مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

15

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

المدير ورئيس التحرير: الدكتور الصديق الصادقي العماري

شتنبر 2024

التجديد البيداغوجي
في ظل التحول الرقمي

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER

مجلة كراسات تربوية

دورية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

التجديد البيداغوجي
في ظل التحول الرقمي

العدد الخامس عشر (15)،

شتنبر 2024

مجلة كراسات تربوية

العدد (15)، شتنبـر 2024

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: رقم 873، شارع محمد الخامـس، تجزئـة سيـدي عبد الله – سلا

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

الهاتف: 05.37.87.33.72 / 06.60.66.51.59

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

- العدد (15)، شتنبر 2024 -

المدير ورئيس التحرير:

د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

د. صابر الهاشمي — **د. عبد الإله تنافعت**

د. محمد الصادقي العماري — **ذ. صالح نديم**

ذ. مصطفى بلعيدي — **ذ. مصطفى مزياني**

ذ. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

الدكتور عبد القادر خرشوف
علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-درعة تافيلالت

الدكتورة رشيدة الزاوي
اللغة العربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط

الدكتورة سعاد اليوسفي
اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط

الدكتورة الزهرة شلاط،
اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية

الدكتور عبد الرحيم دحاوي
المركز الجهوى لمهن التربية والتكون لجهة درعة تافيلالت

الدكتور محمد مرشد
علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

عبد العالي وحميدو
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

الدكتورة زنوحي رشيدة
اللغة العربية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط سلا القنيطرة

نديم صالح
مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين 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.مولاى عبد الكريم القنبعى _____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 محمدى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د.عبد الغنى زيانى _____علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.مولاى إسماعيل علوي _____ علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.سعيد كربى _____ المسرح وفنون الفرجة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د.محمد حجاوي _____الفلسفة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
دة.محمد جاج _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
دة.بشرى سعيدى _____ أدب حديث، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
د.نورالدين المصورى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المغرب.
د.عبد الكريم غريب _____ سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
دة.عزيزة خرازى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب.
د.محمد خالص _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنى ملال، المغرب.
د.عبد الفتاح الزاهيدى _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان، المغرب.
د.رشيد بنسيد _____الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
د.فريد أمعضشو _____اللغة العربية وآدابها وديدكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
د.عبد المالك بوزكراوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب.
د.بلال داوود _____ اللغة العربية، جامعة الحسن الثانى بالدار البيضاء، المغرب.
د. صابر الهاشمى _____ اللسانيات، الرشيدية، المغرب.
د.محمد ضريف _____تخصص الإدارة والقانون فى المجال التربوي، المغرب.
دة. خلود لبادى _____تخصص علوم ثقافية، دولة تونس.
د.سرمد جاسم محمد الخزرجى _____ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
د.أشرف عمر حجاج بريخ _____ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، دولة فلسطين.

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

المحتويات

تقديم: المقاربة البيداغوجية في صلب الوظائف التربوية الرائدة

☜ الدكتور الصديق الصادقي العماري 7

تدريس المعرفة في السياق الجامعي بين ضرورات النقل الديداكتيكي والتعليم بالاستقصاء، حالة المعرفة السوسيولوجية

☜ دة.مريم بوزياني 11

التربية والسيولوجيا، مقاربة تحليلية وفق تصور إميل دوركهايم

☜ دة.ماجدة الخلفاوي الحسني 21

الحجاج في الفلسفة وفي الدرس الفلسفي

☜ دة. للا خديجة الحمداني 39

مسوغات تدريس التربية الفنية بالمدرسة المغربية

☜ د. محسن خنوس / ☜ د. عبد المومن المصباحي 49

واقع إدماج المهارات الحياتية في المنظومة التربوية، السلك الابتدائي نموذجا

☜ د.رضوان لمقنطر 59

درجة اكتساب المتعلمين بالسلك الثانوي الإعدادي للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم

☜ د.سكندي محمد 69

وسائل الإعلام السمعية البصرية الموجهة للطفل المغربي: التلفزيون نموذجا

☜ سهيل بن الحبيب / ☜ **الأستاذة المشرفة:** دة.خديجة مروازي 81

التعليم الرقمي، رؤية تحليلية بين الواقع والمأمول

☜ دة. إيمان المهاجر 93

أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تجويد بناء التعلمات بالأقسام المشتركة

☜ فيصل بوخريصة / ☜ د.نزهة العوداتي 103

فعالية توظيف القصة الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المستوى الأول ابتدائي

☜ د.حسن رزوقي / ☜ عبد الهادي رزوقي / ☜ د.حميد التوزاني 113

التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية، خطوات عملية للتحسيس والمعالجة

☜ د.المصطفى المرابط 127

أهمية الجغرافيا في تعزيز الوعي البيئي والتفكير النقدي: استراتيجيات بيداغوجية وممارسات تعليمية

☜ د.طارق الدريوش 139

الهوية التاريخية في الكتاب المدرسي الأمازيغي

☜ خديجة مركي 149

المكون المورفولوجي والمعجمي ضمن منهاج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المستوى الابتدائي ـ دراسة وصفية تحليلية ـ

☜ دة.أسماء ايت علال 161

تدريس مهارة التعبير الشفهي: استراتيجيات وممارسات فعالة

☜ د. عبد اللطيف عبايل 173

تكامل المنظورات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية بالتعليم الابتدائي، نموذج المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي ـ يوليوز 2021

☜ فاتن الرميلة / ☜ دة. بشرى سعيدي 189

الشعرية العربية الحديثة: إبدالات فنية وجمالية بين المشرق والمغرب

☜ د.علي وهبي 203

جوانب من تاريخ علم الأنواء والمواقيت بالمغرب: الشيخ محمد بن سعيد المرغيثي نموذجا

☜ الزوهرة صدقي 217

تـقـديـم:
"المقاربـة البيداغوجية في صلب الوظائف التربـوية الرائدة"

☜ **الدكتور الصديق الصادقي العماري**
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

إن أي إصلاح للمنظومة التربوية يقتضي منظورا عاميا للإشكالات التربوية الكبرى بصورة تربط بين الأهداف والغايات، ويحدد الاشكالات المركزية والآنية من أجل رصد الاختلالات واعتماد فلسفة تربوية ناجعة بناء على منطلق أساسي مفاده: أن مشروعية أي مشروع تربوي تتحدد في بقوة ومصداقية المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التحليل والتشخيص والعلاج، وفاعلية هذه المقاربات تتحدد في اعتماد جوانب أساسية لا بد منها:

أ.**الجانب المؤسساتي:** إن كل مقاربة بيداغوجية في حاجة لفهم المؤسسة وقراءتها وبناء تصورات حول مشاريعها وأهدافها، وعلاقاتها الممكنة بالفاعلين التربويين، وقدرتها على تشكيل فعل تربوي حداثي منفتح يسير وفق خطة بيداغوجية محكمة، مادامت هذه البيداغوجيا تندرج في إطار مؤسساتي يهم المؤسسة المدرسية واهتماماتها، بل رهاناتها التنموية على مستوى الفرد والمجتمع. فالعملية التربوية هي نفسها عملية مؤسساتية.

ب.**الجانب المتعلق بالبرنامج الدراسي**: تلعب المقاربة البيداغوجية المبدعة دور الوساطة بين الفعل التربوي وإنجاز البرامج الدراسية وفق التحولات والمتغيرات الطارئة داخل المؤسسة والمحيط، ويتجلى ذلك من خلال المسار الدراسي الخاص بسيرورة التعلم، وعائق الاندماج بالنسبة للمتعلم، واقتراح المشاريع والربط بين البرامج والأهداف البيداغوجية، وتركيب صورة عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

ولا تكون البرامج الدراسية الحقيقية الهادفة اختيارا فرديا أو ارتجالية، وإنما هي نتاج دراسة ممعنة ومعمقة، وفق مقاربة تشاركية تعي إمكانات المتعلم وحاجاته، وغايات المنظومة التربوية ككل لأنها تعمل في تناسق وتكامل مع كل أجزائها الصغيرة والكبيرة، وكذا حاجات ومتطلبات المجتمع.

ج.**الجانب الديداكتيكي**: يتعلق الأمر بمجموعة من التصورات والإجراءات العملية التي تخدم نجاح الدرس. فالتعامل مع وضعيات تربوية تتطلب توظيف الكتاب المدرسي، مما يطرحنا أمام تجاوز

مشكلة كثافة المقرر الدراسي، والوعي بعقبات التقويم بأنواعه، مع التركيز على الإنجاز بطريقة ملائمة، واقتراح دعامات ديداكتيكية ووسائل تقويم جديدة.

ومادام المسار التربوي يتأسس داخل نمط المقاربة البيداغوجية المعتمدة فلا بد من التأكيد على قضايا أساسية: **أولا**، التعامل النقدي مع المقاربات البيداغوجية المؤطرة للعمل ضمن مجال التربية والتكوين والتعليم، لأنها لا يمكن أن تكون ملمة بجميع الجوانب التربوية والتعليمية بشكل يضمن الشمولية، فالإطار التربوي مدعو للاجتهاد والبحث المستمر لأنه سيد الميدان والموقف حسب ما يتناسب والوضعية التي أمامه. **ثانيا**، التأطير النظري والفلسفي والعلمي لهذه النظريات بعيدا عن النسخ وإسقاط القوالب الجاهزة وكأن المنظومة التربوية المغربية مختبر لكل المحاولات الفاشلة.

إن المقاربة البيداغوجية المنفتحة والنقدية هي التي تتوافق مع كل الأحوال الطارئة في المجتمع المدرسي والمحلي والخارجي، وتستدعي الاشتغال العلمي على المفاهيم الأساسية، من قبيل التعاقد البيداغوجي، والعملية التعليمية التعلمية، والمشروع التربوي، بعيدا عن أي استثمار ايديولوجي يكرس الطبقية والعنف والتعسف الرمزي.

ويعد المفهوم البيداغوجي تكثيفا علميا لوضعية بيداغوجية تستدعي إدماج المتغيرات المحلية والكونية من أجل تعليم فعال وناجح، يتعلق بإنتاج وصياغة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة للعصر، والتي تضمن التعميق الفعلي للمعارف، واكتساب القدرات العقلية والمهارات العلمية، واكتساب طرق وأساليب التعلم الذاتي، واستعمال التكنولوجيات الحديثة، وإقامة الجسور بين التعليم وعالم المهن.

فمن مميزات المقاربات البيداغوجية انفتاحها على التربية المعاصرة ومستجداتها الثورية فيما يتعلق بالعالم وما يواكبه من تغيرات مرحلية حول المعرفة والاعلام والثورة المعلوماتية ككل، كذلك الوعي بأهمية وفعالية المعارف العلمية والفلسفية والجمالية المنشودة. كما أنها ليست اختيارية بل استكشافية لمكامن القوة والخلل في السيرورة التربوية، كذلك تضع المتعلم ككائن إنساني في صلب الاهتمام البيداغوجي.

كما أن المقاربة البيداغوجية الناجحة هي التي تراهن على استيعاب حاجات الفرد لما هو حالي على أساس إدماجه في المحيط الاجتماعي، لتجنب حالات الاقصاء والانطواء، إضافة إلى اعتمادها على الموضوعية من خلال الأخذ بعين الاعتبار واقع ومؤشرات المادة الدراسية، وواقع المؤسسة ونمط المدرس، واعتمادها كذلك الملائمة من خلال قدرتها على التوافق مع السياق المجتمعي والمؤسساتي لتجنب

حالات الانفصال والتخبط في العشوائيات، وأخيرا اعتماد القدرة على بناء تصور مستقبلي للبرامج والمناهج التربوية بما يخدم مصلحة المتعلم ويحقق الأهداف المنشودة للممارسة التربوية.

ويأتي هذا العدد (15) من **مجلة كراسات تربوية** من أجل إثارة مجموعة من الإشكالات العميقة حول موضوعات التجديد البيداغوجي في مجالات تخصصية متنوعة، وإبراز مدى إمكانية الاعتماد على تكنولوجيا الإعلام والتواصل في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وموضوعات أخرى حيوية جديرة بالبحث والتقصي. 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 من جديد في الهامشي والمنسي، من أجل إنتاج وإعادة إنتاج المعنى.

تـدريـس الـمـعـرفـة في الـسـيـاق الـجـامـعـي
بـين ضرورات النقل الديداكتيكي والتعليم بـالاستقصاء،
حالة المعرفة السوسيولوجية

☜ **دة.مريم بوزياني**

تخصص سوسيولوجيا التربية
أستاذة علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس-سايس

تقديم

تضطلع الجامعة بثلاث وظائف نوجزها على النحو التالي:

1.وظيفة التدريس وتنعكس في نقل واكتساب المعرفة ...

2.وظيفة البحث العلمي وتنعكس في إنتاج المعرفة...

3.وظيفة الخدمة أو التوجيه والإرشاد وتنعكس في تطبيق المعرفة...

والحديث عن نقل واكتساب المعرفة التربوية بصفة عامة هو حديث عن النقل الديداكتيكي، ولكن عندما يتعلق الأمر بنقل واكتساب المعرفة في السياق الجامعي فالحديث هنا يأخذ أبعادا مختلفة ومتشابكة، إذ تختلف طرق التدريس عن التعليم ما قبل الجامعي، والتي لا تستوجب بالضرورة عمليات النقل الديداكتيكي، فالتدريس في التعليم الجامعي يهدف ليس فقط إلى اكتساب المعرفة ولكن أيضا إلى تكوين العقلية العلمية، التي ستساهم في تحقيق الوظيفة الثانية (إنتاج المعرفة)، وبالتالي فهناك ضرورة للتدريس بالبحث أو الاستقصاء.

في هذه الورقة العلمية، سأتخذ المعرفة السوسيولوجية نموذجا لمناقشة هذه الإشكالية، ولن أخوض في بيداغوجيا التعليم الجامعي، ولا في ديداكتيك السوسيولوجيا، ولكني سأقتصر على سؤال حاسم، يفتح آفاق البحث في الجانبين وهو: هل يمكننا الحديث عن النقل الديداكتيكي في سياق التعليم الجامعي، وهل هناك تعارض بينه وبين توظيف ايبستملوجيا المعرفة عبر التدريس بالبحث أو بالاستقصاء؟

أولا- النقل الديداكتيكي للمعرفة التربوية: هل نستطيع أن نتحدث عن النقل الديداكتيكي في سياق التعليم الجامعي؟

لا يمكن لنا أن نناقش قضية المعرفة التربوية دون المرور على عملية **النقل الديداكتيكي** كما أطلقه أول مرة واستخدمه ايف شفلار yves chevallard 1982 على الرياضيات (المعرفة الرياضية) ليعني بها التمييز بين المعرفة العالمة[1] كما هي في البحث الأكاديمي، والمعرفة التي يتلقاها التلميذ أو الطالب في الممارسات الصفية، وقد شاع استعماله في نطاق البحوث البيداغوجية المتخصصة بديداكتيك المواد، وعمم على كل المواد التعليمية، باسم النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمة، من حيث هي معرفة أصلية كما ألفها وأنتجها العلماء، ويعني "مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس، أو هو ذلك العمل الخاص بتكييف وتحويل المعرفة العالمة، إلى موضوع التدريس حسب المكان والجمهور المتلقي والغايات والأهداف"[2].

ومن هنا يرى "لورنس" أننا في التدريس نكون أمام أنساق ديداكتيكية متعددة، كنسق المعرفة العالمة ونسق المعرفة الواجب تدريسها، والتي أطرها خبراء المناهج، وكذا الأولياء في نطاق فلسفة التعليم وأهدافه، ويسميه محيط التفكير، والتي قد تكون بعيدة عن المعرفة العالمة وخاضعة أكثر لرهانات المجتمع وثقافته، وإطار المعرفة المدرسة في القسم، والتي تخضع لفهم ولغات أقطاب الفعل الديداكتيكي، الأمر الذي يشترط توافر خبرة النقل الديداكتيكي عبر هذه الأطر، بحيث تكون المعرفة المدرسية غير بعيدة جدا عن المعرفة العالمة، ولا بعيدة جدا عن المعرفة الأسرية والسوسيوثقافية.[3]

يتضح إذن أن النقل الديداكتيكي عملية تقوم على عدة مستويات، منها مستوى يتعلق بهندسة المحتويات العلمية المتخصصة في كتب مدرسية وجامعية (أسئلة المراجع العلمية)، ومستوى اشتقاق المعارف من الكتب في نطاق حاجات المنظومة التربوية، واختياراتها البيداغوجية (أسئلة السياسة التربوية)، ومستوى أجرأتها في نطاق المستويات التعليمية (أسئلة هرمية المعارف وتدرجها)، ومستوى تقسيم المعارف إلى مواد تعليمية ممنهجة في نطاق فلسفة التكوين والتعليم، والملمح العام للخريج في كل

---

[1] يقصد بالمعرفة العالمة فروض مثبتة وثابتة في الواقع بالاختبار المنهجي العلمي الموضوعي، أي أنها تلك المعرفة الناضجة حول المناهج كطرق للبحث، وحول الظواهر كمواضيع للمعرفة، وصيغت في شكل أنساق نظرية وقوانين عامة مجردة، ومفسرة للظواهر الطبيعية والإنسانية، وحازت على شروطها من الوثوقية والمصداقية. وتعد في نفس الوقت المرجعية العليا لكل منهاج تربوي تعليمي مدرسي أو جامعي.

[2] لورنس كورنو، ألان فرنيو، الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته، ترجمة عبد اللطيف المودني وعزالدين الخطابي. منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء ،2003، ص 72.

[3] لورنس كورنو، ألان فرنيو، الخطاب الديداكتيكي: أسئلته ورهاناته، مرجع سابق، ص73-74.

مرحلة من مراحل التعليم، (أسئلة ملمح الخريج)، ومستوى حاجات المتعلمين وقدراتهم الخاصة (أسئلة سكلجة المعارف).

ويتعلق موضوع هذه الورقة بالمعرفة المدرسة في المؤسسة الجامعية كمؤسسة تعليمية، وبالتالي فهي تشير إلى تلك المعرفة المستنبطة من المعرفة العالمة، والتي لا بد من إعادة هيكلتها في ضوء الشروط البيداغوجية، كالتدرج المرحلي والوضوح والقابلية للفهم، وشروط السياسة التعليمية المعتمدة (كالحاجات الاقتصادية والاجتماعية والهوية...)، ما يعني أنها تخضع لمراحل النقل الديداكتيكي، لتتشكل في صيغة معرفة تربوية جامعية متخصصة ومنتقاة، وتتفرع إلى تخصصات أكاديمية دقيقة كيفما أنتجها وطورها المتخصصون في العلم، تنتظم كلها في صيغة مناهج ديداكتيكية متدرجة عبر مراحل التعليم الجامعي، وتستند إلى مرجعية الأهداف والملمح العام للمخرجات التعليمية الجامعية المتوخاة.

وإذا كانت لكل مادة دراسية ديداكتيك خاص بها، يهتم بتحديد أهداف تدريسها وتعليمها، واختيار مضامينها، فيجب على الفاعلين التربويين ألا ينسوا أن لكل مادة دراسية أيضا ايبستملوجيا خاصة بها، تحدد نمط المعرفة المميز لها (تاريخها الداخلي، والنظريات أو التصورات التي ولدها هذا التاريخ، واللحظات الأساسية في بناء هذه النظريات، ونوع المهارات التي تتطلبها، والوضع المؤسسي لهذه المادة ...)[4]. ولأن التعليم الجامعي يهدف كما سبق وأن ذكرنا إلى تكوين العقلية والتفكير العلمي، فإن ايبستملوجيا المعارف تفرض وجودها في هذا السياق متجاوزة النقل الديداكتيكي.

ثانيا-أهمية استحضار الايبستمولوجيا في تدريس المعرفة الجامعية. المعرفة السوسيولوجية نموذجا

من الخصائص البنيوية التي تسم عملية النقل أو التحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة[5]، هي انفصالها الواضح عن المحيط الإيبستمولوجي الأصل، إذ يتم إقصاء وتجاهل

---

[4] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، 2007، ص 211.

[5] أنظر كل من:

- محمد لاحق، النقل الديداكتيكي، المجلة التربوية، العدد السادس، ماي 1996.
- محمد حمود، قضايا النقل الديداكتيكي للمعرفة، المجلة التربوية، العدد الثامن، مارس 2002.
- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية" إفريقيا الشرق،2007.
- أحمد العمراوي، الديداكتيك بين المعرفة المدرسية والمعرفة المكتسبة، مجلة فضاءات تربوية، العدد الثالث، السنة الثالثة، مارس 1997.
- العربي فرحاتي " المناهج الجامعية في الإنسانيات، من المعرفة العالمة إلى التمثلات (بحث في النقل الديداكتيكي)". أنظر الرابط: https://2u.pw/gQEqGB4j ، تم الاطلاع عليه بتاريخ:2017/04/05.

المسارات الفعلية والظروف الحقيقية التي كانت خلف ميلاد وانبثاق المعرفة، (تجاهل المحاولات الأولية التي مهدت للبحث، الحيرة المنهجية التي شملت لحظات البحث، الظروف الفعلية الخاصة التي طبعت مراحل انبثاق وولادة المعرفة موضوع الاشتغال...). فالمسافة بين المعرفة التي اكتسبها المتلقي (الطالب) والمعرفة العالمة التي أنتجها الباحث أو العالم طويلة، قد يشوبها كثير من التحريف، عبر عمليات النقل، وبسبب العمليات الذهنية التي يمارسها الناقلين (الأستاذ، الطالب)، وبالتالي فعملية التحويل الديداكتيكي كما هي ضرورة، فإنها بالغة الخطورة، تتطلب دراية فائقة في النقل في كل هذه المراحل، والتحكم في شروط تفريغ المعرفة العالمة من خصوصياتها الذاتية، لتصبح معممة، كما لا يجب إهمال أهداف السياسة التربوية العامة في أي عملية للنقل الديداكتيكي.

إن مظاهر هذا التحول الذي يطرأ على المعرفة العالمة يمكن النظر إليه من منظورين: أحدها إيجابي والثاني سلبي، يتمثل الأول يتمثل في جعل المعرفة عمومية، إذ يمكن استثمار النتائج والتحقق منها من طرف أي فرد كان، أما المنظور الثاني السلبي فيتمثل في الغياب الجزئي أو الكلي للسياق الذي تم فيه الاكتشاف.

بناء عليه، فإن الطلاب اليوم حسب" ريتشارد سويدبرغRichard Swedberg"[6]، وبنسبة مئة في المئة تقريبًا، يتعرضون للنظرية السوسيولوجية كما تظهر في سياق التبرير، وهذا يعني أنه يتاح لهم فقط معرفة النظرية بعد اكتشافها وتحولها إلى نسخة صالحة للنشر، ففي كل مرة يتناولون فيها كتابًا أو يقرأون مقالةً، فإن هذه النسخة الرسمية من النظرية هي ما يصل إلى أذهانهم على نحو لاشعوري، وهذا يعني أن الطريقة الفعلية لاكتشاف نظرية وتطويرها، أي تلك العملية المدهشة من التجربة والخطأ في بنائها، تظل مغيبة عن الطلاب. ويفصل (ريتشارد سويدبرغ) في هذا الشأن بين (النظرية) و(التنظير)، حيث يرى أن هذا الأخير هو عملية ممارسة يمكن أن تدرَّس وتعلَّم. وهو العملية التي تسبق وضع النظرية في شكلها النهائي الذي يتخذ عادةً شكلَ كتاب أو ورقة بحثية.

لذلك فمن المفيد إغناء الدرس السوسيولوجي في بعض الأحيان، بسرديات السيرة الذاتية التي تتضمن بعض علماء الاجتماع في خضم أعمالهم، من الأمثلة على ذلك (Sociological at Work علماء اجتماع في خضم العمل)، كما أن هناك مزيد من الأعمال على هذه الشاكلة[7]. هذا الجانب الإبستملوجي في تدريس علم الاجتماع يساهم في تقوية الاستقلال والتفكير الانعكاسي العلميين لدى

---

[6] ريتشارد سويدبيرغ، قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية، ترجمة حميد الهاشمي، مجلة عمران، العدد 05/20، ربيع 2017، ص168.

[7] ريتشارد سويدبيرغ، المرجع السابق، ص 168.

طلبة علم الاجتماع، فمن الضروري حسب بيير بورديو **pierre bourdieu**[8] أن يعطى الجميع تعليم من فن المصارعة في الايبستمولوجيا، أي الحد الأدنى الذي يجب أن يعرف من أجل أن يتفادى من جهة، الاندفاع بسهولة لهذا الفيلسوف أو ذاك، ومن جهة أخرى لكي يتفادى الاندفاع نحو التحدث فيما وراء وسائط الايبستمولوجيا الخاصة، هذا هو النمط من التكوين الذي يجب أن يتلقاه الباحثون، لكي يكونوا في أمان من ذلك النوع من الايبستمولوجيا المتوحشة.

يؤكد بول باسكون **paul pascon** ما سبق، إذ يرى أن ثمة دائما شيء مخبأ في سيرورة البحث ضمن العلوم الإنسانية، مثل الخميائيين الذين لا يظهرون إلا ما توصلوا إليه من نتائج «والواقع أن الشيء الوحيد الذي نحن على يقين منه، هو أنهم كانوا يجيدون الكتابة، وأن كتاباتهم وصلتنا لأسباب قد تكون عرضية...بحيث أن الاستشهاد لا يدل إلا على أشياء قليلة ما لم نعد إلى الشروط المصاحبة للانتقال من الملاحظة إلى الكتابة»[9].

إن ما جعل الديداكتيك ترتبط بالإيبستملوجيا هو حاجة الدارسين إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية والوسائل الموظفة في إنتاجها، والكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها ومناهجها، والحاجة إلى ذلك نابعة من ضرورة وضع تجريب نماذج وبرامج وطرق تدريس تستند إلى تحليل ابستملوجي غير قابل للتجاوز للقيام بالمهام المذكورة، وهو ما سنناقشه في المحور القادم.

ثالثا-التعليم بالاستقصاء

تقول وجهة النظر الأولى بخصوص عمليات اكتساب وإنتاج المعرفة في السياق الجامعي "إن التدريس والبحث نشاطان مختلفان بطبيعتها، فالبحث أساسه اكتشاف أو إبداع معرفة جديدة، بينما التدريس مهمته توصيل الفهم القائم، ومن هذه الزاوية ربما تختلف أنواع المساحات بين التدريس والبحث، وربما لا يخدم أحدها الآخر"[10]. ومن ناحية أخرى إذا فكرنا في البحث بوصفه عملية تعلم من جانب، ومن جانب أخر استحضرنا عملية التعلم لدى الطلاب، وجدنا بالفعل أن بينهما سياقا مشتركا وهو الاستكشاف وبالتالي "لابد أن يكون التعليم العالي استقصائيا واستكشافيا ومشككا ونقديا

---

[8] بيير بورديو، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1997، ص 179.

[9] بول باسكون، زيارة قصيرة لمطبخ العلوم الاجتماعية، ضمن بول باسكون وعلم الاجتماع القروي، مجلة الحكمة، العدد03، 1986، ص105.

[10] بارنيت رونالد، إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، ترجمة شكري مجاهد، العبيكان، 2009، ص7.

بالنسبة للطلاب، ولهيئة التدريس على حد السواء، والمشترك هنا بين أنشطة البحث والتدريس المختلفة هو التعلم"[11].

إن هذا الرأي الأخير هو الذي يدعم ضرورة توظيف ابستمولوجيا المعرفة في التدريس، ويعطي أهمية أقل لعملية النقل الديداكتيكي، لأن هذه الأخيرة تهدف إلى جعل المعرفة قابلة للبرمجة، أي تقديمها بغير الترتيب الذي تأسست به داخل الممارسة البحثية، بل بالترتيب الأنسب بحيث تكون في متناول "المبتدئ"، وبالتالي لا يخدم ذلك عملية تكوين العقلية العلمية لدى الطالب.

إن المعرفة المقدمة في التعليم العالي (على عكس ربما تلك المقدمة في التعليم ما قبل الجامعي) نادرًا ما تكون مقتصرة على النص. بالطبع، هناك أوقات يكون فيها الأمر كذلك ولكن، بشكل عام، النص في التعليم الجامعي ليس في حد ذاته معرفة، ولكنه على الأكثر وسيلة لنقلها، بحيث يشير إلى شيء آخر، يشير إلى الممارسات. وهناك نوعان من الممارسات في أفق المعرفة التي يتم تدريسها في التعليم العالي، تلك التي تحت النص وتلك التي تتجاوزه: "أي ممارسات إنتاج المعرفة (البحث)، وممارسات استخدام المعرفة (خاصة الممارسات المهنية التي تقود إليها المقررات الدراسية".[12]

ويعود الالتزام الذي يدفع مدرس التعليم العالي إلى الإشارة إلى الممارسة البحثية في نص المعرفة؟ إلى سببين: الأول مؤسساتي، لأن السمة المميزة للمؤسسة الجامعية هي الربط بين البحث والتدريس، إذ من المفترض أن تكون المعرفة التي يتم تدريسها هناك معرفة في طور التكوين (حتى في المرحلة الأولى، حيث تشبه المقررات الدراسية في كثير من الأحيان المقررات في المرحلة الثانوية، لا يتردد المدرسون في الإشارة إلى المناقشات الجارية في المجتمع العلمي). من ناحية أخرى، فإن تشغيل النص ككل عضوي يكاد يدعونا بشكل حتمي إلى تقديم ليس فقط نتائج العلم، بل المقاربات التي أدت إلى هذه النتائج، وليس فقط المقولات التي يفترض أنها صحيحة، بل الأسباب التي تجعلها صحيحة[13].

هذا النص يكون أحيانا عاجزا عن نقل الممارسة البحثية، أو على الأقل عن نقلها بطريقة تجعل المتلقي مؤهلاً لتلك الممارسة. وفي محاولة للتغلب على هذا العجز، يضطر المعلم إلى ممارسة " التفويض

---

[11] بارنيت رونالد، إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، مرجع سابق، ص31.

[12] **Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique,"Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles, RAPPORT FINAL Octobre 2003", Promoteur de la recherche: Bernard Rey, Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique, Recherche n° 99/02 (du 1er décembre 2002 au 30 novembre 2003). https://2u.pw/CdMEzVno**

[13] **Ibid**

"la devolution، إذ عليه أن يضع نظامًا يفرض على كل طالب أن يفكر في المعرفة بنفسه، وبالتالي يسمح بإعادة صياغة هذه المعرفة في سياقها الخاص، مما يؤدي إلى أنواع مختلفة من الإشكالات[14]. فالإحساس بالمشكلة فبالنسبة لباشلار Bachelard هو السمة المميزة للعقل العلمي الحقيقي. إذ أن كل معرفة هي إجابة عن سؤال، وإن لم يكن هناك سؤال لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية، إذ لا شيء بديهي، ولا شيء معطى، كل شيء مبني[15].

وبالتالي، فإن الطلاب ملزمون بما هو أكثر من مجرد فهم وحفظ النص وتكراره، فهم ملزمون، بشكل صريح أحيانًا وضمني في كثير من الأحيان، بالفهم والممارسة والتفكير فيما وراء النص، ومواجهة المشكلات التي تواجه الباحثين أو الممارسين المحترفين، بل وحتى تبنّي هوية أحدهم. إن هذه الالتزامات، التي هي في بعض جوانبها مرهقة من حيث أنها تتطلب من المعلم أن يتجاوز حدود النص، وبالتالي حدود ما أُعطي له، تضع العقد التعليمي موضع تساؤل. وفي هذا السياق يميز الباحثون في بيداغوجيا التعليم الجامعي بين تعليم «القياد البحثي»، حيث يتعلم الطلاب نتائج الأبحاث، فيغلب على محتوى المنهج الاهتمامات البحثية الأكاديمية، ويكون نمط نقل المعلومات هو النمط التقليدي السائد، و«التوجه البحثي» حيث يتعلم الطلاب عن العمليات البحثية، ويولي المنهج اهتماما للعمليات التي من خلالها يتم إنتاج المعرفة. وذلك على الشكل التالي[16]:

التوجه البحثي	القياد البحثي
الأولوية للعمليات البحثية والمشكلات	الأولوية للمحتوى البحثي
يعامل الطلاب بوصفهم مشاركين	يعاملون بوصفهم جمهورا
التعليم متمركز حول الطالب	التعليم متمركز حول المعلم

إن التعليم الذي يولي اهتمامه للعمليات البحثية والمشكلات هو التعليم بالاستقصاء، ويعتبر أحد أنماط التعلم النشط التي تركز على الانخراط المباشر للطلاب في البحث[17]، ويضم أشكالا من التعلم

---

[14] Ibid

[15] Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Vrin, Paris, 1938, p 14.

[16] بارليت رونالد، إعادة تشكيل الجامعة، مرجع سابق، ص99.

[17] هناك اختلاف في الأدبيات التربوية بين من يولون الأهمية للاستكشاف من خلال الحوار النقدي، ومن يرون أن التدريس المباشر باستخدام البلاغة هو خير وسيلة لتحقيق الحاجات التعلمية، ولهذا الجدل صور كثيرة في المناظرات المعاصرة حول قيمة إدخال الطلاب في مناقشة وليس في محاضرات.

تدفعها عملية تقصّي. وربما يكون أفلاطون هو أشهر وأول من دعا لما يمكن تسميته "المناهج الاستكشافية" لتعلم الكبار، الذي يركز على دور الطالب، إذ يقوم هذا المنهج على طرح المعلم أسئلة نقدية فقط، دون إجابات، على هذا النحو يصل الطالب إلى فهم أفضل للموضوع المطروح، وبالطبع فقد أدت الكثير من التساؤلات التواصلية بمحاوريه إلى إدراك زيف مسلماتهم، لأن إدراك زيف الفكرة والاعتراف بالجهل غالبا ما يكون شرطا مسبقا لاعتناق فكرة جديدة، وهذا الإدراك والاعتراف هما ما يبنيان المساحة لمعرفة جديدة[18].

إن الأهمية التي تعطى للتساؤل في التعلم عامة، وفي التعلم المتعلق بالمعرفة السوسيولوجية خاصة (تركيب وطرح السؤال السوسيولوجي)، والتي ترتبط بفكرة أفلاطون، تذهب إلى أن المعرفة والفهم يُكتسبان بالتساؤل والتفكر فيما نعرف وليس بتلقي الحقائق الجديدة، وهكذا «نرى منهج أفلاطون السقراطي يستهدف استكشاف، أو بالأحرى كشف الحقيقة من خلال الحوار النقدي، وعلى هذا فإن ما نعتبره طرق لتعليم الراشدين، ومنهجية بحثية لا يتمايزا»[19]. لذلك فإن التعليم الذي سيقدم هكذا لن يكون زائفا بل حقيقيا، ولن يكون سطحيا بل شاملا، أي أن الانسان لن ينقاد لفضول غيره من البشر، بل بعقله سيتوغل بنفسه إلى جذور الأشياء ويكتسب عادة الفهم الأصيل. من هنا ضرورة النظر إلى البحث والتعلم بوصفهما شكلين مختلفين من أشكال الاستقصاء.

انطلاقا من الإشكالية المطروحة في بداية هذه الورقة العلمية، وبناءً على ما سبق، يمكن القول عموما إن تدريس المعرفة في السياق الجامعي، بصفة عامة، والمعرفة السوسيولوجية بصفة خاصة، يجب أن يسلك توجهين متكاملين لا تعارض بينهما:

الأول: أن ثمة تراثا معرفيا متراكماً عبر العصور في كل فرع من فروع العلم، وعلم الاجتماع بشكل خاص، وعليه لابد من التعرف على هذا الركام من المعارف والنظريات، وإدخال أكبر جزء منه إلى الذاكرة، وهذا يتطلب نقلا ديداكتيكيا خالصا يسهل عملية الاكتساب لدى الطلبة، خاصة وأن تدريس علم الاجتماع لا يبتدأ إلا عند التعليم الجامعي، ولم يسبق للطلاب أن درسوه في التعليم ما قبل الجامعي، إلا فيما يتصل بالفلسفة، لذلك فإن بعض المعارف والنظريات تبدو معقدة ومكونة من مفاهيم مختلفة ومتباينة، مما يجعل تقديمها للطلاب دون المرور بعملية النقل الديداكتيكي أمرا بالغ الصعوبة.

---

[18] بارليت رونالد، إعادة تشكيل الجامعة، مرجع سابق، ص130.

[19] بارنيت رونالد، إعادة تشكيل الجامعة، مرجع سابق، ص152.

الثاني: وهو استخدام هذه النصوص ذاتها كآليات لتكوين التفكير العلمي، أو العقلية العلمية، في محاولة لجعل الطالب قادرا على التفكير العلمي، والتعامل بذكاء مع معطيات الواقع، سواء كان ذلك مجردا، فكريا، اجتماعيا، اقتصاديا، إلخ. وهذا يتطلب أخذ إبستملوجيا المعرفة المدرسة بعين الاعتبار، وذلك عبر نهج طريقة التدريس بالاستقصاء.

خاتمة

في تدريس السوسيولوجيا إذن، لابد من التكامل بين النقل الديداكتيكي للمعرفة وبين ايبستملوجيتها، حيث تخدم النصوص السوسيولوجية عملية التفكير وتكوين العقل النقدي لدى المتعلم، فنحن لا نعلّم ولا نتعلم السوسيولوجيا من خلال رصف نصوص المعارف والنظريات بجوار بعضها البعض، أومن خلال استعراض المؤلفين الواحد تلو الآخر، كما لو كانت تلك المعارف تُختزل في آراء هؤلاء، ولكن يمكن إثارة التفكير الحي للطلبة من خلالها، بجعلهم يواجهون النصوص الأصلية، لأنها هي ذاتها تجل لتفكير حي على الدوام. هل يمكن إذن ان نمنحها "طابعا أداتيا خالصا"؟ إذا كنا نعني بذلك أن النص السوسيولوجي ليسا نصا مقدسا، ولا يملك قيمة دوغمائية، وأنه هنا من أجل إيقاظ التفكير واستثارته، فنحن على صواب.

بيبليوغرافيا

- العمراوي أحمد، الديداكتيك بين المعرفة المدرسية والمعرفة المكتسبة، مجلة فضاءات تربوية، العدد الثالث، السنة الثالثة، مارس 1997.
- باسكون بول، زيارة قصيرة لمطبخ العلوم الاجتماعية، ضمن العدد: بول باسكون وعلم الاجتماع القروي، مجلة الحكمة، العدد 3، 1986.
- بورديو بيير، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، ط1، 1997.
- حمود محمد، قضايا النقل الديداكتيكي للمعرفة، المجلة التربوية، العدد8، مارس 2002.
- رونالد بارنيت، إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، ترجمة شكري مجاهد، العبيكان، 2009.
- سويدبيرغ ريشارد، قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية، ترجمة حميد الهاشمي، مجلة عمران، العدد 05/20، ربيع 2017.
- فرحاتي العربي، المناهج الجامعية في الإنسانيات، من المعرفة العالمة إلى التمثلا: بحث في النقل الديداكتيكي، الرابط : https://2u.pw/gQEqGB4j
- لاحق محمد، النقل الديداكتيكي، المجلة التربوية، العدد6، ماي 1996.
- لورنس كورنو، ألان فرنيو، الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته، ترجمة عبد اللطيف المودني وعزالدين الخطابي. عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2003.
- منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية" إفريقيا الشرق، 2007.

- **Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Vrin, Paris, 1938.**
- **Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique,"Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles, RAPPORT FINAL Octobre 2003.https://2u.pw/CdMEzVno**

التربية والسيولوجيا:
مقاربة تحليلية وفق تصور إميل دوركهايم

☜ دة.ماجدة الخلفاوي الحسني
القانون العام
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة فاس مكناس

تقديم

إن التربية غنية بمواضيعها ومجالاتها، غير آمنة الحدود، منفتحة باستمرار على الوافدين إليها من حقول وتخصصات مختلفة، منشغلة على الدوام برسم خريطة لمساراتها، وتحديد معالم فروعها واتجاهاتها، إنها مسكونة بهاجس تجريب ومساءلة ما يأتيها من علوم أخرى. فبفضل خطاباتها وتنوع مقارباتها تخطى الإنسان طبيعته نحو وضع تربوي ثقافي رفيع وعندما تشتغل الفلسفة والسوسيولوجيا على موضوع التربية فإنهما في نفس الآن ينتجان خطابا إنسانيا معقلنا ليس له من هدف سوى تبرير هذا الاشتغال[1].

بالرغم مما يلاقيه الباحث في موضوع التربية من مشقة وتعب، وما يصادفه من عقبات، فإننا نرى أن هذا الموضوع أولى بالدراسة وأحوج إلى البحث، باعتباره هاجسا مسكونا بالقلق لتعدد خطاباته وتعقد موضوعاته وقضاياه. ونظرا للتطور الذي عرفته سوسيولوجيا التربية، والذي أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات التي مكنت من بروز عدة مقاربات سوسيولوجية في المجال التربوي داخل المجتمع الحديث، فقد ارتأينا، في هذا البحث، الوقوف عند الاتجاه النظري الأول ضمن هذه المقاربة، وهو الاتجاه الإصلاحي الإنساني لعالم الاجتماع الفرنسي "إميل دوركهايم"، الذي يعد أول من قام بوضع اللبنات الأولى لعلم اجتماع التربية ضمن كتابه المشهور "علم اجتماع التربية" والذي يحاول من خلاله أن يبني مشروعه السوسيولوجي - التربوي انطلاقا من نقده لمختلف المفاهيم والتحديدات التي اتخذتها التربية عند العديد من الفلاسفة والمفكرين، أمثال جون جاك روسو، وإيمانويل كانط... وغيرهما.

هؤلاء الفلاسفة والمفكرين والمربين، بدءا من تدشين عصر الأنوار إلى عهد دوركهايم[2]، قد تنبهوا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية، غير أن تنبههم هذا كان مفتقرا إلى تصور سوسيولوجي متكامل للظاهرة

---

[1] مصطفى محسن، الاتجاهات النظرية في سوسيولوجيا التربية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 12، ماي 1991، ص.46.

[2] Jean Claude Filloux, Emile Durkheim, In: Perspectives, Vol. 23, N°1-2, 1993, p. 305.

التربوية، حيث باتت تصوراتهم منضوية تحت اتجاهاتهم الفلسفية والفكرية العامة والتي شكلت المقدمات الفكرية للمشروع السوسيولوجي. وانطلاقا من هذه الآراء توصل دوركهايم إلى أن التربية تعتبر بمنزلة فعل اجتماعي يتم ويمارس في مجتمع محدد وفي لحظة تاريخية محددة، ووفق أهداف محددة يضعها المجتمع لنفسه كمشاريع ينبغي تحقيقها.

هكذا نرى أن هذا المشروع السوسيولوجي الدوركهايمي في عمقه يعتبر بمنزلة مشروع تربوي بحيث يعالج طبيعة العلاقة الرابطة بين التربية والنظام الاجتماعي، ومن ثم اعتبر الظاهرة التربوية واقعة اجتماعية مستقلة عن وعي الأفراد، وبالتالي قابلة للدراسة العلمية الموضوعية[3]. ورغم أن دوركهايم كان يبحث بجدية عن بناء تصور سوسيولوجي عملي بديل للظاهرة التربوية ينأى بها عن التصورات الفلسفية المثالية لمن سبقه من المفكرين، فقد ظل هو نفسه، وإلى حد ما، مرتبطا في مشروعه بإطار قيمي معياري أخلاقي. بيد أن ذلك لا ينزع عنه فضل السبق التاريخي في تحليله للوقائع التربوية ضمن مشروعه النظري السوسيولوجي العام.

1- التربية، طبيعتها ودورها:

1.1- مفهوم التربية عند دوركهايم:

من خلال تحديده لمفهوم التربية، يرى دوركهايم أن هذه الأخيرة عبارة عن عملية تنشئة منظمة تجعل من كل الأفراد كائنات فردية ومجتمعية في نفس الوقت، كما أن آراءه أعلنت تصنيفه في صف التربية الاجتماعية، حيث يعرف التربية على أنها "التأثير الذي يمارسه جيل الراشدين على الجيل الذي لم يرشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، إن هدفها هو إثارة وتنمية، لدى الطفل، مجموعة من الحالات الفيزيائية والفكرية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي، في جملته، وتتطلبها منه البيئة الخاصة التي يعد لها بوجه خاص"[4]، ومن هنا نرى أن دوركهايم يشدد، من جهة، على أن المسؤول على رعاية وتنشئة الأفراد هو المجتمع، ومن جهة أخرى، يرى أن الفرد مطالب بأن يدمج نفسه في المجتمع ويشارك في مختلف نشاطاته.

إن دوركهايم قد بنى موقفه من التربية باعتبار الفرد يولد وهو مجرد من طبيعته الاجتماعية، والتربية هي الوسيلة الأنجع لتكوين أشخاص على الصورة التي يريدها المجتمع وطبقا لأهدافه. كما تضع الطفل في

---

[3] فيليب ابان، وجان فراسوا دورتيه، علم اجتماع من النظرات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة: إياس حسن، دارالفرقد، سورية، 2010، ص.47.

[4] Emile Durkheim, Education et Sociologie, PUF, 2ème édition, Paris, 1989, p.51.

وضع مباشر مع مجتمع محدد، وأنها تطبيع اجتماعي، أي تلك الآلية التي يتم من خلالها دمج الناشئة ضمن نسيج نمط حياة سائد في المجتمع.

ويعتقد إميل دوركهايم بأن غرس المظاهر الجماعية في الفرد بواسطة التربية هو ما يحدد هدف التربية، ومهمة التربية في نظره تكمن في أن ينتقل الفرد من وضع أناني غير اجتماعي إلى وضع اجتماعي، أي أنها تخلق فيه روحا جديدة تجعله قادرا على تحمل حياة الجماعة، فالتربية تجعل الإنسان ينتقل من وضع يكاد يكون مشابها لوضع الحيوان، إلى وضع رفيع المستوى يتحكم فيه العقل ويؤهل الشخص إلى أن يلعب دورا إيجابيا في تطور المجتمع بصفة عامة. بحيث يرى أنه بفضل تراكم معارف أجيال الماضي، أصبحت الثقافة العلمية من الضروريات والأولويات ولم تعد فقط من الكماليات بالنسبة للإنسان والمجتمع.

فالتربية إذن، من خلال هذا الشكل، هي مجموعة من التفاعلات المتبادلة بين مؤسسات المجتمع، فهي تهدف إلى إعداد الكائن الاجتماعي، ويرى إميل دوركهايم أنها المسؤولة عن إتاحة فرص النمو لكي يتحقق في هؤلاء الأفراد ألوانا من الفكر والعاطفة والسلوك، التي ما كان يستطيع تمثيلها بنفس الدرجة والمستوى لو تُرك بدونها، ويضيف أن الموضوع الحقيقي للتربية ليس شيئا آخر غير إعداد الكائن البشري، فهي عملية تعليم وتعلم الأنماط المتوقعة من السلوك الإنساني، فهي بذلك عمل إنساني وليست شيئا يمتلكه الأفراد ولكنها عملية لها مراحلها وأهدافها. فالطفل يرث بعض الأسس البيولوجية عن الآباء ولكنه يكتسب المكنونات النفسية والاجتماعية لشخصيته عن طريق التربية ليكون عضوا فعالا داخل المجتمع، وهكذا يتمثل عطاء التربية للمجتمع في إعداد النظم الاجتماعية بالقوى البشرية وفي تطوير ثقافة المجتمع.

خلاصة يمكن القول أن التربية، بالنسبة لدوركهايم، تأخذ أشكال متعددة مختلفة وذلك بتعدد الوسط الاجتماعي واختلاف المجتمع، كما يمكن اعتبارها وسيلة لتنظيم ذات الفرد وذات المجتمع.

2.1- الطابع الاجتماعي للتربية:

يعتبر دوركهايم أن بقاء المجتمع رهين بمستوى التجانس والتكامل بين أفراده، كما يعتبر أن النظام التربوي بمثابة ركيزة مهمة في دعم واستقرار هذا التجانس، مشيرا إلى أن هذا النظام يزرع في الطفل - منذ البداية الأولى للمدرسة - قيم ومعايير المجتمع الضرورية لإحداث عملية التكامل الاجتماعي. كما يرى أن مهمة النظام التربوي في المجتمع هي دمج الأفراد في المجتمع، وهو ما يطلق عليه مفهوم التضامن الاجتماعي. وهذا يعني تزويد الأفراد بما يهم حاجاتهم الشخصية من استعدادات وحوافز لتحقيق

كياناتهم الفردية من جهة أولى، ومن جهة ثانية تزويدهم بمختلف الأفكار والإحساسات والقواعد التي تعبر عن ثقافة المجموعات الاجتماعية لتشكل الكائن الاجتماعي.

يشير إلى أن هدف التربية هو تحقيق الإنسان، لا كما خلقته الطبيعة، بل كما يريد المجتمع قائلا: "في كل واحد منا يوجد كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلا على نحو تجريدي، أحدهما نتاج كل الحالات الذهنية الخاصة بنا وبحياتنا الشخصية وهو ما نطلق عليه الكائن الفردي، أما الكائن الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن شخصيتنا، بل عن شخصية الجماعة أو المجتمع الذي ننتمي إليه كالعقائد الدينية والممارسات الأخلاقية والتقاليد القومية والمهنية والآراء الجماعية من أي نوع، وهي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعي الآخر. ويتمثل هذا الكائن في كل واحد منا، وهو غاية التربية"[5]. وهكذا فالكائن الاجتماعي يمثل في نهاية المطاف هدف التربية وغايتها. فبدون حضارة يصبح الإنسان شبيها بالحيوان، وبالتضامن الاجتماعي يصبح الإنسان إنسانا. فالعقلنة والتواصل والدين هي كلها مواضيع جماعية ذات طابع اجتماعي، فبالعقل يكون الإنسان إرادته التي تجاوز متعته، وبالتواصل يعبر عن أحاسيسه وبالدين والعلم يكون الذكاء الإنساني[6].

إن الكائن الاجتماعي لم يتواجد في التنشئة الأولى للإنسان، فالطفل عند ولادته يدخل في المجتمع بطبيعته كفرد، وعند دمجه في المجتمع يكتسب منه القوى العقلية ليصبح اجتماعيا، أي أن المجتمع يمنح للفرد (الكائن الأناني والغير الاجتماعي) كائنا يجعله قادرا على عيش حياة اجتماعية معقلنة، وهذا هو دور التربية حسب دوركهايم[7]. كما يضيف أن التوارث ينقل آليات تؤمن الحياة العضوية عند الحيوانات لتعيش في مجتمع بسيط، ولكنه غير قادر على نقل القدرات اللازمة لتحمل الحياة الاجتماعية للإنسان، وهذه القدرات هي التي تمنح الطابع الاجتماعي للإنسان.

إن هذا التصور السوسيولوجي للطبيعة ولدور التربية يتم فرضه بالقوة البديهية، وحسب دوركهايم، هي بديهية أساسية، وبالضبط حقيقة التجربة، والذي لم نجده عند الفلاسفة من قبل، بحيث هؤلاء متفقين على أن يروا في التربية ما هو فردي، ولا يعتبرون الإنسان الحقيقي حسب الزمان والمكان. يشير دوركهايم بالنسبة لكانط، كما بالنسبة لروسو وهيربرت وسبينسر، موضوع التربية هو تحقيق، لكل فرد، المهام المكونة للإنسانية بصفة عامة، بحيث يرى أن هؤلاء المفكرين يعتبرون أن التربية مثالية وموجبة لجميع الأفراد، كما أنها عالمية ووحيدة.

---

[5] **Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.51**

[6] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2006، ص.1.

[7] مأمون طريه، علم الاجتماع في الحياة اليومية قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة، دار المعرفة، لبنان، 2011، ص. 63.

إن دوركهايم كان الأكثر تأثيرا باتجاهه الإصلاحي الإنساني حيث أسس موقفه من التربية على أنها شيء اجتماعي، تضع الطفل في وضع مباشر مع مجتمع محدد، وأنها تطبيع اجتماعي Socialisation يعني تلك الآلية التي يتم من خلالها دمج الناشئة ضمن نسيج نمط حياة سائد في المجتمع، وفق متطلبات كل نمط وتوافقاته العلائقية والمعرفية. وهكذا فالتطبيع الاجتماعي عملية تمكن من استيعاب الناشئة للتجربة الاجتماعية بالدخول في البيئة الاجتماعية في نظام العلاقات الاجتماعية، كما أنها عملية تجديد إنتاج نظام العلاقات الاجتماعية من طرف الناشئة.

3.1- دور الدولة في الإشراف على التربية

يشير دوركهايم إلى دور الدولة في الإشراف على التربية قائلا: "يجب أن تؤمن التربية بين المواطنين وحدة كافية من الأفكار والمشاعر والتي بدونها يستحيل قيام أي مجتمع. ولتتمكن من الوصول إلى هذه النتيجة وجب عليها أيضا ألا تهمل كليا تحكم الخصوصيين" ويتابع دوركهايم قوله "ومنذ اللحظة التي تصبح فيها التربية وظيفة اجتماعية أساسيا، فإن الدولة لا يمكنها إغفال الاهتمام بها، وعلى العكس من ذلك، فكل ما هو تربية يجب أن يخضع لها[8]". يتضح إذن أن الدولة لم تغفل اهتمامها بالتربية بل إن هذه الأخيرة تخضع للدولة، من حيث أنها المسؤولة عن سير المجتمع ونظامه ووحدته الفكرية والسياسية[9] ووضع القوانين وتنفيذها، وبالتالي كان من الطبيعي أن تهتم بالتربية ذات الطبيعة والوظائف الاجتماعية.

إلا أن تدخل الدولة في التربية والتعليم ينحصر في حدود معقولة جدا كما يذهب إلى ذلك إميل دوركهايم نفسه، إذ يشير إلى أنه ينبغي أن يأخذ، هذا التدخل، طابعا إكراهيا أو عنيفا أو عدوانيا من أجل فرض توجه معين معارض للتوجهات المجتمعية والقومية المشروعة. وهكذا يعتبر أن من دور الدولة واختصاصاتها العمل على تطوير أنظمة التعليم وذلك لتكريس الوحدة الوطنية، خاصة وأن الفترة الزمنية التي أثر فيها دوركهايم كانت هي بداية الوحدة الوطنية، وكان الهدف من التربية هو خلق ذلك الشعور الوطني لدى الطفل، وبالتالي أصبحت التربية حقا مقدسا لكل مواطن، لا تتمكن أية مؤسسة سوى الدولة من ضمان وحفظ هذا الحق لكافة المواطنين بغض النظر عن اختلاف طبقاتهم ونزاعاتهم وأوضاعهم المادية. ومهمة الدولة هذه يجب أن تنطبق على جميع مراحل التعليم والتربية، إذ عليها يقع عبء السهر والمحافظة وزيادة جميع القيم الاجتماعية التي تؤلف الإرث الاجتماعي والوطني.

---

[8] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.59.

[9] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006. ص.8.

وضح دوركهايم أن إشراف الدولة على شؤون التربية لا يعني حصرها فيها بصورة مطلقة باعتبار أن الحصر والسيطرة الكلية مضران ومعيقان للعملية التربوية الصحيحة لجملة من الأسباب منها: أولا، عجز الدولة على إعطاء تربية كاملة، خاصة في المجالات الدينية والأخلاقية والصناعية. ثانيا، يمكن أن تصبح الدولة محافظة مع مرور الزمن، ولهذا تكون المؤسسات الخاصة والأفراد المختصون أكثر تجذيبا وتقدمية، حيث يميل تعليم الدولة إلى تطبيق توحيد مناهج الدراسة وتبسيط الوسائل والطرق وعينية الأفكار. ثالثا، يمكن أن تصبح مخصصات الدولة، مع الزمن، غير كافية لحاجاتها، وتهمل كثيرا الإصلاحات، وتتأخر عن القيام ببعض التجديدات كما تعرقل نمطيتُها السرعة في تطبيق الإصلاح.

لتفادي هذه الأسباب يجب أن نرتبط بحرية التربية والتعليم مع الاعتراف بحق إشراف الدولة المحدود والمعقول عليها من جهة أولى، ومن جهة ثانية يجب أن تعطي الدولة الحرية للمدارس الخاصة، على شرط أن تتقيد جميعا بمبادئ أصبحت مقدسة بالنسبة للجميع في المجتمع الحديث، بعيدا عن كل المبادئ التي من شأنها أن تقوم بتخزين كل ما تم بناؤه.

4.1- سلطة التربية ووسائل التأثير:

بعد تحديده لهدف التربية، يقول دوركهايم يجب البحث في تحديد كيف وإلى أي مدى يمكن للتربية أن تحقق هذا الهدف، يعني كيف وإلى أي مدى تصبح التربية فعالة. ويشير أن حل هذه الإشكالية يتعلق بأهمية وطبيعة الاستعدادات الفطرية، من جهة، وبقدرة وسائل التأثير التي يملكها المربي من جهة أخرى. وبالتالي يعتبر هذا الأخير حجر الزاوية في مهمة التربية الاجتماعية، فإذا كان الطفل حين يولد يحمل معه طبيعته كفرد فإن المربي بمهاراته وقدراته قد يكسبه طبيعته الاجتماعية والأخلاقية، وهي مهمة أخلاقية حسب دوركهايم.

إن التربية، في نظر دوركهايم، ليست الشيء الوحيد الذي يفرق بين الأفراد كما يعتقد جون لوك وهيفتيوس - فهي تطبق من خلال استعدادات تجدها جاهزة في الفرد، وهذه الاستعدادات قوية تصعب إزالتها أو تحويلها جذريا، وأنها عامة وواسعة، كما أنها هادفة تجعل العقل يفكر بدقة. ويضيف دوركهايم قائلا:" كل مستقبل الفرد تجده محددا مسبقا، ولا يبقى الكثير أن تفعله التربية"[10]. ويشير أن هذه الاستعدادات تتغير حسب الوضعيات وحسب الظروف، يمكن أن يرثها الفرد من والديه، فهي دوافع نحو اتجاه معين، ولكن الوسائل التي تحدد هذه الدوافع تتغير من فرد لآخر، ومن مناسبة لأخرى، والتربية هي إحدى هذه الوسائل. وهكذا يشير قائلا: " الذي يتلقاه الطفل من والديه عبارة

[10]Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.59.

عن كليات عامة، وبعض قوة الانتباه، والمثابرة والخيال وغيرها، ولكن كل واحدة من هذه الكليات يمكن أن تؤدي إلى غايات مختلفة. فالطفل الذي يتمتع بقوة الخيال الحي، حسب التأثيرات والظروف، يمكن أن يصبح صباغا أو شاعرا أو مهندسا... الفرق واضح إذن بين الصفات الطبيعية والشكل الخاص الذي ينبغي أن تتخذه هذه الصفات لتستعمله في الحياة"[11].

بحيث يرى أن حياة الإنسان تتعلق بعدة شروط معقدة ومتغيرة وبالتالي لا يمكن أن تتبلور وفق شكل محدد ونهائي، فقط الأحكام العامة والغامضة التي تعبر عن الخصائص المشتركة بين جميع التجارب الخاصة يمكن أن تمر من جيل إلى آخر. وهكذا يعتبر دوركهايم أن المسافة بين لحظة ميلاد الطفل وبين اللحظة التي ينبغي أن يصير عليها حتى يتسنى له أن يلعب دورا مفيدا للمجتمع، هي مسافة لا يستهان بها، بحيث هي التي تحدد شخصية الطفل. وبالتالي تبقى رهينة، في اختلافها وتنوعها، بما يقدمه المجتمع لهذا الطفل. بحيث تبقى كمجال مفتوح لتأثير المربي.

ويشير دوركهايم أن مما يدعم تأثير المربي على الطفل، من جهة، كون هذا الأخير في حالة السلبية، بشكل طبيعي، بحيث ضميره لا يزال يحتوي على عدد محدود من التمثلات، والتي يمكن محاربتها بما يقدمه المربي، كما أن إرادته لا تزال بدائية يمكن التأثير عليها بسهولة. ومن جهة أخرى، من الطبيعي، أن المربي يتواجد في مرتبة أعلى من مرتبة الطفل، وهذا راجع إلى ثقافته وتجربته. مما يعطي، بشكل طبيعي، لتأثيره القدرة الفعالة.

كما يشير دوركهايم إلى الإحساس بالواجب قائلا: "لا يمكن للطفل أن يعرف الواجب إلا عن طريق معلميه أو أبويه، فهو لا يستطيع معرفة ما عليه إلا من خلال الطريقة التي يظهرونها له بلغتهم وبسلوكهم... وهذا يعني أن السلطة المعنوية هي نوعية المربي، لأنها هي التي تجعل من الواجب واجبا"[12]. ولهذا يشدد دوركهايم على أن المعلم يجب أن يكون هو أساس السلطة التربوية، بحيث يكون مالك إرادة، لأن السلطة تستلزم الثقة، والطفل لا يمكنه وضع ثقته بشخص يراه يتردد ويتماطل ويتراجع عن قراراته. ولكن هذا الشرط الأول ليس الأكثر ضرورة. بحيث يرى دوركهايم أن الضروري يجب على المعلم أن يشعر فعلا بهذه السلطة والتي تتمثل في قوة لا يمكن أن يظهرها إلا إذا توفرت فيه فعلا. وهذه السلطة يجب أن يكتسبها من ذاته، ولا يمكن أن تأتيه إلا من إيمانه الداخلي لذا وجب

---

[11] **Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.63.**

[12] **Emile Durkheim, Education et Sociologie, Op. Cit., p.67.**

عليه أن يؤمن بمهمته وعظمتها. كما أنها لا تدخل في الفخر والغرور والتحذلق، فهي نابعة من احترام المعلم لمهامه، وهذا الاحترام وهو الذي يمر إلى وجدان الطفل.

وبالتالي فالسلطة الأخلاقية هي الطابع الذي يميز المربي. ولهذا يرى دوركهايم أن حرية الأفراد، إذا توفرت لديهم، فإنها تساهم في تدميرهم. ولذلك يشدد على ضرورة المراقبة الاجتماعية للأفراد، حتى يتمكنوا من تحقيق تفتحهم ونموهم عن طريق الاندماج ضمن بيئة اجتماعية تتفوق وتعلو عليهم.

2.البيداغوجيا

1.2- البيداغوجيا، طبيعتها وأساليبها:

يشدد دوركهايم على أنه يجب التفريق بين التربية والبيداغوجيا. فالتربية يعتبرها كفعل شامل، عام ومستمر، يكون تأثيرها على الفرد من طرف الآباء أو المعلم في كل لحظة من لحظات الحياة الاجتماعية. ولا ينحصر هذا التأثير التربوي في اللحظات القصيرة التي يتواصل فيها الآباء والمعلمون بالأجيال الصاعدة تواصلا واعيا وبواسطة تعليم بالمعنى الحقيقي للكلمة، أو بنقل تجربتهم لهذه الأجيال. بينما هناك تربية غير واعية يمكن أن تتم بواسطة تكييف نفوس الأطفال بصورة مستمرة بواسطة المثال والنموذج وبواسطة الحديث الذي يتلفظ به الآباء والمربون وبواسطة الأفعال التي ينجزونها.

أما البيداغوجيا، فيرى دوركهايم، أنها لا تتعلق بالأفعال والتأثيرات، بل بالنظريات، وهذه النظريات هي أشكال تصور التربية وليس طرائق تطبيقها وممارستها، فالتربية ما هي إلا مادة البيداغوجيا، بينما هذه الأخيرة تهتم بالتفكير في أشياء التربية، الشيء الذي جعلها متقطعة عبر الزمن على خلاف التربية ، بحيث يشير إلى أنها ظهورها كان في عصر متقدم نسبيا في التاريخ (في عصر أفلاطون وأرسطو)، ثم في مجتمعات مسيحية في القرن السادس عشر لتختفي في القرن الموالي، ثم تعود من جديد في القرن الثامن عشر، وهذا راجع، في نظره، إلى أن الإنسان كان لا يفكر دائما إلا إذا كان واجبا عليه أن يفكر، وأن شروط التفكير كانت غير متاحة. ومن هنا يتساءل قائلا "يجب البحث عن خصائص التفكير البيداغوجي ونتائجه. وهل توجد مذاهب علمية تسمح لنا أن نقول أن البيداغوجيا علم، علم التربية؟ أو نعطيها اسما آخرا، وما هو؟"[13].

[13] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.70

1.1.2- طبيعة البيداغوجيا:

يرى دوركهايم أن أشياء التربية، تعتبر، من وجهة نظر، قادرة أن تكون موضوع مادة تُقدم جميع خصائص المواد العلمية الأخرى، ولقد حدد خصائص المواد العلمية كما يلي: 1- يجب أن تهتم بالأحداث الواقعة والقابلة للملاحظة، لأن العلم يُعرَّف بموضوع موجود حقيقة. 2- يجب أن تشكل هذه الأحداث تجانسا كافيا بينها من أجل تصنيفها في نفس الفئة، 3- هذه الأحداث يدرسها العلم فقط لمعرفتها ولتحديد القوانين التي تفسرها. وهكذا يرى دوركهايم أن التربية موضوع يرضي هذه الشروط، باعتبار أنها على شكل مجموعة من الممارسات والأعراف التي تكوّن أحداثا شبيهة بالأحداث الاجتماعية الأخرى، كما أن هذه الأحداث ليست معزولة عن بعضها البعض، بل متصلة فيما بينها داخل نسق واحد الذي هو النظام التربوي، والإنسان يعيش في هذه الممارسات والأعراف لتكييفه مع وسط عيشه. وبالتالي، هذه الأحداث، هي من نفس النوع وتنتمي لنفس الفئة المنطقية. إذن يمكنها أن تكون موضوع علم وحيد، هو علم التربية.

إن النظريات البيداغوجية حسب دوركهايم، لا تتبع نفس الهدف، ولا تستعمل نفس الطرائق، فهي لا تهتم بما كان أو بما سيكون، بل تهتم بما يجب أن يكون، فهي إذن موجهة نحو المستقبل لتحدد مبادئ سلوك الأفراد وما يجب أن يفعلوه، حيث يقول "إن النظريات التي سميناها البيداغوجيا... لا تقول لنا: هذا ما كان، وما هو السبب، ولكن هذا ما يجب فعله".[14] كما يضيف أن البيداغوجيا ليست هي التربية وليس دورها بديلا عن ممارسة التربية، بل هو توجيهها، تنويرها، مساعدتها إذا اقتضى الأمر لسد الثغرات الناتجة، ومعالجة أوجه القصور المستخلصة. ولهذا نرى أن البيداغوجيا ليست هي علم التربية. ومن زاوية أخرى يتساءل دوركهايم هل يمكن أن نقول fأن البيداغوجيا فن؟ يجيب أن الفن ليس هو نتاج العلم، بل نتاج تجارب تقليدية لها علاقة بالتربية، كما أن الفن يهتم فقط بما هو عملي خالص دون ما هو نظري. أما البيداغوجيا فهي مجموعة من النظريات.

إن بين العلم والفن اللذان عرفهما دوركهايم، يرى أن هناك مكان لتفكير وسيط، الذي أطلق عليه اسم النظريات العملية، يهتم بالطرائق المستعملة لتقدير ما ينبغي أن يكون. ويرى أن البيداغوجيا من هذا الصنف، بحيث لا تهتم بدراسة الأنظمة التربوية، بل تقوم بالتفكير في كيفية توفير الأفكار التي توجه عمل المربي. إن النظريات العملية، يقول دوركهايم، تكون ممكنة ومشروعة عندما ترتكز على علم

---

[14] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.77.

مؤسس، وهي عبارة عن تطبيق له. أي أن كل ما هو عملي هو نتيجة لمفاهيم نظرية لها قيمة علمية. ولهذا يتساءل ما هي العلوم التي ترتكز عليها البيداغوجيا؟

2.1.2- مرتكزات البيداغوجيا:

يستهل دوركهايم لحل هذه الإشكالية بعلم التربية، لأن البيداغوجيا تتعلق بشروط التربية، وقوانينها المتطورة عبر الزمن، ولكنه يجد أن علم التربية لا يمكن أن يتواجد إلا على شكل مشروع. لذا يرى، من جهة، أن الفروع الأخرى للسوسيولوجيا هي التي يمكنها أن تساعد البيداغوجيا لتحديد هدف التعليم مع التوجه العام للأساليب. ومن جهة أخرى استعمال السيكولوجيا من طرف المدرسين لتحديد طرائق البيداغوجيا. ولكنه يجد أن السوسيولوجيا والسيكولوجيا يمكن أن تعكس خلاصات عملية تعتمد على معطيات علمية، ولكنها غير مؤكدة وغير كاملة. ولهذا يقول إن الحكمة والمنهجية في الانتظار، حتى تتمكن العلوم من تحقيق مزيد من التطور لاستخدامها بثقة أكثر. وهنا يجد دوركهايم نفسه داخل مشكل، بحيث يعد نفسه غير حر في تجميد البحث عن الحل وتركه إلى أجل غير مسمى، كما أن النظام التعليمي التقليدي، الذي يشهده العصر، غير منسجم مع أفكار ومتطلبات المجتمع. وهكذا يرى أنه لا سبيل عن اختيار أحد الطرفين: إما محاولة رد الاعتبار للممارسات الموروثة عن الماضي، رغم أنها لا تستجيب لمتطلبات الوضع، وإما البحث عن ماهية التعديلات اللازمة. الأول يرى أنه مستحيل ولا يمكن أن ينجح، لذا يبقى السبيل الوحيد هو البحث عن التغييرات اللازمة وتحقيقها.

ومن هنا يقول دوركهايم، بأنه لم يتوفر على جميع العناصر اللازمة لحل الإشكالية، ولكنه يرى من واجبه الاستمرار، وعلى الأقل تقليص نسبة الخطأ، وذلك عن طريق تجميع أقصى ما يمكن من الحقائق والأحداث ثم تفسيرها جيدا، واستخدام ما أمكن من علوم ووعي. وهذا هو دور البيداغوجيا. والتي تعتبر في نظره، لا غنى عنها وباستمرار في هذا العصر.

إن الشخصية الفردية، لدى دوركهايم، تعتبر عنصرا أساسيا للثقافة الفكرية والأخلاقية للإنسان، فالمربي من واجبه أخذ بعين الاعتبار الخصائص الفردية لكل طفل وتنميتها، وذلك عن طريق الوسائل المتاحة، مع تنويع الأساليب وفقا لمزاج ومنعطف كل ذكاء. بدلا من تطبيق طريقة واحدة وثابتة وموحدة على الجميع وبشكل ميكانيكي وتجريبي. ولتمكين المربي من استيعاب وبحكمة هذه الممارسات التربوية مع خصوصيات كل فرد، يجب معرفة ما هي ميولات كل طفل؟ وما هي الطرائق الممكن استعمالها؟ وهذه الأسئلة سماها التفكير البيداغوجي.

إن تطور المجتمع أصبح، في نظر دوركهايم، أسرع وكل عصر لا يشبه الذي قبله، بحيث أصبح كل مجتمع في حاجة لضروريات وأفكار جديدة والتي تظهر باستمرار، وللاستجابة مع هذه التغيرات يجب أن يتغير التعليم أيضا، وأن يبقى في حالة الطواعية التي تسمح بالتغيير. وذلك بواسطة التفكير البيداغوجي، بحيث يصبح المربي يرد الاعتبار للأساليب التي يستعملها، ولأهدافها وغاياتها، كما يصبح قادرا على تغيير هذه الأساليب إذا تغيرت الأهداف. بحيث يقول دوركهايم " التفكير هو القوة المعارضة للروتين، والروتين هو حاجز التقدم اللازم"[15]. ولهذا السبب كانت البيداغوجيا، في نظره، تظهر بشكل متقطع في العصور قبله، ويشدد على أن تبقى وظيفتها مستمرة.

يمكننا القول بأن دوركهايم، يرى أن النظام التعليمي يشهد تغيرات ملحوظة، وذلك بواسطة تغير الشخصيات الفردية التي تنتجها نفس الكتلة المجتمعية، وتنويع العقول، وتسارع التاريخ. والتفكير البيداغوجي هو الوسيلة التي تواجه هذه التغيرات.

3.1.2- خصائص التفكير البيداغوجي:

لكي يتمكن التفكير البيداغوجي من إنتاج آثارا صالحة، يجب أن يخضع للثقافة المناسبة. ولهذا لا يمكن للبيداغوجيا بناء نظام تربوي إن لم يكن موجودا من قبل، ولكنها تُمكِّن من فهم ومعرفة هذا النظام في وقته. ولكن لفهمه لا تكفي معرفته كما هو في اليوم، لأنه هو نتاج التاريخ، والتاريخ هو الوحيد الذي يمكن أن يشرحه. وهذا من جهة، ومن جهة أخرى أن النظام التربوي لا يعمل فقط على الممارسات والطرائق الموروثة عن الماضي، بل يعمل أيضا على التوجهات والتصورات المستقبلية، وهذه التصورات ينبغي معرفتها جيدا لتحديد موقعها في التعليم. ولهذا فالثقافة البيداغوجية يجب أن تخضع لأساس تاريخي بحيث يقول دوركهايم "لا يمكن للمستقبل أن ينشأ من العدم: لا يمكننا بناؤه إلا بواسطة المواد التي ورثناها عن الماضي... كما أن وجود الماضي له غايات، ولا يمكنه الاستمرار لو لم يستجب لضروريات مشروعة التي لا يمكنها الاختفاء التام بين اليوم والغد".[16]

إن تاريخ التعليم والبيداغوجيا، في نظر دوركهايم، هو الوحيد الذي يمكنه تحديد الغايات التي ينبغي أن تتبعها التربية عند كل لحظة من الزمن. ولكن، بالنسبة لمن يرى الوسائل اللازمة لتحقيق هذه الغايات، هو للسيكولوجيا الذي يجب عليه طلبها". ويضيف قائلا "فالبيداغوجيا المثالية، بالنسبة لعصر ما، تعبر أولا عن حالة المجتمع خلال هذا العصر. ولكن، كي تتحول هذه المثالية إلى حقيقة، يجب

---

[15] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.83.

[16] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.87.

أيضا أن تتمثل لوعي الطفل ".[17] وللوعي قوانين خاصة، والتي يجب معرفتها وذلك من أجل القدرة على تعديلها، كما أن توجيه أنشطة الطفل يتطلب معرفة الينابيع المتحركة وطبيعتها. لذلك فالسيكولوجيا هو علم يساعد المربي على معرفة عقول وخصائص الأطفال. وهنا يشير دوركهايم إلى شكل خاص للسيكولوجيا التي تهم المعلم هي "السيكولوجيا الجماعية"، لأن الفصل المدرسي، في نظره، هو مجتمع صغير، وفيه الأطفال يفكرون ويحسون ويتصرفون بشكل غير معزول.

ومن هذا المنطق يمكننا القول بأن دوركهايم يرى بأن المؤسسة التعليمية تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر. بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج الفرد داخل المجتمع. أي أنها تقوم بتكييف الفرد، وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع. إذن وظيفتها هي المحافظة والتطبيع، ونقل القيم من جيل إلى آخر عبر المؤسسة التعليمية[18]. ويعني هذا أن المدرسة وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع، أي تحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي، يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع.

2.2- البيداغوجيا والسوسيولوجيا:

لقد حاول دوركهايم تعريف البيداغوجيا بإشارته إلى أنها "نظرية عملية" موضوعها التفكير في أنساق التربية وطرائقها بغية تقدير قيمتها، وبالتالي إفادة عمل المربين وتوجيهه. وعلى هذا الأساس، وضع مسلمة لكل تخمين بيداغوجي، تجعل من التربية شيئا اجتماعيا بأصولها ووظائفها. وبالتالي فالتربية تتعلق بشكل وثيق بالسوسيولوجيا. ومن جانب آخر يرى أن البيداغوجيا هي النتيجة المباشرة والفورية للسيكولوجيا، على خلاف المنظرين الذين سبقوه (كانط، روسو، هيربرت،) يعتبرون أن هدف التربية هو تحقيق السمات المكونة للإنسان مهما كانت الشروط التاريخية والاجتماعية، ولهذا جاء قوله " قَبِلنا بوجود طبيعة إنسانية، محدَّدة من حيث الشكل والخصائص، والمشكل البيداغوجي يتعين عليه البحث عن طريقة التأثير التربوي الممارس على هذه الطبيعة الإنسانية"[19] وهكذا يعتبر أن الإنسان لا يتكون إلا بالتدريج، عبر صيرورة بطيئة والتي تبتدئ من ولادته وتستكمل عند نضجه، ويعتبر أن هذه الصيرورة تقوم بتحيين الطاقات الكامنة في التنظيم المادي والمعنوي للطفل. وبالتالي فالمربي لا يضيف جديدا للطبيعة الإنسانية،

---

[17] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.88.

[18] Pierre Paul Zalio, Durkheim, ed hachette, Paris, 2001, pp 106-107.

[19] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit.,pp. 93-94.

دوره يتجلى فقط في توجيه الطفل وتنشيط قدراته. ومن هنا فالبيداغوجيا لا تتعلق بالظروف الزمانية أو المكانية، أو حالة المجتمع. إن الفرد، في نظر دوركهايم، يملك كل القدرات التي تمكنه من تنمية نفسه، ويضيف قائلا :"بما أن الفرد هو الذي يحمل بذور تنميته، فهو الوحيد الذي يجب عليه ملاحظة متى يتعهد علينا تحديد اتجاه وكيف ينبغي توجيه هذه التنمية. والمهم هو معرفة ما هي كلياته وما هي طبيعتها"[20]، ولهذا فالسيكولوجيا تعتبر كعلم يلبي حاجيات المتخصص في البيداغوجيا.

1.2.2- البيداغوجيا تستمد مفهومها من السوسيولوجيا:

إن دوركهايم يرى تصوره حول التربية متناقضا، من حيث الشكل، مع كل ما علمه إياه التاريخ، بحيث لم يجد له تطبيقا في المجتمعات التي سبقته، فالتربية كانت موحدة صالحة لجميع أجناس البشر وفي جميع أنحاء العالم، ولهذا لا يمكننا القول بأنه كانت تتواجد أنظمة بيداغوجية مختلفة، تتعايش وتشتغل في نفس الوقت. ولهذا يشدد دوركهايم على أن تربية الأبناء لا يجب أن تكون عشوائية، كما أن تعدد الأفكار المهنية لا يجب تركه لينتج تعددية بيداغوجية كبيرة، وهكذا كل مهنة تكوّن وسطا فريدا يتطلب قدرات ومعارف خاصة، وتسود فيه أفكار، واستعمالات، وطرائق النظر في الأشياء، وبما أن الطفل يُهيأ على ضوء الوظيفة التي سينجزها، فإن التعليم، انطلاقا من سن معين، لا يمكن أن يبقى نفسه بالنسبة لجميع المجالات.

إن أنواع التعليم غير منظمة باعتبار الغايات الفردية، كما أن الإنسان غير مقدر بمزاجه الفكري لينجز وظيفة جد محددة، بل يمكنه ممارسة أعمال متعددة، لأن المجتمع في حاجة إلى تقسيم العمل بين الأفراد وبطريقة مناسبة. ولهذا فالمجتمع يعد نفسه بنفسه عن طريق التربية والتعليم. وبالرغم من اختلاف وتنويع التعليم، يرى دوركهايم، أنه توجد قاعدة مشتركة بين جميع الأنواع، حيث توجد مجموعة من الأفكار، والممارسات والأحاسيس والتي من دور التربية غرسها في الأطفال دون تمييز وبحسب المجتمعات التي ينتمون إليها.

يشير دوركهايم إلى واقع الأنظمة التعليمية التي عرفها التاريخ قبله قائلا " إنها كانت مرتبطة بالأنظمة الاجتماعية والتي لا يمكن فصلها عنها... فالرومان كان له تعليم مشترك بين جميع الرومانيين، وكانت ميزته أنه تعليم يهم روما كلها في نفس الوقت، وما نقوله عن الرومان يمكن أن يتكرر لجميع المجتمعات التاريخية"[21] وعليه فإنه يرى أن كل نوع من أنواع الشعوب كان له نظام تربوي يميزه، على غرار النظام

---

[20] **Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.94.**

[21] **Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., pp. 97-98.**

الأخلاقي والسياسي والديني، ويعتبره عنصرا من فراسته. فالتربية كانت تختلف بحسب الزمان والمكان، وهذا ما أصبح غير مقبول عند دوركهايم، بحيث يقول " ما كان في الماضي نرفضه في الحاضر، وكذلك في المستقبل. فالعالم يعرف أن تربية الرومان والإغريق موضوعها هو رومانيون وإغريقيون متضامنون حول مجموعة من المؤسسات السياسية، الأخلاقية، الاقتصادية والدينية. وما يجب أن نعتقده نحن هو أن تربيتنا عصرية تلغي القانون المشترك "[22] ولهذا يشدد على أن التعليم يجب أن يتحرر من القيود المشتركة وأن يتخلص من الخصائص القبلية والعرقية، و أن الاهتمام يجب أن يركز على جعل الطفل إنسانا قبل أن يكون مواطنا. فالأفراد، في نظره، مختلفون عن بعضهم البعض ولا شيء مشترك بينهم سوى طبيعتهم كبشر بصفة عامة. فالتعليم هو الذي يمكّن من الحفاظ على التجانس الضروري بين أفراد المجتمع. ولهذا فتصور دوركهايم للإنسان يتغير بحسب المجتمعات، ليس هو كما خلقته الطبيعة، بل ذلك الإنسان الذي يريده المجتمع وتتطلبه حاجياته الداخلية. وعلى هذا الأساس فإن البيداغوجيا لدى دوركهايم، هي موضوع المجتمع، لأنه هذا الأخير هو الذي يرسم صورة كيانه، وهذه الصورة هي التي تعكس ملامح تنظيم المجتمع.

2.2.2- السيكولوجيا مورد غير كاف للبيداغوجيا:

يُعتبر التعليم في نظر دوركهايم الأداة التي يتجدد من خلالها المجتمع وفق حاجياته، وأن استمرار المجتمع رهين بدرجة التجانس بين مختلف أفراده. ومن هنا يظهر الدور الكبير للتربية هو تكوين الكائن الاجتماعي في الفرد، لأن الإنسان لم يخلق وبداخله جميع القيم المجتمعية كاحترام الانضباط الأخلاقي والتضحية وغيرهما، ولكن المجتمع هو الذي يكسبه قوى أخلاقية تجعله يقبل هذه القيم، من أجل إعطاء قيمة وكرامة للحياة. على عكس الحيوانات التي تتدرب بدون وعي وتستعمل غرائزها للقيام بالوظائف الطبيعية. فالطفل يُخلق كفرد أناني غير اجتماعي ليضاف إلى آخر اجتماعي قادر على أن يمنحه حياة اجتماعية وأخلاقية، وهذا هو موضوع التربية والذي لا ينحصر في تنمية القدرات الفردية الطبيعية فحسب، بل يخلق في الفرد الكائن الذي يفيد المجتمع ويضحي من أجله. فالتربية هي الوسيلة الوحيدة القادرة على نقل هذا الكائن من جيل لآخر لتوصله إلى درجة من الكمال، على عكس الكائن الفردي الذي يمكن أن ينتقل بالتوارث.

ومن هنا يشير دوركهايم أن السيكولوجيا تعتبر موردا غير كافي للبيداغوجيا، لأن المجتمع هو الذي يرسم للفرد المثال الذي يجب تحقيقه بالتربية، فالطبيعة الفردية لا تحتوي على ميولات محددة وعلى

---

[22] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.98

حالات معرفة التي يمكن أن توصل بالفرد إلى هذا المثال. وبالتالي فالسيكولوجيا لا تدل المربي على الهدف الذي ينبغي تتبعه، وإنما السوسيولوجيا هو العلم الوحيد الذي يمكن مساعدته على فهم واكتشاف هذا الهدف وربطه بالحالات الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد.

3.2.2- البيداغوجيا تستمد مفهومها من السوسيولوجيا ومن السيكولوجيا:

يتساءل دوركهايم قائلا: " ولكن، إذا كان دور السوسيولوجيا هو تحديد المرامي التي ينبغي أن تتبعها التربية، هل اختيار الوسائل المستعملة يحتل نفس الأهمية؟"[23] وهنا يرى أن السيكولوجيا تتدخل هي الأخرى لتأخذ هذا الحق. فإذا كانت البيداغوجيا تعبر عن ضروريات اجتماعية، فإنها لا تتحقق إلا بالأفراد، وبالتالي يجب إيجاد الوسيلة التي تجعل وعي الطفل يتناسب وهذه الضروريات. وبما أن الوعي له قوانينه الخاصة، فإنه يجب معرفتها لتعديلها، ولتوجيه أنشطة الطفل في اتجاه معين، يجب معرفة الينابيع التي تتحرك وطبيعتها، كما يجب توجيه فكر الطفل في اتجاه أو في آخر عند تعليمه مفاهيم تامة ومدققة حول الظواهر والشروط المرتبطة بها، والشكل الذي يجب أن يتمثل له. وهنا يتضح دور السيكولوجيا، وخاصة سيكولوجية الطفل، الذي يتدخل كعلم لحل هذه الإشكاليات، وللتعامل مع أنواع الذكاء والخصائص المتعلقة بالأطفال.

إن الحياة المجتمعية هي، في نظر دوركهايم، امتداد للحياة المدرسية وتطوير واستمرار لها، ولهذا فمن غير المعقول أن تكون الطرائق التي تشتغل بها هذه مختلفة عن طرائق الأخرى، وبالتالي فالسوسيولوجيا والعلوم الاجتماعية تساعد على فهم ماهية المؤسسات البيداغوجية، ويضيف قائلا "فكلما عرفنا المجتمع جيدا، كلما فهمنا جيدا ما يجب أن يكون في العالم المجتمعي الصغير الذي هو المدرسة"[24]. ولكنه حينما يرى من زاوية تحديد الطرائق المناسبة يجد أن معطيات السيكولوجيا هي المزود بالعناصر اللازمة لبناء تقنية نموذجُها في المجتمع.

إن حالات المجتمع لا تتعلق بتأثير التعليم فقط، فهي تتعلق أيضا بتصور الطرائق لأن طبيعة الهدف يستلزم طبيعة الوسائل، كما أن كل تحول في البنية المجتمعية يفرض تحولا في نظام الطرائق التربوية، وهكذا يقتنع دوركهايم أن التربية تتمثل بطابع يستجيب لحاجيات المجتمع عبر الغايات التي تتبعها والوسائل التي تشتغل بها، إنها تعبر عن الأفكار والأحاسيس الجماعية، وبها يحقق الفرد ربحه داخل المجتمع. وفي البيداغوجيا تجد مبادئ التفكير، وبواسطة السيكولوجيا يمكنها تحديد الطريقة الأنجع

---

[23] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.107.

[24] Emile Durkheim, Education et Sociologie, op. cit., p.109.

للتأثير على الطفل. السوسيولوجيا وعلى عكس ما كان يعتقده المفكرون قبل دوركهايم، فهي بالنسبة له محدد الأفكار التربوية وأساس كل فعل تربوي.

خاتمة

إذا كانت التربية عند دوركهايم كما رأينا هي بمثابة نشاط أو فعل يمارسه الراشدون على الأطفال أو الشبان، فإنه لا سبيل إلى مقارنتها بتأثير الأشياء الطبيعية على الأشخاص كما يحلو للفلاسفة أن يتحدثوا عنه، لأن غاية التربية لا تمثل في التنمية المتناغمة لكل الملكات الإنسانية، فحتى وإن كانت ضرورية ومتوخاة فإنها غير قابلة للتحقيق، بل إن غاية التربية اجتماعية في أساسها ولها صلة قوية بالتماسك الاجتماعي. فالتربية عنده مؤسسة اجتماعية عاملة من أجل تحقيق الاتفاق الاجتماعي ومن أجل التكامل الاجتماعي، وذلك من خلال تنشئة الأطفال على السجايا والشمائل الشخصية وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها، وذلك أن المجتمع لا يستطيع البقاء إلا إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر والتجانس، والتربية هي التي تخلد هذا التجانس وتعززه عن طريق التشابهات الجوهرية التي تتطلبها الحياة الجماعية، من الأطفال منذ البداية.

حسب تصور دوركهايم، فإن المدرسة مؤسسة محافظة دورها تابع للمجتمع ووظيفتها الأساسية تكييف الجيل الناشئ وفق التصورات المتفق بشأنها أو حتى المفروضة سلطويا. ويقر دوركهايم بضرورة أن تتوافق التربية تماما مع تقسيمات المجتمع إلى طبقات، والإقرار بهذا الأمر كواقع ينبغي التعايش معه، وأن تتجاوب التربية لطبيعته. وبما أن المربي هو ممثل المجتمع وأنه يعمل باسم الدولة، فإنه يأخذ بصورة مشروعة، في رأس دوركهايم، وضعا سلطويا تجاه الأطفال.

إن مفهوم علم التربية، عند دوركهايم، يبدو واضحا والذي يتجلى دوره في معرفة وفهم ما هو موجود، وهذا المفهوم لا يمكن دمجه مع أنشطة المربي، ومع البيداغوجيا التي توجه هذه الأنشطة. فهو يعد البيداغوجيا بأنها نظرية تصور للتربية تستمدُّ مفاهيمَها من عِلْمِ النَّفس وعلم الاجتماع، بحيث يرى أن علم النفس هو الوحيد الذي يمكن من الإجابة على الأسئلة: لماذا يحتاج الطفل إلى التربية، ما الذي يميزه عن المراهق؟ كيف يتكون ويتطور فكره، ذاكرته، خياله، إحساسه، وإرادته؟ أما علم الاجتماع هو الذي يمكن من جعل الفرد اجتماعيا، وخلق التجانس بين الأفراد، لأن المجتمع، في نظره، هو امتداد للمدرسة.

ويرى الكثيرين من المنتقدين لهذه النظرية بأنها تقف خلفها أهداف مضمرة مضمونها يتنافى مع قواعد اللعب الديمقراطي المبنية أساسا على الحرية والمساواة والمهام التنموية ومتطلبات الشعوب العادلة والمشروعة، يهدف إلى ثبات وديمومة الوضع السائد، ومحاباة النخب الحاكمة والصفوة.

بيبليوغرافيا

- ابان فيليب ودورتيه جان فراسوا، علم اجتماع من النظرات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، سورية، 2010.
- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2006.
- طريه مأمون، علم الاجتماع في الحياة اليومية قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاشة، دار المعرفة، لبنان، 2011.
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
- محسن مصطفى، "الاتجاهات النظرية في سوسيولوجيا التربية"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 12 ماي 1991.

- Durkheim Emile, Education et Sociologie, 2ème édition, PUF, Paris, 1989,

- Filloux Jean Claude, Emile Durkheim, In: Perspectives, Vol. 23, N° 1-2, 1993.

- Zalio Pierre Paul, Durkheim, ed hachette, Paris, 2001.

الحجاج في الفلسفة وفي الدرس الفلسفي

☜ **دة. للا خديجة الحمداني**
تخصص علم الاجتماع
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

تقديم

يحظى الحجاج بأهمية كبيرة في الدرس الفلسفي، حيث يتم التركيز على المقاربة الحجاجية كأداة ديداكتيكية، من أجل معرفة آليات اشتغال الخطاب الفلسفي، وكيفية بنائه، بلغة طبيعية، تهدف إلى إقناع المخاطب بخطاب بلاغي منطقي، مع إحداث أثر لديه. وتعلم الفلسفة لا ينفصل عن تعلم المهارات الحجاجية، الأمر الذي يفرض حدوثه داخل الدرس الفلسفي، من خلال التعرف على نماذج حجاجية مختلفة، وهو ما يستدعي إلمام المدرس بالحجاج داخل الفلسفة، والسيرورة التاريخية التي مر بها التفكير في موضوع الحجاج، مع ضرورة بناءه لمعرفة بيداغوجية يميز من خلالها بين الحجاج في الفلسفة، والحجاج في حقول معرفية أخرى، فالحجة داخل الفلسفة تختلف عن الحجة داخل الرياضيات أو الحجة داخل القانون... وهو ما يمكنه في النهاية من بناء تصور حول الحجاج الفلسفي، مع توجيه ذلك نحو بناء مهارات وأدوات لدى المتعلم، تمكنه من ممارسة التفكير الفلسفي، من خلال التمرن على تحليل الخطاب، والكشف عن الأدوات المنطقية المعتمدة داخله، وتوظيف ذلك في إنتاج خطاب ومناقشة القضايا الفلسفية المطروحة، وتبني موقف معين، أو طرح إشكالات فلسفية أخرى.

