِتُونَ، سَيِّدُ السَّلْفِ صَفَاتِهِ وَالْمُعْتَزَلَةُ مَعْتَلَةً.⁽¹³⁾ وَتَشِيرُ فِي هَذَا الصَّدَدِ أَنَّ صَفَاتِهِمْ مِنْ بَالِغِي إِثْبَاتِ الصَّفَاتِ إِلَى دَرْجَةِ التَّشْبِيْهِ بِالصَّفَاتِ الْمُحَدَّثَاتِ، وَمِنْهُمْ "مَنْ تَوَقَّفَ فِي التَّأْوِيلِ، وَقَالَ: عَرَفْنَا بِقَتْصِيِّ الْعُقْلِ أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى لَيْسَ كَثِلَهُ شَيْءٌ مِنَ الْمَخْلُوقَاتِ وَلَا يَشْبِهُ شَيْءٌ مِنْهَا، وَقَطَعْنَا بِذَلِكِ، إِلَّا أَنَا لَا نَعْرِفُ مَعْنَى الْلَّفْظِ الْوَارِدِ فِيهِ، مَثَلُ قَوْلِهِ تَعَالَى: "الرَّحْمَانُ عَلَى الْعَرْشِ أَسْتَوْى". وَمَثَلُ قَوْلِهِ: "خَلَقْتُ بِيْدِيِّ... شَمْ إِنَّ الْمُتَأْخِرِينَ زَادُوا عَلَى مَا قَالَهُ السَّلْفُ، فَقَالُوا: لَابِدُ مِنْ إِجْرَاءِهَا عَلَى ظَاهِرِهَا، فَوَقَعُوا فِي التَّشْبِيْهِ الْصَّرْفِ، وَذَلِكَ خَلَافٌ مَا اعْتَقَدَهُ السَّلْفُ... وَانْتَقَلَتْ سَمَةُ الصَّفَاتِيَّةِ إِلَى الْأَشْعُرِيَّةِ. وَمَا كَانَتِ الْمُشَبَّهَةُ وَالْكَرَامَيَّةُ مِنْ مُشَبَّهَيِّنَ الْصَّفَاتِ عَدَدُهُمْ فَرْقَيْنِ مِنْ جَمَلَةِ الصَّفَاتِيَّةِ.⁽¹⁴⁾

وَجَاءَ فِي تَلْبِيَّسِ إِبْلِيْسِ لِلْإِلَامِ عَبْدُ الرَّحْمَانِ بْنِ الْجَوَزِيِّ الْبَغْدَادِيِّ الْمُتَوَفِّ 597هـ فِي بَابِ أَسْهَابِ "الْأَمْرِ بِلَزْرَوْمِ السَّنَةِ وَالْجَمَاعَةِ". أَنَّ "عَبْدَ الْوَهَابَ بْنَ الْمَيَارِكَ الْحَافِظَ وَيَحْيَى بْنَ عَلِيِّ الْمَدِينِيِّ أَبُو مُحَمَّدَ الْصَّرِيفِيِّ أَبُو بَكْرَ مُحَمَّدَ بْنَ الْحَسَنِ بْنَ عَبْدَانِ ثَنَا أَبُو مُحَمَّدَ بْنَ صَاعِدِ ثَنَا سَعِيدَ بْنَ يَحْيَى الْأَمْوَيِّ ثَنَا أَبُو بَكْرَ بْنَ عِيَاشَ عَنْ عَاصِمِ بْنِ أَبِي النَّجْوَدِ عَنْ زَرِّ عَنْ عُمَرِ بْنِ الْخَطَّابِ. قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ

⁽¹²⁾ عبد الله بن سلم بن قتيبة الدينوري النحوي اللغوي، نزيل بغداد وفيه قال الخطيب: كان رأساً في العربية واللغة والأخبار وأيام الناس، ثقة دينا فاضلاً. ولــ قضاء الدينور، وحدث عن إسحاق بن راهويه، أبي حاتم السجستاني، وعنه ابن القاضي أحد، وابن درستوسه. وعنه قال البيهقي: كان كراميا.

⁽¹³⁾ أبي بكر الشهريستاني، الملل والنحل، تحقيق، أمير على مهنا، علي حسن فاعور، ج 1، دار المعرفة لبنان، ص: 104.

⁽¹⁴⁾ نفسه، ص، 105/106.

وسلم : "من أراد بحبوحة الجنة فليلزم الجماعة، فإن الشيطان مع الواحد وهو من الاثنين أبعد".⁽¹⁵⁾ وعلىية نستطيع القول إن عصر ابن قتيبة وغيره من الكلاميين هو عصر مرافعة والمحاجة. فالمنهج الكلامي يقوم على دعامتين أساسيتين هما العقل والنقل، فلقد ذهبا إلى عدم تعاضهما، وأدخلوا عنصر العقل في المعرفة وبذل لا تقتصر على النقل وحده ودافعوا عن النظر كأحد مصادر المعرفة وأهمها، ضد المنكرين له من السمنية المقتصررين على الحدس، والسفسيطائية المشككين في المعرفة العقلية، والحوشية المنكرين لاستخدام العقل في الدين والواقفين عند ظواهر النصوص.⁽¹⁶⁾

وقد عرفه الایجی: "الکلام عالم یقتدر معه على إثبات العقائد الدينية بیاراد الحجج ودفع الشبه، والمراد بالعقائد ما یقعد به نفس الاعتقاد دون العمل، وبالدينية المنسوبة إلى محمد صلی الله علیه وسلم، فان الخصم وإن خطأناه لا نخرجه من علماء الكلام".⁽¹⁷⁾ وفي موضعه قال الایجی أنه ممكن تمايز العلوم، لأنه معلوم مرتبط بإثبات العقائد الدينية. ثم إنه يقوم على الدر العبث ويقوم على خمسة أمور هي :

- الترقى من الخضيض التقليد إلى الذروة الإيمان، ويرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم الدرجات.

- إرشاد المسترشدين بإيضاح الحجة، وإلزام المعاندين بإقامة الحجة.

- حفظ قواعد الذين عن أن تزلزلا شبه المبطلين.

- أن يبني عليه العلوم الشرعية فإنه أساسها وإليه يؤرخ أخذها واقتباسها.

- صم النية والاعتقاد. إذ بها يرجي قبول العمل، وغاية ذلك كله الفوز بسعادة الدارين.⁽¹⁸⁾

أما الفراي في إحصاء العلوم فيتحدث عن علم الكلام انطلاقا من مقاربة ثلاثة الأبعاد بين علم الكلام والعلم المدني وعلم الفقه، أما العلم المدني فقال عنه: "إنه يفحص عن أصناف الأفعال والسنن الارادية وعن الملوك والأخلاق والسمجيات والشيم التي عنها تكون الأفعال والسنن".⁽¹⁹⁾ علم الفقه سمة صناعة الفقه وقال: "هي التي بها يقتدر الإنسان على أن يستنبط تقدير شيء ما لم يصرح واطع الشرعية

⁽¹⁵⁾ عبد الرحمن الجوزي البغدادي، تلبيس إيليس، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ص: 8.

⁽¹⁶⁾ عبد الفتاح المغربي، الفرق الكلامية الإسلامية مدخل. ودراسة. مكتبة وهبة، ص: 17.

⁽¹⁷⁾ القاضي عبد الرحمن أبْدَ الْأَبْيَجِي، المواقف في علم الكلام، عالم الكتب بيروت، ص: 7.

⁽¹⁸⁾ نفسه، ص: 8.

⁽¹⁹⁾ أبي نصر الفارابي، إحصاء العلوم، صحيحه عثمان محمد أمين، مطبعة السعادة، ص: 65.

بتحديد على الأشياء التي صر فيها بالتحديد والتقدير".⁽²⁰⁾ أما صناعة الكلام فيعرفها: "صناعة الكلام يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحدودة التي صر بها واضح الملة، وتزييف كل ما خالفها بالأقوال وهذا ينقسم جزئين أيضًا: جزء في الآراء وجزء في الأفعال.

2.2 إيتوس ابن قتيبة:

قبل تحديد إيتوس ابن قتيبة لا بد من تحديد الغرض من كتابه⁽²¹⁾. يلعب الإيتوس دوراً مهماً في جعل المتنقي ينخرط في العملية الحجاجية، باعتباره "وسيلة خطابية تمكن من كسب ثقة المخاطب، استئاته، وذلك باستحضار صورة الكاتب / الخطيب وحاله". صورة ابن قتيبة التي تمثل سلطة حاضرة في هذا المقطع، وذلك راجع لسلطته الدينية وخاصة أنه من أهل السنة والجماعة كاسبق الذكر. ثم من خلال مؤلفاته واضح أن ابن قتيبة يجد ملاذه في الرد عن أهل عصره وبيان ما اشتبه على الناس. وعليه فإنه يحظى بسلطة دينية وعلمية. وهي سلطة واضحة من خلال اطلاعه على الإنجيل والتورات هو ما جعله في مواطن عدة يتحدث على لسان أهل الكتاب ثم يقنعهم. كقوله في باب المجاز: "واختلفوا في النحل: فالصارى تذهب في قول المسيح للبيه في الإنجيل": أدعوا أبي، وأذهب إلى أبي... وقد قرأوا في التوراة... وفي التوراة..."⁽²²⁾ وهذا يعني بالنسبة للملحد أن الرجل لا يتكلّم من فراغ بل هو على إطلاع على الكتب السماوية ويعلم مكن الإجاد والرفض ويرد انتلاغاً من توجيهه متنقيه الخاص المتمثل في الملاحدة والطاغعين في كتاب الله. صورة ابن قتيبة هذه تجعل المتنقي يذعن أو على الأقل ينخرط في العملية الحجاجية ويسلم بما يقوله.

3.2 الحجج المؤسسة لبني الواقع:

منذ بداية التعاطي مع فاتحة القول يتضح أن ابن قتيبة يؤول ويكشف عن الدلالة الخفية المضمرة في بعض الآيات متوسلاً بمجموعة من الأدلة الحجاجية. عند حديثه في فاتحة القول اعتمد ابن قتيبة على حجة الشاهد انتلاغاً من آية قرآنية: لا يأته الباطل من بين بيده ولا من خلفه، تزيل من حكم

⁽²⁰⁾ نفسه، ص: 70

⁽²¹⁾ في تعريف الفراري لعلم الكلام، لفظة نصرة الآراء والأفعال، ونصرة الرأي لا تتم إلا باستخدام الحجج والبراهين. ولأن الفرق الكلامية اختلفت في المتنابه من القرآن الذي يضع القارئ أمام سوء فهم، فكان لابد من الاعتماد على التفسير والتأويل باعتبارها آليتين في الفهم. ولأن الفهم الصحيح غير كافي بل لابد من الحاجة لإثبات صحة التأويل ما لا يدع مجالاً للشك. هو الأمر الذي جعلنا نفتح على كتاب تأويل مشكلة القرآن لأن قتيبة.

⁽²²⁾ عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكلة القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة ابن قتيبة، دار التراث، الطبعة 2، 1973، ص: 103.

حيد.⁽²³⁾ وهو من الحجج المؤسسة لبنية الواقع، ويعرفها الحسين بنوهاشم: "أن يجاجح المرء بواسطة الشاهد، معناه افتراض وجود انتظام أو اطراد لما يوفر الشاهد جسيدا له، فهو يسعى لإثبات القاعدة".⁽²⁴⁾ وشاهد في هذا الجزء جاء بشكل استباطي أي أن ابن قتيبة انطلاقا من القاعدة الكبرى التي تمثل دعوه وهي أن القرآن كتاب حكيم متزه عن الباطل. وهي حجة تنتطوي على سلطة تمثل في القرآن نفسه.

الحجج المتنمية لهذا الصنف الموجودة في فاتحة قول الكتاب، نجد "المثال" فهو عكس الشاهد الذي يؤسس للقاعدة فالمثال يستخدم للتوضيح "قاعدة واضحة ومسالم بها".⁽²⁵⁾ وقد جاء المثال في قول الجعدي واصفا الجيش:

بأرعن مثل الطود تحسب أنهم وقوف لجاج والمر كاب تهملچ.⁽²⁶⁾

والمدف من خلال هذا المثال هو توضيح قوله تعالى: "وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب".⁽²⁷⁾ الذي أوله أن كثرة الجبال تجعلها في مرمى العين كثرة جامدة لكنها تسير كاسير السحب. فكذلك الجيش الكثير البعيد فهو يظهر وكأنه جامد لكنه في الحقيقة يسير سير السحب. وعليه فإن ابن قتيبة أخرج الآية عن معناها الظاهر ففسرها وأولا ثم عمدا مثال شعرى يوضح من خلاله ويؤكد صحة تأويليه. وهو مثال يحتوي علاقة تناسب فإن قتيبة شبه الجبال في الآية الكريمة بالجيش في البيت الشعري إلا أننا هنا "لسنا أمام علاقة تشابه بل أمام تشابه في العلاقة".⁽²⁸⁾ وحجة المثال حاضرة بشكل كبير في الفصل قيد الدراسة.

4.2 الحجج المؤسسة على بنية الواقع:

من الحجج كذلك نجد حجة التوجيه باعتبارها من الحجج المؤسسة على بنية الواقع، ويتم استعمالها حين تكون هناك مسافة بين مسلمات المستمع ودعاوي الخطيب، ومعنى ذلك أن ابن قتيبة كان يوجه القارئ العام، وصاحب الدعاوى المضادة أي الملاحدة وكان يستحضر إيتوس المتكلى وحجة التوجيه تبرز

⁽²³⁾ نفسه، ص: 3.

⁽²⁴⁾ الحسين بنو هاشم، نظرية الحجاج عند شايم برلان، مكتبة الادب المغربي، ط1، 2014، ص: 83.

⁽²⁵⁾ نفسه، ص: 84.

⁽²⁶⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 6.

⁽²⁷⁾ نفسه، ص: 6.

⁽²⁸⁾ نظرية الحجاج، ص: 89.

بشكل جلي في الأفعال التداولية التالية: "فتذر... فكر... وتبين".⁽²⁹⁾ هي حجج توجيهية تحمل على صنف التوجيهات عند أوستين. أما أثرها الحجاجي فيبرز من خلال البعد الإيمامي للمؤول وكأنه يتفهم موقف النافي ويحاول أن يوجه نفسه لفهم الصحيح وبيان التأويل الصحيح.

لدينا كذلك حجة نفعية وهي من الحجج المؤسسة على بنية الواقع وتدرج ضمن علاقة التعاقب ويعرفاً بنو هاشم قائلاً: "هذه الحجة ذات أهمية كبرى في الحجاج، فهي بالنسبة إلى لنا الحجة الوحيدة الصالحة حين يتعلق الأمر بتبني معيار ما".⁽³⁰⁾ ونجد هذه الحجة في قول ابن قتيبة "وهدى للحجارة على من ظل عنه، لأنه لو كان الشمرة بالماء وتربة، لوجب في القياس ألا تختلف الطموع، ولا يقع التفاضل في الجنس الواحد، إذا نبت في مغرس واحد، وستقي بماء واحد، ولكنه صنع اللطيف الخبير".⁽³¹⁾

5.2 الحجج شبه المنطقية:

ومن الحجج شبه المنطقية المتواصل بها نجد التقسيم باعتباره حجة شبه منطقية "هي التي نستخلص فيها نتيجة متعلقة بالكل بعد أن نستدل على كل جزء".⁽³²⁾ وقد عدتها ابن قتيبة في تأويل قوله تعالى: "خذ بالمعروف وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين".⁽³³⁾ وفي تحليل الامر بالعرف قسم العرف إلى: "عرفاً" و"معروفاً".⁽³⁴⁾ وعليه فقد عبر عن الكل هو "العرف"، اطلاقاً من الجزء هو "عرفاً" و"معروفاً".

في نفس الآية نجد حجة التحليل ذلك أنه حلل "الاعراض عن الجاهلين" بالصبر والحلم. والأمر بالعرف على أنها تقوى الله، وصلة الأرحام. و"أخذ العفو" بأنها صلة القاطعين والصفح عن الفاسدين. نلاحظ أن ابن قتيبة أول الآية حاولاً ذر سوء فهم الملاحدة بالتحليل الذي يوازي التعريف وهو ما عبر عنه الحسين بنو هاشم: "إن التحليل يقود، بواسطة تقنيات فلسفية مختلفة، إلى نفس النتائج الحجاجية للتعريف. وهو مثله مثل هذا الأخير".⁽³⁵⁾

⁽²⁹⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 4، 5.

⁽³⁰⁾ نظرية الحجاج عند شايم بيرلان، ص: 75.

⁽³¹⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 5.

⁽³²⁾ نظرية الحجاج عند شايم بيرلان، ص: 83.

⁽³³⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 5.

⁽³⁴⁾ نفسه، ص: 5.

⁽³⁵⁾ نظرية الحجاج، ص: 63.

6.2 الحاجاج اللغوي:

الحديث عن الحاجاج اللغوي، يقتضي التأمل اللغوي للنص، ذلك أن الحاجاج اللغوي بنية متجرد في اللغة ويدعى أصحابها أن الحاجاج موجود في جميع الأنماط اللغوية وغير اللغوية وهو ما عبر عنه الدكتور أبو بكر العزاوي⁽³⁶⁾: وأن الخطابات البصرية والصورة الإشهارية، التي لا تتضمن أي مكون لغوي، حاجة، وهي تشتمل على ما دعواناه بالحجاج الأيقوني، فيحيث يكون التواصل يكون الحاجاج، والعكس صحيح. ونحن هنا نؤكد المبدأ العام الذي أوردناه في بحوثنا السابقة: لا تواصل من غير حاجاج ولا حاجاج من غير تواصل⁽³⁷⁾، فيكون الحاجاج مرتبطاً بكلة أشكال التواصل، اللغوي وغير اللغوي⁽³⁸⁾. وبما أن ابن قتيبة كتب كتابه رداً على الملاحدة يكون بهذا الشكل مستحضرنا بعد التداوily الحواري، ما يفسر اعتقادها على هذا النوع من الحاجاج اللغوي في مؤلفه.

ونجد في هذا المقطع قيد الدراسة قوله ابن قتيبة: "ولا يقع التفاضل في الجنس الواحد، إذا نبت في مغرس واحد، وسقي بماء واحد، ولكنه صنع اللطيف الخبير".⁽³⁹⁾ المقطع يضم عاملين ورابط حاججي يربط بينهم هو "لكن"، فنجد ثلاثة أسباب قبل لكن والنتيجة بعد لكن وحسب الدرس الحاججي اللغوي أقوى الحاجج تأيي بعد لكن، أي أن" ولكنه اللطيف الخبير" تلغي ما سبق لقوتها الحاججية الإذاعية. فإن الرابط الحاججي "لكن" المشار إليه هنا هو الرابط التداوily الحاججي، وليس نجده الرابط النحووي، فهذا الأخير يندرج في النوع الأول وبشكل إحدى تحققاته السطحية الظاهرة.⁽⁴⁰⁾

ونجد كذلك الرابط النحووية التي تضمن الانسجام والاتساق في النص في قوله ابن قتيبة:

"ثم شرط الإخلاص... ثم قال... ثم قال..."⁽³⁹⁾ كما نجد ابن قتيبة استعمل نوعاً من الاستفهام الخارج مقتضاه الظاهر، فالاستفهام في أصله هو طلب حصول الفهم خالي الذهن، أو المتعدد، أو المنكر. لكن قوله ابن قتيبة "كيف نفي عنها بهدفين اللفظين جميع العيوب..."⁽⁴⁰⁾ هو استفهام استنكارى لأن ابن قتيبة يعلم الجواب مسبقاً لكن هدفه هو توجيه المتنقى للوصول إلى الجواب بنفسه.

⁽³⁶⁾ أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، ط1، 2010، ص: 12.

⁽³⁷⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 5.

⁽³⁸⁾ الحاجاج والخطاب، ص: 44.

⁽³⁹⁾ تأويل مشكلة القرآن، 7.

⁽⁴⁰⁾ نفسه، ص: 7.

خاتمة.

وفي الأخير نشير أن لكتاب ابن قتيبة تيمته الأساسية هي تأويل المتشابه والرد على الملاحدة انطلاقاً من بيان المضمر الخفي في الآيات القرآنية. إلا أن التأمل في المنجز يدفعنا للقول إن ابن قتيبة أول المعاني القرآنية بطابع استدلالي حجاجي حاولنا تبيينه من خلال مقاربتنا لفاتحة قول الكتاب. ونشير أن فهم النسق التأويلي الحجاجي عند رجل يقتضي الاطلاع على تفسير غريب القرآن لقوله: "ثم نبتدئ في تفسير غريب القرآن، دون تأويل مشكله: إذ كنا قد أفردنا للمشكل كتاباً جاماً كافياً، بحمد الله".
وقال أيضاً: "ونبذنا منكر التأويل، ومنحول التفسير".

ما يعني أن ابن قتيبة كان يعلم الفرق بين التفسير والتأويل. فهل ابن قتيبة فعلاً أول في المشكلة أم سقط في التفسير؟ ولعل أهـ ما يمكن الجسم فيه كخلاصة لهذا المقال، أن الفعل التأويلي مرتبط بالوجود الإنساني ما يعكس حضوره في المقاربـات الحديثـة خاصة وأنه يبحث عن منافذ الفهم ورفع اللبس والغموض وبـه يـصبح مدخلـاً للمقاربـات الحديثـة. خاصة مجالـ الحجاجـ الذي يستهدف الإقناع الذي لم يكن أن يـنجح إلى بعد فهمـ حـجةـ الـجسمـ وـتأـوـيلـهـ تـأـوـيلـاًـ صـحـيـحةـ وإـقـامـةـ حـجةـ مـعـارـضـةـ علىـ أنـقـاضـهـ ماـ يـعـكـسـ السـيـرـوـرـةـ التـأـوـيلـيـةـ فـيـ الـفـهـمـ وـإـعـادـةـ الـبـنـاءـ وـالـتـولـيدـ.

ببليوغرافيا

- الادنه أحمد بن محمد، طبقات المفسرين، مكتبة العلوم والحكم المدينة المنورة، ط 2000.
 - الابجي القاضي عبد الرحان أحمد، المواقف في علم الكلام، عالم الكتب بيروت.
 - البغدادي عبد الرحان الجوزي، تلبيس إبليس، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان.
 - بن رشد أبو الوليد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق، د. محمد عمارة.
 - بن قتيبة عبد الله بن المسلم، تأویل مشكلة القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة ابن قتيبة، دار التراث، الطبعة 2.
 - بن قتيبة عبد الله بن المسلم، تفسير غريب القرآن، السيد أحمد صقر، دار الكتاب العلمية.
 - بنو هاشم الحسين، نظرية الحجاج عند شايمير بولمان، مكتبة الادب المغربي، ط 1، 2014.
 - الجابري محمد عابد، نحن والترااث قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفى، المركز الثقافى العربى، ط 6، 1993.
 - الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد الداودي، طبقات المفسرين، ج 1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
 - الذهبي شمس الدين، سيرة الأعلام النبلاء، بيت الأفكار الدولية، ج 1.
 - الشبعان علي، الحجاج والحقيقة وآفاق التأویل، تقديم حمادي صمود، دار الكتاب الجديدة، ط 1، 2010.
 - الشهريستاني أبي بكر الملل والنحل، تحقيق أمير على منها، علي حسن فاعو، ج 1، دار المعرفة لبنان.
 - طريشي جورج، معجم الفلاسفة، بيروت، ط 3.
 - العزاوي أبو بكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، ط 1، 2010.
 - غدامير هانس جورج، الحقيقة والمنهج، ترجمة حسن ناظم، وعلى حاكم صالح، دار أويا 2007.
 - الفارابي أبي النصر، إحصاء العلوم، صححه عثمان محمد أمين، مطبعة السعادة.
 - المغربي عبد الفتاح الفرق الكلامية الإسلامية مدخل .. ودراسة، مكتبة وهبة.
- Traite de l'argumentation, Chaïm Perlman et Lucie olbrechts-tytca, Edition de l'université de Bruxelles.

بعض خصائص النسق اللغوی للهجة المغربية الجبلية

د. عبلة الجملي

اللسانيات (اللغة العربية)

جامعة سيدى محمد بن عبد الله

ملخص

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى إجراء دراسة عربية تطبيقية تسعى إلى التعرف على طرق التعبير عن مفهوم الجهة في اللغة العربية المغربية، ومحاولة بناء تمثل جيد للظواهر اللغوية ضمن أنماط محددة المعالم والخصائص.

الإشكالية: بما أن مجال هذه الدراسة يقتصر على اللهجة المغربية الجبلية، فإنه ينفرد بإشكال واحد له علاقة بقضايا النسق الجهي تركيبياً ودلائياً داخل مختلف مجالات خطاب الدارجة الجبلية وهو: كيف يتباين النسق الجهي بين الفصحي والعامية؟

المنهجية: لقد اتّخذ هذا البحث من بعض البنى التركيبية المتناولة في الخطاب اللهجي الجبلي متنا لغوياً له ومادة أساسية للتحليل والتطبيق، معتمدين في ذلك الملاحظة المباشرة في جرد العينات اللغوية التي توحى باستعمال اللسان الجبلي لهذه البنى ووصفها وتحليلها.

الخلاصة: لا يخلو نسق اللهجة المغربية من ملامح مقوله الجهة التي تستعمل في مركبات فعلية واسمية. ويتم اشتقاء الدلالة الجهوية من الفعل في إطار العلاقة التفاعلية بينه وبين موضوعاته، فال فعل لا يحمل سمة زمنية أو جهوية داخل التركيب إلا إذا تفاعل مع عناصر نحوية أخرى.

الكلمات المفتاحية: العربية العامية، اللهجة المغربية، النسق اللغوي، النسق الفصيح، المقولات المعجمية.

Abstract

Objectives: This paper seeks to conduct an applied Arabic study to identify the various methods used to express the concept of directionality in Moroccan Arabic and to develop a clear understanding of linguistic phenomena within well-defined frameworks and specific characteristics.

Problem: This study focuses on the Moroccan Jablia dialect. Therefore, it has one unique problem which is: How do Aspectual systems differ between Standard Arabic and Moroccan dialects?

Methods: The research analyzes syntactic structures commonly used in Jablia dialectal discourse, using these as the linguistic corpus and primary material for examination. The methodology relies on direct observation to gather examples of how the Jablia dialect employs these structures.

Conclusion: The Moroccan dialect exhibits features of the Aspectual category, which appears in both verbal and nominal structures. Aspectual meaning is derived from the interaction between the verb and its arguments.

Keywords: Colloquia Arabic, Moroccan dialect, Linguistic system, Standard Arabic, Lexical categories.

تقديم:

من الأمور المسلم بها في الدراسات اللسانية الحديثة أن اللغة ظاهرة اجتماعية ترتبط بالمجتمع، تقدم بتقدمه وتتأخر بتأخره. ولم تعد اللغة مع مرور الزمن قادرة على الحفاظ على نواتها الأولى بحكم العوامل المناخية والتاريخية والثقافية... وهذا نتاج ما سمي بـ "اللهجات".

سنفهم في هذه الورقة بتحديد مفهوم اللهجة الجبلية ورصد بعض خصائص نسقها اللغوي صواتياً وصرافيًا وتركيبياً ودلالياً، ولكنّ الوصف تاماً لنسقها اللغوي، ينبغي ألا ينحصر فقط في المستوى الصرفي للفعل، بل أن يسعى هذا الوصف إلى دراسة الاستعمالات بالبحث في القيم الداخلية المختلفة للموجهات الفعلية وتoward بعضها مع بعض داخل السياق.

1. اللهجة: تعريف وتحديد

يقصد باللهجة *Dialect* عموماً اللغة العامية أو المحلية أو الدارجة أو اللغة المنطوقة، أي اللسان اليومي المتبادل بين أفراد المجتمع لقضاء أغراضهم والتواصل فيما بينهم. و مختلف هذا اللسان من منطقة لأخرى، وذلك حسب عوامل مختلفة. والعامية ظاهرة كونية، لا تقتصر على اللغة العربية فقط، بل تعرفها كل اللغات العالمية تقريباً. ويرى الدكتور أنيس فريحة أن "دراسة اللهجات أثبتت وبطريقة لا يتسرّب إليها الشك أن اللهجة ليست تقهراً ولا انحطاطاً لغويًا *Linguistic degeneration* بل تطوراً وتقديماً لغويًا فرضتها التواصis الطبيعية التي تتحكم بمصير كل لغة"⁽¹⁾. و تختلف تعاريف اللهجة باختلاف روادها.

إن اللهجة طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة. فهي مجموعة من الصفات اللغوية التي تتنمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، فكل اللهجة تشتراك مع باقي اللهجات الأخرى في خصائص لغوية في بيئة أوسع وأشمل، وتُنفرد كل اللهجة بخاصية معينة. ويعود الاهتمام باللهجات إلى العرب القدامى، حيث درسوا لهجات عربية مختلفة، واستنبطوا منها خصائص اللغة الخاصة بكل لغة معينة، وإن كان العرب القدامى لم يستعملوا مصطلح اللهجة بنفس التصور الذي نجده في الدرس اللسانى الحديث، فقد كانوا "يعبرون عن نسميه الآن باللهجة بكلمة "اللغة" حيناً وبكلمة "اللحن" حيناً آخر"⁽²⁾.

⁽¹⁾ أنيس فريحة، اللهجات وأسلوب دراستها، 1989، ص: 78.

⁽²⁾ ينظر للمزيد من التفصيل إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص: 15.

وترتبط اللغة باللهجة ارتباطاً مهماً ويظل هذا الارتباط معقداً جداً، وقد أثبتت الدراسات اللسانية الحديثة أنه لا فرق بين اللغة واللهجة إلا في مجالات الاستعمال، ذلك أن الاستعمال هو الذي يحدد الفرق بينهما، والاستعمال العادي للغة هو الذي يحولها إلى اللهجة، يقول إبراهيم أنيس في هذا الصدد: "إن العلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص. فاللغة تشمل على عدة لهجات، لكن اللهجة ما يميزها، وتشترك هذه اللهجات في مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية التي تلوف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات، ومن هذه الصفات اللغوية ما يتعلق بالأصوات وطبيعتها أو ما يتعلق ببنية الكلمة ونسجها Morphology وما يتعلق بتركيب الجملة Syntax أو ما يتعلق بالألفاظ ودلالته" ⁽³⁾ ومنه يمكن القول:

- إن اللهجة مشتقة من اللغة وتتولد منها.

- توجد بعض الخصائص المشتركة بين مختلف اللهجات العربية حول ظاهرة لغوية معينة.

- إن لكل اللهجة نسقاً خاصاً من حيث النظام الصوتي، والصرافي، والتركيبي والدلالي.

ويذهب فرجسون ⁽⁴⁾ (1959) إلى ضرورة اختيار نمط من النمطين دون الآخر في عملية تحويل شفرة لغوية داخل خطابات متنوعة. وينبغي الأخذ بعين الاعتبار أثناء التمييز بين اللغتين أن العربية المعيار تستعمل في المجالات التواصلية الرسمية كال المجال الديني، المجال التربوي، المجال الإداري...الخ. ومن ثمة تكتسب اللغة الفصحى طابع النمط العالى المحترم والرفيع، في مقابل العربية العامية التي تستخدم في المجالات المتسمة بالتواصل اليومي، (داخل الوسط الأسرى، بين الأصدقاء) أو بالتواصل في مجال الآداب الشعبية (الحكايات، الأمثال، الألغاز...).

2. اللهجة المغربية

تدرج اللهجة المغربية ضمن المستوى المنطوق من اللغة داخل اللسان المغربي العربي الذي لا يلتزم بقواعد النحو القياسي للغة المعيار بقدر ما يلتزم بفطريه الفئة المتكلمة في التعبير عن أغراضها دون تكليف أو إلزام، فهي أداة شفهية لإبراز المعانى، أي أنها لغة الكلام الطبيعى والاعتىادى. ولازال الاعتقاد سائداً عند التخبة المثقفة من المغاربة وغير المتخصصة في مجال علم اللهجات، على أن اللهجة ما هي سوى صورة محرفة ومشوهة للفصحى، وليس هناك من ضرورة تدعو إلى الاهتمام بها، ولا من حاجة

⁽³⁾ إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، 1952، ص: 15.

⁽⁴⁾ Ferguson. Ch-A: "Diglossia" in world, p.p: 325-340, Vol 15, 1959.

تدفع إلى دراستها ومقارنتها بالفصحي، إلا أنها بالرغم من ذلك تبقى تساير وتعايش الفصحي باعتبارها ضرورة في كل الاستعمالات اللسانية بحكم أنها طائفة تعبيرية يستحيل رفضها أو عدم الاعتراف بها.

ولقد فرضت اللهجة المغربية من حسانية وجبلية وفاسية... نفسها على الواقع العربي على تنويع مقوماتها منذ فرات تاريخية طويلة باعتبارها اللسان الأم للشريحة الاجتماعية المغربية. فأصبحت وبدون شك تمثل حضارة الأمة المغربية ونظمها وعاداتها وتقاليدها ومظاهر نشاطها الثقافي، كما اعتبرها بعض العلماء أصدق سجل لتاريخ أمّة ومقاييس مكانها الحضارية.

3. بعض خصائص النسق اللغوي للهجة المغربية الجبلية

قد تحافظ اللغة على خصائصها الصوتية والصرافية والتركيبية والدلالية إذا ظل المجتمع منغلاً على ذاته، أما إذا انفتح على باقي المجتمعات الأخرى سيظهر التغيير بشكل واضح وظهر معه الفروق اللغوية.

3.1.3 المستوى الصواتي

تتأثر اللهجة بالبيئة، إذ ت تعرض للتغير الدائم نتيجة العوامل الداخلية أو الخارجية لهذه البيئة، وقد اقتضى من تحديد الخصائص الصوتية للهجة المغربية الجبلية دراسة ميدانية عملية تعتمد على الساع المباشر لخالف الكلمات والمفاهيم والتركيب، ثم تسجيلها بغية التوصل إلى استنتاجات مقنعة بخصوص أينتها الصوتية. فالمادة اللهجية يجب أن يسجلها مختص لكي يقف على كل دقائقها وتفاصيلها، لأن أي إخفاق في تدوين النص اللهجي وتتبع مكوناته الصوتية يؤدي إلى نتائج غير صحيحة في التحليل والاستنتاج.

ويشتراك كل من النسق الفصيح والنسق العامي في عدد كبير من الصوامت Consonants باستثناء بعض الصوامت القليلة كحروف "الثاء" و"الظاء" و"الذال" التي تغيب في اللهجة المغربية. فاللهجات العربية تختلف من حيث البناء الصوتي، وتقوم على أساس مخارج الأصوات وطريقة توظيفها في الاستعمال اللغوي. وأعتقد أنه من الأمكن أن تربط الخصائص الصوتية للهجة المغربية الجبلية بظاهرة الإبدال في اللغة العربية، والإبدال هو "جعل حرف مكان غيره"⁽⁵⁾ بمعنى إبدال صوت من كمة بصوت آخر، ويقع بين الأصوات المترابطة وكذا المتباعدة في المخرج. ونكتفي هنا باستعراض بعض الأمثلة التي توضح الخصائص الصوتية للهجة المغربية الجبلية، وذلك بالتركيز على حرف الممزة الذي

⁽⁵⁾ حسام سعيد النعيمي، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جنی، 1980، ص: 346.

يعد في الأدبيات الصواتية صوتاً حلقياً شديداً لا يجدها إلا مهوساً⁽⁶⁾، وكذلك صوتاً غير متحقق إلا في اللغة العربية الفصيحة.

*الهمزة في الاسم اللهجى الجبلى، وغنى ذلك في الجدول الآتى:

- اللهجة الجبلية: خَائِي / لِيَامْ / يُمَا / غُرْبَجْ / طُرْشْ

– اللغة العربية الفصحى: أخي / أيام / أمي / أخرج / أطرش

*الهمزة في وسط الاسم الجبلي، كا في الجدول الآتي:

— اللهجـة الجـيلـية: رـاسـي / سـوـلـنـي / لـيـاـسـنـ / كـائـنـةـ / حـائـفـ

- العربية الفصحى: رأسي / سألهني / اليأس / كائنة

نلاحظ أنه تم إبدال الألف والواو بالياء والهمزة.

*الهمزة في آخر الاسم الجبلي، وتمثل لذلك بالجدول الآتي:

- اللهجة الجبلية: جـا/تـوضـى / ضـئـو/ لـثـلـاثـ

العربية الفصحى: جاء/توضأ/ضوء/الثلاثاء

نلاحظ أن الممزة لم تتحقق في الاسم اللهجي الجبلي ولكن تتحقق في اللغة العربية. ونفس ذلك يكون صامت الممزة ليس من الحروف الأصلية في اللغة العربية. فاللهجة المغربية الجبليّة تخلو من صامت الممزة وتُقْبَلُ إِلَيْهِ إِبَادَةً بِصَوَامِعِهِ أَكْثَرَ بِسَارِيِّهِ فِي النُّطُقِ وَهِيَ: الْأَلْفُ، الْوَاءُ، وَالْيَاءُ.

2.3. المستوى الصرافي

تنتمي كل من العربية المعاصرة والعربية العامية إلى اللغات غير السلسلية Non-Concatinative، وتعتمد البنية الصرافية في الصرف غير السلسلى على تغيير البنية الداخلية للكلمة من اشتقاتات بإضافة لواصق أو لواحق أو حشويات مثل: (راجع/ راجع) في الفصحي و(كذب / كذاب) في الدارجة. كما يشتراك كل من النمطين في المعلومات الصرافية والدلالية الدالة على الزمن والجهة والتطابق... فاللهجة المغربية تحافظ على موقع صرفة الزمن (الياء/ يخرج وناء/ يخرج، و(النون / يخرج) في بداية الكلمة مع إضافة بعض التغييرات الصرافية التي تختلف باختلاف الانتاءات المغربية

⁽⁶⁾المزيد من التفصيل ينظر ابراهيم أنيس، في اللهجات العربية 1952، ص: 97.

حرف (الكاف / كَيْخُرُجُو) أو حرف (التاء / تَيْلَبُو) وغيرها من الخصائص والسمات الصرافية التي يشترك فيها النسق الفصيح مع النسق العامي.

إن النسق اللهجي الجبلي غني بالمعطيات الصرافية، ولا نخفي أننا نجد صعوبة كبيرة في تحديد هذه الخصائص. فبنية الفعل الجبلي تتحرف عن النسق اللغوي العربي المعيار من حيث الإعراب إذ يتوقف متalker اللهجة الجبلي على أواخر الكلمات بالسكون ويعتبر هذا تحريرا في القواعد اللغوية النحوية. وسنورد في هذا الباب بعض تحريرات العامية المغربية في مشتقات الفعل.

• صيغ الفعل الثلاثي

إن الفعل الثلاثي الصحيح في اللغة العربية المعيار له الأوزان التالية: "فَعَلٌ" و "فَعِلٌ" و "فَعُلٌ". بيد أن هذه الصيغ في اللهجة الجبلي تتحقق مسكنة الأول والآخر كا في الأمثلة (1) و (2) و (3). والقصد من هذا التغيير في البنية الصرفية للفعل هو التخفيف في النطق وهي سمة لهجة ناسها في باقي اللهجات المغربية.

- صيغة "فَعَلٌ": (1) دَخَلَ = دُخُلٌ

- صيغة "فَعِلٌ": (2) سَمِعَ = سَمِعٌ

- صيغة "فَعُلٌ": (3) طَلَعَ = طَلَعٌ

• صيغ الفعل المضارع

تستخدم صيغ الفعل المضارع في العربية العامية مسكنة الأول والآخر في الصيغ الآتية: أفعل، يفعل، تفعل، أما صيغة "فَعُلٌ" فتستعمل مسكنة الأول ومضمومة الآخر لاقترانها بواو الجماعة والألف، وتدخل اللهجة المغربية الجبلي على الفعل المضارع حرف "الباء" للدلالة على تأكيد حدوث الفعل في زمن المتكلم وتظل مفتوحة في صور الفعل المضارع المختلفة "أفعل / يفعل / تفعل / فَعُلٌ" في الأمثلة (4-5-6-7): (4) أَكْتَبَ / بَنَكْتَبَ - (5) يَكْتَبَ / بَيْكْتَبَ - (6) تَكْتَبَ / بَتَكْتَبَ - (7) نَكْتَبَ / بَنَكْتَبَا. ويمكن القول بأن "الباء" الدالة على الفعل المضارع مرتبطة بأداء الفعل في الزمن الحاضر.

• الجماع

يراد بالجماع في العربية الفصحى ما دل على أكثر من اثنين أو اثنين وهو ثلات أنواع: جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير (جمع قلة وجمع كثرة)، واللهجة الجبلي تسكن الحرف الأول في

حالة الجمع الذي هو كثير الاستعمال فيها سواء في حالة التذكير أو التأنيت. فواو الجماعة قد يستخدم الجماعة الذكور كا في المثال (8) وقد يستعمل الجماعة الإناث عوضاً عن نون النسوة كا في المثال (9) وتحذف نون الرفع في آخر الفعل في زمن المضارع، كما يوضح المثال (10): (8) دُزاري خُرِجُوا - (9) لِبَنَاتٍ خُرِجُوا- (10) يَدْخُلُونَ / يَدْخُلُوا

يبدوا إذن من خلال الأمثلة (8) و (9) و (10) أن العربية المغربية لا تفرق بين ضمير جماعة الذكور وضمير جماعة الإناث، أي أنها لا تستخدم نون جماعة النسوة مع الإناث مثل: "خرجن- يخرجن" للغائبات و"خرجن" للمخاطبات كا في العربية المعيار وإنما تقول: "خُرِجُوا - يُخْرِجُوا" مثل جماعة الذكور تماماً في العربية العالمية.

• **الثاني** : هو ما دل على اثنين أو اثنين بزيادة ألف ونون بآخره في حالة الرفع كا في (11) وباء ونون في حالي النصب والجر كا في المثالين (12) و (13) :

(11) أَقْبَلَ الْوَلَدَانِ- (12) قَابَلَتِ الْوَلَدَيْنِ- (13) سَمِّتَ عَلَى الْوَلَدَيْنِ

وتدل الثنائية في اللهجة الجبلية على الجمع، التي تستخدم مكان ألف الاثنين الملحق بالأفعال ضمير الجمع الخاص بالذكر والمؤنث، وهذا إخلال بقواعد المطابقة بين الضمير وما يعود عليه كا يظهر في الأمثلة (14-15-16)

(14) لِبَنَاتٍ جَاءُوا / دُزاري جَاءُوا

(15) خَرَجَتَا = خُرِجُوا

(16) مُسَامَانٌ = جُوْجُ مُسَامِينٍ

يظهر لنا من خلال المثال (8) والمثال (14) أن الفعل الثلاثي الصحيح في اللهجة المغربية يظل محافظاً على الإفراد والجمع، في مقابل الثنائية كا في (15) التي لا تصمد كثيراً، بل تتحول إلى جمع نوافذه في الاستعمال اليومي. وبالنظر إلى المركب الاسمي كا في المثال (16)، نجد أن العربية المغربية ومنها اللهجة الجبلية تعامل المثنى معاملة الجمع وتخصصه بالعدد "جُوْجُ (اثنان)"، في مقابل العربية المعيار التي تملك سمة المثنى وتعبر عنه بصرفية مستقلة، ومن هنا يمكن الفرق بين اللغتين في تركيب المثنى. فالعربية المعيار تكون المثنى بالصرف والعربية المغربية بالتركيب العددي. وطبعاً ولتأكيد الأمر نحتاج إلى المزيد من المعطيات حول اللهجة الجبلية كي نخوها إلى ظاهرة للدراسة.