يحيل الحديث عن تعليم الفلسفة إلى الخطاب حول العلاقة بين الفلسفة والبيداغوجيا، مع ما يحمله الدرس الفلسفي من خصوصية تميزه، لأن إدماج ما هو بيداغوجي في مجال الفكر الفلسفي، يجعلنا أمام إشكال إمكانية هذا الإدماج في فكر بنى نظرياته وأنساقه الفكرية من تلقاء ذاته، بعيدا عن ما هو تقني أداتي، هذا وقد استطاعت بيداغوجيا الفلسفة بناء معرفة غنية ساعدت على تنمية القدرات الفكرية لدى المتعلمين، مع أن المهتم بتدريس الفلسفة، يتطلع دائما إلى الحفاظ على القدرات الذاتية للمتعلم، من تفكير حر ونقد وقدرة على التعبير والتفكير والتفلسف، دون قولبتها في إطار عملي يوجه الفكر ويسد عليه منافذ التأمل والإبداع، وبهذا يظل السؤال حول بيداغوجيا الفلسفة، من حيث طبيعة العلاقة بين ما هو تقني أداتي، وما هو فكري إبداعي ذا راهنية كبيرة في الفلسفة وفي الدرس الفلسفي، وسنخص الحديث هنا عن الحجاج، باعتباره من أهم الخطوات داخل الدرس الفلسفي، لما له من علاقة بالجانب المفاهيمي والإشكالي، وكذلك بما يتعلق بالإقناع، وتوظيف لغة طبيعية تستعمل الحجاج بأنواعه المختلفة، بشكل استدلالي، بلاغي وواقعي.

1-الحجاج في الفلسفة

يحظى الحجاج بأهمية كبيرة في الفلسفة، ويمكن القول أن الفلسفة لا تقوم إلا بالحجاج، لأنها ترتبط باللغة وبالسياقات اللغوية، في إطار علاقة تربط بين المتكلم والمخاطب، من أجل إيصال وتبليغ خطاب يحمل دلالة معينة، قد يكون بهدف الإقناع أو الدفاع عن أطروحة معينة.

1-1 الحجاج والبلاغة الكلاسيكية

إن الحديث عن الحجاج كمفهوم يعود إلى الحضارة والفلسفة اليونانية، حيث كانت القدرة البلاغية واللغوية تميز الفكر، واستعملت البلاغة من أجل تبليغ الحجج والأدلة، وإن لم يكن الغرض منها الإقناع، كما يقول أرسطو في شأن الريطورية كونها: "ليست جنسا لشيء واحد مفرد، لكنها بمنزلة الديالقطيقية، وأنها جد نافعة، وأنه ليس عملها أن تقنع، لكن أن تعرف المقنعات في كل أمر من الأمور، كما يوجد في صناعات أخر: فإن الطب أيضا ليس عمله أن يؤتي الشفاء، لكن أن يبلغ من ذلك حيث يستطاع أن يبلغ... فأما السوفسطي فليس بالقوة يكون سوفسطيا، لكن بالمشبه. فليكن الريطوريون هاهنا: أما بعض فمن جهة العلم، وأما بعض فمن جهة المشبه.

فأما هناك فالسوفسطي من جهة المشبه. وأما الديالقطيقي فليس من جهة المشبه، لكن من جهة القوة"[1]. وهو ما يؤكد أن جوهر الحجاج في البلاغة ذاتها، وقوة البلاغة هي التي تؤسس للحجاج والإقناع. فالحجاج يفرض ضمنيا الاهتمام بالبلاغة والخطابة والإقناع، "فتحليل الحجج يكون أكثر ثراء عندما تتم مناقشة مشروعية آليات الإقناع، بل والإقناع ذاته"[2]. وتتأسس علاقة الحجاج بالبلاغة لدى أرسطو على القيمة التي يعطيها للبلاغة ذاتها، من حيث علاقتها بالتواصل وأهميتها في تحقيقه. غير أن "أحد أهم الجوانب الأكثر غموضا في كل نظريات الحجاج هو علاقتها بالبلاغة. فنجد في بعضها أن الحجاج والبلاغة يظهران وكأنهما مترادفان، بحيث يمكن إحلال أحدهما مكان الآخر. وفي بعضهما نجد أن مصطلح البلاغة غير موجود، على الأقل، في بعض الحالات، وذلك لكي لا يفهم أن الحجاج محتزل في آليات التعبير"[3]. ذلك أنه أصبح لمفهوم البلاغة معاني متعددة ترتبط بما هو سطحي يضلل الحقيقة، بعيد عن العقلانية. وفي ذلك نقد لها، من جوانب متعددة، من حيث الفرق بين اللغة التلقائية، واللغة

---

[1] أرسطو طاليس، الخطابة، الترجمة العربية القديمة، حققه وعلق عليه عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت، لبنان، 1979، ص-ص. 8-9.

[2] فيليب بروتون، جيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ترجمة محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 2011، ص.14.

[3] فيليب بروتون، جيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، المرجع السابق، ص. 15.

المعدة للإقناع والحجاج بشكل تقني، ديماغوجي، لا أخلاقي، وهو ما رفضه أفلاطون عندما ارتقى بالبلاغة وجعلها بمثابة أداة للبحث عن الحقيقة، ولا تقتصر فقط على الإقناع. حيث "انتقد فن الخطابة واستنكر البدع التي لجأ إليها الخطباء، والمحسنات اللفظية التي استخدموها، ليجعلوا الأسلوب براقا، ويعيب عليهم أنهم لا يهتمون بالتعبير عن الحقيقة، بل يعتبرون الخطابة فنا للإقناع يعتمد على التمويه والخداع... مما يؤثر على جمهور الجاهلين ويدخل عليهم نوعا من المتعة المبتذلة التي لا تفيدهم في شيء"[4]. وكذلك أرسطو عندما أكد على ضرورة ربط البلاغة بالاستدلال، وبالموضوع، حتى لا يتم استدعاء صناعة الكلام وتقنياته للتأثير في المخاطب وفي مشاعره.

إن ارتباط الحجاج بالبلاغة يعود إلى القرن الثامن والسابع قبل الميلاد، كما أرخ لذلك "رولان بارت"، حيث كان طغاة صقليون "جيلونGelon" و"هيرون Hieron"، يقومون بترحيل الساكنة قسرا من أجل الاستيطان ب "سيراكيوز"، وما رافق ذلك من ظلم لحقوق الملكية، أدى إلى إبداع طرق جديدة للإقناع والدفاع عن الحقوق، باستعمال أسلوب قضائي بليغ، "حيث حدد كوراكس خمسة أجزاء كبرى للخطاب: 1-الاستهلال l'exorde، 2- الرواية أو تقديم الأحداث، 3- الحجة أو الأدلة (المناقشة)، 4- الاستطراد la digression، 5- الخاتمة. ومن السهل رؤية أن هذا التصميم حافظ على نفس التنظيم عند المرور من الخطاب القضائي إلى الإنشاء الفلسفي المدرسي: مقدمة، عرض، استنتاج"[5].

وهو ما يؤكد استمرارية التشبث بهذه الخطوات واستعمالها في الدرس الفلسفي، بالرغم من أنها ارتبطت في البداية بالخطاب السياسي الديمقراطي، ذلك أن البلاغة نشأت بهدف تعليمي، يعلم الخطيب طريقة الخطابة والكتابة، عبر مجموعة من الأدوات التي تهيئه إلى الحجاج والبرهان من أجل إبداع كلام فصيح وبليغ، حيث "تمتاز البلاغة القديمة بطابعها التعليمي المعياري والبياني، فقد كان هدفها الأساس هو تزويد المبدع أو الكاتب المنشئ بمجموعة من الأدوات التي يحتاجها في مجال الكتابة"[6]، بالرغم من أن الفكر السفسطائي نحا إلى تعليم البلاغة، في اتجاه الربح المادي من أجل التغلب على الخصم في المجال السياسي والتجاري.

---

[4] محمد صقر خفاجة، تاريخ الأدب اليوناني، مكتبة النهضة المصرية، 1956، ص.180.

[5]Roland Barthes, L'ancienne rhétorique, Communications, Recherches rhétoriques N°16, Seuil, Paris, 1970, p-p. 175-176.

[6]جميل حمداوي، من البلاغة الكلاسيكية إلى البلاغة الجديدة، مجلة التراث العربي، عدد، 132-133، دمشق، 2014، ص.33.

2-1 الحجاج والبلاغة الجديدة أو الرؤية الحجاجية للبلاغة

تتأسس البلاغة الجديدة في الفترة المعاصرة على الربط بين البلاغة والحجاج، فكلاهما يهدف إلى الإقناع، وهو ما انطلق منه ""شايم بيرلمان" «Chaim Perelman»، و"لوسي اولبريخت تيتيكا" « Lucie Olbrechts-Tyteca»، حيث عرف الحجاج بكونه: "دراسة التقنيات الخطابية التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها، من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"[7]. وفي ذلك عودة للبلاغة الكلاسيكية التي تستدعي آليات خطابية من أجل التأثير في المخاطب، غير أن "بيرلمان" اهتم في البلاغة المعاصرة بالمكونات الحجاجية، والبنيات الاستدلالية والمنطقية، بشكل حجاجي إقناعي، -على ضوء المنهج الأرسطي في فن البلاغة- يعمل على بناء الحقيقة وترسيخها في ذهن المتلقي، بشكل يجعله يوظفها في العمل وما يقوم به.

ويرى "بيرلمان" أنه لا ينبغي إخضاع المخاطب والتأثير عليه انطلاقا من رغبات وأفكار المتكلم، بل على المخاطب أن يعمل عقله وحججه الخاصة لفحص الكلام المقدم له، في إطار يكفل له حرية الاقتناع أو عدم الاقتناع. فالاقتناع يكون من خلال اقتناع المخاطب بأفكاره الخاصة، وهو ما يسمى بالحجاج الاقتناعي، «L'argumentation convaincante»، الذي يعطي المتلقي حرية اختيار قبول أو رفض ما يعرض عليه من أفكار وقضايا. ويكون بذلك "بيرلمان" قد تمكن من بناء "بلاغة حجاجية تهدف إلى الحكم على الحجج والأفكار والقيم في ضوء فلسفة عقلانية، بعيدا عن قواعد المنطق الجافة... ويعني هذا أن حجاجية "بيرمان" ذاتية ومتغيرة، مادامت تركز على الذوات... فهي منطقية وفلسفية تتعامل بموضوعية مع العلامات والرموز والإشارات"[8]، وما دام الأمر كذلك فيمكننا القول أن البلاغة لدى "بيرلمان" هي بلاغة حجاجية تستخدم لغة تهدف إقناع المتلقي عن طريق البرهان والاستدلال من أجل بلوغ الحقيقة. لذلك اهتم بالبحث عن التقنيات الفكرية والأدوات المعرفية والبرهانية، واستخدامها في مجالات متعددة: الفلسفة، الدين، الأخلاق، الفن، السياسة، التربية...

ويمكن القول أن "عقلنة الطرح ومنطقته من أهم الإضافات التي ألحقها "بيرلمان" بنظرية الحجاج، ومبعث ذلك المكانة التي رأى أن المنطق قد تبوأها حديثا، والتي مكنته عن العدول من تكرار الأشكال القديمة والأخذ في تحليل أدوات البرهان التي يستخدمها الرياضيون بالفعل"[9]. وفي ذلك شرح وتوسيع

---

[7] عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، دراسة وتطبيقات، دار النشر مسكيلياني، تونس، 2011، ص.13.

[8] جميل حمداوي، "من البلاغة الكلاسيكية إلى البلاغة الجديدة"، مجلة التراث العربي، مرجع سابق، ص. 44.

[9] محمد سالم ولد محمد الآمين، مفهوم الحجاج عند "بيرلمان" وتطوره في البلاغة المعاصرة، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، العدد الثالث، الكويت، مارس، 2000، ص. 71.

للبلاغة، فأصبحت نظرية الخطاب، تبحث عن الحقيقة من أجل بناء معرفة صحيحة، مع ضرورة اعتماد الحجاج من أجل تبليغ هذه الحقيقة وإيصالها، ذلك أن هناك جزء من المعارف غير قابل للقياس، والخلاف حوله يطرح نفسه وبقوة، كما هو الحال في الحديث عن القيم، الفن، الجمال، الخير والشر، والقضايا الأخرى التي تطرح جدلا، لذلك وجب اعتماد منهج بلاغي واتخاذه كأداة للمناقشة والتعبير، من أجل الإقناع، بهدف تحقق اقتناع المخاطب.

2ـ الحجاج في الدرس الفلسفي

يستعمل الفيلسوف أساليب حجاجية مختلفة، بشكل غير قطعي كما هو الأمر في البرهان والمنطق الرياضي، لأنها تتم من خلال لغة طبيعية غير رمزية، وتهدف إقناع المتلقي، والأساليب الحجاجية قد تكون استدلالية أو واقعية أو بلاغية، ويتم الحجاج من خلال مجموعة مرتبة من الحجج، يعرضها الفيلسوف بطريقته الخاصة، ويبقى الحجاج في مجال الاحتمال ولا يصل إلى مرحلة البرهنة القطعية.

يعتمد الدرس الفلسفي على الحجاج، ويستخدمه ديداكتيكيا في تدريس الفلسفة، دون الابتعاد عن الفلسفة والحجاج الفلسفي، وذلك من أجل تطوير القدرات الفكرية لدى المتعلم، وتلقينه أدوات وآليات اشتغال الفيلسوف، وكيف يستطيع بناء أفكاره وإقناع المتلقي بها، مع الانفتاح على باقي الآراء والتوجهات الفكرية، والابتعاد عن النزعة الدوغمائية التي تغلق الفكر. "فالمادة الفلسفية تسمح بتربية فعل التفكير، وذلك من حيث إن القضايا الفلسفية المجردة والإشكاليات الفلسفية والطابع البنائي المنطقي الاستدلالي للقول الفلسفي، إن ذلك يثير لدى القارئ أو المتعلم إمكانيات ممارسة أنشطة ذهنية، ويكون لديه فعاليات فكرية"[10]. من أجل تحقيق كفاية الكتابة الإنشائية الفلسفية كغاية للدرس الفلسفي.

2-1 تعليم الحجاج في الدرس الفلسفي

يمكن تعليم الحجاج داخل الدرس الفلسفي المتعلم من فهم التسلسل المنطقي الذي يعتمده الفيلسوف داخل النص، وإدراك العلاقة التي تربط بين الأفكار والمواضيع، مع ربط هذه المواضيع بأخرى سبق لها أن شكلت لديه معرفة، وذلك من خلال التعرف على اللغة الطبيعية المستعملة داخل النص، والتمييز بينها وبين البرهان، وفي ذلك تطوير لمهارة التمييز بين الاستقراء والاستنباط، وأنواع الحجاج المختلفة، بغاية الانفتاح على توجهات فلسفية مختلفة تثري رصيده المعرفي، وتمكنه من بناء أفكار قادر على صياغتها بشكل مقنع. وتعليم الحجاج يقتضي بيداغوجيا استيعاب الحجاج الذي يستعمله

[10] عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، من أجل ديداكتيك مطابق، السلسلة البيداغوجية 2، دار الثقافة، 1997، ص.15.

الفيلسوف داخل النص، وتوظيفه ديداكتيكيا في الدرس الفلسفي، وتطبيقه عمليا في الكتابة والإنشاء الفلسفي. وتعليم الحجاج ديداكتيكيا لا ينفصل عن دراسة الإشكال والمفاهيم، خصوصا داخل المقاربة النصية التي أصبحت معتمدة، والتي تفرض ضرورة التعامل مع البنية المنطقية للنص على مستوى الإشكال والمفاهيم والحجاج.

في تدريس الحجاج في الفلسفة، لا بد من تعريف المتعلم بأن الحجاج استدلال يتم في إطار لغة طبيعية غير رمزية، بخلاف البرهان الرياضي مثلا، واستيعاب الحجاج داخل اللغة الطبيعية يكون صعبا، لأن أركانه قد تتطور وقد تختزل في أية لحظة، مما يصعب معه عملية تتبع التسلسل الذي اعتمده الفيلسوف داخل النص، لذلك وجب التمييز داخل الدرس الفلسفي بين الحجاج والبرهان، بشكل يمكن المتعلم من الوقوف على التسلسل الحجاجي المتدرج من حجة إلى أخرى، مع الربط بين المقدمة والنتيجة وفق البرهان المطروح.

وتعليم الحجاج يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المختلفة التي يمكن أن تتخذها المقاربة الحجاجية، من حيث ارتباطها بالبلاغة والخطابة والجدل والبرهان، ذلك أن "البعد البرهاني، الحجاجي، الجدلي، التعليمي، والحواري، تتفاعل داخل النصوص، وتظهر من أجل ذلك آثار لغوية تؤثر على حضور كل بعد من الأبعاد، وعلى كيفية تفاعله مع غيره، غير أن عبارة واحدة في علاقتها بباقي العبارات، يمكن أن نكشف فيها كل بعد على حدة، والعبارات والروابط هي التي تنجح، أو تحقق في الربط بين هذه الأبعاد"[11]. والتمييز بين هذه الأبعاد وإدراكها يمكن المتعلم من التفكير بشكل يتلائم وروح الفلسفة.

2-2 أنواع الحجاج

يعتمد الفيلسوف في دراسته للمواضيع الفلسفية على أنواع مختلفة من الحجاج من أجل الاعتراض على أفكار سابقة أو إقناع القارئ بأفكاره، ونجد داخل النص الفلسفي العديد من الأساليب الحجاجية:

أ- الأسلوب الحجاجي المنطقي:

إذا كان البرهان يقوم على قواعد المنطق، وينطلق من مبادئ يقينية تصل إلى نتائج حتمية، وتتصل فيما بينها بعلاقة منطقية تفضي إلى إنتاج اليقين، فإن الأسلوب الحجاجي المنطقي في الدرس الفلسفي، يمكنه أن يعتمد أسلوبا برهانيا، إلا أنه يأخذ طابعا حجاجيا، بعيدا عن ما هو مذهبي، ذلك أنه "لا ينبغي أن نفهم من الأسلوب البرهاني في تدريس الفلسفة ذلك المعنى الذي تحدده بعض المؤلفات

[11] توفيق فائزي، الاستعارة والنص الفلسفي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2016، ص. 314.

والقواميس، العامة أو المختصة، القديمة أو الحديثة للفظ البرهان، فليس البرهان بالنسبة لنا هنا عملية ذهنية تقرر حقيقة ما... كما أنه ليس هو أوكد الأدلة... إذ أن هذه المعاني تصب في المفهوم الاعتقادي للبرهان، وليس في مفهومه التعليمي التفكيري"[12]. فالبرهان في الدرس الفلسفي لا يلزم المتعلم بالأخذ بالحقائق، وإنما يعلمه الطرق التي يعتمدها الفيلسوف من أجل تبليغ أطروحته وأفكاره. ومن الأساليب الحجاجية المنطقية نذكر:

- **البرهان الاستنباطي**: وهو الاستدلال الذي ينطلق من قاعدة عامة ليصل إلى نتيجة منطقية تلزم عنها بالضرورة، بمعنى الانتقال من العام إلى الخاص، فالمقدمة فيه تكون بديهية، وتنتج عنها نتيجة بشكل حتمي دون الحاجة إلى تجارب، ويتم اعتماده ديداكتيكيا في تحليل النصوص الفلسفية، من أجل تطوير مهارات المتعلم، واستيعاب الأطروحات الفلسفية.

- **البرهان بالخلف**: هو نوع من الاستدلال الاستنباطي، وهو برهان غير مباشر، ويقوم على "أن نفترض صحة العكس، فيؤدي هذا إلى خلف، وإحالة، أي نتائج تناقض قضايا مسلما بصحتها، وعن طريق إثبات كذب النقيض تثبت صحة الأصل"[13]، وهو برهان غير مباشر، يعتمد على إثبات صحة قضية معينة بتفنيد ضدها، وينطلق من افتراض صحة بطلان قضية معينة، وفي حال وجود تناقض في النتائج، فإن ذلك يدل على صحة القضية في الأصل، ويظهر جليا اعتماد البرهان بالخلف في النصوص الفلسفية، ويتم توظيفه ديداكتيكيا، عندما يقوم الفيلسوف بعرض أطروحة مخالفة لرأيه، ويقوم بإبراز التناقض الموجود داخلها، ليثبت صحة القضية التي يدافع عنها.

- **البرهان الاستقرائي:** هو استدلال ينبني على الانطلاق من حالات خاصة غير يقينية لينتهي إلى قضايا عامة كلية، بمعنى الانتقال من ملاحظات خاصة إلى مبادئ عامة، وتكون فيه النتائج أكبر من المقدمات، ويقوم على قراءة التجارب والواقع، و"اعتمد الفلاسفة اليونان الأولون استقراءات بسيطة فيما قالوا به من نظريات في أصل الكون، مثل الماء عند طاليس". واستعمل سقراط الاستقراء من أجل بناء المفاهيم وتحديدها، وذلك بالانطلاق من حالات خاصة، ومن ثم الوصول إلى نتيجة عامة، ويستعمل في ذلك غالبا الأمثلة الكثيرة والمتنوعة، ليستخلص في الأخير ما هو مشترك بينها. ويتم الاعتماد ديداكتيكيا داخل الدرس الفلسفي على الاستدلال الاستقرائي (دراسة الأمثلة، قراءة الواقع والتجارب...)، من خلال نصوص فلسفية استقرائية حتى يتسنى للمتعلم إدراك واستيعاب الأطروحات الفلسفية في سياق الواقع.

---

[12] عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، من أجل ديداكتيك مطابق، مرجع سابق، ص.37.

[13] عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص. 120

ب- الأسلوب الحجاجي البلاغي:

يهدف الأسلوب الحجاجي البلاغي إلى التأثير في المخاطب من أجل إقناعه، وكما سبق أن أشرنا إلى ذلك، فالبلاغة تهدف حسب أرسطو إلى إقناع المخاطب ذهنيا وعاطفيا، ومن الأساليب الحجاجية البلاغية، نذكر:

- **المثال**: يستعمل المثال من أجل توضيح قاعدة معينة، وتحويلها من مستواها المجرد إلى مستوى الواقع الملموس والمحسوس، وتقريب المعنى من المتلقي وتبسيطه، ويحظى المثال بأهمية كبيرة في الدرس الفلسفي، حيث يمكن المتعلم من استيعاب المفهوم الفلسفي في الواقع، إن تعذر عليه فهمه تجريديا، ويسهل عملية فهم المعارف. ويوظف المثال أيضا لمحاولة البرهنة والاستدلال من أجل دعم قضية ما وترسيخها، ذلك أن "المثال يمكن فقط من تدعيم استدلال معين، ولا يكون برهنة بأي حال من الأحوال"[14]. وللمثال وظيفة حجاجية اعتراضية، تتجلى في استعماله لتفنيد ودحض أطروحة معينة.

- **الاستعارة**: يعرف الجرجاني الاستعارة بكونها: "ضرب من التشبيه، ونمط من التمثيل، والتشبيه قياس، والقياس يجري فيما تعيه القلوب، وتدركه العقول، وتستقي فيه الأفهام والأذهان، لا الأسماع والآذان"[15]، وهي بذلك تقوم بدور حجاجي يهدف إلى الإقناع، ويؤثر في الخطاب، من خلال تجاوز المعنى الحرفي إلى المعنى المراد تبليغه، عبر سيرورة استدلالية ترتبط بتأويل الخطاب، ونقله من أصله اللغوي ومن الوصف الحقيقي إلى الوصف المجازي، وتوظيف الاستعارة ديداكتيكيا داخل الدرس الفلسفي، يمكن المتعلم من استيعاب الخطاب الفلسفي من خلال إدراك العلاقة بين معنى الجملة ومعنى اللفظ المستعار، ومن تم إدراك العلاقة بين اللفظ والتأويل الذي قدمه له القارئ في إطار سياق معين. وتقوم الاستعارة بدور مهم في الدرس الفلسفي، من خلال تحويل المجرد بتشخيصه وتمثيله، ومن تم زيادة إيضاح المعنى من الخطاب، وكذلك ربط المعاني المجردة بالواقع الحقيقي للمتعلم. "فغاية الاستعارة هي تحسين العبارة وجعلها ذات رونق، وتحسين العبارة مساعد للإقناع، والخطيب يحتاج إلى كل ما يساعده على الإقناع"[16]، وفي ذلك إيضاح للمعنى ومرونة في الإقناع، وتشجيع للمتعلم على الإبداع الفكري والكتابة الفلسفية.

ج- الأسلوب الحجاجي الذي يتأسس على بنية الواقع:

هي حجج تنبني على معطيات التجارب الواقعية، من خلال سرد آراء ومواقف ترتبط بهذه الوقائع، من أجل إقناع المخاطب. ومن أشكال هذا الأسلوب الحجاجي:

---

[14] سعيد بطيوي، "الحجاج والفلسفة"، مجلة فلسفة، الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة، عدد مزدوج، 9-10، ص. 118.

[15] عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، صححه محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1988، ص. 15.

[16] توفيق فائزي، الاستعارة والنص الفلسفي، مرجع سابق، ص. 104.

- **حجاج السلطة:** هو حجاج يستمد قوته الاستدلالية من قيمة صاحب الفكرة أو الموقف، كقول العلماء، الفلاسفة، أصحاب الخبرة أو الكفاءة... فهناك "عدد كبير من معتقداتنا التي لا تنبني إلا على حجج غير مباشرة، وهي معتقدات نؤكدها فقط، لأننا نعتقد أن أشخاصا آخرين كانت لهم أسباب وجيهة جعلتهم يقرونها"[17]، واستحضار هذه المعتقدات والأفكار التي تعود لأصحابها، يهدف إلى زيادة إقناع المخاطب وتبرير المعنى، ويملك الحجاج قيمته هنا من قيمة الشخص صاحب الموقف، وهو ما يتم توظيفه حجاجيا، من خلال الاستشهاد بالأشخاص، أي بأفكار أشخاص معينين، أو الاستشهاد بآراء تم الاتفاق بالإجماع حول صحتها.

- **الحجة البراكاتية:** هي الحجة التي يتم توظيفها كأداة للإقناع، من خلال مدى تأثيرها في الواقع، فهي التي تمكن من الوقوف على مدى ما يترتب عن عمل ما من تأثير إيجابي أو سلبي، فصحة الفكرة وقيمتها ترتبط بما تحققه بالفعل وفي الواقع من نتائج، وهو ما أقره "جون ديوي" «John Dewy» في تعريفه للبراكاتية، بقوله وتأكيده على أن: "لفظ براكاتي لا يعني إلا قاعدة إرجاع كل تفكير وكل الاعتبارات التأملية إلى نتائجها"[18].فالنتائج العملية هي المعيار الوحيد لتحقق الحجة والإقناع.

خاتمة:

تقوم الفلسفة على الحجاج لارتباطها باللغة، واستعملت البلاغة في الفلسفة اليونانية، لتبليغ الحجج والإقناع، كما وضح "أرسطو"، فقوة الحجاج في البلاغة ذاتها، وهو ما تأكد في الفترة المعاصرة مع "شاييم بيرلمان" الذي ربط الحجاج بالتقنيات الخطابية والأدوات الفكرية المعتمدة في الإقناع، فالبلاغة لديه حجاجية، كونها تستعمل لغة تسعى إلى الإقناع من خلال البرهان والاستدلال.

يتم توظيف الحجاج ديداكتيكيا داخل الدرس الفلسفي، من أجل تلقين المتعلم الأدوات التي يشتغل بها الفيلسوف، وتمكينه من استيعاب التسلسل المنطقي للأفكار والحجج، وإدراك العلاقة التي تربط بين المواضيع، ولتحيق ذلك لا بد من تعليم المتعلم ضرورة الوقوف على التسلسل المنطقي داخل الخطاب الفلسفي، والعلاقة التي تربط بين الأفكار والمواضيع، والتعرف على اللغة الطبيعية المستعملة داخل الخطاب، والتمييز بينها وبين البرهان، والتمييز بين الاستقراء والاستنباط، وأنواع الحجاج المختلفة، كالأسلوب الحجاج المنطقي، الأسلوب الحجاجي البلاغي، والأسلوب الحجاجي الذي يتأسس على بنية الواقع، من أجل توظيفها عملية في الكتابة الفلسفية.

---

[17] Pierre Blackburn, Connaissance et argumentation, Edition Renouveau Pédagogique, Québec, 1992, p. 19.

[18] محمد جديدي، فلسفة الخبرة، جون ديوي نموذجا، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2004، ص. 18.

بيبليوغرافيا

- أرسطو طاليس، الخطابة، الترجمة العربية القديمة، حققه وعلق عليه عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت، لبنان،1979.
- الانتصار عبد المجيد، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، من أجل ديداكتيك مطابق، السلسلة البيداغوجية 2، دار الثقافة، 1997.
- الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة في علم البيان، صححه محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1988.
- بدوي عبد الرحمان، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.
- بروتون فيليب، جوتييه جيل، تاريخ نظريات الحجاج، ترجمة محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 2011.
- بطيوي سعيد، "الحجاج والفلسفة"، مجلة فلسفة، الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة، عدد مزدوج، 9-10.
- جديدي محمد، فلسفة الخبرة، جون ديوي نموذجا، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2004.
- حمداوي جميل، "من البلاغة الكلاسيكية إلى البلاغة الجديدة"، مجلة التراث العربي، عدد، 132-133، دمشق، 2014.
- صولة عبد الله، في نظرية الحجاج، دراسة وتطبيقات، دار النشر مسكيلياني، تونس، 2011.
- فائزي توفيق، الاستعارة والنص الفلسفي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2016.
- محمد سالم ولد محمد الآمين، "مفهوم الحجاج عند "بيرلمان" وتطوره في البلاغة المعاصرة"، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، العدد الثالث، الكويت، مارس، 2000.
- محمد صقر خفاجة، تاريخ الأدب اليوناني، مكتبة النهضة المصرية، 1956.
- **Barthes Roland, L'ancienne rhétorique, Communications, Recherches rhétoriques N°16, Seuil, Paris, 1970.**
- **Blackburn Pierre, Connaissance et argumentation, Edition Renouveau Pédagogique, Québec, 1992.**

مسوغات تدريس التربية الفنية بالمدرسة المغربية

☜ د. محسن خنوس
علوم التربية وديداكتيك التربية الموسيقية
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس،
الرباط

☜ د. عبد المومن المصباحي
علوم التربية وديدكتيك التربية الفنية
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين،
الجديدة

تقديم

شكلت التربية الفنية بمختلف أجناسها ببلادنا إحدى مسارات تطوير منظومة التربية والتكوين منذ فجر الاستقلال[1]، وهو امتداد زمني طويل لم يتحقق فيه التراكم الضروري، إلا أن هذا لا يعني، بأي حال من الأحوال، بأن بلادنا لم تبذل مجهودات في سبيل إدماج الدرس الفني بالمنهاج الدراسي، لكن الواقع الماضي والحالي للمدرسة المغربية، يبين أن هذا الطموح اتسم دوما بالتذبذب وعاش على وقع التردد بين مد وجزر طبع سياسات الحكومات المتعاقبة اتجاه إدماج التربية الفنية بالمدرسة المغربية، وانعكس على مكانتها ونجاعة تدريسها، لكن يبقى أكبر تراجع عرفته التربية الفنية بالمغرب هو القرار الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية سنة 2012، والقاضي بتوقيف توظيف أساتذة التربية الموسيقية والتربية التشكيلية في تناقض صارخ مع ما نص عليه دستور 2011 والعديد من المرجعيات التشريعية التربوية ببلادنا كما سنرى لاحقا.

وقد شكل هذا القرار التراجعي منعطفا خطيرا في مسار التربية الفنية بالمغرب، وأوقع أثارا وخيمة وانعكاسات سلبية على تدريسها بالسلك الإعدادي، وأدى إلى حدوث تقهقر وتراجع كبيرين في تعميم ودمقرطة الدرس الفني والثقافي بالمغرب، وأجهز على كل ما راكمته التربية الفنية من خبرات ومنجزات، خصوصا تلك التي تحققت في ضوء تنزيل مشاريع المخطط الاستعجالي (2009-2011)[2]. ومع تبني

[1] فقد شكلت الأناشيد الوطنية التي كانت تنشد بالمدارس مقاومة ناعمة لمجابهة كل ما حيك ويحاك ضد استقلالنا ووحدتنا الترابية، على مدار تاريخ، من خلال ما لعبته من أدوار مهمة في تكوين وعي وطني لدا الأطفال والمتعلمين. كما ساهمت الأناشيد الدينية والأمداح النبوية في استشعار المتعلمين بالطمأنينة والسكينة والطمأنينة والتقرب إلى الله وفي نشر التآلف والمودة والمحبة والتضامن والتآخي.

[2] لقد عرفت هذه الفترة إحداث شعبة التربية الموسيقية بالمركز التربوي الجهوي بمكناس وتسريع تعميم تدريس التربية الموسيقية والتربية التشكيلية بالمؤسسات التعليمية عبر مضاعفة المناصب المالية المخصصة لتوظيف الأساتذة، كما عرفت تعزيز التأطير البيداغوجي لأساتذة هذه المواد عبر الرفع من عدد مفتشي المادتين، بالإضافة إلى تطوير مناهج وبرامج تدريس المادتين وخلق آليات لتنشيط الحياة المدرسية (إنشاء الأندية الموسيقية بمختلف المؤسسات التعليمية، وتنظيم مجموعة من التظاهرات الموسيقية على الصعيد المحلي والإقليمي والجهوي والوطني)

الحكومة لخريطة الطريق، 2022-2026، لإصلاح وتأهيل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ببلادنا، كنا نتوقع إعطاء دينامية جديدة لتعميم درس التربية الفنية بالمدرسة والجامعة المغربية عبر إلغاء القرار السابق، والعودة إلى فتح مباراة توظيف أساتذة التربية الموسيقية والتربية التشكيلية، وإحداث مسارات "فنون ودراسة" على غرار مسارات "رياضة ودراسة" وإنشاء مسالك لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي متخصصين في مجال التنشئة الاجتماعية والتفتح[3]، واعتماد مقاربات مبتكرة في تدريس التربية الفنية بالنظر لوظائفها التعليمية، والتثقيفية، والتوعوية، والجمالية، والإبداعية كما حددها (Robinson, 2015)[4].

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

ضمن هذا السياق الذي اتسم بالتراجع عن تعميم إدماج المواد الفنية بمناهجنا التربوية، تبلورت لدى الباحثان فكرة الترافع عن ضرورة تعزيز التربية الموسيقية بمناهجنا التربوية من خلال محاولة مقاربة الأسئلة التالية:

- هل حقا توجد مرجعيات تشريعية وتقارير منظمات دولية تؤسس لضرورة إدماج درس التربية الفنية بالمغرب، أم أن الأمر يعتبر مطلبا نخبويا لقلة من الفاعلين والمهتمين بالتربية الفنية ببلادنا؟

- وهل صحيح أن بلدنا يتميز بموروث موسيقي غني ومتنوع، ذي قيمة عالية جدا على الصعيد العالمي، ومن تم فإن الدرس الموسيقي بمناهجنا يمكن أن يساهم في تمكين المغرب من مشروع ثقافي هادف، من خلال تثمينه وضمان حمايته والحفاظ عليه ونشره وحسن تدبيره؟

- وهل بالفعل يعتبر الدرس الموسيقي مكونا أساسيا في بناء وتكوين مواطن الغد على امتداد مسارات التنشئة والتكوين والتأهيل، وبالتالي فإن الوقت لم يعد يحتمل أي تأخر في التعجيل بتعزيز

---

[3] من بين المستجدات التي أقرها المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي 2021، اعتماد تنظيم جديد للبرامج الدراسية في ثلاثة مجالات منسجمة ومتكاملة، وهي: مجال اللغات، ومجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، ومجال التنشئة الاجتماعية والتفتح. وبناء عليه يعتقد الباحثان بأن الوقت قد حان لاعتماد هندسة جديدة لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي تقوم على إحداث مسالك للإجازة في التربية في المجالات الثلاث تفتح في وجه تلامذة شعب الباكالوريا وفق تخصصاتهم العلمية والأدبية والفنية، على أن يتابعوا تكوينا جامعيا متينا، لمدة ثلاث سنوات، في هذه التخصصات مما سيساهم لا محالة في الارتقاء بجودة التعلمات في السلك الابتدائي.

[4] **Robinson, Ken, Creative Schools: Revolutionizing Education Through the Arts. Penguin Books, New York, 2015, p:51**

التربية الموسيقية وإعطاء انطلاقة جديدة للنهوض بتدريسها بالمدرسة المغربية عوض حصرها في الأنشطة الموازية أو في تكوينات نخبوية بمراكز التفتح الفني والأدبي؟

1- المسوغات التشريعية لتعزيز التربية الفنية بمنظومتنا التربوية

يبدو جليا أن دستور 2011 قد خص التربية الفنية باهتمام خاص في مجموعة من فصوله، وجعلها حقا من حقوق الطفل والشاب المغربي كباقي حقوق المواطنة، فقد نَصَّتْ بعض فقراته على ضرورة عناية المؤسسات العمومية والجماعات الترابية بالتربية الفنية، والعمل على تسخير جميع الإمكانات وتوفير الشروط والظروف المساعدة على ذلك. نخص بالذكر في هذا الباب بمقتضيات الفقرة الرابعة والخامسة من الفصل 31 وبمقتضيات الفقرة الثالثة من الفصل 33، وهو ما يعتبر دعوة واضحة وصريحة لإعطاء التربية الفنية نفس الاهتمام الذي تحظى به باقي المواد الدراسية في مناهجنا التربوية، وبدون أي تمييز أو تفضيل بينها. نفس الاهتمام نجده في المادة 29 من القانون - الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الذي ينص على: "إلزامية إدماج الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية في صلب المناهج التعليمية والبرامج البيداغوجية والتكوينية".

بالإضافة إلى هذه المرجعيات مصادقة المغرب على بعض التقارير الدولية منها قرار مؤتمر اليونسكو العالمي لتعليم الفنون 2024 الداعي إلى تنشيط وتعزيز تحالف عالمي لتعليم الثقافة والفنون، فضلاً عن صياغة السياسات والأفكار والممارسات بغية تزويد جميع الدارسين بصورة أفضل بالمعارف والمهارات ذات الصلة التي يحتاجون إليها حالياً وفي المستقبل. وقرار بعنوان "الإطار الخاص بتعليم الثقافة والفنون" الذي تم اعتماده في الدورة الـ 211 للمجلس التنفيذي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، المنعقد في الفترة من 7 إلى 21 أبريل 2022، والداعي إلى ضرورة البدء باتخاذ إجراءات عمل ملموسة لتعزيز التعاون بين الثقافة والتعليم، لما لذلك من أهمية وتأثير في تحقيق التنمية المستدامة للشعوب والدول، وتسخير الثقافة في التعليم عبر توسيع مخرجات التعلم والقدرات والمهارات للجميع، عبر مجموعة واسعة من الفرص التي توفرها الثقافة، وتضمين التراث والصناعات الثقافية والإبداعية في التعليم الرسمي وغير الرسمي، والتعلم مدى الحياة.

نافل القول، أن بلادنا قد التزمت بإعطاء التربية الفنية المكانة المستحقة بين باقي المواد في مناهجنا وبرامجنا الدراسية وفي جميع الأسلاك، وهو ما يتجلى بشكل صريح وواضح سواء من خلال مضامين عدد من مرجعياته التشريعية التي تقدم تصورا جد متقدم لتطوير منظومتنا التربوية، عبر مدخل المنهاج التربوي، الذي يدعو لاعتماد منهاج تربوي مغربي حديث ومتطور، تعطى فيه التربية الفنية

المكانة المستحقة لتتفاعل مع باقي المواد (اللغات والعلوم والرياضة) وتتكامل فيما بينها، في أفق ضمان تكوين متوازن لشخصية المتعلم في أبعادها العقلية، والوجدانية، والحس حركية، بدلا من المنهاج التقليدي في التربية والتعليم الذي يركز على المجال المعرفي ويهمل المجال الانفعالي والمجال النفس-حركي للمتعلم[5].

أو من خلال مشاركته بشكل رسمي في مجموعة من المؤتمرات الدولية الحكومية التي جمعت صانعي السياسات العمومية، ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات الدولية الحكومية، وشركاء منظمة اليونسكو من جميع أنحاء العالم، ومصادقته على كل قراراتها والتزامه بتبادل وطرح المعارف والممارسات الجديدة والجيدة والأفكار المبتكرة، وإنشاء تحالفات إبداعية في مجال تدريس التربية الفنية بالمدارس والجامعات المغربية، واستثمار الإمكانات الإشعاعية الهائلة للأنشطة الفنية وقدراتها السحرية في تعزيز تفاعل المتعلمين مع القيم والمعارف التي يتطلبها التعليم العصري الحديث، ومن "تمكين المغرب من مشروع ثقافي هادف عبر إيلاء الثقافة، بمفهومها الحضاري، المكانة اللائقة بها باعتبارها ركنا أساسيا من توجهنا الاستراتيجي" وفق دعوة صاحب الجلالة الملك محمد السادس في خطابه.[6]

2-المسوغات الثقافية لتعزيز التربية الموسيقية بمنظومتنا التربوية

مما لا شك فيه أن تعدد وتنوع الروافد الأمازيغية والإفريقية والعربية والأندلسية واليهودية والأوروبية[7] التي تمتح منها الموسيقى المغربية جعلها تتميز بكم هائل من الإيقاعات، والطبوع والمقامات، والآلات الموسيقية، والرقصات والأهازيج، والأطياف والألوان، والتعبيرات التراثية والفلكورية، التي تشكل استثناء على الصعيد العالمي. كما أن كارتوغرافية الموروث الموسيقي المغربي التي تتنوع بين التراث الأندلسي المغربي والطرب الغرناطي وفن الملحون وموسيقى الطرق الصوفية (الحمدوشية، العيساوية، الجلالية، اكناوة) والأهازيج الشعبية (أحواش، وأحيدوسن والروايس، والحساني، والعلاوي أو الركادة، وعبيدات الرما، والدقة المراكشية) والعيوط بمختلف تلويناتها (العيطة الحصباوية والعيطة الزعرية والعيطة الخريبكية والعيطة الورديغية والعيطة الجيلالية والعيطة الساكن) جعلت كل الباحثين الموسيقولوجيين والأنتروبولوجيين العالميين يجمعون على أن المغرب يزخر بإمكانات موسيقية متفردة تضعه في صدارة قائمة البلدان التي تزخر بتنوع موسيقي مميز على المستوى

---

[5] خنوس محسن، والصيفي، م، إضاءات حول مسار ووضع تدريس التربية الموسيقية بالمغرب، *مجلة ليكسوس*، العدد 47، 2023.

[6] مقتطف من نص الخطاب السامي الموجه بمناسبة عيد العرش المجيد 30 يوليوز 2004.

[7] **Kably, M. (dir.2011), Histoire du Maroc: réactualisation et synthèse, Publications de l'Institut royal pour la recherche sur l'Histoire contemporaine du Maroc, Rabat.**

العالمي. ولعل هذا التميز هو ما مكن بعض التعابير التراثية الموسيقية المغربية من الالتحاق بقائمة التراث اللامادي للإنسانية التي تحددها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)[8].

ما تجدر إثارة الانتباه إليه في هذا الباب هو أنه وبالرغم من توفر بلادنا على رأسمال موسيقي بالغ الأهمية إلا أن إرساء صناعة موسيقية مستدامة بالمغرب، وخلق اقتصاد قادر على إنتاج سوق تنافسية تساهم في الإعلاء من شأن هذه الثروة اللامادية، وتثمينها ونقلها للأجيال القادمة سيبقى رهينا بجعل الثقافة تلعب دورا مهما في الحد من آثار العولمة وترسيخ الانتماء للوطن والافتخار بالهوية الوطنية، وفي تعزيز التماسك الاجتماعي للمواطنين وتيسير اندماجهم وانخراطهم في المشاريع والقضايا الكبرى للوطن[9]. فضلا عن التأسيس لإستراتيجية وطنية حول الفن والإبداع يكون فيها مشروع تعميم التربية الموسيقية وتجويد تدريسها وتطوير برامجها، رافعة أساسية وآلية من آليات تشجيع الممارسات الثقافية والإبداعية العصرية لتهيء جيل جديد من الممارسين للموسيقى والغناء، وتوسيع دائرة جمهور المتلقين المولعين والشغوفين بالتمتع بالاستماع إليها[10]، إضافة إلى تكوين موارد بشرية مؤهلة في كافة مهن وحرف الإبداع والإنتاج الموسيقي.

3-المسوغات العلمية لتعزيز التربية الفنية بمنظومتنا التربوية

من الواضح أن المجتمعات انتبهت إلى التأثير السحري للموسيقى على الإنسان منذ القدم وما فتئت تحيطها بعناية خاصة وتوليها اهتماما متزايد حتى اقتحمت، وبشكل متدرج، جميع مناحي الحياة وأصبحت لها وظائف اجتماعية دينية ودنيوية متعددة. كما أن الموسيقى كفن وكفكر سجلت حضورا متميزا فيما خلفه معظم الفلاسفة والحكماء من كتب ومؤلفات (الغزالي، 1982)[11]، وحققت إجماعا حول أدوارها الطلائعية في التأثير النفسي والتهذيب الخلقي وغرس عدد من الفضائل الأخلاقية والمشاعر الإنسانية سواء لدى الأفراد أو الجماعات. كل ذلك ساهم، بطبيعة الحال، في تعزيز مكانة

---

[8]نذكر في هذا الصدد موسيقى كناوة التي أُدْرِجَت في دجنبر 2019، وفن الملحون الذي أُدْرِجَ في دجنبر 2023، دون أن ننسى فوز فن الروايس، بجائزة "كو دكور دو موند" لأكاديمية شارل كروس الفرنسية في مارس 2021، وهي جائزة تكافئ المشاريع التي تحتفي بالتنوع الموسيقي العالمي.

[9]**Armand Mattelart, Diversité culturelle et mondialisation, Ed. La Découverte, Paris, 2005.**

[10]من أهم أهداف التربية الموسيقية تنمية مهارات التذوق والتحليل الموسيقي للمتعلمين، وهو ما يساهم في خلق أجيال من المواطنين لديهم عادة شراء المنتجات الفنية (اسطوانات موسيقية، تذاكر عروض مسرحية أو موسيقية، كتاب أو مجلة، لوحة تشكيلية، ...)، ويطلق عليهم François Colbert اسم "مستهلكوا الفنون والثقافة **les consommateurs d'art et de la culture** ".

[11]الغزالي. (1982). إحياء علوم الدين، ج2، دار المعرفة. بيروت – لبنان، 1982.

الموسيقى تحث مسميات متعددة (الغناء والإنشاد، الأناشيد التربوية، الأنشطة الموسيقية، التربية الموسيقية) داخل المدارس ومعاهد التنشئة الاجتماعية.[12]

في السنوات الأخيرة برز اهتمام متزايد للبحث العلمي بفوائد التربية الموسيقية، فقد أظهرت النتائج التي توصل إليها كل من (Gruhn, Galley & Kluth, 2003)[13] و (Ukkola-Vuoti, 2009) [14] أن الممارسة الموسيقية تنشط مناطق كثيرة في الدماغ وترفع من حساسية حاسة السمع وتنمي القدرة على الانتباه والتركيز والملاحظة وهي كلها عوامل تؤثر إيجابيا في التحصيل المعرفي وفي قدرات التعلم العامة، كما أن المشاعر الجميلة والأحاسيس الممتعة التي يشعر بها الطفل أثناء الغناء أو العزف الجماعي مع أقرانه تنمي لديه مجموعة من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية كالانضباط والتعاون والصداقة والتعلق والإيثار.

هذه الاكتشافات الهامة أدت إلى إعادة النظر في مجموعة من النظريات حول التطور البشري وساهمت في إطلاق مجموعة من الدراسات التي انصبت على محاولة اكتشاف الأدوار التي لعبتها الموسيقى في تطور الجنس البشري.[15] في نفس السياق أظهرت مجموعة من الدراسات العلمية، (Batian, 1998) و (2001) [16]و(Olson, C.A 2009) [17] بأن الأنشطة الموسيقية التي تمارس في سياق مدرسي أو ما يطلق عليه بأنشطة التربية الموسيقية لها فوائد عديدة وتلعب أدوارا مهمة في تنمية العديد من المهارات لدى المتعلمين كالحس النقدي والقدرة على التحليل واستخراج العناصر المكونة للعمل، وتنمية ملكة التفكير الإبداعي والخيال والتركيز لمدة أطول والقدرة على توجيه الاستماع إلى عنصر معين وتمييزه عن باقي العناصر الموسيقية الأخرى المكونة للعمل الموسيقي البوليفوني. أما أعمال كل من

---

[12] Mondancin, O, L'éducation musicale dans le secondaire, Edition L'Harmattan, 2011, p. 12.

[13] Gruhn, W., Galley, N., & Kluth, C, Do mental speed and musical abilities interact? Annals of the New York Academy of Science, 2003, pp: 999, 485-493.

[14] Ukkola-Vuoti, L., Oikkonen, J., Onkamo, P., Karma, K., Raijas, P., & Järvelä, I. (2009). Musical aptitude is associated with

[15] للمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع يمكن الاضطلاع على نتائج البحوث التي قام بها كل من: (Mithen, 2009) و (Patel, 2010) و (Peretz, 2006) و (Platel, H. Eustache F, 2006) و (Trainor, 2008) و (Pineau; M. Tillmann, B. 2001) و (Lechevalier, B. Platel, h. Eustache, F. 2010).

[16] Webster, P. R. et Hickey, M, Creative Thinking in Music, Music Educators Journal, 2001, pp: 19-23.

[17] Batian, H.G, L'influence de l'éducation musicale sur le développement des enfants, trad. Gunter Kreutz. 1998, pp: 45-49.

(Schellenberg & Moreno, 2010)[18] و(Bilhartz, 2000)[19] و(Hallam, Cross, & Thaut, 2009)[20] فقد انصبت على دراسة تأثير أنشطة التربية الموسيقية على البعد الاجتماعي في شخصية المتعلم وخلصت إلى أنها تنمي لديه مجموعة من المواقف الاجتماعية كالاشتغال بروح الفريق والانصياع للضوابط الاجتماعية[21].

ويعزى هذا التأثير إلى كون التربية الموسيقية تعتمد على أنشطة جماعية تتطلب التعاون والتنسيق وتوزيع الأدوار واحترام ضوابط العمل الموسيقي المشترك حيث يصبح المتعلم أكثر انضباطا وأكثر قدرة على التعايش مع الجماعة، كما تنمي فيه الإحساس بالانتماء إلى الجماعة والاعتزاز بها. هذه الوضعيات التعلمية الجماعية وكما يشير، خنوس، 2022) "توفر أجواء تحفز على التعاون والتكامل بين أفراد المجموعة مما يحدُّ من ظواهر العنف والسلوك العدواني بينهم، كما تساعدهم على التحكم في الخجل وتدبير القلق والتوتر، وتجعلهم أكثر هدوءا واسترخاءً.[22] وهو ما يمكنهم من تحويل الطاقة السلبية التي تحد من أداء الأشخاص إلى طاقة إيجابية تساعدهم على تحسين أدائهم.

وبصفة عامة تذهب جل البحوث والدراسات العلمية إلى الإقرار بالآثار الإيجابية للتربية الموسيقية وبالتأكيد على أدوارها الهامة في بناء شخصية الفرد وإيقاظ حواسه وتنمية حسه الجمالي وملكاته الإبداعية، علما بأن هذه المهارات المنهجية هي مهارات مستعرضة يمكن للفرد أن يحولها ليستفيد من توظيفها في مواد دراسية مختلفة، بل يمتد هذا التحويل إلى في وضعيات ومواقف من الحياة اليومية للفرد وتصاحبه هذه المهارات فيما بعد ليوظفها في حياته المهنية.

خلاصة

يتضح جليا من خلال هذه الدراسة، أن هناك مجموعة من المسوغات، التشريعية والفنية والعلمية، التي تؤسس لضرورة إدماج وتعميم التربية الموسيقية بمناهجنا التربوية، إلا أن المتتبع لشأن التربية الفنية

---

[18] Schellenberg, E. G. and S. Moreno, "Music lessons, pitch processing, and g", Psychology of Music, Vol. 38/2, 2010, pp. 209-221.

[19] Bilhartz, T. D., R. A. Bruhn and J. E. Olson, "The effect of early music training on child cognitive development", Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 20/4, 2000, pp. 615-636.

[20] Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M, The Oxford Handbook of Music Psychology . Oxford, NY: Oxford University Press, 2009.

[21] Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M, Op. Cit.

[22] خنوس محسن وآخرون، *المعتمد في التربية الفنية-دليل الأستاذ(ة)* . الدار البيضاء، المغرب: سوشبريس للنشر والتوزيع، 2002.

بالمغرب سيلاحظ بأن ما يتم توظيفه، سواء في النصوص الرسمية أو في تصريحات المسؤولين، من عبارات براقة وشعارات رنانة للتعبير عن حق المتعلم والطالب في تلقي تربية فنية، وعن العناية التي يجب أن تحظى بها في مشاريعنا التربوية لا يعدو أن يكون حبرا على ورق. فواقع الحال يشهد على أن انطلاق مسلسل تقهقر واقع التربية الفنية بالمدرسة المغربية تزامن مع صعود حكومة 2012، التي اتخذت مجموعة من القرارات الموجعة كتوقيف توظيف أساتذة التربية الموسيقية والتربية الفنية في إطار تقليص استثمار الدولة في التعليم العمومي، الذي تعتبره قطاعا غير منتج يتقل كاهل المالية العمومية.

وعلى عكس التوقعات، تواصل هذا التقهقر مع الحكومة الحالية التي صارت على نفس نهج سابقتها بالتخلي التدريجي عن تدريس مواد التربية الفنية بالتعليم الإعدادي، وبالاستمرار في الترويج لخطاب ملغوم يصنف التربية الفنية ضمن المواد الغير الأساسية، ويشكك في نفعيتها وجدواها، ويعتبرها ترفا زائدا. ويبدو أن هذا الخطاب قد ولد ازدواجية في التفكير وتناقضات في المواقف والاتجاهات داخل أفراد المجتمع ومكوناته في ضل غياب آليات التفكير الموضوعية والسليمة. لكننا نعتقد بأن التحلل من مختلف الأنساق والخلفيات السياسية الضيقة والاحتكام إلى مسوغات تشريعية وفنية وعلمية موضوعية حول علاقة الفنون ممارسة وتذوقا بالتربية والتكوين، هو المنهج السليم للاقتناع بأهمية إدماج وتعميم التربية الموسيقية بمناهجنا التربوية ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة.

وفي الختام لا بد من التوضيح، بأن القول بكون التربية الفنية هي الأداة الوحيدة لتجويد تعليمنا وتأهيل تلامذتنا وطلابنا على رفع التحديات المستقبلية فيه نوع من التعصب الزائد للفنون، كما أن القول بالمراهنة على درس التربية الفنية كحل سحري، لجميع الإشكالات التي تعيق تطوير منظومة التربية والتكوين ببلادنا سيكون نوعا من العبث والتفاهة. لكننا نؤمن، إيمانا راسخا، بأن إدماج التربية الفنية في المنهاج الدراسي المغربي، وإحداث ورشات ومحترفات فنية في إطار تفعيل أندية الحياة المدرسية، والحياة الطلابية في الجامعة المغربية، سيشكل لا محالة جزءا من الحل. فقد أثبث العديد من المشاريع أن التربية الفنية تعد تربة خصبة صالحة لغرس القيم وإنتاجها. كما أن الممارسة الفنية، في سياق مدرسي، تخلق بيئة تعليمية تعاونية يسود فيها روح الفريق وأجواء المتعة والاستفادة مما يساهم في الرفع من جاذبية المدرسة والجامعة.

بيبليوغرافيا

- الغزالي أبي حامد، إحياء علوم الدين، ج2، دار المعرفة. بيروت، لبنان، 1982.
- خنوس محسن، والصيفي م، إضاءات حول مسار ووضع تدريس التربية الموسيقية بالمغرب، *مجلة ليكسوس*، العدد 47، 2023.
- خنوس محسن وآخرون، *المعتمد في التربية الفنية-دليل الأستاذ(ة)*. الدار البيضاء، المغرب: سوشبريس للنشر والتوزيع، 2022.
- **Armand Mattelart, Diversité culturelle et mondialisation, Ed. La Découverte, Paris, 2005.**
- **Batian, H.G, L'influence de l'éducation musicale sur le développement, 1998.**
- **Bilhartz, T. D., R. A. Bruhn and J. E. Olson, "The effect of early music training on child cognitive development", Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 20/4, 2000.**
- **Gruhn, W., Galley, N., & Kluth, C, Do mental speed and musical abilities interact? Annals of the New York Academy of Science, 2003.**
- **Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M, The Oxford Handbook of Music Psychology, Oxford, NY: Oxford University Press, 2009.**
- **Kably, M. (dir.2011), Histoire du Maroc: réactualisation et synthèse, Publications de l'Institut royal pour la recherche sur l'Histoire contemporaine du Maroc, Rabat.**
- **Mondancin, O, L'éducation musicale dans le secondaire. Edition L'Harmattan, 2011.**
- **Robinson, Ken, Creative Schools: Revolutionizing Education Through the Arts. Penguin Books, New York, 2015.**
- **Schellenberg, E. G. and S. Moreno, "Music lessons, pitch processing, and g", Psychology of Music, Vol. 38/2, 2010.**
- **Ukkola-Vuoti, L., Oikkonen, J., Onkamo, P., Karma, K., Raijas, P., & Järvelä, I, Musical aptitude is associated with, 2009.**

Webster, P. R. et Hickey, M, Creative Thinking in Music. Music Educators Journal, 2001.

واقع إدماج المهارات الحياتية في المنظومة التربوية
السلك الابتدائي نموذجا

☜ د.رضوان لمقنطر
تخصص اللسانيات وقضايا اللغة العربية
جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

مقدمة

يعرف القرن الحالي مستجدات كثيرة تشمل مختلف مناحي الحياة، وفي ظل ذلك لم يعد دور المدرسة مقتصرا على التعليم؛ تلقين المعارف؛ وإنما أضحى من الضروري أن تعمل المؤسسات التربوية بمختلف فروعها على إكساب المتعلمين مختلف المهارات الحياتية التي تساعدهم على حل المشكلات والاندماج في محيطهم السوسيو-اقتصادي. وانطلاقا من ذلك، سنهدف من خلال هذه الورقة البحثية الوقوف عند خصوصيات المهارات الحياتية وتصنيفاتها وأهميتها، وأهم مظاهر إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية المغربية، كما أننا سنحاول تبين بعض ملامح أجرأة هذا التصور في المدرسة المغربية. ويطرح موضوع مقالنا إشكالا عميقا، يتجلى في الكشف عن الوضع الراهن لتدريس المهارات الحياتية في البرامج التعليمية المغربية، وخصوصا في السلك الابتدائي. ويمكن إبراز هذا الإشكال من خلال التساؤلين الآتيين: ما هي أهم البرامج الوزارية التي نصت على إدماج تدريس المهارات الحياتية في المدرسة المغربية؟ وما واقع إدماج المهارات الحياتية في المقررات الدراسية وفي أنشطة الحياة المدرسية؟

وسنحاول الإجابة عن هذين التساؤلين اللذين يطرحهما موضوع دراستنا، باتباع المنهج الوصفي-التحليلي، ومعتمدين في ذلك على مجموعة من الوثائق والدلائل الوزارية. كما سنعمل على تقسيم المنجز الذي نحن بصدده إلى محورين أساسيين؛ سنخصص المحور الأول للحديث عن المهارات الحياتية في البرامج التعليمية بالمغرب، بينما سنتناول في المحور الثاني واقع إدماج المهارات الحياتية في مقررات السلك الابتدائي وأنشطة الحياة المدرسية.

المحور الأول: المهارات الحياتية في البرامج التعليمية بالمغرب

سنعمل في هذا المحور على التعريف بالمهارات الحياتية وأهميتها وتصنيفها، لنعرج في فقرة لاحقة على تتبع أبرز البرامج التعليمية التي اهتمت بتنزيل هذا المشروع.

1. أنواع المهارات الحياتية وأهميتها بالنسبة للمتمدرسين

1.1. تعريف المهارات الحياتية:

يعرف المنهاج الدراسي المهارات الحياتية على أنها: "مجموع الاستعدادات والقيم والمواقف التي يمكن تنميتها مدى الحياة، والتي تمكن الفرد من مواجهة الوضعيات والتحديات التي تعترضه في حياته اليومية -بفعالية وسلامة-، وتمكنه من التقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية على حد سواء، كما تمكنه من الصمود والتكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي تشكل تحديا آنيا ومستقبليا"[1]. ويتضح من هذا التعريف أننا إزاء مجموعة من الأداءات والقدرات التي يبنيها المتعلم (الإنسان عموما) أثناء سيرورته التعلمية، والتي تمكنه من المواجهة الفعالة لتحديات الحياة اليومية، والتكيف مع السلوكات الإيجابية المناسبة والسليمة التي ينبغي تملكها في حل الوضعيات المشكلة التي تعترضه. أي أننا أمام مهارات عرضانية تتخطى أسوار المدرسة لتوظف في مختلف مناحي الحياة، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر: اتخاذ القرارات، التواصل الإيجابي، التفكير النقدي...

2.1. أهمية المهارات الحياتية

تتمثل أهمية المهارات الحياتية، أو ما يصطلح عليها بـ: "مهارات القرن 21" " Skills Century 21st" في تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة، من خلال ربط تعلمات النشء بمواقف الحياة وحاجيات المحيط السوسيو اقتصادي، مما يجعل المتعلم قادرا على تدبير حياته بالمرونة والفعالية المناسبتين. ويمكننا أن نبرز هذه الأهمية في السلك الابتدائي من خلال الأبعاد الآتية[2]:

أول هذه الأبعاد هو البعد المعرفي، إذ يرتبط بتمكين المتعلم من أرضية معرفية ومفاهيم ومبادئ مرتبطة بالمجالات الثلاثة لبرنامج أنشطة تنمية المهارات الحياتية. أما البعد المهاري؛ فيتجلى في تمكين المتعلم من مهارات تعلم التعلم، لتصبح المهارات الحياتية لبنات مدمجة تخدم التحصيل في باقي المواد الدراسية. في حين يتمظهر البعد الفردي من خلال اكتشاف المتعلم لذاته واستعداداته، وتعزيز ثقته بنفسه، وتطوير قدراته على مواجهة وتدبير المخاطر المحتملة بمحيطه، وتدريبه على الاستقلالية وعلى اتخاذ القرارات الصائبة. وآخر هذه الأبعاد هو البعد الاجتماعي الذي يستهدف تطوير مهارات العيش المشترك، وبناء علاقات اجتماعية قوامها التواصل والتعاطف وقبول الاختلاف.

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المغرب، يوليوز 2021، ص 506.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص507-508.

3.1. تصنيف المهارات الحياتية

تباين تصنيف المهارات الحياتية بين الدارسين[3]، فقد صنفت حسب منظمة اليونسيف إلى أربع مهارات، وهي: مهارات الإدارة (تقدير الذات والثقة بالنفس...)، والمهارات الإدراكية (اتخاذ القرار وحل المشكلات...)، والمهارات الاجتماعية (التواصل والتفاوض...)، ومهارات العمل المشترك (التخطيط والقيادة...). في حين صنفها البعض الآخر إلى مهارات نفسية مثل مهارات إدارة المشاعر، ومهارات اجتماعية مثل مهارة التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وعقلية من قبيل مهارات التفكير الناقد. فيما صنفها آخرون إلى مهارات خاصة نوعية، وأخرى عرضانية/ مشتركة ممتدة، ويقصد بالمهارة الخاصة تلك التي ترتبط بمجال معين من مجالات الحياة ولا تصدق على مجال غيره، مثل مهارة "تقبل المرض" في مجال الصحة. أما المهارة العرضانية، فيقصد بها تلك التي يمتد توظيفها في مجالات عدة من الحياة كمهارة الإقناع. ومن خاصيات المهارة الحياتية المشتركة الشمولية، أي أنها تتسع لكل مجالات الحياة والإنجاز.

2. المهارات الحياتية في البرامج التعليمية المغربية

2.أ.الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

إن الاهتمام بتدريس المهارات الحياتية، ليس وليد البرامج التعليمية المعاصرة، وإنما ضمن ولو بشكل غير صريح في أغلب الوثائق الإصلاحية الوطنية، فالميثاق الوطني الذي اعتبر بمثابة عشرية وطنية للتربية والتكوين (2000-2009)، دعا على سبيل التمثيل في دعامته الرابعة الخاصة بإعادة هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين إلى[4]: التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، ما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي. كما دعا إلى اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة.

ويتضح من خلال هاتين النقطتين، أن من أهداف التجديد التربوي الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو تمكين المتعلمين من مختلف المهارات الحياتية الذهنية والنفسية والسلوكية التي تجعلهم قادرين على الاندماج في محيطهم المدرسي والسوسيو اقتصادي. ولعل هذا الأمر هو ما سيتم التنصيص عليه في البرامج الإصلاحية التي تلت الميثاق الوطني. وهذا ما سنجلي حقيقته في المباحث اللاحقة.

---

[3] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الرابطة المحمدية للعلماء، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير، الحقيبة التكوينية لمشروع: دعم الارتقاء بقيم التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكيات المشينة في الوسط المدرسي (APT2C)، المغرب، (2021)، ص 10-11.

[4] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الرابعة، المغرب، 1999، ص25-26.

2.ب. المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: يوليوز 2021.

لقد أضحت المهارات الحياتية مصرحا بها بشكل واضح في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: يوليوز 2021، حيث تم التنصيص على برمجة أنشطة المهارات الحياتية في الصفوف الدراسية الخاصة بالسلك الابتدائي. تضم مداخل التربية على السلامة الطرقية، التربية المالية والضريبية والمقاولاتية، استكشاف المهن واستشراف المشروع الشخصي. وأوضح المنهاج الدراسي ثلاثة مداخل لإدماج المهارات الحياتية، وتتمثل في: مدخل مستعرض؛ من خلال المواد الحاملة لمبادئ التربية على السلامة الطرقية، التربية المالية والضريبية والمقاولاتية، استكشاف المهن واستشراف المشروع الشخصي. ومدخل مستقل؛ من خلال تخصيص غلاف زمني مستقل من 30 دقيقة لتدريسها بجميع مستويات السلك الابتدائي. وأخيرا مدخل الحياة المدرسية؛ إذ تعتبر هذه الأخيرة مجالا خصبا للممارسة وتطوير المهارات الحياتية.

وفيما يخص الهندسة البيداغوجية لأنشطة تنمية المهارات الحياتية: فانطلاقا من المرتكزات العامة للمنهاج الدراسي بالسلك الابتدائي، ولتحقيق الأهداف العامة المسطرة لأنشطة تنمية المهارات الحياتية، تم اعتماد الاعتبارات التربوية الآتية[5]:

- انتظام أنشطة المهارات الحياتية عبر المستويات الدراسية للسلك الابتدائي، بشكل يراعي التدرج والتكامل بين مختلف المجالات المكونة لها؛ من حيث المنطلقات والأهداف المحددة لها؛

فالمرحلة الأولى تضم المستويات الثلاثة الأولى، وتشكل محطة أساسية لتطوير المهارات الحياتية للمتعلمات والمتعلمين منذ الصغر؛ من خلال تعزيز قدراتهم على تملك مبادئ السلامة الطرقية لحماية أنفسهم داخل الفضاء الطرقي، واكتشافهم لبعض مبادئ الثقافة المالية ودور العمل والادخار في الحصول على الحاجيات. أما المرحلة الثانية فتتشكل من المستويات الثلاثة العليا، وتعتبر مرحلة أساسية لتوسيع واستثمار مكتسبات المتعلمات والمتعلمين السابقة في مجال التربية المالية ضمانا لاستمرارية تنمية المهارات الحياتية في الأسلاك الدراسية الموالية، والتعرف المبكر على عامل المهن من أجل استشراف الآفاق والطموحات، والاستئناس ببناء المشروع الشخصي. لذا تحتل هذه المرحلة مكانة حاسمة باعتبارها مجالا لتمظهر نماء الكفاية النهائية الواصفة لملمح مخرجات السلك الابتدائي.

- تنسجم هيكلة أنشطة تنمية المهارات الحياتية مع نظام الوحدات المعتمد في باقي المواد الدراسية، حيث يتم تصريف برامج الأنشطة عبر ست وحدات تعلمية من خمسة أسابيع تربوية. فقد تمت برمجة

[5] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المغرب، يوليوز 2021، ص 516-523.

مجالين لأنشطة تنمية المهارات الحياتية في كل مستوى من المستويات الدراسية للسلك الابتدائي. تخصص لكل محور من المحاور الفرعية للمجالات خمس حصص، تنجز بتواز مع الأسابيع الخمسة لوحدات المواد اللغوية. ويتم استحضار التكامل والتظافر بين المواد الدراسية والأهداف الخاصة بأنشطة تنمية المهارات الحياتية.

- تتم أجرأة أنشطة تنمية المهارات الحياتية الخاصة بكل محور فرعي عبر ثلاث محطات أساسية: المرحلة1، يتم فيها استكشاف وتعلم جزء من مكونات المهارة الحياتية المستهدفة عبر وضعية تفاعلية مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم. أما المرحلة 2، فهي خاصة بالتدرب وتطبيق المهارة المستهدفة عبر وضعية مشكلة مرتبطة بالمجال (التربية على السلامة الطرقية، والتربية المالية والضريبية والمقاولاتية أو استكشاف المهن واستشراف المشروع الشخصي)، في حصتين. بينما المرحلة3، فتخصص لاستثمار المهارة المكتسبة عبر الممارسة في وضعية حياتية مستقاة من واقع المتعلم، وتقويم الأثر مع تقديم التغذية الراجعة، في حصتين.

2.ج. القانون الإطار (17. 51) وخارطة الطريق (2022-2026):

لقد شمل القانون الإطار (17.51) ثلاثة مجالات للتدخل: خصص المجال الأول للإنصاف وتكافؤ الفرص، ومجال التدخل الثاني للارتقاء بجودة التربية والتكوين، بينما الثالث للحكامة والتعبئة. وتضمن المجال الثاني سبعة مشاريع للتدخل؛ منها المشروع الثامن الخاص بتطوير النموذج البيداغوجي، والمشروع الثالث عشر المتعلق بإرساء نظام ناجع للتوجيه المبكر والتنشيط المدرسي والمهني والجامعي، والمشروع الرابع عشر المعد لتطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

فالمشروع الثامن توخى إقامة نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار، من خلال التنصيص على إدماج المهارات الحياتية في منهاج الأسلاك التعليمية الثلاثة. وتجلى ذلك بوضوح في المؤشر العشرين، الذي أكد بأن منهاج السلك الإعدادي، منهاج مدمج للمهارات الحياتية، وأوصى بإصدار طبعات جديدة من الكتب المدرسية متضمنة إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية بالسلك الإعدادي في مختلف المواد الدراسية بالتزامن مع مراجعة منهاج هذا السلك، في جدولة زمنية تمتد من: 2021-2026.[6] أما المشروع الثالث عشر فقد ركز على المشروع الشخصي للمتعلم؛ إذ يعمل على مأسسة العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم منذ نهاية التعليم الابتدائي. ويتم ذلك من خلال مجموعة

[6] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، تفعيل مقتضيات القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، (07 أكتوبر 2020)، ص 70 وما بعدها.

من التدابير الإجرائية؛ من أهمها: إعداد ملف خاص بتتبع المشروع الشخصي للمتعلم؛ إدماج مكون "المشروع الشخصي للمتعلم" في البرامج الدراسية بالتعليم الابتدائي، رقمنة ملف تتبع المشروع الشخصي للمتعلم ضمن منظومة "مسار"[7].

كل ذلك بهدف تمكين المتعلمين من إدماج معارف ومهارات ومواقف مختلفة أثناء العملية التعليمية، وإكسابهم الفكر النقدي، وتحفيزهم على التعلم الذاتي ومواجهة وضعيات جديدة خارج أسوار المؤسسات التعليمية، وغيرها من القدرات التي تدخل ضمن مجال المهارات الحياتية. بينما المشروع الرابع عشر، فيسعى إلى تنمية كفايات التلاميذ وتطويرها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ من خلال نشر الثقافة الرقمية وتعميم تدريس المعلوميات. ومن ضمن المحاور التي أولاها عناية خاصة، نذكر تطوير المهارات اللينة ((Skills Soft لدى التلاميذ المستفيدين من ورشات مخصصة لتنمية هذه المهارات باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[8].

أما بخصوص خارطة الطريق (2022-2026)، فهي تهدف إلى إرساء مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، وقد انبنت على اثني عشر التزاما، توزعت كالآتي:

- خمسة التزامات لفائدة التلميذ، وتهم التعليم الأولي، والكتب والمقررات الدراسية، والتتبع والمواكبة الفردية للتلاميذ، والتوجيه، والدعم الاجتماعي.

- ثلاثة التزامات تتعلق بالأستاذ، وتهم تطوير التكوين الأساس والمستمر، وتحسين ظروف مزاولة المهنة، واعتماد نظام أساسي جديد للموظفين.

- أربعة التزامات تهم المؤسسة التعليمية، وتتعلق بتحسين ظروف استقبال التلاميذ، وقيادة المؤسسة التعليمية، وتوفير بيئة مدرسية محفزة على التعلم والتفتح، وتعزيز الأنشطة الموازية والرياضية.

ولقد نص "الالتزام الثانى عشر" على إدراج أنشطة موازية ورياضية تمكن التلميذات والتلاميذ من التفتح وتحقيق ذواتهم. فالأنشطة الموازية والرياضية تساهم فى تفتح التلميذات والتلاميذ، وتحقيق ذواتهم عبر تنمية كفاياتهم العرضانية، كالعيش المشترك والإبداع والمثابرة والثقة فى النفس وتقدير المجهود وروح التعاون والقدرة على التواصل[9].

---

[7] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص 140.

[8] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص 153.

[9] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق (2022-2026) من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، ص 35. تم الاسترداد بتاريخ 2024/07/04: https://2u.pw/dBc1jKIB

والهدف المنشود من ذلك هو جعل المؤسسة مفعمة بالحياة المدرسية، وتمكين المتعلمين من صقل مختلف مهاراتهم الحياتية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال عرض مناسب للأنشطة الموازية ذي جودة بشراكة مع النسيج الجمعوي. وجعل المؤسسات التعليمية "مدارس مفتوحة"، عبر تخصيص وقت للأنشطة الموازية وبالأخص خارج الحصص الدراسية، مع انخراط الفريق التربوي ومساهمة الفاعلين الجمعويين.

هذه هي مفاصل "خارطة طريق المدرسة العمومية" في أفق العام 2026. وهي، وإن استندت على مرجعية محددة وعلى أهداف والتزامات وتدابير، فهي تبقى مع ذلك مشروعا طموحا ينتظر الأجرأة على أرض الواقع.

المحور الثاني: واقع إدماج المهارات الحياتية في مقررات السلك الابتدائي وأنشطة الحياة المدرسية

سنحاول الكشف عن وضع تنزيل مشروع المهارات الحياتية في المؤسسات التعليمية من خلال الكتاب المدرسي وأنشطة الحياة المدرسية لمتعلمي السلك الابتدائي، وهذا ما سنركز عليه في الفقرتين الآتيتين.

1. إدماج المهارات الحياتية في الكتاب المدرسي

سنقتصر في تبين إدماج المهارات الحياتية في السلك الابتدائي على مادة النشاط العلمي، إذ تم الاقتصار في إدماج مفاهيم المهارات الحياتية على منهاج النشاط العلمي، وسنمثل لذلك بمرجع "منهل النشاط العلمي" الخاص بالمستوى الخامس ابتدائي، من خلال دليل الأستاذ وكتاب المتعلم.

1.1. دليل الأستاذ "منهل النشاط العلمي" للمستوى الخامس

يمكننا إبراز تدريس مفاهيم المهارات الحياتية من خلال اهتمام الدليل بمفهومي: مهارات القرن الواحد والعشرين، ومفهوم الثقافة العلمية. وهما مفهومان أساسيان، يتقاطعان في بناء مختلف الدروس المقدمة للمتعلمين في هذا المستوى.

إن مراجعة المهام المنوطة بالمدرسة تركز على تطوير المخرجات التعليمية، من خلال الاستناد إلى مهارات القرن الواحد والعشرين **Skills Century 21st**، والتي تعد من مرتكزات تنقيح منهاج النشاط العلمي، بحيث تساهم في تمكين المتعلمات والمتعلمين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة والتأهيلات الملائمة، وجعلهم قادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات والاستجابة لمتطلبات وظائف المستقبل[10].

[10] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دليل الأستاذ "منهل النشاط العلمي" للمستوى الخامس ابتدائي، المغرب، 2020، ص6.

أما بخصوص الثقافة العلمية Scientific Literacy فإن منهاج النشاط العلمي يهدف إلى تمكين المتعلم من الأبعاد الأساسية للثقافة العلمية وهي المعارف والمفاهيم، والعمليات والمهارات العلمية، ثم المواقف والقيم، التي يحتاجها المتعلمات والمتعلمون لفهم العالم من حولهم، وكيف ينبغي تدبير النشاط البشري حتى لا يكون له أثر سلبي على البيئة. وتستلزم المعرفة العلمية تطوير مهارات التفكير والتحليل، ومهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والمرونة في الاستجابة لمختلف السياقات الواقعية المرتبطة بالصحة والحياة والمجتمع، وامتلاك عقل منفتح ومستفسر مستعد لاستكشاف مناطق جديدة وتعلم أشياء جديدة، وهذه المهارات تتوافق كليا مع مهارات القرن الواحد والعشرين[11].

2.1. كتاب المتعلم "منهل النشاط العلمي" للمستوى الخامس

تم تبني منهجية تعتمد على الانطلاق من الملاحظة والتساؤل لطرح المشكل العلمي المراد معالجته، من خلال الملاحظات والافتراضات واقتراح الحلول والمناولات والتجريب، مع اعتماد التوثيق لصياغة بعض الاستنتاجات التي تساعد في بناء المفاهيم العلمية الأساسية[12]. وتسعى هذه الأنشطة التعلمية إلى تطوير المؤهلات العقلية للمتعلمين، وإكسابهم مهارة التفكير العلمي. كما تعمل على تنمية شخصيتهم ومعارفهم، وتدبير علاقتهم بالآخرين، وتجديد رؤيتهم للإنسان والكائنات الحية الأخرى والأشياء والعالم، أي تحقيق اندماجهم في محيطهم، وهذه المهارات هي من صميم المهارات الحياتية.

2. إدماج المهارات الحياتية في أنشطة الحياة المدرسية

أصبحت تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين تحظى باهتمام متزايد. من هذا المنطلق فإن الحياة المدرسية من خلال تنوع أنشطتها تعد المجال الخصب لتنمية هذه المهارات وتطويرها، وتحرير الطاقات الكامنة لدى التلاميذ بحسب ميولاتهم ومواهبهم، وتنشئتهم للاضطلاع بالمهام المنوطة بهم في المستقبل، فهي تعتبر رافعة أساسية للتنشئة الاجتماعية. ويمكن تعزيز المهارات الحياتية في مختلف مجالات الحياة المدرسية، ونذكر منها[13]:

---

[11] المرجع نفسه، ص 7.

[12] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، كراسة التلميذ والتلميذة "منهل النشاط العلمي" للمستوى الخامس ابتدائي، المغرب، 2020، ص2.

[13] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية، المغرب، دجنبر 2019، ص 19-47.

- مجال المواطنة: إن التربية على المواطنة تعتبر مجالا للتنشئة التربوية والاجتماعية وتكريس البعد الحقوقي لدى الناشئة. وينبني هذا المجال على أربع مكونات رئيسية وهي كالآتي: التربية على القيم، الإنصاف والمساواة، مقاربة الحق والواجب، المشاركة التلاميذية.

- البيئة والتنمية المستدامة: التربية البيئية هي عملية تربوية تهدف تعليم كيفية تدبير وتجويد العلاقة بين التلميذ ومحيطه، وذلك عبر تنمية مهارات تمكنه من المساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة على نحو أفضل، والعمل على صيانتها والمحافظة عليها وتنمية مواردها المختلفة.

- الصحة النفسية: تسعى الأنشطة الصحية إلى ضمان صحة جسمية ونفسية وعقلية للمتعلمات والمتعلمين، تمكن من خلق ظروف مثلى لتعلمهم وتربيتهم؛ من خلال تتبع صحة المتعلمين وتقديم خدمات صحية لهم داخل المؤسسة أو في مرافق صحية خارجية، بالإضافة إلى إنجاز برامج تربوية تهدف إلى تنمية وعيهم بأهمية الصحة وسبل المحافظة عليها، ووقايتهم من الأمراض والآفات؛ كل ذلك مع جعلهم نشيطين ومساهمين فعليين في تنمية الوعي الصحي لزملائهم وعائلتهم.

- الأنشطة التربوية: وتشمل الأنشطة الثقافية (المسابقات الثقافية، تحدي القراءة، فن الخطابة...)، والفنية (المسرح المدرسي، الفنون التشكيلية، الأفلام التربوية،...)، والإبداعية (الإعلام المدرسي، القصص المصورة، الكاركاتير التربوي...). فكل هذه الأنشطة التعلمية تسهم في تفتح المتعلمين وإبراز مواهبهم وطاقاتهم وإبداعاتهم وتنمية شخصيتهم وحسهم الفني والجمالي.

خاتمة

يتضح مما سبق أن هناك توجها واضحا للبرامج والمقررات التعليمية نحو إدماج مفاهيم المهارات الحياتية في المجال التربوي، سواء داخل الصفوف الدراسية أو من خلال الأنشطة المندمجة الموازية من خلال تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، أو من خلال برمجة حصص مستقلة لتدريس المهارات الحياتية خصوصا في المستويات من الثالث إلى السادس ابتدائي. لكننا نلمس أن هناك اهتماما متفاوتا في إدماج المهارات الحياتية من مادة تعليمية إلى أخرى، ومن مقرر تعليمي إلى آخر، وهو ما يعكس ضبابية على مستوى تصور تفعيل تدريس هذا النوع من المهارات. كما أن غياب المدرسين المتخصصين في مجال تدريس المهارات الحياتية يقف عائقا أمام التنزيل الأمثل لهذه التجربة الرائدة في المدرسة المغربية، مما يجعل من إدماج "مجزوءات" خاصة بالمهارات الحياتية ضمن برامج التكوين التي تعدها مراكز التربية والتكوين ذات أولوية خاصة، لما لذلك من أثر إيجابي في تطوير هذا المشروع على مستوى جميع الأسلاك التعليمية.

بيبليوغرافيا

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الرابعة، المغرب، (1999).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية، المغرب، (دجنبر 2019).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دليل الأستاذ "منهل النشاط العلمي" للمستوى الخامس ابتدائي، المغرب، (2020).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، كراسة التلميذ والتلميذة "منهل النشاط العلمي" للمستوى الخامس ابتدائي، المغرب، (2020).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، تفعيل مقتضيات القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، (07 أكتوبر 2020).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المغرب، (يوليوز 2021).
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الرابطة المحمدية للعلماء، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير، الحقيبة التكوينية لمشروع: دعم الارتقاء بقيم التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكيات المشينة في الوسط المدرسي (APT2C)، المغرب، (2021).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق (2022-2026) من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، تم الاسترداد من موقع الوزارة الآتي، بتاريخ 2024/07/04: https://2u.pw/dBc1jKIB

درجة اكتساب المتعلمين بالسلك الثانوي الإعدادي للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم

☜ د.سكندي محمد

باحث في التراث الشعبي والديداكتيك، المغرب

مقدمة

أصبح اكتساب المتعلمات والمتعلمين للمهارات الحياتية في مختلف الأسلاك التعليمية أمرا ضروريا، لتمكينهم من مواجهة التحديات اليومية والارتقاء بقدراتهم العقلية والوجدانية، ولتكييف سلوكاتهم وفق مستجدات العصر الحالي الذي يعرف تطورا في مختلف مناحي الحياة، بفعل الثورة العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وما أفرزته من تحديات يحتاج التعامل معها امتلاك مجموعة من المهارات والقدرات الخاصة.

ولذلك، فإن تصريف المهارات الحياتية في المناهج والبرامج التعليمية أصبح ذا أهمية كبيرة، ومطلبا أساسيا من متطلبات إصلاح المنظومة التعليمية والتربوية ببلادنا، وشرطا من شروط تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، فلم يعد دور التعليم مقتصرا على تمكين المتعلمات والمتعلمين من المعارف والمهارات اللغوية؛ بل تجاوز ذلك للقيام بدور أساسي في اكسابهم القيم والاتجاهات وأنماط السلوك التي تجعلهم قادرين على بناء مستقبل مستدام تتحقق فيه التحولات الاجتماعية الإيجابية[1]، وذلك من خلال تنمية الوعي الاجتماعي بأبعاده المختلفة عبر اكساب الأفراد القدرة على التكيف مع الامكانات المتاحة والمهن والرغبة في التطوير[2]، بمعنى آخر جعل التعليم قادرا على إحداث "التأثير في القيم والاتجاهات التي تساعد الفرد على التكيف مع محيطه الاجتماعي والسياسي"[3]، والثقافي، لتحقيق مستوى تعليمي أفضل يواكب العصر، ويلبي حاجة المتعلمين النفسية والاجتماعية والمعرفية على حد سواء.

هذا، وتعد مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي من المراحل الدراسية المهمة، والتي يحتاج خلالها المتعلمون إلى مهارات حياتية تمكنهم من مواجهة المشاكل النفسية والاجتماعية التي تعترضهم، بحكم تزامن هذه المرحلة الدراسية مع فترة المراهقة التي "يمر فيها الناشئ وهو الفرد الغير الناضج جسميا وعقليا

---

[1] أوزي أحمد، "التعليم من أجل التنمية المستدامة"، مجلة علوم التربية، عدد 32، المغرب، 2006، ص:11.

[2] M.G. Bowman, Links Belween general and vocational Educational international, American Economic Review, 61, 1988, P: 171.

[3] J. Mincer, Human coptical and Earnings, oxford univ press, 1980, P :125.

واجتماعيا"[4] بتحولات نفسية وجسمانية كبيرة، وبحكم اعتبارها أيضا مرحلة انتقالية بين التعليم الابتدائي والسلك التأهيلي، والتي تهدف حسب الكتاب الأبيض إلى تكوين المتعلمين لاكتشاف الذات والوعي بها وبحاجاتها النفسية والاجتماعية والفكرية، وتحقيق التوازن بينها وبين محيطها[5] في أفق تجويد آداء المدرسة المغربية وتحسين مردوديتها العلمية والعملية، وكذا تكييف مخرجاتها مع مستجدات العصر، بما يمكِّن من الاندماج الحقيقي في الحياة الاجتماعية والمهنية.

1. إشكالية الدراسة وأسئلتها:

تحتاج تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمات والمتعلمين في مدارسنا التعليمية تظافر جهود كل الفاعلين في الحقل التربوي والتعليمي، من واضعي البرامج والمناهج التعليمية، والأطر الإدارية والتربوية والاجتماعية، وكذا هيئة التدريس والتكوين وغيرها، وذلك لمعالجة العجز في تلك المهارات بطريقة نوعية ومنهجية، فبالرغم من الإصلاحات الجارية في مجال التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ورغم النتائج الإيجابية التي تمثلت في تحسين فرص الحصول على التعليم الأساسي الرسمي، وإغلاق فجوة النوع الاجتماعي، إلا أن الإصلاح الشامل لأنظمة التعليم لايزال يراوح مكانه، وما تزال الحاجة معه قائمة إلى وضع رؤية شاملة وتحويلية للتعليم، من شأنها تزويد المتعلمين بالمهارات الحياتية اللازمة للتعلم؛ لمواجهة التحولات المتسارعة في الحياة المعاصرة[6]، وللتغلب على التحديات والعقبات التي تعترض تعلمهم ونجاحهم.

انطلاقا مما سبق، تحددت إشكالية الدراسة الحالية في تحديد درجة اكتساب المتعلمات والمتعلمين في المدرسة المغربية للمهارات الحياتية اللازمة للتعلم، والكشف عن الفروق بينهم من حيث تملكها، في أفق البحث عن السبل الكفيلة بتنميتها وتعزيزها لديهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما درجة اكتساب المتعلمات والمتعلمين بالسلك الثانوي الإعدادي للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) في درجة اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية المتضمنة في المقياس، تعزى لمتغيري النوع والمستوى الدراسي؟

---

[4] أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط10، 1973، ص: 193.

[5] وزارة التربية الوطنية، لجن مراجعة المناهج التربوية المغربية، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، ج3، المغرب، يونيو 2002، ص: 1.

[6] اليونسيف، إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان، الأردن، دون تاريخ، ص: 1.

2. التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة اصلاحيا وإجرائيا على النجو الآتي:

درجة الاكتساب: يعرف مصطلح الاكتساب في علوم التربية بأنه "زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط استجابته القديمة، كما تعني نموا في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما"[7]

ويقصد بدرجة الاكتساب في هذه الدراسة بأنها تقديرات عددية ونسب مئوية تحدد درجة امتلاك المتعلمين لبعض المهارات الحياتية، وذلك من خلال إجابتهم على فقرات المقياس الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

التعلم: يعني التعلم في معناه البسيط "تعديل السلوك من خلال الخبرة"[8]، وهو كمصطلح سيكولوجي" لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل، وإنما يتخطاه إلى اكتساب القيم والأهداف بل والحاجات، كما أن التعلم لا يتقيد بالنتيجة التي تترتب على السلوك من حيث التوافق أو اللاتوافق"[9]، ويكون مدبرا له ومقصودا، وهو ما يميزه عن الاكتساب الذي يكون عفويا وتلقائيا دون قصد ودون وعي.

ويمكن تعريف التعلم إجرائيا في هذه الدراسة، بأنه التقدم والتحسن الذي يطال تحقق الأهداف والكفايات التعليمية على مستوى المعارف والمهارات المساعدة على التحصيل الجيد للمواد المدرسة.

المهارات الحياتية: تعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) المهارات الحياتية بأنها "قدرات السلوك التكييفي والإيجابي التي تمكن الأفراد من التعامل الإيجابي والفعَّال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها"[10]، ويعرفها دليل الحياة المدرسية في المغرب بكونها مجموعة من القدرات والكفايات المرتبطة بحياة الشباب والمراهقين، التي تمكنهم من بناء توجهات سليمة، وتدعم قدرتهم على التواصل الجيد، وعلى التفاوض، والحسم في القرارات.[11]

---

[7] شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص: 57.

[8] ناصف مصطفى، نظريات التعلم، مجلة عالم المعرفة، عدد 70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر، 1983، ص: 15.

[9] خير الله سيد محمد، الكناني ممدوح عبد المنعم، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص: 5.

[10] Word Health Organization(OMS), Life Skills Education in Schools, Geneva, 1997, P: 48.

[11] وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، المغرب، دجنبر 2019، ص: 43.

والمقصود بها في الدراسة الحالية تلك المهارات العلمية والاجتماعية التي تمكن المتعلمات والمتعلمين من مواجهة التحديات التي قد تعوق تفوقهم في التعلم والتحصيل.

السلك الثانوي الإعدادي: يعتبر هذا السلك حسب لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية امتدادا للتعليم الابتدائي، ومرحلة لإعداد المتعلمين لولوج السلك التأهيلي.[12] ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه السلك الأول من التعليم الثانوي، وهو بمثابة مرحلة متوسطة بين السلك الابتدائي والتأهيلي، ويعرف المتعلمون خلال هذا السلك مجموعة من التغيرات الفكرية والجسمانية والنفسية، نظرا لتوافق عمرهم في هذا السلك مع مرحلة المراهقة.

3. الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع المهارات الحياتية، وسيقتصر الباحث في عرضها على بعض الدراسات الحديثة التي تفي بغرض الدراسة الحالية في الاستشهاد والاستدلال، فقد أجرى فوزي علي بوفرسن، ونادية علي بوفرسن[13] دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تناول محتوى مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالكويت لقضايا المهارات الحياتية، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلا إلى وجود قصور في تضمين تلك المهارات في المقررات الدراسية، وأوصيا بضرورة إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الضرورية للأفراد في كل مرحلة تعليمية، والعمل على دمجها ضمن محتوى مناهج التعليم في مختلف المقررات والتخصصات.

أما دراسة حسن السوطري[14] فهدفت إلى اكتشاف أثر استخدام الأسلوب الأمري والتبادلي على بعض المهارات الحياتية لطلاب السنة التحضيرية في جامعة الجوف، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، واستخدم برنامجا تعليميا طبقه على عينة بلغ عددها أربعين طالبا تم اختيارها بالطريقة القصدية، وتوصل الباحث إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي المقترح على تحسين مستوى مهارات الطلاب، وأوصى بضرورة دمج المهارات الحياتية ضمن مناهج التربية البدنية.

---

[12] وزارة التربية الوطنية، لجن مراجعة المناهج التربوية المغربية، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، مرجع سابق، ص: 3.

[13] بوفرسن فوزي علي، بوفرسن نادية علي، "المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت"، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد1، عدد2، مركز العطاء للاستشارات التربوية، الكويت، ماي 2021.

[14] السوطري حسن، "أثر استخدام الأسلوب التبادلي على بعض المهارات الحياتية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، مجلد2، عدد31، 2017.

وهدفت دراسة سليمان عبده أحمد سعيد المعمري[15] إلى تحديد درجة اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة بجامعة تعز للمهارات الحياتية، ودرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واعتمد أداتين هما: مقياس المهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة، وبطاقة ملاحظة، طبقتا على عينة تم اختيارها بالطريقة القصدية الطبقية بلغ عددها (109) طالبا وطالبة، وتوصل الباحث إلى أن مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية جاء متوسطا، كما توصل إلى وجود ضعف في ممارستها أثناء التطبيق الميداني، وفي ضوء ذلك أوصى بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، وتطوير طرائق تدريس المهارات الحياتية، وكذا ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بمختلف التخصصات.

لقد تبين من خلال عرض الدراسات السابقة وجود تشابه بينها وبين الدراسة الحالية في اعتماد المنهج الوصفي، باستثناء دراسة (السوطري، 2017) الذي اعتمد على المنهج التجريبي، كما تتشابه مع دراسة (المعمري، 2016) في اعتمادها على مقياس المهارات الحياتية لجمع البيانات والمعطيات، واختلفت مع غيرها من الدراسات الأخرى من حيث اعتمادها على أدوات مغايرة (بطاقة ملاحظة، اختبار، استبانة). ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة هو استهدافها التعرف على درجة اكتساب المهارات الحياتية في السلك الثانوي الإعدادي من جهة، وكذا تطبيق إجراءاتها الميدانية في بيئة مغايرة وهي المغرب من جهة أخرى.

وجذير بالذكر أن الباحث استفاد من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية، خصوصا دراسة (المعمري، 2016)، كما استفاد منها في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وكذا في تفسير النتائج ومناقشتها.

4. طريقة الدراسة وإجراءاتها:

1.4 منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفا كميا وكيفيا، باستخدام الأسلوب المسحي التحليلي.

---

[15] المعمري سليمان عبده أحمد سعيد، "مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقتها بدرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني"، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، عدد 5، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، 2016.

2.4 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي الذين يدرسون بالثانويات الإعدادية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال-خنيفرة بالمغرب. وأما عينة الدراسة فتم تحديدها في (105) تلميذا وتلميذة، تم اختيارها بطريقة عشوائية من تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي الذين يدرسون بثانوية أنوال الإعدادية التابعة للمديرية الإقليمية بخنيفرة، خلال الموسم الدراسي: 2024/2023م. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

الجدول رقم1: توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	القنات	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	59	%56
	إناث	46	%44
المجموع		105	%100
المستوى الدراسي	الأولى ثانوي إعدادي	53	%54
	الثانية ثانوي إعدادي	29	%35
	الثالثة ثانوي إعدادي	23	%11
المجموع		105	%100

وقد اختيرت ثانوية أنوال الإعدادية بطريقة قصدية، لعمل الباحث فيها كأستاذ لمادة اللغة العربية، ولوجود طاقم تربوي وإداري متعاون؛ لتسهيل إجراء الدراسة الميدانية وتطبيق أدواتها.

3.4 أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد مقياس المهارات الحياتية اللازمة للتعلم بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من ثلاث وعشرين فقرة، موزعة على ست مهارات ضمن المجالين الرئيسين الآتيين:

- مجال المهارات الحياتية العلمية: وضم أربع مهارات وهي: مهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة التفكير الإبداعي، ثم مهارة القدرة على اتخاذ القرار، بمعدل ثلاث عشرة فقرة.

- مجال المهارات الاجتماعية: وشمل مهارتين هما: مهارة التواصل، ومهارة التعاون، بمعدل عشر فقرات.

ولتقدير درجة اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية المدرجة في المقياس، جرى اتباع مقياس لكيرت الثلاثي، حيث اعطيت ثلاث درجات للإجابة (كبير)، ودرجتين للإجابة (متوسط)، ودرجة واحدة للإجابة (ضعيف)، وتم بعده تحديد مستويات الاكتساب بطرح الحد الأدنى للبدائل (1) من الحد

الأعلى (3)؛ ليعطي الناتج (2)، ثم تقسيم الناتج (2) على عدد المستويات (3)؛ فتكون النتيجة (0.66). وعليه، يتم تحديد مستويات الاكتساب على النحو الآتي:

- مستوى اكتساب منخفض(من 1 إلى 1.66)؛

- مستوى اكتساب متوسط (من 1.67 إلى 2.33)؛

- مستوى اكتساب مرتفع (من 2.34 إلى 3).

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخدام الصدق الظاهري، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على تسعة أفراد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية والتعليم والتكوين، وعلى ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات والتصويبات المطلوبة، ليستقر المقياس في صورته النهائية على سبع وعشرين فقرة. ومن أجل الصدق الداخلي والثبات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من اثنين وثلاثين تلميذا وتلميذة، من خارج العينة الأساسية، وتم اعتماد معامل بيرسون لحساب الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم2: معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية له

المجال	المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية العلمية	حل المشكلات	5	0.42	0.01
	التفكير الناقد	4	0.47	0.01
	التفكير الإبداعي	4	0.43	0.01
	اتخاذ القرار	4	0.58	0.01
المهارات الحياتية الاجتماعية	التواصل	6	0.33	0.01
	التعاون	4	0.47	0.01

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.42 و0.58) ما يجعلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق الميداني. وللتحقق من ثبات المقياس أيضا تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.82)، وهي قيمة ثبات مقبولة لإجراء الدراسة.

4.4. المعالجة الإحصائية

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة من خلال الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Spss. V26)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)، ومعادلة ألفا كرونباخ، للتحقق من ثبات أداة الدراسة (مقياس المهارات الحياتية)؛

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والمتعلق بتحديد درجة اكتساب المتعلمات والمتعلمين للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم؛

- اختبار(ت) لعينتين مستقلتين(Independent Sample T-Test) لدراسة دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة تبعا لمتغير النوع؛

- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق في الإجابات على فقرات المقياس تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

"ما درجة اكتساب المتعلمات والمتعلمين بالسلك الثانوي الإعدادي لبعض المهارات اللازمة لتعلمهم؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المقياس، وللمقياس ككل، وجاءت النتائج على نحو ما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المهارات الحياتية ومستوى درجات اكتسابهم لها

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب	الترتيب
حل المشكلات	1.03	0.79	ضعيفة	5
التفكير الناقد	2.22	0.87	متوسطة	2
التفكير الإبداعي	1.01	0.79	ضعيفة	6
اتخاذ القرار	2.31	0.79	متوسطة	1
التواصل	2.08	0.88	متوسطة	3
التعاون	2.01	0.77	متوسطة	4
الدرجة الكلية	1.78	0.64	متوسطة	

يتبين من خلال الجدول رقم (3) أن متوسط درجات أفراد العينة الأساسية للدراسة بلغ (1.01) بخصوص محور مهارات التفكير الإبداعي، في حين بلغ ما قيمته (1.03) بالنسبة لمحور مهارات حل المشكلات، وهما قيمان تقعان ضمن مستوى الاكتساب المنخفض(من1 إلى 1.66)؛ وجاءت قيمة المتوسطات الحسابية لباقي المحاور (التفكير الناقد، اتخاذ القرار، التواصل، التعاون) على التوالي (2.22، 2.31، 2.08، 2.01)، وكلها قيم تقع ضمن مستوى الاكتساب المتوسط الذي حددته الدراسة

(من 1.67 إلى 2.33)؛ وأما بخصوص الدرجة الكلية للمقياس فجاءت هي الأخرى ضمن مستوى الاكتساب المتوسط بقيمة بلغت (1.78).

أظهرت النتائج إذن، أن مستوى اكتساب المتعلمات والمتعلمين للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم جاء على العموم في حدود المتوسط، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سليمان عبده أحمد سعيد المعمري (المعمري، 2016)، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى طبيعة المناهج التعليمية التي لا يراعى في بنائها تضمين المهارات الحياتية المختلفة، وارتكازها في الغالب على المعارف، والمهارات اللغوية، وهذا ما أكدته دراسة فوزي علي بوفرسن، ونادية علي بوفرسن (بوفرسن، 2021) ، حيث توصلا إلى وجود قصور في تضمين تلك المهارات في المقررات الدراسية، الخاصة بتدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى طرائق التدريس التقليدية التي لا تواكب التطورات الحاصلة في مجال التربية والتعليم، وإلى ضعف تكوين المدرسين في مجال المهارات الحياتية، وضعف ممارستهم لها.

2.5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.5)$ في درجة اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية المتضمنة في المقياس، تعزى لمتغيري النوع والمستوى الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، بخصوص متغير النوع (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار (T) على المقياس ككل لاختبار دلالة الفروق بين درجات اكتساب أفراد عينة الدراسة للمهارات الحياتية تبعا لمتغير النوع، وجاءت النتائج على نحو ما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم: (4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الحياتية حسب النوع

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
ذكر	1.45	1.27	1.78	0.08
أنثى	0.94	1.09		

يتبين من الجدول رقم (4) أن متوسط درجات الذكور في مقياس المهارات الحياتية، بلغ (1.45) بانحراف معياري قدر بـ (1.27)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث (0.94) بانحراف معياري بلغ (1.09)، حيث قيمة (T) تساوي (1.78)، بمستوى دلالة عند (0.08) وهو مستوى أكبر من (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.5)$ بين أفراد عينة

الدراسة في درجة اكتساب المهارات الحياتية المتضمنة في المقياس تعزى لمتغير النوع. ويفسر الباحث هذه النتيجة، بكون أن اكتساب المهارات الحياتية وتملكها من قبل الأفراد، لا ترتبط بجنسهم، بقدر ما ترتبط بدرجة تنميتها لديهم انطلاقا من الخبرة والتجارب والتعلم، والخضوع للتكوين، لذلك لا يشكل الجنس فرقا في اكتسابها، ولا يتوقف عليه مستوى تملكها.

وتم استخدام تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية المدرجة في المقياس تبعا لمتغير المستوى الدراسي، وجاءت النتائج على نحو ما هو مبين في الجدول رقم (5).

الجدول رقم: (5) نتائج تحليل التباين (ANOVA) لاختبار الفروق بين درجات اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية تبعا لمتغير المستوى الدراسي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	بين المجموعات	1.830	2	0.843	0.626	0.437
	داخل المجموعات	262.720	102	1.200		
	المجموع	264.55	104			

يتبين من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث جاءت قيمة (F) المحسوبة (0.626) بمستوى دلالة بلغ (0.437)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ولذلك فهي غير دالة إحصائيا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن درجة اكتساب المتعلمات والمتعلمين للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم لا ترتبط بالمستوى الدراسي وبعدد سنوات الدراسة، وإنما ترتبط بدرجة تضمينها في المناهج والبرامج التعليمية والتربوية، وبمدى تعلم المتعلمين لها، كما ترتبط بدرجة ممارسة المدرسين لها، ووعيهم بأهمية تنميتها لدى المتعلمين في مختلف الأسلاك التعليمية بما فيها السلك الثانوي الإعدادي الذي يتزامن فيه عمر المتعلمات والمتعلمين مع مرحلة المراهقة التي تتطلب التمكن من مهارات تساعد على تجاوز التغيرات النفسية التي يعرفها الأشخاص خلال هذه المرحلة.

خاتمة

نخلص مما سبق بيانه إلى أن المهارات الحياتية تعد نقطة ارتكاز أساسية في كل عملية تعليمية تعلمية تجعل من المتعلمين محور اهتمامها، وتتجلى أهمية تنميتها وتصريفها في مناهجنا التربوية والتكوينية في كونها تنقل المتعلمين إلى بيئة تعليمية تساير العصر، وتدعم التعلمات بالشكل الذي يساعدهم على التعلم والتحصيل الجيد، وكذا مواجهة مصاعب الحياة.

هذا، وقد توصلنا من خلال إجراء الدراسة الميدانية إلى أن اكتساب المتعلمات والمتعلمين للمهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم جاءت ضعيفة بخصوص مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، وجاءت متوسطة بالنسبة لباقي المهارات الأخرى (التفكير الناقد، اتخاذ القرار، التواصل، التعاون)، وبالنسبة أيضا للدرجة الكلية للمقياس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينتها الأساسية على مقياس المهارات الحياتية اللازمة لتعلمهم، تبعا لمتغيري الجنس(ذكر/أنثى)، وتبعا للمستوى الدراسي(الأولى ثانوي إعدادي؛ الثانية ثانوي إعدادي؛ الثالثة ثانوي إعدادي).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بضرورة جعل المهارات الحياتية مدخلا أساسيا للرقي بالأداء التربوي والتعليمي بالمؤسسات التعليمية، عبر تصريفها في المناهج الدراسية بمختلف الأسلاك التعليمية، وكذلك العمل على تشجيع الأستاذات المتدربات والأساتذة المتدربين بمراكز التكوين على الاشتغال في مشاريع تخرجهم على موضوع المهارات الحياتية، والبحث في سبل تنميتها لدى المتعلمين عبر الاستفادة من مختلف التجارب الوطنية والعالمية في مجال تنمية المهارات الحياتية بالمؤسسات التعليمية ومراكز التكوين.

بيبليوغرافيا

- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 10، 1973.
- أوزي أحمد، التعليم من أجل التنمية المستدامة، مجلة علوم التربية، عدد 32، المغرب، أكتوبر2006.
- خير الله سيد محمد، الكناني ممدوح، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
- السوطري حسن، "أثر استخدام الأسلوب التبادلي على بعض المهارات الحياتية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، عدد31، 2017.
- شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
- علي بوفرسن فوزي، بوفرسن نادية علي، "المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت"، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد1، عدد2، مركز العطاء للاستشارات التربوية، الكويت، 2021.
- وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، ج3، المغرب، يونيو، 2002.
- المعمري سليمان عبده أحمد سعيد، "مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقتها بدرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني"، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، عدد 5، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، 2016.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، المغرب، دجنبر 2019.
- ناصف مصطفى، نظريات التعلم، مجلة عالم المعرفة، عدد 70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر، 1983.
- اليونسيف، إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان، الأردن، دون تاريخ.
- **J. Mincer, Human coptical and Earnings, oxford univ press , 1980.**
- **M.G. Bowman, Links Belween general and vocational Educational international, American Economic Review, 61, 1988.**
- **Word Health Organization(OMS), Life Skills Education in Schools, Geneva, 1997.**

وسائل الإعلام السمعية البصرية الموجهة للطفل المغربي
التلفزيون نموذجا

☜ **سهيل بن الحبيب**
طالب باحث في سلك الدكتوراه

☜ **الأستاذة المشرفة دة.خديجة مروازي**
كلية اللغات والآداب والفنون بالقنيطرة

تقديم

يعيش الإعلام تحديدا ومجال الاتصال السمعي البصري عامة، تحولات بنيوية، يفرضها التطور المتسارع لثورة التكنولوجيا الحديثة، وقد انعكس ذلك على كل مناحي حياة الناس بجميع فئاتهم ومستوياتهم وأعمارهم، وهي التغيرات التي يعيشها الناس كمشترك في كل بقاع العالم وفي الوقت نفسه. إنها التغيرات المستحدثة في آليات الإعلام ووسائله ومحتواه، وفي مستجداته المتواترة التي تركت تداعياتها على نمط الحياة، إذ أحدث الإعلام انقلابا شبه جذري في كل مجالات الحياة المعاصرة وسلوكيات أفراد المجتمع، ونالت هذه التغيرات الأعراف والقواعد والقيم الاجتماعية، هذا فضلا عما تعرضه وسائله المتعددة على المنصات العالمية ليغدو المتفرج إلى مفرد بصيغة الجمع الاثني واللغوي والمجالي، ولنشهد بالملموس على مدى فعلية المقولة الشهيرة " حول الإعلام العالمَ إلى قرية صغيرة....". بل أصبح العالم اليوم أكثر من ذلك، وتحول إلى مجرد حائط افترضي، أو أي دعامة وسائطية لكنها تحلق بأجنحة عالمية.

وفي هذا السياق المتحول، الذي لا يرحم من تخلف عن الركب، تظهر الحاجة إلى "إعلام تربوي" جديد في ظل هذا التدافع غير الرحيم بالكبار، وما بالك بالأطفال؛ إعلام تربوي يستبق التأثير الذي ينمط الفرد ليصبح مجرد أصابع وهاتف نقال ونقر لا يتوقف؛ إعلام غير معني بالهوية ولا الوطن وكل التقاطعات الممكنة بينهما، كل ما يؤسس له هو الفرد العالمي، فرد بلا ذاكرة ولا تاريخ ولا امتدادات...

من هنا يتأتى تعميق الانشغال والاشتغال على الإعلام السمعي البصري الموجه للطفل منذ التعليم الأولى، بموازاة الاهتمام بمناهج وبرامج التعليم الأولى ينبغي الاهتمام أن ينكب أيضا على الإعلام، لأن فئة الأطفال تقضي وقتا مضاعفا لمشاهدة البرامج والأفلام الكرطونية والألعاب بكل تداعياتها بالمقارنة مع الغلاف الزمني المخصص له بفضاءات التربية والتعليم.

1. العلاقة التنافسية بين الإعلام والطفل، التلفزيون تحديدا

لا شك أن العلاقة بين الطفل والإعلام أو الاتصال بصفة عامة والتلفزيون تحديدا، تعتبر من أهم الإشكاليات الأساسية لدى العديد من المهتمين بالدراسات والأبحاث المتعلقة بالمجال التربوي والإعلامي على وجه الخصوص، خاصة في العقود الأخيرة المرتبطة بالتطور المتسارع الذي تعرفه مستجدات العصر الرقمي وثورة التكنولوجيا الحديثة، بما يفضي إلى ضرورة تحديد طبيعة العلاقة بين الإعلام والطفل؛ وخصوصا في شقه السمعي البصري، التلفزيون تحديدا؟

للجواب عن هذا التساؤل، نشير في البداية إلى القول بأن العلاقة التي تربط بين التلفزيون والطفل، قد ترافقها مجموعة من الآثار والتحديات التي قد يتركها جهاز التلفزيون على حياة الطفل من الناحية الجسمية والعقلية، وكذا الجانب النفسي والاجتماعي، فضلا عن الجانب التربوي...، من خلال البرامج التلفزيونية المقدمة لهذه الفئة؛ أي الأطفال على وجه الخصوص، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث في البلدان العربية والمغرب بصفة خاصة.

وفي هذا السياق أكد عبد اللطيف كدائي في مقدمة كتابه، قائلا: "والواقع أن التلفزيون بما يملكه من خصائص يعمل على استقطاب اهتمام وعقول الأطفال والمراهقين وحتى الكبار الذكور منهم والإناث... فالتلفزيون ينافس اليوم المدرسة والأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية..."[1]. وبالتالي فإن التلفزيون في هذا الصدد قد يعتبر من أهم وأخطر الوسائط الثقافية على الأطفال في عصرنا الحديث، كما يمكن القول إن لجهاز التلفزيون إيجابيات على حياة الطفل من الناحية التربوية وكذلك من الناحية الترفيهية والتسلية، في ظل الثورة التكنولوجيا الحديثة. وقبل الخوض في طبيعة العلاقة بين الطفل والتلفزيون وقضاياها. يمكن في الأول التساؤل عن: ما المقصود بالتلفزيون؟ ما هو الطفولة؟

يعتبر التلفزيون من الوسائل الإعلام السمعية البصرية الذي يقوم بالجمع بين الصوت والصورة والحركة بشكل عام؛ وقد ظهر جهاز التلفزيون في سنوات الستينيات كظاهرة اجتماعية جديدة وهو اليوم ينافس المدرسة والأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وبالتالي فإن عدد من علماء الاجتماع قد عرفوا مفهوم التلفزيون باعتباره: "وسيلة للإعلام الجماهيري قد أصبح جماهيرياً. لقد اعتُبر التلفزيون كجهاز محايد، يؤدي إلى تجانس تدريجي بين جميع المشاهدين".[2]

---

[1] عبد اللطيف كدائي، الطفل والإعلام آثار التلفزيون في شخصية الطفل المغربي، منشورات رمسيس، الرباط، يوليوز 2006، ص5.

[2] بيير بورديو، التلفزيون واليات التلاعب بالعقول، ترجمة: درويش الحلوجي، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية، دمشق، 2004، ص79.

وفي السياق ذاته يعرف ريجيس دوبري التلفزيون في كتابه "حياة الصورة وموتها"، بقوله إن: "التلفزيون يقوم بتخييل الواقع وإضفاء طابع مادي على تخيلاتنا، ويسعى إلى الخلط بين الدراما والدراما الوثائقية، وبين الحدث الواقعي والواقع الاستعراضي.."[3]. فلا شك إن التلفزيون من بين الأجهزة الذي يسهم بشكل كبير في انفتاح عبر العالم؛ بهدف حل المشاكل بين الدول فيما بينها، إضافة إلى البوح عن المعاناة التي تعاني منها هذه الدول. وهذا ما ذهب إليه ريجيس دوبري، عندما رابط التلفزيون بالعالم الخارجي أو الفضاء، قائلا إن: "التلفزيون يوازي العالم. قد يتباهى البعض عن حق بكون التلفزيون غدا عاملا لا سابق له للانفتاح على الآخرين ولنهاية الحدود وولادة المواطن العالمي ومعه المرحلة ما بعد الوطنية"[4].

فقد أصبح جهاز التلفزيون في الوقت الراهن يحتل "مكانة مهيمنة في الفضاء الاتصال الجماهيري يوفر اليوم مادة إنتاج ثقافي وفكري غزير، ويشكل ملتقى نقاش يشتد تارة، ويلين تارة أخرى، تشارك فيه مجموعة من مختلف الاختصاصات والمهن: الساسة والمؤرخون، والكتاب والفنانون والمخرجون، والفلاسفة والسينمائيون، وعلماء الاجتماع والنفس، وعلماء الاقتصاد، والحقوقيون والصحافيون ونقاد الفن"[5]. من هنا يمكن القول بإن التلفزيون اليوم قد دفع إلى النظر إلى مدى بعيدا جيدا، أي النظر في جميع مجالات الحياة الإنسانية من أجل الإنتاج الثقافي والعلمي والفني.

ويمكن لنا في هذا السياق، تحديد مفهوم الطفولة بشكل عام عندما يتم مقابلته مع مفهوم الإعلام بشكل عام والتلفزيون على وجه الخصوص؛ وبالتالي فإن مفهوم الطفولة عند ثلة من المتخصصين في مجال التربية والطفولة، يعتبر "معنى جامعاً، يضمّ الأعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس، والطفولة تعبر بالفرد من حالة العجز التام والاعتماد على الآخرين عند الميلاد، إلى تلك المرحلة الفارقة التي يتاح عندها قسط بين اعتماد الفرد على نفسه واضطلاعه بنشاط إنتاجي وابتكاري فعال لاستعداداته وقدراته الشخصية، وما يتوافر له في مجتمعه من متطلبات التطبيع الاجتماعي، والتربية والرعاية الصحية وغيرها"[6]، وفي هذا المنحى يمكن الخوض في الإشكالية الأساسية المتعلقة: بماهي طبيعة العلاقة التي تجمع بين التلفزيون والطفل؟

---

[3] ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ترجمة: فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، ص287.

[4] ريجيس دوبري، المرجع نفسه، ص276.

[5] عبد اللطيف كدائي، الطفل والإعلام آثار التلفزيون في شخصية الطفل المغربي، مرجع سابق، ص4.

[6] لحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، في التأثير الإعلامي على شخصية الطفل التلفزيون أنموذجا، مجلة الطفولة والتنمية، صيف 2022، ص93.

إن انتشار استعمال التلفزيون، قد أدى إلى تضارب الآراء بين الباحثين حول الاثار التي يمكن أن يحدثها التلفزيون على الأطفال، وقد "ازداد هذا الجدل بانتشار التلفزيون بسرعة فاقت كل وسائل الاتصال الأخرى، وكان دخوله إلى البيوت التي فيها الأطفال، أكبر وأسرع من دخوله في أي مكان اَخر".[7] في هذا السياق ذاته، أكد الباحث محمد بنعلي في مقاله "وسائل الاعلام والتنشئة الاجتماعية للطفل المغربي"، بأن علاقة الطفل بالتلفزة يتحدد "انطلاقا من وضعيات اجتماعية وعائلية مختلفة ولكن رغم هذا فهناك اتجاه نحو توحيد الاذواق **Uniformisation** وكذا ظهور لغة موحدة بين جماعات الاقران، وكذلك الأمر بالنسبة لاختيار البرامج وتقليد النماذج التي تقدمها التلفزة، وهذا كله يرتبط بالشخصية الاجتماعية للطفل، تلك الشخصية التي تحددها اعراف الجماعة العمرية أكثر ما يحددها الاباء".[8]

ونفترض في الأخير أن الجدل الذي يدور حول طبيعة العلاقة بين التلفزيون والطفل، قد صعّد هذا الجدل إلى طرح الإشكالية الأساسية التي تتمحور بين المؤيدين والمعارضين لارتباط التلفزيون بالأطفال، أي الاثار الإيجابية للتلفزيون على الأطفال، إضافة إلى تأثيراته(التلفزيون) السلبية على الأطفال. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ماهي الاثار الإيجابية والسلبية للتلفزيون على فئة الأطفال؟

2. الأدوار والوظائف التلفزيون الموجهة للطفل

يلعب التلفزيون مجموعة من الأدوار والوظائف على متلقيه، والتي هي من صميم اختصاصات المؤسسة الإعلامية بصفة عامة والتلفزيون خاصة، الذي يتميز بالسرعة في الانتشار، باعتبار التلفزيون في جوهره يقوم على ترابط عضوي بين الإخبار والتعلم والترويح والترفيه عن النفس. ومن هنا يمكن تحديد الوظائف الرئيسية التي يؤديها جهاز التلفزيون على النحو التالي:

- الوظيفة الإخبارية:

قد ارتبط التلفزيون منذ ظهوره بنقل الأخبار وذلك على غرار ما تقوم به الإذاعة، لكن الخبر في التلفزيون يختلف عما عليه في الأخيرة، فهو يجسد الحدث وقت وقوعه بالصوت والصورة، ويصبح الخبر ليس مجرد إعلام بما حدث بل هو صورة حية منظورة ومعايشة للحدث وقت وقوعه، ..."[9]. ولا شك أن وظيفة الأخبار في التلفزيون قد تعتمد بشكل عام، على المزج بين ثقافة الصوت والصورة من أجل

---

[7] لحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، المرجع نفسه، ص95.

[8] محمد بنعلي، وسائل الاعلام والتنشئة الاجتماعية للطفل، مجلة علوم التربية، العدد السادس- السنة الرابعة، مارس 1994، ص33.

[9] عبد اللطيف كدائي، الطفل والإعلام آثار التلفزيون في شخصية الطفل المغربي، مرجع سابق، ص11-12.

توثيق الأحداث الواقعية عبر العالم وقت وقوعها في الحين، وبالتالي فإن التلفزيون يركز على الجانب البصري أكثر من الجانب الصوتي، بهدف جلب المتلقي بشكل عام والطفل على وجه الخصوص. وهذا ما أكده بعض العلماء حيث "أثبتوا أن الوسائل البصرية أقوي من الوسائل السمعية بـ25 ضعفا، وأن البصر وسيلة سريعة للتسجيل والتذكر، فلا غرابة إذن أن 83% من المعلومات التي يعرفها الشخص تأتي عن طريق البصر، فما بالك إذا صاحبت الصورة أصوات حية قوية ثم أضيفت لها الحركة والألوان؟"[10].

وقد استطاع التلفزيون أن يحقق انتشارا واسعا للأخبار في كل أنحاء العالم بفعل الجمع بين الصوت والصورة، وبالتالي فإن وظيفة التلفزيون الإخبارية تتمثل في "جمع وتخزين ومعالجة ونشر الأبناء والرسائل، والبيانات والصور والحقائق والآراء والتعليقات المطلوبة من أجل فهم الظروف الشخصية والبيئية والوطنية والدولية، والتصرف تجاهها عن علم ومعرفة، والوصول إلى وضع يمكن من اتخاد القرارات الصائبة"[11].

- الوظيفة التثقيفية والتكوينية:

يرى العديد من الباحثين المتخصصين في مجال التربية والإعلام، بأن التلفزيون قد يسهم في اكتساب الأطفال الأدوار التربوية والتثقيفية والتكوينية التي تظهر على المستوى الاجتماعي والأخلاقي والسلوكي للأطفال عن طريق التقليد والمحاكاة لشخصيات الأبطال في البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال. في هذا السياق يؤكد عبد اللطيف كدائي بأن "التلفزيون كمدرسة مساعدة تعمل على توجيه سلوك الأطفال وتساهم بشكل أساسي في تكوين وتنمية قدراتهم الفكرية والوجدانية، وقد أثبتت العدد من الدراسات أن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون يكتسبون حصيلة من الكلمات والمفردات تفوق بكثير نظرائهم من الأطفال الدين لا يشاهدون التلفزيون"[12]. وبالتالي فإن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون يتميزون بالتفوق في التحصيل اللغوي، وكذا بالخبرات والمهارات اللغوية في تعلم الطفل الحروف الهجائية ونجاحه في قراءة الحروف.

إن التلفزيون في ظل العصر الرقمي والثورة التكنولوجيا يعرف تطورا مهمّاً جدا في الوقت الراهن؛ باعتبار "التلفزيون ينمي ويكسب أيضا العديد من الخبرات للأطفال والمتعلق أساسا بما تتيحه

---

[10] عبد اللطيف كدائي، المرجع السابق، ص12.

[11] عبد اللطيف كدائي، المرجع نفسه، ص13.

[12] عبد اللطيف كدائي، المرجع نفسه، ص15-16.

التكنولوجيا المعاصرة لفهم وإدراك أدوات اشتغال العديد من الألعاب الإلكترونية التي يستعملها الأطفال في سنواتهم الأولى"[13]. وفي هذا الصدد يمكن القول إن فئة الأطفال تقضي وقتا مضاعفا لمشاهدة البرامج والأفلام الكرطونية والألعاب الإلكترونية بالمقارنة مع الغلاف الزمني المخصص له بفضاءات التربية والتعليم.

وفي الأخير، يؤكد عبد اللطيف كدائي بأن الوظيفة التثقيفية والتكوينية تتميز "بين مستويين مستوى المعرفة والثقافة العامة الموجهة للعموم، ومستوى المعرفة التعليمية الموجهة لفئات محددة التلاميذ والطلبة من خلال ما تقدمه القنوات التعليمية مثلا..."[14].

- الوظيفة الترفيهية والتسلية:

يعد التلفزيون من الوسائل الأكثر جاذبية بالنسبة للأطفال، وجاذبيته تكمن من الناحية النفسية والعاطفية في البرامج التي تقدم للأطفال، كما يهدف هذا الجهاز الأمانَ والطمأنينةَ في الحياة الاجتماعية لهذه الفئة، وكذا الهروب من المشاكل اليومية التي يعانون منها، من أجل الترفيه والتسلية. من هنا يمكن القول إن وظيفة الترفيه كما أكده عبد اللطيف كدائي في كتابه "الطفل والإعلام آثار التلفزيون في شخصية التلفزيون المغربي"، قائلا: " الترفيه حاجة أساسية لدى الإنسان سعى دائما إلى تلبيتها بأشكال مختلفة عبر تاريخه الطويل، لذا فهو ليس مجرد وسيلة تسلية أو التخلص من التوتر، إنه أيضا وسيلة كي نصبح اجتماعيين ونتعلم الأدوار والقواعد والقيم"[15]. ومفاد هذا أن التلفزيون يقوم أيضا، بتنمية الجانب الاجتماعي للطفل من خلال المشاركة بين الاخرين في أطراف الحديث أثناء مشاهدة التلفزيون، وليس فقط دوره الترفيه والتسلية. ثم يضيف أيضا، هذا الباحث بأن "التلفزيون يتمتع كوسيلة سمعية وبصرية بقدرات هائلة قد يكون لها دور كبير في تنمية وظائف النمو العقلي عند الطفل والتعلم المجدي عن طريق التسلية، حيث إن الطفل العربي بمختلف فئاته العمرية والاجتماعية يعيش واقعا إعلاميا متغيرا"[16].

وختاما، يمكن أن نستنتج بأن أدوار ووظائف التلفزيون الموجهة للأطفال، قد أسهمت في تطوير وانفتاح الأسرة المغربية، سواء في الوسط الحضري أو القروي؛ هذا ما أكده عبد اللطيف كدائي في

---

[13] عبد اللطيف كدائي، مرجع سابق، ص16.

[14] عبد اللطيف كدائي، مرجع سابق، ص 16.

[15] عبد اللطيف كدائي، المرجع نفسه، ص 17.

[16] عبد اللطيف كدائي، نفسه، ص52.

كتابه، حيث "جعل من التلفزيون إحدى مقومات وجودها الاجتماعي، ونسوق هنا أمثلة لنماذج من المقاهي الشعبية في التجمعات القروية حيث يتم عرض أفلام فيديو أو أفلام القنوات الفضائية... ليتجمع شباب القرية كل مساء لقضاء أوقات ممتعة في حضرة التلفزيون".[17]

3. الاثار السلبية لوسائل الإعلام والاتصال على الطفل، التلفزيون نموذجا.

رغم الإيجابيات التي يتوفر عليها جهاز التلفزيون الموجهة الأطفال، إلا أن هناك العديد من الاثار السلبية للتلفزيون على شخصية الفرد وخصوصا فئة الأطفال؛ ويمكن الوقوف في هذا الصدد عند العديد من المستويات على الشكل التالي:

- الجانب الجسمي والعقلي:

يقول العديد من علماء النفس والباحثين المتخصصين، في مجال الطفولة، إن التلفزيون يهدد صحة الطفل من الناحية الجسمية والعقلية، ويتجلى ذلك في أن "طول الجلوس أمام التلفزيون آفة ضارة بالجسم السليم، وخصوصاً بالنسبة إلى الأطفال، كما أنها تؤثر على الحواس البصرية والسمعية، وتخلق في مشاهد التلفزيون ميلا إلى السلبية والاكتفاء بالفرجة دون المشاركة"[18]. ومن هنا يمكن القول إن التلفزيون يسبب مجموعة من الأمراض الصحية والجسمية والعقلية لدى الأطفال، من خلال الجلوس الطويل أمام شاشة التلفزيون، كما يأثر أيضا على قوة النظر على هذه الفئة (الأطفال).

كما يؤكد أيضا، الباحث عبد اللطيف كدائي على أضرار التلفزيون على صحة الأطفال، بقوله: " إن للتلفزيون أثر سيئ على تفكير الطفل وصحته، فالخمول الذي يفرضه الجلوس لمدة طويلة أمام الشاشة الصغيرة يشكل تهديداً حقيقياً لصحته الجسدية، وأيضاً يصرف الطفل عن النشاطات الجسدية الأخرى كالرياضة واللعب..."[19].

وفي المنحى ذاته، يؤكد الباحثان الحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط في مقالهما المعنون بـ " في التأثير الإعلامي على شخصية الطفل: التلفزة أنموذجا"، أن" الإكثار من مشاهدة برامج الشاشة الصغيرة يؤدي بالأساس إلى تعطيل فاعلية الدماغ... وبعض نواحي النمو الدماغي تصاب باضطراب

---

[17] عبد اللطيف كدائي، المرجع السابق، ص40.

[18] لحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، في التأثير الإعلامي على شخصية الطفل، مرجع سابق، ص 98.

[19] عبد اللطيف كدائي، المرجع السابق، ص55.

أو خلل نتيجة أعطال ممكنة قد تطرأ على مراكز معينة من المخ، وتؤدي إلى تأخير النطق واضطرابه أو فقدانه في بعض الحالات"[20].

وفي الأخير يمكن القول إن الأضرار التي يسببها جهاز التلفزيون على صحة الأطفال على وجه الخصوص، فيما أثبتته العديد من الدراسات عاميا على الصعيد العالمي بأن التلفزيون له عدة تأثيرات على صحة الطفل من الجانب العقلي والنفسي بصفة عامة، وكذا مشاكل السمعية والبصرية إضافة إلى مشكل السمنة على وجه الخصوص.

- الجانب الاجتماعي:

يعتبر التلفزيون من الوسائل الإعلامية التي تشغل عقل الكبار عامة والصغار بصفة خاصة؛ باعتبار أن التلفزيون يهدر وقت الأطفال، كما يبعدهم عن ممارسات العديد من الهوايات، مثل اللعب، والرياضة...الخ، وبالتالي فإن " التلفزيون يقلص بشكل كبير من أوقات اللعب بالنسبة للصغار بالرغم من أهمية اللعب في بناء شخصية الأطفال وتنمية وصقل قدراتهم ومواهبهم، حيث انشغلوا في متابعة المواد التلفزيونية لمدة طويلة..."[21].

وفي هذا الصدد أيضا، يؤكد الباحثون بأن التلفزيون يسبب آثاراً سلبية على الأطفال، في أوقاتهم ومواهبهم " وذلك بحجزهم بعيداً عن زملائهم الذين يلعبون معهم في الشارع، وفي النادي، وفي المدرسة... وهذا يقضى على جانب كبير من جوانب التنشئة الاجتماعية للطفل؛ لأن هذا الأخير من سن العاشرة إلى الثانية عشرة يتعلم الشيء الكثير عبر اختلاطه بزملائه في الشارع والنادي والمدرسة، في جو لا يتحقق في المنزل"[22] . من هنا يمكن القول إن الإفراط في مشاهدة التلفزيون لدى فئة الأطفال، قد يؤدي إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تتناول السلوك العدواني والعنف في تلك البرامج؛ فمشاهدة العنف في البرامج التلفزيونية يوثر على الأطفال؛ هذا ما أثبتته مجموعة من الدراسات التي تحدثت عن العلاقة القائمة بين مشاهدة التلفزيون والعنف لدى الأطفال، باعتبار أن " العنف الدرامي المقدم على شاشة التلفزيون يثير ويجتذب الأطفال بشدة، فدراما العنف تنجح كثيرا في لفت

---

[20] لحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، المرجع السابق، ص98.

[21] عبد اللطيف كدائي، المرجع السابق، ص37.

[22] لحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، المرجع السابق، ص99.

انتباه الأطفال والكبار أيضا، وتسيطر على عقولهم وتتوغل في وجدانهم في وقت أصبحت فيه صناعة الرعب والعدوان الواجهة الأساسية لجوهر الدراما اليوم".[23]

ونضيف في الأخير أن البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تؤثر عليهم في الجانب الاجتماعي، ويسبب نماء تَوجُّه الأطفال إلى الانحراف والعنف وحدوث الجريمة، خاصة من خلال كثرة مشاهدة أفلام العنف والجريمة وما أكثرها في بث التلفزيون الآن.

- الجانب التربوي:

يرى العديد من الباحثين أن ما يقدم في برامج التلفزيون له سلبيات كثيرة على الأطفال من الناحية التربوية على الخصوص، وتكشف " بعض الدراسات التي أجريت خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين عن وجود علاقة بين مشاهدة التلفزيون ومستوى التحصيل الدراسي، وأنه كلما زادت مشاهدة الأطفال للتلفزيون انخفض تحصليهم الدراسي وإن لم يثبت أن غياب التلفزيون بالضرورة كان مسؤولا عن تحقيق الأطفال لدرجات أعلى"[24].

في هذا الصدد أيضا، يؤكد المفكر والخبير الأمريكي ديفيد إنجلاند، على أن أثر مشاهدة التلفزيون في التحصيل الدراسي، وذلك يتجلى في أن " كثرة مشاهدة التليفزيون يمكن أن تفسر لنا -جزئيا- تدهور التحصيل الدراسي، بالضبط كما نربط بينها وبين الإفراط في مشاهدة التليفزيون والذي يعد عاملاً مسهماً في عديد من المشكلات الأخرى، داخل المدرسة وخارجها"[25]. على هذا الأساس، وتأسيسا على ما سبق يمكن القول إن الإفراط في مشاهدة التلفزيون له أثر سلبياً على تثقيف وتربية الأطفال، بل على تحصليهم الدراسي البعيد المدى.

يضاف إلى ما سبق أن هذه السلبيات التي يصدرها التلفزيون أيضا، قد تؤثر على نمو لغة الطفل؛ ذلك أن التلفزيون يعتبر " واحدا من العوامل المؤثرة في تأخر اللغة واضطراب نموها عند الطفل. فهو ليس مؤهلا، في مرحلة أولى، لتأمين إيصال الكلام الآتي من المعروض على الشاشة الصغيرة إلى مسمع الطفل؛ وذلك بفعل تعدد الأشخاص المتحاورين في المشاهد، والسرعة النسبية التي تجرى فيها

---

[23] عبد اللطيف كدائي، المرجع السابق، ص97.

[24] عبد اللطيف كدائي، المرجع نفسه، ص50-51.

[25] ديفيد إنجلاند، التلفزيون وتربية الأطفال، ترجمة: محمد عبد العليم مرسي، مكتبة العبيكان، 2006، ص 37-38.

الحوارات. وهو ليس مؤهلاً في مرحلة ثانية، لتثبيت اللغة ونموها وتطورها؛ لأن المحادثة المطلوبة، أي الحوار بين من يظهر متكلماً على الشاشة الصغيرة والطفل غير ممكنة علمياً...".[26]

خاتمة:

ونشر في الختام، إلى أن الإعلام والاتصال عامة ومجال الإعلام السمعي البصري، التلفزيون تحديدا؛ من بين أهم الركائز الأساسية التي تعتمد على بناء وتنمية ثقافة الطفل على وجه الخصوص؛ في ظل التطور المتسارع في مستجدات العصر الرقمي، وكذا ثورة التكنولوجيا في الوقت الراهن، وبالتالي فإن هذه الدراسة قد توصلت إلى العديد من النتائج أهمها:

- فهم طبيعة العلاقة التي تجمع ما بين الإعلام والطفل بصفة عامة، والتلفزيون تحديدا؛ باعتبار أن التلفزيون هي وسيلة من وسائل الترفيه بالنسبة للطفل؛

- توظيف أهم الأدوار والوظائف الرئيسية التي يتميز بها التلفزيون الموجهة للأطفال؛

- بيان أهم التحديات والاثار السلبية للتلفزيون على تنمية شخصية الفرد وخصوصا فئة الأطفال.

وفي الأخير، يمكننا القول إن التفكير في مجموعة من الحلول الأساسية التي سوف تساعد الأطفال على حمايتهم من مخاطر وسائل الإعلام عامة، والتلفزيون خاصة؛ سوف يؤدى إلى تجاوز المشاكل والصعوبات التي تطرحها مسألة تعامل الأسرة مع التلفزيون الموجهة للطفل، وكذا أسلوب تعامل الأطفال مع جهاز التلفزيون. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ماهي الوسائل الأساسية لحماية الأطفال.

---

[26] لحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، المرجع السابق، ص105.

بيبليوغرافيا

- الحبيب استاتي زين الدين. (بلا تاريخ). تأليف عبد الإله مرتبط.
- بيير بورديو. (2004). التلفزيون واليات التلاعب بالعقول. (درويش الحلوجي، المحرر) دمشق: دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية.
- ديفيد إنجلاند. (2006). التلفزيون وتربية الأطفال. (محمد عبد العليم مرسي، المحرر) مكتبة العبيكان.
- ريجيس دوبري. (بلا تاريخ). حياة الصورة وموتها. (فريد الزاهي، المحرر) أفريقيا الشرق.
- عبد اللطيف كدائي. (يوليوز 2006). الطفل والإعلام اثار التلفزيون في شخصية الطفل المغربي. المغرب، الرباط: منشورات رمسيس.
- محمد بنعلي. (مارس, 1994). وسائل الاعلام والتنشئة الاجتماعية للطفل. مجلة علوم التربية(العدد السادس).

التعليم الرقمي: رؤية تحليلية بين الواقع والمأمول

☜ **دة. إيمان المهاجر**

دكتورة في القانون

مقدمة

"إن من يحقق طفرة في الذكاء الاصطناعي سيهيمن على العالم".[1]، لم يبالغ بوتين بقوله، في نفس المقام، بأن " إتقان الذكاء الاصطناعي سيحدد مستقبل العالم بأسره"، لا سيما أن مجال الذكاء الاصطناعي اخترق جميع مناحي الحياة الإنسانية، ولا زال يمثل واحدا من أكثر المواضيع تعقيدًا وتنوعًا في عصرنا الحالي، إذ يصعب حصره في إطار يحدد كيفية تأثيره على حياة البشرية ومستقبلها.

على هدي ما سبق، من المهم أن ننظر إلى هذا الموضوع بشكل شامل ومتعدد الأبعاد لفهم مدى عمق تأثيره على الواقع الانساني وفرصه المستقبلية. امتد تفاعل الإنسان مع التطور الصناعي والتكنولوجي عبر تاريخ البشرية، منذ بداية الثورة الصناعية، إذ شكلت هذه التحولات تحديات كبيرة للإنسان غيرت جوهريا من نمط حياته وأسلوب تفكيره، لا سيما أن التطورات التكنولوجية أحدثت طفرات علمية غيرت معالم الحياة البشرية وجلبت معها إمكانات هائلة لم تكن متاحة للإنسان قبل تحقيق التقدم العلمي.

رافقت هذه التحولات مظاهر مقاومة عكست، ولا تزال، توجس الإنسان من التطور التكنولوجي بفعل الاكراهات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تعرض لها عبر التاريخ، وهو ما يستدعي سعي الانسان لتحقيق التوازن بين ايجابيات هذا التطور وبين التحديات والمخاطر التي يثيرها.

يجب السعي أولا عند مواجهة التحديات الواقعية والافتراضية لتطور الذكاء الاصطناعي، إلى امتلاك أدوات إنفاذه وتطويعه وفقا للخصوصية الوطنية، ولا يمكن أن يتم ذلك خارج إطار المنظومة التربوية والتعليمية للمملكة.

---

[1] **Discours du Président russe Vladimir Poutine lors d'une conférence sur les nouvelles technologies à destination des étudiants russes, le vendredi 1er septembre 2017, consulté le17/05/2024, sur: https://2u.pw/VJ82NRzQ**

المحور الأول: دور التطبيقات الذكية في تجويد المنظومة التعليمية

يعرف الذكاء الاصطناعي باعتباره مجموعة من النظريات والتقنيات المنفذة التي تعمل على إنشاء آلات قادرة على محاكاة الذكاء البشري، وفقا لخوارزميات مبتكرة تجعل من الممكن تقليلها للأخطاء وتحسين تجربة المستخدم في مختلف المجالات، بما في ذلك المجال التعليمي[2]، حيث تستخدم باعتبارها انظمة قادرة على جمع معلومات وتحليلها.

أدت التطبيقات التكنولوجية إلى تغييرات في طريقة تفاعل أفراد الأسرة مع بعضهم البعض، حيث يمكنهم التواصل بسرعة أكبر بغض النظر عن البعد الجغرافي للأطراف، إلا أنه بالرغم من سهولة انخراط الأفراد في العالم الرقمي، فقد أدّت هذه التطبيقات إلى تراجع التفاعل العائلي الواقعي والتواصل الحضوري للأفراد. في الجانب التربوي، يُعتبر التعلم عبر الإنترنت واستخدام الهواتف الذكية جزءًا مهمًا من الحياة اليومية للأفراد، إلا أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يثير تحديات جديدة للأسر، بما في ذلك إمكانية مراقبة مدة التواصل الافتراضي لأبنائهم والتعرض للابتزاز او للمحتوى غير الملائم، مما يثير مخاوف بشأن المخاطر التي قد تنشأ من البيئة الرقمية.

يشهد العصر الحالى تطورات هائلة في مجال التكنولوجيا والذكاء الاصطناعى، إذ أصبح لهذه التطورات تأثير كبير على مختلف جوانب الحياة الانسانية، بما في ذلك المجال التعليمى والبحث العلمى، لا سيما أن الذكاء الاصطناعى يعتبر وسيطا أساسيا لتحسين جودة التعليم وتعزيز عمليات البحث العلمي، بالرغم من أن استخدامه يثير الكثير من التحديات والاكراهات الأخلاقية والقانونية.

تقدم تقنيات الذكاء الاصطناعى فرصًا متنوعة لتحسين تجربة التعلم وتكييفها وفقًا لاحتياجات كل فرد، فمن خلال تحليل البيانات والتعلم الآلى أو عن بعد، يمكن للأنظمة الذكية تقديم محتوى تعليمى مخصص وفقًا لمستوى مهارات واحتياجات الطلاب، مما يسهم في تحسين معدلات التعلم والفهم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعى أن يساعد في تسهيل عمليات التقييم والتقويم، وتوفير تغذية راجعة فورية للطلاب، وبناء نظم تعليمية تفاعلية وجذابة.

مع ذلك، تواجه هذه التطورات تحديات عديدة، بما في ذلك مخاوف بشأن الغش وخصوصية البيانات والأمان الرقمي، فضلاً عن المخاوف من عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين والطلبة في الوصول

---

[2] **Mohammed djelti , Belkacem kouninef, l'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif, les ouvrages du crasc, 2022, p: 188**

إلى التعليم الرقمي بالنظر الى الفوارق الاقتصادية والاجتماعية للأسر. لذا، يجب أن يتم التعامل مع هذه التحديات بشكل فعال من خلال وضع سياسات وإجراءات تنظيمية وأخلاقية صارمة.

اخترقت تطبيقات الذكاء الاصطناعي المنظومة التعليمية منذ فترة غير قصيرة، إلاّ أن هذا التدخل التكنولوجي لا يزال تنزيله ارتجاليا، إذ لم يتم بعد الإرساء النظامي والمنهجي للبعد التكنولوجي كأحد أهم ركائز النهضة التعليمية على مستوى الطرائق والأهداف. وبالرغم من تعثر السياسة التعليمية في إرساء واضح للبعد الرقمي في مراميها المسطرة، يترقب أن تشهد المنظومة التعليمية مستقبلا تغيرًا جذريًا وحتميا في طرق التقييم، فبعد ما كان التقييم التقليدي يعتمد بشكل رئيسي على الاختبارات الورقية والامتحانات التقليدية، تظهر التطبيقات الذكية كتحدّ مبتكر وحل فعّال سينعكس جدليا على العمليتين التعليمية عموما والتقييمية بشكل خاص.

من هذا المنطلق، تعتبر التطبيقات الذكية وسيلة فعّالة لتحسين عملية التقييم التعليمي وتعزيز جودة التعلم، فمن خلال توظيف التكنولوجيا في مجال التعليم، يمكن تحقيق تجارب تعلم متميزة وفعّالة تلبي احتياجات وتطلعات الطلاب والمعلمين في عصر الرقمنة.

تمركزت غالبية الأبحاث والتي تقع من بينها دراسات Zawacki-Richter (2019) وآخرون حول الأدوار الأربعة للذكاء الاصطناعي في التعلم، والتي تشمل أنظمة التكييف والتخصيص، التقييم والتشخيص، والتنبؤ وأنظمة التدريس الذكية، ومرد ذلك، إلى كون الأنظمة الذكية قادرة على دمج مجموعة من النظريات التعليمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي في نظام تعليمي ذكي وموحد عبر الإنترنت، لتوفير معارف انتقائية للمتعلمين تتوافق بشكل أفضل مع التمثلات والاحتياجات الفردية لكل منهم[3]. في مقابل ذلك، يجب مراعاة نهج إنساني قائم على القيم والحقوق، والعمل على تحيين الغايات والطرائق التعليمية التعلمية في سياق يضع المعرفة، باعتبارها الضلع الثالث للعملية التعلمية التعليمية، الى جانب المدرس والمتعلم، موضع مغاير عما كانت عليه، فبعدما أن أصبحت المعرفة متاحة، أضحى من الضروري اعتماد روافد مستجدة تتجاوز نمطية التعليم التقليدي.

لم تعد المعرفة تمثل الهدف الأساسي من عملية التعلم، وبالتالي لا يمكن اعتماد نفس أدوات التعليم ونفس الطرائق البيداغوجية، فضلا على أنه يجب جعل المهارات الرقمية في صميم البرامج التعليمية، حتى

---

[3] **Aziz Mimoudi, Florian Meyer, Étude de l'impact de l'usage de l'intelligence artificielle dans une plateforme de formation en ligne, Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence, 17, 18 et 19 novembre 2021, P31.**

"نتعلم كيف نتعلم"[4] ،على نحو يتجاوز فيه المتعلم اكتساب المعرفة الى اتقان مهارة استنباط المعرفة وتوظيفها بما يتناسب مع المرامى المسطرة ويستجيب لتحولات سوق العمل، فضلا عن ضرورة صقل المتعلم لمهارات "عابرة للمجالات"، لما يشهده الوضع التكنولوجى من تحولات متسارعة قد تطيح بعدد مهم من الوظائف والمهام.

في ظل الزحف التكنولوجي المتنامي، أصبح لدى الباحثين إمكانية الوصول إلى أدوات يمكن أن تساعد في مراجعة المنظومة التعليمية بشكل أكثر كفاءة، فضلا على أن الثقافة الرقمية أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، ولها تأثير جوهري على ديناميات الأسرة والعلاقات الاجتماعية، وهو ما يمكن رصده بوضوح من خلال تحول السلوكيات والقيم والممارسات التي تتعلق بالاستخدام الشامل للتكنولوجيا الرقمية للأفراد على اختلاف الأعمار وفي جميع مناحي الحياة الانسانية.

المحور الثاني: تجويد المقاربة التعليمية في ضوء الذكاء الاصطناعي

بالموازاة مع تطور الذكاء الاصطناعي، أصبحت التحديات المطروحة أكثر تشعبا والعلاقة بين الإنسان والتكنولوجيا أكثر تعقيدا، فقد شهدت سنة 1986، خروج مجموعة من مدرسي الرياضيات بواشنطن في مظاهرة حاشدة ضد السماح للطلبة باستعمال الألة الحاسبة[5] كونها ستعمل على تدمير القدرات الحسابية لدى الطلبة. وتعكس هذه المظاهر تنوع ردود الفعل البشري تجاه التطور التكنولوجي، وتوضح التحديات والتوترات التي قد تنشأ نتيجة لهذه التحولات، بما في ذلك التخوف من تأثير هذه التكنولوجيا على الخصوصية، والتشغيل، والتبعات الصحية والحياة الاجتماعية بشكل عام وعلى التربية الأسرية والمجال التعليمي بشكل خاص.

في عصر تطور الرقمنة المتسارع، أصبحت الفئة الفتية عرضة لتحديات جديدة تنشأ من استخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة، كمواجهة تهديدات متزايدة أو التعرض للتنمر الإلكتروني والاضطرابات السلوكية، مما يشكل تهديداً لسلامتهم النفسية، علاوة عن الإفصاح غير المناسب عن البيانات الشخصية، وما يصحبها من مخاطر ناجمة عن الانخراط في العالم الرقمي. لذا، يتطلب الأمر تطبيق إطار قانوني فعال وآمن لحماية حقوق هذه الفئة النشيطة في هذا السياق المتغير، إذ يُظهر

---

[4] أودري أزولاي، الذكاء الاصطناعي: الحدود الجديدة للإنسانية، اطلع عليه بتاريخ 10ماي 2024. موقع الأمم المتحدة على الرابط https://2u.pw/csEvcIE

[5] Anndé Hochman, math teacher stage a calculated protest, Wachinton post, 4 avril1986. https://2u.pw/QDUrjN5x

استطلاع الاتحاد الأوروبي للأطفال عبر الإنترنت (Hasebrink, 2014) أن المراهقين أكثر عرضة للخطر في عام 2014 مقارنة بعام 2010، حيث تواجه هذه الفئة رسائل كراهية بشكل مضطرد (ارتفعت من 13% إلى 20%) والمضايقات الإلكترونية (ارتفعت من 7% إلى 12%). كما تبين أن التعرض للعنف عبر وسائل الإعلام، وخاصة في ألعاب الفيديو، يؤدي الى عواقب وخيمة على الشباب (ملخص جيراندولا، 2004). من حيث إرساء الاستجابة المعرفية للعنف (دراسات فونك وآخرون، 2004) ليصبح العنف أكثر قبولاً اجتماعياً[6].

الجدير بالذكر، أنه من شأن الاكراه الاقتصادي تعزيز الفجوة التكنولوجية بين الأسر والأفراد في اكتساب واستعمال الموارد التكنولوجية، وهو ما يستدعي إرساء سياسة حكومية محورية في المجال وإطار قانوني واقتصادي يضمن الاستفادة المتكافئة للأفراد من المزايا الأساسية للتطبيقات الذكية في المجالين التربوي والتعليمي.

أصبح السعي نحو تكامل التكنولوجيا مع المناهج التعليمية ضرورة ملحة، مما قد يضمن استشراف آفاق جديدة تنسجم مع الطفرة العلمية الكونية، من خلال ضرورة تبني رؤية استراتيجية لدمج التكنولوجيا في برامج التربية والتعلم و التقييم و التقويم ، و استشراف تدابير تربوية و تعليمية مستجدة و وصلها بالبعد التكنولوجي، وتحيين سياسة تعليمية تأخذ بالاعتبار تصويب غايات و مرامي التعليم وتحيينها، وتعتمد معايير تربوية من أجل تحقيق تكامل الذكاء الاصطناعي مع البعد التعليمي على نحو يستشرف تداعياته لاستثمار هذه التقنيات بشكل مسؤول وفعال، من خلال :

- تجويد عمليات التقييم:

باعتبارها أحد أهم عناصر العملية التعليمية، من خلال توفير تقييم فوري ودقيق لأداء الطلاب، إذ يمكن تخصيص عمليات تقييم تتناسب مع احتياجات ومستويات الطلاب المختلفة، عبر تفييئ وإنشاء مسارات تعليمية فردية لكل طالب استنادًا إلى نتائج التقييمات السابقة ومستوى فهمهم واحتياجاتهم. وبذلك، يتم توفير تجربة تعلم مخصصة ومحسنة لكل طالب بشكل فردي، مما يعزز فعالية عملية التعلم ويحفز الطلاب على تحقيق أداء متميز في التحصيل والبحث العلمي، لا سيما أنه من المتصور أن "يلعب الذكاء الاصطناعي دورا جوهريا في دعم التوجه الأكاديمي والمهني للطالب"[7].

---

[6] Nadia Gauducheau, Pratique d'Internet chez les jeunes et perception de la violence verbale HAL Id: hal-03276197, https://2u.pw/v9TtdC8G, 1 Jul 2021, consulté le 27/08/2024.

[7] Mohammed Djelti, Belkacem Kouninef, L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif,p 195.

بالموازاة مع ذلك، يجب توعية الأسر والطلاب بأخلاقيات البحث والانجاز باستعمال الذكاء الاصطناعي، مما يسمح بتوجيه التدخلات التعليمية بشكل أكثر فعالية لتحسين تجربة التعلم، ومثال ذلك، ما تعتمده الأساليب الحديثة أسوة بالامتحانات التي تجرى داخل المكتبات، أو ما يصطلح عليه باختبارات الكتاب المفتوح، حيث يختبر مدى كفاءة الطالب في الوصول الى المعرفة وفعاليته في انتقاء الأجود، وقدرته على صياغة مضامينها بأسلوب أصيل ولغة سليمة.

- الأدوار التعليمية للمتدخلين:

يجب إعادة النظر في أدوار المدرس والطالب بما يتناسب مع الوسائط التكنولوجية، فقد يتبنى من خلاله الطالب دورًا أكبر في توجيه تجربته التعليمية وتحديد احتياجاته الشخصية، كما يمكن ان ينعكس سلبا على القدرات العقلية للمتعلم فيما يتعلق بقتل روح المبادرة وبذل الجهد في انتقاء المعلومة وتشجيع عمليات الغش. ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يحرر المدرس من المهام المتكررة، مما يساعده على تخصيص وتعميق أساليب التدريس الخاصة به، من خلال الوصول إلى التعلم التكيفي والقابل للتخصيص، مما يجعل من الممكن تشكيل وتوجيه مسارات التعلم وفقا لملاحظات المتعلمين.[8] كما يسمح ذلك بتوفير الجهد والوقت من خلال قيام الآلات بتصحيح الاختبارات وتوليد التقارير والتحليلات.

في دراسة **Numécole** لمسألة التوجه والدوافع التي تشكل أساس العلاقة بين الأجهزة الرقمية وطرق التدريس، لوحظ أن أساليب التدريس التي تناولها المعلمون في تدريسهم باستخدام التكنولوجيا الرقمية، تهدف استقلالية الطالب، إذ يهيمن العمل الفردي المستقل والمتنوع إلى حد كبير، كما أعلن المعلمون، في هذا السياق، أن أهدافهم الرئيسية هي التمايز التعليمي والفردية والتحفيز، عبر تنويع الدعامات والوسائل[9]. وتمكن التطبيقات الذكية المدرس من توجيه مواردهم واهتمامهم إلى جوانب أخرى من عمليات التدريس والتقييم والتقويم، عبر تصميم بيئات للتعلم وتمكينه من أحدث النظريات.

في سياق هذه البيئة التعليمية المستجدة، وفي ضوء الإيقاع المتسارع للذكاء الاصطناعي وتعذر التنبؤ بتداعياته، أصبح من الضروري وضع ميثاق يضمن معايير واضحة للاستعمال الامن والأخلاقي لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وما يستدعيه من تدريب للمتدخلين على استخدام وإدارة الأدوات والتقنيات ذات الصلة.

---

[8] **Mohammed DJELTI, Belkacem Kouninef, L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif p 188 .**

[9] **Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle , Renouvellement des pratiques numériques et usages créatifs du numérique et de l'IA , GTnum LINE #Scol_IA 2020-2022 , livre blanc, ministère de l'éducation nationale française, p77 consulté le 27/08/2024, sur https://2u.pw/wmYZ3Wvm**

- استخدام الوسائط البيداغوجية "الذكية":

يمكن للذكاء الاصطناعي ان يوفر طرائق بيداغوجية تعزز تجربة التعلم النشط وجذب انتباه الطلاب وتفاعلهم لحل وتحليل الوضعيات المشكلة، فضلا عن تحفيزهم للابتكار والتحديث واكتساب المهارات الحياتية، عبر استخدام المنهج النقدي في تحليل المعلومات وفهمها بعمق، والحث على التحقق من المصادر والتفكير بشكل مستقل، لاسيما أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي معرضة لارتكاب أخطاء جسيمة في حالة تجاوز ما تم برمجتها عليه. وأصبح البرنامج التعليمي يشهد أشكالا تعاقدية للتعليم والبرمجيات، وهو ما يسمى البرمجيات التعليمية، فهي عبارة عن برنامج كمبيوتر مكون قاعدة موارد كبيرة ومتنوعة، تندرج تحت مسمى التعليم بمساعدة الحاسوب (CAE)، يعمل على نحو تفاعلي ويهدف إلى موضوعات التعلم محددة للانضباط، قد يشمل فحصا ذاتيا للنتائج أو تحديث للمعرفة مما يشكل رافعة قوية لإمكانيات التدريس والتعلم الرقمي[10].

تعد التكلفة المالية من بين أهم اكراهات تبني المنظومة التعليمية لوسائط تعليمية حديثة تعتمد تقنيات الذكاء الاصطناعي، وذلك بسبب التحديات الاقتصادية المتصلة بإمكانيات الأسر من جهة ثم سياسة القطاع المشرف على هذا الورش، فضلا عن التحديات التقنية مثل قوة الشبكة والأجهزة المستعملة وتكاليف البرمجة والصيانة، في هذا السياق، حاول البرنامج الحكومي للتعليم التنظير للتخفيف من هذا الإكراه ضمن الخطة المرتقبة 2021/ 2026 عبر إرساء آلية توفر جوازا تعليميا رقميا، يمكن من خلاله الأسر ذات الدخل المحدود من تمويل جزء من اللوازم والمحتوى الرقمي المدرسي[11].

- تطوير الرافد الديداكتيكي:

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تطوير مناهج تعليمية مبتكرة وفعّالة وفقًا لأحدث النظريات والمفاهيم الديداكتيكية، وأن يكرس محتوى تفاعلي يشجع المتعلم على المشاركة الفعّالة والتعلم النشط. وتجدر الإشارة في هذا السياق، الى ضرورة استشراف المنظومة التربوية والتعليمية لسياسات فعالة لتقوية المهارات اللغوية، بدء من اللغة الام، لا سيما أن اللغات الأجنبية الحية تمثل عائقا ديداكتيكيا للمتعلم، في ظل اعتماد اغلب التطبيقات الذكية للغة الإنجليزية كلغة أصيلة بينما تتراجع كفاءة تفاعل هذه التطبيقات بباقي اللغات خاصة منها اللغة العربية.

---

[10] **Fatié OUATTARA, DE l'intelligence artificielle en éducation, https://2u.pw/APQpPiAe , P115, consulté le27/08//2024.**

[11] التعليم في البرنامج الحكومي 2021-2026، https://2u.pw/yw6mCv8S، تم الاطلاع على الموقع بتاريخ 2024/08/28.

خاتمة

يؤدي الذكاء الاصطناعي إلى تطوير العديد من التقنيات التي يمكن أن تحل العديد من العوائق التربوية و التعليمية الجسيمة، إلا أنها لا يمكن أن تحل محل مهام المربي و المدرس باعتبارهما قناة للمعرفة و التعلم ، بالرغم من تعذر توقع ما سيؤول اليه مستقبل التقنيات الذكية، إذ تم خلال كتابة الأسطر الأخيرة من هذه المداخلة الإعلان عن تحديث للشات ج ب ت متعدد المهام **chat GPT-4o** "يمكنه التفاعل المباشر والواقعي بين الانسان والكمبيوتر من خلال إمكانية التطبيق، التفكير عبر النص والصور و الفيديو"[12]، و هو ما لقي احتفاء كبيرا في الأوساط الجامعية و الطلابية في العالم، في انتظار إعلان شركة جوجل لابتكار منافس .

بالموازاة مع هذا التطور المتسارع في محاكاة السلوك البشري، يتمتع الانسان بصفات يصعب إعادة إنتاجها في الذكاء الاصطناعي، كالمهارات الشخصية مثل التعاطف والاهتمام والحكم النقدي والمرونة المعرفية، وبالتالي، فقد تستفيد الوظائف التي تعنى بالعلاقات الإنسانية ببعض الحماية ضد الاستبدال الافتراضي لأسباب تتعلق بالحدود التكنولوجية، ولحاجة الأفراد الفطرية للتفاعل مع أقرانهم بدلا من الذكاء الاصطناعي.[13]

أصبح تقييم الطلاب، في عصر التكنولوجيا الحديثة والتطور السريع للذكاء الاصطناعي، أمرًا أكثر تعقيدًا وتحديًا من أي وقت سابق، فبالرغم من كونه يقدم فرصًا جديدة لتجويد التحصيل والبحث العلمي، إلاّ أنه يثير تحديات كبيرة تساءل جودته وأصالته، وهو ما يستدعي انخراط المربين والمدرسين في مواكبة المستجدات التكنولوجية المرتبطة بالمجال، وتبني نظام تعليمي وقييمي يعزز الفكر النقدي ويأخذ بالاعتبار أصالة التحصيل ويكرس أهمية الالتزام بأخلاقيات البحث في ضوء الذكاء الاصطناعي.

يتطلب التعامل مع تحديات العالم الرقمي في المجالين التربوي والتعليمي، ضرورة تبني استراتيجيات متعددة المداخل والروافد، تشمل التوعية والتوجيه وتطوير القدرات التكنولوجية والمعرفية والسلوكية لجميع المتدخلين في العملية التربوية والتعليمية.

---

[12] أعلنت شركة **open AI**، بتاريخ **13**ماي **2024**، عن إطلاق تحديث لشات ج ب ت، وفقا لتدوينة مؤسس شركة **open AI** كريك بروكان.

[13] **Mohammed Djelti , Belkacem Kouninef, L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif, Les ouvrages du CRASC, 2022, P 194.**

بيبليوغرافيا

- أودري أزولاي، المديرة العامة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، الذكاء الاصطناعي: الحدود الجديدة للإنسانية، مقال منشور على موقع الأمم المتحدة https://2u.pw/csEvcIE

- **Anndé Hochman, math teacher stage a calculated protest, Wachinton post, 4 avril 1986. https://2u.pw/Pvg2nRYU**

- **Aziz Mimoudi, Florian Meyer ,Étude de l'impact de l'usage de l'intelligence artificielle dans une plateforme de formation en ligne ,Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence, 17, 18 et 19 novembre 2021.**

- **Discours du Président russe Vladimir Poutine lors d'une conférence sur les nouvelles technologies à destination des étudiants russes, le vendredi 1er septembre 2017. https://2u.pw/VJ82NRzQ**

- **Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle, Renouvellement des pratiques numériques et usages créatifs du numérique et de l'IA, GTnum LINE #Scol_IA 2020-2022.**

- **Fatié OUATTARA, DE l'intelligence artificielle en éducation, https://2u.pw/APQpPiAe**

- **Mohammed DJELTI, Belkacem KOUNINEF, L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif, Les ouvrages du CRASC, 2022.**

- **Mohammed Djelti, Belkacem Kouninef, L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif.**

- **Nadia Gauducheau, Pratique d'Internet chez les jeunes et perception de la violence verbale HAL Id: hal-03276197 https://2u.pw/v9TtdC8G , 1 Jul 2021.**

أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تجويد بناء التعلمات بالأقسام المشتركة

☜ فيصل بوخريصة
طالب باحث في سلك الدكتوراه
جامعة عبد المالك السعدي،
المدرسة العليا للأساتذة،
تطوان

☜ د.نزهة العوداتي
أستاذة باحثة
علوم التربية وديداكتيك العلوم الاجتماعية
جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا
للأساتذة، تطوان

تقديم

ظاهرة الأقسام المشتركة ثنائية المستوى ليست وليدة اليوم ولا المجتمع المغربي، بل هي ظاهرة عالمية تم اعتمادها لمواجهة بعض إكراهات التعليم الكثيرة؛ المتمثلة في الطبيعة الجغرافية للقرية وتنامي التشتت السكاني وبُعد الدواوير عن بعضها، كذا تدبير الموارد البشرية والمالية، حيث صعوبة تعيين مدرس لقسم يتكون من متعلم أو متعلمين أو عدد قليل جدا. ثم عوامل تربوية مرتبطة بقلة الأقسام وضعف التجهيزات من مطاعم وداخليات ودور الطالبات...، وكذا الحد من الهجرة القروية والمساهمة في التنمية القروية.

فأصبحت الأقسام المشتركة واقعا بنيويا ومستمرا في المنظومة التربوية، بفعل عوامل عدة استجابة لمبدأ تعميم التعليم وإلزاميته دون تمييز مجالي. حتم ضرورة البحث عن طرق وبدائل مختلفة ومتعددة لتيسير تدبير التعلمات بأقسام فرضت نفسها على مجتمعات المجال القروي قسرا، فظلت المدخل الرئيسي والوحيد لتأهيل أطفاله والدفع بهم نحو الانخراط في الحياة المجتمعية والتعلُّمية في مراحل متقدمة.

لعل أهم هذه الطرق والأساليب هي الارتكان إلى إدماج التكنولوجيا الحديثة في بناء التعلمات بهذه الأقسام، بتوجيه المتعلمين لتطوير مهاراتهم التكنولوجية، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم باعتماد التقنيات الحديثة، وتشجيع التعلم الذاتي والتعلم عن بعد وتحقيق استقلالية المتعلم في اكتساب التعلمات، وغيرها من المهارات التكنولوجية الأساسية، التي تعتبر أداة فعالة لتجويد التعلمات، والتي يجد القسم المشترك راحته وفقها، وبذلك إذا حسُن المدرس استعمالها مع المتعلمين، سيسهل تنشيط التعلمات بهذا القسم، وتجاوز الاكراهات والتحديات التي يطرحها. هو ما دفعنا للبحث في إشكالية

معرفة أهمية التدريس بالتكنولوجيا الحديثة في تيسير بناء التعلمات بالأقسام المشتركة ثنائية المستوى، وتجويد الفعل التربوي بها.

1. الأقسام المشتركة ثنائية المستوى وارتباطها بالمجالات القروية

1.1. تعريف الأقسام المشتركة ثنائية المستوى

من حيث التسمية، تُعرف الأقسام المشتركة ثنائية المستوى بتسميات متعددة، فنجد الأقسام المتعددة المستويات، الأقسام المدمجة، الأقسام المركبة، الأقسام المزدوجة، الأقسام المتعددة البرامج، الأقسام المتعددة المناهج، الأقسام متعددة الدرجات، وغيرها من التسميات التي تعرف بها. لكن سنعتمد في عملنا هذا التسمية التي جاءت بها رسمية الوزارة، وهي الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، فهي ليست بالأساس ثنائية المستوى فقد تكون ثلاثية أيضا ورباعية وخماسية وسداسية المستوى، لكن مطمح الوزارة يتحدد على الأقل في ألا يتجاوز القسم المشترك مستويين، تفاعلا مع المذكرة الوزارية 138/18 التي تنص على "ضرورة اعتماد القسم المشترك بمستويين اثنين فقط وبأقل من 30 تلميذا، مع القطع النهائي مع الأقسام المشتركة التي تتعدى مستويين اثنين"[1].

فالقسم المشترك حسب الإطار المرجعي الوطني لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى شتنبر 2018، الذي عرفها كالتالي: " هو قسم يجمع مستويين دراسيين متتاليين:(1+2) أو(3+4) أو (5+6) في حجرة واحدة، تحت إشراف أستاذ(ة(واحد)ة (، يشتغل على برنامجين دراسيين ضمن حيز زمني مشترك. بالإضافة إلى الاشتغال على المادة الدراسية نفسها لزوما وعلى أحد مكوناتها كلما أمكن ذلك."[2]

أما الدليل المنهجي يوليوز 2016، فقد عرفها على أنها "أقسام أو فصول يجمع فيها التلميذات والتلاميذ تحت مسؤولية مدرس(ة) واحد(ة)، حيث يخضعون لنفس الشروط بالنسبة للمكان والزمان، إلا أن البرامج الدراسية تتغير حسب المستويات. ويجمع القسم المشترك مستويين أو أكثر في حجرة دراسية واحدة، تحت إشراف مدرس(ة) واحد، يشتغل على برنامجين دراسيين لفترتين مختلفتين أو أكثر، في إطار حيز زمني واحد".[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: المذكرة الوزارية 138/18 في شأن تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى بمؤسسات التعليم الابتدائي بالوسط القروي، الرباط، المغرب، 03 أكتوبر 2018، ص4/1.

[2] وزارة التربية الوطنية: الإطار المرجعي الوطني لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، شتنبر 2018، ص6.

[3]- وزارة التربية الوطنية: خطة العمل بين المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب ومنظمة اليونيسيف 2012-2016، مشروع دعم التجديد التربوي لتعزيز الإنصاف في التعلمات بالأقسام المشتركة، الدليل المنهجي، يوليوز2016، ص4.

نخلص إلى أن القسم المشترك ثنائي المستوى هو بنية من بنيات النظام التعليمي بالمغرب، له وجود مادي وقانوني، يوجد حيثما وجدت أسبابه، حيث يتم فيه تجميع مستويين على الأقل في فصل واحد وتسند مهمة التدريس فيه لمدرس واحد وفي زمن واحد، يحافظ فيه كل مستوى على برنامجه ومهامه الخاصة.

2.1. ارتباط الأقسام المشتركة ثنائية المستوى بالمجالات القروية

إذا كان هناك إقرار واعتراف بأزمة النظام التعليمي المغربي، في صورته العامة، "فإن هذه الأزمة تتضاعف أكثر في الوسط القروي، تتمثل في التباعد المطلق الحاصل بينها وبين انتظارات الساكنة القروية، والتنافر القائم بينها وبين الإنسان القروي. وهكذا، تحولت علاقة المدرسة بالوسط القروي، من علاقة مبنية على الثقة والاحترام والتقدير إلى علاقة مبنية على الاحتقار وعدم الاكتراث بها. علاقة تميزت بانعدام الثقة فيها وعدم الاعتراف بها، كأننا أمام ثقافة جديدة تتأسس لدى السكان القرويين تتمثل في تهميشهم للمدرسة ودورها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية".[4]

لذلك، كان من الضروري لاستعادة الثقة المفقودة، التدخل القوي لأصحاب القرار عبر إلزامية التعليم والرهان على تعميمه لكافة أبناء المجالات القروية، وبسط الظروف المناسبة وتوفير تحفيزات إضافية لهم، أملا في الرفع من نسبة التمدرس وتخفيف معدلات الأمية ومحارب آفة الهدر المدرسي.

على العموم، يمكن أن نرجع ارتباط الأقسام المشتركة بالمجالات القروية لعدد من الأسباب؛ نذكر منها:[5]

- قلة المتعلمين وتشتتهم في الدواوير يفرض بناء حجرات (فرعيات) لاستقبالهم، بهدف تقريب المدرسة من روادها لضمان تمدرس جميع الأطفال، تحقيقا للمساواة والديمقراطية في أحقية ولوج المدرسة، ما يفرض على الخريطة المدرسية ضرورة إدماج مستويات عدة في قسم واحد؛

- الحد من معضلة الأمية والهجرة القروية والهدر المدرس، والمساهمة في التنمية القروية؛

---

[4] مقبوب ادريس، إكراهات تمدرس الفتيات بالأطلس المتوسط الشمالي الشرقي (تازة نموذجا)، مجلة علوم التربية، العدد 37، الرباط، المغرب، يونيو 2008، ص78.

[5] العسكري صالح، دور المدرسة الجماعاتية في الارتقاء بالتعليم في الوسط القروي (منطقة مولاي بوعزة نموذجا)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الابتدائي، إشراف علي بولحسن، مركز تكوين مفتشي التعليم، 2011/2010، الرباط، المغرب، ص88. بتصرف.

- افتقار الجهات المسؤولة على القطاع للإمكانات المادية والبشرية واللوجيستيكية فتلجأ إلى الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، ترشيدا من جهة للموارد البشرية لسد الخصاص الحاصل في المجال القروي، ومن جهة أخرى للبنيات التحتية لتجاوز النقص الحاصل في الحجرات الدراسية؛

من هذا المنظور، يحتاج القسم المشترك بالمجال القروي لإعادة النظر في التدخلات والاستراتيجيات الموجهة إليه، ومنحه ميزة خاصة، بتوفير مجموعة من شروط التي تشجع العمل به، وتجعله بيئة مشجعة وملائمة وأكثر جاذبية لبناء التعلمات، لتخفيف الإكراهات والتحديات التي تلاحق العاملين به. هو ما يمكن أن يوفره اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصال، من أجل إحداث اتصال وتفاعل سلس بين المدرس والمتعلمين تطويرا لمساراتهم التعليمية، وتحقيقا لتعميم التمدرس والرفع من جودة التحصيل والتميز والتقدم. ما يتطلب إعادة مساءلة النسق التربوي التعليمي حول تدخلات الإصلاح الموجهة للمجالات القروية.

2. إدماج التكنولوجيا الحديثة في التدريس بالأقسام المشتركة

تتميز الأقسام المشتركة، بدور فعال في تحسين وتقوية ولوج التعليم الابتدائي في المجالات القروية النائية والصعبة، في بيئة تعليمية حيث تجميع المتعلمين من مستويات وأعمار مختلفة في نفس الفصل الدراسي وتحت إشراف نفس المدرس، ما يستلزم التوفر على أساليب وطرق متعددة ومتنوعة لتيسير بناء التعلمات باقتصاد في الجهد والوقت. لعل أهم هذه الأساليب إدماج التكنولوجيا الحديثة في بناء التعلمات بالقسم المشترك، للقدرة على تلبية احتياجات جميع المتعلمين، لجعلهم قادرين على مواكبة الموجة التكنولوجية التي تغزو العالم والطفرة التعليمية التي أحدثت في هذا الباب.

بذلك، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة يمكن أن يسهم في تحسين وتجويد الفعل التعليمي بالأقسام المشتركة، عبر إكساب المتعلم "مهارة التعلم الذاتي التي تضمن التطور المستمر ومواجهة مشكلات الحياة، دفعه إلى المشاركة في بناء تعلماته والانخراط الإيجابي في مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية، مساعدته على التغلب على كثير من مشكلات التعلم القائمة، توفر عليه جهدا وتحرره من أسر الزمان والمكان، تيسر التعليم وتجعله سهلا، كما تنمي مهارات البحث والتفكير والنقد"[6]، فتثير بذلك فضول المتعلمين وحافزيتهم على التعلم والابداع والاكتساب والتفاعل النشط مع أفراد مجموعتهم ومع مدرسهم

[6] الزاوي التادلي، التعلم الرقمي بالمغرب وآفاق الكتاب المدرسي، ضمن كتاب جماعي بعنوان: التعلم الرقمي وبناء كفايات الألفية الثالثة، فريق البحث المدرسة وبدائل التعلم، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط-سلا، فرع القنيطرة، المغرب، 2020، ص161.

ومع المحتويات التعليمية المستهدفة، وفق الأهداف والقدرات والكفايات المستهدفة، كل مجموعة حسب المستوى التعليمي التي توجد فيه.

بفضل ما تتيحه هذه التكنولوجيا الحديثة من إمكانات تيسر تدبير التعلمات بالفصول المشتركة، "كمحاكاة التجارب العلمية عن طريق محتويات افتراضية وخلق عوالم تعليمية تعلمية ممتعة (ألعاب تعليمية وفيديوهات وأصوات وصور...)، تجذب المتعلمين إليها وتثير فيهم الرغبة لسبر أغوارها والانتفاع من المعرفة التي تنقلها ومن هنا، فإن أخذنا على سبيل المثال استعمال المدرس للتكنولوجيا في تقويم المتعلمين فإننا نجده يستفيد منها في تشكيل تصور خاص بمتعلميه وخصوصياتهم المعرفية والأدائية، حيث يستعين بنتائج اختباراتهم لتقويم أدائه واستيعاب مواطن ضعفهم وقوتهم، إضافة إلى فهم حاجاتهم وتخصيصها بغرض استهدافها في عملياته التعليمية التعلمية مما يجنبه الارتجال، بل يجعله أمام معطيات ملموسة ساعدته التكنولوجيا على بلوغها. بالتالي سواء استعان المدرس بالتكنولوجيا في مرحلة تدبير التعلمات أو تقويمها، فإنه يستثمر إيجابياتها بما يعود بالنفع على المتعلمين ويُجَوِّد أداءهم".[7]

وبذلك، إذا أحسن المدرس استعمالها مع المتعلمين، سيسهل تنشيط التعلمات بهذا القسم المتعدد المستويات، فيستطيع الوصول إلى جميع المتعلمين خاصة المنعزلين والخجولين والذين يتعلمون بصعوبة، فتفتح لهم هذه التقنيات الحديثة الانخراط الذاتي في الوضعيات التعليمية المحددة، والمشاركة الفعالة مع زملائهم داخل المجموعة، والتعبير عن اجتهادات وإظهار ذكائهم بطرق أكثر حداثة وتطورا، مع اكتساب مهارات تكنولوجية جديدة تسهل بناء تعلماته وتيسر انخراطه في الحياة الرقمية المجتمعية.

ما يخفف عبء مدرس الفصل المشترك تخطيطا وتدبيرا وتقويما ودعما، بحيث تتغير أدواره وتصبح أقل بساطة وجهدا وسلاسة، خاصة توجيه مختلف المتعلمين وتمكينهم ذاتيا من الوصول إلى منابع المعرفة، والبحث عن المعلومة من خلال الاعتماد على مختلف الوسائط الإلكترونية المتعددة من فيديوهات توضيحية ومنصات تفاعلية ومؤثرات صوتية، كبدائل ديداكتيكية مكملة لما يعجز الكتاب المدرسي عن توضيحه وتقريبه للمتعلمين، ومسرعة لإيقاعاتهم التعليمية، ومشجعة على الابداع والتجديد.

---

[7]-لعجان يوسف، أهمية التكنولوجيا في تجويد الممارسة المهنية: التقويمات الرقمية تلقائية التصحيح نموذجا، ضمن كتاب جماعي بعنوان: التعلم الرقمي وبناء كفايات الألفية الثالثة، فريق البحث المدرسة وبدائل التعلم، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط-سلا، فرع القنيطرة، المغرب، 2020، ص249.

3. أثر التدريس بالتكنولوجيا الحديثة على بناء التعلمات بالأقسام المشتركة

1.3. على مستوى الممارسة الفصلية للمدرس

حدد الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، انعكاسات وآثار التدريس بالتكنولوجيا الحديثة على مستوى الممارسة الفصلية للمدرس في عددا من النقاط، نذكر منها ما يلي:[8]

- الانتقال من دور الملقن للمعارف إلى دور المنشط والميسر والمصمم للسيناريوهات؛

- الاقتصاد في الجهد وربح الوقت أثناء العملية التعليمية التعلمية؛

- مساعدة الأستاذ على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل صغيرة متفاعلة؛

- تنمية وتطوير مهاراته في التواصل الرقمي بينه وبين متعلميه، وبينه وبين أساتذة المواد الأخرى؛

- الاسهام في انتقاء الموارد الرقمية التربوية التي تلائم محيطه التعليمي وإنتاجها؛

كل ذلك، يساعد على رصد مدى تقدم كل متعلم، ويمنح فرص سهلة لتقديم تغذية راجعة فورية لتحسين التعلم وتطوير المهارات الشخصية للمدرسين، إلا أنه كل ذلك لا يمكن أن يتحقق إلا مع وجود مدرسين مؤهلين ومكونين في مجال التكنولوجيا التربوية، أو لهم دافعية وحافزية نحو التكوين المستمر والتطوير الذاتي الدائم في هذا المجال، ليصبحوا فاعلين مشاركين في تطوير الممارسات الفصلية والأداءات المهنية بالفصول المشتركة، تذليلا للصعوبات التدريسية بها ومسايرة لموجهة العولمة التكنولوجية المفروضة.

2.3. أثرها على مستوى اكتساب وتعلم المتعلم

تتعدد فضائل التكنولوجيا الحديثة على مستوى اكتساب وتعلم المتعلمين، تسهم في تحقيق لديهم كفايات تكنولوجية مختلفة ومتعددة، نعُد من هذه الفضائل ما يلي:

- تنويع وسائل الاكتساب والتعلم، من فيديوهات تفاعلية وعروض تقديمية وإجراء أبحاث فردية في الحاسوب، ما يجعل التعلم أكثر متعة وقابلية؛

- "توفر له بيئة تعليمية محفزة وغنية، توسع له مجال الاكتشافات"[9].

---

[8] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المغرب، 2014، ص8.

- توجيه المتعلمين إلى طرق متعددة لكيفيات البحث بالتقنيات الحديثة على معلومات متعددة ومتنوعة، تغني رصيدهم المعرفي وتساعدهم على تطوير أدائهم التعليمي و"تطوير الحس النقدي لديهم"[10].

- تنمية مهارات الاستقلالية والتعلم الذاتي والبحث والتفكير والتحليل النقدي، وتحديث أساليب حل المشكلات وتوظيف الذكاءات المتعددة[11].

مما سبق، عند الحديث عن الاستعمال التكنولوجيا في التعليم بالمرحلة الابتدائية، فإن التركيز يكون بالأساس على أبجديات الاستعمال والاستغلال البسيط لها، كذلك الأمر بالنسبة للتفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم الذاتي وغيرها، فإننا نتحدث عن الاستئناس بهذه المهارات والاستبعاد المؤقت للموجه أثناء بناء التعلمات وفقها.

4. إكراهات إدماج التكنولوجيا الحديثة في التدريس بالأقسام المشتركة ثنائية المستوى

أصبحت تكنولوجيا الحديثة في صلب اهتمام الفاعلين التربويين المهتمين بتطوير منظومة التربية والحريصين على تجويد التعلمات، ما جعلها الأداة الأكثر شيوعا وتأثيرا في جيل المستقبل والمدرسة التي تدرسه.

خاصة وأن هذه التكنولوجيا "توفر نقطة محورية تشجع وتسهّل التعاون والتفاعل والعمل الجماعي بين المتعلمين، وتعزز النقاش العلمي داخل الفصل، كما تتيح للمتعلمين الإمكانية والقدرة على الاقناع وإحضار الحجج، فيبقى المتعلم بذلك فاعلاً في تعلمه"[12].

لكن العمل بها في مجال قروي يطرح مجموعة من الإكراهات التي تحد من نفعيتها وفاعليتها، ممكن أن نختصرها فيما يلي:

- صعوبة تحديد من مختلف المواد التعليمية للمستويات المشكلة للقسم المشترك "التجانسات الممكنة للأهداف التعليمية وغير المتجانس منها"[13]، التي يمكن الانطلاق منها لتوجيه مجموعة الفصل بأكملها

---

[9] الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المرجع نفسه، ص 9.

[10] مصوغات تكوين برنامج جيني-الجذع المشترك، عن الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[11] أوزي أحمد، المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص118.

[12] **Mohammed Mastafi, Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques: perceptions des enseignants du secondaire. Formation et profession, 28(2), 60-74, 2020, P: 62.**

[13] دخيسي أبو أسامة محمد، الأقسام المشتركة بالتعليم الابتدائي (السياق والمساق)، دار النشر سوماكرام، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2022، ص69.