• اسم الفاعل

يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن فاعل نحو: عالم، قادر... ومن غير الفعل الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميًا مضمومة مع كسر ما قبل آخره نحو: معلم، مهندس... وفي العربية العامية المغربية كل اسم فاعل من فعل ثلاثي يصاغ على وزن "فاعل" بتسكن الحرف الأخير كا في المثالين (16) و(17)، وكل اسم فاعل من فعل ثلاثي أجوف تقلب الألف ياء مسكنة كا في المثالين (18) و(19) وكل اسم فاعل من فعل غير ثلاثي يسكن أوله وأخره كا في المثالين (20) و(21).

(16) ضرب/صَارَبَ-(17) جلس / جالس

(18) خاف/خَيَفَ-(19) مال / مَالِي

(20) عَلَمَ/مَعْلَمَ-(21) قَدَمَ / مَقْدُمَ

وقد يجمع اسم الفاعل الثلاثي جع مذكر سالم كا في المثالين (22) و(23)، وقد تلحق به كذلك نون الوقاية قبل ياء المتكلم كا في المثال (24) و(25): (22) كاتب/كاتبَين-(23) فاهم/فاهِمَين- (24) قابلني/مقابلني-(25) ساحني/مساحِنِي.

• اسم المفعول

يصاغ اسم المفعول في العربية المعيار من الفعل الثلاثي على وزن مفعول نحو: مكتوب، موجود... ومن غير الفعل الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميًا مضمومة وفتح ما قبل آخره نحو: مشاهد، مستخرج... وفي العربية المغربية كل اسم مفعول من فعل ثلاثي (سالم، أجوف) أو غير ثلاثي يسكن أوله والحرف ما قبل الآخر كا في المثال (19) :

(19-أ) باع / مُبِيْع، ضرب / مُصْرُوب

(19-ب) استعمل / مُسْتَعْمَل، ارفع / مُرْتَفَع

ولعل فيها قدم من نماذج يدل بوضوح على إحداث العربية العامية تحريرات شملت قواعد العربية الفصيحة من صيغ وهيئه وحداتها المعجمية.

• الصفة المشبهة

تصاغ الصفة المشبهة في اللغة العربية الفصحي من الفعل اللازم، وتأتي بصور كثيرة مثل: كريم، عالم، شجاع، لئيم... ولها صيغة كثيرة، ففي صيغة الصفة المشبهة "فعيل" نجد أن العربية المغربية الجبلية تسكن الحرف الأول كا في الأمثلة (20-21-22):

(20) كبير/كبير-(21) شريف/شريف-(22) سمين/شمين.

وتصاغ الصفة المشبهة في الألوان والعيوب على وزن "أفعل" و"فلاء" مثل: أبيض/ بيضاء، أعرج / عرجاء... وحين تدخل العامية المغربية على الصيغة "أفعل" أداة التعريف "ال" تمحذف همزتها كما تمحذف الألف من أداة التعريف وتسكن لاما كا في الأمثلة (23-24-25-26): أبيض/لبيض- (24) أحمر/لُّحمر- (25) أعرج/لُّغرج- (26) أحول/لُّحول. وفي الصفة المؤنثة "فلاء" تمحذف العامية حرف المد وتزيد هاء السكت كا في البنيات التالية (27-28-29): (27) حمراء/لُّحمره- (28) بيضاء/لُّبيض- (29) عرجاء/لُّعزعجة

3.3. المستوى التركيبي

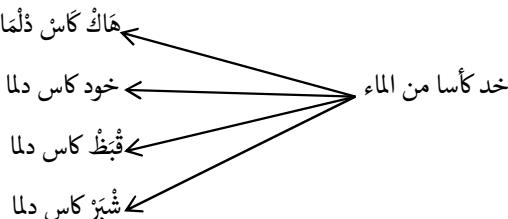
لا تخلو أي لغة طبيعية من نسق تركيبي يجمع بين التمثلات الذهنية التصورية للمقولات التحويية والعناصر المكونة لها من فعل ومواضيعات. ولقد ظل المكون التركيبي في المذاجر التوليدية التحويالية ينفرد بأهمية خاصة على غرار باقي مكونات الدرس اللساني، كونه نسقا يدرس التاليف والتعالق المكوني بين الكلمات والجمل. فإذا كانت الكلمة تشكل أصغر وحدة معجمية داخل الجملة، فإن الجملة تعد أصغر وحدة تركيبية لها، مكونة من صورة صوتية ومعنى وقد ترد مستقلة بذاتها أو غير مستقلة إذا كانت متصلة ببنيات أخرى داخل السياق (النص / الخطاب).

ويرتبط النسق التركيبي بآلية الإنتاج والتوليد، بانطلاق مستعمل اللغة ما هو مخزن في الدماغ من معارف لغوية لإنتاج وتوليد جمل غير محسورة العدد، ومجسدة في شكل رسائل منطقية أو مكتوبة. ولا يتسمى له ذلك إلا بالاستناد إلى قواعد نحوية ضئيلة تعمل على تحديد كفايته اللغوية من جهة وعلى وصف وتفسير البنيات التركيبية التي تتكون منها لغته من جهة ثانية. وإذا كانت اللغة العربية تتسم إلى فصيلة اللغات ذات الرتبة "ف- مف" وتخضع لقاعدة الملازمة التحويية بين المقولات المعجمية وسماتها، فإن اللسان المغربي كذلك ينتمي إلى هذه الفصيلة ويخلو من تلك القاعدة التي تسمح له بتحديد الجملة والحكم عليها بالمقبولة التحويية أو اللامقبولة.

ويتجسد المكون التركيبي في اللسان الجبلي انطلاقاً من ظاهرة التوزيع المقولي للوحدات المعجمية التي تقتضي نسقاً متكاملاً من العناصر الداخلية المشكّلة لبنيّة محددة، تتوقف على علاقات نحوية متسلسلة طبقاً لقواعد الكفاية اللغوية. فالنسق التركيبي يتطلّب عدداً من المورفيات المقيدة بعلاقة مقامية حفاظاً على معنى البنية التركيبية، بحيث إن كل مورفيم يقتضي المورفيم الذي يليه في الجملة الواحدة ليتم التعبير عن صورة المتكلّم الذهنية بشكل صحيح. والجدير بالذكر أنّ النّظام التركيبي للعامية لا يبعد عن النّظام التركيبي للفصحي بوصفه عاماً، سواء على مستوى الجملة التواه، أو على مستوى الترتيب الاعتيادي للجملة والترتيب المخالف لها.

4.3. المستوى الدلالي

يكتسي علم الدلالة مكانة خاصة ضمن الأدبيات اللسانية الحديثة، فهو يدرس البنية الدلالية للوحدات المعجمية وال العلاقات التي تربط بين هذه الوحدات بعضها البعض. غير أن دلالة الألفاظ تختلف من لهجة إلى أخرى باختلاف الموضع الجغرافي والتّقافي والحضاري، وقد تختلف داخل المنطقة الواحدة أيضاً، وهنا نشير إلى مفهوم "اللّكتنة" وهي لهجة الفرد الخاصة التي يستخدمها في إطار اللهجة المحليّة نتيجة التأثير بعوامل عدّة أسممت بشكل كبير في اختلاف الألفاظ. وتحقق اللهجة الجبليّة التّأثيراتيّة الرغبة التّوافصليّة بين المتكلّمين، فهي تعكس معانٍ ودلّالات قريبية من ذاتيّة المتكلّم الجبلي وتمكّن آليات التّواصل اليومي بين العائلة الجبليّة. فكلمة واحدة تستطيع أن تعبّر عنها اللهجة الجبليّة بعدة معانٍ، وذلك نظراً لتوفرها على رصيده لغويّ كبير جداً. لاحظ مثلاً، أنّ الفعل "أخذ" في اللغة العربيّة يمكن أن تعبّر عنه بدلّالات كثيرة في اللهجة الجبليّة كما يظهر ذلك في التّرسیمة الآتية:



الملاحظ أن هناك تقاربًا دلاليًا بين المفردات المعجمية، فقد نوظف "هَاكُ" و "فُبَطْ" و "خُود" و "شَبَرْ"، كمقابلات لفعل الأمر "خُدْ". ويستطيع المتكلّم الجبلي أن يشغل كل هذه المعانٍ، إلا أن اللهجة الجبليّة مثل باقي اللهجات المغربيّة الأخرى بدأت تستقطّب مفردات جديدة كل يوم، وذلك بفضل الاحتكاك باللهجات الأخرى القربيّة من المنطقة، فباتت تغيير في بنيتها الصوتيّة أحياناً، وتوسّع من شبكة مفرداتها، مثلاً: كمة "فُتَشْلِي" تقول: بُخَلِي، قَلَّلِي...

خاتمة

حاولنا على امتداد هذه الورقة أن نكشف عن بعض خصائص اللهجة الجبلية المغربية بمعالجتها صواتياً وصراحتياً وتركيبياً ودلالياً، وهي معالجة تروم تبيان استقلالية النظام اللغوي للهجة عن نظام اللغة المعيار. وأن بروز دور بعض المكونات الدلالية في المقولات الوظيفية للتغيير عن طبيعة الحدث يسمى إلى حد كبير في التعرف على الطبيعة المعجمية للفعل وما يرتبط به من موضوعات.

ببليوغرافيا

- أنيس ابراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952.
- فريحة أنيس، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجليل للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1989.
- التعيمي حسام سعيد، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، دار الرشيد للنشر، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العراقية، 1980.
- Ferguson. Ch-A: "Diglossia" in world. Vol 15. 1959.
- Pollock, j,y: "verb movement, Universal Grammar and the structure of Ip", linguistic inquiry 20, The MIT. Press, 1989.

من آراء عبد القاهر الجرجاني النحوية

تعريف الفعل نموذجاً

د. صارمة أضوالى

النحو والبلاغة

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين،
جهة الشرق، وجدة، المغرب

ملخص

الأهداف: تسعى هذه الورقة إلى تحقيق أهداف منها: الاهتمام بالتراث النحوي العربي الإسلامي، ونفض الغبار عن أعلامه وقاضياءه، ومحاولة مدّ الجسور بينه وبين الدرس اللساني المعاصر.

الإشكالية: ولعل أهمية أي دراسة تتبّع من طبيعة الإشكالية التي تناوشها. وعليه، فإن الإشكالية الأولى التي تتفّد إلى الذهن حول هذه الدراسة هي: كيف نظر عبد القاهر الجرجاني إلى الفعل؟ وهل كان لرأيه صدى في الذين جاؤوا من بعده؟

المنهجية: قصد الإجابة عن هذه الإشكالية، توسلنا بجزمة من الآليات المنهجية، في مقدمتها الوصف والتحليل والمقارنة؛ ووصف أقوال النحاة في باب تعريف الفعل، ثم المقارنة بينها وبين ما جاء عند عبد القاهر الجرجاني حتى يتّسّى للقارئ معرفة ما بينها من اختلاف وتبابين.

الخلاصة: تبيّن بعد البحث في القضية أن عبد القاهر الجرجاني نظرهً خاصة لأقسام الكلام لا سيما قسم الفعل، وهذه النظرة جعلته ينفرد برأيه في المسألة سالكاً مساراً متصورياً مختلفاً عن غيره من النحاة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، النحو، الفعل، عبد القاهر الجرجاني، التراث.

Abstract:

Objectives: This paper seeks to achieve goals, including: paying attention to the Arab-Islamic grammatical heritage

Problem: The first problem that comes to mind about this study is: How did Abdul Qahir al-Jurjani view action? Did his opinion resonate with those who came after him?

Methods: We used a set of methodological mechanisms. Describing the sayings of grammarians in the section on defining the verb, then comparing them with what was stated by Al-Jurjani so that the reader can know the differences and discrepancies between them.

Conclusions: Al-Jurjani has a special view of the parts of speech, especially the verb section, and this view made him unique in his opinion on the issue, following a conceptual path different from other grammarians.

Keywords : Arabic language, grammar, verb, Abd al-Qahir al-Jurjani, Heritage.

يجمع القدماء والمحدثون على أن عبد القاهر الجرجاني يعد، بحق، علماً من أعلام اللغة البارزين الذين بصموا تاريخ التراث العربي الإسلامي بصماتٍ كان لها من الأثر العظيم في توجيه الدراسين النحويين والبلاغي الشيءُ الكثير. لقد استأثرت مؤلفات الرجل باهتمام واضح عند الدارسين المعاصرين، تكفي نظرة عجلٍ في المكتبة الحديثة ليفت القارئ على زخم الدراسات والأبحاث التي اهتمت بفكِّ الرجل وتوجُّهه في حقول معرفية عديدة سواء في النحو أم في البلاغة أم في الإعجاز أم في علم الكلام وغيرها. وتأتي هذه الورقة لتسهم من منظورها في بناء لبنة بحثية أخرى تضيء جانباً من جوانب هذا الفكر، وسمتها بـ"آراء عبد القاهر الجرجاني النحوية: تعريف الفعل نموذجاً". لقد دأب النحاة، منذ رائدِهم التنظيري الأول لعلم النحو سيبويه، أن يقدّموا تعريفاً محدّداً للفعل؛ هذا التعريف يراعي شروطاً لا يمكن أن يخلو منها أي كتاب من كتب النحو المتقدمة منها أو المتأخرة وهو يتحدّث عن مميزات قسم الفعل عن بقية الأقسام: الاسم والحرف. غير أن عبد القاهر لا يرتضى هذا التعريف للفعل، لذلك يتفرّد برأه في هذه المسألة متبّعاً أستاده أبي علي الفارسي الذي سبّقه إلى هذا الرأي، ولا يستغرب من هذا التفرّد إذا نحن علمنا بأن الرجل صاحب نظرية عريقة ومحاولة رائدة في مجال إعجاز القرآن الكريم، وهي محاولة استطاعت، بكل اقتدار وثبات، أن تجمع بين علوم العربية فصل منهجي فحسب، وإلا أنها منفصلين، فباءت هذه النظرية لتشتت أن الفصل بين علوم العربية فصل منهجي فحسب، وإنما فإن علم النحو لا تقتصر مهمته على تقويم اللسان وحمايته من الزلل، بل تتعداه إلى حفظ فصاحته ومراعاة مقامات الخطابات وأحوال أصحابها، ومصطلح "معاني النحو" الذي يروج استعماله في نصوص عبد القاهر الجرجاني لخير دليل على ما تقدّم ذكره. تقترح هذه الدراسة أن تعالج موضوعها في ضوء عدد من المحاور، نستهلّها بمحور التعريفات التي أسندها النحاة لقسم الفعل، ثم يأتي بعدها محور نقارن فيه بين ما جاء في هذه التعريفات وبين تصور عبد القاهر، ثم نخلص في الختام إلى ذكر أهم التائج المتوصل إليها.

1. تصور النحاة لقسم الفعل

إن الذي يتصفّح المصادر النحوية يلاحظ أن الحدود التي يقدّمها النحاة للمصطلحات النحوية تتأسّس على ذكر مميزات المفهوم وخصائصه وعلاماته، وقد كان هذا النهج واضحًا وهم يعمدون إلى تعريف الفعل للتمييز بينه وبين الاسم⁽¹⁾. لهذا، كانت علامة الزمن إحدى العلامتين التي تشكّل هيكل

⁽¹⁾ ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفقلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط.3، (د. ت)، 38.

ال فعل إلى جانب الحدث الذي يجري فيه، ولربما عاد سبب ذلك إلى أن الأفعال أو الأحداث لما كانت لا تفصل عن زمنها، وكان هذا الزمن بمثابة الوعاء الذي تصب فيه وتجمع وتحفظ، يجعل عالمة لها وموقع فصل مخصوص بها، ومميز لها عن غيرها. وإلى هذا يشير صاحب (شرح المفصل) وهو يتحدث عن أصناف الفعل قائلًا: "ولما كانت الأفعال مساوية للزمان والزمان من مقومات الأفعال توجد عند وجوده وتندفع عند عدمه تقسم بأقسام الزمان".⁽²⁾

وفيما يلي، بعض التعريفات التي حدّ بها النحاة الفعل، وسنراعي في إثباتها الترتيب الزمني لتبيّن ما لحقها من إضافات وما شابها من تغييرات.

1.1.تعريفات الفعل عند القدماء:

من هذه التعريفات ما يأتي:

- سيبويه (180هـ): "أما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع".⁽³⁾

- الكسائي (189هـ): "ال فعل ما دلّ على زمان". وبه قال ابن فارس أيضًا.⁽⁴⁾

- أبو بكر بن السراج (316هـ): "ال فعل ما دلّ على معنى وزمان، وذلك الزمان إما ماض وإما حاضر، وإما مستقبل. وقنا زمان لنفرق بينه وبين الاسم الذي يدل على معنى فقط".⁽⁵⁾

- الزجاجي (340هـ): "ال فعل ما دلّ على حدث وزمان ماض أو مستقبل، وحدّ بعض النحوين الفعل بأن قال: ما كان صفة غير موصوف".⁽⁶⁾

- أبو علي الفارسي (377هـ): "أما الفعل فما كان مستندا إلى شيء ولم يسند إليه شيء".⁽⁷⁾ قال الجرجاني شارحاً هذا الكلام: "أما الفعل فما كان خبراً عن شيء ولم يكن خبراً عنه".⁽⁸⁾

⁽²⁾ ابن يعيش موقن الدين، شرح المفصل، عنيت بطبعه ونشره بأمر المشيخة، إدارة الطباعة الـ شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم، وقد صار الاعتناء بتصحيحه وتقديره على نسخ معتبرة: محمد بن سليم البابايدى، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت، ط1898م/1316هـ، متيرية، (د. ط)، (د. ت)، 4/7.

⁽³⁾ سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الحانجى، القاهرة، ط3، 1988، 12/1.

⁽⁴⁾ ابن فارس أحمد، الصاجي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسذن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسيج، دار الكتب العالمية، بيروت، ط1، 1997، ص: 50.

⁽⁵⁾ ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، (م. س)، 1/38.

⁽⁶⁾ الزجاجي أبو القاسم، الجمل في النحو، حققه وقدم له: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، دار الأمل، الأردن، ط1، 1984، ص: 1.

- عبد القاهر الجرجاني(471هـ) : إعادة ما في الإيضاح، وقد بين فساد رأي من قال بأن الغرض من الفعل هو إفادة الزمان، وفيه شيء من الإشارات إلى تحولات الزمن داخل السياق.⁽⁹⁾ (pdf 88).

- الزمخشري(538هـ) : "ال فعل ما دل على اقتران حدث بزمان".⁽¹⁰⁾

- الأبناري(577هـ) : "حد الفعل كل لفظة دلت على معنى تخته مقتنة بزمان محصل (معين). وقيل ما أُسند إلى شيء ولم يُسند إليه شيء".⁽¹¹⁾

- ابن يعيش(634هـ) : "ال فعل فكل كلمة تدل على معنى في نفسها مقتنة بزمان".⁽¹²⁾

- ابن عصفور الاشبيلي(669هـ) : "ال فعل لفظ يدل على معنى في نفسه ويعرض ببنيته إلى الزمان".⁽¹³⁾ المقرب، 45/1

- ابن مالك(672هـ) : "ال فعل كلمة تسند أبداً، قابلة لعلامة فرعية المسند إليه... وأقسامه ماض وأمر ومضارع... والأمر مستقبل أبداً".⁽¹⁴⁾

- الفاكهي(972هـ) : الفعل كلمة دلت في نفسها مقتنة بزمن معين وضعا".⁽¹⁵⁾

بالنظر إلى هذه التعريفات التي تعزى إلى نحاة ينتمون إلى فترات زمنية مختلفة، يمكن القول إنها تلتقي في نقاط ثلاثة تكاد تتشترك فيها جميعها، وهي :

(7) الفارسي أبو علي، الإيضاح العصبي، حققه وقدم له: حسن شاذلي فرهود، كلية الآداب، جامعة الرياض، ط1، 1969، ص: 7.
(8) الجرجاني عبد القاهر، المقصد في شرح الإيضاح، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدنى، القاهرة. (د. ط)، (د. ت)، ص: 76.

(9) الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، تحقيق ودراسة: خديجة محمد حسين باكستاني، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو، إشراف: محسن سالم العبيري، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1987، ص: 9.

(10) ابن يعيش موقف الدين، شرح المفصل، (م، س)، 2/7.
(11) الأبناري أبو البركات، أسرار العربية، عني بتحقيقه: محمد بهجة البيطار، مطبوعات الجمع العلمي، دمشق، (د. ط)، (د. ت)، ص: 11.

(12) ابن يعيش موقف الدين، شرح المفصل، (م، س)، 2/7.
(13) الإشبيلي ابن عصفور، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري وعبد الله الجبورى، إحياء التراث الإسلامى، بغداد، ط1، 45/1، 1972

(14) النحوى ابن مالك، تسهيل القوائد وتكيل المقاصد، حققه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي، المكتبة العربية للتراث، مصر، ط1967، ص: 4.

(15) الفاكهي عبد الله بن أحد، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: المتولى رمضان أحد الدميري، مكتبة وهيبة، القاهرة، ط2، 1993، ص: 96-95.

• الزمن.

• الحدث أو المعنى.

• الإسناد.

فاما الزمن، فقد أشارت التعريفات إلى أن زمن الفعل ثلاثة: ماض ومضارع واستقبال، فقول سيبويه: "ما مضى" دال على حدوث الزمن في الماضي، و قوله: "ما يكون ولم يقع" دال على زمن الاستقبال و قوله "ما هو كائن لم ينقطع" دال على ما هو في زمن الحال مستمر إلى زمن الاستقبال، وهو في هذا التصور يقترب من الفعل الدائم عند الكوفيين. وعل قارئ هذا الكلام يلح إطلاقية الأزمنة، فزمن الماضي الذي يتحدث عنه سيبويه زمن مطلق لا محددات فيه ولا قيود تشير إلى زمن قريب أو بعيد أو مستمر أو زمن باعتبار العادة أو التجدد.

وأما الحدث أو المعنى، فمعنى ذلك أن الفعل يحمل في هيكله حدثاً، وقد ذكر سيبويه أن الفعل مأخوذ من المصدر أو ما سمّاه اسم الحدث؛ يوصفه حدثاً مجرداً من أي دلالة زمنية، فقال: "أما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء".

إضافة إلى القيدين السابقين، ذكر النحاة أن الفعل يأتي أبداً مسندأ، شأنه في ذلك شأن الخبر في الجملة الاسمية.

استناداً إلى ما سبق، يتضح أن أغلب التعريفات تتطلب من رؤية مزدوجة للفعل، فلا وجود لفعل دون حدث، ولا حدث بدون زمان.

2. تعريف الفعل بين الجرجاني والنحاة: دراسة مقارنة

في ضوء التعريفات السابقة، يبدو أن رأي من عزفوا الفعل بأنه "ما أُسند إلى شيء ولم يسند له شيء" (الفارسي والجرجاني)، لم يحظ بالشيوخ والقبول، كالذى كان لغيره من التعريفات الأخرى. لقد رفض أصحاب التعريف الأول أن يكون الغرض من الفعل مقصوراً على فائدة الزمان، فهذا عبد القاهر الجرجاني يتحدث عن علة بغيء الفعل على أمثلة مختلفة قائلاً: "ذكروا أن السبب في أن كان الفعل على أمثلة مختلفة أنهم أرادوا أن يدلّوا على الزمان الذي يقع فيه المعنى الذي يشتق منه، وأن يكون في صيغته دليلاً يفصل الماضي من الحال والمستقبل... وهذا من قولهم يوهم أن يكون الغرض من

هذا الفعل إفادة الزمان، وهذا ظن يعظم الخطأ فيه؛ وذلك لأنّ القصد في وضع الفعل أول شيء هو الخبر⁽¹⁶⁾.

في هذا النص، تبدو نظرة الجرجاني إلى الفعل مختلفة عن نظرة أغلب النحاة الذين يجعلون من الزمن ركيزة هامة في تعريف قسم الفعل، وليس من المستبعد أن تكون هذه النظرة سبباً وجهاً في اطمئنانه إلى تعريف أبي علي الفارسي، وانصرافه عن بقية التعاريف الأخرى التي يعتقدها كلاماً موهماً وخطأً عظيماً في أن جعلت الزمان الأصل الأول والفائدة الكبرى وراء اختلاف أمثلته أو صيغه. فانظر، يا رعاك الله، إلى قوله: "لأنه قد كثُر في كلامهم ما يوهم الغرّ من الفعل إفادة الزمان، وزاد في إيهام ذلك أنّهم قد اعتمدوا كثيراً في حده على دلالته على الزمان"⁽¹⁷⁾.

فإذا كان النحاة يقرّون بأنّ الغرض من وراء قسمة الفعل قسمة ثلاثة (ماض وحاضر ومستقبل) هو تخصيص معناه بزمن وقوعه، فإن عبد القاهر يبطل أن يكون هذ هو الغرض الذي لأجله وضع الفعل وقُسم؛ إذ ليس الأصل في الوضع الأول لل فعل إلا الخبر الذي يقتضي معنى النفي والإثبات، كيف لا؟ وهو الذي يعد الخبر "أول معانِي الكلام وأقدمها، والذي تستند سائر المعانِي إليه وترتبط عليه"⁽¹⁸⁾، وذلك أنه لما كانت صيغة الفعل الجزدة (فعل، يُفْعَل) موضوعة للخبر، قيل إنها مُرْأَة عن حقيقتها إذا دلت على غيره؛ لأنّ تجيء بالمعنى للدعاء في قوله: رحمة الله، أو بالحال نحو قوله: يغفر الله له، فيكون لفظه خبراً، ومعناه دعاء.⁽¹⁹⁾

ويستمر عبد القاهر في التدقيق في مسألة تعريف الفعل حين يشرح قول أبي علي الفارسي الذي يعرف الفعل بأنه ما وقع مسندًا لا مسندًا إليه، فبعدما يقرّر مسبقاً بأن فائدة الفعل هي الإخبار، يستدرك ليرينا الفرق بينه وبين الإسناد قائلاً: "اعلم أن الإسناد مجرّد الإخبار، فكأنه قال: وأما الفعل فما كان خبراً عن شيء ولم يكن مخبرًا عنه، غير أن في الإسناد فائدة ليست في الإخبار، وهي أن من الأفعال ما لا يصح إطلاق الإخبار عليه كفعل الأمر نحو: ليضرب زيد، إذ الأمر لا يكون من حيث أن الخبر ما دخله الصدق والكذب، ويصح أن يطلق عليه الإسناد، لأنّ حقيقة الإسناد إضافة الشيء وإمالته إليه وجعله متصلة وملامساً (...)" فالإسناد إذًا يصلح لما يصلح له الإخبار، والإخبار لا

⁽¹⁶⁾ الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، (م، س)، ص: 9.

⁽¹⁷⁾ المصدر نفسه، ص: 9.

⁽¹⁸⁾ الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، مكتبة الماجني، القاهرة، ط1، 1981، ص: 366. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الماجني، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص: 526.

⁽¹⁹⁾ الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، (م، س)، ص: 9.

يصلح لكل ما يصلح له الإسناد⁽²⁰⁾. بعبارة مختصرة يرى عبد القاهر أن كل إخبار إسناد، وليس كل إسناد إخباراً.

هل بعد الذي عرفناه، نقول إن عبد القاهر يرفض الزمن في الفعل جملة وتفصيلاً؟

الجواب عن ذلك أن الجرجاني لا ينكر الزمن في الفعل مطلقاً، وكيف له ذلك، وهو قائم في الفعل معنى ودلالة، وإنما يرفض أن يكون القصد بالزمان منه أولى، وعليه آكد؛ إذ ليست دلالته على الفعل إلا على سبيل التبع والصلة، يقول عبد القاهر: «فاما الزمان فلا يكون الغرض الذي يكون القصد بدءاً إليه، وإنما يدخل في القصد على سبيل التبع والصلة من حيث أردنا أن نُفِيدَه أن هذا الضرب [ضرب زيد] الذي أثبناه له وادعينا وقوعه منه وقع في زمانٍ ماضٍ».⁽²¹⁾

خاتمة:

في خاتمة هذه الدراسة، هذه هي أهم الخلاصات التي توصلنا إليها خلال البحث في قضية تعريف الفعل بين عبد القاهر الجرجاني والنحاة:

- ينطلق النحاة من رؤية مزدوجة في تعريف الفعل وهي تشمل عنصرين هما: الحدث والزمن.
- ينفرد عبد القاهر الجرجاني بتصور خاص في تعريف الفعل، وقد جاء هذا التفرد نتيجة تأثره بأستاذه أبي علي الفارسي، لذلك نجد التلميذ وفتى لشيخه إذ يقوم بشرح كتابه (الإيضاح العضدي)، في كتاب له سماه: (المقتضى في شرح الإيضاح).
- إن القصد من وضع الفعل عند النحاة هو إفادة الزمان؛ لأنه وقع على أمثلة مختلفة، في حين يتبيّن ما سلف أن عبد القاهر يرفض هذا التصور القاصر ويتجاوزه إلى القول بأن مدار المزية في الفعل على الخبر أولاً، وما الزمان إلا دلالة تابعة له.

⁽²⁰⁾الجرجاني عبد القاهر، المقتضى في شرح الإيضاح، (م، س)، ص ص: 77-76.

⁽²¹⁾الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، (م، س)، ص: 10.

ببليوغرافيا:

- ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 3، (د. ت).
- ابن يعيش موقف الدين، شرح المفصل، عنيت بطبعه ونشره بأمر المشيخة، إدارة الطباعة الـ شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم، وقد صار الاعتناء بتصحيحه وتقديره على نسخ معتبرة: محمد بن سليم البابيدي، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت، ط 1316هـ، منيرية، (د. ط)، (د. ت).
- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الحنفي، القاهرة، ط 3، 1988.
- ابن فارس أحمد، الصاجي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1997.
- الزجاجي أبو القاسم، الجمل في النحو، حقيقه وقدم له: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، دار الأمل، الأردن، ط 1، 1984.
- الفارسي أبو علي، الإيضاح العضدي، حقيقه وقدم له: حسن شاذلي فرهود، كلية الآداب، جامعة الرياض، ط 1، 1969.
- الجرجاني عبد القاهر، المقتضى في شرح الإيضاح، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الحنفي، مطبعة المدنى، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).
- الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، تحقيق ودراسة: خديجة محمد حسين باكستاني، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو، إشراف: محسن سالم العميري، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1987.
- الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، مكتبة الحنفي، القاهرة، ط 1، 1981.
- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الحنفي، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).
- الأنباري أبو البركات، أسرار العربية، عني بتحقيقه: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العالمي، دمشق، (د. ط)، (د. ت).
- الإشبيلي ابن عصفور، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري وعبد الله الجبوري، إحياء التراث الإسلامي، بغداد، ط 1، 1972.
- النحوي ابن مالك، تسهيل الفوائد وتمكيل المقاصد، حقيقه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي، المكتبة العربية للتراث، مصر، ط 1967.
- الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهيبة، القاهرة، ط 2، 1993.

الأساليب التربوية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الإسلامية

د. إسماعيل السباع

تحصص الفكر الإسلامي

ملخص:

أهداف البحث: توضيح مفهوم الأساليب التربوية وأهميتها-التأصيل الشرعي للأساليب التربوية-بيان مدى عناية القرآن الكريم بطرق التدريس-استخراج الأساليب التربوية من القرآن الكريم والبحث على توظيفها في العملية التعليمية.

الإشكالية: تعرف طرق التدريس أضري وأنواعاً شتى من أساليب التدريس المختلفة، لكن ليست كلها تحقق الأهداف المنشودة، فما هي الأساليب التعليمية الناجحة ل التربية المتعلم؟ وكيف نستفيد مما ذكر به القرآن الكريم من الأساليب التربوية في تدريس مادة التربية الإسلامية؟

المنهجية: الورقة تتعرض بعض الأساليب التربوية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مادة التربية الإسلامية، باعتماد المنهج الوصفي، والتحليلي، والاستقرائي، من أجل استقراء الآيات واستنباط منها بعض الأساليب التعليمية ومدلولاتها التربوية.

الخلاصة: تعد الأساليب التربوية من أهم عناصر العملية التعليمية التي اعنى بها الذكر الحكيم لما لها من أهمية في السيورة التعليمية للدرس، فبحسن توظيفها تتحقق الأهداف التربوية بشكل سلس ويسير التواصيل بين المعلم والمتعلم. وأنه بإمكان كل مدرس مادة التربية الإسلامية أن يطور منهجية تدريسيه ويعولها من نمط الإلقاء والتلقين العمودي إلى جو متفاعل بالحوار والمناقشة والعرض الذهني والورشات والتجريب، والربط بالواقع والأحداث.

الكلمات المفاتيح: الأساليب التربوية - التربية الإسلامية - التطبيقات التربوية

Abstract

Objectives: Clarifying the concept of educational methods and their importance-Legal rooting of educational methods-Explaining the extent to which the Holy Qur'an pays attention to teaching methods-Extracting educational methods from the Holy Qur'an and urging their use in the educational process.

Problem: There are many different teaching methods and types of teaching methods, but not all of them achieve the desired goals. What are the successful educational methods for raising the learner? How do we benefit from the educational methods that the Holy Qur'an abounds in teaching Islamic education?

Methods: It is desirable in the educational field to share successful experiences, especially those that draw from modern education, which seeks to improve and improve practices, to combat the prevailing stereotypes that kill innovation and creativity. From this standpoint, the paper will present some

educational methods in the Holy Qur'an and their applications in Islamic education, adopting the descriptive, analytical, and inductive approach, in order to extrapolate the verses and derive from them some educational methods and their educational implications.

Conclusion:

Educational methods are considered one of the most important elements of the educational process that the Wise Men took care of because of their importance in the educational process of the lesson. By employing them well, educational goals are achieved smoothly and communication between the teacher and the learner is facilitated.

Every Islamic education teacher can develop his teaching methodology and transform it from the style of vertical delivery and indoctrination to an interactive atmosphere with dialogue, discussion, brainstorming, workshops, experimentation, and linking to reality and events.

Keywords: educational methods-Islamic education-educational applications.

تقديم:

لقد اهتم القرآن الكريم بالعلم اهتماما بالغا وبؤاه مكانة عالية، إذ جعله من أولويات هذا الدين الذي به تقوم الحياة وتستقيم الأمور وتسعد البشرية، ولذلك حث الشرع على طلبه والإقبال عليه. ولضمان تعلم نافع وتحصيل سليم سلك القرآن الكريم منهجا تربويا فعالا تسم في العناصر التعليمية بالتناغم والتنوع، ووظف أحاسنها وأجودها في سبيل بناء الإنسان المسلم الصالح المصلح.

فاستعمل أسلوب الترغيب ليرغب عباده في فعل الخيرات وفي جنة عرضها الأرض والسموات، وفي المقابل استعمل أسلوب الترهيب لينفر عباده من الوقوع في مزالق المعاشر ي وسعي الأخلاق التي تجبرهم إلى سوء العاقبة في الدنيا والآخرة، ونجده تارة أخرى يستعمل أسلوب الحوار ويعرض الرأي الآخر ويسجله، ليعلمنا أخلاق التواصل وفن الدعوة إلى الله. ثم يحث بنا في ساحة القصة لنقتبس منها دروسا ونقطف ثمارا وعبرنا تفعلن في حياتنا. وإذا أراد أن يقرب مفهوما إلى أذهاننا ويوظفه، ضرب لنا الأمثال ليبدو المشهد جليا كأنه حقيقة، وغيرها من الأساليب التربوية المتنوعة التي وظفها الذكر الحكيم ل التربية الإنسان عقديا وأخلاقيا، حتى يتبادر كل مدرس هذا المنهج الدقيق ويستعمل هذه الأساليب في العملية التعليمية.

المحور الأول: أسلوب الحوار والمناقشة

يعد الحوار من أكثر الأساليب نجاحا في العملية التعليمية خاصة في مرحلة الثانوي، حيث تظهر بعض المشاكل من الطلاب ما يدعو لوقفة تأمل لعلاجه، والوقوف عند أسبابها، وإذا نظرنا إلى المعلمين الناجحين نجد مشاكلهم مع المتعلمين قليلة أو منعدمة، وذلك لاتباعهم أسلوب الحوار مع طلبتهم. ولقد

قدم لنا القرآن الكريم نماذج كثيرة ومشاهد متنوعة من أسلوب الحوار، كحوار الله مع الملائكة وحوار الله مع أنبيائه، والرسول مع أقوامه، وحوار المسلمين مع أهل الكتاب، وحوار أهل الجنة مع أهل النار، وحوار الإنسان مع المخلوقات الأخرى (كحوار سيدنا سليمان مع المدهد) وغير ذلك. وكل حوار مغزاه التعليمي ودروس تربوية توجيهية ينبغي أن نستبطنها ونتوقف عندها بتأمل وبصيرة. وسأعرض بعض النماذج للإفادة منها واقتباس العبر التربوية المضمنة لها.

أ. المفهوم التربوي للحوار:

"الحوار أسلوب تربوي معناه تعليم الناشئ عن طريق التجاوب معه، بعد تحضير الأسئلة تحضيرا يجعل كل سؤال يبني على الجواب المأخوذ من المتعلم، على نحو يجعل المتعلم يشعر في نفسه أن النتائج التي توصل إليها ليست جديدة عليه، فيصل المتعلم إلى المعلومات التي يراد إقناعه بها دون كبير عناء، دون أن يشعر أنها مفروضة عليه، دون أن يجد غرابة أو صعوبة في تلقي هذه المعلومات أو الاقتناع بها وتبنيها"⁽¹⁾.

ب. مفهوم الحوار القرآني:

يقول عبد الرحمن النحلاوي في كتابه "التربية بالحوار": "وهذا الأسلوب يكتننا مبدئياً أن نعرفه بأنه: كل نداء أو خطاب أو سؤال يوجهه القرآن الكريم، أو يحكيه موجهاً إلى منادي أو مخاطب أو مخاطبين، حول أمر هام قصد توجيه اهتمامهم لهذا الأمر أو إلى تحقيق هدف معين، أو القيام بسلوك فكري، أو اعتقادي أو اجتماعي أو أخلاقي أو تعبدى، وعدهناه حواراً مع تقديرنا لاستجابة المخاطب أو تجاوبه النفسي"⁽²⁾.

ت: أسلوب الحوار في القرآن الكريم

حوار الله مع الملائكة

يقول الله تعالى في سورة البقرة: **﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ لِمَّا يَجَعَلُ فِي الْأَرْضِ خَلِيلَةً قَالُوا أَنْجَعْلُ فِيهَا مَنْ يَفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَتَخْنُّنُ تُسْبِحُ بِحَمْدِكَ وَتَقْيَسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ وَعَلَمَ أَدَمَ الْأَنْسَاءَ كُلُّهَا ثُمَّ عَرَضْتُمُهُ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالُوا أَنْبُوْنِي إِلَيْهِنَّ هُؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ**

⁽¹⁾ من أساليب التربية الإسلامية: التربية بالحوار، عبد الرحمن النحلاوي، ص: 13

⁽²⁾ نفس المرجع، ص: 14

قالوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّقْنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ قَالَ يَا آدَمُ أَنْتُمْ بِأَشْيَائِنَمْ فَلَئِنْكُمْ بِأَشْيَائِنَمْ قَالَ إِنَّمَا أَقْلُ لَكُمْ إِلَيْيَ أَغْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَغْلَمُ مَا تُبَدِّلُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْسِبُونَ⁽³⁾.

لقد كانت محاورة الله سبحانه وتعالى مع الملائكة يختلف عن سائر المحاورات القرآنية الأخرى، فهي نموذج أعلى للإرشاد والقدوة والتوجيه، حيث جعل سبحانه وتعالى من ذاته معلماً ومثلاً أعلى يقتدي به ليتعلم الناس منهج الحوار ويعاملون به؟

القارئ والسامع لهذه الآيات يتadar إلى ذهنه أنه ثمة معارضة من الملائكة لله تعالى على خلقه وقراراته، لكن إنما أراد الله تعالى أن يعطيانا من خلال هذا المشهد دروساً في الشورى، فجعل المولى عز وجل ذاته طرفاً في حوار يختلف في الرأي مع الملائكة في خلق آدم.

فالله عز وجل "لم يقل للملائكة "لماذا تعارضوني؟ بل بين لهم في حوار جميل أن المسألة أكبر من ذلك، وأنه سبحانه يعلم أنه سيكون من هذا الإنسان المتهم أنبياء كبار عظام ومؤمنون صادقون في مقابل أهل الشر. **﴿قَالَ إِلَيْيَ أَغْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾**، الله هو العليم الخبير بمسائر الأمور. **﴿وَعَلَمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلُّهَا﴾**، إما أنه عالمه حقائق الوجود أو عالمه أسماء الملائكة جميعاً أو عالمه أسماء ذريته أو عالمه أسماءه الحسنى⁽⁴⁾.

و هنا إشارة إلى الجواب، وهو أن الإنسان عنده قدرة كامنة لاكتساب المعرفة وتلقي العلم. ثم تكون هذا الإنسان مكلف بحمل الأمانة استحق أن يكشف له الغطاء فيعلم من الله ما لم تعلمه الملائكة.

فوائد تربوية من حوار الله مع الملائكة:

- الله عز وجل على كل شيء قدير، طليق الإرادة لا يحتاج لاستشارة أو الحوار مع أحد، لكنه سبحانه أراد أن يعلمنا أهمية الحوار والإنصات للرأي الآخر، فعرض مسألة خلافة آدم في الأرض على الملائكة لتكون قدوة لكل أستاذ مع متعاليمه ليتعامل معهم بأسلوب الحوار اللطيف.

- مشروعية السؤال والاستفسار **﴿قَالَ إِلَيْيَ أَغْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ...﴾**. ومن هنا يجب على المعلم إذا سأله التلاميذ أن يصفي إليهم حتى وإن جاؤوا برأي غير رأيه، وأن يفتح معهم باب المناقشة ليوسع دائرة التعلم، وألا يتفرد بطرح رأيه حتى وإن كان صائباً.