لتدبير وضعية معينة باعتماد وسيلة تكنولوجية مناسبة، ثم صعوبة البحث عن مفترق طرق المجموعة بأكملها، حتى يستمر كل مستوى تعليمي في بناء تعلماته وفق الأهداف والقدرات والكفايات المستهدفة؛

- يصعب تنويع أساليب التنشيط باعتماد التقنيات الحديثة في ظل تعدد المستويات التعليمية وأعمار المتعلمين، مخافة من عدم قدرة متعلمين أقل سنا من استيعاب والتحكم في تقنية معلوماتية معنية لعدم مناسبتها لمستوى نموهم، وبذلك تكون غير "كفيلة بتمكينه من الممارسة والحركة والفعل ورد الفعل والتعديل والتغيير والإنتاج..."[14].

- نقص الاقتناع بالأهمية الكبرى للتكنولوجيا الحديثة في الفصل الدراسي لدى نخبة من المدرسين، خاصة المتقدمين في السن حيث يجدون صعوبة في إقناع أنفسهم باستبدال الكتب والسبورة بالحاسوب والبرمجيات الحديثة، ثم أيضا لصعوبة استخدامها في ظل غياب دور المنظومة التعليمية للقيام بتكوينات مستمرة خاصة بها، "باعتبار هذه المنظومة مسؤولة عن تأهيل الموارد البشرية للبحث والتطوير التكنولوجيين وباعتبارها مؤهلة لاستعمال وسائل وتقنيات المعلومات"[15].

لكن رغم وجود العديد من العوامل التي تعرقل إدماج تكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية بالأقسام المشتركة، فإننا نشهد اجتهادات شخصية متعددة هنا وهناك من قبل بعض المدرسين. يمكن تفسير اهتمام هؤلاء بتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات التعليمية، بتطويرهم لمهاراتهم التربوية في هذا المجال ولاقتناعهم بأهميتها وتأثيرها الايجابي في تيسير تدبير التعلمات بأقسام مركبة من مستويات تعليمية وعمرية متعددة. تماشيا مع ما دعا إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في إحدى دعاماته (الدعامة العاشرة) على ضرورة إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجال التربوي، المتجلي في مشروع جيني الرامي إلى إيصال وتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال على مختلف مؤسسات التعليم العمومي.

إلا أن هذا الأمر يبدو صعبا بالمجالات القروية البعيدة والنائية، وبالأقسام المشتركة خصوصا، في ظل مشكل الاتصال بالأنترنيت، وجعل مؤسسات هذا الوسط تأتي في مرتبة ثانية، يتجلى في تمييز مؤسسات المجالات الحضرية عن القروية بمنحها ميزانية مهمة لتوفير اللوازم الخاصة بالأجهزة التكنولوجية اللازمة لبناء التعلمات.

---

[14] الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مرجع سابق، الصفحة 19.

[15] رجواني عبد النبي، التعليم في عصر المعلومات تجديد تربوي أم وهم تكنولوجي، منشورات الزمن، العدد 46، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص32.

خاتمة

كان الهدف من هذا العمل هو تبيان الدور الذي تلعبه التكنولوجيا الحديثة في تيسير بناء التعلمات بالأقسام المشتركة، وما يمكن أن تساهم به في تخفيف العراقيل التي تواجه مدرسي هذه الأقسام في ظل الإكراهات التي تمتاز بها، وتعزيز الاستقلالية التي يمتاز بها الفصل المشترك وتجويد عمل المدرس ودوره الرئيسي الذي تحث عليه المقاربة بالكفايات.

تبين أن إدماج هذه التكنولوجيا في تدبير التعلمات بالأقسام المشتركة بالقدر الذي يجعلها فعالة ومثمرة وناجعة، لكل المتدخلين في الشأن التربوي متعلمين ومدرسين ومؤطرين وغيرهم، سيمكن من تذليل صعوبات التدريس والاكتساب في هذه الأقسام، ويحفز عمل المدرسين داخله ويغيب إلى حد ما النظرات السلبية اتجاهها، ما يتطلب التشجيع على توسيع دائرة

لذا يتوجب وجود إرادة سياسية حقيقية تستند إلى ميزانية مهمة، لاتخاذ إجراءات جادة في مجال التكنولوجيا، من خلال الاستثمار في تجهيز المؤسسات التعليمية بالوسائط الحديثة وربطها بشبكة الأنترنيت، مع العمل على تخصيص دورات تكوينية مستمرة لمدرسي الأقسام المشتركة لتطوير مهاراتهم في هذا المجال، من خلال التركيز على كيفيات التنظيم الجيد للوقت والمكان والمعدات. مع ما يتطلب من تحديث للمناهج لتتوافق مع الأدوات التكنولوجية الجديدة وضمان تكامل سلس بين التعليم التقليدي والرقمي.

هو أمر أخذت الوزارة المكلفة بالقطاع العمل به منذ مدة، لكنه يبقى ميدانيا وإجرائيا غير واضحا، ولا زال تنزيله ضعيفا خاصة بهذه المشتركة لتواجدها بالمناطق النائية المعزولة والبعيدة، ما يتطلب العمل على إعطاء الأولوية لهذه الأقسام، كحالات خاصة تستوجب العناية الأكبر لتحقيق تكافؤ الفرص بين روادها ورواد الأقسام العادية القروية وأقسام المجالات الحضرية، عبر تطبيق نظام تعليمي مميز بالوسط القروي ينبني على تقويم موضوعي ونظرة واقعية ومقاربة علمية.

بيبليوغرافيا

- أوزي أحمد، المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012.
- دخيسي أبو أسامة محمد، الأقسام المشتركة بالتعليم الابتدائي (السياق والمساق)، دار النشر سوماكرام، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2022.
- رجواني عبد النبي، التعليم في عصر المعلومات تجديد تربوي أم وهم تكنولوجي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- الزاوي التادلي، التعلم الرقمي بالمغرب وآفاق الكتاب المدرسي، ضمن كتاب جماعي بعنوان: التعلم الرقمي وبناء كفايات الألفية الثالثة، فريق البحث المدرسة وبدائل التعلم، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط-سلا، فرع القنيطرة، المغرب، 2020.
- العسكري صالح، دور المدرسة الجماعاتية في الارتقاء بالتعليم في الوسط القروي (منطقة مولاي بوعزة نموذجا)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الابتدائي، إشراف علي بولحسن، مركز تكوين مفتشي التعليم، 2011/2010، الرباط، المغرب.
- لعجان يوسف، أهمية التكنولوجيا في تجويد الممارسة المهنية: التقويمات الرقمية تلقائية التصحيح نموذجا، ضمن كتاب جماعي بعنوان: التعلم الرقمي وبناء كفايات الألفية الثالثة، فريق البحث المدرسة وبدائل التعلم، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط-سلا، فرع القنيطرة، المغرب، 2020.
- مقبوب ادريس، إكراهات تمدرس الفتيات بالأطلس المتوسط الشمالي الشرقي (تازة نموذجا)، مجلة علوم التربية، العدد 37، الرباط، يونيو 2008.
- وزارة التربية الوطنية: الإطار المرجعي الوطني لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، شتنبر 2018.
- وزارة التربية الوطنية: المذكرة الوزارية 138/18 في شأن تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى بمؤسسات التعليم الابتدائي بالوسط القروي، الرباط، المغرب، 03 أكتوبر 2018.
- وزارة التربية الوطنية: خطة العمل بين المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب ومنظمة اليونيسيف 2012-2016، مشروع دعم التجديد التربوي لتعزيز الإنصاف في التعلمات بالأقسام المشتركة، الدليل المنهجي، يوليوز2016.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المغرب، 2014؛
- **Mohammed Mastafi, Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire, Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation, 2020.**

فعالية توظيف القصة الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المستوى الأول ابتدائي

☜ د.حسن رزوقي
أستاذ محاضر، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس - مكناس، فاس، المغرب

☜ عبد الهادي رزوقي
طالب باحث في علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس - فاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

☜ د.حميد التوزاني
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، تخصص الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

مقدمة

إن إتقان اللغة العربية يتم بإتقان مهاراتها الأربعة: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة. إلا أن التواصل الشفهي (الاستماع والمحادثة) يعد العنصر قوام العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين الأفراد (الواسطي & عبد الأمير، 2021). في المقابل تعتبر صعوبة التواصل الشفهي من الصعوبات الأكثر شيوعا وانتشارا في المستوى الأول من التعليم الابتدائي. حيت نجد مجموعة من التلاميذ غير قادرين على التعبير عن أفكارهم وأراءهم بشكل سليم، الشيء الذي يدفع هؤلاء التلاميذ إلى الى الانطواء بل والعزوف عن الدراسة أحيانا. ومما لا شك فيه أن مشكلة التواصل الشفهي لا ترتبط فقط بمادة اللغة العربية وإنما تؤثر أيضا بشكل سلبي على العملية التعليمية-التعلمية لباقي المواد الاخرى.

شهد القرن 21 تطورا تكنولوجيا ملحوظا، وقد تسرب هذا التطور بشكل متدرج إلى الحياة اليومية للأفراد ومنهم المتعلمين، إذ أصبحانا أمام أجيال رقمية بكل ما تحمله الكلمة من معنى. وبالموازاة مع هذا التطور، فقد فتحت التكنولوجيا آفاقا جديدة وواعدة لتطوير العملية التعليمية، ونقلها من مرحلة التلقين إلى الإبداع والتفاعل وأيضا السعي نحو استبدال التعلم التقليدي إلى التعلم الرقمي. وفي هذا السياق تُعد القصة الرقمية أداة مواكبة لتطورات العصر، ويمكن اعتبارها عملية تحويل للقصة التقليدية المجردة إلى قصة تعمل من خلال وسيط الكتروني يتم تصميمه بتكنولوجيا التعلم الإلكتروني (مهدي وآخرون، 2018).

إن التوجهات الحديثة لمنظومة التربوية والتكوين المغربية، تدعو الى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتجاوز الكثير من الصعوبات والرفع من جودة التعليم. ومن هذا المنطلق تعد القصة الرقمية من أهم الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد على جذب وتشويق المتعلمين. ولذلك، نسعى من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية القصة الرقمية في تنمية مهارة التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) لدى متعلمي الأولى ابتدائي.

1. الإشكالية

نظرا لأهمية مكون الاستماع والتحدث في مادة اللغة العربية، وبعد الاحتكاك المباشر مع تلاميذ التعليم الابتدائي، لوحظ ضعف كبير في مشاركتهم للإجابة على الأسئلة أو الأنشطة التي تحتاج إلى مهارتي الاستماع والتحدث. الأمر الذي دفعنا إلى الاطلاع والبحث من خلال الدراسات السابقة عن طريقة مناسبة لتنمية تلك المهارات. وفي ها الإطار، أكدت الكثير من البحوث والدراسات على أهمية استخدام القصة الرقمية في تدريس مادة اللغة العربية (الجهني، 2023) (عبيد المسعود وآخرون، 2018). هكذا يتبلور سؤال محوري يشكل أساس هذه الدراسة:

ما مدى تأثير القصة الرقمية في تنمية مهارة التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي؟

2. الفرضيات

1. يعاني تلاميذ السنة الأولى إبتدائي من ضعف القدرة على التعبير الشفهي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار القبلي لمهارات التواصل الشفهي ما يؤكد تجانس المجموعتين.
3. توظيف القصة الرقمية يؤدي الى تحسين مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي لمهارات التواصل الشفهي لصالح المجموعة التجريبية.

3. المنهج

اعتمدت هذه الدراسة منهجين أساسيين؛ الأول هو المنهج الوصفي التحليلي الذي مكن من إعداد الإطار النظري، أما الثاني فيتجلى في المنهج شبه التجريبي الذي مكن من إنجاز الجانب الميداني

التطبيقي للبحث، قصد الإحاطة بأثر المتغير المستقل (القصة الرقمية) على المتغيرات التابعة (تنمية مهرات الاستماع والتحدث) لدى تلاميذ المستوى الأول ابتدائي.

1.3 عينة البحث

تتكون عينة البحث من 42 متعلما ومتعلمة، يدرسون بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي بمدرسة اولاد الحاج التابعة لمديرية الإقليمية سيدي بنور، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من 21 متعلما، والأخرى ضابطة مكونة من 21 متعلما. حيت تم تطبيق أدوات القياس قبليا على المجموعتين لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؟ بعد ذلك تم تقديم نفس الدرس للمجموعتين، حيث تم تدريس المجموعة الأولى (التجريبية) بواسطة القصة الرقمية، والمجموعة الثانية (الضابطة) بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات القياس بعديا على مجموعتي البحث لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؟

2.3 أدوات البحث وخطوات

تم اعتماد الملاحظة المباشرة إلى جانب الاختبار الكتابي لعينة البحث ومقارنة النتائج وتحليلها وذلك من خلال ثلاث خطوات أساسية:

- إنشاء مجموعتين (المجموعة الضابطة والتجريبية) واعتماد العمل الفردي والجماعي، طرح أسئلة متعلقة بالحكاية والتي تمثل معايير بطاقة الملاحظة؛
- عرض حكاية من البرنامج الدراسي على شكل قصة رقمية وتطبيقيها مع المجموعة التجريبية وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، مع تدوين النتائج على بطاقة الملاحظة؛
- جمع وتحليل المعطيات بواسطة برنامج SPSS. ثم مقارنة نتائج بطاقة الملاحظات والاختبارات الكتابية بين المجموعتين.

4.القصة الرقمية

ساهمت ثورة التكنولوجيا والاتصالات في تطوير القصة، حيث ظهرت في حلة جديدة وبصيغة رقمية انطلاقا من ثمانينات القرن الماضي، حيث أصبحت أداة تعليمية جديدة (Lambert, 2013) (مهدي وآخرون، 2018).

أصبحت القصة الرقمية بمثابة سرد قصصي بسيط يعرض من خلال فيديو، بحيث يتكون من صور ثابتة وأخرى متحركة، إلى جانب الأصوات والنصوص. تتيح للمشاهد بالعبور بين أجزاءها وفقا لرغبته. ومع التطور التكنولوجي تميزت القصص الرقمية بالتفاعلية مع المشاهد وظهرت العديد من البرامج والمواقع التي سهلت إعدادها (الدوسري & المهنا، 2021).

من خلال ما سبق يمكن تعريف القصة الرقمية بأنها "مجموعة من القصص المضاف إليها مزيج من الوسائط المتعددة بحيث تشمل الصوت، الصورة، النصوص، المؤثرات الصوتية، الرسوم الكرتونية، مما يساهم في إنتاج قصة بأسلوب جذاب لتوظيفها في العملية التعليمية لتساعد على تحقيق الأهداف المنشودة منها (رحاب وآخرون، 2019).

1.4 مميزات القصة الرقمية

اتفقت أغلب البحوث التربوية على أن القصة الرقمية تقدم العديد من المزايا للعملية التعليمية (الدوسري & المهنا، 2021). وذلك لأنها:

- تساعد في فهم المواد الصعبة والاحتفاظ بالمفاهيم الجديدة.
- تقدم المادة العلمية بشكل ممتع ومشوق ومثير.
- تنمي مهارات النقد والتحليل من خلال استنباط المعاني من القصة.
- تزيد من تعاون المتعلمين وخصوصا إذا طلب منهم إنتاج قصة مشتركة.
- تمكن من إكساب المتعلمين مهارات نقد وتحليل وتوليف الأفكار.
- تمكن من جعل دور المتعلمين أكثر إيجابية.
- تنمي المهارات الاجتماعية من خلال النقاشات والمجموعات.
- توفر نموذج للتعلم المتنقل حيث يمكن مشاهدتها داخل وخارج الفصل الدراسي باستخدام الأجهزة المتنقلة.
- يسهل تخزينا واسترجاعها والتعديل عليها.
- تمنح المعلم والمتعلم فرصة للإبداع في إنشاء المحتوى.

2.4 التواصل الشفهي: الاستماع والتحدث

يعد التواصل الشفهي مكونا من مكونات اللغة العربية، ويعتبر مدخلا طبيعيا لتعليمها وتعلمها في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي، يركز على تمكين المتعلمين من مهارات فهم المسموع وتملك أسباب التخاطب وقواعد الحوار، فضلا عن دوره في تحسين أسلوب التخاطب، واكتساب رصيد لغوي وظيفي بغرض إنماء الكفاية اللغوية والتواصلية انطلاقا من مواضيع المجالات الدراسية.

مهارة الاستماع: تقوم على جذب انتباه الأطفال إلى مادة متنوعة شيقة، للتفاعل معها لتنمية الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية. كما تضمن إعادة صياغة الطفل للرسالة المسموعة صوتا وحرفا وكلمات، مما يكشف عن فهمه لها بهدف الوصول إلى التمييز والتفسير واستخلاص النتائج (Korat & Shamir, 2007). تتميز مهارة الاستماع في التعليم بأهمية بالغة، إذ يعد الاستماع وسيلة لاكتساب المعارف وركيزة من ركائز عملية التعلم، وسبيل لاكتساب الثروة اللغوية التي تساعد على تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات وتنمية الذاكرة السمعية والقدرة على التخيل، وزيادة قدرة الطفل على الانتباه، وما ينتج عن ذلك من قدرة على التحدث وصياغة الجمل والنطق الصحيح (Nelson & Nelson, 2008).

مهارة التحدث: تعرف بأنها القدرة على التعبير عن المشاعر والمواقف والأفكار والأحداث، من المتحدث إلي الآخرين بطلاقة، مع صحة التعبير وسلامة الأداء، وتشمل عنصرين يعتبران قوام عملية التحدث، وهما: التوصيل، والصحة اللغوية والنطقية. كما تعبر عن القدرة على استخدام اللغة استخداما صحيحا، مناسبا للسياق، وتعد نشاطا من أنشطة الاتصال بين الأفراد. ويعد المكون الثاني في عملية الاتصال الشفوي بعد الاستماع (المستريحي & حكمت، 2019). وبالتالي يمكن تعريف مهارة التحدث بأنها الممارسة التي تمكن الطفل من التعبير عن أفكاره واحتياجاته، وتمكنه أيضا من التواصل مع المجتمع عن طريق عدة مهارات فرعية مثل التعبير بالجمل والربط بين الأفكار.

5. عرض ومناقشة النتائج

تتمحور الأنشطة المندمجة حول متعلمي المستوى الأول ابتدائي باعتبارهم الفئة المستهدفة لتحقيق الأهداف المتوخاة من هذا البحث والتي أبرزها:

- تنمية مهارات المتعلمين اللغوية: مهارتي الاستماع والتحدث.
- خلق جو من المتعة والتشويق داخل الفصل الدراسي.

- تجاوز التقنيات التقليدية في إلقاء القصص.

ويمثل الجدول التالي إحصائيات المتعلمين المشاركين في هذه الأنشطة:

الجدول رقم1: نسبة الذكور والإناث بالنسبة للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد التلاميذ	الإناث	الذكور
الضابطة	21	11	10
التجريبية	21	10	11

1.5. تحديد معايير تقويم مهارات الاستماع والتحدث

من خلال الملاحظة الأولية للتلاميذ في مرحلة التقويم التشخيصي، تم استنتاج وجود مجموعة من الصعوبات لدى التلاميذ فيما يخص مهارتي الاستماع والتحدث، ولأجل ذلك تم إعداد بطاقة الملاحظات لقياس مستوى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والتعرف على مدى فعالية القصة الرقمية في تنمية هذه المهارات. هذه البطاقة تحتوي على مجموعة من المعايير الخاصة بكل مهارة، والتي تم التوصل إليها انطلاقا من أهداف الكتاب المدرسي والدراسات السابقة ذات الصلة بتقويم مهارات التواصل الشفهي للمرحة الابتدائية، ويمثل الجدول (2) مختلف المعايير الخاصة بمهارات الاستماع والتحدث.

الجدول رقم2: معايير تقويم مهارة التحدث والاستماع

المهارات	معايير تقويم المهارة	متوفرة/غير متوفرة
مهارة الإستماع	الإصغاء باهتمام لنص الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	تمييز عناصر الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	فهم مضون الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	إستجلاء قيم الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
مهارة التحدث	التعبيير عن مضمون الحكاية شفهيا	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	محاورة رفاقه بلغة سليمة	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	إعادة سرد أحداث الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	تشخيص الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	إنتاج حكاية جديدة	1متوفرة / 0 غير متوفرة
	إبداء الرأي حول أحداث الحكاية	1متوفرة / 0 غير متوفرة
درجات التحكم في مهارات التحدث والاستماع		10/مجموع النقط

يتم تنقيط كل معيار بنقطة واحدة إذا كان التلميذ يتوفر على المهارة و0 نقطة إذا كان التلميذ لا يتوفر عليها، بعد ذلك يتم جمع نقط كل المعايير (عشرة معايير) لمعرفة درجة التمكن من مهارتي التحدث والاستماع، وذلك وفق الجدول (3) أسفله:

الجدول رقم3: درجات التمكن من مهارات التحدث والاستماع

متمكن	متمكن نسبيا	غير متمكن
10 ≥ مجموع النقط ≥ 7	7 > مجموع النقط ≥ 5	5 > مجموع النقط

تم العمل بتطبيق قبلي وبعدي لنفس بطاقة الملاحظات، لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. هدف التطبيق القبلي هو تحديد مختلف صعوبات التواصل الشفهي لدى التلاميذ. كما يهدف التطبيق البعدي إلى التعرف على مدى فعالية القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لتلاميذ المستوى الأول ابتدائي. وقد تم الاعتماد أيضا في هذا البحث على أداة الاختبار الكتابي لتأكيد أو نفي النتائج المحصل عليها بواسطة بطاقة الملاحظات، وذلك عن طريق تحليل البيانات الإحصائية بواسطة اختبار (T-test) للإجابة عن أسئلة البحث، ولقد استعمل برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) في عملية التحليل الإحصائي.

2.5 نتائج التطبيق القبلي لقياس مهارة التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث)

تقدم كل وحدة من مكوني الاستماع والتحدث في خمسة أسابيع، تخصص الأسابيع الأربع الأولى لإرساء التعلمات (حكايتين في الوحدة)، في حين يخصص الأسبوع الخامس للتقويم والدعم. خلال هذه الفترة تمت تعبئة بطاقة الملاحظات لتقويم مهارات الاستماع والتحدث لتلاميذ المجموعتين) التجريبية والضابطة (لتحديد الصعوبات وتكافؤ المجموعتين. وفي الاسبوع الخامس تم إجراء الاختبار الكتابي للمجموعتين.

1.2.5 التحقق من تكافؤ المجموعتين وتحديد أهم صعوبات اكتساب مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ.

تمثل النتائج في الجدول (4) أسفله ملخص نتائج بطاقة الملاحظات بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث يلاحظ أن معظم التلاميذ يعانون من صعوبات في مهارة التحدث مقارنة بمهارة الاستماع. إذ أن كل التلاميذ الذين تم اختبارهم ليست لهم القدرة على إعادة سرد أحداث الحكاية، وتشخيصها وإعادة إنتاج حكاية جديدة. كما أن معظم التلاميذ لديهم صعوبات في كيفية التعبير عن مضمون الحكاية وإبداء الرأي حول أحداثها. وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الاولى التي تفترض أن أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في السنة الأولى ابتدائي هي عدم القدرة على التعبير الشفهي، كالتعبير عن مضمون الحكاية شفويا وتشخيصها وإعادة سردها وإبداء الراي حول احداثها.

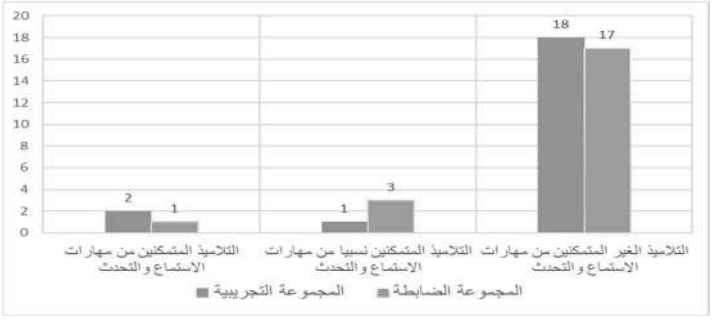
في المقابل تبقى النتائج جد متقاربة بين المجموعتين فيما يخص مهارتي الاستماع والتحدث، وهذا ما يوضحه التفاوت الضعيف بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.2) والمجموعة الضابطة (3.5) لصالح المجموعة الضابطة.

الجدول رقم4: نتائج التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظات للمجموعتين التجريبية والضابطة

عدد التلاميذ المتمكنين من المهارتين	مهارة الإستماع				مهارة التحدث						المجموع	المتوسط الحسابي
	الإصغاء باهتمام لنص الحكاية	تمييز عناصر الحكاية	فهم مضمون الحكاية	استيعاب قيم الحكاية	التعبير عن مضمون الحكاية شفهيا	محاورة رفقاء بلغة سليمة	إعادة سرد أحداث الحكاية	تشخيص الحكاية	إنتاج حكاية جديدة	إبداء الرأي حول أحداث الحكاية		
المجموعة الضابطة	10	6	5	5	1	7	0	0	0	1	35	3,5
المجموعة التجريبية	9	3	4	7	2	5	0	0	0	2	32	3,2

كما يمثل المبيان (1) أسفله، درجات التمكن من مهاراتي الاستماع والتحدث وفق الجدول رقم (4). حيث توضح هذه النتائج أن أغلب التلاميذ سواء في المجموعة التجريبية (85.71%) أو الضابطة (81%) غير متمكنين من مهارتي الاستماع والتحدث، ونسبة قليلة من التلاميذ متمكنة نسبيا أو متمكنة من هذه المهارات.

المبيان رقم1: درجة اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث للمجموعتين في التطبيق القبلي



2.2.5 التحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية بواسطة الاختبار الكتابي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطي نقط تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) مما يؤكد تجانس المجموعتين" تم استخدام الاختبار الكتابي القبلي

للتلاميذ للكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي نقط تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة. يوضح الجدول(5) أسفله المتوسط والانحراف المعياري وقيمة T للفرق بين المجموعتين:

الجدول رقم5: المتوسط والانحراف المعياري وقيمة T للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الكتابي القبلي لمهارات التواصل الشفهي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	21	4,238095	1,513432	0,207614	0,836584	غير دالة إحصائيا
الضابطة	21	4,142857	1,458962			

يتضح من بيانات الجدول (5) أن متوسط نقط المجموعة التجريبية (4.238095) بانحراف معياري (1.513432) وهو تقريبا يعادل متوسط نقط المجموعة الضابطة (4.142857) بانحراف معياري (1.458962)، كما جاءت نتيجة اختبار (T) (0.207614) بقيمة احتمالية (0.836584) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يخص الاختبار الكتابي القبلي.

انطلاقا من نتائج التطبيق القبلي لقياس مهارة التواصل الشفهي بواسطة بطاقة الملاحظات والاختبار الكتابي، تم تأكيد الفرضية الثانية.

3.5 التدخل لمعالجه صعوبات اكتساب مهارات التواصل الشفهي للمجموعة التجريبية

في هذه المرحلة قمنا بالتدخل من أجل علاج بعض الصعوبات التي تعاني منها المجموعة التجريبية، وخصوصا القدرة على التعبير الشفهي خلال تقديم مكون الاستماع والتحدث، وذلك من خلال توظيف القصة الرقمية التفاعلية في هذا المكون: حيث تم عرض حكاية من البرنامج الدراسي على شكل قصة رقمية. وبعد مرحلة التدخل تم تقويم أداء متعلمي المجموعة التجريبية بعد توظيف القصة الرقمية باعتماد بطاقة الملاحظات ومقارنته مع أداء المجموعة الضابطة للتأكد من فاعلية القصة الرقمية في علاج صعوبات التعبير الشفهي، بالإضافة الى اعتماد اختبار كتابي بعدي ليؤكد نتائج شبكة التقويم وفيما يلي النتائج المحصل عليها.

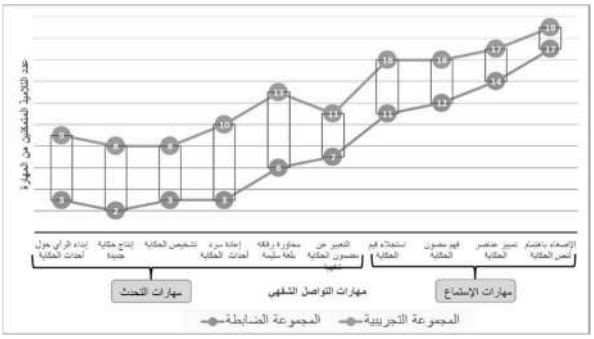
4.5 نتائج التطبيق البعدي لقياس مهارة التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث)

1.4.5 أثر توظيف القصة الرقمية على مهارات الاستماع والتحديث لدى تلاميذ الأولى ابتدائي

خلال مرحلة التدخل تم توظيف القصة الرقمية التفاعلية مع المجموعة التجريبية، في حين تم العمل بكيفية عادية مع المجموعة الضابطة باعتماد الطريقة التقليدية في سرد الحكاية، وبعد المرور بمراحل التدبير المنهجي لمكون الاستماع والتحدث من الحصة الأولى إلى الحصة العاشرة.

يلاحظ من خلال النتائج، تطور واضح وإيجابي، يتمثل في تملك مهارات التواصل الشفهي لصالح المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة كانت تقريبا نفس النتائج (تطور طفيف لدى بعض المتعلمين). وهذا التطور الإيجابي يعزى إلى توظيف القصة الرقمية التفاعلية. من هنا نستنتج فعاليتها في معالجة صعوبات التعبير الشفهي وإتقان مهارات مكون الاستماع، وهذا ما يؤكد الفرضية الثالثة التي تنص على أن "توظيف القصة الرقمية التفاعلية سيؤدي الى تحسين مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي."

المبيان رقم2: نتائج الاختبار البعدي بواسطة بطاقة الملاحظات للمجموعتين



ويمكن إرجاع أهم أسباب فاعلية توظيف القصة الرقمية التفاعلية إلى:

- تضمن التفاعلية التي تؤدي إلى إثارة الحافزية الداخلية للتعلم،
- تتيح محاكاة الواقع من خلال تتبع الأحداث بشغف وحب الاستطلاع.
- تتوافق مع نظرية الذكاءات المتعددة مما يقلل من مشكلة الفروق الفردية.

2.4.5 فاعلية القصة الرقمية في علاج صعوبات التواصل الشفهي للمجموعة التجريبية

مكنت القصة الرقمية من تحسن ملحوظ لمستوى تنمية مهارات التواصل الشفهي، حيث يلاحظ من خلال هذه النتائج أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.8) أكبر من المتوسط الحسابي

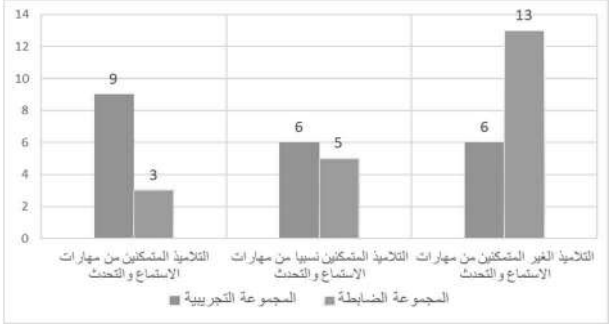
للمجموعة الضابطة (7.8) وهذا ما يؤكد الدور الكبير الذي تلعبه القصة الرقمية في تنمية مختلف مهارات التواصل الشفهي عند التلاميذ.

الجدول رقم6: نتائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظات للمجموعتين التجريبية والضابطة

عدد التلاميذ المتمكنين من المهارتين	مهارة الإستماع				مهارة التحدث						المجموع	المتوسط الحسابي
	الإصغاء باهتمام لنص الحكاية	تميز عناصر الحكاية	فهم مضمون الحكاية	استجلاء قيم الحكاية	التعبير عن مضمون الحكاية وتشخيصها	محاور زملائه بلغة سليمة	إعادة سرد أحداث الحكاية	تشخيص الحكاية	إنتاج حكاية جديدة	إبداء الرأي حول أحداث الحكاية		
المجموعة الضابطة	17	14	12	11	7	6	3	3	2	3	78	7,8
المجموعة التجريبية	19	17	16	16	11	13	10	8	8	9	127	12,7

يوضح المبيان (3) درجات التمكن من مهارتي الاستماع والتحدث للمجموعتين التجريبية والضابطة. وبمقارنة هذه النتائج بنتائج الاختبار القبلي الممثل في المبيان (1) نلاحظ انخفاض عدد التلاميذ الغير متمكنين من مهارات الاستماع والتحدث خاصة بالنسبة للمجموعة التجريبية (28.60%) وبنسبة أقل للمجموعة الضابطة (62%). موازاتا مع ذلك ارتفع عدد التلاميذ المتمكنين نسبيا (28.6%) والمتمكنين (42.85%) من هذه المهارات بالنسبة للمجموعة التجريبية، مقابل ارتفع ضعيف للمجموعة الضابطة (المتمكنين نسبيا (23.80%) والمتمكنين (14.28%)).

المبيان رقم3: اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث للمجموعتين في التطبيق البعدي



نستنتج من تحليل نتائج الجدول (6) والمبيان (3) على وجود فرق واضح في تنمية مهارات التواصل الشفهي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يؤكد الدور الكبير الذي لعبته القصة الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي، خاصة القدرة على التعبير عن مضمون الحكاية وتشخيصها وإعادة سردها وإبداء الراي حول أحداثها.

3.4.5 مرحلة التقويم والتحقق من الفوارق بين المجموعتين "التجريبية والضابطة"

بعد الانتهاء من توظيف القصة الرقمية في تدريس المجموعة التجريبية، قمنا بإنجاز اختبار كتابي لقياس مهارات التواصل الشفهي عند التلاميذ للمجموعتين، وذلك للتحقق من الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي نقط تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) لصالح المجموعة التجريبية". حيث استخدم اختبار T لمجموعتين مستقلتين. يوضح الجدول رقم (7) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة T للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

الجدول رقم7: المتوسط والانحراف المعياري وقيمة T للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التواصل الشفهي.

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	21	7,333333	1,622755	4,218526	0,000137	دالة إحصائيا
الضابطة	21	5,285714	1,521278			

يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن متوسط نقط المجموعة التجريبية (7.333333) بانحراف معياري (1.622755) وهو أكبر من متوسط نقط المجموعة الضابطة (5.285714) بانحراف معياري (1.521278)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (4.218526) بقيمة احتمالية (0.000137) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تأكيد الفرضية الثالثة في تنمية مهارات التواصل الشفهي بواسطة توظيف القصة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.

6. خلاصات

لقد تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من الخلاصات، التي تعد أرضية لمزيد من البحث حول فعالية القصة الرقمية لتعلم تلاميذ السلك الابتدائي، وعموما يمكن اختزالها فيما يلي:

- يمكن أن يساعد الإهتمام بتوظيف القصة الرقمية في تدريس مكون الإستماع والتحدث لمادة اللغة العربية، على تشكل مواقف تعليمية تجعل المتعلمين أكثر حافزية للتعلم وتحصيل المعرفة.

- تعتبر القصة الرقمية وسيلة ديداكتيمية هامة لما تتيحه من فرص تعليمية تعلمية معتبرة، لذلك يجب تضمينها باعتبارها وسيلة أساسية في مكونات اللغة العربية وخاصة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي.

- يتطلب توظيف القصة الرقمية في بناء التعلمات، تدريب أطر التدريس على التخطيط لتوظيفها في مكونات اللغة العربية من خلال دروات تدريبية في إطار التكوين المستمر. مع ضرورة توفير "بنك معلوماتي للقصص الرقمية" تحاكي وتكمل مضامين المقرر الدراسي، فضلا عن ضرورة تجهيز القاعات الدراسية بالعدة التقنية الملائمة.

- يمكن توظيف القصة الرقمية لتنمية مهارات أخرى غير مهارات التواصل الشفوي، كالتفكير النقدي والتفكير الإبداعي، فضلا عن أهميتها في تعزيز الذكاء التاريخي والمجالي لدى تلاميذ السلك الابتدائي.

خاتمة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية توظيف القصة الرقمية في معالجة صعوبات التعبير الشفهي لدى متعلمي المستوى الأول ابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تم اختيار عينة من تلاميذ المستوى الأول بمدرسة أولاد الحاج الابتدائية التابعة لإقليم سيدي بنور. وقد تم الاعتماد على أداتين للدراسة وهما بطاقة الملاحظات واختبارات تحصيلية، حيت تم تطبيقهما قبليا لمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين وتحديد مختلف صعوبات التواصل الشفهي عند التلاميذ. وكذلك بعديا لمعرفة أثر توظيف القصة الرقمية على تنمية مهارات الاستماع والتحدث.

وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه المتعلمين هي عدم القدرة على التعبير الشفهي، كالتعبير عن مضمون الحكاية وتشخيصها وإعادة سردها وإبداء الراي حول أحداثها. كما أكدت هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة التحدث والاستماع لصالح المجموعة التجريبية. وعلى ضوء هذه النتائج تم التحقق من فعالية توظيف القصة الرقمية في معالجة صعوبات التعبير الشفهي وزيادة الفاعلية للتحصيل والمعرفة.

بيبليوغرافيا

- الجهني، هاني بن سعيد، استخدام القصص الرقمية لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 31(1)، 145–186، 2023.
- الدوسري، مرام بنت عبد الله، & المهنا، منال بنت عبد الرحمن. معوقات استخدام القصة الرقمية في التدريس بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض. التربية الأزهر، 40(191)،2021.
- الواسطي، م. م.وآخرون، دليل مقترح لمعلمي اللغة العربية لتعليم مادة التعبير في المرحلة الابتدائية. Journal Human Sciences، ع 2، 2021.
- رحاب عبد الشافي أحمد سيد، وآخرون، القصة الرقمية فى العملية التعليمية، مجلة العلوم التربوية- كلية التربية بقنا، 41(41)، 2019.
- عبيد المسعود، طارق، وآخرون، فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية التفاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت. مجلة كلية التربية أسيوط، 34(5)، 2018.
- المستريحي محمد & حكمت حسين، أثر استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تحسين مهارات التحدث في اللغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج. 15، ع. 2، حزيران، 2019.
- مهدي، د. حسن ربحي، وآخرون، استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية، 2018.
- Korat, O., & Shamir, A. Electronic books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function of social class. Journal of Computer Assisted Learning, 23(3), 248–259,2007.
- Lambert, Joe. Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community, 2013.
- Nelson, Mark R., & Nelson, Mark R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? EDUCAUSE Review, 43(2), 40–42, 2008.

التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية، خطوات عملية للتحسيس والمعالجة.

☜ د.المصطفى المرابط
(تخصص الآداب والعلوم الإنسانية)
جامعة عبد المالك السعدي،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية- تطوان

مقدمة

تتعدد السلوكات السلبية والتصرفات اللاتربوية، التي تصدر من المتعلمين تجاه بعضهم البعض داخل فضاءات المؤسسات التعليمية، ويبذل المجتمع المدرسي بكافة عناصره، الإداري، والتربوي، والجمعوي، جهودا حثيثة لاحتوائها ومحاصرتها، وذلك من خلال العمل على وضع خطط صارمة لمعالجتها والحد منها ومن تأثيراتها البالغة.

ولعل التنمر ضد الأطفال في وضعية إعاقة، من أشد أنواع هذه السلوكات إيذاء، الشائعة في مدارسنا اليوم، حيث بات مستشريا في صفوف الأطفال والمراهقين في كافة المراحل التعليمية، مخلفا وراءه جراحا كبيرة لا تندمل، وتاركا ندوبا نفسية عميقة في بناء وتكوين شخصية الضحايا، لا تبرز آثارها الكارثية إلا مع مرور الوقت، وهو ما يضرب في مقتل كل الأهداف والمرامي الكبيرة، التي يسعى النظام التعليمي المغربي إلى تحقيقها، وتجتهد سياسات وخطط وبرامج التربية الدامجة في تنزيلها على أرض الواقع.

إنه بقدر ما كان قرار التخلي عن أقسام الإدماج المدرسي[1] وتعويضها بتبني مفهوم المدرسة الدامجة[2] طموحا ويستجيب لمبادئ عدم التمييز، وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، وتيسير الولوج لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة، بقدر ما فرض الأمر تحديات كبيرة، تتعلق بالمواكبة الصحية والنفسية والاجتماعية لهذه الفئة، سواء داخل الوسط المدرسي أم خارجه.

وإذا كان سلوك التنمر ضد الآخر بشكل عام، يعد انتقاصا من قدره، وسخرية منه، وينطوي على شكل من أشكال العنف المرفوض، الذي يستوجب التدخل العاجل والردع، فإن ارتكاب هذا لسلوك ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، يصنف علاوة على ما سبق، انحرافا أخلاقيا خطيرا يسائل المجتمع

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل التنظيم التربوي لأقسام الإدماج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نونبر 2009
[2] وزارة التربية الوطنية، قرار رقم 047.19 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، 2019.

المدرسي الموسع برمته، ويفرض على كافة الفاعلين التربويين والإداريين في الميدان التجند لمواجهته والحد من آثاره، وذلك بوضع خطط استباقية للتحسيس والمعالجة، إداريا وتربويا ووقائيا.

1. التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية: مظاهره وآثاره

لقد كان قرار الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة، الذي تبنته المدرسة العمومية المغربية من خلال القرار الوزاري 047.19 لسنة 2019 طموحا للغاية، ويستجيب لمتطلبات مواد دستور المملكة المغربة لسنة 2011 [3] ولكافة المواثيق والاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان عامة، وبحقوق هذه الفئة على وجه الخصوص، التي صادق عليها المغرب، وصارت ملزمة له. غير أن الحديث عن مدرسة مغربية عمومية دامجة، وعن عملية دمج المتعلمين ذوي الإعاقة في فضاءات الحياة المدرسة إسوة بنظرائهم، كان يحتاج إلى مواكبة وتتبع، خاصة مع بروز بعض أشكال التمييز، ومظاهر الاضطهاد، كالعنف المدرسي والتنمر، وغيرها.

1.1 مفهوم التنمر

يمكن القول بشكل عام، إن مفهوم التنمر حديث التداول والاستعمال في أدبيات علوم التربية، وتحديدا حقل علم النفس التربوي، حيث واكب ظهوره تطور هذا الأخير في النصف الثاني من القرن الماضي، واستفادته من الطفرة العلمية والتكنولوجية. وفي اللغة، التنمر، هو التشبه بالنمر، ونقول نمر الرجل وتنمر ونمر وجهه، أي غيره وعبسه. وتنمر له، أي تنكر وتغير وأوعده.[4]

ويعد الباحث في السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين، دان أولويوس[5] أول من قام بدراسة علمية منهجية للتنمر، حيث يرى هذا الأخير أنه عندما يتعرض تلميذ لأفعال سلبية من قبيل: التهديد، التوبيخ، الشتم، الضرب، الدفع، الاحتكاك الجسدي، السخرية، الإشارات غير اللائقة...إلخ من طرف تلميذ آخر أو أكثر، بشكل متكرر بقصد الأذى، نتيجة لعدم توازن القوة، مما يسبب القلق وعدم الاتزان الانفعالي،[6] فإننا نكون أمام سلوك عدواني، تنمري، مدمر، ربما يترك آثارا مزمنة على نفسية الضحية ترافقه مدى الحياة. وإذا كان التنمر كسلوك، لا يرقى إلى مرتبة العنف في شكله ووسائله وشدته، يقع بين الأطفال والمراهقين داخل فضاءات المؤسسات التعليمية، يمكن استساغته وإيجاد المبررات المفسرة لحصوله، فإن التعرض لذوي الإعاقة من التلاميذ بهذا النوع من الاضطهاد والإساءة، لا يمكن القبول به إطلاقا، ويفرض تعبئة شاملة لكافة عناصر المجتمع المدرسي لمحاربته وصده.

---

[3] دستور 2011 الفصول 31 – 33 – 34 وغيرها.

[4] ابن منظور، لسان العرب، المجلد05، دار صادر، بيروت، فصل النون، مادة "نمر"، 2009، ص 235

[5] دان أولويوس عالم نفس سويدي. الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر، وواضع أول دراسة علمية له.

[6] مسعود أبو الديار، التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه، ط2، مكتبة الكويت الوطنية، 2012، ص 14.

2.1 مظاهر التنمر ضد المتعلمين ذوي الإعاقة داخل فضاءات المدرسة

لا يتخذ السلوك العدواني التنمري تجاه التلاميذ في وضعية إعاقة داخل الوسط المدرسي شكلا محددا، بل تتعدد مظاهره وصوره، كما تختلف دوافعه وأسبابه، وفي هذا السياق، تؤكد معظم الدراسات والأبحاث التجريبية المنجزة حول التنمر المدرسي، أن هذا الأخير، قد يأتي في أشكال متعددة، منها: التنمر اللفظي-التنمر الجسدي-التنمر الجنسي-التنمر العاطفي-التنمر العنصري- والتنمر عبر الأنترنت...[7]

من جهة أخرى، وحسب نفس الأبحاث سالفة الذكر، فإن التلاميذ ذوي الإعاقة الأكثر عرضة للتنمر داخل أقسام الدمج المدرسي، هم أصحاب الإعاقات الآتية:

- الأطفال ذوو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- الأطفال ذوو الإعاقة الحركية.
- الأطفال الذين يعانون من الشلل الجزئي.
- الأطفال الذين يعانون من السمنة.
- الأطفال المصابون بداء السكري.
- الأطفال المتلعثمون.
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم.[8]

اليوم، مع الطفرة التكنولوجية غير المسبوقة، التي يعيش عالمنا المعاصر على وقع آثارها، ومع الانتشار الهائل لوسائل التواصل الاجتماعي، التي صارت في متناول الأطفال والمراهقين، لم يعد من السهل حماية مدارسنا وتلاميذنا من أن يكونوا إما متنمرين، إما ضحايا للتنمر، الأمر الذي يلقي المزيد من العبء على كاهل الفاعلين التربويين، ويدعوهم إلى اليقظة والاستنفار الدائم.

3.1 آثار التنمر على المتعلمين ذوي الإعاقة

يخلف سلوك التنمر الممارس تجاه المتعلمين ذوي الإعاقة، داخل فضاءات المؤسسة التعليمية، آثارا وخيمة ومدمرة، وتبعات ذات أبعاد نفسية ووجدانية واجتماعية معقدة. وإذا كان وقع هذا النوع من الاضطهاد على الضحايا العاديين مأساويا، فإنه يمكن أن يدفع بالأطفال ذوي الإعاقة في كثير من الأحيان إلى فقدان الثقة بالنفس، ومغادرة المدرسة بشكل نهائي، أو الانتحار. ولعل من أبرز الآثار المباشرة للتنمر، التي يمكن رصدها الانقطاع عن الدراسة-انخفاض تقدير الذات-عدم الشعور بالأمان-

---

[7] مسعد ابو الديار، سيكولوجيا التنمر بين النظرية والعلاج، مكتبة الكويت الوطنية، ط2، 2012، صص 57 – 60.

[8] مسعد أبو الديار، التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مظاهره وأسبابه وعلاجه، مرجع سابق، ص 19.

فقدان الثقة في المجتمع-الصداع واضطرابات في النوم-إمكانية الميل إلى الانتقام - العزلة والانطواء- مغادرة المدرسة بشكل نهائي- الدخول في حالة اكتئاب-التفكير في إنهاء الحياة...[9]

2. خطوات عملية لمعالجة ظاهرة التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة داخل المؤسسة التعليمية

عند معاينة حالة للتنمر ضد المتعلمين ذوي الإعاقة، ينبغي للجسم التربوي بالمؤسسة التعليمية برمته التحرك سريعا لاحتواء الوضعية، والعمل على معالجتها طبقا للقوانين والمذكرات التنظيمية الجاري بها العمل. ولعل أول المعنيين بالتدخل المباشر هنا، الإدارة التربوية، على اعتبار أنها الفاعل الأساسى، الساهر ضمان حسن سير الدراسة والنظام بالمؤسسة، وتوفير شروط الصحة والسلامة للأشخاص والممتلكات.[10] غير أن هذا التدخل لا يمكن أن يكون عشوائيا، بل لابد من تأطيره في شكل خطة علاجية تستجيب لمقومات التدبير الإدارى التربوى الناجع والفعال للمواقف والوضعيات الطارئة، وتتضمن هذه العملية بالضرورة ثلاث مراحل أساسية:

1 – مرحلة التخطيط

2 – ومرحلة التدبير.

3 – مرحلة التقويم[11]

سنكتفى هنا باقتراح نموذج عملى لمرحلة التخطيط، وآخر لمرحلة التدبير، لمعالجة ظاهرة التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة داخل المؤسسة التعليمية.

1.2 مرحلة التخطيط

التدبير الإداري لا يختلف عن نظيره التربوي فى ضرورة التشخيص، والإعداد الجيد، وتحديد الأهداف والأولويات، باستحضار كافة الإمكانات المتوفرة والموارد المتاحة، قبل مباشرة إنجاز أي عملية أو إجراء. بناء على هذا، يمكن القول إن أهم مرحلة في وضع خطة معالجة واقعة التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية، هى مرحلة التخطيط بلا شك، والتى يتم خلالها تشخيص الحالة بدقة، ورصد الإمكانات والموارد المتاحة، ثم وضع الأهداف المأمول تحقيقها، وتوقع الصعوبات

---

[9] مسعد ابو الديار، سيكولوجيا التنمر بين النظرية والعلاج، مكتبة الكويت الوطنية، ط 2، 2012، ص ص 90.

[10] المرسوم 2.02.376. بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي. 17 يوليوز 2002.

[11] وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكويني 2022 – 2023 من ص 53 إلى ص 59.

والإكراهات وأسباب الفشل المحتملة، والخطة البديلة، علاوة على تحديد الإجراءات والعمليات اللازمة، الكفيلة بالحد من الظاهرة، والتحسيس بخطورتها في وسط التلاميذ.[12]

ويكون التدخل لمعالجة الظواهر السلبية المرصودة داخل المؤسسات التعليمية، ومنها ظاهرة التنمر ضد التلاميذ في وضعية إعاقة، على ثلاث مستويات على الأقل، إداري، تربوي، ووقائي.

المعالجة الإدارية: تعد المعالجة الإدارية المحطة الأولى في سبيل التحرك لاحتواء الواقعة والسيطرة على تبعاتها النفسية على الضحية. ويتم فيها توثيق الواقعة، واستدعاء أولياء أمور التلاميذ المرتكبين للمخالفة، مع توقيع عقوبات تربوية باستحضار مضامين المذكرة 14.867.[13]

الإجراء	العملية	المسؤول	الموارد	الإكراهات	الغلاف الزمني	المخاطر	البدائل	مؤشرات التحقق
المعالجة الإدارية	● توثيق واقعة التنمر	✓الأستاذ ✓الحارس العام ✓التلاميذ الشهود	✓معاينة ✓تلاميذ شهود ✓وثائق تقارير	✓كثرة مهام الحارس العام ✓صعوبة ضبط الحادثة	خلال شهري أبريل وماي من 2024 وطيلة 2025	تراجع التلاميذ عن اعترافاتهم	✓توثيق الاعترافات في اجتماع رسمي بحضور كافة الأطراف المعنية	✓عدد التقارير المنجزة ✓عدد الاجتماعات المنعقدة
	● استدعاء أولياء أمور التلاميذ المتنمرين	✓الإدارة التربوية ✓الحارس العام	التقارير ✓ المنجزة حول الحادثة ✓النظام الداخلي للمؤسسة	✓هشاشة محيط المؤسسة ✓عدم انخراط الأسر	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024 وطيلة سنة 2025	عدم ✓ انخراط الأسر ✓عدم انخراط الأطر الإدارية والتربوية في معالجة الظاهرة	✓الرهان على المقاربة التربوية في معالجة الظاهرة	✓ نسبة انخراط الأسر ✓نسبة انخراط الأطر الإدارية والتربوية والتلاميذ ✓عدد الاجتماعات المنجزة
	● اتخاذ إجراءات إدارية وعقوبات تربوية في حق المتنمرين	✓الإدارة التربوية ✓الحراسة العامة ✓مجلس القسم ✓المجلس التلاميذي	المذكرات ✓ التنظيمية مواثيق ✓ المؤسسة ✓مجلس القسم الذي ينعقد كمجلس انضباطي	✓صعوبة توقيع عقوبات قاسية كالفصل أو التوقيف المؤقت عن الدراسة	✓خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024 وطيلة سنة 2025	✓عدم الامتثال إلى الإجراءات التأديبية المتخذة والضوابط والقواعد المعلن عنها ✓العودة إلى ارتكاب نفس المخالفة	✓توقيع التزام بعدم العودة إلى ارتكاب فعل التنمر بحضور آباء وأولياء الأمور	✓نسبة انخراط أولياء أمور التلاميذ ✓عدد المراسلات والالتزامات الموقعة ✓عدد الإجراءات التأديبية المتخذة وطبيعتها

[12] وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكويني 2022 – 2023 من ص 53 إلى ص 59

[13] المذكرة 14.867 بتاريخ 17 أكتوبر 2014 في شأن القرارات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام.

المعالجة التربوية: في هذه المرحلة من المعالجة ينبغي التركيز على تفعيل أدوار الحياة المدرسية، التي ظل التلاميذ في وضعية إعاقة مبعدين عنها تماما، وذلك بهدف تغيير تمثلات المجتمع المدرسي حول هذه الفئة وخصوصياتها.[14]

الإجراء	العملية	المسؤول عن العملية	الموارد	الإكراهات	الغلاف الزمني	المخاطر	بدائل تدبير المخاطر	مؤشرات التحقق
المعالجة التربوية	● وضع ميثاق حول احترام الأشخاص ذوي الإعاقة يشارك فيه جميع المتدخلين	✓الأطر الإدارية ✓الأطر التربوية ✓أمهات و آباء وأولياء التلاميذ	✓دلائل التربية الدامجة الصادرة عن مديرية المناهج ✓المذكرات المنظمة للتربية الدامجة	✓غياب أطر الدعم الإداري ✓ضعف التكوين في مجال التربية الدامجة	✓خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024 وطيلة سنة 2025	✓عدم انخراط جميع المعنيين ✓عدم الالتزام ببنود الميثاق	✓توثيق المراسلات ✓توقيع التزامات	✓عدد الاجتماعات المنعقدة ✓نسبة انخراط الأطر الإدارية والتربوية
	● تنظيم ندوة برحاب الثانوية حول موضوع احترام الاختلاف	✓الأطر الإدارية والتربوية ✓آباء وأولياء أمور التلاميذ ✓المجلس التلاميذي	✓المذكرات والدلائل المنظمة للحياة المدرسية ✓المجلس العلمي المحلي ✓فعاليات المجتمع المدني المحلي	✓غياب أطر الدعم ✓هشاشة محيط المؤسسة	✓خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024 وطيلة سنة 2025	✓ضعف انخراط المعنيين	✓إشراك جميع المتدخلين في تنظيم الندوة وتكليفهم بمهام	✓نسبة الحضور ✓عدد التلاميذ المشاركين
	●تأسيس نادي السلوك المدني ومحاربة التنمر	✓الأطر الإدارية والتربوية ✓التلاميذ	✓دليل الحياة المدرسية ✓دليل الأندية التربوية	✓غياب أطر الدعم الأداري والتربوي	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2023 وطيلة سنة 2024	✓عدم انخراط التلاميذ	✓احترام المراحل المنهجية لتأسيس النادي التربوي	✓نسبة انخراط التلاميذ في عملية الإعداد ✓نسبة الحضور خلال التأسيس

[14] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية. 2019 ص 62

المعالجة الوقائية: عملا بمبدأ الوقاية خير من العلاج، ينبري المجتمع المدرسي الموسع طيلة الموسم الدراسي إلى تنظيم لقاءات وندوات تحسيسية يؤطرها فاعلون جمعويين مختصون في مجال حقوق الأطفال في وضعيات خاصة، تستهدف تغيير التمثلات الخاطئة حول الإعاقة والدفاع عن الحق في الاختلاف.

الإجراء	العملية	المسؤول عن العملية	الموارد	الإكراهات	العلاف الزمني	المخاطر	بدائل تدبير المخاطر	مؤشرات التحقق
المعالجة الوقائية	• تنظيم لقاءات تحسيسية لنبذ التمثلات الخاطئة حول الأطفال ذوي الإعاقة	✓الأطر الإدارية والتربوية ✓المجلس التلاميذي ✓ج.آباء وأمهات التلاميذ ✓منسقو النوادي التربوية ✓ممثلو السلطات المحلية ✓الشركاء	✓مذكرات تفعيل أدوار الحياة المدرسية ✓دلائل التربية الدامجة الخاصة بالأستاذ والتلميذ والمدير ✓فضاءات الثانوية وقاعاتها ✓أطر الدعم	✓غياب أطر الدعم ✓محيط المؤسسة الهش ✓غياب قاعة كبرى لاحتضان أنشطة من هذا الحجم	✓خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024 وطيلة سنة 2025	✓عدم انخراط الفاعلين الداخليين والخارجيين في تنظيم هذه اللقاءات التحسيسية ✓غياب الحافزية والرغبة في الانخراط من طرف الشركاء	✓تعبئة شاملة للمجتمع المدرسي الموسع ✓تحسيس الفاعلين بأهمية الموضوع كلما سنحت الفرصة ✓تفعيل الأندية التربوية	✓عدد المنخرطين في تنظيم هذه اللقاءات ✓نسبة حضور التلاميذ ✓نسبة تفاعل الأسر ومحيط المؤسسة مع هذه اللقاءات
	• استضافة بعض ممثلي الجمعيات المختصة في التربية الدامجة وحماية حقوق الأطفال في وضعية إعاقة	✓الأطر الإدارية والتربوية ✓منسقو الأندية التربوية ✓جمعية آباء وأمهات واولياء التلاميذ	✓دلائل الحياة المدرسية ✓المذكرات التنظيمية ✓دلائل التربية الدامجة ✓فضاءات المؤسسة	✓غياب أطر الدعم ✓غياب قاعة كبرى	✓خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024 وطيلة سنة 2025	✓عدم استجابة الجمعيات المختصة في التربية الدامجة وحماية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة للدعوة الموجهة إليها من قبل المؤسسة	✓لانفتاح على أكبر عدد ممكن من الجمعيات المختصة في التربية الدامجة ✓العمل على تأسيس نوادي تربية في الموضوع	✓نسبة حضور الجمعيات المختصة في التربية الدامجة ✓نسبة انخراط الأطر التربوية والإدارية في ✓نسبة حضور و انخراط التلاميذ

2.2 مرحلة التدبير

في هذه المرحلة الهامة والحاسمة، يتم تنزيل الخطة العلاجية المقترحة، وتنفيذ الإجراءات المتعلقة بالعمليات المقررة في مرحلة التخطيط، كما وردت مرتبة.[15]

- تدبير العمليات المرتبطة بالمعالجة الإدارية

ر.ت	العملية	مؤشرات التتبع	نوع التدبير			نسبة الإنجاز	مؤشرات الإنجاز	تاريخ الإنجاز
			إداري	تربوي	وقائي			
1	✓توثيق وضبط و اقعة التنمر ضد تلميذة من ذوي الإعاقة (إعاقة حركية)	نعم	استدعاء ✓ التلاميذ المشتبه بهم في ارتكاب فعل التنمر ✓توثيق اعتر افهم بالمنسوب إليهم	✓انخراط الأطر التربوية وكافة الفاعلين لاحتواء الأمر		%100	✓عقد اجتماع مع التلاميذ مرتكبي فعل التنمر ضد طفلة من ذوي الإعاقة بحضور أطر إدارية -توثيق الاجتماع و إنجاز تقرير	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2023
2	✓استدعاء أولياء أمور التلاميذ المتنمرين ضد طفلة من ذوي الإعاقة	نعم	✓عقد اجتماع طارئ مع أولياء أمور التلاميذ، مرتكبي فعل التنمر ضد طفلة من ذوي الإعاقة، و إبلاغهم بحجم خطورة الفعل المرتكب			%70	✓إنجاز تقرير حول الاجتماع -توقيع أولياء أمور التلاميذ على محضر بخصوص الو اقعة والتزام بعدم العود	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024
3	اتخاذ إجراءات إدارية وعقوبات تربوية في حق مرتكبي التنمر ضد طفلة من ذوي الإعاقة	نعم	✓تأنيب بلغة شديدة اللهجة للتلاميذ مرتكبي فعل التنمر ✓إلزام التلاميذ مرتكبي فعل التنمر ضد طفلة من ذوي الإعاقة بتقديم اعتذار أمام الجميع ✓تشكيل لجنة من الأطر الإدارية والتربوية لتتبع سلوك التلاميذ مرتكبي فعل التنمر			%100	✓اعتذار كتابي وآخر شفوي يقدمه التلاميذ مرتكبو فعل التنمر ضد طفلة من ذوي الإعاقة -توقيع التزام بعدم العود	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024

[15] وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكويني 2022 – 2023 من ص 53 إلى ص 59

- تدبير العمليات المرتبطة بالمعالجة التربوية

- 4	✓وضع ميثاق حول احترام الأشخاص ذوي الإعاقة أوفي وضعيات خاصة يشارك فيه جميع المتدخلين	نعم	✓تتجند جميع مكونات المؤسسة لصياغة ميثاق يؤكد على ضرورة الالتزام باحترام الأشخاص ذوي الإعاقة، أو في وضعيات خاصة -توثيق الميثاق وإشهاره في جميع أركان المؤسسة	✓تتويج كل المحطات السابقة بصياغة ميثاق حول احترام الأشخاص ذوي الإعاقة		100 %	✓التقارير المنجزة حول سيرورة معالجة الو اقعة -نص الميثاق المصاغ الذي يؤكد على ضرورة الالتزام باحترام الأطفال ذوي الإعاقة	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024
- 5	✓تنظيم ندورة برحاب الثانوية حول موضوع احترام الاختلاف	نعم	✓لتكريس نتائج العمليات السابقة يتم تنظيم ندوة برحاب الثانوية حول موضوع احترام الاختلاف	✓انخراط كافة الأطر التربوية بالمؤسسة لإنجاح النشاط ذي الطبيعة التربوية		70 %	✓المراسلات الموجهة للجهات المعنية بالندوة -تقرير حول مجريات سير النشاط	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024
- 6	✓تأسيس نادي السلوك المدني ومحاربة التنمر	نعم	✓إشراف الإدارة التربوية على إجراءات تأسيس النادي	✓تأسيس نادي السلوك المدني ومحاربة التنمر بانخراط واسع للأطر التربوية والتلاميذ		60 %	✓إجراءات وخطوات تأسيس النادي التربوي -دعوات التأسيس ✓ التقارير المنجزة	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024

- تدبير العمليات المرتبطة بالمعالجة الوقائية

7 -	✓ تنظيم لقاءات تحسيسية لتغيير التمثلات الخاطئة حول الأطفال ذوي الإعاقة	نعم	نظرا لأهمية الجانب الوقائي تسهر الإدارة التربوية على توفير الظروف الملائمة لتنظيم لقاءات ذات طابع تحسيسي توعوي بعدف محاربة التمثلات الخاطئة حول الأطفال ذوي الإعاقة	✓انخراط كافة الأطر التربوية في عملية التحسيس ضد التمثلات الخاطئة حول الإعاقة	✓العمل على تغيير تمثلات المتعلمين وكافة الجسم التعليمي حول الإعاقة تجنبا لتكرار نفس السلوك	%80	✓-دعوات تنظيم اللقاءات -مراسلات إدارية -تقارير حول اللقاءات المنجزة	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024
8 -	✓ استضافة بعض ممثلي الجمعيات المختصة في التربية الدامجة وحماية حقوق الأطفال في وضعية إعاقة	نعم	✓سهر الإدارة على حسن استقبال ممثلي الجمعيات المختصة في التربية الدامجة وحماية الأطفال في وضعية إعاقة ✓توفير الظروف الملائمة لنجاح اللقاءات	✓-تجند كافة الأطر التربوية وخلايا والمؤسسة لاستقبال المختصين في مجال التربية الدامجة	✓أنشطة وعمليات تحسيس موازية تجرى داخل المؤسسة تفعيلا وتنزيلا لمخرجات وخلاصات الاستضافات	%50	✓تقارير الأنشطة المنجزة -تقارير الاجتماعات ✓نسبة انخراط الأطر الإدارية والتربية ✓نسبة انخراط التلاميذ	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024
9 -	✓ تفعيل أدوار خلايا اليقظة لرصد ومعالجة حالات التنمر بسبب الإعاقة	نعم	✓-تفعيل المذكرات ذات الصلة بعمل خلايا اليقظة ✓ضبط جميع حالات التنمر بالمؤسسة وتوثيقها ✓معالجة حالات التنمر بسبب الإعاقة إداريا من خلال اتخاذ إجراءات	✓ -عقد لقاءات تكوينية حول موضوع أهمية خلية اليقظة في تهذيب السلوك ومحاربة التنمر	التواصل عن قرب مع التلاميذ من خلال حوارات ولقاءات تروم رصد التنمر ومحاربته	100 %	✓ نسبة انخراط الأطر التربوية والإدارية ✓نسبة انخراط أعضاء خلية اليقظة ✓نسبة حالات التنمر المرصودة ✓عدد الملفا ت المعالجة	خلال شهري أبريل وماي من سنة 2024

خاتمة

إن التأسيس لبناء نموذج جديد لمدرسة مغربية عمومية حديثة ودامجة، تحتضن كافة التلميذات والتلاميذ المغاربة، وتقدم تعليما ذا جودة للجميع، دون تمييز، وتوفر إمكانية الوصول لفائدة التلاميذ في وضعيات خاصة، ومنهم التلاميذ ذووا الإعاقة، يستدعي ابتداء تجند ومساهمة جميع الفاعلين والمتدخلين، من مسؤولين، وأطر تدريس، وإدارة وتأطير وبحث، وشركاء مدنيين، وغيرهم، كل من موقعه.

وإذا كان تمدرس هذه الفئة، وتمتعها بكافة حقوقها المكتسبة يحظى بحماية تشريعية، وبحصانة، وضمانات قانونية، فإن تغيير التمثلات الخاطئة المنتشرة في المجتمع، وفي صفوف التلاميذ والأساتذة على وجه الخصوص، حول الإعاقة تبقى العقبة الكبرى، التي يحتاج تجاوزها إلى اجتهاد ومواكبة وتحسيس، من خلال عمل تنسيقي دؤوب ودائم يشارك فيه الجميع.

إن التنمر ضد الأطفال ذوي الإعاقة داخل فضاءات الحياة المدرسية وخارجها، ظاهرة نفسية عدوانية مؤذية ليست بالجديدة، حيث كانت دوما تشكل معضلة حقيقية، للجسم التربوي، الذي ينبري إلى وضع وتدبير خطط علاجية ناجعة وفعالة، تستحضر الأبعاد الإدارية والتربوية والوقائية، وتتغيا تصحيح التمثلات الخاطئة، وتغيير الثقافة السائدة حول مفهوم الإعاقة، بما يمكن هذه الفئة من الثقة بنفسها، ومن الاندماج الطبيعي في المحيط الثقافي والاجتماعي.

بيبليوغرافيا

- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية، 2019.
- ابن منظور، لسان العرب، المجلد05، دار صادر، بيروت، فصل النون، مادة "نمر"، 2009.
- القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية عدد 6466 بتاريخ 19 ماي 2016.
- المذكرة 14.867 بتاريخ 17 أكتوبر 2014 في شأن القرارات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام.
- المرسوم 2.02.376. بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي. بتاريخ 17 يوليوز 2002.
- دان أولويوس عالم نفس سويدي، يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر، وواضع أول دراسة علمية له.
- دستور المملكة المغربية لسنة 2011.
- مسعد ابو الديار، سيكولوجيا التنمر بين النظرية والعلاج، مكتبة الكويت الوطنية، ط2، 2012.
- مسعود أبو الديار، التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه، مكتبة الكويت الوطنية، ط2، 2012.
- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019.
- وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة التكوين بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكويني 2022 – 2023.
- وزارة التربية الوطنية، دليل التنظيم التربوي لأقسام الإدماج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نونبر 2009.
- وزارة التربية الوطنية، قرار رقم 047.19 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، 2019.

أهمية الجغرافيا في تعزيز الوعي البيئي والتفكير النقدي: استراتيجيات بيداغوجية وممارسات تعليمية

☜ د.طارق الدريوش
تخصص الجغرافيا
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة ابن زهر اكادير

1.اهمية الجغرافيا في تعزيز الوعي البيئي

تعد الجغرافيا من المواد الأساسية التي تسهم بشكل كبير في تعزيز الوعي البيئي بين الطلاب، حيث تساعدهم على فهم التفاعلات المعقدة بين الأنشطة البشرية والبيئة الطبيعية. من خلال دراسة الجغرافيا، يتعرف الطلاب على تأثيرات التحضر، الزراعة، والصناعة على النظم البيئية، ما يمكّنهم من فهم التحديات البيئية مثل تغير المناخ، وفقدان التنوع البيولوجي، والتلوث. فعالة (Smith, 2020; Johnson & Miller, 2019). هذا الفهم يعزز التفكير النقدي والقدرة على اتخاذ قرارات مستدامة، إذ يظهر ذلك في الأبحاث التي تؤكد أن التعليم الجغرافي يساهم في بناء وعي بيئي متعمق لدى الطلاب ويشجعهم على المشاركة في حلول بيئية.

1-1.العلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة

فهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة هو محور أساسي في دراسة الجغرافيا، حيث يكشف هذا العلم كيف تؤثر الأنشطة البشرية مثل الزراعة، والتحضر، والصناعة على النظم البيئية الطبيعية، والعكس صحيح. من خلال هذا الفهم، يمكن للطلاب تحليل كيفية تفاعل المجتمعات البشرية مع بيئاتها وتقييم الآثار البيئية الناتجة عن ذلك. (Wilson & Matthews, 2021; Brown, 2018). هذا الفهم المتعمق يساعد في توجيه السياسات والقرارات نحو الاستدامة، حيث تؤكد الدراسات أن هذا النوع من الوعي الجغرافي يعزز القدرة على التفاعل مع التحديات البيئية بطريقة واعية ومسؤولة.

1-2. تحليل البيانات البيئية لفهم التغيرات مع المراجع المكتوبة داخل الفقرة

تحليل البيانات البيئية هو عنصر أساسي في فهم التغيرات التي تحدث في النظم البيئية الطبيعية والبشرية على حد سواء. من خلال جمع وتحليل البيانات البيئية، مثل بيانات درجات الحرارة، وتوزيع الأنواع، وجودة المياه، يمكن للطلاب والعلماء على حد سواء تحديد الأنماط والتغيرات التي تشير

إلى التحولات البيئية، (Carter & Jones, 2019; Green et al., 2020). مثل التغير المناخي أو تدهور الأراضي. هذا التحليل يمكن أن يساعد في التنبؤ بالتغيرات المستقبلية وتوجيه السياسات البيئية نحو الاستدامة. الدراسات تؤكد أن استخدام الأدوات الجغرافية مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تحليل البيانات يعزز من فهم العلاقات البيئية ويساعد في اتخاذ قرارات مبنية على أدلة علمية.

1-3. تعزيز التفكير النقدي في القضايا البيئية

تعزيز التفكير النقدي في القضايا البيئية هو أحد الأهداف الرئيسية لتدريس الجغرافيا، حيث يتم تشجيع الطلاب على تحليل المشكلات البيئية من زوايا متعددة، وفهم العوامل المعقدة التي تؤدي إلى هذه المشكلات. من خلال دراسة الأمثلة الحقيقية وتحليل السياسات البيئية المختلفة، يتمكن الطلاب من تقييم فعالية الحلول المقترحة وتطوير رؤى جديدة ومبتكرة للتعامل مع التحديات البيئية. (Hill & Fawcett, 2018; Roberts & Wright, 2021). الأبحاث تشير إلى أن التفكير النقدي يمكن أن يساعد الطلاب على اتخاذ قرارات مستنيرة ومستدامة، مما يجعلهم أكثر استعدادًا للمساهمة في حماية البيئة على المدى الطويل.

رغم أهمية التعليم الجغرافي في تعزيز الوعي البيئي، إلا أن هناك جوانب تستحق النظر. أحد هذه الجوانب هو أن التركيز على المناهج التعليمية قد يغفل التحديات الفعلية التي يواجهها المعلمون في تطبيق هذه البيداغوجيات. على سبيل المثال، قد تواجه المدارس نقصًا في الموارد والتكنولوجيا اللازمة لتطبيق التعلم القائم على المشروعات والتعلم الميداني، مما قد يقلل من فعالية هذه الاستراتيجيات ويحد من تأثيرها على الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، التأكيد على الجوانب النظرية والفوائد المثالية للتعليم الجغرافي دون تقديم تحليل كافٍ للصعوبات العملية المرتبطة بتغيير المناهج الدراسية التقليدية. إذ أن دمج مفاهيم جديدة مثل الاستدامة قد يواجه مقاومة من قبل المعلمين والإدارات التعليمية، خاصةً في البيئات التي تكون فيها المناهج الدراسية مكثفة والزمن المتاح محدودًا. مثل هذه التحديات العملية تحتاج إلى معالجة أكثر تفصيلاً لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال.

2. البيداغوجيات المستخدمة لتدريس الاستدامة في الجغرافيا

تعتبر البيداغوجيات المستخدمة لتدريس الاستدامة في الجغرافيا ضرورية لتطوير فهم عميق للمفاهيم البيئية وتعزيز وعي الطلاب حول أهمية الاستدامة. من بين هذه البيداغوجيات، يعد التعلم

القائم على المشروعات أحد الأساليب الأكثر فعالية، حيث يتمكن الطلاب من التعامل مع قضايا بيئية حقيقية من خلال البحث والتطبيق العملي، مما يعزز من قدرتهم على حل المشكلات وتطبيق المعرفة النظرية في سياقات واقعية. بالإضافة إلى ذلك، يستخدم التعلم الميداني كأداة تعليمية قوية، (Sterling & Thomas, 2018; Wals & Jickling, 2019)حيث يتيح للطلاب فرصة التفاعل المباشر مع البيئة ودراسة التأثيرات البشرية عليها بشكل عملي. كما أن استخدام التكنولوجيا، مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، يمكن الطلاب من تحليل البيانات البيئية وفهم الأنماط المعقدة، مما يعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات مستدامة. تشير الدراسات إلى أن هذه البيداغوجيات التفاعلية تزيد من فعالية تدريس الجغرافيا وتساعد في تكوين جيل واعٍ بيئيًا وقادر على مواجهة التحديات المستقبلية.

2-1. التعلم القائم على المشروعات

التعلم القائم على المشروعات هو أحد الأساليب البيداغوجية الفعالة التي تُستخدم لتعزيز التعليم في مجالات مثل الجغرافيا، حيث يتيح للطلاب فرصة التعمق في القضايا البيئية من خلال البحث والتطبيق العملي. من خلال هذا النهج،(Blumenfeld et al., 2016; Larmer, Mergendoller, & Boss, 2015). يُشجع الطلاب على استكشاف مشكلات واقعية، مثل تأثير التغير المناخي على مجتمعهم المحلي أو تحليل طرق الاستدامة في استخدام الموارد الطبيعية. هذا الأسلوب يعزز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، كما يشجع على التعاون والعمل الجماعي. الأبحاث تظهر أن التعلم القائم على المشروعات يزيد من دافعية الطلاب ويساهم في تحقيق فهم أعمق للمواد الدراسية، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم وإعداد الطلاب لمواجهة التحديات البيئية في المستقبل

2-2. كيفية استخدام المشاريع لتعميق الفهم البيئي

استخدام المشاريع كأداة تعليمية يُعتبر وسيلة فعّالة لتعميق الفهم البيئي لدى الطلاب. من خلال الانخراط في مشروعات بيئية واقعية، يتمكن الطلاب من تطبيق النظريات والمفاهيم التي تعلموها في الفصول الدراسية على مشكلات حقيقية، مما يعزز من استيعابهم للقضايا البيئية. على سبيل المثال، يمكن أن يعمل الطلاب على مشروع لتحليل تأثير التلوث على نظام بيئي محلي، حيث يجمعون البيانات الميدانية، ويجرون التحليلات، ويقترحون حلولًا مستدامة. هذا النوع من المشاريع يساعد الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، مما يجعل التعلم أكثر تفاعلية وذو صلة مباشرة بحياتهم اليومية. البيئية (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Barron &

(Darling-Hammond, 2008). تشير الدراسات إلى أن استخدام المشاريع في التعليم يعزز من فهم الطلاب للقضايا المعقدة ويزيد من وعيهم بأهمية الاستدامة.

2-3. التعلم الميداني

التعلم الميداني هو أسلوب تعليمي حيوي يعزز من فهم الطلاب للبيئة الطبيعية من خلال الخبرات المباشرة والتفاعل مع العالم الحقيقي. يتيح هذا النهج للطلاب فرصة مغادرة الفصول الدراسية واكتساب المعرفة من خلال ملاحظة ودراسة النظم البيئية والمواقع الجغرافية في بيئاتها الطبيعية. على سبيل المثال، يمكن للطلاب زيارة محميات طبيعية أو مناطق حضرية لدراسة تأثير النشاط البشري على البيئة المحلية،(Orion & Hofstein, 1994; Dillon et al., 2006) مما يعمق فهمهم للعلاقات البيئية المعقدة. التعلم الميداني لا يعزز فقط المعرفة البيئية النظرية، بل يساعد أيضًا في تطوير مهارات البحث والملاحظة النقدية. تشير الأبحاث إلى أن التعلم الميداني يعزز من دافعية الطلاب ويزيد من ارتباطهم بالموضوعات البيئية، مما يساهم في تنمية وعي بيئي أكثر استدامة وشمولية.

2-4. دور الرحلات الميدانية في تعزيز التفاعل مع الطبيعة

تلعب الرحلات الميدانية دورًا حيويًا في تعزيز التفاعل مع الطبيعة وتطوير فهم أعمق لدى الطلاب حول البيئة من خلال تجربة مباشرة وعملية. عندما يشارك الطلاب في رحلات ميدانية إلى مواقع طبيعية مثل الغابات، الأنهار، أو المحميات البيئية،(Ballantyne & Packer, 2002; Rickinson et al., 2004). فإنهم يكتسبون فرصة فريدة لمراقبة النظم البيئية وتفاعلاتها عن قرب. هذه التجارب تساعد في ترسيخ المفاهيم البيئية التي يتم تدريسها في الفصول الدراسية، حيث يتعرف الطلاب على التنوع البيولوجي، عمليات التكيف البيئية، وتأثير النشاط البشري على الطبيعة. الأبحاث تظهر أن هذه التجارب الميدانية تعزز من ارتباط الطلاب بالبيئة، وتزيد من وعيهم البيئي، وتحفزهم على المشاركة في الجهود الرامية إلى الحفاظ على الطبيعة.

2-5. التعلم التعاوني

التعلم التعاوني هو نهج تعليمي يركز على العمل الجماعي بين الطلاب لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، مما يعزز من الفهم الأعمق للمفاهيم من خلال تبادل الأفكار والخبرات. في هذا السياق، يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يتعاونون فيها لحل المشكلات، تحليل المعلومات، أو إكمال مشروعات تعليمية. (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 2011).هذا الأسلوب لا يساعد فقط في تطوير المهارات الأكاديمية، بل يعزز أيضًا من مهارات التواصل الاجتماعي، القيادة، وإدارة النزاعات.

الأبحاث تشير إلى أن التعلم التعاوني يزيد من مشاركة الطلاب ويعزز من فهمهم للمادة الدراسية بشكل أعمق مقارنة بالتعلم الفردي، كما يساهم في بناء بيئة تعليمية تشجع على الابتكار والإبداع.

2-6. فوائد العمل الجماعي في حل المشكلات البيئية.

يؤدي إلى حلول أكثر شمولية وفعالية. من خلال الجمع بين مختلف المهارات والخبرات، يمكن للمجموعات تحليل المشكلات البيئية من زوايا متعددة، مما يعزز من فهم أعمق للعوامل المعقدة التي تؤدي إلى هذه المشكلات. على سبيل المثال،(Ostrom, 2009; Wals & Corcoran, 2012). يمكن لفريق يتكون من علماء بيئة، ومهندسين، ومتخصصين في السياسات أن يقدم حلولاً متكاملة للتحديات مثل تغير المناخ أو تلوث المياه. تشير الدراسات إلى أن العمل الجماعي لا يساهم فقط في تحسين جودة الحلول البيئية، بل يعزز أيضًا من قدرة الأفراد على التعلم من بعضهم البعض وتطوير مهاراتهم في التفكير النقدي والتفاوض.

2-7. استخدام التكنولوجيا

استخدام التكنولوجيا في التعليم يُعد أداة قوية لتعزيز الفهم وتسهيل الوصول إلى المعلومات بطريقة تفاعلية وديناميكية. في مجال تدريس الجغرافيا والعلوم البيئية،(Roblyer & Doering, 2013; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). يمكن استخدام تقنيات مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والخرائط الرقمية لتحليل البيانات البيئية وتصور الأنماط المكانية، مما يساعد الطلاب على فهم العلاقات البيئية المعقدة بشكل أكثر وضوحًا. التكنولوجيا تتيح أيضًا الوصول إلى موارد تعليمية غنية مثل المحاكاة البيئية والبيانات الحية، مما يعزز من تجربة التعلم ويجعلها أكثر تشويقًا وملاءمة للطلاب. الأبحاث تؤكد أن استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية يزيد من تفاعل الطلاب ويحسن من نتائجهم الأكاديمية من خلال توفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم التعلم الذاتي والاستكشاف.

2-8. تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والخرائط التفاعلية في تدريس الجغرافيا

تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والخرائط التفاعلية تلعب دورًا متزايد الأهمية في تدريس الجغرافيا، حيث توفر أدوات قوية لتحليل البيانات المكانية وفهم الأنماط الجغرافية المعقدة. من خلال استخدام GIS، يمكن للطلاب دراسة الظواهر البيئية والاجتماعية في سياقات مكانية محددة، مثل تتبع التغيرات المناخية،(Kerski, 2008; Milson & Alibrandi, 2008). تحليل توزيع السكان، أو تقييم استخدام الأراضي. هذه التطبيقات التفاعلية تعزز من قدرة الطلاب على التفكير النقدي

وحل المشكلات من خلال السماح لهم بالتفاعل مع البيانات الحية وإنشاء خرائط وتحليلات مخصصة. الأبحاث تشير إلى أن استخدام GIS والخرائط التفاعلية في الفصول الدراسية يعزز من استيعاب الطلاب للمفاهيم الجغرافية ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، بالإضافة إلى تطوير مهارات تقنية هامة.

على الرغم من أن الرؤية الشاملة لأهمية البيداغوجيات المختلفة في تعزيز الوعي البيئي لدى الطلاب، إلا أنها قد تكون قد أغفلت بعض الجوانب النقدية المهمة. أولاً، يركز النص بشكل كبير على الفوائد المحتملة لتلك البيداغوجيات مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم الميداني، لكنه لا يعالج بشكل كاف التحديات العملية التي قد تواجه المدارس والمعلمين عند محاولة تنفيذ هذه الأساليب. قد تشمل هذه التحديات نقص الموارد اللازمة، مثل الأدوات التكنولوجية أو الدعم اللوجستي للرحلات الميدانية، بالإضافة إلى قلة التدريب المتخصص للمعلمين على تطبيق هذه الأساليب بفعالية.

ثانيًا، ان تقديم هذه البيداغوجيات كحلول شاملة دون الأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي والاجتماعي بين الطلاب. فالتعليم البيئي قد يتطلب تكييفًا معينًا ليكون ملائمًا لمختلف البيئات التعليمية والثقافية. على سبيل المثال، بعض المجتمعات قد تركز بشكل أكبر على القضايا البيئية المحلية مقارنة بالتحديات البيئية العالمية، مما يعني أن البيداغوجيات المستخدمة يجب أن تكون مرنة بما يكفي لتلبية الاحتياجات الخاصة لكل مجتمع. إن الفشل في مراعاة هذه الفروق يمكن أن يؤدي إلى نقص في فعالية البرامج التعليمية وعدم تحقيق الأهداف المرجوة منها.

3. تحديات تطبيق بيداغوجيات الاستدامة في تدريس الجغرافيا

تطبيق بيداغوجيات الاستدامة في تدريس الجغرافيا يواجه عدة تحديات، منها محدودية الموارد التعليمية والتكنولوجية في بعض المدارس، مما يصعّب تنفيذ البرامج التي تتطلب تقنيات متقدمة مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS) أو الرحلات الميدانية المكثفة. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب دمج الاستدامة في المناهج الدراسية إعادة هيكلة بعض المقررات التعليمية، وهو ما قد يواجه مقاومة بسبب ضغط الوقت والمحتوى الأكاديمي المكثف. هناك أيضًا تحديات تتعلق بتهيئة المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع هذه البيداغوجيات الجديدة، حيث يحتاجون إلى تدريب مكثف ومستمر ليكونوا قادرين على تدريس مفاهيم الاستدامة بشكل فعّال. (Tilbury, 2011; Sterling, 2012). هذه التحديات قد تؤدي إلى تقليل فاعلية التدريس أو حتى عدم تنفيذ بعض الأنشطة التعليمية المقترحة. الأبحاث تؤكد أن التغلب على هذه التحديات يتطلب دعمًا مؤسسيًا قويًا وتعاونًا بين مختلف الجهات المعنية بالتعليم لتعزيز قدرة المدارس على تقديم تعليم يركز على الاستدامة.

3-1. قلة الموارد التعليمية والتكنولوجية

قلة الموارد التعليمية والتكنولوجية تشكل عقبة كبيرة في تحقيق تعليم فعال، خاصة في مجالات مثل تدريس الجغرافيا، التي تعتمد بشكل متزايد على التكنولوجيا مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والخرائط التفاعلية. في العديد من المدارس، يفتقر المعلمون إلى الوصول إلى الأجهزة الضرورية، مثل الحواسيب والبرمجيات المتقدمة، مما يقيد قدرتهم على تنفيذ الأنشطة التعليمية التفاعلية التي تعزز فهم الطلاب للمفاهيم الجغرافية والبيئية. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي نقص التمويل إلى عدم القدرة على توفير تدريب مستمر للمعلمين على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال. هذا النقص في الموارد لا يؤثر فقط على جودة التعليم،(Selwyn, 2011; Warschauer, 2010). ولكنه يساهم أيضًا في توسيع الفجوة التعليمية بين المدارس المجهزة تجهيزًا جيدًا وتلك التي تعاني من نقص الموارد. الدراسات تشير إلى أن توفير الموارد التكنولوجية المناسبة وزيادة الاستثمار في البنية التحتية التعليمية يمكن أن يحسن بشكل كبير من مخرجات التعلم ويساعد في إعداد الطلاب لمواجهة التحديات البيئية المستقبلية.

3-2. التكيف مع المناهج الدراسية التقليدية

التكيف مع المناهج الدراسية التقليدية يمثل تحديًا كبيرًا عند محاولة دمج بيداغوجيات حديثة تركز على الاستدامة في تدريس الجغرافيا. المناهج التقليدية غالبًا ما تكون مصممة حول أهداف تعليمية محددة وتركيبات دراسية ثابتة، مما يجعل إدخال مفاهيم جديدة مثل الاستدامة أو تقنيات تعليمية متقدمة مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS) أمرًا صعبًا دون إجراء تغييرات جذرية. هذا يتطلب من المعلمين إعادة التفكير في كيفية تقديم المحتوى التعليمي وإيجاد طرق مبتكرة لدمج هذه المفاهيم ضمن الهياكل القائمة. التحدي يكمن في المحافظة على التوازن بين تلبية المتطلبات الأكاديمية التقليدية وتوفير تعليم شامل يعزز من فهم الطلاب للقضايا البيئية المعاصرة. الأبحاث تشير إلى أن هذا التكيف يتطلب دعمًا قويًا من الجهات التعليمية وتطوير برامج تدريب للمعلمين تتيح لهم المرونة والمهارات اللازمة لتنفيذ هذه التغييرات بفعالية (Davis & Sumara, 2010; Fullan, 2007).

3-3. الحفاظ على اهتمام الطلاب بالقضايا البيئية

الحفاظ على اهتمام الطلاب بالقضايا البيئية يمثل تحديًا مستمرًا في التعليم، حيث تتطلب هذه القضايا فهمًا عميقًا وتفاعلًا مستمرًا مع موضوعات قد تبدو معقدة أو بعيدة عن حياتهم اليومية. لجعل هذه الموضوعات أكثر جاذبية، يعتمد المعلمون على استخدام بيداغوجيات تفاعلية، مثل التعلم القائم على المشاريع والرحلات الميدانية، التي تربط بين المفاهيم البيئية وحياة الطلاب اليومية. (Jickling &

Wals, 2008; Monroe, 2003 البيئية في جعل التعلم أكثر تشويقًا. من خلال إظهار الروابط بين السلوك الفردي والقضايا البيئية العالمية، مثل تأثيرات التغير المناخي أو التلوث، يمكن للمعلمين تعزيز شعور الطلاب بالمسؤولية وتحفيزهم على المشاركة النشطة في الجهود البيئية. الدراسات تؤكد أن إشراك الطلاب من خلال التعلم التفاعلي والمشاركة العملية يعزز من اهتمامهم بالقضايا البيئية ويساهم في بناء وعي مستدام لديهم.

على الرغم من تسليط الضوء على أهمية تطبيق بيداغوجيات الاستدامة في تدريس الجغرافيا، إلا أنها قد أغفلت بعض الجوانب النقدية المهمة المتعلقة بالتحديات العملية التي قد تواجه تنفيذ هذه البيداغوجيات. أحد هذه الجوانب هو قلة الموارد التعليمية والتكنولوجية، والتي تُعد عقبة كبيرة أمام تحقيق تعليم فعال. تعتمد العديد من استراتيجيات التدريس المقترحة، مثل استخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والخرائط التفاعلية، بشكل كبير على التكنولوجيا المتقدمة التي قد لا تكون متاحة في جميع المدارس، خاصة في المناطق النائية أو الدول ذات الدخل المحدود. هذا النقص في الموارد يمكن أن يخلق فجوة تعليمية بين المدارس المجهزة تجهيزًا جيدًا وتلك التي تعاني من نقص الموارد، مما يؤدي إلى تفاوت في جودة التعليم البيئي الذي يتلقاه الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، التحدي المتمثل في التكيف مع المناهج الدراسية التقليدية، لم تقدم حلولاً كافية للتغلب على مقاومة التغيير من قبل المعلمين والإدارات التعليمية. تتطلب بيداغوجيات الاستدامة تغييرات جذرية في طريقة تقديم المحتوى التعليمي، وهو ما قد يواجه مقاومة بسبب الضغط الأكاديمي والزمني. كما أن التحدي يكمن في كيفية الحفاظ على توازن بين تلبية المتطلبات الأكاديمية التقليدية وإدخال مفاهيم جديدة مثل الاستدامة. إن التكيف الناجح مع هذه التغييرات يحتاج إلى دعم قوي من الجهات التعليمية وبرامج تدريب متخصصة للمعلمين.

خاتمة

مكن القول بأن التعليم الجغرافي يشكل أداة فعالة لتعزيز الوعي البيئي وتطوير التفكير النقدي بين الطلاب. من خلال دراسة التفاعلات المعقدة بين الأنشطة البشرية والبيئة الطبيعية، يكتسب الطلاب القدرة على فهم التحديات البيئية الراهنة مثل تغير المناخ وفقدان التنوع البيولوجي، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات مستدامة تهدف إلى حماية البيئة. وأظهرت الدراسة أن استخدام البيداغوجيات التعليمية، مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم الميداني، يساهم بشكل كبير في تعزيز التفكير

النقدي وزيادة الوعي البيئي. ومع ذلك، تواجه هذه الاستراتيجيات التعليمية تحديات عديدة، بما في ذلك نقص الموارد التكنولوجية والاحتياجات إلى تكييف المناهج الدراسية التقليدية.

ولتحقيق أقصى استفادة من هذه البيداغوجيات، توصي الدراسة بتوفير دعم مؤسسي أكبر وتطوير برامج تدريبية مكثفة للمعلمين. كما يجب تكييف المناهج الدراسية لتكون مرنة وقادرة على دمج مفاهيم الاستدامة بطريقة تلائم السياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة، مما سيساهم في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات البيئية المستقبلية بفعالية ومسؤولية.

Bibliographie: **بيبليوغرافيا:**

-Hill, Michael & Fawcett, Jane. Critical Thinking in Environmental Education. Routledge, London, UK, 2018.

-Johnson, Emily & Miller, David. Geographical Education and Environmental Awareness. Oxford University Press, Oxford, UK, 2019.

-Smith, John. Environmental Geography and Sustainability. Pearson Education, New York, USA, 2nd edition, 2020.

-Roberts, Peter & Wright, Hannah. Sustainable Development in Geographic Studies. Sage Publications, Los Angeles, USA, 2021.

-Wilson, Andrew & Matthews, Sarah. Human-Environment Interactions in Geography. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2021.

الهوية التاريخية في الكتاب المدرسي الأمازيغي

☜ **خديجة مركي**

تخصص اللسانيات والأدب الأمازيغي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

مقدمة

توزعت المواضيع التاريخية في الكتاب المدرسي من المستوى الثالث إلى المستوى السادس على محورين أساسيين: محور تاريخ الكتابة الامازيغية تيفيناغ، من خلال إبراز بعض الرموز والوثائق القديمة التي وجدت في الزمن القديم، منذ "حوالي6000 سنة قبل الميلاد، يمكن الحديث عن حضارة أمازيغية في خريطة حضارات العالم القديم، بدليل أن المهتمين بتاريخ اللغات يرجعون ظهور اللغة الأمازيغية إلى هذا التاريخ"[1].

ثم محور الشخصيات الأمازيغية القديمة والتي لعبت دورا أساسيا في تاريخ شمال إفريقيا والحضارة الأمازيغية، ومن بين أهم هذه الشخصيات التي ركز عليها كتاب اللغة الأمازيغية، نجد ملوك شمال افريقيا والممالك الأمازيغية قديما. وسنخص بالذكر والتحليل في هذا المقال مجموعة من ملوك شمال افريقيا حسب تسلسلهم وترتيبهم في مستويات الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية، ومن بينهم: الملك ماسينيسا، يوبا الثاني، يوگرتن، يوسف ابن تاشفين، أفولاي، شيشونق، والملكة تينهنان. والهدف من التركيز على هذه الشخصيات في الكتاب المدرسي، هو البحث في عمق الحضارة الأمازيغية وإبراز دورها في ترسيخ الهوية الوطنية والثقافية والحضارية واللغوية قصد توسيع معارف المتعلمين. فتعرفهم على شخصيات تاريخية بارزة، كالتي سنخصها بالجرد والتحليل، سيقوي روابط العلاقة بين المتعلمين ووطنهم، وسيساعد ذلك على بناء وترسيخ ثوابت ثقافية وهوياتية وطنية في دواخلهم.

1. الملوك الأمازيغ شخصيات تاريخية

1.1 الملك ماسينيسا:

عرف به كتاب اللغة الأمازيغية للمستوى الثالث والرابع والخامس والسادس، "حيث حكم هذا الملك في فترة اشتدت فيها المنافسة والصراع للسيطرة على الحوض المتوسطي القديم. ظهر الملك

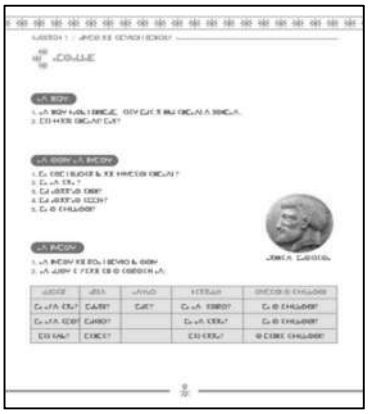
---

[1] Chakir Salim, Texte en linguistique berbère, Edition CNRS, Paris, 1984, p: 247.

ماسينيسا (203_148 ق.م) على مسرح هذا الصراع، لما انحاز إلى صفوف القرطاجيين ضد الرومان. ولم يمض إلا وقت قصير حتى انحاز إلى صفوف الرومان. وكانت مساعدته العسكرية لهؤلاء السبب الرئيس الذي سهل على روما هزم القوة القرطاجية، ثم تدمير عاصمتها سنين بعد وفاة هذا الملك الذي حكم زهاء نصف قرن"[2].

- **كتاب المستوى الخامس:** أدرج هذا المقرر، ماسينيسا في الوحدة الأولى بعنوان "إخبار عن عظماء التاريخ"، صورة للملك يمين الصفحة 9 في محاولة لترسيخ اسم وصورة الملك في ذاكرة المتعلمين من خلال التكرار. في نفس الكتاب نجد الوحدة الثانية بعنوان استخبار عن الحضارات القديمة، مكون الأنشطة، أدرجت صورة للملك يمين الصفحة، بحيث كان الهدف من الحصة هو قدرة المتعلم على قراءة الأسماء وتمييز صورة الملك ماسينيسا عن بقية الملوك المدرجة صورهم وأسماؤهم في الصفحة، ثم اسم الملك في شبكة للحروف.

الصورة01: نموذج من الكتاب المدرسي للغة الامازيغية المستوى05. ص 9.



- **كتاب المستوى السادس:** أشارت الوحدة الخامسة بعنوان إخبار عن عظماء التاريخ القديم، للملك ماسينيسا بالتعريف به من خلال مكون القراءة بنص مذيل بأسئلة للفهم، حيث قدم الملك بأنه ازداد سنة 238 ق.م في مملكة "ماسيل" (الجزائر) حاليا؛ فعرف بأنه محارب قوي دافع عن بلاده إلى أخر رمق؛ كما عرف أيضا بركوب الخيل وحماية وحب الوطن، واسترجاع الأقاليم التي كانت مستعمرة من طرف القرطاج والرومان، والتي أعادها وبنى بها مملكته العظمى، فازدهرت التجارة والاقتصاد في

[2] أسمهر المحفوظ، البعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الامازيغية، دليل مدرسة ومدرس اللغة الأمازيغية بالسلك الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2017، ص134.

عهده من خلال الانفتاح على الدول المجاورة. وبعد وفاته بني له قبرا بمثابة معلمة تاريخية في مدينة قسنطينة ليخلد اسمه للأجيال القادمة باعتباره شخصية عظيمة التي تأثر بها شعبه.

الصورة02: نموذج لدرس القراءة، كتاب اللغة الامازيغية المستوى06. ص 66.

هكذا وبشكل متسلسل يجد المتعلم نفسه قد تعرف على شخصية مهمة ساهمت في صناعة التاريخ والحضارة الامازيغية، فمن خلال إعادة إدراج سيرة الملك ماسينيسا في بعض الوحدات وبنفس العنوان "عظماء التاريخ"، يتضح أن المهتم بالشأن التربوي والمناهج الدراسية أراد التعريف بالهوية الوطنية الأمازيغية وترسيخها في ذاكرة المتعلمين. إذ قدمت الكتب الدراسية الثلاثة هذه الشخصية التاريخية بأشكال مختلفة وبفيض من المعلومات يليق بمستويات التلاميذ في السلك الابتدائي.

2.1 الملك يوبا الثاني

كتاب المستوى الثالث: قدم الملك للمتعلمين كحوار بين أب وأبنائه بحيث تضمن مجموعة من المعلومات المهمة حول شخصية ساهمت في بناء التاريخ الأمازيغي لشمال افريقيا، إذ يعتبر يوبا الثاني من الملوك الأمازيغ البارزين في تاريخ تامازغا، عرف بعلمه وأبحاثه وكتبه الكثيرة في عدة مجالات، كما اشتهر بكتابه الكبير "ليبيكا" والذي ألفه عن بلاده ووطنه. عرف بأنه كان يتحدث عدة لغات، الأمازيغية واللاتينية والإغريقية، وعاشت مملكته 40 سنة كلها سلام وازدهار. فقد "اشتهر باهتماماته العلمية، لدرجة أن بعض الباحثين لقبوه "بالملك العلامة". وعرف عنه أنه كان مهتما ببعض القضايا المعرفية التي انشغل بها باحثوا ذلك العصر، كتجديد منابع النيل. وقد حاول اكتشافها لأن المعرفة الجغرافية القديمة كانت توطنها جنوب مملكته"[3].

[3]أسمهر المحفوظ، المرجع السابق، ص134.

الصورة03: نموذج درس القراءة، الكتاب المدرسي الامازيغي المستوى03. ص 46.

كتاب المستوى السادس: بنفس الكفاية تطرقت الوحدة الخامسة، إخبار عن عظماء التاريخ القديم، إلى الملك يوبا في حصة التعبير الشفهي بعنوان "مستعمرة يوبا الثاني"، بحيث وضعت صورة الملك أعلى يمين الصفحة وتوسطها تعريف مختصر عنه جاء فيه، أنه ازداد سنة 52 ق.م في شمال افريقيا، وحد وحكم عدة بلدان في "موريطان" قديما شمال افريقيا، وعرف بعلمه في عدة مجالات منها الأدب والتاريخ والأركيولوجيا، كما أنه ألف كتابا عن بلاده بعنوان "ليبيكا"، " فقد اهتم بالتأليف وكتب في مواضيع شتى، لكن كتبه ضاعت، ولم يصلنا منها إلا الاقتباسات التي نقلها عنه بعض الكتاب"[4].

الصورة04: نموذج من الكتاب المدرسي الامازيغي المستوى 06.ص 64.

3.1 الملك يوگرتن

يعتبر الملك يوگرتن من عظماء ملوك شمال افريقيا، فهو حفيد الملك ماسينيسا وحامل مشعل توحيد الإمبراطورية الأمازيغية، فقد "نهج سياسة مغايرة لسياسة جده، ارتكزت على مقاومة روما

[4]أسمهر المحفوظ، نفسه، ص 134

والتصدي لأطماعها في بلاد الأمازيغ، سجل التاريخ خصال هذه الشخصية، فكان يتميز بشجاعة نادرة وبذكاء ثاقب وفصاحة بليغة ومهارات عالية في القتال والتخطيط العسكري"[5].

كتاب المستوى الرابع: تمت الإشارة للملك يوگرتن في الوحدة الثالثة، كفاية الوصف حقل عظماء التاريخ، في جميع حصص التعبير الشفهي لهذه الوحدة، من خلال صورة له وسط الصفحة، بغرض تعليم الناشئة كيفية الوصف ودوره في إبراز ملامح الشخص. فالمهتمون بالشأن التربوي هنا لم يضعوا صورة الملك يوگرتن اعتباطا، وإنما لكون وجهه يتميز بملامح كبيرة، حادة وواضحة مما سيجعل المتعلمين والمتعلمات قادرين على التمييز بين صفات الوصف. وسنأخذ على سبيل المثال وصف الأنف: ibbj_ifnnc_ibdd أفطح وبارز. ثم تعريف مختزل أسفل الصفحة، جاء فيه أنه ملك أمازيغي من الزمن القديم، قاتل وانتصر على المستعمر الروماني.

الصورة05: نموذج من الكتاب المدرسي الامازيغي المستوى الرابع ص 36

4.1 الملك يوسف أوتاشفين

الملك المرابطي الأمازيغي، الذي بنى حضارة كبيرة بمآثر وتنمية جميلة لبلاد المغرب بقيت شامخة لأجيال عدة بالإضافة إلى "ظاهرة الحصون والقلاع التي أنشأها الأمير يوسف في المغرب لإقرار الهدوء وقد شحنها بالجنود والمؤن.. وقد بنى في مراكش قلعة حصينة يعتصم بها الجنود إذا داهمهم الخطر، وقصبة لخزن سلاحه والأموال"[6]. تمت الإشارة للملك يوسف بن تاشفين في مقرر اللغة الأمازيغية:

- **كتاب المستوى الرابع:** عرض هذا المستوى الملك المرابطي في الوحدة الثالثة، كفاية الوصف حقل عظماء التاريخ، في مكون القراءة، في جميع الحصص؛ بحيث تحدث النص القرائي عن الجانب الشخصي

---

[5] أسمهر المحفوظ، مرجع سابق. ص 133.

[6] سعدون عباس، نصر الله، دولة المرابطين في المغرب والأندلس، عهد يوسف بن تاشفين أمير المرابطين، منشورات دار النهضة، بيروت، 1985، ص 173

والأخلاقي للملك وكذا عن الجانب المولوي والسياسي، حيث قدمه بأن حكم ما بين 1060 و1106، عرف بكونه رجلا متواضعا محبا للخير، وبحبه للعلم والحرية. بنى مدينة مراكش سنة 1070 وجعلها عاصمته السياسية، كما وسع مملكته بعدة بلدان من شمال إفريقيا إلى غانا والأندلس، وشيد عدة مآثر مثل مدينة المهدية ومسجد تلمسان، بالإضافة إلى أنه فتح الطرق بين شمال إفريقيا واسبانيا في عدة مجالات كالتجارة، والثقافة والعلم؛ مما جعل العلم يزدهر في عهده. ووصفه النص وصفا دقيقا، جعل المتعلمين يتعرفون عن قرب على ملك بنى حضارة أمازيغية ينتمون لها جميعا ويعتزون بها. وهذا ما سيجعلهم يتشبثون ويربطون بين لغتهم وهويتهم في ظل التعدد اللغوي الذي يشهده المغرب في إطار وحدته.

الصورة06: نموذج من الكتاب المدرسي الامازيغي المستوى 04.ص 42.

5.1 الملك شيشونق

استطاع شيشونق أن يتولى العرش الفرعوني "حوالي 950 قبل الميلاد، وبذلك تم تأسيس الأسرة الحاكمة الثانية والعشرون في تاريخ مصر القديم. وقد شكل هذا الحدث مرحلة سياسية وتاريخية جديدة في عهد الفراعنة، حيث أسست لعلاقات ومواجهات واصطدامات قوية بين الفراعنة والأمازيغ. بالإضافة إلى تميز هذا الملك بدهائه السياسي وشجاعته وقوته العسكرية. وفيما يلي جرد للحصص التي خصت الملك شيشونق:

- **كتاب المستوى الخامس:** جاء النص القرائي بعنوان شيشونق الفرعون الأمازيغي، في الوحدة الأولى إخبار عن عظماء التاريخ، على شكل أسئلة وأجوبة تعريفية بالشخصية محور الدرس، وهي كالتالي: mad iga؟ ، من هو؟: ملك من عظماء التاريخ الأمازيغي، ازداد في قبيلة "ماسواش" في شمال افريقيا، أسس الإمبراطورية الفرعونية 22 .

milmi ؟ بنى امبراطوريته في مصر وأسسها سنة 950 ق.م، حكم 21 سنة وبعد وفاته بقيت الإمبراطورية لعدة أجيال تحت سلطة عائلته.

Mamnk ? كيف أصبح شيشونق فرعونا؟: عندما صار شيشونق فرعون وملك مصر، وجد بلاد مصر مقسمة إلى عدة مناطق، وحدها وضم لها بلدان أخرى كفلسطين وسوريا. فقد "كان وصوله إلى منصب الفرعون بداية فعلية لمرحلة الحكم الليبي (الأمازيغي) الذي استمر لأزيد من قرنين، وهو ما يعرف في تسلسل الأسر الفرعونية الحاكمة بالأسرتين 22 و23"[7].

والقوة، بالمستويات الأساسية من التعليم الابتدائي، أمر مهم ونجح فيه المهتمون بالشأن التربوي بالمغرب. مما سيعزز في نفوسهم مشاعر الانتماء والافتخار.

6.1 الملكة تينهنان

تطرق الكتاب المدرسي الأمازيغي للملكة تينهنان، أمر فيه من الافتخار والاعتزاز الشيء الكثير، فالإشارة لها ليست اعتباطا، وإنما إيصال فكرة مهمة للمتعلمين، مفادها أن المرأة الأمازيغية منذ القدم كانت ولازالت قادرة على تولي أمور السياسة والبلاد، وتقاسم قدراتها الفكرية ومهاراتها مع شعبها بجميع أصنافه، بالإضافة إلى غرس مفهوم المساواة بين الرجل والمرأة، وبأن الملك والأمور السياسية والمولوية ليست حكرا على الرجل لوحده.

كتاب المستوى الخامس: تحدث كتاب اللغة الامازيغية عن الملكة تينهنان التي حكمت قديما بمنطقة "الهكار" (الجنوب الجزائري)، والتي تدخل ضمن مجال الطوارق الأمازيغ، اهتمت بالمجالات الأمازيغية الصحراوية ومساهمتها في بناء الحضارة الأمازيغية منذ العصر القديم.

الصورة07: نموذج من الكتاب المدرسي الامازيغي المستوى 05.ص 10.

[7] أسمهر المحفوظ، البعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الامازيغية، مرجع سابق، ص134.

أشارت الوحدة الأولى، مكون القراءة في الحصة الرابعة للملكة، والتي ازدادت في جهة تافيلالت في نهاية القرن الرابع، انتقلت مع قبيلتها لمنطقة absala في صحراء الطوارق، حيث أسست دولتها ووسعتها وازدهرت في عهدها الفلاحة وغرس النخيل. ولازالت الملكة تينهنان تعتبر مشعل المرأة الحرة عند سكان الطوارق وعند الأمازيغ عامة. لذا " ما ينبغي أن نستوحيه من تاريخها، هو عدم إغفال المجالات الأمازيغية الصحراوية ومساهمتها في بناء الحضارة الأمازيغية منذ العصر القديم"[8].

الصورة08: نموذج من كتاب اللغة الامازيغية المستوى الخامس ص 16

7.1 العالم أفولاي:

- **كتاب المستوى الخامس:** تمت الإشارة في الوحدة الأولى بعنوان إخبار عن عظماء التاريخ، للعالم أفولاي في الحصة الأولى والثانية من التعبير، بحيث وضعت له صورة كبيرة في المتحف ومقالة في الجانب الأيمن للصفحة. قدم فيها تعريف مختصر عن العالم الأمازيغي الذي ازداد سنة 125 ق.م في شمال افريقيا. ألف عدة كتب شهيرة أهمها الحمار الذهبي، ميديسيلانيا، وأسترونوميكا.

كما جاء أيضا في نفس الوحدة في مكون القراءة الحصة الرابعة، زاوية القراءة، وفي نص قصير أعطى مجموعة من المعلومات العامة حول العالم أفولاي، الذي ازداد في مدينة madur وسط شمال افريقيا، جمع بين عدة مجالات معرفية منها الفلسفة، الأسترونوميا، الطب والأدب. عرف بكونه يتحدث اللغة الأمازيغية والإغريقية واللاتينية." فهو نموذج المثقفين الأمازيغ الذين كتبوا باللغة اللاتينية، دون أن يثنيه ذلك عن الاعتزاز بأصله الإفريقي"[9]

[8] أسمهر المحفوظ، البعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الامازيغية، مرجع سابق، ص133.

[9] أسمهر المحفوظ، مرجع سابق، ص 134

ركزت إذا هذه المستويات بالكتاب المدرسي للغة الأمازيغية على التعريف بأكثر الملوك تأثيرا في الممالك الأمازيغية والتي خلفت آثارا وحضارة أمازيغية مهمة، وهو ما ساهم في تعرف الناشئة من المتعلمين والمتعلمات على تاريخهم القديم بشمال أفريقيا.

إلا أن المنهاج والجديد والمقررات الجديدة لم تحافظ على هذه اللمسة التاريخية التي اهتم بها المقرر القديم في مختلف وحداته، حيث اكتفت بمجالات لها نفس الأهداف والكفايات مع المقررات في اللغات العربية والفرنسية. دون الاهتمام بتلك الخصوصية الثقافية والتاريخية الأمازيغية.

2. الرموز والوثائق القديمة

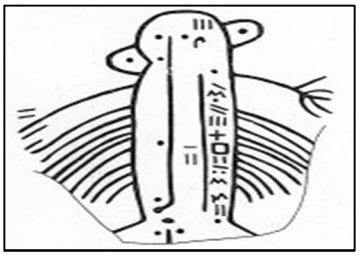
جاءت الرموز والوثائق القديمة في الكتاب المدرسي الأمازيغي، على شكل صور لمجموعة من الكتابات والنقوش بخط تيفيناغ والتي وجدت بالعديد من المناطق الأمازيغية بشمال افريقيا. ثم بعض الخرائط القديمة لفترات تاريخية مختلفة. وفيما يلي جرد لهذه الوثائق كما جاءت في الكتاب المدرسي الأمازيغي بالمستوى الابتدائي، من المستوى الثالث إلى المستوى السادس:

- **كتاب المستوى الثالث:** الوحدة الثالثة. الحصة الثالثة من مكون النحو.

صورة لحروف تيفيناغ منقوشة على الحجر. ص 49.

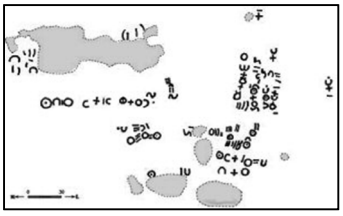
- **كتاب المستوى الخامس:** الوحدة الثانية استخبار عن الحضارات القديمة، الحصة الأولى من التعبير، قدمت صورة لحجر مكتوب بحروف تيفيناغ، وجد بعزيب إكيس بالقرب من مدينة مراكش في عمره 3000 سنة.

صورة لرسمة عزيب اكيس كاملة، في نفس الوحدة،
مكتوبة بالأمازيغية القديمة بشكل عمودي. ص 22



صورة لحجر تينزولين وجد بزاكورة منذ 3000 سنة. تنتمي لمواقع النقوش الصخرية،
كالمتواجدة بالأطلس الكبير ودرعة، بالمغرب. ص23

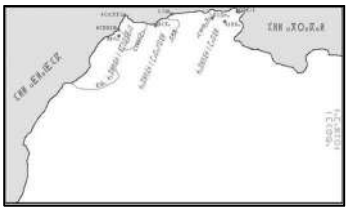
الوحدة الثانية، مكون القراءة صورة لخريطة قديمة مكتوبة بحروف تيفيناغ وجدت في أحد الكهوف بجزر الكناري. ص 24



-كتاب المستوى السادس:

الوحدة الخامسة من مكون التعبير، صورة لنقود الملك يوبا الثاني. ص 64

مكون القراءة نفس الوحدة خريطة قديمة لزمن ماسينيسا. ص 66



قبر الملك ماسينيسا بالجزائر. **ص 67**

خلاصة:

بتأمل الدرس التاريخي الذي أسهم الكتاب المدرسي في الإشارة إليه في كتاب اللغة الأمازيغية للتعليم الابتدائي من المستوى الثالث إلى المستوى السادس، يبدو جليا مما سبق أن الهدف الأساسي من توظيفه لهذه الوثائق والرموز العريقة وشخصيات الملوك الأمازيغ التي توالت لقرون على حكم شمال افريقيا، والتي تبين تاريخ بلاد عظيمة، هو توطيد وتأكيد العلاقة القوية بين الماضي والحاضر في ذهن التلميذ. لذا يجب التركيز على تلقين المتعلم المغربي تاريخ بلاده، ليتعرف على حضارته الأمازيغية القديمة وتاريخه الحالي لتنمية الشعور بالهوية الوطنية لديه.

فضرورة تعليم التلاميذ والتلميذات لغتهم الأمازيغية، لا جدال فيه، فهي اللغة والأصل والكيان، رغم الاختلاف والتنوع الكبير والشاسع الذي يتميز به البلد، لأنها تشعره بالأمان والثقة وحب الوطن والاعتزاز به، والاعتزاز بهويته الوطنية والثقافية في عالم تهيمن عليه مظاهر الهيمنة الثقافية والحضارية واللغوية أيضا.

بيبليوغرافيا

- سعدون عبد الله، دولة المرابطين في المغرب والأندلس، عهد يوسف بن تاشفين أمير المرابطين. منشورات دار النهضة، بيروت 1985.
- كتاب اللغة الأمازيغية المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ، الرباط. طبعة 2011.
- كتاب اللغة الأمازيغية المستوى الرابع من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ، الرباط. الطبعة الثانية عشر أبريل 2018.
- كتاب اللغة الأمازيغية المستوى الخامس من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ، الرباط. طبعة شتنبر 2015.
- كتاب اللغة الأمازيغية المستوى السادس من التعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط. طبعة 2017.
- مؤلف جماعي، دليل مدرسة ومدرس اللغة الأمازيغية سلك التعليم الابتدائي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، 2017.
- Salim chakir, texte en linguistique berbere, Ed.CNRS, Paris, 1984, p247

المكوّن المورفولوجي والمعجمي ضمن منهاج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المستوى الابتدائي
ـ دراسة وصفية تحليلية ـ

☜ **دة.أسماء ايت علال**
اللغة العربية وآدابها
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس

مقدمة

تعد المناهج التعليمية الأداة المحورية التي تقوم عليها المنظومة التربوية لتحقيق أهدافها، وللغة العربية ضمن هذه المناهج -خلال المرحلة الابتدائية- مكانة متميزة وبارزة بين المواد الدراسية الأخرى؛ باعتبارها اللبنة الأولى التي ينطلق منها المتعلم (ة) في بناء تعلماته المختلفة، وبالتالي فإن الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في هذه المرحلة تؤدي دورا مهما في عملية التعليم والتعلم، لأنها الترجمة الفعلية للمنهاج التعليمي، والأداة التطبيقية له ولأهدافه.

وعلى اعتبار أن المعارف أضحت اليوم في المتناول، تحتوي عليها مصادر متعددة وتتناقلها وسائل مختلفة، فإن قيمة الكتاب المدرسي لم تعد ترتبط بما يتضمنه من معارف فقط، وإنما أصبح يستمد قيمته في المقام الأول من تناسبه مع المنطلقات البيداغوجية والطرائق والاستراتيجيات التي تساعد المتعلم (ة) على امتلاك المعارف المحددة وتحقيق الكفايات المستهدفة، علما أن الإخفاق في اعتماد المنهجية التعليمية الناجعة يُعَد أحد مصادر الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، لذلك، فإن اعتماد المنهجية التعليمية المناسبة، التي تنسجم إجراءاتها مع مقومات المادة المعرفية المقدمة يشكل الخطوة المطلوبة في إيصال المتعلم (ة) إلى المستوى المطلوب. وانطلاقا من ذلك، يروم هذا البحث تقديم دراسة وصفية تحليلية للمكونين المورفولوجي[1] والمعجمي في مقررات تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمستوى الابتدائي، متتبعين في ذلك المراحل التعليمية الثلاث لهذا المستوى.

[1] ونشير هنا إلى أن اعتماد مصطلح المورفولوجيا بدل الصرف في عنوان هذا البحث مرده إلى أن مصطلح المورفولوجيا يشمل كل المعارف الصرفية والتصريفية والمعرفة بالأوزان والصيغ.

1. الكتاب المدرسي والعملية التعليمية التعلمية

يكتسي الكتاب المدرسي -باعتباره عنصرا من عناصر العملية التعليمية- أهمية بالغة في المنهاج التربوي، حيث "يشكل المصدر الوحيد الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمية، ويترجم مستويات البنية التعليمية وتمفصلاتها. لذلك يظل على المستوى التربوي الأداة التي تكتسب أكبر سلطة محركة للفعل التعليمي التعلمي"[2]. وانطلاقا من ذلك يعد الكتاب بمثابة الترجمة العملية لمقومات المنهاج التربوي، والأداة التي يتم استخدامها والاعتماد عليها بشكل أساسي داخل الفصول الدراسية وخارجها، كما أنه الوعاء الذي تصب فيه القيم والمعارف والمهارات، والتي بإمكانها أن تحقق أهداف التعلمات. ومن خلال الكتاب المدرسي تُقدَّم للمتعلم (ة) "المضامين المعرفية المفيدة والمثيرة، والتمارين الدافعة إلى البحث والاشتغال، وتوفر الوثائق والدعامات المساعدة على بناء التعلمات خلال الدروس، وقبلها وبعدها. ولذلك فهي بحق أداة لبناء الشخصية ووسيلة ميسرة للتعلم وتشكيل الرؤية الاجتماعية والثقافية والتنموية"[3]. وبناء على ذلك، تكتسي عملية تأليف الكتب المدرسية بالجودة المطلوبة أهمية كبيرة، وتشكل عاملاً أساسياً في نجاح العملية التعليمية التعلمية.

وعلى الرغم من تعدد مصادر المعرفة في العملية التعليمية التعلمية، يظل الكتاب المدرسي أداة ديداكتيكية مهمة، تتيح للمتعلمين جملة من المعارف وتمكنهم من الاستعداد المستمر لفعل الانخراط بفاعلية في سيرورة التعليم والتعلم. ولا شك أن للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في إغناء معجم المتعلم (ة)، وتمكينه من امتلاك آلية معجمية تسمح له بإنتاج كلمات صحيحة (صوتيا ومورفولوجيا وتركيبيا) من جهة، وتساعده على فهم الكلمات الجديدة التي يواجهها في سياقات مختلفة من جهة أخرى.

2. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الأولى [السنتان الأولى والثانية]

تتكون المرحلة الأولى للتعليم الابتدائي من السنتين الدراسيتين الأولى والثانية، ويغلب على هذه المرحلة "طابع التحسيس والإعداد لتلقي واكتساب وتوظيف المعارف والمهارات والقدرات اللغوية الأساس، وذلك استعدادا للمرحلتين اللاحقتين"[4]؛ أي المرحلة الثانية والثالثة. وتتميز السنتان الأولى

---

[2] الويزي عبد الله، معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، 2010، ص 13.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: مواد اللغة العربية والفرنسية والرياضيات والنشاط العلمي والاجتماعيات للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي، المغرب، 2019، ص 29-30.

[4] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: اللغة العربية للمستويين الأول والثاني، نسخة معروضة للتدارس، المغرب، 2018، ص 46.

والثانية من التعليم الابتدائي باعتماد مبدأ الاستضمار في تمرير الظواهر اللغوية، ويبدأ التصريح بها وبالقواعد الضابطة لاستعمالها في المرحلة الموالية، ابتداء من السنة الرابعة في إطار حصص مستقلة وصريحة، "وهذا التصريح نفسه، يتدرج من التحسيس والتلمس فالاكتساب إلى الترسيخ والتعميق"[5]. وقد عرفت الظواهر المورفولوجية كغيرها من الظواهر اللغوية الأخرى استضمارا لمكوناتها خلال هاتين السنتين؛ وهذا يعني أن الظاهرة المورفولوجية حاضرة في هذه المرحلة، لكن لا تكون هي المقصودة في حد ذاتها، بل تُروّج ضمنيا عبر دروس وأنشطة لغوية مختلفة. والجدول (1) يوضح هذه الظواهر الممرّرة عن طريق الاستضمار خلال السنتين الأولى والثانية ابتدائي، وذلك حسب البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي[6].

الجدول رقم 1: الهيكلة السنوية للظواهر المورفولوجية المستضمرة خلال السنتين الأولى والثانية ابتدائي

السنة الأولى		السنة الثانية	
الصرف	التحويل	الصرف	التحويل
الفعل الصحيح الماضي	المفرد: المتكلم، المخاطب، المخاطبة	الفعل الصحيح: المجرد والمزيد	المتكلم، المخاطب، المخاطبة، المفرد والجمع
الفعل الصحيح المضارع	المفرد: الغائب، الغائبة	الفعل الصحيح: المزيد (تفاعل)	المتكلم، المخاطب، المخاطبة، الغائب، الغائبة، المفرد والجمع
الفعل الصحيح الأمر	المثنى: المتكلم، المخاطب، المخاطبة	الفعل الصحيح: افتعل، أفعل	الغائب، الغائبة (مفرد، مثنى، جمع)
الفعل الصحيح النهي	المثنى: الغائب، الغائبة	الفعل الصحيح: المهموز والمضعف	المفرد والمثنى والجمع (المذكر والمؤنث)
الفعل الصحيح مع لم	الجمع: المتكلم، المخاطب، المخاطبة	الفعل المعتل الأجوف	أسماء: مفرد، مثنى، جمع
الفعل الصحيح مع لن، كي	الجمع: الغائب، الغائبة	الفعل المعتل الناقص	أسماء: مذكر، مؤنث
الفعل الصحيح مع السين وسوف	توظيف كل الضمائر في المضارع و الأمر	أسماء الزمان والمكان	المتكلم والخطاب والغيبة/ التثنية والجمع
الفعل الصحيح ماضيا ومضارعا وأمرا		الفعل الصحيح والمعتل	أفعال وأسماء: مفرد، مثنى، جمع، مذكر، مؤنث

البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي (2011)

يظهر من خلال الجدول (1) أن جميع المكونات المورفولوجية المقدمة بشكل ضمني خلال هاتين السنتين تندرج ضمن المجال الصرفي، ما عدا درس "أسماء الزمان والمكان" المقدم في السنة الثانية فيندرج ضمن المجال الاشتقاقي. وكما يتضح من الجدول كذلك، فإنّ دروس الصرف والتحويل هذه نجدها مثبتة

[5] وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض الجزء الثاني، المغرب، 2002، ص 27.

[6] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي: الصيغة النهائية، المغرب، 2011. ص 31،35.

في البرنامج الخاص بالسنتين الأولى والثانية معا، غير أن هذا الإثبات لا يعني أنها مكونات مستقلة بذاتها وبكونها دروسا لغوية صريحة خاصة بكل مكون لغوي على حدة، بل يتم إدراجها "لأجل التخطيط البيداغوجي والديداكتيكي، وبغرض اعتمادها وترويجها مع الأساليب والأفعال الكلامية والنصوص القرائية وأنشطة التعبير والتواصل والأنشطة الكتابية المقررة، وذلك بشكل وظيفي وتطبيقي وتواصلي من خلال الاستعمال الضمني لتلك الظواهر اللغوية"[7].

وتندرج تمارين الصرف والتحويل خلال هذين المستويين ضمن مكون التعبير، بينما يندرج المعجم ضمن مكوني القراءة والتعبير معا؛ حيث يرد المعجم في المستوى الثاني بعد النص القرائي بعنوان "أشرح"، ويتم تقديمه إما عن طريق قائمة مفردات جاهزة مع شرحها، أو طلب شرح مفردات من النص، أو الوصل بين كلمات مترادفة أو بين كلمة وصورتها، أو عن طريق الإتيان بأضداد الكلمات. أما بالنسبة للتمارين الواردة ضمن مكون التعبير، فتتمثل غالبا في الوصل بين الكلمات والصور التي تناسبها، أو استعمال الكلمات في الفراغ المناسب، أو تعيين الكلمة المماثلة للكلمة الأولى. والملاحظ من كل ذلك، أن المعجم في هذين المستويين محصور في شرح المفردات، وفي أحسن الأحوال في طرح الأضداد، مع غياب واضح لاستراتيجيات خاصة بتنمية المعجم في ارتباط بخصوصيته اللسانية، بالإضافة إلى عدم تخصيص حيز زماني ومكاني خاص به ضمن المنهاج، باعتباره مكونا هاما من مكونات اللغة وامتلاك المعرفة بها.

وتجدر الإشارة هنا أنه في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، تم إعداد صيغة منقحة ومُحَيَّنة للمنهاج الدراسي الخاص بسلك التعليم الابتدائي، انطلاقا من مواصفات التعلم ومخرجاته، مرورا بالمقاربة البيداغوجية، والمضامين والبرامج الدراسية، وطرائق التدريس، وتنظيم الدراسة واستعمال الزمن المدرسي، وبالدعامات البيداغوجية والوسائط الديدكتيكية وصيغ توظيفها واستثمارها، وصولا إلى التقويم والدعم. وبما أن الدرس المورفولوجي مكون من المكونات اللغوية التي تشتمل عليها البرامج الدراسية فقد عرف هو الآخر صياغة مختلفة لمحاوره نوردها في الجدول الآتي:

[7] عسو مصطفى وآخرون، المفيد في اللغة العربية: السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ. دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2018، ص 66.

الجدول رقم 2: الظواهر اللغوية المروجة ضمنيا خلال السنتين الأولى والثانية من السلك الابتدائي ضمن المنهاج المحيّن

السنة الأولى	السنة الثانية
ضمائر الإفراد	الجملة الاسمية: المفرد المذكر والمؤنث
أسماء الإشارة للمفرد والمذكر والمؤنث	الجملة الإسمية: المثنى المذكر والمؤنث
الجملة الفعلية المثبتة والجملة الاسمية (المفرد المذكر والمؤنث)	الجملة الاسمية: الجمع المذكر والمؤنث
ضمائر التثنية	الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى
أسماء الإشارة (مثنى المذكر والمؤنث)	الجملة الفعلية مع أسماء الموصول للمثنى
الجملة الفعلية المثبتة والجملة الاسمية (المثنى المذكر والمؤنث)	الجملة الاسمية مع أدوات الإشارة للمثنى
ضمائر الجمع	أسلوب الأمر
أسماء الإشارة (جمع المذكر والمؤنث)	الجملة الاسمية مع أسماء الإشارة وضمائر الملكية
الجملة الفعلية المنفية والجملة الاسمية (الجمع المذكر والمؤنث)	أسلوب التفضيل
الأسماء الموصولة للمفرد والمثنى والجمع	

المفيد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ (2018)
وكتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ، (2019)

تمرر الظواهر الصرفية في المنهاج المُحيّن أيضا باعتماد أسلوب الاستضمار، حيث يتم ترويجها ضمنيا "عبر دروس الاستماع والتحدث وأنشطتهما بصفة خاصة، وكذلك عبر دروس القراءة والكتابة"[8]. وتُقدم المفردات كمكون من مكونات القراءة، ويُعتمد في تقديمها على ثلاث استراتيجيات تستهدف إثراء الرصيد المعجمي للمتعلم (ة) وهي: "استراتيجية شبكة المفردات؛ والمقصود بها مجموع المفردات والعبارات المرتبطة بمجال أو موضوع معين ضمن حقل معجمي محدد... واستراتيجية خريطة الكلمة؛ والمقصود بها العناصر المحددة لها وتشمل مرادف الكلمة، وضدها، ونوعها، وتركيبها في جملة مفيدة... واستراتيجية الاشتقاق؛ والمقصود بها صيغ الكلمات المشتقة من جذر كلمة معينة"[9].

3.المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الثانية [السنتان الثالثة والرابعة]

تعتبر المرحة الثانية المكونة من السنتين الثالثة والرابعة مرحلة وسطى من التعليم الابتدائي، حيث تشكل موقعا وسطا وجسر عبور بين المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة. لذلك فهي "من جهة، مرحلة دعم

[8] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: مواد اللغة العربية والفرنسية والرياضيات والنشاط العلمي والاجتماعيات للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي، مرجع سابق، ص 70.

[9] عسو مصطفى وآخرون، المفيد في اللغة العربية: السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، مرجع سابق، ص 47.

وتثبيت وإغناء لرصيد الحصيلة اللغوية المكتسبة في السنتين الأولى والثانية... ومن جهة أخرى، مرحلة تمهيد وتوطئة للمرحلة الموالية المتمثلة في السنتين الخامسة والسادسة"[10]. ويبلغ عدد الحصص الأسبوعية لدرس الصرف والتحويل خلال هذين المستويين؛ حصة أسبوعية واحدة للمستوى الرابع، بينما لا يتم تحديد أية حصة للمستوى الثالث على اعتبار أن الظواهر الصرفية تروج ضمنيا خلال هذا المستوى، كما لا يتم تحديد حصص محددة لتدريس المعجم، إنما يتم دمجه وإقحامه ضمن مكونات أخرى.

الجدول رقم 3: الغلاف الزمني الأسبوعي لدرس الصرف والتحويل في المستويين الثالث والرابع ابتدائي

المستوى	عدد الحصص	المدة الزمنية
الثالث ابتدائي	تروج القواعد ضمنيا	
الرابع ابتدائي	1	30 دقيقة

المصدر: مستجدات المنهاج الدراسي (2019)

وقد تمت هندسة برنامج السنة الثالثة ليكون امتدادا طبيعيا للسنتين الأولى والثانية؛ من خلال مواصلة العمل بمبدأ الإضمار في تناول الظواهر اللغوية المبرمجة، أما السنة الرابعة فتشكل بداية للتصريح بالظواهر اللغوية بما فيها الظواهر المورفولوجية، ويستمر ذلك حتى السنة السادسة، وذلك بناء على أنّ إدراك المتعلم/الطفل (ة) وقدرته على التجريد ينموان بشكل تدريجي، لهذا جاء هذا التصريح متدرجا، حسب نمو إدراك المتعلم (ة)، من التحسيس والتلمس (السنة الثالثة) فالاكتساب (السنة الرابعة) إلى الترسيخ (السنة الخامسة) والتعميق (السنة السادسة)، بحيث يتم إدراج نفس الظاهرة اللغوية في برنامج سنتين متواليتين أو أكثر، على أن تتم معالجة الظاهرة في كل سنة على مستوى معين، يضيق في الأولى، ويتسع تدريجيا فيما يليها. ويقوم مبدأ التصريح هذا على تقديم الظاهرة المورفولوجية للمتعلم عن طريق إبراز القواعد المتحكمة فيها انطلاقا من أمثلة معطاة أو مستخلصة من نص قرائي، أو عن طريق تدريب المتعلم (ة) على تطبيق هذه الظاهرة، وهذا التواجد الصريح للظاهرة لا يعدو أن يكون في ثلاثة أشياء: تقديم الدرس، التطبيقات المتعلقة بالدرس، والتطبيقات المتعلقة بالدعم العام. والجدول (4) يبرز مختلف الظواهر المورفولوجية المقدمة خلال السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي بشكليها المستضمر والصريح، وذلك حسب بعض المناهج التعليمية غير المحينة.

[10] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، مرشدي في اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، وزارة التربية الوطنية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2019، ص 4.

الجدول رقم 4: دروس الصرف والتحويل للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي

السنة الثالثة	السنة الرابعة
دروس الصرف والتحويل (مستضمرة)	دروس الصرف والتحويل (مصرح بها)
أقسام الكلمة: اسم، فعل، حرف	الفعل المجرد والمزيد
أزمنة الفعل: ماض، مضارع، أمر	الاسم المفرد، المثنى، الجمع
نفي الماضي ب "ما"	الفعل الصحيح والمعتل
نفي المضارع ب "لم"	المبني للمعلوم والمبني للمجهول
الاسم المفرد والمثنى والجمع	الضمائر المتصلة
الاسم النكرة والمعرف بال	الضمائر المنفصلة
الفاعل ضميرا متصلا	نماذج من المصادر الثلاثية
المفعول به ضميرا متصلا	نماذج من المصادر غير الثلاثية
الفعل السالم	اسم الفاعل
الفعل المضعّف	اسم المفعول
الفعل المهموز	اسم الإشارة
الفعل المثال	اسم الموصول
الفعل الأجوف	المعرف ب "ال" وبالإضافة
الفعل الناقص	المضعف
الفعل الصحيح: تطبيقات	الفعل المثال
الفعل المعتل: تطبيقات	الفعل الأجوف

المصدر: مرشدي في اللغة العربية السنة الثالثة السنة، 2005؛ واحة الكلمات السنة الرابعة، 2011

وعلى الرغم من أن الظواهر المورفولوجية الواردة في برنامج السنة الثالثة تقدم بشكل ضمني في أنشطة التعبير والتواصل والقراءة والكتابة، إلا أنّ المُدرس (ة) (حسب ما ورد في البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الابتدائي، 2011) يمكنه أن يصرح جزئيا بمفهوم مورفولوجي معين وبوظيفة بعض الظواهر المورفولوجية البسيطة في حدها الأدنى وعند الضرورة ودون لجوء لتدوين قاعدة أو دراسة حالاتها النحوية والصرفية المختلفة، بل يتم تمرير ذلك ببساطة وبشكل عابر ومحدود، من خلال تقديم الأنشطة اللغوية المختلفة الواردة في دروس القراءة أو التعبير والتواصل أو التطبيقات الكتابية وشرحها. ويظهر خلال السنة الرابعة من هذه المرحلة، أن الدروس المنتمية إلى الحقل الاشتقاقي بدأت تظهر بشكل جلي في هذا المستوى، ويتضح ذلك من خلال اعتماد دروس: المجرد والمزيد، المصادر الثلاثية وغير الثلاثية، اسم الفاعل، اسم المفعول.

ويتبين من خلال بعض المناهج المعتمدة في هذه المرحلة (مرشدي في اللغة العربية السنة الثالثة وواحة الكلمات السنة الرابعة) أن مكون المعجم لا يُلجأ إليه إلا باعتباره وسيلة إجرائية لامتلاك كفايات لسانية أخرى، حيث يرتبط غالبا بفهم النص القرائي، ولا تظهر العناية به إلا في معرض شرح النصوص. وهو ما قد يقف حائلا دون تمكن المتعلم (ة) من استراتيجيات تُطور معجمه، وتُظهر قدرته على استثمار مكتسباته من المفردات، فمثلا نلاحظ على مستوى السنة الرابعة أنه وُضع له حيز ضيق ضمن مكون الشكل والتطبيقات تحت عنوان "أبحث في المعجم"، وضمن مكون الإنشاء من خلال لائحة من المفردات المنتمية إلى قسمي الأفعال والأسماء. وذلك في ظل تعليم محكوم بغلاف زمني ضعيف، وغير مستقل، واستراتيجيات تفتقر إلى التنوع وإلى استثمار العلاقات بين مكونات اللغة

العربية بما فيها العلاقة الوثيقة بين مكوني المورفولوجيا والمعجم. كما أن الكتاب الدراسي إذا كان قد اهتم بشبكات التدرج في تمرير الظواهر الصرفية؛ حيث تمرر هذه الأخيرة بكيفية ضمنية خلال السنوات الأولى والثانية والثالثة، ويتم التصريح بها وبالقواعد الضابطة لاستعمالها في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة. فإنه لم يحدد شبكات التدرج في تمرير البنيات المعجمية، وعدد المفردات[11] التي ينبغي تمريرها وطرق التدرج في تقديمها.

4.المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الثالثة (السنتان الخامسة والسادسة)

تضم المرحلة الثالثة من التعليم الابتدائي السنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة، ويغلب عليها "طابع الترسيخ والتعميق العمودي وترصيد المكتسبات التربوية واللغوية؛ ففي هذه المرحلة تستهدف الممارسات البيداغوجية استكمال بناء الكفايات اللغوية والتواصلية المسطرة للتعليم الابتدائي كله، وتستهدف أيضا تحقيق المواصفات والمخرجات المعلنة في التوجهات والاختيارات التربوية العامة والمحددة في منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي"[12]. ويبلغ عدد الحصص الأسبوعية لدرس الصرف والتحويل خلال هذين المستويين؛ حصة أسبوعية واحدة لكل مستوى، بينما لا يتم تحديد أي حصة للمعجم باعتباره مكونا غير مستقل.

الجدول رقم 5: الغلاف الزمني الأسبوعي لدرس الصرف والتحويل في المستويين الخامس والسادس ابتدائي

المستوى	عدد الحصص	المدة الزمنية
الخامس ابتدائي	1	45 دقيقة
السادس ابتدائي	1	45 دقيقة

المصدر: كتابي في اللغة العربية السنة السادسة، دليل الأستاذ، 2005

أما بالنسبة لبرنامج الدرس المورفولوجي خلال هذه المرحلة؛ ففي السنة الخامسة، تم إدراج الظواهر المورفولوجية التي تمت معالجتها في السنة السابقة (الرابعة) مع التوسع فيها (المجرد والمزيد، المفرد والمثنى والجمع، المصدر الثلاثي وغير الثلاثي، اسم الفاعل واسم المفعول...) وإضافة ظواهر أخرى (اسم التفضيل، أسماء الزمان والمكان، اسم الآلة...). أما السنة السادسة، فقد أُدرجت ضمن برنامجها أغلبية الظواهر اللغوية التي قُدمت في السنتين الرابعة والخامسة، مع شيء من التعمق (تصريف الفعل

[11] تنبغي الإشارة هنا إلى أن مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (2019) قد أدخلت مسألة عدد المفردات في توصيف الكفايات النهائية للتعليم الابتدائي في اللغة العربية بالنسبة للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة.

[12] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: اللغة العربية للمستويين الأول والثاني، نسخة معروضة للتدارس، المغرب، مرجع سابق، ص 46.

الصحيح والمعتل، المجرد والمزيد، اسم الفاعل والمفعول...) وأضيفت ظواهر أخرى (النسب، العدد والمعدود، اسم التفضيل من الفعل غير الثلاثي...). وتجدر الإشارة هنا إلى أن اكتساب بعض الكفايات الخاصة بدرس الصرف والتحويل لا يكتمل بنهاية هذه السنة، حيث يستمر التعمق في بعض الظواهر خلال السنوات الموالية. ونورد في الجدول (6) التالي، مختلف الظواهر المورفولوجية المقدمة خلال السنتين الخامسة والسادس ابتدائي.

الجدول رقم 6: دروس الصرف والتحويل خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي

السنة الخامسة	السنة السادسة
الفعل المجرد والفعل المزيد	الفعل الصحيح
الاسم المنقوص والمقصور والممدود	الفعل المعتل: المثال
المفرد والمثنى والجمع المذكر والمؤنث	الفعل المعتل: الأجوف
النكرة والمعرفة	الفعل المعتل: الناقص
مصدر الثلاثي	المجرد والمزيد 1
مصدر غير الثلاثي	المقصور والمنقوص والممدود
المتصرف من الأفعال	المجرد والمزيد 2
الجامد من الأفعال	النسب (مدخل)
اسم الفاعل	اسم الآلة
اسم المفعول	اسم الفاعل واسم المفعول
اسم التفضيل من الفعل الثلاثي	اسم التفضيل من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي
المضاف إلى ياء المتكلم	العدد والمعدود
أسماء الزمان والمكان	اسما الزمان والمكان
اسم الآلة	مصدر الثلاثي وغير الثلاثي
أنواع الفعل الصحيح	
أنواع الفعل المعتل	

المصدر: مرشدي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي (2011)؛ وكتابي في اللغة العربية للسنة السادسة ابتدائي (2005)

حسب البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي[13] يتم اتخاذ النص القرائي الوظيفي منطلقا أساسيا لدروس المورفولوجيا، مع الحرص على تبسيط المفاهيم والقواعد اللغوية للمساعدة على فهمها وإدراكها واستيعابها وتوظيفها في سياقات لغوية تواصلية دالة، ضمن إنتاجات شفوية وكتابية ملائمة. ولهذا الغرض يطلب تجنب الإغراق في تفريع الظواهر المدروسة وفي الاستثناءات اللغوية لبعض الظواهر. ويعتمد في تقديم درسي المورفولوجيا والمعجم خلال هاذين المستويين على مجموعة من المنهجيات نوردها في الجدول الآتي:

[13] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي: الصيغة النهائية، مرجع سابق، ص 53.

الجدول رقم (7): منهجيات تعليم المورفولوجيا والمعجم خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي

الكتاب	مرشدي في اللغة العربية السنة الخامسة		كتابي في اللغة العربية السنة السادسة	
المكونات	الصرف والتحويل	المعجم	الصرف والتحويل	المعجم
المنهجيات المعتمدة	- أقرأ وألاحظ - أحلّل - أستنتج - أطبق	القراءة: - لائحة من المفردات المشروحة - أقرأ وأفهم - أستثمر الشكل والتطبيقات الكتابية: - الفهم والمعجم الإنشاء: - الرصيد المعجمي	- أتذكر - أبحث وأستنتج - أستعمل - أوظف	القراءة: - المعجم المساعد - أقرأ وأفهم/ أنجز شكل: - أجيب

المصدر: مرشدي في اللغة العربية السنة الخامسة (2011)، كتابي في اللغة العربية السنة السادسة (2005)

وفقا للجدول (7)، يتم تعليم مكون الصرف والتحويل من خلال أربع مراحل؛ تتمثل الأولى في الانطلاق من خبرات المتعلم (ة) السابقة حول الظاهرة اللغوية، ويليها تحليل الظاهرة، ثم استنتاج القاعدة الخاصة بها، وأخيرا التطبيق الذي يتجلى في قدرة المتعلم (ة) على توظيف الظاهرة المدروسة. ويتم تعليم المعجم خلال السنة الخامسة ضمن ثلاث مكونات: القراءة، الشكل والتطبيقات الكتابية، والإنشاء. وذلك بالارتكاز على لائحة من الكلمات المشروحة تلي النص القرائي، بالإضافة إلى بعض التمارين المدرجة ضمن مكوني القراءة والشكل والتطبيقات الكتابية، والتي غالبا ما تعتمد على الترادف والتضاد، أما مكون الإنشاء فيتناول المعجم من خلال لائحة من الكلمات أو العبارات أو الجمل التي يُطلب من المتعلم (ة) الاستعانة بها أثناء تحرير موضوعه، وترد هذه الفقرة تحت عنوان "الرصيد المعجمي".

أما بالنسبة للسنة السادسة، فيدّرس المعجم خلالها ضمن مكوني القراءة والشكل، بحيث يُرفق النص القرائي بمعجم مساعد يشتمل على كلمات مشروحة يستعين بها المتعلم (ة) لفهم النص، وبعض التمارين الهزيلة ضمن أسئلة الفهم. أما مكون الشكل فيشتمل ضمن فقراته على حيز للمعجم تختلف تمارينه في كل درس بين شرح كلمات النص، والإتيان بالأضداد وبالمرادفات، وإبعاد كلمة ليس لها معنى يجمعها مع باقي الكلمات، بالإضافة إلى نوع آخر من التمارين يصب في حقل الاشتقاق ومضمونه الإتيان بكلمات من أسرة كلمة معينة، لكن وروده خافت لا يظهر إلا في عدد قليل من الوحدات، وغالبا ما يضم سؤالا يتيما لا يتجاوز السطر الواحد[14].

[14] تجدر الإشارة هنا إلا أن مستجدات المنهاج الدراسي الخاص بالسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي (2019)، بدأت تظهر التفاتة المنهج لاستراتيجية عائلة الكلمة (الاشتقاق) باعتبارها إحدى الاستراتيجيات التي يتم التعليم الصريح والمقصود للمفردات عن طريقها. وقد ذُكرت هذه الاستراتيجيات ضمن مكون المفردات (الرصيد المعجمي) الذي يعتبر

وما أوردناه من ملاحظات بخصوص هامشية المعجم خلال المرحلة السابقة، يمكن تسجيله كملاحظة خلال هذه المرحلة أيضا، فانطلاقا من تتبع موقع المكون المعجمي ضمن المناهج التعليمية المدروسة، يتبين الغياب الواضح لاستراتيجيات تمكن من إغناء هذا المكون لدى المتعلم (ة). والملاحظ كذلك أن حصة القراءة أو تحليل النصوص، هي الفرصة الواضحة لإغناء الرصيد المعجمي، حيث تستغل النصوص معجميا في إطار ما يسمى بشرح المفردات. وغالبا ما يعتمد فيها على تمارين الترادف أو التضاد أو التفسير المفرداتي أو الجملي... وإذا كانت هذه الطريقة _على ضيق حيزها_ توفّر للمتعلم (ة) كما مفرداتيا، فإنها لا تُكسبه القدرة على إعادة استعمالها بشكل ملائم ولا تمكنه من تطوير معجمه الخاص ومراقبته بالاعتماد على بناء وعي مورفولوجي يركز على هذا الجانب.

خاتمة

استنادا إلى الوضعية الراهنة لتعليم المعجم في المرحلة الابتدائية، ومن خلال تفحصنا للكتب المدرسية المخصصة لهذه المرحلة، يمكن القول إن هناك اهتماما ضعيفا فيها بالمكون المعجمي وقضاياه، وغالبا ما يتم توظيفه ضمن هذه الكتب كقائمة تضم المفردات وشروحاتها، تكون تابعة للنصوص القرائية، ويلجأ إليها المتعلم (ة) كلما صعُب عليه فهم كلمة من الكلمات الواردة في نص من هذه النصوص القرائية. كما أن تمارين الصرف والتحويل لا تُعتمد بشكل يمكن من بناء وعي مورفولوجي لدى المتعلم (ة) ويمكن من تطوير معجمه.

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن طرق تعليم المعجم والمورفولوجيا ضمن هذه المناهج من العوامل التي يمكن أن تفسر عدم تمكن المتعلمين من الكفاية المعجمية، وما يترتب عليه من ضعف في الفهم والإنتاج، وبهذا يمكننا التأكيد على أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تنبني على تطوير وعي المتعلم (ة) وقدرته على التفكير في المعجم ومراقبته آخذة بعين الاعتبار الخصائص اللسانية لهذا المكون - خاصة ما ارتبط منها ببناء وعي مورفولوجي- من العوامل المهمة التي تساهم في تطوير معجم المتعلمين وتَحكُّمهم في بناء كفايته. ولعل هذه الأهمية تتجلى بوضوح في مدى اهتمام المختصين بإعداد المناهج التعليمية بهذين المكونين، وبطرق إدراجهما واستثمارهما، في منحى يمكّن المتعلم (ة) من تطوير معجمه وتنميته استنادا على آليات تحليلية مورفولوجية.

واحدا من مكونات القراءة الخمس التي اعتمدها هذا المنهاج الجديد، ومن تم فالمعجم لم يتحرر بعد من هيمنة مكون القراءة، بحيث لا يعدو أن يكون مكونا ثانويا يساعد على تحقيق هذه الكفاية، ولا يتم إفراده بدرس خاص وأنشطة يكون هدفها الأول تنمية المعجم لدى المتعلم (ة) وتطوير الوعي به.

بيبليوغرافيا

- اربيجي محمد، وآخرون، مرشدي في اللغة العربية: السنة الثالثة ابتدائية، كتاب التلميذ (ة)، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
- الريمي مصطفى، وآخرون، مرشدي في اللغة العربية: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ (ة)، أفريقيا الشرق، 2011.
- عسو مصطفى، وآخرون، المفيد في اللغة العربية: السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ. دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2018.
- عمار محمد، وآخرون، واحة الكلمات العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ (ة)، المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2011.
- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، مرشدي في اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ. أفريقيا الشرق، المغرب، 2019.
- القطيشي عبد الله، وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ، المكتبة الوراقة الوطنية، المغرب، 2019.
- القطيشي عبد الله، وآخرون، كتابي في اللغة العربية، السنة السادسة ابتدائي، كتاب التلميذ والتلميذة، المكتبة الوراقة الوطنية، المغرب، 2005.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي: الصيغة النهائية، المغرب، 2011.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: اللغة العربية للمستويين الأول والثاني، نسخة معروضة للتدارس، المغرب، 2018.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: مواد اللغة العربية والفرنسية والرياضيات والنشاط العلمي والاجتماعيات للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي، المغرب، 2019.
- الويزي عبد الله، معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، 2010.

تدريس مهارة التعبير الشفهي:
استراتيجيات وممارسات فعالة

☜ **د. عبد اللطيف عبايل**
باحث في اللسانيات التطبيقية
وديداكتيك اللغة العربية

تمهيد

تعتبر مهارة التعبير الشفهي إحدى أهم المهارات الأساسية في تعلم اللغات، فهي تصنف بين المهارات اللغوية في التصور الديداكتيكي الحديث بكونها المهارة الثانية في الترتيب بعد مهارة الاستماع، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لدرس التعبير الشفهي، إلا أنه لم يحض بالعناية اللازمة في البرامج الدراسية والمقررات التعليمية، بسبب غياب رؤية واضحة لدوره الحيوي في تنمية قدرات الأطفال اللغوية خلال فتراتهم الأولى من التعلم. ومن هذا المنطلق نطرح مجموعة من الأسئلة هي كالتَّالي: كيف يسهم التعبير الشفهي في إكساب المتعلم الكفاية التواصلية فضلا عن تقوية الثقة بالنفس وتعزيزها؟ وإلى أي حد تؤثر استراتيجيات التعلم في تطوير مهارات المتعلمين شفهيا وتعزيز عملية التعلم بشكل عام؟

1. مفهوم التعبير الشفهي وخصائصه

1.1. التعبير الشفهي

إن محاولة صياغة تعريف شامل لمفهوم "التعبير الشفهي" (Oral) ليس بالأمر السهل، نظرا لتعدد التعريفات وتعقيد المفهوم، ذلك أن الأمر يتطلب مزيدا من الدراسة والبحث لفهمه وتوضيحه، لذلك نرى من المهم ــ أولاــ أن نقف عند ماهيته ومعرفة أهم خصائصه.

يعرّف روبرت جاليسون D. Coste et R. Galisson التعبير الشفهي بأنه "عملية بناء أو إنتاج رسالة شفهية أو مكتوبة، باستخدام إشارات صوتية أو رسومات بيانية".[1] بينما تروندل Trendel يعرفه بأنه "وسيلة تواصلية مميزة تسمح بتنظيم العلاقة بين الأفراد، فضلا عن كونها وسيلة للتعبير عن الفكر

[1] Galisson, Robert, Coste Danielle, (1976), Dictionnaire de didactique des langues, hachette, paris, P: 208.

والعواطف.[2] وحسب كلودين جارسيا ديبان وسيلفي بلان CLAUDINE G – et Sylvie. P، فإن التعبير الشفهي هو "عبارة عن ترجمة للمعتقدات والأفكار الكامنة بداخلنا إلى كلمات".[3] أما في مجال ديداكتيك اللغات، يُعرَّف التعبير الشفهي، وفقًا لجان بيير كوك Pierre Cuq على النحو التالي: "يشكل التعبير بشقيه الشفهي والكتابي مع الفهم الشفهي أو الكتابي هدفًا في تدريس اللغات"، يعني ذلك أنه قبل أن يتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه شفهيًا، يجب عليه أولاً أن يكتسب الفهم اللازم؛ فهو بمثابة نقطة الانطلاق الضرورية لضمان تحقيق تعليم فعال".[4]

وبناء على التعريفات السابقة، يمكن القول: إن التعبير الشفهي بمثابة عملية إنشاء رسالة شفهية من خلال استخدام الإشارات والرموز الصوتية للغة مما يساعد على إنتاج عبارات أكثر ثراءً وتنوعًا. إن التعبير الشفهي ليس مجرد إنتاج بسيط للأصوات، بل هو أيضا فن يشمل استخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه التي تؤدي دورا مهما في فهم الرسائل وفك شفراتها أثناء الخطاب الشفهي؛ يتعلق الأمر بإقامة علاقة تفاعلية بين المرسل والمستلم أو المتلقي الذي يجب أن تكون لديه القدرة على فهم المتكلم. هذا النوع من التواصل لا يقتصر فقط على إصدار الأصوات، بل يشمل أيضاً تنظيم الأفكار والانخراط الفعّال في بناء المعرفة وتطويرها من خلال المشاركة النشطة في النقاشات، والرد على الأسئلة المباشرة أو اتخاذ موقف، وتقديم العرض بما يعزز الفهم المتبادل والتفاعل البنّاء بين أطراف العملية التواصلية.

علاوة على ذلك، فإن التعبير الشفهي يعزز التنمية الذاتية وبناء الهوية الذاتية والاجتماعية، ويساعد الأفراد على تكوين شخصياتهم الخاصة بل وتقويتها مما يؤدي إلى الشعور بالإيجابية والثقة بالنفس. وفي سياق التعلم، تعتبر اللغة هي الناقل الرئيسي للمعرفة، ويعد إتقان التعبير الشفهي أحد الشروط اللازمة للتعلم الإيجابي، فبواسطته يتمكن المتعلم من ترجمة أفكاره والتعبير عنها داخل سياقات تواصلية دالة، كما يسمح له ببناء علاقة قوية مع معلمه وأيضا اكسابه الثقة بالنفس والتي ستساعده لاحقًا على التحدث والتواصل خارج نطاق المدرسة.

---

[2] TRENDEL, E, (2008), Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'augmentation orale, Thèse de doctorat-universitaire de la Réunion, p: 29.

[3] CLAUDINE G – et Sylvie. P(2004), Comment enseigner l'oral à l'école Primaire, France, Hatier, P 51.

[4] CUQ Jean-Pierre, (2003), "Dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes", JEAN Peneeach, P: 99.

2.1. خصائص التعبير الشفهي

يتسم التعبير الشفهي، الذي يحتل مكانة بارزة في العلاقات الإنسانية، بخصوصيات ذات صلة بالشكل، الأسلوب والاستخدام، فيما يتعلق بالشكل، يتميز التعبير الشفهي بكونه نشاطًا سمعيًا صوتيًا يتضمن عدة مراحل رئيسية. في البداية، يقوم المتحدث بإنتاج الأصوات (**production vocale**)، بعد ذلك، تنتقل هذه الأصوات عبر ما يُعرف بالموجات الصوتية، ثم تأتي مرحلة الاستقبال السمعي (**réception auditive**)، حيث يتم فهم الرسالة.

أما الأسلوب والاستخدام يرتكز على:

- مدى احترام القواعد اللغوية؛

- اختيار الموضوعات حسب الوضعيات التواصلية

وفي هذا الصدد يلخص كوك **Cuq** أهم مميزات التعبير الشفهي في النقاط التالية:[5]

- فوري (**Immédiat**) : يتميز التعبير الشفهي بأنه يحدث على الفور بدون وسيط، حيث يتم تبادل الأفكار والمعلومات والمشاعر عبر استخدام الأصوات والكلمات مع الإيماءات وتعابير الوجه بشكل فوري ومباشر.
- نهائي: غير قابل للإلغاء، بحيث لا يسمح بإمكانية العودة لتعديل ما تم قوله أو حذفه أو تصحيحه.
- قصير الأمد (**Éphémère**) : حيث يعبر عن التواصل الفوري والمباشر في إطار زمني محدود.
- تكثيف إشارات المصاحبة للأفكار والمعلومات مما يساعد في إيصال المعلومات بطريقة أكثر قوة وتأثيرًا في المستمعين.
- إمكانية تعديل محتمل، والتكيف مع وضع المحاورين: يتيح التعبير الشفهي التعديل والتكيف مع سياق الحديث مما يسهل ضبط الرسالة والاستجابة بفعالية لاحتياجات الحوار أو المناقشة.

في هذا النوع من التعبير، "يتميز الخطاب بطبيعته التفاعلية والعفوية والمرتجلة، حيث يجتمع التعبير اللفظي والتعبير الجسدي لنقل الرسالة بشكل مؤثر وفعال".[6]

---

[5] **CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE international, p: 182.**

[6] **ELKORSO, Kamel, (2005), Communication oral et écrite, éd dar ElGHRAB, Oran, p: 23.**

2. التعبير الشفهي كأداة وغاية

التعبير الشفهي هو أداة لغوية مهمة للتواصل بين المعلم والمتعلمين؛ فبه يتمكن المتعلم من المشاركة داخل الفصل الدراسي بالتعبير عن أفكاره وتبريرها إما عن طريق الأسئلة أو الإجابات أو خلال المشاركة في المناظرات للتعبير عن وجهة نظره حول موضوع معين، كما يسمح التعبير الشفهي للمتعلم ببناء علاقة قوية مع معلمه وأيضا اكسابه ثقة بالنفس والتي ستساعده لاحقًا على التحدث والتواصل خارج نطاق المدرسة. يعرّف هالتي Halté التعبير الشفهي في الفصل على النحو التالي: "التعبير الشفهي لا يتعلق فقط بما نود قوله، إنه أيضًا الاستماع لما يقوله الآخرون، والتعبيرات الجسدية والإيماءات، وهو نتيجة تواصل معقد للعلاقات المتداخلة بين الأفراد".[7]

وقد أوضح جان فرانسوا هالتي Jean François Halté أن التعبير الشفهي داخل الفصل، هو نتاج لمزيج منسجم من العناصر التالية:[8]

ـ الصمت والكلام: معرفة كيفية التحكم في الكلام، ومتى وجب التكلم.

ـ الاستماع والتعبير: معرفة كيفية الاستماع إلى الآخرين، والانتباه، ومعرفة كيفية التعبير عن نفسك من خلال لغة الجسد، واللغة الجانبية (paralangage).

ـ التواصل البصري بالنظرات والكلمات: تسهم النظرات إلى جانب الكلمات المنطوقة في نقل المشاعر وتعزيز الفهم السليم بين الأفراد.

ـ معرفة كيفية إدارة بنية المحادثة ووقت كل تدخل.

يحدد بيير إيف رو Pierre-Yves Roux خمسة شروط أساسية للتعبير الشفهي، تعتبر ضرورية لتمكين المتعلمين من التحدث بفاعلية، وهي:[9]

ـ **وجود محتوى:** يجب أن يكون لدى المتعلمين ما يريدون قوله أو التعبير عنه. **التعلم المناسب:** يتعين عليهم معرفة كيفية صياغة أفكارهم والتعبير عنها بشكل صحيح.

---

[7] Halthe J.F. (2002). Pourquoi faut -il oser l'oral ? cahiers pédagogiques ,400, Paris, p: 16.

[8] Cité par : LATRECHE Abdelaziz, (2015), L'expression orale: pratiques et difficultés en classe de FLE. «Cas des étudiants de la 1re année LMD français» Université d'El-Oued, Université HAMMA LAKHDAR El-Oued, Faculté des lettres et des langues, MÉMOIRE, p:16-17.

[9] Pierre-Yves Roux (2003), cité par : Khaldoon Atta SMYAN(2018), La compétence orale dans l'apprentissage du français, majalat jamieat tkryt lileulum al'iinsaniat almujalid (25) aleadad (1) kanun alththani, p : 326- 327.

ـ **الدافع للتعبير:** يجب أن يكون هناك سبب يدفعهم للتحدث أو التعبير عن أفكارهم.

ـ **الرغبة:** من الضروري أن تكون لديهم الرغبة في التحدث والتعبير.

ـ **الفرصة المتاحة:** يجب أن تتوفر لهم الفرصة المناسبة للحديث والتعبير عن أنفسهم.

وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة التعليم المبكر، يكون المتعلمون مجرد أطفال صغار، مما يستوجب تدخل المعلم من أجل التحفيز وإثارة فضول الطفل، لدفعه للمشاركة والتواصل، وهذا لا يتأتى إلا بتبني أساليب حديثة ترتكز على أسلوب الحوار والتفاعل عبر تقنيات مختلفة مثل لعب الأدوار والمسرحيات والعروض التقديمية وأنشطة ميتالغوية وما إلى ذلك، إذ يكمن الهدف الأساس من تدريس اللغة هو جعل المتعلم قادرا على التواصل بها نطقا وكتابة بشكل سليم في جميع المواقف اللغوية المختلفة، ومن هنا نؤكد على أهمية التدريس الشفهي كأداة وغاية سعيا إلى إعداد وتأهيل متعلمين ليصبحوا مستقلين وقادرين على التفاعل في البيئة اللغوية الجديدة.

تعد مهارات التعبير الشفهي للأطفال ضرورية لتعلمهم ونجاحهم الأكاديمي، إذ ينتج عن وجود خلل في التعبير الشفهي لدى المتعلمين حدوث نقص أو ضعف في بقية المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، فتعلم أي لغة من اللغات إنما هدفها هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرف على إطارها الصوتي، والحديث بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين، وهكذا يتطلب تدريس التعبير الشفهي مهارتين رئيسيتين هما: مهارة الاستقبال "الاستماع" ومهارة الإنتاج "التحدث". هاتان المهارتان تُعتبران أساسيتين للتواصل اللغوي الفعّال.

	المهارة الاستقبالية	المهارة الإنتاجية
وسيط سمعي/ شفهي	الاستماع	التحدث

بناء على هذا الجدول، يمكن القول: إن الاستماع هو مهارة استقبالية من خلال الوسيط السمعي، في حين أن التحدث هو مهارة إنتاجية من خلال الوسيط الشفهي، وبالتالي، يجب على معلمي اللغة العربية أن يركزوا كثيرًا على تدريس هاتين المهارتين التواصليتين (الاستماع والتحدث)؛ نظرًا لأهميتهما الكبيرة في اكتساب اللغة الهدف وبناء الكفاية التواصلية.

نتيجة لذلك؛ يعتبر التعبير الشفهي واحدا من أبرز مكونات عملية تعليم اللغة وتعلمها؛ ذلك أن إتقان هذه المهارة سيكون أمرًا أساسيا في تحقيق التقدم الأكاديمي لدى المتعلمين؛ لذا لا يمكن اعتباره

وسيلة للتعلم فحسب، بل يجب أن يكون موضوعا للتعلم أيضا. وعليه يتوقف نجاح المتعلم أو فشله في جميع التخصصات، يتوجب الاهتمام به من قبل جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم.

من هذا المنطلق فإن الأهمية التي يحظى بها التعبير الشفهي تجعل منه موضوعا جديرا بالدراسة، وسوف نتناوله من زوايا مختلفة.

ـ التعبير الشفهي كأداة للتدريس:

التعبير الشفهي هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لنقل المعرفة والمهارات والقيم إلى المتعلمين، مما يمكنهم من المشاركة بفاعلية أكبر في النقاشات اللفظية؛ وبالتالي تحسين مهاراتهم في التحدث. عندما يستمع المتعلمون إلى العروض الشفهية أو دروس الأنشطة الصفية التي يقدمها المعلم، يكتسبون القدرة على فهم المعلومات المطروحة ودمج المعارف الجديدة.

ـ التعبير الشفهي كوسيلة للتعلم:

يعد التواصل الشفهي أداة تعليمية للمتعلم؛ لأنه من خلاله يعبر المتعلم عن نفسه وينقل ما فهمه، كما يتيح له اكتساب المهارات الخطابية اللازمة، بالإضافة إلى ذلك يؤدي التعبير الشفهي دورًا حيويًا في تنظيم الفصل، حيث يُمَكِّن المعلم من توجيه النقاشات وإدارة التفاعلات الصفية بشكل مباشر، مما يساعد في تعزيز فهم المتعلمين وتبادل المعرفة بينهم بطريقة منظمة وفعالة.

ـ التعبير الشفهي كموضوع للتدريس:

يتعلق الأمر بالتحدث في مواقف تفاعلية ولفظية مختلفة، وهو موضوع تعليمي يسمح للمتعلمين بتطوير المهارات اللغوية والتواصلية المناسبة، وتنظيم المهام اللغوية لتركيز انتباه المتعلمين على العمليات اللغوية مثل النقد أو التفسير.

وفقًا لليزان لافونتين Lizanne Lafontaine لتدريس التعبير الشفهي كموضوع قابل للتعليم، يجب مراعاة الاعتبارات التالية:[10]

•مقاصد التواصل (L'intention de communication): وفقًا للمؤلف نفسه، إن تحديد مقاصد التواصل يسمح للفرد ببناء جسور من التفاهم والثقة مع الآخرين ومعرفة هدفه، ومعرفة ما إذا كانوا

[10]La fontaine, Lizanne, (2007), Enseigner l'oral au secondaire. Montréal : chenelière éducation, p :15.

سيناقشون، أو يتناظرون، أو يقومون بالنقد [...]، وما إلى ذلك. " وهذا يعني أنه من المهم إعداد المتعلمين للتحدث والتواصل بين المعلم وفيما بينهم.

•**سياق التواصل (situation de communication):** التواصل يعتمد على السياق، فالمتعلم لا يعبر عن نفسه مع زملائه بنفس الطريقة التي يعبر بها مع معلمه.

•**تكامل الممارسات (L'intégration des pratique):** ينبغي أن تتكامل الممارسة اللغوية بين التحدث والقراءة والكتابة، حيث تتداخل هذه المهارات بشكل متكامل. يلعب المعلم دوراً حيوياً في تعزيز هذه المهارات لدى المتعلمين من خلال استراتيجياته التدريسية. على سبيل المثال، عند المشاركة في ورشة عمل مسرحية، يجب أولاً استكشاف المسرحية وفهم الدور المخصص لك عبر القراءة (مهارة القراءة). بعد ذلك، ينبغي تدوين الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة كتابةً (مهارة الكتابة). وأخيراً، يأتي دور تجسيد المشهد من خلال أداء النصوص المتعلقة بالمسرحية (الإنتاج الشفهي)، مما يتيح لك تطبيق ما تعلمته بشكل مباشر.

ـ **التعبير الشفهي كموضوع للتعلم (L'oral comme objet d'apprentissage):** إن تعلم أي لغة يعني القدرة على نقلها بسهولة، وإتقان الأنماط الشفهية المختلفة، وكذا القدرة على التعبير عن الذات في سياقات متعددة لتلبية حاجات ومواقف مختلفة. إن فكرة هذا التعلم ترتكز بشكل أساسي على ما هو تكويني؛ أي إتاحة الفرص للمتعلمين لتطبيق وتحسين مهاراتهم اللغوية من خلال التفاعل الاجتماعي والمشاركة الفعالة في النقاشات والعروض الشفهية. عندما يُشارك المتعلمون في مناقشة موضوع معين، يتعلمون كيفية صياغة الأفكار والتعبير عنها بوضوح ودقة، كما يتعلمون كيفية الاستماع لآراء الآخرين والرد عليها. هذا التفاعل يعزز من قدراتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات.

ونتيجة لذلك؛ يمكن القول: إن التعبير الشفهي يحتل مكانة مهمة في عملية التدريس/التعلم، إذ يعد موضوعا أساسيا وأداة حيوية، فهو ضروري في جميع أشكال التواصل الاجتماعية والمهنية.

3. التعبير الشفهي واستراتيجيات التعلم

إن أي عملية تواصل بين شخصين أو أكثر قد لا تكون ناجحة، لأسباب مختلفة، من بينها العوائق اللغوية التي تؤثر على فهم الأفكار والبنى اللغوية المستخدمة في إطار عملية التواصل. ولتفادي هذا الوضع، يلجأ المتعلمون بوعي أو بغير وعي إلى استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لمساعدتهم على إتقان اللغة و/أو النجاح في عملية التواصل. يقول روبرت ROBERT : "[...] سيلجأ المتعلم لملء

فجواته، إلى استراتيجيات تعويضية لغوية وشبه لغوية"[11] ولكن، قبل أن نرى ما هي هذه الاستراتيجيات، لا بد من معرفة ما هي الاستراتيجية؟

يمكن تعريف استراتيجية التَّعلم بأنها "أي إجراء يتَّخذُه متعلِّم اللغة من أجل تحسين وزيادة معرفته باللغة الهدف" بيرام (Byram 2004: 579).[12] بمعنى آخر، يمكن اعتبار كلّ ما يُمكِن للمتعلِّم القيام به لتعلُّم اللغة الجديدة استراتيجية، وهذا التَّعريفُ يتوَافَقُ مع التَّعريف الوارد في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (مجلس أوروبا 2001: 15).[13] فالاستراتيجية إذا بمعناها الواسع هي عبارة عن عمليَّة أو خطَّة يستخدمُها المتعلِّم لغرض الوصُولِ إلى هدفٍ محدَّدٍ، وفي مجالِ التَّعلُّم فهي إجراءٌ أو سلوكٌ يقوم به المتعلِّمُ لضمَان تعلُّم أفضل وتعزيز كفاءته في التَّعلم، لقد أثبتتِ الكثيرُ من الأبحاثِ حول استراتيجيات تعلم اللغة أنَّ "التَّدريب الاستراتيجي في الفصل الدراسي لتعلم اللغة يمكن أن يؤدي إلى إنجاز أكبر" يونغ(Young, 1995: p. 338).[14]

ترتبط استراتيجيات التدريس/التعلم الشفهي ارتباطًا وثيقًا بحالة التواصل التعليمي والسياق المكاني الزماني. ومن خلال ذلك؛ نقترح مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استثمارها لتعزيز مهارة التعبير الشفهي لدى المتعلمين وهي:

- **التوقع:** تُعتبر هذه الاستراتيجية فعالة عندما يُطلب من المتعلم تقديم تنبؤات حول ما سيحدث في محتوى أو سير التفاعل خلال سيناريو المحاكاة.

ـ **الانتباه:** يتضمن ذلك توجيه انتباه المتعلمين من خلال مطالبتهم، على سبيل المثال، بتدوين الملاحظات أو الإجابة على الأسئلة المطروحة مسبقًا أثناء نشاط الاستماع.

ـ **التعزيز:** تتمثل هذه الاستراتيجية في تبسيط المهمة التعليمية أو توجيه انتباه المتعلم نحو عنصر معين بهدف تحقيق أهداف النشاط التعليمي.

---

[11] ROBERT, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, collection l'essentiel français, Ophrys, p : 172.

[12] Cité par: Anita Ingebretsen(2009), L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies, FRA 4190 Master-oppgave i fransk, språkprogrammet, Universitetet i Oslo.p :43

[13] المرجع السابق، ص 43.

[14] Cité par: Hou, Y.-A. (2018). A Study of the Role of Strategy in Foreign Language Learning. Open Journal of Modern Linguistics, 8, 151-175, p:152.

استراتيجية إعادة الصياغة الدلالية :تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين فهم المتعلمين من خلال استخدام إعادة الصياغة اللفظية، يمكن أن يتضمن ذلك استخدام مرادفات أو تبسيط العبارات.

بقدر ما يمتلك المعلم استراتيجيات، فإن المتعلم لديه أيضًا استراتيجيات يجب على المعلم إدارتها. ولقد قدم الباحثون عدة تصنيفات لاستراتيجيات التعلم اللغوي، وسنركز في هذا الصدد على التصنيف الذي أورده أومالي وشاموت (O'Malley & Chamot, 1990) نظرا لشموليته ووضوحه. وفيما يلي نعرض هذه التصنيفات بإيجاز:[15]

- استراتيجيات ما وراء المعرفية (stratégies métacognitives)

تقوم هذه الاستراتيجيات على التفكير في عملية التعلم وتنظيم الأنشطة أو تخطيطها بهدف تحقيق أهداف التعلم بشكل فعّال. وتتضمن:

- التوقع أو التخطيط (L'anticipation ou la planification)

يتعين على المتعلمين التفكير فيما يرغبون في تحقيقه على المدى القريب والبعيد، عبر رسم الأهداف التعليمية بوضوح وتحديد مستويات المهارات التي يسعون إلى الوصول إليها.

- الانتباه (L'attention) :

يُعتبر التحكم في الانتباه عنصرًا أساسيًا لتحقيق نجاح دراسي فعال، لكنه قد يكون من الصعب الحفاظ على التركيز طوال مدة الدرس أو أثناء أداء المهام، وفي هذا الصدد يميز أومالي وشاموت بين نوعين من الانتباه[16]:

ـ الانتباه الموجه: وهو التركيز العام الذي يسعى المتعلم لتحقيقه.

ـ الانتباه الانتقائي: ويشير إلى القدرة على التركيز على نقاط معينة من المهمة التي يتعين إنجازها مثل: (ملاحظة الأوقات والأسعار وأرقام الهواتف؛ وإعداد أسئلة الفهم قبل الاستماع إلى التمرين، وإكمال النصوص غير المكتملة وما إلى ذلك).

---

[15] Cyr, P. Et Germain, C, op. cit., p. 42.

[16] Cyr, P. Et Germain, C, op. cit., p. 43.

- الإدارة الذاتية (L'autogestion):

تعكس الإدارة الذاتية جميع الأساليب التي يستخدمها المتعلم لتحسين تعلمه، سواء أكانت كتابية أم شفهية. بمعنى آخر، يكون المتعلم هو من يتحمل مسؤولية الانغماس طواعية في اللغة الهدف. ولا يتطلب هذا الأسلوب قدرًا كبيرًا من الاستقلالية فحسب، بل أيضًا مشاركة ورغبة قوية في تحقيق التقدم.

- التنظيم الذاتي (L'autorégulation)

تتجلى هذه الاستراتيجية عندما يقوم المتعلمون بتصحيح أنفسهم ومراجعة أدائهم.

- تحديد المشكلة (L'identification du problème)

يستخدم المتعلمون هذه الاستراتيجية عندما يسعون لتحديد العنصر الأساسي في المهمة المطلوب تنفيذها، مما يساعدهم على تقديم حل أفضل.

- التقييم الذاتي (L'autoévaluation)

يتضمن هذا التقييم، سواء أكان شفهيًا أم كتابيًا، قدرة الفرد على إنجاز مهمة لغوية معينة في لحظة معينة، أو بشكل عام، تقييم مستوى كفاءته في اللغة الهدف.

- استراتيجيات معرفية (Les stratégies cognitives)

يعرف كوك cuq المعرفية بأنها "مجموع الأنشطة الإدراكية والحركية والعقلية المستخدمة في معالجة المعلومات."[17] بناءً على ذلك؛ تتيح الاستراتيجيات المعرفية للمتعلمين إمكانية التعامل مع البيانات بهدف تشفيرها وتخزينها، وإعادة استرجاعها عند الحاجة. تُعتبر هذه الاستراتيجيات أكثر وضوحًا وسهولة في الملاحظة مقارنةً بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، حيث يصفها بول سير Cyr, P بأنها "تفاعل بين المتعلم والمادة التي يدرسها والتلاعب الذهني والجسدي بهذه المادة وتطبيق تقنيات محددة من أجل حل مشكلة أو تنفيذ مهمة تعليمية"[18] وفيما يلي نعرض هذه الاستراتيجيات بشيء من التفصيل كما يلي:

---

[17] Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris, Cle International, p. 44.

[18] Cyr, P., et Germain, C. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris, Cle International, p. 47-48

ـ **ممارسة اللغة** :تعني الاستفادة من الفرص المتاحة للتواصل باللغة المستهدفة، مثل تكرار أجزاء من اللغة أو التفكير أو التحدث مع نفسك بها.

ـ **الحفظ** (mémorisation): يشمل تطبيق تقنيات متنوعة لتعزيز القدرة على التذكر وتطوير مهارات الحفظ.

ـ **تدوين الملاحظات** :يتضمن كتابة كلمات وتعبيرات جديدة التي يمكن أن تكون مفيدة في عملية التواصل.

ـ **تجميع البيانات**: يتضمن ذلك تصنيف المواد التي يتم تدريسها إلى فئات من أجل إعادة استخدامها بسهولة أكبر.

المراجعة: تعد مراجعة الملاحظات والنقاط المختلفة التي تم تناولها بشكل منتظم أمرًا أساسيًا في تعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات.

ـ **الاستدلال**: من المهم محاولة تخمين معاني الكلمات غير المفهومة بشكل حدسي، إذ يمكن أن يساهم السياق كثيراً في توضيح المعنى.

ـ **الترجمة والمقارنة مع اللغة الأم** :يتم استخدام المهارات اللغوية المكتسبة في اللغة الأولى لفهم كيفية عمل اللغة المستهدفة.

ـ **التفصيل (Élaboration)**: يمثل التفصيل العلاقة بين العناصر الجديدة والمعرفة السابقة. فهو يتضمن وضع المعلومات في سياقها، وإجراء مقارنات، وربط المعلومات الجديدة بتلك المكتسبة سابقًا. وفقًا لأومالي وشاموت، تُعتبر هذه الاستراتيجية مركزية في عملية التعلم، حيث "تسمح بإعادة هيكلة المعرفة في الذاكرة طويلة المدى"[19].

- الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية (stratégies socio-affectives)

تعكس هذه الاستراتيجيات التفاعل مع الآخرين، بهدف تعزيز اكتساب اللغة المستهدفة وإدارة الجوانب العاطفية المرتبطة بالتعلم. بعبارة أخرى، يتعلق الأمر بالاستراتيجيات المختلفة التي يطورها المتعلمون لإدارة عواطفهم، وبالتالي تحسين تركيزهم وزيادة دوافعهم. وتشمل:

---

[19] Cyr, P, op. cit., p. 54.

ـ التوضيح/ التحقق Classification / Vérification

ـ التعاون (cooperation)

ـ إدارة العواطف أو الحد من القلق.

ـ التعزيز الذاتي (Autorenforcement)

ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجيات بشكل أكثر وضوحا وفق الخطاطة التالية:

1. التوقع / التخطيط Anticipation / Planification	استراتيجيات ما وراء معرفية
2. الانتباه العام Attention générale	
3. الاهتمام الانتقائي Attention sélective	
4. الإدارة الذاتية Autogestion	
5. التنظيم الذاتي Autorégulation	
6. تحديد المشكلة Identification d'un problème	
7. التقييم الذاتي Autoévaluation	
1. التكرار Répétition	استراتيجيات معرفية
2. استخدام الموارد Utilisation de ressources	
3. الترتيب / التجميع Classement / Regroupement	
4. تدوين الملاحظات Prise de notes	
5. الاستقراء Induction	
6. الاستبدال Substitution	
7. التفصيل Élaboration	
8. التلخيص Résumé	
9. الترجمة Traduction	
10. نقل المعرفة Transfert des connaissances	
11. الاستدلال Inférence	
1. التوضيح/التحقق Clarification / Vérification	استراتيجيات اجتماعية وعاطفية
2. التعاون Coopération	
3. إدارة العواطف Contrôle des émotions	
4. التعزيز الذاتي Autorenforcement	

ونتيجة لما سبق؛ يمكن القول: إن عملية تعلم التعبير الشفهي ليست بالأمر البسيط كما يُعتقد عمومًا، بل إنها تتضمن جوانب بيداغوجية متعددة وأساليب متنوعة، حيث تهدف إلى تحقيق عدة أهداف من خلال إثارة اهتمام المتعلم وجذبه للمشاركة والتفاعل وغيرها من الأنشطة. ولذا، يتطلب نجاح هذه العملية توفر شروط محددة واستخدام استراتيجيات متعددة تسهم في تسهيل اكتساب المعرفة وبناء

كفاية التعبير الشفهي لدى المتعلم. ولكي يصبح المتعلم نشطا في تعلمه يجب عليه أن يختار بوعي الاستراتيجيات التي تعزز تعلمه (Griffiths, 2008).[20]

4. كفاية التعبير الشفهي

قبل أن نتطرق إلى موضوع الكفاية الشفهية، يجدر بنا أن نقف أولا عند مفهوم الكفاية، من خلال مراعاة العديد من التعريفات التي اقترحها العديد من الباحثين. لقد احتل مفهوم الكفاية مكانة مهمة في حقل الدراسات اللسانية والتربوية، وتعددت تعريفاتها وتنوعت باختلاف المجالات التخصصية التي تقع فيها، ونظرًا لأن المجال الذي يهمنا هو التدريس/ التعلم، سنحاول توضيح مفهومنا لهذا المصطلح وفقًا لهذا المجال. ويعرفها لو بوتيرف (G. le Boterf) بأنها "تعبئة أو تنشيط مجموعة من الموارد المعرفية في موقف وسياق معين"[21]. كما يعرفها جيليت P. Gillet بأنها "نظام معرفي، مفاهيمي وإجرائي، منظم في مخططات عملية والذي يسمح، ضمن مجموعة من المواقف، بتحديد مهمة ـــ مشكلة وحلها من خلال عمل فعال".[22]

وهكذا، يبدو لنا بأن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية ـ المشكلة، وفقًا لكوك Cuq، فإن مصطلح الكفاية: "[...] يتكون من مجموعة من القدرات التي تسمح للفرد بإنشاء علاقات تواصلية مع الآخرين: الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية والكفاية السوسيوثقافية "[23] يعتبر اكتساب هذه الكفايات محطة هامة في مسار التحكم في عمليات التواصل الشفهي.

باستجماع هذه التعريفات، يتبين أن الكفاية مفهوم عام وشامل، إذ لا يمكن الحديث عن تعريف جامع مانع، نظرا للتطور الذي عرفته في مجالات مختلفة. ويظهر لنا من خلال مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية أنها تنبني على عناصر أساسية وهي: المعارف والمهارات والقيم كما يوضح الشكل أسفله.