⁽³⁾ سورة البقرة، من الآية 30 إلى الآية 33

⁽⁴⁾ في ظلال القرآن، ج 1/ ص: 57

حيث شبهه سبحانه أصحاب المتقى والأذى في الصدقات، بالمرأى الذي لا ينتهي بعمله مرضاة الله تعالى، ولا يقصد به وجه الله، ولتوضيح بطلان العمل الذي لا يقصد به وجه الله، صور سبحانه وتعالى ذلك في مشهد صخرة سماها صفوان، من الصفا وهي الحجرة الملمس، عليها تراب ضئيل يخيل لأول وهلة أنها أرض نافعة صالحة للنبات، فأصابها مطر غزير جرف التراب عنها فتركها صلداً صلباً، كذلك القلب الذي أنفق ماله رثاء الناس فلم يثمر خيراً ولم يعقب مثوابة، وعمل الماء والمؤذى بعد الإنفاق وعمل المرأى سيناء.

أما المشهد الثاني الذي يقابلها، فهو مشهد قلب عامر بالإيمان ينفق ماله ابتعاداً مرضاة الله ينفقه عن ثقة نابعة من الإيمان، فقلب المؤمن مثل جنة خصبة عصبة التربة، وعمله الخلاص مثل ربوة خضراء خصبة عالية يصيّها مطر غزير أو خفيف فتثبت وتشمر وتتأيي أكلها الطيب.

وهذان المثلان في غاية الدقة والتصوير وتحريك الوجدان للتربية على قيمة الإخلاص في العمل، والتحلي بذلك الخلق الرفيع المتمثل في الإنفاق والإحسان إلى الناس، والابتعاد عن الماء والأذى والرياء والتباكي، وغير ذلك من الأخلاق الرديئة المنافية للإخلاص، والتي تحول دون تقبل العمل.

المحور الثاني: أسلوب القصة في القرآن الكريم

لعل من أمعن الأساليب وأحاجها إلى المتعلمين هي القصة الشيقة المادفة، إذ ترك أثراً طيباً في نفوس المتقلين وفي سلوكهم، وتستحوذ على مشاعرهم. لذا يعتبر الأسلوب القصصي القرآنى من أفضل الأساليب ل التربية الناشئة على القيم الرفيعة، لأن القصة أجدى نفعاً وتأثيراً، فهي تلخص خبرات وتجارب ومشاعر وأحداث مر بها الإنسان في حياته، فتعلق بأذهان المتعلمين وتتفذل قلوبهم ويفهمون المغزى والمراد بسهولة ويسر، خاصة إذا كانت القصة تمس حاجاتهم وخاصة إذا كان راوي القصة يملك مهارات السرد بدقة وفن، فكيف إذا كانت القصة من القرآن والراوي هو الله عز وجل؟

قصة موسى عليه السلام مع الخضر:

من قوله تعالى: **﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَنَّاهُ لَا أَبْرُخُ حَتَّى أَبْلُغَ مَعْجَمَ الْبَخْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حَفْقَيْنَا بِالْمَاءِ مَعْجَمَ يَنِيْهِمَا أَسِيَّا حَوْهَمَا فَأَخْدَى سَبِيلَهُ فِي الْبَخْرِ سَرَّا فَلَمَّا جَاءَوْرَا قَالَ لِقَنَّاهُ أَتَنَا غَدَاءَنَا لَقَدْ لَقِيَنَا مِنْ سَفَرَنَا هَذَا نَصَبَنَا قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَرَيْنَا إِلَى الصَّبْرَخَرِيَّةِ فَإِنِّي كَسِيَّتُ الْحَوْتَ وَمَا أَنْسَانِيَ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَأَخْدَى سَبِيلَهُ فِي الْبَخْرِ عَجَبَنَا قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِي فَأَنَّدَى عَلَى أَثَارِهِنَا قَصَصَاهُ إِلَى قَوْلِهِ تَعَالَى: ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطُعْ عَلَيْهِ صَبَرَا﴾**⁽⁵⁾.

⁽⁵⁾ سورة الكهف، من الآية 60 إلى الآية 82

تضم قصة سيدنا موسى عليه السلام مع الرجل الصالح "الحضر" فوائد تربوية عظيمة، لكل عالم وطالب علم خاصة، ولكل الناس عامة، فهي قصة ماتعة مفيدة تستحق التأمل والتدبر. وابتداًت القصة بتقديم وتمهيد عن محیط القصة وسببها، لتهيئة النفوس وتنشيقها لتابعة أحداث القصة، قال سبحانه: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِئَنَّهُ لَا أَبْرُخُ حَقًّا أَبْلَغَ مَجْمَعَ الْبَخْرَيْنَ أَوْ أَمْضِيَ حَقْبَاهُ﴾⁽⁶⁾.

الفوائد التربوية من القصة:

- استجابة الرحلة لطلب العلم والتزود للسفر.
- تعلم الصبر وتحمل مشقة السفر للتعلم على يدي أهل العلم الصالحين.
- معرفة أن العلم الذي يعلمه الله لعباده نوعان: علم مكتسب يدركه الإنسان باجتهاده، وعلم لدى يهبه الله لمن يشاء من عباده.
- وجوب تأدب المتعلم مع المعلم.
- تعلم التواضع في طلب العلم والتعليم، فلا ينبغي للمدرس إذا كان مثلاً قاصراً في علم النحو أو علم النفس أو غيره، أن يستكبر من أن يتعلم منه من هو أهدر منه.
- تعلم السؤال في موضعه وعدم تعجل المتعلم بسؤال معلمه.
- تعلم المبادرة إلى الإنكار في حال وقوع شيء مخظور.
- تعلم الوفاء بالعهد.

المحور الثالث: أسلوب السؤال في القرآن الكريم

أولى القرآن الكريم السؤال عنية كبيرة فذكره في كثير من الآيات، وجاء بنماذج من السؤال والسائلين، وذلك لما له من أهمية بالغة في التربية والتعليم وفتح العقول والبصائر. وقد كان السؤال وما زال من أفضل الطرق التربوية لكتاب العلم وتعليمه، وقد جعله الله طريقاً إلى العلم والمعرفة فأمر عباده المؤمنين بالسؤال عما أشكل عليهم فقال تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الْذِكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ فَسَأَلُوا أَهْلَ الذِكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾⁽⁷⁾.

ويعد السؤال الطريقة التي يتعارف المتعلم من خلالها على العالم المحيط به، حيث يحرك تفكيره، ويشير نشاطه، ويقوى صلته بالموضوعات التي يدرسها، كما يعتمد المعلم على السؤال في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية والتربوية، وحسن استخدام المعلم للسؤال يعد آية نجاحه.

⁽⁶⁾ سورة الكهف، الآية: 60

⁽⁷⁾ سورة الأنبياء، الآية: 7

نماذج من السؤال في القرآن الكريم:

السؤال عن الإنفاق: ورد السؤال عن الإنفاق مرتين، قال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يَنْفَقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلَلَّهِ الْتَّنِينُ وَالْأَقْرَبَينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَإِنِّي أَنَا أَسْبِلُ وَمَا تَنْفَقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ﴾⁽⁸⁾. وقال سبحانه: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يَنْفَقُونَ قُلِ الْعَفْوُ﴾⁽⁹⁾. وهذا يدل على اهتمام الصحابة وحرفهم على التكافل الاجتماعي وإحسانهم لبعضهم وهذه قيم جليلة يجب الحرص على تعليمها للمتعلمين.

السؤال عن اليتامي: قال تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَى قُلْ إِصْلَاحُهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُهُمْ فَإِخْرَاجُهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُضْلِلِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَغْنَتُكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾⁽¹⁰⁾.

الفوائد التربوية من أسلوب السؤال:

1. يعد السؤال "عماد المعلم في تعليم التلاميذ الذين لا يطيقون التلقى والاستماع طويلاً دون إثارة انتباهم وتحجيم نشاطهم بالمناقشة وتوجيه الأسئلة"⁽¹¹⁾.

2. يدفع السؤال المتعلم إلى إعمال العقل والتفكير لمعرفة المقصود من السؤال.

3. يؤدي أسلوب السؤال إلى ثبات المعلومات واستمرارها لدى المتعلمين، حيث يلاحظ أن المعلومات التي يصل إليها المتعلم عن طريق السؤال تتصف بالثبات والاستمرار فترة من المعلومات التي تصله عن طريق التلقى.

4. تؤدي مشاركة المتعلم في الدرس من خلال طرح الأسئلة إلى الشعور بقيمة الذاتية ما يعزز ثقته بنفسه ويدفعه نحو المزيد من التقدم في دراسته وتعلمه.

5. طرح السؤال يساعد المدرس في كشف نواحي اهتمام التلاميذ وقدراتهم وطبيعتهم.

6. تsem الأسئلة التي يوجهها المدرس للتلاميذ في معرفة نسبة استيعابهم للدرس وبالتالي نسبة نجاح الدرس.

⁽⁸⁾ سورة البقرة، الآية: 215

⁽⁹⁾ سورة البقرة، الآية: 219

⁽¹⁰⁾ سورة البقرة، الآية: 220

⁽¹¹⁾ أساسيات في طرق التدريس، محمد الدين أبو صالح، ص: 23

سورة يومن، الآية: 57.

المحور الرابع، أسلوب العصف الذهني في القرآن الكريم

قال تعالى في سورة الأنبياء في قصة إبراهيم عليه السلام: **﴿وَاللَّهُ لَأَكِيدُنَّ أَضْنَامَكُمْ بَغْدَ أَنْ تُولُوا مُنْذِرِيَنَ فَجَعَلْتُمْ جَنَدًا إِلَّا كَيْبِرًا لَهُمْ لَعَلَمُنِ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ قَالُوا مَنْ فَعَلَ هَذَا بِالْقَيْنَ إِنَّهُ لِمَنِ الظَّالِمِينَ﴾** إلى قوله تعالى: **﴿أَفَ لَكُمْ وَلِمَا تَبْدِلُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾**⁽¹²⁾.

لقد استعمل نبي الله إبراهيم أسلوب العصف الذهني مع قومه ليجعلهم يستخدمون عقوتهم وتفكيرهم، فبعدما حطم الأصنام أبقي على كبيرها ليحقق هدفين منطقين، فهذه الأصنام التي حطمت لا تملك دفع الضر عن نفسها وهي وبالتالي عاجزة عن حماية نفسها فكيف تحمي نفسها!

لقد أحربهم عقلياً وحاصرهم بالمنطق والحكمة، وعصف أذهانهم بالسؤال المفحم الذي أظهر لهم عجز آهانهم. "فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنك أنت الظالمون". فأعملوا تفكيرهم وبدا لهم ضلالهم كيف يبعدونها، وهي عاجزة عن أن تدفع عن نفسها شيئاً، وأقروا على أنفسهم بالظلم والشرك.

الأغراض التربوية من أسلوب العصف الذهني:

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
- أن يعتاد المتعلمون على الاستفادة من أفكار الآخرين.

ولتحقيق هذه الأهداف يجب مراعاة هذه القواعد:

1. "ضرورة تجنب النقد أثناء جلسات العصف الذهني.
2. إطلاع حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مما كان مستواها مادامت متصلة بمشكلة موضوع النقاش.
3. البناء على أفكار الآخرين وتطويرها"⁽¹³⁾.

⁽¹²⁾ سورة الأنبياء، من الآية 57 إلى الآية 67.

⁽¹³⁾ أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية، ماجد زكي الجلاد، ص: 64.

نموذج تطبيقي لدرس مادة التربية الإسلامية: أهمية الدين في حياة الفرد والمجتمع:

أهداف الدرس: -أن يعرف المتعلم حقيقة الدين و حاجته إلى الدين -أن يدرك آثار الدين على حياة الفرد والمجتمع -أن يتمثل قيم الدين الصحيح.	- مدخل: التزكية (العقيدة) -عنوان الدرس: أهمية الدين في حياة الفرد والمجتمع - الفئة المستهدفة: الثالثة إعدادي - مدة الإنجاز: ساعتان
---	---

1. تقويم المكتسبات (تذكير/ربط):

2. سياق الوضعية المشكلة:

<p>قرأت تدوينة في الفيسبوك لصديقك كريم ينتقد فيها تخلف المسلمين وأحوالهم السيئة ويعتبر أن الدين هو السبب في ذلك ما يستدعي تركه والتخلص عنه، علق عليه أحد بقوله: إن الدين ضروري في حياتنا لا يمكن الاستغناء عنه، والخلل إنما هو في تدين المسلمين وليس في دينهم، لكن كريما رد عليه قائلاً: لا فرق بين الدين والتدين فهُما وجهان لعملة واحدة.</p>
--

- التعليمات:

• حدد الحدث الرئيس في الوضعية المشكلة

• ما المشكلة التي تطرحها الوضعية؟

• استخرج المواقف الواردة في الوضعية؟

- المنتوج المنتظر:

• الحدث الرئيس: قراءة تدوينة تطعن في الدين وتهجم على الدين.

• المشكلة المطروحة: اختلاف الآراء حول أهمية الدين وعلاقته بالدين

- المواقف:

- موقف كريم: لا فرق بين الدين والتدين، وهم سبب التخلف.

- موقف أحد: الدين مختلف عن التدين، والخلل الملاحظ إنها هو في الدين لا في الدين.

3. تحديد المهام:

• المهمة الأولى: بناء مفهوم الدين والتدين، وتحديد الفرق بينهما.

• المهمة الثانية: حاجة الإنسان إلى التدين.

• المهمة الثالثة: ثمار التدين في حياة الفرد والمجتمع.

4. إنجاز المهام (بناء المفاهيم)

• المهمة الأولى:

الدعاة (1):

قال تعالى: (ومن يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين) [آل

عمران: 85]

الدعاة (2):

(فالدين إذن هو التعاليم الإلهية التي خوطب بها الإنسان على وجه التكليف، والتدين هو الكسب الإنساني في الاستجابة لتلك التعاليم، وتكيف الحياة بحسبها في التصور والسلوك، وبحسب هذا التعريف فإن حقيقة الدين تختلف عن حقيقة الدين؛ إذ الدين هو ذات التعاليم التي هي شرع إلهي، والتدين هو التشريع بتلك التعاليم، فهو كسب إنساني) في فقه الدين فهما وتنزيله، عبد الحميد النجار.

- التعليمات:

1) ما هو الدين المعتبر عند الله؟ وما مصير من يبتغي دينا غيره؟ (الدعاة 1)

2) بين أوجه الاختلاف بين الدين والتدين باستئنار الدعاة 2.

3) صل بسهم كل مصطلح بما يناسبه:

• أفعال بشرية

• أحكام ربانية

• لا يقبل النقد أو التقويم

• يكن انتقاده وتقويمه

• الدين

• التدين

4) باستئنار الدعاة 2 عرف بأسلوبك الدين والتدين.

- المنتوج المنتظر:

مفهوم الدين والتدين:

- الدين: هو التعاليم والأحكام الإلهية التي كلف الله بها الإنسان، ويشمل العقائد والعبادات، والمعاملات والأخلاق.
- والدين المعتبر عند الله تعالى هو الإسلام الذي يقوم على توحيده وعدم الإشراك به.
- التدين: هو التطبيق العملي لتعاليم الدين، والالتزام بأحكامه.

• المبرهنة الثانية:

الدعاومة (1):

(فإن الإنسان مخلوق متدين، والتدين نزعة فطرية، لا يمكن تصور إنسان بدونها، مهما كانت صورة ذلك التدين، والاستقراء يؤكد أنه وجدت في التاريخ مدن ليس فيها مصانع، ولا معامل، ولا مدارس، ولا نواد، لكن لم توجد في تاريخ الإنسان الطويل مدينة بلا معابد... والذين يظنون أنهم تمردوا على دين الله، وخرجوا عليه لم يدركوا أنهم سقطوا في عبودية الأشخاص والأهواه والشهوات قال تعالى: "أَفَرَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهًا هَوَاهُ" في فقه التدين فيما وتنزيلا، عبد الحميد النجار

الدعاومة (2):

(إن القلب الإنساني دائم الشعور بال الحاجة إلى الله، وهو شعور أصيل صادق لا يملأ فراغه شيء في الوجود إلا حسن الصلة برب الوجود) العبادة في الإسلام، القرضاوي

- التعليلات:

- 1 ما القضية التي تؤكدها حقيقة انعدام مدن بلا معابد عبر التاريخ؟ (الدعاومة 1)
- 2 ما هي نتائج التردد على دين الله تعالى؟ (الدعاومة 1)
- 3 ما هي حاجات القلب الإنساني؟ (الدعاومة 2)
- 4 استخلص ما تقدم أهمية التدين.

- المنتوج المنتظر:

حاجة الإنسان إلى التدين:

- انسجامه مع فطرة الإنسان، وتوافقه مع طبيعته.

- يخلص الإنسان من عبودية الأشخاص والشهوات.
- يلبي حاجات القلب، ويغذى روح الإنسان.

• المهمة الثالثة:

الدعامات :

- قال تعالى: (الذين آمنوا وطمئن قلوبهم بذكر الله ألا يذكر الله تطمئن القلوب) [الرعد: 28]
- قال تعالى: (فاسقتم كا أمرت ومن تاب معك ولا تغوا) [هود: 112]
- قال تعالى: (هُوَ الَّذِي يَعْثُثُ فِي الْأَقْرَبَيْنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَثْلُو عَلَيْنِمْ آيَاتِهِ وَيُرَيِّكُمْ وَيَعْلَمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلِ لَنِي ضَلَالٌ مُّبِينٌ) [الجمعة: 2]
- قال تعالى: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أَمَةً وَسَطَا) [البقرة: 143]
- التعليلات : استخلص من الدعامات أثر التدين في حياة الإنسان.

- المنتوج المنتظر :

- أثر التدين في حياة الإنسان :
- تحقيق السكينة والطمأنينة
- الاستقامة على شرع الله
- تزكية النفس والعصمة من الضلال
- ترسيخ الوسطية ونبذ الانحراف والتطرف

5. القيم المستفادة :

دعامة :

"إِذَا لَمْ يَكُنِ الْإِلَهُ مُوْجُودًا فَكُلْ شَيْءًا مَيْباخ" دوستويفسكي

- ما علاقة وجود الإله بالتدين؟
- كيف يكون حال الإنسان عند انعدام التدين؟
- ما القيم المستفادة من هذه المقوله؟

- المنتوج المنتظر :

القيم المستفادة: التوحيد - الاستقامة - الاستجابة

6. تقويم الموقف :

- التعليلات : على ضوء ما تم بناؤه في الدرس أعط رأيك في الموقف المستخرجة من الوضعية مع التعليل.

- المنتوج المنتظر :

تقويم الموقف : أعراض موقف كريم، وأتفق مع موقف أحمد، لأن هناك تبادلاً بين حقيقة الدين والتدين، فاللين هو الأحكام الإسلامية التي تتصف بالكال المطلق ولا تقبل النقد، والتمسك بها كا ينبعي يحقق الصلاح والفلاح، أما التدين فهو الممارسة العملية لهذه الأحكام من طرف الإنسان، وقد يكون فيها خلل أو قصور.

7. تقويم إجمالي :

التعليلات : ما رأيك في العبارة المتداولة الآتية "اعتنق الإنسانية، ثم اعتنق ما شئت من الديانات"؟
ادعم رأيك بالحجج والأدلة.

8. أنشطة التعلم الذاتي :

ابحث في محيطك عن مظاهر الخلل في التدين، وحدد أسبابها، واقتصر طرقا للعلاج.

خاتمة :

تعد الأساليب التربوية من أهم عناصر العملية التعليمية التي اعنى بها الذكر الحكيم لما لها من أهمية في السيرورة التعليمية للدرس، فبحسن توظيفها تتحقق الأهداف التربوية بشكل سلس ويتيسر التواصل بين المعلم والمتعلم.

وأنه بإمكان كل مدرس مادة التربية الإسلامية أن يطور منهجية تدريسه ويحولها من نمط الإلقاء والتلقين العمودي إلى جو متفاعل بالحوار والمناقشة والنصف الذهني والورشات والتجريب، والربط بالواقع والأحداث، وغير ذلك من الأساليب التي تحرّك المتعلم داخل الفصل الدراسي، وتنمي مهاراته وقدراته، وتعمل على صقل موهابه، وتكتسبه نظرية إيجابية لمادة التربية الإسلامية ومدرسيها.

إن ما تم التطرق إليه في هذه الورقة يمكن اعتباره خطوة أولى في مسار التجديد، إذ لا زال يحتاج إلى المزيد من التطوير، والبحث عن أساليب جديدة في القرآن الكريم، من أجل النهوض بالعملية التعليمية التعليمية، وجعل الدروس أكثر تشويقاً وتحفيزاً، تدفع المتعلمين إلى المشاركة الفعالة في بنائها والتفاعل مع مضمونها، بما يضمن تنمية مهاراتهم وتعزيز ملكتهم المرتبطة بالتعلم الذاتي.

وهذا لن يتحقق إذا لم ينخرط المعنيون بشأن ديداكتيك المادة من أساتذة ومؤطرين، فهم مفتاح الإصلاح، وقطب رحى التجديد.

ببليوغرافيا

- القرآن الكريم برواية ورش.
- دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، أبو بكر البهقي، دار الكتب العالية- بيروت، ط1، 1405هـ.
- أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ماجد زكي الجلال، الإمارات العربية - الفجيرة.
- أساسيات في طرق التدريس العامة، محب الدين أحمد أبو صالح، دار المدى للنشر والتوزيع، ط2، 1991م.
- التربية بضرب الأمثال، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر - دمشق، ط2، 2005م.
- الجامع الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسنته وأيامه، محمد ابن إسحاق البخاري، دار ابن كثير للنشر - بيروت، ط1، 2002م.
- المنج القرآني في الدعوة والتبلیغ، محمد بلبشير الحسني، مطبعة المعارف الجديدة - الرباط، ط1، 2002م.
- خطب الشيخ محمد الغزالي في شؤون الدين والحياة، دار الاعتصام، القاهرة، 1988م.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشرق، القاهرة، ط17، 1412هـ.
- من أساليب التربية الإسلامية: التربية بالحوار، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر دمشق، ط1، 2000م.
- منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، دار الشروق، ط14، 1993م.
- التربية بالأحداث في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية، الغريب علي خبقي العمري، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 1431هـ.

الأثر الحجاجي للاستفهام في غزليات قيس بن الملوح - طبيعته ومقصدياته .

الهادي مريم

اللغة العربية وأدابها
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس، الرباط

ملخص :

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى تقريب معاني الاستفهام وتتبع تمثالتها، وتبين طاقتها الحجاجية وأبعادها في دعم مقصديات الشاعر الإقناعية والدفاع عن قراراته وأفكاره، في خطاب الشعري الغزلي

الإشكالية: يعالج البحث إشكالية أساسية تبثق من سؤال جوهرى هو: كيف يعزز الاستفهام باعتباره أسلوباً لتوبيخ إنشائياً الحجة في القول الشعري؟ وما مقصديات الاستفهام التي تبناها شاعر الغزل للدفاع

عن قضاياه الشعرية والفكرية؟

المنهجية: اختارنا منهجياً التوسل بآليتي الوصف والتحليل؛ وصف معاني الاستفهام ومكانته في البلاغة، وأراء النقاد حول أهميته وأدواره، ثم تحليل طبيعة السؤال وأنواعه والفرق بينها والمعانى التي يؤدى بها ووظائفها في إثبات رأى الشاعر والدفاع عنه، وفق استراتيجية حجاجية تبثق من التقرير أو الاستئناف أو التوريط أو غيرها.

الخلاصة: تبين أن شعر قيس بن الملوح الغزلي ينطوي على أساليب استههامية تؤدي أدواراً إقناعية وتحدث أثراً حجاجياً، وتساهم في إقناع المتلقى وزعزعة أفكاره، والتشكيك في آرائه بحصره في وجهات دلالية محددة، ودفعه إلى استنتاج مقصدية الشاعر.

الكلمات المفتاحية: البلاغة- الحجاج- الاستفهام- الغزل- قيس بن الملوح

Abstract

Objectives: This study aims to explore the meanings and argumentative roles of interrogation in enhancing persuasion in love poetry.

Problem: It focuses on how interrogation strengthens the argument in poetic discourse and how poets use it to support their emotional and intellectual themes.

Methods: A descriptive-analytical approach is used to examine the types of questions and their rhetorical impact on reinforcing the poet's perspectives through strategies like emphasis or denial.

Conclusion: The study reveals that Qays ibn al-Mulawwah employs interrogation as a persuasive tool, using questions to challenge the audience's thinking and guide them to understand his message.

Keywords: Rhetoric-Argumentation-Interrogation-Love Poetry-Qays ibn al-Mulawwah.

تقديم:

إن الاشتغال في إطار الآفاق المنهجية التي تؤطر المقاربة الحجاجية للنص الشعري، يدفع إلى البحث في مختلف المحاور والقضايا التي تسائلها طبيعة هذا الخطاب، خاصة ما يتوجه الدرس اللغوي والبلاغي من إمكانات خصبة للتحليل والتأويل، باعتباره خطوة أولى لفهم عميق لمقاصد النص وغاياته، لذلك حظي السؤال بأهمية كبيرة في دائرة تحليل الخطاب، وباحتلال مركزي داخل النص الشعري.

إن انفعال شعوري، ولذلك فإن بناء قضاياه يقوم على إنتاج لامتناهٍ للأفكار والأسئلة/ الأجوبة، وهو أمر يصبح معه الفعل التواصلي حركة لسؤال لا تتوقف. بل بعد السؤال "الوسيلة الأثث استخداما في أية مواجهة اجتماعية تجري بين طرفين، وأدأة المطارحة الكفيلة بمساءلة اعتقدات الآخر"⁽¹⁾.

لقد اعنى القدامى بالسؤال منذ الفلسفة اليونانية بداية من سocrates وأفلاطون مرورا بأرسسطو الذي ربطه بالجدل وعده وجهها من وجوهه، إلى المحدثين الذين أعادوا النظر في وظيفة السؤال على رأسهم "ميشيل ماير"، إذ كانت انطلاقة مشروعه في المساءلة من خلال الانهيارات التي عرفتها العقلانية الأوروبية وأودت بها إلى العدمية والتشيء، وكثرة الحروب والدمار، لهذا عمد إلى إعادة الفلسفة لوظيفتها الأولى وهي المساءلة والشك في كل شيء، وهذا ما هدف إليه ماير من خلال كتابه "De la Problématologie" ، حيث اعتبر أصل الفلسفة هو السؤال، به نشأت ومنه تفرعت⁽²⁾.

إن اعتقاد المساءلة في الفكر يفتح المجال أمام الذات لتفتح على المتعدد والمختلف، أي يمكّنها من الانتقال من الذات الخالصة إلى مناطق واسعة منفتحة عليها، حيث إن الذات غير مستقلة بذاتها وإنما تتشابك فيها عوامل معاقة؛ تفضي إلى كسر أفق التوقع الذي يبني على الاكتفاء، واكتشاف الامتناع من خلال تعدد الأجوبة وتتنوعها، بت Nouveaux الرؤى واختلافها، ذلك بأن "تأصل المساءلة (في الفكر) يقطع (...) مع الحاجة للمطلق أو لمعرفة قضوية قاطعة، إن الإقرار بالمساءلة كأساس يعني الإقرار ونهائيًا بأن الأسئلة وحدها هي الأصل، مما يعني افتتاحا متعددًا على الأجوبة"⁽³⁾، بهذا تصبح المعرفة متعددة، فالسؤال يولد خيارات متعددة في الجواب وينخلق امتدادات تفتح على بدائل

⁽¹⁾ عادل عبد اللطيف، بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط 1، 2013م، ص 207.

⁽²⁾ MEYER, Michel: *De la problématologie, philosophie, science et language*, Paris, presses universitaire de France, 2008, p 3.

⁽³⁾ MEYER, Michel: *De la problématologie, philosophie, science et language*, Paris, presses universitaire de France, 2008, p 305-306.

ودلالات أخرى، تتضاد فيها المقاصد التداولية والتأويلية والبلاغية.

يتضح إذًا، أن السؤال ليس مجرد طلب لأمر مجهول ثرجي معرفته، وإنما يتتجاوز ذلك ليصبح مشتملاً على عدّة أفكار متنوعة، بل نحن "نتحدث ونفكّر فقط إذا كان لدينا سؤال في الاعتبار"⁽⁴⁾ من خلاله نستطيع تبليغ رسالة، أو استفزاز مخاطب لإثارة شكوكه، أو إقناع متلق بمحاججته حول فكرة ما، وهو أمر يدعونا إلى التساؤل حول أهمية السؤال في هذه الحاجة؟ وكيف للسؤال أن يكون محفزاً ومدعماً لرأي المتكلم، وطاقة إقناعية لموقفه؟ وكيف الغزلي قيس بن الملوح طاقة السؤال الإقناعية في الدفاع عن مواقفه وأرائه؟

الحال أن الناس عندما يتكلمون يسائلون ويستشكلون، ليس مجرد السؤال وإنما بحثاً عن المعرفة، أو الإقرار بها، فتطلق دينامية الخطاب في الدحض والقبول، وبالتالي يكون للحجاج اتصال عميق بالخطاب من خلاله ندرك خطورة طرح الأسئلة وكيفيات انتهاها، إذ أنها استراتيجية هامة، ووسيلة لإثارة فعالة في دفع الغير إلى إعلان موقفه إزاء الإشكال المطروح، وهذا الموقف يحدده المتكلم بقرائين ومواد اختبار يستدعيها السياقان؛ اللغوي والمقامي معاً، ما يقود إلى عملية استنتاج متصلة بالإشكال المعرفي المطروح.

1- خبيعة السؤال

الأصل في الاستفهام الحقيقي هو "ما يكون سؤالاً عما لا تعلمه لتعلمها"⁽⁵⁾، بمعنى أن الاستفهام طلب لفهم والاستخار، غير أن الاستفهامات التي اعتمدها قيس في غزلياته لا تتخذ هذا المطلب أساساً لها، وإنما حلّها الشاعر أبعاداً إقناعية وأهدافاً حاجية، خرج معها الاستفهام من مجرد الإفهام إلى معانٍ أخرى تخدم مقصديات الشاعر وغاياته وتعكس الطاقات الإقناعية التي ينطوي عليها.

والمتتبع لطبيعة الاستفهامات في قصائد قيس بن الملوح الغزالية، يجد أنها تراوح بين السؤال المخصوص والسؤال المفوض، وهي مراوحة غير اعتباطية أو عشوائية، وإنما يعمد إليها الشاعر باعتبارها ضرورة تدفع المتلقي إلى الوجهة المهدى، والنتيجة المبتغاة، عبر حمله على اتخاذ القرار إزاء المشكل المطروح، سواء من خلال الإمكانيات المختلفة للإجابة على سؤال الواحد، حين يجد الشاعر نفسه يُسائل قضية شعورية لا يمكن الجسم فيها بإيجابية واحدة أو إيجابتين، وإنما تتجاوز ذلك إلى حد التعقيد والتدرير في الطبيعة الشعورية للإنسان وتقلباته وعقيدته وذاكرته التاريخية والثقافية، وبالتالي تبقى وجوه الإجابة

⁽⁴⁾ المرجع نفسه، ص. 3.

⁽⁵⁾ إسحاق بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تتح حنفي محدث شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1969م، ص 94.

رهينة بسياقات التلقى والفهم والتأويل، أو من خلال حصر المتنقى في دائرة صغيرة من الإجابات، لتقيد البحث داخل النص الشعري، باعتباره نصاً بضوابط محددة، يحمل رسائل تشير نقاشات معرفية مشتركة، ولا تقبل التعدد أو التعميم.

- السؤال المحصور

وهو "ما حضرت فيه على المجيب أن يجيب إلا بعض السؤال، كقولك: ألم أكلت أم خبزاً؟ فقد حضرت عليه أن يجيبك إلا بأحد هما"⁽⁶⁾، وهي خاصية مميزة يستحضرها الشاعر لمحاصرة المتنقى في أوجبة محددة تخدم غايته.

قَعِيدَكَ رَبُّ الْأَسْرِ يَا أَمَّ مَالِكٍ
أَلَمْ تَغْلِيْنَا نَعْمَ مَأْوَى الْمُعَصِّبِ

إن سؤال الشاعر يتجاوز طلب المعرفة لشيء لا يعلمه، حيث يُضمن السؤال دلالات محددة يدفع المتنقى إلى استنتاجها، إذ فضل مأوى العبد الضعيف والرآفة به أمر مشترك في المعرفة العامة عند كل الناس؛ هو الشخص الخير ويكون له خير الجزاء ونعم الأجرا، وهو الجزء نفسه الذي ستظفر به ليل إن عطفت بقيس وأوته من ظلم الحب وقهر العشق، فكان غذاء روحه بلقاء ليلي كغذاء الجائع لبطنه، وشفاء داء غرامه كشفاء السقim من مرضه، فسؤاله قائم على افتراض ضمفي مقاده أن حاجته إلى ليل تصاهي حاجة الفقير إلى المال، أي حاجة إلى من يبعث فيه الحياة والأمل.

إن غاية هذا البيت تمثل في كون ليلي هي مأوى قيس، هي مسكنه وحاضنته، ومن ثم ندرك أن طاقة الإقناع في هذا السؤال متأتية من كونه لم يجعل حاجته إلى ليلي محل السؤال، بل جعل علم الحبوبة بتلك الحاجة هو الإشكال الحقيقي، محاصرًا بذلك المخاطب (ليلى) بنوع واحد من الإيجابة وهو الإثبات، فكيف لها إلا تعلم جزاء إبوء الفقير الحتاج؟ إن الشاعر يسائل وهو يعلم أنها ليست جاهلة بالجواب وإنما متتجاهلة له، فكانت قاسية وظالمة وجائرة، لم تقدر حبه ومسعاه لقرها. هكذا جاء استفهام الشاعر محاصرًا للمتنقى واضعاً إياه في إطار تحديدي للموضوع، حتى لا يظل تائماً في معانٍ عده ويصل إلى معنى محدد، أدى السؤال فيه دوراً حجاجياً أكثر تأثيراً وأشد إقناعاً للمتنقى.

لتأمل قوله كذلك من (الطوبل):⁽⁷⁾

وَكَيْفَ يُطِيقُ الصَّبُّ كُلَّهُنَّ حَتَّهُ
وَهُلْ يَكُمُ الْوَجْدَ امْرُؤٌ وَهُوَ مُغْرِمٌ

⁽⁶⁾ ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، مرجع سابق، ص 94.

⁽⁷⁾ الديوان، ص 166.

يحصر الشاعر المخاطب في إجابات محددة لسؤاله، فيكون الجواب إما بالنفي أو بالإثبات، من خلال اعتماده حرف الاستفهام "هل" الذي يفيد الاختيار بين حالتين أو أكثر، وإن كان هذا السؤال يحمل في جوفه إشكالات عديدة يتعلّق أولها بالعاشق الصادق وصفاته، التي من بينها عدم القدرة على كتمان عشقه، لأنّه شعور لا يكتم أو يُستر إن كان حقيقياً ويتجاوز المقاومة الطبيعية للإنسان ليبدو جلياً واضحاً عليه. ذلك بأنّ أي إجابة مما كان نوعها في مخصوصة في دلالات تسلّم بتلك الافتراضات التي يُضمنها الشاعر في قوله، فيقر المتنّقي بصحّتها ويتمثل في حكمها.

- السؤال المفوض

نظفر في ديوان قيس بن الملوح على شواهد عديدة من السؤال المفوض، وهو سؤال لا يكون فيه الجواب محدداً أو مخصوصاً، "قولك: ما أكلت؟ فله أن يقول ما شاء من المأكولات لأنك قد فوّضت الجواب إليه⁽⁸⁾، وهي استراتيجية لغوية وبلاعية يهدف فيها المتكلّم إلى فتح باب التأويّلات وتعدد الإجابات أمام المتنّقي، وبالتالي الدفع إلى استنتاج مقصودية الشاعر وغايته، ويمكن التمثيل لحضور السؤال المفوض في شعر قيس من خلال قوله من (الطوبل)⁽⁹⁾:

وَكَيْفَ أَسْلَى النَّفْسَ عَنْهَا وَجْهًا
يُورقْنِي وَالْعَادِلُونَ هَوَاجْعَ
وَقَبْرِي كَيْبِي فِي هَوَاهَا وَإِنِّي
لِنِي وَصْلَ لَيْلَيْ مَا حَيَّثُ لَطَامِعٌ
وَيَقُولُ كَذَلِكَ مِنْ (الطوبل)⁽¹⁰⁾:

أَتَهْجُرُ بَيْئًا لِلْحَبِيبِ تَعَلَّقُ
بِهِ الْحُبُّ وَالْأَعْدَاءُ أَمْ أَنْتَ زَائِرٌ
وَكَيْفَ خَلَاصِي مِنْ جَوْيِ الْحَبِّ بَعْدَمَا
يُسْرُّ بِهِ بَطْنُ الْفَؤَادِ وَظَاهِرُهِ

يطرح الشاعر من خلال أسئلته إشكالية عامة غير مرتبطة بجهل سابق لمعلومة ما أو فكرة، كـ لا يتغيّر وراء سؤاله إجابة شافية وكافية، وإنما يفتح باب الإجابات الاحتمالية والإمكانات الدلالية المقصودة التي يُضمنها أسلوب استفهامي مستند إلى ما فيه من افتراضات ضمنية تمنح الخطاب طاقة إيقاعية هامة، فالشاعر يخاطب ذاته في ظاهر النص، لكنه في واقع الأمر يخاطب الذات العاشقة بشكل عام، إذ سؤاله هذا يطرح إشكال علاقة العاشق بمحبوبته، وهو إشكال قائم في الظاهر على افتراضات عدّة،

⁽⁸⁾ المرجع نفسه، ص 94.

⁽⁹⁾ الديوان، ص 169.

⁽¹⁰⁾ الديوان، ص 176.

أحداها أن المجر والسلو ليس من صفات العاشق الحقيقي، حتى وإن كان سبباً في حزنه وألامه، كأن قرار الابتعاد وفارق المحبوبة ليس مجهولاً لكنه عسير لا حول ولا قوة للشخص على تداركه أو التحكم فيه، وهو الافتراض الأعمق الواقع خلف كل الافتراضات هو أن المجر محزن بطبعه، لكن المحزن أكثر هو عدم قدرة الشاعر على مبادلة نفس مشاعر الصد والسلو؛ المتغزل به هو سبب الوجود، وبدونه تعسر الحياة وتستحيل، وحبه عذاب يظل لصيقاً بصاحبه طوال الدهر، فلا القلب قادر على نسيانه، ولا الوجد يسير فعله. إنه إحساس العاشق الصافي، واعتراف صريح من عاشق فد لمحبوبته، لا تهدأ روحه ويطمئن قلبه إلا بالوصال ورباط الود، ونبذ قانون التقاليد التي أودت بـ هجران حببته وأحالته بينهما.

2. مقصديات السؤال

إن من مقاصد الاستفهام طلب ما في الخارج أو إثبات معناه في الذهن، لذلك لا يأتي حقيقة إلا فيما نذر، ويخرج مقاصد أخرى تبرز طاقته الإقناعية التي ينطوي عليها، ويعكّرنا اختزال هذه المقاصد أو الأغراض في ما يأتي:

- سؤال التقرير

تهضب معظم فرضيات الاستفهام التقريري على إقرار معنى معروف في ذهن المخاطب، أي يكون "سؤالاً عثنا تعلمه ليقر لك به"⁽¹¹⁾، ومن هنا انطلقت مشروعية الطاقة الحاججية التي تمنحها مقصدية هذا السؤال، حيث تدفع إلى استنتاج عَنْه السائل على توجيه الملتقي إليه أو التمهيد إلى بلوغه، من ذلك قول قيس من (الطويل)⁽¹²⁾:

أَلَمْ تَعْلَمِي أَنِّي أَهِيمُ بِذِكْرِكُمْ
عَلَى حِينَ لَا يَبْقَى عَلَى الْوَضْلِ هَاءِمُ
أَظْلَلُ أُمْتَيَ التَّقْسِ إِيَّاكَ حَالِيَا
كَمَا يَشَمَّتَ بَارِدَ المَاءِ صَائِمُ

إن مقصدية الاستفهام هنا لا يبحث في الخبر، وإنما يبحث عن إقرار المخاطب به وعن تفاصيله ودعاعيه وكذا نتائجه، المتمثلة في أن تُقر المحبوبة ب مجريات هذا العشق لكي تشكر له صدق شعوره وتقدير وفاءه وبالتالي تتبنّى الشعور ذاته بعيداً عن خلفية التشكيك والصد المبهم. هذه هي الحقيقة التي يدافع عنها قيس، ويسحب المخاطب إلى الاعتراف بها وفق استراتيجية استنتاجية واضحة تسهل

⁽¹¹⁾ ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، ص 94.

⁽¹²⁾ الديوان ص 169. (تح هدى وأئل عامر).

عملية الإقناع والاقتناع؛ لهذا لا نجد من مقصديات السؤال التقريري التوضيح والإخبار، لأن "هذا النوع لا يهدف إلى الاستفسار عن مسألة أو الاستيضاح عن جانب من الجوانب المطروحة، وإنما يسعى إلى تقرير استنتاج قام السائل بعرضه على الجمهور تمهيداً لنقده" ⁽¹³⁾.

- سؤال الاستنكار

يأتي سؤال الاستنكار في غزليات قيس بن الملوح في دلالات عديدة، أهمها ما يتعلق بإنكار أمر عام يستنكره الجميع ولا يقبله العقل، منه قول الشاعر من (الطوبل) ⁽¹⁴⁾:

أَلَّا زُمِّ أَتَى عَاشِقُ دُوْ صَبَابَةٍ
بِلَلَّى لَا أَبْنَى وَتَبَكِي الْهَبَائِمُ
كَذَبُثُ وَبَيْتُ اللَّهُ لَوْ كُثُثْ عَاشِقَا
لَمَّا سَبَّشَنِي بِالْبَكَاءِ الْحَمَائِمُ

إن الشاعر يستنكر عن نفسه وعن العاشق عامة عدم البكاء، لأن الفعل الطبيعي والسلوك اللازم عند صدق الشعور وحالة الحزن والألم، وهو إذ ذاك يستبعد أي موقف آخر يدافع عنه الخصم أو يتبنّاه، حيث يضعه الشاعر في موضع استبعاد أو استحالة تغلق المجال أمام هذا الخصم للدفاع عن رأيه أو الإقناع به.