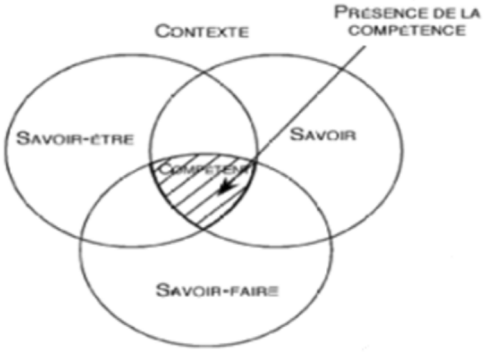
---

[20] Audrey patEnoude, Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en anglais langue seconde au niveau collégial, mémoire (JANVIER 2017), univérsité du QUÉBEC À MONTRÉAL, p: 5-6.

[21] LE BOTERF, G. (1994). De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisations,p : 16.

[22] GILLET, P., (Éds), (1991): Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF.

[23] Jean Pierre Cuq (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second. Clé international, p :48.



Source : (BOUDREAULT, 2009)
https://2u.pw/foCH979d

إن تطوير الكفاية الشفهية هو الهدف الأساس في أي تعليم / تعلم اللغة، وهكذا وجب تفعيل دور المتعلم ومساعدته على تحسين تفاعله من خلال تعليمه استراتيجيات الاستماع المختلفة، وكيفية التحدث في مواقف التواصل المختلفة، ذلك أن المعلم بمثابة مرشد في عملية تدريس اللغة، فهو يقوم بجعل المتعلمين يتحدثون من خلال أنشطة ممتعة مختلفة يتم إجراؤها في الفصل مثل تقديم العروض التقديمية ولعب الأدوار والمناظرات وما إلى ذلك. كما أنه يدير الفصل وينظم مواقف التواصل من خلال تعزيز عملية تعليم التعبير الشفهي، وهكذا يلعب دورًا مهمًا جدًا في تدريس / تعلم التواصل الشفهي في فصل تعليم اللغة، من خلال ما يلي:

ـــ مساعدة المتعلمين على التحدث في الفصل.

ـــ تنظيم الأنشطة التي تضع المتعلم في موقف تواصل.

ـــ مساعدة المتعلم على التعبير عن آرائه والدفاع عنها.

ـ مساعدة المتعلم على تنمية مهارات التواصل الشفوي لديه في فصل تعليم اللغة.

إن اكتساب كفاية التعبير الشفهي في فصل تعليم اللغة ستمكن المتعلم من التعبير عما يدور حوله وتنمية ثقافته ووسائله للتمثل والتواصل، وفيما يلي بعض أسس تمثل الكفاية لدى المتعلمين:

ـ التعبير عن نفسه شفهياً، لتنفيذ ما طلبه المعلم، سواء أثناء حوار محاكاة أو مقابلة أو غيرهما.

ـــ التصرف بالشكل الذي يناسب الوضعية التواصلية، وتقديم وجهة نظره والدفاع عنها.

ـــ تلخيص نص أو مقطع فيديو أو تسجيل صوتي شفهياً.

ــ التعبير عن نفسه شفهياً في مواقف مشابهة لتلك التي سيتعين عليهم فيها التواصل مع الأفراد خارج الفصل الدراسي.

ــ استعداده لاختبارات التعبير الشفهي.

خاتمة:

يعد التعبير الشفهي من المهارات الأساسية التي تهدف إلى توجيه نمو المتعلم وتمكينه من بناء آرائه الخاصة ومشاركتها مع الآخرين. يلعب المعلم دورًا حيويًا في هذه العملية، إذ يؤدي دور الموجه الذي يسهم في توجيه المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم التعليمية والشخصية. والملاحظ أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه المتعلمين في تعلمهم الشفهي، والتي تعيق التواصل والتفاعل بين المتعلمين ومعلمهم في الفصل، لذا، يجد المعلم نفسه في حاجة ماسة إلى تطبيق استراتيجيات مناسبة تساعده على تجاوز هذه الصعوبات وتسهيل عملية التعلم الشفهي بفعالية أكبر. وباستخدام هذه الاستراتيجيات، يمكن للمعلم أن يسهم في تعزيز مهارات المتعلمين في التعبير الشفهي وبناء ثقتهم في أنفسهم، ما يؤدي إلى تحسين تجربة التعلم الشفهي وتعزيز فعالية عملية التعلم بشكل عام.

Bibliographie: بيبليوغرافيا:

- Anita Ingebretsen(2009), L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies, FRA 4190 Masteroppgave i fransk, språkprogrammet, Universitetet i Oslo.
- Audrey patEnoude, Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en anglais langue seconde au niveau collégial, mémoire (JANVIER 2017), univérsité du QUÉBEC À MONTRÉAL.
- CUQ Jean-Pierre, (2003), "Dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes", JEAN Peneeach.
- Cyr, P., et Germain, C. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris, Cle International.
- ELKORSO, Kamel, (2005), Communication oral et écrite, éd, dar ElGHRAB, Oran.
- Galisson, Robert, (1976), Coste danielle , dictionnaire de didactique des langues, paris, hachette.
- GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, (2004), Comment enseigner l'oral à l'école primaire? Institut national de recherche pédagogique, coordination Claudine, Hatier.
- Halthe J.F. (2002). Pourquoi faut -il oser l'oral ? cahiers pédagogiques, 400, Paris.
- Hou, Y.-A. (2018). A Study of the Role of Strategy in Foreign Language Learning. Open Journal of Modern Linguistics, 8, 151-175.
- Hussein Rehail & Farouq Abu duhair, (2023), Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants de Master en classe de FLE (Étude de cas), Pratiques et Didactique, Volume 01 N° 02.
- LATRECHE Abdelaziz, (2015), L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE. «Cas des étudiants de la 1re année LMD français» Université d'El-Oued, Université HAMMA LAKHDAR El-Oued, Faculté des lettres et des langues, MÉMOIRE.
- La fontaine, Lizanne, (2007), Enseigner l'oral au secondaire. Montréal : chenelière éducation.
- LE BOTERF, G. (1994). De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisations
- Pierre-Yves Roux (2003), cité par : Khaldoon Atta SMYAN(2018), La compétence orale dans l'apprentissage du français, majalat jamieat tkryt lileulum al'iinsaniat almujalid (25) aleadad (1) kanun alththani.
- ROBERT, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, collection l'essentiel français, Ophrys.
- TRENDEL, E, (2008), Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'augmentation orale, Thèse de doctorat-universitaire de la Réunion.

تكامل المنظورات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية بالتعليم الابتدائي، نموذج المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - يوليوز 2021

☜ فاتن الرميلة
باحثة بسلك الدكتوراه، تخصص اللغة العربية
الكلية المتعددة التخصصات بالرشيدية،

☜ دة. بشرى سعيدي
أستاذة التعليم العالي بالكلية
المتعددة التخصصات الرشيدية

مقدمة:

تتسم اللسانيات التطبيقية بدور حيوي في تحليل وتفسير كيفية استخدام اللغة في سياقات متعددة، وخاصةً في ميدان التعليم. يعتبر الاهتمام المتزايد بتحسين جودة التعليم وتطوير المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلمين محفزًا لاستثمار المنظورات التطبيقية التي تقدمها اللسانيات التطبيقية.

وتجسد هذه المقدمة اندماجًا ضروريًا بين التفكير اللساني التطبيقي وتصميم، وتقييم روائز واختبارات قائمة على المنهج الدراسي الجديد للتعليم الابتدائي، الذي شهد تحديثًا شاملاً في يوليوز 2021.

هذه الورقة البحثية تهدف إلى استكشاف وتحليل تأثير تكامل المنظورات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية بالتعليم الابتدائي. كما تعد تعليمية اللغة العربية من أهم الحقول المعرفية التي توليها اللسانيات التطبيقية اهتماما خاصا، ذلك أن تعلم اللغة مفتاح تحصيل العلوم، واكتساب المعارف، فضلا عن كون اللغة من أهم وسائل التعبير والتواصل. فالتطور الذي عرفه هذا المجال المعرفي قد أحدث تغييرا جدريا في تعليم اللغة وتعلمها، فهو يهتم بالمهارات الأربع للمتعلمين {الاستماع/التحدث/القراءة/الكتابة}، ويسعى إلى تزويد الأساتذة بمعرفة لسانية يستطيعون من خلالها التحكم في عملية التدريس، كما تؤهلهم إلى القيادة الناجحة للفصل الدراسي.

هذا ما دفعنا إلى طرح مجموعة من التساؤلات. ولعل الإشكال الأساسي في هذا الموضوع هو: "كيف يمكن تكامل المنظورات التطبيقية في ميدان اللسانيات مع تصميم وتقييم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية في التعليم الابتدائي؟"

وعلى هذا الأساس تمت صياغة سؤالين فرعيين على الشكل التالي:

- ما هي الخطوات اللازمة لتكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية بشكل فعال في المستوى الثاني ابتدائي؟

- ما هي التحديات التي قد تواجه مدرسي المستوى الثاني ابتدائي في تكامل المنظورات التطبيقية في تصميم وتقييم الروائز والاختبارات؟

تماشيا مع طبيعة الإشكالية والعلاقة القائمة بين متغيراتها نقترح لها جوابا مؤقتا لها من خلال الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: "ربما تسهم الخطوات المحددة لتكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات في تحسين جودة التعليم وتعزيز نمو المهارات اللغوية لدى متعلمات ومتعلمي المستوى الثاني ابتدائي.

الفرضية الثانية: ربما من بين التحديات التي تواجه مدرسي المستوى الثاني ابتدائي في تكامل المنظورات التطبيقية هي الحاجة لتوفير التكوين المستمر في مجال اللسانيات التطبيقية لتحسين مهارات التدريس والتقييم.

1. دور اللسانيات التطبيقية في تعلم وتعليم المهارات اللغوية والأسس النفسية لتعلم هذه المهارات

- دور اللسانيات التطبيقية في تعلم وتعليم المهارات اللغوية:

إن اللسانيات التطبيقية تهتم بالطرق والوسائل "التي تساعد المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعلمها، كوضع برامج، وتعليم المهارات اللغوية كالاستماع والحديث والكتابة."[1] تضع اللسانيات التعليمية اللغة المنطوقة ضمن أولى الأولويات قبل اللغة المكتوبة لأن "الأولى تمثل اللغة الحية التي يتواصل بها الناس لسهولتها وخفتها. والثانية"[2] كما يقول حسن ظاظا "هي عبارة عن تحويل الرموز المسموعة في الأذن إلى رموز مرئية بالعين".[3] ومنه يمكن القول بأن دور اللسانيات التطبيقية يتجلى في كونها ترتكز على كل ما من شأنه خدمة اللغة المنطوقة "كمعرفة مخارج الحروف وصفاتها، والأداءات الصوتية المختلفة كالنبر والتنغيم، والتعبير الشفهي، والاختبار الشفهي فضلا عما يصاحب اللغة المنطوقة من إشارات جسدية

---

[1] حبيب بوزوادة، ويوسف ولد النبية: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية -قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطابعة والنشر، الجزائر، ط1، 2020، ص 17.

[2] المرجع نفسه، ص 212.

[3] سن ظاظا: اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة - الدار الشامية – بيروت – ط2، 1990 ص 127.

تكون مدعمة لها أثناء الحديث. وهو ما تبناه المنهج في غير موضع. كما تبنى المنهج اللغة المكتوبة، من حيث كتابة المتعلم ما يسمعه، واستخدامه علامات الترقيم، وملؤه نماذج شخصية، وغير ذلك."[4]

من هذا المنطلق يتضح أن اللسانيات التطبيقية، "علم يبحث في تقنيات تعلم اللغات البشرية وتعليمها سواء أكانت هذه اللغات هي اللغة المنطوق بها أم أنها لغات أجنبية" [5]. من أهم ما يمكن التعويل عليه في وضع الطرق والوسائل التي تمكن المدرس والمتعلم في تعليم وتعلم اللغة بشكل فعال، والتي تسعى دائما إلى تحويل المعارف اللغوية إلى مهارات فعلية، وسلوكات عملية، يمكن ضبطها وقياسها في الميدان.

- الأسس النفسية لتعلم المهارات اللغوية:

الاستماع: مهارة تعتمد أساسا على الإنصات للمتحدث و"هو الخطوة الأولى التي تصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، لأن السمع أبو الملكات اللغوية كما قال ابن خلدون... فمهارة الاستماع لدى المتعلم تستوجب مهارة النطق لدى المعلم، أي: نطق المعلم الحروف العربية نطقا صحيحا من حيث المخارج والصفات، مما يدفع أي لبس عملية التلقي، لا سيما في الحروف التي تشترك في المخرج وتختلف في الصفة، مثل حرف د، ط، ت."[6]

المحادثة: ينبغي مراعاة بعض الجوانب النفسية "للمتعلم في تعليمه نشاط التعبير الشفهي، منها ألا يقاطع المعلم المتعلم في حديثه حتى لا يشوش عليه، أفكاره وحتى لا يحرجه بتلك المقاطعة أمام ز ملائه، ومنها تشجيعه على الكلام وعدم الاكتراث للأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء حديثه."[7]

القراءة: تعتبر عملية القراءة بمثابة الخطوة الثانية لتعلم اللغة. "فالقراءة في صورتها الصامتة والجهرية هي نشاط ذهني، حركي، غايته التعرف على المقروء... ينبغي توجيه المتعلم إلى أهمية الرصيد اللغوي في عملية القراءة، فكلما كان المتعلم على قدر معتبر من الألفاظ والتعابير والصيغ النحوية والصرفية المعتاد عليها، كلما سهلت عليه القراءة والفهم معا."[8]

---

[4] المرجع نفسه، ص 212.

[5] حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناني: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات: حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية؛ الدار العربية للعلوم ناشرون - لبنان:2009م ص11.

[6] حبيب بوزودة ويوسف ولد النبية: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية قضايا وأبحاث، مرجع سابق، ص194 - 195.

[7] المرجع نفسه، ص 196.

[8] المرجع نفسه، ص 197-198. بتصرف

الكتابة: هي وسيلة تواصل بشري "تعتمد على حاسة اللمس وحاسة البصر، وأحيانا تنضاف إليها حاسة السمع عندما نكتب ما نسمع...وفي عملية الكتابة لمتعلم العربية سواء بوصفها لغة أولى أو ثانية ينبغي التركيز على الأشكال التي تتخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها مثل الكاف: كتب/مكتب/ملك."[9]

2. تحليل نموذج المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي على ضوء تكامل المنظورات التطبيقية في ميدان اللسانيات

المنهاج هو: خطة عمل تتضمن الغايات والأهداف، والمحتويات والأنشطة التعليمية والأدوات الديداكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقييم. كما يعتبر بمثابة معيار يحدد ما يجب أن يكون.

قراءة تحليلية في وثيقة المنهاج والمستجدات:

- المنطلقات:

- نتائج الأبحاث والدراسات العلمية والتربوية والتقويمات الوطنية والدولية؛

- الأسس الثقافية والاجتماعية وسلم القيم؛

- وثيرة النمو الجسدي للمتعلم ونضج شخصيته؛

- مستجدات على المستوى المنهجي:

- اعتماد حكاية تستثمر خلال أسبوعين وفق معايير محددة؛

- إدراج نص الحكاية في دليل الأستاذ(ة) مرفقة بمنهجية تدريسها تبعا للحصص المحددة لها؛

- إدراج وضعية الاستماع والتحدث في كل أسبوع (تقدم في كتاب المتعلم (ة) وتحدد طريقة تدريسها في كتاب الأستاذ(ة))...[10]

- مفاهيم مستجدة في المنهاج:

الكلمات البصرية: كلمات تقدم للمتعلمين والمتعلمات في بداية كل حصة لقراءتها بهدف ترسيخ صورتها ونطقها دون تهج عندما يصادفونها في الجمل أو النصوص القرائية. ويتم تحديدها بناء على كونها:

---

[9] المرجع نفسه، ص 198. بتصرف.

[10] المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي، 2020-2021.

- كلمات متواترة في قراءات المتعلمين والمتعلمات.

- كلمات يخالف نطقها رسمها الكتابي هذا، التي، هؤلاء، أولئك...

الوعي الصوتي: التمكن من التمييز بين الأصوات اللغوية المسموعة وتعرفها واستعمالها في كلمات منطوقة.

مهارة الوعي الصوتي: مجموعة من الأنشطة الصوتية، يتم تدريب المتعلم والمتعلمة عليها لتشكيل وعيه الصوتي: {التجزيء المقطعي، رصد المقطع، العزل، التعرف، ...}.

المبدأ الألفبائي: التمكن من ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها الكتابي.

الطلاقة: القدرة على القراءة بدقة وسرعة وبإيقاع صوتي معبر عن معاني المقروء.

الاستماع والتحدث: هو مكون من مكونات مادة اللغة العربية يرمي إلى تنمية المهارة الشفهية للغة العربية {فهم المسموع والانتاج الشفهي} وتنمية الرصيد اللغوي.

الوضعية التواصلية: هي وضعيات أو مواقف للتدرب على المهارات التعبيرية والتواصلية من جهة، واكتساب المعارف من جهة أخرى.

مشروع الوحدة: هو إطار بيداغوجي يجسد مبدأ وظيفية التعلمات المرتبطة بمجال وحدة معينة. هدفه الارتقاء بالمتعلم وجدانيا، ومعرفيا ومهاريا.

مكونات منهاج اللغة العربية للمستوى الثاني ابتدائي وأهدافها:

- **أهداف مهارة الاستماع (فهم المسموع):**

✓ "فهم كلام محاوره في مواقف تواصلية ملائمة لمستواه.

✓ فهم المعاني الفرعية والضمنية للنصوص المسموعة.

✓ إعادة ما سمع بطريقته الخاصة."[11]

- **أهداف مهارة التحدث (الانتاج الشفوي):**

✓ يلعب بالأصوات والمقاطع لإنتاج كلمات جديدة.

---

[11] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يوليوز 2021 ص 77.

✓ يتحاور مع رفاقه بلغة عربية فصيحة وميسرة.

✓ يعبر عن أفكاره في وضعيات من الحياة العادية يناقش شفهيا ما يسمعه من أفكار ومعلومات

- مكون الكتابة:

الخط: درس رياضياتي يمكن المتعلم من:

✓ الوعي بالأبعاد والخصائص الهندسية للخطوط المشكلة للحرف المدروس.

✓ تمييز الحروف انطلاقا من خصائصها التي تهم نوع الخطوط واتجاهها ومقاييسها.[12]

✓ إدراك أن خصائص الحرف تختلف حسب موقعه في النسق اللغوي (الأول/الوسط/الأخير).

النقل:

✓ تركيب الحرف المدروس داخل بنية خطية وفق منظور متدرج ينطلق من المقطع إلى النص، مرورا بالكلمة ثم الجملة.

✓ المبدأ الألفبائي: المحاكة الخطية للمقطع- الدمج كتابيا.

الإملاء: الانطلاق مما روج في الاستماع والتحدث وكذا القراءة، وذلك ما يساعد المتعلم على:

✓ اكتساب الجرأة على اقتحام الكتابة في زمن مبكر.

✓ إقران القراءة بالكتابة في بناء معنى المقروء.

التمارين الكتابية

✓ تستهدف استعمال الأساليب واستثمار المعجم وإغناء الرصيد الوظيفي.

✓ تروم توظيف الظواهر الصرفية والتركيبية التي تم ترويجها ضمنيا في حصص باقي المكونات."[13]

التعبير الكتابي: "نشاط تعليمي تعلمي يشترك فيه الأستاذ والمتعلمون والمتعلمات من أجل كتابة جملة أو فقرة أو نص، ثم يتقاسمون ما أنتجوه ويراجعونه ويعرضونه."[14]

---

[12] المرجع نفسه: ص 77.

[13] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي مرجع سابق ص 88.

[14] المرجع نفسه: ص87.

- **مكون القراءة:** مقاربة قرائية جديدة، أكثر فعالية، في إطار مشروع القراءة من أجل النجاح لتجاوز المستوى المتدني للمتعلمين في القراءة.

إلا انه يتميز ب:

- الانطلاق من الكل إلى الجزء والتدرج من البسيط إلى المركب.

- تجسيد التفويض التدريجي لمسؤولية التعلم من خلال اعتماد تعليم صريح ومنهجي.

- اعتماد مكونات محددة للمهارات القرائية."[15]

بعدما قمنا بتتبع الأدبيات الخاصة باللسانيات التطبيقية، سننتقل في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي الذي سيتضمن عرضاً وتفسيراً للنتائج التي توصل إليها البحث وفق أهدافه من خلال التعرف على أهمية الخطوات المحددة لتكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم الروائز.

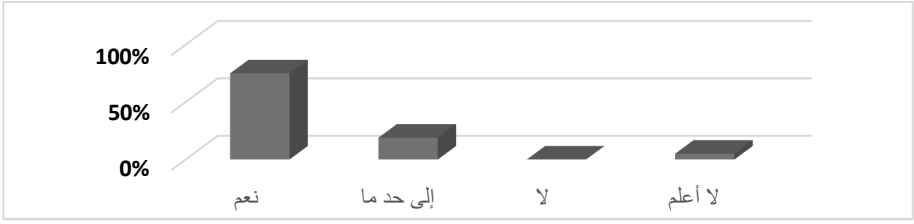
العينة هي عينة عشوائية من كل أنحاء المغرب.

وللإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة استعنت بالاستمارة الالكترونية Google Drive موجهة بشكل عشوائي لأساتذة المستوى الثاني ابتدائي من كل أنحاء المغرب .

3. تقديم النتائج وتحليلها:

.1**النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:** حاولنا الإجابة عن السؤال الإشكالي الأول: "ما هي الخطوات اللازمة لتكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية بشكل فعال في المستوى الثاني ابتدائي؟" من خلال تحليل النتائج التالية:

المبيان رقم 1: نسبة الأساتذة الذين يرون أن أن تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية يمكن أن يساعد في تحقيق أهداف التعلم بشكل أفضل.



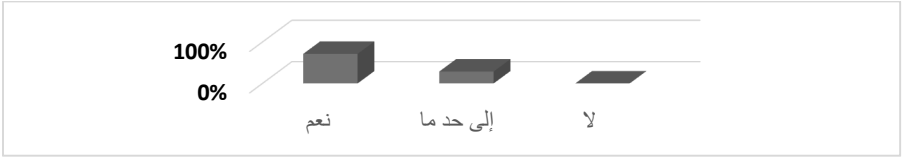
المصدر: البحث الميداني 2024

[15] المرجع نفسه، ص80.

تحليل النتائج:

تحليل النتائج يظهر أن 75% من أساتذة المستوى الثاني ابتدائي يعتقدون أن تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية يمكن أن يساعد في تحقيق أهداف التعلم بشكل أفضل. هذه النتيجة تشير إلى أن هناك وعياً بأهمية تكامل هذه المنظورات في تصميم الروائز والاختبارات لتحقيق أهداف التعلم اللغوي. ونسبة 19% من الأساتذة يعتقدون بشكل محدود أن تكامل المنظورات يمكن أن يساعد في تحقيق تلك الأهداف. كما نلاحظ نسبة قليلة أجابوا بـ "لا أعلم" (5%) تشير إلى أن هناك بعض التوجهات التعليمية التي قد تكون غير واضحة بالنسبة لبعض الأساتذة.

المبيان رقم 02: نسبة الأساتذة الذين يلاحظون تحسنًا في أداء التلاميذ في مهارات اللغة بعد تطبيق الخطوات المحددة لتكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم الروائز والاختبارات.

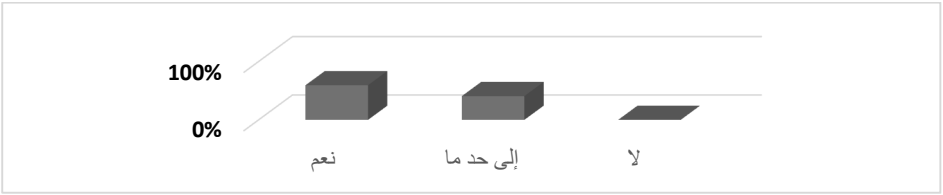


المصدر: البحث الميداني 2024

تحليل النتائج:

تحليل النتائج يظهر أن 71% من أساتذة المستوى الثاني ابتدائي يلاحظون تحسنًا في أداء التلاميذ في مهارات اللغة بعد تطبيق الخطوات المحددة لتكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم الروائز والاختبارات. ونسبة 29% يرون تحسنًا بشكل محدود، ما يدل على أن هناك تأثير إيجابي لتكامل المنظورات اللسانية التطبيقية على أداء التلاميذ في مهارات اللغة بحسب تقييم الأساتذة.

المبيان رقم 03: نسبة الأساتذة الذين يعتقدون أن تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم الروائز والاختبارات يمكن أن يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز نمو المهارات اللغوية لدى تلاميذ وتلميذات المستوى الثاني ابتدائي.



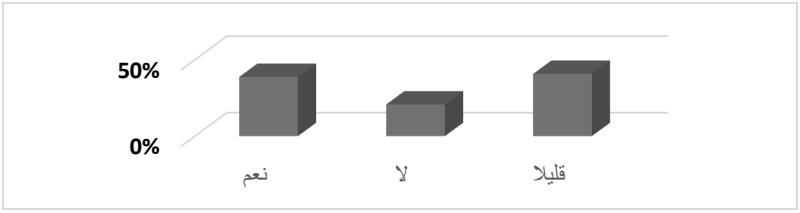
المصدر: البحث الميداني 2024

تحليل النتائج:

تحليل النتائج يظهر أن 59% من أساتذة المستوى الثاني ابتدائي يعتقدون أن تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم الروائز والاختبارات يمكن أن يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز نمو المهارات اللغوية لدى تلاميذ وتلميذات المستوى الثاني ابتدائي. ونسبة 41% يرون أن ذلك قد يحدث إلى حد ما، مما يظهر تقديرهم للتأثير المحتمل لتكامل المنظورات اللسانية التطبيقية على جودة التعليم وتنمية مهارات اللغة لديهم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: حاولنا الإجابة عن السؤال الإشكالي الثاني: "ما هي التحديات التي قد تواجه مدرسي المستوى الثاني ابتدائي في تكامل المنظورات التطبيقية لتحسين مهارات التدريس والتقييم "؟ من خلال تحليل النتائج التالية:

المبيان رقم 04: نسبة الأساتذة الذين يواجهون تحديات في تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم البرامج التعليمية

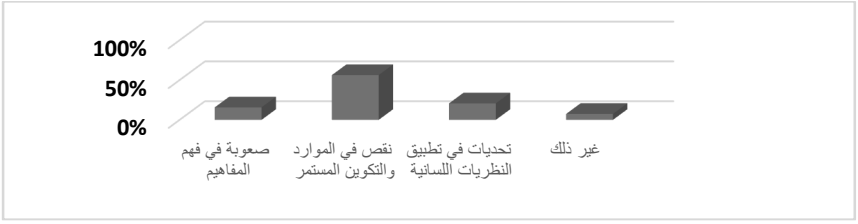


المصدر: البحث الميداني 2024

تحليل النتائج:

تشير النتائج أن 39% من أساتذة المستوى الثاني ابتدائي يواجهون تحديات في تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم البرامج التعليمية، في حين أن 41% يواجهون تحديات بشكل قليل، و21% لا يواجهون تحديات في هذا الصدد.

المبيان رقم 05: أبرز التحديات التي تواجه الأساتذة في تطبيق منظورات اللسانيات التطبيقية في التدريس.

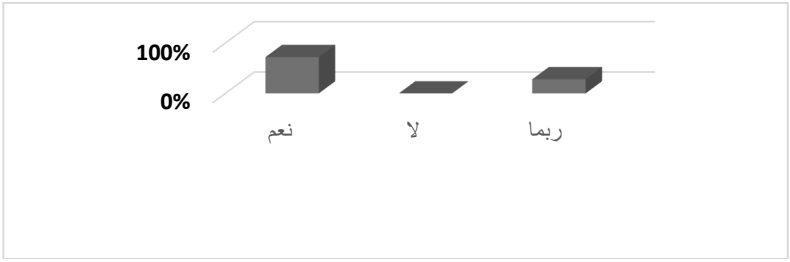


المصدر: البحث الميداني 2024

تحليل النتائج:

بينت النتائج أن 121 أستاذا وأستاذة للمستوى الثاني ابتدائي من أصل 150، أجابوا في السؤال السابق بنعم أو قليلا فيما يخص مواجهة تحديات في تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم البرامج التعليمية، ومن بين هذه التحديات تشير النتائج إلى أن 56% من المشاركين يواجهون تحديات ناتجة عن نقص في الموارد وعدم توفر التكوين المستمر في مجال اللسانيات التطبيقية. بينما يواجه 21% تحديات في تطبيق النظريات اللسانية، ويعاني 16% من صعوبة في فهم المفاهيم، بينما 7% يواجهون تحديات أخرى الشيء الذي يعزز الفرضية الثانية.

المبيان رقم 06: نسبة الأساتذة الذين يرون أن توفير التكوين المستمر في مجال اللسانيات التطبيقية يمكن أن يساعد في تحسين مهاراتك في التدريس والتقييم

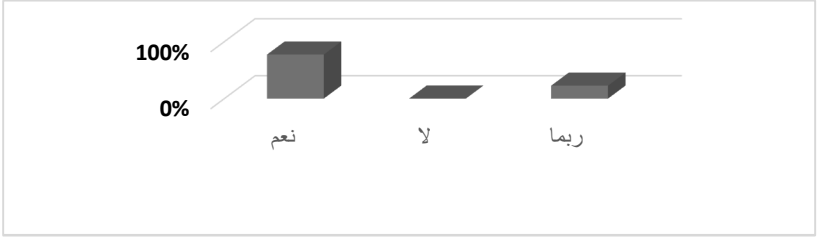


المصدر: البحث الميداني 2024

تحليل النتائج:

تحليل نتائج السؤال الثاني يظهر أن 72% من المشاركين يعتقدون أن توفير التكوين المستمر في مجال اللسانيات التطبيقية يمكن أن يساعد في تحسين مهاراتهم في التدريس والتقييم، بينما يعتقد 28% منهم أنه قد يساعد في ذلك. تعكس هذه النتائج أهمية توفير التكوين المستمر لمدرسي المستوى الثاني ابتدائي في مجال اللسانيات التطبيقية.

المبيان رقم 07: نسبة الأساتذة الذين يرغبون في الاستفادة من تكوينات أو دورات تدريبية في مجال اللسانيات التطبيقية.



المصدر: البحث الميداني 2024

تحليل النتائج:

تحليل نتائج هذا السؤال تظهر أن 77% من أساتذة المستوى الثاني ابتدائي يرغبون في الاستفادة من تكوينات أو دورات تدريبية في مجال اللسانيات التطبيقية، بينما لا يوجد أي منهم يرفض الاستفادة من هذه التكوينات بينما 23% من الإجابات التي تشير إلى "ربما" تعكس حالة من عدم الاستقرار في الرغبة في الاستفادة من التكوينات أو الدورات التدريبية في مجال اللسانيات التطبيقية.

المواضيع التي يرغب الأساتذة التكوين فيها في مجال اللسانيات التطبيقية.

77٪ من الأساتذة الذين يرغبون في الاستفادة من تكوينات في مجال اللسانيات التطبيقية أكدوا على رغبتهم في التكوين في المواضيع التالية :

- ✓ مبادئ اللسانيات التطبيقية وتطبيقاتها في التعليم.
- ✓ تصميم وتطوير البرامج التعليمية باستخدام منظورات اللسانيات التطبيقية.
- ✓ تصميم اختبارات تقييمية شاملة تعتمد على منظورات اللسانيات التطبيقية.
- ✓ تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم اختبارات القراءة والكتابة.
- ✓ تصميم اختبارات تقييمية لمهارات الاستماع والتحدث باستخدام المنظورات التطبيقية.
- ✓ تصميم اختبارات تقييمية تعتمد على مبادئ التنويع وتعدد المعايير.

توصيات:

بناءً على نتائج البحث، يمكننا تقديم بعض التوصيات على الشكل التالي:

✓ تكوين مستمر للمدرسين: من خلال تنظيم برامج تدريبية متخصصة في اللسانيات التطبيقية لمعلمي المستوى الثاني ابتدائي.

✓ تطوير المناهج: من خلال تحديث المناهج الدراسية لتشمل تطبيقات اللسانيات التطبيقية وأنشطة تفاعلية.

✓ تشجيع البحث: من خلال دعم الأبحاث التي تركز على تكامل اللسانيات التطبيقية في التعليم الابتدائي.

✓ تحفيز التلاميذ: من خلال تطوير برامج وأنشطة تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة واستكشاف مهاراتهم اللغوية.

خاتمة

بعد تقدمنا في محاور هذه الدراسة التي توضح فهم كيفية تكامل منظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم روائز واختبارات لقياس نماء المهارات اللغوية في التعليم الابتدائي، بالاستناد إلى نتائج الدراسة، نخلص إلى أن تكامل هذه المنظورات يعزز جودة التعليم ويسهم في تعزيز فهم التلاميذ للغة.

كما كشفت الدراسة عن التحديات التي تواجه مدرسي المستوى الثاني ابتدائي، مما يبرز الحاجة الملحة لتوفير التكوين المستمر في مجال اللسانيات التطبيقية لتحسين جودة التعليم، الشيء الذي يستدعي توجيه جهود التكوين المستمر نحو تعزيز فهم المدرسين وتطبيقهم الفعّال لمنظورات اللسانيات التطبيقية في تصميم البرامج التعليمية.

كذلك يبرز البحث أيضًا أهمية إجراء دراسات أخرى لفهم أكثر حول تكامل هذه المنظورات وتحسين البرامج التعليمية وكيفية تطبيقها بفعالية في التعليم الابتدائي.

بيبليوغرافيا

- حبيب بوزوادة، وآخرون، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية -قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطابعة والنشر-الجزائر، ط1، 2020.
- حسن ظاظا، اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1990.
- حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات: حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية؛ الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2009.
- وزارة التربية الوطنية، المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي، المغرب، 2020-2021.
- وزارة التربية الوطنية، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، المغرب، يوليوز 2021.

الشعرية العربية الحديثة:
إبدالات فنية وجمالية بين المشرق والمغرب

☜ د.علي وهبي
اللغة العربية، والأدب، والنقد

تقديم

من الراجح القول إن الشعر العربي الحديث تأسس واحتضنته الثقافة العربية الحديثة، وأصبح أحد أهم مكوناتها الأدبية والفكرية والثقافية، بعد أن انطلقت شرارته الأولى، منذ أواسط الأربعينيات من القرن الماضي (القرن العشرين)، فحملت هذه الموجة الطارئة والحركة الوليدة توصيفات وتسميات، منها الشعر الحر، الشعر التفعيلي، الشعر المنطلق، الشعر التكسيري.

على أن مشكل، أو إشكال التسمية والوسم لم يكن له أن يستحوذ على كبير عناية النقاد والدارسين، إنما كان الانشغال النقدي والأدبي والجمالي منصبا على قضايا الخواص والعناصر الجديدة، والتي دخلت المنظومة الشعرية العربية في ذلك الوقت لتطورها وتحيي علاقاتها وصلاتها بواقع الشاعر ومبادئه، علاوة على تصوراته وميولاته وتطلعاته، حتى صارت أدواتٍ لازمة في الصياغة والبناء.

إن هذا النظام الشعري الجديد والمتجدد، قد تهيأ لقيامه ونشأته في المنظومة الشعرية العربية الحديثة عوامل خاصة، كان أهمها انحصار الخطاب الرومانسي، وانسداد أفقه التعبيري والفني والجمالي، بعد أن حصل إغراق القصيدة العربية حينذاك في الشكوى والأنين، بحيث يظل الشاعر مكتفيا بالإنصات إلى دواخله وهواجسه الفردية. دونما عناية تذكر بما يروج بالمجتمع وما يعتلج به من ظواهر وقضايا وأمراض وآفات، أثرت سلبا على الإنسان العربي، وجعلته ينشد التغيير.

تشكلت مجموعة وفئة المجددين أو الحداثيين الثائرين على الجمود الذي ترسخ مع القصيدة الرومانسية، الحالمة والمليئة بالغنائية ذات النغمة الحزينة، بمجموعة من الأوطان العربية، كالعراق، سوريا، لبنان، مصر، فلسطين، الأردن والمغرب، وغيرها من الأقطار. وضمت هذه الفئة المجددة روادا مثل: (بدر شاكر السياب)، (علي أحمد سعيد) الملقب ب'أدونيس'، (نازك الملائكة)، (فدوى طوقان)، (سلمى خضراء الجيوسي)، (محمد الماغوط)، (أنسي الحاج)، (أمل دنقل)، (عبد الوهاب البياتي)، (محمد بنيس) (أحمد المعداوي)، (مصطفى المعداوي)، (محمد بنطلحة)، (عبد الكريم الطبال)، والقائمة تطول، وتطول.

هذا، وتظل نكبة فلسطين فاجعة فعلية ومأساة حقيقية، شكلت من جهتها أقوى عامل من عوامل التقويض والهدم، إذ باتت الحدث المأساوي بالنسبة إلى الإنسان الفلسطيني الذي فقد أرضه ووطنه وحريته، وصار مشردا طريدا بين أسير وقتيل وشهيد، يقاوم الاحتلال الإسرائيلي بما يملك من وسائل بسيطة، منها الفداء والاحتجاج والممانعة والحجارة.

ومن المعلوم أن هذه الدوافع، لم تكن معزولة عما يجري بالضفة الأخرى حيث انبثاق حركات شعرية بديلة، تتوخى التجديد على مستوى مضمون القصيدة الغربية كما على مستوى بنائها. التقط المبدع العربي الحديث هذه التغيرات، وتبنى ما جاءت به من تقنيات، وحاول تبنيها عن طريق الترجمة والمثاقفة والنقل والاقتباس، ومن تم صرنا نتحدث عن بديل شعري حديث يتبلور مضمونا وشكلا، وفي أنماط وصيغ مختلفة ومؤتلفة، كان أهمها ما سمي بالالتزام، كظاهرة ميزت الشعر الفلسطيني الحديث المدافع عن القضية، والكاشف لحجم ما تعيشه الأرض السليبة من معاناة ومأساة.

وفي هذا الصدد، نقول إن الحفل بالشعر لدى القدماء كما عند المحدثين فعل ثقافي معروف، إذ حظي الأمر بعناية بالغة في كل الحضارات الإنسانية على اختلافها منشأ وروافد وتجليات، ولعله أمر نابع أساسا من أهمية هذا الجنس الإبداعي وضرورته في الحياة البشرية بشكل عام، فمبعث هذا الاهتمام كما يقول أحد الباحثين: " هو ما يثيره الشعر في المتلقي من إحساس جمالي، وتناغم روحي، وما يبعثه من صحوة في الفكر والخيال، وتفتح على العالم الظاهر والخفي. إن هذا الباعث بقدر ما هو إيقاظ لوجد الروح، ..."[1]

1ـ في التأسيس والبدايات، نازك الملائكة، والتفاعل مع الواقع

إن تبين ملامح البدايات غاية نقدية مفيدة، تفيد في أن يجعلنا نثير ما أتى به الرواد، ونقف عنده ولو للحظات قصيرة، عسانا نعثر على ما يختزنه من معالم إبداعية، امتدت عبر الزمن، وفعلت فعلها في الترسيخ والتركيز وخدمة مسار التطور، إنها بمثابة المحفز لكل مبدع وناقد ومثقف، كي ينهض الإبداع وتتأسس الكتابة على قواعد وأسس متينة، ويتضح الدور الريادي لهؤلاء الرواد في هذا السياق. من هنا صارت مسألة استحضار تجاربهم ومساهماتهم ضرورة نقدية وأدبية وابيستيمية، لازمة لكل تطور وتطوير أدبي ونهضة ثقافية خاصة. يقول أحد الباحثين: "الاحتفاء ب «الرواد»، هو تعبير عن الدَّوْر

[1] العشي عبد الله، أسئلة الشعرية - بحث في آلية الإبداع الشعري، منشورات الاختلاف، ط1، (1430هـ - 2009م)، ص: 9.

الكبير الذي أَدوه في حياتنا العقلية والفكرية، والرّائد هُنا، ليس بمعنى الأوَّل، ...، بل بمعنى الاختراق والإضافة والابتداع."[2]

ومن الواضح أن الحداثة نظام فكري وفلسفي مؤسس ومتكامل، له جذوره وأرضياته ومناخاته وخلفياته، فقد استعمل اللفظ 'حداثة' منذ العصر الروماني للدلالة على الحادث والمتغير أنداك، وفي الثقافة العربية والإسلامية بمعنى ما استجد وطرأ على تلك الثقافة وعلى النظام الديني والاجتماعي، وفي الغرب يعود توظيف المصطلح إلى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين مع أدباء وشعراء، وكتاب وصحفيين، منهم الكاتب البريطاني: (هوراس والبول: 1745 – 1717: Horace Walpole)، و(أونوريه دي بلزاك: 1850 – 1799: Honoré de Balzac)، (فرانسوا رينيه دي شاتوبريان: Chateaubriand Francois – René de:1768 – 1848)، ثم (تيوفيل غوتييه : Théophile Gautier 1872 – 1811 :)، والناقد والشاعر الفرنسي (شارل بودلير: 1867 – 1821: Charles Baudlaire)، وقد استطاع هذا الأخير "... أن يجعلها مقولة جمالية، وأن يضمنها معنى الحاضر بوصفه تاريخية بحد ذاته، وهكذا أعاد استعمال الكلمة، ربما بمفارقة، وفقاً لمعناها الأصلي في اللاتينية، الذي يفيد الحاضر والآن والمعاصر."[3]

لقد دفع الوضع الاجتماعي العربي البئيس، وما ميزه من كوارث وانتكاس وأزمات سياسية واجتماعية وفكرية إلى خوض هذه المغامرة الإبداعية، فنهضت بعض الأقلام الشعرية تتصدى لهذا الطارئ من الواقع المأزوم، وتوضح تجلياته وآثاره السلبية على الذات والفرد والجماعة. مع محاولة بحث الطرق الجديدة والحديثة، وغير المعهودة في التعبير عن تجلياته ودوافعه وخلفياته.

فحاولت هذه المبادرات الأدبية وغير الأدبية تجاوُز كل تلك الأشكال السابقة والمعهودة منها، والتي أبانت عن عجز وانحصار في الصوغ والتناول، ومن تم بزغت محاولات أدبية وشعرية جديدة، كان من أهمها ما احتضنته الثقافة الأدبية العراقية، " ظهرت في عام 1947 أولى التجارب في الشعر الحر، حيث

---

[2] بوسريف صلاح، المراوحة بين المُعَاصرة والحداثة في تجربة نازك الملائكة، مجلة الفيصل، عدد: 537- 574، يوليوز - غشت 2024، ص: (156).

[3] بغوره الزواوي، ما بَعدَ الحَداثةِ وَالتنويرُ، مَوقفُ الأنطولوجيَا التّاريخيَّة، - دِرَاسَة نَقْدِيّة -، دَار الطليعَة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2009، ص: 42.

استُبْعِدَ كل الاتساق في القافية والتجانس في طول الأبيات، وقد كانت نازك الملائكة (ولدت عام 1923) من أوائل أنصار الشعر الحر، ومضت في محاولة لوضع قوانين للشعر الجديد."[4]

وبناء عليه، خرجت إلى الوجود أولى القصائد الشعرية الحديثة في هذا الباب، وهي للشاعرة العراقية نازك الملائكة (1923 – 2007)، ونقصد قصيدة 'الكوليرا'، وهي منظومة ومبنية على وزن بحر المتدارك، أو الخبب، تتحدث فيها المبدعة عن هذا الوباء الذي ضرب أهل العراق في الأربعينيات من القرن السابق. وذلك في حدود سنة (1947)، موضحة آثاره السلبية على العراق والعراقيين.

"سكن الليلُ

أصغِ إلى وَقْعِ صَدَى الأنَّاتْ

في عُمْقِ الظلمةِ، تحتَ الصمتِ، على الأمواتْ

صرخَاتٌ تعلو، تضطربُ

حزنٌ يتدفقُ، يلتهبُ

يتعثَّر فيه صَدى الآهاتْ

في كل فؤاد غليانُ

في الكوخِ الساكنِ أحزانُ

في كل مكانٍ روحٌ تصرخُ في الظُلُماتْ..."[5]

ولقد ساد الاعتقاد لدى الكثيرين أن منطلق الشعر العربي الحديث كان بفضل صدور هذه القصيدة للشاعرة نازك الملائكة، إلا أن هذه الأخيرة تقر بوجود محاولات سابقة على منجزها هذا، وتقدم امثلة في الموضوع، منها ما أورده الناقد (أحمد مطلوب)، في كتابه النقدي ' النقد الأدبي الحديث في العراق'، من أن سنة 1921 عرفت ميلاد أول قصيدة شعرية حديثة، وهي لشاعر، وقعها ب (ب. ن)، يقول فيها:

---

[4] بدوي محمد مصطفى، تاريخ كيمبردج للأدب العربي - الأدب العربي الحديث، تحرير عبد العزيز السبيل، أبو بكر باقادر، محمد الشوكاني، النادي الثقافي جدة – المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1423 –2002، ص: 612.

[5] الملائكة نازك، قصيدة الكوليرا، ديوان الكوليرا، موقع الديوان الالكتروني، تاريخ التصفح: 11-7 – 2024. على الرابط:. https://www.aldiwan.net/letter25.

" أتركوه، لجناحيه حفيف مطرب

لغرامي

وهو دائي ودوائي

وهو إكسير شقائي

وله قلب يجافي الصبّ غنجاً لا لكي

يملأ الإحساس آلاما وكيّ

فاتركوهُ، إن عيشي لشبابي معطب

وحياتي

بعد موتي."[6]

تابعت الموجة الجديدة طريقها وسلكت مسلكها ومسالكها التجديدية، خاصة بعد صدور الديوان الثاني للشاعرة نازك الملائكة: ' 'شضايا ورماد'، وذلك عام (1949)، وقد أثار نقاشا ونقاشات نقدية واسعة في أوساط المهتمين والنقاد، وتصدى له الكثيرون من دعاة الثبات والمحافظة، دون جدوى، ليقبل عليه وعلى التجربة الفتية الجمهور والقراء، ولتتسع دائرة الكتابة والتلقي للقصيدة العربية الحديثة، " وكان كثير من المعلقين ساخطين ساخرين يتنبأون للدعوة كلها بالفشل الأكيد، غير أن استجابة الجمهور الكبير كانت تحدث في صمت وخفاء خلال ذلك."[7]

هكذا يصدر الشاعر الحديث في بناء القصيدة وتشكيلها عن رؤياه الخاصة، والتي تشكلت لديه وتبناها منهجا وفكرا وسلوكا، فجاء النص معبرا عما يعيشه صاحبه، وما يطمح إلى تحقيقه، من آمال وطموحات وتطلعات، إن على المستوى الفردي، أو الجماعي، أو القومي، أو الإنساني، كقيم عليا، يود ترسيخها وسلوكات مثلى، يرغب في تثبيتها. كقواعد من شأنها ضمان الفهم الصحيح والأمثل للنفس والإنسان والعالم.

---

[6]الشاعر (ب.ن)، الملائكة نازك، قضايَا الشِعْر المُعاصِر، دار الملايين، بيروت، ط9، 1996، ص: (15).

[7]الملائكة نازك، قضايا الشعر المعاصر، المرجع السابق، ص: 37.

2ـ النقدي والشعري عند عبد السلام الموساوي. وهاجس القلق والتأمل

من هذا المنطلق، فالرؤيا الشعرية المعتمدة من لدن الشعراء الحداثيين والتموزيين، الراغبين في الكشف والجهر والفضح والتنديد والاستشراف، تجعل النص متجددا حيا، كما تجعل الشاعر مبدعا متفاعلا ومجددا، فهي تشكل " ... في حقيقة الأمر، مسعى يستهدف الشاعر لا القصيدة، أي أنها تعنى بتجديد الشاعر أولا: وعيا، وثقافة، وذائقة، ونظرة إلى الحياة والعالم، قبل أن تعنى بتجديد النص."[8]

إضافة إلى أن منطق التجاوز المتحكم في بلورة النص الحداثي، ساعد وشجع الشعراء على تجاوز القواعد الشعرية السابقة على فترة الأربعينيات من القرن الماضي، بعدما تحصل لدى المبدعين المجددين من سبل الاطلاع على التراث الشعري العربي القديم، مضافا إليها ما راكمته التجربة التقليدية والبعثية العربية، وذلك في عودتها إلى الماضي الشعري العربي القديم، وتقليده في البناء والمضامين، وما سجلته أيضا المدرسة الرومانسية العربية، أو الاتجاه الذاتي، من نصوص ركزت بالخصوص على الجوانب الوجدانية والنفسية في الصياغة الشعرية.

فبفضل هذه الثقافة المتنوعة والغنية في آن، تعددت مصادر ومنابع وأصول الشعر العربي الحديث، وكان مرتكز هذه الثوابت المعرفية والثقافية والنقدية والاجتماعية يدور في الغالب حول عنصر الرؤيا، ومنطقها وفلسفتها وخلفياتها، عندما لا تقف الدفقة الشعورية عند مستوى، ولا تراعي الدلالة أي أفق محتمل، بل تكسر الحدود، وتتحدى الأعراف، وتعيد الاعتبار للمتجاوز والماضي والمنبوذ، وتتأسس على التخطي والتمرد، يقول الناقد العربي الحديث والمعاصر: (أدونيس): " ... والرؤيا بطبيعتها، قفزة خارج المفهومات السائدة. هي، إذن تغيير في نظام الأشياء وفي نظام النظر إليها، هكذا يبدو الشعر الجديد، أول ما يبدو، تمردا على الأشكال والطرق الشعرية القديمة، ... "[9]

لقد تولدت حركة شعرية إبداعية جديدة، تخلت عما يمكن التخلي عنه، وطورت في الآن نفسه ما يمكن تطويره، وأبدعت ما تمكنت من إبداعه من الطرق والأساليب الشعرية الحديثة، فخرجت بهذا كله عن النظام المفروض، وثارت على القوالب الجاهزة، وتخلت عن المحافظة المعهودة، ومالت أكثر نحو المغايرة والتحرر ، باستغلال ممكنات أخرى غير مألوفة أو متوارثة، كالرموز والأساطير والإيحاءات والانزياح وغيرها، وقد أتاح لها هذا الاختيار من التحرر أيضا " ... قدرة على استيعاب الإشارات

---

[8] جعفر العلاق علي، في حداثة النص الشعري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد - العراق، ط1، 1990، ص: 11.

[9] أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، بيروت، لبنان، ط3، 1978، ص: 9.

والدلالات الكثيرة وامتلاك الأدوات المتنوعة كالرموز والصور، وبذلك لم تعد اللغة تسعى وراء البلاغة، فقط، بل أخذت تغتني بالإيحاءات التي تحمل التفسيرات، والتأويلات المتعددة."[10]

وفي هذا المناخ نهض الشاعر المغربي الحديث بمهمة التحديث، انطلاقا من قناعته الراسخة بضرورة إيجاد الشكل التعبيري الجديد، والملائم في تناول القضايا والأفكار والمضامين الحديثة، أمام انسداد الأفق التعبيري الخاص بالتجربة الشعرية الرومانسية كما تجسدت معالمها عند الشعراء: (إدريس الجاي)، (عبد الكريم بن ثابت)، (عبد القادر المقدم)، (محمد الصباغ)، وغيرهم ممن جعلوا من الشعر والقصيدة حكرا على بث الشكوى والأنين والتأمل في الذات وفي المشاعر.

انطلق هؤلاء الحداثيون زمن الستينيات من القرن الماضي، ومنهم على الخصوص: (محمد السرغيني)، (عبد الكريم الطبال)، (محمد الميموني)، (أحمد المجاطي)، (محمد الخمار الكنوني)، (محمد بنيس)، وآخرون، يمتحون مما توفر من سبل الاطلاع على الإنجازات الشعرية الغربية عن طريق المثاقفة والترجمة، ثم العربية المشرقية، بفضل البعثات الطلابية، وما قدمته المجلات الأدبية والنقدية، آنذاك، وعلى رأسها مجلة: 'شعر'، مجلة: 'المجلة'، ومجلة 'الآداب'. وغيرها من المنابر الإعلامية والثقافية التي تعنى بالشأن الشعري.

ينضاف إلى ذلك الدور الذي لعبته المادة المرجعية والنقدية بالخصوص، إذ استقبل المغاربة الإصدارات الشعرية في شخص الدواوين المطبوعة الموزعة على أرجاء الوطن العربي، ثم المنجز النقدي المتمثل في الكتابات النقدية، سواء كانت مقالات، أو كتبا ومراجع، والتي احتاجتها الجامعات والكليات بالمغرب وبخاصة كليات الآداب الناشئة. وكذا المؤسسات التعليمية بالسلكين الإعدادي والثانوي لتقدم للتلاميذ والطلاب مادة ومواد تدريسية ومدرسية.

لقد فتح بعض الأدباء العرب الحداثيين من أقطار عربية مختلفة (العراق، لبنان، مصر، فلسطين، الأردن، مصر، سوريا، المغرب، تونس،...) الباب واسعا أمام قضية ثقافية هامة صارت في وقت وجيز أهم معلم من معالم الشعر العربي الحديث، ونقصد تعالق وارتباط الشعري بالنقدي، أو النقدي بالشعري في شخص الشاعر الناقد، أو ظاهرة الناقد الشاعر.

في هذا الخضم من التجاذب والانجذاب جاءت محاولات الأدباء الرواد، والذين مارسوا العملين معا، فكانت مبادراتهم أهم المبادرات في مجال ترسيخ النشاط الأدبي، وتجديره في التربة الثقافية العربية الحديثة. وخدمة لهذا الغرض زاوج المبادرون بين الكتابة الشعرية والنقدية، والتنظير والمقاربة

[10] فخر الدين جودت، نحو رؤيا تتجاوز نفسها باستمرار، مجلة مواقف، العدد: 36، 1980، ص: (128).

والدراسة، فأسسوا ظاهرة حداثية فريدة تبحث لنفسها عن الشرعية والمشروعية، وتروم خدمة الجانبين والحقلين المعرفيين، - إذا جاز القول.

وهم في ذلك يعودون إلى قاعدة تأسست غير بعيد من زمنهم، ونقصد فترة تبلور الحركة الحداثية، وتتجلى بعض تجلياتها في ما ذهب إليه بعض الأدباء العرب بداية القرن العشرين، عندما انطلقوا من تجاربهم الذاتية وقراءاتهم الخاصة في الأدب العربي قديمه وحديثه على السواء.، ويظهر لنا أفضل مثال على ما نذهب إليه في تجربة الرومانسيين العرب، فمع تبلور وقيام المدارس الرومانسية العربية الحديثة، كمدرسة ' الديوان'، وتيار 'الرابطة القلمية'، أو 'شعراء المهجر'، وجماعة، أو مدرسة 'أبولو'. ترسخ هذا التوجه ونمت قاعدته بين الأدباء، " فأعضاء جماعة الديوان مثلاً كانوا - بلا شك - أكثر تأثيرا بصفتهم نقاداً لا بصفتهم شعراء."[11]

وفي المنحى ذاته، يمكن أن نشير في هذا المقام إلى إنجازات الشعراء/ النقاد المغاربة، من الذين أفادوا من التجارب الغربية والعربية، وانفتحوا على التيار المذكور سابقا، وعملوا على خدمة الأدب العربي الحديث وتطويره، وممن رأوا في الجمع بين المنظومتين: النقدية، والشعرية ضرورة ثقافية وفنية، يمليها سياق المرحلة التاريخية التي يعيشها المبدع والمثقف العربي آنذاك، من مؤثرات علمية وسوسيو ثقافية، فتناسلت التآليف والنقود منذ الستينيات من القرن الماضي، واستمرت مؤثرة في هذا المسار.

إن التلازم بين الخطابين التواصليين والتعبيريين في آن واحد، ونقصد الشعري الإبداعي، والنقدي القرائي الواصف، قد أفاد التجربة الأدبية العربية الحديثة، بحيث أشرا معا على ظاهرة ثقافية، راسخة في الأدب العربي عموما، أو حادثة محدثة في صميمه. مع ما كان يثار من نقاش حول نظم القصيدة وشروط هذا النظم ومتطلباته المضمونية والشكلية، ما أثار في التراث النقدي العربي القديم قضايا نقدية كبرى، من قبيل: - أشعر الشعراء، - أفضل بيت، و- أفضل قصيدة، و- الشاعر الفحل، تطورت إلى البحث في عمود الشعر، والمحافظة، والتجديد، وعلاقة اللفظ والمعنى، وبناء القصيدة، والخيال والتخييل، والأغراض الشعرية، والوزن والقافية، وغيرها.

إنه مناخ خاص بشروطه وتجلياته، أرخى بظلاله على مسيرة الشعر العربي الحديث، وإن بمفاهيم جديدة، أو مستجدة، ووسع من وعاء التناول والقراءة، ما ساعد الشعراء على البحث والتقصي والمغامرة في الكتابة الشعرية، فكان التطوع والإقبال قويا، والانكباب والمساهمة فعالة مثمرة، ولما كان

---

[11] بدوي محمد مصطفى، تاريخ كيمبردج للأدب العربي- الأدب العربي الحديث، تحرير عبد العزيز السبيل، أبو بكر باقادر، محمد الشوكاني، مرجع سابق، ص: 607.

الشعراء العرب الحداثيون أساسا ملتزمين ضرورة بخدمة هذا المسار التطوري. انبرى المغاربة منهم لهذه المهمة ينجزونها متفانين مخلصين للمبادئ الشعرية السامية.

صرنا إذن أمام جيل أدبي جديد من الشعراء الحداثيين المغاربة، ممن اطلعوا على هذا التاريخ الشعري العربي الزاخر، وألمّوا بكل قضاياه وظواهره المعنوية والفنية على حد تعبير الناقد المصري (عز الدين إسماعيل). قرأوا وقاربوا في الوقت نفسه وبمناهج وأدوات حديثة المنجز الشعري العربي، قديمه وحديثه، وأحاطوا بخلفياته ومرجعياته، وتعرفوا أساسياته ومرتكزاته الفكرية والإبداعية والجمالية أيضا.

في هذا السياق ارتاد ثلة من الشعراء/النقاد المغاربة آفاق أرحب من تلك التي بلغها نظراؤهم المشارقة، بعد أن تحقق لهم من سبل المثاقفة والترجمة والقراءة الفاحصة في التاريخ والفلسفة والتصوف والأنثروبولوجيا والدين والسياسة وعلم الاجتماع، وغيرها من الحقول المعرفية المختلفة، الشيء الذي أهلهم لأن يطوروا من النص الشعري المغربي الحديث.

وقد برز من بين هؤلاء الشاعر والناقد (محمد السرغيني)، الأدباء: (محمد علي الرباوي)، (محمد الكنوني)، (رشيد المومني)، (يحيى عمارة)، (صلاح بوسريف)، (جمال بوطيب)، (عبد السلام الموساوي)، وآخرون.

ففي التجربة الأدبية للأديب المغربي عبد السلام الموساوي، نلمس تلك النبرة الفنية والتعبيرية الغابرة والمتوارية، وتلك الرغبة الشعرية والفنية، والتي تتدفق رفضا واحتجاجا واستكانة كذلك، إنه الأكاديمي المهووس بفن الشعر قراءة وتدريسا ودراسة وتحليلا ونقدا. إنه في الغالب يلجأ إلى القصيدة الشعرية احتماء من الضجر والسأم والإحباط، مما قد يتولد من توالي الخيبات والأزمات والكوارث. فهي ملاذه ومسكنه وملجؤه وقت الصخب والسكون والرغبة والطموح.

يريد من وراء القصيدة أن تساهم قدر الإمكان مساهمتها المطلوبة في تحقيق الأمل المنشود في الآن والغد والمستقبل، يريد منها كذلك أن تحرك المشاعر والأفئدة، اتجاه الراكد والمتوارث والموروث، عسانا معها نعيد الاعتبار للمنسي والمتجاوز، ونستدعيه كي نجدده، أو نبدده، فنكون في حالة من الكشف - إذا جاز القول -، تمكننا من تعرف العالم، والقيم والأخلاقيات، والزمان والمكان، والآلام والأحلام.

يقول في قصيدة: 'بَصِيرٌ بِعُمْري الَّذي لَمْ أَعِشْهُ'، من ديوانه الأخير: 'ظلال ضاحكة في شارع سريالي'

1"

الطَّريقُ التِي سَلكْتُ

غيرُ بَعيدةٍ

لكِنَّها غرَّبتْني عنّي،

كَأنَّ الجَسدَ الذِي أحْمِلُ

ليْسَ مِنّي

أوْ كَأنَّ رُوحِي تاهتْ

بَعْد قفْزِي مِنَ الشَّجَرة "[12]

إن الإغراق في التأمل في الأشياء والظواهر والقضايا والمفاهيم، وغيرها مما يعن للشاعر ويعيشه في واقعه، يدفع به إلى أن يترصد ويتابع ويدقق النظر، ويطيل التفكير، كالتائه والحائر والمتبصر والمتابع والمهووس، إذ تعوّد على الانصات والاصغاء إلى الأصوات والحركات، والسكنات والشطحات وغيرها، مما يعرفه الفضاء الإنساني عموما، في المكان والزمان، في الكرونوتوب - إذا جاز القول -.

كل هذا الحشد الزاخر بالمتناقضات والمترادفات، من اللغة، والكلام، والفهم، والإدراك، والحقائق، والتحقق، والأسطورة، والرموز، يعكس الحد الذي صارت إليه الذات الشاعرة، والأفق الذي وصلته هذه الذات الحيرى والمكلومة والقلقة، والتي بلغ إليها الإحساس العميق بعمق الفواجع والتراجعات والتقلبات، والخيبات الاجتماعية والسياسية والعلمية والثقافية. تحولت هذه الذات وهذا الجسد تحولا جذريا على كافة المستويات والأصعدة. لعل وجوده/ها يصبح بصيغة مغايرة، وتحققه/ها بكيفية وهيئة أخرى. يقول في قصيدة أخرى، عنونها ب: 'فِي مَكانٍ آخر'

" أنا لَسْتُ أنَا

سَأُتلِفُ أَوْراقِي

وَأذْهَب

فَقَدْ أَجِدُ وَجْهِي وَطَرِيقِي

وَعُمْرِي الَّذي ضَاع

فِي مَكانٍ آخَر

لنْ تَكُونَ حَياتِي مُسْوَدَّاتٍ

[12] الموساوي عبد السلام، 'ظلال ضاحكة في شارع سريالي'، مطبعة دار المناهل، ط1، 2022، ص: 17.

وَتَدارِيبَ

يَكْفِي ما مَضى

فِي التَّجارِب

فأنا بِبَساطَةٍ

أريدُ أنْ أعيشَ

بلا أخطاء ولا تضحيات

في مَكان آخر."[13]

خاتمة:

يتبين من خلال هذا العرض البسيط لبعض ما ميز التجربة الشعرية العربية الحديثة من ميزات وخواص، لازمتها في نشأتها وتطورها، أن التغيرات والإضافات الفنية والدلالية والجمالية والرؤيوية، ارتبطت أساسا ببناء النص الشعري الحديث وبمضمونه ومضامينه، وبنياته وأساليبه، علاوة على ما يثيره من قضايا وأفكار، وما يحيل عليه من فضاءات ورهانات نفسية واجتماعية وسياسية وفكرية.

فالمحاولات التجديدية الأولى بالوطن العربى أواسط الأربعينيات من القرن الماضى - القرن العشرين-، قد أثمرت نتائج أدبية وجمالية ونقدية قوية مذهلة، في الوقت ذاته، نراها وقد ساهمت وبقوة في قيام وتبلور حركة الشعر العربى الحديث، والذي أعلن عن ميلاده الإبداعى والثقافي فى تلك الآونة من التاريخ الأدبي والفكري العربي.

في حين تعددت التجارب داخل التجربة الكلية، وتعددت مرجعياتها وروافدها لدى الشاعر الواحد من بين الشعراء الحداثيين، إضافة إلى ثقافة هذا المبدع أو ذاك، وكذا طبيعة الواقع المعيش بالأوطان العربية، وإن كان هذا المعطى يسمه ميسم خاص، يكاد يكون موحدا بين تلك الأقطار. ونعني ما يعيشه الإنسان العربي في واقعه من ظواهر التخلف والتهميش والفقر والحرمان.

خضعت الحركة الأدبية والشعرية الحديثة لمؤثرات خاصة، ومنها الرغبة فى التحرر من قيود القصيدة التقليدية والكلاسيكية ممثلة بالنص الإحيائي والبعثي، ثم بعده الرومانسي، ومن تم الانطلاق

---

[13] الموساوي عبد السلام، 'ظلال ضاحكة في شارع سريالي'، المرجع السابق، صص: 119- 120.

إلى التكسير، ونقصد تقويض ثوابت النَّظم المعهودة مضمونا وشكلا، فكان تبنى بنية الشعر الحر المتنوعة والمتعددة في الوقت ذاته.

وفي هذا الإطار، كنا أمام كتب ومراجع نقدية، واكبت الحركة الشعرية الوليدة والفتية حتى تنمو وتقوى، ويشتد عودها، وهي بالطبع من توقيع الشعراء النقاد، ك (علي أحمد سعيد - أدونيس) وكتابه النقدي: ' الثابت والمتحول - بحث في الابداع والاتباع عند العرب'، الصادر سنة 1973، و(نازك الملائكة): 'قضايا الشعر المعاصر'، سنة 1964، (محمد بنيس): ' ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب' سنة 1979. وفيما بعد (أحمد المعداوي - المجاطي) في ' ظاهرة الشعر الحديث.' وهو عبارة عن رسالة جامعية، ناقشها المؤلف بالرباط، سنة 1971.

وهكذا، يبدو جليا أن مصادر الشعرية العربية الحديثة قد تنوعت وتعددت، ما أغنى التجربة العربية، ومنحها الثراء والتميز، بعد أن تجاوزت هذه الأخيرة مرحلة الترجمة والاقتباس مع المجددين الأوائل، والذين ذكرنا بعضهم في هذه الورقة النقدية، أمثال (السياب)، (الملائكة)، (أنسى الحاج)، (يوسف الخال)، (سلمى خضراء الجيوسى)، (فدوى طوقان)، (الماغوط)، (عبد الوهاب البياتى)، (صلاح عبد الصبور)، (أمل دنقل)، (محمود درويش)، وآخرين.

ولتبين ملامح هذه الخصوصية التي اكتسبها الشعر العربي الحديث، عرضنا في غضون هذه الدراسة البسيطة بعضا مما وسمها من خلال تفاعلها مع الواقع مع الرائدة الشاعرة العراقية نازك الملائكة، من جهة، ومن أخرى ما بسطته مناولة الشاعر/ الناقد الأديب المغربي المعاصر عبد السلام الموساوي، فكان للشرق العربي شرف السبق الزمني، وبات للغرب العربي والإسلامي، ولبلاد المغرب شرف الملاءمة والتطوير الفني والجمالي، وربط الفضاءات والحقول المعرفية فيما بينها بأفضل الوشائج والصلات.

وبناء عليه، يتضح ويظهر جليا حجم الاهتمام الذي يحوزه الشعر، ولعله اهتمام ضارب بجذوره في التاريخ، لعلل وبواعث يأتي على رأسها تعلق الإنسان العربي خاصة، والإنسان عامة بهذا الجنس الفني والإبداعي والتعبيري، " ... إذ إنه يجد فيه إشباعا لحاجاته الروحية والمعرفية والفكرية والجمالية. وقد دفعه هذا الاهتمام إلى التأمل في طبيعة الشعر ووظيفته وتكونه، وعلاقته بنفسه وبالناس وبالعالم، فأنتج من الدراسات في هذا المجال ما لا يمكن حصره،.."[14].

[14] العشي عبد الله: أسئلة الشعرية - بحث في آلية الإبداع الشعري، مرجع سابق، ص: 9.

الملحق:

مؤلفات نازك الملائكة: (1923م – 2007م)

- الدواوين الشعرية:
- عاشقة الليل، 1947
- شظايا ورماد، 1949.
- قرارة الموجة، 1957.
- شجرة القمر، 1965.
- مأساة الحياة وأغنية الإنسان، 1977.
- للصلاة والثورة، 1978.
- المؤلفات النقدية:
- قضايا الشعر المعاصر: مكتبة النهضة بغداد، 1965.
- سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2000
- الصومعة والشرفة الحمراء - دراسة في شعر علي محمود طه. دار العلم للملايين، 1979.

مؤلفات عبد السلام الموساوي

- الدواوين الشعرية:
- خطاب إلى قريتي: مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1986.
- سقوف المجاز، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1999.
- عناكب من دم المكان، دار ما بعد الحداثة، 2003
- عصافير الوشاية، بدعم من وزارة الثقافة، 2006
- هذا جناه الشعر على، دار انفوبرنت، 2008
- لحن عسكري لأغنية عاطفية، دار النهضة، 2011.
- المؤلفات النقدية
- الموت المتخيل في شعر أدونيس، دار النايا، 2013
- المتلقى واسع التأويل، بيت الشعر فى المغرب، 2015
- جماليات الموت فى شعر محمود درويش، دار الساقى، 2008
- البنيات الدالة في شعر أمل دنقل، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1994.

بيبليوغرافيا

الدواوين الشعرية:

- الموساوي عبد السلام: 'ظلال ضاحكة في شارع سريالي'، مطبعة دار المناهل، الطبعة الأولى: (2022).

المراجع النقدية

- أدونيس: زمن الشعر، دار العودة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: (1978).
- العشي عبد الله: أسئلة الشعرية - بحث في آلية الإبداع الشعري، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى: (1430هـ – 2009م).
- الملائكة نازك: قضايَا الشِعْر المُعاصِر، دار الملايين، بيروت، الطبعة التاسعة: (1996).
- بغوره الزواوي: ما بَعدَ الحَداثةِ وَالتنويرُ، مَوقفُ الأنطولوجيَا التّاريخيَّة، - دِرَاسَة نَقْدِيّة -، دَار الطليعَة للطباعة والنشر، - بيروت، الطبعة الأولى: (2009).
- جعفر العلاق علي: في حداثة النص الشعري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد - العراق، الطبعة الأولى: (1990).
- محمد مصطفى بدوي: تاريخ كيمبردج للأدب العربي - الأدب العربي الحديث، تحرير عبد العزيز السبيل، أبو بكر باقادر، محمد الشوكاني، النادي الثقافي جدة – المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: (1423 - 2002).

المجلات والدوريات:

- مجلة الفيصل، عدد: 537- 574، يوليوز - غشت 2024.
- مجلة: مواقف، العدد: 36، السنة: (1980).

المواقع الالكترونية:

- موقع الديوان، على الرابط :https://www.aldiwan.net/letter25، تاريخ التصفح: 11 – 7 – 2024

جوانب من تاريخ علم الأنواء والمواقيت بالمغرب
الشيط محمد بن سعيد المرغيثي نموذجا

☜ **الزوهرة صدقي**
تخصص الأدب الشعبي
جامعة الحسن الثاني،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق

تمهيد:

تعتبر العلوم الفلكية ابتداء من علم التوقيت أو التعديل ووصولا إلى علم الأنواء والمواقيت، من الاشتغالات الفكرية الإسلامية الأساسية في الحياة اليومية للعلماء المغاربة. فهي مجالات فكرية وعملية هادفة، تسمح بتتبع حركات الأبراج الشمسية والمنازل القمرية في القبة السماوية، كما يتم خلالها التوصل إلى ترتيب الأيام ومعرفة أحوالها، وكيفية ضبط أوقات العبادات وتدقيق جهة القبلة في مشارق الأرض ومغاربها. فضلا عن حاجة الفلاحين والبحارة لجداول تقويماتها قصد التحكم في أشغالهم الزراعية والبحرية، وتحديد مواعيدها والتنبؤ بمتغيراتها الفصلية والسنوية. وقد حظيت هذه العلوم عند كافة المسلمين بعناية فائقة واهتمام بالغ، سواء ما كان منها مستندا إلى قواعد الحساب والهندسة وتطبيقات الرياضيات، أو ما كان نابعا فقط من الممارسات الشعبية.

وتزخر هذه الاهتمامات، بلوائح طويلة تعج بأسماء العلماء الذين برزوا في هذه العلوم، وكثافة أعمالهم التي بقيت شاهدة على ما أنتجوا في هذا المضمار من آثار تندرج في مجملها تحت العلوم الفلكية عامة، مع صلات وثيقة ببعض فروعها، خاصة علم الأزياج، وما ارتبط بذلك من رؤية الأهلة وتحديد سمت القبلة والإسطرلاب وغير ذلك.

أولا: برز في علم الأنواء والمواقيت بالمغرب عدد من كبار علمائه:

في اندماجها بالحياة العلمية، وخاصة العلوم الفلكية بكافة بلدان الغرب الإسلامي والأندلس، فقد شهد المغرب الأقصى حركة كبيرة في مجال علم الأنواء والمواقيت، حيث انبرى لهذا الأمر جماعة من أهل العلم، كُتبت أسماؤهم على صفحات كتب التاريخ، وشغلوا الساحة الفلكية عبر تعاقب الأزمنة، تنظيرا وتصنيفا وتطبيقا. وتعتبر آثارهم أكبر دليل على نضجهم في الفلك والرياضيات والهندسة، وتفاعلهم مع واقعهم تلبية لمتطلباته في مجال ضبط الوقت وحساب حركات الزمن.

وتزخر بمخلفاتهم وآثارهم مدن فاس ومراكش ومكناس وسلا وتارودانت وتازة ووزان وسبتة وتطوان وآسفي وأصيلا، وهي كلها محطات لتبلور هذه البصمات الحضارية الراقية في كافة العلوم الفلكية. والجدير بالذكر أن علم النجوم والفلك لقي تشجيعا من لدن الخلفاء الموحدين والسلاطين المرينيين والسعديين والعلويين، بل إنهم أنفسهم شاركوا مشاركة فعالة في ذلك، ونشير في هذا السياق إلى أن الخليفة يعقوب المنصور بنى برجا عاليا في جامع أشبيلية ليكون مرصدا لرصد النجوم، ليشكل أول مرصد شيد في أوروبا. وماثله في هذا الاهتمام السلطان السعدي أحمد المنصور الذي جمعت خزانته أمهات الكتب في هذه العلوم من كافة البلدان الإسلامية. كما شارك السلطان العلوي محمد الرابع

في ترجمة كتاب في علم الفلك من اللغة الفرنسية. عرفت المدن المغربية العتيقة عددا من كبار علماء الفلك والرياضيين والمؤقتين، ومنهم:

1. أبوعليّ الحسن بن علي المراكشيّ [1].(ت.عام660هـ/ 1262م)

جل الباحثين في تاريخ الفلك واثقون من خلال كتابات هذا العالم أنه اطلع على عديد من كتب المصادر العربية واليونانية في علم الفلك والأنواء والرياضيات، من بينها مؤلفات محمد الخوارزمي (164هـ /781م-232هـ/850م)، وأبو الوفاء البوزجاني (328هـ/940م-376هـ/998م)، وأبو الريحان البيروني (362هـ/974م-440هـ/1048م)، وأبو عبد الله البتاني (ت. عام 317هـ/ 929م)، وأحمد بن محمد الفرغاني (كان حياً عام 240هـ/861م)، وابن سينا (371هـ /980م-428هـ /1037م)، وأبو إسحاق إبراهيم الزرقالي (ت. عام 493هـ/1099م)..

ومن المعلوم أن المراكشي قد تنقل بين الكثير من حَواضَر المغرب العربي الكبير، نذكر من بينها مدن فاس وسبته والرباط وتلمسان، والجزائر وبجاية، وقسنطينة، وتونس والمهدية وصفاقس وطرابلس. كما سافر إلى الأندلس وزار إشبيلية، وأقام بـالإسكندرية والقاهرة بعض الوقت. وكان مولعاً بقياس خط عرض كل مدينة يزورها من المدن السابقة، وبوجه خاص في مصر [2].

دقق ارتفاعَ القطب الشمالي في إحدى وأربعين مدينة، أولها إفران على الساحل الغربي للمغرب، وآخرها القاهرة. ومن آثاره:

---

[1] أبو بكر خالد سعد الله، الحسن المراكشي (ت: 660هـ/ 1261م)جمع بين الفلك والجغرافيا) مقالة بالغة الأهمية عن مترجمنا، منشورة في النسخة الإلكترونية لمجلة الرائد الإماراتية. بتاريخ 18 يوليوز 2022.

https://2u.pw/Q5n4BJqM

[2] أبو بكر خالد سعد الله، الحسن المراكشي، المرجع السابق، ص42.

ـ كتابه الفريد الْمُعَنْوَن بـ:(جامع المبادئ والغايات في علم الميقات). وعلى هذا الكتاب قامت شهرة أبي علي المراكشي بين علماء الغرب، واعتبروه من أعظم فلكيي العرب. وكان مؤرخ العلوم التركي فؤاد سزكين (1924-2018) قد أعاد إصدار كتاب "جامع الغايات" مصوَّرًا ووضع له مقدمة جاء فيها: "..إن كتاب جامع المبادئ والغايات في علم الميقات لأبي الحسن بن علي بن عمر المراكشي يمثل - حسب معرفتنا- قمّة ما صُنف في المؤلفات الشاملة لآلات وأجهزة علم الفلك. ولا يكتفي مؤلفه بذلك بل يسجل نتائج أرصاده الخاصة فيه. ومن المؤسف أن مصادرنا لا تفيدنا عن المؤلف بشيء ولا نعرف حتى اسمه الكامل على وجه التحقيق".[3]

بينما يصف العالم الفرنسي إيمانويل سديو كتاب "جامع المبادئ والغايات" بالعبارات التالية: "به أول استعمال للخطوط الدالة على الساعات المتساوية؛ فإن اليونان لم يستعملوها قط. وقد فصّل صناعة الخطوط الدالة على الساعات الزمنية المسماة أيضاً الساعات القديمة والمتفاضلة. واستعمل خواص القطوع المخروطية في وصف أقواس البروج الفلكية، وحسب خطوط المعادلة ومحاور تلك المنحنيات لمعرفة عرض محل الشمس وانحرافها وارتفاع الربع الميقاتي". وهكذا يُعدّ المراكشي أول من استخدم الخطوط الدالة على الساعات المتساوية على الخريطة، أي خطوط الطول.."[4].

2.ابن البناء المراكشي: تطورت العلوم البحتة في الفترة المرينية، وبرز فيها أعلام مغاربة، من أشهرهم: أبو العباس أحمد بن محمد المراكشي، المعروف بابن البناء[5]، وصف بنعوت تجمع على مكانته الفريدة، ومنها "العلامة الفلكي" والمحاسب المشهور. وهو الرياضي الباحث.. وإليه تنسب قصيدة (ترحيل الشمس) المعتمدة من طرف علماء الأنواء والموقتين المغاربة.

- وله ايضا (تلخيص أعمال الحساب) الذي نظمه ابن غازي وشرحه، وكل منهما مطبوع بفاس[6]، ثم حققه محمد السوسي سنة 1969.

---

[3]أبو بكر خالد سعد الله، الحسن المراكشي، المرجع السابق، ص42.

[4]أبو بكر خالد سعد الله، الحسن المراكشي، نفسه، ص42

[5]ترجم له أبو الحسن علي بن عبد الله التادلي الشهير بهيدور (ت 861 هـ - 1413 م) في الفصل الأول من مقدمة كتاب "التمحيص في شرح التلخيص" وهو الفصل الذي خصصه لترجمة ابن البنا – فقال: (..هو أحمد بن محمد بن عثمان الازدي المراكشي الدار، الشهير بابن البنا، مولده بمراكش في التاسع أو العاشر من ذي الحجة متم عام أربعة وخمسين وستمائة، وكان والده يشتغل بالبنيان (أي كان بناء) كان أمام الحضرة المراكشية تقتبس أنواره وتنتجع نجوده وأغواره. عظمته ملوك الدول وتلقته بالمبرة والخول، أخذ من علم الشريعة حظا وافرا، وبلغ في العلوم العقلية الغاية القصوى والمرتبة العليا.. ومنها علوم الفلك والتوقيت والرياضيات والجبر والأنواء..)

[6]عبد الحميد محيي الدين، رواد المغرب في العلوم البحتة، مجلة دعوة الحق، العدد 286/ شتنبر-أكتوبر-نونبر1991. النسخة الإلكترونية: https://2u.pw/l1f5CyNL

- (رفع الحجاب عن تلخيص أعمال الحساب)، حلاه (ابن خلدون) في المقدمة بهذا الوصف: (..هو كتاب جليل القدر، أدركنا المشيخة تعظمه، وهو كتاب جدير بذلك..).

- ومن كتبه أيضا: (علم الأسطرلاب)، و(قانون معرفة الأوقات بالحساب). ولئن كان (ابن البناء) فريدا في العلوم البحتة، فلأن العصر الذي عاش فيه، امتاز بنشاط منقطع النظير في مجال الرياضيات والعلوم المرتبطة بها، كعلم التوقيت والأنواء، والفرائض وغير ذلك[7]..

3.أبو العباس أحمد بن علي التميمي المعروف بابن الكماد التونسي

كان راصدا بحاضرة مراكش، وقد وضع زيجا مصححا اعتمده المغاربة، ولخصه ابن البنا المراكشي في كتابه: (منهاج الطالب لتعديل الكواكب).

4.البتراجي المراكشي[8]: كان معاصرا ليعقوب المنصور الموحدي، واخترع في ترتيب الأفلاك والمراكز مذهبا جديدا تجاوز به الفرضيات الفلكية السابقة وأبطلها، وألف رسالة عن الأجرام.

5.الفقيه المؤقت أبي زيد عبد الرحمن بن محمد الجادري

ترجم له صاحب (سلوة الأنفاس) بقوله:(...هو الفقيه الإمام، المحدث الميقاتي الهمام، المحقق الفهامة، أبو زيد سيدي عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن يوسف بن محمد بن عطية المَدْيُونِي، ثم الجادِيرِي. به عرف، ثم الفاسي ...ولد -رحمه الله- سنة 776هج أو 777هج، وقطن فاس، وكان بها عدلا مبرّزا، وولي توقيت جامع القرويين بها، وكان أحد الأعلام بها، فقيها محصلا، متفننا مقرئا، نحويا حيسوبيا، مؤقتا بمنار القرويين.)[9] وتوفي بفاس سنة 839هج.

له أرجوزة في علم الفلك (روضة الأزهار في علم وقت الليل والنهار) شرحها باسم "قطف الأنوار من روضة الأزهار" العلامة عبد الرحمن السوسي البعقيلي. كما شرحها العلامة أحمد بنحميدة المطرفي شرحا سماه: "لباب الفضة في شرح روضة الأزهار في علم وقت الليل والنهار".[10].

---

[7] محمد مهدي عبد الجواد، تلخيص أعمال الحساب لابن البنا المراكشي) منشورة بمجلة (Academia) في نسختها_الرقمية العربية: https://2u.pw/siYrfrId

[8] أنظر معلومات عنه في الموقع التالي:https://2u.pw/F6j1jX3K

[9] أنظر الموقع: https://2u.pw/rBFOLhOT

[10] نفس الموقع أعلاه.

6.أبي محمد عبد الحق بن علي المعروف بأبي مقرع البطيوي (ق8هج/14م)

من كبار علماء المغرب من منطقة الريف خلال العهد المريني. وله أرجوزة في علم التوقيت تعرف باسم (نظم ابن مقرع). كانت في عهده الأرجوزة الأكثر انتشارا ما بين طلبة علم الأنواء والمواقيت بالمغرب، رغم طولها وصعوبة ألفاظها، وهي التي شرحها الشيخ المرغيثي آتي الذكر[11].

7.أحمد الولتي الطأطائي (توفي في أوائل ق.11م)[12] .

عرفت مدينة مراكش عددا من الموقتين داع صيتهم، وعلى راسهم أحمد الولتي الطاطائي، وهو من اقطاب الزاوية اليعقوبية بسوس، وأحد أركانها في علوم التوقيت والفلك والتقويم والأنواء.

8.أبو الحسن علي بن محمد بن أبي القاسم بن إبراهيم بن علي بن محمد الدادسي[13]: ينسَبُ إلى دادسة مداشر قرب هسكورة، فقيه مشارك وموقت حيسوبي، له اليد الطولى في علم الحساب وعلم التنجيم، ومن أشهر تلامذته الشيخ محمد بن ناصر الدرعي صاحب الزاوية الناصرية بتمكروت، وأبو عبد الله محمد بن عبد المومن الدرعي، وغيرهما كثير. عاصر السعديين، وأدرك زمن العلويين، سكن مدينة فاس مدة، ثم هاجر إلى مصر حيث وافاه الأجل المحتوم بالقاهرة سنة (1094هج/1683م)

9.محمد بن سليمان الروداني (1037-1094هـ / 1628-1683م)[14]

ولد بتارودانت، وبها تلقى أول تعليمه، ثم تنقل بين زوايا منطقة درعة ومنها إلى الجزائر حيث درس فيها بعض النظريات الفلكية المستعصية مع علماء الفلك هناك، وبعدها دخل مصر والشام والأستانة، ثم استمر برحلته إلى الحجاز لأداء فريضة الحج فمكث بها متنقلا بين مكة والمدينة، حتى عرف باسم المكي، ثم انتقل إلى دمشق حيث قضى فيها آخر أيامه وبها دفن عام 1094هـ / 1683م. كانت للروداني مكانة مرموقة لمواهبه الجمة ونبوغه الفريد، فقد جمع بين العلوم الرياضية والشرعية وكان نتاج ذلك

---

[11]صهيب مصباح، علم التوقيت في المغرب الأقصى تراث علمي عتيد يحتاج إلى بعث وتجديد، جريدة المحجة الإلكترونية، 17 مارس 2014. العدد 416. https://2u.pw/hu5GrGoH

[12]محمد بديعي، خزانة المَدرسة اليعقوبية بسكتانة، مقالة له عن علماء هذه المدرسة بمنطقة إيليغ ومنهم عالمنا الطاطائي، وهي منشورة بتاريخ 9 مارس 2011. على الموقع: https://2u.pw/eJSS70En

وذكره أيضا صاحب مخطوطة (الروضة الجنية في ضبط السنة الشمسية) للعالم الفلكي أبي عبد الله محمد بن قاسم بن زاكور الفاسي، دراسة وتحقيق الدكتور مصطفى الغفيري. دار الكتب العلمية، بيروت 1971.

[13]خالد بن الحبيب الدادسي، العلامة علي بن محمد الدادسي وشرحه (إكمال فتح المغيث)، مجلة دعوة الحق، العددان 309-310 ذو القعدة-ذو الحجة 1415/ أبريل-مايو 1995.

[14]محمد بن سليمان الروداني، انظر ترجمته في الموقع التالي: https://2u.pw/4BGBR

ابتداعه آلة الأسطرلاب الكروي وهي آلة توقيت سهلة التعامل لكون الأشياء فيها محسوسة الدوائر وتصلح لسائر البلدان على اختلاف عروضها وأطوالها.

صنف الروداني كتابا أسماه بهجة الطلاب في العمل بالأسطرلاب عن كيفية صنع الأسطرلاب، فانتشر بين طلاب العلم في كافة البلدان الإسلامية، وكتاب تحفة أولي الألباب في العمل بالأسطرلاب الذي استعمل لقياس مواضع الكواكب وتحديد سيرها، وكذلك لمراقبة حالة الجو وشؤون الملاحة البحرية حيث صار أهم مرجع للباحثين في طرق استخدام الأسطرلاب أو طريقة صناعته[15].

10.عبد السلام بن محمد بن عمر العلمي الفاسي، المتوفى سنة **1905**.

وهو من الطلبة المغاربة الذين أرسلهم السلطان الحسن الأول لدراسة علمي الفلك والطب بالخارج وبالضبط في مصر. أفلح في اختراع جهازين في علم الفلك والتوقيت. وهما «جعبة العالم» و«ربع الشعاع والظل». وأورد صاحب ترجمته، نصا للإجازة التي حصل عليها بعد تخرجه، وبها أسماء أساتذته وبعض مؤلفاته الطبية[16].

11.محمد بن عبد الوهاب بن عبد الرازق، (ت 1432هج)، خلف مؤلفات وأبحاثا ثمينة وقيمة، منها كتاب "العذب الزلال في مباحث رؤية الهلال"، كما خلف زمرة من التلاميذ الذين ما زالوا يبحثون عن مكان لهذا الفن، ويشغلون الساحة برغبتهم في المحافظة على هذا الإرث العلمي الثمين وتحقيقه. وقد درس (علم الفلك) لسنوات طوال في مدرسة ابن يوسف بمراكش. وخاصة (الرسالة الفتحية في الأعمال الجيبية).

ثانيا: الشيخ محمد بن سعيد المرغيثي، عالم الفلك المغربي من العهد السعدي

أ) التعريف بالشيخ المرغيثي:

ـ هو العالم الفلكي الحيسوبي الماهر والأديب الشاعر، الشيخ أبو عبد الله محمد بن سعيد بن محمد بن يحيى السُّوسي المِرْغْتِي نسبة إلى قرية مِرْغيت. وهي من قرى قبيلة الأخصاص، البعيدة عن مدينة تيزنيت بنحو 15 كيلومترا.

---

[15] محمد بن سليمان الروداني، المرجع السابق.

[16] https://2u.pw/4VRdDZvJ

ولد سنة (1007هج)، حيث نشأ في أسرة محافظة ذات التعاطي المكثف للشؤون الدينية، وفي وسطها تلقى تعليمه الأولي حيث حفظ القرآن، وأمهات مبادئ اللغة والفقه والأدب، وفي رحلته العلمية سافر إلى مدينة تارودانت التي كانت تعتبر في عصره أكبر المراكز العلمية السوسية.

اتصف المرغيثي بالهيبة والوقار وحسن الطَّوِيَّة، وكان مشاركا في العلوم من تفسير وحديث وفقه، كما مارس التطبيب وتصدر للعلاج مدة، ثم تخلى عنه بسبب أن رجلا أتاه بقارورة بوله في المسجد لفحصها فقال: (إن علما يؤدي بي إلى أن أكون سببا في دخول المسجد بالنجاسة لا أشتغل به). وكان في بداية أمره يقرض الشعر، واستكتبه بعض أمراء الدولة السعدية مدة. كما رحل إلى الحج وجاور مدة بالحرمين الشريفين. اشتهر المرغيثي عند العامة والخاصة بلين الجانب والعلم الوافر، فتتابعت عبارات الثناء عليه من قبل معاصريه أو من طرف مؤرخين من عهود لاحقة: فهذا محمد الصغير الإفراني صاحب (صفوة من انتشر) (ص304)، الذي ترجم له بقوله: (كان رحمه الله إماما في علوم الحديث والسير، له اليد الطولى في ذلك، وإليه المرجع فيما هنالك).

وهذا الشيخ عبد الحي الكتاني الذي نقل عن تلميذه محمد المعطي بن عبد الخالق الشرقي صاحب الموائد السنية قوله في الشيخ المرغيثي:(متبع للسنة، مجتنب للبدعة، منفِّر عنها غاية التنفير، كثير المحبة للنبي صلى الله عليه وسلم..)

ب) أشغاله وإنتاجاته:

لما تشبع العلامة المرغيثي بأنواع من العلوم وأخذ فيها بحظ وافر، عاد لمدينة مراكش واستقر بها استقراره الأول الذي لم يدم طويلا حيث رجع لمسقط رأسه، وفي ذلك قصة طريفة أوردها المختار السوسي في المعسول، مفادها: "أن مشايخ قبيلة مرغيثة جاءوا إليه وألحوا عليه في الرجوع إلى بلدهم لينتفعوا به. فشارط في مدرسة مرغيث. فكان من أراد أن يكتب رسما عدليا، يأتي إليه وينادیه: (يا با عدي) وهي لفظ منحوت عن لفظ سعيد، أريد كاغدا لتكتب لي فيه شهادة، فيعطيه من عنده، ولا ينال عن ذلك أي أجر، وربما ينزل عنده ضيفا. وحين أكثروا عليه بجفائهم، قال كلمته المشهورة: "يا مراكش يا كَبْدي، أما في مِرْغْتْ، فأين كاغدك يا ابن عْدي".

وبعدها عاد ثانية لمراكش واستقر بها وتصدى للتدريس بمسجد المواسين الشهير مدة طويلة، وقصده الطلبة للأخذ عنه ونبغ على يديه عدد كبير منهم:

محمد المعطي بن عبد الخالق الشرقي(ت1092هج)، وأحمد بن عبد الحي الحلبي الشافعي(ت1120هج)، وأجاز كلا من الفقيهَ محمد بن الخطيب عبد الرحمن التلمساني، وإبراهيم بن حسن الكوراني (ت1101هج)، والعلامة أبو علي الحسن اليوسي (ت1102هج)، أخذ عنه في الزاوية الدلائية.

د) عُرف عن المترجم إلى جانب تدريس العلوم اشتغاله بالتأليف، إذ ألّف عدة كتب نافعة ذاعت شهرتها في حياته وتهافت الناس عليها بعد وفاته، منها على سبيل المثال: في التراجم: تقاييد وأشعار في سبعه رجال مراكش: الخزانة الصبيحية 3/374. (كتاب مناسك الحج) وهو منظومة أيضا منه نسخة بالمكتبة الوطنية بالرباط برقم(381ق)، وله أيضا مؤلفات في علوم أخرى تنم عن إحاطته بعلوم عصره ومشاركته فيها. وفهرسته الحافلة الموسومة بـ«العوائد المُزْرية بالموائد»، وهي مطبوعة يجد فيها مطالعها من فوائد اللغة والشعر والأدب والفقه ما يعز وجوده في غيرها.

(الإشارة الناصحة لمن طلب الولاية بالنية الصالحة): مخطوط بالخزانة (الحسنية) 5/509. كما برع في العلوم الفلكية وأبدع فيها عددا من التآليف المستحسنة؛ منها:

ـ (المقنع في اختصار علم أبي مقرع)، وهو رجز في علم التوقيت وشهور العام وأيام السنين العربية والعجمية، منه نسخة في الأزهرية. وله عليه شرحان:

- الأول كبير سماه (الممتع في شرح المقنع): وهو مطبوع على الحجر بفاس. وهو موضوع القراءة التي سنساهم بها في القسم الثالث من هذا البحث.

- الثاني صغير سماه (المُطْلِع على مسائل المقنع).

- قصيده في المخمس خالي الوسط: خزانه القرويين 1369/17 ،1531.

- شرح منظومة على الوفق المخمس الخالي الوسط : م.خ.ح 5483.

- شرح لامية في الأوفاق: خزانة ابن يوسف 5/478.

- (حواش على الألفية)

- شرح أرجوزة في علم الكيمياء : الخزانة الملكية 10413، 10846.

- وفي السيرة النبوية له كتاب (مختصر اليعمري)

- نظم في الربع المجيب، ويسمى معونة الحيسوب في عمل التوقيت بالجيوب: الرباط 6/455 الخزانة الملكية مج 9264.

في سنة(1089هـ) فشا الطاعون في المغرب وكثر الموت به، وفي السادس عشر من ربيع الثاني منه توفي العلامة المرغيثي بعدما عمّر سنين عديدة قضاها في تحصيل العلم ونشره؛ فرحمه الله رحمة واسعة. وإلى تاريخ وفاته أشار المختار السوسي بحروف الجمل بقوله:

وابن سعيد شيخنا المرغيثي في عام (طفش) صار للمغيث

ثالثا، قراءة اولية في كتاب [الممتع في شرح المقنع] للشيط المرغيثي.

لحد الآن لا زالت هذه الأرجوزة وشرحها من دون أي تحقيق أكاديمي، بل أن النسخة المطبوعة على الحجر تتضمن هامشا لعالم آخر هو الفقيه الورزيزي، تناول فيه بالتفصيل محتوياتها إعرابا وصرفا ولغة، مما زاد في قيمتها العلمية واللغوية. وهناك في السوق طبعة تجارية بدون أية شروح أو تقديم، صادرة عن (دار الرشاد الحديثة بالدار البيضاء)[17]،سنة 2013، ونحيل عليها بصيغة (المرغيثي). بينما نحيل على الطبعة الحجرية بصيغة (ط.ح)، حينما نورد شرحا للفقيه الورزيزي.

أ)موضوع الكتاب ومكانته:

ـ ضمن الشيخ محمد بن سعيد المرغيثي هذا الكتاب، شرحه لأرجوزته التي سماها (المقنع في اختصار علم أبي مقرع)، وتشملها قصيدة من 99 بيتا، اختصر فيها أرجوزة الشيخ أبي عبد الله محمد بن علي البطيوي المعروف بأبي مقرع. من أهل ق8هـ/14م. ويتحدد موضوع الأرجوزتين في علم الفلك والمواقيت والأبراج الشمسية والمنازل القمرية وشهور العام وأيام السنين العربية والعجمية، والأنواء المناخية التي تتخلل الفصول السنوية الأربع. وفي ذلك قوله:

يقول بعد حمد مجري الفلك ثم على محمد الهادي الزكي.

أزكى الصلاة وعلى الأشراف آل النبي وكل ذي إنصاف.

ويقول في شرحها: (.. ودلالة أول الكلام على ما قصد به في قوله – أي المرغيثي- مجري الفلك، يدل على أن الكلام في علم الفلك وأحواله وما يتوصل به إليه كحساب الأيام ...)[18].

ـ حينما كثر الإقبال على أرجوزة (المقنع) من طرف طلبة جامعتي القرويين وابن يوسف والمدارس القرآنية العتيقة في عموم البلاد المغربية، وذلك في ظل ازدهار الحركة التعليمية إبان العهد السعدي الأول،

---

[17]قام بها الفقيه المنذر عبد الرحمان، ويظهر أنه أحد منتسبي المدرسة العتيقة (إمين وادي) بسوس.

[18]المرغيثي ص،7.

وانفتاحها على العلوم العقلية، ومنها علوم الفلك بكافة مضامينها، ازدادت الحاجة إلى شرح عبارات هذه القصيدة وتسهيل فهم محتوياتها، فبادر الشيخ المرغيتي إلى تدبيجها بشرحين: الأول كبير سماه (الممتع في شرح المقنع): وهو الذي يعنينا في هذه الفصلة. والثاني صغير سماه (المُطْلِع على مسائل المقنع).

ويصف الشيخ المرغيثي هذا الشرح بقوله: "هذا شرح لطيف قصدت به تبيين رجزنا المسمى بالمقنع، في علم أبي مقرع، قاصدا فيه الاختصار، والوقوف عند الحاجة والاقتصار، لقصور الهمم في هذا الزمن القليل الخير، الكثير الشر والضير، نسيت فيه العلوم، وامتحيت فيه الرسوم.."[19].

ـ أما عن دواعي تأليفه، فيقول فيها شيخنا المرغيثي:

يا سائلي مختصرا يكون في نظم أبي مقرع المؤلف.
خذه بعون القادر المهيمن كما أردت وبه فاستعن[20].

ويزيد في شرحها بقوله:"يقول في أوله يا سائلي، وهو نداء نادى فيه من سأله وطلب منه اختصار نظم أبي مقرع وهذا السائل هو صاحبنا أبو العباس أحمد بن عبد الصادق الفِرْكْلي بكسر الفاء وسكون الكاف نسبة إلى فِرْكْلة اسم بلدة بسوس..".[21] وعن حجته في هذا الاختصار يقول: "ولا شك أن نظمه – أي نظم أبي مقرع – رحمه الله طويل جدا مع قلة مسائله وكثرة التكرار فيه .. مع ذلك دليل على صلاح نية صاحبه رضي الله عنه..".[22]

ومن رجزه أيضا في حجة الاختصار:

فالاختصار كان صعب الفهم على العقول سيما بالنظم
لكن سر الله في صدق الطلب كم رئي في أصحابه من العجب[23]

كما يضيف عن بعض مميزات هذا النظم:

زدت له فوائد وربما أخرت ما كان به مقدما
وأسأل الذي به استعنت عليه أن يتم ما أردت[24]

---

[19] المرغيثي ص،5.
[20] نفسه ص،5.
[21] المرغيثي، ص7.
[22] المرغيثي، ص 6.
[23] المرغيثي، ص 6
[24] المرغيثي، نفسه، ص7.

ب) منهج التأليف ومادته:

استندنا في إدراج شروح الشيخ المرغيثي على النسخة المطبوعة بدار الرشاد، من كتاب (الممتع..)، ونحيل عليه باسم: المرغيثي.

ـ كما يظهر من عنوانه، فهذا الكتاب وثيقة تربوية وتفسير تعليمي موجز لعبارات (الممتع في شرح رجز أبي مقرع)، وهو ما حدده الشيخ المرغيثي في الوصف سابق الذكر عن طبيعة موضوعه. ويتألف هذا الشرح من ديباجة استهلها على عادة المؤلفين القدامى بالحمدلة والثناء على الله تعالى، والصلاة والسلام على النبي الكريم صلى الله عليه وسلم. وهذا نصها:

(الحمد لله الذي من علينا بيسارة علم أوقات الليل والنهار، وأنعم بفضله ومنه باقتطاف أزهار روضة الاعتبار، وزين السماء الدنيا بمصابيح وجعلها رجوما لكل شيطان غرار، وقدر فيها أنواع السير فكل على مشيئته سائر وجار، لتعلموا عدد السنين والحساب. ولتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر عند السفر والذهاب".[25]

- ثم يعرف بنفسه قائلا:

محمد نجل سعيد السوسي المرتجي مغفرة القدوس[26].

- وبعدها يسترسل في تحليل محتويات جمله وعباراته، منطلقا من تفكيك المغالق النحوية والبلاغية لعباراتها، ثم يردفها بتقريب معانيها الفقهية حسب فصول المنظومة، وهي على الترتيب التالي:

■المقدمة:

يعرف فيها بعلم الفلك قائلا: "اعلم أن هذا العلم هو عند الناس يسمى بعلم التنجيم، مصدر نجم الرجل إذا نظر في النجوم فهو منجم، ولما كان أكثر هذا العلم مبنيا على النجوم والشمس والقمر والبروج والمنازل.. وكل من أراده لابد أن ينظر في النجوم فيعرفها بأعيانها وأسمائها سمي ذلك علم التنجيم"[27]. ويضيف قائلا عن فوائده: "وفائدة علم النجوم أربعة أشياء: الاهتداء بها في سير البر والبحر كما قال الله تعالى (**لتهتدوا بها**) (الأنعام:98)، وعلم السنين والحساب لقوله تعالى (**..لتعلموا عدد السنين والحساب**)- (يونس: 5)، والرجم للشياطين الذين يسترقون السمع، قال تعالى (**وجعلناها**

---

[25] .المرغيثي، ص5.

[26] المرغيثي، ص6.

[27] المرغيثي، المرجع السابق، ص 10

رجوما للشياطين) (الملك: 5)، وزينة السماء الدنيا لقوله تعالى- (**ولقد زينا السماء الدنيا بمصابيح**) الملك:5)... وأعظم هذه الفوائد كلها التفكير فيها والاستدلال بها على توحيد الله لقوله تعالى: (**..أولم ينظروا في ملكوت السماوات والأرض**) (الأعراف:185)..

ثم ينتقل إلى تحديد أنواع النجوم ليقول: "وهي كلها على ثلاثة أقسام، قسم في سماء الأرض وهي نجوم من نار بأيدي ملائكة أعدت لرجم الشياطين، وقسم في السماوات السبع وهي الدراري السبعة كل دري في سماء.. وقسم في الفلك الثامن وهو ما سوى ذلك من النجوم، فمنها البروج وهي إثنا عشر برجا بضم الباء، وهي الحمل ويقال له الكبش والثور والجوزاء ويقال له التوأمان والسرطان والأسد والسنبلة ويقال لها العذراء والميزان والعقرب والقوس والجدي والدلو والحوت"[28]. "ومنها منازل القمر الثمانية والعشرين التي ذكرها الله تعالى في قوله: (**والقمر قدرناه منازل**) (يس: 39). فيعددها شارحا معانيها اللغوية[29] .

ثم ينتقل إلى ذكر بعض المحاذير التي نهى عنها النبي صلى الله عليه وسلم، لمن يشتغل بالتنجيم، مما كانت عليه العرب في الجاهلية، وذلك بقوله: "واعلم يا أخي أن علم النجوم لا ينظر فيه إلا للفوائد التي ذكرناها.. والاعتبار والتفكر في خلق الله كما أمر الله تعالى.."[30]. وذكر أيضا بعادة العرب في ربط نزول الأمطار بنوء الكواكب والمنازل قائلا: "والعرب تزعم أن المطر يكون بنوء الكواكب، والنوء عندهم هو النجم الذي يغيب عند طلوع الفجر وقيل فيه غير ذلك وذلك كله باطل فمذهب أهل الحق أن الله عز وجل يخلق ما شاء عندما شاء فجعله تعالى عادة مع صحة التخلف في ذلك إذ لا تأثير لشيء من الكائنات في أثر ما..".[31]

أيام العام العربي والمهمات منه. يخصص هذه الفصلة لمتابعة شرح عبارات رجزه عن السنة أو العام وأيامه، فيقول عن العام العربي: "والعام عند العرب اثنا عشر شهرا برؤية الهلال.. ولذلك عبرنا هنا بالعام ولم نعبر بالسنة لأن السنة في الأصل للعجمية وهي أطول من العام العربي بإحدى عشر يوما تقريبا ولذلك كانت العرب تسمي أيضا القمرية لأنها مقدرة بسير القمر. واليوم عند العرب من طلوع الشمس إلى غروبها".[32] ويقول عن العلاقة ما بين العام العربي القمري والسنة الشمسية العجمية: "ويقال للعربية الغد، فالليلة عندهم هي النهار الذي بعدها لأن الليل سابق. فإذا رأوا الهلال عدوا تلك التي رأوه فيها من

---

[28] المرغيثي، نفسه، ص 11.

[29] المرغيثي، نفسه، 11.

[30] المرغيثي، نفسه، ص 12.

[31] المرغيثي، نفسه، ص 13

[32] المرغيثي، نفسه، ص 15.

الشهر الداخل. والعام العربي عند المنجمين هو مدة اجتماع القمر مع الشمس في الفلك اثني عشر مرة مع ما بين الأخيرة والثالثة عشرة ومقدار ذلك ثلاثمائة يوم وأربعة وخمسون يوما وخمس يوم وسدسه".[33]

ـ ويخصص الصفحتين (16) و(17) من كتابه المطبوع لتحليل إشكالية الكبس وكيفية استخراجه للسنتين القمرية والشمسية بعمليات حسابية جد معقدة. ثم يعرج للتأكيد على أن أفضل يوم في السنة القمرية هو يوم المولد النبوي الشريف، وذلك بقوله:

أفضل ما في العام مولد النبي صلى عليه الله ليلة (يب)

من يوم الاثنين ربيع الأول فيه أتى طيبة خير مرسل.

ومـوتـه فيه (كذا) الإسراء (ويا) محرمك وعاشوراء.

ـ بل يتجاوز ذلك إلى التأكيد بأنه أفضل من ليلة القدر، مستشهدا بسنده قائلا: "حدثني سيدي ومولاي وسمط محياي أبو محمد سيدي عبد الله بن علي بن طاهر الحسني أن الإجماع وقع على ذلك، ورأيت في المعيار أنها أفضل من ليلة القدر بنيف وعشرين وجها فانظرها".[34] أيام السنة العجمية والمهمات منها.

ـ أيام السنة العجمية والمهمات منها. وفيها فصلان: يخصص تمهيده لمتابعة شرح عبارات رجزه عن السنة العجمية والمهام منها، ومن ذلك: "ويقال لها الشمسية لأنها مقدرة بسير الشمس في فلك البروج وسببها أن العجم اضطروا إلى حفظ أزمان الزراعة والفلاحة فطلبوا ضابطا لذلك فرصدوا الشمس حين حلت في موضع معلوم من الفلك إلى أن عادت إليه فوجدوا تلك المدة تشتمل على الأزمنة الأربعة التي يشتد حر الهواء فيها ثم يعتدل بعد ثم يشتد برد الهواء ثم يعتدل بعد، فجعلوا تلك المدة سنة.."[35].

وعن عدد أيامها في رجزه يقول:

أيامها (سهص) وربع كبسا وزادها الروم سباط حسا[36].

ويشرحها بقوله:

"وسهص هو ثلاثمائة وخمسة وستون يوما بحساب الجمل، وقوله ربع كبسا أي ربع يوم ... وزاد ربع يوم لأجل الكبس الذي تجده في آخر السنة الرابعة فيكون في السنة حينئذ ثلاثمائة وستة وستون

---

[33] المرغيثي، ص16.

[34] المرغيثي، ص 19

[35] المرغيثي، ص25

[36] المرغيثي، ص25

يوما... والروم لا يزيدون هذا الربع في آخر السنة بل في آخر شباط وهو فبراير ليكون في السنة الرابعة من تسعة وعشرين يوما.."[37]. أما عن عدد أيام كل فصل، فيأتي بها ضمن بيتين من رجزه، وذلك في قوله:

فالفصل في القولين (في) عددا وربع يـوم مطلقا قد وجـدا

وزاده في الصيف بعـض فأقام الشمس في الجبهة (يد) بالتزام.

ويشرحها: في البيت الأول: "الفصل أحد الأزمنة الأربعة.. والمراد بالقولين قول من جعل الربع الزائد على أيام السنة كبسا في آخرها، وقول من جعله في آخر فبراير. وقوله (فيء) عددا أي إحدى وتسعين يوما في كل فصل".

[37] المرغيني، ص 26

بيبليوغرافيا

- أبو بكر خالد سعد الله، الحسن المراكشي، مقالة بالغة الأهمية عن مترجمنا، منشورة في النسخة الإلكترونية لمجلة الرائد الإماراتية. بتاريخ 18 يوليوز 2022. https://2u.pw/Q5n4BJqM
- عبد الحميد محيي الدين، رواد المغرب في العلوم البحتة، مجلة دعوة الحق، العدد 286/شتنبر-أكتوبر-نونبر1991 : https://2u.pw/l1f5CyNL
- محمد مهدي عبد الجواد، تلخيص أعمال الحساب لابن البنا المراكشي، مجلة Academia : https://2u.pw/siYrfrId
- صهيب مصباح، علم التوقيت في المغرب الأقصى تراث علمي عتيد يحتاج إلى بعث وتجديد، جريدة المحجة الإلكترونية، 17 مارس 2014. العدد 416. https://2u.pw/hu5GrGoH
- محمد بديعي، خزانة الْمَدرسة اليعقوبية بسكتانة، مقالة له عن علماء هذه المدرسة بمنطقة إيليغ ومنهم عالمنا الطاطائي، منشورة بتاريخ 9 مارس 2011. https://2u.pw/eJSS70En
- خالد بن الحبيب الدادسي، العلامة علي بن محمد الدادسي وشرحه (إكمال فتح المغيث)، مجلة دعوة الحق، العددان 309-310 ذو القعدة-ذو الحجة 1415/ أبريل-مايو 1995.
- محمد بن سليمان الروداني، انظر ترجمته في الموقع التالي: https://2u.pw/4BGBR

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
ربوية وتكوين

Revue Brochures Éducatives

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

L'innovation pédagogique
à l'ère de la transformation numérique

Numéro (15), Septembre 2024

Sommaire

Les outils d'IA dans les cours de français dans l'enseignement supérieur. Etude de cas: TD dans le cycle de licence en éducation

☞ Abdelilah BENTHAMI / ☞ Abdelhafid BELAHRACHE 1

Impact de l'Écart entre l'Enseignement Secondaire et Supérieur sur les étudiants de Physique-Chimie : Étude des Pratiques Pédagogiques et Programmes

☞ Mohamed Jarmouni / ☞ Zayd Labdouti
☞ Mohamed Bellaihou / ☞ Assia Arectout 11

Les pratiques évaluatives des enseignants en classe de langue: état des lieux et perspectives

☞ Hamid AMAOUNE / ☞ Jaouad ZERROUKI 25

Essai d'analyse technique et méthodologique de quelques mémoires professionnels des professeurs-stagiaires en français langue étrangère du secondaire au CRMEF

☞ Mohammed AGUIDI 39

L'image dans le manuel scolaire de français au secondaire collégial, De l'illustration à l'instrumentalisation pédagogique

☞ Dr. Mustapha KRAT 45

Intégration des laboratoires virtuels dans l'enseignement de la physique au secondaire au Maroc

☞ Zayd Labdouti / ☞ Mohamed Jarmouni
☞ Assia Arectout / ☞ Taoufik Lakhchine 51

L'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture: entre le prescrit et e réel

☞ Fatima-Zahra LOUZI 67

Différencier pour remédier et promouvoir l'autonomie des apprenants avec le ''Plan de travail'' selon les principes de Célestin Freinet

☞ Abdelhafid BELAHRACHE 79

Les outils d'IA dans les cours de français dans l'enseignement supérieur.
Etude de cas: TD dans le cycle de licence en éducation

☞ **Abdelilah BENTHAMI**
Université Abdelmalek Essaâdi, FOD- Tétouan Maroc

☞ **Abdelhafid BELAHRACHE**
Université Abdelmalek Essaâdi, ENS- Tétouan Maroc

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues à l'université marocaine revêtent désormais une importance capitale, en particulier pour le français. Cette langue joue un rôle crucial dans diverses disciplines, qu'elles soient linguistiques ou non, telles que les sciences économiques, juridiques, les licences professionnelles et l'éducation. L'enseignement du français comprend généralement des cours magistraux et des travaux dirigés (TD).

Les cours ne se limitent plus à la simple transmission de connaissances théoriques, rendue possible grâce à l'ère de l'intelligence artificielle. Ils doivent également viser à développer chez les apprenants des compétences linguistiques avancées, une compréhension approfondie de la culture francophone et une capacité à communiquer efficacement en français dans divers contextes académiques et professionnels. Les Travaux Dirigés jouent ainsi un rôle crucial dans ce processus pédagogique, contribuant significativement à la formation et au développement des compétences linguistiques des étudiants.

Cependant, le nombre élevé d'étudiants dans les universités à accès ouvert pose un défi majeur pour la mise en place efficace des TD. Cela soulève la question de l'alternative pédagogique qui pourrait être utile pour maintenir et optimiser un TD en classe de français.

En tant qu'enseignants, nous pensons que l'intégration de solutions numériques alimentées par l'IA constitue un outil de premier plan pour la conception et la mise en place des TD de français à l'université. Ces outils peuvent offrir un soutien personnalisé, des retours instantanés et des ressources interactives adaptées aux besoins individuels des étudiants. Ils permettent également de gérer efficacement les grands effectifs en proposant des solutions adaptatives et évolutives pour l'enseignement des langues.

Ainsi, l'utilisation de l'IA dans les TD pourrait non seulement améliorer l'engagement et la participation des étudiants, mais aussi enrichir l'expérience d'apprentissage en la rendant plus interactive et personnalisée. En adoptant ces outils numériques, nous pouvons trans-

former l'enseignement du français en une expérience plus dynamique et adaptée aux défis contemporains de l'enseignement supérieur.

1. Activités de travaux dirigés dans l'enseignement-apprentissage du français à l'université

Les activités de travaux dirigés (TD) dans l'enseignement-apprentissage du français à l'université peuvent varier selon les filières (linguistiques et non linguistiques) et en fonction des objectifs spécifiques du cours et du niveau des étudiants. Parmi les activités des travaux dirigés, on trouve l'analyse de textes, les exercices de grammaire, les débats et discussions, les travaux de groupe et projets collaboratifs, les exercices de phonétique, l'étude de cas et jeux de rôle.

2. L'importance des Travaux Dirigés (TD) en cours de français

Ces activités de TD offrent aux étudiants de précieuses occasions de pratiquer et d'améliorer leurs compétences en français grâce à une variété d'approches pédagogiques interactives et stimulantes. Elles sont conçues pour favoriser l'engagement de tous les étudiants et répondre à leurs besoins spécifiques en matière d'apprentissage de la langue française. Cependant, cette tâche peut être difficile, voire impossible, en raison des limites des outils disponibles et de l'augmentation constante du nombre d'étudiants chaque rentrée universitaire.

Cette augmentation contraint souvent les enseignants à réduire les séances de TD ou à ne pas fournir de feedback instantané, bien que ce dernier soit crucial pour permettre aux apprenants de vérifier s'ils ont bien assimilé les cours. Le feedback indique à l'apprenant si ses actions sont en adéquation avec ses objectifs et lui permet de s'améliorer dans des tâches similaires ou plus complexes. La mise en place de ce feedback de manière optimale est rendue possible grâce aux avancées technologiques récentes, qui promettent de transformer l'enseignement universitaire.

Ainsi, les enseignants de français dans les universités marocaines sont confrontés à plusieurs défis lorsqu'il s'agit d'intégrer des TIC alimentés par l'IA dans les TD, afin de favoriser une participation plus large des étudiants et de promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes. Cet article met en lumière l'apport des TD conçus avec des outils numériques en ligne, alimentés par l'IA, dans l'enseignement et l'apprentissage du français pour les étudiants de la Licence de l'Éducation de l'ENS de Tétouan.

Nous analyserons les objectifs fondamentaux des TD, les différents types d'activités proposées et les avantages qu'ils offrent aux étudiants. Nous aborderons également les défis auxquels sont confrontés les enseignants dans la mise en œuvre de ces séances, tout en proposant des solutions pour les surmonter. Enfin, nous envisagerons les perspectives futures pour l'optimisation des TD grâce à une intégration méthodologique des outils IA dans l'enseignement-apprentissage des langues, et du français en particulier.

3. Contexte et problématique

Notre recherche porte sur l'enseignement du français aux étudiants de Licence d'Éducation à l'ENS de Tétouan. Dans le cycle de licence en éducation, spécialité Primaire, l'enseignement-apprentissage du français est structuré en deux modules : le premier intitulé "Langue et communication" et le second "Langue et textes littéraires", répartis sur deux semestres. La gestion de ces modules est confiée à l'enseignant, qui doit organiser les contenus décrits dans le syllabus de chaque module, en respectant un volume horaire de 50 heures par semestre et par module. L'enseignant conçoit de manière quasi autonome des cours en fonction des objectifs que les étudiants doivent atteindre à la fin de l'année universitaire. Les étudiants sont tenus d'assister aux cours de ces modules, qu'ils doivent valider pour obtenir leur licence.

Selon le "Syllabus-cycle licence d'éducation spécialité Primaire 2023-2024", l'objectif de ces deux modules est de rendre les étudiants capables de communiquer à l'oral et à l'écrit dans un environnement francophone. Cet objectif est difficile à atteindre pour deux raisons principales : l'étendue du contenu et les conditions de déroulement des séances, notamment les salles de classe et le grand nombre d'étudiants.

Au début de l'année 2023-2024, nous avons suivi le déroulement habituel : cours magistral-dialogué suivi de travaux dirigés (TD), souvent réalisés en différé et orientés vers la communication. Durant cette période, nous avons observé que seuls les étudiants les plus avancés prenaient la parole, tandis que la majorité, bien que participant en écrivant ou réalisant les TD, ne s'impliquait pas activement dans les discussions ou les feedbacks.

Les cours du premier module reposent sur un contenu purement linguistique (grammaire, vocabulaire, phonétique). Pour impliquer davantage les étudiants, nous avons préparé des documents PDF abordant les points clés des cours et les avons partagés avec eux via WhatsApp au moins deux jours avant chaque séance.

Nous avons essayé de réintroduire le côté fonctionnel et pragmatique du contenu du module en concevant des séquences pédagogiques avec des objectifs communicatifs, métalinguistiques et sociolinguistiques, visant à développer les compétences de compréhension de l'écrit, de production orale et de production écrite. Le déroulement des cours était en mode magistral-dialogué, suivi d'un TD, souvent réalisé en différé faute de temps suffisant.

La rentrée universitaire 2023-2024 a vu une augmentation du nombre d'étudiants inscrits en licence d'éducation spécialité primaire. Ces étudiants, répartis en groupes de soixante-dix à quatre-vingt-dix, incluent ceux qui s'inscrivent pour la première fois et ceux qui le font pour la deuxième ou plusieurs fois. Le groupe que nous avons pris en charge comptait en moyenne quatre-vingt-dix étudiants. De plus, les niveaux de langue variaient de A1.2 à A2.3 selon le CECRL 2001, ce qui, avec le volume horaire imparti, constitue une difficulté majeure pour la conception de séquences pédagogiques intégrant des travaux encadrés.

Conscients de ces défis, nous avons estimé qu'une conception et une gestion pédagogiques des TD intégrant des outils numériques alimentés par l'IA seraient utiles. Cela permettrait d'offrir un soutien personnalisé, des feedbacks instantanés et des ressources interactives répondant aux besoins individuels des étudiants, tout en gérant efficacement les grands effectifs. Alors, Jusqu'à quel point une conception et un pilotage intégrant les outils de l'IA peuvent-ils constituer une alternative pour permettre aux étudiants de profiter des travaux encadrés en classe de français dans l'enseignement supérieur?

4. Méthodologie, outils de conception et pilotage

L'utilisation d'outils numériques intégrant l'intelligence artificielle (IA) en classe de français nécessite une méthodologie rigoureuse pour évaluer leur efficacité et leur impact sur l'apprentissage des étudiants. Dans cette section, nous détaillons la méthode de recherche utilisée pour la collecte et l'analyse des données afin d'étudier l'application de ces outils numériques alimentés par l'IA.

4-1 Méthodologie

Notre méthodologie adopte une approche analytique multidimensionnelle.

- Analyse documentaire : Cette méthode vise à démontrer l'apport des outils numériques alimentés par l'IA dans la conception et la mise en place des Travaux Dirigés en cours de français.

- Recherche-action : Elle se concentre sur l'examen des résultats d'une expérimentation d'un TD de français conçu avec des outils numériques alimentés par l'IA, appliqué aux étudiants de la licence en éducation à l'université.

Population ciblée

La population ciblée est un groupe de 70 étudiants âgés de 18 à 22 ans, tous utilisateurs réguliers de technologies numériques, mais avec des niveaux variés de compétence en français.

4-2-Conception et pilotage : outils technologiques d'IA de conception et déroulement

Après avoir créé et personnalisé un compte sur la plateforme disponible, nous avons sélectionné un texte-support que nous avons importé sur notre page (plateforme Quizizz IA) et à partir duquel des activités ont été générées. Ces activités ont ensuite été améliorées et adaptées en fonction de nos besoins et objectifs (compétences visées, durée, mode de déroulement). Elles ont été restructurées sur la plateforme de la manière suivante :

- Après avoir reçu le lien ou le code d'accès, l'étudiant clique dessus pour faire apparaître une bulle où il écrit son nom et prénom, puis attend que le tuteur (nous-mêmes) démarre l'activité.
- Une fois l'activité démarrée par le tuteur, le texte-support apparaît sur l'écran du téléphone (ou autre outil médiatique) de l'étudiant.
- Les activités (questions) apparaissent une par une ou toutes en même temps, et les étudiants cliquent pour faire apparaître les bulles où ils écrivent leurs réponses. Les réponses peuvent être publiées en version écrite ou enregistrée vocalement. Dans cette expérience, toutes les réponses étaient écrites.

Les étudiants ont utilisé leurs téléphones portables pour accéder et réaliser le TD en ligne hébergé sur la plateforme Quizizz. Les exercices structurés et adaptés permettaient d'accéder au sens d'un document écrit. Ces exercices variés comprenaient des questions à choix multiple, des questions de compréhension, des questions ouvertes, et des exercices à trous auxquels les étudiants ont répondu en autonomie, recevant un feedback instantané (explications, indications de réponses, notifications de bonne ou mauvaise réponse). Chaque étudiant a ensuite reçu un rapport de toutes ses réponses, indiquant le score et le degré de maîtrise des notions abordées en cours.

Le déroulement de ce TD était en présentiel : l'activité a été projetée via un data show, ce qui nous a permis de suivre le déroulement de l'activité dans un cadre ludique. D'autres TD ont été conçus et pilotés à distance.

5. Analyse et discussion de l'étude

Pour démontrer aux étudiants et aux enseignants l'apport des outils numériques intégrant l'intelligence artificielle dans la conception et la gestion des "Travaux encadrés" en cours de français, nous avons conçu et piloté des quizz en mode hybride (présentiel et distanciel) pour les étudiants en licence d'éducation (semestre 2). L'objectif était d'améliorer l'engagement des étudiants et de renforcer leurs compétences linguistiques grâce à des interactions authentiques et personnalisées.

La conception et la mise en œuvre des TD générés par la plateforme en ligne Quizizz, alimentée par l'intelligence artificielle et améliorée par nos soins, ont permis de créer un environnement numérique propice à la réalisation des Travaux Dirigés. Ce cadre a aidé les étudiants à améliorer la structure de leurs réponses en corrigeant automatiquement les erreurs d'orthographe et de conjugaison, contribuant ainsi à l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

Cette nouvelle forme de TD avait pour but de permettre aux étudiants de mettre en pratique les connaissances acquises lors des cours magistraux-dialogués, en tenant compte de leurs niveaux de langue et de leurs intérêts. Nous avons adopté cette approche ludique pour encourager et motiver les étudiants à s'engager activement, en utilisant la langue de manière créative et ludique, ce qui joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement. Ainsi, nous avons pu vérifier s'ils avaient bien tiré profit des cours suivis.

6. Résultats

L'étude a révélé plusieurs avantages des Travaux Dirigés en ligne via Quizizz que les étudiants ont réalisés en présentiel en utilisant leurs tablettes, ordinateurs ou téléphones intelligents.

Tout d'abord, ce mode a amélioré l'engagement : tous les étudiants se sont montrés plus motivés à participer aux activités en classe et à interagir avec le contenu structuré de ces TD comme le montre l'annexe1.

Ensuite, les étudiants ont bénéficié d'une rétroaction individualisée: les TD en mode Quizizz ont fourni une rétroaction immédiate sur leurs réponses, les aidant ainsi à corriger

leurs erreurs et à progresser plus rapidement. De plus, les rapports générés par cette plateforme (voir annexe1) nous ont permis, en tant qu'enseignants, de cibler les lacunes des étudiants. Nous avons ainsi conçu, grâce aux outils de l'IA, un autre TD que les étudiants en difficulté ont réalisé en différé.

Enfin, ce type d'activité est accessible : tous les étudiants ont apprécié la possibilité de refaire ces TD à tout moment, ce qui leur a permis de pratiquer le français en dehors des heures de cours et à leur propre rythme.

6. Défis et limites de l'approche par l'IA

L'utilisation de l'IA dans les Travaux Dirigés (TD) présente plusieurs limites, notamment techniques et pédagogiques. Sur le plan technique, les étudiants peuvent être distraits par des publicités qui apparaissent sur leurs écrans. De plus, le contenu créé et hébergé sur cette plateforme est public par défaut, et pour le rendre privé, il est nécessaire de s'abonner à la version premium.

Sur le plan pédagogique, certains étudiants peuvent être trop attirés par l'aspect ludique de l'outil numérique, ce qui pourrait nuire à leur concentration sur les objectifs d'apprentissage. De plus, pour concevoir efficacement un TD, l'enseignant doit maîtriser les fonctionnalités de la plateforme afin d'adapter le contenu en fonction de ses besoins et objectifs pédagogiques.

Malgré ces défis, nous pensons que l'IA peut être un atout précieux pour les enseignants et les apprenants, à condition de bien comprendre son utilisation. Il est également crucial que des personnes extérieures aux communautés technologiques soient impliquées. L'intelligence artificielle fait désormais partie intégrante de nos vies, et il est grand temps de l'intégrer dans la formation des enseignants qui œuvreront dans les écoles et universités de demain.

Conclusion

Cette étude de cas démontre que l'intégration de Travaux Dirigés (TD) conçus et structurés avec l'aide de l'intelligence artificielle, en mode en ligne sur la plateforme Quizizz, peut avoir un impact significatif sur l'engagement des étudiants et l'amélioration de leurs compétences linguistiques en cours de français.

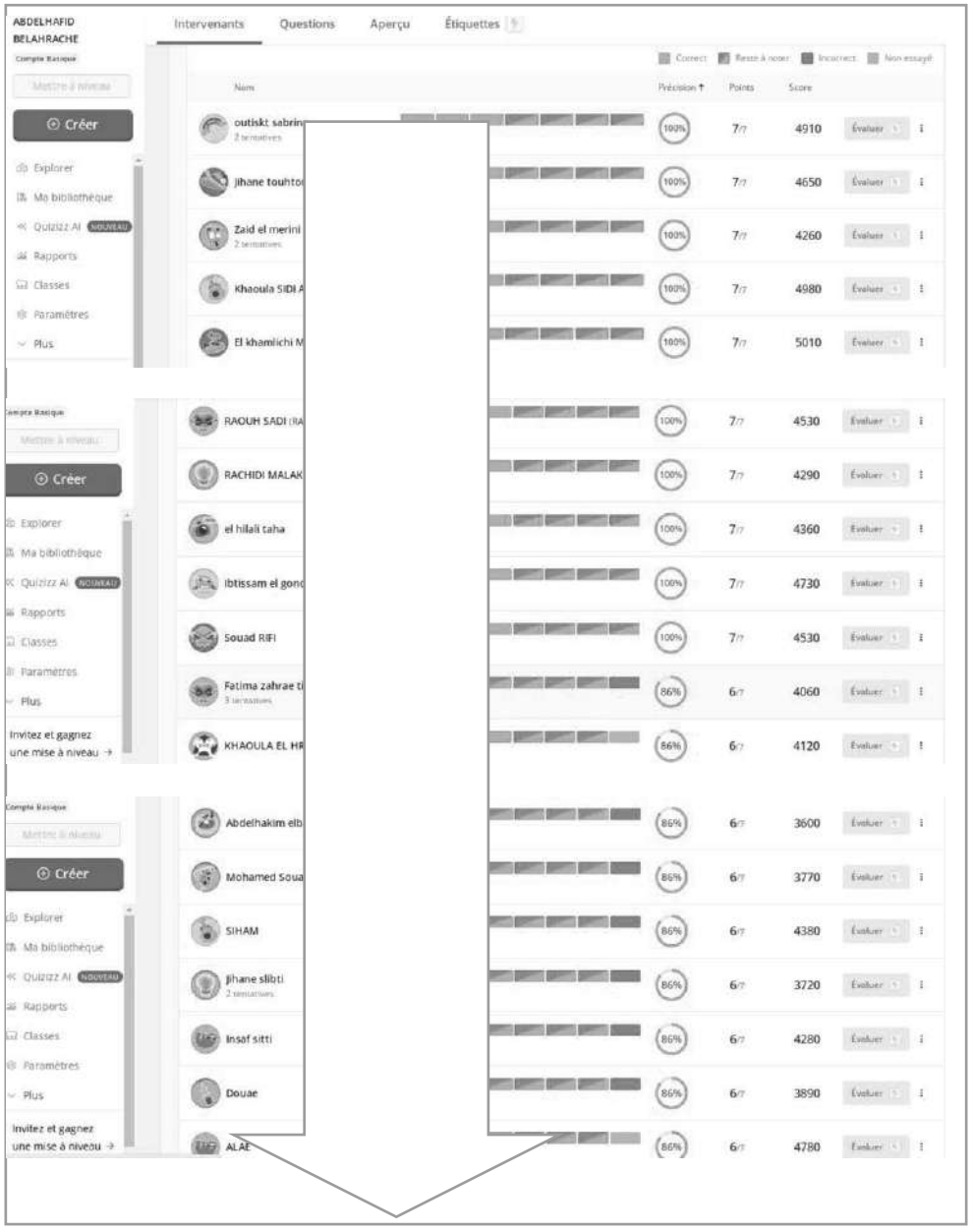
Les résultats soulignent également le potentiel des outils d'IA pour enrichir l'expérience d'apprentissage. En fournissant une rétroaction individualisée, ces outils permettent aux

étudiants de recevoir des commentaires immédiats et personnalisés sur leurs réponses, ce qui les aide à corriger leurs erreurs et à progresser plus rapidement. De plus, l'utilisation de l'IA favorise des interactions authentiques en langue cible, rendant l'apprentissage plus dynamique et pertinent.

Cette approche ne se contente pas seulement de capter l'attention des étudiants, mais elle les encourage également à participer activement aux activités en classe. Les TD en ligne, grâce à leur nature interactive et adaptative, répondent mieux aux besoins spécifiques de chaque étudiant, ce qui contribue à une meilleure assimilation des connaissances et à une plus grande motivation pour l'apprentissage du français.

En résumé, l'étude de cas met en lumière l'importance de l'IA dans la modernisation des pratiques pédagogiques. Elle montre comment l'intelligence artificielle peut transformer les méthodes d'enseignement traditionnelles, en rendant l'apprentissage plus engageant et en fournissant des outils puissants pour améliorer les compétences linguistiques des étudiants.

Annexe 1


ABDELHAFID BELAHRACHE
Intervenants
Questions
Aperçu
Étiquettes
Créer
Explorer
Ma bibliothèque
Quizizz AI
Rapports
Classes
Paramètres
Plus
Nom
Précision
Points
Score
Évaluer
Invitez et gagnez une mise à niveau

Références:

- Bonfils, P., Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie? Distances et médiations des savoirs, https://cutt.us/5PmNI, publié le 16 octobre 2020, consulté en décembre 2023
- Boucheton Dominique, Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent, ESF, Paris, France, 2020.
- Christelle Bosc-Miné, Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages, Dans L'Année psychologique, 2014/2 (Vol. 114), Presses universitaires de France, France, 2014
- Christelle Lison, La pédagogie de l'enseignement supérieur, la science du physicien Marcel Lebrun, https://cutt.us/vjJAO, publié le 20 novembre 2018, consulté en janvier 2024
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Politiques linguistiques de Strasbourg, France, 2001
- Daniel Peraya, L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant, https://cutt.us/J14Ei, publié le 12 décembre 2020, consulté en mars 2024
- Deschryver, N. et Lameul, G., Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire, https://cutt.us/Q5sIJ , publié en automne 2016: consulté en janvier 2024
- Margarida Romero, Laurent Heiser (Dir.). Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle, https://hal.science/hal-04013223v2, publié le 13 mars 2023, consulté en janvier 2024
- Pelissier, Chrysta, Changement de posture de l'enseignant face aux besoins des étudiants dans un dispositif à distance, https://cutt.us/aA43q, publié le 30/11/2021, consulté en janvier 2024
- Saint-Amand, D. et Vrydaghs, D. (2011). Retours sur la posture, https://cutt.us/G6JHD, publié le 17 janvier 2011, consulté en mars 2024
- Sébastien Stasse, Bloom revisité à la sauce IA, https://cutt.us/v2CJ2, publié le 14 septembre 2023, consulté en avril 2024
- Thierry Karsent, Intelligence artificielle en éducation: L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ?, Dans Formation et profession, 26(3), Montréal, Canada, 2018.
- Thobois-Jacob, L. et Pélissier, C., Quand des étudiants produisent un tutoriel vidéo sur l'orthographe : retour d'expérience, CNRIUT Congrès National de la Recherche en IUT, le 6-7 juin 2019, Toulon, France.

Impact de l'Écart entre l'Enseignement Secondaire et Supérieur sur les étudiants de Physique-Chimie : Étude des Pratiques Pédagogiques et Programmes

☞ Mohamed Jarmouni[1] - ☞ Zayd Labdouti[2],
☞ Mohamed Bellaihou[1] - ☞ Assia Arectout[3*]

[1]LNTI, Laboratoire de Nanomatériaux Technologie et Innovation,
École Normale Supérieure, Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc
[2] LPMR, Département de Physique, Faculté des Sciences,
Université Mohammed I, Oujda, Morocco.
[3] ERSN, Département de Physique, Faculté des Sciences,
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

Introduction :

La transition entre l'enseignement secondaire et supérieur est une étape déterminante dans le parcours académique des étudiants, surtout dans des disciplines complexes comme la physique-chimie. Cette interaction entre ces deux niveaux d'éducation a attiré l'attention des chercheurs et éducateurs, qui cherchent à comprendre les effets de l'écart entre le secondaire et le supérieur sur les étudiants poursuivant des études dans ces domaines spécifiques.

Les étudiants qui parviennent à réussir doivent néanmoins s'adapter à de nouveaux environnements et à des méthodes d'étude différentes pour pouvoir surmonter les obstacles qui pourraient mener à l'échec. Le taux élevé d'échec et d'abandon en première année d'enseignement supérieur, notamment en physique et chimie, peut souvent être attribué aux différences entre le secondaire et le supérieur.

L'examen des pratiques pédagogiques et des programmes en physique-chimie est crucial pour mieux appréhender les défis et opportunités rencontrés par les étudiants lors de leur transition. Des chercheurs, tels que Ferrand-Bachmann (2000) et Coulon (2001), ont souligné que les divergences dans les méthodes d'enseignement, les attentes académiques et le contenu des cours entre ces deux niveaux peuvent parfois entraîner des discontinuités affectant la performance et la confiance des étudiants. Par ailleurs, des études comme celle de Fraser et Killen (2003) ont exploré comment les variations dans les approches pédagogiques et les objectifs d'apprentissage influencent la manière dont les étudiants abordent la matière et développent leurs compétences scientifiques.

L'écart créé lors de la transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur expose les étudiants à de nombreuses difficultés, ce qui peut se traduire par des échecs à l'entrée à

l'université. Galand, Neuville et Frenay (2005) soulignent que l'échec et l'abandon dans l'enseignement supérieur sont des phénomènes répandus et complexes, liés à de nombreux facteurs, notamment l'adaptation au nouvel environnement universitaire en première année. Cette première année joue un rôle crucial dans la poursuite des études, comme le montrent les travaux de Ferrand-Bachmann (2000) et Coulon (2001), qui décrivent cette période comme une étape de transition marquée par des difficultés spécifiques, ayant fait l'objet de nombreuses recherches internationales (Millet, 2012; Pons-Desoutter, 2015).

I. Cadre théorique et conceptuel

L'importance de méthodes pédagogiques de qualité est cruciale, car, comme le souligne Altet (2004), les actions des enseignants ont un impact significatif sur les étudiants et ne passent pas inaperçues. En effet, plusieurs chercheurs ont démontré l'influence notable des pratiques pédagogiques sur la performance des étudiants. Duru-Bellat (1995) met également en lumière la nécessité de prendre en compte les raisons d'échec liées au fonctionnement même de l'université, tandis que Galinon-Mélénec (1996) souligne le rôle central des enseignants et de leurs comportements envers les étudiants. Romainville et Michaut (2012) ont souligné que les effets des pratiques pédagogiques restent souvent sous-explorés dans la littérature scientifique, constituant ainsi une "zone d'ombre".

Certaines recherches se sont intéressées à la perception qu'ont les étudiants des méthodes pédagogiques universitaires et à leur impact sur l'apprentissage. L'impact des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants suscite un intérêt croissant. Selon Galand, Neuville, et Frenay (2005), il est possible que ces pratiques jouent un rôle déterminant, puisque aucune catégorie de facteurs étudiée ne parvient à expliquer pleinement l'échec universitaire. Ils suggèrent que cet échec pourrait être lié aux méthodes d'enseignement, indiquant ainsi l'importance du rôle actif des enseignants.

Parmentier et Romainville (1998) ajoutent que les étudiants ajustent leurs stratégies d'apprentissage en fonction des approches pédagogiques employées par leurs enseignants. Romainville (2000) propose que l'amélioration des pratiques pédagogiques universitaires pourrait être une solution efficace pour lutter contre l'échec, en privilégiant des méthodes favorisant une compréhension approfondie, la reconnaissance de l'importance de l'enseignement, et la mise en œuvre de formations pédagogiques pour les enseignants. De telles initiatives pourraient, à terme, soutenir la réussite des étudiants au premier cycle. Leroux (1997) avait déjà avancé cette hypothèse, en suggérant que le cours magistral traditionnel, bien an-

cré dans l'enseignement universitaire, constitue un facteur d'échec pour les étudiants de premier cycle.

La question de l'intégration entre l'enseignement secondaire et supérieur pose de nombreux défis et influence directement ou indirectement le niveau des étudiants durant la phase de transition. Selon Salem Rachid Tris (1999), bien que chaque étape de l'éducation ait ses propres objectifs et contribue au développement des capacités humaines, il est essentiel que toutes ces étapes fonctionnent de manière harmonisée, comme les maillons d'une chaîne. Toute interruption entre ces étapes peut perturber le système éducatif global et entraîner des effets négatifs. En particulier, pour les nouveaux étudiants universitaires, le passage du système d'études secondaire à celui de l'université crée des écarts importants en termes d'espace (Zittoun & Perret-Clermont, 2001) et de temps (Gale & Parker, 2014), se manifestant par des différences dans le nombre d'heures de cours, la séquence des cours, le temps passé en classe, et les méthodes d'enseignement.

II. Méthodologie de la Recherche :

Cette étude s'appuie sur une approche mixte combinant l'analyse des programmes d'enseignement et des méthodes d'évaluation aux niveaux secondaire et supérieur, en collectant des données à la fois qualitatives et quantitatives. Cette approche permet d'obtenir une compréhension globale du sujet en tenant compte des aspects statistiques tout en explorant les contextes qualitatifs associés aux pratiques pédagogiques.

II.1. Présentation de l'Échantillon :

L'enquête a été menée auprès d'enseignants et d'étudiants de première année des universités marocaines Mohamed I et Abdelmalek Essaadi. L'échantillon inclut également des enseignants du cycle secondaire qualifiant, provenant de deux établissements de la région de l'Oriental : le Lycée MOULAY ISMAIL à Driouch et le Lycée ABDELKRIM AL KHATTABI à Nador. Avant de commencer la collecte de données, les participants ont été informés des objectifs et de l'importance de l'étude, avec des garanties d'anonymat et de confidentialité.

L'échantillon d'étudiants comprend 122 hommes et 243 femmes, dont 63 % étaient inscrits à l'Université Mohamed I à Oujda et le reste à l'Université Abdelmalek Essaadi à Tétouan. Pour l'échantillon d'enseignants universitaires, 10 enseignants de sciences physiques et chimiques. L'échantillon d'enseignants du cycle secondaire qualifiant est composé de 50 enseignants de sciences physiques et chimiques issus de divers établissements de la région de l'Oriental.

II.2. Présentation et Passation du Test

Les données ont été recueillies en collectant les opinions des étudiants et des enseignants sur les causes de l'écart entre l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi qu'à travers l'analyse des programmes d'enseignement. Pour les étudiants, un questionnaire structuré en trois parties a été utilisé: la première partie recueille des informations générales sur les étudiants, la seconde s'intéresse à la maîtrise des connaissances antérieures, et la troisième explore les pratiques éducatives et leur impact sur les difficultés rencontrées. Le questionnaire combinait des questions ouvertes, fermées, et mixtes, offrant ainsi une flexibilité dans les réponses.

Les étudiants ont répondu au questionnaire en ligne via un lien distribué à la fin du mois de mars 2023. Toutes les questions étaient obligatoires, assurant ainsi des réponses complètes. Quant aux enseignants des cycles secondaire et supérieur, des entretiens ont été réalisés pour examiner l'influence des pratiques pédagogiques et des méthodes d'enseignement sur les étudiants en première année universitaire.

III.Résultats et discussion :

III.1. Rupture dans les programmes d'enseignement :

Les questions abordées dans cet axe visent à examiner la première hypothèse de notre recherche, à savoir l'existence d'un écart entre les programmes de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur. Pour évaluer cette hypothèse, nous avons réalisé des entretiens avec des enseignants du cycle secondaire qualifiant afin de mesurer la couverture des programmes de physique et de chimie. Les résultats de cette évaluation sont illustrés dans les figures 1 et 2, correspondant respectivement au tronc commun et à la première année du baccalauréat. Les données montrent que plusieurs axes du tronc commun n'ont pas été entièrement couverts : 30% des enseignants n'ont pas abordé l'axe des Montages électriques, 80% ont omis l'axe des Montages électroniques, et 50% n'ont pas couvert l'axe des Transformations chimiques d'un système. De même, pour la première année du baccalauréat, la figure 2 révèle que 60% des enseignants ont abordé la leçon sur les Conditions de visibilité d'un objet, 20% ont couvert l'Obtention de l'image d'un objet, et seulement 10% ont réussi à compléter le cours sur Quelques appareils optiques. Ces résultats indiquent un faible pourcentage de cours terminés, ce qui est corroboré par le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, qui indique que moins de 50% des objectifs des programmes sont atteints (Rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation et de Formation – 2008).

L'inachèvement des cours expose les étudiants à des défis importants pour réussir à l'université, créant ainsi un fossé entre les programmes et contribuant à l'échec des étudiants en première année universitaire. Ce phénomène n'est pas limité au Maroc ; il est également observé en Finlande et dans d'autres pays, attribué à des programmes incomplets (Kivinen, 2007 ; Legg, Greenbowe, & Legg, 2001 ; Lewis & Lewis, 2007).

Figure1 : Pourcentage d'achèvement des cours de physique-chimie pour le tronc commun.

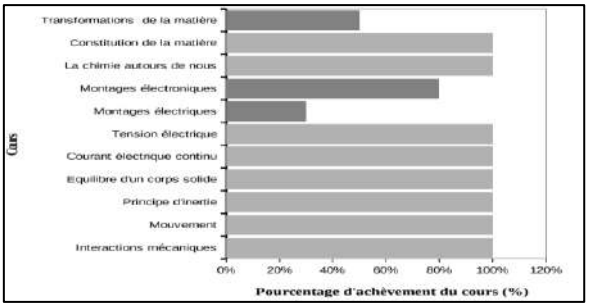
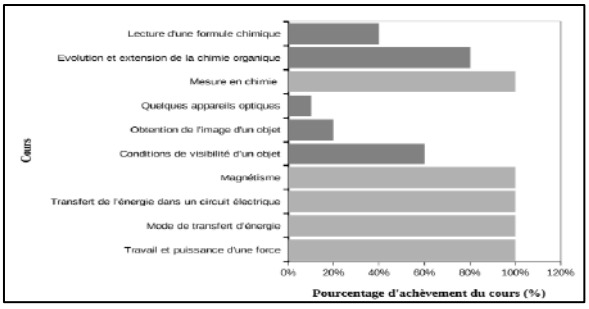


Figure 2 : Pourcentage d'achèvement des cours de physique-chimie pour 1 Bac



Les connaissances antérieures jouent un rôle crucial dans le processus éducatif en raison de la nature cumulative des sciences, notamment en physique et en chimie. Chaque nouveau concept s'appuie sur la compréhension des connaissances préalablement acquises. Dans ce contexte, nous avons réalisé une analyse comparative entre certains paragraphes du programme du cycle secondaire et leur correspondance avec le contenu de la première année universitaire. Les résultats de cette analyse sont illustrés dans les Tableaux 3 et 4, respectivement pour la physique et la chimie. Une étude approfondie de ces tableaux met en évidence des écarts significatifs dans l'enseignement des concepts entre le lycée et la première année universitaire, particulièrement dans les domaines de la thermodynamique et de l'électrostatique.

Le programme de lycée a récemment omis plusieurs concepts clés de la thermodynamique, comme la chaleur en tant que transfert d'énergie, l'équilibre thermique, la chaleur

massique des métaux, et la capacité calorifique. Ces absences risquent de désavantager les étudiants lorsqu'ils abordent ces notions complexes à l'université. Cette lacune peut créer un décalage entre les élèves issus de différentes filières lors de leur arrivée dans l'enseignement supérieur.

En chimie, le module sur l'atomistique et la liaison chimique vise à fournir aux élèves des bases solides, notamment sur la structure atomique et la représentation des molécules. Ces connaissances fondamentales sont cruciales pour les études universitaires futures. Cependant, en optique, l'enseignement de concepts complexes comme la réflexion et la réfraction de la lumière intervient tardivement dans l'année scolaire, ce qui peut compliquer la tâche des enseignants et limiter la compréhension des étudiants.

L'absence de ces notions de physique et de chimie au lycée se manifeste souvent par des difficultés accrues en première année d'université, où les étudiants peuvent se sentir moins préparés face aux cours plus avancés. Une étude menée par Wathelet et al. (2010) souligne que les étudiants n'ayant pas suivi un programme complet au secondaire rencontrent plus de difficultés à l'université et sont plus susceptibles de réviser leurs choix de carrière en conséquence. Cela met en évidence l'importance d'une solide formation en sciences dès le secondaire.

L'examen des compétences des diplômés du secondaire en physique-chimie montre que le programme actuel doit être révisé de manière urgente. Le nombre d'heures alloué aux sciences doit être augmenté pour correspondre aux exigences des études supérieures. Comme l'a souligné Kalbarczyk et al. (2017), une éducation secondaire renforcée en sciences est cruciale pour la réussite future des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Tableau 1: Connaissances et compétences requises au lycée en chimie

Module	Connaissances et compétences requises au lycée	Commentaire
Chimie atomistique Et Liaison chimique	• Connaître et utiliser le symbole ${}^{A}_{Z}X$ • Connaître que la masse d'un atome est principalement concentrée dans son noyau. • Distinguer les électrons de la couche interne à propos des électrons de la couche externe d'un atome. • L'énumération des électrons externes d'un atome. • Écrivez la formule électronique d'un atome. • Connaître les deux règles de « duet » et de l'octet afin de montrer les charges des ions monoatomiques dans la nature. • Représentation de Lewis de quelques molécules simples. • Rédaction d'une formule développée et semi-développée pour quelques molécules simples. • La capacité de représenter une particule dans l'espace. • Connaître que la mécanique de Newton ne peut expliquer l'énergie quantique d'un atome. • Connaître et utiliser l'énergie $\Delta E = h\upsilon$ • Connaître la relation entre électronvolts et joules. • Interprétation du spectre des faisceaux.	L'essentiel de ces savoirs est enseigné en première année de l'enseignement secondaire qualifiant, le reste appartient aux élèves du cours de sciences physiques en dernière année de celui-ci, tandis que les élèves du cours de sciences de la vie et de la terre en sont exclus.
Thermodynamique	• Connaître que la chaleur est une forme de transfert d'énergie. • Connaître l'expression et l'unité de chaleur $Q = mc\Delta\Theta$. • Connaître l'équilibre thermique et appliquer la relation exprimée pour celui-ci. • Connaître la chaleur massique d'un métal et son unité. • Connaître la chaleur latente d'un changement d'état et son unité. • Déterminer la capacité calorifique, la chaleur massique et la chaleur latente. • Le rayonnement est défini comme une forme de transfert d'énergie.	Ce paragraphe est prévu d'avoir été supprimé au lycée par une note ministérielle dans l'année 2009/2010 Numéro 144.

Tableau 2: Connaissances et compétences requises au lycée en physique

Module	Connaissances et compétences requises au lycée	Commentaire
Electrostatique	• Connaître et appliquer la loi de Coulomb • Connaître le champ électrostatique • Connaître et appliquer la relation $E = \frac{F}{q}$ • Connaître la ligne de champ • Connaître les formes des lignes de champ par rapport à : • pour la charge ponctuelle • Pour les envois en deux points • Connaître et exploiter la relation $q(V_A - V_B)$, où V représente le potentiel électrique • Connaître et exploiter $E_{P_e} = qV + C$ où E_{P_e} est l'énergie potentielle électrostatique	Dans le qualifiant secondaire, cette partie du cours est enseignée uniquement aux élèves de la branche Mathématiques, à l'exception des élèves de la branche Sciences expérimentales.

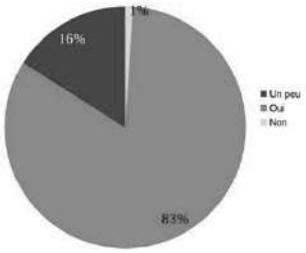
Optique	• Mise en évidence des phénomènes de réflexion et de réfraction de la lumière.
	• Influence des lentilles convergentes et des lentilles divergentes sur le trajet d'un faisceau lumineux parallèle.
	• Observation et localisation de l'image d'un objet donnée par un miroir plan.
	• Point image conjugué d'un point objet.
	• Les deux lois de la réflexion.
	• Observation et localisation des images données par une lentille mince convergente.
	• Conditions de Gauss.
	• Modélisation géométrique d'une lentille mince convergente : centre optique, foyers ; distance focale, vergence.
	• Construction géométrique de l'image:
	  • D'un objet plan perpendiculaire à l'axe optique.
	  • D'un objet ponctuel à l'infini.
	• Modélisation analytique : relations de conjugaison et de grandissement des lentilles minces convergentes.
	• La loupe.
		Cette partie du cours est enseignée à la fin de l'année scolaire où la plupart des enseignants ne la terminent.

III.2.Rupture dans les méthodes d'enseignement

Les questions de cet axe visent à examiner les différences dans les pratiques éducatives entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont l'une des principales causes de l'échec de l'intégration éducative. Pour examiner cette différences, nous avons utilisé la troisième section du questionnaire destinée aux étudiants et nous avons également mené des entretiens semi-dirigés avec les enseignants du cycle qualifiant et de l'enseignement supérieur.

La majorité des étudiants (83%) reconnaissent des différences marquées entre les méthodes pédagogiques du secondaire et de l'université, créant des défis lors de la transition. En revanche, 16% jugent ces différences négligeables, et seulement 1% rejette totalement l'idée de disparités pédagogiques entre ces deux niveaux (voir figure 4).

Figure3: Perception des étudiants concernant les différences de pratiques pédagogiques entre l'enseignement secondaire qualifiant et l'enseignement supérieur.

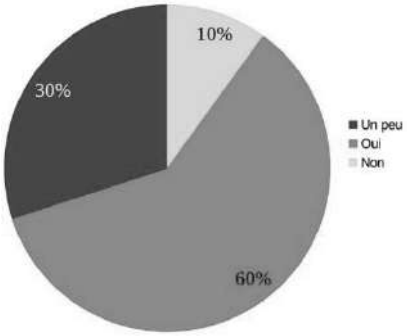


Les données de la Figure 5 montrent que 60% des étudiants perçoivent des différences notables entre les méthodologies pédagogiques du secondaire et de l'université. Cette reconnaissance généralisée souligne l'impact de ces divergences sur la transition vers l'enseignement supérieur. La majorité des étudiants arrivent à l'université avec des attentes spécifiques, influencées par leurs expériences au lycée, ce qui peut affecter leur adaptation et leur apprentissage initial.

Ces conclusions rejoignent l'étude de Wathelet et al. (2010), qui souligne que le passage du secondaire à l'université constitue une rupture significative dans le parcours éducatif, principalement en raison de la complexité accrue des cours universitaires. Cette complexité est accentuée par la nécessité d'adapter l'enseignement à de grands groupes, ce qui est souvent difficile pour les enseignants. En conséquence, les étudiants peuvent être confrontés à des défis académiques plus intenses qu'au lycée.

Bradley et al. (1985) ajoutent que cette disparité pédagogique contribue à un taux élevé d'échecs, notamment en physique et chimie, durant la première année universitaire. La difficulté pour certains enseignants à adopter les méthodes du secondaire renforce cet écart, rendant la transition encore plus complexe pour les étudiants.

Figure 4: Le point de vue des étudiants en effet des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage de la physique-chimie



Les résultats de la Figure 6 montrent que 95% des étudiants perçoivent des différences majeures entre les méthodes de présentation des cours au lycée et à l'université. Cette perception collective souligne une transition marquée dans les approches pédagogiques. Au lycée, les cours suivent une structure rigide avec un contenu défini et une forte présence des enseignants. À l'université, les méthodes deviennent plus interactives, impliquant davantage les étudiants dans des discussions intellectuelles, des recherches autonomes, et des projets complexes. Cette évolution vers une plus grande autonomie peut transformer la façon dont les étudiants abordent leur apprentissage.

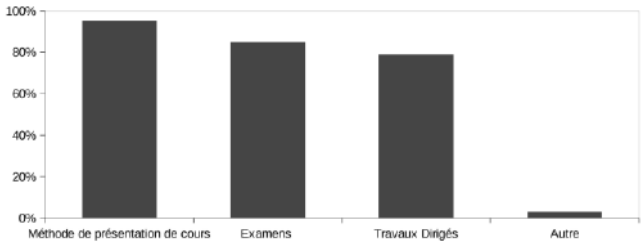
De plus, 85% des étudiants notent des différences dans la nature des évaluations entre les deux niveaux. Au lycée, les évaluations se limitent souvent à des questions à choix multiples ou des réponses courtes. À l'université, les étudiants sont confrontés à des évaluations plus complexes, comme des questions ouvertes, des essais, et des épreuves demandant une réflexion critique. La fréquence accrue des évaluations universitaires souligne l'importance de développer des compétences en gestion du temps et une préparation plus rigoureuse.

En outre, 79% des étudiants constatent des différences dans les travaux dirigés. Au lycée, les directives sont claires et l'encadrement plus serré. À l'université, les étudiants doivent effectuer des recherches indépendantes, structurer leurs travaux eux-mêmes, et maîtriser les

normes de citation et de rédaction académique. Cette évolution exige une plus grande autonomie et responsabilité.

Enfin, 3% des étudiants mentionnent d'autres différences spécifiques non couvertes par ces catégories, nécessitant une analyse approfondie.

Figure 5: Perceptions des étudiants sur la nature des différences dans les pratiques pédagogiques entre le cycle secondaire et universitaire



Un groupe d'enseignants du secondaire partage l'opinion que les pratiques éducatives diffèrent considérablement entre le secondaire et le supérieur, avec un manque d'intégration entre les deux cycles [Extrait 1]. Certains soulignent que l'enseignement secondaire bénéficie d'un temps suffisant pour appliquer des méthodes efficaces, contrairement à l'enseignement supérieur, où le temps est plus restreint, ce qui crée des divergences dans les approches pédagogiques [Extrait 2]. D'autres remarquent un écart important entre les méthodes des deux niveaux, ce qui peut perturber la continuité de l'apprentissage des étudiants [Extrait 3].

Un autre groupe attribue l'échec scolaire à ces disparités dans les méthodes d'enseignement et les pratiques d'évaluation. Ils notent que les examens universitaires exigent des compétences plus avancées et des exercices complexes, en contraste avec les questions directes et simples du secondaire [Extrait 4]. Ils estiment que l'absence de formation commune pour les enseignants des deux niveaux contribue à cette séparation [Extrait 5]. Les étudiants, habitués à des évaluations basiques, peuvent être déstabilisés par les analyses approfondies, essais et projets de recherche exigés à l'université.

Un autre groupe de professeurs attribue l'échec de l'intégration scolaire à ces mêmes changements. À l'université, les cours magistraux demandent aux étudiants de prendre des notes, une pratique peu courante au secondaire, ce qui complique l'adaptation [Extrait 7]. De plus, les examens universitaires, moins fréquents mais plus décisifs que les évaluations continues du secondaire, accentuent ce fossé [Extrait 8]. Une étude de Mumba et al. (2022) sur

les étudiants en chimie en Afrique du Sud souligne cet écart en termes de méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Conclusion :

Les résultats de cette étude révèlent une rupture entre l'enseignement secondaire et universitaire en physique et chimie. Cette recherche met en lumière les problèmes liés aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques. Il est évident que le manque de continuité et les différentes méthodes d'enseignement, ainsi que l'inachèvement des cours au secondaire, impactent négativement l'apprentissage à l'université. Par conséquent, nous recommandons les actions suivantes :

- Coordination scientifique et cognitive entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en ce qui concerne les filières et les programmes d'études ainsi que les notions scientifiques de base.
- Travailler à trouver une stratégie commune entre les cycles secondaire et universitaire, qui mène à l'intégration souhaitée, puis détruit l'écart entre eux.
- Adopter des systèmes unifiés et intégrés qui assurent l'intégration entre les secteurs de l'éducation pour leur travail.
- Mener des études comparatives sur l'intégration scolaire entre les établissements d'enseignement secondaire et supérieur du Royaume du Maroc et de certains autres pays développés.

Références

- Coulon, A. & Ferrand-Bachmann, D. (2000).-Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. Revue française de pédagogie, 131(1), 138-139.
- Fraser, W. J., & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently?. South African journal of education, 23(4), 254-263.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. Les Cahiers.
- MILLET, Mathias. L'«échec» des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, 2012, p. 69-88.
- PONS-DESOUTTER (2015), Martine. Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde: constats et propositions de ses acteurs. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2015, vol. 31, no 31 (2).
- DROESBEKE et al., 2008: Droesbeke, J. J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). Réussite ou échec à l'université: trajectoires des étudiants en Belgique francophone. Statistique et Mathématiques appliquées.
- Neuville et al., 2013: Neuville, S., & Galand, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur: Les approches par facteurs isolés.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Racette, N., & Pépin, K. (2009). Validation d'un dispositif en ligne d'aide à la persévérance aux études postsecondaires. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 6(2), 71-79.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. Savoir éducation formation, 7(3), 399-416.
- Galinon-Mélénec, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. Enseigner à l'Université: un métier qui s' apprend, 11-31.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. De Boeck.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. Les Cahiers.
- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. L'étudiant-apprenant: Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire, 63-80.
- Romainville, M. (2000). Echec dans l'université de masse, collection Éditions et formation. Éditions l'Harmattan, Paris.
- Leroux, J. Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. Gestion de l'enseignement supérieur, 9(1), 115-125.

- Tris, Salem Rachid (1999). Intégration entre l'enseignement universitaire et l'enseignement général.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. In Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE) (pp. 1-11). Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE).
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. Studies in higher education, 39(5), 734-753.
- Paivandi, S. (2015). Apprendre à l'université. De Boeck Supérieur.
- Gadd, K. (2000, August). The transition from high school to university chemistry. In 16th international conference for Chemical Education, Budapest.
- Kivinen, H. M. (2007). Opiskelijaselvitys. Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Student report. Faculty of Science. University of Helsinki. Unpublished document, available only in Finnish.
- Legg, J. C., Greenbowe, T. J., & Legg, M. J. (2001). Analysis of success in general chemistry based on diagnostic testing using logistic regression. Journal of Chemical Education, 78(8), 1117.
- Lewis, S. E., & Lewis, J. E. (2007). Predicting at-risk students in general chemistry: comparing formal thought to a general achievement measure. Chemistry Education Research and Practice, 8(1), 32-51.
- Wathelet, V., Vieillevoye, S., & Romainville, M. (2010). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université.
- Kalbarczyk-Jedynak, A., & Ślączka-Wilk, M. (2017): Kalbarczyk-Jedynak, A., & Ślączka-Wilk, M. (2017). Problems with teaching physics and chemistry at academic level-the case of Maritime University of Szczecin. General and Professional Education, 2017(3), 35-39.
- Bradley, J. D., Brand, M., & Langley, F. (1985). Towards an Understanding of the School-University Gap In Chemistry. South African journal of education, 5(2), 70-73.
- Mumba, F. K., Rollnick, M., & White, M. (2002). How wide is the gap between high school and first-year chemistry at the University of the Witwatersrand?: research in higher education. South African Journal of Higher Education, 16(3), 148-156.

Les pratiques évaluatives des enseignants en classe de langue: état des lieux et perspectives

☞ **Hamid AMAOUNE**
Doctorant, Laboratoire des Sciences Humaines Appliquées (ENS), Université Sidi Mohamed Ben Abdellah; Fès

☞ **Jaouad ZERROUKI**
Professeur habilite; faculté des lettres et sciences humaines; Université Sidi Mohamed Ben Abdellah; Fès

Introduction

L'évaluation en classe de langue est un enjeu important pour les enseignants et les apprenants. Les pratiques évaluatives traditionnelles, telles que les examens écrits ou oraux, ont souvent été critiquées pour leur manque de fiabilité et de validité, ainsi que pour leur capacité limitée à mesurer les compétences linguistiques dans des situations de la vie réelle. Cela a conduit à l'émergence de nouvelles approches d'évaluation en classe de langue, telles que l'évaluation authentique, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.

Le sujet de cet article est donc l'exploration de ces nouvelles approches d'évaluation en classe de langue, en mettant en évidence leurs avantages et leurs limites, ainsi que les compétences nécessaires pour les mettre en place de manière efficace. Cette question est pertinente car elle permet d'améliorer la qualité de l'évaluation en classe de langue, en fournissant des approches alternatives qui peuvent répondre aux besoins spécifiques des apprenants et qui peuvent améliorer leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage.

La problématique de recherche est donc de savoir comment ces nouvelles approches d'évaluation peuvent être mises en place de manière efficace en classe de langue, en prenant en compte les avantages et les limites de chaque approche, ainsi que les compétences nécessaires pour leur mise en place. Cette problématique de recherche nécessite une exploration des pratiques évaluatives traditionnelles et de leur impact sur l'apprentissage des apprenants, ainsi qu'une analyse des avantages et des limites de ces nouvelles approches d'évaluation et des compétences nécessaires pour les mettre en place de manière efficace.

I. Les enjeux de l'évaluation en classe de langue

L'évaluation est un élément central de l'apprentissage des langues, car elle permet de mesurer les progrès des apprenants et de leur fournir un retour sur leur performance. Elle est également importante pour les enseignants, qui peuvent ainsi adapter leur enseignement en fonction des besoins de leurs élèves. Les enjeux de l'évaluation en classe de langue sont

nombreux et complexes, et ils concernent à la fois les apprenants, les enseignants et les décideurs politiques.

Tout d'abord, l'évaluation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues, car elle permet aux apprenants de mesurer leur progression et de se fixer des objectifs d'apprentissage. Elle peut également être un facteur de motivation pour les apprenants, qui cherchent à améliorer leur performance pour obtenir de bonnes notes ou des certifications.

En outre, l'évaluation remplit différentes fonctions en classe de langue, qui peuvent être diagnostiques, formatives ou sommatives. L'évaluation diagnostique permet de mesurer les connaissances et les compétences des apprenants avant le début de l'enseignement, afin de mieux adapter les programmes d'apprentissage. L'évaluation formative est utilisée tout au long de l'apprentissage pour aider les apprenants à progresser et à mesurer leur progression, tandis que l'évaluation sommative est utilisée à la fin d'une période d'apprentissage pour évaluer les résultats des apprenants.

Enfin, l'évaluation en langue repose sur des critères spécifiques qui peuvent varier selon les objectifs d'apprentissage, les niveaux de compétence et les contextes d'utilisation de la langue. Ces critères peuvent inclure la grammaire, la syntaxe, la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, la prononciation, le vocabulaire, la culture et la communication interculturelle.

En somme, les enjeux de l'évaluation en classe de langue sont multiples et complexes, et ils nécessitent une réflexion approfondie sur les méthodes et les outils d'évaluation utilisés, ainsi que sur les objectifs et les critères d'évaluation. Dans les sections suivantes, nous explorerons ces enjeux plus en détail, en examinant les différentes fonctions de l'évaluation, les critères d'évaluation en langue et les perspectives pour une évaluation plus efficace et juste en classe de langue.

A.Rôle de l'évaluation dans l'apprentissage des langues

Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage des langues est un sujet de recherche important dans le domaine de l'éducation. De nombreuses études ont montré que l'évaluation peut avoir un impact significatif sur la motivation et les résultats des apprenants en langue.

Selon Brown et Abeywickrama (2010), l'évaluation est un élément clé de l'apprentissage des langues, car elle permet aux apprenants de mesurer leur progression et de se fixer des objectifs d'apprentissage. L'évaluation peut également être un facteur de motivation pour les

apprenants, qui cherchent à améliorer leur performance pour obtenir de bonnes notes ou des certifications.

Des recherches ont également montré que l'évaluation formative, qui est utilisée tout au long de l'apprentissage pour aider les apprenants à progresser et à mesurer leur progression, est particulièrement efficace pour l'apprentissage des langues (Black et Wiliam, 1998 ; Hattie et Timperley, 2007). En effet, l'évaluation formative permet aux apprenants de comprendre leurs erreurs et de recevoir un retour sur leur performance, ce qui les aide à s'améliorer.

Cependant, l'évaluation peut également avoir des effets négatifs sur les apprenants si elle est mal conçue ou mal utilisée. Par exemple, si les critères d'évaluation ne sont pas clairs ou si l'évaluation est trop axée sur la performance plutôt que sur le processus d'apprentissage, elle peut décourager les apprenants et réduire leur motivation (Harlen, 2006 ; Shepard, 2000).

Donc, le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage des langues est complexe et nécessite une réflexion approfondie sur les méthodes et les outils d'évaluation utilisés, ainsi que sur les objectifs et les critères d'évaluation. Les enseignants doivent être conscients de l'importance de l'évaluation pour aider les apprenants à progresser et à atteindre leurs objectifs d'apprentissage en langue.

B.Les différentes fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative)

L'évaluation remplit différentes fonctions en classe de langue, qui peuvent être classées en trois catégories principales : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Chacune de ces fonctions a des objectifs et des méthodes d'évaluation spécifiques.

L'évaluation diagnostique est utilisée pour mesurer les connaissances et les compétences des apprenants avant le début de l'enseignement, afin de mieux adapter les programmes d'apprentissage. Elle permet d'identifier les besoins spécifiques des apprenants et de concevoir des activités d'apprentissage adaptées à leur niveau de compétence. Selon Bachman et Palmer (2010), l'évaluation diagnostique peut être réalisée à l'aide de tests standardisés, d'entretiens individuels ou de questionnaires d'auto-évaluation.

L'évaluation formative est utilisée tout au long de l'apprentissage pour aider les apprenants à progresser et à mesurer leur progression. Elle permet aux enseignants de suivre les progrès des apprenants et de fournir un retour régulier sur leur performance, ce qui les aide

à s'améliorer. Selon Black et Wiliam (1998), l'évaluation formative peut être réalisée à l'aide de tests formatifs, de commentaires écrits ou oraux, de portfolios ou d'auto-évaluations.

L'évaluation sommative est utilisée à la fin d'une période d'apprentissage pour évaluer les résultats des apprenants. Elle permet de mesurer les connaissances et les compétences des apprenants par rapport à des critères prédéfinis, et de leur donner une note ou une certification. Selon Scriven (1967), l'évaluation sommative peut être réalisée à l'aide de tests standardisés, d'examens écrits ou oraux, de projets ou de travaux pratiques.

Chacune de ces fonctions d'évaluation a des avantages et des limites, et leur utilisation dépend des objectifs d'apprentissage et du contexte d'utilisation de la langue. Selon Stiggins (2004), l'évaluation devrait être conçue comme un processus continu qui intègre ces différentes fonctions pour aider les apprenants à progresser.

C. Les critères d'évaluation en langue

Les critères d'évaluation en langue sont des éléments spécifiques qui sont utilisés pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Ils peuvent varier selon les objectifs d'apprentissage, les niveaux de compétence et les contextes d'utilisation de la langue.

Selon Bachman et Palmer (2010), les critères d'évaluation en langue peuvent être classés en cinq catégories principales : la grammaire, la syntaxe, la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et la prononciation. Les critères d'évaluation peuvent également inclure des éléments liés à la culture et à la communication interculturelle.

La grammaire et la syntaxe sont des critères importants pour évaluer la précision de l'utilisation de la langue par les apprenants. Ils comprennent des éléments tels que la conjugaison des verbes, l'accord des genres et des nombres, et la structure des phrases.

La compréhension orale et écrite est un critère important pour évaluer la capacité des apprenants à comprendre et à interpréter des textes écrits et des discours oraux. Elle comprend des éléments tels que la compréhension des mots, des phrases et des idées, ainsi que la capacité à reconnaître les structures grammaticales et les relations entre les idées.

La production orale et écrite est un critère important pour évaluer la capacité des apprenants à communiquer efficacement en langue étrangère. Elle comprend des éléments tels que la capacité à produire des phrases grammaticalement correctes, à utiliser un vocabulaire approprié et à structurer des textes cohérents et clairs.

La prononciation est un critère important pour évaluer la capacité des apprenants à prononcer correctement les sons et les intonations de la langue étrangère. Elle comprend des éléments tels que la prononciation des voyelles et des consonnes, le rythme et l'intonation, ainsi que la capacité à produire des sons spécifiques de la langue étrangère.

Enfin, les critères d'évaluation peuvent également inclure des éléments liés à la culture et à la communication interculturelle, tels que la capacité à comprendre les normes sociales et culturelles de la langue étrangère, à interagir avec des locuteurs natifs et à utiliser des expressions idiomatiques et des tournures de phrases spécifiques à la langue étrangère.

En somme, les critères d'évaluation en langue sont multiples et complexes, et ils nécessitent une réflexion approfondie sur les objectifs d'apprentissage, les niveaux de compétence et les contextes d'utilisation de la langue. Les enseignants doivent être conscients de l'importance de ces critères pour une évaluation juste et efficace des compétences linguistiques des apprenants.

II. État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de langue

L'évaluation est un élément essentiel de l'enseignement des langues, permettant aux enseignants de mesurer les progrès des apprenants et de s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont atteints. Cependant, l'évaluation en classe de langue est complexe et peut être influencée par de nombreux facteurs, tels que les méthodes et les outils d'évaluation utilisés, les critères d'évaluation et les compétences évaluées.

Les enseignants de langue utilisent une variété de méthodes et d'outils d'évaluation, tels que les tests écrits et oraux, les examens, les projets, les portfolios et les auto-évaluations. Chacune de ces méthodes a des avantages et des limites, et leur utilisation dépend des objectifs d'apprentissage et du contexte d'utilisation de la langue.

Cependant, les pratiques évaluatives actuelles sont également sujettes à des critiques et des limites. Par exemple, certains enseignants peuvent se concentrer trop sur la performance plutôt que sur le processus d'apprentissage, ce qui peut décourager les apprenants et réduire leur motivation. De plus, certains outils d'évaluation peuvent ne pas être adaptés aux besoins spécifiques des apprenants, ou peuvent être biaisés en faveur de certains groupes d'apprenants.

Dans l'ensemble, les pratiques évaluatives des enseignants de langue sont en constante évolution, en réponse aux nouvelles recherches et aux besoins des apprenants. Les ensei-

gnants doivent être conscients des avantages et des limites des différentes méthodes et outils d'évaluation, et doivent travailler à concevoir des évaluations justes et efficaces qui reflètent les objectifs et les besoins d'apprentissage des apprenants.

A.Les différentes méthodes et outils d'évaluation utilisés par les enseignants

Les enseignants de langue utilisent une variété de méthodes et d'outils d'évaluation pour mesurer les compétences linguistiques des apprenants. Les méthodes et les outils d'évaluation peuvent varier en fonction des objectifs d'apprentissage, des niveaux de compétence et des contextes d'utilisation de la langue.

Les méthodes d'évaluation les plus courantes comprennent les tests écrits et oraux, les examens, les projets, les portfolios et les auto-évaluations. Les tests écrits et oraux sont souvent utilisés pour évaluer la compréhension et la production de la langue, tandis que les projets et les portfolios permettent aux apprenants de démontrer leur compréhension de la langue à travers des projets créatifs ou des travaux de recherche. Les auto-évaluations permettent aux apprenants de réfléchir sur leur propre apprentissage et de mesurer leur progression.

Les enseignants peuvent également utiliser des outils d'évaluation tels que les grilles d'évaluation et les rubriques pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Les grilles d'évaluation sont souvent utilisées pour évaluer des compétences spécifiques, telles que la grammaire ou la prononciation, tandis que les rubriques fournissent des critères d'évaluation clairs pour évaluer des compétences plus complexes, telles que la communication interculturelle.

En outre, les enseignants peuvent utiliser des outils technologiques tels que les logiciels d'évaluation automatique pour évaluer la compréhension de la langue et la production écrite. Ces outils peuvent fournir des commentaires instantanés aux apprenants, ce qui peut améliorer leur apprentissage et leur motivation.

En somme, les enseignants de langue ont accès à une variété de méthodes et d'outils d'évaluation pour mesurer les compétences linguistiques des apprenants. Cependant, le choix des méthodes et des outils d'évaluation doit être basé sur les objectifs d'apprentissage et les besoins spécifiques des apprenants.

B. Les limites et les critiques des pratiques évaluatives actuelles

Bien que l'évaluation soit un élément essentiel de l'enseignement des langues, les pratiques évaluatives actuelles sont également sujettes à des critiques et des limites. Certaines des critiques les plus courantes sont les suivantes :

Les tests et les examens peuvent ne pas refléter la réalité de l'utilisation de la langue dans la vie réelle, car ils se concentrent souvent sur des tâches artificielles et isolées.

Les tests et les examens peuvent être biaisés en faveur de certains groupes d'apprenants, tels que les apprenants qui ont des compétences culturelles ou sociales spécifiques.

Les tests et les examens peuvent ne pas prendre en compte les différences individuelles des apprenants ni leur progression au fil du temps.

Les tests et les examens peuvent être stressants pour les apprenants, ce qui peut réduire leur motivation et leur capacité à démontrer leurs compétences.

Les outils d'évaluation peuvent ne pas être adaptés aux besoins spécifiques des apprenants, ou peuvent ne pas mesurer toutes les compétences requises pour une utilisation efficace de la langue.

Pour surmonter ces limites et ces critiques, les enseignants doivent être conscients des avantages et des limites des différentes méthodes et outils d'évaluation, et doivent travailler à concevoir des évaluations justes et efficaces qui reflètent les objectifs et les besoins d'apprentissage des apprenants. De plus, les enseignants doivent être conscients de l'importance de l'évaluation formative, qui permet aux apprenants de recevoir des commentaires réguliers et constructifs sur leur progression.

III. Perspectives pour une évaluation plus juste et efficace en classe de langue

Face aux limites et critiques des pratiques évaluatives actuelles en classe de langue, de nouvelles approches d'évaluation ont été développées pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et pour favoriser une évaluation plus juste et efficace. Ces approches comprennent l'évaluation authentique, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.

L'évaluation authentique implique l'utilisation de tâches et de situations réelles pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Cette approche permet aux apprenants de démontrer leur compréhension de la langue dans des contextes réels et significatifs, ce qui peut améliorer leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage.

L'évaluation par les pairs implique que les apprenants évaluent les compétences linguistiques de leurs pairs. Cette approche permet aux apprenants de développer des compétences d'observation et de réflexion, tout en fournissant des commentaires constructifs à leurs pairs.

L'auto-évaluation implique que les apprenants évaluent leur propre apprentissage et leurs compétences linguistiques. Cette approche permet aux apprenants de prendre conscience de leurs propres forces et faiblesses et de développer leur autonomie dans l'apprentissage.

Chacune de ces approches a des avantages et des limites. Par exemple, l'évaluation authentique peut être plus motivante pour les apprenants, mais peut être difficile à mettre en place dans un contexte de classe. De même, l'évaluation par les pairs peut améliorer les compétences d'observation et de réflexion des apprenants, mais peut être influencée par des biais personnels ou des différences de compétences linguistiques entre les pairs.

Pour mettre en place ces nouvelles pratiques évaluatives, les enseignants doivent développer des compétences en matière de conception d'évaluations authentiques, de formation des apprenants à l'évaluation par les pairs et de développement de compétences d'auto-évaluation chez les apprenants. Les enseignants doivent également être conscients des avantages et des limites de chaque approche, et doivent travailler à construire des évaluations justes et efficaces qui reflètent les besoins spécifiques des apprenants.

En somme, les nouvelles approches d'évaluation en classe de langue offrent des possibilités pour une évaluation plus juste et efficace, tout en encourageant l'autonomie et la motivation des apprenants. Les enseignants doivent être conscients de ces approches et doivent travailler à les mettre en place de manière réfléchie et adaptée aux besoins de leurs apprenants.

A. Les nouvelles approches de l'évaluation (évaluation authentique, évaluation par les pairs, auto-évaluation)

Les nouvelles approches d'évaluation en classe de langue comprennent l'évaluation authentique, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation. Ces approches visent à fournir une évaluation plus juste et efficace des compétences linguistiques des apprenants, tout en encourageant leur autonomie et leur motivation.

L'évaluation authentique implique l'utilisation de tâches et de situations réelles pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Par exemple, l'évaluation peut porter sur la capacité des apprenants à interagir avec des locuteurs natifs dans des situations de la vie

réelle, telles que des conversations téléphoniques ou des interactions commerciales. Cette approche permet aux apprenants de démontrer leur compréhension de la langue dans des contextes réels et significatifs, ce qui peut améliorer leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage (Brown, 2009).

L'évaluation par les pairs implique que les apprenants évaluent les compétences linguistiques de leurs pairs. Cette approche permet aux apprenants de développer des compétences d'observation et de réflexion, tout en fournissant des commentaires constructifs à leurs pairs. L'évaluation par les pairs peut améliorer les compétences d'observation et de réflexion des apprenants, tout en les encourageant à travailler en collaboration (Topping, 1998).

L'auto-évaluation implique que les apprenants évaluent leur propre apprentissage et leurs compétences linguistiques. Cette approche permet aux apprenants de prendre conscience de leurs propres forces et faiblesses et de développer leur autonomie dans l'apprentissage. L'auto-évaluation peut également fournir des informations utiles aux enseignants sur les besoins spécifiques des apprenants (Bachman & Palmer, 2010).

Ces approches ont des avantages et des limites. Par exemple, l'évaluation authentique peut être plus motivante pour les apprenants, mais peut être difficile à mettre en place dans un contexte de classe. De même, l'évaluation par les pairs peut améliorer les compétences d'observation et de réflexion des apprenants, mais peut être influencée par des biais personnels ou des différences de compétences linguistiques entre les pairs. Enfin, l'auto-évaluation peut encourager l'autonomie des apprenants, mais peut être difficile à mettre en place si les apprenants ne sont pas suffisamment formés à cette pratique.

En somme, les nouvelles approches d'évaluation en classe de langue offrent des possibilités pour une évaluation plus juste et efficace, tout en encourageant l'autonomie et la motivation des apprenants. Les enseignants doivent être conscients de ces approches et doivent travailler à les mettre en place de manière réfléchie et adaptée aux besoins de leurs apprenants.

B.Les avantages et les limites de ces approches

Les nouvelles approches d'évaluation en classe de langue, telles que l'évaluation authentique, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation, ont des avantages et des limites distincts.

L'évaluation authentique offre plusieurs avantages, notamment en permettant aux apprenants de démontrer leur compréhension de la langue dans des contextes réels et significatifs.

Cela peut améliorer la motivation et l'engagement des apprenants, ainsi que leur capacité à transférer leurs compétences linguistiques à des situations de la vie réelle (Brown, 2009). Cependant, l'évaluation authentique peut être difficile à mettre en place dans un contexte de classe, car elle nécessite souvent des ressources et une planification importantes.

L'évaluation par les pairs offre également des avantages, notamment en permettant aux apprenants de développer des compétences d'observation et de réflexion, tout en fournissant des commentaires constructifs à leurs pairs. Cela peut améliorer la collaboration entre les apprenants et leur capacité à donner et à recevoir des commentaires utiles. Cependant, l'évaluation par les pairs peut être influencée par des biais personnels ou des différences de compétences linguistiques entre les pairs, ce qui peut rendre les évaluations moins fiables (Topping, 1998).

L'auto-évaluation offre également des avantages, notamment en encourageant l'autonomie des apprenants et en leur permettant de prendre conscience de leurs propres forces et faiblesses. Cela peut améliorer la motivation et l'engagement des apprenants, ainsi que leur capacité à se fixer des objectifs et à mesurer leur progression. L'auto-évaluation peut également fournir des informations utiles aux enseignants sur les besoins spécifiques des apprenants. Cependant, l'auto-évaluation peut être difficile à mettre en place si les apprenants ne sont pas suffisamment formés à cette pratique, ce qui peut rendre les évaluations moins fiables.

chacune de ces approches offre des avantages uniques pour une évaluation plus juste et efficace en classe de langue. Les enseignants doivent être conscients des avantages et des limites de chaque approche, et doivent travailler à construire des évaluations justes et efficaces qui reflètent les besoins spécifiques des apprenants.