ويقول كذلك من (الطوبل): ⁽¹⁵⁾

وَكَيْفَ أُعِزِّيَ الْقَلْبُ عَهْمَا تَجَلَّدَا
وَقَدْ أُورَثَثُ فِي الْقَلْبِ دَاءً مُكَكَّا

التأمل في هذا البيت يحيل أن الشاعر يستند إلى السؤال الاستنکاري، لإثبات وترسيخ فكرة ضعف الذات العاشقة، وقسوة داء الصب في ذهن المتنقي، وهو أمر لا يملك صاحبه عليه قدرة ولا تحكم، وإنما يقبله بكل موارته ويعيشه بما فيه، والشاعر يسلك منحى السؤال الاستنکاري لتحقيق كفاية الإقناع المبتغاة من قوله، واضعا المتنقي في موضع الشك والريبة، وأحياناً في موضع الإحراب والسخرية لأنه اتخذ موقفاً غير الموقف الذي يدافع عنه الشاعر.

⁽¹³⁾ حسين الصديق، المناظرة في الأدب العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص 259.

⁽¹⁴⁾ الديوان، ص 130

⁽¹⁵⁾ الديوان، ص 207.

- سؤال التبرير

يمتاز الاستفهام في شعر قيس بن الملوح، بقصدية التبرير التي تدفع الخصم إلى الإعمال بها، وهي خاصية لا تتفق عند حدود السؤال فحسب وإنما تُضمن جواباً يهدف المتكلم إلى التوجيه إليه، خلال مرحلة التفكير والتحليل والاستنتاج ثم رد الجواب أو التبرير له أثناء تلقي الخطاب، ويمكن التدليل على حضور هذا النوع من الاستفهام في غزليات قيس من خلال قوله من (الطوبل)⁽¹⁶⁾ :

وَحَحَّى دَعَانِي النَّاسُ أَحْقَقَ مائِقًا
وَقَالُوا: تَبَوَّعَ لِلصَّبَلِ مُطْبِعٌ
يُؤْرِفُنِي وَالْعَادِلَاتُ هُبُوعٌ
وَكَيْفَ أَطِيعُ الْعَادِلَاتَ وَحُبُّهُنَا

ويقول في موضع آخر من (الوافر)⁽¹⁷⁾ :

فَقُلْتُ لَهُمْ: فَإِنِّي لَا أَشَاءُ
وَقَالُوا لَوْ تَشَاءُ سَلُوتُ عَهْنَاهُ
كَمَا عَلَقْتُ بِأَرْشِيَّةَ دَلَاءُ
وَكَيْفَ وَحُبُّهَا عَلِقْ بِقَلْبِي

يضع الشاعر المخاطب في وضعية المطالبة بالحجة، لأن الأمر لا يتطلب حكماً فحسب أو اختياراً ولا حتى إقراراً بفكرة الشاعر، وإنما يتطلب مبررات وتعليلات تبني هذه الفكرة وتثبت عكسها أو تبريرات تناقضها أو تضعف من درجة ثبوتها. وبذلك فسؤال التبرير له سمة خطابية تخلخل أفكار المتلقى، فإذا كان الشاعر في موقف المغرم الصادق، الذي أرقه الحب وأفقق العشق وساده، بينما العادات اللوامات نائمات، لا يلقون من أرقه شيئاً ولا يهدى لهم فترةً، فإن حكم طاعتهم واتباع أقوالهم باطل، وهو الحكم ذاته على من يرى الشاعر فائق قدرة على البعد والسلو رغم تعلق قلبه بمحبوبته.

هذه الموقف وغيرها يواجهها الشاعر بأسلوب سؤال التبرير بطبيعته الحجاجية قصد التخفيف من انفعال المخاطب، وكسر أفق حاججته لموافقه ما دام لم يطلب تبريرات أقوى تضعف موقف الشاعر، فيكون بذلك الأثر الحجاجي.

- سؤال التوريط

يمكن التدليل للأثر الحجاجي لقصديات السؤال في شعر قيس خلال قوله من (الطوبل)⁽¹⁸⁾ :

يَقُولُونَ لَوْ عَزَّيْتَ قَلْبَكَ لَازَوْعَيْ
فَقُلْتُ: وَهَلْ لِلْغَاشِقِينَ قُلُوبٌ

⁽¹⁶⁾ الديوان، ص 51.

⁽¹⁷⁾ الديوان، ص 161.

⁽¹⁸⁾ الديوان، ص 131.

نلاحظ أن الشاعر أقحم المخاطب في دائرة إرباك تفضي إلى مراجعةٍ فكريةٍ ثانية لقراراته وأفكاره المسبقة، لتغدو عملية الإقناع استراتيجيةً تتوجى الرجز بالطرف الخصم في حالة حرجة لا يمكّنه الخروج منها إلّا بوضع سيء، ومن ثمت الفوز بنقطة ضعفه والانتصار على موقفه حاجياً. فإذا كان الحب إيقاع متكرر في الحياة؛ في الزمان والمكان، من يعيشه لا يملك نفسه سلطة لتغيير شعوره، ولا وسيلة لإيقاف آلامه وآسيه، لأن القلب تعلق ومصيره أصبح رهيناً برأفة الآخر وطبيعة الشعور الذي يبادله إياه، لهذا جعل الشاعر الذات العاشقة مجردة من قلبها فارغة منه، فكيف لومها وعتابها عما ليس بيدها؟

إن مقصديات سؤال التوريط تُضمن أثراً حاجياً أساساً، ينصب فيها المتكلّم من خلاله "طعماً Appât للخصم، فيجره إلى خلاف اعتقاده أو التنكر لرأيه، والانسجام مع موقف مناظره"⁽¹⁹⁾.

خاتمة

اتضح من كل ما سبق؛ كيف تجسد السؤال في شعر قيس بن الملوح، باعتباره حملاً لطاقات إقناعية لا يكون معها الجواب ملخصاً وصريحاً، ولكنه يفتح باب التأويلات أمام المتلقّي ويجعله يقرّ بما أراده الشاعر ضمنياً، ويؤمن بافتراضات المعنى المتخفي، ويمكن أن نجمل معظم الحالات التي توصلنا إليها فيما ي يأتي:

- يشغل الاستفهام مكانة توجيهية هامة داخل الخطاب الشعري، يعمل خالماً الشاعر على حصر المخاطب، في وجهة محددة تخدم المقصديات والغaiات الكبرى من الخطاب.
 - على الرغم من أن شعر الغزل، شعر ينأى في أصله عن مساقات التدليل والبرهان، إلا أننا نظفر في بنياته اللغوية وأساليبه البلاغية ما يؤهله لأن يجاور النصوص الخطابية في الدفاع عن أطروحة أو فكرة أو شعور ما.
 - ينهض السؤال في شعر قيس بن الملوح على مقصديات عديدة، يخرج معها الاستفهام من استفهام حقيقي ليؤدي معانٍ ومقاصد أخرى يعمد إليها الشاعر لتدعم الأثر الحاججي ل موقفه.
 - إن طاقة السؤال الاقناعية تبني في أغلب الأحيان على الضمني المتخفي لا على المصح به والظاهر، وهذا ما يجعل من السؤال أسلوباً حجاجياً إقناعياً.
- لقد تطرقنا إلى أهم مقاصد السؤال في شعر قيس ومعانيه، ولا نزعم أننا أحطنا بها جيّعاً، وإنما اخترنا ما بدا مهماً في أداء الوظيفة الحجاجية للقول الشعري، وكان أثره جلياً في خدمة غاية الشاعر الإقناعية.

⁽¹⁹⁾ عبد الطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، ص 218.

ببليوغرافيا

- ديوان مجnoon بني عامر مع بعض أحواله، تحقيق هدى وائل عامر، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2011م.
- حسين الصديق، المناورة في الأدب العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.
- عادل عبد اللطيف، بلاغة الإقناع في المناورة، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2013م.
- إسحاق بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تلحظ حنفي مهد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1969م.
- MEYER, Michel: De la problématologie, philosophie, science et language, Paris, presses universitaire de France,2008.

أساليب الإقناع في القرآن الكريم واستثمارها في التربية على القيم (سورة يوسف نموذجا)

د.الحسن سعداني

تخصص أصول الفقه ومناهج التدريس
جامعة سيد محمد بن عبد الله بفاس

ملخص:

الأهداف: يروم البحث استنتاج بعض أساليب الإقناع الواردة في سورة يوسف؛ لتوظيفها في سياسات تربوية؛ لتربيبة الناشئة على القيم الإسلامية، والارتقاء بها من التصور إلى التحلي بالتوجهات القرآنية في الحياة الإنسانية.

الإشكالية: انطلق البحث من إشكالية ضمور القيم لدى الناشئة، مما أدى إلى أن نتساءل: ما هي مسالك إحياء البعد القيمي في الوسط الاجتماعي والتربوي؟ وما هي أساليب إقناع المتعلمين بالقيم التربوية؟ وما المسالك الإجرائية للانتقال بالقيم من مستوى التصور العقلي إلى مستوى التفعيل في الواقع.

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهج التحليل في مدارسة بعض الآيات واستنتاج أساليب إقناعية، والمنهج الحواري من خلال صورته الوظيفية إذ استخدمت في إبراز وظيفية تلك الأساليب في تربية الناشئة على القيم التربوية.

الخلاصة: خلص البحث إلى أن القيم التربوية هي أداة صناعة الإنسان الصالح، لكن أزمة القيم أزمة تفعيل، وقد تضمنت سورة (يوسف) أساليب إقناعية كفيلة بنقل هذه القيم من مستواها النظري إلى مستوى التنزيل.

الكلمات المفتاحية: أساليب الإقناع- القيم - التربية - سورة يوسف- مسالك التنزيل.

Abstract:

Objectives : This research aims to identify persuasive be upon him, and apply them in educational contexts to teach young people morals values. The goal is to elevate these values from theoretical understanding to practical behavior, ensuring commitment to the Quran's guidance in human life.

Problem: The research was motivated by the problem of the decline in moral values among young people, raising questions about how to revive the importance of values in social and educational settings. Key questions include : What are the persuasive methods to instill educational values in learners? How can these values move from intellectual understanding to behavioral practice and emotional influence?

Methods: The study used an analytical approach, examining various verses from Surah Yusuf to extract persuasive techniques. It also employed a dialogical method, highlighting how these techniques can function effectively in teaching values to the younger generation, both in understanding and practice.

Conclusions : The research concluded that when young people embrace values in thought and embody them in behavior, they become tools for building a virtuous individual. However, the real challenge lies in implementing these values. Surah Yusuf provides effective persuasive methods capable of transforming values from theoretical concepts into behavioral and emotional practices.

Keywords: Persuasion methods-values-education-Surah Yusuf -Activation pathways.

تقديم:

ينطلق هذا البحث من إشكال تربوي، ألا وهو الهوة السحيقة بين التحصيل المعرفي، والامتثال السلوكي، والالتزام الأخلاقي، والتشبع الوجداني من الناشئة بمعاني القرآن الكريم وقيمه التربوية، من وفاء وحب للخير وعفة... قد يتحدث المدرس داخل الحصة التعليمية ويتفاعل معه المتعلمون تفاعلاً إيجابياً على المستوى النظري، من قراءة للآيات التي تتحدث -مثلاً- عن العفة، ولكنه في واقعه يلبس لباساً مخالفاً بمقتضيات هذا الخلق الإسلامي الجميل.

إن الأزمة التي يعاني منها شباب الأمة الإسلامية هي أزمة ضمور القيم، وهذا الإشكال يفرض التساؤل عن السبيل إلى إحياء البعد الأخلاقي في الوسط الاجتماعي عموماً والمجتمع التعليمي خصوصاً، وأالية بناء القيم ببناء روحياً يرتقي فيه الإنجاز التربوي من مستوى المقصود التعليمي الأدنى إلى مستوى المقصود الوجداني الأسمى.

ويمكن ترجمة هذا الإشكال إلى تساؤلات تتلوها الأوجية عن مفاداتها في صلب البحث، فما هي الأساليب الكفيلة لإقناع المتعلمين بتلك القيم التربوية المتضمنة في سورة يوسف؟

وما هي المسالك الإجرائية للانتقال من مستوى الإقناع العقلي إلى الامتثال السلوكي والتأثر الوجداني؟

المحور الأول، البناء المفاهيمي للدراسة-أساليب الإقناع-سورة يوسف-القيم

من القواعد المقررة في (علم المنطق) أن الحكم على الشيء سلباً أو يجاباً، تأثراً وتأثيراً فرع عن تصوره، مما يستوجب دراسة المفاهيم المؤسسة للعنوان، وفي طليعتها على سبيل الأصلية مفهوم القيم، على أن تأتي باقي المفاهيم على سبيل التبع والتكميلة.

1-تعريف القيم :

جاء في لسان العرب أن "القيمة واحدة القيم، وأصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء". والقيمة: ثمن الشيء بالتقدير، تقول تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه⁽¹⁾. أما

⁽¹⁾ ابن منظور، لسان العرب، ج: 11 ص: 357

التعريف الإجرائي للقيم يتمثل في: المبادئ الأساسية والمعايير المرشدة لسلوك الفرد، والتي تساعده على تقويم معتقداته وأفعاله وصولاً إلى المثل العليا والسمو الخلقي للذات والمجتمع⁽²⁾. والتربية على القيم من مداخل المنهاج المغربي إلى جانب الكفاليات والتربية على الاختيار، والتنشئة القيمية التربوية من الوظائف الملقاة على عاتق المؤسسة التعليمية إلى جانب مؤسسات المجتمع كالأسرة والإعلام.

2- أساليب الإنقاع:

الإنقاع: بنية مصدرية يؤصل جذرها اللغوي للتفاعل بين عناصر التخاطب من خلال قناة اللغة التي تسمى بعد تواصلي إيقاعي. وورد في معجم مقاييس اللغة أن: "اللَّفَافُ وَاللُّوْنُ وَالْعَيْنُ أَصْلَانْ صَحِيحَانْ، أَحَدُهُمَا يَدْلُلُ عَلَى الْأَقْبَالِ عَلَى الشَّيْءِ، ثُمَّ يَخْتَلِفُ مَعْنَاهُمْ مِعَ اتِّفَاقِ الْقِيَاسِ؛ وَالْأَخْرُ يَدْلُلُ عَلَى اسْتِيَارَةِ فِي شَيْءٍ، فَالْأَوَّلُ الْإِنْقَاعُ: الْأَقْبَالُ بِالْوُجُوهِ عَلَى الشَّيْءِ. يَقَالُ: إِنْقَاعٌ لَهُ يَنْتَعِنُ إِنْقَاعًا"⁽³⁾.

وفي الاصطلاح: عبارة عن "عمليات فكرية وشكلية يحاول فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر، وإخضاعه لفكرة ما"⁽⁴⁾.

وقد مهدت البلاغة العربية لأساليب الإنقاع من خلال فني البيان والمعانى، إذ كان البيان أداء المعنى بطرائق مختلفة ومتعددة، من تشبيهات ومحاذات وكناية، غايها وضوح الفكرة وإنقاع المخاطب بضمونها. وفي الفترات الأخيرة استعمل الإنقاع استعمالاً أوسع في اللسان اللغوي العربي، إذ روعي فيه بعد القيمي للغة عبر تقنية الحجاج، حيث اعتبر المتأخرون أن كل خطاب قاصد إلى تحقيق الإنقاع والتأثير؛ إذ يهدف إلى الانتقال بالمخاطب من حال إلى أخرى، من ذهول إلى انتباه وتذكر، ومن جهود إلى تصديق وإيمان.

3- بين يدي سورة يوسف عليه السلام:

وصفت السورة الكريمة بأحسن القصص لاشتمالها على قيم تربوية تبعث على الارتياب والطمأنينة والثقة بالقدر تدبرها وعطاء، وكما قال ابن عطاء: "من الآيات لا يسمع هذه القصة محزون مؤمن بها، إلا واسترخ، وتسرّى عنه ما فيه"⁽⁵⁾. وقد نزلت السورة الكريمة في فترة حرجية من تاريخ الدعوة الإسلامية

⁽²⁾ أحلام عتيق مغلي السامي، مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، ص: 4.

⁽³⁾ أحد بن فارس القزويني، مقاييس اللغة، باب اللَّفَافِ، ج 5، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الفكر، 1399 هـ/ 1979 م، ص: 32.

⁽⁴⁾ عبد الله بن محمد العوشن، كيف تقنع الآخرين، دار العاصمة بالرياض، ط 1، 1413هـ، ص 26.

⁽⁵⁾ الألوسي، روح المعانى، ج: 13، ص: 75.

بعد وفاة شخصين كانا يحميان الدعوة الإسلامية ويدافعان عنها بشراسة أبو طالب عم رسول الله صلى الله عليه وسلم، وزوجه خديجة بنت خويلد رضي الله عنها، فهي ملودة "يعبر متناهية، يتجلّى بعض منها في قضية دخوله السجن مظلوماً، ثم يأتيه العفو والحكم... إنها أحسن القصص في أنها أدت المُتحَد والمتفق عليه في كل الكتب السابقة، وعلى لسان محمد الأمي، الذي لا خبرة له بتلك الكتب، لكن جاء عرض السورة بأسلوب جذاب مستميم مُقنع، أو أنها أحسن القصص؛ لأن سورة يوسف هي السورة التي شلت لقطات متعددة تسير العمر الزمني، والعمر العاطفي للإنسان في كل أطواره، ضعيفاً مغلوباً على أمره، وقوياً مسيطرًا مكناً من كل شيء"⁽⁶⁾.

وبالباحث على اختيار سورة يوسف أن في جداول السورة الرقراقة تنساب جملة من القيم في سلاسة ونعومة، يتيح بها العقل، ويزهر القلب، وتهنأ النفس، وتعمّل الروح؛ لأن "قصة يوسف -كما جاءت في هذه السورة- تمثل النموذج الكامل لمنهج الإسلام في الأداء الفني للقصة، بقدر ما تمثل النموذج الكامل لهذا المنهج في الأداء النفسي والعقدي والتربوي والحركي أيضاً.. ومع أن المنهج القرآني واحد في موضوعه وأدائه، إلا أن قصة يوسف للتأليه تبدو وكأنها المعرض المتخصص في عرض هذا المنهج من الناحية الفنية للأداء"⁽⁷⁾.

المحور الثاني: الأُسُلُوبُ الإِقْناعِيُّ فِي سُورَةِ يُوسُفِ عَلَيْهِ السَّلَامُ:

إن اللسان العربي ذو طبيعة مقامية يراعي أحوال المخاطبين، وسياقهم الاجتماعي، وبنائهم الفكرية، وحالاتهم النفسية، فوضع عامة البيان قواعد إنتاجية الخطاب من أجل إلقاء الرسالة، وتشريع المخاطب بما تحمله من معانٍ وقيم تسمم في تعديل السلوك وتصحيح التوجّه، وإقامة الفكر. وهذه الأُسُلُوبُ البَيَانِيَّةُ هي آليات إيقاعية استعملها القرآن الكريم في أبيه وأرق صورها الفنية، ولسورة يوسف منها نصيب يلفت القارئ المتذوق إلى جيل التعبير، ورائق التصوير، فكان خطاب القرآن الكريم خطاباً حياً يدفع القارئ "إلى التفكير الرصين، والتأمل بالعقل الذي ميز الله به الإنسان؛ فيسلك أفضل السبل التي تهديه إلى الإيمان والصلاح والتقوى، وهنا كان السر في الخطاب الحجاجي القرآن؛ إنه تنوير للعقول، وهدم كل ما يحجب الحقيقة عنها من أوهام باطلة وخرافات واهية"⁽⁸⁾.

⁽⁶⁾ تفسير الشعراوي، ج: 11، ص: 6836.

⁽⁷⁾ سيد قطب، في ظلال القرآن، ج: 12، ص: 1951.

⁽⁸⁾ المرجع نفسه، ص: 1.

والآليات البينية، والصور الفنية، من تشبيهات ومجازات وكنایات تفيض بها سورة يوسف على منوال باقي سور القرآن الكريم، بالإضافة إلى آليات إيقاعية أخرى تتوعد ما بين آليات لغوية، وآليات عقليّة، واقتصرت في البحث على هذين أسلوبين لما يتميّزان به من أهمية في الإيقاع العقلي وقابلية لامتداد والتزويل في سياقات قيمة أخرى، وليسما مقتصرتين على المشاهد القيمية الواردة في السورة الكريمة، بل الغاية من سوتها في هذا المقام التنبية على الانتقال بها إلى باقي الأشباه والنظائر في مختلف الوضعيات التربوية، لتكون مسالك في تدبير الفعل التربوي تدبيراً يبعث المتعلم على التفاعل والإيقاع، وتحقيق الاستجابة لأمر الله ورسوله.

(1) **أسلوب التعليل** : من أرقى الأساليب الإيقاعية وأنفعها إيقاعاً وتأثيراً في الفكر والسلوك، وأعني بذلك ربط القيمة التربوية بأثرها الإيجابي، ومن شواهد هذا الأسلوب الإيقاعي تعليل سيدنا يوسف عليه السلام عدم إقدامه على الاستجابة لنزوات النفس وعدم خيانة عزيز مصر ﴿قَالَ مَعَادُ اللَّهِ إِنَّهُ رَّقِيَ أَحْسَنَ مَثْوَىٰ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ﴾⁽⁹⁾ وتعليق سيدنا يعقوب عليه السلام تساءل أبناءه عن عدم اهتمامه على أخيهم يوسف عليه السلام ﴿قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذَهَّبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الْذُبْرُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ﴾⁽¹⁰⁾، وكما في خطاب سيدنا يوسف عليه السلام أيضاً لإخوته جواباً عن تعجبهم من سوء المقام الذي تبأه والمنزلة التي أنزله الله إليها ﴿إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِيْ وَيَصْبِرُ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يَنْهَاجُ أَجْرَ الْمُخْسِنِينَ﴾⁽¹¹⁾ فقد أرجع يوسف عليه السلام هذا المثلج الرباني، والإكرام الإلهي إلى عاملين: تقوى الله، وقوه الصبر.

ومن مظاهر أسلوب التعليل في السورة التعليل في سياق الشعور النفسي الإيجابي، والدعوة إلى التعلق بالله، ودوم الثقة فيه سبحانه كما وصى بها يعقوب بنيه حيث أمرهم بالبحث عن يوسف، مع استمرار الأمل وعدم اليأس؛ لأن اليأس مظاهر من مظاهر المنقطعين عن الله ﴿يَا بَنِي اذْهَبُوا فَتَحْسَسُوا مِنْ يُوْسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَيَأسُوا مِنْ رَفْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَنْأِسُ مِنْ رَفْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾⁽¹²⁾ .

(2) **أسلوب الحوار** : حوار أبناء يعقوب لأبنائهم عليه السام في شأن أخذ يوسف عليه السلام حواراً إيقاعياً ﴿قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذَهَّبُوا بِهِ...﴾، وضمن سلسلة الحوار توجد حلقة المقارنة بين الأشياء قصد إبراز المفاهيم وضبطها، وإحقاق الحقائق وإجلاءها، وذلك ما قام به سيدنا يوسف عليه السلام مع صاحبيه في

⁽⁹⁾ سورة يوسف، الآية: 23.

⁽¹⁰⁾ السورة نفسها، الآية: 13.

⁽¹¹⁾ السورة نفسها: الآية: 90.

⁽¹²⁾ السورة نفسها: الآية: 87.

السجن حيث تساءل مقارنا كما حكى عنه القرآن الكريم: ﴿يَا صَاحِبِي السَّجْنِ أَزْبَابُ مُتَفَرِّقُوْنَ حَنِيْرُ أَمَّ اللَّهِ الْوَاحِدُ الْعَهَارُ﴾⁽¹³⁾.

هي أساليب إقناعية أهدفت من خلالها في نهاية الأمر إلى تامس دعائم اقتصادية تترجم تلك القيم التربوية والمعاني السامية، كالعفة، والصبر، والعفو، والعلم إلى حقائق سلوكية تدرج في رحاب حياة ناشئة الأمة الإسلامية، فتصير تصديقاً قلبياً بجلال الله عز وجل، وإنعاماً روحياً بتجليات جماله، وتطبيقاً بالجوارح يحمل المكلف الإقدام على أوامر الله، ويُحَجِّم عن محنته.

المحور الثالث: مشاهد من النسق القيمي في سورة يوسف عليه السلام.

سورة يوسف تفيض بمجموعة من القيم لا يتسع المقام لاستقصائها والوقوف معها جملة وتفصيلاً، لكن حسبي في هذا المقام استقصاء مجموعة من المواقف الإيمانية التي تحمل في أبعادها دلالات قيمة تتصف بالحورية داخل الخطاب القرآني في السورة الكريمة، بالإضافة إلى عرضها في قالب تصويري بياني، وتقديها في قالب منهجي إقناعي، تعليلاً أو برهنة واستدلالاً. وتضمنت سورة يوسف ﴿الْيَوْمَ لَنْ يَكُونَ نَسْقاً قَيْمَياً يَمْثُلُ مَرْجِعَيْةً مَعْيَارِيَّةً﴾ في توجيه سلوك الناشئة على وجه الخصوص بالنظر إلى المرحلة العمرية التي يعيشونها، و اختيار هذا النسق القيمي ليس اعتباطياً، بل هو نابع من التكامل الوظيفي فيما بينها والتفاعلية في تكوين شخصية تحلى بالمبادرة الإيجابية، والانفتاح على الحيط الاجتماعي افتتاحاً إصلاحياً، بالإضافة إلى أنها قيم أخلاقية يقتضيها الواقع التربوي، فهو واقع يعج بالمارسات غير الأخلاقية المنافية لقيم العفة والحياء، والتقاعس في الأداء التعليمي، والإنجاز التربوي، كل ذلك في مرحلة عمرية تحتاج إلى التوجيه والرعاية نظراً لما يكتنفها من تغيرات بيولوجية وسيكولوجية.

ومن هذه المواقف الإيمانية التي جاءت في السورة الكريمة:

- **قيمة العفة:** وهذا المشهد تجلّى في عفة سيدنا يوسف ﴿الْيَوْمَ﴾ بعد المحاولات الإغرائية الفاتنة من زوجة العزيز في ساحة القصور، وفي أحضان عائلة الملك وما تعرّفه من بذخ وترف، فكان الرد موقفاً إيمانياً يدرس لشباب الأمة الإسلامية وشيمها ما تعاقبت الأجيال، وتولّت الأيام والليالي، إنه موقف المشاهدة الربانية والمراقبة الإلهية، والانتقال إلى إقناع النفس البشرية التي امتنجت بقوّة الغريرة بتعليقات منطقية نابعة من مشاهدة البصيرة "قال معاذ الله" ومن واقع المشهد "إنه ربى أحسن مثواي" ومن مآل الفعل وأثره على مسار الحياة الإنسانية "إنه لا يفلح الظالمون".

⁽¹³⁾ السورة نفسها، الآية: 39.

- **قيمة التوحيد:** إن المنهج القويم المؤسس على الربانية ينطلق من تصحيف المعتقد، وتصويب الفكر الإنساني، حتى تستقيم نظرته إلى الكون، وبيني تصورا حول نفسه، بدءاً وتوسطاً، وانتهاءً، وهذا هو المنهج الفعال في ميدان الدعوة إلى الله؛ كما فعل نبي الله يوسف عليه السلام؛ فمن جذور الإيمان الراسخة في سيداء القلب بربوبية رب الأرباب تتفرع إثبات الحاكمة لله عز وجل.

ويمتد أثر صفة الحاكمة الإلهية بالملعام إلى مواجهة جملة من التيارات الفكرية المعاصرة التي تستهدف عقول الناشئة وقيم الدين الإسلامي الجميلة، الإيمان بحاكمية الله تدبّراً للكون وتشريعاً لما يعود على الإنسانية بالصلحة عاجلاً وآجلاً: أي في الدارين معاً.

وقد تكررت هذه الصفة الإلهية مرة أخرى في السورة الكريمة على لسان يعقوب عليه السلام بعد توجيهه أبنائه ونصحهم بالدخول من أبواب متفرقة، لكن هذا لا ينافي الأخذ بالأسباب مع اعتقاد الحاكمة في تدبّر الكون كله والحياة الإنسانية لله عز وجل، وهذه الحاكمة تستوجب التفويض وإرجاع الأمور إلى الله حكماً وتدبّراً.

- **قيمة العلم:** قال السيد قطب في كتابه "الظلال": في هذه السورة - كاً في السورة القرآنية الأخرى- تتكرر تعبيرات معينة تؤلف جزءاً من جو السورة وشخصيتها الخاصة، وهنا يرد ذكر العلم كثيراً، وما يقابلها من الجهل وقلة العلم في مواضع شتى⁽¹⁴⁾.

وقد ورد العلم في مقامات متعددة، مقام الامتنان، ودلائل البشري، والتواضع، وهذه تجليلات لقيمة العلم في شخص يوسف عليه السلام قد تقررت في مواضع شتى من السورة الكريمة، انتلاقاً من علم تأويل الرؤى كإلهادات مستقبلية لنبوة سيدنا يوسف كأنه يتنبأ بها أبوه يعقوب عليه اجتباء وإتماماً لهذه النعمة باستمرار سلسلة النبوة في آل يعقوب عليهم السلام: **﴿وَكَذَلِكَ يَعْلَمُكَ رَبُّكَ وَيَعْلَمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَخْوَابِيَّثِ وَيَعْلَمُكَ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَنْتَهَا عَلَى أَبْوَانِكَ مِنْ قَبْلِ إِبْرَاهِيمَ وَإِشْحَاقَ﴾**⁽¹⁵⁾، وامتناناً من الله عليه بالعلم المترن بالحكم حيث آتاهما الله إياه عند بلوغ أشده **﴿وَلَمَّا** بَلَغَ أَشَدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا، وَكَذَلِكَ يَعْلَمُ الْمُخْسِنِينَ⁽¹⁶⁾، وتواضعوا حيث أظهر فضل الله عليه وشكروه على ما من عليه به من علم تعبير الرؤى بعد أن فسر للسجينين ما رأياه في منامهما "ذلك ما

⁽¹⁴⁾ سيد قطب، في ظلال القرآن، ج: 12، ص: 1966.

⁽¹⁵⁾ سورة يوسف: الآية: 6.

⁽¹⁶⁾ سورة يوسف، الآية: 22.

علمني ربِّي" ، وانتهاءً بشق الطريق إلى تبوأ المنصب الأعلى حيث تم تكليفه في جهاز الدولة المصرية بإدارة شؤون دولة مصر بواسطة العلم **﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَرَائِنِ الْأَرْضِ إِلَيْيَ حَفِيظُ عِلْمِ﴾**⁽¹⁷⁾ .

اتخذ نبي الله يوسف عليه السلام من تخليه بالعلم وحفظ الأمانة استدلاً على كفاءته، ودفافع ترشيح نفسه لخدمة الأمة العامة، واستحقاق منصب إدارة الشؤون المالية، لكن المسؤول الذي يفرض نفسه هو: ما نوع العلم الذي علمه الله نبي الله يوسف، وأهله لتبوأ كل هذه القامات ديننا ودنيا؟ قال العلامة ابن عاشور - رحمه الله -: "قوله (ذلك ما علمني ربِّي) إيداناً بأنه علمه علوماً أخرى، [غير علم تعبير الرؤى] وهي علوم الشريعة والحكمة والاقتصاد والأمانة" كما قال: **﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَرَائِنِ الْأَرْضِ إِلَيْيَ حَفِيظُ عِلْمِ﴾**⁽¹⁸⁾ .

- **قيمة العفو:** إن العفو تعبير عن قوة الشخصية العفوية المتحلية بهذا الخلق الكريم، إذ فيه قهر للنفس، وكبح لجماح الغلبة والكربلاء الذي يأخذ صاحبه عند الخطأ في حقه مع توفر الإمكانية، ووجود سلطة المؤاخذة يأثم الخطأ.

وعند النظر في نوعية الخطأ الذي صدر في حق نبي الله يوسف عليه السلام يظهر أثر الجرم والكيد الذي لحق به من طرف إخوته ظلماً وحسداً؛ إثر شعور وجذاني (الحب) صدر تجاهه من طرف أبيه يعقوب عليه السلام، وكان أحق به وأهله لعوامل نفسية واجتماعية، ومع عظم الخطأ يعظم الموقف العفواني لنبي الله يوسف عليه السلام، وهذا مشهد من مشاهد الصفاء القلبي والنقاء الروحي.

وبهذه المعانى النبيلة والأخلاق الكريمة تقوى أواصر الإنسانية، ويزداد تماسك المجتمع، وتنتشر الثقة بين أفراده، وينعمون في سلام وأمن وأمان، إذ تخلص النفوس من روابس البعض، وضغائن الحقد، وتصح النفوس بعد زوال هذه الأدواء القلبية القاتلة.

- **قيمة الصبر:** ينبعث الصبر من خلال مواقف كثيرة وعظيمة في السورة لنبي الله يوسف عليه السلام، بل إن الصبر هو عنوان السورة وقيمتها الحورية، والقديل الذي كانت روح نبي الله يوسف تستثير به في حالك ظلمات الشدائـد والمحنـ. وهذه القيمة التربوية من جملة القيم التي ينبغي الحرص على غرسها في نفوس ناشئة الأمة الإسلامية، إذ الصبر مفتاح التعلم، وسـبيل نـيل المطالبـ، وفتـيل إـيقـاد العـزـائمـ، وـالتـشـمـيرـ عن سـاعـدـ الجـدـ وـالـاجـهـادـ، وـالـسـيرـ الحـثـيثـ في مـخـتـلـفـ درـوـبـ الـحـيـاةـ.

⁽¹⁷⁾ سورة يوسف، الآية: 55.

⁽¹⁸⁾ ابن عاشور، التحرير والتورير، ج: 12، ص: 271.

المحور الرابع: مسالك التنزيل القيمي وتربيـة الناشـة على مكارـم الأخـلاق.

إن السـيل الإجرـائية لـتفعـيل الـقيم وتحـقيق أثـرها في التـفـوس المـهـيـأ لـقبـول ذـلـك وـفقـهـرـتها متـعدـدة، وـمـنـها ما سـبـقـت الإـشـارة إـلـيـهـ كـآلـيـات إـقـاعـيـة، لـكـنـ المـقـام لا يـسـعـ لـلـحـدـيـث عـنـ جـيـعـهـا، فـلـكـنـ بـذـكـرـ بعضـها منـ بـابـ التـمـثـيل لـا عـلـىـ سـبـيلـ الشـمـولـ.

١) مـسـلـكـ المـقارـنة:

إن المـقارـنة أـسـلـوبـ منـ أـسـالـيبـ الإـقـاعـ العـقـليـ، وـمـنـ تـجـلـيـاتـهـ فـيـ الـحـطـابـ الـقـيـميـ فـيـ السـوـرـةـ ماـ قـامـ بـهـ يـوـسـفـ لـلـيـلـيـلـهـ فـيـ مـنـجـ الدـعـوـيـ معـ صـاحـبـيـهـ فـيـ السـجـنـ؛ لـإـقـامـةـ الدـلـيـلـ العـقـليـ عـلـىـ قـيـمةـ تـوـحـيدـ اللهـ عـزـ وـجـلـ وـأـنـفـرـادـهـ سـبـانـهـ بـصـفـاتـ الـوـاحـدـيـةـ وـالـقـهـرـ وـالـحـاكـمـيـةـ.

وـالـتـرـبـيـةـ عـلـىـ الـقـيـمـ لـيـسـ خـطـابـاـ منـقـاـ، أـوـ تـعـبـرـاـ أـجـوـفـ يـجـرـيـ عـلـىـ الـلـسـانـ، بـلـ هـيـ تـصـورـ فـكـريـ، وـتـقـاعـلـ وـجـدـانـيـ وـسـلـوـكـيـ معـ ضـرـورـةـ مـرـاعـةـ الـحـطـابـ الـقـيـميـ لـمـقـضـيـ الـسـيـاقـ وـالـمـقـامـ، كـاـ فـعـلـ سـيـدـنـاـ يـوـسـفـ لـلـيـلـيـلـهـ؛ إـذـ اـخـتـارـ الـمـقـامـ الـمـنـاسـبـ لـخـاـوـرـةـ الـخـاطـبـ.

اعـتـهـادـ طـرـائـقـ تـقـاعـلـيـةـ فـيـ التـعـلـمـ وـالـتـعـلـيمـ؛ وـ"مـنـ أـهـمـ طـرـائـقـ التـفـاعـلـيـةـ لـتـعـلـيمـ الـقـيـمـ وـتـعـلـامـهـ طـرـيقـتـاـ الـحـوـارـ وـالـمـنـاقـشـةـ، وـهـمـاـ مـنـ أـكـثـرـ طـرـائـقـ التـدـرـيـسـ مـلـاءـمـةـ لـتـعـلـيمـ الـقـيـمـ وـغـرـسـهاـ وـتـعـزـزـهاـ، فـالـحـوـارـ يـسـاعـدـ الـمـدـرـسـ فـيـ الكـشـفـ عـنـ آـرـاءـ الـمـعـلـمـيـنـ، وـتـصـورـاتـهـمـ حـوـلـ الـمـوـضـوـعـاتـ الـقـيـمـيـةـ، وـبـيـنـ مـنـجـ التـفـكـيرـ الـذـيـ يـعـتـمـدـوـنـ فـيـ إـصـارـ أـحـكـامـهـ حـوـلـ الـمـنـظـمـةـ الـقـيـمـيـةـ، كـاـ يـعـمـلـ الـحـوـارـ وـالـمـنـاقـشـةـ عـلـىـ تـقـرـيـبـ وـجـهـاتـ الـنـظـرـ وـالـوـصـولـ إـلـىـ قـضـاـيـاـ عـامـةـ، تـشـكـلـ الـأـسـاسـ الـذـيـ يـنـطـلـقـ مـنـ الـمـتـعـلـمـ، فـيـ درـاسـةـ الـقـيـمـ وـفـهـمـهـاـ، وـالـتـعـرـفـ عـلـىـ حـقـيقـتـهـاـ".⁽¹⁹⁾

إن اـعـتـهـادـ هـذـهـ طـرـيـقـةـ الـتـعـلـيمـيـةـ فـيـ تـدـبـيرـ الـتـعـلـمـاتـ الـقـائـمـ عـلـىـ أـسـاسـ التـقـاعـلـ بـيـنـ الـمـعـرـفـةـ وـالـمـتـعـلـمـ وـالـمـدـرـسـ مـاـ يـسـبـمـ فـيـ تـحـرـيرـ الـعـقـولـ وـتـوـرـيـرـهـاـ بـالـاـنـتـقـالـ إـلـىـ طـرـائـقـ تـدـرـيـسـيـةـ تـقـاعـلـيـةـ قـوـامـهـاـ التـعـلـيلـ وـالـحـوـارـ وـالـتـحـاجـ بـيـنـ أـرـكـانـ الـعـلـمـيـةـ الـتـرـبـيـوـيـةـ، وـذـلـكـ بـفـتـحـ بـابـ التـسـاؤـلـ وـبـمـالـ التـقـدـأـمـ الـمـتـعـلـمـ، وـالـتـحـلـيلـ وـالـتـفـكـيرـ.

مسـلـكـ الـقـصـةـ الـقـرـائـيـةـ؛ إـذـ كـانـ الإـقـاعـ وـظـيـفـةـ قـرـائـيـةـ فـإـنـ الـقـصـةـ مـظـهـرـ مـنـ مـظـاهـرـ الـبـلـاغـ الـقـرـائـيـ؛ لاـكـتسـائـهاـ بـطـاعـ إـقـاعـيـ؛ إـذـ هـيـ مـنـ أـلـبـغـ آـلـيـاتـ التـاثـيـرـ فـيـ الـخـاطـبـ، وـحـلـهـ عـلـىـ الـاـمـتـشـالـ؛ فـتـلـقـيـنـ الـقـيـمـ لـلـنـاشـئـةـ فـيـ سـنـ الـشـيـابـ وـمـرـحلـةـ الـفـتـوـةـ مـنـ خـلـالـ مـوـاقـعـ تـارـيـخـيـةـ، وـأـحـدـاثـ قـصـصـيـةـ أـلـبـغـ مـنـ قـيـمـ مـجـرـدـةـ لـمـ تـرـتـبـ بـكـائـنـ مـعـيـنـ.

⁽¹⁹⁾ رـعـدـ مـحـمـدـ كـرـيمـ، تـعـلـمـ الـقـيـمـ وـتـعـلـيمـهـاـ فـيـ الـفـكـرـ الـتـرـبـيـوـيـ الـإـسـلـامـيـ، مـجـلـةـ الـفـتـحـ، عـدـدـ 47ـ، صـ: 11ـ.

القصة القرآنية أسلوب تعليمي ينقل القيم التربوية من عالم التجريد إلى أرض الواقع الملمس، ويجسد المعاني الذهنية؛ "المعلم ذو الخبرة والمهارة يستطيع أن يوظف القصة في الوقت المناسب وذلك من أجل الوصول إلى كينونة الطالب؛ ليغرس القيم الإيجابية من خلال استثارة نوازع الطالب الكامنة في داخله، بحيث يكون أكثر خيرية وإيجابية"⁽²⁰⁾، "ولعل من أهم مميزات القصة كوسيلة من وسائل تنمية القيم لدى التلاميذ أنها تشد القارئ وتحثه على انتباهه، دون توان أو تراخ، فتجعله دائم التأمل في معانها، وتتبع مواقفها، والتاثر بشخصياتها وموضعها حتى آخر كلمة"⁽²¹⁾.

مسلك القدوة: من وظائف المعلم الناجح في أداء رسالته التربوية غرس القيم بظاهر الحال قبل لسان المقال، كا توسم السجينين في يوسف عليه السلام ﴿إِنَّ رَوَّاَكُمْ مِنَ الْمُخْسِنِينَ﴾⁽²²⁾، والقدوة لا بد أن تكون مصحوبة بزاد من المعرفة في بعدها الوظيفي، ومطلعاً على أساليب الإقناع والتربية.

إن القيم التربوية أداة صناعة الإنسان عند التشيع بمعانها، والتحقق بدلاتها، وصيروتها هيئات راسخة في النفس الإنسانية، لكن القيم لا تنشأ من فراغ أو بدون هدف، أو أنها قوالب جامدة، في معيار سلوك الإنسان، وهو ترجمتها وتعيير عنها تعبيراً وجدانياً.

إن المتعلم في ظل المنظومة التربوية يعيش تناقضنا على المستوى النفسي بين واقعه وتصوره الفكري، فيكون ذلك مداعاة إلى التخلف على مستوى التحصيل والجهد والاجتهاد، وذلك راجع إلى عدم ربط المدرس للقيم التربوية بأثرها الإيجابي على مستوى محيط المتعلم وواقعه المعيش، وتأييد ذلك باستجاء أثر قيم العلم والتعلم في توجيه الحياة المستقبلية ونيل المعالي، وسمو المراتب.

إن سورة يوسف عليه السلام تضمنت نسقاً من القيم التربوية التي تشتد حاجة المنظومة التربوية إليها اليوم، لكنها مغمورة في نهاية درس الشطر القرآني بين أنشطة تعليمية أخرى، فلا يتم تناولها إلا في نهاية الدرس من باب تذكير المتعلم وتزويده بها لتكون مورداً معرفياً يتم استثارته يوم الامتحان، وذلك بالنسبة للتلاميذ السنة الأولى بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي. وتعرف سورة يوسف أساليب في الإقناع والتوجيه، لكن هذه البنية من الأساليب الإقناعية لا يتم استثارتها من طرف المدرسين في غرس القيم التربوية لدى الناشئة، وربما لم يتم التعرف عليها أثناء عملية الشرح والتحليل.

⁽²⁰⁾ دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، سليمان أحمد المندي، ص: 63.

⁽²¹⁾ أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، النحلاوي، ص: 182.

⁽²²⁾ سورة يوسف، الآية: 36.

- أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، التحاوبي، الناشر: دار الفكر، الطبعة: الخامسة والعشرون، 1428 هـ-2007 م.
- التحرير والتثوير، ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تاريخ الطبعة: 1984 م.
- التفسير المني، وهبة الرحيلي، دار الفكر - دمشق، الطبعة العاشرة: 1430 هـ - 2009 م.
- بلاغة التوجيه في القرآن الكريم: دراسة تداولية، نجوى عبد اللطيف محمد أحمد، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي، عدد محمد كريم، مجلة الفتح، عدد: 47، سنة 2011.
- دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة سهيل أحمد المندي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين سنة 2001.
- روح المعانى، الألوسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، تاريخ الطبعة: غفل.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، الطبعة الثانية والثلاثون، 1423 هـ - 2003 م.
- مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، أحلام عتيق السلي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، العدد الثاني، يناير 2019 م.
- لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الثالثة، 1419 هـ/1999 م.
- مقاييس اللغة، أحمد بن فارس القزويني، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الفكر، 1399 هـ/1979 م.
- كيف تقع الآخرين، عبد الله بن محمد العوشن، دار العاصمة بالرياض، ط 1، 1413 هـ.



Revue Brochures Éducatives

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

Sociologie de L'éducation Perspectives et Enjeux

Volume 02, Numéro (17), Janvier 2025

Sommaire

Le Parc National de Khénifra (PNK) : diagnostic environnemental et enjeux pour l'éducation.....	5
☞ O.OUHSINE, ☞ A.OUIGMANE, ☞ H.BELAHCEN	
☞ Z. OUHSINE, ☞ M.BERKANI	
L'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire	17
☞ Zayd Labdouti, ☞ Mohamed Jarmouni et ☞ Taoufik Lakhchine	
De l'enseignement explicite, principes et caractéristiques	31
☞ Abdessalam OUHMID	
Enseigner la Lecture au Cycle Qualifiant:	41
Les Principaux Obstacles à la Compréhension des Œuvres	41
☞ HICHAM ZINE LAABIDINE	
Poésie et enseignement du français au Maroc: Etude des représentations des élèves et perspectives interculturelles.....	55
☞ ELMEHDI ELMAOULOUYE	
Évaluation de la compréhension des concepts abstraits en physique à travers l'IA : étude de cas des forces de gravitation universelle.....	65
☞ Mohamed Jarmouni, ☞ Zayd Labdouti , ☞ Mohamed Bellaihou, ☞ Assia Arectout et ☞ Taoufik Lakhchine	
Analyse des pratiques pédagogiques en mathématiques: le cas de l'école fondamentale mauritanienne	83
☞ Dr. Yarba Ould AHMED VALL	

Le Parc National de Khénifra (PNK) : diagnostic environnemental et enjeux pour l'éducation

✉ O.OUHSINE¹, ✉ A.OUIGMANE², ✉ H.BELAHCEN³

✉ Z. OUHSINE⁴, ✉ M.BERKANI⁵

¹Équipe de spectrochimie appliquée et environnement,

Université du Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal, Maroc.

²Professeur de cycle qualifiant au Ministère de l'éducation nationale, du préscolaire et du sport, Khénifra, Maroc.

³Laboratoire de Biotechnologie, Bioressources et Bioinformatique, Ecole Supérieure de Technologie de Khénifra, Université du Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal, Maroc.

⁴Biotechnology, Bioresources and Bioinformatics Laboratory, Khénifra Higher School of Technology, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco.

⁵Directeur du parc national de Khénifra.

Résumé:

biodiversité -Objectifs: Détermination de l'état environnemental actuel du parc PNK, identifier sa géo et à explorer ces potentialités pour développer des programmes d'éducation environnementale .e naturelles afin de préserver son patrimoine

Problème: Quelles sont les potentialités du PNK permettant de promouvoir l'éducation environnementale, de préserver sa biodiversité et d'exploiter son potentiel de manière durable et ? efficiente

ée qui consiste à collecter et l'analyser de données Méthode: une méthodologie rigoureuse a été utilis .variées en se référant à la direction de PNK en s'appuyant sur l'analyse SWOT

Conclusions: L'étude a révélé que le PNK abrite une biodiversité remarquable et une géologie ntiel pédagogique pour sensibiliser à l'importance de l'utilisation exceptionnelle, offrant un pote .durable et de la protection de ces ressources naturelles

Mots clés: PNK - Diagnostic - SWOT - Education - Environnement

Abstract:

biodiversity and -KNP Park, identify its geo Determine the current environmental status of :Objectives explore its potential for developing efficient environmental education programs to preserve its natural .heritage

What potential does KNP have to promote environmental education, preserve its :Problem ?ty and exploit its potential sustainably and efficientlybiodiversi

A rigorous methodology was used, consisting in collecting and analyzing a variety of data :Methods .with reference to KNP's management, based on SWOT analysis

P is home to remarkable biodiversity and exceptional The study revealed that KN :Conclusions geology, offering educational potential to raise awareness of the importance of sustainable use and .protection of these natural resources

Keywords: KNP-Diagnosis-SWOT- Education-Environment

Introduction

Les défis environnementaux mondiaux, tels que le changement climatique, la perte de biodiversité et la dégradation des écosystèmes, constituent une menace sérieuse pour la planète (Petit & Prudent, 2008 ; Parant et al., 2017 ; Loreau et al., 2024). L'éducation environnementale se révèle être un outil indispensable pour sensibiliser et mobiliser les populations à agir en faveur de la protection de l'environnement (Karwera, 2007 ; Villemagne, 2008 ; Parant et al., 2004). Au niveau national, le Maroc est également confronté à des problèmes environnementaux importants, tels que la désertification et la gestion des ressources en eau (BENMAHANE, 2018 ; Hicham et al., 2019 ;). Au niveau local, le Parc National de Khenifra, situé dans le Moyen Atlas, est un site reconnu par une richesse écologique et culturelle exceptionnelle, mais il fait face à des pressions croissantes dues au tourisme non durable, à la dégradation de l'environnement et aux changements climatiques (PNK, 2018).

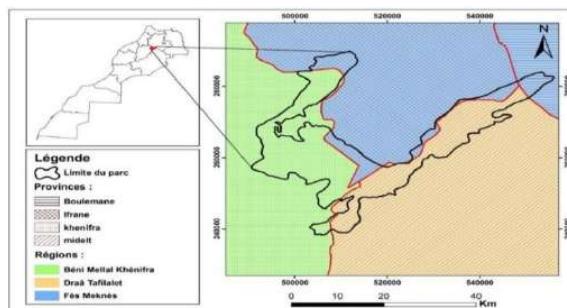
L'objectif de ce travail est d'examiner la biodiversité du Parc National de Khenifra (PNK). Elle porte sur l'évaluation de la richesse écologique du parc et d'exploiter ces capacités pour promouvoir l'éducation environnementale et de préserver sa biodiversité et à exploiter son potentiel en efficience

1. Matériel et méthodes

1.1. Zone d'étude :

Le PNKh s'insère, sur le plan biogéographique, dans la zone sud du Moyen Atlas (à l'Est de la ville de khénifra) :

Figure 1. Localisation de la zone d'étude

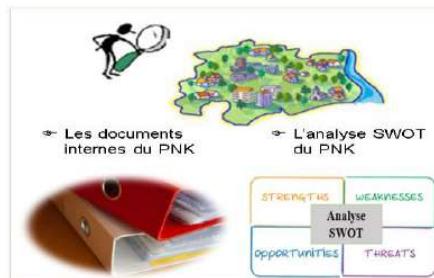


Source : PNK, 2018

1.2. Matériel et méthodes utilisés

Le matériel et la méthode utilisés dans cette étude comprend, d'une part, les documents internes de la direction de PNK qui sont analysés afin de fournir des informations sur la diversité des ressources de PNK, et, d'autre part, une analyse SWOT a été effectuée pour déterminer ces forces, ces opportunités, ces faiblesses et ces menaces.

Figure 2 Matériels et méthodes utilisées



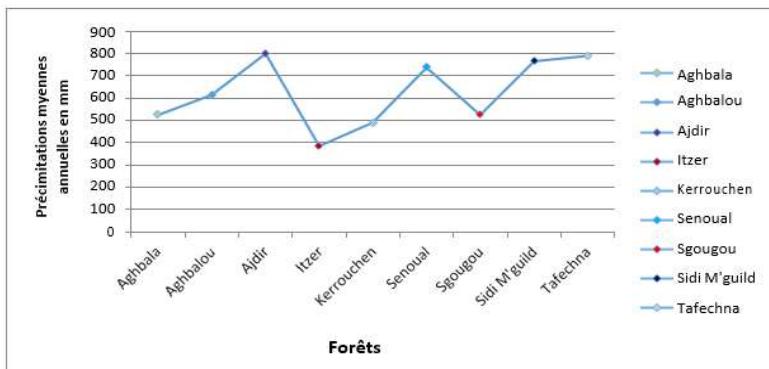
2. Résultats et discussion de diagnostic de PNK

2.1. Caractéristiques physiques diversifiées

2.1.1. Climat

Le parc appartient à une zone bioclimatique allant du subhumide à l'humide, avec une variante fraîche à froide, caractérisée par des précipitations décroissantes d'Ouest en Est et croissantes avec l'altitude, variant de 1 157 mm à 497 mm par an. La région d'Ajdir reçoit environ 1 000 mm/an, tandis qu'Ighir N'Hass reçoit 400 mm/an. Les précipitations sont irrégulières tout au long de l'année, avec des chutes de neige de l'automne au printemps. Le printemps présente des températures élevées malgré des matins frais avec gelées, et des pluies orageuses. L'été est chaud avec des nuits fraîches, l'automne voit les premières gelées en novembre, et l'hiver est froid et très humide. Les températures maximales varient entre 28°C et 31,9°C en juillet et août, et les minimales entre 4°C et 2,2°C en janvier et décembre. Les régions bioclimatiques du parc incluent humide et subhumide avec hivers frais et froids (Ajdir), semi-aride avec hivers frais et froids (Itzer), subhumide d'altitude et subhumide chaud (Kerrouchen), et humide froid (Sidi M'Guild). Les gelées fréquentes en haute altitude peuvent durer d'octobre à avril, et les précipitations occultes maintiennent une humidité élevée grâce aux brouillards, surtout en hiver et au début du printemps, parfois même en été.

Figure 3: Distribution des précipitations moyennes dans le PNK (PNK, 2017)

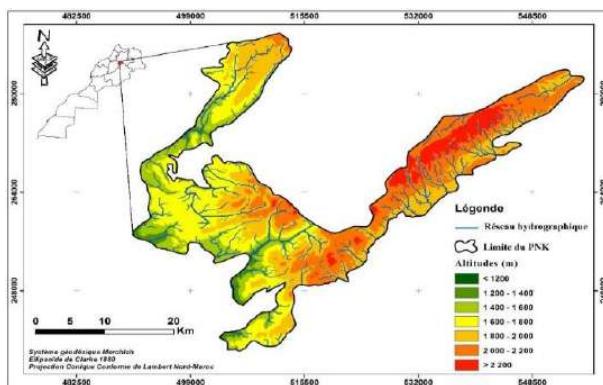


Source : PNK, 2018

2.1.2.Les facteurs topographiques

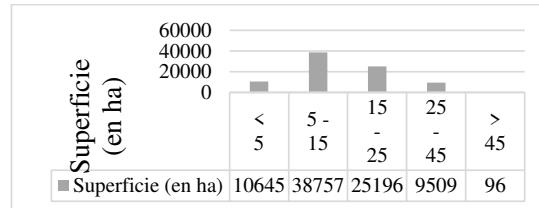
Le parc national de Khénifra s'étend sur une région de moyenne montagne avec quatre grands ensembles structuraux : le causse d'Ifrane, le plateau d'Azrou, une partie du causse Ain Leuh, et le plateau d'Ajdir Izayane. Les altitudes varient entre 1143 m et 2402 m, avec une moyenne de 1772,5 m et un écart-type de 363,73 m, 76 % de la superficie se situant entre 1600 m et 2200 m. Les expositions sont statistiquement égales mais géographiquement variées, les expositions Est et Sud prédominant dans la province de Midelt, et les Ouest et Nord dans la province de Khénifra, les zones plates étant rares. Les pentes, quant à elles, sont distribuées de manière hétérogène dans le parc.

Figure 4: Carte des altitudes du Parc National de Khénifra



Source : fourni par l'auteur

Figure 5: Distribution des superficies par classe des pentes



Source : fourni par l'auteur

2.1.3.Cadre géologique, géomorphologique et pédologique de PNK

Le parc national de Khénifra (PNK) présente un relief tabulaire avec des bassins fermés ou semi-fermés, des montagnes avec des anticlinaux moyennement élevés et des versants parfois très pentus, ainsi que des collines allongées avec une ossature rocheuse centrale ou asymétrique et des versants argileux. Le substrat géologique est varié, constitué de matériaux allant du secondaire au trias, incluant grès rouge, argile marneux, dolomie, calcaire, conglomérat, matériaux de solifluxion et formations karstiques. La pédogenèse est influencée par la végétation et l'humidité sur chaque type de substrat.

La géomorphologie du parc englobe quatre ensembles structuraux : la causse d'Ifrane, le plateau d'Azrou, une portion du causse Ain Leuh et le plateau d'Ajdir Izayane, avec des altitudes variées entre 1326 m et 2407 m. La forêt se situe sur du calcaire liasique, affecté par des mouvements orogéniques et marqué par un volcanisme intense (région de Sidi M'Guild), ainsi que sur des dolomies et calcaires du trias, des grès rouges et argiles marneuses du trias, et des conglomérats et matériaux de solifluxion du plio-quaternaire (région d'Ajdir) (PNK, 2017).

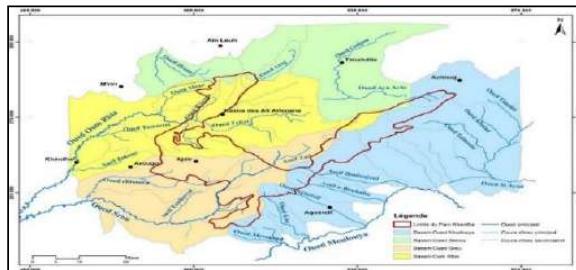
2.1.4.Cadre hydrologique et zones humides

2.1.4.1.Hydrologie

La région de Khénifra, située dans le Moyen Atlas et le Haut Atlas, constitue une partie essentielle du château d'eau du Maroc, traversée par des cours d'eau importants tels que l'Oued Oum Errabiaa, l'Oued Srou, et l'Oued Tizguitt. Plusieurs barrages, notamment sur l'Oued Oum Errabiaa, permettent une meilleure gestion de l'eau, incluant les barrages Tanafnit El Borj, Al Massira, Imfout, Aït Ouarda, Daourat et Aït Lahj. Le parc national de Khénifra (PNK) abrite des sites d'intérêt biologique et écologique,

comme les sites terrestres Aghbalou Laârbi et Jbel Talaghine, et des zones humides telles qu'Aguelmame Sidi Ali, Aguelmame Azegza, Aguelmame Ouiouane, Aguelmame Abekhan et Aguelmame Miami. Ces zones humides sont créées naturellement par des conditions climatiques favorables, des formations géologiques calcaires et dolomitiques, et des pentes fortes, formant des lacs et des dolines calcaires.

Figure 6. Limites des principaux bassins versants au niveau du PNK



Source : PNK, 2018

Figure 7. Lac Aquelmanni Siri Ali



Source : fourni par l'auteur Source : PNK, 2018

Figure 8. Lac Ouiouane



Our Source : PNK, 2018

Figure 9: Lac Aguelmam Azegza (PNK, 2022)



Source : fourni par l'auteur

Figure 10: Lac Aguelmam Maami (Ouhssine, 2023)



2.1.5.Occupation des sols

Le PNK fait l'objet de plusieurs utilisations (Tableau 9). Ainsi, sa superficie totale qui est de l'ordre de 84256,63ha.

Tableau 1. Occupation des sols (superficie/type de sol) (PNK 2017)

Type	Superficie (ha)	%
Forêt	61275,49	72,72
Terrains Agricoles	10213,41	12,12
Parcours	7498,57	8,90
Terrains Agricoles plus Forêts	2335,07	2,77
Matorral	2040,76	2,42
Lacs	379,81	0,45
Reboisements	225,89	0,27
Arboriculture	173,28	0,21
Constructions	114,35	0,14
Total PNK	84256,63	100

Nous constatons donc à travers l'analyse du tableau et appuyé par la figure ci-dessous, que la forêt est la principale occupation du parc, suivi de terrains agricoles, du parcours, etc.

Cependant, le matorral se rencontre exclusivement dans la forêt d'Aghbalou Laarbi. Ce matorral fait office de terrain de parcours.

2.1.6.Infrastructures et équipements existants :

2.1.6.1.Routes et pistes

Le PNK est bien desservie en routes, pistes et chemins et dont la moyenne est supérieure à la moyenne nationale qui est de l'ordre de 2ml/ha. Ces pistes et chemins nécessitent non seulement des entretiens, mais aussi des réhabilitations, voire des réfections (PNK, 2017).

Tableau 2 : La zone du Parc est relativement bien desservie en routes et pistes (PNK 2017).

Infrastructure	Longueur (km)
Piste	600,9
Route goudronnée	225,4
Total général	826,3

Source : PNK, 2018

2.2. Description biologique

2.2.1. Description faunistique

Dans cette description, seules les espèces d'intérêt majeur seront considérées pour la biodiversité de la région du Parc National de Khénifra en général.

Figure 11. Biodiversité faunistique de PNK



Source : PNK, 2018

Figure 11. Biodiversité faunistique de PNK (suite)



Source : PNK, 2018

2.2.2. Description floristique

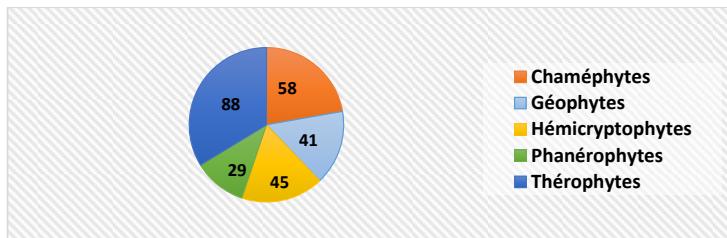
Les travaux de collecte des informations sur le terrain ainsi que le dépouillement des travaux floristiques réalisés par divers auteurs, au cours des dernières décennies dans les cédraies du Moyen Atlas, ont permis de noter la présence de 261 espèces reparties sur 63 familles. Ce nombre non exhaustif peut être revu à la hausse (PNK, 2018).

Sur environ 150 familles floristiques naturelles au Maroc, 63 s'observent dans le PNK mais avec des taux de présence très inégaux par espèce :

Quatre familles sont nettement dominantes (Asteraceae, Poaceae, Fabaceae et Lamiaceae) avec 20 à 40 espèces, 7 familles sont faiblement représentées, 5 à 10 espèces (Caryophylaceae, Apiaceae, Liliaceae, Brassicaceae, Cistaceae, Scrophulariaceae et Rosaceae), 25 familles sont rares, 2 à 4 espèces seulement et 27 familles montrent une seule espèce.

Selon la classification des types biologiques, les Thérophytes sont au nombre de 88 suivis par les Chaméphytes (58), les Hémicryptophytes (45), les Géophytes (41) et les Phanérophytes (29) (PNK, 2018).

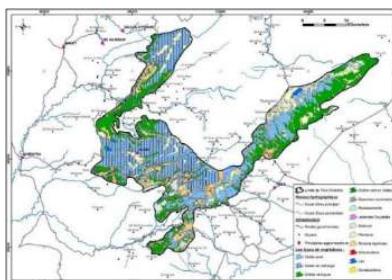
Figure 12: Diagramme de répartition des types biologiques



Source : PNK, 2018

Concernant les principales formations forestières, le PNK renferme les écosystèmes représentatifs de la cédraie du Moyen Atlas Central, en particulier la zone biogéographique d'Ajdir, Kerrouchen, Itzer, Sidi M'Guild et Aghbalou Larbi. Il abrite une végétation très variée où le Cèdre et le Chêne vert restent les formations végétales les plus dominantes (PNK, 2018).

Figure 14: Principales formations forestières du PNK



Source : PNK, 2018

2.3. Diagnostic de PNK par la méthode SWOT

Les résultats de l'analyse SWOT sont présentés dans la figure

Figure 13. Résultats de l'analyse SWOT de PNK

Force : <input type="checkbox"/> Riche Biodiversité <input type="checkbox"/> Cadre Hydro-géographique <input type="checkbox"/> Géo-patrimoine varié <input type="checkbox"/> Présence de l'écomusée	Faiblesses : <input type="checkbox"/> Ressources Limitées : (financement, personnel et d'infrastructures) <input type="checkbox"/> Accès Limité : l'absence de transports publics et de routes praticables, peuvent limiter la participation du public aux activités éducatives et touristiques dans le parc.
Opportunités : <input type="checkbox"/> Éducation Environnementale ; <input type="checkbox"/> Tourisme Éducatif <input type="checkbox"/> Tourisme Durable <input type="checkbox"/> Sport éducatif	Menace : <input type="checkbox"/> Pressions Anthropiques : <input type="checkbox"/> Changements Climatiques : <input type="checkbox"/> Tourisme irresponsable :

Source : fourni par l'auteur

L'analyse SWOT du PNK met en évidence ses forces, telles que sa riche biodiversité, son cadre géographique varié, son géo-patrimoine diversifié et la présence d'un écomusée. Ces éléments offrent des opportunités prometteuses pour l'éducation environnementale et le tourisme durable (PNK, 2017). En comparaison avec d'autres études, telles que celle menée par BOUKHALLAD (2021), qui a également souligné l'importance de la diversité biologique et géographique pour le potentiel touristique et éducatif des parcs nationaux, nos conclusions renforcent l'idée que ces caractéristiques sont des atouts essentiels pour la valorisation et la conservation des espaces naturels protégés. Cependant, ces atouts sont tempérés par des faiblesses telles que des ressources limitées et un accès restreint, ce qui pourrait entraver la mise en œuvre efficace des programmes de conservation et d'éducation (PNK, 2017).

Les opportunités identifiées, notamment en matière d'éducation environnementale et de tourisme éducatif, sont confrontées à des menaces potentielles telles que les pressions anthropiques, les changements climatiques et le tourisme irresponsable (PNK, 2017). Ces facteurs pourraient compromettre la biodiversité et la durabilité du parc (PNK, 2017). En comparaison avec les études antérieures de BOUKHALLAD (2021), qui ont également identifié ces menaces pour les parcs nationaux, nos conclusions soulignent l'importance de développer des stratégies de gestion adaptatives pour faire face à ces défis croissants. Néanmoins, l'introduction du sport éducatif est identifiée comme une opportunité stratégique (PNK, 2017). En intégrant des activités sportives

dans les programmes éducatifs, le parc pourrait dynamiser l'expérience des visiteurs tout en renforçant leur conscience écologique (PNK, 2017). Cette approche pourrait également attirer un public plus diversifié, favoriser un mode de vie sain et actif, et renforcer les liens entre les visiteurs, la nature et la communauté locale (PNK, 2017).

L'intégration du sport éducatif, des activités éducatives et touristiques en plain nature, offrent de nouvelles perspectives pour sensibiliser et engager le public dans la conservation de la biodiversité et la durabilité environnementale du Parc National de Khénifra.

Conclusion

Le PNK a connue une richesse de ressources, ce qui peut contribuer à la construction d'un dispositif éducatif complet, articulé autour de trois pôles : scolaire, associatif et recherche. En combinant apports théoriques, activités pratiques sur le terrain et utilisation de pédagogies et technologies innovantes (TIC), le PNK doit viser à développer les compétences des apprenants, à favoriser leur engagement citoyen et à contribuer à la préservation de la biodiversité.

Références

- BENMAHANE, M. (2018). Économie verte et développement durable au Maroc : Bilan et .50-rnal d'Economie, de Management, d'Environnement et de Droit, 1(1), 39perspectives. Jou
- BROUSSI, S. (2019). Gestion des ressources en eau au Maroc : d'une simple -Hicham, E. D., & EL nementaux lutte contre la dégradation à l'étude faisabilité des Paiements pour les Services Environ .(PSE). Revue Internationale des Sciences de Gestion, 2(4)
- Karwera, V. (2007). L'éducation relative à l'environnement dans une communauté appauvrie: stratégies d'intervention éducative dans une perspective de développement durable. Université du .Québec à Chicoutimi
- Loreau, M., Hector, A., & Isbell, F. (2024). Les conséquences écologiques et sociétales de la perte .de biodiversité. ISTE Group
- Parant, A., Pascual, A., Jugel, M., Kerroume, M., Felonneau, M. L., & Gueguen, N. (2017). Raising awareness to climate change: An illustration with binding communication. Environment students .353-and behavior, 49(3), 339
- mer européen. -Petit, J., & Prudent, G. (2008). Changement climatique et biodiversité dans l'outre .IUCN
- de Gestion du Parc National de Khénifra, Volume 1 : Etat PNK, (2017),, Plan d'Aménagement et des lieux, Parc National de Khénifra
- PNK, (2018),, Plan d'Aménagement et de Gestion du Parc National de Khénifra, Volume 2 : .économique, Parc National de Khénifra-Analyse socio
- la -Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes. VertigO .(Villemagne, C. (2008 .(revue électronique en sciences de l'environnement, 8(1

L'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire

☞ Zayd Labdouti¹, ☞ Mohamed Jarmouni²

et ☞ Taoufik Lakhchine³

¹ Enseignant et Docteur, LPMR, Département de Physique,
Université Mohammed I, Oujda, Maroc.

² Enseignant et Docteur, LTIN, École Normale Supérieure,
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc.

³ Enseignant secondaire qualifiant.

Résumé

Cette recherche vise à étudier l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances :Objectifs académiques, sociales et linguistiques des élèves en première année du primaire. L'objectif est de contribuer au développement des compétences cognitives, sociales d'identifier comment le préscolaire et linguistiques, et d'évaluer les différences liées à la durée de la prestation et au genre des élèves. Malgré l'expansion de l'enseignement préscolaire, des disparités persistent :Problème des performances des élèves en première année. Cela soulève la question: dans quelle mesure le préscolaire influence les résultats académiques et les compétences globales des élèves à leur entrée en primaire

asée sur une échelle de Likert a été utilisée pour évaluer les performances en français, arabe, mathématiques et éveil scientifique. Les données incluent des variables telles que le genre des élèves et la durée de leur préscolarisation. Des études antérieures ont été mobilisées pour contextualiser les résultats

Les résultats confirment l'importance du préscolaire dans le renforcement des :Conclusions compétences académiques et sociales des élèves. Une durée prolongée d'enseignement préscolaire négativement les résultats en mathématiques et en éveil scientifique, tandis que des bases améliorées en langue favorisent l'apprentissage ultérieur. L'effet de genre s'est avéré négligeable, indiquant que l'impact du préscolaire est globalement équitable

Mots-clés: Enseignement préscolaire, performances académiques, développement social, compétences linguistiques, première année primaire.

Abstract

This study aims to examine the impact of preschool education on the academic, social, and linguistic performance of first-year primary school students. The goal is to identify how preschool education contributes to cognitive, social, and linguistic skills development and to evaluate differences based on preschool duration and student gender. Despite the expansion of preschool education, disparities remain in the performance of first-year students. This raises the question: to what extent does preschool education influence academic outcomes and overall skills at the start of primary school

stical analysis based on a Likert scale was used to assess performance in French, Arabic, mathematics, and scientific awareness. Data included variables such as student gender and the duration of their preschool experience. Previous studies were referenced to contextualize the findings. The findings confirm the importance of preschool education in strengthening students' academic and social skills. Extended preschool duration significantly improves results in mathematics and scientific awareness, while strong language foundations support later learning. The gender effect was negligible, indicating that preschool has an equitable impact overall.

Keywords: Preschool education, academic performance, social development, linguistic skills, first-year primary school.

Introduction

L'éducation préscolaire est largement reconnue comme une étape fondamentale dans le développement de l'enfant, car elle constitue une préparation essentielle pour les apprentissages scolaires futurs. De nombreuses études ont démontré l'impact positif de l'éducation préscolaire sur les performances des élèves en début de primaire, en mettant en évidence des bénéfices cognitifs, sociaux et émotionnels. Cet article explore comment le préscolaire contribue au succès des élèves du primaire, en s'appuyant sur des recherches actuelles.

Les recherches indiquent que les enfants ayant suivi un programme préscolaire arrivent mieux préparés aux exigences académiques du primaire. Une étude de Barnett (2008) montre que les enfants bénéficiant d'un enseignement préscolaire structuré disposent de compétences linguistiques et mathématiques plus avancées en début de première année par rapport à ceux sans cette préparation. Ces programmes permettent aux enfants d'acquérir des compétences de base en mathématiques et en langage, essentielles pour leurs futurs apprentissages.

D'autres travaux, comme ceux de Heckman et Masterov (2007), révèlent que les enfants ayant une préparation préscolaire maîtrisent mieux les premiers concepts de lecture et d'écriture. Ils ont généralement une compréhension accrue des lettres, des mots et des nombres, facilitant leur passage vers les apprentissages plus formels de la première année.

L'éducation préscolaire est également cruciale pour le développement des compétences sociales et émotionnelles. En participant à des activités de groupe et en interagissant avec leurs pairs, les enfants apprennent à coopérer, partager et communiquer, des

compétences indispensables pour réussir en première année. Ladd et Price (1987) ont démontré que les enfants ayant une expérience en préscolaire sont mieux préparés à gérer leurs émotions et à travailler en groupe, favorisant ainsi leur adaptation au milieu scolaire.

Un autre avantage de l'éducation préscolaire est la confiance que les enfants y développent. Elle leur offre des expériences positives et les encourage à réussir dans un cadre structuré, renforçant ainsi leur estime de soi et leur motivation en première année.

Les programmes préscolaires soutiennent également le développement des compétences linguistiques, essentielles pour le succès scolaire. À travers des jeux de rôle, des discussions et des activités de lecture, les enfants améliorent leur capacité à exprimer leurs idées, comprendre des consignes et enrichir leur vocabulaire. Selon Dickinson et Tabors (2001), les enfants ayant bénéficié d'un programme préscolaire possèdent un vocabulaire plus développé et de meilleures compétences de compréhension orale, des atouts importants pour suivre les leçons en première année.

De plus, les enfants ayant fréquenté le préscolaire comprennent mieux les consignes et participent plus facilement aux activités en classe, comme l'a montré l'étude de Weiland et Yoshikawa (2013), qui a révélé que ces enfants interagissaient plus activement avec leurs enseignants et camarades.

Enfin, une étude longitudinale du « National Institute for Early Education Research » (NIEER) a suivi des enfants depuis le préscolaire jusqu'à la fin de la première année de primaire, montrant que ceux ayant eu un enseignement préscolaire de qualité obtenaient de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques et développaient de solides compétences sociales, favorisant leur réussite académique et sociale. « Perry Preschool Project » a également démontré que les enfants ayant suivi un programme préscolaire structuré avaient plus de chances de réussir sur le plan scolaire et social.

D'autre part, Le ministère de l'Éducation marocain a entrepris des efforts significatifs pour développer l'éducation préscolaire, reconnaissant son importance dans la préparation des enfants pour la réussite scolaire. Des programmes ont été mis en place pour élargir l'accès au préscolaire, particulièrement dans les zones rurales et défavorisées. Le ministère a également développé des curriculums adaptés aux jeunes enfants, axés sur les compétences linguistiques, sociales et cognitives. En outre, il a intensifié la formation

des éducateurs pour garantir un enseignement de qualité. Ces initiatives visent à offrir à chaque enfant un départ solide, favorisant l'égalité des chances dès le début de la scolarité.

Problématique

L'enseignement préscolaire joue un rôle fondamental dans la préparation des enfants à leur parcours éducatif. En effet, les premières années de vie sont décisives pour le développement cognitif, social et émotionnel des enfants, posant les bases de leur réussite future. Cependant, il est souvent difficile de mesurer précisément l'impact de cet enseignement précoce sur les performances académiques des élèves en première année du primaire. Alors que certaines études montrent que les enfants ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire de qualité réussissent mieux en lecture, en mathématiques et en compétences sociales, d'autres recherches soulèvent des interrogations sur la durabilité de ces effets au fil du temps. Ainsi, il est essentiel de se demander dans quelle mesure l'enseignement préscolaire influence les performances des élèves de première année du primaire dans le contexte marocain.

Hypothèses de recherche

- Les performances académiques des élèves de première année primaire diffèrent en fonction de leur genre, avec une éventuelle variation dans les domaines comme la lecture, les mathématiques et les compétences sociales, influencée par l'expérience de l'enseignement préscolaire.
- Les élèves ayant suivi deux années ou plus d'enseignement préscolaire obtiennent de meilleurs résultats en première année primaire que ceux ayant suivi une seule année, particulièrement en termes de préparation cognitive, d'adaptation scolaire et de développement social.

Méthodologie

❖ Conception de la recherche

L'étude a utilisé une conception de recherche quantitative, utilisant une échelle de Likert à 5 points pour la collecte de données. Il convient de noter que l'échelle de Likert

à 5 points décrite pour la première fois par Likert en 1932 (Likert, 1932). Cette échelle est importante pour mesurer, par exemple, les attitudes face à des problèmes difficiles, qui nécessitent que les répondants soient d'accord ou pas d'accord. Dans l'ensemble, les échelles de type Likert fournissent une méthode utile et relativement simple pour obtenir des données en sciences sociales (David Mellor, 2013).

L'objectif de cette approche quantitative est de déterminer l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire. Ce type de conception est fortement recommandé lorsque les données doivent être rationalisées par des résultats empiriques. De plus, la conception de la recherche quantitative est adaptée pour « identifier des phénomènes inconnus et ensuite collecter des données pour les faire reconnaître » (Gall, Borg et Gall, 1996). Par conséquent, l'étude a également adopté l'approche corrélationnelle descriptive pour sa pertinence par rapport à la nature de l'étude actuelle.

❖ Instruments de collecte de données

Un questionnaire composé de 18 questions a été utilisé pour déterminer l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire. Le questionnaire comprenait deux sections principales. La première section, axée sur la démographie, comprenait trois questions qui recueillaient des informations sur le genre, l'expérience professionnelle et les qualifications académiques des participants. La deuxième section, qui traite des objectifs de recherche fondamentaux, était divisée en trois sous-sections. Chaque sous-section, composée des questions sur une échelle de Likert à 5 points, explorait des aspects spécifiques : les compétences cognitives et académiques, le développement social et émotionnel, ainsi que les compétences linguistiques et communicationnelles.

❖ Sélection des participants et échantillonnage

Cette étude a été réalisée auprès d'enseignants et d'élèves de primaire de l'Académie Orientale, relevant du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Pré-scolaire et des Sports au Maroc. Avant de commencer la collecte des données, les enseignants potentiellement impliqués ont été informés des objectifs et de la portée de l'étude, avec une assurance d'anonymat et de confidentialité pour tous les participants. L'enquête a porté sur un échantillon de $N = 50$ enseignants et $N = 100$ élèves de

primaire provenant d'écoles publiques marocaines. La sélection des enseignants s'appuyait sur deux critères : (a) une expérience minimale de cinq ans dans l'enseignement primaire et (b) un intérêt déclaré à participer à l'étude. Cet échantillon d'enseignants représentait une variété de profils en termes de genre, d'années d'expérience et de qualifications académiques.

Tableau1: Informations démographiques sur l'échantillon étudié pour les enseignants

		Fréquence	Pourcentage (%)
Genre	Femme	28	56.0
	Homme	22	44.0
Expérience professionnelle	5 années	20	40.0
	De 5 à 10 années	20	40.0
	Plus de 10 années	10	20.0
Qualifications académiques	Licence	30	60.0
	Master	19	38.0
	Doctorat	1	2.0

❖ Analyse des données

L'outil de recherche a été conçu et soumis à un processus d'évaluation approfondi via un questionnaire. La cohérence interne et la fiabilité de l'instrument ont été évaluées à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, calculé avec le logiciel statistique SPSS. Après cette évaluation, le questionnaire a été finalisé et validé pour être utilisé dans l'étude. Des analyses statistiques ont ensuite été réalisées sur les données en utilisant SPSS. L'étude avait pour objectif de mesurer les scores moyens des éléments du questionnaire, qui décrivent l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire. Pour répondre aux questions de recherche, les moyennes arithmétiques et les écarts types des réponses au questionnaire ont été calculés. De plus, une analyse a été effectuée pour examiner l'influence potentielle de divers facteurs, tels que le genre et la durée de la prestation pour les élèves.

Résultats et discussion

La fiabilité de l'outil de recherche a été minutieusement vérifiée en utilisant le coefficient alpha de Cronbach. Cette vérification a donné un coefficient de fiabilité de 0.737 pour l'ensemble des dimensions de l'étude, ce qui est jugé satisfaisant et montre une fiabilité acceptable.

Après avoir collecté les données et analysé l'outil de recherche, une échelle de Likert à cinq points a été employée pour évaluer les réponses. Les scores moyens ont été interprétés selon les critères suivants : i) de 1,00 à 1,8 : réponse très faible, ii) de 1,81 à 2,6 : réponse faible, iii) de 2,61 à 3,4 : réponse modérée, iii) de 3,41 à 4,2 : réponse élevée, et iv) de 4,21 à 5,00 : réponse très élevée. Une analyse globale des données recueillies sera effectuée pour répondre aux questions de recherche formulées dans le cadre des thèmes de l'étude.

Tableau 2 : Moyennes arithmétiques et écarts types des estimations des membres de l'échantillon de l'étude selon les domaines des axes de l'étude.

		Moyenne	Ecart type
Q1	L'enseignement préscolaire a contribué à une meilleure compréhension des concepts académiques chez les élèves de première année.	4.64	0.484
Q2	Les élèves ayant suivi un enseignement préscolaire démontrent une plus grande capacité de concentration en classe.	4.38	0.635
Q3	L'enseignement préscolaire facilite l'acquisition des bases mathématiques chez les élèves de première année.	3.96	0.604
Q4	Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire montrent plus d'intérêt pour les activités scolaires.	4.5	0.505
Q5	L'enseignement préscolaire améliore la capacité des élèves à résoudre des problèmes simples dès la première année.	4.52	0.543
Axe 1	Développement Cognitif et Académique	4.4	0.325
Q6	L'enseignement préscolaire aide les élèves à mieux s'intégrer socialement avec leurs camarades.	4.56	0.501
Q7	Les élèves ayant suivi un enseignement préscolaire font preuve de plus de confiance en eux en classe.	4.32	0.471
Q8	L'enseignement préscolaire favorise la gestion des émotions chez les élèves de première année.	4.52	0.504
Q9	Les élèves ayant fréquenté un établissement préscolaire interagissent plus facilement avec leurs enseignants.	4.62	0.49
Q10	L'enseignement préscolaire encourage les élèves à travailler en groupe et à collaborer avec les autres.	4.38	0.49
Axe 2	Développement Social et Emotionnel	4.48	0.239
Q11	L'enseignement préscolaire améliore la capacité des élèves à comprendre les consignes orales en classe.	4.7	0.505
Q12	Les élèves ayant suivi un enseignement préscolaire s'expriment plus aisément et de manière structurée.	4.54	0.503
Q13	L'enseignement préscolaire contribue au développement du vocabulaire des élèves de première année.	4.34	0.557
Q14	Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire participent davantage aux discussions en classe.	4.46	0.578
Q15	L'enseignement préscolaire renforce les compétences d'écoute chez les élèves de première année.	4.22	0.418
Axe 3	Compétences Linguistiques et de Communication	4.51	0.338

L'analyse statistique des résultats présentés dans le tableau 2 de l'impact de l'enseignement préscolaire sur la performance des élèves de première année du primaire s'articule autour de trois axes principaux : le développement cognitif et académique, le développement social et émotionnel, ainsi que les compétences linguistiques et de

communication. Les résultats ont été évalués à l'aide de la moyenne arithmétique et de l'écart type pour chacun de ces axes, en se basant sur une échelle de Likert à cinq points.

Dans le domaine du développement cognitif et académique, avec une moyenne de 4.4 et un écart type de 0.325, les données montrent un fort consensus quant aux bénéfices de l'enseignement préscolaire. Les élèves ayant suivi une éducation préscolaire développent des aptitudes accrues en matière d'apprentissage scolaire dès leur entrée en primaire. Des recherches, notamment celle de Pianta et al. (2009), indiquent que les compétences acquises au préscolaire facilitent la concentration, la mémoire et la résolution de problèmes, essentiels pour le développement académique précoce.

Pour le développement social et émotionnel, une moyenne de 4.48 et un écart type de 0.239 révèlent un accord encore plus marqué sur l'impact positif du préscolaire. Ces élèves montrent une meilleure confiance en eux et une capacité d'adaptation sociale en classe. Des études, comme celles menées par Denham et al. (2012), confirment que le préscolaire aide les enfants à gérer leurs émotions et à établir des relations positives avec leurs pairs, indispensables pour l'interaction et l'apprentissage en milieu scolaire.

En ce qui concerne les compétences linguistiques et de communication, la moyenne élevée de 4,51 avec un écart type de 0,338 indique un large accord sur l'importance du préscolaire dans le développement de ces habiletés. Les enfants ayant bénéficié d'une éducation préscolaire montrent des aptitudes supérieures en expression orale et en compréhension, des compétences essentielles pour suivre les consignes et participer activement en classe. Burchinal et al. (2002) soulignent, dans leur étude, le rôle crucial des interactions de qualité entre enseignants et enfants en préscolaire pour le développement du langage. Les résultats montrent que les enfants ayant des relations positives avec leurs enseignants en préscolaire acquièrent de meilleures compétences de communication, facilitant ainsi leur réussite dans les niveaux scolaires ultérieurs.

Les résultats confirment les effets positifs de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves de première année primaire, particulièrement en matière de compétences linguistiques, de développement social et émotionnel, ainsi que de développement cognitif. Ces données mettent en évidence l'importance d'élargir l'accès à l'enseignement préscolaire pour favoriser la réussite académique et personnelle des élèves.

Tableau 3 : Informations démographiques sur l'échantillon étudié pour les élèves

		Fréquence	Pourcentage (%)
Genre	Femme	48	48.0
	Homme	52	52.0
Durée de la prestation	0 année	21	21.0
	1 année	31	31.0
	2 années	48	48.0

Tableau 4 : Moyennes arithmétiques et écarts types des estimations des membres de l'échantillon de l'étude selon les résultats des élèves

	Moyenne	Ecart type
Français	6.00	1.177
Arabe	6.09	1.180
Mathématique	6.42	1.510
Eveil scientifique	6.43	1.490

L'analyse statistique des résultats des élèves en français, arabe, mathématiques et éveil scientifique révèle des différences marquées de performance entre ces matières. En français, avec une moyenne de 6 et un écart type de 1.177, les résultats suggèrent un niveau de compétence modéré et une faible variation, ce qui indique une relative uniformité des performances. Cette homogénéité pourrait s'expliquer par les compétences linguistiques développées en préscolaire, favorisant l'apprentissage d'autres langues comme le français, conformément aux conclusions de Burchinal et al. (2002).

En arabe, la moyenne de 6.09 avec un écart type de 1.180 indique des performances proches de celles observées en français, avec une légère amélioration. Dans notre cas où l'arabe n'est pas la langue maternelle, parce que ces élèves provenant de régions berbérophones, l'étude d'August et Shanahan (2006) offre des perspectives intéressantes. Leur recherche se concentre sur l'effet de l'enseignement précoce d'une langue seconde ou non maternelle sur le développement des compétences linguistiques. Ils ont trouvé que les enfants construisant une base solide dans une langue autre que leur langue d'origine sont mieux préparés pour maîtriser les structures linguistiques et renforcer leurs compétences en compréhension et en expression écrite.

En mathématiques, la moyenne de 6.42 et l'écart type de 1.510 indiquent un niveau légèrement supérieur, mais une dispersion accrue, suggérant une hétérogénéité des

compétences mathématiques parmi les élèves. Cela rejoint les travaux de Duncan et al. (2007), qui lient les compétences en mathématiques acquises précocement aux performances scolaires ultérieures, bien que des différences individuelles soient présentes. Pour l'éveil scientifique, les résultats, avec une moyenne de 6.43 et un écart type de 1.490, montrent un niveau de compétence similaire aux mathématiques, accompagné d'une certaine variabilité.

Cette dispersion pourrait être due aux activités de découverte scientifique en préscolaire, confirmées par les recherches d'Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC), qui montrent que ces activités encouragent le développement des compétences scientifiques et la curiosité intellectuelle.

Les résultats statistiques indiquent que l'enseignement préscolaire a des effets variés selon les disciplines. Si les compétences en langue maternelle et en français sont bien consolidées, les mathématiques et l'éveil scientifique présentent davantage de disparité. Ces constats mettent en lumière l'importance d'un programme préscolaire équilibré, incluant des activités linguistiques, mathématiques et scientifiques, afin de favoriser un succès scolaire varié et complet.

Tableau 5 : Analyse de variance multiple de l'effet de genre et de durée de la prestation sur les disciplines.

Source		Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Genre	Fr	0.012	1	0.012	0.038	0.845
	Ar	0.268	1	0.268	0.679	0.412
	Math	0.033	1	0.033	0.067	0.797
	ES	0.184	1	0.184	0.337	0.563
Durée de la prestation	Fr	98.570	2	49.285	159.454	0.000
	Ar	93.355	2	46.678	118.057	0.000
	Math	164.065	2	82.032	164.289	0.000
	ES	155.549	2	77.775	142.233	0.000
Erreur	Fr	29.054	94	0.309		
	Ar	37.166	94	0.395		
	Math	46.936	94	0.499		
	ES	51.400	94	0.547		
Total	Fr	3748.062	100			
	Ar	3728.531	100			
	Math	4347.375	100			
	ES	4354.375	100			

L'analyse statistique sur les résultats en français, arabe, mathématiques et éveil scientifique révèle des différences significatives pour la durée de la prestation préscolaire, mais non pour le genre. Les valeurs de p (<0.05) montrent que l'effet de genre n'a pas d'influence significative sur les résultats dans toutes les disciplines: français (p=0.845),

arabe ($p=0.412$), mathématiques ($p=0.797$) et éveil scientifique ($p=0.563$). Ces valeurs indiquent que les performances scolaires dans ces matières sont relativement homogènes entre les genres. Cette constance est soutenue par les recherches de Hyde (2005), qui suggère que les différences de performances scolaires entre les genres sont souvent minimales, en particulier dans les compétences linguistiques et les mathématiques à un jeune âge.

Cependant, l'effet de la durée de la prestation préscolaire se révèle statistiquement significatif ($p=0$) dans toutes les disciplines. Cela signifie que la durée d'exposition à l'enseignement préscolaire joue un rôle crucial dans la performance des élèves. Des recherches telles que celles de Magnuson et al. (2007) confirment que les enfants bénéficiant de plusieurs années de préscolarité tendent à avoir de meilleures performances scolaires en lecture et en mathématiques, ce qui peut s'expliquer par un temps prolongé pour développer des compétences cognitives et socio-émotionnelles de base.

En français et en arabe, les performances des élèves sont fortement influencées par la durée de la prestation préscolaire, ce qui correspond aux travaux de Bialystok (2001), soulignant que les enfants exposés tôt à des langues structurées acquièrent une meilleure compétence linguistique. En mathématiques et éveil scientifique, la durée de la prestation est également significative, soutenue par les travaux de Duncan et al. (2007), montrant que les compétences de base en mathématiques et en sciences acquises en préscolaire sont déterminantes pour la réussite future.

Cette analyse souligne que la durée de l'éducation préscolaire est un facteur déterminant pour la réussite scolaire dans plusieurs disciplines, tandis que le genre ne semble pas affecter de manière significative les performances académiques dans les premières années d'école primaire.

Conclusion

La présente analyse a permis de mieux comprendre l'influence significative de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire, en explorant les effets sur trois domaines clés : les compétences cognitives et académiques, le développement social et émotionnel, ainsi que les compétences linguistiques et communicationnelles. Les résultats obtenus soulignent l'importance cruciale de

cette première étape éducative dans la préparation des jeunes élèves à des réussites futures, tant sur le plan académique que personnel.

L'analyse statistique a révélé que la durée de la prestation préscolaire joue un rôle fondamental dans l'acquisition de compétences précoces en lecture, en mathématiques et dans la compréhension du monde environnant. En particulier, les résultats démontrent qu'une plus longue durée de l'enseignement préscolaire est associée à de meilleures performances académiques, tandis que l'effet de genre n'a pas montré de différences significatives dans les performances scolaires. Ces constatations sont en cohérence avec plusieurs études, comme celles de Magnuson, Ruhm et Waldfogel (2007), qui soulignent l'importance d'une exposition prolongée à l'apprentissage préscolaire pour renforcer les capacités cognitives fondamentales et l'engagement scolaire.

Concernant les compétences linguistiques et communicationnelles, la présence d'un apprentissage structuré en préscolaire, même pour des enfants non natifs dans la langue d'enseignement, semble favorable à l'acquisition de bases solides qui facilitent l'apprentissage des langues. Ceci est corroboré par les recherches de Bialystok (2001), qui soulignent l'impact de l'enseignement précoce des langues sur la structuration du langage et la capacité d'expression orale, deux compétences essentielles pour réussir dans l'environnement scolaire.

Sur le plan du développement social et émotionnel, les élèves ayant bénéficié d'une éducation préscolaire manifestent généralement une meilleure adaptation en classe, une confiance en eux accrue et des compétences interpersonnelles positives. Cette dimension est cruciale, car elle contribue non seulement à un environnement de classe harmonieux mais soutient également la capacité des élèves à participer activement aux activités d'apprentissage. Des recherches comme celles de Denham et al. (2012) confirment que les compétences sociales et émotionnelles cultivées dès le préscolaire sont un atout pour l'apprentissage ultérieur, en facilitant la gestion des émotions, l'adaptabilité sociale et le travail collaboratif.

En conclusion, les données collectées démontrent clairement l'importance du préscolaire dans le développement global de l'enfant et sa préparation à l'enseignement primaire. Une éducation préscolaire de qualité permet non seulement de combler les disparités d'apprentissage avant l'entrée en primaire mais offre également aux élèves une

base solide pour progresser académiquement, socialement et émotionnellement. Ces résultats plaident en faveur d'une politique éducative qui soutienne un accès élargi et équitable au préscolaire, avec des programmes enrichis axés sur le développement de compétences variées. Cela pourrait non seulement favoriser des taux de réussite plus élevés dès le début du primaire mais aussi avoir un impact positif à long terme sur l'ensemble du parcours scolaire des élèves.

Références

- .Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications
- .Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children
- dd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following La .1189-Child development, 1168 the transition from preschool to kindergarten.
- t home and Dickinson, D. K. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning a .Paul H Brookes Publishing school.
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, .2130-2112 ,(6)84 Child development, language, literacy, executive function, and emotional skills.
- .36-A technique for the measurement of attitudes. Journal of Applied Psychology, 39,31 .(1932) .Likert, R
- David Mellor, Kathleen A. Moore, The Use of Likert Scales with Children, Journal of Pediatric .379-Psychology, Volume 39, Issue 3, April 2014, Pages 369
- D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). Educational research: An introduction. Longman .Gall, M .Publishing
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool aligned with the evidence base, and what education: What we know, how public policy is or is not al .88-49 ,(2)10 Psychological science in the public interest, we need to know.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of .143-137 ,40 Childhood Education Journal, Early young children's emotional competence.
- Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic -Burchinal, M. R., Peisner skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental .436-415 ,(5)40 school psychology, Journal of trajectories.
- Language -Developing Literacy in Second August, D., & Shanahan, T. (2006). Executive summary. Learners: A Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth. .tes, IncMahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associa
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, .1428 ,(6)43 Developmental psychology, C. (2007). School readiness and later achievement. <https://2u.pw/julUeqkU>
- .581 ,(6)60 American psychologist, similarities hypothesis. Hyde, J. S. (2005). The gender
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school .51-33 ,(1)26 Economics of Education review, preparation and performance?
- in development: Language, literacy, and cognition. Cambridge Bilingualism Bialystok, E. (2001). .University Press

De l'enseignement explicite, principes et caractéristiques

✉ Abdessalam OUHMID

Langage et société

Université Ibn Tofil, Kénitra

Résumé:

Objectifs: Présentation générale de l'enseignement explicite et ces éléments principaux-Elucider l'efficacité et l'impact de l'enseignement explicite sur les apprenants et le rôle majeur de l'enseignant-Analyser les forces, les limites et l'implication de l'enseignement explicite.

Problème: Comment l'enseignement explicite, en proposant une approche structurée et guidée, peut-il répondre aux besoins d'apprentissage des élèves tout en tenant compte des critiques liées à la réduction de l'autonomie et à la complexité des apprentissages?

Méthode: Pour traiter le sujet de l'enseignement explicite dans notre article, nous allons adopter une méthode explicative, veillant ainsi à présenter cette approche pédagogique et à en donner des détails et mentionner son importance croissante dans le système éducatif actuel. Nous allons également discuter les limitations théoriques et pratiques de cette approche.

Conclusion: L'enseignement explicite valorise une structure précise et planifiée. Les objectifs sont clairement énoncés, les étapes sont explicitement démontrées, l'enseignant à son tour guide et soutient les élèves, tout en leur fournissant des outils clairs pour résoudre des problèmes et développer leur autonomie à long terme sans nuire à leurs traces individuelles et à la possibilité d'explorer leurs compétences et inventer des stratégies d'apprentissage indépendantes.

Mots clés: Objectif–autonome–modélisation–guidage–explicite.

Abstract:

Objectives: Provide a general overview of explicit teaching and its main components-Elucidate the effectiveness and impact of explicit teaching on learners and the crucial role of the teacher-Analyze the strengths, limitations, and implications of explicit teaching.

Problem: How can explicit teaching, by offering a structured and guided approach, meet students' learning needs while addressing criticisms related to reduced autonomy and the complexity of learning?

Methods: To address the topic of explicit teaching in our article, we will adopt an explanatory method to present this pedagogical approach in detail and highlight its growing importance in the current educational system. We will also discuss the theoretical and practical limitations of this approach.

Conclusion: Explicit teaching emphasizes a precise and well-planned structure. Objectives are clearly stated, steps are explicitly demonstrated, and the teacher guides and supports students while providing them with clear tools to solve problems and develop long-term autonomy. This is achieved without compromising their individual traits or limiting their potential to explore their skills and devise independent learning strategies.

Keywords: Objective–Autonomy–Modeling–Guidance Explicit.

Introduction

L'enseignement explicite est une approche pédagogique structurée qui met l'accent sur la transmission claire et progressive des connaissances et compétences, avec un guidage direct des élèves. Cette méthode, souvent associée à la pédagogie explicite, repose sur une structuration précise de la leçon, où l'enseignant joue un rôle central en s'assurant que les objectifs d'apprentissage sont bien compris, tout en modulant son enseignement pour répondre aux besoins des élèves.

L'enseignement explicite est centré sur une modélisation claire de la part de l'enseignant. Ce dernier guide les élèves étape par étape à travers le processus d'apprentissage, en explicitant les stratégies et les procédures à suivre. Selon Barak Rosenshine, l'un des théoriciens majeurs de cette approche, l'enseignement explicite se base sur dix principes, parmi lesquels figurent : la révision quotidienne, la présentation de nouvelles informations par petites étapes, la pratique guidée avec de fréquentes vérifications de la compréhension, et la pratique autonome supervisée.¹

Un aspect central de cette méthode est la mise en œuvre de ce que Rosenshine appelle des "petites étapes". Cela consiste à diviser les tâches complexes en sous-tâches plus simples, rendant ainsi l'apprentissage plus accessible aux élèves. De plus, les élèves bénéficient d'une pratique guidée régulière, où l'enseignant fournit des rétroactions correctives et encourage les tentatives des élèves, renforçant ainsi leur engagement et leur maîtrise progressive des compétences.

1. Principes de l'enseignement explicite

L'un des fondements de l'enseignement explicite réside dans la modélisation des savoirs et des savoir-faire. Selon Rosenshine (2012), «un bon enseignement explicite comprend des explications claires, la démonstration des étapes à suivre et la mise en pratique guidée. »² Ce modèle se fonde sur une recherche cognitive qui montre que les élèves apprennent mieux quand ils reçoivent un enseignement systématique, suivi d'une pratique active et régulière.

¹Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*. American Educator.

²Ibidem p.12.

L'approche explicite se décline généralement en trois étapes principales :

➤ **Présentation des objectifs et des consignes:** l'enseignant explique clairement ce que les élèves doivent apprendre et pourquoi. Cette étape permet d'ancrer l'importance des contenus tout en favorisant la motivation.

L'enseignant doit expliquer de manière précise et concise le concept ou la compétence à enseigner. Il s'agit d'utiliser un langage simple et de segmenter l'information en petites étapes pour éviter de surcharger les élèves. Ces explications doivent être bien planifiées à l'avance, en tenant compte du niveau de compréhension des élèves. Il est important de :

- Formuler les objectifs d'apprentissage de manière explicite.
- Réduire les ambiguïtés en précisant les termes et en donnant des exemples concrets.
- S'assurer que chaque élève comprend ce qui est expliqué en posant des questions et en demandant des reformulations.

➤ **Modélisation:** l'enseignant montre, à travers des exemples ou des démonstrations, comment appliquer une compétence ou un concept. Il rend explicite le processus de réflexion sous-jacent.

Après avoir donné des explications claires, l'enseignant doit montrer de manière explicite comment réaliser la tâche ou appliquer le concept. Cela inclut la modélisation de la pensée à voix haute (la pensée visible) et l'exécution des étapes une par une en temps réel. Cette phase aide les élèves à comprendre non seulement quoi faire, mais comment le faire, en observant directement les actions de l'enseignant. Points clés à retenir :

- Montrer les étapes du processus en détail.
- Utiliser des exemples pratiques, réels et concrets.
- Expliquer le pourquoi derrière chaque action pour que les élèves comprennent le raisonnement sous-jacent.

➤ **Pratique guidée et autonome:** après la phase de démonstration, les élèves s'exercent sous la supervision de l'enseignant avant de passer à une phase de pratique indépendante. Cette phase est cruciale pour consolider les acquis (Bissonnette et al., 2010)³.

³ Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C.,& Bouchard, C. (2010). *Enseignement explicite et réussite des élèves: Ce que dit la recherche*. Presses de l'Université Laval.

Après les explications et la démonstration, il est crucial que les élèves s'exercent sur ce qu'ils viennent d'apprendre, mais toujours sous la supervision de l'enseignant. La pratique guidée assure que les élèves peuvent appliquer les concepts correctement, tout en recevant des corrections et des ajustements en temps réel. L'enseignant offre des retours immédiats pour éviter que des erreurs ne se renforcent. Voici les étapes typiques:

- Commencer par des exercices simples où l'enseignant intervient fréquemment pour corriger.
- Encourager l'interaction, les questions et l'autoréflexion.
- Réduire progressivement l'intervention de l'enseignant à mesure que l'élève devient plus compétent.

2. Impacts sur les élèves

Plusieurs recherches ont souligné l'efficacité de l'enseignement explicite, particulièrement pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Par exemple, dans une méta-analyse réalisée par Archer et Hughes (2011), les chercheurs concluent que cette approche permet une meilleure rétention des informations et une plus grande autonomie des élèves dans l'application des connaissances acquises. Ils notent que "les étudiants apprennent mieux lorsque l'enseignant assume un rôle actif dans l'enseignement et guide les élèves de manière explicite à travers les processus complexes"⁴. Cela permet aux élèves de ne pas se sentir submergés par des tâches complexes, tout en recevant un retour immédiat sur leurs performances. Ce guidage explicite, lorsque bien effectué, facilite une meilleure compréhension des concepts et une plus grande maîtrise des compétences.

L'un des impacts les plus notables de l'enseignement explicite est son influence positive sur les résultats scolaires des élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés. John Hattie (2009), dans son méta-analyse de plus de 800 études sur l'enseignement et l'apprentissage, place l'enseignement explicite parmi les stratégies pédagogiques les plus efficaces, « l'enseignement explicite a un impact significatif sur la progression des élèves, en particulier ceux qui ont besoin d'un encadrement structuré et de feedbacks

⁴Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.

réguliers. »⁵ Cette approche permet de réduire l'écart entre les élèves en difficulté et ceux qui réussissent mieux, en offrant un cadre d'apprentissage accessible à tous.

Ceci dit l'enseignement explicite alors a sa capacité à réduire les inégalités scolaires. Grâce à une démarche rigoureuse et systématique, cette méthode permet de s'assurer que tous les élèves bénéficient du même niveau d'enseignement, indépendamment de leur niveau de départ. Dans une étude menée par Gauthier et Bissonnette (2011), il est observé que « l'enseignement explicite, en raison de sa structuration et de sa clarté, peut contribuer à une réduction des écarts de performance entre les élèves, en particulier dans les milieux défavorisés. »⁶, l'égalité des chances, des circonstances et d'apprentissage alors s'avère garantie par cette méthode d'enseignement impartiale.

Cette approche est également valorisée dans les classes hétérogènes, où les élèves peuvent progresser à des rythmes différents. L'enseignant, par l'usage de l'enseignement explicite, est à même de détecter les difficultés en temps réel et d'ajuster son enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Cela favorise une différenciation pédagogique efficiente sans renoncer à la structure nécessaire au groupe.

3. Avantages de l'enseignement explicite

Cette méthode est particulièrement efficace pour les élèves en difficulté, car elle offre un cadre rigoureux et rassurant où chaque étape de l'apprentissage est contrôlée. Hattie (2009), dans son étude sur les méthodes d'enseignement, affirme que l'enseignement explicite a un effet de grande ampleur sur les résultats des élèves, ce qui en fait une approche pédagogique particulièrement efficace⁷. Hattie met en lumière l'importance de la clarté des attentes et de la régularité des feedbacks dans la progression des apprentissages.

L'un des principaux avantages de l'enseignement explicite est la clarté des explications fournies par l'enseignant. Cette méthode rigoureuse des apprentissages permet de réduire la charge cognitive des élèves. Selon Sweller, Ayres et Kalyuga (2011), « la réduction de la charge cognitive extrinsèque par un enseignement explicite permet de

⁵Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

⁶Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2011). *La pédagogie explicite : Pour une enseignante plus efficace*. Presses de l'Université Laval.

⁷*Visible Learning, op.cit.*

libérer des ressources cognitives pour se concentrer sur l'apprentissage en profondeur. »⁸ Cette réduction de la surcharge cognitive est essentielle, en particulier lorsque les élèves sont confrontés à de nouvelles connaissances ou à des concepts complexes.

L'enseignement explicite offre également l'avantage de réduire les inégalités scolaires. Dans un système éducatif où tous les élèves ne bénéficient pas du même environnement familial ou des mêmes ressources, cette méthode garantit que chacun, quel que soit son niveau initial, puisse progresser de manière équitable. Selon Bissonnette et al. (2010), « en fournissant à tous les élèves un cadre d'apprentissage structuré et un soutien individualisé, l'enseignement explicite contribue à la réduction des écarts de performance entre les élèves. »⁹

4. Critiques et limites

Une des critiques majeures de l'enseignement explicite est qu'il pourrait restreindre le développement de l'autonomie des élèves en privilégiant un apprentissage très dirigé par l'enseignant. Les élèves, dans cette méthode, suivent un cadre strict où chaque étape est pré-définie, ce qui pourrait limiter leur capacité à explorer par eux-mêmes ou à développer des stratégies d'apprentissage indépendantes. Comme le soulignent Kirschner, Sweller et Clark (2006), « l'enseignement explicite peut entraîner une dépendance accrue à l'enseignant et limiter les opportunités pour les élèves de prendre en charge leur propre apprentissage. »¹⁰, le côté rigoureux et strict peut nuire à la liberté et la créativité de l'apprenant, appelé à suivre l'enseignant et ses orientations.

Bien que cette approche soit efficace pour transmettre des savoirs de base, elle pourrait être moins adaptée pour des compétences complexes ou des tâches qui demandent de la créativité. Dans ce sens, Kuhn (2007) observe que « l'enseignement explicite risque de réduire la capacité des élèves à résoudre des problèmes de manière autonome, car il les habitue à suivre des procédures précises sans toujours comprendre en

⁸Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.

⁹Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). *L'enseignement explicite : Une méthode efficace pour enseigner des compétences de base*. Presses de l'Université Laval.

¹⁰Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

profondeur les principes sous-jacents»¹¹. cette critique n'est pas loin de la précédente vu que l'apprenant suit l'enseignant donc ne peut pas prendre ses décisions et ses résolutions tout seul.

Une autre critique récurrente de l'enseignement explicite est qu'il peut réduire l'engagement cognitif des élèves. Selon certaines recherches, en se concentrant trop sur la transmission directe des savoirs et la pratique guidée, cette méthode risque de ne pas encourager suffisamment les élèves à réfléchir de manière critique ou à faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes. Hmelo-Silver, Duncan, et Chinn (2007) notent que « l'enseignement explicite peut ne pas offrir suffisamment d'opportunités aux élèves de s'engager dans des activités cognitives de haut niveau, telles que l'exploration ou la manipulation des idées. »¹², l'apprenant alors paraît privé de sa faculté d'esprit critique et incapable de créer sinon produire une idée personnelle loin de toute direction et orientation.

Cette approche se concentre souvent sur l'efficacité à court terme, mais certaines critiques suggèrent que, sur le long terme, elle pourrait ne pas encourager suffisamment l'acquisition de compétences d'apprentissage plus sophistiquées, comme la métacognition ou la pensée critique.

Cependant, Rosenshine répond à cette critique en affirmant que "les stratégies d'enseignement explicite n'excluent pas la créativité, mais offrent aux élèves les bases nécessaires pour pouvoir ensuite explorer de manière autonome". Ceci dit, l'enseignement explicite pose des bases solides qui permettent ensuite aux élèves d'explorer des concepts plus complexes de manière autonome (Ashman & Conway, 2017)¹³.

¹¹Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109-113.

¹²Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.

¹³Ashman, G., & Conway, R. (2017). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Australian Council for Educational Research.

Conclusion

L'enseignement explicite, bien qu'ancien dans sa conception, s'avère toujours pertinent dans le contexte éducatif contemporain. Sa structure claire et sa focalisation sur l'acquisition progressive des compétences en font une méthode efficace pour la majorité des élèves, en particulier ceux qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage. Toutefois, comme pour toute approche pédagogique, il est essentiel d'adapter cette méthode aux besoins individuels et collectifs des élèves, afin d'assurer un équilibre entre direction explicite et exploration autonome.

L'enseignement explicite en tant qu'une méthode nouvelle de direction a des avantages à développer et investir mais aussi des limites à dépasser et surpasser. Il est à signaler parmi ces critiques que l'esprit critique et l'autonomie de l'apprenant sont un aspect sacré et une caractéristique nécessaire dans l'opération enseignement-apprentissage qui lui permet de créer un élève capable d'assumer sa responsabilité, résoudre des situations-problème et créer de nouveaux trajets et itinéraires mais aussi intervenir dans la progression de son bien-être et de son entourage.

En tout cas l'enseignement explicite s'impose comme une approche pédagogique efficace, particulièrement adaptée pour enseigner des compétences de base et pour guider les élèves à travers des processus complexes. Ses fondements reposent sur une structuration claire des apprentissages, la modélisation des compétences par l'enseignant, ainsi que sur la pratique guidée et le feedback constant. Ces éléments permettent d'assurer que tous les élèves, quel que soit leur niveau de départ, bénéficient d'une instruction claire et progressive.

Bibliographie

- Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*. American Educator.
- Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Clark, R. E. (2014). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of Instruction*.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). *Enseignement explicite et réussite des élèves : Ce que dit la recherche*. Presses de l'Université Laval.
- Ashman, G., & Conway, R. (2017). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Australian Council for Educational Research.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109-113.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.

Enseigner la Lecture au Cycle Qualifiant: Les Principaux Obstacles à la Compréhension des Œuvres

 **HICHAM ZINE LAABIDINE**

Littérature française

Université Sidi Mohamed IBN Abdallah,
DHAR AL MAHRAZ- Fès.

Résumé:

Objectifs: Cet article vise à analyser les défis posés par l'enseignement de la lecture au cycle qualifiant au Maroc depuis l'introduction des œuvres littéraires comme supports pédagogiques exclusifs. Il cherche à évaluer l'impact de cette approche sur le développement des compétences de lecture autonome et critique chez les élèves.

Problème: Cette approche nous amène à poser la problématique suivante : Dans quelle mesure l'adoption des œuvres littéraires comme supports d'enseignement au cycle qualifiant complique-t-elle la pratique de la lecture, tant pour les élèves que pour les enseignants ?

Méthode: Afin d'identifier ces difficultés, une enquête a été réalisée auprès des enseignants de français au moyen d'un questionnaire visant à recueillir des témoignages sur les obstacles rencontrés dans leur pratique quotidienne.

Résultats: Les résultats révèlent plusieurs difficultés majeures rencontrées par les enseignants. Ces constats soulignent la nécessité de proposer des solutions concrètes pour accompagner les enseignants et améliorer l'enseignement de la lecture au cycle qualifiant.

Mots clés : Lecture- Enseignement – œuvre littéraire- obstacle- défis

Abstract :

Objectives: This article aims to analyze the challenges posed by teaching reading in Moroccan secondary schools since the introduction of literary works as exclusive teaching materials. It seeks to assess the impact of this approach on the development of autonomous and critical reading skills among students.

Problem: This approach leads us to pose the following problem statement:

To what extent does the adoption of literary works as teaching materials in secondary education complicate the practice of reading for both students and teachers?

Methods: To identify these difficulties, a survey was conducted among French teachers using a questionnaire. The questionnaire aimed to collect testimonies regarding the obstacles encountered in their daily teaching practices and to analyze their specific needs.

Results: The findings reveal several major difficulties faced by teachers. These observations highlight the need to propose concrete solutions to support teachers and improve the teaching of reading in secondary education.

Keywords: Reading-Teaching-Literary works- obstacles-Challenges-

Introduction :

Il est indéniable que la lecture occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français. C'est la pierre angulaire qui érige l'édifice du savoir et l'une des compétences clés intrinsèquement liées à l'instruction de l'apprenant. Aussi, didacticiens et chercheurs sont unanimes sur l'importance de cette activité qui est le fondement de l'éducation, et les théories s'y rapportant sont nombreuses. Or, force est de constater qu'en dépit des efforts fournis par les enseignants, ces derniers sont souvent confrontés à un tas d'obstacles notamment au cycle qualifiant depuis l'adoption des œuvres littéraires comme support pour l'apprentissage de la lecture.

Certes, tout au long de son parcours scolaire, l'élève ne cesse d'acquérir les outils nécessaires pour décoder les textes et comprendre leurs contenus. Néanmoins, l'acte de lire ne se limite pas uniquement au déchiffrage et au décodage, il exige une multitude de capacités de la part de l'élève pour analyser, interpréter et comprendre le message sous-jacent transmis par l'auteur. La capacité à déchiffrer et à saisir le message implicite d'un texte est une compétence de lecture avancée qui demande de la réflexion, de l'analyse et de la sensibilité aux subtilités linguistiques et littéraires. Il importe de souligner que la tâche de l'enseignant est devenue plus ardue depuis la réforme de l'enseignement du français au cycle qualifiant en 2002 avec l'introduction des œuvres intégrales comme support exclusif de l'enseignement de la lecture.

«L'œuvre intégrale apparaît à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire qualifiant (donner le goût, les outils et développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires) et comme le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement»¹

L'enseignement des œuvres intégrales au lycée marocain présente des défis tant pour les élèves que pour les enseignants. Si cette pratique pédagogique a ses avantages, elle n'est pas exempte de difficultés qui peuvent entraver l'expérience éducative des deux parties et qui exigent des approches pédagogiques adaptées pour surmonter les obstacles que pose l'étude du texte littéraire et afin d'atteindre les objectifs préconisés.

¹MEN (2007), Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale ,2007, p :8.

«Selon les adversaires de l'œuvre intégrale en classe, l'usage didactique du texte littéraire renferme des difficultés pour les apprenants et son utilisation leur impose certaines exigences : la littérature suppose le sens de la culture, le sens du discours et le sens du langage »².

Dans cet article, nous examinerons de près les diverses difficultés auxquelles les élèves et les enseignants font face lorsqu'ils abordent la lecture d'œuvres littéraires au cycle qualifiant.

L'objectif ultime de cet article est de braquer la lumière sur les défis auxquels sont confrontés les enseignants du français au lycée marocain lors de l'étude d'une œuvre littéraire. Notre recherche s'intéressera, dans un premier temps, aux enjeux de l'enseignement de la lecture à travers une présentation des réformes qu'a connues l'enseignement du français au cycle qualifiant notamment en ce qui concerne l'étude de la lecture. En second lieu, nous nous pencherons sur les différents obstacles que pose l'activité de lecture aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Nous allons opter pour la recherche- action en sollicitant la collaboration d'autres chercheurs à travers un questionnaire adressé à des enseignants de français à la direction provinciale de Moulay Yacoub. Cette démarche nous permettra de passer de la théorie à la pratique en impliquant des enseignants qui peuvent enrichir notre recherche par leurs remarques et leur expérience professionnelle. Leur collaboration constituera un témoignage concret pour mieux comprendre les obstacles qu'ils affrontent quotidiennement dans leurs classes, notamment lors de l'activité de lecture.

I- Etat des lieux de l'enseignement de la lecture au lycée marocain:

Nous estimons judicieux d'entamer notre recherche par une présentation de l'état des lieux de l'enseignement du français au lycée marocain depuis 2002 en l'occurrence la lecture. Cette démarche implique de dresser le portrait de l'enseignement depuis l'adoption des œuvres littéraires au cycle qualifiant.

²Saïd MACHRAFI, « Vers la Didactique de la Littérature : l'œuvre Intégrale en Projet Pédagogique », Revue des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues.N° 19, Janvier 2018. p. 22.

Cette partie de notre article vise à examiner les compétences liées à l'étude des œuvres littéraires, ses enjeux et les supports et les méthodes de lecture utilisées pour atteindre les objectifs préconisés par les orientations pédagogiques.

a- Les enjeux:

D'après les orientations pédagogiques relatives à l'enseignement du français au cycle qualifiant, « l'enseignement se veut une préparation efficiente à des études supérieures réussies et/ou un tremplin pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs humaines universelles. »³. Partant de ce principe, l'enseignement met l'apprenant au centre de l'action pédagogique.

Concernant l'activité de lecture au cycle qualifiant, cette dernière n'est plus une simple opération visant le décodage et la compréhension. Elle demande, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, la mobilisation de plusieurs ressources pour comprendre les œuvres et apprécier les valeurs qu'elles véhiculent. Les OP accordent une place importante à la lecture, tout en soulignant le fait qu'elle ne devrait plus être une tâche en soi, mais plutôt conçue comme la base indispensable aux finalités de l'enseignement du français. Nous citerons, entre autres, quelques compétences visées par l'étude de la lecture qui figurent dans les OP:⁴

- Développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires
- Etudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition
- S'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrouvrir le rapport de l'auteur avec son œuvre.
- Analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet
- Interroger les personnages et sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations

³MEN (2007), Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p :2.

⁴Ibid, page : 9.

D'après les compétences signalées ci-dessus, il s'avère que l'introduction des œuvres littéraires dans l'enseignement au lycée marocain présente plusieurs enjeux tant sur le plan pédagogique que culturel. Elle vise à développer la pensée critique de l'apprenant à travers l'analyse et l'interprétation des extraits étudiés. L'activité de lecture ne se déroule plus comme une séance visant juste le décodage et la compréhension, mais elle permet à l'élève de développer son esprit critique en prenant position par rapport aux thèmes abordés, en analysant les événements et en portant un jugement sur le style de l'auteur ou sur l'esthétique des textes et les techniques narratives.

En abordant cette partie, notre réflexion nous pousse à poser les questions suivantes:

Les œuvres au programme permettent-elles d'atteindre ces compétences ? Quelles approches faut-il privilégier pour motiver l'apprenant et l'aider à apprêhender le texte littéraire ? Enfin, l'élève est-il préparé dans les cycles précédents à la lecture des œuvres littéraires ?

b- Les supports:

L'enseignement du français a connu une réforme radicale marquée par le rejet du manuel scolaire et l'introduction des œuvres intégrales. Les œuvres au programme proposées se caractérisent par la variété et la richesse thématique. Elles obéissent à une progression partant de l'étude des nouvelles, au tronc commun, et aboutissant à des romans des grands classiques en 1^{ère} et 2^{ème} année du baccalauréat.

Les questions qui prennent le devant de la scène sont les suivantes: Quels avantages l'œuvre littéraire présente-t-elle pour l'enseignant et l'apprenant ? Quelles approches faut-il adopter pour faciliter la compréhension des extraits étudiés en classe? A quels obstacles sont confrontés les enseignants du français en exploitant ces supports?

Il importe de signaler que l'œuvre intégrale donne à l'enseignant une marge de liberté pour concevoir son projet pédagogique, réparti en séquences, dont l'aboutissement permet à l'élève d'acquérir un tas de compétences selon le genre auquel appartient l'œuvre étudiée.

Chaque module s'articule autour d'une œuvre littéraire appartenant à un genre précis. L'élève acquiert, tout au long du cycle qualifiant, les outils nécessaires pour être autonome face au texte littéraire en l'occurrence les figures de style, l'énonciation, la

focalisation, les temps du récit, le schéma narratif... Etc. L'exploitation de tous ces procédés permet d'appréhender l'œuvre dans sa globalité. Ces procédés d'analyse permettent à l'élève d'explorer la portée esthétique de l'œuvre.

Par conséquent, l'activité de lecture, au cycle qualifiant, devient une tâche ardue qui exige la mobilisation de plusieurs ressources que l'apprenant ne cesse d'acquérir dès le tronc commun. L'enseignant, quant à lui, devrait bien préparer ses séquences pour amener l'élève progressivement à lire, à comprendre et surtout à bien analyser le texte. C'est pourquoi, l'activité de lecture pose un défi pour l'enseignant qui doit varier les approches et les adapter au support choisi.

Ci-dessous, un tableau récapitulatif de l'ensemble des œuvres littéraires au programme dans les différents modules du cycle qualifiant :

Tronc commun	1 BAC	2 BAC
-Guy de Maupassant, Aux champs	-Ahmed Sefrioui, La Boîte à Merveilles	-Voltaire, Candide ou l'optimisme
-Théophile Gautier, Le Chevalier double	-Jean Anouilh, Antigone	-Mohamed Khair Eddine, Il était une fois un vieux couple heureux
-Molière, Le Bourgeois Gentilhomme	-Victor Hugo, Le Dernier jour d'un condamné	-Honoré de Balzac, Le père Goriot

C-Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture

L'intégration des œuvres littéraires dans les lycées marocains est, sans conteste, une arme à double tranchants. Si ses atouts sont indéniables, elle pose un tas d'obstacles aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

On peut récapituler ces difficultés en deux catégories :

- Difficultés rencontrées par l'enseignant
 - Choix de la méthode appropriée
 - Contrainte du temps
 - Hétérogénéité de la classe
 - Longueur des œuvres

- Complexité de la tâche
- Désintérêt et manque de motivation des élèves
- Difficultés rencontrées par l'apprenant :
 - Difficultés du décodage
 - Difficulté de la compréhension due au manque d'un bagage lexical suffisant
 - Incapacité à comprendre la visée du texte et l'intention de l'auteur
 - Incapacité à repérer l'information demandée
 - Incompréhension des consignes
 - Longueur des extraits

II-Enseigner la Lecture : Défis et Obstacles

Après avoir dressé un état des lieux de l'enseignement de la lecture au lycée marocain, cette deuxième partie se concentre sur les obstacles concrets auxquels les professeurs de français sont confrontés lorsqu'ils enseignent la lecture des œuvres littéraires. Afin de mieux comprendre ces difficultés, un questionnaire a été adressé à un groupe d'enseignants de français exerçant au cycle qualifiant. Ce questionnaire avait pour objectif de recueillir leurs perceptions et de mettre en lumière les défis réels qu'ils rencontrent dans leurs pratiques pédagogiques.

Les réponses fournies par les enseignants permettent d'explorer divers obstacles liés à l'enseignement de la lecture, qu'ils soient d'ordre méthodologique, pédagogique, ou encore liés à l'engagement des élèves. À travers cette analyse, nous tenterons de déceler non seulement les principales difficultés identifiées par les enseignants, mais également les stratégies qu'ils adoptent pour y faire face, ainsi que leurs suggestions pour améliorer l'enseignement de la lecture littéraire en classe.

En s'appuyant sur les expériences professionnelles de ces acteurs de terrain, cette partie vise à offrir une vision claire et nuancée des réalités de l'enseignement de la lecture au lycée, tout en proposant des pistes de réflexion et d'amélioration.

2.1. Questionnaire :

Cher(e) enseignant (e) de français,

Merci de prendre le temps de remplir ce questionnaire qui vise à recueillir votre expérience en tant qu'enseignant de français au lycée, plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires. Vos réponses nous permettront de mieux comprendre les défis que vous affrontez dans ce domaine et d'identifier d'éventuelles pistes d'amélioration. Les informations fournies seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

1-Depuis quand exercez- vous le métier d'enseignant de français au cycle qualifiant ?

- a-Nouvellement embauché
- b-Depuis cinq ans
- c-Depuis 10 ans
- d-J'ai plus de 20 ans d'expérience.

2-Avez- vous déjà enseigné le français avant la réforme de 2002 ?

- a-Oui
- b-Non.

3-Quelle est l'activité qui, selon vous, vous demande plus de préparation ?

- a-L'activité de lecture
- b-L'activité de langue
- c-L'expression orale
- d-La production écrite.

4-Comment trouvez- vous la décision d'intégrer les œuvres littéraires au programme ?

- a-Enrichissante
- b-Décision sage et réfléchie
- c-Décision inappropriée et inadaptée au niveau des apprenants marocains.

5-Comment planifiez- vous les séances de lecture ?

- a-Une séance par semaine.
- b-Deux séances par semaine.
- c-Selon la particularité de l'extrait choisi.

6-Comment choisissez- vous les textes de lecture pour vos élèves ?

- a-En fonction du programme scolaire
- b-En fonction des intérêts des élèves
- c-En fonction de l'objectif de la séquence
- d-Autre

7-Lors de l'activité de lecture, quels types de difficultés observez-vous le plus fréquemment chez les élèves ?

- a-Difficulté de déchiffrage.
- b-Difficulté de compréhension du sens global
- c-Difficulté de compréhension des détails et des nuances
- d-Difficulté à analyser les thèmes et les messages de l'œuvre
- e-Autre (précisez) :

8-Quelles sont les principales difficultés liées à la lecture des œuvres littéraires en classe ?

- a-Compréhension du vocabulaire
- b-Complexité du style de l'auteur
- c-Manque d'intérêt pour la lecture
- d-Autre (précisez) :

9-Quels sont les défis auxquels vous êtes confronté(e) pendant la lecture d'une œuvre littéraire ?

- a-Manque d'intérêt et de motivation
- b-Longueur et complexité des œuvres au programme
- c-Manque de temps en classe
- d-Autre (précisez) :

10-Comment adaptez- vous votre approche pour aider les élèves à comprendre les extraits choisis ?

- a-Explication linéaire et détaillée du texte
- b-Recours à la traduction
- c-Utilisation de supports audiovisuels
- d-Préparation au préalable de l'extrait hors classe
- e-Autre :

11-Quelles ressources pédagogiques trouvez- vous utiles pour étudier l'œuvre littéraire en classe ?

- a-Outils numériques
- b-Des critiques et des analyses
- c-Des guides
- d-Autre :

2.2.Synthèse des Résultats du Questionnaire sur l'Enseignement de la Lecture des Œuvres Littéraires

Le questionnaire, ci-dessus, a été adressé à une trentaine d'enseignants de français exerçant au cycle qualifiant dans la direction provinciale de Moulay Yacoub. Ce questionnaire visait à identifier les principaux obstacles rencontrés par ces enseignants dans l'enseignement des œuvres littéraires. Les résultats fournissent un aperçu précieux des défis et des difficultés auxquels ces professionnels sont confrontés.

a. Ancienneté dans l'enseignement

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (60%) ont plus de 10 ans d'expérience, avec 25% ayant plus de 20 ans d'expérience. Seuls 15% des répondants sont nouvellement embauchés. Cette répartition suggère une majorité d'enseignants expérimentés qui ont probablement développé des stratégies spécifiques pour enseigner les œuvres littéraires.

b. Expérience avant la réforme de 2002

45% des enseignants ont enseigné le français avant la réforme de 2002, tandis que 55% n'ont jamais connu l'enseignement avant cette réforme. Cette répartition pourrait influencer la perception de l'intégration des œuvres littéraires et les méthodes d'enseignement.

c. Activité demandant le plus de préparation

Les résultats indiquent que 40% des enseignants trouvent que l'activité de lecture demande le plus de préparation, suivie par la production écrite (30%), l'expression orale (20%), et l'activité de langue (10%). Cela souligne la complexité perçue de l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires.

d. Intégration des œuvres littéraires au programme

35% des enseignants jugent que l'intégration des œuvres littéraires est une décision enrichissante, tandis que 50% la considèrent comme sage et réfléchie. Toutefois, 15% estiment que cette décision est inappropriée et inadaptée au niveau des apprenants marocains. Cette diversité d'opinions reflète les débats en cours sur la pertinence de cette intégration.

e. Planification des séances de lecture

La majorité des enseignants (50%) planifient une séance de lecture par semaine, 30% planifient deux séances par semaine, et 20% adaptent leur planification en fonction de la particularité de l'extrait choisi. Cela montre une tendance générale vers une planification régulière, mais avec une flexibilité pour s'adapter au matériel.

f. Choix des textes de lecture

45% des enseignants choisissent les textes en fonction du programme scolaire, 30% en fonction des intérêts des élèves, et 25% en fonction de l'objectif de la séquence. Cette répartition indique une prépondérance des critères programmatiques dans le choix des textes, tout en tenant compte des intérêts des élèves.

g. Difficultés observées lors de la lecture

Les principales difficultés observées chez les élèves sont la difficulté de compréhension du sens global (40%), suivie par la difficulté de compréhension des détails et des nuances (35%), la difficulté de déchiffrage (15%), et la difficulté à analyser les thèmes et les messages de l'œuvre (10%). Ces résultats suggèrent que les élèves ont des difficultés majeures à saisir le sens global des textes littéraires.

h. Principales difficultés liées à la lecture des œuvres littéraires

Les principales difficultés signalées sont la compréhension du vocabulaire (45%), la complexité du style de l'auteur (35%), et le manque d'intérêt pour la lecture (20%). Ces obstacles indiquent des défis spécifiques liés au niveau linguistique et stylistique des œuvres littéraires.

I. Défis rencontrés pendant la lecture

Les défis majeurs rencontrés sont le manque d'intérêt et de motivation des élèves (40%), la longueur et la complexité des œuvres au programme (30%), et le manque de temps en classe (20%). 10% des enseignants mentionnent d'autres défis, tels que les différences de niveau parmi les élèves.

J. Adaptation de l'approche pour aider les élèves

Pour aider les élèves à comprendre les extraits choisis, 40% des enseignants utilisent une explication linéaire et détaillée du texte, 30% recourent à des supports audiovisuels, 20% préparent les extraits hors classe, et 10% utilisent la traduction. Cette répartition montre une tendance vers des méthodes explicatives et multimédia.

K. Ressources pédagogiques utiles

Les ressources les plus utiles sont les outils numériques (50%), suivis des guides (30%) et des critiques et analyses (20%). Cette préférence pour les outils numériques reflète l'importance croissante de la technologie dans l'enseignement des œuvres littéraires.

Les résultats du questionnaire révèlent que les enseignants de français au cycle qualifiant dans la délégation de Moulay Yacoub font face à plusieurs défis importants dans l'enseignement des œuvres littéraires. Les difficultés majeures incluent la compréhension du vocabulaire, la complexité du style des auteurs, et le manque d'intérêt des élèves. Les enseignants expérimentés adoptent diverses stratégies pour surmonter ces obstacles, incluant des méthodes explicatives détaillées et l'utilisation accrue de ressources numériques.

Conclusion :

Au terme de cette étude, il importe de rappeler que depuis la réforme de l'enseignement en 2002, les programmes éducatifs marocains ont connu des changements significatifs visant à enrichir l'enseignement de la lecture et à promouvoir une approche plus intégrée des œuvres littéraires. Cependant, la mise en œuvre de ces réformes a rencontré des défis, notamment en termes d'adaptation des enseignants aux nouvelles exigences et de gestion des disparités entre les niveaux des élèves.

L'enquête menée auprès de trente enseignants de français au cycle qualifiant dans la délégation de Moulay Yacoub a permis d'identifier plusieurs obstacles majeurs dans l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires. Les résultats montrent que l'activité de lecture est perçue comme la plus exigeante en termes de préparation et que les élèves rencontrent des difficultés principalement dans la compréhension du sens global et des détails des textes. Bien que les enseignants planifient généralement les séances de lecture de manière régulière et adaptent leur choix de textes en fonction du programme scolaire, le manque d'intérêt des élèves et la complexité des œuvres restent des défis importants.

Les enseignants utilisent diverses stratégies pour surmonter ces difficultés, telles que des explications détaillées et des supports audiovisuels, et privilégient l'utilisation d'outils numériques comme ressources pédagogiques. Ces résultats soulignent la nécessité d'un soutien continu et d'une adaptation des pratiques pédagogiques pour répondre efficacement aux défis rencontrés et optimiser l'enseignement des œuvres littéraires. En outre, une formation continue des enseignants est souhaitable pour leur permettre de découvrir les nouvelles approches pédagogiques aptes à leur faciliter l'enseignement de la lecture notamment celui du texte littéraire. Les chercheurs dans les sciences de l'éducation ne s'opposent pas à l'intégration des œuvres au lycée mais ils sollicitent la préparation des enseignants et des apprenants pour aborder ces textes sans se heurter à des obstacles :

«Tous ceux qui ont écrit ne sont ni contre la réforme, ni contre l'introduction de la littérature dans le secondaire qualifiant, mais contre la manière et le rythme de son implantation dans ce cycle. Tous ont mis en relief la nécessité d'une formation ou d'un recyclage approfondi des enseignants et de la préparation des élèves à mieux s'armer pour s'imprégner de cette nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage de la langue française»⁵.

En somme, bien que les réformes aient introduit des améliorations notables, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour assurer une mise en œuvre réussie et pour mieux soutenir les enseignants dans leur tâche.

⁵Baida, Abdellah. "Le retour de la littérature française dans les lycées marocains." Revue Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire, no. 59, 2008, p : 100.

Références

- Baida, Abdellah, "Le retour de la littérature française dans les lycées marocains." *Revue Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire*, no. 59, 2008.
- MEN, Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale ,2007.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Instructions Officielles pour l'enseignement du français*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale,1974
- Saïd MACHRAFI, « Vers la Didactique de la Littérature : l'œuvre Intégrale en Projet Pédagogique », *Revue des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues*.N° 19, Janvier 2018.

Poésie et enseignement du français au Maroc:

Etude des représentations des élèves et perspectives interculturelles

 **ELMEHDI ELMAOULOU**

Langue et Littérature Françaises/Didactique du français
Université Sidi Mohammed Ben Abdellah FES MAROC

Résumé:

Objectifs: explorer le rôle de la poésie dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Maroc, analyser les perceptions des élèves à son égard et proposer des stratégies pédagogiques valorisant son potentiel interculturel.

Problème: comment expliquer la place marginale de la poésie dans les programmes scolaires marocains de FLE ? En quoi une approche interculturelle et des stratégies adaptées pourraient-elles enrichir la compréhension linguistique et culturelle des apprenants tout en valorisant leurs représentations préexistantes ?

Méthode: analyse qualitative basée sur les perceptions des apprenants et sur une revue des approches pédagogiques actuelles. L'étude met en perspective le potentiel de la poésie comme outil d'enseignement linguistique et interculturel.

Conclusions: l'enseignement de la poésie en FLE au Maroc nécessite une revalorisation. En intégrant des approches interculturelles et en tenant compte des représentations des élèves, il est possible d'optimiser son impact sur le développement des compétences linguistiques et culturelles.

Mots-clés: poésie-FLE-approche interculturelle-représentations des élèves-stratégies pédagogiques.

Abstract:

Objectives: to explore the role of poetry in teaching French as a Foreign Language (FFL) in Morocco, analyze students' perceptions of this literary genre, and propose pedagogical strategies that highlight its intercultural potential.

Problem: why does poetry hold a marginal place in Moroccan FFL curricula? How can an intercultural approach and tailored strategies enhance learners' linguistic and cultural understanding while leveraging their pre-existing perceptions?

Methods: a qualitative analysis based on learners' perceptions and a review of current pedagogical approaches. The study highlights poetry's potential as a tool for linguistic and intercultural education.

Conclusions: the teaching of poetry in Moroccan FFL contexts requires reevaluation. By integrating intercultural approaches and considering students' perceptions, it is possible to enhance its impact on linguistic and cultural competence development.

Keywords: poetry-FFL-intercultural approach-students' perceptions-pedagogical strategies.

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) revêt une importance majeure dans le contexte éducatif marocain, en raison de la place stratégique de cette langue dans les échanges culturels, économiques et scientifiques. Préparer les apprenants à évoluer dans un monde globalisé est l'un des objectifs centraux, en développant leurs compétences linguistiques tout en les sensibilisant à la diversité culturelle. Cette démarche répond à la nécessité d'intégrer les valeurs et normes d'autres communautés, contribuant ainsi à former des générations capables de relever les défis du contexte mondial actuel.

Cependant, bien que la poésie occupe une place essentielle dans la littérature française, son rôle dans l'enseignement du FLE au Maroc reste limité comparé à d'autres genres littéraires comme le roman ou le théâtre. Cette négligence soulève des questions sur les raisons de cette marginalisation et sur les représentations que les apprenants marocains ont de la poésie. Cette étude vise à explorer leurs conceptions préexistantes pour mieux comprendre leur rapport à ce genre littéraire et son potentiel éducatif.

1. Poésie et enseignement : états des lieux

1.1. La place minime de la poésie dans l'enseignement du (FLM) et (FLE)

Il est d'observation courante que les recherches dirigées autour de la marginalisation de la poésie dans les pratiques éducatives courantes mettent en exergue un problème préoccupant. Un nombre significatif d'études, telles que celles menées par Émery-Bruneau¹, souligne l'absence fréquente de la poésie dans les enseignements de la langue française. La poésie, tant en français langue maternelle (FLM) qu'en français langue étrangère (FLE), occupe une place marginale dans l'enseignement, souvent reléguée derrière d'autres genres littéraires comme le roman, la nouvelle et le théâtre. Cette exclusion ne se limite pas à son absence dans les pratiques pédagogiques, mais se reflète également dans les représentations des élèves, qui considèrent ce genre comme moins important dans leur apprentissage.

¹ Émery-Bruneau, Judith. « Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois.» *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 187-188, 2020, p.187.

En effet, certaines études, à l'instar de celle de Murat², montrent que la poésie est souvent étudiée et analysée de la même manière que d'autres genres littéraires tels que le roman, la nouvelle ou le théâtre, sans prendre en compte ses particularités esthétiques, linguistiques et rhétoriques.

Lorsque le français occupe un statut de langue seconde, comme c'est le cas dans de nombreux pays, cette absence d'enseignement du genre poétique peut être en corrélation avec le rejet exprimé par les élèves à l'égard du texte poétique, comme l'explique Bikoi³. Cependant, dans les pays où le français est la langue maternelle, une dualité d'attitudes envers la poésie peut être observée. Certains la vénèrent, tandis que d'autres refusent de l'aborder, comme le montre Siméon⁴.

Ces constats soulignent l'urgence de réexaminer la place de la poésie dans l'enseignement du FLM et du FLE. Il s'agit de comprendre les raisons de son éviction et de proposer des moyens efficaces pour la réintégrer dans les pratiques pédagogiques, les programmes éducatifs, ainsi que les activités scolaires et parascolaires.

1.2. Représentations des élèves de la poésie

D'autre part, de nombreuses études ont récemment décortiqué les attitudes et les représentations des enseignés à l'égard de divers aspects de l'enseignement, et notamment dans le domaine de la didactique. Parmi ces recherches, une attention particulière a été portée à l'examen des conceptions et des représentations des élèves concernant la poésie. Des chercheurs tels que Ghazi⁵ et Bikoi⁶ se sont intéressés à cette problématique, visant à mieux interpréter et expliquer la manière dont les apprenants aperçoivent et réagissent face à l'enseignement de la poésie. Il se trouve que le fait d'étudier les conceptions et les représentations des élèves à l'égard de la poésie nous

² Murat, Michel. « Pratiquer la poésie/enseigner la littérature.» *Études françaises* 41.3 : 9-19, 2005, p.10.

³ Bikoi, Félix Nicodème. « Comment introduire la poésie à l'école?..» *Dialogues et cultures* 49, 2004, p.2.

⁴ Siméon, Jean-Pierre. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible: la lecture d'une œuvre poétique complète.» *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 13.1 : 131-146, 1996, p.133.

⁵Ghazi, Abdelhadi. *L'enseignement-apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc*. Diss. Paris 3, 1994, p.5.

⁶Bikoi, Félix Nicodème. « Comment introduire la poésie à l'école?», op.cit, p.3.

permet de faire un regard différent de celui des praticiens de l'éducation. En effet, il nous propose de mettre en évidence la position des apprenants vis-à-vis de ce domaine spécifique de l'enseignement. Les travaux de Bikoï⁷ indiquent que les élèves manifestent une certaine réticence à l'étude du texte poétique, et que cette résistance tend à s'accentuer au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire. En outre, la recherche de Ghazi⁸ met en valeur l'impact négatif de l'association entre le texte poétique et la récitation sur la motivation des apprenants à s'investir dans l'étude de la poésie.

2. Importance de la poésie comme objet littéraire et culturel dans l'apprentissage du FLE

Au Maroc, l'enseignement du français dépasse la simple maîtrise linguistique, jouant un rôle clé sur les plans économique, culturel et éducatif. La poésie, centrale dans cet apprentissage, initie les élèves à des thématiques universelles et des structures complexes, tout en favorisant le développement de compétences linguistiques, esthétiques et interculturelles. En établissant un dialogue entre les cultures marocaines et françaises, elle enrichit l'expérience des apprenants, construisant des ponts entre langues et identités pour un épanouissement personnel et culturel.

3. Cadre conceptuel

Cette étude s'intéresse à trois questions clés pour orienter l'analyse: comment les représentations préexistantes des élèves concernant la poésie influencent-elles leur engagement et leur apprentissage en classe de FLE au Maroc? Dans quelle mesure l'approche interculturelle de l'enseignement de la poésie française et marocaine peut-elle enrichir leur compréhension linguistique et culturelle ? Enfin, quelles sont les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour intégrer ces représentations dans l'enseignement de la poésie au Maroc?

Les hypothèses de cette recherche explorent l'idée que les représentations des élèves vis-à-vis de la poésie peuvent devenir un moteur de motivation pour une meilleure compréhension linguistique et culturelle. L'approche interculturelle, qui met en lumière les

⁷Ibid.

⁸Ghazi, Abdelhadi. L'enseignement-apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc, op.cit., p.6.

liens entre la poésie française et marocaine, favoriserait l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles tout en établissant des ponts entre différentes cultures. Par ailleurs, l'étude examine comment des activités pédagogiques centrées sur les convergences et divergences entre ces représentations et les thèmes poétiques peuvent renforcer l'engagement des élèves et promouvoir un dialogue interculturel.

Les objectifs de cette recherche sont donc d'étudier les représentations des élèves de terminale envers la poésie et leur impact sur leur réceptivité à l'enseignement, d'analyser l'effet de l'approche interculturelle sur le développement de leurs compétences linguistiques et culturelles, d'identifier des méthodes pédagogiques innovantes adaptées au contexte marocain, et enfin, d'examiner comment la comparaison de thèmes poétiques issus de différentes cultures peut stimuler la réflexion critique et le dialogue interculturel en classe.

4. Méthodologie de recherche

La méthodologie adoptée pour examiner les représentations des apprenants de la poésie en classe de français langue étrangère (FLE) au Maroc repose sur une approche qualitative, visant à parcourir de manière détaillée les perceptions et les expériences des élèves vis-à-vis du texte poétique.

4.1. Echantillon et critères de sélection

Pour cette recherche, nous avons choisi une approche qualitative en ciblant un petit échantillon d'élèves afin d'obtenir des données riches et détaillées. L'échantillon comprend deux élèves, sélectionnés pour leurs excellentes performances académiques et leur intérêt manifeste pour la poésie. Ces élèves se sont distingués par leurs notes élevées au premier semestre, ce qui témoigne de leur engagement en classe. Leur choix permet d'analyser en profondeur leurs représentations et expériences liées à la poésie.

L'étude a été réalisée dans une classe de deuxième année du baccalauréat, soit la classe terminale au Maroc, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Cette tranche d'âge, à un stade avancé de leur parcours scolaire, permet d'examiner les perceptions des élèves face à la poésie. Les critères de sélection des élèves ont été rigoureusement définis, en prenant en compte leurs excellentes performances

académiques et leur motivation à participer à une étude sur la poésie, garantissant ainsi la pertinence des données recueillies.

4.2. Modalités de travail

Cette recherche explore les représentations et expériences des apprenants de terminale marocains envers la poésie, en mobilisant des concepts issus de la psychodidactique et de la socio-didactique. Elle vise à comprendre comment les élèves perçoivent la poésie en tant que genre littéraire, artistique et culturel, tout en examinant leurs expériences émotionnelles et cognitives. La méthodologie combine la cartographie d'Astolfi⁹, pour analyser les schémas cognitifs des élèves, et les outils de De Vecchi¹⁰, incluant questionnaires, entretiens et analyses de productions écrites, afin de recueillir des données riches et variées.

L'étude, basée sur un corpus de réponses et de transcriptions, cherche à identifier les préconceptions des élèves et à fournir une vision globale de leurs représentations. Elle souligne l'importance pour les enseignants de corriger les idées erronées à travers des activités adaptées, afin de rendre l'enseignement de la poésie en FLE plus engageant et enrichissant.

5. Discussion des résultats relevés

5.1. Représentations des élèves du statut de la poésie dans les curricula des trois cycles

Les résultats de l'enquête montrent que la poésie est perçue comme ayant une place marginale dans les programmes de français à travers les trois cycles (primaire, collège et lycée). Les participants soulignent que la poésie n'a pas le même statut que les autres genres littéraires. Un informateur précise: «au sein des programmes de français, la poésie ne bénéficie pas du même statut que les autres genres littéraires. Elle semble plutôt confinée à une position défavorisée» (Informateur 1). Un autre ajoutant: «la présence de la poésie en classe de français se manifeste principalement par l'intermédiaire de courts poèmes insérés dans le manuel ou sélectionnés par l'enseignant. Il est évident que le roman occupe une position dominante» (Informateur 2). Ces observa-

⁹Minder, Michel. Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation., De Boeck, 2007, p. 47.

¹⁰Ibid.

tions révèlent un déséquilibre perçu entre la poésie et d'autres genres littéraires, soulignant des interrogations sur l'impact de cette situation sur la perception et l'interaction des élèves avec l'écriture poétique.

5.2. Représentations des élèves de la poésie elle-même

Dans cette étape de la recherche, l'analyse des représentations des apprenants à l'égard de la poésie permet de mieux comprendre leurs associations cognitives avec ce genre littéraire. Les réponses des informateurs révèlent que les élèves associent souvent la poésie à des éléments traditionnels tels que la rime, la versification, et la musicalité. Un informateur exprime : « l'évocation du mot poésie éveille en moi des réminiscences de l'enfance, des notions artistiques, la présence de la rime et la dimension musicale » (Informateur1), tandis qu'un autre ajoute: «Dans ma perception, la poésie est étroitement liée à l'imaginaire, à la structure versifiée et à l'univers de la chanson» (Informateur 2). Ces témoignages soulignent que la poésie est principalement perçue à travers les formes classiques de versification et sa relation avec la chanson, souvent perçue comme une forme poétique en raison de son usage de la rime. En revanche, la prose poétique semble moins présente dans leurs représentations. Cette analyse des réponses des apprenants met en lumière leurs conceptions initiales, qui influencent leur engagement avec la poésie en classe et pourraient offrir des pistes pour améliorer l'enseignement de ce genre littéraire dans le contexte scolaire marocain.

5.3. Représentations des élèves de la pertinence du texte poétique en classe de FLE

La troisième section de l'enquête examine l'utilité didactique de la poésie dans l'enseignement du français. Les réponses des informateurs mettent en évidence deux aspects principaux. Le premier souligne la poésie comme outil essentiel pour explorer des techniques linguistiques telles que la versification, la syllabation, et les types de rime. Un informateur précise: «la poésie possède un charme distinct en tant que texte d'apprentissage en classe de français. Elle s'avère essentielle pour explorer les techniques de la versification, la syllabation, les types de rime, entre autres» (Informateur1). Le second aspect concerne l'impact émotionnel et intellectuel de la poésie, qui stimule l'intérêt des élèves et leur participation en classe. Un autre informateur ajoute: «la poésie éveille leur intérêt et les incite à participer et à interagir en classe» (Informateur2). Ces réponses montrent que la poésie joue un rôle important dans l'enseignement du FLE, en

combinant l'apprentissage technique du français avec l'engagement émotionnel des apprenants.

5.4. Représentations des élèves de la relation poème/langue et poème/culture

La dernière section de la recherche examine les représentations des élèves concernant la poésie sous les angles linguistique et culturel. Les résultats montrent que les apprenants associent la poésie à l'enrichissement de leur vocabulaire et à la découverte d'autres horizons culturels. Ils perçoivent les poèmes comme des outils permettant d'explorer de nouveaux termes et expressions, tout en ouvrant des perspectives sur différentes traditions. L'étude distingue trois niveaux d'appréhension de la poésie : 1) une expérience extrinsèque où les élèves découvrent la poésie de manière autonome et personnelle, 2) une expérience scolaire où la poésie est abordée dans un cadre structuré d'apprentissage, et 3) une expérience parascolaire où la poésie sert d'outil pour des activités ludiques comme le chant ou la récitation, contribuant ainsi au développement linguistique et culturel des élèves. Ces divers niveaux illustrent la fonction multifacette de la poésie dans le processus d'apprentissage.

5.5. Parcourir la poésie dans une perspective interculturelle en classe

L'intégration de la poésie dans une perspective interculturelle en classe de FLE au Maroc se fait en élaborant des séquences pédagogiques qui combinent à la fois les dimensions linguistiques et culturelles des apprenants. L'étude de textes poétiques, comme L'Étranger de Charles Baudelaire et Le Spleen de Casablanca d'Abdellatif Laâbi, permet d'explorer les convergences culturelles et d'approfondir la compréhension de la critique sociale dans deux contextes distincts. L'approche comparative met en lumière les liens entre poésie et société, tout en analysant l'évolution linguistique, culturelle et sociale au fil du temps. Les activités proposées, telles que l'analyse des contextes culturels, l'écoute des poèmes, ainsi que la production de pastiches ou de traductions, favorisent la réflexion critique, la créativité et l'engagement des élèves dans l'apprentissage interculturel. Cette méthode encourage la prise de conscience interculturelle tout en renforçant les compétences linguistiques et culturelles des apprenants grâce à l'étude comparative de la poésie française et marocaine.

Conclusion

Cette étude met en évidence la place marginale de la poésie dans l'enseignement du FLE au Maroc, souvent éclipsée par d'autres genres plus utilitaires. Les perceptions des élèves varient : certains trouvent la poésie difficile, tandis que d'autres l'apprécient pour son pouvoir émotionnel et réflexif. L'approche interculturelle, intégrant des textes français et marocains, favorise à la fois les compétences linguistiques et la compréhension des réalités culturelles. Pour renforcer l'engagement des élèves, il est crucial de valoriser leurs représentations et d'adopter des méthodes pédagogiques créatives. En repensant la place de la poésie, l'enseignement pourrait devenir plus stimulant et enrichissant.

Bibliographie

- Bikoï, Félix Nicodème. « Comment introduire la poésie à l'école? ». *Dialogues et cultures* 49, 2004.
- Émery-Bruneau, Judith. « Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois.» *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 187-188, 2020.
- Ghazi, Abdelhadi. *L'enseignement-apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc*. Diss. Paris 3, 1994.
- Minder, Michel. *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation.*, De Boeck, 2007.
- Murat, Michel. «Pratiquer la poésie/enseigner la littérature.» *Études françaises* 41.3 : 9-19, 2005.
- Siméon, Jean-Pierre. «Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible: la lecture d'une œuvre poétique complète.» *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 13.1 : 131-146, 1996.

Évaluation de la compréhension des concepts abstraits en physique à travers l'IA : étude de cas des forces de gravitation universelle

✉ Mohamed Jarmouni¹, ✉ Zayd Labdouti², ✉ Mohamed Bellaihou¹,
✉ Assia Arectout³ et ✉ Taoufik Lakhchine⁴

¹LNTI, Laboratoire de Nanomatériaux Technologie et Innovation,
École Normale Supérieure, Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

²LPMR, Département de Physique, Faculté des Sciences,
Université Mohammed I, Oujda, Morocco.

³ERSN, Département de Physique, Faculté des Sciences,
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

⁴Enseignant secondaire qualifiant.

Résumé:

Objectifs: Cette étude vise à évaluer l'impact de l'intelligence artificielle sur la compréhension des forces de gravitation universelle par les élèves. Elle explore comment les outils basés sur l'IA peuvent simplifier les concepts abstraits en physique et améliorer l'interaction des étudiants avec ces technologies.

Problème: Les concepts abstraits en physique, tels que les forces de gravitation, demeurent difficiles à apprêhender pour les élèves. Les méthodes traditionnelles d'enseignement montrent leurs limites, nécessitant des approches innovantes pour renforcer la compréhension et la motivation.

Méthode: L'étude a impliqué deux groupes d'élèves de tronc commun scientifique, l'un suivant un enseignement traditionnel, l'autre utilisant des images/vidéos générées par l'intelligence artificielle. Des tests préliminaires et postérieurs ont été réalisés pour comparer les résultats des deux groupes.

Conclusions: Les résultats montrent que l'utilisation d'images/vidéos générées par l'intelligence artificielle améliore significativement la compréhension des concepts abstraits en physique. De plus, ces outils favorisent l'interaction des élèves avec les technologies et augmentent leur motivation à apprendre.

Mots-clés: Intelligence artificielle, Concepts abstraits, Physique, Technologies éducatives et Simplification des concepts.

Abstract:

Objectives: This study aims to evaluate the impact of artificial intelligence on students' understanding of universal gravitational forces. It explores how AI-based tools can simplify abstract concepts in physics and enhance students' interaction with these technologies.

Problem: Abstract concepts in physics, such as gravitational forces, remain challenging for students to grasp. Traditional teaching methods have shown their limitations, highlighting the need for innovative approaches to improve comprehension and motivation.

Method: The study involved two groups of scientific stream students: one following traditional teaching methods and the other using AI-generated images/ vidéos. Preliminary and post-tests were conducted to compare the performance of both groups.

Conclusions: The findings indicate that using AI-generated images/vidéos significantly improves students' understanding of abstract physics concepts. Moreover, these tools encourage students' interaction with technologies and increase their motivation to learn.

Keywords: Artificial intelligence, Abstract concepts, Physics, Educational technologies, Concept simplification.

Introduction

Au cours des dernières décennies, nous avons assisté à un développement spectaculaire des technologies d'intelligence artificielle et à leurs diverses applications dans différents domaines, y compris l'éducation. L'intégration de l'intelligence artificielle dans le processus éducatif représente une innovation majeure qui contribue à améliorer la qualité de l'enseignement et à offrir des expériences d'apprentissage plus interactives et efficaces (Anderson, al. (2018) ; Luckin, R. (2017)). L'enseignement de la physique, en particulier des concepts abstraits tels que les forces gravitationnelles universelles, est un domaine qui peut bénéficier grandement de ces technologies avancées.

Il est bien connu que l'enseignement des concepts abstraits en physique représente un défi majeur pour les enseignants et les étudiants (HALWACHS (1995)). Ces concepts nécessitent une compréhension approfondie des phénomènes naturels et des applications mathématiques complexes, ce qui rend le processus d'apprentissage nécessitant des moyens d'enseignement innovants pour simplifier ces concepts et les rendre plus compréhensibles. C'est ici que l'intelligence artificielle intervient, offrant des outils éducatifs innovants qui aident à clarifier ces concepts de manière interactive et engageante (Holmes, al. (2019)).

L'une des méthodes par lesquelles l'intelligence artificielle peut être utilisée pour enseigner les forces gravitationnelles universelles consiste à développer des simulateurs basés sur l'apprentissage automatique, permettant aux étudiants de mener des expériences virtuelles et de visualiser comment les forces gravitationnelles affectent différents objets (Droui, al. (2014)). Grâce à ces simulateurs, les étudiants peuvent comprendre comment appliquer les lois physiques dans des situations réelles, ce qui renforce leur compréhension de ces concepts abstraits (Winn, W. (2002)).

En outre, l'intelligence artificielle peut être intégrée pour simplifier le concept abstrait de la force d'attraction universelle. En utilisant des simulations et des modèles interactifs alimentés par des algorithmes d'IA, les étudiants peuvent visualiser comment les forces

gravitationnelles agissent entre les objets dans l'espace. Ces outils permettent de manipuler les variables telles que la masse et la distance pour observer les effets de la gravité en temps réel, rendant ainsi ces concepts théoriques plus tangibles et compréhensibles (De Souza, al. (2024)). Par exemple, une simulation peut démontrer l'orbite des planètes autour du soleil, illustrant les principes de la gravité de manière dynamique et engageante. Cette approche interactive aide à ancrer les notions abstraites dans des exemples concrets, facilitant une meilleure compréhension et rétention des connaissances

Compte tenu de l'importance de rendre les concepts scientifiques accessibles, cette étude explore l'utilisation de l'intelligence artificielle pour simplifier le concept abstrait de la force d'attraction universelle. L'objectif de cette recherche est d'examiner comment les étudiants utilisent des simulations générées par l'IA pour comprendre et illustrer la gravité universelle. Nous visons à répondre à la question suivante : « Comment les étudiants perçoivent-ils et utilisent-ils les outils d'IA pour représenter et exprimer leur compréhension de la force gravitationnelle universelle ? » En outre, nous avons également analysé les facteurs qui influencent l'efficacité de ces simulations dans l'amélioration de la compréhension conceptuelle des étudiants. Par exemple, des simulations interactives peuvent montrer les forces mutuelles entre les planètes du système solaire permettant aux étudiants d'observer et de manipuler les variables clés en temps réel, ce qui peut transformer leur perception et leur maîtrise de ce concept fondamental.

Cadre théorique

1. L'intelligence artificielle et son rôle croissant dans la science et l'enseignement des sciences

L'intelligence artificielle (IA) est désormais un moteur principal de l'accélération de la société et a un impact majeur sur la science et l'enseignement des sciences. On s'appuie de plus en plus sur l'IA pour générer des hypothèses, concevoir des expériences, collecter des données et les interpréter de manière impossible avec les méthodes traditionnelles seules. Cette évolution soulève des questions sur la manière d'utiliser l'IA dans l'enseignement et l'évaluation, ce qui renforce l'importance d'intégrer ces outils dans divers domaines éducatifs (Gruetzmacher & Whittlestone, 2022; Clark, 2023).

Les résultats d'une revue systématique récente des recherches ont montré que l'enseignement basé sur l'IA dans le domaine des sciences a connu un impact croissant au

cours de la dernière décennie. Les principales applications de l'IA incluent les robots éducatifs, l'apprentissage automatique, l'exploration de données et les systèmes d'enseignement intelligents. Ces applications mettent en lumière comment l'enseignement des sciences peut être amélioré et élargi grâce à l'utilisation de technologies avancées (Jia et al., 2023).

2. Pratiques scientifiques renforcées par l'intelligence artificielle

Les pratiques scientifiques sont un sujet central dans les réformes récentes de l'enseignement des sciences. L'IA est utilisée pour analyser les programmes éducatifs et suivre les pratiques scientifiques à travers des outils numériques. Dans cet article, nous utilisons le cadre présenté par le NRC (2012) comme un guide pour suivre comment l'IA est utilisée dans les pratiques scientifiques contemporaines, ce qui contribue à ouvrir de nouvelles perspectives pour la recherche scientifique (NRC, 2012).

L'IA aide les scientifiques à découvrir des motifs cachés et à fournir des explications précises en utilisant la pensée computationnelle et mathématique. Par exemple, l'IA peut redécouvrir la loi de la gravitation de Newton en analysant les données d'observation du système solaire. Ces capacités renforcent les pratiques scientifiques traditionnelles, telles que la construction d'arguments à partir de preuves et l'évaluation et la transmission d'informations scientifiques (Lemos et al., 2022; Olivetti et al., 2020).

3. Défis d'adaptation à l'intelligence artificielle dans l'enseignement des sciences

L'utilisation croissante de l'IA dans les pratiques scientifiques soulève des questions sur la manière d'adapter l'enseignement des sciences pour suivre les évolutions rapides. Face à ces changements, l'effet du "choc du futur" apparaît lorsque les individus et les sociétés ressentent les changements rapides et ont du mal à suivre les sciences derrière les évolutions technologiques. Comprendre les langages de programmation utilisés dans l'IA est essentiel pour les étudiants afin d'éviter un sentiment d'aliénation face aux technologies avancées (Vartainen et al., 2021).

Les recherches mettent en lumière la nécessité d'étudier l'impact de l'IA sur les pratiques scientifiques et la manière dont cela se reflète dans l'enseignement des sciences. L'intégration de l'IA dans l'enseignement des sciences nécessite des changements fondamentaux dans les objectifs éducatifs, les programmes et les méthodes d'enseignement,

ainsi que l'amélioration de la formation des enseignants pour leur permettre de comprendre et d'enseigner l'impact de l'IA, notamment en ce qui concerne les biais potentiels dans ces outils. Ces changements sont essentiels pour garantir que l'enseignement des sciences ne reste pas à la traîne des développements modernes et aide les étudiants à réussir dans une société en pleine accélération (Sanusi et al., 2023; Erduran, 2023).

Avec la dépendance croissante à l'égard de l'intelligence artificielle dans les domaines de la recherche et de l'enseignement, il devient de plus en plus nécessaire de comprendre en profondeur son impact sur la compréhension des concepts abstraits, en particulier dans les sciences comme la physique. Cette étude vise à explorer comment l'intelligence artificielle influence l'enseignement des sciences, en se concentrant sur une étude de cas du phénomène de gravitation universelle, à travers l'analyse de la littérature actuelle et la revue des applications de l'IA dans l'éducation. L'accent sera mis sur la manière d'intégrer ces technologies modernes dans les programmes éducatifs et sur les défis potentiels, offrant ainsi aux étudiants une meilleure opportunité de comprendre et de maîtriser les concepts physiques abstraits de manière plus efficace et précise.

Méthodologie

Pour examiner l'efficacité des images et des vidéos générées par l'IA dans la simplification des concepts abstraits en physique, et la comparer à l'approche traditionnelle d'apprentissage, cette étude a mené une série d'expériences contrôlées en milieu éducatif. Suite à ces expériences, un pré-test, un post-test ainsi qu'une enquête par questionnaire ont été réalisés afin d'évaluer l'impact de l'IA sur l'apprentissage des concepts abstraits en physique et sur la motivation des élèves. Les deux principaux objectifs de cette recherche étaient les suivants :

➤ Analyser l'effet de l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA par rapport à l'apprentissage traditionnel sur les performances des élèves dans l'apprentissage des concepts abstraits en physique.

➤ Identifier les facteurs clés qui encouragent les élèves à apprendre en utilisant des supports pédagogiques basés sur l'IA.

a. Participants

Pour cette étude, un échantillon de 45 élèves de deux classes de lycée. Une classe compte 20 élèves et l'autre 25 élèves. Parmi les élèves, 21 étaient des garçons et 24 des

filles âgés de 15 à 18 ans, a été rigoureusement sélectionné. Les participants ont été choisis parmi de deux classes de physique générale, ce qui a permis de garantir une représentativité et une diversité significatives. Cette diversité se manifeste non seulement par la répartition équilibrée des genres, mais également par les variations dans les performances académiques des élèves et leur familiarité avec les technologies numériques. Une classe ($N=25$) a été chargée d'utiliser le système d'apprentissage proposé (Groupe utilisant l'IA), tandis que l'autre classe ($N=20$) a été chargée d'utiliser le système d'apprentissage basé sur PowerPoint (Groupe traditionnel).

Cette sélection méthodique vise à obtenir des résultats plus généralisables et à mieux comprendre l'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des concepts abstraits en physique. En assurant une telle diversité, l'étude cherche à refléter de manière plus fidèle la réalité des salles de classe modernes et à identifier les facteurs qui pourraient influencer l'efficacité des méthodes pédagogiques employées.

b. Conception de l'étude

Cette étude a porté sur deux échantillons de classes TCS. Initialement, une révision approfondie des connaissances antérieures concernant le concept de gravitation universelle a été effectuée. Par la suite, les élèves ont passé un pré-test d'une heure visant à évaluer leur compréhension initiale desdits concepts. Un questionnaire comprenant dix questions leur a également été distribué pour examiner leurs perceptions et les éventuelles difficultés rencontrées dans la compréhension de ces concepts.

La deuxième phase de l'étude a été structurée en deux volets principaux : une phase d'enseignement traditionnel et une phase d'enseignement assisté par l'intelligence artificielle. Dans la première phase, l'enseignement des forces de gravitation universelles s'est appuyé sur des méthodes pédagogiques classiques, incluant des conférences, des présentations PowerPoint et des démonstrations pratiques sur table. Cette phase s'est étalée sur plusieurs heures, chaque séance ayant une durée de deux heures.

Dans la deuxième phase, le même contenu sur les forces gravitationnelles universelles a été présenté, mais cette fois-ci en utilisant des outils et ressources générés par l'intelligence artificielle. Des vidéos explicatives, des animations et des images interactives ont été employées pour illustrer les concepts de manière plus dynamique et visuelle. Les élèves ont également eu accès à des simulations interactives leur permettant

de manipuler des variables et d'observer les effets des forces gravitationnelles en temps réel, avec pour objectif de rendre l'apprentissage plus engageant et accessible.

À l'issue de ces activités d'apprentissage, les deux groupes d'élèves ont été soumis à un post-test d'une durée d'une heure, qui s'est déroulé lors de la dernière semaine de l'étude. Ce post-test, composé de dix questions à choix multiples, visait à évaluer leur compréhension des concepts de gravitation universelle. Les questions, élaborées par l'enseignant principal, couvraient des aspects théoriques et techniques du sujet, allant de la définition des forces gravitationnelles aux applications pratiques de la loi de la gravitation universelle de Newton.

L'étude a également fait appel à l'instrument IMMS (Instructional Materials Motivation Survey) pour évaluer le niveau de motivation des élèves à apprendre via le système d'apprentissage assisté par l'intelligence artificielle. À l'issue des activités d'apprentissage, le groupe ayant utilisé l'IA a été soumis à un test d'une heure au cours de la dernière semaine de l'étude. Toutes les questions du post-test ont été conçues par l'enseignant principal. La terminologie utilisée dans le questionnaire a été ajustée pour s'adapter au contexte de cette étude. L'IMMS, qui comprend initialement vingt questions évaluées sur une échelle de Likert à cinq points, de "fortement en désaccord" (1) à "fortement d'accord" (5), est conçu pour mesurer la motivation des apprenants. Chaque question correspond à l'un des quatre facteurs suivants:

- Clarté Conceptuelle : Évalue dans quelle mesure les images et vidéos générées par l'IA aident à clarifier et à rendre plus compréhensibles les concepts abstraits pour les étudiants.
- Engagement Cognitif : Mesure le niveau d'engagement intellectuel et de réflexion critique des étudiants lorsqu'ils interagissent avec les ressources visuelles générées par l'IA.
- Mémorisation et Rétention : Examine comment l'utilisation de ces images et vidéos impacte la capacité des étudiants à mémoriser et à retenir les informations sur le long terme.
- Interactivité et Participation Active : Évalue dans quelle mesure les étudiants sont encouragés à participer activement et à interagir avec le contenu grâce aux éléments visuels produits par l'IA.

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Les résultats expérimentaux attestent que le système d'apprentissage éducatif fondé sur l'IA a substantiellement amélioré les performances d'apprentissage des étudiants et a facilité la compréhension des concepts abstraits en physique. Par ailleurs, les données provenant de l'enquête par questionnaire mettent en évidence divers avantages potentiels de l'intégration de l'IA dans le domaine éducatif.

Objectif de recherche 1

Évaluer l'impact de l'utilisation de l'IA par rapport à l'enseignement traditionnel sur les performances d'apprentissage des élèves et simplifier la compréhension des concepts abstraits en physique.

Le tableau 1 présente les moyennes et écarts types des résultats des tests des deux groupes d'étudiants. Le test t pour échantillons indépendants a été appliqué pour analyser les différences entre les scores de pré-test et de post-test. De plus, cette étude a utilisé le d de Cohen pour mesurer l'ampleur de la relation entre les deux groupes en se basant sur la différence standardisée entre les deux moyennes. Le d de Cohen quantifie la taille de l'effet, avec des valeurs de 0,2, 0,5 et 0,8 correspondant respectivement à des effets de petite, moyenne et grande envergure (J. Cohen ,2023). Toutes les analyses statistiques ont été réalisées avec une valeur alpha de 0,05. Le tableau 1 répertorie les notes moyennes de pré-test pour les groupes expérimental ($M = 74,36$) et témoin ($M = 75,26$).

TABLEAU : Statistiques descriptives des scores pré/post-test entre deux groupes

Comparaison des Groupes	Moyenne	Écart-type (SD)	t-test	Interprétation
Pré-test (Compétences initiales)				
Groupe utilisant l'IA	74,36	13,219		Scores initiaux moyens similaires au groupe traditionnel.
Groupe traditionnel	75,26	11,336	0,213	Pas de différence significative ($p > 0,05$) entre les deux groupes au pré-test.
Post-test (Impact de l'intervention)				
Groupe utilisant l'IA	90,84	10,609		Amélioration significative des scores, suggérant un impact positif de l'IA.
Groupe traditionnel	79,78	17,656	0,001	Différence significative ($p < 0,05$) au post-test, montrant l'effet de l'IA.

Les résultats de cette étude révèlent que l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans l'apprentissage a un impact significatif sur l'amélioration des performances des étudiants. Avant l'intervention, les scores pré-test des deux groupes étaient similaires, avec une moyenne de 74,36 pour le groupe utilisant l'IA et 75,26 pour le groupe traditionnel, et une différence non significative ($t = 0,213$). Cependant, après l'intervention, le groupe ayant bénéficié de l'IA a montré une amélioration notable de ses scores, passant à une moyenne de 90,84, tandis que le groupe traditionnel n'a atteint qu'une moyenne de 79,78. Cette différence post-test est statistiquement significative ($t = 0,001$), ce qui suggère que l'intégration de l'IA dans les processus éducatifs peut être un outil efficace pour renforcer les acquis des étudiants et améliorer leur performance globale.

Les résultats de cette étude révèlent que les notes moyennes post-test étaient supérieures aux notes pré-test pour les deux groupes. Cependant, le groupe utilisant l'IA a obtenu des résultats nettement plus élevés que le groupe traditionnel, indiquant une amélioration significative des performances d'apprentissage. Ce phénomène peut être attribué au système d'apprentissage éducatif basé sur l'IA, qui facilite la compréhension des concepts abstraits de la physique et incite les élèves à accorder davantage d'attention en classe. En résumé, les notes moyennes du groupe IA surpassaient celles du groupe traditionnel, confirmant que le système d'apprentissage éducatif proposé basé sur l'IA a effectivement amélioré la compréhension des concepts abstraits de la physique chez les élèves.

Objectif de recherche 2

Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé pour confirmer la fiabilité du questionnaire IMMS modifié, basé sur les données du groupe d'intelligence artificielle. Le questionnaire IMMS original présente une fiabilité de 0,86, indiquant que l'outil est très fiable pour évaluer la motivation des étudiants. De plus, le questionnaire IMMS modifié utilisé dans cette étude est composé de 20 questions, dont les réponses sont mesurées sur une échelle de Likert allant de 1 à 5, ce qui fait que le score total possible varie de 20 à 100. Les résultats de l'enquête IMMS modifiée ont montré une moyenne de 86,2, avec des scores allant de 75 à 100. Ces résultats indiquent que la plupart des étudiants étaient bien motivés par le système d'apprentissage basé sur l'utilisation de l'intelligence artificielle pour simplifier la compréhension des concepts abstraits en physique en général, et plus spécifiquement dans le cours de la gravitation universelle.

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives des quatre facteurs qui ont été abordées dans cette étude. Le facteur de l'interaction et de la participation active a montré la moyenne la plus élevée des scores ($M = 4,81$), ce qui indique que l'utilisation de l'intelligence artificielle place les étudiants au centre du processus éducatif et améliore leur satisfaction lors de l'utilisation du système d'apprentissage basé sur l'intelligence artificielle pour simplifier la compréhension des concepts abstraits. Le tableau montre également que les autres facteurs ont obtenu des moyennes de scores élevées, avec des valeurs moyennes de 4,59, 4,69 et 4,55 pour les facteurs de clarté conceptuelle, de participation cognitive et de rétention, respectivement. Ces résultats indiquent que le système proposé a attiré l'attention des étudiants de manière efficace. Le plan de cours personnalisé et les activités d'apprentissage étaient étroitement alignés avec les objectifs d'apprentissage des étudiants. En général, la plupart des étudiants se sentaient plus confiants dans l'apprentissage du contenu du cours de gravitation universelle. Les moyennes élevées de tous les quatre facteurs suggèrent que les étudiants étaient très motivés lorsqu'ils interagissaient avec le système d'apprentissage basé sur l'intelligence artificielle proposé.

Tableau 2 Statistiques descriptives des quatre facteurs

Factor	Mean	SD
Interactivité et Participation Active	4.81	0.41
Clarté Conceptuelle	4.59	0.59
Engagement Cognitif	4.69	0.52
Mémorisation et Rétention	4.55	0.64

Le tableau 3 présente les cinq questions utilisées pour évaluer le facteur d'interactivité et de participation active. Les scores moyens pour ces questions sont tous supérieurs à 4,0, dont trois dépassent même 4,5. Ces résultats suggèrent un accord significatif parmi les étudiants quant à l'efficacité du système d'apprentissage basé sur l'intelligence artificielle proposé pour maintenir l'interactivité et la participation active pendant le cours sur la gravitation universelle. Notamment, la question 4 a obtenu le score moyen le plus élevé ($M = 4,81$), fournissant une preuve directe de l'efficacité de l'IA éducative pour aider les étudiants à rester concentrés sur le contenu pédagogique. En outre, plus de 89 % des étudiants ont spécifiquement affirmé que le système d'apprentissage basé sur l'IA éducative a contribué à maintenir leur interactivité et participation active. Collectivement, ces résultats démontrent que la majorité des étudiants étaient attentifs

lorsque l'IA éducative était utilisée comme tuteur pendant les activités pédagogiques. Les présentations de l'IA éducative captent l'attention et peuvent aider les étudiants à se concentrer sur les tâches d'apprentissage.

Tableau3: Scores moyens et écarts types du facteur d'Interactivité et Participation Active

N	Question	Mean	SD
1	Les ressources générées par l'IA ont-elles favorisé votre participation active en classe ?	4.2	0.61
2	À quelle fréquence interagissez-vous avec les contenus générés par l'IA (par exemple, pause, replay, exploration supplémentaire) ?	4.7	0.66
3	Les vidéos et images IA vous incitent-elles à participer davantage aux discussions en classe ?	4.65	0.58
4	Avez-vous trouvé que les contenus IA vous poussent à explorer plus en profondeur les sujets abordés ?	4.81	0.51
5	Les ressources IA ont-elles rendu les activités de groupe en classe plus interactives et productives ?	4.01	0.7

Le tableau 4 présente les scores moyens et les écarts types des cinq questions utilisées dans cette étude pour évaluer le facteur de clarté conceptuelle. Toutes les questions ont obtenu des scores moyens supérieurs à 4,0, avec trois scores dépassant 4,6. Ces résultats suggèrent que la conception du contenu et des activités d'apprentissage était essentielle et pertinente pour répondre aux besoins des étudiants concernant l'apprentissage du contenu du cours. Les questions 7, 8 et 9 ont affiché les scores moyens les plus élevés ($M=4,79$ pour les trois), indiquant que plus de 91 % des étudiants ont convenu que le système d'apprentissage basé sur l'IA était un élément crucial pour simplifier et comprendre les concepts abstraits de la physique. De plus, plus de 89 % des étudiants ont affirmé que le contenu du système d'apprentissage proposé était pertinent pour leurs objectifs d'apprentissage.

Tableau4: Scores moyens et écarts types du facteur de clarté conceptuelle

N	Question	Mean	SD
6	Comment évalueriez-vous la clarté des concepts physiques présentés à travers des images et vidéos générées par l'IA ?	4.3	0.62
7	Les explications fournies par l'IA sont-elles plus faciles à comprendre que celles des manuels traditionnels ?	4.79	0.38
8	Les images et vidéos générées par l'IA vous ont-elles aidé à visualiser des concepts abstraits de manière plus concrète ?	4.79	0.38
9	Les ressources IA clarifient-elles les concepts complexes de manière plus efficace que les cours magistraux ?	4.79	0.38
10	Avez-vous trouvé que les exemples visuels fournis par l'IA sont plus compréhensibles que les exemples textuels ?	4.15	0.68

Le tableau 5 présente les scores moyens et les écarts types des neuf questions utilisées dans cette étude pour mesurer le facteur d'engagement cognitif. Globalement, le facteur d'engagement cognitif a obtenu un score moyen supérieur à 4,0, ce qui indique que les étudiants se sentaient confiants dans l'utilisation du système d'apprentissage basé sur l'IA éducative pour simplifier et comprendre les concepts abstraits de la physique. De plus, plus de 82 % des étudiants ont affirmé qu'ils se sentaient capables d'améliorer leur compréhension de nouveaux concepts en physique après avoir utilisé des images et des vidéos générées par l'IA pour apprendre des concepts scientifiques. Plus de 90 % des étudiants ont convenu que l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la physique augmentait leur confiance dans l'apprentissage de concepts abstraits. Les résultats de cette étude confirment que l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des concepts galactiques en particulier, et dans l'enseignement de la physique en général, peut simplifier la compréhension de ces concepts, susciter davantage d'intérêt chez les étudiants pour le contenu du cours et augmenter leur confiance en eux.

Tableau5: Scores moyens et écarts types du facteur d'engagement cognitif

N	Question	Mean	SD
11	Les contenus générés par l'IA ont-ils suscité votre intérêt pour les concepts physiques ?	4.2	0.61
12	Les explications de l'IA vous ont-elles incité à poser plus de questions en classe ?	4.53	0.38
13	Avez-vous ressenti le besoin d'approfondir votre compréhension des concepts après avoir utilisé les ressources IA ?	4.62	0.38
14	L'utilisation de l'IA a-t-elle augmenté votre motivation à apprendre les concepts physiques ?	4.79	0.38
15	Trouvez-vous que les vidéos et images générées par l'IA stimulent votre curiosité scientifique ?	4.01	0.7

Le tableau 6 présente les scores moyens et les écarts types des cinq questions utilisées dans cette étude pour mesurer le facteur de mémorisation et de rétention. Globalement, le facteur de mémorisation et de rétention a obtenu un score moyen supérieur à 4,6. Individuellement, deux de ces questions ont affiché des scores moyens supérieurs à 4,8. La question 18 a obtenu le score moyen le plus élevé ($M = 4,91$), ce qui indique que les étudiants étaient satisfaits de l'apprentissage des concepts abstraits en physique grâce à l'intelligence artificielle, car celle-ci contribue à la rétention à long terme des concepts de physique. De plus, plus de 94 % des étudiants ont déclaré que le système

d'apprentissage basé sur l'IA proposé les a aidés à comprendre en profondeur les concepts abstraits et à les conserver pendant longtemps.

Tableau6: Scores moyens et écarts types du facteur de satisfaction

N	Question	Mean	SD
16	Pensez-vous que l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA améliore votre capacité à mémoriser des concepts en physique ?	4.2	0.61
17	Avez-vous remarqué une amélioration de votre capacité à retenir les informations après avoir utilisé les ressources IA ?	4.79	0.38
18	Combien de temps retenez-vous les concepts physiques étudiés avec des ressources IA par rapport aux méthodes traditionnelles ?	4.91	0.26
19	Les explications visuelles de l'IA vous aident-elles à mieux vous souvenir des détails spécifiques des concepts physiques ?	4.79	0.38
20	Avez-vous constaté que les ressources IA vous aident à vous rappeler des concepts lorsque vous êtes testé(e) plus tard ?	4.01	0.7

DISCUSSION

Cette étude a utilisé le système d'apprentissage basé sur l'IA proposé comme outil pédagogique pour simplifier la compréhension des concepts abstraits en physique, tout en motivant et engageant les étudiants dans l'apprentissage de la physique en général et des concepts abstraits en particulier. Les résultats ont été obtenus grâce à la collecte et à l'analyse de données provenant de diverses sources, incluant des évaluations pré-test et post-test, ainsi qu'une enquête par questionnaire. Les sections suivantes abordent les différentes problématiques examinées dans cette étude.

Effet des deux systèmes d'apprentissage sur les performances des étudiants dans la compréhension des concepts abstraits en physique.

L'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts abstraits de la physique présente des avantages significatifs pour l'apprentissage des étudiants. Ces supports visuels attirent l'attention des étudiants et suscitent leur intérêt pour les activités d'apprentissage. Les résultats de l'enquête qualitative indiquent que les images et vidéos générées par l'IA ont eu un impact positif sur la motivation des étudiants à apprendre, plus de simplifier les concepts abstraits en maintenant leur concentration sur les concepts présentés. Cela peut encourager les étudiants à s'engager activement dans diverses activités d'apprentissage.

Chen et al. (2022) ont affirmé que lorsque les étudiants interagissent avec des supports visuels dynamiques, ils s'impliquent davantage dans le processus d'apprentissage qu'ils ne le feraient en lisant simplement un texte. De plus, Domenichini et al. (2024) ont affirmé que les supports visuels interactifs, comme ceux générés par l'IA, peuvent aider les étudiants à mieux comprendre et à se concentrer sur les concepts complexes en classe. Owoc (2019) a souligné que ces outils peuvent captiver l'intérêt des étudiants ayant des profils d'apprentissage variés.

La majorité des étudiants interrogés dans cette étude ont exprimé une attitude positive à l'égard de l'utilisation de ces supports visuels et ont montré un intérêt marqué pour leur utilisation en classe. En conséquence, les images et vidéos générées par l'IA ont probablement encouragé les étudiants à se concentrer sur leurs activités d'apprentissage et leur compréhension approfondie des concepts abstraits.

L'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA a permis de guider les étudiants dans la compréhension de leurs objectifs d'apprentissage en simplifiant les concepts abstraits à travers des visualisations claires et engageantes. Le facteur de clarté Conceptuelle souligne l'efficacité avec laquelle un système répond aux besoins et aux objectifs d'apprentissage des étudiants. Les résultats de l'enquête qualitative montrent que les étudiants ont perçu le contenu d'apprentissage présenté via les images et vidéos générées par l'IA comme crucial et pertinent pour leurs intérêts d'apprentissage. Les étudiants interrogés à la fin de l'étude ont déclaré que le contenu du cours, délivré à l'aide de ces outils visuels, était digne d'être connu et appris. Cependant, étant donné que le matériel pédagogique était similaire pour les deux systèmes d'apprentissage étudiés, cette étude suppose que ni le contenu du cours ni les supports multimédias traditionnels n'ont exercé un impact significatif sur les perceptions des étudiants.

Stanciulescu et al. (2024) ont affirmé que les visualisations interactives pourraient jouer un rôle essentiel en orientant les étudiants vers les concepts clés de leur matériel de cours. Mupaikwa (2024) ont utilisé des supports visuels pour motiver les étudiants à apprendre, rapportant que ces derniers restaient attentifs et engagés en suivant les explications soutenues par des images et des vidéos dynamiques. Par conséquent, cette étude soutient que l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA peut aider les étudiants

à relier le contenu pédagogique à leurs propres besoins d'apprentissage, influençant ainsi positivement leurs performances académiques.

L'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts abstraits en physique a encouragé les étudiants à mieux retenir et comprendre le contenu appris. Le facteur de mémorisation et de rétention mesure la capacité des étudiants à retenir l'information sur le long terme et à s'en souvenir lors des évaluations. Les résultats de l'enquête qualitative montrent que les étudiants se sentaient confiants dans leur capacité à retenir ce qu'ils avaient appris grâce au système d'apprentissage proposé, basé sur des images et vidéos générées par l'IA.

Selon Chen et al. (2020), l'intégration de supports visuels et interactifs générés par l'intelligence artificielle favorise une meilleure rétention de l'information et une compréhension approfondie des concepts scientifiques. Dans cette étude, la plupart des étudiants étaient confiants quant à leur capacité à réussir lors du post-test après avoir utilisé le système d'apprentissage basé sur l'IA. Par conséquent, le système éducatif proposé a probablement aidé les étudiants à améliorer considérablement leurs performances lors des tests de suivi, en favorisant une meilleure rétention des concepts appris.

Les images et vidéos générées par l'IA ont eu un impact favorable sur les étudiants en simplifiant les concepts abstraits en physique. Le facteur d'interactivité et de participation active, qui évalue l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage, a montré des résultats positifs. L'enquête qualitative révèle que les étudiants étaient motivés et activement impliqués dans les activités d'apprentissage grâce à ces supports visuels.

Yang et al. ont souligné que les supports visuels interactifs sont particulièrement efficaces pour captiver l'attention des étudiants en rendant les présentations plus dynamiques. En comparant les impressions des utilisateurs sur des contenus visuels interactifs par rapport à des supports traditionnels, cette étude a trouvé que les premiers étaient perçus comme plus engageants. En conséquence, l'intégration de l'IA dans la présentation des concepts pédagogiques semble renforcer la motivation des étudiants et améliorer leurs performances d'apprentissage.

Conclusion

Cette étude présente un système d'apprentissage basé sur des images et des vidéos générées par l'IA, conçu pour aider les enseignants à simplifier l'enseignement des concepts abstraits en physique. Les enseignants, qu'ils aient ou non une expertise technique avancée, peuvent facilement utiliser le système proposé pour intégrer des contenus visuels interactifs dans leurs cours. Ce système offre également un soutien supplémentaire en créant un environnement d'apprentissage plus engageant et accessible, facilitant la compréhension des concepts complexes. Avec un niveau adéquat de support technologique, les enseignants peuvent intégrer ces outils visuels dans leur pratique pédagogique, apportant ainsi des avantages significatifs aux étudiants. Les résultats statistiques obtenus dans cette étude fournissent une base solide pour analyser les bénéfices éducatifs de cette approche.

- Les résultats quantitatifs de cette étude montrent que l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts de physique abstraits a eu un effet positif sur les performances d'apprentissage des étudiants. Ces résultats suggèrent que le système proposé peut contribuer à améliorer l'efficacité de l'apprentissage en rendant les concepts complexes plus accessibles et compréhensibles pour les étudiants.
- Les résultats qualitatifs montrent que les élèves étaient motivés à utiliser des images et des vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts de physique abstraits, ce qui souligne les avantages potentiels de l'intégration de ces technologies dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, l'utilisation de l'IA peut encourager les étudiants à s'engager davantage dans leur apprentissage et à susciter un intérêt accru, améliorant ainsi l'efficacité globale de l'apprentissage.

Références

- Anderson, J. & Rainie, L. (2018). Artificial Intelligence and the Future of Humans. Pew Research Center.
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1(3), 18.
- HALWACHS, Francis. La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue française de pédagogie*, 1975, p. 19-29.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Droui, M., & El Hajjami, A. (2014). Simulations informatiques en enseignement des sciences: apports et limites. *EpiNet: revue électronique de l'EPI*, 164.
- Winn, W. (2002). Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational Psychology Review*, 14(3), 331-351.
- De Souza, M. G., Won, M., Treagust, D., & Serrano, A. (2024). Visualising relativity: assessing high school students' understanding of complex physics concepts through AI-generated images. *Physics Education*, 59(2), 025018.
- J. Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum, 1988.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.
- Domenichini, D., Buccharone, A., Chiarello, F., Schiavo, G., & Fantoni, G. (2024, May). An AI-Driven Approach for Enhancing Engagement and Conceptual Understanding in Physics Education. In 2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1-3). IEEE.
- Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2019, August). Artificial intelligence technologies in education: benefits, challenges and strategies of implementation. In IFIP International Workshop on Artificial Intelligence for Knowledge Management (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.
- Stanciulescu, A., Castronovo, F., & Oliver, J. (2024). Assessing the impact of visualization media on engagement in an active learning environment. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(5), 1150-1170.
- Mupaikwa, E. (2024). *Artificial Intelligence-Driven Instruction and Its Impact on Heutagogy and Student Engagement*. In *AI Algorithms and ChatGPT for Student Engagement in Online Learning* (pp. 101-123). IGI Global.

- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Yang, F. Y., & Wang, H. Y. (2023). Tracking visual attention during learning of complex science concepts with augmented 3D visualizations. *Computers & Education*, 193, 104659.
- Gruetzmacher, R., & Whittlestone, J. (2022). The transformative potential of artificial intelligence. *Futures*, 135, 102884 .<https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102884>
- Clark, T. M. (2023). Investigating the use of an artificial intelligence chatbot with general chemistry exam questions. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1905–1916. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00027>
- Jia, F., Sun, D., & Looi, C. (2023). Artificial intelligence in science education (2013–2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Lemos, P., Jeffrey, N., Cranmer, M., Ho, S., & Battaglia, P. (2022). Rediscovering orbital mechanics with machine learning. Preprint at ArXiv 2202.02306.
- Olivetti, E. A., Cole, J. M., Kim, E., Kononova, O., Ceder, G., Han, T. Y.-J., & Hiszpanski, A. M. (2020). Data-driven materials research enabled by natural language processing and information extraction. *Applied Physics Reviews*, 7(4), 041317. <https://doi.org/10.1063/5.0021106>
- Vartiainen, H., Toivonen, T., Jormanainen, I., Kahila, J., Tedre, M., & Valtonen, T. (2021). Machine learning for middle schoolers: Learning through data-driven design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.ijCCI.2021.100281>
- Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., Vartiainen, H., Suhonen, J., & Tukiainen, M. (2023). A systematic review of teaching and learning machine learning in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5967–5997. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11416-7>
- Erduran, S. (2023). AI is transforming how science is done. Science education must reflect this change. *Science*, 382(6677). <http://dx.doi.org/10.1126/science.adm9788>

Analyse des pratiques pédagogiques en mathématiques: le cas de l'école fondamentale mauritanienne

 **Dr. Yarba Ould AHMED VALL**

Enseignant chercheur en didactique du FLE

et en Ingénierie de formation

Ecole Normale Supérieure de Nouakchott-Mauritanie

Résumé

Objectifs: Montrer aux enseignants du primaire que la connaissance mathématique ne se transmet pas, mais elle se construit avec les élèves en interaction-Proposer aux enseignants du primaire une pédagogie novatrice centrée sur l'élève-Faire évoluer les pratiques enseignantes en mathématiques pour mettre en place un enseignement de qualité à l'école primaire mauritanienne.

Problème: Le travail vise à explorer le domaine du français langue d'enseignement sur le plan des interactions langagières entre enseignants-élèves et élèves-élèves dans une perspective de formation des enseignants de l'école primaire. Nous cherchons ainsi à mettre en évidence les caractéristiques de ces interactions et leurs articulations, en vue de combler un vide didactique dans la formation des enseignants, qui est l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques.

Méthode: La méthode utilisée est celle de l'observation. Nous avons commencé par prendre contact avec les enseignants des classes cibles. A l'aide des grilles d'observation, nous avons cherché à savoir comment est construit le savoir mathématique et quel mode de transmission est mis en place par les enseignants.

Conclusion: L'interaction maître-élèves et élèves-élèves peut-elle-être source d'apprentissage des mathématiques à l'école primaire mauritanienne ? Nous avons à partir des séances élaborées avec les enseignants montré que les interactions sont une source d'apprentissage en général et des mathématiques en particulier. Par les différents échanges entre pairs et la négociation de la solution, l'élève apprend mieux quand il interagit avec ses camarades.

Mots-clés: Interactions- Didactique- socioconstructivisme- Formation- cognition

Abstract:

Objectives: Show primary school teachers that mathematical knowledge is not transmitted, but is built with students in interaction-Propose to primary school teachers an innovative pedagogy centered on the student-Develop teaching practices in mathematics to implement quality teaching in primary school.

Problem: The work aims to explore the field of French as a language of instruction in terms of language interactions between teachers - students and students-students from a primary school teacher training perspective. We thus seek to highlight the characteristics of these interactions and their articulations, with a view to filling a didactic void in teacher training, which is the analysis of pedagogical and didactic practices.

Methods: The method used is that of observation. We started by contacting the teachers of the targeted classes. Using observation grids, we sought to find out how mathematical knowledge is constructed and what mode of transmission is implemented by teachers.

Conclusion: Can teacher-student and student-student interaction be a source of mathematics learning in Mauritanian primary schools? From sessions developed with teachers, we have shown that interactions are a source of learning in general and mathematics in particular. Through the various exchanges between peers and the negotiation of the solution, the student learns better when he interacts with his classmates.

Keywords : Interactions-Didactics-Social constructivism-Training-Cognition.

Introduction et mise en contexte

En Mauritanie, l'émergence de l'école républicaine, fondée sur les principes d'égalité des chances et d'éducation pour tous, soulève une question fondamentale: comment le savoir est-il construit et transmis aux élèves? Quelles approches pédagogiques les enseignants adoptent-ils dans leurs classes?

Pour répondre à ces interrogations, au cœur du dispositif de formation professionnelle des enseignants, nous avons mené des observations pédagogiques dans des classes de 5e et 6e années de l'école fondamentale, situées dans les quartiers de Dar-Naim et Toujounine à Nouakchott. Les enseignants objet de cette, expérimentés (15 ans d'ancienneté) et âgés de 45 à 55 ans, possèdent une bonne maîtrise et une parfaite connaissance du curriculum des mathématiques en vigueur à l'école fondamentale. Lors des séances de 45 minutes, ils ont été invités à expliciter les éléments suivants :

- Le titre de la séance ;
- L'objectif pédagogique visé ;
- Les outils didactiques utilisés ;
- Les activités prévues pour eux et leurs élèves ;
- Les modalités et moments d'évaluation.

À partir de ces observations, nous nous proposons comme but d'étudier les méthodes d'enseignement mise en évidence tout en analysant leur impact sur la transmission du savoir mathématique et le développement des compétences langagières et cognitives des élèves. Le choix de, l'observation de situation de classe nous permet de saisir clairement la "confrontation entre la théorie, c'est-à dire ce notre recherche

prescrit comme idéal et a réalité de la classe, avec ses contraintes et ses contingences (Comiti, 2001).

Cette problématique très actuelle dans le monde du Sciences du langage traite de l'étude des interactions en classe de mathématique cherche à répondre aux questions suivantes :

- Comment le savoir est-il construit et transmis aux élèves?
- Quels modes d'interaction entre le maître et les élèves (M-E), et entre les élèves eux-mêmes (E-E), sont privilégiés ?
- Quelles méthodologies d'enseignement permettent une meilleure appropriation des savoirs par les élèves ?

Le cadre théorique s'appuie sur le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Piaget (1975) et Vygotski (1960). Ce paradigme postule que l'élève construit ses connaissances en interaction avec son environnement social et culturel, notamment à travers les activités proposées par l'enseignant et les échanges avec ses pairs. Ainsi, l'apprentissage est vu comme un processus collectif, bien qu'ancré dans l'expérience individuelle de chaque élève.

A travers les enseignements aux élèves professeurs et élèves-maitres à l'ENS et à l'ENI de Nouakchott, j'ai toujours chercher à attirer leur attention que le "bon modèle pédagogique "est celui qui est centré sur l'élève, en le prenant comme élément central de l'activité éducative.

En réalité, c'est là un travail de longue haleine, car vouloir changer les «habitus » (Bourdieu, 1972) des enseignants n'est pas chose facile surtout si ces habitus sont ancrées dans la tradition ou la culture pédagogique, voire la mémoire collective. Et, cela est d'autant plus que dans la mémoire-porteuse de la tradition –l'enseignant est celui sait, qui dispense la bonne parole et qu'on doit écouter attentivement.

Conformément à la typologie de Paquay (1994), cette conception est celle de "l'enseignant instruit", transmetteur de savoir que nous retrouvons déjà dans l'Antiquité chez Socrate et Platon (Bourgeois, 2011), où le savoir est présenté comme un "objet extérieur à la cognition (Joshua & Dupin, 1997).

Ce modèle pédagogique est basé sur deux principes fondamentaux :

- la neutralité conceptuelle de l'apprenant : il est passif, considéré comme une page blanche à remplir et le rôle de l'enseignant est de "déverser" les connaissances pour les mémoriser pour pouvoir les restituer en cas de besoin.
- la non détermination du savoir transmis ; l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant a bien réceptionné ce qu'il a tenté de lui transmettre et qu'il est capable de le mémoriser sans faire d'erreurs.

MOTS-CLES:	
1- interactions	2-didactique
3.socioconstructivisme	4- cognition

1.Cadre théorique: une approche socioconstructiviste

Toute réforme éducative repose sur une clarification des relations entre enseignants, élèves et savoirs. Nos observations ont montré que l'enseignement en Mauritanie est encore largement dominé par des pratiques traditionnelles, où l'enseignant détient le savoir et les élèves occupent une position passive. Ce modèle, basé sur la transmission unilatérale des connaissances, se heurte aux exigences contemporaines de construction active des savoirs par les élèves.

Le socioconstructivisme, en revanche, met en avant trois dimensions clés :

- La construction active des savoirs par les élèves, grâce à des situations d'apprentissage significatives ;
- Les interactions sociales, essentielles dans le développement cognitif ;
- L'interaction avec l'environnement, qui contextualise et enrichit l'apprentissage.

En classe, cela nécessite une pédagogie où les élèves participent activement à l'élaboration des connaissances, en interaction avec leurs camarades et leur enseignant. Les travaux de recherche de (Vygotski, 1983, Gilly, 1995) ont montré les bénéfices résultant directement d'interactions entre pairs. Ces recherches ont mis en évidence que ces interactions sont à l'origine d'un processus appelé " conflit sociocognitif" (Mugny,

1995) qui conduit l'élève à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer des nouveaux éléments apportés par la situation.

Le conflit cognitif résulte de la confrontation de représentations sur un sujet provenant des individus en interaction résultant de deux types de déséquilibre :

- individuel, lorsque l'un des élèves met en cause les connaissances ou les solutions proposées par un autre élève,
- ultra-individuel, quant un élève doute ou remet en cause ses propres connaissances ou ses propres solutions.

A cet effet, (Joshua& Mugny, 1983) distinguent quatre types de collaboration:

- la collaboration acquiesçante quand un seul de "des membres de la dyade semble apparemment actif : il élabore une solution ou amorce de solution, le second se contente de le suivre en fournissant des feedbacks d'accord gestuels et ou verbaux" (Joshua & Dupin, 1998),
- la construction correspond à une dynamique conjointe où les deux sujets travaillent de concert en étant jamais en totale opposition,
- la confrontation avec désaccords non argumentés sans coordinations subséquentes, c'est quand un des "sujets fait une proposition réfutée par son partenaire qui le contredit, sans utiliser d'argumentations ou de contre opposition adéquate (Doise & Mugny, 1996),
- le conflit sociocognitif qu'apparaît une confrontation du point de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation.

2. Résultats de l'étude

Conformément à notre grille d'analyse de la fonction de la parole du maître et des élèves, dans les séquences enregistrées, nous procédons de deux manières :

- Analyser les séquences en :
- faisant ressortir les structures d'échanges mis en jeu par le maître et/ou élèves et/ou élèves/élèves,
- relevant les tours et les actes de parole de chacun des interlocuteurs dans la classe.

- Identifier la fonction des tours de parole.

Le tableau1 récapitule le pourcentage du tour de parole des interlocuteurs :

Séquences	Total tours de parole	Prise de parole du maître	Prise de parole des élèves (individuelles)	Prise de parole des élèves (collectives)
S1	100%	70%	15%	15%
S2	100%	90%	5%	5%
S3	100%	90%	5%	5%
S4	100%	70%	5%	25%
S5	100%	90%	5%	5%
S6	100%	50%	35%	15%

Comme l'indique le tableau, le total des tours de parole varie entre 90% et 50% : il existe des séquences où les élèves sont silencieux que d'autres. Ce phénomène s'explique par le fait que c'est des séquences où la langue joue un rôle de premier plan et où les élèves sont amenés à s'exprimer en français. Dans ces mêmes séquences le maître parle beaucoup, il est au centre et il monopolise la parole, et c'est celui qui détient le savoir à enseigner. Nous remarquons aussi que la parole du maître occupe la moitié du temps de parole et apparaît comme décisive dans le déroulement général des séquences.

Parmi les prises de parole des élèves, nous distinguons des interventions individuelles et des interventions collectives. Trois séquences sur six (S2-S3-S5) présentent un peu près la même chose proportion d'interventions individuelles. Comme tout dialogue, l'interaction en classe trouve sa cohérence par le jeu complémentaire de plusieurs locuteurs qui sont d'accord pour assurer une «cohérence thématique» (Charaudeau, 2019). En classe, ces phénomènes de co-construction se trouvent renforcés à raison :

- des difficultés que rencontrent les élèves pour s'exprimer de façon autonome,
- de l'absence de concertation entre les enseignants, quant aux problèmes du niveau en français et des mathématiques, car l'un ne va pas sans l'autre : le bon apprentissage des mathématiques dépend de la performance de l'élève en français.
- du phénomène de "partage énonciatif" (Orecchioni, 1990): un même but étant assigné à plusieurs locuteurs et il ya collaboration pour y parvenir.

Un examen des échanges langagiers maître-élèves montre qu'une grande partie des tours de parole qui initient ces réponses en chœur sont en fait des amorces de réponses ou des questions fermées auxquelles il est facile de répondre collectivement.

Le tableau 2 : étude de l'objet et la fonction de chaque prise de parole dans les interactions :

Séquences	Actes de langage	Fonction des interventions
S1	-répondre aux questions du maître -terminer une amorce du maître	-remplir le contrat de communication
S2	-répondre aux questions du maître, -terminer une amorce du maître, -répéter le discours d'un autre élève, -reformuler, -argumenter.	-remplir le contrat de communication -participer à une négociation de sens, -justifier une réponse.
S 3	-répondre aux questions du maître, -terminer une amorce du maître, -poser une question au maître.	-remplir le contrat de communication, -rectifier l'erreur.
S4	-répondre aux questions du maître, -terminer une amorce du maître.	-remplir le contrat de communication, -rectifier l'erreur.
S5	-répondre aux questions du maître	-remplir le contrat de communication
S6	-répondre aux questions du maître.	-remplir le contrat de communication.

Pour Charaudeau (2019), en classe, il existe un “un contrat de communication” sans lequel les échanges entre les protagonistes de l’interaction ne peuvent s’établir, dont les caractéristiques sont les suivants :

- dans cette relations non symétrique (maître-élèves), deux types de comportements sont observables dont l'un consiste à “produire- émettre de la parole” et l'autre à “recevoir- interpréter cette parole”.
 - le maître et ses élèves se reconnaissent comme partenaires légitimes de l’interaction où dans ce contrat de communication, les élèves produisent de la parole pour « répondre aux questions de leur maître et où il s’agit des interactions relatives » (Charaudeau, 2019) :
- maître : joindre le segment AC par un ?
- élèves : segment AC
- maître : tout le monde à trouvé ?
- élèves : oui monsieur(en chœur)
- maître : qui peut me montrer le triangle rectangle ? Toi viens au tableau ?
- élève (il montre) ; voici le triangle rectangle
- maître : vous êtes d'accord ?
- élèves(en chœur) : oui monsieur.

Comme on peut le remarquer, la parole des élèves remplit des fonctions plutôt réduites par rapport à celle du maître dont le volume est beaucoup plus important. Cet état de fait s'explique par le fait que nous sommes dans une pédagogie traditionnelle, transmissive où c'est le maître qui est le détenteur du savoir. L'élève est dans une position de récepteur passif, il n'agit pas et il écoute attentivement la parole du maître.

Cet état de fait, nous l'avons rencontré presque dans toutes les six (6) séquences se répercute dans l'enseignement des mathématiques au fondamentale où la parole du maître prend la forme de questions diversifiées, que nous catégorisons comme suit (tableau3) :

Fonction de la parole du maître	Réalisations langagières
a)conduire l'interaction, -ouvrir et clore les séquences, -distribuer le tour de parole, -préciser les formulations et mener des négociations linguistiques,	«maintenant nous allons étudier la soustraction avec retenue »(S4) -à toi nommer les élèves -“ce sont des angles” c est le titre de la leçon (S3)
b)conduire des apprentissages	-“il faut déterminer le point A et
c)mathématiques, -introduire des notions mathématiques, -apporter des précisions aux réponses,	-le point B -“elle a commis une faute qui peut corriger ?
d)gestion de la classe/animation, -donner des consignes de travail, -pointer les erreurs, -enrôler les élèves, capter leurs intérêts.	-“Joindre le point A et le point B pour faire un segment” (S1) -“vous travaillez en groupe, discutez entre vous, tout le monde est d'accord ? ça va ?

A partir de ce tableau nous tirons les conclusions suivantes :

- l'examen des tours de parole dans les séquences montre que le maître domine les échanges langagiers par le nombre de prise de parole, par leur volume,
- quant à leur forme, ces interactions s'effectuent par le biais de questions, alors que celles des élèves sont dans la majorité des cas des réponses-validation.

Dans ce contrat de communication traditionnelle, le maître et les élèves occupent des places interchangeables : le maître dans les interactions langagières occupe une place importante de premier plan. Il est à cet effet le catalyseur de l'action éducative et présente les caractéristiques suivantes (Tauveron, 2001):

- il parle plus que les autres, il initie et clôture systématiquement les séquences de l'interaction assurant ainsi sa structuration,
- il impose le contenu des échanges par les actes de langage (question-réponse),
- il constraint ses élèves à réagir, et par ses validations à mettre sa face en danger, tout en gardant le dernier mot sur les élèves.

L'examen du tour de parole,, nous amène à conclure que les enseignants se montrent trop directif, ils ne laissent guère de possibilité d'initiative aux élèves, et ce malgré des sollicitations fréquentes du type : "vous êtes d'accord" ?, "ça va" ? En plus, nous avons remarqué aussi la présence de ces comportements parmi ceux que nous avons visités :

- S2 : " qui peut faire l'opération suivante / $15-7=$ combien ? On écrit d'abord : $15-7=$, le résultat est : 8.
- S4 : " qu'est-ce-qu'on fait ensuite ? On prend 12×3 et ça nous donne 36"
- S6 : "que représente 560 ouguiya ? ça représente le bénéfice réalisé par la marchande. Et que représentent 2350 Ouguiya ? Ça représente le prix d'achat des gâteaux.

Ce jeu est généralement conduit avec appel préférentiel non seulement en français mais en mathématiques et il se peut que les élèves n'aient pas de rapport à l'objet présenté, ce qui conduit le maître à recourir à l'effet Jourdain. Il propose lui-même une réponse par une phrase complète que l'élève n'a plus qu'à s'approprier en la complétant par le dernier mot manquant :

- S3 : maître : "un triangle est une figure géométrique qui a quoi" ?
élèves : pas de réponses
- maître : "quatre côtés égaux deux à deux".
- S5 : "58 est plus grand que 48 pourquoi" ?
maître : parce que 5 est composé de 5 dizaines et 8 unités ; tandis 48 est composé de 4 dizaines et 8 unités(en plus d'un geste à l'appui).

Nos analyses des pratiques pédagogiques révèlent plusieurs constats :

- **Une parole trop centrée sur l'enseignant**

Les enseignants monopolisent généralement les échanges en classe, parlant entre 50 % et 90 % du temps, selon les séquences. Les élèves, bien que sollicités, se limitent souvent à répondre aux questions posées ou à compléter les amorces du maître. Ce déséquilibre reflète une pédagogie frontale et transmissive.

- **Difficultés liées au langage**

En mathématiques, les élèves sont confrontés à deux codes : la langue naturelle (le français) et le code symbolique des mathématiques. Les difficultés dans la maîtrise du français amplifient les obstacles liés au langage mathématique.

Les enseignants, souvent non préparés à gérer cette double mission, recourent à des reformulations ou à des traductions en arabe pour faciliter la compréhension.

- **Méthodes pédagogiques traditionnelles**

Les pratiques observées restent ancrées dans des modèles anciens où l'enseignant est perçu comme le seul détenteur du savoir. Les interactions en classe sont limitées, et les élèves manquent d'opportunités pour s'exprimer, argumenter ou collaborer avec leurs pairs.

3. Propositions pour une réforme pédagogique

Pour rompre avec ce modèle traditionnel et favoriser une approche plus interactive, nous recommandons :

- **Un renforcement de la formation des enseignants**, initiale et continue, axée sur des méthodes socioconstructivistes ;
- **Une revalorisation du rôle de l'élève** dans le processus d'apprentissage, en le plaçant au centre des activités éducatives ;
- **L'adoption de stratégies favorisant les interactions sociales et cognitives**, comme le travail en groupe ou les discussions guidées ;
- **Une meilleure intégration linguistique**, avec un accompagnement spécifique pour surmonter les barrières liées à la langue française.

Ces mesures doivent s'inscrire dans une vision globale, où l'enseignement devient un processus interactif et collaboratif, axé sur la construction partagée des savoirs.

Conclusion

Cette recherche met en lumière l'écart entre les pratiques pédagogiques actuelles en Mauritanie et les exigences d'un enseignement moderne centré sur l'élève. Une transformation s'impose, tant au niveau des méthodes d'enseignement qu'à celui de la formation des enseignants. Le modèle socioconstructiviste offre une alternative prometteuse, permettant aux élèves de construire activement leurs savoirs dans un cadre interactif et inclusif.

Une refonte systémique du système éducatif, intégrant ces principes, pourrait ainsi répondre aux aspirations d'une école démocratique et équitable, tout en préparant les enseignants et les élèves à relever les défis de l'apprentissage au XXIe siècle. Pour améliorer la qualité de cet enseignement, il est nécessaire d'adopter des pratiques pédagogiques qui placent l'élève au centre du processus d'apprentissage. Ces pratiques devraient inclure :

- **La pédagogie active**

- Proposer des activités où les élèves participent activement, comme les jeux de rôles, les résolutions de problèmes ou les travaux de groupe.
- Encourager les élèves à poser des questions, à proposer des hypothèses et à explorer différentes solutions.

- **L'apprentissage collaboratif**

- Introduire des travaux en petits groupes où les élèves discutent et élaborent des solutions ensemble.
- Valoriser la diversité des idées pour renforcer l'entraide et l'apprentissage mutuel.

- **L'enseignement contextualisé**

- Intégrer des situations concrètes dans les leçons (par exemple, des exemples issus de la vie quotidienne ou des références culturelles locales).
- Relier les mathématiques à des activités pratiques comme le calcul de distances, la gestion d'un budget ou l'interprétation de données simples.

- **L'usage des nouvelles technologies**

- Introduire des outils numériques comme les tableaux interactifs, les applications éducatives ou les jeux numériques pour motiver les élèves et diversifier les approches.
- Former les enseignants à l'utilisation de ces outils pour les intégrer efficacement dans leurs cours.

- **L'approche différenciée**

- Adapter les activités aux besoins spécifiques de chaque élève, en tenant compte de leurs niveaux de compétence et de leurs rythmes d'apprentissage.
- Offrir des supports variés (visuels, écrits, oraux) pour favoriser l'inclusion des élèves ayant des difficultés linguistiques ou cognitives.

Dans cette approche interactive et centrée sur l'élève, le rôle de l'enseignant évolue.

Il devient :

- **Un facilitateur d'apprentissage**

- Plutôt que de transmettre des connaissances, il guide les élèves dans leur processus de découverte.
- Il pose des questions ouvertes pour stimuler la réflexion et encourage les échanges.

- **Un animateur d'interactions**

- Il favorise les discussions entre élèves, en créant des situations où ils doivent coopérer pour résoudre des problèmes.
- Il s'assure que tous les élèves participent activement, en distribuant équitablement le temps de parole.

- **Un adaptateur des contenus**

- Il adapte ses méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, notamment en simplifiant les concepts complexes ou en utilisant des métaphores culturelles adaptées.

Références bibliographiques

- BOURGEOIS, Étienne et FRENAY, M. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Apprendre et faire apprendre 2006, p. 21-36.
- Comitti.C.(2001).L'observation de classes ordinaires : un atout pour la recherche. Equipe didactique des mathématiques. Laboratoire Leibnitz. PUF.
- Charaudeau. P. Grammaire du sens et de l'expression , Éditions Lambert-Lucas, Paris, 2019
- Orecchioni. K.C.(1990) ; les interactions verbales. T1. Armand Colin.
- DOISE, Willem et MUGNY, Gabriel. Psychologie sociale et développement cognitif A. Colin, 1997.
- Paquay. L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ; Recherches et formation.
- Piaget. J.(1975) ; l'équilibration des structures cognitives: problème central du développement. Paris. PUF
- Joshua. G ; Dupin.(1993).Introduction à la didactique des Sciences et des mathématiques . Paris. PUF.
- Gilly.M.(1995). Approches socioconstructivistes de l'enfant à l'âge scolaire. In Manuel de psychologie à l'usage de l'enseignant. Paris-Hachette-Education.

17

Volume 2, Numéro
Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

Réalisateur et rédacteur en chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI

Janvier 2025

Sociologie de L'éducation: Perspectives et Enjeux