C. Les compétences nécessaires pour mettre en place ces nouvelles pratiques évaluatives

La mise en place de nouvelles pratiques évaluatives en classe de langue, telles que l'évaluation authentique, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation, nécessite des compétences spécifiques de la part des enseignants. Voici quelques compétences importantes pour mettre en place ces nouvelles pratiques évaluatives :

1. La conception d'évaluations authentiques: Les enseignants doivent être en mesure de concevoir des évaluations qui reflètent des situations réelles et significatives, et qui

permettent aux apprenants de démontrer leur compréhension de la langue dans ces contextes (Brown, 2009).

2. La formation des apprenants à l'évaluation par les pairs : Les enseignants doivent être capables de former les apprenants à l'évaluation par les pairs, en leur fournissant des directives claires et en leur enseignant comment donner et recevoir des commentaires constructifs (Topping, 1998).

3. Le développement de compétences d'auto-évaluation chez les apprenants : Les enseignants doivent aider les apprenants à développer des compétences d'auto-évaluation en leur fournissant des exemples de critères d'évaluation et en leur enseignant comment évaluer leur propre progression (Bachman & Palmer, 2010).

4. La communication efficace : Les enseignants doivent être en mesure de communiquer clairement les objectifs d'évaluation aux apprenants, en expliquant les critères d'évaluation et en fournissant des commentaires constructifs (Brown, 2009).

la mise en place de ces nouvelles pratiques évaluatives nécessite des compétences spécifiques de la part des enseignants. Les enseignants doivent être conscients des compétences nécessaires pour mettre en place ces approches, et doivent travailler à développer ces compétences pour fournir une évaluation plus juste et efficace en classe de langue.

Conclusion

En conclusion, cet article a présenté les limites des pratiques évaluatives traditionnelles en classe de langue, ainsi que les nouvelles approches d'évaluation qui ont été développées pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et pour favoriser une évaluation plus juste et efficace. Ces approches comprennent l'évaluation authentique, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.

•L'évaluation authentique permet aux apprenants de démontrer leur compréhension de la langue dans des contextes réels et significatifs, tandis que l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation encouragent l'autonomie et la motivation des apprenants. Chacune de ces approches a des avantages et des limites, et la mise en place de ces nouvelles pratiques évaluatives nécessite des compétences spécifiques de la part des enseignants.

•Pour une évaluation plus juste et efficace en classe de langue, il est recommandé que les enseignants utilisent une combinaison de ces approches, en fonction des besoins spécifiques des apprenants. Les enseignants doivent également être conscients des avantages et des

limites de chaque approche, et doivent travailler à construire des évaluations justes et efficaces qui reflètent les besoins spécifiques des apprenants.

•Enfin, pour des recherches futures sur le sujet, il serait intéressant d'explorer davantage l'impact de ces nouvelles approches d'évaluation sur la motivation et l'apprentissage des apprenants, ainsi que d'explorer comment ces approches peuvent être adaptées à différents contextes d'apprentissage de langue et à différents niveaux de compétences linguistiques des apprenants.

•En somme, les nouvelles approches d'évaluation offrent des possibilités pour une évaluation plus juste et efficace en classe de langue. Les enseignants doivent être conscients de ces approches et doivent travailler à les mettre en place de manière réfléchie et adaptée aux besoins de leurs apprenants.

Références bibliographiques

[1] Bachman, L. F., & Palmer, A. S. Language assessment in practice. Oxford University Press.(2010).

[2] Black, P., & Wiliam, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5(1), (1998). 7-74.

[3] Brown, H. D. Principles of language learning and teaching (5th ed.). Pearson Education. (2009).

[4] Brown, H. D., & Abeywickrama, P. Language assessment: Principles and classroom practices (2nd ed.). Pearson Education. (2010)

[5] Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Cambridge University Press. (2018).

[6] Fulcher, G. Re-examining language testing: A philosophical and social inquiry. Routledge. (2015).

[7] Harlen, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. Assessment in Education, 13(1), (2006). 105-118.

[8] Hattie, J., & Timperley, H. The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), (2007). 81-112.

[9] Luoma, S. Assessing speaking. Cambridge University Press. (2004).

[10] Scriven, M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), Educational evaluation: New roles, new means). University of Chicago Press. (1967). (pp. 39-83

[11] Shepard, L. A. The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), (2000). 4-14.

[12] Shohamy, E., & Inbar, O. Challenges in language assessment: Theoretical issues and pedagogical implications. Cambridge University Press. (2008).

[13] Stiggins, R. J. Student-involved classroom assessment (3rd ed.). Merrill/Prentice Hall. (2004).

[14] Topping, K. J. Peer assessment between students in college and university. Review of Educational Research, 68(3), (1998). 249-276.

[15] Weir, C. J. Language testing and validation: An evidence-based approach. Palgrave Macmillan. (2005).

[16] Topping, K. J. Peer assessment between students in college and university. Review of Educational Research, 68(3), (1998).249-276

Essai d'analyse technique et méthodologique de quelques mémoires professionnels des professeurs-stagiaires en français langue étrangère du secondaire au CRMEF

☞ **Mohammed AGUIDI**

Laboratoire Communication, Education,
Digital Usage and Creativity
Faculté des lettres et des Sciences Humaines/Oujda
Université Mohammed Premier

Introduction

Dans sa formation au Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de Formation, le professeur-stagiaire est appelé à préparer un mémoire professionnel pour valider son parcours formatif. Le mémoire, le choix du thème, sa rédaction et sa soutenance jouent un rôle non négligeable parmi les éléments qui servent à évaluer le professeur-stagiaire. Cependant ce dernier, préoccupé de faire face aux classes dont il a la responsabilité et de les mener le mieux possible, prend très vite conscience d'un double phénomène : la sanction au quotidien que lui infligent ses élèves, et l'évaluation dont il fait l'objet de la part du professeur-accompagnateur qui le voit faire classe. Le stagiaire partage donc son temps entre ses tâches d'enseignant et ses tâches d'apprentissage des cours modulaires. Dans ces conditions, on peut concevoir que la réalisation d'un mémoire- même s'il est de trente pages maximum- dont il faut choisir le sujet, puis envisager la rédaction et la soutenance dans un avenir à moyen terme, ne figure pas nécessairement au rang de ses soucis prioritaires.

Le présent article présentera une analyse technique et méthodologique de quelques mémoires professionnels des professeurs du français langue étrangère du secondaire qualifiant, observés à la bibliothèque du CRMEF Fès-Meknès lors de notre formation au cycle de qualification des professeurs du français du cycle secondaire qualifiant durant l'année formative 2015/ 2016 au CRMEF Fès-Meknès (centre principal de Fès). Les trentaines de mémoires en question sont de professeurs stagiaires gradués du CRMEF de Fès avant l'année formative 2015/2016.

1.L'analyse technique

1.1 Domaines traités

Si l'on examine les titres de trente-six mémoires qui constituent le corpus, encore qu'il n'ait pas toujours correspondance exacte entre le titre et le domaine traité, on constate que la préoccupation majoritaire des stagiaires du français langue étrangère est la gestion du

groupe-classe. Dix mémoires sont consacrés au comportement des élèves, à leur motivation, aux raisons de leur échec et aux problèmes d'hétérogénéité. Vient ensuite le contenu d'enseignement, qu'il soit linguistique ou traite de problèmes culturels ou de littérature, dix mémoires en témoignent. Les théories d'apprentissage et les représentations des élèves font l'objet de sept mémoires. Quatre autres sont consacrés aux activités scolaires ou extra-scolaires des élèves. Les activités des enseignants concernent trois mémoires. Les supports-authentiques ou fabriqués-ont intéressé deux professeurs stagiaires.

1.2 Sélection d'un champ ou d'un domaine

On rencontre là un premier type de difficultés que tous les professeurs-stagiaires n'ont pas résolu de la même façon. En effet, cela a du degré zéro de sélection matérialisé par l'intitulé «Rapport de stage», accompagné d'une table des matières regroupant de manière hétérogène activités, supports et comportements des élèves, chacune des têtes de chapitre pouvant donner lieu à un voire plusieurs développements: «Travail sur document iconographique. Le texte. Le document sonore. Les sorties éducatives».

On trouve ensuite des formulations précises mais qui présentent un manque d'adéquation entre le champ annoncé et celui effectivement traité. Si l'on examine le titre suivant: «Comprendre le rôle qui peut être joué par le document sonore lors d'un entraînement à la compréhension auditive et à l'expression orale», on constate que mention est faite de deux savoir-faire distincts. Présent dans les préoccupations de l'enseignant, le second savoir-faire n'est, en fait, jamais abordé dans le mémoire.

On rencontre bien évidemment des correspondances réussies entre un thème annoncé et son traitement effectif: «Le terme de «Travail hors cours» n'est pas à notre connaissance répertorié dans le vocabulaire spécifique aux Sciences de l'Éducation.

Il arrive même que la délimitation du champ soit totalement maîtrisée: «Dans le cas présent, elle (l'analyse pré-pédagogique) comprend la recherche et le choix d'une œuvre adaptée à la fois au niveau et au degré de maturité des élèves, la définition d'objectifs et le repérage de difficultés probables, de passages méritant plus particulièrement d'être approfondis, de points de civilisation à aborder, de techniques narratives, ainsi que la mise à l'épreuve de diverses approches du texte afin de tester leur plus au moins grande efficacité».

1.3 Présentation et orthographe

La rédaction d'un tel travail n'est pas chose aisée. Elle ne s'improvise pas. Pour la plupart des professeurs-stagiaires, c'est la première fois qu'ils sont confrontés à l'écriture d'un mémoire dit «professionnel». Il s'agit de la production d'un ouvrage avec des règles qui lui sont propres et qui s'apprennent. On peut concevoir certaines fautes d'orthographe inhérentes à des travaux longs, dont la frappe s'est parfois achevée dans l'urgence, mais on peut s'interroger sur la récurrence constante d'erreurs du type suivant : *j'ai pu constaté* et *ayant constater*

2.L'analyse méthodologique

2.1 Volume et structures des mémoires

Le nombre moyen de pages-annexes non comprises-est de vingt-trois. Mais la réalité est bien plus irrégulière. En effet, six mémoires dépassent trente pages, l'un d'entre eux en comporte cinquante-neuf, et quatre travaux ont moins de douze pages. Neuf mémoires n'ont ni sommaire, ni plan, ni table des matières.

2.2 Bibliographie

Pour la majorité des travaux, la distinction entre ouvrages-individuels ou collectifs-, revues et articles est très rarement faite. Les titres sont souvent incomplets, les dates de parution manquent, la confusion entre l'auteur d'une contribution dans un ouvrage collectif et le nom de celui sous la direction duquel l'ouvrage est paru est fréquente, seul le premier est nommé. Figurent également des ouvrages à paraître. En fait tout se passe comme si la finalité d'une bibliographie n'était pas intériorisée par les professeurs-stagiaires. Avec les renseignements qu'ils fournissent, il est à peu près impossible de retrouver les ouvrages cités.

Il est cependant encourageant de constater que pour huit mémoires existe une maîtrise achevée de la bibliographie. En effet, à eux seuls, ils concentrent vingt-six ouvrages individuels ou collectifs, vingt-quatre articles, deux revues, une thèse et un rapport. C'est dire la grande disparité bibliographique qui affecte les mémoires analysés, mais également la grande richesse de références que constitue ce corpus.

2.3 Annexes

Elles sont le plus souvent composées de documents sur lesquelles le professeur-stagiaire a travaillé. Il arrive qu'elles parsèment le corps du mémoire sans avoir été annoncées, sans porter aucune référence distincte. Le désir de montrer ce sur quoi on a travaillé est présent,

mais sans identification possible du document et sans souci d'attribuer au document d'accompagnement un statut différent de celui assigné du mémoire lui-même.

2.4 Outils

La rédaction d'un mémoire implique la définition d'un domaine, le recueil et l'analyse de données. Pour ce faire, des instruments sont nécessaires qu'il faut maîtriser pour les adapter avant de les utiliser. L'emprunt de méthodes sans réflexion est à haut risque. Il faut une assez bonne connaissance des disciplines pour être capable de cerner ses objets. Il est sans doute incontournable que les didacticiens fassent des incursions assez importantes dans les disciplines auxquelles ils empruntent afin de pouvoir s'approprier utilement leurs outils.[1]

Voici un extrait de questionnaire, soumis aux élèves d'un professeur stagiaire: «Quels sont les textes qui te semblent les plus difficiles à apprendre: 1) les dialogues? 2) les récits? la poésie? 4) ça dépend.

On peut légitimement se demander si la quatrième rubrique du questionnaire apportait des éléments utilisables.

2.5 Différence entre description, analyse, bilan et critique et formulation prospective

Il est fréquent qu'une description le plus souvent détaillé d'un phénomène ne soit assortie d'aucun projet de démarche différente, ni d'exploitation ultérieure prenant en compte les constatations précédentes. Un exemple caractéristique est celui de la description minutieuse de la mise en place des activités prévues et effectivement accomplies par les élèves, qui n'aboutit à aucune nouvelle proposition.

Fort heureusement, ce n'est pas toujours le cas. Après un travail d'analyse, les avantages et les inconvénients de l'introduction des technologies de l'information et de communication (TIC) sont jaugés : «Malgré les aspects positifs de l'enseignement du français par les TICE, il ne faudrait pas avoir la dangereuse tentation de considérer par exemple l'ordinateur comme un professeur. Et la maîtrise de l'outil -c'est là la partie intéressante du travail- permet à l'auteur du mémoire de formuler des propositions de nature prospective.

[1]Ricard-Fersing É., Duant-Birglin M. –J.& Crinon J. Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. Revue française de pédagogie, 139 .2002, p121.

2.6 Problèmes de déontologie

Ils affectent plusieurs domaines et relèvent le plus souvent d'un désir de gratitude envers ceux qui ont permis la réalisation du travail[1]. Lorsque des photocopies de listes de baccalauréat sont fournies avec l'adresse intégrale du lycée, la référence explicite de la classe, on peut se demander si la caractérisation du lycée, la seule mention de sa situation dans la ville n'aurait pas convenu.

2.7 Investissement personnel

Il apparaît difficile à certains enseignants de faire abstraction d'un investissement personnel fort comme le montrent l'emploi de la première personne, l'expérience «expérience vécue» et la personnalisation du verbe «s'attarder». Les expressions «rebelle» et « amende honorable» situent le débat sur un plan qui, en cas de difficulté relationnelle, ne sera guère facilitateur : «Je ne peux pas m'empêcher de souligner ensuite une deuxième expérience vécue, qui va tout à fait dans le même sens, encore que je ne voudrais pas trop m'attarder, l'élève que je traiterai de rebelle ayant fait depuis amende honorable».

Conclusion

Au terme de cette étude, on est en droit de se demander quels bénéfices le professeur-stagiaire en français langue étrangère peut retirer la tâche qui consiste à rédiger un mémoire professionnel. On s'aperçoit que certains professeurs-stagiaires sont capables de connaître, exactement, les limites techniques et méthodologiques qu'ils emploient.

Écrire un mémoire suppose un minimum de lecture finalisée sur un champ précis. Dans la mesure où l'auteur s'efforce de travailler de manière approfondie un point en particulier, les lectures d'ordre théorique fournissant un viatique dont la portée va bien au-delà du court terme du mémoire. Il semble donc qu'à partir du moment où le professeur-stagiaire considère son mémoire comme autre chose qu'une simple épreuve institutionnelle en vue de la validation de sa formation, il retirera de cet investissement une capacité et des savoir-faire transférables à l'ensemble de sa pratique. En effet, même si l'on constate qu'il est encore trop souvent difficile de bien poser une problématique, le fait même d'avoir à verbaliser ses pratiques implique nécessairement une prise de distance, condition nécessaire pour éviter la stricte imitation d'un modèle et une installation faussement confortable dans le métier.

---

[1]Ricard-Fersing É., Duant-Birglin M. –J.& Crinon J. Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. Revue française de pédagogie, 139 .2002, p129.

Bibliographie

-CUQ, J, P. et Gruca, I. Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, Grenoble : PUG, 2002.

-Ricard-Fersing É., Duant-Birglin M. –J.& Crinon J. Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. Revue française de pédagogie, 139 .2002. 121-129.

L'image dans le manuel scolaire de français au secondaire collégial, De l'illustration à l'instrumentalisation pédagogique

☞ **Dr. Mustapha KRAT**
Doctorat en Sciences du langage
Sciences du langage

Introduction

Les moyens didactiques graphiques, sonores ou visuels jouent un rôle majeur dans la bonne transmission et acquisition du savoir. En classe de français au secondaire collégial au Maroc, l'enseignant choisit le support convenable et attractif pouvant lui permettre d'optimiser le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française reconnue officiellement comme première langue étrangère au Maroc, langue de recherche scientifique et d'ouverture sur le monde[1].

Aujourd'hui, avec l'avènement de l'internet et la numérisation de la vie sociale, il paraît que les supports sonores, visuels ou audio-visuels acquièrent plus d'importance, ils attirent l'attention plus que les supports graphiques. D'où notre questionnement sur le rôle de l'école dans l'accompagnement des révolutions communicationnelle et numérique qui influencent toute la société, en particulier les jeunes.

L'image, l'une des composantes du manuel scolaire du secondaire, se voit aujourd'hui traverser excessivement la toile. De même, elle est employée dans la vie réelle sur des panneaux et affiches publicitaires. Ainsi, sa présence dans les deux mondes virtuel et réel serait un indice de son efficacité communicationnelle et son intérêt pour les utilisateurs.

Il va de soi, les jeunes apprenants ont aujourd'hui des comptes sur le monde virtuel. Ils publient des images, les partagent ou les évaluent. Dans ces conditions, le traitement consacré à l'image en classe serait une occasion pour bien s'informer sur un élément étant aujourd'hui de grande importance et pouvant dire mieux que d'autres formes du langage.

Ce faisant, l'enseignement du français au secondaire développe la compétence de communication en langue française chez l'apprenant. Aussi, il contribue à maitriser

[1]Voir la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, octobre 1999, levier9.

l'emploi de l'image sur le monde numérique qui, à la fois, fascine et présente une menace.

Cet article développera ainsi l'image en tant qu'illustration dans les documents destinés aux apprenants du secondaire, ensuite en tant que contenu visuel pouvant motiver ces apprenants et enrichir leurs compétences réflexives et interprétatives. Enfin, un regard pragmatique sur cette image qui règne aujourd'hui sur la vie sociale sera indispensable pour lier les apprentissages à la réalité.

I-L'image : support didactique efficace

L'image dans le manuel scolaire est généralement illustration. Mais, elle est parfois indépendante et constitue seule un document qui véhicule un contenu.

1-L'image : une illustration

L'image peut accompagner un texte. Elle illustre, désigne ou explique. Elle est insérée pour faciliter la compréhension du texte. L'apprenant, grâce à l'illustration, comprend le premier sens et devient plus motivé pour approfondir sa compréhension. En témoigne l'exemple ci-dessous :

SÉQUENCE 3 Rédiger le début d'une nouvelle

Activité : Lecture 1

Dégager les caractéristiques du début d'une nouvelle

Je lis et je comprends :

Je lis silencieusement l'extrait suivant :

Image tirée du manuel de la troisième année du collège, Parcours, p. 127

L'image-illustration place l'apprenant dans une situation d'apprentissage confortable. Grace à son rôle de médiation, ce dernier participe à la construction du sens général du document. Par conséquent, il est impliqué dans la situation et devient acteur actif au lieu de simple récepteur.

La marginalisation de l'image mènerait alors à la difficulté d'assimiler les contenus. Si les acteurs des situations d'enseignement-apprentissage souffre de la faiblesse d'acquisition de la part de l'apprenant, c'est parce que les premières étapes qui intègrent cet apprenant dans la situation ne sont pas peut être bien respectées. D'ailleurs, la fonction d'illustrer de l'image prouve son rôle de faciliter l'assimilation. Cette image qui

facilite l'acquisition pourrait constituer seule un document véhiculant un contenu à aborder.

2-L'image : document ou contenu en elle-même

En véhiculant seule un contenu, l'image aurait une fonction sémantique[2]. Elle est un élément visuel qui suscite l'attention et interpelle la réflexion de l'apprenant. En témoigne l'exemple suivant:

Image tirée du manuel de deuxième année du collège, Parcours, p. 27

Ce dernier mobilise ses compétences de déduction et d'interprétation pour construire un sens.

L'image peut donner lieu à une séquence narrative via une série d'images qui jouent un rôle de narration. Cette série raconte une histoire. Dans ce sens, Catherine MULLER (2014) annonce que cette image constitue un outil fondamental pour créer des motifs de communication et faire « vivre » la langue.[3]

La singularité de l'image, contenu visuel, réside dans la diversité des interprétations qu'elle permet. Elle accorde aux apprenants la possibilité de faire plusieurs lectures. Ce qui la rend élément polysémique, pluridimensionnel et plurifonctionnel. D'ailleurs, comme l'a dit R. Barthe : « *ce que la société fait de ma photo, ce qu'elle lit, je ne le sais pas (de toute façon, il y a tant de lectures d'un même visage*).[4]

---

[2]Aux dires de Anne VEZIER dans son article : Mise en images ou mise en texte: à quoi sert l'image? 2014. L'article est disponible sur le site: https://2u.pw/iAD4lDCh

[3]Voir l'article : L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France, 2014.

[4]R. Barthes, La chambre claire, Note sur la photographie, éditions de l'Étoile, Gallimard Seuil, I980. P: 31.

Toutes ces assertions de ces chercheurs renforcent donc l'idée que l'image-document n'est pas un simple élément ou un ornement dans le manuel scolaire. Cependant, elle est une composante qui enrichit la compréhension et la communication orale en classe. De ce fait, négliger l'image en classe aurait des effets négatifs sur le développement des compétences communicative et culturelle des apprenants marocains. C'est ce qui est remarqué aujourd'hui par les acteurs.

Ayant pour finalité de doter l'apprenant des outils lui permettant de s'intégrer dans la société, de l'aider à accompagner l'évolution de la société et de s'ouvrir sur le monde et la technologie, l'enseignement de français au Maroc est invité à rattacher les apprentissages au vécu et les adapter à la réalité.

Ainsi, à l'ère de la technologie et de l'avènement de l'internet, l'image mériterait un regard spécifique. Les apprenants se trouvent devant la nécessité de savoir manipuler cet élément.

II-L'image : vers un regard pragmatique

Il va sans dire, l'image est parmi les moyens utilisés pour apprendre une langue étrangère. Elle apparaît en effet grâce à des techniques diverses (image dessinée, peinte, vidéo, etc.) sur des supports variés (papier, diapositives, télévision, etc.). Selon Virginie VIALLON, tout se passe comme si « la didactique des langues avait fait montre de capacités naturelles à suivre l'évolution technologique et que la nouveauté s'était traduite en terme d'efficacité de l'enseignement».[5]

Avec l'ouverture technologique du Maroc, les possibilités qu'offre cette image augmentent. Il y aurait alors nécessité de former les apprenants à savoir l'employer au sein de la société. Autrement dit, à savoir ce qu'ils font de l'image au-delà du support didactique.

1- Avec l'ouverture du Maroc sur la technologie

L'image fixe ou animée occupe aujourd'hui les affiches publicitaires, les panneaux, les annonces, etc. Il véhicule des messages. Une communication via l'image vient d'être alors instaurée grâce à l'évolution technologique qui ne cesse de surprendre les sociétés. Cette évolution technologique invite nécessairement l'apprenant à accompagner le flux et connaitre la communication via l'image.

[5]Images et apprentissages, Le discours de l'image en didactique des langues, L'Harmattan, 2002. Voir l'Introduction.

2-Avec la numérisation de la vie sociale

Avec l'avènement de l'internet, la maitrise de l'exploitation de cette image devient plus en plus indispensable. Les apprenants ont aujourd'hui un refuge sur le monde virtuel où ils publient et s'informent quotidiennement. Ce refuge déborde d'images.

Dans ces conditions, l'apprenant doit être attentif pour ne pas se tromper. L'emploi excessif de l'image dans ce monde interpelle les apprenants à savoir se comporter devant ce flux sans se perdre.

Dans un temps où l'enseignant pourrait renoncer à l'image pour plusieurs raisons à savoir le manque de formation aux médias ou au langage visuel ou audiovisuel pour les enseignants, le manque de formation à la pédagogie de l'image, ou que l'image est réservée aux apprenants de niveau avancé, l'évolution technologique l'impose. L'internet fait aujourd'hui partie du quotidien de la majorité des apprenants.

En attribuant une place considérable à l'image en classe de français, non seulement le rapport des apprenants à la langue étrangère qui changent, mais aussi ce qu'ils font de cette forme du langage dans une société où presque tout est médiatisé.

Conclusion

En somme, nous tentons dans cet article d'aborder la possibilité de partir de l'image à travers le manuel scolaire pour montrer ses valeurs dans la vie réelle dans un temps où l'internet devient un nouveau refuge.

De l'illustration au support indépendant, à un élément de communication en société ; cette image a pu s'adapter. Elle réussit à s'imposer comme élément efficace dans le domaine de l'enseignement des langues ainsi que dans le domaine de la communication sociale. Ce qui exige une attention spécifique de la part de l'école marocaine afin de préciser ses différents usages et ses effets.

Cette attention spécifique à l'image implique d'abord une formation des enseignants de langues aux médias et à l'image. Ce faisant, il y aurait opportunité de développer la communication sociale et d'éviter aux jeunes des chocs, résultant de tout mauvais emploi de l'image, qui pourraient leur nuire. Certes, l'image présente aujourd'hui un gain à la communauté, mais elle présente aussi une menace.

Enfin, l'école marocaine pourrait toujours se proposer comme espace pour accompagner l'évolution technologique. Les illustrations peuvent à cet égard être instrumentalisées afin d'atteindre cet enjeu.

Bibliographie

- La Charte Nationale de l'Education et de la Formation au Maroc (Octobre 1999).
- CUQ Jean Pierre, coordinateur de l'ouvrage, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris 2003.
- MULLER Catherine, L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, article, Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France, 2014.
- ROLAND Barthes, La chambre claire, Note sur la photographie, CAHIERS DU CINÉMA, Collection dirigée par Jean NARBONI. Éditions de l'Étoile, Gallimard, Le Seuil, I980.
- VEZIER Anne, Mise en images ou mise en texte : à quoi sert l'image ? article, 2014. Il est disponible sur le site : https://hal.science/hal-01077498. Consulté le 15/06/2024.
- VIALLON Virginie, Images et apprentissages, Le discours de l'image en didactique des langues, l'Harmattan, 2002.

Intégration des laboratoires virtuels dans l'enseignement de la physique au secondaire au Maroc

☞ Zayd Labdouti[1] - ☞ Mohamed Jarmouni[2]
☞ Assia Arectout[3] - ☞ Taoufik Lakhchine[4]

[1]Enseignant et Docteur, LPMR, Département de Physique
Faculté des Sciences, Université Mohammed I, Oujda, Maroc.
[2]Enseignant et Docteur, LTIN, École Normale Supérieure,
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc
[3]Docteure, ERSN, Département de Physique, Faculté des
Sciences, Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc.
[4]Enseignant secondaire qualifiant.

Introduction

L'intégration des ressources numériques, en particulier les laboratoires virtuels, apporte des avantages significatifs à l'enseignement des sciences, notamment de la physique, dans les écoles secondaires. Ces outils améliorent la compréhension des concepts, renforcent l'engagement des élèves et aident à surmonter les obstacles liés à l'enseignement traditionnel. Les laboratoires virtuels permettent de représenter de manière interactive et dynamique des concepts scientifiques complexes, ce qui facilite leur assimilation par les élèves. Par exemple, Rutten, van Joolingen et van der Veen (2012)[1] ont démontré que les simulations virtuelles aident à mieux comprendre les phénomènes physiques en proposant des représentations visuelles interactives difficiles à reproduire en laboratoire physique.

De plus, les ressources numériques rendent l'apprentissage plus attractif grâce à l'intégration d'éléments interactifs et ludiques. Selon Olympiou et Zacharia (2012)[2], les élèves utilisant des laboratoires virtuels sont plus motivés et intéressés par les sciences, ce qui conduit à une participation accrue et à de meilleures performances scolaires. En outre, ces ressources offrent une flexibilité inégalée en permettant aux élèves d'accéder aux contenus éducatifs à tout moment et de n'importe où. De Jong et van Joolingen (1998)[3] ont mis en

[1]Rutten, N., Van Joolingen, W. R.&Van Der Veen, J.T.(2012). The learning effects of computer simulations in science education. Computers & education, 58(1),136-153.

[2]Olympiou, G.,&Zacharia, Z.C. (2012). Blending physical and virtual manipulatives: An effort to improve students' conceptual understanding through science laboratory experimentation. Science Education, 96(1), 21-47.

[3]De Jong, T., & Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. Review of educational research, 68(2), 179-201.

évidence que cette accessibilité favorise un apprentissage autonome, où les élèves peuvent revoir et pratiquer les concepts à leur propre rythme, ce qui est particulièrement avantageux pour ceux ayant des contraintes de temps ou des besoins éducatifs spécifiques.

Les technologies éducatives permettent également de personnaliser l'apprentissage en adaptant le contenu aux besoins individuels des élèves. Hwang et Tsai (2011)[4] ont montré que des parcours d'apprentissage personnalisés augmentent l'engagement et l'efficacité de l'enseignement, car les élèves peuvent se concentrer sur les domaines nécessitant un soutien particulier. Les laboratoires virtuels offrent un environnement sécurisé pour explorer des phénomènes potentiellement dangereux, tout en étant plus économiques que les laboratoires traditionnels. Olympiou et Zacharia (2012)[5] ont constaté que les laboratoires virtuels réduisent les coûts liés à l'acquisition et à l'entretien des équipements de laboratoire.

En intégrant les technologies numériques dans l'enseignement des sciences, les élèves développent des compétences essentielles telles que la littératie numérique, la pensée critique et la résolution de problèmes, compétences cruciales dans un monde de plus en plus numérique (Prensky, 2010)[6]. Les outils numériques facilitent également la collaboration et la communication entre élèves et enseignants. Dillenbourg (2002)[7] a montré que les plateformes d'apprentissage en ligne et les outils collaboratifs renforcent l'interaction et enrichissent l'apprentissage collectif, permettant aux élèves de partager leurs idées et de travailler ensemble plus efficacement.

Les ressources numériques contribuent également à réduire les inégalités en matière d'accès à une éducation de qualité. Warschauer et Matuchniak (2010)[8] ont révélé que les technologies éducatives offrent des opportunités supplémentaires aux élèves issus de

[4]Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2011). Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. British Journal of Educational Technology, 42(4), E65-E70.

[5]Olympiou, G., & Zacharia, Z. C. (2012). Blending physical and virtual manipulatives: An effort to improve students' conceptual understanding through science laboratory experimentation. Science Education, 96(1), 21-47.

[6]Prensky, M. R. (2010). Teaching digital natives: Partnering for real learning. Corwin press.

[7]Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. Three worlds of CSCL. Can we support CSCL? 61-91.

[8]Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. Review of research in education, 34(1), 179-225.

milieux défavorisés, aidant ainsi à réduire les écarts de réussite scolaire. Cependant, malgré leurs nombreux avantages, les laboratoires virtuels ne peuvent pas remplacer entièrement les laboratoires physiques. Certaines compétences pratiques, comme la manipulation d'équipements réels, nécessitent toujours une expérience directe. Hofstein et Lunetta (2004)[9] recommandent donc d'utiliser les laboratoires virtuels en complément des laboratoires physiques pour offrir une expérience d'apprentissage complète.

Dans le contexte d'un système éducatif en constante évolution, il est crucial de bien comprendre ces innovations technologiques. Cette étude vise à combler les lacunes laissées par les laboratoires scientifiques insuffisamment équipés et à offrir une expérience éducative plus enrichissante pour les élèves du secondaire.

Revue de littérature

Les laboratoires virtuels sont devenus de plus en plus importants dans l'enseignement de la physique, apportant des méthodes innovantes pour engager les étudiants et améliorer les résultats d'apprentissage. L'efficacité des laboratoires virtuels comme outil pédagogique a suscité de nombreuses interrogations, notamment à la lumière des récentes avancées technologiques en éducation. Une étude réalisée au Liban par Zoubeir (2000)[10] a exploré l'impact d'une approche constructiviste utilisant des simulations informatiques et des méthodes d'engagement interactif. L'analyse des données a montré que seuls les étudiants du groupe expérimental utilisant des simulations projetées ont amélioré leur compréhension des concepts de mécanique newtonienne. Cependant, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée entre les groupes en termes d'opinions des étudiants sur la physique ou de performances aux examens.

Ma et Nickerson (2006)[11] ont mené une revue de la littérature sur l'efficacité comparative et les perceptions des laboratoires virtuels, à distance, et traditionnels, en analy-

[9]Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. Science education, 88(1), 28-54.

[10]Zoubeir, W. F. (2000). Grafting computer projected simulations and interactive engagement methods within a traditional classroom setting: the influence on secondary level students' understanding of Newtonian mechanics and on attitudes towards physics. The University of Southern Mississippi.

[11]Ma, J., & Nickerson, J.V. (2006). Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review. ACM computing surveys (CSUR), 38(3), 7-es.

sant 20 études. Les résultats ont montré un manque de consensus parmi les éducateurs concernant la supériorité d'un type de laboratoire par rapport à un autre, en raison de la diversité des résultats pédagogiques et des méthodes de mesure de l'efficacité.

Tüysüz (2010)[12] a examiné l'influence des laboratoires virtuels sur les résultats et les attitudes de 341 étudiants en chimie au niveau secondaire. Les résultats ont révélé que les laboratoires virtuels avaient un impact positif sur les résultats des étudiants et leurs attitudes envers la chimie, comparativement aux méthodes d'enseignement traditionnelles. De même, Bozkurt et Ilik (2010)[13] ont mené une étude auprès de 152 étudiants en physique pour évaluer l'impact des simulations informatiques interactives sur leurs résultats et leurs croyances. Les résultats ont indiqué que les étudiants qui utilisaient des simulations informatiques avaient de meilleures performances et une amélioration de leurs croyances par rapport à ceux qui suivaient un enseignement traditionnel.

L'intérêt de combiner laboratoires virtuels et réels a été exploré par Zacharia (2007)[14], qui a montré que cette approche mixte améliore davantage la compréhension des concepts de circuits électriques que l'utilisation exclusive des laboratoires réels. Tsihouridis et al. (2015)[15] ont étudié comment l'ordre d'utilisation des laboratoires virtuels et réels influençait la compréhension des circuits électriques par les élèves, et leurs résultats ont indiqué que cet ordre avait un effet significatif sur l'apprentissage. Par ailleurs, Tsihouridis et al. (2017)[16] ont découvert que l'alternance entre laboratoires

---

[12]Tüysüz, C. (2010). The effect of the virtual laboratory on students' achievement and attitude in chemistry. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 37-53.

[13]Bozkurt, E., & Ilik, A. (2010). The effect of computer simulations over students' beliefs on physics and physics success. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4587-4591.

[14]Zacharia, Z. C. (2007). Comparing and combining real and virtual experimentation: an effort to enhance students' conceptual understanding of electric circuits. Journal of Computer Assisted Learning, 23(2), 120-132.

[15]Tsihouridis, C., Vavougios, D., Ioannidis, G. S., Alexias, A., Argyropoulos, C., & Poulios, S. (2015, September). The effect of teaching electric circuits switching from real to virtual lab or vice versa—A case study with junior high-school learners. In 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) (pp. 643-649). IEEE.

[16]Tsihouridis, C., Vavougios, D., & Ioannidis, G. (2017). The effect of switching the order of experimental teaching in the study of simple gravity pendulum-a study with junior high-school learners. In Interactive Collaborative Learning: Proceedings of the 19th ICL Conference-Volume 1 (pp. 501-514). Springer International Publishing.

virtuels et réels stimule l'intérêt des étudiants, améliore leur pensée critique, et enrichit le processus d'apprentissage, sans que cela ne soit perçu comme répétitif.

Problématique

Dans l'enseignement secondaire, l'accès limité aux laboratoires de physique bien équipés pose un défi majeur pour l'apprentissage pratique des élèves. De nombreuses écoles manquent de ressources pour fournir des expériences pratiques de qualité. Les laboratoires virtuels émergent comme une solution potentielle pour combler ces lacunes. Cependant, leur efficacité et leur intégration dans les programmes restent insuffisamment explorées. Il est crucial de déterminer comment les laboratoires virtuels peuvent améliorer l'engagement des élèves, renforcer leur compréhension des concepts complexes et surmonter les inégalités d'accès aux ressources éducatives de qualité. Une évaluation approfondie de leur impact sur la motivation et la performance des élèves est nécessaire pour optimiser leur utilisation et maximiser les bénéfices éducatifs.

Hypothèses de recherche

Quelques hypothèses de recherche pour l'étude sur l'importance de l'intégration des ressources numériques, en particulier des laboratoires virtuels, dans l'enseignement de la physique au secondaire :

- Les élèves qui utilisent des laboratoires virtuels dans l'enseignement de la physique montrent une meilleure compréhension des concepts de physique.
- Les laboratoires virtuels améliorent l'accessibilité aux expériences de physique pour les élèves, en particulier dans les écoles où les ressources et les équipements de laboratoire physique sont limités, offrant ainsi des avantages pratiques significatifs par rapport aux laboratoires traditionnels.
- Il existe une différence significative dans la perception de l'efficacité et l'interaction avec les laboratoires virtuels entre les enseignants masculins et féminins, avec l'un des genres montrant une plus grande affinité et engagement envers l'utilisation de ces technologies.
- Les enseignants ayant plus d'expérience professionnelle et des qualifications académiques avancées perçoivent et utilisent les laboratoires virtuels de manière plus efficace, ce qui se traduit par une meilleure intégration de ces outils dans leurs pratiques pédagogiques et une amélioration des résultats d'apprentissage des élèves.

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)[17].

L'objectif de cette approche quantitative est de déterminer l'importance de l'intégration des ressources numériques, en particulier des laboratoires virtuels, dans l'enseignement de la physique au secondaire. 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)[18]. 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'importance de l'intégration des ressources numériques, en particulier des laboratoires virtuels, dans l'enseignement de la physique au secondaire. 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 de cinq questions sur une échelle de Likert à 5 points, explorait des aspects spécifiques : compréhension des concepts de physique, efficacité et interaction des simulations et accessibilité et avantages pratiques.

❖ Sélection des participants et échantillonnage

Cette enquête a été réalisée auprès des enseignants du secondaire de l'Académie Orientale, relevant du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Préscolaire et des Sports au Maroc. Avant de procéder à la collecte des données, les enseignants

[17]Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Journal of Applied Psychology, 39,31–36.

[18]Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). Educational research: An introduction. Longman Publishing.

potentiellement concernés ont été informés en détail des objectifs et de l'importance de l'étude, avec une garantie de l'anonymat et de la confidentialité. L'étude a impliqué un échantillon de N = 50 enseignants du secondaire issus des écoles publiques marocaines. La sélection des participants s'est basée sur deux critères : (a) disposer d'une expérience d'au moins cinq ans dans l'enseignement secondaire et (b) manifester un intérêt pour la participation à l'étude. L'échantillon était diversifié en termes de genre, d'expérience professionnelle et de qualifications académiques.

Tableau1 : Informations démographiques sur l'échantillon étudié.

		Fréquence	Pourcentage (%)
Genre	Féminin	22	44.0
	Mâle	28	56.0
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'importance de l'intégration des ressources numériques, en particulier des laboratoires virtuels, dans l'enseignement de la physique au secondaire. 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, l'expérience professionnelle et les qualifications académiques, sur les dimensions principales de l'étude.

Résultats et discussion

La fiabilité de l'outil de recherche a été minutieusement vérifiée en utilisant le coefficient alpha de Cronbach calculé avec le logiciel statistique SPSS. Cette vérification a

donné un coefficient de fiabilité de 0,712 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, iiii) de 3,41 à 4,2 : réponse élevée, et iiiii) 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	Réponse
Q1. Les laboratoires virtuels facilitent la compréhension des concepts de physique	4.58	0.498	
Q2. Les laboratoires virtuels permettent une meilleure visualisation des phénomènes physiques	4.00	0.000	
Q3. Les laboratoires virtuels encouragent l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage	4.36	0.484	
Q4. Les laboratoires virtuels sont utiles pour la révision des concepts étudiés en classe	3.98	0.588	
Q5. Les laboratoires virtuels permettent de mieux comprendre les erreurs commises lors des expériences	4.3	0.462	
Axe 1 : Compréhension des concepts de physique	**4.24**	**0.177**	**Très élevée**
Q6. Les simulations virtuelles sont aussi efficaces que les expériences en laboratoire réel	4.7	0.462	
Q7. L'utilisation de laboratoires virtuels rend l'apprentissage de la physique plus interactif	3.48	0.504	
Q8. Les laboratoires virtuels permettent de réaliser des expériences impossibles en laboratoire réel	4.22	0.418	
Q9. Les laboratoires virtuels peuvent remplacer les laboratoires réels sans perte de qualité pédagogique	4.72	0.453	
Q10. Les laboratoires virtuels stimulent la curiosité et l'intérêt des étudiants pour la physique	3.92	0.274	
Axe 2 : Efficacité et interaction des simulations	**4.2**	**0.209**	**Élevée**
Q11. Les laboratoires virtuels offrent une flexibilité dans les horaires d'apprentissage	4.76	0.431	
Q12. L'accès aux laboratoires virtuels est facile et pratique	3.66	0.478	
Q13. Les laboratoires virtuels sont une solution économique pour l'enseignement de la physique	4.00	0.000	
Q14. Les laboratoires virtuels sont adaptés à tous les niveaux d'enseignement de la physique	3.58	0.498	
Q15. Les laboratoires virtuels permettent une évaluation précise des compétences des élèves en physique	2.7	0.646	
Axe 3 : Accessibilité et avantages pratiques	**3.74**	**0.274**	**Élevée**
La moyenne générale de l'ensemble des axes du questionnaire	**4.06**	**0.201**	**Élevée**

L'analyse statistique des résultats présentés dans le tableau 2 sur les moyennes arithmétiques et les écarts types pour les différents axes étudiés offre des perspectives intéressantes concernant l'intégration des laboratoires virtuels dans l'apprentissage des concepts de physique.

Pour ce qui est de la compréhension des concepts de physique, une moyenne arithmétique élevée de 4.24 reflète une réaction très positive des participants, suggérant que l'utilisation des laboratoires virtuels contribue de manière significative à l'amélioration de leur compréhension. L'écart type de 0.177, qui est faible, indique une faible dispersion des réponses, soulignant un consensus solide parmi les participants quant à l'efficacité de ces outils, ce qui est en ligne avec les conclusions des études de Ranjan (2017)[19] et Gunawan (2018)[20].

En ce qui concerne l'efficacité et l'interactivité des simulations, une moyenne de 4.20 témoigne également d'une perception très favorable, les participants reconnaissant l'efficacité des simulations interactives pour l'enseignement et l'engagement des étudiants. Bien que l'écart type associé de 0.209 soit légèrement supérieur à celui de l'axe précédent, il reste faible, reflétant ainsi une cohérence dans les réponses et une perception positive largement partagée, comme l'a également montré l'étude de W. K. Adams (2010)[21].

Pour l'accessibilité et les avantages pratiques, la moyenne de 3.74 indique une réponse favorable assez élevée, même si elle est inférieure à celles des autres axes. Ce résultat reste néanmoins positif et cohérent avec les conclusions de l'étude de Sheorey (2011)[22]. L'écart type de 0.274, plus élevé, suggère une plus grande variabilité dans les réponses, ce qui pourrait indiquer que certains participants ont rencontré des défis ou

[19]Ranjan, A. K. A. S. H. (2017). Effect of virtual laboratory on development of concepts and skills in physics. International Journal of Technical Research & Science, 2(1), 15-21.

[20]Gunawan, G., Nisrina, N., Suranti, N. M. Y., Herayanti, L., & Rahmatiah, R. (2018, November). Virtual laboratory to improve students' conceptual understanding in physics learning. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1108, No. 1, p. 012049). IOP Publishing.

[21]Adams, W. K. (2010). Student engagement and learning with PhET interactive simulations. Il nuovo cimento C, 33(3), 21-32.

[22]Sheorey, T., & Gupta, V. (2011). Effective virtual laboratory content generation and accessibility for enhanced skill development through ICT. Proceedings of Computer Science and Information, 12, 33-39.

des limitations liés à l'accessibilité ou à l'application pratique des laboratoires virtuels, à l'instar des résultats de l'étude de Deriba (2023)[23], tandis que d'autres ont trouvé ces aspects satisfaisants.

En fin, la moyenne générale de 4.06, accompagnée d'un écart type de 0.201, reflète une perception globalement positive de l'utilisation des laboratoires virtuels parmi les participants. Le fait que cette moyenne soit élevée indique que les participants considèrent généralement ces outils comme utiles pour l'apprentissage des concepts de physique. L'écart type modéré suggère une certaine cohérence dans les réponses, malgré les variations observées entre les différents axes.

Tableau 3 : Analyse de variance multiple de l'effet de genre, d'expérience professionnelle et de qualifications académiques sur la compréhension des concepts de physique, l'efficacité et interaction des simulations et l'accessibilité et avantages pratiques.

Source		Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Genre	Compréhension des concepts de physique	0.009	1	0.009	1.023	0.317
	Efficacité et interaction des simulations	0.121	1	0.121	10.378	**0.002**
	Accessibilité et avantages pratiques	0.009	1	0.009	0.573	0.453
Expérience professionnelle	Compréhension des concepts de physique	0.218	2	0.109	12.379	**0.000**
	Efficacité et interaction des simulations	0	2	9.09E-05	0.008	0.992
	Accessibilité et avantages pratiques	0.025	2	0.012	0.79	0.46
Qualifications académiques	Compréhension des concepts de physique	0.005	2	0.003	0.31	0.735
	Efficacité et interaction des simulations	0.069	2	0.035	2.978	0.061
	Accessibilité et avantages pratiques	0.531	2	0.265	16.893	**0.000**

[23]Deriba, F., Saqr, M., & Tukiainen, M. (2023). Exploring Barriers and Challenges to Accessibility in Virtual Laboratories: A Preliminary Review. In Proceedings of the Technology-Enhanced Learning in Laboratories CEUR workshop (TELL 2023), April (Vol. 27).

L'analyse des résultats présentés dans le tableau 3 met en lumière des différences statistiquement significatives liées à l'effet de certaines variables démographiques et professionnelles sur l'utilisation des laboratoires virtuels dans l'enseignement de physique. Les résultats montrent des variations notables en fonction du genre des enseignants, de leur expérience professionnelle et de leurs qualifications académiques, avec des p-valeurs (<0.05) indiquant une signification statistique élevée pour chacun des axes examinés.

Les résultats révèlent une différence significative en fonction du genre des enseignants quant à l'efficacité perçue et à l'interaction des simulations dans l'enseignement de physique. Avec une p-valeur de 0.002, cette différence est hautement significative, suggérant que les perceptions de l'efficacité des simulations varient entre les genres. Ce constat est en accord avec des recherches antérieures, telles que celles de Johnson et Johnson (2013)[24], qui ont montré que le genre peut influencer la manière dont les enseignants interagissent avec les outils technologiques et les intègrent dans leur pratique pédagogique. Ces résultats suggèrent qu'il pourrait être bénéfique de développer des stratégies différenciées pour soutenir les enseignants de différents genres dans l'utilisation efficace des simulations interactives.

Une p-valeur de 0.000 indique une différence extrêmement significative liée à l'expérience professionnelle des enseignants en ce qui concerne la compréhension des concepts de physique par les étudiants. Les enseignants plus expérimentés semblent mieux utiliser les laboratoires virtuels pour améliorer la compréhension des concepts chez leurs élèves. Cette observation est soutenue par des études comme celle de Vygotsky (1978)[25], qui souligne l'importance de l'expérience dans le développement de stratégies pédagogiques efficaces. Il est également corroboré par l'étude de Shulman (1986)[26], qui met en avant l'expertise pédagogique accumulée avec l'expérience comme un facteur clé pour l'efficacité de l'enseignement des sciences.

---

[24]Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperation and the use of technology. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 777-803). Routledge.

[25]Vygotsky, Lev Semyonovich. "Mind in society: The development of higher psychological processes." Harvard UP (1978).

[26]Shulman, Lee S. "Those who understand: A conception of teacher knowledge." American educator 10.1 (1986).

Les qualifications académiques des enseignants montrent une influence statistiquement significative sur la perception de l'accessibilité et des avantages pratiques des laboratoires virtuels, avec une p-valeur de 0.000. Cela signifie que les enseignants ayant des qualifications académiques plus élevées perçoivent l'accessibilité et les avantages des laboratoires virtuels de manière plus favorable que ceux ayant des qualifications inférieures. Cette différence est cohérente avec les travaux de Mishra et Koehler (2006)[27], qui ont souligné que les enseignants ayant une formation académique solide sont souvent mieux équipés pour intégrer les technologies éducatives dans leurs pratiques. De plus, l'étude de Sheorey (2011)[28] soutient également cette observation, indiquant que les enseignants plus qualifiés sont plus à l'aise pour naviguer et exploiter les ressources virtuelles dans leur enseignement.

En fin, L'analyse des résultats du tableau 3 met en évidence des différences significatives dans la perception et l'efficacité des laboratoires virtuels en fonction du genre des enseignants, de leur expérience professionnelle et de leurs qualifications académiques. Ces différences sont soutenues par des recherches antérieures, soulignant l'importance de prendre en compte ces variables dans le développement et la mise en œuvre des outils d'enseignement virtuels. Ces résultats suggèrent la nécessité de stratégies de formation ciblées et de soutien pour maximiser l'efficacité des laboratoires virtuels dans l'enseignement des concepts de physique, en tenant compte des caractéristiques démographiques et professionnelles des enseignants.

Conclusion

En conclusion, l'intégration des laboratoires virtuels dans l'enseignement de la physique au secondaire présente de nombreux avantages significatifs. Premièrement, l'utilisation de ces outils numériques a démontré une amélioration notable de la compréhension des concepts de physique par les élèves. En leur offrant des possibilités de visualisation et d'expérimentation interactives, les laboratoires virtuels facilitent l'apprentissage des notions complexes qui peuvent être difficiles à saisir par le biais des méthodes d'en-

[27]Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge." Teachers' college record 108.6 (2006): 1017-1054.

[28]Sheorey, T., & Gupta, V. (2011). Effective virtual laboratory content generation and accessibility for enhanced skill development through ICT. Proceedings of Computer Science and Information, 12, 33-39.

seignement traditionnelles. Deuxièmement, les simulations virtuelles se révèlent efficaces pour stimuler l'engagement des étudiants. Grâce à l'interactivité et à la possibilité d'explorer divers scénarios en temps réel, les étudiants peuvent interagir de manière plus dynamique avec les concepts de physique, ce qui conduit à une meilleure rétention et à une compréhension plus profonde. L'aspect ludique et interactif des simulations contribue également à accroître la motivation et l'intérêt des élèves pour la matière.

En termes d'accessibilité et d'avantages pratiques, les laboratoires virtuels offrent une alternative viable aux laboratoires physiques, souvent limités par des contraintes budgétaires et matérielles. Ils permettent aux élèves de mener des expériences scientifiques à tout moment et en tout lieu, ce qui est particulièrement bénéfique pour les établissements confrontés à des limitations de ressources. De plus, les laboratoires virtuels offrent un environnement sûr où les risques associés aux manipulations de substances dangereuses ou d'équipements complexes sont éliminés.

Enfin, l'impact du genre, de l'expérience professionnelle et des qualifications académiques des enseignants sur l'efficacité des laboratoires virtuels ne peut être négligé. Notre travail montre que ces facteurs influencent la manière dont les enseignants perçoivent et utilisent les laboratoires virtuels, ce qui affecte directement l'expérience d'apprentissage des étudiants. Il est crucial de fournir aux enseignants la formation adéquate et les ressources nécessaires pour tirer pleinement parti des laboratoires virtuels et maximiser leur potentiel éducatif.

En somme, les laboratoires virtuels représentent une avancée majeure dans l'enseignement de la physique au secondaire, en enrichissant l'expérience d'apprentissage, en surmontant les limitations des laboratoires traditionnels, et en s'adaptant aux besoins variés des élèves et des enseignants. Leur adoption et leur utilisation efficaces peuvent transformer l'éducation scientifique et préparer les élèves de manière plus complète aux défis du monde moderne.

Bibliographie

- Rutten, N., Van Joolingen, W. R., & Van Der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. Computers & education, 58(1), 136-153.
- Olympiou, G., & Zacharia, Z. C. (2012). Blending physical and virtual manipulatives: An effort to improve students' conceptual understanding through science laboratory experimentation. Science Education, 96(1), 21-47.
- De Jong, T., & Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. Review of educational research, 68(2), 179-201.
- Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2011). Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. British Journal of Educational Technology, 42(4), E65-E70.
- Olympiou, G., & Zacharia, Z. C. (2012). Blending physical and virtual manipulatives: An effort to improve students' conceptual understanding through science laboratory experimentation. Science Education, 96(1), 21-47.
- Prensky, M. R. (2010). Teaching digital natives: Partnering for real learning. Corwin press.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. Three worlds of CSCL. Can we support CSCL? 61-91.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. Review of research in education, 34(1), 179-225.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. Science education, 88(1), 28-54.
- Zoubeir, W. F. (2000). Grafting computer projected simulations and interactive engagement methods within a traditional classroom setting: the influence on secondary level students' understanding of Newtonian mechanics and on attitudes towards physics. The University of Southern Mississippi.
- Ma, J., & Nickerson, J. V. (2006). Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review. ACM computing surveys (CSUR), 38(3), 7-es.
- Tüysüz, C. (2010). The effect of the virtual laboratory on students' achievement and attitude in chemistry. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 37-53.
- Bozkurt, E., & Ilik, A. (2010). The effect of computer simulations over students' beliefs on physics and physics success. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4587-4591.

- Zacharia, Z. C. (2007). Comparing and combining real and virtual experimentation: an effort to enhance students' conceptual understanding of electric circuits. Journal of Computer Assisted Learning, 23(2), 120-132.
- Tsihouridis, C., Vavougios, D., Ioannidis, G. S., Alexias, A., Argyropoulos, C., & Poulios, S. (2015, September). The effect of teaching electric circuits switching from real to virtual lab or vice versa—A case study with junior high-school learners. In 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) (pp. 643-649). IEEE.
- Tsihouridis, C., Vavougios, D., & Ioannidis, G. (2017). The effect of switching the order of experimental teaching in the study of simple gravity pendulum-a study with junior high-school learners. In Interactive Collaborative Learning: Proceedings of the 19th ICL Conference-Volume 1 (pp. 501-514). Springer International Publishing.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Journal of Applied Psychology, 39,31–36.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). Educational research: An introduction. Longman Publishing.
- Ranjan, A. K. A. S. H. (2017). Effect of virtual laboratory on development of concepts and skills in physics. International Journal of Technical Research & Science, 2(1), 15-21.
- Gunawan, G., Nisrina, N., Suranti, N. M. Y., Herayanti, L., & Rahmatiah, R. (2018, November). Virtual laboratory to improve students' conceptual understanding in physics learning. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1108, No. 1, p. 012049). IOP Publishing.
- Adams, W. K. (2010). Student engagement and learning with PhET interactive simulations. Il nuovo cimento C, 33(3), 21-32.
- Sheorey, T., & Gupta, V. (2011). Effective virtual laboratory content generation and accessibility for enhanced skill development through ICT. Proceedings of Computer Science and Information, 12, 33-39.
- Deriba, F., Saqr, M., & Tukiainen, M. (2023). Exploring Barriers and Challenges to Accessibility in Virtual Laboratories: A Preliminary Review. In Proceedings of the Technology-Enhanced Learning in Laboratories CEUR workshop (TELL 2023), April (Vol. 27).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperation and the use of technology. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 777-803). Routledge.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. "Mind in society: The development of higher psychological processes." Harvard UP (1978).

- Shulman, Lee S. "Those who understand: A conception of teacher knowledge." American educator 10.1 (1986).
- Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge." Teachers' college record 108.6 (2006): 1017-1054.
- Sheorey, T., & Gupta, V. (2011). Effective virtual laboratory content generation and accessibility for enhanced skill development through ICT. Proceedings of Computer Science and Information, 12, 33-39.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture: entre le prescrit et e réel

☞ **Fatima-Zahra LOUZI**

Sciences de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Mohamed V, Rabat, Maroc

Introduction:

Le développement des compétences en lecture chez les apprenants est devenu l'une des préoccupations majeures des spécialistes du domaine éducatif. Dans ce sens, les politiques d'enseignement au Maroc se sont orientées vers l'intégration de nouvelles approches d'enseignement qui permettent d'améliorer le niveau d'apprentissage des élèves en matière de la lecture, notamment l'approche cognitive qui a révolutionné le cours de la didactique des langues grâce.

Ainsi, on voit la publication de plusieurs documents officiels qui incitent au le développement de l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants et font appel à l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture dès le cycle primaire, afin de remédier à la crise décevante des compétences en lecture des apprenants.

Cependant, en dépit de tous les efforts déployés, les programmes d'évaluation des performances des apprenants continuent toujours à réclamer un déclin préoccupant des compétences en lecture, notamment au cycle primaire.

C'est dans ce sens où s'inscrit la problématique du présent article, dans le sens où on se demande : Est-ce que les stratégies d'apprentissage de la lecture sont réellement enseignées aux apprenants du cycle primaire ? Et si ce n'est pas le cas, comment peut-on expliquer et interpréter ce fait ?

Ainsi, l'objectif principal de cette recherche demeure d'explorer la réalité de l'enseignement des stratégies de la lecture au sein des classes de français au Maroc.

Compte tenu de cette crise décevante, nous suggérons que les stratégies d'apprentissage de la lecture ne sont pas pratiquement enseignées aux apprenants du cycle primaire et qu'il existe des facteurs qui influencent l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture aux apprenants.

1. Cadre conceptuel :

1.1.Les stratégies d'apprentissage :

Dans une perspective du renouveau pédagogique, la psychologie cognitive rehausse le rôle de l'élève à un sujet-apprenant conscient de ses processus cognitifs intervenant dans son apprentissage et incite à l'outiller des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de structurer et contrôler ses d'apprentissage.

Que signifient donc les stratégies d'apprentissage ? Plusieurs définitions ont été esquissées à ce propos. Rubin précise que les stratégies d'apprentissage sont « un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre une langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser »[1]. De surcroit, Oxford (1990)[2] ajoute que les stratégies d'apprentissage sont des moyens qui assurent l'implication active de l'apprenant dans son apprentissage et le développement de son autonomie. De sa part, Legendre définit une stratégie d'apprentissage comme «un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »[3].

En se référant à plusieurs modèles théoriques[4], il apparait que la classification des stratégies d'apprentissage s'appuie en principe sur les deux volets auxquels s'intéressait la psychologie cognitive ; notamment l'aspect cognitif et le métacognitif. Cela signifie qu'on peut classer, essentiellement, les stratégies d'apprentissage en stratégies cognitives et stratégies métacognitives. La première classe regroupe l'ensemble des stratégies qui consistent en un traitement cognitif de l'information, en vue de la réalisation d'une tâche (Stratégies de mémorisation, d'élaboration, d'organisation, …). Alors, que la seconde classe de stratégies revoie aux ressources qui permettent le contrôle, la gestion et l'évaluation des performances de réalisation d'une tâche.

1.2.Lire comme un acte cognitif, constructif et interactif :

Au départ, l'acte de «lire» a fait l'objet de nombreuses définitions minimalistes qui le réduisent en un processus visuel consistant à déchiffrer les graphèmes transcrits dans

---

[1]Cyr Paul, Les stratégies d'apprentissage. CLE International, Paris, France, 1998, p. 35

[2] Ibid. p. 35.

[3] Ibid. p. 4.

[4] Ibid. p. 4.

un texte et établir une correspondance avec leurs phonèmes. C'est le cas du Dictionnaire de Didactique des Langue qui conçoit l'acte de lire comme une «Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. Emission à haute voix d'un texte écrit. Action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre conscience du contenu»[5].

Néanmoins, à partir des années 1980, on contestait les représentations classiques qu'on se faisait de la lecture pour concevoir cette activité comme un processus cognitif, constructif et interactif. Ainsi, «lire» devient « Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieures (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier)»[6].

Dans ce sens, Irwin approuve que lire dépasse le processus de décodage et propose ainsi un modèle qui répertorie cinq processus intervenant dans cet acte: les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs[7].

Or, la réussite de ces processus dépend nécessairement de la compétence stratégique de l'apprenant. La compétence qui détermine «le quoi faire», «le comment faire» et surtout sur «le moment opportun de faire»[8] en s'aidant des stratégies d'apprentissages de la lecture efficaces tout au long des trois phases de la lecture d'un texte : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. D'ailleurs, S. Moirand considère que les stratégies de la lecture répondent au «comment le lecteur lit ce qu'il lit»[9].

1.3. La place des stratégies d'apprentissage dans le système éducatif marocain

Après quelques décennies largement marquées par le paradigme béhavioriste transmissif, le système éducatif marocain opte pour une réforme éducative qui s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie active. Ainsi, on voit la parution de plusieurs documents offi-

[5]Coste Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, France, 1976, p. 312.

[6]Chauveau Gérard, Acte de lecture et decodage. Revue de Recherches en Éducation, 1990, pp. 33.

[7]Giasson Jocelyne, La compréhension en lecture, Gaëtan Morin, Québec, Canada, 1990.

[8]Ibid.

[9]Moirand Sophie, Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Chapitre 1.1 L'approche globale des textes écrits, CLE international, Paris, France, 1979. pp. 23-39.

ciels qui retracent les enjeux de l'école marocaine et ajustent les pratiques des enseignants en classe du français.

Le départ était avec la parution de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation en 1999 qui incite, dans le levier 4, à «l'acquisition des savoirs fondamentaux et des capacités qui développent l'autonomie de l'apprenant»[10].

Des années plutard, le Conseil Supérieur de l'Éducation lance La Vision stratégique[11] (2015-2030) comme un projet qui tente d'orienter le processus d'enseignement-apprentissage vers le développement des compétences d'auto-apprentissage à travers l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

A son tour, le PNEA (2019)[12] propose, comme recommandations pour remédier aux difficultés en lecture manifestées chez les élèves, l'adoption des pratiques didactiques efficaces basées principalement sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage qui facilitent et assurent la gestion des savoirs.

Dans le même sens, la dernière version du Curriculum de l'enseignement primaire13 publiée en 2021 atteste clairement l'utilité de ces stratégies dans la structuration des acquis des apprenants et l'importance de leur enseignement et invite les enseignants à outiller leurs apprenants des stratégies d'apprentissage nécessaires pour objectiver l'acte de lire chez eux.

2. Méthodologie :

Pour répondre à l'objectif de notre recherche, qui consiste à explorer la réalité de l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture dans une classe de français au primaire, nous avons choisi d'adopter une démarche hypothético-déductive, en vue d'analyser, de comprendre et de justifier les pratiques du terrain.

Dans ce sens, notre recherche s'est appuyée sur une triangulation méthodologique qui combine entre l'observation (avec enregistrement audio), l'entretien et le questionnaire. Un tel choix vise à garantir plus de validité et à analyser en profondeur les résultats obtenus sur le terrain.

---

[10]Commission Spéciale Education Formation, La Charte Nationale d'Éducation et de Formation, 1999.

[11]CSEFRS, La Vision stratégique (2015-2030), 2015.

[12]CSEFRS, Programme d'évaluation des acquis des élèves de la 6ème année primaire et ceux de la 3ème année secondaire collégiale, 2019.

[13]Direction des curricula, Le curriculum scolaire de l'enseignement primaire, 2021.

Concernant la constitution de l'échantillon, nous avons ciblé principalement les enseignants du cycle primaire, notamment ceux de la 4ème, la 5ème et la 6ème année. Ainsi, 14 enseignants (répartis sur 8 écoles primaires du secteur public) ont été interviewés après l'observation en classe. Cependant, le questionnaire a été distribué auprès de 50 enseignants.

3. Analyse et discussion des résultats :

3.1. À l'issu des observations...

En procédant par des observations, nous avons eu comme objectif de répondre à la première question de départ de notre recherche : est-ce que les stratégies d'apprentissage de la lecture sont enseignées aux apprenants du cycle primaire? Pour répondre à cette question, nous avons pris en considération le critère de fréquence (la régularité) et d'efficacité de l'enseignement de ces stratégies pendant toutes les trois phases de la lecture (avant, pendant et après).

L'ensemble de ces observations effectuées nous a permis d'avancer le constat suivant: l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture (cognitives et métacognitives) prend une place mineure dans les pratiques d'enseignement au primaire pendant les trois phases de la lecture. En effet, pendant les séances assistées, nous avons noté l'absence de l'enseignement de certaines stratégies de lecture, l'irrégularité de l'enseignement de quelques-unes, en plus de l'inefficacité de l'enseignement des autres.

3.2. À l'issu des entretiens

Pour mieux comprendre et expliquer les résultats obtenus de ces observations, nous avons choisi de mener des entretiens semi-structurés pour une mise au point des pratiques d'enseignement observées. Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien structuré en trois thèmes qui portent sur la description de la planification d'une activité de la lecture, la compréhension et la justification de l'absence des stratégies cognitive ou métacognitive pendant les trois phases de la lecture et le recueil des représentations des enseignants à propos des stratégies d'apprentissage, leur efficacité et leur utilité dans le développement de l'autonomie et la remédiation aux difficultés d'apprentissage.

La discussion avec les enseignants nous a permis de générer quelques conclusions concernant les facteurs qui régissent l'enseignement des stratégies d'apprentissage pendant des séances de lecture. En effet, nous avons appris des enseignants interviewés que l'absence de l'enseignement d'une telle stratégie de lecture peut avoir comme origine

des paramètres techniques ; tels que la durée consacrée à l'activité de lecture (la pression du temps), l'effectif important des apprenants dans une classe ainsi que la nature des supports didactiques : la complexité et la longueur des textes proposées dans les manuels scolaires. Mais nous avons également révélé un autre facteur dominant lié aux croyances et aux représentations des enseignants propos des stratégies d'apprentissage. En effet, nous avons appris à partir de ces entretiens que les enseignants attestent l'efficacité de ces stratégies d'apprentissage de la lecture dans le développement de l'autonomie d'apprentissage, mais ignorent l'utilité de ces techniques pour la remédiation aux difficultés d'apprentissage chez les élèves. Ainsi au lieu d'initier et habituer les apprenants à la mobilisation de ces outils pour résoudre leurs problèmes d'apprentissage, ils choisissent des méthodes traditionnelles pour y remédier.

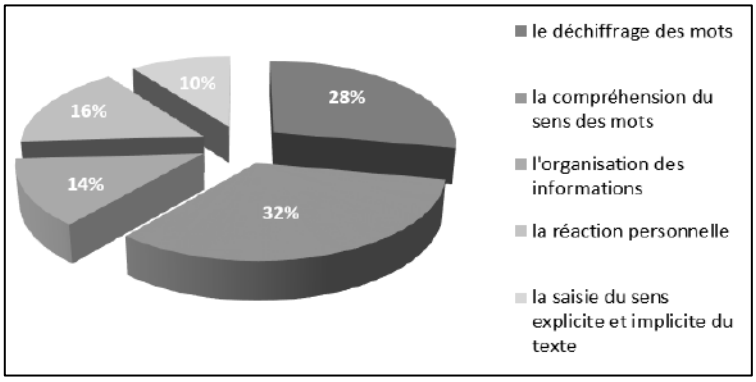
3.3. À l'issu du questionnaire...

Pour soutenir les résultats obtenus des observations et des entretiens effectués auprès des enseignants, et afin de garantir plus de crédibilité et de validité à ces résultats, nous avons opté pour un questionnaire distribué auprès de 50 enseignants.

Notre recherche a ciblé des enseignants, tant hommes que femmes, ayant une expérience professionnelle qui s'étale sur des années variées.

Le recours à ces deux paramètres lors de notre enquête, tant pour les observations que pour le questionnaire, nous a permis de conclure que les pratiques enseignantes en matière de l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux apprenants ne sont plus influencées par le sexe de l'enseignant ou par son expertise professionnelle.

Graphique 1 : Les difficultés d'apprentissage de la lecture



Le graphique ci-dessus montre que les enseignants repèrent une variété de difficultés en lecture à pourcentages différents, mais qui peuvent avoir la même origine, notamment le manque de stratégies d'apprentissage qui facilitent et améliorent l'apprentissage des processus de lecture chez l'apprenant. Ces résultats peuvent être interprétés par la valorisation de la transmission directe des connaissances déclaratives au détriment des connaissances procédurales et surtout conditionnelles qui permettent à l'apprenant de structurer son acte de lire.

La diversité des difficultés de lecture repérées chez les apprenants nous laisse éventuellement s'interroger sur les sources et l'origine de ces problèmes confrontés.

Graphique 2 : Les sources de difficulté d'apprentissage de la lecture

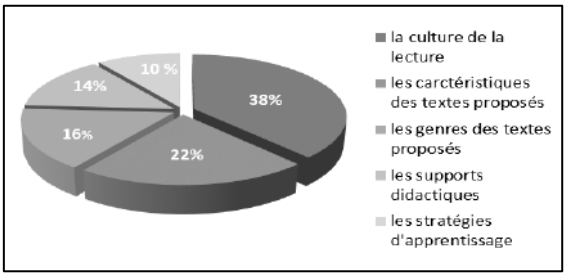
D'après les résultats obtenus du graphique ci-dessus, nous remarquons qu'une bonne partie des enseignants renvoient ces difficultés à des facteurs externes et ignorent le rôle des structures cognitives de l'apprenant et l'importance des stratégies d'apprentissage à ce niveau.

Ceci pourrait être interprété par un manque de conscience de l'importance des stratégies d'apprentissage et le rapport qu'elles maintiennent avec les difficultés d'apprentissage confrontées par les apprenants. Ces résultats peuvent être également expliqués par la variété des priorités de chaque enseignant, dans le sens où un enseignant qui a pour objectif de cerner la totalité du programme scolaire, ne s'intéressera pas aux objectifs d'apprentissage qui répondent aux besoins des apprenants et leurs lacunes.

En ce qui concerne les voies de remédiation aux difficultés d'apprentissage, nous avons proposé une question ouverte. Le but en était d'abord d'encourager les enseignants à partager avec nous leur expérience à ce propos, mais c'était surtout de voir

jusqu'à quel point les enseignants recourent aux stratégies d'apprentissage pour remédier aux lacunes d'apprentissage de leurs apprenants.

Graphique 3 : Les solutions de remédiations aux difficultés d'apprentissage de la lecture

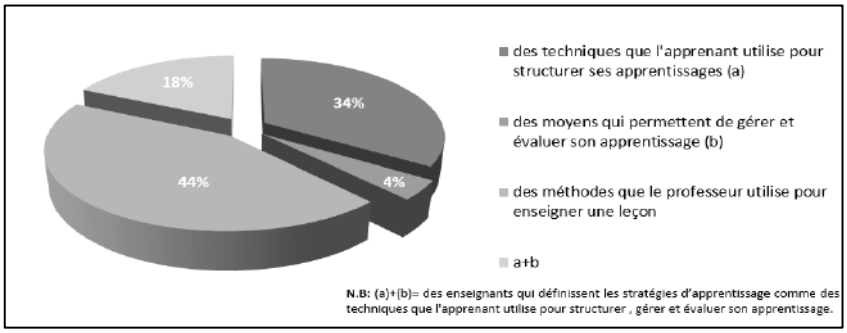


En réponse à cette question, nous avons recueilli plusieurs propositions, mais nous avons essayé de regrouper celles qui se rapprochent dans une seule idée. Ainsi, nous avons remarqué que la majorité de ces enseignants réduit la lecture dans le déchiffrage et la lecture expressive de texte et relie souvent les difficultés d'apprentissage de la lecture aux facteurs externes (la complexité du texte, les thèmes proposés, les genres étudiés…). Ce qui les mène à innover à ce niveau au lieu de s'interroger sur les structures cognitives de l'apprenant.

Néanmoins nous avons repéré une minorité d'enseignants (5%) qui présente à leurs apprenants quelques stratégies d'apprentissage de la lecture) utiles pour développer leurs compétences en lecture (la méthode syllabique, l'utilisation du dictionnaire, des cartes sémantiques sur les murs de la classe…).

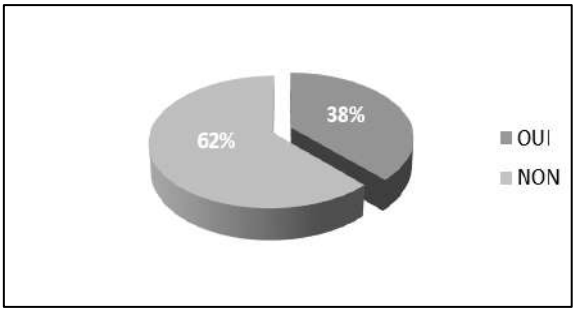
Les résultats obtenus des questions précédentes nous poussent à s'interroger sur ce que représentent les stratégies d'apprentissage chez les enseignants participants à cette enquête.

Graphique 4 : Définition des stratégies d'apprentissage



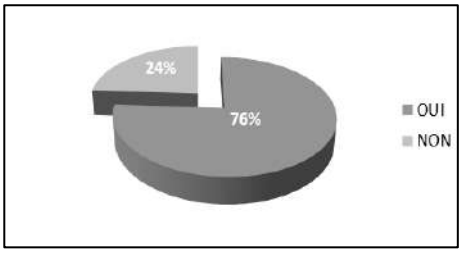
Ainsi, nous avons remarqué qu'une portion importante de ces participants (44%) confondent les stratégies d'apprentissage avec les stratégies d'enseignement et ignorent l'essence de ces outils.

Graphique 5 : Formation des enseignants

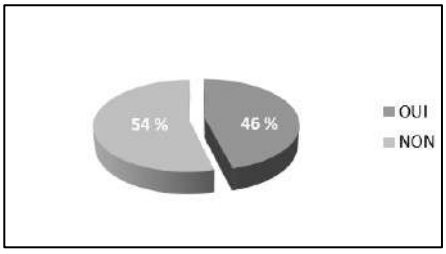


Suite aux réponses de la question qui précède, nous nous sommes demandés si ces enseignants ont déjà bénéficié des formations autour des stratégies d'apprentissage. La réponse à cette interrogation a relevé que 38% des participants seulement qui ont eu l'occasion de profiter des formations institutionnelles qui portent sur les stratégies d'apprentissage dans le cadre des journées organisées par les CRMEF ou des rencontres pédagogiques animées par des inspecteurs, mais ce sont des formations qui concernent en principe l'activité de production écrite.

Graphique 6 : Autonomie d'apprentissage



Graphique 7 : Remédiation aux difficultés d'apprentissage



Les graphes ci-dessus montrent qu'un pourcentage important des participants (76%) attestent le rôle important des stratégies d'apprentissage dans le développement de l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants. Néanmoins la plupart d'eux ignorent l'importance des stratégies d'apprentissage dans la remédiation aux difficultés d'apprentissage de la lecture.

Conclusion et perspective :

Les résultats de cette recherche nous ont permis de montrer que l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture occupe une place mineure dans les pratiques enseignantes au cycle primaire et de comprendre que les croyances éducatives et les préférences pédagogiques décident forcément des pratiques enseignantes, notamment en matière de l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la lecture.

L'ensemble des résultats obtenus de cette enquête nous ont permis de soulever certaines préoccupations concernant les pratiques des enseignants enquêtés. En effet, nous avons noté une rupture entre les connaissances et la pratique réelle des enseignants enquêtés, un recours à diverses stratégies d'enseignement au lieu d'enseigner les stratégies d'apprentissage pour surmonter les difficultés d'apprentissage des apprenants, une négligence de l'importance de l'autoévaluation et de la gestion des apprentissages des apprenants, une valorisation des connaissances déclaratives au détriment des connaissances procédurales et conditionnelles.

Plusieurs perspectives se dégagent de cette recherche. Tout d'abord nous nous demandons quelle est la marge d'intervention des formations initiale et continue à ce niveau (un appel d'urgence à la consolidation des formations des enseignants)? Pourquoi les axes de conceptions des programmes scolaires ne vont pas de pair avec les nouveautés pédagogiques transcrites dans les notes ministérielles et les curricula d'enseignement (un appel à l'innovations des programmes scolaires)? Quelle est la place d'ailleurs de l'enseignant dans la conception de ces programmes ? Un ensemble d'inquiétudes qui ont été d'ailleurs réclamées par les enseignants tout au long de l'enquête et qui font appel à d'autres recherches didactiques à ce propos.

Références:

- Bégin Christian, Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, Revue des sciences de l'éducation, Montréal, Canada, 2008, 47–67.
- Blain Raymond, L'enseignement stratégique, Québec français, Québec, Canada, 1993, 50–53.
- Chauveau Gérard, Acte de lecture et décodage. Revue de Recherches en Éducation, 1990, pp. 33.
- Commission Spéciale Education Formation, La Charte Nationale d'Éducation et de Formation, 1999.
- Coste Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, France, 1976, p. 312
- CSEFRS, La Vision stratégique (2015-2030), 2015.
- CSEFRS, Programme d'évaluation des acquis des élèves de la 6ème année primaire et ceux de la 3ème année secondaire collégiale, 2019.
- Cyr Paul, Les stratégies d'apprentissage. CLE International, Paris, France, 1998.
- Direction des curricula, Le curriculum scolaire de l'enseignement primaire, 2021.
- Giasson Jocelyne, La compréhension en lecture, Gaëtan Morin, Québec, Canada, 1990.
- Giasson Jocelyne, La lecture : De la théorie à la pratique, Groupe De Boeck, Bruxelles, Belgique, 1995.
- Menad Anissa, Les stratégies de lecture entre théorie et pratique, Bulletins des Recherches Scientifiques, 2022, 1001- 1021.
- Ménard Louise, Stratégies d'apprentissage efficaces et compétences d'autorégulation. Pédagogie collégiale, Montréal, Canada, 2021, 4-10.
- Tardif Jacques, POUR UN ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE : L'apport de la psychologie cognitive, Les Éditions LOGIQUES, Montréal, Canada, 1992.

Différencier pour remédier et promouvoir l'autonomie des apprenants avec le "Plan de travail" selon les principes de Célestin Freinet

☞ **Abdelhafid BELAHRACHE**

Université Abdelmalek Essaâdi, ENS- Tétouan Maroc

Introduction

Le plan de travail, tel qu'il est conceptualisé par Célestin Freinet, représente une innovation pédagogique significative visant à promouvoir l'autonomie des élèves au sein du système éducatif. Ce modèle, né dans le contexte des années 1920 en France, se distingue par son approche centrée sur l'apprenant, mettant l'accent sur la liberté, la créativité et l'autonomie. Le plan de travail se veut « un document adapté à chaque élève sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle, il note la réalisation des travaux, il évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir »[1]. Il s'agit donc d'une approche qui tient compte des différences entre les élèves, qu'elles soient liées à leurs capacités, leurs styles d'apprentissage ou leurs intérêts. L'enseignement-apprentissage des langues est caractérisé par la diversité des profils d'apprenants et des besoins linguistiques variés.

Dans ce contexte complexe, l'application du plan de travail de Célestin Freinet offre une approche pédagogique innovante qui mérite d'être explorée et étudiée. Inspiré par les principes d'autonomie et de coopération, le plan de travail de Freinet[2] se veut une méthode structurée pour individualiser l'enseignement et stimuler l'engagement des apprenants. Cette recherche vise à examiner comment cette technique peut être adaptée efficacement pour répondre aux exigences spécifiques de l'enseignement-apprentissage du français, en favorisant non seulement l'apprentissage linguistique mais aussi l'intégration culturelle des apprenants.

---

[1] Sylvain Connac, « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », Éducation et socialisation [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 20 juillet 2016, septembre 2023, https://cutt.us/m3GhI

[2] Célestin Freinet, Plans de travail, Brochure d'Education Nouvelle Populaire n° 40, ÉDITIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANCAISE, Cannes, France, 1948.

À travers une analyse approfondie des principes théoriques, des études de cas et des recommandations pratiques des enseignants suivant la méthode pédagogique de Freinet, cette étude offre un aperçu des avantages potentiels de la mise en place du plan de travail dans nos pratiques de classe. Cet article s'attarde sur l'apport du plan de travail selon les principes de Célestin Freinet, en analysant l'impact de sa mise place en classe de français.

Objectif

L'objectif de cet article est d'explorer la mise en place du plan de travail de Célestin Freinet dans l'enseignement du français. Je cherche à comprendre comment cette méthode pédagogique peut être adaptée pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en langue française, en favorisant leur autonomie, leur engagement et leur progression linguistique.

Problématique

Après avoir effectué et corrigé l'évaluation diagnostique avec les élèves, ces derniers ont reconnu qu'ils éprouvent des difficultés sérieuses et diverses en termes de grammaire, syntaxe et vocabulaire. Pour pallier ces lacunes, j'ai jugé nécessaire de mettre en place une technique de remédiation. Ainsi, le plan de travail s'est avéré une alternative importante pour faire face à des défis linguistiques variés (difficultés éprouvées par les apprenants).

Alors, comment le plan de travail, inspiré de Célestin Freinet, peut-il être ajusté et mis en place efficacement pour répondre à ces défis spécifiques ? Quels sont les avantages et les défis de cette approche dans un contexte où les objectifs d'apprentissage sont souvent très divers et les besoins individuels très marqués ?

Méthodologie de recherche

Pour répondre à cette problématique, une approche qualitative a été adoptée, basée sur une revue de la littérature et une analyse des pratiques éducatives de certains enseignants publiées sur l'ICEM[3] mis en ligne. Une étude de cas et des exemples concrets

[3]Institut Coopératif de l'École Moderne : c'est une association fondée en 1947 par le pédagogue français Célestin Freinet, elle représente le Mouvement de l'Ecole moderne. Cette association est agréée par le ministère de l'Éducation nationale.

d'application du plan de travail de Freinet en classe de français ont été examinés afin de montrer en quoi consistent les principes et l'apport de cette technique.

Présentation du dispositif, conception et pilotage

Pour élaborer le plan de travail, je pars du profil de sortie ainsi que des résultats de l'évaluation diagnostique ou des compétences travaillées lors des séquences pédagogiques précédentes, en concevant des exercices qui réinvestissent ces compétences. De plus, les exercices que je propose sont simples et ritualisés de sorte que les consignes ne nécessitent pas d'étayage pour que les élèves soient autonomes.

En début de semaine, j'ai distribué le premier plan de travail (journalier/hebdomadaire) à tous les élèves : il s'agit d'un document où chaque élève est invité à revenir sur les lacunes identifiées lors de l'évaluation diagnostique, en réalisant de manière autonome ou en binôme les exercices qui y sont mentionnés.

Pour chaque exercice, j'ai indiqué le point de grammaire correspondant (issu de cours schématisés, simplifiés ou enregistrés dans des séquences vidéo publiées sur une plateforme accessible en différé), vers lequel les apprenants peuvent se tourner en cas de questions ou de doutes. S'ils ne comprennent pas le point de grammaire abordé par l'exercice, ils peuvent demander mon aide ou celle d'un camarade si je ne suis pas disponible (par exemple, si je suis déjà occupé avec un autre élève). Ils ont le choix d'effectuer les exercices dans l'ordre qu'ils préfèrent. Ceux qui terminent leurs activités peuvent aider les autres sur demande.

Je propose une quinzaine d'exercices en début de chaque semaine pendant le premier mois du 1er semestre. À la fin de la semaine, après avoir rempli leurs plans de travail (cocher les exercices réalisés, noté les difficultés rencontrées…), ils me les rendent. Une fois le premier plan corrigé avec mon aide, je leur distribue le second plan (d'un niveau de difficulté supérieur) et ainsi de suite. Les exercices que je propose permettent de travailler l'orthographe, la révision des sons, la conjugaison, la structure de la phrase et du texte, ainsi que le vocabulaire en fonction des notions étudiées l'année précédente.

Les élèves savent qu'une fois leur travail terminé, ils doivent s'autocorriger en utilisant leurs outils tels que le cahier de leçons de l'année précédente, les fichiers autocorrectifs, le conjugueur et le dictionnaire, qu'ils soient papier ou numérique.

Pour assurer la progression des élèves dans leur plan de travail, j'ai prévu une dizaine de minutes par séance pour cocher les exercices réalisés correctement et demander de refaire ceux comportant des erreurs.

Résultats, retombées pédagogiques et défis

Tout le groupe (34 élèves) a réalisé le premier plan de travail, mais cela doit être relativisé puisque huit d'entre eux n'ont pas terminé tous les exercices proposés dans ce premier plan. Il s'agit des élèves en difficulté qui ont du mal à travailler de manière individuelle, car ils n'ont pas compris certaines consignes nécessitant un étayage. Le rapport de l'évaluation diagnostique montre que ces huit élèves éprouvent des difficultés, notamment en ce qui concerne la conjugaison des verbes du 2ème et 3ème groupe à l'imparfait et au passé composé, ainsi que la structure de la phrase.

Cette situation s'est reproduite pour le deuxième plan, mais cette fois-ci la réalisation des activités s'est faite de manière hybride (en classe et à la maison). À la fin du troisième plan, les élèves se sont montrés motivés en s'engageant dans la réalisation de tous les exercices et en demandant de l'aide à leurs pairs. Ils ont exprimé le souhait que les plans de travail futurs portent sur d'autres compétences en cours d'acquisition telles que le choix de l'auxiliaire, le mode et le temps verbal, ainsi que la compréhension de l'écrit...

En ce qui concerne les retombées pédagogiques des plans de travail proposés, je retiens que cette technique permet aux apprenants de choisir leurs activités en fonction de leurs besoins linguistiques et intérêts spécifiques, cette approche favorise l'autonomie et la motivation des élèves puisqu'elle permet à « chaque élève recevoir ou choisir un travail qui lui correspond et dispose de plusieurs modalités pour l'effectuer »[4]. Les élèves ont choisi d'effectuer les activités qu'ils estiment réalisables en autonomie ; ils ont rempli une grille de mots croisés d'une manière individuelle, et en binôme ils ont décidé de remettre dans le bon ordre des éléments constituants des textes adaptés à leur niveau. Ce choix augmente la motivation des apprenants car ils se sentent plus investis

[4]Sylvain Connac, La personnalisation des apprentissages, agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège, ESF Sciences humaines, Paris, France, 4ème édition, 2022, p. 254.

dans leur propre apprentissage. Par conséquent, l'élève « apprend progressivement à se détacher de la relation du maître pour expérimenter, faire des essais et des erreurs »[5].

En outre, l'autocorrection et l'auto-évaluation sont possibles car « le plan de travail permet au professeur de mettre en pratique cette boucle évaluative en différenciant les temps d'évaluation tout autant que les modalités de celle-ci »[6]. Par exemple, après avoir complété une série d'exercices de grammaire et syntaxe, les élèves sont invités à corriger leurs erreurs et ceux de leurs pairs en s'aidant des fichiers et des documents qui sont mis à leurs disposition, et à évaluer leur propre performance en identifiant leurs points forts et leurs faiblesses. Cette réflexion personnelle les aide à prendre conscience de leur progression linguistique et à ajuster leurs objectifs d'apprentissage en conséquence, ce qui renforce leur autonomie et leur responsabilité dans leur développement linguistique.

La mise en place de cette technique permet une adaptation continue aux besoins individuels des apprenants. Par ailleurs, cette technique constitue un moment « d'émancipation et de coopération »[7]. Autrement dit, la collaboration entre élèves enrichit l'expérience d'apprentissage en favorisant l'entraide. Cela se traduit par des activités de pair à pair, où les élèves travaillent ensemble pour résoudre des problèmes liés à un fait de langue. Par exemple, pour réécrire un texte, les apprenants discutent en binôme des réponses possibles, ce qui favorise non seulement leur compréhension linguistique mais aussi leur capacité à collaborer efficacement.

Néanmoins, des défis subsistent, notamment en termes de conditions matérielles (imprimerie, papier et autres outils numériques nécessaires), de gestion du temps, ainsi que de sélection appropriée des activités et des ressources didactiques. La sélection et la conception des plans de travail exigent une préparation en amont, ce qui pourrait constituer une tâche supplémentaire pour l'enseignant. Une planification minutieuse et une

---

[5]Eulalie Duthoit. Le plan de travail : en quoi le plan de travail peut motiver les élèves et leur permettre de devenir autonome ? HAL science ouverte, 2017, mars 2024, https://cutt.us/Yn9U2

[6]Audrey Chapelain, Le plan de travail : un outil de différenciation au service des apprentissages, Site de Philippe Meirieu, 18/09/2019, janvier 2024, https://cutt.us/kGmRg

[7]Philippe Meirieu, Le Plan de travail : un véritable levier pour une pédagogie de l'exigence, Site de Philippe Meirieu, 2020, février 2024, https://cutt.us/fuKEm

formation adéquate des enseignants sont essentielles pour maximiser les bénéfices du plan de travail et remédier aux lacunes des élèves en classe de français.

Conclusion

En conclusion, l'exploration du plan de travail de Célestin Freinet en classe de français révèle son potentiel significatif pour enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants. En mettant l'accent sur l'autonomie, la coopération et la personnalisation de l'apprentissage, cette méthode encourage non seulement la progression linguistique mais aussi le développement de compétences transversales essentielles. Les résultats de cette recherche mettent en lumière l'importance d'une planification rigoureuse et d'une adaptation continue pour maximiser les bénéfices du plan de travail de Freinet. Toutefois, des défis subsistent, notamment en termes de gestion du temps et de sélection adéquate des activités. Pour les enseignants du français, l'intégration du plan de travail inspiré de Freinet représente une opportunité de repenser les pratiques pédagogiques traditionnelles et d'adopter une approche plus dynamique et participative de l'enseignement des langues en général et du français en particulier. En continuité avec l'héritage éducatif de Célestin Freinet, cette étude encourage une réflexion continue sur l'innovation pédagogique et l'amélioration constante de l'expérience éducative des apprenants en langue française.

Références:

- Audrey Chapelain, Le plan de travail : un outil de différenciation au service des apprentissages, Site de Philippe Meirieu, 18/09/2019, janvier 2024, https://cutt.us/kGmRg
- Célestin Freinet, Plans de travail, Brochure d'Education Nouvelle Populaire n° 40, Éditions de L'École Moderne Française, Cannes, France, 1948.
- Caroline Faivre, le plan de travail, Lettres -le plan de travail-Portail pédagogique, 21/01/2018, février 2024, https://cutt.us/qlFMC
- Eulalie Duthoit. Le plan de travail : en quoi le plan de travail peut motiver les élèves et leur permettre de devenir autonome ? HAL science ouverte, 2017, mars 2024, https://cutt.us/Yn9U2
- Philippe Meirieu, Le Plan de travail : un véritable levier pour une pédagogie de l'exigence, Site de Philippe Meirieu, 2020, février 2024, https://cutt.us/fuKEm
- Sylvain Connac, La personnalisation des apprentissages, agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège, ESF Sciences humaines, Paris, France, 4ème édition, 2022.
- Sylvain Connac, Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail, Éducation et socialisation [En ligne], 41, 2016, mis en ligne le 20 juillet 2016, septembre 2023, https://cutt.us/m3GhI

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

15

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

Réalisateur et rédacteur en chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI

Septembre 2024

L'innovation pédagogique
à l'ère de la transformation numérique

ROA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER