مجلة كراسات تربوية

دورية علمية محكمة متخصصة في علوم التربية

هاجس المعنى في الخطاب التربوي المغربي

العدد السادس

فبراير 2021

مجلة كراسات تربوية

-العدد السادس(6)، فبراير 2021

-المدير ورئيس التحرير: ذ. الصديق الصادقي العماري

-البريد: addkorasat1@gmail.com

-رقم الهاتف: 212664906365+

-رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal :2016PE0043

-ردمك: ISSN: 2508-9234

المطبعة: شمس برنت CHAM'S PRINT s.a.r.l

-العنوان: 1869، قطاع واو حي الرحمة - سلا، المغرب

Adresse: 1869, Lot. Secteur E 335 Hay Rahma - Salé, Maroc

-رقم الهاتف: 41 13 87 37 2125+

-البريد الإليكتروني : chamsprint@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية علمية محكمة متخصصة في علوم التربية

-العدد السادس، فبراير-2021

المدير ورئيس التحرير:

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

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

اللجنة العلمية:

د. محمد الدريج: علوم التربية	د. بن محمد قسطاني :علم الاجتماع
د. مولاي عبد الكريم القنبعي: علم الاجتماع	د. محمد أبخوش: الفلسفة
د عبد الرحيم العطري: علم الاجتماع	دة. رشيدة الزاوي: علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية
د. عبد القادر محمدي : علم الاجتماع	د. مولاي إسماعيل علوي:علم النفس
د.عبد الغني زباني : علم الاجتماع	د. سعيد كريمي: المسرح وفنون الفرجة
د. عزيزة خرازي: علم الاجتماع	د. بشرى سعيدي: أدب حديث
د. محمد جاج: علم الاجتماع	د. صابر الهاشمي: اللسانيات
د. عبد الفتاح الزاهيدي: علم الاجتماع	د. زنوحي رشيدة: اللغة العربية
د. محمد خالص: علم الاجتماع	د. سرمد جاسم محمد الخزرجي: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
د. عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية	دة. سعاد سعيد محمد على كلوب: علم نفس تربوي
د. محمد فاوبارعلم الاجتماع	

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم و دراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

الفهرس

تقديم **1**

الدكتور عبد الرحيم العطري

الاستراتيجيات المطامعرفية وبناء رؤية تربوية معاصرة للتعلم بالمغرب **5**

د: الهَاشِمِي صابر

استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ولحظة الاشكلة في مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب..... 15

د. فاطمة الزهراء الكتاني

استراتيجية التعليم المدمج **27**

سعاد العلام

الرؤية الإستراتيجية (2015-2030). خطة لإصلاح المدرسة المغربية - **43**

نادية حمالي

قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة -التلاميذ المقبلين على امتحان نيل شهادة الباكالوريا نموذجا- **57**

دة.رجاء لحويدك

العقد الديداكتيكي القرائي من الإلقاء إلى التلقي . النص الأدبي

في المعرفة التعليمية نموذجا **67**

محمد كرضاين

الصورة المغيبة من العنف المدرسي: بين المتغيرات المفاهيمية

والسياقات المستحدثة..... **75**

دة. رشيدة الزاوي

مهارات التفكير الناقد في درس النصوص القرائية: تحديدات مفاهيمية..... **85**

المصطفى والي علمي

مُقدماتٌ مُمهّداتٌ لما يقتضيه توظيف النَّص الشرعي، من التنبيهات

بناءً للقيم والتعلمات **101**

محمد الريفي

مفاهيم ظاهرة الإضافة والمقاربة اللسانية أية علاقة؟.....115
حفيضة العمريني
تحديات القراءة من الشاشة كمهارة فكرية "الهاتف الذكي نموذجا" 129
عزيز أخريض
الأسس السيميولوجية البيانية لقراءة الرسالة الكارتوغرافية بالثانوي التأهيلي، تطبيقات لها باستعمال نظام المعلومات الجغرافية.....141
نادية سلمان
13.التربية على القيم عند المفكر المغربي المهدي المنجرة.
قراءة وصفية تحليلية.....153
القجيري عبد الرحيم
14.التربية الإسلامية وسؤال الترقي المعرفي والقيمي، قراءة تحليلية في كتاب: "التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة" للدكتورة مريم آيت أحمد 167
محمد نادر
15.التجربة المغربية في التعليم عن بعد في زمن كورونا وضمان حق التعليم 183
محمد الشدادي
16.استثمار الصورة في تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي.....197
د. سعيد عبيدي
17.مدخل لدراسة النوع الاجتماعي في السياق المدرسي.....213
عبد الكبير الجراري
18.المتعلم الأمازيغي وتعليم ظاهرة الصفة بين العربية والأمازيغية.....223
جمعة دعرة
19.مفهوم الكفاية بين اللسانيات التوليدية وديداكتيك اللغات.....235
عبد الحق بوطيب
20.المشروع الشخصي للمتعلم وبناء الكفايات التوجيهية، قراءة
في سؤال التحديات.....249
عبد الحق لوشاحي
21.الأحكام القيمية وفعل العنف لدى التلاميذ ضمن سياق تحولات التنظيم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية 259
إكرام السحمودي

تقديم

استنوار الواقع La mise en lumière

***

بقلم: عبد الرحيم العطري

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط

***

تعلمنا الهيرمينوطيقا درسين على الأقل وهما **فن الفهم** و**فن الإصغاء**، أي أن نفهم الوقائع والأشياء، كما هي، وكما تحولت وتحورت في الأزمنة والأمكنة، إلى أن وصلت إلينا على هذا النحو أو ذاك، وأن نُصيخ السمع لمختلف الترددات والتواترات والتناصات التي مارستها في تاريخها الطويل، هو ما يتطلب مجهودا إحاليا effort référentiel يعيد تركيب قطع البوزل Puzzle، ويضع كل جزء في خانته الدلالية، لأجل تحقيق اكتمالية المعنى وبلوغ "معنى المعنى".

إن ما يهم في دراسة المجال والإنسان، وفي مستويات قيمية وتربوية رَامِزَةٍ بالأساس، ليس البحث، وحسب، عن معنى الوقائع والأشياء التي تعتمل في المجتمع، ولكن الأهم والاستراتيجي، ومن مقترب النقد المنفتح، هو البحث عن "معنى المعنى"، أي الوصول إلى "الطابق التحت أرضي" sous sol الذي يختفي عن الناظر والنظر. فهناك تقيم الأساسات التي تشيد البناء الثقافي/الرمزي لذات الوقائع والأشياء، وهناك يختفى المسكوت عنه واللامصرح به. فما يوجد وراء الكواليس وفي الأقبية المظلمة، هو الجدير بالبحث، وليس ما يعرض للعموم أمام خشبة العرض، مع الإقرار بأهمية المعروض والمعلن والمصرح به، كعتبات قرائية وتأسيسية للنقد المنفتح.

طبعا تشترك الأعمال البحثية، ومهما كان انتماؤها المعرفي، في هدفية واحدة، وهي إزاحة الغموض وإنتاج المعنى، كشفاً وبناءً، فلا بد من كشف البنيات العميقة التي تَنْوَجِدُ خلف الظاهر، وتبرر منطق الإسرار والإلغاز الذي يميز النصوص المجتمعية، وبذلك يتأتى إعمال فكرة إزاحة الغموض و"استنوار" الحجب والإظلام الذي يكتنف الوقائع والأشياء، وذلك عبر المزيد من التساؤل النقدي حول مجالات التربية والتعليم والقيم وامتداداتها المجتمعية. وهو ما تنتصر له مجلة

"كراسات تربوية" بمزيد من الحرفية والإبداعية، وبتفان تام واجتهاد متواصل لمديرها الأستاذ الصديق الصادقي العماري.

إن هذا العدد الجديد من "مجلة كراسات تربوية" الذي تقترحه هيئة التحرير على القراء الأعزاء، يسير في اتجاه "التنوير المعرفي"، توكيدا لضرورة فتح "نقاشات" مستفيضة بصدد "المسألة التربوية/التعليمية"، أملا في تجاوز حالات من "الاستعصاء" و"عسر المعنى". فلا سبيل لإعادة كتابة تاريخ النسق، إلا بمجهود معرفي تتداخل فيه كافة الحقول العلمية، على درب الاستنوار والفهم والتأويل.

ثمة تعالقات خفية وعلنية بين النصوص المجتمعية التي نشتغل عليها، وهي التعالقات التي عبرنا عنها في أكثر من مناسبة بالتناص الاجتماعي، وعليه فإن العبور إلى النص المجتمعي، دينيا كان أو سياسيا أو اقتصاديا أو ثقافيا، لا ينبغي أن يهمل هذا التعالق، وأن ينشغل ببحث وتفكيك الارتباطات والحوارات والتفاوضيات الجارية بلا انقطاع عن العناصر والفواعل والعوامل المشكلة لذات النصوص. ذلك أن البنيات والبنيات المضادة، في صغرها أو كبرها، تعمل على إنتاج الصمت بدل الكلام، حيث تجنح إلى الرمز والإشارة بدلا من التصريح والإعلان، ولهذا يتحدد المسعى البحثي للناقد التأسيسي في الانهمام بما تقوله "الصورة" وما تصمت عنه قصدا وعفوا.

السياق كفيل بإنتاج المعنى، ولا شيء خارج السياق، والواقعة التربوية/التعليمية/القيمية، في صغرها وكبرها، يتحدد معناها بالسياقات التي تتحرك فيها، ولهذا يتوجب الانتباه إلى "فعالية" السياقية contextualité في النقد التأسيسي والفهم التأويلي والنحت المعرفي، كمسالك مركزية في النقد المنفتح. فالنص، أي نص، يستمد معناه ومبناه من السياق الدائر فيه، كما أن ذات السياق الذي يشكل الأبنية والأفضية والوقائع والأشياء، هو بدوره نتاج تراكمي لهذه النصوص الصغرى التي تتأثر به وتتفاعل فيه، فالجزء من الكل، والكل من الجزء أيضا، ثمة حوار وتفاوض مستمرين بين النص وسياقه فعلا وتفاعلا وانفعالا.

إن ما نقترحه في هذا الباب هو تفكير في الرمزي من خلال المجتمع، وتفكير في المجتمع من خلال الرمزي، وهو ما يؤمن للباحث عن المعنى، حركة تعددية المسالك، تسمح بتغيير زوايا النظر، للتفكير في النصوص من داخلها وخارجها، وانطلاقا منها ورجوعا إليها، ما يثمر في النهاية "تأويلا خلاقا" interprétation créatrice بتعبير بول ريكور.

ولهذا لا يسعنا في الختام، إلا تجديد خالص الشكر والتقدير إلى مدير ورئيس تحرير المجلة، وكافة أعضاء لجنتها العلمية وهيئتها التحريرية، وكل المساهمين في إغناء هذا العدد بحثا واستشكالا واستنوارا، فإلى الباحثات والباحثين الذين أهدونا هذه المقالات الغنية، وافر الشكر وعظيم الامتنان.

والله الموفق.

عبد الرحيم العطري

الاستراتيجيات المطامعرفية
وبناء رؤية تربوية معاصرة للتعلم بالمغرب

د: الهَاشِمِي صابر

مقدمة

تهدف هذه المقالة إلى التعرف على أثر استخدام الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء رؤية تربوية معاصرة للتعلم في بلدنا، بغية تحسين المستوى الدراسي لدى التلاميذ. وتتناول موضوعاً حيوياً يشغل بال المهتمين بالعملية التعليمية، ولاسيما في مجال التدريس، حيث تسلط هذه المقالة الضوء على أهمية الاستراتيجيات المطامعرفية ومدى الاستفادة منها لرتق الفجوة الناتجة عن الممارسات التقليدية في التدريس. لذلك، وانسجاما والهدف المقصود الذي رسمناه لهذا المقالة، والمتمثل في إبراز الأثر الفعلي للاستراتيجيات المطامعرفية في بناء رؤية تربوية معاصرة للتعلم في المغرب، واستنادا إلى الدور المحوري الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات، وبما أن الكفاية النهائية لكل الوحدات المُدُرَّسَة لا تتحقق إلا بجعل المتعلم قادرا على استضمار البنيات وتحقيق الكفايات، تصبح الممارسة التعليمية بكل تأكيد واضحة وموجهة لخدمة هذا الهدف.

ـ بعض خصائص الإستراتيجيات المطامعرفية

تعتبر الإستراتيجيات المطامعرفية أكثر القابليات المتعلمة تأثيرا على فاعلية التعلم الإنساني من حيث مدخلاته ونواتجه، وقد تعاظم اهتمام علماء النفس المعرفي بالاستراتيجيات المطامعرفية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، نظرا للدور البالغ الأهمية الذي تلعبه في التعلم، والتذكر، والتفكير وحل المشكلات، وباتت عملية تعلم هذه الاستراتيجيات أو اكتسابها، وتوظيفها توظيفا منتجا وفعالا تشغل بال الكثير من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي.

ومع تزايد تأكيد المشتغلين بعلم النفس المعرفي على دور كل من العمليات المعرفية التي تعالج المعلومات من ناحية، ودور البنية المعرفية التي تشكّل المادة الخام التي تنتج هذه الاستراتيجيات من ناحية أخرى، كان من الطبيعي أن يواكب هذا اطراد الدراسات والبحوث حول الاستراتيجيات المطامعرفية المتعلقة بكافة أنماط العمليات والبنى المعرفية.

وقد أكد بيشل(Büchel, F. P. 1990. P: 297-303.) على ضرورة تدريس هذه الاستراتيجيات في مختلف التخصصات، وقد عرفها على "أنها أنشطة مخططة تنجز من طرف المتعلم بغرض عقد علاقات بين المعلومات الجديدة، وبنية المعارف المكتسبة من قبل". على أن أكثر التعريفات قبولا لدى معظم الباحثين هو النظر إلى هذه الإستراتيجيات على أنها تلك التقنيات (les techniques) التي يتحكم فيها الفرد شعوريا، ويقوم بتوظيفها في التعلم، والحفظ، و التذكر، والتفكير، وحل المشكلات.

وبالتأمل جيدا في هذا التعريف نجد أنه يشمل أنشطة ما قبل التعلم مثل التهيؤ العقلي والراحة، والاستعداد من جهة، وأنشطة التعلم مثل التكرار، والتسميع، أو التلخيص، أو رسم الخرائط المعرفية، أو التنظيمات الهرمية، أو المصفوفات من جهة ثانية، وأنشطة ما بعد التعلم مثل الاستيعاب، أو اشتقاق معاني، أو دلالات جديدة، أو ربط المادة المتعلمة بما هو ماثل في البناء المعرفي من جهة ثالثة. على أن خصائص هذه الإستراتيجيات حسب كل من "دنسيرو، واتكنسون، ولونج، وماكدونالد (1974)Danserau , Actikinson ,Long et Macdonald تتمايز في الأنماط التالية:

أ . القابلية للتعميم: وتشير إلى درجة تطبيق هذه الإستراتيجيات على نوع واسع من مواقف التعلم .

ب . المنظور: ويشير إلى درجة ملاءمة هذه الإستراتيجيات لمعالجة كميات متنوعة من المعلومات.

ج . الارتباط المباشر: ويشير إلى مدى ارتباط هذه الإستراتيجيات بصورة مباشرة بتيسير، أو تسهيل اكتساب، أو تعلم المعلومات الجديدة.

د . المستوى: ويشير إلى درجة توجيه المتعلم ومعالجته للمعلومات عند المستوى الإجرائي.

هـ . القابلية للتعديل: وتشير إلى درجة قابلية هذه الإستراتيجيات للتغيير، أو التعديل لمقابلة متطلبات معينة يقتضيها موقف التعلم.

و . الوسيط الشكلي: ويشير إلى الحاسة التي تعتمد عليها عمليات المعالجة والاستقبال لاكتساب المعلومات وإعادة توظيفها.

إنها خصائص تظهر الدور الذي تلعبه الإستراتيجيات المطامعرفية في التعلم المعرفي من حيث استجابتها لكل هذه الأنماط، والمتطلبات .

وللإشارة فقد اختلف الباحثون في تحديد عدد الأنشطة، أو العمليات المعرفية المتتابعة التي تتضمنها الإستراتيجيات المطامعرفية، حيث أشار البعض إلى ثلاثة أنواع أساسية هي: الوعي، والتقويم الذاتي، والضبط. (Wolfs 1992).

في حين رأى البعض الآخر أنها تتضمن عددا أكبر من العمليات، والأنشطة.

ـ العمليات المطامعرفية

إن الوعي بالعمليات المطامعرفية يتضمن المهام التالية:

1. **التوضيح** :L'explicitation و يتعلق الأمر بالقدرة على تحديد العمليات المعرفية المستخدمة للتعامل مع المشكلة، أو وصفها، أو كأن يروي المتعلم بدقة، قدر الإمكان الخطوات التي اتبعها للوصول إلى حل المشكلة ومعالجتها.

2. **التحليل:** L'analyse Métacognitive و يتعلق بالقدرة على عقد صلات بين الأهداف والوسائل، وبين الأسباب والنتائج، وبين العمليات المتبعة لإنجاز مهمة، النتائج المحققة أو بين العمليات نفسها، ومتغيرات البيئة التي يمكن أن تؤثر فيها. ومن أمثلة التحليل المطامعرفي تحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت المحدد، و الوسائل المتوفرة أو المقارنة بين العمليات المعرفية المستخدمة، والخصائص الشخصية، أو المقارنة بين استراتيجيتين مختلفتين لتناول نفس المشكلة.

3. **التوقع والتخطيط**:L'anticipation et la Planification ويتعلق بتوقع النتائج المنتظرة لنشاط معرفي، أو الاستراتيجيات التي يجب اتباعها للتخطيط لمعالجة المشكلة، مثل محاولة توقع المتعلم لأسئلة الامتحان، أو الطريقة التي سيتبعها للإجابة عليها، أو توقع التحكم في الوقت.

4. **التقويم الذاتي:** L'auto –évaluation و يتعلق بتقويم المتعلم لسلوكاته المعرفية، أي العمليات المعرفية التي يستخدمها، والنتائج، والعوامل المؤثرة فيها. ويتم التقويم الذاتي **قبل تناول المشكلة**، أو معالجتها، كتوقع المتعلم لمستوى إدراكه، **وأثناء تناول المشكلة** كتحديده للصعوبات التي

تواجهه، واستخدامه لإجراءات المراقبة، **و بعد تناول المشكلة** بمراجعته لعمله، والحكم على ما أنجزه.

5. الضبط: La régulation ويتعلق بالعمليات التي تمكن المتعلم من إدماج معلوماته في الوضعية الحالية، ومواجهتها بمعلوماته المطامعرفية السابقة، والمعطيات المستخلصة من الواقع، بغرض تكييف استراتيجياته المعرفية، وجعلها أكثر فعالية .

تعد الإستراتيجيات المطامعرفية من أهم أساليب التدخل العلاجي بهدف التغلب على صعوبات بناء التعلمات لدى المتعلم في الصف الابتدائي والثانوي. فبناء التعلمات من أعقد الأنشطة العقلية التي تتطلب التفكير، والتوقع. إنها أشبه ما تكون بحل ما أسمته بيداغوجيا التدريس بالكفايات بـ "الوضعية المشكلة situation problem، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات. إنها تتضمن كل أنواع التفكير من التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل والاستنتاج، وحل المشكلات (حسن شحاتة 1996، ص: 62). وقد أوضح يوسف قطامي أن الأطفال الأقل قدرة على التعلم، والذين لا يمتلكون استراتيجيات مطامعرفية متطورة ونامية هم بحاجة إلى مساعدة معلمهم، لتغيير الاستراتيجيات والأساليب التي استخدموها، من أجل أساليب واستراتيجيات أكثر ملاءمة لقدراتهم (يوسف قطامي1990، ص: 203).

فنظريات التعلم المعرفي تهتم بالعمليات المعرفية التي تجري داخل النظام العقلي للمتعلم، ومن هذه النظريات نظرية أوزوبل (Ausubel,1968) للتعلم بالمعنى، والتي أثْرَت البحث في مجال التربية العلمية حيث يرى أوزوبل Ausubel أن التعلم ذا المعنى يحدث بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الوثيقة الصلة بها، الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، وهو يختلف عن التعلم بالحفظ الذي يحدث بإدخال المعلومات الجديدة على شكل كيانات مستقلة منعزلة عن النظام المفهومي للمتعلم، فيصعب على المتعلم إدراك العلاقات بين تلك المعلومات أو استخدامها في مواقف جديدة[1].

[1]- أنظر:

-Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. NewYork Holt: Rinehart and Winston .

وقد أدى الاهتمام بالمطامعرفية إلى ظهور دراسات تناولت التدريس باستخدام الاستراتيجيات المطامعرفية. فهذا "نوبليس" Nobles(1993) استخدم استراتيجيات مطامعرفية مثل خرائط المفاهيم، والشكل(V) المعرفي، في تدريس موضوع الضوء والألوان لتلاميذ الخامس الابتدائي، وذلك بهدف تحسين التعلم ذي المعنى. وتوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تحسين تعلم العلوم ذي المعنى702 : p .(1993) (.Nobles, C.S.، واستخدم "بيث" Beeth M. E و 1998. 456 -343 : p. بعض الاستراتيجيات المطامعرفية كاستراتيجيات التفسير، والتوضيح، والتساؤل الذاتي في تدريس تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مفهومي القوة والحركة، وتوصل إلى أن ذلك أدى إلى تصحيح تصوراتهم عن المفاهيم العلمية، وإلى جعلهم أكثر إيجابية في عملية التعلم. كما توصل "وايت وفريدركسن .White, B.Y. and Frederiksen, J.R. 1998 118: p. إلى أن الاستراتيجيات المطامعرفية القائمة على الاستقصاء لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية أفاد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع، كما أدى إلى نمو في بعض مهارات التفكير.

وأكد كذلك فتحي جروان (2002) على الدور الذي تلعبه الاستراتيجيات المطامعرفية في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس. وقد أجريت حديثاً دراسات مهتمة بالاستراتيجيات المطامعرفية، كدراسة محمود الوهر ومحمد أبو عليا 1999. ص،ص 185-217. التي هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك المتعلمين للاستراتيجيات المطامعرفية الثلاث: التقريرية، والإجرائية، والشرطية، وذلك في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها، حيث قام الباحثان بتصميم اختبار مكون من (54) فقرة لقياس ذلك. وبينت النتائج تدني مستوى امتلاك المتعلمين للمعارف، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للاستراتيجيات المطامعرفية الشرطية تبعاً للتحصيل، كما بينت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للاستراتيجيات المطامعرفية الثلاث (التقريرية، والإجرائية والشرطية) تبعاً لتفاعل متغيري التحصيل، والمستوى الدراسي.

ـ أبعاد المطامعرفية

بالرغم من وجود العديد من التعريفات والتفسيرات للمطامعرفية إلا أن معظمها يشترك في احتواء المفهوم على مكونين أساسين هما: معرفة المعرفة، والتحكم بالمعرفة. وهذان البعدان متداخلان. فمعرفة المعرفة تؤدي إلى التحكم بالمعرفة، والتحكم بالمعرفة يؤدي إلى إدراك المعرفة. ومعرفة المعرفة تعني معرفة الإستراتيجيات العامة لمهمة ما، ومعرفة الظروف التي تناسب تطبيقها، وكذلك معرفة فعاليتها. أما التحكم بالمعرفة فهي الاستخدام الفعلي لتلك الإستراتيجيات من مراقبة، وضبط فعلي وتنظيم لعملية التعلم. (Schraw, G. & Graham, T. 1997) . وتشير البحوث إلى العديد من التصنيفات التي تحمل المعنى نفسه للاستراتيجيات المطامعرفية. فمثلاً تصنف المطامعرفية في مجالين كبيرين هما:

أولاً: التقويم الذاتي للمعرفة Self- appraisal Cognition ويشمل المعرفة (التصريحية، والإجرائية، والشرطية).

ثانياً: الإدارة الذاتية للمعرفة Self – management of cognition وتشمل:

1) التخطيط: أي الاختيار المتعمد لاستراتيجيات محددة لتحقيق أهداف معينة.

2) التقويم: ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء مراحل العملية التعليمية.

3) التنظيم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إجراء الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً. (Jacobs, J and Paris, S. 1987. p: 255-278).

ويرى بينترش وديجورت Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. 1990.p : 82.

أن مفهوم المطامعرفية له ثلاث مكونات هي التخطيط، والمراقبة، وتعديل الإدراك. أما أونيل وأبيدي O'neil,H. and Abedi, J. 1996.p: 234-246فأضافا إلى ذلك مكون الوعي، لاعتقادهما بأنه لا يمكن أن يكون هناك تفكير مطامعرفي بدون شعور بالوعي بالمطامعرفية. ويشير شرو ودينسون Schraw ,S and Dennison, 1994, P:460-475. إلى أن المطامعرفية لها مكونان هما: مكون المعرفة ويشمل معرفة (تقريرية، إجرائية، شرطية ومكون التنظيم، و يشمل التخطيط،

وإدارة الإستراتيجيات، والمراقبة، وتصحيح أخطاء التعلم والتقويم. أما فتحي جروان (1999) فيصنفها إلى:

1) التخطيط.

2) المراقبة والتحكم.

3)التقييم.

وبما أن المطامعرفية هي تفكير في التفكير، أي هي وعي داخلي وليس إجراء ظاهريا، فقد يكون الفرد نفسه غالبا، ليس على وعي بهذا الإجراء، فمثلا انتظار المتعلم قبل الإجابة قد يكون بسبب جهله بالإجابة، وقد يكون انتظاره دليلاً على مراجعته، وتنظيمه لخطوات تفكيره. لذلك يقاس التفكير المطامعرفي عادة عن طريق الاستدلال عليه من خلال أداء المتعلم.

وتبعا لذلك فإننا نرى أن بناء رؤية تربوية معاصرة للتعلم في بلدنا يجب أن تحظى بأهمية كبرى في التخطيط، ووضع المناهج التربوية، لأن الحاجة إلى العناية بالاستراتيجيات المطامعرفية تتضاعف إذا ما لاحظنا ما يتعلق ببناء التعلمات من مشكلات تواجه المتعلم.

وبالرجوع إلى بناء المتلعم لتعلماته، وإلى فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في ذلك، فإنه لابد من الإشارة إلى التحولات المعرفية التي تحدث عند المتعلم في علاقته بالمدرسة، إذ لا يمكن إغفال العلاقة البديهية بين اكتساب المعارف والتمدرس، خصوصا وأن المتعلمين يقضون فيها مدة طويلة. اللهم أولئك الذين لم تسمح لهم ظروفهم الاقتصادية، والاجتماعية بالتمدرس، أو على الأقل بمتابعة الدراسة (الهدر المدرسي). الأمر الذي يحتم علينا الإقرار بحقيقة تأثير التمدرس في اعتماد الاستراتيجيات المختلفة في بناء التعلمات بشكل عام، وكذا بالمكانة المتميزة التي تحظى بها المدرسة في سيرورة التعلم، وبناء الاستراتيجات، وتحديد دورها الفعال في بناء التعلمات وتقويمها، وآثارها على كفاءات المتعلمين ومعارفهم. وكذا على التحولات المعرفية التي تحدث عندهم في علاقتهم بهذه المؤسسة التربوية ودورها الفعلي في تقويم آثارها على نمو ذهنه وتطوره.

خاتمة:

إن التركيز على الإستراتيجيات المطامعرفية، ودورها في بناء رؤية تربوية معاصرة ليس بالموضوع الهين البسيط، بل موضوعا معقدا تتفاعل فيه مسارات عدة، وتتجاذبه قيود عدة. ولذلك فإن التساؤل عن غياب الإستراتيجيات المطامعرفية في بناء التعلمات في المدرسة المغربية، يظل أمرا ملحا بالنظر إلى الكيفية الملائمة التي يتمكن من خلالها المتعلم من بناء تعلماته، وبالتالي بناء نفسه. ذلك أن المدرسة في بُعدَيْها البيداغوجي والديداكتيكي تلعب دورا أساسيا في سيرورة اكتساب التعلمات، وتحولها من مستوى أولي إلى مستوى نهائي، أو من النظريات الساذجة إلى النظريات العلمية (كما سماها الغالي أحرشاو). بحيث يبقى دور المدرسة هو إعداد المتعلم بشكل فعال لحل المشاكل التي تجابهه، وذلك من خلال تلقين استراتيجيات تسمح له بتعليم نفسه بنفسه. إلا أن هذه الاستراتيجيات – كما نعلم - تظل غائبة عن مناهجنا التربوية، وهو الأمر الذي يؤكده الغالي أحرشاو(2000). نتيجة لغياب المرجعيات السيكولوجية التي تنبني عليها هذه المواصفات، واعتمادها على مرجعيات متجاوزة في أغلبها، الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في المرجعيات المعتمدة في إعداد البرامج لتحسين شروط التحصيل والاكتساب، وذلك من خلال الانفتاح على معطيات البحث السيكولوجي ذو التوجه المعرفي والذي أثبت مصداقيته انطلاقا من معطيات تجريبية مدعمة نظريا، ومبررة امبريقيا، وسليمة منهجيا، ضمن نظرة شمولية تزاوج بين النمو الطبيعي للمتعلمين، واستعدادهم للاكتساب. وذلك في رسم خريطة عصرية علمية للعملية التعليمية التعلمية.

وفي إطار هذا التصور الشمولي تستطيع المدرسة المغربية أن تضمن لجميع المتعلمين عبر تعليمهم مهارات عالية – الاستراتيجيات المطامعرفية مثلا – تُمَكنهُم من المرور من حالة أولية من التبعية النسبية إلى حالة نهائية من الاستقلال النسبي أيضا. ذلك أن التعليم الاستراتيجي يسعى إلى إكساب المتعلمين أنماطا متنوعة من المعارف.

لائحة المراجع

العربية

- حسن شحاتة (1996)، قراءات الأطفال، الطبعة3،. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- فتحي جروان. (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- محمود الوهر، ومحمد أبو عليا. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. مجلة كلية التربية، ع:16.
- يوسف قطامي (1990)، تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه. الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- الغالي أحرشاو وأحمد الزاهر(2000): "التمدرس واكتساب المعارف"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد: 1.

الغربية

- Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. NewYork Holt: Rinehart and Winston.
- Beeth, M. E. (1998). Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool. Science Education, 82 (3),p : 343- 456.
- Büchel, F. P. (1990) des stratégies d'apprentissage à un enseignement métacognitif p 297. Education et recherche 12 année 3/90 p 297-303.
- Jacobs, J and Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues of definitions, measurement and instruction. Educational psychologist, 22, p: 255-278.
- Nobles, C.S. (1993). Concept circle diagrams, A metacognitive learning strategy to enhance meaningful learning in the elementary science classroom. D.A.I, 33 (3).
- O'neil,H. and Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory : potential for alternative assessment. Journal of Educational Research, 89 (4) 234-246.

- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivation and self– regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82.
- Schraw ,S and Dennison, (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary educational psychology,19, 460-475.
- Schraw, G. & Graham, T. (1997) Helping gifted students develop metacogitive awareness. Rocper Review, 20, (1).
- White, B.Y. and Frederiksen, J.R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. Cognition and Instruction, 16 (1), 1p :118.

استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ولحظة الاشكلة في مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب

د. فاطمة الزهراء الكتاني[1]

مقدمة

أضحى تعليم التفكير النقدي من أبرز أهداف التربية الحديثة في كثير من دول العالم، إذ يرى الباحثون أنه سبيل لتطوير البنية المعرفية للمتعلمين، من منطلق أنه في كل استطاعة كل فرد أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا نقديا إذا ما أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية"[2]، وطبعا، لن يتأتى ذلك إلا عبر خطوات منظمة وواضحة، تلائم مراحل نموه وقدرته على الاستيعاب وفق إيقاعه في التعلم. فلم يعد ينظر إلى التعلم باعتباره حالة نهائية أو منتوجا لمعارف أو كفايات محددة، ولا مجموعة من السلوكات المرغوبة والمقبولة التي يقوم بها المتعلم أثناء مزاولته لأنشطته المدرسية. بل على خلاف ذلك، أضحى التعلم سيرورة دائمة يسعى خلالها الفرد إلى إماطة اللثام عن الغرض من هذه المعارف والكفايات"[3]. فالتعلم بهذا المعنى، عملية دينامية تفاعلية قصدية، تتخذ من المتعلم مجالا للفعل، بُغية تطوير قدراته وخبراته ومهاراته الداخلية وتدبيرها بشكل منهجي، لحل وضعيات مشكلة محددة.

بالرجوع إلى واقع حال مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب واعتمادا على ممارستنا الميدانية في تدريس مادة الفلسفة، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نلاحظ أن عددا من التلاميذ يجدون صعوبة تحديد ما يتوجب عليهم تعلمه، كما لا يدركون الطريقة والكيفية التي يتعلمون بها[4]. الشيء الذي يدفعنا لتسليط الضوء على دور المدرس في عملية التدريس ومدى تمكنه من الكفايات التدريسية التي تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة، لأن المدرس الكفء يستطيع

[1] أستاذة التعليم العالي، تخصص علوم التربية، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المملكة المغربية.

[2] جروان فتحي، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص: 64.

[3] Ben el Azmia, A., (2002), Stratégie d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement, cas de l'enseignement secondaire au Maroc. Thèse de doctorat présentée a la faculté des sciences l'éducation Rabat.p 65.

[4] Anderson, J.R, Intelligence and development a cognitive theory, USA: Blakwell, 1992.

اختيار استراتيجيات تعلمية من بين استراتيجيات عدة، تمكنه من مساعدة التلاميذ على تحقيق النجاح، مع احترام استقلاليتهم وإيقاعاتهم في التعلم[1].

1. استراتيجيات التعلم الميتامعرفية: تُعرَّف الاستراتيجيات الميتامعرفية بأنها "المعرفة التي تغطي مجال المعلومات وطرائق وأساليب الفهم التي تتعلق بالمعرفة في حد ذاتها"[2].كما تُشير إلى "تَمَثُّلات الفرد لمقارباته الذهنية لتحقيق أهداف عملية من أجل تخطيط ومراقبة وضبط سيرورة التعلم"[3]. بهذا المعنى تُعبر الاستراتيجيات الميتامعرفية عن وعي الفرد بأنشطته المعرفية وقدرته على مراقبتها وتكييفها وتنظيمها في وضعيات التعلم[4].ويعرفها هينسون وإيلر على أنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وفي أثناء عملية التعلم وبعدها، بهدف التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى"[5].

ميَّز فلافل عددا من المهارات الميتامعرفية[6] نعرضها كالآتي:

أ-الإستراتيجية الميتامعرفية الخاصة بالتخطيط: تشمل الكيفية والطريقة التي يقوم بها المتعلم لمعالجة المعلومات والمعطيات أو التهيؤ لإنجاز وإعداد المهمة المراد تحقيقها، الشيء الذي يتطلب تحليل أهداف الأنشطة وحصر الإستراتيجيات المعرفية المُتاحة والممكنة لإنجاز المهمة

[1]Haberman,M, Star teachers: The ideology and best practice of effective teatchers of diverse children and youth in poverty. Houston TX :Haberman Educational Foundation, 2005.

[2]Yussen, S.R, (1985), The role of métacognition in théories of cognitive development. In D.L. forrest. Pressley, G.E. mackinnon, T.G. Waller (Eds).Metacognition, cognition and human performance, vol.1. Orlando: academic press, 1985, P: 20.

[3]Gomgert , J . L. (1990), Le développement métalinguistique. Paris: P.U. F, 1990.

[4]Swanson, J, A dictionary of biblical languages with semantic domains Hebrew. Old testament. Oak Harbor Logos. Research Systems, 1997, P: 78.

[5]Henson, K & Eller, B.F, (1999),"Educational psychology for effective teaching, second edition, Boston, London New York, wadsworth publishing company, 1999, P: 258.

[6]Flavell, J.H, Speculation about the nature and development of metacognition, (In) f, weinertandHFGR.Haw (Eds), Metacognition motivation and understanding, Hillsdale, NJ: lawrenc Erlbaum, 1987, P:21.

والتخطيط والبرمجة الزمنية لمراحل التنفيذ والإنجاز. كما تتضمن إستراتيجية التخطيط، قدرة المتعلم على تعبئة المعارف والتجارب والمكتسبات السابقة والاستعدادات النفسية والذهنية.

ب-الإستراتيجية الميتامعرفية الخاصة بالضبط: تمكن هذه الإستراتيجية من تتبع ومراقبة مسارات الفعل والإجراءات التي تم التخطيط لها، تتجلى أساسا في تدبير القرارات المتخذة من قبل المتعلم، بهدف إعادة تنظيم الأنشطة الذهنية والعمليات الفكرية، فهي تُكوِّن مجموع الأنشطة الخاصة بالضبط والمراقبة وإعادة التوجيه.

ج-الإستراتيجية الميتامعرفية الخاصة بالتقييم: تقوم على مبدأ التحقق من مدى فعالية التخطيط المقترح للعمل، وقدرة الضبط في توجيه ومراقبة الأنشطة المنجزة ومدى تحقق الأهداف المتوخاة. فالتقييم هنا لا يركز فقط على المنتوج النهائي لأنشطة التعلم، بل يَطال كذلك مرحلتيْ التخطيط والضبط ومدى قدرتهما على تحقيق النتائج المنشودة. هذه الإستراتيجية تُمثل بالنسبة للمتعلم نوعا من التغذية الراجعة الخارجية للأنشطة التي يقوم بها الفرد المتعلم.

على الرغم من تباين تعاريف مفهوم استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وتعدد تصنيفاتها، يتفق أغلبها تقريبا على التمييز بين ثلاثة مهارات رئيسية، تتمثل في التخطيط والضبط والتقييم والوعي المصاحب لها، بالإضافة إلى الوعي المتعلق باستراتيجيات المعرفية، إلى جانب الدافعية وتدبير الانفعالات الوجدانية. وعليه، تُجسد الاستراتيجيات الميتامعرفية عمليات ذهنية واعية وقصدية، يتم إدارتها بفعالية في مواقف التعلم المختلفة، عبر استخدام مهارات القيادة الذاتية العليا (تخطيط، ضبط وتقييم)، بما يضمن تقدم الاستراتيجيات المعرفية وفعاليتها بُغية تحقيق هدف محدد.

2 -الأهمية التربوية للإستراتيجيات الميتامعرفية: تهدف الإستراتيجيات الميتامعرفية إلى مساعدة المتعلم على تخطيط وضبط وتقويم تعلماته بشكل ذاتي، واع ومستقل. "فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، كما تسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم"[1]. كما تُسهم في تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض. فقد

[1] الحارثي، مسفر عائض سعيد، فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، 2007، ص: 52.

توصل رومانفيل[1] في دراسة للتحقق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير الميتامعرفي والتحصيل الدراسي التي أجريت على (35) طالبا جامعيا من مستوى السنة الدراسية الأولى بكلية الاقتصاد، على أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة رهين بارتفاع مستوى وعيهم باستراتيجياتهم الميتامعرفية، مما يجعلهم أقدَر على استدعاء مهاراتهم مقارنة مع الطلبة الأقل تحصيلا[2]. في نفس السياق، كشفت دراسة لبازين وجيردن انه يمكن للتلاميذ اكتساب السجلات المعرفية اللازمة، غير أن الاختلاف يكمن في ثروة السجل وفي كيفية تدبيره[3]. عموما يمكن تلخيص أهم ايجابيات استراتيجيات الميتامعرفية فيما يلي:

- ✓ تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة،
- ✓ تعزيز الدافعية والقدرة على التنبؤ،
- ✓ تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب وتركيز الانتباه،
- ✓ استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة،
- ✓ زيادة قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالية والأقل مجهود ذهني،
- ✓ دمج الخبرات التعليمية الجديدة المكتسبة بخبراته السابقة،
- ✓ تعزيز الوعي بالعمليات المعرفية.

3.تعريف الأشكلة في الدرس الفلسفي: تكتسي الأشكلة أهمية جوهرية في سيرورة التفكير الفلسفي، تتمفصل عندها لحظتيْ المفهمة والمحاججة، للوقوف على مختلف التقابلات أو المفارقات. غير أن هذا المفهوم وعلى غرار باقي المفاهيم الفلسفية يكتنفه كثير من الغموض المُفضي أحيانا إلى اللبس. غير أننا نفضل ما ذهبت إليه جاكلين روس التي ترى في "الأشكلة" ليس مجرد لحظة تساؤل فحسب، بل لحظة ارتقاء بالتفكير الفلسفي، انطلاقا من أسئلة هادفة ومنظمة لبلوغ عمق

[1] ROMAINVILLE. M, Faire apprendre des méthodes: le cas de la prise de notes, Recherche en éducation, 1994, P: 18-19.

[2] صالح محمد علي ابو جادو و محمد بكر ابو نوفل،تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2007، ص: 349.

[3] Bazin, S. &Girerd, R, La métacognition une aide à la réussite des élèves du primaire, in grangeat M. et Meirieu, P (dir). La métacognition, une aide au travail des élèves, Paris, ESF, 1997.

المشكلة[1]. وإذا كانت "المفهمة" مرحلة أولى في التفكير الفلسفي، يتم فيها بناء المفهوم وإعطاؤه معنى انطلاقا من الانتقال به من المستوى المتداول إلى مستوى أعلى، من خلال وضعه في محكات الدلالة اليومية واللغوية والفلسفية وغيرها، خصوصا وأن المفهوم الفلسفي ليس مفهوما منعزلا قائما بذاته، وإنما يغتني بغنى مجالاته وتنوع خطاباته. فإن الأشكلة تشكل مرحلة ثانية من مراحل المثلث التفلسفي، تتجلى في القدرة على التساؤل فلسفيا حول المفاهيم وإدراك ما تنطوي عليه من مفارقات وتناقضات[2].

4. نتائج الدراسة

بهدف تعميق البحث في حدود مجال سؤالنا المتمثل في "هل تساهم إستراتيجيات التخطيط والضبط والتقييم في تنمية مهارة التساؤل لدى التلميذ(ة) بمادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟"،قمنا بتبني مقاربة منهجية، تهدف إلى دراسة وافتحاص متغيرات فرضيتنا القائلة بأن" استراتيجيات التخطيط والضبط والتقييم، تساعد على تنمية مهارة التساؤل في التفكير النقدي الفلسفي وذلك من خلال تمكن التلميذ(ة) من إدراك المعنى المؤسس للإشكال الفلسفي والعمل على تفكيك مفاهيمه وإدراك مفارقاته بمادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي". والتي من خلالها سيتم الوقوف على قدرة التلميذات والتلاميذ في التفكير النقدي والعمل على تحسين جودة التعلم في مادة الفلسفة وتطوير مهارات تفكيرهم العليا، لاسيما النقدية منها والذي تعكسه الكتابة الإنشائية الفلسفية، عن طريق تزويدهم بمعينات إستراتيجية تمكينية، تُنمي وعيهم بمسارات الفعل تخطيطا وضبطا وتقييما، خصوصا في ظل التقهقر الذي عرفته المنظومة التربوية المغربية منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999. بهذا، يشكل البحث مدخلا لدراسات تربوية ومنطلقا لتطوير مجال الاشتغال على استراتيجيات التعلم الميتامعرفية والتفكير النقدي الفلسفي.

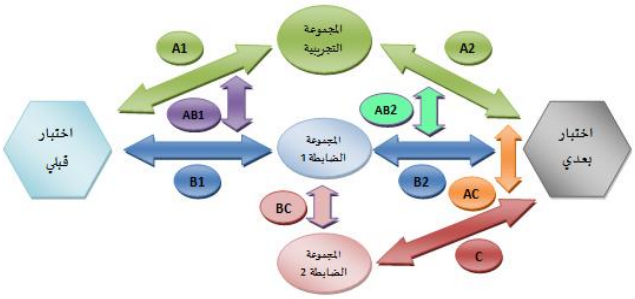
من أجل هذا الغرض، قمنا بتبني مقاربة منهجية بالاعتماد على المنهج التجريبي، تسعى إلى دراسة وافتحاص متغيرات فرضيتنا القائلة بأن "استراتيجيات التعلم الميتامعرفية (تخطيط، مراقبة، تقويم)، تساهم في تطوير قدرة التلميذ(ة)على التساؤل بمادة الفلسفة وذلك من خلال

[1]Russ, Jacqueline et col, La pensée éthique contemporaine, PUF, Paris, 2008 ,P:62 .

[2]Tozzi M., L'émergence de pratique a visé philosophique a l'école primaire et au collège, comment et pourquoi ? Spiral 35, 2005.

تمكنه من إدراك المعنى المؤسس للإشكال الفلسفي والعمل على تفكيك مفاهيمه وإدراك مفارقاته". بالاستعانة بأداة مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية، المُتكون من (38) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور ومقياس التفكير النقدي الذي يضم (30) فقرة، يتوزع كل واحد منهما على ثلاثة محاور رئيسية. تم تطبيقهما على عينة عشوائية تتكون من (392) تلميذا (186 من الإناث و206 من الذكور)، تتراوح أعمارهم بين 16 سنة وأزيد من 20 سنة، موزعين على ثلاث شعب (الآداب، علوم إنسانية، علوم تجريبية)، يدرسون بمستوى السنة الثانية باكالوريا بالسلك الثانوي التأهيلي، تبعا لتقسيم ثلاثي (مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة (1) ومجموعة ضابطة (2)[1].

خطاطة (1): عرض منهجية معالجة معطيات المقارنات بين المجموعات، وفق التصميم التجريبي الثلاثي.



قادتنا نتائج المعالجات الإحصائية اعتمادا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، لدرجات محور مهارة التساؤل في مادة الفلسفة في اختبار التفكير النقدي القبلية والبعدية، للمجموعة التجريبية والمجموعتين الضابطتين الأولى والثانية، إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغير الثابت (استراتيجيات التخطيط، الضبط والتقييم) والمتغير التابع (مهارة التساؤل)، فكلما ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية في استراتيجيات التخطيط، الضبط والتقييم، ارتفع معه في المقابل متوسط درجات مهارة التساؤل. في حين نلاحظ غياب أية علاقة بينهما لدى المجموعتين الضابطتين الأولى والثانية؛ هذه النتيجة تُعزى إلى تأثير البرنامج التدريبي. بهذا، فالتمكن من مهارة التساؤل في مادة الفلسفة رهين أساسا بتطوير الاستراتيجيات الميتامعرفية.

[1] الكتاني فاطمة الزهراء، استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي بسلك التعليم الثانوي- الفلسفة نموذجا، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، (غير منشورة) جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية،2018،ص 128.

ويمكن القول بأن وعي المتعلمين بأنشطتهم الذهنية، وقدرتهم على تفعيل استراتيجيات التخطيط، الضبط وتقييم وحسن تدبيرها بشكل ذاتي، يساهم في تنمية مهارة التساؤل كأداة من أدوات التفكير العقلي، النقدي في المفاهيم والمواضيع الفلسفية.

جدول رقم 1: مقارنة بين متوسطات استراتيجيات الميتامعرفية ومهارة التساؤل في مادة الفلسفة في الاختبارين البعدي والقبلي

			مقارنة المجموعات Comparaisons multiples	متوسط Moyenne		تباين Ecart-type		ANOVA (F)		Sig			
				قبل Pretest	بعد Post-t	قبل Pretest	بعد Post-t	قبل Pretest	بعد Post-t	قبل Pretest	بعد Post-t	قبل Pretest	بعد Post-t
مهارة التساؤل	تجريبية	ضابطة 1		28.189	30.270	5.0762	3.3052	,136	3,506	.891	.010	,873	,033
		ضابطة 2								.715	.106		
	ضابطة 1	تجريبية		28.027	27.702	5.1396	4.1356			.891	.010		
		ضابطة 2								.615	.323		
	ضابطة 2	تجريبية		28.621	28.675	5.0130	5.0169			.715	.106		
		ضابطة 1								.615	.323		
استراتيجيات الميتامعرفية	تجريبية	ضابطة 1		57.2679	65.4275	7.6567	8.9098	,183	32,211	.857	.000	,833	,000
		ضابطة 2								.555	.000		
	ضابطة 1	تجريبية		57.4359	59.8015	7.8462	7.7761			.857	.000		
		ضابطة 2								.682	.044		
	ضابطة 2	تجريبية		57.8176	57.8176	7.0903	7.0903			.555	.000		
		ضابطة 1								.682	.044		

														390
														390

تُظهر معطيات الجدول رقم (1) تباينا بين متوسطات المجموعات الثلاث الخاصة بمحور التساؤل في مادة الفلسفة في القياس القبلي لصالح المجموعة الضابطة (2) بلغ (28,621)، مقابل (28,027) للمجموعة الضابطة (1) و(28,189) للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة "136,) "F عند مستوى دلالة (,873Sig:) وهي أكبر من(0,05 : Sig)، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. في المقابل تم الوقوف على ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة (1) والضابطة (2)، بلغ على التوالي (30,270)، (27,702) و(28,675). وقد أظهر اختبار تحليل التباين (ANOVA) لعينتين مترابطتين أن الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (3,506) (F)، عند مستوى دلالة إحصائية (,033Sig:) ودرجة حرية (390).

بالانتقال إلى بيانات استراتيجيات الوعي الميتامعرفي، نُسجل تقاربا في درجات مقياس استراتيجيات الميتامعرفية بين عينات الدراسة في الاختبار القبلي، مع ارتفاع ضعيف لصالح المجموعة الضابطة (2) بلغ (57,8176)، مقابل (57,4359) للمجموعة الضابطة (1) و(57,2679)

للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة "183) "F) عند مستوى دلالة (Sig:,833) وهي أكبر من(Sig : 0,05)، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. في المقابل تم الوقوف على ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة (1) والضابطة (2)، بلغ على التوالي (65,4275)، (59,8015) و(57,8176). وقد أظهر اختبار تحليل التباين (ANOVA) لعينتين مترابطتين أن الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (32,211) (F)، عند مستوى دلالة إحصائية (,Sig000:) ودرجة حرية (390).

من خلال تأملنا لنتائج التحليل الإحصائي لمعطيات الفرضية، نستجلي وجود علاقة طردية موجبة بين تطوير استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وتنمية مهارة التساؤل، كمكون من مكونات مثلت فعل التفلسف في مادة الفلسفة. فارتفاع متوسط درجات اختبار الاستراتيجيات الميتامعرفية، يرافقه ارتفاع في متوسط درجات مهارة التساؤل في اختبار التفكير النقدي. مما يدفعنا إلى القول بأن وعي المتعلمين بأنشطتهم الذهنية، وقدرتهم على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية (تخطيط، ضبط، تقييم) وتدبيرها، إلى جانب استقلاليتهم في التعلمات بعيدا عن متغيرات السن والجنس ووسطهم الاجتماعي، هي الأقدر على تملك مهارة التساؤل كأداة من أدوات التفكير العقلي والنقدي في المفاهيم والمواضيع الفلسفية عموما، وبالتالي تأكيد صحة فرضيتنا.

بهذا، فإن للبرنامج التدريبي دور ايجابي في تمكين متعلمي المجموعة التجريبية من ممارسة التفكير النقدي الذاتي عبر السؤال والمساءلة والتحليل واتخاذ القرار بحرية اختيار، بعيدا عن الأحكام الجاهزة والمسلمات. إذ يكمن الغرض من التربية على التساؤل الفلسفي في تكوين متعلم ينبذ كل أشكال السذاجة الفكرية والعاطفية والأحكام والآراء المسبقة والتعصب والإنعتاق من حجة السلطة، ومن سلبية التلقي[1].عبر المتعلمون الذين خضعوا للبرنامج التدريبي عن استقلالية في التعلم، نظرا لتطوير عدد من المهارات الميتامعرفية تمكنهم من حل وضعيات مشكلة فلسفية، مع قدرتهم على الإجابة عن أسئلة من قبيل كيف؟ وأين؟ ولماذا؟ ومتى؟ يتم هذا التعلم، حتى عند مواجهتهم لأنشطة معرفية معقدة[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية، نونبر 2007، ص: 3.

[2] Pintrich P.R, the role of metacognitive knowledge un learning, teaching, and assessing, 2002.

تشكل حسن القيادة الذاتية للتفكير نواة فعل التفلسف وسبيل نحو إعادة بناء المفاهيم، خصوصا في ظل التحولات المتسارعة في الزمان والمكان التي همت مختلف الميادين. الشيء الذي يفرض إيقاظ الفكر وتحريره من قيود المطلق. لن يتأتى ذلك إلى بترويض العقل على وضع الأشياء موضع شك وريبة وتساؤل مستمر لفتح آفاق "الممكن"، لأن تعدد الإمكانيات المنطقية يدفع بممارس فعل التفلسف إلى مزيد من البحث والاستقصاء لتأكيدها أو استبعادها. بهذا المعنى، تكون الأحكام الإشكالية قابلة للإثبات أو النفي، والقضية الإشكالية هي إذن تلك التي لا تعبر سوى عن إمكانية منطقية[1]. كما يعيش الفكر ثلاث لحظات تتناسب مع لحظات الفلسفة، متمثلة في لحظة الإشكالية، لحظة الواقعية ثم لحظة الضرورية. مما يجعل من لحظة الاستشكال والتساؤل لحظة التفلسف بامتياز[2].

إن الغرض الأساسي في رأينا من تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي عموما، هو التربية على التفكير المنطقي، التأملي النقدي والعقلي، القائم على ممارسة فعل التفلسف كعملية واعية-ذاتية وعقلية نقدية وتساؤلية، بُغية نبذ البداهات وتحرير الفكر الإنساني من تسلط المطلق واليقينيات. فالقدرة على التفكير الذاتي النقدي الحر، يسمح للمتعلم بالتساؤل عن معنى وقيمة وجوده تجاه ذاته والآخر وتجاه العالم ككل. كما يسمح فعل التساؤل بالانتقال من بادئ الرأي (الدوكسا) إلى المعرفة (الإبستمي). لذلك ففعل التساؤل الذاتي والمستقل حول ماهية المعاني والمواضيع والأشياء، هو في الآن نفسه تجسيد لحرية الفكر النابعة من ذات المفكر الحرة الباحثة عن الحقيقة.

خاتمة:

استنادا إلى المعطيات المُتوصل إليها لاختبار فرضيتنا، التي ترى أن "استراتيجيات التعلم الميتامعرفية تساهم في تنمية مهارة التساؤل في مادة الفلسفة"، باعتبارها مكون رئيسي في مثلث فعل التفلسف، وانطلاقا من تحليلنا ومناقشتنا لها، يمكننا القول بأن وعي المتعلم بأنشطته الذهنية، وقدرته على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية (تخطيط، ضبط، تقييم) وتدبيرها بشكل جيد، يساهم في تنمية مهارة التساؤل باعتبارها أداة من أدوات التفكير العقلي والنقدي في المفاهيم

[1] Kant. E, Critique de la raison pure, trad, France, A. Tremesaygues et B. Pacaud. PUF, 1968.

[2] Kant. E,, op, cit, P : 91-92.

والمواضيع الفلسفية، وذلك من خلال التمكن من إدراك المعنى المؤسس للإشكال الفلسفي والعمل على تفكيك مفاهيمه وإدراك مفارقاته.

كما أن أهمية التفكير الفلسفي النقدي تكمن في أشكلة الخطاب وجعله من ذاته موضوعا للتفكير والنقد إضافة إلى تحويل السؤال نفسه إلى موضوع تأمل وشك ونقد. كما يؤدي تطوير قدرات التلاميذ الميتامعرفية إلى الاستقلالية في التعلم وحل المشكلات، إلى جانب الوعي بأنشطتهم الذهنية، مما يدفعهم إلى التساؤل المستمر والقصدي. ويظل بحثنا خطوة لتثمين بحوث سابقة ومنطلقا لدراسات وأبحاث مستقبلية ،تسعى لخلق شخصية فاعلة، قادرة على المساهمة في بناء حضارة كونية، تتأسس على قواعد التفكير المنطقي السليم وطامحة لتحقيق كرامة الفرد والمجتمع، بعيدا عن كل أنماط الاستلاب والعبودية وأشكال الدوغمائية.

اليوم وأكثر من أي وقت مضى، أضحى البحث عن أساليب متقدمة لمواجهة المشكلات وتحليلها ثم التوصل إلى الحلول الأنجع والأكثر فعالية، ضرورة قصوى تفرضها متغيرات العصر الراهنة في شتى الحقول والميادين، لذلك يشكل موضوع استراتيجيات التعلم الميتامعرفية إلى جانب مهارات التفكير النقدي الفلسفي وتفاعلاتها مع مختلف عناصر المثلث البيداغوجي (متعلم/مدرس/مادة المعرفية)، إشكالية تستدعي منا التركيز على الاستراتيجيات ما فوق المعرفية كمتغير ناظم للحقل التربوي في مختلف أبعاده وتجاوز المقاربات التقليدية، من خلال تعميق واستثمار الإمكانيات التي توفرها أرضية المقاربة المعرفية في فهم وتتبع ما نسميه بالإدارة العقلانية للتعلمات القائمة على تدبير الأنشطة الذهنية، بدءا من تحديد المهام المراد انجازها والتخطيط وصولا إلى تقويم النتائج.

المراجع والمصادر

- الحارثي، مسفر عائض سعيد، فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، 2007، ص: 52.
- الكتاني فاطمة الزهراء، استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي بسلك التعليم الثانوي- الفلسفة نموذجا، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، (غير منشورة) جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية،2018.
- جروان فتحي، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002.
- صالح محمد علي ابو جادو ومحمد بكر ابو نوفل، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2007، ص: 349.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية، نونبر 2007.
- Anderson, J.R, Intelligence and development a cognitive theory, USA: Blakwell, 1992.
- Bazin, S. &Girerd, R, La métacognition une aide à la réussite des élèves du primaire, in grangeat M. et Meirieu, P (dir). La métacognition, une aide au travail des élèves, Paris, ESF, 1997.
- Ben el Azmia, A., Stratégie d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement, cas de l'enseignement secondaire au Maroc. Thèse de doctorat présentée à la faculté des sciences de l' éducation, Rabat, 2002.
- Flavell, J.H, Speculation about the nature and development of metacognition, (In) f, weinertand HFGR.Haw (Eds), Metacognition motivation and understanding, Hillsdale, NJ: lawrenc Erlbaum, 1987.
- Gomgert ,J .L. (1990), Le développement métalinguistique. Paris: P. U. F, 1990.
- Henson, K & Eller, B.F, (1999),"Educational psychology for effective teaching, second edition, Boston, London New York, wadsworth publishing company, 1999.

- Kant. E, Critique de la raison pure, trad, France, A. Tremesaygues et B. Pacaud. PUF, 1968.
- Pintrich P.R, the role of metacognitive knowledge un learning, teaching, and assessing, 2002.
- Romainville.M, Faire apprendre des méthodes: le cas de la prise de notes, Recherche en éducation, 1994.
- Russ, Jacqueline et col, La pensée éthique contemporaine, PUF, Paris, 2008.
- Swanson, J, A dictionary of biblical languages with semantic domains Hebrew. Old testament. OakHarbor Logos. Research Systems, 1997.
- Tozzi M., L'émergence de pratique a vise philosophique a l'école primaire et au collège, comment et pourquoi ? Spiral 35, 2005.
- Yussen, S.R, (1985), The role of métacognition in théories of cognitive development. In D.L. forrest. Pressley, G.E. mackinnon, T.G. Waller (Eds). Metacognition, cognition and human performance, vol.1. Orlando: academicpress, 1985.

استراتيجية التعليم المدمج

سعاد العلام[1]

مقدمة

إن النهضة الحقيقية في أي بلد لا يأتي إلا بنهضة تعليمية حقيقية؛ فالتعليم الجيد يؤدي إلى استثمار جيد ونهضة كبيرة و يحقق أهداف التنمية المستدامة. لذا، تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة إيجاد أفضل الطرائق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على التعلم، وإكسابهم المعارف والمهارات الجديدة المطلوبة في عصر اقتصاد المعرفة، والتحول من التعليم العادي القائم على المعلم كناقل للمعرفة وموصل للمعلومة إلى تعلم إلكتروني يكون فيه المعلم موجها ومرشدا للتعلم و يعتمد على أنماط إلكترونية مختلفة، و يكون فيه المتعلم متعلما نشطا، متفاعلا، باحثا عن المعلومة، مدركا للتعلم، وقادرا على اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين.

وعلى الرغم من المميزات والإيجابيات التي يحققها التعليم الإلكتروني مثل جعل التعليم أكثر فعالية ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة الفورية، إلا أن ظهور بعض الإشكالات والقصور في بعض الجوانب التي لم يستطع التعليم الإلكتروني التغلب عليها كغياب الاتصال والتفاعل الاجتماعي المباشر الذي يوفره التعليم العادي بين المعلمين والمتعلمين؛ إذ هذا التفاعل له تأثير مهم على عمليتي التعليم والتعلم، حيث التركيز أكثر على الجانب المهاري دون الاهتمام بالجانب الوجداني، كما أن أنماط التعليم الإلكتروني يحتاج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية قد يصعب توفيرها في كثير من الأحيان لدى المؤسسات التعليمية المختلفة.

من هنا، بدأ الاهتمام بإدخال نمط جديد في الأنظمة التعليمية، نمط يجمع بين مميزات كل من التعليم العادي والتعليم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، إذ ظهر أسلوب جديد عرف باسم "التعليم المدمج" وهو أسلوب يمزج سمات التعليم العادي To Face Face وسمات التعليم الإلكتروني E- learning، موظفا المستحدثات التكنولوجية كوسائل في

[1] طالبة باحثة – مختبر اللسانيات وقضايا اللغة العربية - جامعة محمد الخامس، المغرب.

توصيل المعرفة في العملية التعليمية التعلمية، ومراعيا للجانب الإنساني عبر تحقيق التفاعل المباشر بين أطراف هذه العملية (بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم داخل قاعات الدراسة)، ليزيد من فعالية الموقف التعليمي و يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم لتحقيق الأهداف التعليمية وعملا بتحقيق مبدأ استمرارية التعلم مدى الحياة.

ونظرا للأهمية البالغة التي يكتسبها موضوع استراتيجة التعليم المدمج التي أثبتت جدواها الدراسات والأبحاث. جاء هذا البحث ليلقي الضوء على مجموعة من القضايا المتعلقة بهذا الموضوع، من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مفهوم التعليم المدمج؟ وما متطلباته؟ ما هي فوائده ومميزاته؟ ما مكوناته؟ ما طرائق توظيفه؟ وما أهم الإكراهات والمعيقات التي تحول دون تفعيل التعليم المدمج؟ وما العوامل والحلول الكفيلة لإنجاحه؟

تلكم هي مجموع القضايا التي سنحاول الإجابة عنها في ثنايا هذا المقال.

1.مفهوم التعليم المدمج

يعد التعليم المدمج (Blended Learning)[1] من المصطلحات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية. و يطلق عليه مسميات عدة، على سبيل المثال: التعليم التكاملي (Integrated Learning)، التعليم الثنائي (Dual Learning)، التعليم المتمازج (Integrated Learning)، التعليم الهجين (Hybrid Learning)، التعليم الخليط (Mixed Learning).

و يرجع سبب تعدد تسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعليم المدمج ، لكن المعنى ثابت؛ إذ تتفق كلها على أن التعليم المدمج مزج وخلط بين التعليم االعادي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة أو خارجها بهدف تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة. وهنا، سنسلط الضوء على مفهوم التعليم المدمج من خلال استعراض أهم التعريفات التي وصفها بعض المتخصصين في هذا المجال:

[1] العبد الله مي؛ شين عبد الكريم، المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام والاتصال، دار النهضة العربية ، لبنان، ط 1 ، 2014، ص105.

يعرف ميلهيم (Milheim) التعليم المدمج بأنه "التعليم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي والتعليم عبر الإنترنيت في نموذج متكامل،

يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما"[1]. وتبعا لهذا التعريف، فإن الاحتكاك والتفاعل القائم بين التعليم الإلكتروني والتعليم الحضوري ولد نهجا تربويا قادرا على الجمع بين الصيغتين وهو التعليم المدمج مستفيدا في ذلك من كافة الإمكانات والوسائط التكنولوجية المتاحة لكل منهما. و يعرفه زيتون بأنه "إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد ، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية و يلتقي المعلم مع المتعلم وجها لوجه معظم الأحيان"[2].

نرى حسب التعريف الذي أورده زيتون أن هذا النوع من التعليم ليس إلغاء للتعليم العادي القائم على نقل المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي وجها لوجه، واعتماد التعليم الإلكتروني باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل المحتوى التعليمي بين المعلم والمتعلم مثل الحواسيب والشبكات والفيديو، بل إنه مزيج بين الاثنين معا. كما يعرف شواهين التعليم المدمج بأنه "طريقة تعليمية تتضمن تكاملا فعالا بين وسائط مختلفة من التعليم، حيث تستخدم التعليم التقليدي جنبا إلى جنب مع التعليم المحوسب من أجل الحصول على أفضل الميزات الموجودة في الطريقتين"[3]

يحيلنا هذا التعريف إلى طابع التكامل القائم بين ما يوفره كل من التعليم العادي والتعليم الإلكتروني، وهو ما يتطلب استخدام كل الطرائق والأساليب والأدوات الحديثة من أجل تحقيق الموقف التعليمي. و يعرف أيضا بأنه "ذلك النوع من التعليم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل العرض المتعددة وطرائق التدريس وأنماط التعلم، والتي تسهل عملية التعلم سواء أكانت تلك الوسائل في بيئة التعلم التقليدية أم في بيئة التعلم الإلكترونية. و يبنى هذا النوع من التعليم

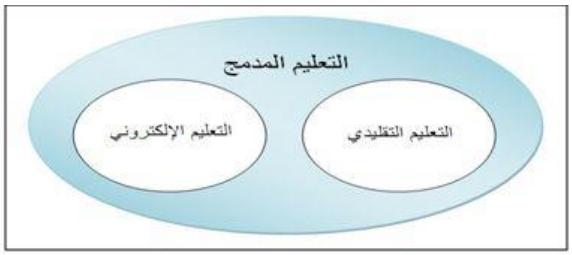
[1]Milheim, W.D.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended learnin Coures. Educational and Delivery Technology.46(6).p :44

[2]زيتون حسن حسين، رؤية جديدة في التعليم: التعلم الالكتروني: المفهوم – القضايا – التطبيق– التقييم، الدار الصوتية للتربية والنشر والإنتاج والتوزيع، الرياض، 2005، ص173 .

[3]شواهين خير سليمان، التعلم المدمج والمناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2016، ص 3.

على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها المتعلم والمعلم وجه لوجه (Face to Face) وبين أساليب التعلم الإلكتروني (E-Learning)"[1].

بالنظر إلى هذا التعريف، فإنه لا يتعارض مع التعاريف السالفة الذكر، على اعتبار أن التعليم المدمج يرتكز المزج والدمج بين التعليم وجها لوجه وبين التعليم المحوسب. ومن خلال ما أوردنا من تعريفات يمكن القول، إن التعليم المدمج نوع من التعليم الذي يجمع بين التّعليم العادي في الفصول العادية وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني عن طريق الإنترنت وفق متطلبات الموقف التعليمي، وذلك بهدف تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة. ولعل الشكل الآتي يوضح بجلاء المقصود من التعليم المدمج.



الشكل(1) يوضح مكونات التعليم المدمج

2. متطلبات تنفيذ التعليم المدمج

إن تطبيق نظام التعليم المدمج، يتطلب توفر عدة متطلبات منها التقنية ومنها البشرية[2].

أ. متطلبات تقنية

تمثل المتطلبات التقنية جانبا مهما في عملية تطبيق و تفعيل التعليم المدمج وتشمل المتطلبات التقنية جميع المعدات والآلات والأجهزة والمحتويات الرقمية والبرمجيات اللازمة لصياغة

[1] Clark, I. & Patrik, J .(2005). Blended learning : An approach to deliverning science on-line. School of Natural and Built Environments. University of South Australia-Mawson lakes. Available at : www.science.uniserve.edu.au/pubs/

[2] سلامة حسن علي حسن، التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. المجلة التربوية، العدد(22)، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، يناير2006 ،ص ص 57-58.

المادة الدراسية وإخراجها بشكل صالح لتحقيق أهداف تعليمية محددة. وفيما يلي ذكر موجز لهذه المتطلبات:

-تزويد قاعات الدراسة بجهاز حاسب وجهاز عرض Data Show متصل بالإنترنت؛

-توفير مقرر إلكتروني لكل مادة، وفيديو متفاعل أو أقمار اصطناعية؛

-توفير نظام إدارة التعليم(Learning Management System (LMS)؛

-توفير نظام إدارة المحتويات (Learning Content Management System (LCMS؛

-توفير برامج التقييم الإلكتروني E-Evaluate؛

-تحديد مواقع يمكن الاتصال بها؛

-توفير مواقع التحاور الإلكتروني للتحاور مع الخبراء في المجال؛

-توفير فصول افتراضية إلى جانب الفصول العادية؛ بحيث يكمل كل منهما الآخر.

ب. متطلبات بشرية

إلى جانب المحتويات الرقمية والبرمجيات والأجهزة، تمثل المتطلبات البشرية قطبي العملية التعليمية التعلمية وهما المتعلم والمعلم، ولكل منهما طبيعته الخاصة في ظل التعلم المدمج وكلاهما له دور لا يقل أهمية عن الآخر لإنجاح هذا النوع من التعليم.

دور المعلم في التعليم المدمج

يتطلب تنفيذ التعليم المدمج من المعلم تهيئة بيئة مناسبة للعمل في نشاط واستمرارية، وقد يحدث ذلك من خلال الأدوار الآتية[1]:

- مسير للعمليات: فمعلم التعليم المدمج مقدم للإرشادات، و يتيح للمتعلمين اكتشاف مواد التعلم بأنفسهم دون أن يتدخل في مسار تعلمهم.

[1] الغامدي خديجة علي مشرف، فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية لطالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007، ص22.

- مبسط للمحتوى: حيث يقوم المعلم بإكساب المتعلمين المعرفة والحقائق، وما يرتبط بها من مهارات عملية وقيم واتجاهات وتبسيطها ومن ثم ربطها بالواقع.
- باحث: حيث يقوم المعلم بإجراء البحوث الإجرائية لحل ما يعترضه من مشكل، والبحث عن ما هو جديد في مجال تخصصه أو التخصصات المرتبطة بتخصصه.
- تكنولوجي: إذ أن دور المعلم في ظل التعليم المدمج يساعد المتعلمين على الإبحار في محيط المعلومات لاختيار الأنسب والتحليل الناقد.
- مصمم للخبرات التعليمية: للمعلم دور أساسي في تصميم الخبرات التعليمية والنشاطات التربوية والإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبراته وميوله واهتماماته.
- مدير للعمليات التعليمية: المعلم مدير للعملية التعليمية بأكملها؛ حيث يحدد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية ومواعيدها وأساليب عرض المحتوى، وطرق التقويم وغيرها من العناصر.
- ناصح ومستشار: من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم هو تقديم النصح والمشورة للمتعلمين، وعليه أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه.

وبذلك يمكننا القول، إن المهمة الأساسية للمعلم في ضوء التعليم المدمج تكمن في خلق البيئة والجو المناسب للتفاعل الفاعل الذي يؤدي إلى التعلم وتغيير السلوك عند المتعلمين، وليس ناقلا للمعرفة فقط.

- دور المتعلم في التعليم المدمج

لضمان نجاح المتعلم في بيئة التعليم المدمج، ينبغي عليه أن يفهم أنه مشارك في العملية التعليمية، و يشعر أن دوره هام لكي يتفاعل مع المعلم من أجل الوصول إلى الهدف. و تتمثل هذه الأدوار فيما يلي[1]:

[1] عبد الله ولاء صقر، التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني (دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد(7)، جويليه 2014، ص 16.

- أن تكون لديه الرغبة في الانتقال من التعليم العادي إلى التعليم الإلكتروني؛
- امتلاكه للحد الأدنى من المهارات التي تمكنه من التعامل بنجاح مع الإنترنت بجميع خدماته، ولاسيما خدمة البريد الإلكتروني، والبحث عن المعلومات والمحادثة عبر شبكة الإنترنيت، وتفاعله مع المواد التعليمية المرئية والمسموعة والمقروءة ومتعددة الوسائط؛
- التعامل والتفاعل مع المعلم ومع زملائه في أداء أنواع مختلفة من الأنشطة وخاصة في الأوراش التدريبية؛
- ضرورة أن يشعر المتعلم بأنه مشارك في العملية التعليمية وأن مشاركته مهمة في نجاح التعلم.

3. فوائد التعليم المدمج ومميزاته

إنَّ للتعليم المدمج فوائد ومميزات عديدة كما ذكرها الفقي؛ نوبي والتازي؛ والمجلس الأعلى للجامعات والتي تسهم في إنجاح هذا النوع من التعليم، وهذه المميزات: هي:[1]

أ.تحسين فعالية التعليم والتعلم: التعليم المدمج يثري خبرات المتعلم كما يعزز فرص التعلم والناتج التعليمي لديهم، و يمكن من التركيز على الممارسات والنظريات التعليمية والتربوية الناجحة مثل البنائية والمعرفية والسوسيو-بنائية، وغيرها من النظريات التي تحقق الأهداف التعليمية المرجوة من عملية التعلم.

ب. التعامل والوصول إلى المعلومات: يمكن للمتعلم التعامل مع العديد من الوسائط التعليمية التي يحصل من خلالها على المعلومات مثل الكمبيوتر والإنترنيت، والأقراص المدمجة، وبيئات التعليم الافتراضية، وغيرها من المصادر التعليمية. إضافة إلى كونه يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مشكلات صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية إلكترونيا فقط.

[1] المجلس الأعلى للجامعات، دليل التعليم المهني بنظام التعلم المدمج، 2018، ص 10-11-12./ - الفقي عبد اللاه إبراهيم، التعلم المدمج: التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة-التفكير الابتكاري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،2011/ نوبي أحمد والتازي نادية، أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة علوم التربية ، العدد 65، المعاهد، الرباط، المغرب، أبريل 2016، ص ص 138-139.

ج.التفاعل الاجتماعي: يزيد من الترابط الإنساني و يعزز العلاقات الاجتماعية بين المعلم ومتعلميه وبين المتعلم وزملائه على حد سواء، وذلك من خلال الجمع بين اللقاءات المباشرة وجها لوجه ، كما يوفر التفاعل من خلال أدوات الاتصال الإلكتروني المباشرة مثل المحادثة أو مؤتمرات الفيديو أو البريد الإلكتروني أوالمناقشات الإلكترونية.

د.فعالية التكاليف: يساهم التعليم المدمج في تقليص تكاليف التعلم بشكل كبير مقارنة مع تطبيق التعليم الإلكتروني بمفرده، فضلا على أن التكاليف العائدة من التعليم المدمج يمكن أن تؤتى ثمارها؛ حيث التوظيف الأمثل لمصادر التعلم، وكذلك وقت التعلم، واستخدام الحواسيب والشبكات في مواقف التعلم ليست مجرد وسائل تخزين المعلومات فقط دون تبادلها أو توظيفها.

ه.المرونة: و تظهر من خلال عملية تصميم، وتقديم المحتوى التعليمي وطريقة التدريس؛ حيث يمكن للمعلم أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بتقديم المحتوى التعليمي بأكثر من شكل، فيمكن أن يكون مطبوعا، أو مرئيا أو مسموعا أي من خلال الوسائط المتعددة، لتلبية العديد من الاحتياجات الفردية للمتعلمين ومتطلباتهم وأنماط التعلم لديهم على اختلاف مستواهم التعليمي، وتباين أعمارهم، وكذلك يمكن أن ينظم المتعلمون في مجموعات متعاونة أو متشاركة في مشروع أو نشاط ينجزونه سويا.

د.التحكم: يستطيع المتعلم التحكم في البرنامج الدراسي؛ من حيث الانتقال والإبحار داخل المحتوى، والاختيار من البدائل المتاحة في الأوقات التي تناسبه لإتمام عملية التعلم. كما أنه يوفر التواصل والتفاعل الحضاري بين مختلف الثقافات و يخلق بينها رابطا قويا لتبادل الإفادة في جميع المجالات العلمية والعملية لمواكبة كل جديد.

4.مكونات التعليم المدمج

يشمل التعليم المدمج العناصر الرئيسية التالية الممثلة في الشكل التالي[1]:

الشكل(2) يوضح مكونات التعليم المدمج

5. طرائق توظيف التعليم المدمج

يتم توظيف التعليم المدمج وفق الطرائق التالية:[2]

أ. **الطريقة الأولى:** تتأسس على أن يتم فيها تعليم درس معين – أو أكثر- في المقرر الدراسي من خلال أساليب التعليم الصفي المعتادة، أو تعليم درس أو أكثر بأدوات التعليم الإلكتروني، و يتم تقويم المتعلمين ختاميا بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

ب. **الطريقة الثانية:** تتأسس على أن يتشارك فيها التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني تبادليا في تعليم الدرس الواحد، إلا أن البداية تكون للتعليم الصفي أولا، يليه التعليم الإلكتروني. ويتم تقويم المتعلمين ختاميا بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

[1] شواهين، المرجع السابق، 2016، ص ص 102 – 203.

[2] أبو الريش إلهام حرب، فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، كلية التربية، رسالة ماجستير منشورة، 2013، ص ص 22-23.

ج. الطريقة الثالثة: تتأسس على أن يتشارك فيها التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني تبادليا في تعليم الدرس الواحد، غير أن بداية التعليم تتم بأسلوب التعليم الإلكتروني، و يعقبه التعليم الصفي. و يتم تقويم المتعلمين ختاميا بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

د. الطريقة الرابعة: تتأسس على أن يتشارك فيها التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني تبادليا في تعليم الدرس الواحد، بحيث يتم بين أسلوب التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي أكثر من مرة للدرس الواحد، و يتم تقويم المتعلمين ختاميا بأي من وسائل التقويم العادية أو الإلكترونية.

6. معيقات ومشاكل التعليم المدمج

لا يخلو أي نمط من أنماط التعليم من وجود بعض المشكلات والمعيقات في تطبيقه، ومن معيقات التعليم المدمج ما يلي :[1]

- عدم النظر بجدية من قبل المعلمين إلى موضوع التعليم المدمج بوصف استراتيجية جديدة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية؛

- صعوبة التحول من طريقة التعلم العادية التي تقوم على المحاضرة بالنسبة للمدرس، واستذكار المعلومات بالنسبة للمتعلمين إلى طريقة تعلم حديثة.

- مشكل اللغة: فغالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الإنجليزية، وهذا يحول عائقاً أمام المتعلمين للتعامل معها بسهولة ويسر.

- المعيقات المادية: تتمثل في نقص أجهزة الحاسوب داخل المؤسسات التعليمية والبرمجيات والشبكات وارتفاع أسعارها نوعاً ما.

- المعيقات البشرية: تتمثل في انخفاض مستوى إلمام الأطر التربوية المؤهلة لهذا النوع من التعليم، وكذا عدم إلمام المتعلمين بالمهارات الضرورية للتعامل مع التكنولوجيات الرقمية.

- المنهاج أو المادة الدراسية: والتي ما تزال مطبوعة ورقياً، لذا ينبغي تحويلها إلى ملفات إلكترونية يسهل التعامل معها.

[1] بشارة جبرائيل، المعلم في مدرسة المستقبل، دار الرضا، دمشق، 2003، ص30.

نستنتج مما سبق، أن المعيقات المادية والبشرية تعدان من الأمور التي تؤدي إلى الحيلولة دون تطبيق التعليم المدمج، وكذلك من أكبر المشاكل التي تواجه هذا النمط من التعليم، صعوبة التحول من أسلوب التعليم الاعتيادي -المحاضرة والإلقاء- إلى أسلوب حديث يمزج سمات التعليم العادي وسمات التعليم الإلكتروني، كما تشكل مسألة عدم وجود الرغبة لدى بعض الأساتذة أو ربما المقاومة الرافضة منهم عاملا يعيق نجاحه، كما نجد أيضا مشكل عدم رقمنة المقررات الدراسية - رغم أننا نعيش عصرا رقميا-. علاوة على ذلك، فإن أغلب البرامج المستخدمة في التقنيات الحديثة تم وضعها باللغة الإنجليزية والتي تؤدي إلى عدم استفادة العديد من المتعلمين من النمط الجديد للتدريس. ومن شأن ذلك، أن يصبح التعليم المدمج أقل أداء وعاملا محدودا في التغيير والتطوير، فضلا عن مفاقمة أزمة التعلم القائمة بالفعل.

7. العوامل اللازمة لإنجاح التعليم المدمج

يعتمد نجاح التعليم المدمج على مجموعة من العوامل التي يمكن إيرادها في النقاط التالية، كما ذكرها الشرمان:[1]

أ. **توفير الظروف اللازمة للنجاح:** تعتمد هذه القضية على تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية المطلوب تحقيقها من البرنامج. وتوفير الدعم من خلال إشراك جميع المعنيين (المشرفين التربويين ومديري المدارس والمجالس المحلية والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم) من أجل إنجاح البرنامج. وأيضا توفير التمويل اللازم لنجاح البرنامج واستمراريته. هنا لابد أن تشمل الخطة المالية جميع الجوانب التالية: البنية التحتية، المحتوى الرقمي، العنصر البشري، التأهيل المهني، الأجهزة، التوقيت بالنسبة للبدء في التنفيذ، نظام إدارة التعلم الذي سيتم تبنيه.

ب. **التخطيط:** يتعلق التخطيط باتخاذ قرارات فيما يتعلق بالاستراتيجية المستخدمة والجداول الزمنية وأنماط التدريس المعتمدة، والنظام الذي سيتم اعتماده والمحتوى والتكنولوجيا والأجهزة اللازمة لذلك والمعلمين وتطويرهم مهنيا والتقييم.

ج. **التطبيق:** هناك أربعة قضايا تطبيقية أساسية تتطلب تخطيطا دقيقا مسبقا ومتابعة وتعديلا مستمرا خلال فترة التطبيق. و تشمل هذه القضايا:

[1] الشرمان عاطف أبو حميد، التعلم المدمج والتعلم المعكوس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1،2015 ، ص 57:50 بتصرف.

-البنية التحتية: و تشمل سرعة الإنترنيت الشبكات والتحديث المستمر، نقاط الكهرباء وشحن الأجهزة المحمولة، ثم بيئة التعلم.

-الدمج: هنا نتحدث عن دمج أنظمة تكنولوجيا المعلومات مع تصميم التدريس بشكل يجعل عملية إدارة التعلم ومتابعتها سهلة بعيدا عن التعقيد.

-التطوير المهني: يشمل ذلك المعلمين والإداريين ومديري المدارس والعمداء في الجامعات وغيرهم ممن يعتقد بأن أفكارهم وممارساتهم واتجاهاتهم من الممكن أن تؤثر في سير عملية تطبيق التعليم المدمج، من أجل الوصول إلى تغيير جوهري وعميق يشمل عمليتي التعليم والتعلم، وليس مجرد تغييرات سطحية.

-الدعم الفني والتقني: مع تزايد الأجهزة والتكنولوجيا في بيئة التعلم، لابد من أن يرافق ذلك خدمة الدعم الفني والتقني للتحديث وللتعامل مع المشكلات الفنية والتقنية لكي لا تقف هذه المشكلات عائقا أمام التعلم المدمج برمته.

-دعم التنفيذ والتطبيق للتعليم المدمج: فبيئة التعليم المدمج بيئة معقدة تتطلب العديد من الأدوات والعمليات والاستراتيجيات والتدريب كي تنجح. وهذا يتطلب الكثير من الوقت والجهد والالتزام والمهارات من قبل المعنيين. و يأتي هذا الدعم من جهات متعددة بما في ذلك المشرفين التربويين والمديرين والفنيين. كما أنه من المفيد تعيين شخص مسؤول عن التنفيذ يقوم بمتابعته عن قرب و يتخذ القرارات المناسبة في حينه.

د. التطوير: إن التطور المستمر من أهم سمات المؤسسات التعليمية الناجحة. فينبغي أن يكون التعلم المستمر من أنماط التفكير لدى المعلمين وتشجيع ذلك من قبل المسؤولين والمؤسسات.

و يضيف مخلص أن من عوامل نجاح التعليم المدمج، ما يلي[1]:

- التواصل والإرشاد: إن من أهم عوامل نجاح التعليم المدمج التواصل بين المعلم والمتعلم، وأن يقوم المعلم بإرشاد المتعلم متى يكون وقت التعلم، و يرسم له الخطوات التي يتبعها من أجل التعلم والبرامج التي يستخدمها المتعلم من أجل التحصيل.

[1] مخلص محمد محمدي محمد، تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية ،عدد (59)، مارس2015 .

- العمل التعاوني على شكل فريق: في التعليم المدمج لابد أن يقتنع كل فرد (متعلم، معلم)، أن العمل في هذا النوع من التعليم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين، ولابد من العمل في شكل فريق، وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.

- تشجيع العمل المبهر الخلاق: الحرص على تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات، لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك، (فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة أو قراءتها على الخط، بينما في ذات الوقت يشارك مع زملائه من خلال الشبكة أو من خلال مؤتمرات الفيديو).

-الاختيارات المرنة: التعليم المدمج يمكن المتعلمين من الحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم، وعلى ذلك لابد أن يتضمن التعليم المدمج اختيارات كثيرة ومرنة في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم.

من هنا، وجب إظهار أهمية ودور وفعالية التعليم المدمج والتأكيد على ضرورة تبني هذه الاستراتيجية كصيغة تعليمية تجمع بين مميزات التعليم الحضوري الذي يضم المحاضرات العادية في قاعات الدراسة وجها لوجه، والتعليم الإلكتروني، وفق متطلبات الموقف التعليمي في إطار توافقي وتكاملي ينشد التناغم والتناسق. إذ ليس من المعقول أن نواجه تحديات العصر الرقمي بالصيغ التعليمية التقليدية القائمة بمختلف الأسلاك والمستويات الدراسية. لذا أضحى توظيف التكنولوجية التربوية ضرورة حتمية لا مفر منها.

خاتمة

وبناء على ما تقدم، يعد التعليم المدمج استراتيجية جديدة قائمة على مزج ودمج أسلوب وأدوات التعليم الإلكتروني مع نظام التعليم العادي في إطار واحد مدمج، وهذه الاستراتيجية تساعد في توفير بيئة تعليمية تعلمية جذابة، و تقدم نوعية جيدة من التعلم تتناسب وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم من جهة، وتتناسب وطبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي تسعى لتحقيقها من جهة ثانية، وإتاحة فرص تعليمية متساوية لجميع الفئات المستهدفة وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر من جهة ثالثة، علاوة على اختصار الجهد والوقت والتكلفة.

إلا أن تطبيق التعليم المدمج واستخدامه يمكن أن يواجه بعض الإكراهات التي من شأنها تقليل جودة التعلم، ومن تلك الإكراهات والتحديات: الثقافة المجتمعية المتعلقة بهذا الموضوع، وعدم توفر الأطر المؤهلة في هذا النوع من التعليم أو ضعف المهارات الفنية الضرورية في توظيفه، فضلا عن النقص في الوسائل التكنولوجية الحديثة والبرمجيات الحاسوبية التعليمية. لكن، بالإمكان التغلب على هذه الصعوبات واستشراف آفاق الارتقاء بها وتحقيق جودة التعليم المدمج من خلال التخطيط الجيد والهادف إلى تنفيذها، ومن خلال تجهيز البنية التحتية وتوفير المتطلبات المادية وأيضا توفير الدعم الفني اللازم وتعزيز تطبيقاته في المدارس والجامعات والمعاهد لاستمرار عملية التعليم المدمج بالصورة الأمثل.

المراجع والمصادر

- أبو موسى مفيد أحمد؛ الصوص، سمير عبد السلام، التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، ط 1،(2012).
- بشارة جبرائيل، المعلم في مدرسة المستقبل، دار الرضا، دمشق، (2003).
- زيتون حسن حسين، رؤية جديدة في التعليم "التعليم الالكتروني المفهوم– القضايا– التطبيق– التقييم، الدار الصولتية للتربية والنشر والانتاج والتوزيع، الرياض، (2005).
- سلامة حسن علي حسن، التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، المجلة التربوية، العدد(22)، جامعة سوهاج، كلية التربية ،مصر، (2005).
- شاهين سعاد أحمد، طرق تدريس تكنولوجيا لتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، (2011).
- الشرمان عاطف أبو حميد، التعلم المدمج والتعلم المعكوس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1 ، (2015).
- شواهين خير سليمان، التعلم المدمج والمناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، (2016).
- عبد الله ولاء صقر، التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني (دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد(7)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي، الجزائر، (2014).
- الغامدي خديجة علي مشرف، فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية لطالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، (2007).
- الغريب زاهر إسماعيل، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، (2009).
- الفقي عبد اللاه إبراهيم التعلم المدمج: التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة- التفكير الابتكاري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، (2011).

- المجلس الأعلى للجامعات، دليل التعليم المهني بنظام التعلم المدمج، (2018).
- مخلص محمد محمدي محمد، تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، عدد (59)، (2015).
- نوبي أحمد والتازي نادية، أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة علوم التربية، العدد65، المعاهد، الرباط، المغرب، أبريل2016.
- Clark, I. & Patrik, J .(2005). Blended learning: An approach to deliverning science on-line. School of Natural and Built Environments. University of South Australia-Mawson lakes.
- Available at : www.science.uniserve.edu.au/pubs/
- Milheim, W.D.)2006(. Strategies for the Design and Delivery of Blended learnin Coures. Educational and Delivery Technology.46)6(.

الرؤية الإستراتيجية (2015ـ2030)

ـ خطة لإصلاح المدرسة المغربية ـ

نادية حمالي[1]

تقديم

لا يخفى على المهتمين اليوم بالتعليم وسياساته، ما يستلزم من الجهد والعناية للوقوف على مكامن الضعف والوهن، وتداركها بالتقويم، والتعديل، والتجديد، وكذا الوقوف على أسباب النهوض والتقدم واستثمارها، وحسن استغلالها من أجل الوصول إلى سياسة تعليمية ناجحة ترتبط بالواقع وتعمل على تنميته.

وفي هذا الإطار، جاءت الرؤية الاستراتيجية (2015-2020) لإصلاح منظومة التربية والتكوين، بزخم وافر من المعارف والمشاريع والبرامج تتضمن عدة إصلاحات تهم المنظومة التربوية؛ فالرؤية هي امتداد للإصلاحات التربوية السابقة، ومنها الميثاق الوطني باعتباره الإطار المرجعي المعتمد في كل إصلاح، وما يقتضيه من مواءمات وتطوير، بل هي إعادة إحياء مجموعة من مقتضياته، وما تتطلبه من ملاءمة، ومراجعة، وتنقيح، واستجابة للمستجدات والتغييرات الطارئة.

وتبعا لذلك نتساءل عن المراد بالرؤية الإستراتيجية، وعن مضامينها، ومرجعياتها، وسياقاتها التاريخية، وهل الرؤية الاستراتيجية تشكل بديلا عن الميثاق الوطني، أم أن الإصلاح لا يتم إلا باستحضار الخطتين معا؟ وما الجديد الذي أتت به لإصلاح المدرسة المغربية؟ وكيف رتبت أولوياتها في المرحلة الراهنة؟ وإلى أي حد تستجيب هذه الرؤية لانتظارات وتطلعات النظام التربوي؟.

1ـ تعريف الرؤية الإستراتيجية

تتحدد معالم الرؤية الإستراتيجية انطلاقا من التقرير التحليلي حول "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: "المكتسبات والمعيقات والتحديات"، الذي شخص مجموعة من الاختلالات، ورصد أوجه قصور عدة "ترتبط بضعف وتماسك وانسجام مكونات المنظومة التربوية، وبمستوى نجاعتها ومردوديتها الداخلية والخارجية، وملاءمة مناهجها وتكويناتها مع متطلبات المحيط، وذات صلة أيضا بالنقص الشديد في إدماج بنيات مجتمع المعرفة وتكنولوجياته

[1] طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ساس، فاس

المتجددة، وبمحدودية مواكبتها لمستجدات البحث العلمي وعالم الاقتصاد ومجالات التنمية البشرية والبيئية والثقافية"[1].

وبناء على هذا التقرير الذي أنجزته الهيئة الوطنية لتقييم المنظومة التربوية سنة 2014. أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤيته الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، والذي قدم للملك محمد السادس بتاريخ 20 ماي 2015، وانطلقت من قراءة تشخيصية ترصد المكتسبات والمعيقات، نحو رؤية تستشرف ما ينبغي القيام به للرفع من جودة المنظومة التربوية. وهي استراتيجية متماسكة تمثل تحيينا للميثاق، واستحضارا للتحولات البنيوية، والرهانات المجتمعية في الألفية الثالثة، والتي تقتضي بناء مدرسة جديدة تستطيع الاندماج في مجتمع، واقتصاد المعرفة[2].

فالرؤية الاستراتيجية دراسة مندمجة ومتكاملة، جاءت كثمرة للمحاولات الاصلاحية السابقة، ومستدركة لمواقع النقص والخلل فيها، ومستحضرة للمستجدات السياسية للبلد والسوسيواقتصادية؛ فضلا عن خلق مدرسة الإنصاف، وتكافؤ الفرص، وقد تميزت بالإجراءات المفعلة لتقويم المحطات الإصلاحية على شكل دوري، بقصد التعديل والتقويم، في نفس الوقت الذي تنزل فيه بنودها، ومبادئها في الميدان التربوي.

ولاشك، أن المدرسة المغربية حققت مكتسبات عديدة يتعين توطيدها وتطويرها، كما أنها تعاني من اختلالات عويصة ينبغي تفاديها وتجاوزها. على النحو التالي:

- تحديث الإطار القانوني المؤسساتي؛
- التقدم الكمي في تعميم التمدرس؛
- بداية إرساء حكامة جديدة قائمة على اللاتمركز واللاتركيز، ولاسيما بتطوير الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

[1] البرجاوي المصطفى، حول التربية والتعليم في المغرب الرهان والواقع، منشورات الزمن، المغرب-2017م- ص:45. وللتفصيل في نتائج التقرير التحليلي ينظر: التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2013)، الصادر عن الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، دجنبر 2014.

[2] الخياري عبد الله:، الإصلاحات التعليمية في المغرب، قراءة في كتاب، هوامش على دفتر إصلاح التعليم، مجلة التدريس، العدد 9 -10، س2018- ص:115.

- تخويل الاستقلالية للجامعة نسبيا.
- مراجعة البرامج والمناهج الدراسية.
- اعتماد هندسة بيداغوجية جديدة في التعليم العالي.
- إدراج تدريس اللغة والثقافة الأمازيغية.
- إعادة هندسة شعب التكوين المهني وتخصصاته والتوسيع التدريجي لطاقته الاستيعابية.
- الشروع في تأهيل التعليم العتيق[1].

على أهمية هذه المكتسبات، فإن المدرسة المغربية لا تزال تعاني من اختلالات مزمنة، وقف عليها المجلس خصوصا، من خلال التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية لديه سنة 2014:

- ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات والقيم؛
- محدودية نجاعة أداء الفاعلين التربويين وما يعانيه التكوين الأساس والمستمر من نقائص؛
- استمرار الهدر المدرسي والمهني والجامعي؛
- الولوج المحدود للتعلم عبر التكنولوجيات التربوية؛
- ضعف المردودية الكمية والكيفية للبحث العلمي؛
- التردد في معالجة الإشكاليات العرضانية، ولاسيما مسألة تعلم اللغات ولغات التدريس.
- ضعف المردودية الخارجية (2).

وبهذا تكون الرؤية الاستراتيجية متميزة عن غيرها من محاولات الإصلاح بشمولية الإطار، وسعة الاطلاع، وواقعية التنظير بتحديد الفاعلية ودعمها، ورصد الاختلالات والعمل على تفاديها.

2- الرؤية الإستراتيجية: الغايات والأهداف

تأتي الرؤية الإستراتيجية كاستجابة للمطالب الوطنية الملحة، بإعادة النظر في خطط الإصلاح التي تهتم بالتعليم، ومواجهة المشاكل العويصة التي تنخر كيانه، وخاصة بعد الفشل الذي طال عدة محطات إصلاحية سابقة؛ ما دفع المجلس الأعلى للتربية والتكوين إلى القيام بمهامه

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030)– ص:7-8.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق- ص:7-8.

الدستورية والقانونية، باعتباره أعلى هيئة للدولة انتدبت نفسها لهذا الإصلاح، واستنادا إلى الدستور 2014، واستجابة للدعوة الملكية بتاريخ 10 أكتوبر2014، الرامية إلى وضع إستراتيجية محددة وشاملة لهذا الغرض. فضلا عن ضرورة تأهيل المدرسة وتجديدها، باعتبارها حاجة ملحة لإصلاح المجتمع وتنميته.

وبناء على هذه المرتكزات السابقة (الدستور المغربي، الخطابات الملكية، الميثاق الوطني، والاتفاقات الدولية)، جاءت الرؤية الاستراتيجية لتعتمد على ما جاء في الميثاق الوطني، باعتباره إطارا عمليا جادا ومفيدا، ينبغي تفعيله، ومواكبته بالتقويم والتعديل.

وبذلك يمكن تحديد جوهرها وقوامها في هذه الأسس الثلاثة:

- الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- الجودة للجميع.
- الارتقاء بالفرد والمجتمع [1].

هذه الأسس هي الناظمة للإصلاح، والكفيلة بتحقيق أهدافه لمواكبة التحديات، والرهانات في مجال تجديد المنظومة التربوية، ومن أجل ريادة وتدبير جديدين للتغيير.

أ- أهداف الرؤية الاستراتيجية

أما المبادئ التي تستند إليها هذه الرؤية الاستراتيجية باعتبارها تصورا متكاملا، وشاملا عن خطة الإصلاح توازن بين الغايات والأهداف، والوسائل والآليات العملية المعتمدة في هذا الإطار مراعاة لما يلي:

- النصوص الدستورية الراعية للعقيدة الإسلامية، والوحدة الوطنية، والملكية الدستورية، والخيار الديمقراطي.
- الهوية المغربية الموحدة القائمة على التسامح، والتعايش بين المكونات المتعددة، والانفتاح على الثقافات والحضارات الأخرى، وقبول الاختلاف.
- مبادئ حقوق الإنسان كما هي محددة في القوانين الدولية والمبادئ الكونية.
- اعتبار التربية والتكوين والبحث العلمي دعامة التنمية المستدامة.

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع السابق، ص:11.

- الانفتاح على البحث العلمي بمفهومه الشامل لخلق مجتمع الابتكار التكنولوجي، والإبداع المعرفي، مجتمع يحب القراءة والاطلاع [1].

حيث جعلت هذه السياسة الإصلاحية المدرسة قطب الدينامكية، والنواة الأساس للإصلاح "بإعطاء الأولوية للمتعلم والمدرس والتعلمات والفاعل التربوي وظروف التمدرس، وبتمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعاتها التربوية من الإمكانيات الضرورية للاضطلاع بمهامها، وبإعادة بناء علاقة تربوية جديدة ما بينهما وبين فضاء التعلم" [2].

كما جاءت لبناء مدرسة وطنية تخرج أجيالا قبل تزويدها بالمعرفة والعلم، تزودها بروح الوطنية، والتشبث بأسس الهوية المغربية المتعددة والمختلفة الروافد؛ بتشجيع الحوار، وقبول الآراء المخالفة في إطار الوسطية والاعتدال، مع الانفتاح على الثقافات والحضارات، والإسهام في صرح التنمية الاقتصادية والبشرية.

ب- غايات الرؤية الاستراتيجية

ولا يكتمل الحديث عن هذه الرؤية الإستراتيجية ومبادئها ومرجعياتها إلا بتحديد الغايات المستهدفة، وهي تهم المواطن من جهة، والمدرسة كمؤسسة وظيفية من جهة أخرى. وفق المبادئ التالية:

-ب ناء مواطن متمسك بالثوابت الدينية، والوطنية والمؤسساتية للمغرب، وبهويته في تعدد مكوناتها وتنوع روافدها، ومعتز بانتمائه لأمته، وقادر على الموازنة الذكية والفاعلة بين حقوقه وواجباته.

- مواطن يتحلى بقيم المواطنة، وفضائل السلوك المدني، متشبع بالمساواة، والتسامح، واحترام الحق في الاختلاف، ومدرك لالتزاماته الوطنية ومسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، مسهم في الحياة الديمقراطية والتنموية لوطنه، ومنفتح على الغير وعلى العصر بقيمه الكونية.

[1] للتوسع ينظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) -ص:10(بتصرف).

[2] غريب عبد الكريم، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح في أفق (2015-2030) المنطلقات والمرجعيات والأسس، منشورات علم التربية، الدار البيضاء-2017م-ص:172.

- مواطن ذو تكوين متكامل ومتجانس بين تحصيل وبناء المعارف، وامتلاك الكفايات والمهارات وفن الحياة، والعيش المشترك وتعلم واكتساب الخبرة.

- ملاءمة وظائف المدرسة مع متطلبات المشروع المجتمعي الديمقراطي، الذي يروم تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.

- وضع المدرسة في صلب الدينامية المجتمعية وسياساتها العمومية، في مراعاة للتوجهات والاختيارات التي يسلكها المغرب منذ مستهل الألفية الثالثة؛ والتي تتعلق أساسا بالخيار الديمقراطي الحقوقي، وبتنمية التنوع الثقافي واللغوي وبالجهوية المتقدمة؛ وبالنموذج التنموي المغربي، وتعزيز وتأهيل الاقتصاد، والانخراط الفاعل في مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

- مواكبة واستدماج تحولات العالم، ومستجداته في العلوم والتكنولوجيا والمعارف، وضمنها ما يتصل بالتربية والتكوين والبحث العلمي والتقني والابتكار(1). يتضح أن الرؤية الاستراتيجية قد تم إرساؤها بهدف تحقيق التغيير المنشود، وهو تغيير أبعد ما يكون من التلقائية، أو النزوع إلى التغيير من باب مواكبة الموضة، بل أملته الظرفية الشمولية العالمية، والتحديات الراهنة.

وعلى هذا الأساس يهدف التغيير المتوخى للمدرسة المغربية إلى تمكينها من الاضطلاع بأدوارها الحاسمة، والمتمثلة في:

- الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعليم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية.
- تمكين المتعلمات والمتعلمين من التحقيق المتدرج للمواصفات المستهدفة في كل مستوى دراسي وتكويني، طبقا لما ينص عليه الميثاق في دعامته الرابعة، مع ملاءمة هذه المواصفات مع رافعات التغيير لهذه الرؤية.

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، ص:11-12.

- الارتقاء بالمجتمع المغربي من مجتمع مستهلك للمعرفة، إلى مجتمع لنشر المعرفة وإنتاجها، عبر تطوير البحث العلمي والتقني والابتكار، في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية، والتكنولوجيات الحديثة، وفي مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والفنون والآداب.
- الإسهام في تعزيز تموقع المغرب في مجتمع المعرفة، وفي مصاف البلدان الصاعدة(1).

وإذا تأملنا ما جاء في الرؤية الاستراتيجية إن على مستوى الأهداف والغايات المتوخاة منها، أو على مستوى التغيير الذي تنشده؛ يمكننا التأكيد على أنها خطة تتميز على المستوى النظري بوضوح الرؤية، وسلامة التصور، والاندماج، والتكامل بين مكوناتها الأساسية، ما يجعلها إطارا عمليا يحقق الآمال التي ترجى من الإصلاحات المستقبلية. وهي أيضا خطة عملية تسعى إلى تطبيق ما رصدته من برامج ومناهج وخطط على أرض الواقع، إلى إنتاج معرفي علمي ينهض بالمؤسسات الناظمة للمجتمع في إطار تحسين، وتطوير مردودية الاقتصاد الوطني، والتنمية البشرية من خلال الاهتمام بالتكوين المهني، وكذلك تطوير البحث العلمي الجامعي من أجل الرفع من سلم الأولويات في إنتاج المعرفة، وتطوير الكفاءات الصناعية و التجارية.

وإجمالا، يمكن أن نلاحظ بأن الرؤية الإستراتيجية تركز اهتمامها على أمور ثلاثة:

-أولا: تطوير المدرسة، وتزويدها بالبنايات والحجرات، وما تحتاجه من فضاءات التعلم والدراسة.

-ثانيا: الاهتمام بالإنسان، وتطويره على مستوى التفكير، والتدبير، والتسيير، والإنتاج.

-ثالثا: النهوض بالقطاعات الاجتماعية ذات الصلة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

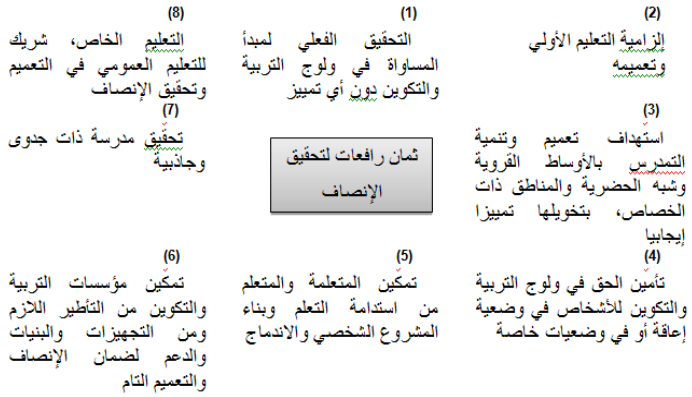
3- مكونات الرؤية الإستراتيجية

تضم الرؤية الاستراتيجية 23 رافعة للتغيير، و134 فقرة، و1000 مستلزم و4 فصول:

-الفصل الأول: من أجل مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، ويتكون من ثمان رافعات للتغيير مختزلة في المستوى التالي:

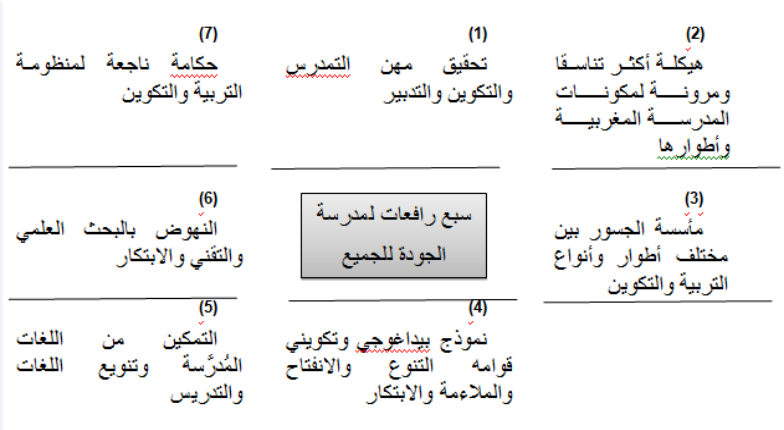
[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص:12.

بيان1 [1]:



-الفصل الثاني: من أجل مدرسة الجودة للجميع، وسيضم سبع رافعات على النحو التالي:

بيان 2: [2]

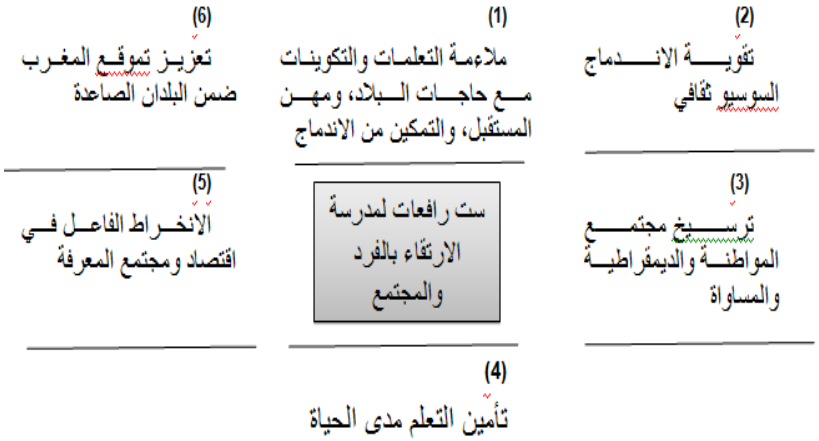


-الفصل الثالث: من أجل مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع، ويتكون من ست رافعات تتمحور حول استراتيجية ملاءمة التعلمات بالتكوينات مع حالة البلاد، ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج، وهي مختزلة في المبيان التالي:

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، ص:25.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص:54.

بيان 3: [1]



- **الفصل الرابع:** من أجل ريادة ناجحة، وتدبير جديد للتغيير. إن التفعيل الأنجع لرافعات التغيير المنشود في ظل هذه الرؤية الاستراتيجية، واستهداف مخرجات خارطة طريق إصلاح المدرسة، وتجديدها بشكل ملموس، يرتهن بتحقيق وتضافر رافعتين متكاملتين، تؤثثان مشروع ترجمة ريادة ناجعة، وتدبير جديد للتغيير. جاءت الرافعتان المعنيتان، معنونتين كما يلي في الرؤية الاستراتيجية:

-تعبئة مجتمعية مستدامة.

-ريادة وقدرات تدبيرية ناجعة في مختلف مستويات المدرسة[2].

يتضح أن مكونات الرؤية الاستراتيجية تتميز بتحديث المدرسة، ورد الاعتبار للمدرس، وجعلها التغيير الإيجابي. كما "تهدف بالأساس إلى إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص، وترسيخ الجودة، والعمل على الإدماج الفردي والارتقاء المجتمعي"[3]. وأنها جاءت برؤية شاملة لجميع المستويات، والأسلاك من التعليم الأولي إلى الجامعي؛ لإعادة الاعتبار إليها، وتدارك النقص الذي يعرفه تكوين الأطر والتكوينات المهنية، وربطها بالواقع الاقتصادي، وبالحياة التنموية.

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، ص:68.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 76.

[3] البرجاوي المصطفى، حول التربية والتعليم في المغرب، ص:31.

4- الرؤية الاستراتيجية: التوقعات والنتائج المنتظرة

من السابق لأوانه، الحديث عن نتائج الرؤية الاستراتيجية، وما حققته في الإصلاح، ولم يتجاوز الوقت الذي مضى على ظهورها سوى 5 سنوات. ولكن يمكننا، أن نترقب من خلال ما جاء فيها من مكونات وغايات، أشياء قد ترفع من قيمة بلادنا؛ إذا وجدت الظروف، والشروط المناسبة لتنزيلها في محالها، وتطبيقها تطبيقا مرنا يسمح لها بالتكيف مع المرحلة، والتفاعل مع المحيط الإقليمي والدولي خصوصا إذا علمنا بأنها تستند في أسسها على الميثاق الوطني، والذي لم يتم التخلي عنه مطلقا.

وإنما تسعى هذه الرؤية الاستراتيجية إلى تفعيله وتنزيله بشروط المواكبة والمراقبة والتقويم المناسبين لكل مرحلة، من أجل تدارك الاختلالات بالإصلاح والتعديل، واستثمار المكتسبات وتطويرها خصوصا وأن مدتها تعتبر أطول مدة زمنية على مسار الإصلاح التربوي. إذ تندرج هذه الرؤية في مدى زمني يمتد من 2015 إلى 2030، مع الأخذ بعين الاعتبار، المدى القريب (3 سنوات) والمتوسط (6 سنوات)، والبعيد (ما يفوق 6 سنوات في أفق 2030)، وتستهدف الأجيال الحالية والمقبلة.

وهي مقاربة ترمي إلى أمرين أساسيين:

-الأول: مواكبة فصول بنود الرؤية الاستراتيجية، ومدى تنزيلها على أرض الواقع في مدد زمنية معقولة.

-والثاني: اعتبار النتائج المحصل عليها من كل فوج أو جيل من الأجيال، قاعدة لتقويم ما ينبغي تقويمه، وتثبيت ما ينفع الرؤية، والاستغناء عما لا يفيد فيها. وهي عملية تحتاج إلى مجهودات ضخمة تتمثل في كفاءة الساهرين على ذلك، كما تستلزم إعادة النظر في الأطر المهتمة بالتدريس، والتكوين، والتأهيل. وأنها تقتضي أيضا ميزانية مالية ضخمة تهيء المدرسة بما تحتاجه المرحلة الجديدة، وما تفرضه أساليب التحديث والتغيير.

ورغم وضوح هذه الرؤية الإستراتيجية إلا أنها جعلت بعض الدارسين يوجه إليها انتقادا لاذعا بسبب المخاوف المحتملة من فشلها في تحقيق الإصلاح وإنقاذ التعليم، من خلال عدة تساؤلات أهمها: "هل الرؤية جاءت لتأكيد التجارب السابقة؟ أم هي عملية قص ولصق؟ أم أن تصورها مختلف عن تصور الوزارة المعنية؟.. وعن أي جودة وأي حكامة نتحدث في ظل الاكتظاظ

المهول في الفصول الدراسية– على حد تعبير الرؤية الإستراتيجية-؟ ثم أي كفايات وأي ابتكار وأي إبداع في ظل جمود عملية التقويم التربوي والخريطة المدرسية التي تشجع على النجاح والانتقال المجاني من مستوى دراسي إلى آخر؟ وبماذا نفسر التهديد الذي يتعرض له المدرس (المراقب) في كل امتحان إشهادي؟ أين موقع المدرس في تجارب الإصلاح السابقة" [1].

وغيرها من التساؤلات التي تعكس تصورات مناقضة لما تطمح إلى تحقيقه تلك الرؤية الاستراتيجية في ظل الغموض الذي يكتنف واقعها، ومهما تميزت به هذه الأسئلة من المنطق والواقعية، وما تحمله ضمنها من تصريح بالتخوفات والاختلالات، التي تحاصر الإصلاح في الرؤية الاستراتيجية، إلا أننا نؤكد على أنه لا ينبغي الاستعجال في إصدار الأحكام على خطة تمتد لعقد ونصف، ولم يمض إلا السدس من مدتها الزمنية تقريبا.

والذي ينبغي التركيز عليه هنا، هو النظر إلى الرؤية الاستراتيجية باعتبارها المنقذ الإصلاحي لمنظومة التعليم، في إطار تشاركي تتضافر فيه الجهود بين المفكرين والتربويين، ومختلف الخبراء لتنزيل أمثل، وتطبيق أفضل.

ومن أجل هذا سنذكر الجديد الذي جاءت به الرؤية الإستراتيجية، والتأكيد على أهميته في الإصلاح، المتمثل في: "التصور الشمولي للحكامة يتجاوز مجرد الوظيفة التدبيرية إلى التشاركية، وإرساء نظام للجودة، وإقامة مقاربة التناوب اللغوي، وإلزامية التعليم، وتنويع النموذج البيداغوجي، وتمكين "الدور المدرسي" للتكوين المهني، وتعميق الوظيفة الثقافية للمدرسة"[2].

ونحن نثمن ما جاء في هذا النص، الذي يشيد بما جاء في الرؤية الاستراتيجية من جديد، والذي يتوخى الإصلاح. باعتبار أنها: "لم ترد من فراغ أو من قبيل التبجح أمام العالم، بل انطلاقا من الوعي بضرورة التغيير نحو الأفضل؛ وهو ما يكرس الخيارات المجتمعية وبخاصة تلك المتعلقة بـ:

- اكتمال بناء دولة مغربية ديمقراطية، ذات مؤسسات عصرية، يسودها الحق والقانون والإنصاف وتكافؤ الفرص، ومرتكزاتها هي المشاركة والإسهام في الحياة العامة والتعددية.

- تحقيق التنمية المستدامة، لاسيما إقرار وتثبيت الحق في التربية والحصول على تعليم عصري ميسر الولوج ويتسم بالجودة.

[1] البرجاوي المصطفى، حول التربية والتعليم في المغرب، ص:32.

[2] الخياري عبد الله، المرجع السابق، ص:117.

- الإقرار بالتعدد اللغوي ومراعاة انسجام السياسة اللغوية والثقافة الوطنية.
- توسيع وتعميم دائرة مشاركة وإسهام الشباب في التنمية السوسيواقتصادية والثقافية للبلاد" (1).

وبناء على ما سبق، يبقى الرهان الحقيقي في كيفية تنزيل الرؤية الاستراتيجية، تنزيلا يضمن الوصول بما هو نظري إلى نتائج ملموسة في الواقع؛ لأن هذا العائق لاشك أنه كان ولا يزال قائما، ولذلك لابد من إصلاح الأطر، والمؤسسات، والمعاهد العليا ذات الصلة بإعداد البرامج والمناهج، والتخطيط، والتوجيه حتى نضمن لها تنزيلا ناجحا. لأن الإصلاح التربوي الحقيقي "هو مشروع مجتمعي استراتيجي، ورؤية وفلسفة وثقافة، وصحوة، وممارسة جديدة، وتقييم و تقويم، وأولويات متزامنة ومندمجة" [(2)].

ولا شك أن الفلسفة التي تستهدف الإصلاح التربوي من خلال بنود الاستراتيجية تشكل إطارا أقرب إلى ملامسة أسس الأزمة التي تعاني منها المدرسة ومكوناتها في التخطيط والبرمجة والتكوين، ولا ينبغي اعتبار مخاوف فشل هذا المشروع إلا دعما للجهود، وتحفيزا على تحقيق النجاح والتفوق.

[1] غريب عبد الكريم، الرؤية الاستراتيجية في أفق (2015-2030) المنطلقات والمرجعيات والأسس، ص:235.

[(2)] الخياري عبد الله، المرجع السابق، ص:124.

المراجع والمصادر

- البرجاوي المصطفى، حول التربية والتعليم في المغرب الرهان والواقع، منشورات الزمن، المغرب، 2017.
- التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2013)، الصادر عن الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، دجنبر 2014.
- الخياري عبد الله، الإصلاحات التعليمية في المغرب قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس، ع 9-10، 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030).
- غريب عبد الكريم، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح في أفق (2015-2030) المنطلقات والمرجعيات والأسس، منشورات علم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017.

قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة
ـالتلاميذ المقبلين على امتحان نيل شهادة الباكالوريا نموذجاـ

دة.رجاء لحويدك[1]

مقدمة

يعتبر قلق الامتحان من ضمن الإشكالات وأعقدها التي تواجه ليس التلميذ فحسب وإنما أسرته ومحيطه العائلي. ويواجه بعض التلاميذ هذه الوضعية بالحد الطبيعي من القلق والتوتر، في حين نجد تلاميذ آخرين يصيبهم القلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم وإنجازاتهم وبالتالي على تحصيلهم الدراسي. مما دفع ببعض الباحثين لاستكشاف هذه الحالة والوقوف على أعراضها ومسبباتها.[2]

وسيكون لهذه الإشكالية أهمية بالغة خاصة وأن العالم اليوم يعرف أزمة صحية مستجدة والمتمثلة في ظهور جائحة كوفيد-19، وما رافقها من تغيرات مجتمعية على جميع المستويات بما في ذلك قطاع التعليم، حيث قرر المغرب على غرار باقي الدول المتضررة من هذه الجائحة وقف التعليم الحضوري في المؤسسات التعليمية لمنع تفشي الفيروس وتعويضه بالتعليم عن بعد، وهذه المسألة في حد ذاتها تعتبر تجربة جديدة سواء بالنسبة للأطر التربوية وأيضا بالنسبة للتلاميذ مما طرح معه تساؤلات كثيرة حول مدى نجاح هذه التجربة ونجاعتها، حيث أن هناك بعض المستويات التعليمية متابعة بامتحانات جهوية ووطنية. وبناء على ما سبق تتضح أهمية الاهتمام بهذه الظاهرة ليس لكونها ظاهرة نفسية فقط وإنما ممكن أن تتطور لتصبح اضطرابا نفسيا.[3]

ويعد قلق الامتحان نوعا من أنواع القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف إحساسا بالتوتر والانزعاج وعدم الاتزان الذي يمنع التلميذ من الإجابة على أسئلة

[1] أستاذة التعليم العالي مساعد بالمدرسة العليا للأساتذة، تخصص علم النفس التربوي جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء.

[2] سالم، هبة الله، قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، ج1، يونيو، 2016، المملكة العربية السعودية.

[3] قدوري، خليفة، ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 18، مارس، 2015، الجزائر.

الامتحان، ومن استرجاع ما ذاكره من دروس مما يؤثر على جوانب الفرد الانفعالية وعلى العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر والتفكير.

ولمواجهة هذا القلق لا بد من الاستعانة ببعض الاستراتيجيات لمواجهة مجموعة من الضغوطات النفسية والأكاديمية والاجتماعية، التي تشكل عائقا أما تكيف التلميذ مع هذه الوضعيات نتيجة عدم توافق قدراته مع متطلبات الموقف الضاغط. وقد اثبتت مجموعة من الأبحاث والدراسات فعالية استراتيجيات المواجهة وقدرتها على التحكم في الموقف المقلق أو الضاغط أو التقليل من أثره السلبي على الصحة النفسية و الجسمية، و كذا الحد من الانفعالات غير المجدية الناتجة عنها لتجنب مشاكل أخرى متولدة عن نفس الموقف.

1- تحديد المفاهيم:

- مفهوم قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان حالة نفسية انفعالية un état émotionnel مؤقتة تعتري الفرد قبيل وأثناء إجراء الامتحان، حيث يعتبر شكلا من أشكال المخاوف المرضية التي تصيب الفرد ان هو زاد عن حده.[1]

كما تحدث سبيلبرجر أيضا عن سمة القلق anxiété-trait وحالة القلق anxiété-état، لشرح الاختلافات بين الأفراد inter-individuelles حيث أن حالة القلق anxiété-état تشير إلى القلق بوصفه حالة انفعالية طارئة أو مؤقتة لدى الفرد تختلف من حيث الشدة وتتذبذب من حين لآخر، وتبعا لذلك يرتفع مستوى حالة القلق في المواقف التي تعتبر مهددة للفرد وتشكل خطرا لديه، كما تنخفض حالة القلق في المواقف غير الضاغطة وهو بهذا المعنى قلق مرتبط بوضعية أو ظرف معين.

أما مفهوم سمة القلق anxiété-trait فهو يعتبر بمثابة استعداد سلوكي مكتسب لدى الفرد وهو سمة ثابتة نسبيا لديه لكن يتفاوت بدرجات مختلفة حسب خبرات الفرد السابقة

[1]Spielberger, C.-D. Inventaire d'anxiété état-trait, Forme Y (S.T.A.I.-Y): Traduction et validation française par M. Bruchon-Schweitzer et I. Paulhan. 1993, Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

وطريقة نظرته للعالم الخارجي.[1] وللقلق مظاهر فسيولوجية كالتوتر، الأرق، فقدان الشهية، زيادة ضربات القلب، اضطرابات على مستوى الجهاز الهضمي...ومظاهر سيكولوجية كالخوف من الفشل، اضطرابات العمليات المعرفية كالتركيز والانتباه والتفكير، فقدان الثقة في الذات، وجود أفكار سلبية. كل هذه الأعراض تعيق التلميذ عن الأداء الجيد وتكون سببا في فشله أو حصوله على معدل غير جيد.

وتنبغي الإشارة إلى أن قلق الامتحان يصيب جميع التلاميذ وهو أمر طبيعي إذا لم يتجاوز الحد المطلوب حيث بينت نتائج مجموعة من الدراسات النفسية دور قلق الامتحان وعلاقته بالإنجاز والأداء إذ أنه كلما ارتفع أو انخفض مستوى القلق لدى الفرد فإنه سينعكس على إنجازه وتحقيق أهدافه، فارتفاع مستوى القلق يحد من إمكانيات الفرد وقدرته على التركيز الجيد واستذكار المعلومات وتشتت الانتباه، الشيء الذي يدفعه للهروب من هذه المواقف التقويمية أو عزو هذه الحالة إلى بعض الأسباب الخارجية -العزو السببي- Attribution causale، في حين يساهم انخفاض القلق في اللامبالاة وفقدان الدافعية للإنجاز والأداء.[2]

وعندما يكون مستوى القلق معتدلا وطبيعيا فإنه يعد دافعا للنجاح والتفوق وللأداء المتميز والتحضير الجيد للاختبار بهدف تجنب الفشل، ومن هنا يتضح أن القلق يصيب جميع التلاميذ المقبلين على امتحانات تقويمية لكن بدرجات متفاوتة أي أنه اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

وعن علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي وأيضا متغير مركز الضبط locus de contrôle فقد أظهرت مجموعة من الدراسات أن التلاميذ الذين يكون لديهم مركز الضبط داخلي un locus de contrôle interne يكون تحصيلهم الدراسي جيد وأيضا مستوى القلق يكون

[1] امطانيوس ميخائيل، دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الثاني، 2003، ص 15,

[2] Ponnelle, S., & Lancry, A. Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress. In M. Neboit&M. Vézina (Éds.), Stress au travail et santé psychique (pp. 59-77). 2002 , Toulouse: Octares.

منخفضا، بمعنى أن الفرد يتحمل مسؤولية نتائج سلوكاته كما يعزو سواء نجاحه أو فشله إلى مصادر داخلية.

وهنا ينبغي الوقوف على هذا المفهوم ودلالاته لأنه يعتبر من أهم المحددات التي يفسر بها السلوك الإنساني عامة والتحصيل الدراسي بشكل خاص. فمصدر الضبط يعتبر من المفاهيم الحديثة نسبيا في البحوث والدراسات السيكولوجية، ويعود الفضل في إرساء هذا المفهوم وإبرازه لجوليان روتر Julian Rotier ويشير إلى إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج، حيث أن هناك بعض الأفراد يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم للآخرين والبعض الآخر يعزوها إلى عوامل داخليه. وعليه يمكن اعتبار مركز الضبط مكون أساسي من مكونات الشخصية إذ يؤثر في العديد من أنواع السلوك . وفي هذا الإطار ينقسم مصدر الضبط إلى قسمين:

- الضبط الداخلي un locus de contrôle interne: هو إدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه وفشله واعتقاده أنه هو المسؤول الوحيد عن نتائج سلوكه، فمثلا التلميذ الذي سيحصل على معدل جيد في الامتحانات سيعزو هذه النتائج لمجهوده الشخصي ولمثابرته واجتهاده، وإن حصل على معدل دون المتوسط فسيعزو ذلك لذاته وأنه لم يتهيأ للامتحان بشكل جيد، بمعنى أنه سيرجع أسباب هذه النتائج لعوامل داخلية.

- الضبط الخارجي un locus de contrôle externe: الأفراد ذوي الضبط الخارجي يعتقدون أن العوامل الخارجية هي المسؤولة عن سلوكاتهم وعن نجاحهم وفشلهم، فالتلميذ ذو الضبط الخارجي يعزو حصوله على نتائج سلبية لعوامل خارجية كالحظ السيء، القدر، الصدفة، صعوبة الامتحان، ظلم الأستاذ له.[1]

ولقد بينت بعض الدراسات أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يكون تحصيلهم الدراسي جيد، لذلك ينبغي التركيز على أهمية "مصدر الضبط" نظرا لمركزيته في العملية التعليمية لأنه ينمي لدى التلميذ حس المسؤولية الفردية وأنه هو المسؤول الرئيسي عن أفعاله وسلوكاته.[2]

[1] منصور بن زاهي، بن الزين نبيلة، مركز الضبط (الداخلي/الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس، محلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع7، يونيو، الجزائر، 2012، ص23-43

[2] كحيلة، ريم، وآخرون، تحديد مركز الضبط لدى التلاميذ وفقا لمتغير التحصيل الدراسي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 37، ع 2، 2015، ص 294.

وخلاصة القول فإن التلاميذ المقبلين على وضعيات تقويمية سيعيشون قلق الامتحانات لكن بدرجات متفاوتة، وللتقليل من حدة هذا القلق يجب الاستعانة ببعض الاستراتيجيات les stratégies de coping المساعدة على مواجهة هذه الوضعية[1]

2- مفهوم استراتيجيات المواجهة:

قبل الوقوف على التحديد المفاهيمي لاستراتيجيات المواجهة وجبت الإشارة إلى أن هذا المفهوم يعتبر وليد نظرية التحليل النفسي، التي كانت تعطي أهمية بالغة لميكانيزمات الدفاع حيث ظهر مفهوم الدفاع Defense في أواخر القرن التاسع عشر بالتزامن مع تطور مفاهيم التحليل النفسي، حيث أقر فرويد بوجود عدة ميكانزمات دفاعية لا واعية يستخدمها الفرد من اجل تغيير الواقع، كتبديل أو إنكار حقائق غير مرغوبة.

لكن ومع تطور الأبحاث والدراسات خاصة في مجال المقاربة النفسية السلوكية Approche cognitivo-comportementale. أصبحنا نتحدث عن استراتيجيات المواجهة أو استراتيجيات التكيف le coping ou stratégie d'ajustement وهي عبارة عن استجابات معرفية وسلوكية ووجدانية واعية، يستخدمها الأفراد لمواجهة المواقف الضاغطة أو لحل الصراعات اليومية، تسمح بالحفاظ على التوازن الداخلي للفرد بدون جهد وبدون ألم.

ولقد أثبتت مجموعة من الأبحاث والدراسات فاعلية استراتيجيات المواجهة وقدرتها على التحكم في المواقف الضاغطة أو الموقف الذي يشكل قلقا لدى الفرد ودورها في تحقيق التوازن الانفعالي والتكيف النفسي الاجتماعي، فالهدف الأساسي من المواجهة هو التخلص والتخفيف من حدة التوتر والضغوط النفسية. وهي سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف.[2]

ويعرف لازاروس وفولكمان Folkman & Lazarus المواجهة على أنها مجموع الجهود المعرفية السلوكية الموجهة للسيطرة أو التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو

[1] Paulhan Isabelle. Le concept de coping. In: L'année psychologique. 1992 vol. 92, n°4. pp. 545-557.

تتعدى قدرات الفرد[1]. كما أن استراتيجيات المواجهة تشير إلى الطرق التي يعتمدها الفرد للتكيف مع الوضعيات الصعبة خاصة في لحظات الأزمات، فهي تحيل على وجود مشكل حقيقي أو متصور أي مدرك من جهة، وعلى بناء استراتيجية لمواجهته من جهة أخرى. [2]

3- استراتيجيات مواجهة قلق الامتحانات

من خلال اطلاعنا على الأدبيات السيكولوجية في مجال استراتيجيات المواجهة يتضح أن هناك تعدد وتنوع على مستوى هذه الاستراتيجيات، لكن عموما يمكن تلخيصها في الاستراتيجيات التالية:

- استراتيجيات متمركز حول المشكلة: Coping centré sur le problème، تسمى أيضا هذه الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة "بالنشيطة" لأنها تسعى إلى تغيير مصدر الضغط ومواجهته، و هي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بينه و بين البيئة و لهذا فإن الشخص الذي يستخدم هذه الأساليب نجده يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقف ذاته ، فهو يحاول تغيير سلوكه الشخصي من خلال البحث عن المعلومات المرتبطة بالموقف أو المشكلة أو طلب النصيحة من الآخرين وإدارة المشكلة والقيام بأفعال لخفض الضغط عن طريق تغيير الموقف مباشرة .

وتشمل هذه الاستراتيجيات كل الحلول الممكنة التي تساعد الفرد على إحداث التغييرات اللازمة للتقليل من حدة القلق التي يسعى الفرد من خلالها إلى استخدام أفكار عقلانية ومبتكرة لمواجهة القلق الذي يواجهه، وذلك بإعادة تقييمه وإدراكه لوضعية القلق، وكذلك بالتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعويضها بأفكار ومعتقدات منطقية حيث تركز هذه الاستراتيجية على التعامل بشكل مباشر مع وضعية القلق ومواجهته[3].

[1]Folkman.S and Lazarus.R.S, Ways of Coping Questionnaire "Mind Garden .1988 , publiser.U.S.A

[2]Bruchon-Schweitzer, M., & Quintard, B. Personnalité et maladies : stress, coping et ajustement. 2001, Paris: Dunod. P13

[3]Bruchon-Schweitzer, M., & Quintard, B. Personnalité et maladies : stress, coping et ajustement. 2001. Paris: Dunod. P13

كما تتيح استراتيجية مواجهة المشكلة التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان...فالتدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

- استراتيجيات متمركزة حول الإنفعال:Coping centré sur l'émotion

وهي الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات الناتجة عن الموقف الضاغط، وذلك من خلال تبني معارف جديدة، تجعل الفرد يشعر بنوع من الاطمئنان والاستقرار النفسيين، فهذه الاستراتيجيات التي تركز على الانفعال لا تساهم في حل المشكل بشكل قطعي ولا تحاول تغييره، وإنما تسعى لبناء أفكار وتصورات جديدة حوله، وهذا التحويل يسمح بالتخفيف من الآثار المحتملة للقلق والضغط النفسي.

هناك أيضا استراتيجية المساعدة الاجتماعية، وتتضمن استعانة الفرد بالآخرين وطلب مساعدتهم له للتعامل مع الوضعية التقويمية بإيجابية. فالدعم الاجتماعي لا يساعد فقط على التقليل من حدة القلق وإنما يساعد على مواجهته بفعالية، خاصة إذا كان هذا الدعم من طرف متخصصين. واستراتيجية إدارة الوقت أيضا تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي تساعد على مواجهة القلق الذي ينتاب التلاميذ، لأنه يساعد على ترتيب الأولويات وتحديد الأهداف كما أنه يساعدهم على إدراك إمكانياتهم بحيث لا يلتزمون بأي عمل لا يستطيعون القيام به.

كما أن الامتحان باعتباره موقفا تقويميا فإنه يحتاج لبعض المهارات من أجل الحصول على تحصيل جيد، كمهارة المراجعة التي تعتمد على وضع أهداف محددة وجدول زمني واضح، يحدد من خلاله التلميذ المواد التي تحتاج لمجهود أكبر ووقت أطول، مع تجنب كل مسببات تشتت الانتباه، تجنب السهر مع اخذ قسط وافر من الراحة والنوم، تجنب شرب المنبهات...، وغيرها من الخطوات التي تمكن الطالب من الاستعداد الجيد للامتحان.

وتتميز استراتيجيات المواجهة بمجموعة من الخصائص كونها سلوك يستهدف التكيف مع الموقف الضاغط، كما أنها استراتيجيات قابلة للتغيير و التعديل طالما المواقف الضاغطة متغيرة في شدتها و في الزمن و في المكان، بالإضافة إلى ذلك فهي تتمركز حول حل المشكلة أو التحكم في الانفعال، ثم هي استراتيجيات متنوعة فهي تكون إما ذات طابع معرفي أو سلوكي أو انفعالي.

كل هذه الاستراتيجيات وغيرها تساعد في التخفيف من حدة القلق ومن ضغط الامتحانات حتى يحصل الطالب على نتائج جيدة. علما أن لهذا القلق جوانب إيجابية، لأنه يعمل كمحفز ودافع لتحقيق أداء جيد كونه يستثير استجابات مناسبة لموقف الامتحان. وأيضا له جوانب سلبية لأنه يعيق بلوغ الفرد لتحقيق أهدافه ويثير استجابات غير مناسبة للوضعية التقويمية.

خاتمة

يمثل قلق الامتحان ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر، وله جانبين احدهما ايجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، وبهذا فهو يعمل كمعيق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان. وللتقليل من حدة هذا القلق لا بد من الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات والوسائل والطرق، التي ستساعد التلميذ من التغلب على القلق بشكل نهائي أو على الأقل التقليل من تأثيره.

لائحة المراجع

- سالم، هبة الله، قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، ج1، المملكة العربية السعودية، يونيو 2016.
- قدوري، خليفة، ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، الجزائر، مارس 2015.
- امطانيوس ميخائيل، دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد2، 2003.
- كحيلة، ريم، وآخرون، تحديد مركز الضبط لدى التلاميذ وفقا لمتغير التحصيل الدراسي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 37، العدد 2، 2015.
- منصور بن زاهي، بن الزين نبيلة، مركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس، محلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد السابع، يونيو، الجزائر، 2012.
- Paulhan Isabelle. Le concept de coping. In: L'année psychologique. 1992 vol. 92, n°4. pp. 545-557.
- Bruchon-Schweitzer et I. Paulhan. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée. 1993.
- Spielberger, C.-D. Inventaire d'anxiété état-trait, Forme Y (S.T.A.I.-Y): Traduction et validation française par M. Bruchon-Schweitzer et I. Paulhan. 1993. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Ponnelle, S., & Lancry, A. Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress. 2002. In M. Neboit & M. Vézina (Éds.), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 59-77). Toulouse: Octares.
- https://doi.org/10.4000/osp.2253.

العقد الديداكتيكي القرائي من الإلقاء إلى التلقي

ـ النص الأدبي في المعرفة التعليمية نموذجا ـ

محمد كرضاين[1]

تقديم

لا يمكن الحديث عن تدبير التعلمات دون بيان مجموعة المبادئ التي ينبغي أن توجه الفعل التعليمي التعلمي في ضوء البيداغوجيات الحديثة التي صارت توجهه ويستند إليها مثل بيداغوجيا الكفايات، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا اللعب...، تلكم البيداغوجيات التي تلتقي جميعها في التركيز على المتعلم(ة) ودوره الفعال في بناء التعلمات، وهذا ما تؤكد عليه التوجيهات التربوية الجاري بها العمل في غير ما موضع.

1-منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي: المداخل والمرتكزات

إن منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي[2]، كما تجسده التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (نونبر 2007م)، يعد ثمرة مراجعة مختلف المناهج والبرامج الخاصة بمختلف الأسلاك والمواد بالمدرسة المغربية.

لقد استهل منهاج التعليم الثانوي التأهيلي الخاص بمادة اللغة العربية بمدخل حدد سياق مراجعة المنهاج من خلال إعادة النظر في منهاج 1996، كما بين مداخل تلك المراجعة، فالسياق منه الوطني ومنه العالمي: الأول سياق يعبر عن حاجيات وتطلعات المجتمع المغربي بتنمية شاملة ومستدامة، كما يعبر عن الحاجة إلى تكوين وتخريج مواطن مستوعب لقضايا وطنه ومجتمعه، وللمشاركة في الإنتاج والإبداع لتحقيق التنمية المُستدامة، وأما السياق العالمي فيتميز بسرعة التطور وتبلور مجتمع المعرفة والعلم والتقنية.

1أستاذ باحث في مركز الدراسات للدكتوراه: الإنسان والتربية والمجتمع، وحدة التكوين: تحليل وتقييم نظم التربية والتكوين، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

2وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر2007

وأما مداخل المنهاج ومرتكزاته فقد حددت مواصفات متعلم الثانوي التأهيلي، وأقر المقاربة بالكفايات خيارا بيداغوجيا، كما سطر القيم التي ينبغي أن تستهدفها البرامج والمقررات الدراسية. وهكذا فالكفايات التي عليها مدار المنهاج خمس، وهي: التواصلية، والمنهجية، والثقافية، والتكنولوجية ثم الاستراتيجية.

وفيما يخص القيم، فمنها تعزيز العقيدة الإسلامية السمحة، والهوية المغربية الغنية بروافدها، وقيم التسامح، وإعمال العقل، والمبادرة، والإبداع وهلم جرا.

وكأي منهاج يسعى إلى الإحاطة بكل الأصول والمبادئ المؤطرة للمنظومة التعليمية، وللفعل التعليمي التعلمي، فقد تضمنت التوجهات التربوية الخاصة باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي المرتكزات الموجهة لأجرأة المنهاج، وطرق وأشكال العمل الديداكتيكي، وصولا إلى تصور للكتاب المدرسي ومبادئ استعماله، وبيان مقتضيات تقويم التعلمات وأنشطة الدعم والمعالجة.

2- حول النص الأدبي في درس اللغة العربية:

لا شك أن المتأمل في مبادئ منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي ومداخله تستوقفه عنايته الفائقة بالمتعلم ودوره الفعال في العملية التعليمية التعلمية، فقد وجه المنهاج المدرس(ة) إلى تأهيل المتعلم لبناء استقلاليته المعرفية والمهارية عبر تنمية قدراته على القراءة والكتابة والإبداع وعلى التغيير، وهذا يعني أن على المدرس(ة)؛ وحسب ما ورد في التوجهات السالفة الذكر، ترسيخ مبدأ التعلم بواسطة المشاريع التربوية، التي تسعى إلى جعل المدرسة منفتحة على محيطها، وحقلا للتجريب، ووسيلة لتهيء التلاميذ للحياة، بيد أن ما وقع هو الطرح الذي ذهب إليه سعيد يقطين[1] Said Yaktin، حيث أكد أن "التلميذ المغربي يقرأ الأدب عن طريق الأستاذ بواسطة الناقد"، وعليه أصبحنا في المدرسة لا نتعلم عن أي شيء تتحدث النصوص الأدبية، ولكننا نتعلم عن ماذا يتحدث النقاد.

وغني عن البيان أن "النصوص الأدبية هي وسائل ديداكتيكية خاصة تتجمع فيها الأهداف الثقافية والمنهجية واللسانية، ولقد أضحى الأدب حاليا حقلا بين تخصصاتيا بامتياز"[2]، حيث إن

1يقطين سعيد، الأدب والمؤسسة والسلطة: نحو ممارسة أدبية جديدة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدارالبيضاء،2002

2أخ العرب عبد الرحيم، النص الأدبي مقاربة بينتخصصية: القراءة المنهجية والأدبية نموذجا، مجلة علوم التربية، ع57،2013، ص128

عملية إقراء النصوص تتداخل فيها عدة عناصر مثل: النص والمتعلم والمدرس والكتاب المدرسي وصاحب النص والقراءات الموازية، ومراعاتها ضرورية أثناء الإقراء المدرسي، حيث ينبغي على المدرس أن يطرح أسئلة من قبيل: كيف يفهم التلميذ النص الأدبي؟ لماذا لا يخاطب النص أذهانهم؟

هناك فرق بين الإقراء المدرسي والقراءة النقدية، فالإقراء مجال للإبداع، والأستاذ المبدع من يولد من نص نصا جديدا، ويفتح أمام المتعلم مجالا للمتعة واللذة، ومجالا لتكوين الفكر النقدي، لأن الكتاب المدرسي لم يعد يغري التلميذ، لذلك "فمهمة المدرس هي الإقراء وليس القراءة"، وهو ما أشار إليه محمد مفتاح Mohamed Miftah[1]، فالأستاذ يقارب النص ديداكتيكيا اعتمادا على بيداغوجيا معينة، فهو وسيط ومنشط بين النص والمتعلم، لذلك ينبغي على المدرس أن يتسلح بمناهج النقد الحديث ويطوعها لتتناسب والسياق المدرسي.

3-الحاجة إلى العقد الديداكتيكي القرائي:

إن الحديث عن إقراء النص الأدبي لا يمكن أن يكون بمعزل عن مفهوم تحيين النصوص الذي ارتبط بالكاتبة نيكول غويني Nicolguenie، وتحيين النص الأدبي معناه، تقريبه للمتعلمين، من خلال جعله قابلا لإفراز مدلولات تتجدد حسب العصور وتواكب عصر التلميذ، فالتحيين نوع من الإغراء، لذلك أضحى من الضروري الاستعانة بالعقد الديداكتيكي القرائي الذي يهتم بتلك التبادلات التعليمية والتعلمية بين مدرس القراءة ومتعلمها بهدف تحقيق القراءة المرغوب فيها، ويمكننا التمييز هنا بين نوعين من العقود الديداكتيكية هما:

- العقد الديداكتيكي القرائي الذي يهيمن فيه نشاط مدرس القراءة.

موقع مدرس القراءة	دوره
.المدرس مصدر للمعرفة القرائية .منتج للقراءة .فاعل في النشاط القرائي	.ايصال المعنى الجاهز للقارئ أي المعرفة الجاهزة .تلقين المتعلم آليات القراءة

[1] مفتاح محمد، في سيمياء الشعر القديم، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدارالبيضاء،1982

وتبعا لذلك يكون متعلم القراءة في موقع المستهلك السلبي للقراءة والمنفعل بقراءة المدرس، ويحصر دوره فقط في استقبال المعرفة الجاهزة مع استظهارها وبالتالي استهلاكها، إذ يخضع التلميذ لسلطة المدرس.

- العقد الديداكتيكي القرائي الذي يتمركز حول نشاط متعلم القراءة.

موقع مدرس القراءة	دوره
.منشط للقراءة .شريك في بناء المعرفة	.تنظيم خطوات القراءة والدراسة والتحليل. .تنويع وضعيات تلقي النصوص لتكريس فكرة التنوع والتعدد في القراءة والتأويل. .حفز المتلقي على إبداء الرأي وتقبل الاختلاف

هنا يكون موقع المتعلم ذات قارئة تمتلك آليات معرفية ومهارات للانخراط في النشاط القرائي، ويصبح دوره الدخول في علاقة اتصال مباشرة بالنص المقروء وتفاعله مع قراءة زملائه وتعلمه بمساعدة المدرس /مدرس القراءة. إن النص القرائي الأدبي من حيث هو موضوع للمعرفة العالمة والمتخصصة يخضع في حد ذاته حين تحويله من سياق إنتاجه وتداوله الخاص إلى سياق التعليم والاستعمال المدرسي لنقل ديداكتيكي يتمثل في العمليات الآتية:

-انتزاع النص من مجاله الطبيعي وإدماجه في مجال يعيد إنتاجه وفق مواصفات وأهداف خاصة.

-إن أخد مقتطف أو مقطع من النص الأدبي وتسميته نصا أدبيا وتدريسه بهذا المفهوم يعتبر خرقا لحرمة الحق المدني للمؤلف، لأنه يدخل في الملكية الأدبية، فالنص نظم من اللغة وهذا النظم متصل بالذات المفكرة، إذن فالنص هو هندسة لا يمكن الإحاطة بها إلا إذا أخدناها في شموليتها.

-التصرف في بنية النص بالحذف والتطويع لملاءمة وضعيات التعليم وشروطه التي تفرضها المعرفة التعليمية، كالعناية بفضائه التدويني الكتابي.

-إعادة توزيع الفقرات وتنظيمها ثم تذييلها بكلمة "بتصرف".

-وضع عنوان لهذا المقتطف "النص" وأحيانا قد يرفق بصور ورسوم.

-إدراجه وتصنيفه في محور من محاور الوحدات والمجزوءات المقررة وغيرها من عمليات تحويل النصوص لأغراض تعليمية تعلمية.

ومن هنا يمكن اعتبار النص في هذا السياق مجرد مطية Paratext وهذا ما يميز المنظور التربوي المدرسي الوظيفي للنص عن المنظور العلمي الأكاديمي، فالنص موضوع للتعلم والقراءة ودعامة ووسيلة تعليمية وحامل لقيم ثقافية وجمالية وفضاء لملاحظة اللغة في اشتغالها ووثيقة تكشف عن المعلومات، لذلك ينبغي تغيير علاقة التقبل السلبي للمعلومات والمعارف ويجب أن نولي الاهتمام لما يعرف في الدراسة النقدية ب "المعرفة الأدبية"[1]

فإلى جانب المعارف النحوية والبلاغية قد تضم القصائد الشعرية والروايات والمسرحيات كميات واسعة وهائلة من المعارف المتصلة بمجالات متباينة تاريخية وفلسفية وهلم جرا.

وقد ذهب أمبرطو إيكو2 Umberto Eco للقول إننا "محاطون بقوى غير مادية لا تنحصر فيما نسميه القيم الروحية كالعقيدة الدينية مثلا، إنها سلطة مادية تشبه سلطة الجذور التربيعية التي يبقى قانونها صامدا فوق القرون وفوق قوانين ستالين والبابا، من ضمن هذه السلط سلطة التراث الأدبي، أي مجموع النصوص التي أنتجتها البشرية لغايات غير عملية، مثل: كتابة السجلات، سن القوانين وصوغ العبارات العلمية وتسجيل محاضر الجلسات أو تقديم أوقات وصول القطارات."

إن مهمة المدرس لا تتمثل في أن يضيف معلومات على معلومات، بل في توجيه التلميذ إلى قراءة تسعى إلى اكتشاف كيف تتضافر عناصر النص على توظيف واستثمار بنيات متخيلة لتنتج معرفة النص التضميني=النص التقريري، حيث النص يحتمل معنى واحدا، إننا "لانقرأ أبدا بالوتيرة نفسها" كما أكد ذلك رولان بارت Roland Barthes، أي لانقرأ بطريقة واحدة مقالا فلسفيا أو وثيقة تاريخية أو نص أدبي، بمعنى أن النص هو الذي يحدد الطريقة التي يقرأ بها، فالقول أن هذا النص هو أدبي أو أنه وثيقة يعني ذلك تحويل نموذج استعمالي إما إلى الحيز القرائي الوثائقي أو إلى

1ويس أحمد محمد، دراسات مختارة في نظرية الأدب، داركيوان، ط1، دمشق2009، ص9-11

2أمبرطو إيكو، عن بعض وظائف الأدب، مجلة الماكازين ليتيرير، ترجمة مصطفى النحال، ع392

الحيز القرائي الأدبي "شعرية النص"[1]، فالاعتراف بشعرية النص يعني التأكيد على إمكانية إعطاء معنى اخر غير المعنى الوثائقي وتظهر هذه المقارنة إذا ما اعتبرنا المعنى في المجال التقريري التعييني أوفي المجال التضميني في النص الأدبي.

وفي السياق ذاته أكد الباحث التربوي لحسن بوتكلاي[2] lahcen Boutglay، أن "إقراء النص الشعري الحديث يطرح عدة صعوبات، أبرزها العوائق التي تحول دون إبلاغ الخطاب للمتعلم وإفهامه، ثم ختم حديثه في هذا المجال بمقترحات مناسبة لتجاوز هذه العوائق السالفة، التي تنبثق كلها من ضرورة التعامل مع النص كبنية جمالية تروم إمتاع القارئ وإشراكه في عملية الإبداع وإثارة خياله وتحقيق اللذة الجمالية أو" لذة النص" بتعبير رولان بارت"، حيث "إن تحقيق التفاعل بين المتعلم والنص الأدبي من الغايات التي تنشدها المقررات الدراسية لاسيما في مستوى الثانوي التأهيلي، التي يتعامل فيها المتعلم مع نصوص أدبية متعددة شعرا ونثرا وسردا وحجاجا قديما وحديثا ،ولما كان النص "آلة كسولة" بحسب امبيرطو إيكو، فإن القارئ المتعلم يبقى دوره مهما في ملء البياض والفراغات التي يعج بها النص."[3]

خاتمة: صفوة القول إن النص الأدبي في رحاب المدرسة المغربية يعيش أزمة مركبة، تتجسد في مجموعة من العمليات المتداخلة – كما وضحناها آنفا – خاصة منها تلك التي يتعرض لها حين تحويله من سياق إنتاجه الأدبي إلى فضاء خاص داخل الفصل الدراسي أمام متلق خاص عبر عملية النقل الديداكتيكي لمعرفة عالمة إلى معرفة متعلمة، مما يجعل العلاقة التفاعلية بين المتعلم والنص الأدبي هشة تشوبها مجموعة من الاختلالات الديداكتيكية إن على مستوى الشكل أو المضمون، الأمر الذي ينعكس سلبا على الدرس الأدبي ويجعل "الأدب في خطر" بتعبيرتزفتان تودروف Tzvetan Todorov[4].

لكل ما تقدم وغيره وجب التفكير في مقاربات ديداكتيكية حديثة تنأى عن نمطية تحليل مختلف النصوص الأدبية وتراعي خصوصية كل نوع منها في أفق كسب رهان تصالح المتعلم معها مع

1ويس أحمد محمد، مرجع سابق، ص8

2بوتكلاي لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، إفريقيا الشرق،2011

3صديقي عبد الوهاب، من أجل تدريس تفاعلي للنص الأدبي، مجلة علوم التربية، ع49، أكتوبر2011، ص157

4تزفتان تودوروف، الأدب في خطر، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال، ط2، 1990

تمكين المدرس من آليات ذلك باعتباره مدخلا أساسيا للرقي بدرس الأدب في المدرسة المغربية. من هنا، فإن الممارسة التعليمية التعلمية الصحيحة، حسب التوجهات التربوية (نونبر2007)، ومن منظور البيداغوجيات الحديثة، ينبغي أن تجعل من المتعلمين قطب رحاها، تراعي حاجياتهم، وتفاوت مؤهلاتهم وقدراتهم، ومساعدتهم على التعلم بتسهيل بناء المتعلم لتعلماته متفاعلا مع محيطه حتى يجد لها معنى داخل المدرسة وخارجها.

المراجع والمصادر:

- أخ العرب عبد الرحيم، النص الأدبي مقاربة بينتخصصية: القراءة المنهجية والأدبية نموذجا، مجلة علوم التربية، ع57 ،2013.
- أمبرطو إيكو، عن بعض وظائف الأدب، مجلة الماكازين ليتيرير، ترجمة مصطفى النحال، ع392، ب.ت.
- بوتكلاي لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، إفريقيا الشرق،2011.
- تزفتان تودوروف، الأدب في خطر، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال، ط2، 1990.
- صديقي عبد الوهاب، من أجل تدريس تفاعلي للنص الأدبي، مجلة علوم التربية، ع49، أكتوبر،2011.
- مفتاح محمد، في سيمياء الشعر القديم، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1982.
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر2007.
- ويس أحمد محمد، دراسات مختارة في نظرية الأدب، دار كيوان، ط1، دمشق، 2009 .
- يقطين سعيد، الأدب والمؤسسة والسلطة: نحو ممارسة أدبية جديدة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدارالبيضاء،2002.

الصورة المغيبة من العنف المدرسي:
بين المتغيرات المفاهيمية والسياقات المستحدثة

دة. رشيدة الزاوي[1]

تقديم:

على الرغم من التدابير القطاعية التي شهدها مسار الإصلاح ومراحله في السنوات الأخيرة، بمختلف محطاته، في المنظومة التعليمية عموما، إلا أن الكثير من المؤسسات التدريسية لازالت تئن تحت وطأة بعض السلوكات غير المدنية الموجهة بالخصوص نحو المدرسين[2]. وهذا ما استوجب مساءلة الأطراف المتدخلين في الشأن التربوي، كل من موقعه، عن مدى تفعيل الإجراءات الكفيلة بالحد من تفشي ظاهرة العنف ضد المدرسين، ومسؤولياتها عن تراجع تحصيل المتعلمين والمهام التدبيرية للأطر الإدارية والتربوية، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الموجهة للموضوع، مثل:

- ما طبيعة الدور الذي تقوم به التنشئة الأسرية المجتمعية في توجيه العنف الممارس ضد المدرسين؟

---

[1] المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط

[2] ونشير بهذا الصدد إلى نماذج من المذكرات الوزارية التي شجبت العنف بكل صيغه وصوره، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:
- المذكرة رقم 02 بتاريخ 2015 والمتضمنة للبنود التالية:

- اعتبار العنف الذي يتعرض له المتعلمون والمتعلمات وكذا هيئة الإدارة والتدريس من السلوكات المشينة الواجب ردعها بكل حزم.
- التبليغ بكل سلوك منحرف من التلاميذ والإدارة على اعتبار أن السكوت عنه يشجع على استفحال الظاهرة.
- بلاغ فوري للسلطات المحلية والأمن إن استدعى الامر ذلك.

-مذكرة رقم022 بتاريخ 9 يناير 2015 والتي أشارت إلى مختلف الفئات والعناصر المادية المتضررة من اشكال العنف ونصت على:

- اعتبار العنف تصرفا مشينا بكل المقاييس الأخلاقية والتربوية والاجتماعية.
- اعتبار الاعتداء على نساء ورجال التعليم فعلا يتجاوز حدود الاعتداء على الأشخاص والأفراد ليصنف كفعل يمس المؤسسة التعليمية ككل، بل المنظومة التربوية برمتها، بالنظر لطبيعة مهام هؤلاء الفاعلين، ولقيمتهم الاعتبارية، ولسمو رسالتهم التربوية، بما يجعل منهم أطر ينبغي أن تحظى بكل الاحترام والتقدير. مما يستوجب اتخاذ كل الإجراءات الكفيلة بتوفير الأمن والسلامة لهم وحمايتهم.

- ماهي حدود العلاقة بين الأوضاع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية لكل من المدرس والمتعلم وبين الحضور القوي والتصاعدي للظاهرة؟
- ثم ماهي حدود التدخل وماهي الأدوات الإجرائية المساعدة على ترسيخ القيم الإيجابية وتخليق الحياة المدرسية في مواجهة هذه الظاهرة؟

المفهوم بين التعدد والتقاطع:

أكدت مجمل الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي عدم الاستقرار على مفهوم واحد وموحد، وهذا راجع إلى عدة عوامل تتعلق باختلاف البيئات الجغرافية والتمدرسية التي مورس فيها العنف، وتنوع الحمولات الثقافية والمرجعيات المعيشية، وأيضا إلى

أنماط العادات والتمثلات الأخلاقية والقيمية الشائعة في المجتمع والآثار التي يخلفها حسب أسلوبه الفردي أو الجماعي، المباشر وغير المباشر. كما أن الأمر يعود إلى تباين المنطلقات النظرية للمهتمين بالموضوع، كل حسب تخصصه ووجهة نظره القانونية أو السياسية أو النفسية أو التربوية، التي تشكل في نهاية المطاف طابعا إشكاليا وإجرائيا لمختلف السجالات المطروحة حوله. وفي الواقع، فإن أغلب المقاربات البحثية ربطت مفهوم العنف المدرسي بسياقات مفاهيمية متجاورة لدرجة يصعب التفريق بينها أو عزلها عن بعضها البعض، كربطه بمفهوم "الاعتداء على الآخر، وإلحاق الأذى عبر توظيف القوة التلفظية أو الجسدية أو المعنوية المؤدية إلى التطويع والإخضاع بواسطة خلق نوع من التوتر والارتباك والتخويف والإقصاء، المؤدية بدورها إلى إنتاج صور قابلة للمعاينة كالتخريب والجرح والقذف والإهانة وأحيانا الموت"[1].

كما أن بعض المختصين اعتبره سلوكا غير مدني، يخالف مبادئ وقيم المواطنة في كل تجلياتها، مثل النظر إلى الآخر بدونية وازدراء، وفرض الآراء بالقوة، والتلفظ بالعبارات النابية [2] فالواضح أن هذه الطروحات التقريبية لمفهوم العنف المدرسي، ماهي إلا مقاربات تداخلية، تؤدي نفس المعنى إذا وصلناها بالضوابط القانونية والتربوية والاجتماعية وبالتمثلات الذاتية والذهنية

[1] Mouvet, B Munter, j, et jordau, D: comprendre et prévenir la violence, le point sur la recherche en éducation, 2002, P45.

[2] حجازي (محي) ودويك (جواد)، العنف المدرسي، 1998، على الموقع التالي:
www.amanjordau.org بتاريخ 03-01 -2021

السياقية. فأهمية الموضوع تتجاوز عملية الاختزال المقارباتي بالنظر إلى دينامية التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي جعلت مؤشر العنف يتنامى بصفة عامة في كل الأوساط وبصفة خاصة في الوسط التعليمي الذي عرف شيوع ألوان قاتمة منه بسبب خضوعه هو الآخر لإكراهات التطور الرقمي، حتى أصبح في بعض الحالات الوسيلة الوحيدة، بل والمفضلة للتربية والتواصل والتدريس.

وإذا كان العنف المدرسي قد ارتبط في أذهاننا بالسلوك العدواني الممارس ضد المتعلمين لاسيما الأطفال، فإن صورته المغيبة في السجالات الرسمية وغير الرسمية هي تلك الموجهة ضد المدرسين، الذين يعيشون تجاذبا غير متكافئ بين أداء المهام والمسؤوليات المنصوص عليها في التوجيهات والتصورات البيداغوجية المنظمة والموجهة لأخلاقيات المهنة، وبين واقع التمدرس المليء بالإكراهات والتحديات الإدارية والتربوية، وبين كل هذا والواقع الأسري والمادي والرغبة في تحقيق الرقي الاجتماعي والتقدير الذاتي، إذ يعتبر هذا العنف ظاهرة اجتماعية تعيق التواصل الإيجابي والتعايش والتنمية في مختلف أبعادها وسياقاتها.

نماذج من خلفيات التفسير والتداعيات للعنف الموجه ضد المدرسين:

لقد تعددت واختلفت مصادر العنف الموجه ضد المدرسين حسب السياقات والأبعاد المتحكمة والناظمة لأي سلوك عدواني، ويمكن في هذه الحالة الاقتصار على بعض التفسيرات المؤسسة لانتشار الظاهرة وتفاقمها والمتمثلة في:

1-3 السياق الخاص بالمدرس، ويشمل النقاط التالية:

أ- الإطار التكويني والمهني، إذ تتداخل مجموعة من المتغيرات المتشابكة في علاقتها بواقع التكوين والممارسة الفعلية لمهنة التدريس، والتي يمكن اختصارها في النقاط التالية:

- واقع اختيار هذه المهنة والناتج بدوره عن الوضع المتأزم الذي يعرفه سوق الشغل يوما بعد يوم، والذي حد من التوجهات الاختيارية أمام خريجي الجامعات والمعاهد العليا لتلبية حاجياتهم التخصصية والمعرفية، مما فسح المجال أمام نتيجة حتمية وهي "انكباب عدد هائل منهم على مباريات التوظيف في سلك التدريس، مهما اختلفت شواهدهم وانتماءاتهم الأكاديمية. فلم يعد المحرك الأساس الاختيار الحر بقدر ما أصبح هو التوجه الإكراهي"[1].

[1] بلحاج (عبد الكريم)، علم النفس المعرفي: قضايا النشأة والمفهوم، مجلة فكر ونقد، ع 68، أبريل 2005، ص 51.

- الخلل الذي عرفته منظومة التكوين بين الإطارين النظري والميداني، ومدى تملك المدرسين لمختلف الكفايات المهننة والمهنية الكفيلة بالتدبير الجيد لتحمل المسؤوليات الشاملة، وتحيين المعارف وتطوير طرائق التعليم وتدبير الوضعيات الصفية غير السليمة.

- غياب تكوين عملي حول بعض المهارات التواصلية بين مختلف الأطراف المتدخلين في الشأن التربوي ومنهم: الإدارة التربوية، التلاميذ، أولياء الأمور، الزملاء، المؤطرون... وتمكينهم من الوقوف على الوضعيات التي قد تشوش على سير العمل، والتفكير في حلول تبصرية واستباقية لتجاوز المأزق.

- عدم الإحساس بالرضى الوظيفي الذي يؤثر سلبا على إيقاع العمل ومساره التوافقي داخل البيئة التعليمية وفي علاقته بالمهام المسندة كالجدولة الزمنية للحصص وتوزيع المستويات والتكليفات الإضافية واعتماد مبدإ التفاضل في تفييء المتعلمين حسب وسطهم الاجتماعي والأسري أو حسب التميز، إضافة إلى إكراهات الحراسة والتصحيح طيلة السنة الدراسية.

- أحيانا غياب التواصل البيني مع زملاء العمل وخاصة زملاء المادة المدرسة، وعوضا أن تكون علاقات التواصل مبنية على التعاون والتشاور والمساعدة وتبادل الخبرات والتجارب، لاسيما للمدرسين الجدد، نجد علاقات تستند إلى الصراع والتحريض والحسد وإطلاق الشائعات المغرضة.

- المفهوم الجديد لمهنة التدريس ولمهام المدرس، والتي لم تعد تقتصر على التربية والتعليم، بل أصبحنا نصادف ما يسمى "بالمفهوم الإدماجي الذي تتقاطع عبره مجموعة من المدخلات الوظيفية: النفسية والاجتماعية والمعلوماتية والقيمية والتواصلية وأيضا المهاراتية الممتدةّ، التي تساهم جميعها في صناعة الفرد والمعرفة والمجتمع"[1].

ب- شخصية المدرس، ونقصد بذلك البناء السليم لذاتيته أو المنحرف والذي يؤثر إيجابا أو سلبا على علاقته مع الآخر، خاصة عندما نجد بعض الرواسب النابعة من الطفولة والمراهقة والمؤثرة على سلوكه وتفكيره. كما أن الهندام المتناسق أو المثير للسخرية والانتقادات الدونية ومدى قابليته للتضحية وتقديم التنازلات أو على العكس من ذلك، إحساسه بالاشمئزاز والتكبر والتهرب من المسؤوليات، قد تكون كلها أسباب وراء الظاهرة. هذا، إذا أضفنا إلى ما سبق، استعداد المدرس

[1]Debardieux, E, la violence dans la classe : expériences et pratiques dans des classes difficiles, Paris :ESF, éditeur, 5éme édition (collection science de l'éducation), 1999, P 28.

وتقبله الوقوع في الخطإ وتصحيح المتعلمين لهفواته، أو التجبر والتعنث مع اللجوء إلى القمع المعرفي في غياب التحفز للانفتاح على معارف المتعلمين وتقاسمها.

ج-تشويش الجهاز المعرفي والقيمي:

فمع تسارع وثيرة ابتكار المعرفة والمعلومات المتخصصة وغير المتخصصة، لم يعد من اللازم تقيد المدرس بحرفية مضامين المقررات الدراسية، وهو يتعامل مع جيل جديد من التلاميذ المنفتحين على كل الموارد الرقمية التي جعلت دور المطالعة الموجهة والحرة يتلاشى في تحقيق التعلمات الذاتية، كما جعلت أهمية الكتاب الورقي تتراجع أمام االشذرات الإلكترونية الي قد تفي بالغرض التعليمي بشكل كبير بأقل جهد وتكلفة. "فاعتماد المصادر الثقافية الوسائطية، أصبح بدوره يمارس عنفا نفسيا وفكريا وتواصليا ضد المدرس، باعتبار ديمومتها وصلاحيتها الزمانية والمكانية والفئوية"[1].

ونضيف إلى ما سبق، مسألة القيم الراهنة والمتأثرة بمختلف السلوكات السلبية التي تعرضها وسائل الإعلام والشبكات العنكبوتية أو يلامسها المتعلم داخل وسطه الأسري أو في محيط تنشئته، والتي لم تواكبها تشريعات ومساطر قانونية رادعة وحامية لحقوق المدرس والتي لوحظ في السنوات الأخيرة، أنها لم تعد مقتصرة على متعلمي الفئات الاجتماعية الفقيرة والهشة، بل شاعت أيضا بين تلاميذ الأسر المتوسطة والغنية. "وهذا ما جعل مفهوم العنف المدرسي وحدوده السوسيوثقافية تشهد طفرة نوعية تتجلى في تجاوز مفهوم إعادة إنتاج أساليب العنف الممارس داخل الأسرة وخارجها، إلى مفهوم متطور يرتبط بسلوك التباهي واستغلال النفوذ والمكانة الاجتماعية"[2]، التي دفعت ببعض التلاميذ إلى توظيف التقنيات الحديثة في تصوير المدرس في حركاته وسكناته، وتسريب تلك المقاطع وطنيا ودوليا، ومما زاد في تعقيد الظاهرة وتنامها أن الأفواج الهائلة من خريجي أسلاك التدريس تمثل فئة صغيرة أو متوسطة العمر والهيئة، مقارنة بالمتعلمين الذين قد يفوقونهم حجما وتجربة.

[1]Carra,C,pour une approche coutextuelle de la violence, le role du climat d'école, International journal quiolence and school, 8 juin pp2.23 http://www.ijvs.org/files/revue-08/01,cane-ljvs-8.pdf, 2009, ,P3.

[2]Fortinos,G, climat scolaire : conditions de travail et qualite de vie dans les collèges et lycée, i, violence à l'école. Prévenir, agir contre. Actes de la journée d'études et de formation, le maus-rouillon,19 mars, le mars : IA de la sortie (Edusarthe), 2008, P103.

3-2 السياق الخاص بالبيئة التعليمية:

وهو سياق مرتبط من جهة بفئات المتعلمين، ومن جهة أخرى بالمحيط المدرسي الداخلي والخارجي، حيث ارتبط في تشخيصه لأسباب العنف المدرسي ببعض السلوكيات العدوانية الناتجة عن التعاطي للمخدرات والاكتظاظ داخل الأقسام، إضافة إلى غياب أدوار الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والتربويين، مع ملاحظة عدم التفعيل الكلي والملائم لأنشطة الحياة المدرسية دون إغفال شخصية المتعلم وخصائصه الوجدانية التي قد تكون سوية أو مضطربة، وهذا من شأنه ان يؤثر إما على درجة إحساسه بالرضى التعلمي والدافعية على التعلم، وإما على إحساسه بالإقصاء والتهميش. ومن أهم المرجعيات المؤطرة لهذا السياق، نجد:

أ- النظرية الاقتصادية والعلائقية:

والتي ترجع مصادر الظاهرة إلى "التفاعلات البشرية التي تكشف عن وجود مأزق علائقي بين الأطراف، وتكون بذلك نتاج مجموعة من التغييرات العلائقية التي ينتفي فيها التعاون والإيخاء والحب وتعوضها بالعدوانية والعنف والضرر،"[1] وذلك إما بحسب شخصية المتعلم وانفعالاته المزاجية، وكذا حسب جنسه ورغبته في النجاح وفهمه الخاطئ للحرية، أو بحسب فضاء المؤسسة التعليمية وخدماتها في توجيه التلاميذ نحو القيم والسلوك الإيجابيين أو بحسب الانتماء الجغرافي والثقافي والاقتصادي الذي يغذي هذا السلوك العنيف كالبطالة والبؤس والفساد الأخلاقي والفقر.

ب- نظرية النمذجة:

وهذه النظيرية ترجع السلوك العدواني للمتعلمين تجاه مدرسيهم إما إلى محاكاة أداء الشخصيات العدوانية وأدوارها في الأفلام الكارتونية وأفلام الحرب والرعب، "وإما إلى الرواسب الطفولية المترسخة في الذهن نتيجة صراع القوى الأسرية (الأب – الأم -الإخوة) أو سلوك عنيف صادر عن المدرس بالمراحل التعليمية الأولية، أي أثناء تشكل شخصية هذا المتعلم".[2]

[1] Passerou, j. c et Bourdieu, P(1970), la reproduction, élément pour une théorie de système d'enseignement, Paris: Editions de Minuit, P97.

[2] - Blaya, C (2006), violences et maltraitances en milieu scolaire, sous la direction de rené la borderie, Paris, Aramand colin, P10.

ج-النظرية المعيارية:

وهي النظرية التي وظفها عالم الاجتماع إيميل دوركايم للإشارة إلى حالة الصراع بين الرغبة في إشباع الحاجيات الجوهرية للفرد وبين الإمكانيات المتاحة لإشباعها وتحقيقها. وقد أرجع دوركايم مصدر هذا الصراع إلى المجتمعات التي تسود فيها الأزمات الاقتصادية والسياسية والقيمية، فتكون الغايات الفكرية والوسائل الاجتماعية بالتالي غير متوازنة. مما يجعل أنواعا من الاضطرابات السلوكية تهيمن على المعايير التي سنها المجتمع وتوافق عليها، والخلاصة، هي تنامي مظاهر الإحباط والعنف والعدوانية.

خاتمة:

بناء على ما سبق يمكن اعتبار العنف الموجه ضد المدرسين، مهما اختلفت مرجعياته التشخيصية وتداعياته على المنظومة التعليمية عامة، ظاهرة تفاعلية ناتجة عن أشكال التوتر الشائعة اجتماعيا وتمدرسيا، وبصيغة أخرى "هو نتاج تفاعل بين الأفراد وتأويلات أفعالهم وقراراتهم المتمخضة عن سياق إيديولوجي معين، ارتباطا بمصالح ووضع اجتماعي وثقافي ينكشف في لحظة معينة".[1]

والجدير بالذكر أنه لا يمكن مقاربة الظاهرة في سياق واحد، منعزل عن بقية السياقات وبدون ربط هذه الأخيرة بجدلية التواجد والحضور بالقوة الفعلية والانفعالية وبالخضوع للحمولات الفكرية والسلوكية للفاعلين والضحايا على السواء. وهذا الوضع يكشف عن وجود خلل في تدبير تشريعات ومساطر منظمة لحقوق المتدخلين في الشأن التربوي، ماعدا "اعتماد بعض المؤسسات التعليمية المقاربة الأمنية أكثر من استنطاق مقومات المشكلة وخلفياتها وهذا ما جعل بعض الفصول الدراسية تتحول إلى فضاء لتصريف النزعات الاندفاعية والعدوانية عوضا عن تقويم السلوك وإعداده بشكل سليم".[2]

[1] أوزي(أحمد)، 2004، سيكولوجية العنف (عنف المؤسسة ومأسسة العنف)، منشورات علوم التربية، ط، ص89.

[2] أحدو (محمد)، 2010، المدرسة والتجاذبات القيمية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط 1، ص36.

كما أن الجهات المسؤولة لو أخذت بعين الاعتبار الظروف الأسرية للمدرسين، خاصة في التعيين الأولي، وعملت بمبدإ القرب المؤسساتي، وفعلت إجراءات تحسين وضعيتهم المادية بالشكل الذي يصون كرامتهم ويولد لديهم الشعور بالرضى المهني والقابلية للتضحية، لما وجدنا مدرسين متهاونين في أداء مهامهم ومسؤولياتهم العملية والتواصلية.

لائحة المراجع

1- أحدو (محمد)، 2010، المدرسة والتجاذبات القيمية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط 1.

2- أوزي(أحمد)، 2004، سيكولوجية العنف (عنف المؤسسة ومأسسة العنف)، منشورات علوم التربية، ط.

3- بلحاج (عبد الكريم)، 2005، علم النفس المعرفي: قضايا النشأة والمفهوم، مجلة فكر ونقد، ع 68، أبريل.

4- حجازي (محي) ودويك (جواد) ، 1998، العنف المدرسي، على الموقع التالي :

بتاريخ 03-01 -2021 www.amanjordau.org

5- Blaya, C (2006), violences et maltraitances en milieu scolaire, sous la direction de rené la borderie, Paris, Aramand coli.

6- Carra,C(2009),pour une approche coutextuelle de la violence, le role du climat d'école, International journal quiolence and school, 8 juin pp2.23 http://www.ijvs.org/files/revue-08/01,cane-Ijvs-8.pdf.

7- Debardieux, E, (1999), la violence dans la classe : expériences et pratiques dans des classes difficiles, Paris : ESF, éditeur, 5éme édition (collection science de l'éducation).

8- Fortinos,G,(2008), climat scolaire : conditions de travail et qualite de vie dans les collèges et lycée, i, violence à l'école. Prévenir, agir contre. Acte de la journée d'études et de formation, le maus-rouillon, 19 mars, le mars : IA de la sortie (Edusarthe),

9- Mouvet, B Munter, j, et jordau, D (2002) : comprendre et prévenir la violence, le point sur la recherche en éducation.

10- Passerou, j. c et Bourdieu, P(1970), la reproduction, élément pour une théorie de système d'enseignement, Paris : Editions de Minuit.

11- المذكرة رقم 02 بتاريخ 2015 حول العنف ضد المتعلمين والمتعلمات.

12- المذكرة رقم 116 بتاريخ 7 دجنبر 2017 حول مبادئ العنف وتدابيره الأساسية.

مهارات التفكير الناقد في درس النصوص القرائية: تحديدات مفاهيمية

المصطفى والي علمي[1]

مقدمة

يعتبر التفكير الناقد مفتاح التطور المعرفي، وسبيل مواجهة الحياة واستيعاب متغيراتها، وحل مشكلاتها الكثيرة التعقيد للتعايش مع روح العصر؛ حيث يتجسد من خلال مجموعة من المهارات التي يحتاج إليها كل فرد، لذلك أصبح تعليمها وتنميتها في المدرسة المغربية هدفا من أهداف التربية. ورغبة في تجاوز الصعوبات التي تواجه الأساتذة والمتعلمين، والمتجلية في عدم إدراكهم لهذه المهارات أو الخلط بينها وعدم تمييزها سنتناول في هذا الإطار بالتعريف والشرح مجموعة من المفاهيم المرتبطة بهذا الموضوع منها: المهارة، التفكير، النقد، التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، النص، درس النصوص القرائية.

المهارة

إن مفهوم المهارة من بين المفاهيم الملتبسة والمتشعبة التي تحتل مكانة متميزة في الحقل التربوي. ولقد اختلفت تحديداته اللغوية والاصطلاحية أحيانا وتقاربت أحيانا أخر: فعند ابن منظور تعني "الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل"2. وفي المعجم الوسيط نجد: "مهر في الشيء وبه مهارة، أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال مهر في العلم وفي الصناعة"3. أي أن تحقق المهارة مرتبط بشرط تحقق قدرات كالإجادة والحذق والأداء الجيد. وفي المعجم الرائد نجد "مهارة مصدر مهر، الحذق والبراعة"4. ومن خلال هذه التعريفات اللغوية، يمكن القول إن المهارة هي الأداء الجيد للشيء والتمكن منه والحذق فيه وإتقانه وإحكامه وإجادته.

واصطلاحا يرى رونالد دورن(Renold DORON) أنها "التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد

[1] طالب دكتوراه، كلية الآداب ابن طفيل.

[2] جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج5، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص. 216.(بتصرف)

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط1، 1960، ص. 896.(بتصرف)

[4] مسعود جبران، معجم الرائد، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، لبنان، ط7، 1992، ص. 777. (بتصرف)

الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية"[1]. ويعرفها كود(GOOD) في قاموسه للتربية بأنها "الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بيسر وبدقة سواء كان هذا الأداء بدنيا أو ذهنيا"[2]. أما معجم علوم التربية فقد عدها "هدفا من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين، وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة"[3]. ومنه قد تكون المهارة ذهنية أو وجدانية أو حس حركية، كما أنها تشمل مجموعة من المعلومات والقدرات.

وفي السياق نفسه وأثناء حديثها عن مفهوم المهارة، تؤكد فاطمة حسيني على ضرورة تدريب المتعلم وتمرينه عليها لإتقانها وأدائها بدقة، معتبرة أنها "التمكن من أداء المهام المطلوبة بإتقان وبحذق وبراعة، وتتحصل بواسطة التدريب والتمرين المتواصل، لتحقيق الإجادة في الأداء، الذي يعتبر المؤشر الأساس على مستوى الحذق والإتقان والتحكم الذي بلغه المتعلم"[4]. كما عدتها "حصيلة تحقق مجموعة من القدرات بالتمكن منها وأدائها وفق معايير التحكم"[5].

مما سبق يمكن القول إن المهارة تفيد براعة الفرد في أداء ما وإنجاز مهمة ما بسرعة وسهولة وبإتقان ودقة. وتتطلب مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات والقدرات التي تعتبر مؤشرا حقيقيا على تملكها، وهي قابلة للملاحظة، ويظهر ذلك من خلال إنجازها وأدائها. وتمثل جزءا من الكفاية، وهي أنواع: مهارات ذهنية ومهارات وجدانية ومهارات حس حركية. كما أن التدريب والممارسة السبيل لتطويرها وتنميتها.

التفكير

يعد التفكير نعمة وهبة إلهية وخاصية إنسانية، وهو مفهوم متشعب الأبعاد، فقد عرفه ابن منظور في لسان العرب بقوله: "التفكير يشتق من مادة فكر، والفكر: إعمال الخاطر في الشيء، والتفكر اسم التفكير، وقال الجوهري التفكر: التأمل"[6]. وعند ابن فارس: "فكَرَ: تردّد القلب في

[1] Renold DORON et F. l'Arol, «Dictionnaire de Psychologie» Larousse Paris, 1998. P. 235.

[2] Caster. V. Good, Dictionary of Education, Editor Me Graw-Gill Gork Company, p. 503.

[3] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، عدد 11/10، ص. 161.

[4] فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، Top Edition، الدار البيضاء، 2005، ص. 22.

[5] نفسه، ص. 11.

[6] جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، 2005، ص. 210.

الشيء، يقال: تفكَّر، إذا رَدَّدَ قلبه معتبرًا، ورجل فِكِّيرٌ: كثير الفكر"[1]. أما المعجم الوسيط فقد اعتبر "الفكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقال لي في الأمر فكر: نظر وروية. وفي الأمر أعمل عقله فيه، ومنها تفكر، والتفكير إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها"[2].

إن التفكير نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية، يتناول به الفرد مشكلة ما لحلها بعد الفحص والتوصل إلى استنتاجات منطقية، وهذا ما أقره عبد الرحمن الوافي حيث عد "التفكير مشتملا على جميع المعلومات العقلية، من تصور وتذكر وتخيل، إلى عمليات الحكم والاستدلال والنقد وغيرها"3. كما أكد على ذلك أيضا أحمد سعادة مقسما عمليات التفكير إلى عمليات معقدة وأخرى وسطى ثم إلى عمليات بسيطة، معتبرا التفكير "عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في عمليات معرفية معقدة وأخرى أقل تعقيدا"[4]. كما أن "الفرد المفكر يكون مدركا العلاقات بين عناصر موقف معين"[5].

بناء على ما سبق يمكن القول إن التفكير مجموعة من العمليات العقلية المعقدة المتسلسلة، كالتحليل والتركيب والتقويم، والأقل تعقيدا كالتذكر والفهم. وتتم من خلاله معالجات ذهنية من المدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لحل مشكلة أو موقف صعب، بعد إدراك العلاقات بين عناصره أو بين المقدمات والنتائج، والاستدلال والحكم عليها واتخاذ قرار مناسب، أو البحث عن معنى أو الوصول إلى هدف معين اعتمادا على الإدراك وإعادة تنظيم الأفكار والمعلومات والخبرات السابقة المناسبة والمعالجة الواعية لها في إطار الخبرة الحالية، للوصول إلى أفكار جديدة صالحة ومناسبة لحل تلك المشكلة.

النقد

إن كل إنتاج أو قول يحتاج إلى من يقومه ويكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف فيه أو نقده. ومفهوم النقد هذا ورد في المعجم الوسيط كما يلي: "نقد الشيء ليختبره أو ليميز جيده من

[1] أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج4، دار الجيل للنشر والطبع والتوزيع، بيروت، ط1، 1991، مادة (فكر)، ص. 446.

[2] المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص. 698.

[3] عبد الرحمن الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص. 113.

[4] أحمد جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص. 40.

[5] رشيد النوري البكر، تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي، مكتبة الرشد، الرياض، 2002، ص. 243.

رديئه، ويقال: نقد النثر، ونقد الشعر أظهر ما فيها من عيب أو حسن"[1]. وقال الزمخشري: "نقد الناقد الدراهم، ميز جيدها من رديئها"[2] ويأتي النقد بمعنى "كشف العُيوب، قال أبو الدرداء: نقد الدراهم؛ أي: أخرج منها الزيف، وناقدت فلانًا، إذا ناقشته بالأمر"[3]. وجاء في معجم الرائد "نقد الكلام: أظهر ما فيه من الحسن والقبح"[4]. ومنه فالنقد يعني الحكم على الشيء بإظهار وبيان أوجه العيب والحسن فيه، وكشف وتمييز الزائف والرديء من الجيد، والحسن من السيئ.

التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد من بين المفاهيم التي يصعب توحيد تعريفها، لذلك تعددت التعاريف التي تناولته حسب تخصصات كل باحث. وسنعرض بعضا من أهمها: ففي كتابه (كيف نفكر) يؤكد جون ديوي (JOHN DEWEY) أن من أهم شروط عملية التفكير الناقد "التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر"[5]؛ بمعنى أنه قبل اتخاذ أي قرار حول موقف معين أو مشكلة، لابد من جمع الحقائق والمعلومات ذات الصلة بالموضوع وتقصيها، وموازنة الحجج والمعطيات المتعلقة بذلك الموقف أو تلك المشكلة واختيار الأدلة المناسبة والأكثر ملاءمة. أما روبير إينس (Robert ENNIS) فقد أقر بأن "التفكير الناقد تفكير تأملي واستدلالي ومعقول، مركزا على اتخاذ قرار بشأن ما نصادفه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلب ذلك من وضع فرضيات وصياغة أسئلة وتجريبها"6؛ حيث اعتبره نشاطا ذهنيا عمليا، يقوم على مجموعة من المراحل والخطوات المتسلسلة، تبدأ من اقتراح فرضيات، ثم تمحيصها فيما بعد عن طريق التقصي وطرح أسئلة واعتماد المنطق والحجة والدليل، ثم الخروج باستنتاجات سليمة واختيار حل صائب ومناسب.

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (طبع عبد السلام هارون)، المكتبة العلمية، طهران، المجلد 2، مادة (نقد) ص. 953.

[2] محمود أبو القاسم الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 1، ط1، 1998، ص.297.

[3] جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، المجلد 14، دار صادر، بيروت، ط5، 1992، ص. 254.

[4] مسعود جبران، مرجع سابق، ص. 817.

[5] https://digitalcommons.law.seattleu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2057&context=sulr. P3. ( ) اطلع عليه بتاريخ 2020-10-20

[6] ENNIS. R, critical thinking Assessment: Theory Into Practice, 32(3) ,1993, p.179.

وقد فصل القول فيه مجموعة من الباحثين؛ إذ أكد جروان أن تلك العمليات هي "نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير مقبولة".1. أما باير (BEYER) فقد اعتبره "عملية تقرير حقيقة المعرفة ودقتها وقيمتها، والحكم على الأشياء استنادا إلى مصادر مقبولة، وفحص المواد في ضوء الدليل، ومقارنة الحوادث، ثم الاستنتاج"2. كما اتفقت هيئة الخبراء المنبثقة عن جمعية علماء علم النفس الأمريكيين (APA) عام 1990 على تعريف التفكير الناقد بأنه "حكم منظم ذاتيا، وهادف يؤدي إلى التفسير والتحليل، والاستنتاج وشرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس والسياق، والتي بني على أساسها ذلك الحكم"3، إذ أكدوا أن الهدف من تلك العمليات هو الخلوص إلى أحكام معللة ومبررة منطقيا بعد إجرائها للفحص والتمحيص.

بناء على ما تقدم، يمكن القول إن التفكير الناقد نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية، ويتحقق من خلال مجموعة من المهارات وسلسلة من النشاطات العقلية المعقدة والمنظمة والواعية، التي تستهدف التعرف على أبعاد المشكلة وفحص الأفكار والمعلومات والمواقف لفهمها، وتعتمد على التنبؤ والتأمل، وربط النتائج بأسبابها وعلى الاستدلال الصحيح، وتقويم الفرضيات والأدلة والبراهين والادعاءات والتحقق منها وشرحها وتحليلها ومقارنتها، وتركيب ذلك كله وتقييمه والوصول إلى استنتاجات صحيحة بطريقة منطقية، وإصدار قرارات مضبوطة وأحكام صائبة وفق معايير معقولة بهدف حل مشكلة.

وإجرائيا، فالتفكير الناقد هو قدرة تلميذ الثانوي التأهيلي في درس النصوص في اللغة العربية على التعرف على الافتراضات وإخضاع المعلومات والأفكار والمواقف والقضايا والمشكلات الصفية لاختبارات عقلية منطقية، ومعالجتها وتحليلها وتفسيرها، وإدراك الأسباب والعلاقات المنطقية بينها للتحقق منها، وتقويم مدى صحة الأدلة والحجج للوصول إلى نتائج منطقية، ومعرفة ثابتة وقرارات فعالة مدروسة جيدا، وإصدار أحكام صائبة وإيجاد حلول مناسبة.

[1] فتحي جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي العين، ط1، 2002، ص. 426.

[2] BEYER. B, Critical Thinking, What is it? Social Education, 49(4), 1985, P. 272.

[3] Facione, PETER. A (2004), Critical Thinking: What It is and Why it Counts? Retrieved, April 12, 2005.
https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking What-it-is-and-why-it-counts.pdf P.5 ((2020-10-25 اطلع عليه بتاريخ

مهارات التفكير الناقد

لقد بين فراس سليتي أن هناك اختلافا في وجهات النظر بين خبراء المناهج والتدريس فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد، ومن أهم هؤلاء الذين تناولوها "ويلسن (WILSON)الذي اعتبرها نشاطا عقليا فربطها بالذهن والإدراك، وبالبحث عن المعلومات والمعارف والأفكار والحجج، وتنظيمها ومقارنتها وفحص مدى صحتها وتقييمها، وإصدار قرارات مناسبة بشأنها"[1]؛ أي أنها تفكير عقلاني وموضوعي يستهدف التحقق من الشيء قبل تقييمه.

وأورد واتسن وجلاسر(WATSON&GLASER) المهارات الرئيسية للتفكير الناقد والتي صنفاها إلى خمس فئات هي: "تعرف الافتراضات والتفسير والاستنباط والاستنتاج وتقويم الحجج. وتتجلى عند بلوم (BLOOM BENJAMIN SAMUEL) في المهارات الثلاث العليا: التحليل والتركيب والتقويم"[2]. وقد توصل مؤتمر خبراء دلفي (Delphi ,1990) إلى مهارات رئيسية للتفكير الناقد تنبثق منها.

[1] فراس مجد سليتي، التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ط1، ص. 31.

[2] محمد جهاد جمل، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات، ط1، 2001، ص. 94.

مهارات فرعية كما يوضحها الجدول التالي[1]:

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
التفسير	• التصنيف • استخلاص المعنى • توضيح المعنى
التحليل	• فحص الأفكار • تحديد الحجج • تحليل الحجج
التقييم	• تقييم الادعاءات • تقييم الحجج
الاستنتاج	• فحص الدليل • تخمين البدائل • التوصل إلى استنتاجات
الشرح	• إعلان النتائج • تبرير الإجراءات • عرض الحجج
تقييم الذات	• اختبار الذات • تصحيح الذات

وفيما يلي نتطرق لأهم تلك المهارات التي يجب التمرن والتدرب عليها في درس النصوص القرائية:

مهارة التنبؤ بالفرضيات: إن عملية التنبؤ فرصة لإعمال العقل وتشغيل ميكانزمات التفكير، فهي مناسبة لتحفيز وتشويق الذات المفكرة. وقد عرفها جلال الدين سعيد في معجمه الفلسفي بكونها "فكرة أو قضية توضع ثم يكون التحقق من صدقها أو خطئها، عن طريق الملاحظة والتجريب والفحص والاستدلال، ثم بعد ذلك يتم تصحيحها وتعديلها"[2]. ومنه فتحديد الفرضيات هو قدرة التلميذ على تنبؤ النتائج أو حل مشكلة موضوع البحث، سببت له حيرة أو تحديا معرفيا في درس النصوص. وتعد الفرضية بناء أوليا لمعنى مفترض للنص بعد الإدراك البصري لمؤشراته،

[1] صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، ط1، 2007، ص.241.

[2] سعيد جلال الدين، معجم المصطلحات والمفاهيم الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، 2004، ص. 324.

واعتمادا على تحريك تمثلاته ومكتسباته القبلية، بالنظر إلى كون القراءة تفاعلا بين موسوعة القارئ وبنيات النص.

مهارة التحليل: لا يقوم أي رأي سديد أو حل مناسب لمشكلة إلا بتحليل وتفكيك جزئيات الوضعية ومكوناتها وكل تفاصيلها. فحسب ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد "فالتحليل يحتل مكانة عالية في تصنيف بلوم؛ إذ يعتبر من المهارات العقلية العليا، وهو يعني تجزئة الموقف الكلي إلى مجموعة من العناصر والأجزاء والمكونات من أجل إيجاد علاقات داخلية بين هذه المكونات أو بين المكون والموقف الكلي"[1]. فهو خطوة من خطوات القراءة المنهجية تأتي بعد الفهم وقبل التركيب، وعملية فكرية وطريقة منهجية تعمل على تجزئة النص وتفكيكه إلى عناصره ومستوياته الدلالية والدالية والتداولية ووصفها ومقارنتها وإظهار علاقاتها وتحديد طبيعتها، وكذا فحص معلومات النص وعباراته وكشف حججه وتناقضاته لإدراك معناه وفهم بنائه التركيبي.

مهارة التفسير: يعد التفسير مهارة أساسية ومرحلة ضرورية لتعميق الفهم وتوضيح المعنى الصريح والضمني ومعرفة حقيقة الأشياء. وقد عرفه فاسيون (Facione) بكونه "استيعابا للمعنى وفهما لدلالة المواقف والمعطيات والتجارب والقواعد والمعايير والإجراءات، ويشمل عدة مهارات فرعية كالتصنيف، واستخلاص الدلالة، وتوضيح المعنى"[2]. وهو تلك المهارة التي يتدرب عليها المتعلم في درس النصوص، من خلال جمع كل المعلومات والمعطيات التي لها علاقة بمواقف أو وضعيات تعلمية، وفحصها وفهمها جيدا وتنظيمها وترتيبها وإدراك الروابط بينها بتوظيف خبراته وتجاربه.

مهارة الاستدلال: إن التفكير الناقد مرتبط ارتباطا وثيقا بتقديم الحجج والأدلة والبراهين. فالاستدلال جزء لا يتجزأ منه، وقد اعتبره زيتون العملية التي تهدف الوصول بالمتعلم إلى نتائج معينة تعتمد على أساس من الأدلة والحقائق المناسبة والكافية"[3]. فهو نمط من التفكير يعتمده المتعلم في درس النصوص مستحضرا ذخيرته وتجاربه، من أجل استنتاج معلومات جديدة من مقدمات ومعطيات أولية معروفة، مرتبطة بعلاقات سببية منطقية بتلك النتائج المتوصل إليها في وضعيات ومواقف معينة لحل مشكلة.

[1] ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، الدماغ والتعلم والتفكير، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص. 93.

[2] Facione. P, critical thinking: what is and why it is and why it counts? California USA Academic press, 1998, P: 9.

[3] عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1996، ص. 103.

مهارة الاستنتاج: الاستنتاج مهارة من مهارات التفكير الناقد التي تسبق اتخاذ القرارات عند حل أي مشكل، إذ يعتبرها ثائر حسين "قدرة على استخلاص النتائج أو هي التوصل إلى قرار أو رأي بعد تفكير عميق استنادا على المعلومات والحقائق المتوفرة، وغالبا ما يستعمل المتعلم مهارة الاستنتاج أثناء البحث عن حلول لمشكلات دراسية أو في المواقف الحياتية الخاصة"[1]؛ إذ بفضلها يتوصل إلى نتائج جديدة انطلاقا من أفكار ومعطيات وبيانات ومقدمات وحقائق عامة متوفرة بفحصها وتحليلها وموازنة الحجج والأدلة اعتمادا على خبراته وتجاربه مع النصوص لحل مشاكل.

مهارة التركيب: إن مهارة التركيب في القراءة المنهجية خطوة موالية لمرحلة التحليل، تتجلى عند ثائر حسين في "وضع العناصر والأجزاء معا في صورة جديدة لإنتاج شيء مبتكر ومتفرد"[2]. ولقد قسمها مارزونو(Marzono) إلى "مهارات فرعية: التلخيص وإعادة البناء ودمج المعلومات وحذف المعلومات غير الضرورية"[3]. وتستند على تجميع وتنظيم النتائج المتشتتة والأجزاء المتناثرة من أفكار ومضامين وحقول دلالية وأساليب ولغة ومقصدية، وإقامة علاقة الترابط والتفاعل والتآلف بين شكل النص ومضمونه؛ أي بين كل المكونات والعناصر الدالية والدلالية والتداولية بغاية الوصول إلى تشكيل جديد متكامل ومترابط.

مهارة التقويم: تعتبر مهارة التقويم من أبرز وأرقى مهارات التفكير الناقد، حيث اعتبر واتسن وجلاسر التقويم "قدرة على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية ذات الصلة بالموضوع والضعيفة التي لا تربطه به أي صلة، وإصدار الحكم على مدى كفاءة المعلومات"[4]. فهي بهذا المعنى قدرة المتعلم على إبداء آرائه حول ما يقرأ في النص وما يواجهه فيه من أفكار ومعان وأحداث وأساليب ولغة، وعلى الحكم على مكوناته وعناصره والتمييز بين الحجج القوية المقبولة المرتبطة بالموضوع والتي تدعم وجهة نظره، والمغالطات والحجج الضعيفة المرفوضة والمستبعدة.

[1] حسين ثائر، الشامل في مهارات التفكير، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص. 63.

[2] حسين ثائر، مرجع سابق، ص. 136.

[3] Marzono & others, Assessing Students Outcomes: Performance Assessment Using the Dimension of Learning – model, Alexandria, 1989, P. 1074.

[4] Watson Goodwin, Glaser Edward M, Critical Thinking appraisal: A manual, New York: Harcourt, Brace and Jovanovich, 1980.

النص

إن النص في التعريف الاصطلاحي تجاذبته اتجاهات كثيرة ومتعددة، حيث يصعب الإمساك بمفهومه وتحديده بدقة وإيجاد تعريف موحد جامع مانع له "لتعدد دلالات تعريفاته وتنوعها بل وتداخلها إلى حد الغموض أحيانا، أو التعقيد أحيانا أخرى"[1]. فلكل حقل معرفي تعريفه تماشيا مع خلفياته وأهدافه. فالنص حسب هلمسلف (HELBMSLEV) "يرتبط بالملفوظ اللغوي المحكي أو المكتوب، طويلا كان أو قصيرا، فعبارة (قف) هي في نظره نص"[2].

ويرى تودوروف (TODOROF) في مؤلفه "القاموس الموسوعي لعلوم اللغة" أن اللسانيات تبدأ بحثها بدراسة الجملة، ولكن مفهوم النص لا يقف على نفس المستوى الذي يقف عليه مفهوم الجملة أو التركيب، وكذلك هو متميز عن الفقرة التي هي وحدة منظمة من عدة جمل، ويرى أيضا أن "النص يمكن أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابا بكامل، وعليه يحدد النص أساس استقلاليته وانغلاقيته"[3].

أما هاليداي ورقية حسن فيعتبران "كلمة نص تشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة على حد سواء مهما كان طولها فهي نص. والنص وحدة اللغة المستعملة ليس محددا بحجم، فهو يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة، وهو وحدة دلالية غير متعلقة بالشكل فقط. لذلك فالنص الممثل بالعبارة أو الجملة إنما يتصل بالإدراك لا بالحجم"[4]. وهذا يعني أن النص في نظرهما وحدة دلالية وإنتاج، وكل موحد يتحقق عن طريق علاقات ترابطية وسياقات تركيبية، ولا يحدد بطول وقصر حجمه وإنما بمعناه.

وقد ربط فان دايك (VANDIK) أيضا النص بالمقام التواصلي؛ أي بالسياق الثقافي والاجتماعي والنفسي والتداولي، معتبرا أن "النص والسياق يعتمد كل منهما على الآخر"[5]، و"متجاوزا استخراج خصائص النص الداخلية إلى خصائصه الخارجية؛ أي إلى الشروط التي تخضع لها في

[1] أحمد عفيفي، نحو النص-اتجاه جديد في الدرس النحوي- مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص. 21.

[2] يسرى نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص. 18.

[3] عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، ط1، 2000، ص. 54.

[4] HALIDAY M.A.K and Ruquaya Hassan, cohesion English, longman London,1976. P.1-2

[5] فان ديك، علم النص-مدخل متداخل الاختصاصات- ترجمة سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، 2001، ص. 156.

سياقات معينة ووظائفها وأثرها في هذه السياقات، مع تحديد العلاقات بين النص والسياق"[1]. الشيء نفسه الذي أكده عبد الفتاح كيليطو الذي اعتبر "النص يحمل مدلولا ثقافيا، إذ بدونه لا تتحقق نصية النص"[2].

ومنه، فالنص متواليات أفعال كلامية لا يمكن أن نعزله عن خارجه، تتداخل فيه عناصر لغوية داخلية بأخرى سياقية خارجية. وهو ما تؤكده جوليا كريستيفا التي عرفته بكونه "ترحال لنصوص وتداخلها، ففي فضاء معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى"[3]. أما ديبغراند ودريسلر فقد عرفاه بأنه "حدث تواصلي تتحقق نصيته إذا اجتمعت فيه سبعة معايير وهي الاتساق والانسجام والقصدية والمقبولية والإخبارية والموقفية والتناص"[4]؛ أي أن النصية عندهما تتحقق بتوفر سمات وشروط: منها ما هو داخلي يتعلق ببنية النص، ومنها ما هو خارجي عنه. وأمام هذه التعريفات المتعددة والمتشعبة حاول محمد مفتاح أن يجمعها ويوحدها فيقدم تعريفا تركيبيا لماهية النص وحدوده، ومقوماته الجوهرية الأساسية فاعتبره: "مدونة كلامية وحدثا تفاعليا وتواصليا ومغلقا وتوالدي"[5].

وفي المجال التربوي اعتبره إبرير بشير "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية التي تقدمها العلوم اللسانية"[6]. وبذلك فهو ملتقى عدة فروع علمية تتداخل فيما بينها مكونة نسيجا وعلاقات متشابكة تحتاج إلى قارئ مزود بخبرات لفك شفراتها.

مما سبق فالنص حدث تواصلي وبنية معقدة متداخلة ومتماسكة ومترابطة دلاليا ومنطقيا، تتفاعل فيه عناصر لسانية ونفسية واجتماعية وثقافية وتاريخية ومعطيات معرفية، وتنتجه ذات أو أكثر ليؤدي وظائف ومتعددة. أما في المجال التربوي، فهو خطاب مدون ونسيج مؤلف

[1] فان دايك، النص: بنياته ووظائفه (مقدمات أولية إلى علم النص)، ترجمة محمد العمري، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء،1997، ص. 63.

[2] عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغرابة- دراسات بنيوية- دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط 8، 2001، ص. 17.

[3] جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 1997، ص. 2.

[4] سعيد بحيري، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، ناشرون- لونجمان، ط1، 1977، ص. 146.

[5] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، بيروت الدار البيضاء، ط1، 1985، ص. 119. (بتصرف)

[6] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص. 129.

من كلمات وتراكيب وجمل متوالية ومترابطة تحيل على مضامين وتروم تزويد المتعلم بمهارات وكفايات ثقافية وتواصلية ومنهجية واستراتيجية تساهم في بناء شخصية المتعلم لتكيفه وتفاعله مع محيطه واندماجه فيه وحل المشكلات التي قد تواجهه في الحياة.

درس النصوص القرائية

إن القراءة حاجة وضرورة إنسانية؛ فهي أداة اكتساب العلوم والمعارف، والسبيل إلى التقدم والرقي. وقد عرفها ابن منظور في لسان العرب بأنها: "الجمع والضم، والنطق والتلفظ، والرؤية والمشاهدة، والإبلاغ والنقل والإخبار والتعليم"[1]. أما في معجم لاروس فتعني: "التعرف على الحروف وضم بعضها إلى بعض، من أجل إدراك العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق"[2]. وعليه فالقراءة في اللغة تعني جمع وضم وتلفظ ما هو مكتوب.

واصطلاحا، تعتبر في مفهومها الحديث سيرورة ذهنية مهاراتية سلوكية، تستند إلى أربع عمليات متكاملة ومتناسقة[3]: "الإدراك البصري لكلمات النص المكتوب وتعرفها والنطق بها، وفهم النص المقروء، وتفاعل القارئ معه، وتوظيفه لحل المشكلات والتصرف في مواقف الحياة اقتداء بالمقروء". ومنه فالقراءة عملية ذهنية تتجلى في تفكيك رموز النص المقروء وفهمه وفحصه واستخراج دلالته الظاهرة والخفية عن طريق إدراك العلاقات بين مكوناته، مع اعتماد الذخيرة القرائية للقارئ.

ويعتبر مكون النصوص أحد مكونات اللغة العربية الأساس، إذ يسهم في تكوين المتعلم وتأهيله لاستيعاب التراث والثقافة والفكر والأدب والتجارب وأساليب اللغة وطرق تعبيرها. وفي تشكيل الفكر وبناء المواقف وتكوين الاتجاهات وتنمية القيم وتربية الذوق والوجدان وتحقيق المتعة، ويهدف إلى إكساب المتعلمين كفايات ثقافية ومنهجية ولغوية واستراتيجية. كما يرتبط ارتباطا وثيقا بباقي مكونات اللغة العربية، إذ يعتبر منطلق تدريسها وركيزة كل التعلمات الأخرى.

[1] جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق ر أ)، دار صادر، بيروت، ط 3، 1994، ص. 128-129 (بتصرف)

[2] Dictionnaire Français contemporain, Jean DUBOIS et al. Paris, Larousse, 1966.

[3] عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية: مفاهيم، منهجيات ومقاربات منهجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015، ص. 118.

لائحة المراجع

- إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.
- ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل للنشر، بيروت، ج4، ط1، 1991، مادة (فكر).
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، المجلد 14، دار صادر، بيروت، ط5، 1992.
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار الكتب العلمية، 2005.
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مادة (ق ر أ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1994.
- أبو جادو صالح محمد ونوفل محمد بكر، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
- بحيري سعيد، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان، ناشرون- لونجمان، ط1، 1977.
- ثائر حسين، الشامل في مهارات التفكير، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009.
- جروان فتحي، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1999.
- جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والمفاهيم الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، 2004.
- جمل محمد جهاد، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات، ط1، 2001.
- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997.
- حسيني فاطمة، كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، Top Edition، ط1، الدار البيضاء، 2005.

- زمخشري محمود أبو القاسم، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 1، ط1، 1998.
- سعادة أحمد جودت، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- سليتي فراس مجد، التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1996.
- عبيدات ذوقان وأبو السميد سهيلة، الدماغ والتعلم والتفكير، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2007.
- عفيفي أحمد، نحو النص -اتجاه جديد في الدرس النحوي-، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.
- فارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، عدد 11/10.
- فان دايك، النص: بنياته ووظائفه - مقدمات أولية إلى علم النص، ترجمة محمد العمري، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997.
- فان ديك، علم النص-مدخل متداخل الاختصاصات- ترجمة سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، 2001.
- الفتوح عدنان يوسف، عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2009.
- كيليطو عبد الفتاح، الأدب والغرابة-دراسات بنيوية-دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط8، 2011.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، 1960.
- مفتاح محمد، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1985.

- نوري البكر رشيد، تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2002.
- نوفل يسرى، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، ط1، 2014.
- وافي عبد الرحمن، المختصر في مبادئ علم النفس، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003.
- BEYER. B, Critical Thinking, What is it? Social Education, 49(4).1985.
- Dictionnaire Français contemporain, Jean DUBOIS et al. Paris, Larousse,1966.
- DORON Renold et F. l'Arol, "Dictionnaire de Psychologie" Larousse Paris Montréal, 1998.
- ENNIS, R, critical thinking, Assessment. Theory Into Practice. 1993.
- Facione, PETER. A, Critical Thinking: What It is and Why it Counts? 2004.
- HALIDAY. M.A.K and Ruquaya Hassan, cohesion English, longman, London,1976.
- Marzono & others, Assessing Students Outcomes: Performance Assessment Using the Dimension of Learning–model, Alexandria. 1989.

مُقدمات مُمهّدات لما يقتضيه توظيف النّص الشرعي من التنبيهات بناءً للقيم والتعلمات

محمد الريفي[1]

مقدمة

تعددت المرجعيات التربوية والنظرية الداعية إلى الاهتمام بالقيم في المدرسة المغربية، ذلك أن الحديث عن القيم هو في عمقه حديث عن الأنزيم الذي يحفظ التوازن الاجتماعي، ويشكل مرجعيته وقاعدة الاتكاء للانطلاق إلى الأمام نحو المستقبل المتجدد في شموليته المعرفية والاقتصادية والسياسية، وبالنظر للأهمية القصوى التي تكتسيها القيم داخل أي مجتمع من المجتمعات، خاصة المتخلفة منها.

فإن الدول المتقدمة معرفيا وتكنولوجيا، أدركت أن الحروب التقليدية كانت جدواها أقل بكثير من التوقعات والانتظارات؛ وهي بذلك فهمت نقطة القوة داخل أي مجتمع من مجتمعات الجنوب، المتمثلة في القيم؛ الأمر الذي قادها إلى ابتكار أساليب جديدة، تمثلت بالأساس في الحرب السيمانطيقية، التي تسعى بالتدريج من خلال عدة وسائل واعتمادا على عدة قواعد سيكولوجية وسيكوسوسيولوجية ولسانية؛ بغرض هدم القيم التي يقوم عليها المجتمع؛ وفي ذلك انهيار تام للمجتمع المستهدف بهذا النمط الجديدي من الحروب السيمانطيقية.

إزاء هذا التوجه الصراعي الجديد، تبرز أهمية المؤسسة التعليمية بما تمتلك من أدوات ووسائل، وتبرز معها المواد التي تستقي دعاماتها وأسنادها من معين وحي رب العالمين، باعتباره مدخلا أساسيا وينبوعا فياضا في صناعة وابتكار أدوات المناعة ووسائل الحصانة ضد مختلف اشكال الغزو الذي يقصي كل الخصوصيات الثقافية والقيمية للمجتمعات، ولعل النجاح في هذه المهمة رهين بمدى تمكن المشتغلين بالنص الشرعي من التوظيف الجيد و الاستثمار السليم له كدعامة أساسية للانطلاق وبناء التعلمات وتملك القيم، مما يطرح تحديات علمية وبيداغوجية وديداكتيكية عديدة.

[1] أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

أسئلة البحث:

إن الحديث عن توظيف النص الشرعي في بناء النسق القيمي للمتعلمين والمتعلمات هو في عمقه حديث عن معضلة أرقت كثير من البحثة والمفكرين والعلماء، وهي مشكلة الفصام والانشقاق بين تعليم الكتاب وتعليم الحكمة -أي الموضوعات العلمية والاجتماعية-، أو بين الوحي المقروء المتمثل في النص الشرعي وبين أثر ذلك على مستوى السلوك والقيم، لذلك يروم هذا البحث إماطة اللثام عن مشكلة ديداكتيكية يتخبط فيها كثير من المدرسين والمدرسات، وهي الفصل بوعي أو بغير وعي بين بناء القيم وبين الأساس النظري الذي ينبغي أن يمتح منه المتعلم موارده استدعاء واستدماجا.

- فما السبيل إلى تجسير الوثاقة بين النص الشرعي كدعامة أساسية لبناء التعلمات وبين المفاهيم والقيم والسلوك؟

- كيف ينبغي للمدرس مقاربة النص الشرعي بما يضمن تحقيق عميق الامتداد وجميل الالتزام في المتعلم ظاهرا وباطنا؟

- ما هي المقومات العلمية و البيداغوجية والديداكتيكية المحوجة لكل من ارتام النظر في النص الشرعي تخطيطا وتنفيذا وتقويما ودعما في سبيل تشكيل النسق القيمي والبناء الأخلاقي؟

سأعمد لمقاربة هذه الاستفهامات والنظر إليها من خلال ثلاث مقدمات ممهدات؛ الأولى علمية، والثانية بيداغوجية، والثالثة ديداكتيكية.

1- تعريف النص الشرعي:

لما كان الحكم على الشيء فرع عن تصوره، كان لزاما قبل الخوض في ثنايا الموضوع تجلية مفرداته، فإلى ذلكم.

أ. النص في اللغة:

يعرفه ابن منظور بقوله: "أصل النص اقصى الشيء وغايته، ونص كل شيء منتهاه».[1]

وعرفه الجويني في الورقات بأنه: "ما بني عليه غيره "[1]

[1] ابن منظور، لسان العرب، دارلسان العرب، بيروت، لبنان، ط: الثانية، 1955م، ج15، ص 79.

ب . النص في اصطلاح الأصوليين:

تتعدد تعاريف الأصوليين للنص ضمن مباحثهم لاسيما المتعلق بدلالات الالفاظ، لكنها تتفق على أنها "اللفظ الذي لا يحتمل إلا معنى واحدا"[2]

والنص الشرعي، هو الكلام الصادر عن المشرع لبيان التشريع، وينحصر في المصدرين الأساسين، وهما الكتاب والسنة.

أما الذي أقصده بالنص الشرعي في هذا الموضوع هو: نص القران ونص السنة قولا وفعلا وتقريرا في سياق الاستدلال به على حكم أو قيمة أو مفهوم بما يقتضيه المنهاج التعليمي الدراسي.

بينما توظيف النص الشرعي فأريد منه: مجموع الطرق البيداغوجية التي تستلهم المستجدات التربوية الحديثة لمقاربة تدريس النص الشرعي وفق خطوات ديداكتيكية محددة.

2ـ مفهوم القيم:

اختلفت انظار النظار الى القيم باختلاف زوايا النظر، فكانت تعاريفهم متقاربة أحيانا ومتباعدة أحايين أخرى كما هو الشأن في كثير من المفاهيم.

2-1- المفهوم اللغوي للقيم:

قد ذخرت المعاجم اللغوية بالكثير من المعاني للجذر اللغوي لكلمة (القيم)، ومن أبسط ما قيل ، أن القيم مفرد قيمة، وهي اسم هيئة من: قام الشيء بكذا، يعني كان ثمنه المقابل له كذا، ويذكر ابن منظور، ان القيام يأتي بمعنى "الثبات أو بمعنى الاستقامة، فيقال: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام. والقيمة ثمن الشيء بالتقويم فيقال: كم قامت ناقتك، أي كم بلغت؟ "[3] ثم

1 الجويني ابو المعالي، الورقات في اصول الفقه، المطبعة الميمنية بمصر، 1332 هـ، ص 4.

[2] التلمساني، مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، مؤسسة الريان للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط: الأولى، 1419هـ-1998م، ص 429.

[3] لسان العرب، ص 193.

تطور اللفظ أو المصطلح ليستعمل بمعنى القدر والمنزلة؛ وهو "انتقال من دلالة مادية إلى دلالة معنوية، عما في الأشياء من خير وجمال".[1]

2-2- المفهوم الاصطلاحي للقيم:

يعرف المعجم التربوي القيم بأنها: "مجموعة من القواعد والمقاييس الصادرة عن جماعة ما، ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال والأفعال ويكون لها قوة الإلزام والضرورة والعمومية، ويعتبر أي خروج عليها بمثابة انحراف عن قيم الجماعة ومثلها العليا"[2]

ويعرفها ضياء زاهر على أنها "مجموعة من الأحكام المعيارية، المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد خلال انفعاله وتفاعله مع الموقف والخبرات المختلفة، ويشترط ان تنال هذه الأحكام من جماعة اجتماعية معينة، تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته".[3]

بينما القيم الإسلامية فهي مجمل الأخلاق الفاضلة التي حث عليها القران والسنة النبوية الشريفة.

جماع الأمر، أن القيم عنصر مركزي في بناء الذات والشخصية الإنسانية، بفضل ما تضعه من مبادئ وقواعد تحدد التوجه العام للإنسان، ومعايير يميز به الإنسان الغث من السمين والخبيث من الطيب.

3- مقدمات ممهدات علمية:

الحديث عن النص الشرعي هو حديث عن "عمدة الملة وينبوع الحكمة وآية الرسالة ونور الأبصار والبصائر، وإذا كان كذلك لزم ضرورة لمن رام الاطلاع على كليات الشريعة وطمع في إدراك

[1] علوان فهمي محمد، القيم الضرورية وتعاصر التشريع الإسلامي، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط: الأولى، 1989م، ص 91.
[2] خياط، محمد جميل بن علي، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مكتبة الملك فهد الوطنية ،1996، ص 27.
[3] زاهر ضياء، القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي للطباعة والنشر ،القاهرة ،مصر، 1984 ص 24.

مقاصدها واللحاق بأهلها أن يتخذه سميره وأنيسه وأن يجعله جليسه على مر الأيام والليالي نظرا وعملا لا اقتصارا على أحدهما ".[1]

لذلك كان استكناه النص الشرعي وفقه أحكامه وحكمه و استثمار ملاحظه القيمية والأخلاقية، يستلزم الإلمام بموجهات معرفية و منهجية عديدة.

- فأما الجانب المعرفي فأعني به العلوم التي يحتاجها المدرس لاستنطاق النص الشرعي في التعلمات تشخيصا وبناء وتقويما ودعما. كعلم أسباب النزول وعلم القراءات، ومعاني القران غريبه و إعرابه ومشكله وإعجازه وعلم التفسير والناسخ والمنسوخ وعلم سور القران وآياته وغيرها.

- أما الجانب المنهجي فالمدرس محوج ومفتاق إلى منهج الفقهاء والأصوليين في استنطاق النص الشرعي، وفقه طرق الاستنباط، وكيفية استثمار كافة طاقات النص الشرعي منطوقا ومفهوما، تصريحاً وإشارةً وإيماءً واقتضاءً وغيرها من مباحث دلالات الألفاظ على المعنى.

- كما تعد كتب آيات وأحاديث الأحكام من أهم ما يعين مدرس التربية الإسلامية في الاشتغال الوظيفي على النصوص الشرعية في بناء التعلمات عموما، لاسيما المنزع القيمي والأخلاقي، لما ترسمه من مسارات ومقومات معرفية ومنهجية للنظر في النص الشرعي و الكشف عن القيم المبثوثة في شرايينه.

- ومما ينبغي التنبه اليه في هذا المقام، معرفة القراءات المعاصرة المغرضة للنص الشرعي، وهي قراءات تروم إحداث قطيعة ابستيمولوجية مع التراث، والنظر إلى النصوص على أنها نتاج ثقافي محكوم بالحقل الاجتماعي والسياسي للمجتمع، وفق ظروف تاريخية وجغرافية معينة. فهي بذلك تنزل بالنص الشرعي من مقام التقديس والألوهية إلى مقام "الأنسنة"، التي تنكر أي معرفة خارج الإنسان كعالم الغيب مثلا! وأبرز من يجسد هذا الاتجاه :الجزائري محمد اركون، والمصريان نصر حامد أبو زيد و حسن حنفي، اللبناني علي حرب، السوري الطيب تيزيني، التونسي عبد المجيد الشرفي وغيرهم.، لاسيما وأننا في زمن النقرة والانفجار المعلوماتي وتعدد المشارف والمنابر المساهمة في تشكيل النسق المعرفي والثقافي والقيمي للمتعلمين. وهي بلا شك تشكل خطرا على الخلفية العقدية والقيمية وتؤدي إلى كفريات صريحة يردها الشرع الحكيم.

1الشاطبي أبو إسحاق ،الموافقات في أصول الشريعة، دار ابن عفان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط: الأولى، 1417هـ/ 1997م، ص4.

4- مقدمات ممهدات بيداغوجية:

إن الاشتغال العلمي على المجال الابستيمولوجي للمادة الدراسية، بغية تأمين الانتقال الممنهج والموضوعي، والمتناسب عقديا وقيميا و سيكولوجيا، من أجل الانتقال بالمعرفة الشرعية من مجالها العالمي إلى المجال المدرس، يفرض على المدرس الإحاطة بمرجعيات نظرية وبيداغوجية مؤطرة للاشتغال بالمقاربة بالكفايات، و تمتح من السوسيوبنائية كبراد يغم وخلفية نظرية سيكو بيداغوجية، أبرز معالمها في العناصر التالية:

4-1- المعرفة تكوين وبناء و ليست منحة وعطاء

لقد مر عيلينا حين من الدهر، كنا نرسم مسار العملية التعليمية التعلمية على أساس شحن المتعلمين بالمعارف، وإثقال كاهلهم بالمعلومات، ثم إلزامهم باسترجاعها عند التقويم، لكن الدراسات الحديثة كشفت عن علات ورزايا كثيرة، لاسيما مع التقدم العلمي والتكنولوجي و بروز عالم النقرة، مما فرض على المشتغلين مدرسين ومفتشين و واضعي المنهاج التفكير في سبل اكتشاف المعرفة لاسيما الشرعية منها، بما يضمن لها تحقيق الامتداد والحضور الواقعي على مستوى السلوك والقيم.

- لقد حث القران الكريم في مواطن كثيرة على محورية إعمال العقل والتفكر للوصول إلى المعرفة، من ذلك قوله تعالى في سورة البقرة" إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ، الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَ عَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ"[1]. إن التعلم الحقيقي وبناء المعرفة التي يُتَوسم بها لتُرتَسمَ قيما وسلوكا في الذات الإنسانية هي تلك التي يتدرج في مسالكها ومدارجها المتعلم. في ذلك يذكر لابوردوري René laborderie فيما سماه ب «بيداغوجيا الحداد" تبعا للمثل الفرنسي، أننا نتعلم الحدادة من خلال فعل الحدادة:

"c'est en forgeant que l'on devient forgeron"

كما أن في السنة النبوية شواهد وملاحظ كثيرة تحث وتدعو لبناء المعرفة، من ذلك ما أخرجه الترمذي بسند حسن غريب، عن حذيفة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا

[1] سورة البقرة الآية :191.

تكونوا إمَّعَة تقولون إن أَحسَن النَّاس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا" [1]. فقد وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم المقلد الذي يعطل "تفكيره" ويعتمد المعرفة الجاهزة بدل المنبثقة عن كلفة وجهد بالإمعة، المسلوب الإرادة المتبع للناس بانسياق أعمى، في إحسانهم وإساءتهم، دون إدراك واع وتمييز دقيق بين الهدى والضلالة والحق والباطل، والخير والشر والعدل والظلم والحسن والقبيح.

لا يمكن أن ندعي القدرة على ممارسة التدريس، وتحقيق فعل التعلم لدى المتعلمين، في ظل حالة الدعة والكسل والرتابة المقيتة، التي تقتل أكثر مما تحيي فضلا عن الإبداع، إن بناء المعرفة المؤسسة لتملك القيم ظاهرا وباطنا، ليست عملية بسيطة يمكن أن ينبري أي أحد، بل لا بد للمتشوف لفعل التدريس أن يتزود إضافة إلى العُدَّة الفقهية والأصولية والمقاصدية إلى عُدَّة بيداغوجية و نظرية ومؤسساتية وديداكتيكية متنوعة.

إن تميكن المتعلم من بناء المعرفة يستلزم على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- الإلمام بمختلف التخصصات السكوبيداغوجية المرتبطة بالمتعلم كعلم النفس المعرفي، والاجتماعي اللسانيات، وغيرها؛

- تأمين الشروط السيكو بيداغوجية والسوسيوبيداغوجية للتعلم، لان التعلم ليس تخزينا للمعرفة نتلقاها بطريقة سلبية ولكن التعلم نشاط ذهني وبنائي للشخص الذي ينبغي ان يصدر ردود أفعال إيجابية.

- الاشتغال الإيجابي على تمثلات المتعلمين والانطلاق من المسارات الذهنية التي يقطعونها من أجل الوصول إلى المعرفة المطلوبة؛

- ربط محتوى الدرس بالتجربة اليومية للمتعلم؛

- اعتماد المقاربات البيداغوجية النشيطة التي تنتقل بالمتعلم من التلقي السلبي إلى المشاركة والبناء الفعال.

[1] رواه الترمذي رقم (2008) في البر، باب ما جاء في الإحسان والعفو، وهو حديث حسن، وقال الترمذي: هذا حديث حسن غريب لا نعرفه من هذا الوجه.

2-4- إعطاء معنى للمعرفة:

التدريس فن وصناعة ومهارة، لا تتحقق إلا بتراكم معرفي ومنهجي مهم، وأكبر تحدٍ يعترض المدرس أثناء اشتغاله الديداكتيكي وعمليات نقله الديداكتيكي؛ هو إعطاء معنى للمعرفة، لاسيما إذا كانت معرفة تؤسس للقيم استدعاء واستدماجا، ومعنى ذلك كما يقول اوزبلAUSUBEL الذي حاول أن يضع أسسا لهذه النظرية، أن التعلم ذي المعنى هو عندما يستطيع الفرد ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة الموجودة بوعي وإدراك المتعلم المتوافق مع بيئته المعرفية.

لا يكفي امتلاك المعارف والمهارات والقدرات لكي نكون أكفياء ولكن يجب ان نعرف كيف نستعملها عندما يجب استعمالها. لذلك كان التعلم الحقيقي الذي يخلخل بنيات المتعلم الوجدانية القيمية، هو عندما يستطيع المتعلم الوصول إلى ربط المعرفة وإدماجها داخل نسقه وبنيته المعرفية مع المعرفة القديمة استيعابا وملاءمة.

يقول الإمام الشاطبي رحمه الله: "كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية أو آداب شرعية، أو لا تكون عونا في ذلك، فوضعها في أصول الفقه عارية"[1]، يفهم من كلام الشاطبي رحمه الله، أن العلم الذي يعتد به هو الذي يثمر العمل، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا استطاع المكلف أن يجد الروابط بين هذه المعرفة الجديدة والمعارف القديمة، وهو ما يعبر عنه في سياق أخر بقوله "أن مقصود الخطاب ليس هو التفقه في العبارة بل التفقه في المعبر عنه والمراد به "2. لذلك فالمدرس ملزم بأن يجد الخيوط الناظمة للمعرفة التي يقدمها، وتلك التي يأتي بها المتعلم كتمثلات عن تصوره للمعارف والقيم والسلوكات، ولكي يستطيع المتعلم تعديل تمثلاته تصحيحا وتعزيزا وإنشاء، لابد أن يمكنه المدرس من تلكم الروابط التي تجعل المتعلم يصل إلى الجواب عن سؤال الجدوى.

وبالعودة إلى جيل الصحابة رضي الله عنهم أجمعين، نلفي رجالا ونساء تشربوا منهج النبي ﷺ فهما وسلوكا وتبليغا، وتملكوا قيم الشريعة الإسلامية نظرا وعملا لا اقتصارا على أحدهما، فكانوا بحق خير أمة أخرجت للناس، واستطاعوا في مدة وجيزة، أن يحملوا لواء الدعوة الإسلامية،

1الشاطبي أبو إسحاق، الموافقات في أصول الشريعة، ص 36.

2المصدر السابق ص 138/2

ويتحولوا من رعاة غنم إلى قادة أمم، وما ذلكم إلا بفضل منهج تربوي رصين تمكن من الانتقال بجيل الصحابة من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار ومن مستهلكين للمعارف إلى منتجين لها.

3-4- التمركز حول المتعلم

يذكر ريني لابوردوري في كتابه *مهنة التلميذ* أن مهمة المدرس الرئيسة، هي العمل على إيصال التلميذ إلى مستوى من الاستقلالية تمكنه من الاستغناء عن خدماته. ذلك أن المدرس لا ينجح في مهمته إلا بقدر ما يصير غير ضروري وغير نافع للمتعلم، وهذا يستلزم من المدرس التخلي عن بعض أدواره وتصوراته التقليدية، خاصة منها تلك التي تعتبر التلميذ وعاء فارغ يتعين ملؤه بأكبر عدد ممكن من المعلومات، كما تطلب منه تجاوز العلاقات العمودية التي تجعل من التلميذ مجرد منفذ لأوامر المدرس وتوجيهاته. إن المدرس الجيد كالبستاني الذي لا يحاول أن ينمو بدل نباتاته، و هو كوكيل الأسفار الذي لا يسافر نيابة عن زبنائه من السياح.

إن دور المدرس في سيرورة تعلم التلاميذ وفقا للبراديغم السوسيوبنائي، يمكن تشبيهها بالمحفز بالنسبة لعملية التفاعل الكيميائي. فهذا المحفز عندما يضاف إلى هذه العملية يقوم بتسريع التفاعل الكيميائي. وهكذا فالتأسيس للقيم وتعهدها يحتكم إلى كفايات تواصلية ومنهجية وثقافية وتكنولوجية واستراتيجية معينة.

5- مقدمات ممهدات ديداكتيكية:

بعد هذه الجولة النظرية، سأروم فيما سيأتي تسليط الضوء على المنزع العملي التطبيقي، لكيفية الاشتغال على النص الشرعي، واستنطاق القيم المبثوثة في شرايينه، بما يضمن تحقيق جميل الالتزام، و عظيم التأثر بالقيم المنهولة و الممتحة من هذا المنبع الفياض والينبوع الحكيم، عبر جملة من الشروط والمعايير التي أحسبها تعين مدرس التربية الإسلامية خاصة، والمشتغل بالنص الشرعي عموما تحقيقا للوظيفية في تعلم القيم استدعاء واستدماجا.

1-5- شرط الملاءمة

إن أول ما ينبغي أن يتفطن اليه الأستاذ وهو يضع تصوره القبلي وتخطيطه للدرس، هو ملاءمة النصوص الشرعية للفئة المستهدفة، إبستمولوجيا وسيكولوجيا و مؤسساتيا، لذلك تعتبر

عملية انتقاء النصوص الشرعية واختيارها مرحلة مفصلية في عمليات النقل الديداكتيكي. لأجل ذلك، ينبغي للأستاذ وهو ينظر إلى النص الشرعي، استصحاب الأسئلة التالية:

- ما هي أهم المعارف التي ينفتح عليها النص الشرعي موضوع التدريس؟
- ما مدى استجابة هذه المعارف لحاجيات المتعلمين وخصوصياتهم العقلية والنفسية والعمرية؟
- ما علاقة ذلك بالأهداف المسطرة بالسلك المستهدف وما دور المعينات الديداكتيكية في ذلك؟
- ما موقع تمثلات المتعلمين من هذه المعرفة ؟ وما حاجاتهم اليها؟
- ما هي الأنشطة الديداكتيكية التي تمكن من نقل المعرفة من مجالها العالمي إلى المدرسي؟

إن من شأن الإجابة على هذه الأسئلة، ان تمكن المدرس من الاشتغال الواعي والفعال، للوصول إلى وجدان المتعلم و خلخلة تمثلاته للكشف عنها، ومن ثم تعزيزها أو تصويبها أو الغاؤها بما يتوافق مع الانساق المعرفية الشرعية الصحيحة.

2-5- شرط الامتداد

عَنْ جُبَيْرِ بْنِ نُفَيْرٍ، قَالَ: دَخَلْتُ عَلَى عَائِشَةَ، فَقَالَتْ: هَلْ تَقْرَأُ سُورَةَ الْمَائِدَةِ؟ قَالَ: قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَتْ: فَإِنَّهَا اخِرُ سُورَةٍ نَزَلَتْ، فَمَا وَجَدْتمْ فِيهَا مِنْ حَلالٍ فَاسْتَحِلُّوهُ وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهَا مِنْ حَرَام فَحَرِّمُوهُ، وَسَالْتُهَا عَنْ خُلُقِ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم، فَقَالَتْ: الْقُرْانُ.[1]

إن التأمل في كلام السيدة عائشة رضي الله عنها، يكشف لذلكم السؤال الديدادكتيكي الجوهري الذي ترتامه المقاربة بالكفايات بخلفياتها النظرية وبراديغامتها البيداغوجية، وهو: كيف يمكن الانتقال بالنص الشرعي من كونه موردا و قيما نظرية، ليصبح سلوكا معاشا في الحياة اليومية؟ بعبارة أخرى، كيف يمكن للمدرس أن يأتي بالحياة اليومية للمتعلمين داخل الفصل؟

لا شك أن الإجابة على ذلكم محوج لكفايات تواصلية واستراتيجية ومعرفية وثقافية وتكنولوجية التي نصت عليها الوثائق التربوية المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين.

1أخرجه أحمد، باقي مسند الأنصار، حديث السيدة عائشة رضي الله عنها 188/6، وإسناده صحيح.

لذلك، فآكد القدرات التي ينبغي ان يتوسم بها المدرس في هذا السياق، ما يلي:

- القدرة على نسج وحبك وضعيات بنائية وتقويمية حقيقية، تستنفر المتعلم و تورطه في مساق التعلم وتحاول تصريف وترجمة النص إلى سلوك عملي قابل للامتداد خارج الفصل.

- رسم هدف تربوي دقيق يرسم المسار الإشكالي الذي يقدم فيه النص الشرعي، حتى لا تتحول معرفة المتعلم للنص الشرعي معرفة ضيقة، تروم تجاوز عتبة النجاح وليس الإشكال الذي يؤطره، وهو كيف يمكن للنص الشرعي ان يكون جوابا عن انشغالاته ومشكلاته لحاجياته وقضاياه الذاتية؟

- إنجاز أنشطة تعليمية ليست ترقيعا وإنما مؤشرات على كفايات مهنية، وتكوين ديداكتيكي رصين.

5-3- شرط الفاعلية

إن تحقيق شرط الفاعلية في التعامل مع النص الشرعي، يستلزم من المعلم خلق فرص التعلم لتمكين المتعلمين من التعامل مع النص الشرعي قراءة وفهما وحفظا واستشهادا وتسديدا للسلوم وتقويما بدل أن ينوب عليهم في التعامل معه.

- ولعل أبرز ما يعين المدرس على ذلكم، التوظيف السليم للمعينات الديداكتيكية لاسيما تكنولوجيا الإعلام والاتصال، لما تقدمه من خدمات بيداغوجية مهمة في تقريب النص الشرعي من حياة المتعلم والغوص في وجدانه تحقيقا للكفاية الإقناعية.

- التوظيف السليم للمقاربات البيداغوجية الحديثة، التي تركز على تحريك المتعلم وفاعليته في بناء التعلمات. ومن ثم الانتقال به من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

5-4- شرط الاستمرارية

إن تحقيق الاستمرارية كشرط لتحقيق وظيفية النص الشرعي يتمخض على ما يلي:

- الاشتغال على النظرة النسقية الأفقية والعمودية للمنهاج الجديد، ومن ثم تجاوز القطيعة بين الأسلاك الثلاث للتعليم؛ ومنه وجب ابتداءً القيام بعملية استقرائية، أفقية وعمودية لمنهاج مادة التربية الإسلامية، من حيث المفاهيم والقيم والمهارات والقدرات، تأسيسا لاستمرارية التعلمات وتجنبا للتكرار والرتابة والعشوائية؛

كما ان الاستمرارية ينبغي ان تشمل أيضا، منهجية الاشتغال على النص الشرعي فهما وتحليلا واستدلالا واستنباطا و حجاجا وبناء للمواقف وغيرها،

إن الغاية من استحضار بعد الاستمرارية في التعامل مع النص الشرعي، إنما هو لغرض النسقية والشمولية واستهداف للشخصية المسلمة في أبعادها المختلفة، يقول الإمام الشاطبي رحمه الله في ذلك: "إن مآخذ الأدلة عند الأئمة الراسخين إنما هو على أن تؤخذ الشريعة كالصورة الواحدة بحسب ما ثبت من كلياتها وجزئياتها المرتبة عليها، وعامها المرتب على خاصها، ومطلقها المحمول على مقيدها، ومجملها المفسر ببينها... إلى ما سوى ذلك من مناحيها، وما مثلها إلا مثل الإنسان الصحيح السوي، فكما أن الإنسان لا يكون إنسانا (حتى) يستنطق فلا ينطق؛ لا باليد وحدها، ولا بالرجل وحدها، ولا بالرأس وحده، ولا باللسان وحده، بل بجملته التي سمي بها إنسانا."[1]

- استحضار البعد التدرجي والتنموي للمهارات -الدنيا ثم المتوسطة ثم العليا-؛
- ضرورة استصحاب الأسناد والاستشهادات من السور المقررة؛
- المداخل ليست بنيات مستقلة وإنما مقاربات سيكوبيداغوحية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل مع شخصية المتعلم.

خاتمة:

في نهاية هذا البحث المتواضع، ألقي عصا الترحال، حيث انتهت بي حيثيات هذا البحث مسجلا أهم النتائج التي توصلت اليها والفوائد التي وقفت عليها، وهي كالتالي:

- تعليم القيم وتعلمها منهج نبوي متأصل في الشريعة الإسلامية الغراء؛
- لا مناص من استصحاب النص الشرعي في جميع عمليات النقل الديداكتيكي تشخيصا وبناء وتقويما ومعالجة، للإغتراف من معين الشريعة الإسلامية بناء للقيم وتعهدها؛
- التفقه في الحمولات الدلالية الظاهرة والمعاني الخفية نصف العلم كما صرح ابن المديني؛
- قواعد النظر الفقهي والأصولي والمقاصدي في النص الشرعي جسور مهمة لتشوف القيم وتشربها فهما و سلوكا وعرضا على الأخر.

1الشاطبي أبو إسحاق، الاعتصام، دار ابن عفان ،القاهرة ، مصر ، الطبعة الاولى ، 1992م، ص 26.

- التوظيف السليم للنص الشرعي مفتاق لمقومات علمية وبيداغوجية وديداكتيكية متعددة.

- البراديغم السوسيوبنائي أساس نظري مناسب للاشتغال العملي على النص الشرعي و نقله من مجاله العالمي إلى المدرس.

وعلى سبيل الختم، أقول إن الارتقاء بالممارسة الصفية والانتقال بالمتعلم من ضيق التقليد والاجترار الى رحابة الابداع والاجتهاد محوج الى مقومات التدريس الفعال أبستمولوجيا وبيداغوجيا وديداكتيكيا.

المراجع والمصادر

- القران الكريم.
- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، ط2، 1955.
- الترمذي محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الجامع الكبير- سنن الترمذي، دار الغرب الإسلامي– بيروت، 1998.
- التلمساني محمد بن أحمد بن علي الشريف الإدريسي، مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، مؤسسة الريان للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ-1998م،
- الجويني ابو المعالي، الورقات في اصول الفقه، المطبعة الميمنية بمصر، 1332 هـ
- الزرقا أحمد بن الشيخ محمد، شرح القواعد الفقهية، دار القلم- دمشق، سوريا، ط: الثانية، 1409هـ - 1989.
- الشاطبي أبو إسحاق، الاعتصام، دار ابن عفان، السعودية، ط: الأولى، 1412هـ - 1992.
- الشاطبي أبو إسحاق، الموافقات في أصول الشريعة، دار ابن عفان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1417هـ/ 1997م عدد الأجزاء: 7
- خياط محمد جميل، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، جامعة ام القرى، السعودية، ط1، 1996م.
- علوان محمد فهمي، القيم الضرورية وتعاصر التشريع الإسلامي، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 1989.
- ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1984.
- مالك بن الحاج عمر بن الخضر بن نبي، الظاهرة القرآنية، دار الفكر- دمشق سورية، ط4، 2000.
- "Guy Le Boterf" "Développer et mettre en œuvre la compétence» ،Editions d'Organisation Eyrolles

مفاهيم ظاهرة الإضافة والمقاربة اللسانية أية علاقة؟

حفيضة العمريني[1]

تقديـم

غالبا ما يفتح النقاش حول أهم مشاكل تدريس القواعد النحوية في المدرسة المغربية، والتي يرجعون أغلبها إلى كثرتها وحشو الكتاب المدرسي بها، وامتيازها بالجمود لأنه غالبا ما نجد درس النحو يعتمد على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والقواعد التي تدرس كمادة مستقلة قد تحمل المتعلم أن يعتبرها غاية في ذاتها، فكل هذه المشاكل وغيرها كثير، تجعل الظواهر النحوية ظواهر جافة ينفر منها المتعلمون.

واقتراح البديل يتجلى في الإجابة على هذا الإشكال الأساسي، لماذا اللجوء إلى الدرس اللساني واستثماره في التدريس؟ لنردفه بأسئلة أخرى أهمهما:

- ما طبيعة المعارف التي يمكن أن تصير وسائل لتيسير عملية تعلم هذه الدروس؟ وكيف يتم انتقائها؟ وما طبيعة الدور التعليمي الذي ستلعبه؟

انطلاقا من هذه الأسئلة سيتم التركيز على انتقاء المعارف المراد استثمارها في التدريس، وتكييفها مع السياق التعليمي، ومع الكفايات المراد تحقيقها، وكذلك مع الفئة المستهدفة[2].

وحري بالذكر قبل إخضاع أي ظاهرة لغوية للتحويل لابد من التعرف عليها في صورتها العلمية الأصل، والتمكن من أساسيتها حتى يسهل تحويلها، لذلك وجب التعرف على كيفية تناولها سواء من لدن النحاة العرب القدامى أو اللسانيين المحدثين بحديثهم عن خصائصها التركيبية والدلالية، لأن عملية النقل لن تمتاز بالدقة والإتقان إلا إذا كان الديداكتيكي الناقل متمكنا من المعرفة العلمية الأصل، ومتمرسا على أساليب تحويلها.

[1] باحثة بسلك الدكتوراه، التخصص: اللسانيات وقضايا اللغة العربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

[2] ماجدولين النهيبي، (2017)، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي، صوت، صرف، معجم، ط 2017، مطابع الرباط 15.

كما أن اطلاع المهتمين بحقل تعليمية اللغات على أصل أي ظاهرة لغوية والتعرف عليها في شكلها العالم، يخول لهم معرفة أهم التغييرات والتنقيحات التي تخضع لها قبل أن تصل في الأخير إلى صورتها النهائية والمرحلة المرجوة وهي جعلها تعليمية ذات بعد أدائي.

وتستدعي الإجابة على التساؤل السابق استحضار ما قاله الفاسي الفهري (1985) عن تطور اللغة العربية واختلافها عبر الزمن، إذ اللغة الموصوفة قديما ليست هي اللغة الحالية، ونجد قواعد من قبيل الإضافة والعدد والتعريف والصفة والتوكيد وغيرها تتغير، كما أن المعطيات الواردة عند القدماء تحتاج إلى مزيد من الدراسة.

كما أنني أنطلق من صميم عصرنا الحالي عصر صناعة الثقافة المتجددة وحقول الإبداع، مما فرض تلك الحاجة الملحة إلى القطع مع تلك الممارسات التقليدية، وإعادة النظر في تلك الإجراءات المعتادة، أملا في تأسيس طرح ديداكتيكي متجدد وفعال، وبناء مقاربة واعية للدرس اللغوي تركز على استثمار معارف المتعلم، بعيدا عن تلك النظرة التي تقف عند حدود القواعد الفارغة من التجريب والتوظيف.

نحدد إشكالية هذه الدراسة في أنه انطلاقا من واقع تدريس الدروس اللغوية في المدرسة المغربية، نجد ضعف استيعاب هذه الدروس وصعوبة توظيفها في مختلف الوضعيات.

وبناء على طريقة تناولها في الكتاب المدرسي، وبناء كذلك على الطرائق التي يتبعها المدرس في تدريسها، لاحظنا أنها لا تلبي حاجيات المتعلم في أن يكون سليم اللغة، ولا تنمي قدراته على الإبداع، لذا هدفنا من هذه الدراسة معرفة ما مدى تأثير فهم الظواهر اللغوية على قدرة المتعلم على توظيفها، ولتحقيق ذلك تم تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- إلى أي حد سيسهم فهم الدروس اللغوية وخاصة التمكن من مفاهيمها في التمكن من استثمارها وتوظيفها؟

- ما علاقة حسن الفهم وسلامته بتنمية دخيرة المتعلمين المعرفية واللغوية؟

- هل لهذه الظواهر دور في جعل المتعلم يطور تعامله مع لغته باستعمالها استعمالا جيد وسليما؟

وسنجيب على هذه التساؤلات من خلال ما يتوصل إليه من نتائج لعل أهمها أن الفهم الجيد يؤدي إلى الاستثمار الجيد، وهذا لا يتأتى إلا بإعداد نماذج جديدة للدروس اللغوية تستمد أساسها من الدرس اللساني، وكذا استخدام طرائق ومبادئ تربوية مناسبة.

1- المبادئ التربوية المساعدة في تدريس الدروس اللغوية.

نقترح بعض الآليات والاستراتيجيات التربوية التي سنقارب بها درس "الإضافة" وبتوظيف المقاربة اللسانية سعيا في الرفع من مستوى تدريسه، هذا الدرس المتميز بخصائص تميزه عن باقي الظواهر اللغوية لعل أهمها تعدد بناه، وتميز هذه البنى بخاصيتها التركيبية التي تسهم في اختصار الكلام وتجنب الحشو المفضي إلى الوقوع في الأخطاء اللغوية.

لتحويل درس لغوي ما إلى مجال التعليم وتبسيطه ليصير بين يدي المتعلم سهل الفهم قريب المتناول، نقترح جرد مفاهيمه وتعريفها تعريفا موجزا نستقيه من المعرفة اللسانية، لتكون هذه المفاهيم مفتاحا لفهم باقي عناصر الدرس المتمثلة في قواعده التي يتم مقاربتها هي الأخرى بالاعتماد على استراتيجيات تعليمية لعل أهمها الخطاطة والترسيمة والجدول، لمزاياها التربوية والديداكتيكية، لأنها تقرب هذه المفاهيم والمعرفة بشكل منظم ومتسلسل، مما يسهل عملية الاستيعاب.

وكذلك إخضاعها لمبادئ تربوية نعرضها على الشكل التالي:

- اعتماد "**مبدأ التعريف**" بإشراك المتعلم في جرد مفاهيم الظاهرة اللغوية التي تعود إلى محتوى المعرفة اللسانية الصرفة بالترتيب، وتعريفها تعريفا موجزا، وتبسيطها وإعطائها طابعا ديداكتيكيا لتتكيف ومستوى المتعلم التعليمي لتصبح فيما بعد ذات بعد إجرائي، وكذا إبراز العلاقة بين هذه المفاهيم، فلا يمكن تحديد المفهوم الأول إلا بناء على علاقته بباقي المفاهيم. لأن "هناك بنية معرفية وعلائقية موحدة تحكم كل المفاهيم. ولا يمكن الحديث عن تملك المفهوم إلا إذا أصبح هذا الأخير مستثمرا"[1].

[1] علي آيت أوشان (2005)، اللسانيات والديداكتيك- نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ص 128.

يعتبر التمكن من المفاهيم من أهم الأساليب الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، فعملية استيعابها بشكل منظم ومتسلسل سيمكن المتعلم من فهم الدرس في كليته واستثماره استثمارا سليما.

- اعتماد "**مبدأ التدرج**" في تقديمها بعرض المفاهيم الرئيسية ثم تلك المتفرعة عنها، ثم الانتقال إلى تقديم خصائص هذه الظواهر الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية.

- اعتماد "**مبدأ الانتقاء**" بانتقاء المعارف الأساسية التي من شأنها أن تحقق الكفايات المراد بلوغها، ومن شأن أن تغطي حاجيات الفئة المستهدفة.

- اعتماد "**مبدأ الترتيب**" بدء من البسيط ثم المركب، ومن السهل إلى المعقد...

- اعتماد "**مبدأي الانسجام والتكامل**" في عرضها لدوره في تمثل مكونات الدرس تحقيقا للوضوح وسعيا في اقتصاد الزمن والجهد...

- اعتماد "**مبدأ التمثيل**" بدعم هذه المعارف بأمثلة مساعدة والاستغناء عنها بعد أداء مهمتها الأدائية المتمثلة في التوظيف والاستثمار.

- اعتماد "**مبدأ التقابل**" بتقديم المعارف بشكل تقابلي باعتماد الشبكات أو الجداول لأن الذهن يحتفظ بالمعارف التي تقدم بهذا الشكل.

- اعتماد "**مبدأ التلوين**" برسم الحركات الإعرابية بألوان مغايرة مثيرة، فمثلا في درس الإضافة موضوع الدراسة نلون كسرة المضاف إليه بلون مغاير لإثبات أنه دائما يأتي مجرورا بخلاف حركة المضاف التي تختلف حركته باختلاف موقعه في الجملة، وكذلك كتابة كلمات الظواهر المدروسة أو التسطير عليها بلون مغاير نظرا لما تخلقه الألوان من تأثير مما يؤدي إلى ترسيخ المعرفة وتثبيتها.

وباعتمادنا لهذه المبادئ نكون قد خطونا خطوة إيجابية بتجاوزنا لتلك القواعد ذات المنحى التلقيني السلبي بامتياز، وبهذا فبتمكن المتعلم من مفاهيم ظواهر اللغة وخصائصها التركيبية يمكنه التواصل بلغة سليمة، وهذا هو الهدف من تدريس الدروس اللغوية.

وفي هذا المقام نقدم نموذج درس تدريس درس الإضافة محاولين اعتماد المبادئ التي أدرجناها آنفا.

2. نموذج تبسيط درس الإضافة

تتخلل محتوى درس الإضافة موضوع الدراسة في الكتاب المدرسي مجموعة من الثغرات والهفوات، وإذا لم تعالج هذه الظاهرة المهمة بطريقة صحية فلا يمكن أن تكون وسيلة لتعلم لغوي سليم، وتسهم في عدم تعلم اللغة العربية أكثر من مساهمتها في تعلمها.

إذن ما السبيل لتجاوز ضعف معالجة هذه الظاهرة وجعلها ذات فاعلية في التدريس من جديد؟

يمكن أن نقدم المقترح الآتي، وهو محاولة بناء درس جديد للإضافة، وذلك بالمحافظة على أهم الأسس النظرية المستمدة من اللسانيات التوليدية مع مراعاة منطق المدرس والمتعلم على حد سواء.

إن الإضافة من الظواهر اللغوية التي نعتمدها إطارا مرجعيا في تعليم وتعلم اللغة تضم مجموعة من المفاهيم والتعاريف والعلاقات، هذا التنوع والزخم المهم من المعارف سيشكل عائقا في الاستيعاب، ولعل أول عائق يصادفه المتعلم يتعلق بجدة مفاهيم الظاهرة، ووعيا منا بهذه الصعوبات ومحاولة تجاوزها سنعمل على توفير وضعية تدريسية جديدة، وضعية ذات طبيعة ابستمولوجية تمكن المتعلم من فهم مفاهيم الظاهرة واستيعابها أولا، وتؤهله لفهم الظاهرة ككل في مرحلة موالية، وتحل مشاكله باكتساب القدرة على التوظيف.

1.2. جرد مفاهيم الظاهرة وتحديدها

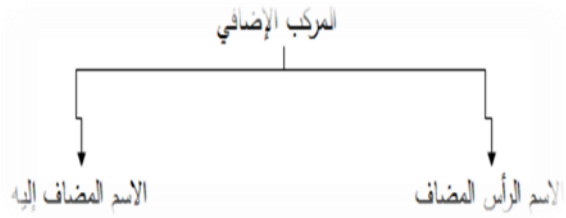
1.1.2. مفاهيم ظاهرة الإضافة

_ **المركب الإضافي:** يضم الاسم الرأس المضاف، والمضاف إليه مثل: "قصة المؤلف".

_ **الرأس المضاف:** الاسم الذي يرد أولا "قصة".

_ **المضاف إليه:** الاسم الذي يرد بعد المضاف مباشرة "المؤلف".

ليأتي تدخل المدرس الذي ينقل هذه المعرفة الأدائية للمرة الثانية، هذه المعرفة الناتجة عن عملية نقل أولى للموضوع العلمي المتمثل هنا في مفاهيم الإضافة وأهم خصائصها، بتوضيحها لتتحول من معرفة مكتسبة في مرحلة أولى، وتصير موظفة في مرحلة متقدمة، ويمكن مقاربة هذه المفاهيم بالاستفادة من الخطاطة والترسيمة والشبكة لمزاياها التربوية والديداكتيكية، لأنها تقرب هذه المفاهيم بشكل منظم ومتسلسل، مما يسهل عملية الاستيعاب، ويمكن تقديم هذه المفاهيم المفاتيح على الشكل التالي:



تعد هذه المفاهيم المكونة لظاهرة الإضافة مفتاحا أساسيا لفهم باقي المكونات المتمثلة في أنماط هذه الظاهرة وخصائصها، وانتقالها إلى مجال التعليم يتطلب:

- إشراك المتعلم في استخراج المفاهيم وتعريفها تعريفا موجزا، وتمهيرهم على الملاحظة عبر تكثيف التمارين وتنويعها لتبعث في المتعلم الرغبة في التحصيل والتفاعل.
- تقديم معطيات الظاهرة ومعلوماتها وفق خطوات تعليمية عملية مدعمة بأمثلة لترسيخها، ثم الاستغناء عنها بعد أن تؤدي مهمتها الأدائية المتجلية في تحقق كفاية الاستثمار والإنتاج.

2.1.2. أنماط الإضافة

تتحدد أنماط الإضافة في نمطين أساسيين هما:

*__الإضافة التركيبية:__ علاقة بين اسمين محضين، الأول يسمى مضافا، والثاني مضافا إليه.

*__الإضافة التحليلية:__ تعني الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالحرف، ونجد هذا النوع من الإضافة في اللغة الفرنسية مثل:"Le livre de Paul"، والدارجة المغربية مثل: "الكتاب ديال محمد".

وتدخل ضمن الإضافة التركيبية:

- **الإضافة الاسمية**: تكون بإضافة اسم إلى آخر، وتسمى بالإضافة التأليفية، بحكم أن هناك علاقة تجمع بين المتضايفين من خلال مختلف التأليفات الممكنة بينهما، من خلال تقدير حرف يحدد نوع هذا التأليف ومعناه[1]، وتبعا لهذا تكون الإضافة الاسمية على تقدير:

- حرف "اللام" مثل[2]:

أ. كتاب التلميذ.

1الدراسات العربية القديمة: ابن يعيش أبو البقاء بهاء الدين، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت، بدون تاريخ، (الجزء الثالث، ص: 8 ،10، 20)، وابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، الطبعة الثانية 2005، مصر، القاهرة، (الجزء الثالث، ص 15، 16، 21،43)، وابن هشام شرح قطر الندى وبل الصدى، دار الفكر، (ص 172)، وعباس حسن النحو الوافي، دار المعارف، الطبعة الثالثة، مصر (ج 3، ص 6)، و محمد علي مصطفى حسن أحمد الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الجزء الثاني المكتبة العصرية، صيدا بيروت، (ج 2، ص 370)، ومحمد بن يوسف بن أحمد محب الدين ناظر الجيش، شرح التسهيل المسمى تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد"، دراسة وتحقيق علي محمد فاخر - جابر محمد البراجة - إبراهيم جمعة العجمي وآخرون المجلد السابع، دار السلام للطباعة والنشر (المجلد السابع، ص 3155)، و عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، الجمل في النحو، تحقيق علي توفيق الحميد مؤسسة الرسالة دار الأمل (1994). (ص 64، 65).

2الدراسات العربية: عبد القادر الفاسي الفهري (1985)، اللسانيات واللغة العربية، منشورات دار توبقال، طبعة 1988، الدار البيضاء، عبد القادرالفاسي الفهري (1990)، البناء الموازي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء. ومحمد الرحالي (2003)، تركيب اللغة العربية مقاربة نظرية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء. (2003)، ومصطفى حسوني (2006)، التخصيص وشروط التضايف اللسانيات المقارنة واللغات في المغرب، وقائع ندوة 1996، الطبعة الأولى 1996، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. وتوفيق اليزيدي (2016، 2004)، المحورة وإسقاط الملكية، آفاق لغوية أعمال مهداة إلى الأستاذ ادريس السغروشني. وأما الدراسات الغربية كثيرة نذكر منها: الفاسي الفهري (1997) زابوشي (1994)، وروفري (1994)، ولنكباردي (1994)، وتايلر(2001)، وكربر (2003)، ووزربهرتز (2003)، ووروهرز (2005)، ولازكو (2007)، وباركر (2008).

أي كتاب للتلميذ، ويدل على الملكية

ب. أخ محمد.

أي أخ لمحمد ويدل على الاختصاص

- حرف "من" مثل:

أ. خاتم ذهب.

أي خاتم من ذهب وهو محدد النوع

- حرف "في" مثل:

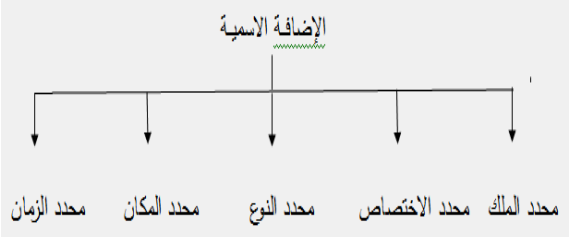
أ. نهر البلدة.

أي نهر في الغابة وهو محدد المكان

ب. سهر الليل.

أي سهر في الليل وهو محدد الزمان

يستشف مما سبق أن هناك حرف مقدر بين المضاف والمضاف إليه هو الذي يعطينا هذه المحددات والمعاني المختلفة، ونقدمها واضحة في الترسيمة التالية:



- **الإضافة الوصفية**: هي التي يكون فيها الرأس المضاف من طبيعة مقولية غير اسمية، وبهذا قد يكون هذا المضاف إما: صفة، أواسم فاعل، أو اسم مفعول كما يتبين من خلال الجدول التالي:

الإضافة الوصفية			
نوعه	**المضاف**	**المضاف إليه**	**بنية الإضافة**
صفة	حسن	الوجه	حسن الوجه
اسم فاعل	قاتل	الضحية	قاتل الضحية
اسم مفعول	محروق	اليد	محروق اليد

- **الإضافة المصدرية:** يكون فيها الرأس المضاف مصدرا، وتسمى بإضافة أسماء الأعمال لأن المضاف يأتي على هيئة اسم عمل يفيد حدثا، وهي أنواع عديدة، ويعود تنوعها تبعا لتنوع الأفعال التي تشتق منها، كما يتبين من الجدول التالي:

الفعل	**وزنه**	**المصدر**	**وزنه**	**تراكيب الإضافة**
دمر	فعل	تدمير	تفعيل	تدمير المدينة
زكى	فعل	تزكية	تفعلة	تزكية لجنة المناقشة
حارب	فاعل	محاربة	مفاعلة	محاربة الأمية
زخرف	فعلل	زخرفة	فعللة	زخرفة المساجد
تبادل	تفاعل	تبادل	تفاعل	تفاعل التلميذ
أكرم	أفعل	إكرام	إفعال	إكرام الضيف
انحدر	نفعل	انحدار	انفعال	انحدار السفح

ونذكر أنواع أخرى من الإضافة منها:

- **الإضافة الظرفية**: يكون فيها الرأس المضاف ظرفا، والظروف عديدة نذكر منها:
  - بعد/ لدى/ مع غروب الشمس.
- **الإضافة** الجهية: يكون فيها المضاف جهة، مثل:

- أمام/ خلف/ حدة المدرسة.

- **الإضافة السورية**: يكون فيها الرأس المضاف سورا، والسور أنواع نذكر منه:

- كل/ بعض/ معظم الرجال.

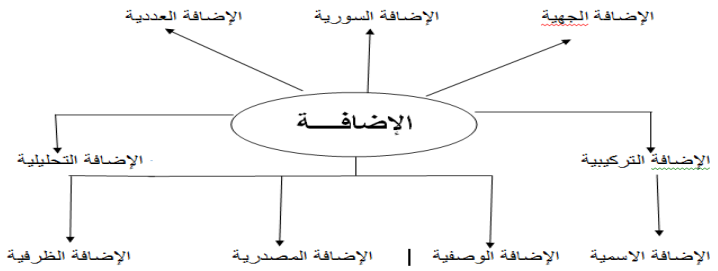
- **الإضافة العددية**: هي التي يكون فيها الرأس المضاف عددا، مثل:

- ثلاثة رجال/ ثلاث نساء

حاولت من خلال ما تقدم أن أبرز أهم الاختلافات بين هذه الأنواع من الإضافة، وكذا إبراز العلاقة بين هذه المفاهيم، فلا يمكن تحديد المفهوم الأول إلا بناء على علاقته بباقي المفاهيم، لوجود علاقة ترابط وتسلسل تربط بين هذه المفاهيم.

كما حاولنا أن نقدم أنماط الإضافة التركيبية باعتماد مبادئ: الترتيب والتمثيل والتقابل، لما لهذه المبادئ من أهمية تسهيل عملية الفهم التي كانت مغيبة بشكل ملحوظ في الطريقة التقليدية، فغالبا ما تجد المدرس يقدم الدرس ويشرحه بتغييب دور المتعلم في عدم إشراكه في تقديم الأمثلة، لأهميتها في تثبيت المعرفة، فبمحاولة التلميذ إنتاج مثال مناسب، يتم بالموازاة مع هذه العملية تنشيط مهاراتي التفكير والإبداع، ومن هنا تكمن أهمية التخفيف من دور المدرس، وتفعيل دور المتعلم تبعا لما تنص عليه المقاربة بالكفايات[1].

ويمكن إجمال مفاهيم هذا الدرس ومعطياته في الترسيمة المفاهيمية التالية:



1حول تخفيف دور المدرس،.

Roegiers, X: 2000, Quel Avenir pour les Compétences ? 1ere éd, Bruxelles: De Boeck Université.

إن الهدف من إدراج هذه الترسيمة بشكل متسلسل هو تيسير التحصيل وتثبيت هذه المعارف وترسيخها بطريقة أجود وأيسر.

خاتمة

سعى هذا البحث إلى بلوغ هدف عام يتجلى في محاولة إيجاد بدائل تغير من نمط تدريس الدروس اللغوية رغبة في الرفع من مستوى فهمها بهدف تحقيق حسن استثمارها، وإنجاز تواصل جيد، وإنارة الطريق أمام المتعلم لتحصيل الدروس المقترحة بتحديد مواصفاتها وطريقة تحقيقها في المؤسسات المغربية، إذ أن الفهم الجيد يؤدي إلى إنتاج جيد والعكس صحيح.

لعل من بين الأسباب التي ستؤدي إلى حصول فهم الدروس اللغوية عامة ودرس "الإضافة" المخصوص بالدراسة ههنا - الذي حاولنا تبسيطه باعتباره نموذجا أولا على أن نعمم هذه التجربة في دراسات مقبلة على دروس لغوية أخرى - والقدرة على استثماره هو إعداد نماذج جديدة للدروس اللغوية تستمد أساسها من الدرس اللساني، وباستخدام طرائق واستراتيجيات مناسبة، وإعداد دروس جديدة تتماشى وقدرات المتعلمين ومراعاة فروقاتهم الفردية، بعيدا عن تلك الأساليب التقليدية التي عجزت إلى حد كبير على تلبية المطلوب، ومن الحلول المقترحة نورد ما يلي:

- لابد من النظر إلى الدرس اللغوي نظرة حديثة، حيث كانت المقاربة التقليدية هي المهيمنة ومصدر جل المناهج والبرامج التربوية، التي تركز على حفظ القواعد اللغوية واستظهارها، دون إعطاء أهمية للتطبيق والاستثمار والتفاعل النشط أثناء بناء الدرس.

إن أغلب المتعلمين يحفظون القواعد دون فهمها تجنبا للعقاب، مما يحول دون توظيفها التوظيف الأمثل، لتتجاهل هذه المناهج معرفة المتعلم وأسلوبه في التعلم والعديد من العوامل المرتبطة به، ليتم استخلاص أن تدريس درس الإضافة وفق النموذج التقليدي يمكن المتعلم من تحصيل عدد كبير من القواعد لكن لا يساعده ذلك على تطوير مهارة التوظيف والوعي بها.

ومن هذا المنطلق لابد أن نجتهد في إعداد دروس لغوية جديدة بالاعتماد على استثمار نتائج الدرس اللساني، وبالتالي إعداد مناهج جديدة للرفع من جودة التعليم والتعلم.

- ضرورة إكساب المتعلم عددا مهما من الاستراتيجيات مثل الخطاطة والشبكة، وكذلك توظيف مبادئ تربوية ميسرة، سعيا في تحقيق فهم مفاهيم دروسه اللغوية الكثيرة والمجردة، بهدف الوصول إلى حسن الاستثمار.

- يعتبر ضعف إنتاج المتعلم الكتابي والشفوي المتمثل في شيوع الأخطاء اللغوية خاصة، وضعف رصيده المعرفي عموما، من أهم العوائق التي يعاني منها المتعلم، لذا تعد ضرورة إعادة النظر في تدريس الظواهر اللغوية أمرا محتما، رغبة في تحقيق الفهم والإنتاج.

- إعطاء أهمية بالغة لمهارة الفهم لأن على أساسها تبنى باقي المهارات الأخرى خاصة مهارة الاستثمار.

- تشجيع المتعلم على اكتشاف قدراته واستراتيجياته من خلال إتاحته الفرصة للبحث عما يمتلكه من معارف وإمكانات تؤهله لفهم الدروس المقترحة الجديدة خاصة، وحل مشكلات التعليم التي تواجهه عامة.

- الاهتمام بتكوين مدرسي اللغة العربية المستمر - في جميع المراحل التعليمية-حتى يستطيعوا مواكبة التحولات التي تعرفها بعض النظريات المعرفية واللسانية المرتبطة بالمجال التعليمي التعلمي.

- توفير المراجع اللسانية الشديدة الصلة بالبرنامج الدراسي.

المراجع

- أيت أوشان علي (2005)، "اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية"، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب.
- ابن عقيل "شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك"، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، الطبعة الثانية 2005، مصر، القاهرة.
- ابن منظور، "لسان العرب"، تحقيق الكبير عبد الله، وحسب الله محمد، والشاذلي محمد، ط 2011، دار المعارف.
- ابن يعيش أبو البقاء بهاء الدين، "شرح المفصل"، عالم الكتب، بيروت، بدون تاريخ.
- حسن عباس، "النحو الوافي"، دار المعارف، الطبعة الثالثة، مصر.
- حسوني المصطفى (1996)، "التخصيص وشروط التضايف اللسانيات المقارنة واللغات في المغرب"، وقائع ندوة 1996، الطبعة الأولى 1996، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الرحالي محمد (2003)، "تركيب اللغة العربية مقاربة نظرية جديدة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- الزجاجي عبد الرحمان بن إسحاق، "الجمل في النحو"، تحقيق علي توفيق الحميد مؤسسة الرسالة دار الأمل (1994).
- الصبان محمد علي مصطفى حسن أحمد، "حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك"، الجزء الثاني المكتبة العصرية، صيدا بيروت.
- المكودي عبد الرحمان "حاشية ابن حمدون على شرح عبد الرحمان المكودي"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- ناظر الجيش محمد بن يوسف بن أحمد محب الدين، "شرح التسهيل المسمى تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد"، دراسة وتحقيق علي محمد فاخر - جابر محمد البراجة - إبراهيم جمعة العجمي وآخرون المجلد السابع، دار السلام للطباعة والنشر.
- الفاسي الفهري عبد القادر (1985)، "اللسانيات واللغة العربية"، منشورات دار توبقال، طبعة 1988، الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري عبد القادر (1990)، "البناء الموازي"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- النهيبي ماجدولين (2017)، "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي صوت، صرف، معجم"، ط 2017، مطابع الرباط.
- اليزيدي توفيق (2016)، "المحورة وإسقاط الملكية"، آفاق لغوية أعمال مهداة إلى الأستاذ ادريس السغروشني.
- Borer, H. 1994/1696, « the construct in Review », in J. learne, J. lowenstamm and U .Shlons. kyeds, Studies in affroasiatic Grammar 30, 61, Holland Academic Graphics, the hague.
- Fassi fehri, A 1997, "Arabic Antisymmetric Adjectives and possessive structure", Linguistic Research, Vol. 2, N2 UERA.
- Fournier, D . 2005, « Les sappplicatifs et la possession en minimalisme : un indice du japonais », Linguistica atlanticatica, No, 26, 43_58
- Horvath, K , 2010, « Possessive Interpretation », The Even Yearbook 9, Làszlo Vrga.
- Grimshow: 1990 ? Argument Structure, MIT Press, Cambridge Massacal.
- Longobardi, G, 1994, "Reference and Proper names: a theory of N_ movement in syntaxe and logical form", Linguistic Inquiry 25, 609_665.
- Roegiers, X.: 2000, Quel Avenir pour les Compétences ? 1ere éd, Bruxelles: De Boeck Université.

تحديات القراءة من الشاشة كمهارة فكرية

"الهاتف الذكي نموذجا"

عزيز أخريض[1]

مقدمة

يكتسي الاتصال أهمية كبرى في حياة الفرد باعتباره كائنا بشريا اجتماعيا بطبعه، تتولد لديه العديد من الحاجيات والدوافع النفسية و الاجتماعية التي تجعله يحاول البحث عن طرق وأساليب للتواصل مع بني جنسه. في البداية كان الإنسان يستخدم وسائل بدائية كالإشارات والكتابة على جدران الكهوف، مرورا بإصدار أصوات ثم إشارات بواسطة النار أو الدخان و غيرها من الوسائل الأخرى، إلى أن وصل إلى اكتشاف التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال التي أحدثت ثورة في حياة الفرد و المجتمع، في زمن أعلن فيه المفكر الكندي "مارشال ماك لوهان Mc Luhan" أن العالم أصبح عبارة عن قرية كونية صغيرة[2].

من بين منتجات التكنولوجيا الحديثة للأعلام و الاتصال التي باتت تشكل اليوم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، وسيلة الهاتف النقال الذي تعددت مسمياته و اختلفت باختلاف الأمكنة والأزمنة من جوال و محمول و خلوي ثم إلى ذكي، وقد شاع انتشاره بشكل كبير في كل أنحاء العالم، حيث يمتلك 5,19 مليار نسمة من أصل مجموع سكان الأرض المقدر بحوالي 7,75 مليار نسمة هاتفا نقالا، أي بنسبة 67%[3]، و يعزى هذا الانتشار إلى توفره على عدة خصائص، وتقديمه عدة خدمات جعلته يغزو المجتمعات بمختلف شرائح أفرادها العمرية ومستوياتها الاجتماعية بفضل قلة تكلفته نسبيا و لتقليصه للوقت و توفيره للجهد و المال، حتى أصبح في متناول كل الأوساط الاجتماعية.

يعتبر التعليم عن بعد شكلا من أشكال التعليم و التعلم، يستعمل تقنيات التواصل الحديثة كالأنترنيت كقناة، وحاسوب أو هاتف ذكي أو لوح إلكتروني كأداة لإلقاء درس أو حضور

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، المعهد الجامعي للبحث العلمي، الرباط.

[2] د. حمودو محمد ، الكتاب المدرسي المغربي في العصر الرقمي تحديات و رهانات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2019 ص11.

[3] التقرير الرقمي لعام 2020،.2020-digital-report/2020/01/fr/blog/wearesocial.com 2020/04/13 ، 15:40

محاضرة كمحتوى ، بين الأستاذ و التلميذ، وقد "ظهر هذا الشكل الجديد من التعليم على وجه التحديد في بداية القرن الحادي والعشرين، فى الدول الغربية أطلق عليه باللغة الإنجليزية Mobile Learning وباللغة الفرنسيةL`apprentissage mobile ، أما على المستوى العربي، فقد ظهرت بعض المقالات و البحوث التي تتحدث عن هذا المصطلح في محاولة لتوضيح أهمية و كيفية استخدامه في توفير خدمة تعليمية لبعض الفئات، أو استخدامه كوسيلة لتطوير النظم القائمة، من خلال توظيف خدمة الهاتف المحمول والاستفادة من تطبيقاته، لخدمة البرامج التعليمية التي يقدمها البعض، ضمن إطار برنامج التعليم عن بعد"[1].

ساهمت الثورة الرقمية والابتكارات المتسارعة التي عرفها مجال الاتصال، كما زادت فترات الأزمات المختلفة التي تعصف بالدول، كالأزمة الصحية التي يشهدها العالم حاليا بسبب انتشار وباء "كوفيد Covid 19" في تبوء الهاتف الذكي مكانة مهمة في العملية التربوية، و لعب دور حاسم في استمرار عملية التعليم بواسطة التعلم عن بعد وعليه، نجد أنفسنا أمام مجموعة من التحديات التي تفرضها التكنولوجيا الحديثة، و بالأخص مع التلاميذ اليوم، ومنها الاستفادة من إمكانياتها الهائلة دون التعرض لتأثيراتها السلبية جراء الإفراط في استخدام وسائطها، خصوصا في ظل غياب التوجيه والمراقبة العائلية.

أصبح الأبناء ينافسون الكبار في استعمال الهواتف الذكية للولوج إلى منتديات التواصل الاجتماعي، أو لتحميل الألعاب الإلكترونية و لعبها، أو لمشاهدة مقاطع الفيديو، حيث أن 4,5 % من مستعملي شبكات التواصل الاجتماعي مثلا ينتمون للفئة العمرية 13-17 سنة[2]، "بل أصبحوا متفوقين على الكبار في استخدام هذه الوسيلة الحديثة بفضل تفوقهم في مهارة استخدام التكنولوجيا أفضل من باقي المهارات المعرفية"[3]. في ما يلي، سنحاول التطرق لتعريف الهاتف الذكي وتطوره التاريخي ودرجة استعماله، ثم سنسلط الضوء على الشاشة المتلألئة التفاعلية كأداة لعرض المحتوى، ثم على تصنيفاتها وخصائصها مقارنة بالكتاب الورقي، ثم نختم بتأثيرها على القدرات العقلية للمستعملين.

1جمال على الدهشان، استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 2، العدد95،الجزء الثاني، يوليو 2013 ، ص 2.

[2] التقرير الرقمي لسنة 2020

3 محمد حمودو، مرجع سابق، ص 127

أولا: من الهاتف النقال إلى الهاتف الذكي.

1. تعريف الهاتف الذكي.

تجمع أغلب معاجم اللغة العربية تقريبا على أن الهاتف هو اسم مشتق من الفعل هتف، والهتف والهُتاف هو الصوت الجافي والعالي أو الشديد، و"الهاتف لغة هو اسم الفاعل المشتق من الفعل هتف، يهتف، هتافا، و هو الشخص الصائح الماد صوته"[1]، واصطلاحا هو جهاز متصل بأسلاك بواسطة مقابس يمكن من التواصل الصوتي الآني، والهاتف النقال هو الشكل المتطور للهاتف التقليدي الثابت و المتحرر من شبكة الأسلاك حيث يمكن نقله إلى كل مكان، والهاتف الذكي الحالي هو هاتف نقال متطور ذو وظائف عديدة أخرى غير التواصل الصوتي، يمكن من تحميل تطبيقات معينة عن طريق الاتصال بالأنترنيت، و يمتاز بشاشة عريضة متلألئة و تفاعلية.

و الهاتف النقال في رأي الأنثروبولوجيا "هو في وجه من وجوهه دلالة عن علاقة قائمة بينه و بين الإنسان الذي يحمله و يستعمله. وبين هذا الإنسان و بين مجموعة متنوعة من البشر في ثقافتها و ميولها و اتجاهاتها و أوضاعها الاجتماعية ورغباتها وأحوالها المادية والمعيشية ومستواها العلمي"[2].

ليس هناك تعريف موحد للهاتف الذكي، "يعرف- شارحبلي 2013- الهاتف الذكي بكونه هو الهاتف الذي يوفر مزايا تصفح الإنترنت... و فتح ملفات الأوفيس و يحتوي على لوحة مفاتيح كاملة"[3]، ويعرف إجرائيا في هذا المقال بأنه الهاتف المحمول الذي يستعمل للاتصال بالآخرين بواسطة الصوت والصورة، ولتبادل المعلومات والأفكار مع مجموعة من فئات المجتمع بواسطة الحروف أو الصور أو مقاطع الفيديو، و يستخدم نظام تشغيل شبيه بنظام تشغيل الحاسوب، ويحتوي على العديد من تطبيقات هذا الأخير، التي يمكن تحميلها عند الولوج إلى الأنترنيت.

[1] معجم المعاني الجامع، الصيغة الرقمية www.almaany.com

[2] دياب عز الدين، أنثروبولوجيا الهاتف النقال أو الجوال، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد 3+4، 2006. ص204

[3] ناجي مصطفى العازم فريال، درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، دارسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة، 2017، ص 7.

التطور التاريخي للهاتف و درجة استخدام الهاتف الذكي بالمغرب.

استعمل الهاتف منذ اختراعه لنقل الصوت فقط، و كان عبارة عن صندوق خشبي كبير وأسلاك معدنية، ولم يكن أحد وقتها يتنبأ بما سيصل إليه في أيامنا الحاضرة، حيث تم تحسين مظهره و تطوير المواد المستعملة في صناعته، "و بقي مربوطا بواسطة أسلاك حتى سنة 1973 حيث تمكن مهندس كبير يدعى مارتان كوبر" Martin Cooper" يعمل لدى شركة موتورولا "Motorola" من إنجاز أول مكالمة هاتفية في التاريخ بواسطة أول هاتف نقال فعليا، سمي آنذاك هاتفا محمولا لأنه ينقل الصوت كالهاتف القديم دون التزام المتحدث بمحيط مكاني محدد، و لكونه غير مربوط بتاتا بأسلاك ويمكن حمله لأي مكان"[1]

مكن تقدم التقنية من تطوير الهاتف المحمول من حيث الشكل و الحجم والوزن ومدة عمل البطارية، و"تنافست شركات الصناعات الإلكترونية لإضافة تفاصيل جديدة كتوسيع الشاشة، وزيادة دقة عرض الصورة، وتجويد إصدار الصوت والموسيقى، إضافة إلى تزويده بالمصورة والآلة الحاسبة والساعة واليومية والألعاب، ليصل إلى صيغته الحالية المعروفة بالهواتف الذكية القادرة على الاتصال بشبكة الأنترنيت، ذات الشاشات المتلألئة التفاعلية ذات دقة عرض عالية، والداعمة لتطبيقات مختلفة، ليتغير بذلك شكل الهاتف المحمول، و تتغير معه النظرة التي كان ينظر بها إليه سابقا من جهاز للتواصل الصوتي إلى نافذة نطل من خلالها على العالم"[2].

في المغرب، عرف مجال الاتصالات السلكية واللاسلكية تطورا موازيا لتطور التقنية على الصعيد العالمي، حيث تم "تحويل مكتب البريد إلى وزارة سنة 1984، ثم مكن العقد المبرم بين البريد «بريد المغرب» والاتصالات السلكية واللاسلكية «اتصالات المغرب» من تحديث البنية التحتية للاتصالات في يوم 7 غشت 1997، وفي يوليوز 1999 تم منح الترخيص الثاني للهاتف النقال لمؤسسة ميدي تيليكوم المكونة من فاعلين دوليين اثنين وشركاء محليين، وفي شهر أكتوبر 2000، تم الشروع في الخوصصة الجزئية لاتصالات المغرب بتحويل 35% من رأسمالها إلى شركة فيفاندي أو نيفرسال، كما ساهم دخول فاعلين جدد في خلق فضاء جديد للاتصالات بالمغرب في مستوى

[1] L'historique des téléphones mobiles ; https://www.stelladoradus.fr/lhistorique-des-telephones-mobile ; 12/11/2020 , 19 :30

[2] L'historique des téléphones mobiles, 12/11/2020 , 21 :07

المعايير الدولية. وقد مكن إدماج البطائق المسبقة الأداء والتطور المتسارع الذي عرفه الأنترنيت من دمقرطة استعمال الهاتف النقال..."[1]

عرف استخدام الهواتف الذكية و الإنترنت في أوساط الأسر المغربية خلال السنوات الأخيرة اتساعا ملحوظا، "كما عرف الهاتف النقال تعميما بنسبة 99.8% على جميع الأسر المغربية، و بلغ معدل عدد الأفراد المتوفرين على هاتف نقال 3.9 أفراد لكل أسرة و2.4 أفراد بالنسبة للهاتف الذكي، و أن 75.7% ممن يملكون هاتفا نقالا هاتفهم ذكي، وحوالي 92.4 % من الأفراد البالغين 5 سنوات فما فوق مجهزون بهاتف ذكي، و يعتبر الأفراد بين 5 سنوات و 39 سنة الأكثر تجهيزا بالهاتف الذكي بنسبة تتجاوز 80 %، علما أن حظيرة الهاتف الذكي بالمغرب تقدر بأكثر من 22.6 مليون هاتف، كما أن 94.7 % من الأفراد المتوفرين على هاتف ذكي يستعملون التطبيقات المحمولة"[2].

أما في ما يتعلق بالهواتف الذكية المتصلة بالأنترنيت، فإن " 86 % من المتوفرين على هاتف ذكي يستعملونه للولوج إلى الإنترنت، أي ما يعادل 19.6 ملايين فرد، كما أن 87 % من المغاربة المتراوحة أعمارهم بين 16 و 64 سنة يتوفرون على هاتف ذكي مرتبط بالأنترنيت مقابل 7.2% لهم هواتف عادية و 93 % من الأسر يكون دافعها الرئيسي للتوفر على الهاتف الثابت هو الولوج إلى الإنترنت، يقدر عدد الهواتف المرتبطة بشبكات مختلف مانحي خدمة الجوال في المغرب في يناير 2020 بحوالي 43.35 مليون هاتف، أي بنسبة 118% من إجمالي الساكنة و بنسبة زيادة تقدر ب 2.9 % مقارنة بشهر يناير 2019"[3].

2. تأثير الهاتف الذكي و الإدمان:

رغم ما للهواتف الذكية من إيجابيات، لكن استعمالها لا يخلو من سلبيات ومخاطر، فنظرا لكونها أجهزة متاحة للجميع بفضل انخفاض أثمانها نسبيا وصغر حجمها وخفة وزنها، إضافة إلى توفر الأنترنيت في كل مكان تقريبا، فقد أصبحت جهازا أساسيا لا يكاد الناس يستغنون عنه، ووصلت علاقة الكثيرين به توصف بالإدمان، حيث "يصبح الشخص مدمنا على الشاشات، لما

[1] مراحل تطور ونجاح قطاع الاتصالات بالمغرب بتصرف
https://www.maghress.com/alalam/2715722:14 ، 2019/12/ 13 ،

[2] Enquete de collecte des indicateurs TIC auprès des ménages au niveau national au titre de l'année 2018 Résultats Juillet 2019, https://www.anrt.ma/sites/default/files/publications/enquete-tic-2018.pdf, 14 /07/2020

[3] التقرير الرقمي لعام 2020. المصدر السابق

يصبح استعمالها متواترا، ملحا و يصعب التحكم فيه، و أن- فقدان السيطرة- هو العنصر المركزي في حالة الإدمان. فعندما يتم حرمان المراهق من الحاسوب أو الهاتف الذكي، تظهر عليه علامات المدمن المحروم، "فيصبح قلقا، عدوانيا، سريع الغضب إلى أن يسترد آلته"[1].

إن تأثير الهاتف الذكي لا يعترف لا بالعمر ولا بالجنس ولا بالوسط الاجتماعي ولا حتى بالمستوى الثقافي، و تبقى تأثيراتها السلبية رهينة بطريقة استخدام كل واحد لها، فقد بينت "دراسة أجرتها الباحثة في علم النفس التكنولوجي "نانسي تشيفر" من جامعة كاليفورنيا الأمريكية، إن ابتعاد أشخاص معينين عن "الآيفون" مثلاً يصيبهم باضطرابات جسدية واضحة، ويعيق قدراتهم الذهنية ويضعفها، أقيمت التجربة على 163 طالبا جامعيا لفحص تأثير إبعاد هاتفهم الذكي عنهم، خلصت إلى أن فئة كبيرة من العينة أظهروا قلقاً عالياً جداً جراء ابتعادهم عن الهاتف منذ اللحظة الأولى التي أخذ منهم، وبغض النظر عن ما إذا كانوا على علم بمكانه أم لا، فإن وتيرة القلق ظلت تزداد وترتفع حتى استعادوا هواتفهم"[2]

الإدمان هنا ليس إدمانا على الهواتف الذكية في حد ذاتها، بل الإدمان على الأنشطة التي تخولها هذه الأجهزة ذات الشاشة المتلألئة لأن "الشاشة مجرد أداة ناقلة، والمحتوى هو الذي له معنى بالنسبة للمستهلك، وبالتالي سيصبح بعض الأطفال، حسب عمرهم وجنسهم، مدمنين على الألعاب، أو الشبكات الاجتماعية كفيسبوك وانستغرام... التي أنشئت، في الأصل بحسب ما أكده الكاتب الأمريكي "نير إيال" في كتابه الواسع الانتشار بعنوان (الإدمان)، بطريقة معينة لتحقيق الإدمان القائم على آلية توفير المكافأة وتحقيق الاستحقاق الاجتماعي"[3].

رغم أن المنظمة العالمية للصحة لم تعترف سوى بحالات الإدمان المرتبطة بألعاب الفيديو، " فإن إيمان قنديلي، طبيبة نفسية ومختصة في طب الإدمان ورئيسة الجمعية المغربية لطب الإدمان والأمراض المرتبطة به، تقوم يوميا في عيادتها بفحوصات تهم أشخاصا تتراوح أعمارهم بين 12 و18 عاما بسبب الإدمان على الشاشات. أما الفحوصات التي تهم الإدمان المتعدد (يشمل الشاشات والتبغ والحشيش) فيتراوح عددها بين 8 إلى 10 في اليوم لدى المراهقين ما بين 16 و22

[1] الهواتف-الذكية-شهادات-المدمنين-وآراء-المختصين http://ar.telquel.ma، 2020/02/17 19:35

[2] بن أهنية عبد الله، حتى لا تؤثر الهواتف الذكية على تعليم أطفالنا، lhttps://www.hespress.com/opinions/405797.htm ، 2019 /07/25، 18:23

[3] الهواتف الذكية شهادات المدمنين وآراء المختصين http://ar.telquel.ma ، مرجع سابق

عاما، وتذكر حالة طفل في الرابعة عشر سنة من عمره، أصيب بإدمان مزدوج يجمع بين المخدرات والشاشات" أدمن على لعبة إلكترونية، فأصيب بنوع من الفصام مع اضطرابات في السلوك، ولم يعد يميز بين الواقع والخيال، بل كان يتصرف على أساس أنه بطل خارق، وكان يميل في بعض الأحيان إلى العنف".[1]

ويمكن الإشارة إلى بعض سلبيات تلك الأجهزة التي يصعب حصرها أحياناً وبحسب اختلاف الفئات العمرية للتلاميذ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ضياع الوقت في ما لا ينفع التلميذ.
- الاتكال على الأجهزة بدلاً من استخدام القدرة الشخصية.
- محاولة الغش في الواجبات والاختبارات عن طريق الهاتف.
-عدم انتظام ساعات الأكل والشرب و الحرمان من الحركة وما يسبب مشاكل صحية.
- ضعف البصر والسمع والذاكرة وعدم التركيز.
- عدم القدرة على الاستيعاب والحفظ.
- زيادة القلق والتوتر والانفعال.
- الانجراف إلى مواقع على الأنترنيت والتأخر في المطالعة وحل الواجبات.
- الانزواء وحب العزلة مما يؤثر على تكوين شخصية التلميذ.
- الانشغال بالهاتف المحمول وعدم الاكتراث بالشرح داخل الفصل.
- عدم اتزان النوم بسبب السهر لوقت متأخر بالليل مما يؤثر على المزاج بالنهار.
- التفكير المتواصل الذي يرهق العقل ويؤثر على مستويات الطاقة الإنتاجية.

[1] الهواتف الذكية شهادات المدمنين وآراء المختصين/ http://ar.telquel.ma ، مرجع سابق

ثانيا: الشاشة كأداة لعرض المحتوى:

1. تصنيفات الشاشات الإلكترونية:

لا تؤثر الشاشات في مستعملها بنفس الدرجة، حيث يختلف تأثيرها باختلاف هذه الأخيرة، لفهم هذا الاختلاف في التأثير، فقد "صنف مارشال ماكلوهان وسائل الإعلام في كتابه الأسطوري بعنوان - فهم وسائل الإعلام- إلى ساخنة غير محفزة للحواس وباردة محفزة للحواس، حيث تقوم وسائل الإعلام الساخنة بكل المجهود نيابة عنك، فالتلفاز أو الإذاعة أو حتى صورة فوتوغرافية بسيطة، أنت مجرد متلق سلبي، لان ما تعرض من مادة غريبة ومذهلة لا يترك شيئا للخيال، وفي المقابل فان وسائل الإعلام الباردة مثل الرسوم المتحركة أو الهاتف، تتطلب نوعا من مشاركتك في الاستجابة لما تعرضه هذه الوسائل... و تعد كذلك" باردة" في كون جاذبيتها الضخمة تأتي من التجربة التفاعلية المبنية على المشاركة التي تقدمها. إن وسط التقنيات الرقمية تحديدا، أي الشاشة نفسها وما يكمن وراءها، قد يوجه الآن عمليات تفكيرنا في اتجاه غير مسبوق".[1]

2. الخاصيات الفارقة بين الشاشات الإلكترونية والكتاب الورقي في القراءة.

تختلف القراءة كمهارة فكرية لكتاب في صيغته الورقية والقراءة لنفس الكتاب في صيغته الرقمية، معروض على شاشة جهاز متصل بشبكة الأنترنيت أو غير متصل، و رغم أن الشاشة، كما ورد سابقا، هي مجرد أداة ناقلة، والمحتوى هو الذي له معنى بالنسبة للقارئ، إلا أن لها خاصيات مميزة:

"الخاصية الأولى هي طبيعتها المتلألئة، حيث يضئ النص على سطح صلب عكس كونه مطبوعا على صفحة هشة رقيقة، و نظرا لكون الورق يمكن من تنفيذ بعض الأنشطة مثل اللمس و الإمساك والحمل والكتابة، فإن إمكانيات استخدام الحواسيب و الهواتف النقالة في القراءة ستكون مختلفة للغاية، كما تبين أن القراءة على شاشة إلكترونية تسفر عن فهم أدنى بسبب تشويش القراءة نتيجة عدم الاستقرار المكاني، لاضطرار القراء على التمرير صعودا وهبوطا، عكس القيام بلمس الورقة فعليا وقلبها بعملية نمطية دون قطع للتركيز، إضافة إلى احتمال إجهاد العينين، نظرا لتلألئ الشاشة المشع واختلافه مع درجة الإضاءة المحيطة مقارنة بقراءة الكتب المطبوعة"[2].

[1] غرينفيلد سوزان ، تغير العقل، كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا، ترجمة إيهاب عبد الرحيم علي، سلسلة عالم المعرفة، الصفاة، الكويت،2017/02/27 ، ص 241.

[2] غرينفيلد سوزان، المرجع السابق، ص 242 بتصرف.

"أما السمة المميزة الثانية، فهي إمكانية أداء مهام متعددة تتيحها الشاشة، حيث يتم التركيز بشكل مكثف على الأداة نفسها، على الشاشة الوامضة، لكن الانتباه يتشتت بفعل توصل تلك الأداة بالرسائل و المحفزات المتنافسة بشكل سريع ومتلاحق، مما يؤدي إلى التحول عن مركز الاهتمام، مثل التحول من قراءة كتاب إلى التحقق من رسائل البريد الإلكتروني، أو الانتقال إلى إجراء محادثات صوتية أو عبر الرسائل، أو التنقل من موقع إلكتروني إلى آخر، أو التوصل بوصلة إشهارية في عز التركيز في القراءة على الشاشة، و هذا ما يقصد بتعدد المهام في وسائل الإعلام عمليا"[1]

تؤدي خاصية تعدد المهام التي تسببها القراءة من الشاشة في تشتيت تركيز القارئ و توجيه اهتمامه إلى أنشطة أخرى غير التي كان يقوم بها في الأصل، يقول (أنتوني واغنرWagner) وهو باحث نفسي، في وصف هذه الفكرة على نحو أعمق: "عندما يكون من يفرطون في تنفيذ المهام المتعددة في مواقف تكون فيها مصادر متعددة للمعلومات واردة من العالم الخارجي أو ناشئة من الذاكرة، يكونون غير قادرين على استبعاد ما لا صلة له بهدفهم الحالي"[2] 245 مع ما يمكن أن يرافق ذلك من ضياع للوقت في القراءة من الشاشة مقارنة مع القراءة من كتاب مطبوع.

تتم غالبا الاستعانة بالإحالات أثناء القراءة لزيادة الإحاطة بالموضوع المقروء، لكن هذه الإحالات تأخذ شكل النص التشعبي[3]في القراءة من الشاشة، وهذه هي السمة الأساسية الثالثة، فالنص التشعبي يحيلك على موضوعات أخرى لشرح فكرة ما، والتي يمكن أن تحيلك بدورها بواسطة نص تشعبي آخر إلى موقع جديد أو مقطع فيديو و هكذا دواليك، "وقد يصرف النص التشعبي انتباه القارئ من الشاشة الإلكترونية عن الفكرة الأصلية أو لا يصرفه، لكن لن يكتشف لذلك إلا عندما يتشتت انتباهه بالفعل. ويمكن القول أن التفاف النص التشعبي الذي يمكن أن يبعدك عن الرحلة الفكرية الأولية في كتاب إلكتروني هو أقرب من كونه إلهاء عن مسار الفكر الخطي مقارنة بالحاشية التقليدية للكتاب الورقي أو مصادر الإحالات أسفل كل صفحة، والتي تتسم بكونها محدودة و لا تؤدي إلى ما هو أبعد منها "[4].

[1] غرينفيلد سوزان، نفسه، ص 243 بتصرف.

[2] غرينفيلد سوزان، نفسه، ص 245 بتصرف.

[3] غرينفيلد سوزان، نفسه، ص 247 بتصرف.

[4] غرينفيلد سوزان، المرجع السابق، ص 247 بتصرف

تتطلب القراءة من جهاز رقمي وقتا أطول مما تتطلبه القراءة من كتاب ورقي نظرا لطبيعة الشاشة المتلألئة، و لما توفره من مشتتات الانتباه السالفة الذكر كتعدد المهام و النص التشعبي، فهي تناسب نوع القراءة الانتقائية غير الخطية التي لا تستدعي انتباها مستمرا، و لا تركيزا شديدا، و"من المؤكد أن المهارات التي تتجاوز الفهم والإدراك قد تزدهر بسهولة أكبر نتيجة لقراءة الكتب الدراسية المطبوعة، لأن الكتب الدراسية تقرأ لأهداف دراسية مختلفة عن تلك التي تقرأ لأجلها الروايات مثلا و التي تهدف إلى التسلية"[1]، "ولعل الكتاب يوفر إحساسا بالديمومة و بنية مباشرة تمكن الطلاب من الشعور بأنهم أكثر أمنا و ثقة"[2] عكس الشاشة ذات الديمومة النسبية التي تمثل ميزتها الرابعة.

3. تأثير الشاشات الإلكترونية على الدماغ:

تسبب مشاهدة شاشة الهاتف الذكي بشكل خاص و لوقت طويل خلال الليل اضطرابا في النوم، حيث لا يحس المستعمل بالنوم رغم شعوره بالتعب، فقد "أكدت ولية أمر أحد الطلبة أن أبناءها يحرصون على مراسلة أصدقائهم عبر هواتفهم الذكية واستخدام الإنترنت بكثرة، لذا فإن الضوء المنبعث من الشاشة والقريب من وجوههم يحدث اضطراباً لديهم في عدم قدرتهم على النوم، ولكنها تواجه صعوبة في كيفية السيطرة عليهم والتقليل من استخدامهم له"[3].

لأجل التحقق من علاقة شاشة الهاتف الذكي بعزوف مستعملي هذا الأخير عن النوم ليلا، قام الدكتور "أنطوان فيولا" بالمختبر " الكرونوبيولوجي" في "بال" في سويسرا بتجربة[4] للوقوف على تأثير شاشة الأجهزة الإلكترونية كاللوح الإلكتروني و الهاتف الذكي على عمل الدماغ، وذلك بإخضاع ثلاثة متطوعون لتجربة مثيرة للاهتمام، ومراقبة وتيرة نومهم كالآتي: أسند للمتطوع الأول كتاب ورقي يقرأه، وأسند للمتطوع الثاني لوح إلكرتوني يعمل عليه، أما المتطوع الأخير، فسيستأنس بلوح إلكتروني مع وضع نوع خاص من النظارات يحجز نوعا من الأشعة الزرقاء المنبعثة من اللوح الإلكتروني.

---

[1] غرينفيلد سوزان، نفسه، ص 249 بتصرف

[2] غرينفيلد سوزان، نفسه، ص، 248، بتصرف

[3] صدقي أمنية، تحقيق: استخدام الهواتف الذكية فوق الحد يؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/30b074e1-363a-4159-b250-f3204c209a4b، 2020/04/03، 15:30

[4] Le fléau de nos nuits , youtube.com/watch?v=HEjAEJyxupE , 21/11/2019 , 21 :15

جاءت نتائج التجربة كالتالي: استسلم الشخص المستأنس بالكتاب الورقي للنوم بعد 15 دقيقة من بداية التجربة، وبعده بقرابة 30 دقيقة، استسلم للنوم الشخص المستعمل للوح الإلكتروني ذو النظارات الحاجبة للأشعة الزرقاء، بينما بقي الشخص المستعمل للوح الإلكتروني بالأعين المجردة مستيقظا و لم تظهر عليه أية رغبة في النوم بتاتا.

يستنتج من هذه التجربة أن الأشعة الزرقاء المنبعثة من شاشات الهواتف الذكية والألواح الإلكترونية هي المسؤولة عن الخلل في وقت النوم، و حسب الدكتور " أنطوان فيولا" من مختبر الكرونوبيولوجيا بمدينة "بال" بسويسرا، فإن مشاهدة شاشات الهواتف الذكية أو الألواح الإلكترونية ليلا، تبطئ أو توقف عملية إنتاج الدماغ لهرمون "الميلاتونين" المحفز للنوم، و هو بحسب الدكتور "أنطوان فيولا"، هرمون أساسي لتحفيز نوم ترميمي يعمل على ترميم الجسد أثناء النوم، كما أثبتت التجربة المخبرية أن الدماغ ينتج 25% أقل من هذا الهرمون عند التعرض مساء لهذه الإشعاعات عن طريق العين، بالتالي نستسلم للنوم بسرعة أقل و ننام نوما أقل راحة.

خاتمة

لا شك في أن استخدام الهواتف الذكية ينفع الأفراد من مختلف المجتمعات وفي جميع المجلات، منها المجال المعرفي و الثقافي والبحث العلمي بحيث تمكن مجموعة من التطبيقات من اكتساب معارف مختلفة، والاطلاع على آخر المستجدات العلمية بالولوج إلى أكبر المكتبات و أشهر الجامعات في العالم و تتبع الندوات والمؤتمرات عن بعد والمشاركة فيها، أما في المجال الدراسي، فإنها تبسط إجراءات الدراسة، وتتيح اكتشاف أهمية اللغات الأجنبية وإمكانية تعلم البعض منها، وتدوين الدروس داخل الفصل الدراسي، كما يمكن استغلالها خارج الفصل الدراسي في تتبع الدروس المباشرة عن بعد، والتواصل مع الأساتذة عن طريق تطبيقات التواصل المرئي، وإنجاز بحوث مدرسية و المراجعة أو حتى مشاهدة مقاطع الفيديو التي تشرح الدروس المسجلة مسبقا خصوصا في فترات الأزمات، لكن استعمالها لا يخلو من إكراهات وسلبيات، لذا يجب استعمالها بشكل معقلن والالتزام بالهدف التربوي المراد تحقيقه عند استغلالها في الدراسة و التحصيل التربوي، لتفادي المشوشات الناتجة عن القراءة من الشاشة عموما و اجتناب سلبيات الهاتف الذكي السالفة الذكر.

المراجع

- التقرير الرقمي لعام 2020 .
- wearesocial.com/fr/blog/2020/01/digital-report-2020
- الهواتف الذكية شهادات المدمنين وآراء الأخصائيين، الهواتف-الذكية-شهادات-المدمنين-وآراءالأخصائيين / http://ar.telquel.ma
- بن أهنية عبد الله، حتى لا تؤثر الهواتف الذكية على تعليم أطفالنا، https://www.hespress.com/opinions/405797.htm
- د. حمودو محمد، الكتاب المدرسي المغربي في العصر الرقمي تحديات و رهانات، الطبعة الأولى 2019
- دياب عز الدين، انتروبولوجيا الهاتف النقال أو الجوال ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22 العدد 3+4 ، 2006
- صدقي أمنية، تحقيق: استخدام الهواتف الذكية فوق الحد يؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة. http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/30b074e1-363a-4159-b250-f3204c209a4b
- على الدهشان جمال، استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض/ مجلة كلية التربية - جامعة بنها- المجلد 24- العدد95- الجزء الثاني- يوليو 2013.
- غرينفيلد سوزان، تغير العقل، كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا، ترجمة إيهاب عبد الرحيم علي، سلسلة عالم المعرفة، الصفاة، الكويت،2017/02/27، ص 241.
- ناجي مصطفى العازم فريال، درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، دارسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة 2017.
- مراحل تطور ونجاح قطاع الاتصالات بالمغرب

https://www.maghress.com/alalam/27157

- معجم المعاني الجامع، الصيغة الرقمية www.almaany.com
- Enquete de collecte des indicateurs TIC auprès des ménages au niveau national au titre de l'année 2018 Résultats Juillet 2019, https://www.anrt.ma/sites/default/files/publications/enquete-tic-2018.pdf
- Le fléau de nos nuits, youtube.com/watch?v=HEjAEJyxupE.

الأسس السيميولوجية البيانية لقراءة الرسالة الكارتوغرافية بالثانوي التأهيلي

تطبيقات لها باستعمال نظام المعلومات الجغرافية

نادية سلمان[1]

تمهيد:

يستند التعبير الكارتوغرافي البياني على قواعد ومرتكزات سيميولوجية تؤطر بناءه وتوظيفه، يستلزم التقييد بها في رسم الخرائط، وانتقاء المناسب منها في العملية التعليمية-التعلمية، لتيسير قراءة وتحليل رسالتها الكارتوغرافية، والتعبير بفعالية عن مختلف الظواهر الجغرافية المدروسة.

يأتي الاهتمام بموضوع "الأسس السيميولوجية لقراءة الرسالة الكارتوغرافية بالثانوي التأهيلي تطبيقات لها باستعمال نظام المعلومات الجغرافية " مرتكزا على منطلقين أساسيين هما:

- التطور المتسارع الذي شهده حقل الكارتوغرافيا الجغرافية طيلة القرن 20 إلى اليوم، نتيجة الثورة التقنية التي مكنت من تطوير الإنتاج الخرائطي شكلا ومضمونا؛

- الوضع الحرج الذي تعيشه الجغرافيا؛ إذ أنها وعلى مدى يزيد عن قرن ونصف، لازالت تطرح قضايا جوهرية مرتبطة بخصوصية وحظوظ الجغرافيا في بناء المعرفة العلمية. وهو ما انعكس على الفعل التدريسي في مختلف المستويات الدراسية بخصوص أزمة سبل تلقين أصول المادة وموضوعاتها، بالانفتاح على القضايا التي تطرحها المادة من زاوية كارتوغرافية.

نهدف من خلال هذه المقالة الوقوف على:

- ✓ التعريف الإجرائي للمفاهيم التالية: أسس السيميولوجيا البيانية، الرسالة الكارتوغرافية، نظام المعلومات الجغرافية، الثانوي التأهيلي.
- ✓ التقعيد النظري للسيميولوجيا الكارتوغرافية؛
- ✓ إجراء تطبيقات عملية لها على خريطة معالجة بنظام المعلومات الجغرافية بالثانية بكالوريا آداب؛

[1] طالبة باحثة بسلك الدكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، كلية علوم التربية، الرباط.

وتبعا لذلك، نطرح الأسئلة التالية: ما هي السيميولوجيا البيانية؟ وما علاقتها بقراءة الرسالة الكارتوغرافية؟ كيفية قراءة الرسالة الكارتوغرافية بناءا على خريطة معالجة بنظام المعلومات الجغرافية بالسلك الثانوي التأهيلي؟

أولا: المفاهيم الناظمة:

يعد التحديد الإجرائي للمفاهيم التي يتمحور حولها موضوع الدراسة، وتدقيق الهدف منها من أساسيات الدراسات العلمية والتربوية. وبالرجوع إلى المفاهيم الواردة في العنوان، يتضح لنا أنها تتكون من أربعة مفاهيم أساسية وهي:

- **الأسس السيميولوجية البيانية:** يقصد بها المقومات النظرية المؤطرة للرسالة الكارتوغرافية التي تستقيها من علم السيميولوجيا البيانية لرائدها جاك برتان. وقد ارتبطت بداية التمهيد لها مع إصدار مؤلفه الذي حمل عنوان: السيميولوجيا البيانية: المبيانات والشبكات والخرائط سنة 1967م. ويتأسس هذا العلم على " نظرية الصورة في قراءة الرسالة الكارتوغرافية، لإبراز نجاعتها العلمية وكما ترسم معالم إطارها الديداكتيكي "[1].

- **قراءة الرسالة الكارتوغرافية:** القراءة: "تعرف بأنها نشاط ذهني يتم من خلاله استعمال المفتاح لفهم دلالات رموز الخريطة، بشكل يفضي إلى إدراك الرسالة المتضمنة فيها"[2] وفق الخطوات المنهجية للنهج الجغرافي. أما الرسالة الكارتوغرافية، فهي "آلية من آليات التعبير الكارتوغرافي يتم فيها استعمال بعدي المستوى (y.z)، والرموز (z)، لإبلاغ معلومة في شكل صورة قابلة للتخزين في نقل المعارف المكتسبة لمستقبلها، وذلك بأقل كلفة ذهنية ممكنة"[3].

- **نظام المعلومات الجغرافية:** هناك تعريفات متعددة لهذا المفهوم، إلا أن أكثرها إحاطة به يأتي على رأسها تعريف معهد البحوث والنظم البيئية الأمريكي المعروف بشركة إسري ESRI Environmental Systems Research Institude سنة 1990: المنتج لبرمجيات نظم المعلومات

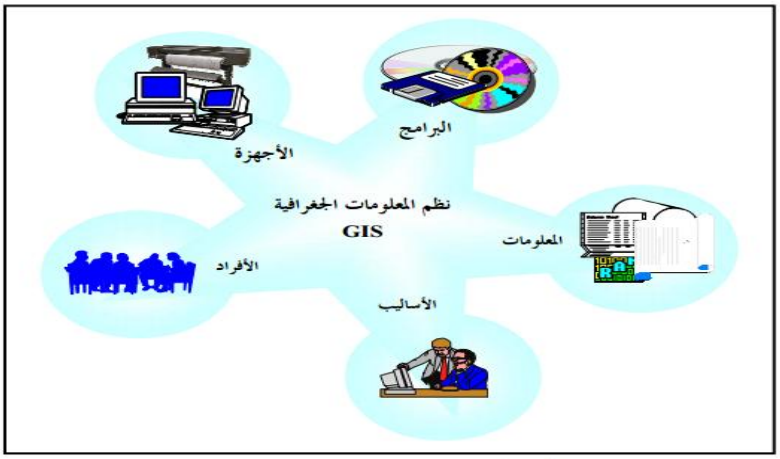
2كلاد محمد: سيميائية التعبير الخرائطي، سلسلة قضايا التربية والتكوين، مطبعة السلام الجديدة (CTP)، الدار البيضاء، المغرب، 2018، ص 46 .

[2] جبوري محمد: مساهمة في ديداكتيك الجغرافيا قراءة الرسالة الكارتوغرافية في التعليم الثانوي، بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية، تخصص منهجية تدريس الجغرافيا، كلية علوم التربية، الرباط،، المغرب، ص ص 14– 15 .

[3] جبوري محمد، مرجع نفسه، ص 15.

الجغرافية ArcGis، أن "نظم المعلومات الجغرافية هي مجمع متناسق يضم مكونات الحاسب الآلي، والبرامج، وقواعد البيانات، بالإضافة إلى الأفراد. ويقوم في مجموعه بحصر دقيق للمعلومات المجالية، وتخزينها، وتحديثها، ومعالجتها، وعرضها"[1]. ويتألف من المكونات التالية (الشكل 1):

الشكل (1) مكونات نظم المعلومات الجغرافية[2]:



- **الثانوي التأهيلي :** يقصد به حاليا، المستويات الثلاثة: الجذع المشترك، والسنة الأولى بكالوريا ثم السنة الثانية بكلوريا من النظام التعليمي المغربي.[3] وسنركز في اشتغالنا في هذه المقالة على خريطة لمستوى الثانية بكالوريا معالجة بنظام المعلومات الجغرافية[4].

[1] محمد الخزامي عزيز: نظم المعلومات الجغرافية أساسيات وتطبيقات للجغرافيين، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم الجغرافيا، منشأة المعارف بالإسكندرية جلال حزى وشركاؤه، الاسكندرية، مصر، 1998، ص15.

[2] المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الادارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، المساحة، نظم المعلومات الجغرافي 213 مسح، ص7.

[3] وزارة التربية الوطنية المغربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999 ، الدعامة الرابعة : اعادة هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين . موقع وزارة التربية الوطنية المغربية: https://www.men.gov.ma، تاريخ الاطلاع: 25–01– 2021.

[4] سلمان نادية: خريطة تم إنجازها ضمن وحدات تدريسية تجريبية بمستوى الثانية بكالوريا، في اطار التحضير لبحث الدكتوراه، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، 2020.

ثانيا: التقعيد النظري للسيميولوجيا الكارتوغرافية:

تشكل السيميولوجيا الخرائطية علما يعنى "بدراسة قواعد استعمال الرموز في التمثيل الكارتوغرافي والوسائل البيانية التي يعتمد عليها في إنشاء الصورة الكارتوغرافية، وأداة لإنتاج لوحات خرائطية سليمة ومتقنة في تعبيرها عن الظواهر المختلفة. وهي بذلك لغة كارتوغرافية تقنية تهم جانبا الشكل والمضمون للوثائق الخرائطية"[1]. يحدد جاك برتان ثلاث مجموعات كبرى من الرموز الكارتوغرافية التي تهم أشكال التوطين الثلاثة: النقطي، والخطي، والمساحي.

وتمثل الرموز الكارتوغرافية تعبيرات هندسية يتم الاستعانة بها لتجسيد الظواهر والموضوعات المدروسة كارتوغرافيا، بما يتناسب مع كياناتها الخاصة، وطبيعة الظاهرة الممثلة. "وهي أدوات تؤطرها جميع أنشطة الفعل الخرائطي، وإطارا عمليا تنسج في محيطه جميع الإجراءات المرتبطة بعمليات بناء هياكل الإنشاءات الخرائطية"[2]. وترتبط بهذه الرموز الكارتوغرافية ستة متغيرات بصرية.

1- الرموز الكارتوغرافية:

أ-الرموز النقطية:

هي رموز تمثل "مظاهر ممركزة ومستقلة، توظف لتوطين المظاهر الدقيقة والمعزولة في المجال الجغرافي نوعيا وكميا (المدن، مواقع صناعية، مناجم...). وتتخذ أشكالا هندسية مختلفة (دوائر، مثلثات، مربعات...)، أو تصويرية تحمل في دلالتها صورة مصغرة للظاهرة التي ترمز لها (السفينة في إشارة للموانئ، الطائرة في إشارة لمواقع الموانئ، المستشفى...)"[3]. وتستخدم أكثر في الخرائط المدرسية التعليمية، أو في الخرائط السياحية[4]. تتحكم في توظيف النوع الأول من الرموز خرائطيا ثلاثة متغيرات بصرية، وهي:

9الناوي أحمد: سيميولوجية الخرائط، الترميز الكارتوغرافي وطرق وضع الخرائط ، تمارين تطبيقية، سلسلة الكتاب الجامعي- دليل رقم 3، منشورات مركز المعمورة للدراسات والأبحاث والتكوين في التراب والتنمية، مطبعة copy saad، الطبعة الأولى، 2019، ص 14 .

1كلاد محمد ، مرجع سابق ، ص 98 .

[3]الهيلوش محمد: مبادئ الخرائط، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، مكناس، المغرب، 2014، ص ص 30- 32

- متغير الشكل: تتغير الرموز من حيث شكلها بحسب الظواهر الممثلة وصنفها كما هو الحال أثناء توظيف أشكال هندسية مختلفة للدلالة على التوزيع الجغرافي للمعادن بالمغرب.
- متغير اللون: يمكن التغيير في الرمز الواحد حسب اللون، تبعا للظاهرة التي يمثلها. مثلا خريطة لتوزيع المواقع ذات الأهمية البيولوجية والإيكولوجية بالمغرب.
- متغير الحجم: يتم تغير حجم الرمز النقطي تبعا للظاهرة الممثلة، مثلا تغيير حجم المدن لإبراز الخصائص الكمية للظاهرة المدروسة ومواصفاتها من حيث الكم.

ب- الرموز الخطية:

عبارة عن رموز تساعد على توطين الظواهر الجغرافية ذات الامتداد الطولي في المجال الجغرافي؛ ويمكن أن تكون مرئية (واقعية)، كالتعبير عن شبكة المواصلات والشبكة المائية مثلا أو غير مرئية (وهمية) مثلا: خطوط تحديد أبعاد الأرض(الإحداثيات الجغرافية) وشكلها، خطوط تساوي الحرارة...

وداخل الرمزين نميز أيضا بين نوعين: الأولى عبارة عن رموز خطية نوعية: "تختلف من حيث الشكل واللون لإبراز ظاهرة معينة، كالحدود السياسية والإدارية. والثانية هي رموز كمية تتضمن نوعين هي الأخرى: انسيابية، مثل (تيارات الهجرة)، والثانية هي خطوط تساوي القيمة، كخطوط تساوي درجة الحرارة، والتساقطات، والضغط الجوي"[1].

ج- الرموز المساحية:

تعد المساحة، من الناحية البصرية، "مجموعة من النقط، أو الخطوط الملتئمة مع بعضها، والتي لا يمكن أن تتغير في حجمها، أو في شكلها، أو في اتجاهها، ما لم يتغير نطاقها المرئي من خلال متغيرات القيمة، أو الحبيبات، أو اللون"[2]. تستعمل هذه الرموز لتمثيل انتشار أو توزيع الظاهرة على مجال جغرافي معين، وإبراز المساحات التي تحتلها بعض العناصر المكونة للحيز الجغرافي المراد تمثيله، "كإبراز امتداد الغابة، والنطاقات المناخية، وأنواع الزراعات. وتكون هذه الرموز المساحية قابلة للقياس، ومتناسبة مع المساحات الحقيقية"[3]. وضمنها نميز بين نوعين من الرموز،

[1] الهيلوش محمد: مرجع نفسه ، ص 33 .

[2] كلاد محمد (1996): التعبير الكارتوغرافي تدريس القراءة الكارتوغرافية بالتعليم الأساسي التاسعة نموذجا، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط .

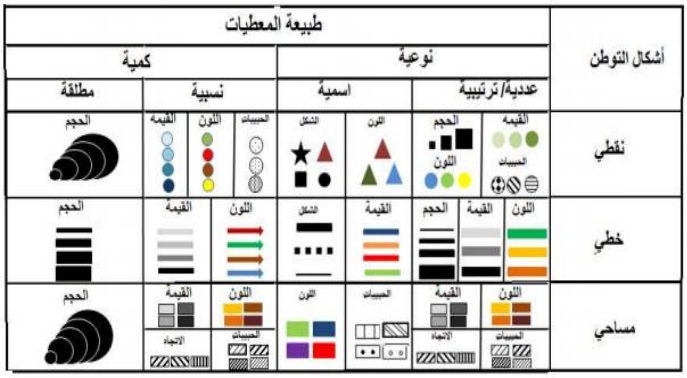
[3] الهيلوش محمد : مرجع سابق ، ص 33 .

نوعية توظف فيها "الرموز الانتشارية، سواء كانت ألوانا، أو رموزا نقطية وخطية، أو صورا تصويرية"[1]. أما الرموز المساحية الكمية، فتتحدد من خلال التدرج في اللون، أو في الرموز، أو في درجة كثافة الخطوط لتمثيل الظاهرة المدروسة، مثل نموذج الكثافة السكانية، وتوزيع الدخل الفردي.

2- المتغيرات البصرية في التعبير الكارتوغرافي:

أ- أصناف المتغيرات البصرية: تمثل المتغيرات البصرية وسائل بيانية تمكن من التمييز بين المعطيات الممثلة على الخريطة الجغرافية. وتساهم، إلى جانب أشكال التوطين، في الكشف عن طبيعة المعطيات، وجعلها قابلة للإدراك والفهم. ونميز فيها بين ستة أصناف رئيسة، كما حددها جاك برتان سنة 1967م، وهي: الحجم، والقيمة، والحبيبات (الحدة)، واللون، والاتجاه ثم الشكل. وفيما يلي نقدم جدولا يبرز المتغيرات البصرية الستة حسب أشكال التوطين الملائمة، وطبيعة المعطيات (الجدول 1).

جدول 1: المتغيرات البصرية حسب أشكال التوطن وطبيعة المعطيات المرتبطة بها[2]:



[1] كلاد محمد : مرجع سابق، ص 117.

[2] De Biagie E, et Tremélo M.l , 2014, enseigner la sémiologie graphique a des étudiants en aménagement du territoire a l'université Lyon 3, CFC, N° 222, p.90. en ligne: http://.www.lecfc.fr/new /articles /222, article -74. تاريخ الاطلاع: 12 يناير 2020

ب.المتغيرات البصرية ومستوى إدراك الرسالة الكارتوغرافية:

تنتظم المتغيرات البصرية حسب أربعة مستويات في قراءة الرسالة الكارتوغرافية، وهي:

○ **الرؤية التجميعية**: تندرج ضمن هذه الرؤية متغيرات الشكل، والاتجاه، واللون والحبيبات. "تعرف هذه الرؤية بكونها صعبة التمييز بالعين المجردة للرموز الكارتوغرافية، وذلك لتقارب القوة البصرية في كل المساحة المعتمدة في هذه الرموز، مما يتطلب وضع مفتاح يبرز دلالتها الادراكية" [1]

○ **الرؤية الانتقائية**: نميزها عن باقي الرؤى بطرح سؤال: "أين توجد الفئة كذا في الخريطة؟ "[2] كمستوى أولى ووسطي للقراءة الكارتوغرافية. ويمكن التعبير فيها بكل المتغيرات البصرية باستثناء متغيري الشكل والاتجاه في التوطين المساحي لهذا النوع من الإدراك، مثل أنواع الغطاء النباتي، والزراعات.

○ **الرؤية التنظيمية**: نسعى من خلال هذه الرؤية المقارنة بين وضعيتين منتظمتين أو أكثر، بتنظيم الرؤية من القيم الصغرى إلى الكبرى، أو من المهم إلى الأهم، وهكذا دواليك. كأن نستعمل متغير القيمة في خريطة الكثافة السكانية، ومتغير الحجم في خريطة الساكنة الحضرية. أما متغيرات الشكل، والاتجاه، واللون، فلا تتيح الرؤية التنظيمية.[3]

○ **الرؤية الكمية**: تبرز الحاجة لهذه الرؤية عن الرغبة "في تحديد العلاقة بين رمزين عن طريق التكميم، شريطة ضبط العلاقة الكمية المتناسبة معها في الخريطة"[4]. وأهميتها تتحدد من خلال تحقيق الرؤية المباشرة في الخريطة، لإدراك دلالتها الكمية، دون الرجوع إلى مفتاح الخريطة. ويتناسب مع هذه الرؤية متغير الحجم فقط.

تأسيسا على ما سبق، نخلص إلى أن، التعبير الخرائطي يشكل مكونا هاما من مكونات التواصل البصري ويبني أسسه على مرتكزات سيميولوجية رئيسة لا يمكن أن تكتسب الخريطة

[1] جنان محمد: استثمار الدعامات الديداكتيكية في درس الجغرافيا، نماذج: الخرائط ، الصور، أشرطة الفيديو، مجلة التراب والتنمية ، العدد الثالث، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية ظهر المهراز، فاس، المغرب ، 2016 ، ص 151 .

[2] كلاد محمد، مرجع سابق، ص ص 137– 139 .

[3] كلاد محمد: مرجع سابق، ص ص 139– 140 .

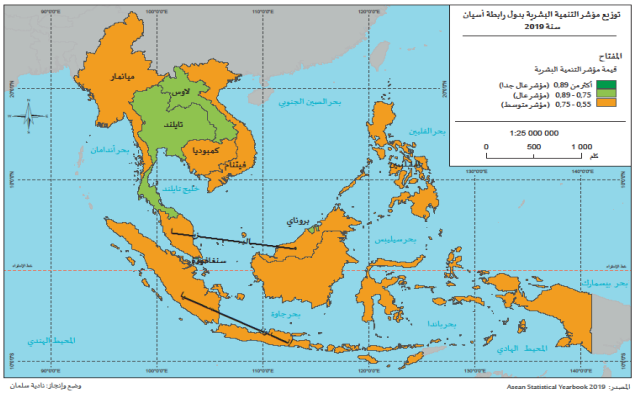
[4] كلاد محمد ، المرجع نفسه ، ص 140.

نجاعتها العلمية والديداكتيكية إلا باستحضارها. وارتباطا بالتطور التكنولوجي التقني الذي يعرفه الحقل الجغرافي نستعرض تطبيقات للسيميولوجية البيانية استنادا لنظام المعلومات الجغرافية .

ثالثا- تطبيقات للسيميولوجيا البيانية الكارتوغرافية بالاعتماد على نظام المعلومات الجغرافية:

تتعدد البرامج التطبيقية الموظفة في نظم المعلومات الجغرافية وتتجاوز 170 نظاما. إلا أن القليل منها هو الذي تتوفر فيه المعايير الأساسية لإجراء الدراسات والأبحاث التطبيقية المناسبة. وتنقسم عموما إلى برامج مجانية، مثل: Grass Gis وSAGA Gis QGIS، وأخرى غير مجانية، مثل: Arc Gis الذي تنفرد بإنتاجه شركة إسري (ISRI). واعتمدنا في الخريطة المنجزة على برنامج Arc Gis في إنجازها، واستثمار بيانات رسمية لدول رابطة أسيان (إحصائيات دول آسيان سنة 2019) (الخريطة 1).

الخريطة 1: مؤشر التنمية البشرية بدول رابطة آسيان سنة 2019



التحليل السيميولوجي البياني الكارطوغرافي:

تعالج الوثيقة (الخريطة 1) موضوع توزيع مؤشر التنمية البشرية في دول رابطة أسيان سنة 2019. تم تحويل المعطيات البيانية الإحصائية للموقع الرسمي لرابطة دول آسيان إلى رسالة كارتوغرافية، بناء على مرتكزات السيميولوجيا البيانية لبرتان سنة 1967، وذلك وفق البناء التالي:

- التحديد الخارجي والداخلي للثابت والمكونات: يعتبر برتان الثابت ضابطا لمكونات التقاء مختلف المكونات[1]، ويتحدد لفظيا في عنوان الخريطة: توزيع مؤشر التنمية البشرية في دول رابطة آسيان سنة 2019 كمحرك أساسي وترتبط به المكونات. أما التحديد الداخلي، فيمثل جوهر التمثيل البياني، لارتباطه بالمتغيرات البصرية التي تتجسد في الخريطة من خلال ثلاثة مكونات: المكون الجغرافي (بعدي المستوى الطول والعرض) المحتضن للثابت والمكونات، ومكون توزيع مؤشر التنمية البشرية سنة 2019، إضافة لمكون مصدر الوثيقة الرسمي.

- أشكال التوطين الموظفة والمتغيرات البصرية المرتبطة بها حسب طبيعة المعطيات:

- **التوطين النقطي:**

يستعمل استنادا لمعطيات كمية اسمية بمتغير بصري متمثل في اللون، ومتجسد في أسماء البلدان (اللون الاسود)، وأسماء البحار والمحيطات (اللون الأزرق)، الاتجاه الجغرافي، وقيم خطوط الطول والعرض باتجاهاتها الجغرافية لتسهيل توطين دول آسيان من طرف المتعلمين .

- **التوطين الخطي:**

- رموز غير مرئية وهمية للدلالة على الإحداثيات الجغرافية، ومعطيات ذات طبيعة نوعية اسمية، عن طريق الاستعانة بمتغير الشكل في الخطوط الرئيسية والثانوية؛

- رموز خطية نوعية: وهي الحدود السياسية ما بين الدول المكونة للمجال الجغرافي المدروس؛

- **التوطين المساحي**:

هو شكل التوطين الأكثر حضورا بأصنافه المختلفة، ونجده وفق ما يلي:

- تم استعماله لإبراز توزيع مؤشر التنمية البشرية بدول رابطة آسيان، سواء من خلال استعمال الرموز الانتشارية المساحية، بناءا على اللون (البرتقالي، الأخضر الفاتح والأخضر الداكن)،

[1]Bertin, J . Sémiologie graphique, les diagrammes, les réseaux, les cartes, ed. Gauthier-Villars, Montons, 1973 Paris. France .

أو باستعمال المعطيات الكمية النسبية، لإبراز التباين في توزيع مؤشر التنمية البشرية بدول الرابطة.

مستويات إدراك الرسالة الكارتوغرافية:

الاشتغال الإجرائي على الخريطة يمكن من استخلاص مستويات المراقي الثلاثة لإدراك الرسالة الكارتوغرافية:

- **المستوى الأولي**: يتلاءم هذا المستوى من القراءة الكارتوغرافية بالإجابة عن عنصر واحد من مكونات الرسالة، مثال: سمي الدولة التي لديها مؤشر تنمية بشرية عال في الشمال الغربي من رابطة آسيان؟

- المستوى الثاني الوسطي: على خلاف المستوى الأولي، فهذا المستوى يستوجب الاجابة عن مجموعة من العناصر التي تقود الجواب عنها إرسالية متعددة، كأن نطرح السؤال التالي: انطلاقا من الخريطة، حدد الدول التي تعرف مؤشر تنمية بشرية عال؟ وبالتالي هذا المستوى يؤدي إلى ادراك عناصر مجتمعة في مكان معين، وبالتالي تقليص طول المكون، وإدراك المجموعات المتجانسة من هذه العناصر.

-**المستوى الثالث الاجمالي:** يتطلب إدراك الصورة الإجمالية لقراءة الرسالة الكارتوغرافية، كأن نطرح السؤال التالي: صف توزيع مؤشر التنمية البشرية سنة 2019 بدول رابطة آسيان.

خاتمة

نستشف من كل ما سبق، أهمية الأسس السيميولوجية البيانية في تسهيل قراءة الرسالة الكارتوغرافية الجغرافية، ودور توظيف نظام المعلومات الجغرافية في تيسير التواصل البصري، عبر فهم وإدراك الرسالة المبثوثة. وهذا يفرض ضرورة التقيد بقواعد التعبير الكارتوغرافي، باختيار أنجع أشكال التوطين والرموز الكارتوغرافية للتعبير عن الظواهر الجغرافية المدروسة، وكذا المتغيرات البصرية المرتبطة بها حسب طبيعة المعطيات الملائمة لها معها، لتحقيق أهداف العملية التعليمية-التعلمية في مادة الجغرافيا.

المراجع والمصادر

باللغة العربية:

- المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الادارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، المساحة، نظم المعلومات الجغرافي 213 مسح، ص7.
- الناوي أحمد: سيميولوجية الخرائط، التعبير الكارتوغرافي وطرق وضع الخرائط تمارين تطبيقية، منشورات مركز المعمورة للدراسات والأبحاث والتكوين في التراب والتنمية، سلسلة الكتاب الجامعي– دليل الطالب رقم 3، مطبعة copy saad، الطبعة الأولى، 2019.
- الهيلوش محمد: مبادئ الخرائط، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 2014.
- جبوري محمد: مساهمة في ديداكتيك الجغرافيا قراءة الرسالة الكارتوغرافية في التعليم الثانوي، بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية، تخصص منهجية تدريس الجغرافيا، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، 2004.
- سلمان نادية: خريطة تم إنجازها ضمن وحدات تدريسية تجريبية بمستوى الثانية بكالوريا، في إطار التحضير لبحث الدكتوراه سنة 2020، كلية علوم التربية، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية المغربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999، الدعامة الرابعة: اعادة هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين. موقع وزارة التربية الوطنية المغربية: https://www.men.gov.ma، تاريخ الاطلاع: 25–01–2021.
- كلاد محمد (1996): التعبير الكارتوغرافي تدريس القراءة الكارتوغرافية بالتعليم الأساسي التاسعة نموذجا، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط.

- كلاد محمد: سيميائية التعبير الخرائطي، سلسلة قضايا التربية والتكوين، مطبعة السلام الجديدة (CTP)، الدار البيضاء، المغرب، 2018.
- محمد الخزامي عزيز: نظم المعلومات الجغرافية أساسيات وتطبيقات للجغرافيين، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم الجغرافيا، منشأة المعارف بالإسكندرية جلال حزى وشركاؤه، الاسكندرية، مصر، 1998.

باللغة الأجنبية:

- -Bertin, J. (1973).Sémiologie graphique, les diagrammes, les réseaux, les cartes, ed. Gauthier-Villars, Montons, Paris.
- De Biagie E, et Tremélo M.l, 2014, Enseigner la sémiologie graphique a des étudiants en aménagement du territoire à l'université Lyon 3, CFC, N° 222 , p.90. en ligne: http://.www.lecfc .fr/new/articles /222, article-74.pdf(consulté 12 Janvier 2020).

التربية على القيم عند المفكر المغربي المهدي المنجرة

ـ قراءة وصفية تحليلية ـ

القجيري عبد الرحيم[1]

تقديم

يشكل سؤال القيم الإشكال الذي تتقاطع فيه المعارف، وتنتهي إليه في الغالب المدارك، رغم تعدد المناهج والأساليب، وتباعد الخلفيات في مقاربة الموضوع من مقاربة فكرية فلسفية، وعلوم إنسانية، إلى أيديولوجية محضة. لذلك نجد النقاش في هذا الأمر تطبعه الحدة والتنازع غير المبرر، وفي أحيان أخرى، يغلب عليه التناول العلمي الهادئ.

وهنا سأسلط الضوء على رؤية معاصرة لموضوع التربية على القيم التزم فيها صاحبها بالمنهج والأسلوب العلمي، والدقة في التحليل والنقد، و احترم فيها كذلك قدرا كبيرا من الموضوعية. وهي (أي الرؤية) لعالم المستقبليات المهدي المنجرة Elmandjra Mahdi.

و يُعَد الدكتور المهدي المنجرة من أبرز المفكرين المحدثين الذين عالجوا إشكال التربية والقيم من منطلق معرفي استشرافي، ولأهداف إنسانية محضة. ولإبراز رؤيته في هذه الورقة، يمكن أن أستعرض إشكاليتها ضمن الأسئلة الآتية: ما هي سمات الطرح الفكري القيمي للبروفسور المهدي المنجرة، وما الغاية منه؟ وما هي المقاربة المنهجية التي اعتمدها في معالجة هذا الموضوع الشائك؟ وهل راعى في طرحه الموازنة بين النظر الفكري والعمل التربوي التعليمي؟

المحور الأول: سؤال القيم بين إكراهات الواقع وأولويات التجديد.

إن سؤال القيم في كتابات المنجرة، مرتبط بعدة قضايا وهموم. أولها، قضية الإنسان في الجنوب، والإشكالات التي تهدد وجوده كـ: (العولمة، والهيمنة الاقتصادية الغربية، وأزمة الرؤية التنموية في الداخل وما إلى ذلك. وثانيها، التحديات التي تعترض البشرية في الحاضر والمستقبل من

[1] باحث في سلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس بالرباط.

أزمة الغداء والماء، والحروب...إلخ. لذلك يقترح الأستاذ المنجرة طرحا تجديديا للتفكير في القيم يتماشى مع القضايا المذكورة، وينسجم مع الدراسات المستقبلية كآلية ومنهج.

أولا، أزمة منظومة القيم، قراءة تشخيصية

نادى مجموعة من الباحثين، خاصة "مفكري مدرسة ما بعد الكولونيالية"[1] بضرورة الوعي بالمرحلة الخطيرة التي تعيشها الإنسانية، إذ باتت فيها المنظومات الثقافية والقيمية مهددة بالاختفاء من الوجود أمام إكراهات العولمة، وأمام استراتيجيات القوى الكبرى للهيمنة على العالم اقتصاديا وثقافيا...؛ لتُبقي الساحة مفتوحة لترويج نموذج قيمها بل والسعي إلى فرضه على أوسع نطاق وخاصة، في الجنوب. يقول المنجرة بهذا الصدد: "فالشمال لا يهمه سوى فرض قيمه وآرائه".[2]

وإذا كان مؤرخو الفكر الحضاري متفقين على أن القوى العظمى شرعت في تنفيذ خُططها منذ مدة طويلة، فإن "انعكاسات ذلك على الجانب النفسي أو السيكولوجي لشعوب العالم الثالث"[3] ظاهرة للعيان. بل وتوجد تأثيراتها في كل مجالات الحياة. وهي حسب المنجرة "السبب في افتقاد الرؤية المستقبلية لدى الشعوب والمسؤولين والحكومات؛ لأنها لم تعد تستطيع أن تحلم ولا أن تمتلك أحلاما تبني على أساسها مستقبلها. إذ تَم اقتلاع مرجعياتها وجذورها واستبدالها بأحلام لا تخصها، وهذا ما يسميه بالاستلاب والانسلاخ التي تعانيه شعوب العالم الثالث بما فيها عالمنا العربي والإسلامي"[4]. وهذا يدخل فيما أسماه الراحل بـ: "الحرب الحضارية" التي تستهدف كل المقومات التاريخية والثقافية.

لذلك بات من الضروري تظافر الجهود لإبعاد هذا الخطر المحدق بكل ما هو خصوصي، ثقافي ...، وإلا فإن بقاء هذه المدركات واستمراريتها مسألة وقت لا أقل ولا أكثر. خاصة، و"أن دول

[1] يعد المهدي المنجرة من المفكرين الذين تبنوا طروحات وقضايا مدرسة "ما بعد الكولونيالية" الذين كانت مجمل أفكارهم تدور في الدفاع عن الجنوب في مرحلة ما بعد الاستعمار. لذلك فإني أحسبه من أبرز مفكريها العرب إلى جانب آخرين كالمفكر الفلسطيني إدوار سعيد.

[2] يضيف: "وفي اعتقاد هذا الشمال أن الجنوب الضعيف والفقير ليس من حقه أن يفرض قيمه وثقافته وحضارته، بل هو دوما في حاجة إلى الشمال إن أراد الاستمرار في الحياة" المنجرة المهدي، عولمة العولمة، مطبعة النجاح الجديدة . المغرب، ط 2، 2011، ص97.

[3] المنجرة المهدي، زمن الذلقراطية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017، ص 16. بتصرف بسيط

[4] نفسه، 16 . 17.

العالم الثالث ليست في مركز القرار، فهي تتأثر أكثر مما تؤثر، ويشبه حالها حال القبيلة التي لم يكن يُؤْبه لها أو يأخذ برأيها".[1]

وإزاء هذا الأمر، شرع صاحب: "الحرب الحضارية الأولى" في ممارسة واجبه . باعتباره مفكر مستقبلي . بجمع المعطيات وتحليلها، وتقديم السيناريوهات الممكنة للخروج من الأزمة. فانطلق بدءا من تشخيص واقع القيم على مستوى المجتمعات الجنوبية خاصة. وفي أولى محاولاته، سجّل الرجل مجموعة من العوائق والإكراهات والتي ترجع بالأساس إلى غياب التقدير الحقيقي، للذاكرة وللإنسان، وإلى خُفُوت منظومة القيم في الواقع. وأهمها:[2]

- تغييب دور المثقف في العالم العربي وفي الجنوب عموما، وتراجعه عن أداء رساليته.
- غياب الإرادة السياسية لدى النخب وضمور الرغبة في التضحية في سبيل الكرامة.
- الدفاع الانتقائي عن قيم وحقوق الإنسان من قبل المسئولين في الشمال أو الجنوب.
- تقاعس مؤسسات حقوق الإنسان المحلية والدولية عن دورها في حماية الحقوق والتوعية بها.
- الانتقائية في التعامل اقتصاديا وسياسيا من طرف المؤسسات الدولية على المستوى العالمي.
- انتهاج دول الشمال تُجاه الجنوب سياسة الإقصاء والتهميش والاستعلاء، متجاوزة في ذلك منظومة حقوق الإنسان والمؤسسات الراعية لها وعلى نفس المنوال صار المسئولون في الجنوب تُجاه شعوبهم.

[1] وهذه القبيلة التي وجد الكاتب أوريد Aourid أن حالها يُمثِّل ما هم عليه العرب اليوم، والعالم الثالث عموما، هي تَيْمُ القبيلة العربية المشهورة. انظر: أوريد حسن، الإسلام والغرب والعولمة، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص 59.

[2] يمكن الرجوع إلى: المنجرة المهدي، قيمة القيم، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب، ط 4، 2004، ص 52 - 56. والمنجرة المهدي، "عولمة العولمة" ص 57.

- حرص الشمال على نمذجة قيمه وحضارته...؛ لفرضها على الجنوب.[1]
- غياب الوعي بأدوار القيم الثقافية في البناء الحضاري والتنمية والتقدم مما أدى إلى تعويض هذا الفراغ بمنظومة قيم أخرى كرّست لدى الأفراد والمجتمعات ذهنية التنقيص من الذات ومن كل ما هو ثقافي وخصوصي.
- وبذلك تفشّت الانهزامية والنظرة السلبية للواقع بل جعلتهم عُرضة للاستلاب القيمي والفكري.[2]
- معاناة الدول النامية من الحصول على استقلالها الحقيقي والكامل. ومن تبعات ذلك، الفقر، والجهل، وتخلف المؤسسات،... أضف إلى ذلك، الحرب الشاملة عليها من طرف القوى الكبرى، تحت مسميات: (العولمة، حقوق الأقليات، الإرهاب...)

وقد كان لهذه الإكراهات والعوائق المتظافرة، أثر بالغ ترتّب عنه انهزامية نفسية للذات أثرت سلبيا على التدبير السياسي والاجتماعي والتربوي... فضاعت بذلك الجهود المبذولة لحماية ما هو خصوصي/ثقافي مما أدى إلى كما وصف الدكتور غريب . "فقدان الكرامة وعدم تحقق الذات".[3] بل وإلى ازدياد حدة النقاش ذي الطابع الثنائي في العالم العربي (الأصالة والمعاصرة مثلا). ومع ذلك، . ولكي أكون متفائلا . فهذا الأمر لا يعفي من التقصي والبحث عن النوافذ لتجاوز هذا الوضع القائم. وأهم تلكم النوافذ بالنسبة لعالم المستقبليات هي القيم التي يجدها حلا أو على الأقل من بين الحلول للعِلَل التي يعانيها العالم الثالث والعربي خصوصا. وهذا ما أود أن ألفت إليه النظر في الآتي.

[1] والحال أن الثقافة كما يقول المنجرة "ليس بالإمكان نقلها نظرا لاعتبارات عدة: أهمها مبدأ احترام القيم الخاصة. ولأن الثقافة لا يمكن أن تغني بعضها بعضا، إلا إذا اعتبرنا هذه القاعدة الأساسية" انظر: المنجرة المهدي، عولمة العولمة، ص 97. وقيمة القيم، ص 7.

[2] عبّر المنجرة هذا كثيرا بتصريحاته المتكررة من ذلك قوله: "وحين نخطئ في تقدير دور قيم الآخرين، فإن ذلك في حد ذاته منظومة قيم تنمي الجهل وتغذي الاستلاب". وقال أيضا: "أن يكون الإنسان واعيا بقيمة القيم، فإن ذلك قيمة في حد ذاتها". المهدي المنجرة، قيمة القيم، ص 14.

[3] غريب عبدالكريم، مع المهدي المنجرة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء . المغرب، ط 1، 2007، ص 152.

ثانيا، حاجة منظومة القيم إلى أفق استشرافي جديد (من المحلي إلى الإنساني):

بادر المنجرة إلى طرح أُفق جديد لمعالجة موضوع القيم، يتسم بالسمة التوفيقية بحيث جعل ما هو محلي منطلقا للإنساني والكوني. أسعفه في ذلك منهج وأسلوب التفكير الاستشرافي، وتَشَرَّبه المبكر للقيم الإنسانية/الكونية حين سمحت له الفرصة بالدراسة خارج الوطن. فتعرَّف بذلك مبكرا على رواد الفكر والحقوقيين المنافحين عن الإنسان وعن القيم والتعدد الحضاري. وأبرز هؤلاء، الزعيم والرمز الروحي للهند "مهاتما غاندي Mahatma Gandhi ".[1] وبصدد هذا الطرح اقترح الكيفية الأنسب لتحصين ما هو محلي أولا، باعتباره مستهدف من قوى الشمال. ثم ثانيا، مراجعة وتقويم منظومة القيم الكونية لتعزيز ما يؤسس للقواسم المشتركة بين الجميع. وأول تلكم الخطوات هي:[2]

أ) الانكباب على الإصلاح الداخلي من إحداث التكتلات الاقتصادية وغيرها إلى أن يحصل للدول الضعيفة الاكتفاء الذاتي، فيسهم بتقليص حدة **التفاوت بينها وبين الشمال.**

ب) رد الاعتبار للإنسان ولكرامته في أي بلد من العالم. إذ ذاك تُصبح كل أمة قادرة على التفاهم والحوار والتواصل والعيش بحرية واستقلالية.

ت) التسريع ببناء استراتيجية تربوية تعليمية تجعل من الإنسان والقيم هدفها وغايتها، وإلا فإن استمرارية الوضع المتأزم سيظل يلاحق دول الجنوب نظرا للخطأ الاستراتيجي الذي لا زالت ترتكبه لدواعي وأهداف ربما سياسية وتربوية مقصودة ومخطط لها.

ث) مراجعة وتصحيح المفاهيم التي تكرس الإقصاء الثقافي، وتُعيق التواصل الحضاري والتي تنهل من منظومة قيم المركزية الغربية. والبداية تكون مع ما يسميه المجتمع الدولي بقيم حقوق الإنسان.

وبتحقيق هذه الأولويات يمكن أن تُواجه دول الجنوب الإقصاء الإمبريالي/العولمي. وبذلك تستطيع أن تنهض بموروثها الثقافي، وتُساير التحولات القيمية والانفتاح والتقارب الحضاري دون

[1] المنجرة المهدي، قيمة القيم، ص 14.

[2] يمكن الرجوع إلى: المنجرة المهدي، عولمة العولمة، الصفحات (3، 13، 67، 81، 96، 97، 99، 100، 113، 119)، وقيمة القيم، ص 14.

التأثر بقيم الآخر الذي يمتلك القوة الاقتصادية والتكنولوجية والإعلامية... فضلا عن امتلاك القدرة في حماية كيانها ومشاركة المجتمع الدولي في إنجاز المشترك الإنساني.

وهذا بالتأكيد هو المنطلق الفكري والمنهجي الطموح الذي ظل ناقصا للنظر في منظومة الثقافة والقيم اليوم، وعلى أساسه يمكن أن تكتمل الرؤى وتُرسى المقاربات والاستراتيجيات التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها؛ لإعادة صياغة وملاءمة الخصوصي مع الكوني.[1] ومن ثم، تكون الانطلاقة إلى التقدم والتنمية بأسس سلمية ومحسوبة ومجمع عليها.

لذلك كان المنجرة يدعو لنمذجة هذا النوع من التفكير؛ لأن أية رؤية أو مشروع مستقبلي لا يعير اهتماما للثقافة ولمنظومة القيم، ولا يجعل منهما ضمن أولوياته، فهي بالتأكيد لا تعدو أن تكون مجرد حلول وقتية وآنية لا تصمد أمام الحملات على القيم الثقافية، وأمام التحديات التي تعترض البشرية. ومن ثم، فهي الضامن الأول لحقوق كل المجتمعات والأمم، ورأس مال الإنسان التي تُعيد له المكانة الأليق به، وتحمي كرامته.

المحور الثاني: ملامح نمط التعلم الجديد في التربية على القيم، رؤية استشرافية.

شغل الفكر التربوي القيمي حيزا كبيرا في كتابات الراحل المنجرة، ومردُّ ذلك إلى استشراف قضايا الإنسان في الحاضر والمستقبل، والدور التوعوي لاستباق الحلول للإشكالات والتحديات التي تهدد البشرية في وجودها وبقائها. ومن ثم، فإن نظام قيم الكرامة الإنسانية هو محور تأطير الفعل التربوي عند الرجل.

ومن منطلق ذلك، حدد الغرض الأساسي منه وهو إعداد الشخصية الإنسانية النموذجية. وفي هذا يتقاطع مع ما جاء في تقرير إدغار فور Edgar Faure من كون الغاية الحقيقية للتربية هو "خلق متعلم يواصل تعلمه مدى الحياة، بالتوجيه الذاتي، ويلتزم بتحقيق الامتياز في تعلمه [...]

[1] هنا يقدم المنجرة فلسفة يمكن أن تتأسس عليها منظومة قيم حقوق الإنسان، في ترسيخ قيم العدالة الإنسانية في العالم، وتفاديه ما أمكن الكوارث اللا إنسانية في حق البشرية جمعاء، وضمان استمرارية تاريخية للقيم المثلى. وهي فلسفة مخالفة تماما للرؤية الغربية التي تنطلق من واقعها الامبريالي. والذي إن استلهمنا منه مستقبلنا لا يعدنا إلا بنظرية صراع الحضارات كما آمن بها صامويل هنتغتون Samuel Huntington التي تنبئنا بعالم مخيف وتبشرنا بالكارثة والانقراض.

إنسان قادر على مواصلة تعلمه، والتعبير عن وعيه الاجتماعي، وإظهار كفاءة معرفية، إنسان نشط ويقظ لديه استجابة للتغيرات التي تَحْدُثُ حواليه".[1]

وعليه، فإن الأسئلة التي سأناقشها في هذا المحور، هي: ما النمط التَعَلُّمي الكفيل بتكوين الشخصية النموذجية المسئولة والقادرة على مواجهة تحديات المستقبل؟ وأية منظومة قيم أنسب لهذا النمط التربوي التَّعلمي؟ وسأتناول ذلك في النقطتين الآتيتين.

أولا، ملامح التَّعَلُّم[2] المجدد عند المنجرة:

يتعرض الأستاذ المنجرة بتفصيل لموضوع نمط التَّعَلم المجدد في تقرير نادي روما، "من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل". وقد اكتفى بعرض أهم ملامح هذا الموضوع بعجالة في كتابه، "قيمة القيم"، ثم في حوار له بمجلة "عالم التربية" عدد: 17/ 2007. ولإمداد القارئ بفكرة عامة عن موضوع هذا التّعلم، فيمكن أن أجمل القول: إن رؤية الراحل للتعلم المستقبلي تنبني على ضرورة التماشي مع التغيرات الطارئة والتحديات التي تعترض البشرية في المستقبل بمشكلاته ومسائله الذي يطبعها التعقيد الناتج ابتداء عن التطور السريع في المعرفة والعلم والتكنولوجيا...، واتساع الفجوة بين البشر، وازدياد حدة التوتر بين الشمال والجنوب، إلى تحدي الإشكال الأمني والتسابق نحو التسلح وغير ذلك من المشكلات التي طرأت بفعل التدخل البشري.[3]

وعليه، إن الوضع يستدعى نمطا جديدا للتّعلم يناسب كل تلك التحديات. هذا ما جعل المنجرة يوجه نقده اللاذع لنمط التعلم القائم في البلدان الجنوبية، والذي وسمه بنعوت قاسية تعبر عن درجة الانحطاط والرداءة التي وصل إليها. يقول بهذا الصدد: "قد بلغت عمليات التعلم من التخلف درجة كبيرة مما ترتب عليه أن أصبح الأفراد والجماعات غير مهيئين لمواجهة المشكلات العالمية. ويعني إخفاق التعلم أن التهيؤ البشري أصبح على المستوى العالمي متخلفا".[4] نظرا لما

[1] فور إدغار، تعلم لتكون، اليونسكو، باريس 1972، ص 138.

[2] تجدر الإشارة إلى أن هذا النمط التّعلمي هو مفهوم أوسع من نمط التعليم المدرسي. يقول المنجرة: "ويعني التعلم عندنا ذلك الأسلوب الذي نتخذه من المعرفة ومن الحياة، مما يؤكد جانب المبادرة البشرية. ويتضمن التعلم ما نكتسبه من أساليب جديدة، ومهارات جديدة، واتجاهات جديدة، وقيم جديدة، مما نستخدمه في حياتنا في عالم متغير". المنجرة المهدي وغيره من الخبراء، من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل، دار الستوكي للنشر (بدون ذكر المدينة، والبلد، وسنة الطبع)، ص: 42.

[3] نفسه، ص 25 وما بعدها.

[4] نفسه، ص 43.

يقدمه هذا التَّعلم من معارف ومهارات وقيم لا تفيد مُتَلَقّيها في تعامله مع مشكلات الحياة وصعوباتها. بل ولا تستجيب لحاجيات المتعلم التي هي أحد العوامل والمميزات التي ينبغي أن تُراعى في البرامج والمناهج التعليمية.

إن جوانب النقص المتعددة والتي يراها عالم المستقبليات في نموذج التَّعلم وقتها.[1] كانت أهم الأسباب في تدهور ظروف الإنسان، وفي توسيع الفجوة بين البشرية...إلخ. وقد يؤدي كذلك إلى أمور أخرى .كما هو حال الدول الجنوبية . ، "كـ:

أ) فقدان السيطرة على الأحداث والأزمات...

ب) استحالة تيسير الإمكانات لتفادي كل أشكال الأزمات المتعاقبة.

ت) الإسهام في استلاب عدد من الناس، وإزاحتهم إلى هامش الموقف.

ث) فقدان القدرة على التوفيق السريع بين القيم المتصارعة تحت ضغط الأزمات، إلى فقدان الكرامة الإنسانية وتحقق الذات.

ج) بقاء البشرية متخلفة عن الأحداث...، واستمرارها عرضة لمفاجئات الأزمات".[2] وبالتالي، فلكي تتدارك الأمم الجنوبية حلولا لأزمتها، وتسعى إلى تقليص الفارق الحاصل بينها وبين دول الشمال اليوم، والناتج عن هذا النموذج التَّعلمي، فلا بد من تَجاوز "نمط التَّعلم التقليدي المبني على الصدمات والهادف للصيانة، نمط غير كاف لمواجهة التعقيدات العالمية".[3]

تبدو إذن تلك التحديات التي يعاني منها الجنوب عموما، وجهة للتفكير في نمط تعلمي جديد، يُمَكِّن الفرد المتعلم من أساليب جديدة، ومهارات جديدة، واتجاهات جديدة، وقيم جديدة، مما يستخدمه في حياته في عالم متغير، ويسمح بحل تعقيداته ومواجهتها بكفاءة عالية. والتعلم هنا بالتالي، هو "التهيؤ لتناول المواقف الجديدة".[4]

[1] يجب هنا الأخذ بعين الاعتبار أن هذا النقد الذي تضمنه كتاب: "من المهدي إلى اللحد..." لصاحبه المهدي المنجرة ومن معه قد مر عليه سنوات. ولا شك أنه بعد ذلك حصلت تغيرات وأشياء كثيرة ليس هذا مجال الحديث عنها.

[2] المهدي المنجرة، قيمة القيم، ص 37. بتصرف

[3] نفسه، ص 37

[4] المهدي المنجرة، من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل، ص 42.

وباختصار فإن هذه السياقات هي التي دعت الرجل إلى التفكير في نمط جديد في التعلم، ومناداة الجميع بالاشتغال عليه؛ لتجاوز الخلل الذي أصاب النمط القديم ولمسايرة العصر بمؤهلات تستجيب لحاجة التطور والتبدل السريع. ولذا فإن مطلب التجديد والابتكار في المسألة التربوية عند الراحل ضرورة فرضتها الظروف والتغيرات. ومن ثم، فإنه قد "ألح على أن المضمون التربوي التعليمي ينبغي أن يُبنى على معطيين مجددين: التعاضد في الزمان، أي التوقع. والتعاضد في المكان، أي المشاركة".[1] وهذه هي الأرضية التي يودُّ الرجل أن يبني الخبراء عليها الاستحداث التجديدي بتعبير الدكتور محمد الدريج.

لكن ما أود أن أقف عليه فيما سيأتي هو القيم المخصوصة بهذا النمط التعلمي ومن ضمنها السؤال الآتي: ما مدى إسهام القيم في بناء الشخصية النموذجية؟

ثانيا، إسهام القيم في بناء الشخصية النموذجية:

أخذت القيم حظًا وافرا . باعتبارها عنصرا أساسيا . في نمط التعلم المجدد بإقرار صاحب كتاب: "من المهد إلى اللحد" لدورها وفعّاليتها في توجيه ذهنية المتعلم وتفكيره. لكن الأهمية الأكبر للقيم هو معرفة مدى انسجام هذا النظام من ذاك؛ لتحقيق الغرض من التّعلم المجدِّد حتى تقوم بدورها التعزيزي في بناء الشخصية المرجوة.

يؤكد هنا الأستاذ المنجرة على أنه لا بد أن تتماشى القيم مع مفهوم التربية[2] الذي انبنت عليه فلسفة هذا التّعلم بحيث لا بد أن تدعم المتعلم على الابتكار والإبداع، وأن تُنَشِّئه على "قيم الكرامة"، وتُعلي من قدراته للسعي إلى البقاء ومواجهة الصعوبات والتحديات التي تهدد البشرية جمعاء. بهذا المزج بين القيم التربوية التجديدية الذي به تتحقق الغاية المنشودة من التّعلم الذي هو بلا شك التهيؤ للمواقف الجديدة والاستعداد لمواجهة الحياة بكل صعوباتها وتحدياتها... . كما سبقت الإشارة إلى هذا التعريف بتعبير الأستاذ المنجرة . .

وعلى إثر ذلك تبدو آثار التربية على القيم في نمط هذا التّعلم ظاهرة، "ومباشرة في التوجيه، لأن ظهور القيم هو ظهور للحد الفاصل بين الذاتية والموضوعية وبين الحقائق والأحكام

[1] غريب عبدالكريم، مع المهدي المنجرة، ص 195. بتصرف.

[2] ينبني مفهوم التربية عند الدكتور المهدي المنجرة على الابتكار. ويصر على أن يراعي المشرفون على مؤسسات التنشئة (المدرسة والإعلام...) على تبني هذا المفهوم. انظر حواره مع غريب عبدالكريم، مع المهدي المنجرة، ص 195.

وبين ما هو كائن وما يجب أن يكون وبين العلم والأخلاق والأحكام وبين العلوم الحقة والعلوم الإنسانية وبين الغايات والوسائل وبين المعقول واللامعقول".[1] ومن ثم، فالقيم من هذا النوع هي بالنسبة للراحل ذات أولوية في منظومة التَّعَلم المجدد؛ إذ أنها تُحقق للإنسان استمراريته في الوجود، بل والعيش بكرامة إلى جانب الآخرين. "وهذه مسألة أولى من مسائل التعليم، لأنها أصبحت ترتبط ارتباطا أساسيا بمسألة الحياة والموت".[2]

وعلى هذا الأساس، فإن "قيم منظومة الكرامة"، تشكل المبدأ العام الذي يتسم بالثبات رغم اختلاف الأحوال والظروف. لكن القيم التي تنضوي تحت هذا النمط التّعلمي لا تتصف بهذا الوصف[3] مما يعطي مساحة كبيرة للشخص المتعلم لإبداع وابتكار الحلول حسب تطور الوقائع وتغير المواقف. وهذه أحد أبرز أغراض البروفسور المهدي من التّعلم المجدد ومن أولى أولوياته التربوية والقيمية.

هكذا إذن تبدو أهمية القيم في طرح المنجرة، وهي أكثر أهمية حين يتعلق الأمر بمنظومة التّعلم. إذ دورها آنذاك يصير ضروري بحيث هي "المُمَيِّز بين نوعي التعلم: التعلم للصيانة والتعلم المجدد. وإذا كان من شأن الأول أن يتجاهل القيم...، فإن الثاني على عكس ذلك".[4] بل إن الراحل قد أكد على دور القيم الأكبر، وهي أنها تُساند الفرد المتعلم وتقوي صموده أما التحديات. ومن ثم، فهي تجعل "عملية التعلم تدب فيها الحياة. فهي بذلك إنزيمات عملية التعلم المجدد".[5]

ومن الجدير بالذكر، أن لحضور منظومة القيم في تَعَلُّمات الإنسان يصبح له دور ووجهة وغاية، يسلط صاحب كتاب "قيمة القيم" الضوء على أهمها بتركيز في: التمييز بين تعلم الإنسان والآلة بحيث "يكتسب المتعلم بذلك القدرة على الاختيار ويحقق بذلك كرامته وحريته... بينما تعلم

[1] المنجرة المهدي ، قيمة القيم، ص 39.

[2] غريب عبدالكريم، مع المهدي المنجرة، ص 154، 155.

[3] أشير إلى أن مبادئ منظومة القيم عند المنجرة تتسم بالثبات والاستقرار بينما القيم الفرعية التي تتشكل ضمنها هي نسبية متغيرة ومتطورة حسب الأحوال والظروف. راجع لمعرفة المزيد راجع المنجرة المهدي، الإهانة في عهد الميغا-امبريالية/ المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2007، ط5، ص 166، 167. وغريب عبدالكريم، مع المهدي المنجرة، ص 200.

[4] المنجرة المهدي، قيمة القيم، ص 40 ، 41. بتصرف

[5] نفسه، ص 41. بتصرف بسيط

الآلة فعلى العكس من ذلك".[1] وهذا ما يجعل من الإنسان مُميَّزا عن الآلة ومؤهَّلا للتَّحكم في المستقبل. فيسمح له بذلك تحديد اختياراته...، وتدبير زمام أموره كلها.

ومما سبق يستشف أن بالتربية على القيم وفق نموذج التّعلم المجدِّد تُرتسم ملامح الشخصية النموذجية، بحيث يرفع هذا التعلم من مستوى التفكير لدى المتعلم، ويُكسِبه قدرات وكفاءات ويُنمّيها. بل ويربي فيه قيم الاعتزاز بالذات وحِس الإبداع والابتكار. وذلك من خلال الآتي:

- أن في مجال التّعلم المجدد لا يأخذ المتعلم بالحلول المقترحة أو يتبناها إلا بعد فحصها وإصدار الحكم عليها.

- أن في التّعلم المجدد تُكتسب القيم والمعاني عن طريق إدماجها بأحداث وسياقات اجتماعية متعددة، مما يعادل في أهميته عملية التقبل أو عملية الرفض لجدوى هذه الحلول وقابليتها للتنفيذ والتطبيق.

- أن التّعلم المجدد ينمي في المتعلم القدرة على الاختيار في وقت كاف يسمح بعمليات صنع القرار.

- أنه نمط تَعَلُّمي لا يكتفي بطريقة الاستجابة للمواقف والأحداث الحاصلة، بل يُطَوِّر في المتعلم القدرة على التوقع لإسراع بإيجاد الحلول للتحديات المستقبلية، وكفاءة التعامل مع الصدمات الجديدة. وهذا ما يعنيه المنجرة بقيم الابتكار والإبداع.

- أن في التعلم المجدد يجب التفريق بين تعلم الإنسان والآلة. بحيث يُراعى في الأول حاجيات المتعلم من تطوير القدرات وتنمية الكفاءات والتربية على القيم.

خاتمة:

وفي الختام أود أن أُلفت النظر إلى أن المنجرة راعى في أطروحته التربوية والقيمية الأسس العلمية والمنطلقات الفكرية. بحيث ظل في أسلوبه وفيا للمنهج الفكري الاستشرافي. ثم أنه سعى في المنطلقات إلى التوازن، فجعل من الثقافي/المحلي مَعْبَرا إلى الإنساني والعالمي، مستحضرا المقاربة الفكرية النظرية والعمل التربوي التعليمي في سعيه بهذا الخصوص إلى استهداف الشخصية

[1] نفسه، ص 41. بتصرف

المتشبعة بالقيم الثقافية والثوابت المحلية، والرافضة لكل المؤثرات السلبية التي تستهدف قيم الكرامة الإنسانية، والمتمتعة بآليات التكوين والتعلم لتطوير المهارات والكفاءات العالية التي تؤهلها لاقتحام باب الاجتهاد والإبداع والابتكار. والمستشعرة بالمسؤولية الفردية والجماعية، وبالأدوار المتبادلة، وبالاحترام والتقدير للآخر. والمبادرة بتحررها وانفتاحها إلى إقامة علاقات . مع العموم . أساسها التكافؤ والتعاون لإيجاد الحلول للإشكالات التي تواجه الإنسانية في المستقبل.

وبهذا يبدو أن مدار التفكير في الثقافة والتربية والقيم عند صاحبنا هو استشرافي، توجيهي توعوي؛ كان القصد منه نمذجته كأسلوب للتفكير. لأن أية رؤية أو مشروع مستقبلي لا يعير اهتماما للثقافة ولمنظومة القيم، ولا يجعل منهما ضمن أولوياته، فهو بالتأكيد سيحصل على مجرد حلول وقتية وآنية لا تصمد أمام التحديات المستقبلية.

المراجع والمصادر:

المصادر:

- المنجرة المهدي، ومن معه، من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل"، دار الستوكي للنشر.
- المنجرة المهدي، عولمة العولمة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة . المغرب، الطبعة الثانية، 2011 .
- المنجرة المهدي، زمن الذلقراطية، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء. المغرب، الطبعة الأولى، 2017.
- المنجرة المهدي، قيمة القيم، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء. المغرب، الطبعة الرابعة، 2004.
- المنجرة المهدي، الإهانة في عهد الميغا-امبريالية/المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الخامسة 2007.

المراجع:

- أوريد حسن، الإسلام والغرب والعولمة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء . المغرب، 1999.
- غريب عبدالكريم، مع المهدي المنجرة، من منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء . المغرب، الطبعة الأولى 2007.
- فور إدغار ، تعلم لتكون، اليونسكو، باريس 1972.

التربية الإسلامية وسؤال الترقي المعرفي والقيمي

قراءة تحليلية في كتاب: "التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة"

للدكتورة مريم آيت أحمد[1]

محمد نادر[2]

مقدمة

تتعدد مصادر التنشئة الدينية في الوطن العربي وتتنوع مؤسساتها، وتبقى الأسرة والمدرسة أبرز هذه المؤسسات لبناء المعارف الدينية، والتربية على منظومة قيمية، تؤهل النشء لأن يكون مواطنا صالحا يساير متطلبات ولوج مجتمع المعرفة.

في هذا الصدد ظهر بداية العقد الثاني من الألفية الثالثة، كتاب قيم في فكره، سلس في منهجه، عميق في طرحه ومعالجته لموضوع يشغل بال الآباء والفاعلين التربويين، إنه كتاب: "التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة" للباحثة المتخصصة في تاريخ الأديان ومذاهبها وحوارها الدكتورة مريم آيت أحمد MARIAM AIT AHMEDأستاذة التعليم العالي ورئيسة مركز إنماء للأبحاث والدراسات المستقبلية وخبيرة منظمة الإيسيسكو، التي اتخذت الوطن العربي نافذة لتحليل واقع التنشئة الدينية الإسلامية وبحث مدى ملاءمتها لمتطلبات ولوج مجتمع المعرفة، بداية من الأسرة ومرورا بدور المدرسة والنظم التعليمية والمناهج الدراسية في التنشئة الدينية.

وقيل الكتاب الذي يستحق القراءة هو الذي يخلق في نفس القارئ تساؤلا واستشكالا وقلقا فكريا، وهذا ديدان المؤلفة في جل كتاباتها تساؤلات محرجة واستشرافية ومقلقة لأصحاب الشأن. فالكتاب يخلق قلقا وتساؤلا من:

-كون التنشئة الدينية في وضعها الحالي لا أثر لها في تصرفات وسلوكات الناشئة مما يحتم على المسؤولين أن يجدوا مداخل للإصلاح؛

---

[1] أستاذة التعليم العالي بمسلك الدراسات الإسلامية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل -القنيطرة، تخصص: حوار الأديان والثقافات والدراسات المستقبلية.

[2] طالب باحث بسلك الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن طفيل -القنيطرة.

-كون تناول التنشئة الدينية مستندا على مقاربة شمولية وتقارير دقيقة تشخص الوضع وترصده بدقة؛

-أن المؤلفة لا تكتفي بالتشخيص بل تتعقبه بالتحليل وتقديم اقتراحات عملية.

وسأعتمد في قراءتي التحليلية للكتاب على ما يأتي:

أولا: القراءة الخارجية للنص

1-العنوان: عنوان الكتاب وُسِم موضوعه الرئيس بـ"التنشئة الدينية" وأسفله عنوان فرعي معطوف عليه "وسؤال مستقبل جيل المعرفة"، وهو عطف لبيان مدى ملاءمة هذه التنشئة الدينية مع متطلبات ولوج مجتمع المعرفة.

والباحثة تمتح أدوات اشتغالها على الموضوع من علم الاجتماع الديني وتقارير تشخيص الوضع، وهي أيضا على وعي بالمقاربات المطلوب الإفادة منها في المعالجة، وبالتحديات التي تفرض نفسها، لهذا نجدها تتساءل عن الأبعاد والمقومات لتنشئة الجيل، ومرد تبني ذلك -في تقديري- لأمرين:

-الأول: كون التنشئة الدينية لها دور كبير في الترقي المعرفي والقيمي للإنسان وفي شيوع السلوكات السليمة والتصرفات السوية.

-الثاني: كون الأسرة والمدرسة والمناهج والإعلام مسؤولة عن ذلك.

2-الصورة: معلوم في العصر الحالي أهمية الصورة وعلاقتها بالتمثلات وتوجيه الرأي العام. فقراءة صورة الكتاب سيميائيا باعتبارها دالا لمدلول في تمثل القارئ وخياله، يجعل الصورة مركزية في تفكير الإنسان. فاختارت الباحثة صورة دالة على مضمون الكتاب، وهي عبارة عن شخصين أحدهما في مرحلة الطفولة بلباس تقليدي، والآخر في مرحلة المراهقة بلباس عصري يجلسان جلسة هيبة ووقار، يحملان كتاب الله ويتلوانه بتدبر وتركيز، وهي صورة جد معبرة تمكن القارئ من تأويلها وتبرهن على أن أساس التربية الدينية الإسلامية ومصدرها الأول القرآن الكريم.

واختارت المؤلفة لوني الأبيض والأخضر للغلاف، إذ يحيل الأول إلى المحبة والتسامح والصفاء وكل القيم النبيلة، ويرمز الثاني للسلم والسلام، كما اختارت لون خط العنوان الأصل "التنشئة الدينية" بالأخضر وفي ذلك إشارة إلى قيم الوسطية والتنشئة السليمة التي يجب أن يُنَشأ

الطفل عليها، بينما اختارت بالحجم الصغير كتابة العنوان الفرعي واختارت له اللون الأحمر للدلالة على حرقة السؤال والهم الذي تكنه في كيانها لمستقبل جيل الأمة. **3.التمهيد والتقديم:** عُرفت المؤلفة بالتمهيد لما له من أهمية في استيعاب القارئ لمقاربة الموضوع. فصدرت مقدمة الكتاب بعنوان مثير وفيه استفهام صيغته: "ربيع الشباب الثقافي ومشروع مجتمع المعرفة إلى أين...؟"[1]. انطلقت فيه من الإقرار بأزمة الثقافة عربيا، وأرجعتها إلى عزوف الشباب العربي عن القراءة معتمدة على نسبة المبيعات من الكتب في الوطن العربي وبعض الدراسات التي تشير إلى معدل القراءة الحرة سنويا للمواطن العربي.

وانطلاقها من هذا المعطى على اعتبار أن القراءة هي الوسيلة التي ركزت عليها التنشئة الدينية من القرآن الكريم باعتبارها وسيلة التحرر والرقي وكسب المعرفة، وتساءلت عن أسباب العزوف بفرضيات متضمنة في التساؤل، منها: شيوع ثقافة الاتكالية واللامبالاة واستهداف المؤسسات المعنية بالتنشئة الدينية. كما تساءلت عن مجهود الوطن العربي لحفز الناشئة على القراءة؟ وتحميله مسؤولية إهدار الكفاءات عبر السماح لها بالهجرة بدل استثمارها وتحفيزها وتقديمها إعلاميا وسياسيا كنماذج يحتذى بها.

وفي سياق تساؤلها عن المقومات الأساس لتنشئة الجيل العربي تنشئة دينية سليمة في ظل هذه التحديات؟ نجدها تراهن على المناهج التعليمية وترى تطويرها قضية مصيرية لولوج مجتمع المعرفة، ودعت إلى الانفتاح على المستجدات التربوية وتوليف ما يناسب خصوصيات قيم مجتمعاتنا ويلبي احتياجات أفرادها، ويلائم المراحل الدراسية لناشئتنا؛ ولتحقيق ذلك تدعو إلى الكف عن التهافت على المقاربات الأجنبية والتشاور مع مختلف الفاعلين لبناء مناهج تلبي حاجيات واقعنا...[2].

ثانيا:القراءة الداخلية للنص: أي التعامل معه كبنية تتشكل من عناصر مترابطة فيما بينها. فالكتاب من الحجم المتوسط (206صفحة) طبع من طرف دار السلام بالقاهرة، صدرت

[1] آيت أحمد مريم، التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، - مصر، ط1، 2013، ص7.

[2] يحذر العديد من التربويين المغاربة من استيراد المقاربات والتهافت على المناهج الجاهزة التي أعدت لبيئات مخالفة لبيئتنا. للتفصيل أكثر انظر: الدريج محمد: التدريس الهادف: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء –المغرب، ط1، سنة: 1410هـ /1990م، ص165 وما يليها.

الطبعة الأولى سنة 1434هـ/2013م، يتكون من خمسة فصول، اعتمدت المؤلفة في مقاربتها على 128 مرجعا منها 19 أجنبيا في علوم التربية العامة والخاصة، والدراسات الميدانية وعلم الاجتماع الديني وعلم النفس التربوي والفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

ـ قراءة تحليلية في الفصول الخمسة للكتاب:

الفصل الأول: أساليب التنشئة الدينية السائدة حاليا في الوطن العربي لدى الناشئة ومدى ملاءمتها لمتطلبات ولوج مجتمع المعرفة:

احترمت الباحثة المنطق عندما استهلت بدور الأسرة بصفتها المؤسسة الأولى في عملية التنشئة الدينية وتأهيل الأجيال لمجتمع المعرفة، واقتضى المنهج انطلاقها من البحث في طبيعة التنشئة الدينية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية مستنتجة أن عملية التنشئة الدينية نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان والظروف والطبقات الاجتماعية، ومن تشخيص وافتراض مؤداه افتقاد جيل الشباب التنشئة الدينية السليمة وتشتتهم بين أصالة الانتماء الديني ومتغيرات مجتمع المعرفة، وإهمال الأسرة لدورها في التنشئة الدينية وجهلها بمظاهر التنشئة السليمة "التي تجمع بين تقويم الجسم، وتأديب النفس، وتصفية الروح، وتثقيف العقل وتلقين القيم، التي تجعل الناشئة يتوافقون مع الحياة الاجتماعية عبر غرس القيم الفاضلة وتعديل الاتجاهات وصقل الميولات"[1].

وقد استثمرت معطيات بعض الدراسات في تشخيص انزلاقات التنشئة الأسرية وأنماطها الشائعة في الوطن العربي والبناء عليها في التقويم وتقديم الاقتراحات، واستعانت خلال تحليل المعطيات بنظريات علم النفس التربوي وعلم الاجتماع الديني من قبيل: شيوع أنماط التربية التي يطغى عليها أسلوب التلقين بدل النقد والحوار؛ مما يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس وعدم المبادرة، انقلاب الشباب على الآباء برفض الممارسات الدينية التقليدية...

وخلصت أن التنشئة الدينية للشباب صارت مركبة وأنتجت تمثلات متناقضة وأطرا معرفية ضعيفة تمثلت في تشبث الشباب بالماضي كأداة لفهم النصوص الشرعية والميل للتوافق

[1] سعيد إسماعيل علي، أصول التربية الإسلامية: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة –مصر، ط1، 2005، ص: 20.

كحل وسط لمواجهة التناقضات بين القيم الرمزية السائدة وإكراهات الواقع. وأحيانا الهوة بين الأجيال واكتشاف ضعف الآباء من قبل الأبناء أفرز مجموعات موازية متمردة ينتمي إليها الشباب[1].

وتطرقت لدور المدرسة والمناهج الدراسية في التنشئة الدينية متسائلة: هل ما يقدم من مناهج دينية يسهم أم يعرقل جهود إقامة مجتمع المعرفة؟ واستهلت بفرضيات أهمها أن "كل تعليم ديني مبتور عن غاياته الدنيوية فهو تعليم واهن يجر إلى عقلية اعتزالية، ونفسية مضطربة تهرب من الحياة الحقيقية إلى سراب المثالية العاجزة"[2]، فهل تسهم مدارس الوطن العربي اليوم في إعداد جيل للتكيف الصحيح مع مجتمع المعرفة وتأهيله للعضوية الفاعلة فيه؟ واعتبرت أن خطورة إشكاليات التنشئة في كونها متوارثة، وحصرتها في:

*الإشكالية القيمية: على رأسها "ازدواجية القيم فهنالك أزمة قيم حقيقية تعبر عن أزمة وجودية بين النشء العربي وشروط وجوده وثقافته الدينية، وفي جوانب كثيرة تشكل الثقافة العربية مسرحا للفوضى القيمية وساحة للتناقضات بين القيم الدينية والأخلاقية وبين الشعارات والإنجازات، بين الدين ومظاهر التدين، القناعة والممارسة"[3]. ولعل هذه من أكثر الإشكاليات بروزا فهناك حلقة مفقودة بين التصورات والتنزيل، فشعارات التربية على القيم الدينية تلقى إجماعا وطنيا ويتم التنصيص عليها في الوثائق الرسمية والمرجعية وتتخذ منطلقا واختيارا لبناء المناهج الدراسية، بيد أن متابعتها وتدقيق استراتيجيات لإدماجها وترسيخها يظل غائبا ومفقودا.

*الإشكالية المنهجية الدينية: المتمثلة في قصور التصور الفكري الفلسفي واضطراب السياسات التربوية، ومثلت بـ"صمت الميثاق عن طبيعة التعليم الديني والأهداف التي يسعى إليها البلد من خلاله، حيث كان لهذا الصمت نتائج غير مرجوة على مستوى التنفيذ الذي جاء دون الأهداف والغايات المعلنة"[4]، وأهم ما ثمنته الباحثة في منهاج مادة التربية الإسلامية ما بعد الميثاق بالمغرب استحضاره الجانب الوظيفي للمادة ليتمكن المتعلم من عملية نقل القيم الإسلامية لواقع الحياة وتفعيل وظائفها في جميع المجالات.

[1] آيت أحمد مريم، التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، ص33- 34 "بتصرف".

[2] آيت أحمد مريم، المرجع السابق، ص36.

[3] آيت أحمد مريم، نفسه، ص42.

[4] آيت أحمد مريم، نفسه، ص45.

لأن المعارف في التربية الإسلامية ليست قصدا نهائيا، بل المقصود تصريفها في مجالات الحياة المختلفة لتنعكس على السلوك في التوافق مع الذات ومع المجتمع "فالمعرفة وتمثل القيم يقودان إلى التطبيق وتغيير السلوك. وهكذا تجمع التربية الإسلامية بين تلقين المعرفة والتدريب على المهارة وبناء القيم للانتقال بالمتعلم من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله وحق النفس وحق الغير وحق المحيط إلى المبادرة والفعل لتحقيق النفع العام والخاص"[1].

ومما لا يزال حاجزا دون تحقيق التنشئة الدينية السليمة، عدم توفر البيئة الاجتماعية الواعية بفك الاشتباك الحاصل بين العلم والدين في أذهان ناشئتنا، وعدم تشجيعهم على المعرفة بشتى تخصصاتها مما أدى إلى تنامي ظاهرة التدين الشعبي الذي يؤمن بحصرية العلوم في المجال الشرعي، واقتصار الإسلام في نظرهم على الصلاة والصيام.. وهذه المظاهر تجعل من الصعب الحديث عن مستقبل واعد لإنتاج مجتمع المعرفة، واقترحت[2]:

-تطوير المعرفة الدينية بما يرتبط باهتمامات الإنسان المعاصر، واستهداف الجانب الروحي والسلوكي معا، وإدراك خصائص النمو لدى الأطفال واحترام بنيتهم العقلية فتقترح مثلا تقديم الإجابات السليمة لهم وعدم الاستهانة بأسئلتهم وإشعارهم بالأمان وتشجيعهم، وتجنب البدء بقصار السور التي تصف أهوال يوم القيامة...[3]؛

- دعت الأسر أن تواكب مجتمع الثورة الرقمية؛

- بناء المناهج على دراسة احتياجات الأمة والأهداف القيمية والعلمية لها؛

- تنشئة النشء على قيمة الاعتزاز بهويتهم والانتماء لدينهم وتراثهم؛

- تفعيل وسائل الإعلام في التنشئة الدينية لخدمة جيل مجتمع المعرفة بتجنب الترويج للأضداد في الخطابات والأهداف وتحويل الناشئة إلى مستهلكين[4].

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج -الرباط: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وثيقة وزارية صدرت في يونيو 2016، ص7.

[2] اقتراحات متفرقة في فصول الكتاب حاولت إجمالها بعبارات موجزة.

[3] آيت أحمد مريم، التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، ص ص 26-27- 28-29.

[4] انظر هذه الاقتراحات بتفصيل: آيت أحمد مريم، التنشئة الدينية، ص ص 89-90- 139...142.

الفصل الثاني: الدين والتنشئة الاجتماعية، وسؤال المجتمع المدني في واقع الهجرة الأوروبية:

استهلته المؤلفة بتقديم أفضى إلى طرح مجموعة من الأسئلة، أجابت عنها في محورين:- الهجرة وخصوصية الحفاظ على الهوية الوطنية -والواقع الديني والثقافي للجاليات العربية في أوربا؛ وانطلقت في تحليلها من رصد واقع الجالية في المجال التربوي من خلال تجربتها الشخصية كباحثة وسائحة وشريكة مع المراكز الإسلامية هناك، ومما وقفت عليه: ضعف المستوى الثقافي والتعليمي للجاليات الإسلامية التي تحولت إلى مجتمعات استهلاكية منشغلة بالجوانب المادية، وارتفاع نسبة الأمية في صفوف الآباء، عزوف الشباب عن متابعة الدراسة بسبب إمكانية العمل.

وناقشت استشراف مستقبل الأسر العربية بين ثقافة الاندماج وتحديات ازدواجية التأثيرات الثقافية والإيديولوجية، وبينت أن "الخطاب الإسلامي في الغرب أصبح مفهوما ضبابيا ومستعصيا على التحديد في قضايا تخص الهوية الذاتية التي يريدها الغرب مقابل الهوية الذاتية للمسلمين في العالم"[1]، بسبب سياسة الاندماج التي تطرحها دول المهجر التي لا تراعي في الغالب الخصوصيات، مما يبقي على التحفظ في الاندماج غير المعقلن.

ـالفصل الثالث: تطوير استراتيجية مناهج التربية الإسلامية وتحديثها وفق المعارف التربوية المستجدة:

لتطوير مناهج التربية الإسلامية ينبغي حسب المؤلفة التدقيق في الأهداف التربوية، والتي يجب أن تنبثق من الأهداف العامة للإسلام وأهمها: بناء إنسان مسلم متكامل الشخصية، بناء خير أمة أخرجت للناس، بناء خير حضارة إنسانية إسلامية، موافقة السلوك لما يدرس[2]؛لأن الأهداف تؤطر صياغة المنهاج وهندسة مفرداته وتوجه تعلماته.

وحاولت الدكتورة انطلاقا من إسهامات بعض أعلام الفكر الإسلامي أن تقدم حلولا لإشكالية الأصالة والمعاصرة، ومعالجة التحدي الذي أقحمته الثقافة الغربية، معتمدة على مراجع عدة اعتبرتها نوعا من الإضافة والتجديد في مجال النظريات التربوية المستمدة من التصور الإسلامي العام عن الوجود والكون والفرد والمجتمع... وللنهوض مجددا يرى "معظم مفكري الإسلام أن

[1] آيت أحمد مريم، التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، ص111.

[2] آيت أحمد مريم، المرجع السابق، ص115 "بتصرف".

الثقافة الغربية لا تصلح أساسا للنهضة قبل أن تتمكن المجتمعات الإسلامية-المنفتحة عليها- من نقدها وتعديلها حسب ثقافتها الإسلامية الأصيلة"[1].

وبناء عليه نحذر من التهافت على مقاربات ونظريات غربية صيغت لواقع يختلف عن واقعنا واستيرادها وتبنيها دون دراسة أو تجريب أو مواءمة، وبالمقابل ندعو إلى الانفتاح بقَدر، وترى الباحثة ضرورة الالتفات إلى تراثنا وما أنتجه الفكر الإسلامي لإنتاج مقاربات ونظريات من صميم هويتنا وعقيدتنا ثم مقاربتها بالمشترك النظري والعلمي لنظريات التعلم الحديثة، باستحضار التساؤل دوما عن: ماذا نريد؟ ما السائد في مجتمعنا؟[2].

وقد مثلت بنماذج من الفكر التربوي الإسلامي، وبينت أسبقية أعلامه في التأصيل لنظريات تربوية عامة تصلح لكل الأجيال منها على سبيل التمثيل:

- **نظرية ابن خلدون:** إذ أفرد في مقدمته بابا كاملا "في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه" يتضمن وحده خمسين فصلا، و "ما ذكره ابن خلدون يصلح الآن لأن يكون محورا لفلسفة تربوية عربية مشتركة؛ لأنه انطلق في نظرياته من بيئة عربية إسلامية تحتكم إلى العقل والمنطق وعلمي النفس والاجتماع في مناقشة ومعالجة قضاياها"[3]، وحرص كثيرا على إثارة أهمية مراعاة القدرات العقلية للمتعلم والتدرج في تعليمه...

- **نظرية الغزالي التربوية:** من خلال رسالته "أيها الولد" وكتابه "الإحياء"

يدعو إلى مراعاة الاستعداد في تعليم العلوم، والفروق الفردية، وإشغال وقت فراغ الصبيان، التوسط والاعتدال في التهذيب، الوعي بأهمية اللعب في إدخال السرور، العمل الجماعي، والاسترخاء الذهني[4]؛ فيكون بذلك قد أحاط في نظريته بأهم الأسس التي تقوم عليها التربية الحديثة، فلِمَ لا نملك الجرأة لبلورتها وهي وليدة بيئتنا ونتصالح مع تاريخنا؟

وفي ختام هذا الفصل قدمت الأستاذة مجموعة من الاقتراحات التي تروم تجويد مناهج التربية الإسلامية أهمها: تخصيص مسالك خاصة بالتربية الإسلامية بكلية علوم التربية، الحاجة إلى

[1] آيت أحمد مريم، نفسه، ص117.

[2] آيت أحمد مريم، المرجع السابق، ص125 "بتصرف".

[3] آيت أحمد مريم، نفسه، ص129.

[4] انظر استدلالها بمجموعة من الأمثلة بالمؤلف: التنشئة الدينية، ص ص 132 – 133- 134.

مدرسين من كلية علوم التربية مسلك التربية الإسلامية حتى تحظى مخرجات التعليم الديني بكفاءات تجمع بين التعليم الشرعي وطرق التدريس الحديثة، إعادة المصالحة بين الدين والعلم عبر توسيع نطاق تدريس الدراسات الإسلامية لكافة التخصصات.

وتقترح تدريس "مادة تاريخ العلوم عند المسلمين في كليات الطب والهندسة والعلوم للتعريف بالحضارة الإسلامية وتحرير أبنائنا من أية عقدة نقص تجاه الحضارة الغربية، وحفزا لهم على الإبداع"[1]؛ فربط طالب هذه التخصصات بتاريخه يصحح كثيرا من التمثلات الخاطئة ويخرج لنا باحثا في تخصصه غير جاهل بعلوم الشرع؛ وهنا يمكن الحديث عن تكامل العلوم وعدم انعزال المتخصصين في تخصصهم وعدم فصل العلم عن الدين[2].

ومراجعة منهاج المادة على أساس معياري ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية، واختيار المضامين الإسلامية ذات البعد التربوي، وإعطاء الأولوية للمعارف المرتبطة بالممارسة السلوكية، مع مراعاة مدى ملاءمتها للمرحلة العمرية[3].

الفصل الرابع: استعراض أهم نتائج النظريات التربوية في استراتيجية تطوير مناهج التربية الإسلامية:

انطلقت فيه من بيان أهمية تطوير مناهج المادة وأن التطوير سنة كونية ينبغي أن يكون نابعا من الاحتياجات الحقيقية للمجتمع، وأهم ما أكدت عليه هاهنا أن لكل مجتمع رؤيته المتميزة والخاصة للأشياء وبالتالي لكل منهاج خلفية تنبثق من هذه الرؤية؛ لأن التربية والتعليم نشاط اجتماعي يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به.

ومن أهم دواعي تطوير المنهاج ربطها بمستجدات السوق، فلا قيمة للمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي؛ وبناء على هذه المقدمات نبهت من مخاطر اقتباس التجديد واستيراد الإصلاح في المجال التربوي دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المحلي

[1] آيت أحمد مريم: التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، ص142.

[2] للتوسع في آثار هذا الفصل انظر الطاهر بن عاشور: أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار سحنون للنشر والتوزيع -تونس، ط2،2010، ص107.

[3] آيت أحمد مريم: التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، ص: 141 "بتصرف".

وقابليته للتطبيق[1]. ولأن الباحثة تحلل بنظرات استشرافية استعرضت مجموعة من النظريات التربوية التي ترى دورها في تطوير المناهج كالبيداغوجية الإبداعية لبناء مستقبل تربوي قائم على الإبداع والاكتشاف، والنظرية البنائية، ونظرية المنهاج التكنولوجي، ونظرية التعلم السلوكية...

وذكرت محاسن ومواطن توظيفها كما ذكرت مآخذها كإلغاء النظرية السلوكية للمشاعر وتعاملها مع الإنسان كآلة عصبية، معتمدة الفكر التربوي الإسلامي مرجعا في التطبيق العملي من خلال التأثير العاطفي والتربية بالقدوة والقصة؛ "ولعل هذه السمات -تقصد مآخذ هذه النظرية- قد تنقلنا إلى البدائل الإرشادية عن النظرية السلوكية، ومجالها واسع، ومن أمثلتها: القدوة والتأثير العاطفي، وخطاب العقل، والقصص، وضرب الأمثال..."[2].

فالتربية الإسلامية تعنى بتربية الروح التي تضبط السلوكيات الخارجية، ولهذا تتوقع فشل كل نظرية غربية يتم إسقاطها وتبنيها في التنشئة الدينية "إن توظيف النظريات في التنشئة الدينية ينبغي أن يوافق ثقافتنا المجتمعية"[3]. وختمت بنظريات التربية الفارقية التي تعنى بالفروق بين المتعلمين وتراعي الذكاءات المتعددة، وتفرض تنوع الطرق والأساليب، ومثلت بنموذج تطبيقي لتوظيف البيداغوجيا الفارقية في درس المادة باعتماد العمل بالمجموعات. **الفصل الخامس: أساليب وطرق تطوير وتأهيل مدرسي التربية الإسلامية**:

أثارت في بداية هذا الفصل إشكالية وضع معيار ثابت لقياس كفاية المدرس بطريقة موضوعية، وسؤال الأهداف التربوية والتعليمية وتأهيل مدرس مادة التربية الإسلامية؟ وبينت أن الأهداف التربوية بوجه عام تشتق مصادرها من عدة جهات: من فلسفة المجتمع والتربية، دراسة المتعلم، الحياة والبيئة المحلية، المادة الدراسية، وسيكولوجية التعلم[4].

---

[1] للتفصيل أكثر انظر محمد بن عبد الله الدويش: تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - قطر، ط1، 1434هـ/2016م، وينظر أيضا الدريج محمد: تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر: مقال مرقون بمجلة أنفاس الالكترونية https://www.anfasse.org اطلع عليه بتاريخ: 2021/01/24 الساعة: 0:14.

[2] آيت أحمد مريم، التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، ص 157- 158.

[3] آيت أحمد مريم، المرجع السابق، ص160.

[4] لمزيد من التوسع ينظر الدريج محمد: تطوير مناهج التعليم: معايير عملية لمتطلبات الواقع... أم ضغوط خارجية؟، سلسلة المعرفة للجميع، العدد33، الرباط - المغرب، يوليوز 2005م.

كما أشارت بعد ذلك لأسس طرق تدريس التربية الإسلامية وذكرت منها: ملاءمتها للمنطلقات، مناسبتها لمستوى المتعلمين وطبيعة الموضوع، دورها في التحفيز على المشاركة والفهم، ومثلت بـ : القصة، الطريقة الاستقصائية، الاستقرائية، الاستدلالية، الحوارية، حل المشكلات...وختمت بالوسائل التعليمية ودورها في خلق الإثارة والتشويق، وذكرت بعضها.

ثالثا: التربية الإسلامية وسؤال الترقي المعرفي والقيمي:

لقد فرض سؤال طبيعة المعارف والقيم نفسه على المجتمع أسرة وإعلاما ومدرسة، فالتغيرات التي صاحبت المجتمع والتي فرضها سياق التثاقف والرقمنة، مكَّن لقيم زائفة وضرب في صميم الخصوصية وأثار الجدال مجددا في كونية قيمنا الأصيلة، وشكك في قدرتها على الصمود أمام مد العولمة فتعالت أصوات من الداخل تنادي بالتربية على القيم الكونية (التي تُغيب الجانب الغيبي) بدلا من التربية الإسلامية، تلك التحديات تفرض إعادة النظر في المناهج التربوية خاصة الحاملة للقيم منها.

وإذا سلمنا بأن تعليم المعارف والمهارات العقلية قد ينتج أطباء ومهندسين وخبراء في المعلوميات، فإن شرط نجاح هؤلاء في تدبير المرافق العامة يتوقف على استبطانهم لقيم عقيدة مجتمعهم مثل الاستقامة والمحبة والإحسان والغيرة على الواجب والمبادرة إلى النفع العام، وقد ذاقت كثير من المجتمعات الغربية ويلات عزل الأخلاق عن العلم، بينما جنت نظيرتها شرق القارة الأسيوية ثمرات التركيز على الأخلاق والانضباط في مناهجها التعليمية.

وإن مادة التربية الإسلامية في النظام التعليمي المغربي بصفتها أم المواد الحاملة للقيم يعول عليها كثيرا في ظل الهشاشة التي باتت تشهدها باقي مؤسسات التنشئة في غرس القيم الإسلامية، والمعارف الوظيفية التي تثمر سلوكا حسنا يفضي إلى التصرف في مختلف الوضعيات الحياتية التي تعترض الناشئة وفق تعاليم الدين الإسلامي ومبادئه السمحة.

ولعل ذلك من خلفيات تجديد منهاج التربية الإسلامية 2016 إذ تمت الدعوة لمراجعته "بهدف إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم الإسلامية السمحة، وفي صلبها المذهب المالكي السني، الداعية إلى الوسطية والاعتدال وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات

الإنسانية"[1]. ومن التحديات التي تعترض أي منهاج تعليمي العمل على دمج القيم والمعرفة في آن واحد. فقد ترى طغيان المادة المعرفية وأحيانا ترى التناقض بين القيم والمعرفة؛ وفي إطار هذه الجدلية برزت صراعات فلسفية ومذهبية كثيرة.

فكيف يمكن ترسيخ القيم لدى المتعلمين بموازاة المعارف؟ وكيف يمكن أن نرتقي بالقيم الإسلامية إلى مستوى الممارسة والسلوك، وليس مجرد أفكار وتعاليم مثالية يتلقونها داخل الفصل؟ الجواب على هذين السؤالين يحتاج إلى وضع استراتيجية تربوية دقيقة وإلى مرجعيات فكرية ومنطلقات تربوية.

وقد تميزت مفردات المنهاج الجديد للمادة بالتدرج والانفتاح على المستجدات، وبني المنهاج على منظومة قيمية واضحة حيث حدد لأول مرة "التوحيد" قيمة مركزية والحرية، الاستقامة، المحبة، والإحسان قيما ناظمة، واتخذ مقاصد الإسلام إطار عاما له، واعتبر المعرفة غير مقصودة لذاتها، ولا معنى لها دون توجيهها قيميا؛ ولتحقيق الترقي القيمي والمعرفي رام مهندسوه جملة أسس أهمها: الانسجام والتكامل بين المعارف والقيم، وبين الأسلاك والمستويات والدروس، ثم مراعاة القدرات الذهنية والنفسية للمتعلمين، وتنزيلا لهذا الترقي القيمي والمعرفي ينبغي التركيز على ما يأتي:

- التركيز على المعارف الضرورية والوظيفية ذات معنى وصلة بالواقع.

- اعتماد مقاربة التدريس بالكفايات؛ لأنها الأنسب للترقي المعرفي والقيمي بتجاوزها الطابع التجزيئي للمعارف والسلوك.

-ربط القيم بالمعارف والمهارات: يحتاج المتعلم إلى بناء صحيح لمفهوم القيمة ثم لمهارات يستعملها في التعبير عن القيمة والدفاع عنها داخل وضعيات.

-التدرج في إدماج القيم سيما وأنها تصاحب المتعلم من الأولي إلى التأهيلي، ويكون الترقي القيمي حسب سن المتعلم وتطور قدراته العقلية والنفسية، فلا يمكن مثلا في قيمة التوحيد برمجة درس الأسماء والصفات لتلاميذ السلك الابتدائي وإن كان ولابد وجب مقاربته بتدرج كأن يعرف

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، يونيو 2016، ص2.

متعلم الابتدائي مصادر الأشياء وفي الإعدادي يتعرف عظمة الخالق من خلال مخلوقاته، وفي التأهيلي يدرك أثر معرفة أسماء الله وصفاته على السلوك.

ويتخذ الترقي المعرفي والقيمي في التربية الإسلامية مستويات ثلاث:

-المستوى المعرفي: وفيه يتعرف المتعلم على مصدر القيمة ومسؤولية الإنسان عنها وجزاء المتمسك بها وأثرها على الفرد والمجتمع؛ لأن "الفهم الصحيح والعميق للقيمة وحقائقها ومقاصدها والاستيعاب لشروطها وآدابها ومعرفة عقبات تطبيق القيمة وكيفية التغلب عليها والإلمام الجيد بالشبهات والانحرافات والزلل يمنح الطالب القدرة الجيدة على التطبيق الصحيح"[1].

-المستوى الوجداني: قد يحصل التفاعل مع القيم، ومع ذلك لا يؤشر على أن المتأثر قد يستمر عليها؛ لأن القيم ليست كالمعارف فمقومات الاستمرار والثبات في السلوك الوجدان المتفاعل والمتوازن؛ ولذلك حذر الدكتور خالد الصمدي Khaled Essamadi المربين من استخدام الصدمات الوجدانية في التربية؛ لأنها تخلق رد فعل ظرفي لا يضمن ثباتا[2].

-المستوى التطبيقي: الممارسة الحقيقية للقيمة تحتاج إلى متابعة من المربي؛ حتى يتمكن المتعلم من استيفاء حقه في التدريب والتوجيه؛ ومن وسائل ذلك: المعايشة وتقديم القدوة؛ لأن "الأخلاق الحسنة تارة تكون بالطبع والفطرة وتارة تكون باعتياد الأفعال الجميلة، وتارة بمشاهدة أرباب الأفعال الجميلة ومصاحبتهم وهم قرناء الخير وإخوان الصلاح"[3].

-مستوى التمكين: وهي مرحلة تجويد مستوى التطبيق للقيمة مع دعم مستوى الذاتية في ممارسة القيمة وتقديم النموذج في التمسك بها وتطبيقها مع دعوة الآخرين للتمسك بها، عبر

[1] وزارة التربية والتعليم-السعودية: فريق خبراء التطوير المهني لمعلمي العلوم الشرعية، بناء المفاهيم وغرس القيم من خلال مقررات العلوم الشرعية بالمشروع الشامل للمناهج 1434هـ، ص: 115.

[2] انظر كتابه: القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو-الرباط، 2008، ص190.

[3] الغزالي أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت -لبنان، ج3، ص58- 59.

المعايشة القريبة من المتعلم، وتعميق الإحساس بالمسؤولية لديه، وربطه بالأعلام والنماذج التاريخية[1].

خاتمة

إن التنشئة الدينية السليمة لأبنائنا مسؤولية تقع على عاتق الجميع أسرة ومدرسة ومؤسسات إعلامية ودينية، والاهتمام بها يجب أن يكون من الأولويات كيفاً لا كماً لولوج مجتمع المعرفة، ويعتبر كتاب الباحثة مريم آيت أحمد "التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة" فرشا نظريا لفهم أساليب التنشئة السليمة واستشعار عواقب التنشئة السيئة التي تسبب الأزمات للمجتمع وتؤخر فرص ولوج أجياله لمجتمع المعرفة، ودليلا عمليا لاحتوائه على اقتراحات عملية مؤسسة على تشخيص دقيق ومستقاة من مصادر كثيرة ومتنوعة، ونابعة من خبيرة الإيسيسكو والمستشارة الثقافية للعديد من الأكاديميات والمراكز والمجلات البحثية والمتخصصة في الأديان؛ ومن هذه الزاوية يكتسي الكتاب أهمية أملا في تنشئة دينية تغرس قيم الإسلام السمحة والاندماج والانفتاح والإبداع والمبادرة لتحقيق المعنى الحقيقي للاستخلاف في الأرض؛ وبالتالي ولوج أمة اقرأ مجتمع المعرفة والقيم.

[1] وزارة التربية والتعليم السعودية إعداد فريق خبراء التطوير المهني لمعلمي العلوم الشرعية: بناء المفاهيم وغرس القيم من خلال مقررات العلوم الشرعية بالمشروع الشامل للمناهج، ص120.

المراجع والمصادر

-آيت أحمد مريم: التنشئة الدينية وسؤال مستقبل جيل المعرفة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة -مصر، ط1، 2013م.

-الدريج محمد: تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر، مقال مرقون بمجلة أنفاس الالكترونية https://www.anfasse.org .

-الدريج محمد، التدريس الهادف:مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1990م.

-الدريج محمد، تطوير مناهج التعليم: معايير عملية لمتطلبات الواقع...أم ضغوط خارجية؟، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 33-الرباط، 2005م.

-الدويش محمد بن عبد الله، تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟ وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية -قطر، ط1، 2016م.

-سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر-مصر، ط1، 2005م.

-الصمدي خالد، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها، منشورات الإيسيسكو، 2008/2007م.

-الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار سحنون -تونس، ط2، 2010م.

- الغزالي أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت -لبنان. ب.ت.

-وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016.

-وزارة التربية والتعليم-السعودية، فريق خبراء التطوير المهني لمعلمي العلوم الشرعية: بناء المفاهيم وغرس القيم من خلال مقررات العلوم الشرعية بالمشروع الشامل للمناهج 1434هـ

التجربة المغربية في التعليم عن بعد في زمن كورونا وضمان حق التعليم

محمد الشدادي[1]

مدخل

تأثر أكثر من مليار ونصف متعلم من الشلل الذي أصاب المدارس والجامعات، حالت جائحة كورونا بين التلاميذ للالتحاق بمقاعد الدراسة، فأكثر من 190 دولة[2] أغلقت مدارسها بصفة نهائية. وتفاديا لتداعيات كورونا أغلق المغرب مدارسه بتاريخ 16 مارس 2020م، فحرم قرابة 10 مليون متعلم من متابعة دراستهم بشكل اعتيادي.[3] ولضمان الحق في التعليم تبنت وزارة التربية الوطنية تجربة التعليم عن بعد.

و سأحاول في هذا المقال الوقوف على بعض ما اعترض هذه التجربة من عقبات؟ ومعرفة إلى أي مدى كانت منظومتنا التعليمية مستعدة لهذا النمط من التعليم؟ وهل استطاعت التدابير المعتمدة ضمان الحق في التعليم، وتحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص؟ كما سأحاول استشراف مستقبل التعليم عن بعد متبعا المنهج الوصفي التحليلي النقدي لمقاربة هذه الأسئلة.

❖ مفهوم التعليم عن بعد في حالة الطوارئ والأزمات:

التعليم عن بعد هو نمط من التعليم يكون فيه المدرس أو المؤسسة التعليمية والمتمدرس بعيدين عن بعضهم البعض في الزمان أو المكان أو هما معا. وقد تم تعريفه من قبل مجلس التعليم بولاية إلينوى (ISBE) بأنه "التعلم الذي يحدث خارج الفصول الدراسية التقليدية، وذلك بسبب أن الطالب والمعلم منفصلان عن بعضهما بالمسافة و/ أو الوقت، و يمكن أن يكون التعلم عن بعد في الوقت الفعلي أو في أوقات تتسم بالمرونة، وقد يشمل أو لا يشمل التكنولوجي"[4].

---

[1] طالب باحث بجامعة محمد الخامس، الرباط.

[2] اليونسكو، الرصد العالمي لإغلاق المدارس بسبب انتشار جائحة كورونا- 19- https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse

[3] نفسه.

[4] مجلس التعليم بولاية إلينوى (ISBE)، توصيات التعلم عن بعد أثناء طوارئ COVID-19، مارس 2020، ص:1

و يأتي التعليم عن بعد في حالة الأزمات استجابة لحاجة طارئة يتم فيها الانتقال من نظام التعليم الحضوري إلى نظام التعليم عن بعد. وهذا الأخير ليس نمطا جديدا بل عرفته البشرية منذ عهود، لكن ما يتغير فيه هو الوسائل المعتمدة لإيصال الرسالة بين أطراف العملية التواصلية.

- نظرة عن تاريخ التعليم عن بعد:

أول ما ظهرت تجربة التعليم عن بعد بألمانيا سنة 1859، حيث أنشئت مدرسة اللغات بالمراسلة، حيث كان يرسل المحتوى الدراسي عبر البريد. وفي سنة 1874 تم الانتساب عبر التعليم بالمراسلة البريدية بجامعة إلينوي بأمريكا، و ظهرت سنة 1820م البرامج التعليمية الإذاعية، ثم البرامج التلفزية سنة 1950. وفي سنة 1963 ظهرت أول جامعة مفتوحة ببريطانيا. و جاءت بعدها مدرسة القدس المفتوحة سنة1971. وقد ظهر التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنيت بالجامعات الأمريكية سنة 1985م.

أما التعلم عبر الأنترنيت أو ما يطلق عليه اليوم اسم التعليم الإلكتروني فظهر سنة 1990م. و بدأت الدروس الجماعية المفتوحة المصادر أو المساقات(Mooc) سنة 2002م[1]. والمغرب كان من الدول التي اعتمدت هذا النوع من التعليم بالتدريج. و سأحاول رصد النصوص المؤطرة لهذا النمط من التعليم من خلال الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية المغربية.

- التعليم عن بعد في الوثائق الرسمية المغربية:

الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على استعمال الوسائط التكنولوجية، حيث ذكرت الدعامة العاشرة المتعلقة باستعمال التكنولوجية أنه "سعيا لتحقيق التطبيق الأمثل للموارد التربوية، و لجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة.. ونظرا للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات سيستمر استثمارها في المجالات الآتية على سبيل المثال لا الحصر كمعالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعد

[1] اليونسكو، الرصد العالمي لإغلاق المدارس بسبب انتشار جائحة كورونا- 19- مرجع سابق.

المستهدفين وعزلتهم؛ الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة؛ والسعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص بالاستفادة من مصادر المعلومات."[1]

وإذا كان الميثاق قد راهن على تعميم التكنولوجيا مع متم سنة 2010م، فإن تنزيل بعض مواده عرفت نوعا من البطء، فجاء البرنامج الاستعجالي للتسريع من وتيرة تنزيل البنود التي عرفت نوعا من التأخر في التنفيذ.

وقد وقف المجلس الأعلى للتعليم على أهم الاختلالات في الدراسة التقييمية التي قام بها سنة 2007م، حيث ذكر التقرير أنه يهدف إلى "التذكير بحالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، من زاوية التقدم الذي تم إحرازه، ولكن أيضا من خلال الوقوف على الاختلالات التي ما تزال قائمة"[2]. و أضاف التقرير في نفس الصفحة أنه يتوخى إبراز مجالات التدخل للإسهام في مشروع إعداد الخطة الاستعجالية من أجل المدرسة. وقد أولت هذه الخطة تكنولوجيا الإعلام والتواصل أهمية كبرى.

البرنامج الاستعجالي:2009-2012:

خصص البرنامج الاستعجالي مشاريع لتعميم التكنولوجيا في إطار برنامج Ginie الذي يتموقع في قلب البرنامج، وذلك تحت اسم المشروع E1P10، ويعتبر تجسيدا للاستراتيجية الوطنية من أجل تعميم تكنولوجيا المعلومات في المجال التربوي خلال الفترة 2009-2013.[3] وقد شملت مشاريع رقمنة المدرسة كل جوانب وعناصر العملية التعلمية، وتم تخصيص مبالغ مالية مهمة، لكن الجائحة أظهرت أن ما حقق من إنجازات لم يكن ليرقى إلى مستوى ضمان الاستمرارية البيداغوجية. ومن الوثائق التي اهتمت بإدماج التكنولوجيا بالمدرسة وثيقة الرؤية الاستراتيجية.

الرؤية الاستراتيجية:

جاءت الرؤية الاستراتيجية بعدد من الرافعات المتعلقة بإدماج التكنولوجيا وجعلها مكملا للتعليم الحضوري، حيث نصت الدعامة السابعة على "تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية

[1] المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة: 119، ص 30.

[2] المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008، ص: 20.

[3] بوابة مشروع GENIE لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم http://www.taalimtice.ma/node

للتربية المدرسية والمساعدة لها، من قبيل التلفزة المدرسية، وتيسير التمكن من التكنولوجيات العصرية، وإدماج أساليب التعليم عن بعد على مدى الحياة"[1]. و أكدت المادة: 102 من الرافعة التاسعة عشر على"التعزيز التدريجي لصيغ التعلم الحضوري بالتعلم عن بعد"[2]. وجاء القانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين كذلك بمواد تعنى بتنزيل ما نصت عليه الرؤية الاستراتيجية.

القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي:

نص القانون الإطار على التعليم عن بعد، حيث أكدت المادة:3 على "تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، ولا سيما من خلال تكثيف التعلم عبر التكنولوجيات التربوية الحديثة"[3]. كما نصت المادة: 33 على تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلمات وتحسين مردوديتها؛ وإحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية وتكوين مختصين في هذا المجال؛ وإدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعميمه"[4]. و عملت الوزارة أيضا خلال فترة الجائحة على إعداد مشروع قانون داخلي للمؤسسات التعليمية نصت فيه على التعليم عن بعد.

مشروع القانون الداخلي للمؤسسات التعليمية:

حاولت وزارة التربية والتكوين مأسسة التعليم عن بعد و اعتبرته في مشروع القانون الداخلي للمدرسة حقا للمتعلم "يتمتع التلميذ(ة)، بالإضافة إلى الحقوق الأساسية المتضمنة في الدستور، وفي الاتفاقيات والمعاهدات الدولية التي صادق عليها المغرب، بحقوق مرتبطة بالمجال التربوي، وبالتنمية الشخصية والمعارف والإعداد للاندماج في المجتمع، تتمثل فيما يلي: الحصول

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي للمملكة المغربية، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، ص: 18.

[2] نفسه، ص 58

[3] القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة: 3، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440هـ، 19 أغسطس 2019م، ص، 5625.

[4] نفسه، المادة 33، ص: 5632.

على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة.. وذلك من خلال اعتماد التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، كلما اقتضت الضرورة ذلك"[1].

وأضحى من واجبات هيئة التدريس "الالتزام بإعداد وتقديم دروس وحصص في إطار **التعليم عن بعد**"[2]. ويبقى السؤال هل استطاعت التجربة المغربية في التعليم عن بعد ضمان الاستمرارية البيداغوجية؟

- تجربة التعليم عن بعد بالمغرب خلال فترة الحجر الصحي:

نشطت مواقع التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية والقنوات التلفزية في بث الدروس عند ظهور كورونا، وأصبح التعليم شأنا عاما يشغل الجميع.

- **اهتمام غرفة البرلمان و مجلس المستشارين بموضوع التعليم عن بعد:**

بالرجوع إلى الأسئلة الشفوية والكتابية[3] لنواب مجلسي البرلمان والمستشارين المتعلقة بالتعليم خلال الفترة الممتدة من 2020/03/16 إلى 2020/06/05، نجد موضوع التعليم عن بعد أخذ الحظ الأوفر من هذه الأسئلة، حيث أجمعت كل الفرق والمجموعات البرلمانية على الأدوار التي يمكن أن يقوم بها التعليم عن بعد لضمان الحق في التعليم.

وقد تمحورت الأسئلة حول التدابير التي اتخذتها الوزارة لمواجهة كورونا؛ وخطة التعليم عن بعد، ومآل الموسم الدراسي والسيناريوهات المقترحة لتدبير ما تبقى منه؛ و آفاق منظومة التربية في ظل الجائحة؛ و إجراء الامتحانات الإشهادية؛ والتدابير المتخذة للاستفادة من التعليم عن بعد على قدم المساواة وللحيلولة دون تعميق الفوارق بين المتعلمين.

[1] مديرية الشؤون القانونية والمنازعات بوزارة التربية الوطنية، مشروع النظام الداخلي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المتضمن لميثاق التلميذ، الفصل الثاني، يونيو 2020. ص:6.

[2] نفسه، الفصل الرابع، ص: 10.

[3] البوابة الرسمية لمجلسي النواب والمستشارين، الرقابة الحكومية الأسئلة الكتابية والشفوية، www.chambredesrepresentants.ma www.chambredes conseillers.ma

الإجراءات المتخذة لتدبير العملية التعليمية في زمن كورونا:

عرض وزير التربية الوطنية بمجلسي البرلمان والمستشارين حصيلة ما قامت به وزارته خلال فترة الحجر الصحي من تدابير لضمان الاستمرارية البيداغوجية والحق في التعليم، حيث جاءت الحصيلة كالتالي:

- اعتماد التعليم عن بعد، وذلك بتوفير أكثر من 6000 موردا رقميا

تخص جميع الأسلاك والمواد الدراسية، وبث أكثر من 3127 درسا على القنوات التلفزية؛ وإحداث أكثر من 725 ألف قسم افتراضي بالتعليم العمومي، وحوالي 108 ألف قسم بالتعليم الخصوصي، ليصل بذلك مجموع المستعملين لهذه الأقسام الافتراضية إلى 85 ألف أستاذ و300 ألف تلميذ؛

- برمجة حصص مكثفة عن بعد للدعم التربوي، وتوزيع كراسات الدعم

على تلاميذ العالم القروي، والامتحانات ستقتصر على الدروس الحضورية؛

- إجراء الامتحانات الوطنية للثانية بكالوريا، والامتحانات الجهوية

للأولى بكالوريا، واعتماد فروض المراقبة لباقي المستويات؛

- استفادة المتدربين من التكوين عبر خدمة "تيمز" ناهز 85000

متدرب، وحوالي 23000 أستاذا من أطر الأكاديميات من التكوين عن بعد؛ وبث برنامج تلفزي لتعلم اللغة الإنجليزية بشراكة مع المجلس الثقافي البريطاني، وتمكين 280000 متدرب من تعلم اللغات عن بعد؛

- تقييم تجربة التعليم عن بعد للارتقاء به مستقبلا ومأسسته.

نستنتج من هذه الأرقام أن المنظومة التعليمية المغربية لم تكن مستعدة للإغلاق المدارس الذي فرضته كورونا. لكن ما يمكن تسجيله هو كون المغرب كانت له تراكمات مقارنة مع عدد من الدول. و يتبين من خلال اقتصار الوزارة على الدروس الحضورية في امتحانات الباكلوريا أن تجربة التعليم عن بعد لم تحقق ما كان منتظرا منها، لأن الاستفادة من التعليم عن بعد لم تشمل

الجميع، وهذا ما دفعها ضمانا لمبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص الاقتصار في التقويم على الدروس الحضورية.

كما نستنتج أن التلفاز كان الوسيلة الرئيسية لمتابعة الدروس لكونه غير مكلف وتغطيته كبيرة وطنيا، مقارنة بالمنصات التي أحدثها الوزارة على شبكة الإنترنيت الباهظة التكلفة، إضافة إلى عدم توفر غالبية التلاميذ على هواتف ذكية أو مسطحات رقمية، وربط بشبكة الأنترنيت..

وهذا ما بينته أيضا الأرقام التي جاءت في التقرير السنوي للهيأة العليا للاتصال السمعي البصري (الهاكا) لسنة 2018م، الذي أشار بأن البنيات التحتية للتلفزة والإذاعة متوفرة ومتنوعة، و يمكن الاستفادة من خدماتها من قبل المواطنين وطنيا ومحليا، والتي تغطي تقريبا جل مناطق المغرب، و تبقى نسبة الولوج لخدماتها متوفرة وغير مكلفة مقارنة بشبكات الأنترنيت. و ذكر التقرير أنه "لا يزال التلفاز ضمن التجهيزات الأكثر انتشارا لدى الأسر المغربية ف 96.9% من الأسر تؤكد توفرها على جهاز تلفاز واحد على الأقل، تليها نسبة تجهيز الأسر بمعدات استقبال خدمات الراديو ب 53 %، في حين أن 25.5 % من الأسر التي شملها البحث، تؤكد توفرها على جهاز تلفاز قابل للربط بالإنترنيت.."[1]. و تؤكد هذه الأرقام أن القنوات التلفزية تبقى هي الوسيلة التي يمكن المراهنة عليها في أي عملية التعليم عن بعد مستقبلا، بعدها تأتي باقي الوسائل الأخرى. و تجربة التعليم عن بعد لم تحقق المبتغى نتيجة عدد من العقبات التي سأتطرق إليها فيما يلي.

- الصعوبات والاكراهات التي عرفتها عملية التعليم عن بعد:

إن الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد اعترضته العديد من الصعوبات كعدم التغطية الشاملة بالكهرباء والأنترنيت وضعف الصبيب؛ والهشاشة مما يجعل الأسر الفقيرة غير قادرة على توفير الأجهزة الضرورية. كما أن عددا من الأسر تعتبر الأنترنيت من الكماليات، ووسيلة للترفيه، و تتخوف من مخاطره؛ إضافة إلى عدم امتلاكها لمهارات التعامل مع التكنولوجية؛ وكذا استهانة التلاميذ بالتعليم عن بعد.

[1] الهيأة العليا للاتصال السمعي البصري للملكة المغربية، التقرير السنوي 2018، ص50.

- مخاطر التعليم عن بعد القيمية:

في غياب أي سياسة للأمن الرقمي والرقابة الأسرية فإن التعليم عن بعد تتخلله مخاطر على المستوى القيمي والأخلاقي يمكن حصرها في:

- مخاطر كامنة في المنتوج التكنولوجي الذي يسهم في تشبع المتعلم بعدد من مظاهر العنف، كما يكون عرضة للابتزازات الرقمية.
- مخاطر ناتجة عن التوجيه تهدد بتحويل الطفل إلى كائن استهلاكي، من قبل شركات التكنولوجيا التي تستخدم الإشهار للترويج للمنتوجات.
- مخاطر كامنة في التكنولوجيا نفسها، فالتعامل مع التكنولوجية دون ضوابط يجعل المتعلم من مدمني الإنترنيت، فيتحول إلى كائن افتراضي.

- استشراف مستقبل التعليم عن بعد:

فتحت الحكومة نقاشا مع النسيج المجتمعي لرسم الخطوط العريضة للسياسات العمومية لمرحلة ما بعد كورونا، فتقدمت عدد من الهيئات بمذكرات أكدت فيها على ضرورة تسريع الرقمنة وتعميمها، ومأسسة التعليم عن بعد. وبدورها المؤسسات الدستورية المخول لها دستوريا حق إبداء آرائها حول السياسات العمومية، تقدمت بمقترحاتها حول تجربة التعليم عن بعد.

فالمندوبية السامية للتخطيط على إثر البحث الذي قامت به حول تأثير كورونا على الوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للأسر ذكرت أن من بين خمس أسر أسرة واحدة لا يتابع أطفالها الدروس عن بعد، و48% من الأسر يتابع الأطفال المتمدرسون في المستوى الابتدائي الدروس عن بعد بانتظام باستخدام مختلف المنصات الرقمية، وبلغت 51% بالإعدادي و69% بالثانوي. كما أن الأطفال المتمدرسون ل 18% من الأسر لا يتابعون الدروس عن بعد بتاتا. وجاءت نتائج الوسائط التي يستعملونها كالتالي:

القناة الرئيسية لمتابعة الدروس عن بعد حسب سلك التعليم	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	المعدل
القنوات التلفزية الوطنية	% 39.1	% 28.8	% 11.1	% 26.34
المنصات الرقمية التي أنشأتها وزارة التربية الوطنية	% 8.8	% 19.9	% 29.8	% 19.5
المنصات الرقمية التي أنشأتها المؤسسات الخاصة	% 5.1	% 2.8	% 4.1	% 4.733
المواقع الإلكترونية	% 3.1	% 2.8	% 4.1	% 4.067
الشبكات الاجتماعية (المجموعات التواصلية)	% 40.1	% 43.8	% 46.0	% 43.3
الولوج المفتوح للفيديوهات التربوية عبر الإنترنت	% 0.9	% 1.2	% 1.4	% 1.167
طرق أخرى	% 2.9	% 0.8	% 1.4	% 1.7
المجموع	% 100	% 100	% 100	% 100

المصدر: المندوبية السامية للتخطيط، 2020.

(العمود الأخير ليس من معطيات المندوبية، بل قمت بحسابه).

تبين الأرقام أن تجربة التعليم عن بعد في زمن كورونا لم تشمل كل المتمدرسين، نتيجة عدد من الأسباب كالفقر والهشاشة.. وإذا ما استبعدنا مواقع التواصل الاجتماعي التي احتلت المرتبة الأولى من حيث استخدمها لكونها مجهودات فردية للمدرسين، فإن القنوات التلفزية تبقى هي الوسيلة الرسمية التي تمت الاستفادة منها أكثر. فنخلص بأن التلفزة تبقى الوسيلة القادرة على ضمان الاستمرارية البيداغوجية مستقبلا إذا ما استمر هذا الفيروس في الانتشار، دون إغفال باقي الوسائل.

أما المشاركون في الندوة التفاعلية التي نظمها المجلس الوطني لحقوق الإنسان حول موضوع "الحق في **التعليم عن بعد** في ظل الجائحة "مساء الجمعة 26 يونيو 2020 فخلصوا إلى أن اعتماد التعليم عن بعد في زمن كورونا كان له تأثيرات على مستوى التفاوتات الاجتماعية والمجالية على مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص على مستوى الاستفادة من التعليم عن بعد.

واعتبروا أن اختيار تجربة التعليم عن بعد، رغم الصعوبات التي اعترتها، تبقى تجربة مهمة لجميع المتدخلين في العملية التعليمية لأنها سمحت بوضع اليد على عدد من الاختلالات. وشدد المتدخلون على ضرورة دعم ومواكبة الفئات الهشة التي لم تتمكن من مواكبة التعليم عن بعد، خاصة منها الأشخاص في وضعية إعاقة، وأطفال الأسر المعوزة والفتيات في العالم القروي[1].

[1] المجلس الوطني لحقوق الإنسان، التعليم عن بعد والحق في التعليم عن بعد في ظل الجائحة: بين مطرقة ضمان الولوج الكامل للحق في التعليم وسندان تحديات التفاوتات الاجتماعية والمجالية، ندوة تفاعلية ب بتاريخ 26 يونيو 2020، https://urlz.fr/dqGf

أما الجامعة المغربية لحقوق المستهلك فلاحظت أن التعليم عن بعد شابته عدة اختلالات، وأكدت أن هذه عملية التعليم عن بعد اقتصرت على تمارين ودروس لا تستغرق في الغالب ساعتين في اليوم، وواجهتها عدة مشاك تتمثل في غياب التجهيزات والأدوات الرقمية لدى العديد من المستهدفين من هذه العملية[1].

المقترحات والتوصيات:

من بين التوصيات والمقترحات التي من شأنها المساهمة بالارتقاء بعملية التعليم عن بعد نذكر ما يلي:

- وضع استراتيجية واضحة للتعليم عن بعد مع توفير بنياته التحتية؛
- إشراك القنوات ذات التغطية الوطنية الشاملة في بث الدروس؛
- إطلاق مبادرة "مليون لوحة إلكترونية" لفائدة أبناء الأسر المعوزة؛
- مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص في كل القرارات المتعلقة بالامتحانات؛
- فتح ورش التعليم عن بعد وعدم اعتباره خيارا ثانيا تمليه الضرورة، بل ورشا يستدعي الاستثمار فيه، كرديف وليس كبديل للتعليم الحضوري؛
- إلزام متعهدي الاتصالات بتوفير خدماتها بكل مناطق المملكة، وعقد شراكات لتمكين التلاميذ من لوحات إلكترونية والولوج المجاني للأنترنيت؛
- تكوين الأطر الإدارية والتربوية والتلاميذ على هذا النوع من التعليم.

خاتمة:

إن بناء استراتيجية محكمة تمزج بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري بإمكانها ضمان الحق في التعليم في حالة الطوارئ. وقد أثبتت التجربة المغربية للتعليم عن بعد ما يمكن أن يقوم به هذا النمط من التعليم لضمان الاستمرارية البيداغوجية، لكنه يبقى قاصرا وحده عن تحقيق الحق في التعلم. ويبقى التعليم بالتناوب هو الخيار الذي يمكن اعتماده في حالة الأزمات.

[1] المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، جائحة كورونا وسؤال التحول الرقمي، الحسين أكو، مؤلف جماعي: جائحة كورونا والمجتمع المغربي: فعالية التدخلات وسؤال المالات، 2020، ص: 71-72.

وللإشارة فالتعليم عن بعد أصبح ضرورة تقتضيها التحولات السريعة التي يشهدها العالم. فالثورة الرقمية، تحتم على المنظومة التعليمية المغربية إدماج التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في مجال التدريس وتسريع وتيرة رقمنة خدمات المؤسسات التعليمية لمواكبة المستجدات والتغييرات. وذلك بتوفير البنيات التحتية للتعليم عن بعد كالحواسيب والهواتف الذكية واللوحات الرقمية والربط بالأنترنيت وبشكل مجاني، لأن التعليم من حقوق الطفل يجب أن يتمتع به في الأوقات العادية و في حالة الطوارئ.

المراجع والمصادر

- أكو الحسين، جائحة كورونا وسؤال التحول الرقمي، كتاب جماعي بعنوان: جائحة كورونا والمجتمع المغربي: فعالية التدخلات وسؤال المآلات، المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، 2020.
- البوابة الرسمية لمجلس النواب، الرقابة الحكومية الأسئلة الكتابية والشفوية www.chambredesrepresentants.ma
- بوابة مشروع GENIE لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم http://www.taalimtice.ma/node
- الزاهيري سعيد، التعليم عن بعد في حالة الطوارئ بالمغرب أسئلة لابد من طرحها، ندوة افتراضية من تنظيم الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بعنوان عنوان: تجربة التعليم عن بعد إكراهات التنزيل وآفاق التطوير، بتاريخ 11 يونيو 2020.
- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440هـ، 19 أغسطس 2019م
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي للمملكة المغربية، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030،
- المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008
- مجلس التعليم بولاية إلينوى (ISBE)، توصيات التعلم عن بعد أثناء طوارئ COVID-19، مارس 2020،
- المجلس الوطني لحقوق الإنسان، التعليم عن بعد والحق في التعليم عن بعد في ظل الجائحة: بين مطرقة ضمان الولوج الكامل للحق في التعليم وسندان تحديات التفاوتات الاجتماعية والمجالية، ندوة تفاعلية ب بتاريخ 26 يونيو 2020، https://urlz.fr/dqGf

- مديرية الشؤون القانونية والمنازعات بوزارة التربية الوطنية، مشروع النظام الداخلي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المتضمن لميثاق التلميذ، يونيو 2020.
- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999
- الهيأة العليا للاتصال السمعي البصري للملكة المغربية، التقرير السنو2018،
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009 – 2011، ، دجنبر 2007
- اليونسكو، الرصد العالمي لإغلاق المدارس بسبب انتشار جائحة كورونا- 19- https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse

استثمار الصورة في تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي

د. سعيد عبيدي*

تقديم

عرف تدريس التاريخ المدرسي مجموعة من التطورات في منظومة التربية والتكوين المغربية، منذ الاستقلال إلى صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في يناير 2000 الذي أوصى بتبني مقاربة بيداغوجية جديدة، تتمثل في مدخل الكفايات (La pédagogie des cométences)، عوض التعليم بواسطة الأهداف، وقد واكب هذا التطور مراجعة شاملة همت المنهاج التربوي والكتب المدرسية، وقد تمثل ذلك في اعتماد مرجعية ديداكيتية جديدة لبناء المنهاج الجديد لتدريس التاريخ المدرسي لكونه يشكل مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، ويساهم تنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل، وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه[1].

وبما أن تحقيق كفاية الموضعة في الزمن والتفكير التاريخي وغيرها من كفايات مادة التاريخ بالتعليم المدرسي، يتطلب مواكبة مستجدات البحث التاريخي الجامعي، وينهل من التجديد الابستمولوجي الذي شهدته المعرفة التاريخية على مستوى المنهج والموضوع والوثيقة التي اتسع مفهومها لتشمل مصادر مكتوبة وأركيولوجية وفنية تتمثل في الأفلام الوثائقية والصور وغيرها، فإنه لا غرو أن يتم توظيف الصورة البصرية والمرئية بشكل كبير في المنهاج الجديد لتدريس التاريخ المدرسي مقارنة بالكتب المدرسية السابقة.

ونظرا لأهمية التدريس بالصورة في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة وفي مادة التاريخ على نحو خاص، فإن مقاربتها تطرح مجموعة من التأملات والتساؤلات المتصلة بمفهوم الصورة في البيداغوجيا المعاصرة والشروط والمعايير الواجب مراعاتها لإدماج الصورة كدعامة في تدريسية التاريخ المدرسي، فضلا عن الخطوات المنهجية التي يجب اتباعها أثناء توظيفها واستثمارها لإرساء الموارد بشكل يراعي الآفاق العلمية والتربوية والديداكتيكية للدرس التاريخي.

---

* أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي بمديرية مكناس.

1منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، مديرية الدراسات والاستراتيجيات التربوية، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، يونيو 2001، ص. 2.

أولا: في مفهوم الصورة: خلفية نظرية

1- مفهوم الصورة

يطرح مفهوم الصورة في الدراسات الأدبية والبيداغوجية عدة صعوبات تتسم بغموضها، مما يجعلها توظف بشكل غير دقيق وبمعنى عام[1]، بحكم تداولها في حقول معرفية متعددة، مما يجعل كل حقل ابستمولوجي يعرفها من المنظور الذي ينسجم مع مفاهيميه ومناهجه، غير أن الذي لا اختلاف حوله هو أنه منذ دخول الإنسان عصر الصورة أصبحت تعبر عن كل ما يرتبط بذاته ومحيطه، بل وتهيمن على حياته اليومية.

وترجع مفردة صورة التي يقابلها في اللغة الفرنسية Image في أصلها إلى الكلمة الإغريقية Eidos التي تدل على معنى الصورة والمشتقة من Eidôlon التي كانت تعني الشبح وخيال الموتى وطيفهم[2]، ثم أصبحت تسمى لاحقا بالصورة، وكذا اشتقت منها كلمتي صنم Idole وأيقونة Eikon، فجذر الكلمة من أصل ينتمي لعالم ما وراء الوجود المادي لعالم الأرواح لذلك أخذ ابن عربي لاحقاً معنى الصور وربطها بعالم الخيال والمثل المرتبط بحياة مابعد الموت أو البرزخ، كما تعد كلمة صورة Image التي ترتبط بالصور والتخيل من اليونانية Imago التي تعني القناع الشمعي الذي يوضع على وجوه الموتى والذي يعضه القاضي في الجنازة، وأخيرا فإن مصطلح صور Figure من الكلمة الإغريقية Figura كذلك وتعني الشبح ثم الصورة والوجه[3]، كما تحيل على القناع الجنائزي أو قناع الموت "Spectre Image Imago"[4].

وارتباط بمفهوم الصورة الحضاري والفلسفي والجمالي، فقد عرف أفلاطون الصورة بكونها "مجموع الظلال والانعكاسات التي نراها على وجه الماء وعلى صفحة الأجسام اللامعة وكل التمثلات

1فرانسوا مورو، البلاغة مدخل لدراسة الصور البيانية، ترجمة عائشة جرير ومحمد الوالي، منشورات افريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003، ص. 15.

2ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي، منشورات افريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002، ص. 17.

3ريجيس دوبري، المرجع السابق، ص. 17.

4حمادي كيروم، مفهوم الصورة الحضاري والديني والفلسفي والجمالي، المجلة المغربية للأبحاث السينمائية، العدد 2، أبريل 2014، ص.63.

من هذا النوع"[1]، وهنا يحيل معنى الصورة على تصور عام في أذهان المستقبلين، بحيث ينبني على مجموعة من الأفكار تجاه قضية ملموسة أو مجردة[2]. وفي مقابل هذا المعنى تتخذ الصورة دلالة اخرى تتمثل في كونها منتوج مادي سواء كان على شاشة العرض أو مطبوعا على الورق أو تم التقاطه بواسطة آلات التصوير في زمن ومكان محددين، أو عبارة عن لوحة زيتية[3].

وأما حسب معجم لاروس، فإن "الصورة هي تمثيل لكائن أو شيء عبر فنون أو عبر تقنيات الطباعة أو إعادة الإنتاج"[4]، كما أن مارتين جولي (Martine Joly) يعتبر "الصورة تواصلية أساسا وموجهة لقراءة عمومية"[5]، ويكشف هذا التمييز بالنسبة لنا بأن جزءا كبيرا من دلالة الرسالة المرئية تحدده الاختيارات التشكيلية[6].

وفيما يخص تعريف الصورة في البيداغوجيا المعاصرة فهي وسيلة تعليمية تعلمية متصلة بالتعلم الإدراكي، وهي تمثيل مرئي للأعلام والأحداث والظواهر تمثيلا يمكن من إبراز معاني ودلالات وأفكار لا يسهل استيعابها بالخطاب اللفظي[7]. كما أنها تضع على المستوى الديداكيتي المتعلم في مواجهة محتوى الصورة موضوع التعلم دون وسيط، فتجسد بذلك محتوى الخطاب وتنقل موضوعاته بشكل أمين محققة شروط الواقعية والصدق والاتصال بالبيئة، وبجملة واحدة تعتبر الصورة في العملية التعليمية وسيط في المثلث الديداكتيكي لفعاليتها في التدريس مما يجعلها بتعبير إدغار ديل (E.Dale) تحتل قمة هرم الوسائل التعليمية[8].

1 حمادي كيروم، المرجع السابق، ص. 63.

2عز الدين الوافي، سلطة الصورة وبلاغة الجسد، كتاب الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات، سبتمبر 2015، ص. 20.

3عز الدين الوافي، المرجع السابق، ص. 20.

4Larousse , petit Larousse, librairie Larousse, Paris, 2013.

5Joly Martine, Introduction à l'analyse de l'image, Ed. Armand colin (2èmeed), Paris, 2011, P.59.

6Groupe µ, Traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image, Ed Seuil, Paris, 1992, P. 64.

7ينظر: برنس أحمد رضوان وأحمد حسين اللقاني، تدريس المواد الاجتماعية، ج. 1، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1990.

8محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، الطبعة الأولى، 1983، ص. 78.

ولا شك أن استثمار الصورة في العملية التعليمية يرتبط بالوظائف المتعددة للصورة التي تتعدد بتعدد علاقة الإنسان مع العالم المحيط به، وفي هذا المنحى حدد جاك أومون ثلاث صيغ لهذه الوظائف تتمثل في الصيغة الرمزية التي تستعمل الصورة كرمز للعقائد والديانات، والصيغة الاستتيقية الدالة على مجال المتعة الفنية والجمالية، ثم أخيرا الصيغة الابستمولوجية التي تتكلف بمهمة تقديم المعرفة والمعلومات حول العالم[1]، وهذه الصيغة الثالثة هي التي تفيد بشكل أساسي في تدريس التاريخ.

2- الصورة والتاريخ

يرتبط ظهور الصورة مع ظهور الإنسان، وذلك ما يتمثل في رسومات الإنسان البدائي في المغارات والكهوف، مما يجعل علاقة الصورة بالتاريخ علاقة موغلة في القدم ترجع للحياة البدائية التي كانت مليئة بالصور، غير أنه رغم تلك العلاقة فإن توظيف الصورة واستثمارها في الكتابة التاريخية ظل حبيس الوثيقة المكتوبة طيلة القرن التاسع عشر خاصة المدرسة الوضعية، غير أن التطور النوعي الذي عرفته الكتابة التاريخية مع تشكل مدرسة الحوليات على مستويات المنهج والتصور وأدوات الدراسة، جعل الدراسات التاريخية تنتقل من مرحلة التاريخ السياسي والنمط السردي للأحداث، إلى توسيع دائرة اهتمام المؤرخ بمجالات وموضوعات يتقاسمها التاريخ مع حقول معرفية أخرى تنتمي لمجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو ما حتم إعادة النظر في مفهوم الوثيقة، ففرضت بذلك الصورة نفسها كمصدر لا يرقى إليه الشك في الحقل التاريخي.

وتستمد الصورة أهميتها في تدريس التاريخ من كونها "شاهدا مرئيا في مألوف أدوات التوثيق في الحياة العصرية"[2]، حيث أصبحت تعد "منجما وثائقيا كاملا"[3] لا محيد عنه في سرد وتفسير أحداث التاريخ، غير أنه تجدر الإشارة إلى أن توظيف الصورة والمصادر السمعية –البصرية سواء في الكتابة التاريخية أو الدرس التاريخي يفرض معرفة السياق الذي ظهرت فيه الصورة، وكذا العمل على تفكيك رموزها عبر استخراج المعلومات الموضوعية التي توفرها حول الأشخاص والأماكن والحوادث والأشياء وغيرها، وإذا كان هذا الأمر يتطلب في التأليف الأكاديمي نقدا، فإنه في

1حمادي كيروم، مفهوم الصورة الحضاري والديني والفلسفي والجمالي، مرجع سابق، ص. 63.

2فتحي ليسير، تاريخ الزمن الراهن، عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر، دار محمد علي للنشر، تونس، الطبعة الأولى، 2012، ص. 140.

3فتحي ليسير، المرجع السابق، ص 140.

التاريخ المدرسي كذلك يتطلب امتلاك رؤية تعليمية تستند إلى ابستمية تاريخية معاصرة، وكذا إلى براديغم بيداغوجي وديداكتيكي[1] لإثارة ملاحظة واهتمام المتعلمين للخروج باستنتاجات تمكن من إرساء موارد الدرس التاريخي.

ثانيا: المرجعية الديداكتيكية لتدريس التاريخ بالصورة

1- الصورة دعامة ديداكتيكية في تدريس التاريخ من خلال التوجهات التربوية

تعتبر الصورة دعامة ديداكتيكية أساسية في منهاج مادة التاريخ من أجل إثارة ملاحظة واهتمام المتعلم والتوصل إلى خلاصات ونتائج[2]، تجعله يتكيف مع مختلف الأحداث وأماكن وقوعها[3]، وفي المجمل تكمن أهمية الصورة في الدرس التاريخي في كونها تمكن المتعلم من تخزين المعلومات الواردة على ذاكرته، والتي تعرضها الصورة مدة أطول في ذاكرته البصرية التي تعد خزانا يمتح منه معارفه النظرية والمفاهيم المجردة المقترنة بالصور.

واستنادا إلى التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، فإن الصورة تعتبر إحدى الدعامات الضرورية لتدريس موادها، حيث إنها تضفي على المقاطع والأنشطة التعليمية للدروس واقعية كبيرة، وفي هذا السياق فقد تضمنت التوجهات التربوية مجموعة من المواصفات لتوظيفها ديداكتيكيا خلال الحصص ومن أهمها ما يلي[4]:

- تناسب محتواها مع الهدف التعليمي والوضعية التعليمية التعلمية التي تستغل فيها، ومع المستوى الفكري والعمري للمتعلمين.

- احترام الدقة العلمية والخصائص الفنية في التصوير كالألوان والتأطير وغيرها.

1جمال أماش، درس التاريخ اليوم بالمدرسة المغربية: تحديات التدريس ورهان الفائدة، مجلة علوم التربية، العدد 68، ماي 2017، ص. 109.

2كراسة البرامج والتوجهات التربوية لتدريس الاجتماعيات السلك الثاني من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، دون تاريخ الطبع، الدار البيضاء، ص. 48.

3المصطفى لخصاضي، تدريس التاريخ والجغرافيا: حقل التاريخ، افريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2012، ص. 92.

4ينظر: -التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص. 39-40.

- البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات بسلك الثانوي الإعدادي، غشت 2009، ص. 46-47.

- تميز معطياتها بشكل يجعلها معبرة وصالحة لإثارة الأسئلة وتنشيط التفاعلات الفصلية.

-توفرها على المعلومات المساعدة على التحليل كتاريخ التقاطها، وعنوانها، ومكانها، ومكان التقاطها، وزاوية الالتقاط.

- قدرتها على إعطاء فكرة واضحة عن أحجام الأشياء وموضوعها واشتمالها على تفاصيل في حدود كافية لا ينجم عنها تشتيت انتباه المتعلمين.

- مناسبة حجمها للملاحظة الجماعية، أو توفيرها بالعدد الكافي للملاحظة الفردية أو في إطار جماعات صغيرة.

2- منهجية توظيف الصورة في تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي

يقتضي توظيف الصورة في تدريس التاريخ المدرسي باعتبارها دعامة لبناء التعلمات ومنطلقا للمعرفة التاريخية داخل الفصل الدراسي يتطلب القدرة على التمييز بين مختلف مكوناتها الحضارية والسياسية والأثرية وتمثيلها[1]، والتمييز في الرسائل الثلاث التي تؤديها الرسالة الفوتوغرافية، كما حددها رولان بارت، والمتمثلة في الرسالة اللغوية والرسالة التقريرية والرسالة الرمزية الإيحائية[2]. وهو ما يقتضي المرور من عدة خطوات منهجية تتجلى في ما يلي[3]:

- الإعداد القبلي للصورة ودمجها في التخطيط العام للدرس، وتهيئ التلاميذ للتعامل معها ماديا ونفسيا.

- القراءة، وفيها تتم الملاحظة العلمية الدقيقة للصورة ووصف معطياتها، انتهاء بعملية التفسير والتأويل وذلك عن طريق المقارنة والمقابلة وضبط العلاقات والتفاعلات القائمة بين عناصر الصورة الواردة.

- المتابعة والتطبيق: بعد الانتهاء من عرض الصورة يوضع المتعلم في مواقف تعليمية يطبقون من خلالها المفاهيم والقيم التي استخلصوها من الصورة، وذلك عن طريق أنشطة مثل المناقشة والتمارين الكتابية.

1المصطفى لخصاضي، تدريس التاريخ والجغرافيا: حقل التاريخ، المرجع السابق، ص. 92.

2Barthes Roland, Rhétorique de l'image, In: Communications, 4, 1964. Recherches sémiologiques/44.

3التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، مرجع سابق، ص. 39-40.

الجدول رقم 1: منهجية قراءة الصورة وفق النهج التاريخي

الخطوات	العمليات
التعريف	يتم التعريف بالصورة اعتمادا على عنوانها وتاريخها ومصدرها، لتحديد إطارها التاريخي من خلال تحديد موضوعها وموضعته في الزمان والمجال، للمساهمة في إعطاء معنى للمعطيات التاريخية المتناولة والإحاطة بها. وهذا يساعد على فك الترميزات والفهم[1].
التفسير	ايجاد العلاقة بين مكونات الصورة وتحليلها إما من خلال محتواها أو بالاستعانة بوثائق اخرى من أجل رصد الأسباب وموقعتها في صيرورة التحول[2]. التحول[2].
التركيب	استخلال الاستنتاجات والأفكار التي تحيل إليها الصورة عبر قراءة تأويلية تتغي الربط بين الجزئي والكلي أو بين الكلي والجزئي والانتقال من الخاص إلى العام ومن العام إلى الخاص[3].

ثالثا: حضور الصورة في دروس التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي

تتسم الصيغة الجديدة في المنهاج المعتمد حاليا في التدريس بالمدرسة المغربية لكتب مادة التاريخ بتغييب ملخصات الدروس أو المتن المكتوب[4] الذي كان يتسم به التأليف المدرسي في المنهاج القديم، فتم بذلك تحرير دروس المقرر من المنطق السردي الكرونولوجي[5]، وأصبحت دروس مادة

1ينظر: منار الاجتماعيات للسنة الثالثة ثانوي اعدادي، دليل الأستاذ، Top edition، طبعة 2005.

- شكير عكي وآخرون، مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، نونبر 2009، ص. 1-137.

2شكير عكي، التفسير التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية: دراسة تشخيصية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، 2003، ص. ص. 54-55.

3خديجة واهمي، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء، 2002، ص. 50.

4البشير تامر، مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من من السلك الإعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، السنة الجامعية 2004-2005، ص. 177.

5البشير تامر، المرجع السابق، ص. 177.

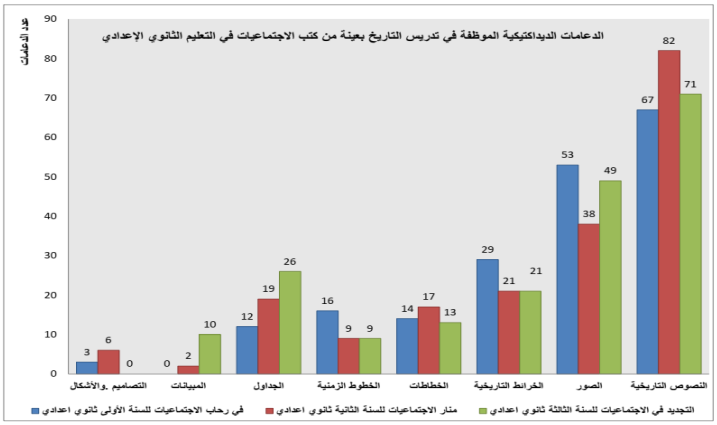
التاريخ سواء في التعليم الثانوي الإعدادي أو التأهيلي تتألف من مقاطع تعلمية وأنشطة يتضمن كل واحد منها دعامات ووثائق متعددة ترفق بأسئلة ذات أفعال إجرائية في غالب الأحيان.

وفي هذا السياق، فقد أفضى جرد وتصنيف دعامات عينة من الكتب المدرسية لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي إلى تأكيد هذا الأمر، حيث إنه في الكتب الثلاث تحتل دعامة الصورة الموظفة في دروس التاريخ المرتبة الثانية من مجموع الدعامات، وبنسبة مائوية تناهز 34,53 % في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى ثانوي إعدادي ونسبة 19,58 % في كتاب منار الاجتماعيات للسنة الثانية ثانوي اعدادي بينما بلغت في كتاب التجديد في الاجتماعيات للسنة الثالثة ثانوي إعدادي 27,31 %.

الجدول رقم 2: الدعامات الموظفة في تدريس التاريخ بعينة من كتب مادة الاجتماعيات في التعليم الثانوي الإعدادي

الدعامات / عينة الكتب المدرسية		النص التاريخي	الصور	الخرائط التاريخية	الخطاطات	الخطوط الزمنية	الجداول	البيانات	التصاميم و الأشكال
في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى ثانوي اعدادي	العدد	67	53	29	14	16	12	00	03
	النسب %	34,53	27,31	14,94	7,21	8,24	6,18	00	1,54
منار الاجتماعيات للسنة الثانية ثانوي اعدادي	العدد	82	38	21	17	09	19	02	06
	النسب %	42,26	19,58	10,82	8,76	4,63	9,79	1,03	3,09
التجديد في الاجتماعيات للسنة الثالثة ثانوي اعدادي	العدد	71	49	21	13	09	26	10	00
	النسب %	35,67	24,62	10,55	6,53	4,52	13,06	5,02	00

يظهر من خلال الجدول رقم 2 أن الصورة تحتل مكانة هامة في مختلف الدعامات والوسائل التعليمية التعلمية المدمجة في عينة الكتب المدرسية لمادة التاريخ التي قمنا بجرد وثائقها وتصينفها،حيث ناهز عدد الصور الخاصة بدروس التاريخ في كتاب رحاب مادة الاجتميات للسنة الأولى ثانوي اعدادي 53 صورة من أصل 194 دعامة، وبلغ عدد الصور المرتبطة بمادة التاريخ في كتاب منار الاجتماعيات للسنة الثانية ثانوي اعدادي 38 صورة من أصل 194 دعامة، بينما في كتاب التجديد في الاجتماعيات للسنة الثالثة ثانوي إعدادي تم توظيف 49 صورة من أصل199 دعامة، وهو ما يتمثل بشكل واضح في المبيان.



وفي المجمل، فإنه رغم احتلال الصورة للمرتبة الثانية في مجموع دعامات كتب المستويات الثلاث للثانوي الإعدادي يمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات المرتبطة بالشكل والمضمون فيما يخص توظيف الصورة وأشكال حضورها في بناء تعلمات دروس التاريخ المتضمنة في الكتب المدرسية الثلاث لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي مدار هذا المقال، وهي نفس الملاحظات تقريبا التي سبق تسجيلها في دراسة سابقة حول موضوع "استثمار الصورة في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا: كتاب المسار لجذع التعليم الأصيل وجذع العلوم أنموذجا"[1]:

- الاعتماد على دعامة الصورة غدا واضحا في المقرر الدراسي، ففي الوقت الذي كانت فيه الصورة شبه غائبة مع البرامج الدراسية للتاريخ غداة الاستقلال، وحضور الصورة السوداء في أول مقرر رسمي لتدريس كل من التاريخ والجغرافيا في المرحلة الثانوية سنة 1967[2] بشكل قليل جدا، أصبحت الصورة الملونة والرقمية تحتل المرتبة الثانية بعد النصوص التاريخية، مما يوضح بجلاء مسايرة تطور الثورة الرقمية والتكنولوجية في تدريس التاريخ المدرسي.

1سعيد عبيدي، استثمار الصورة في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا:كتاب المسار لجذع التعليم الأصيل وجذع العلوم أنموذجا، مداخلة قدمت في يوم دراسي حول الصورة في العملية التعليمية التعلمية، شعبة التاريخ والجغرافيا، المدرسة العليا للأساتذة، فاس، 2014.

2البشير تامر ومصطفى حسني إدريسي، "الفبركة" المدرسية تاريخ المغرب، مجلة المدرسة المغربية، العدد المزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص. 38.

نسجل عدم احترام دعامة الصورة للشروط المنصوص عليها في التوجيهات التربوية الرسمية من قبيل التوثيق المصدر، الزمان، المكان، مما يجعل هذه الصور عبارة عن جزر معزولة عن سياقها التاريخي.

- غياب التوازن في توزيع هذه الصور على دروس المقرر الدراسي لمادة التاريخ، حيث تتكثف في بعض الدروس وينذر حضورها أو ينعدم في دروس أخرى.

-يلاحظ على مستوى الرؤية والإدراك البصري غياب الوضوح والدقة لبعض الصور.

-هيمنة اللوحة التشكيلية والصور الفوتوغرافية المرتبطة بالشخصيات التاريخية، مما يوحي بنزوع نحو تصور معين للتاريخ يجعله مرتبطا بحياة القادة والحكام الأمر الذي تجاوزته التيارات التاريخية المعاصرة، ففي موضوع المقاومة تهيمن الصور المرتبطة بحياة الملك محمد الخامس (1927-1961م) وولي العهد آنذاك الحسن الثاني (1961-1999) [1]، بينما تم تغييب الصور التي تسلط الضوء على دور الفئات الشعبية في الكفاح الوطني من أجل الاستقلال على مدار 44 سنة (1912-1956).

ثالثا: توظيف الصورة في درس المغرب بين الانفتاح والانغلاق

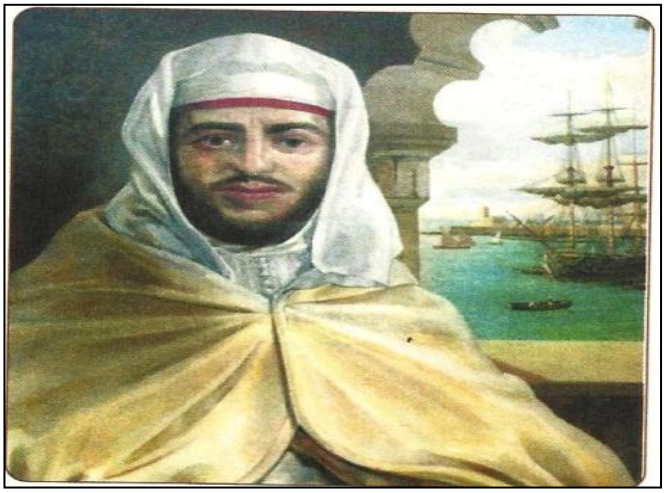
نروم في هذا المحور تقديم أمثلة تطبيقية لقراءة الصور الموظفة في الدرس رقم 6 لمادة التاريخ المعنون بـ "المغرب بين الانفتاح الانغلاق" للسنة الثانية ثانوي اعدادي، وذلك من خلال كتاب الاجتماعيات[2]، وقد اخترنا

هذا الدرس لإبراز إلى أي حد يمكن للصورة أن يساهم بشكل كبير في تحقيق أهداف التعلم للدرس، خاصة الهدف التعلمي المرتبط بـ "بناء مفهومي سياسة الانفتاح والانغلاق". وفي هذا السياق سنعمل على تطبيق خطوات النهج التاريخي في قراءة صورة عبارة عن لوحة كل من السلطانين سيدي محمد بن عبد الله والمولى سليمان.

1البشير تامر ومصطفى حسني إدريسي، المرجع السابق، ص. 48.

2وزارة التربية الوطنية، منار الاجتماعيات، السنة الثانية ثانوي إعدادي، كتاب التلميذ، Top edition، المغرب، طبعة 2017، ص. ص. 32-37.

الوثيقة 1:لوحة السلطان سيدي محمد بن عبد الله (1757-1790م)[1]



الوثيقة 2: لوحة السلطان مولاي سليمان (1792-1822م)[2]

1المسار التاريخ والجغرافيا، كتاب التلميذ للجذع التعليم الأصيل والعلوم وجذع التكنولوجيا، نادية للنشر، الرباط، الطبعة الأولى، 2005، ص.103. وقد اعتمدنا على هذه اللوحة بهذا الكتاب لكونها أكثر وضوحا وتعبيرا من اللوحة الموجودة بكتاب منار الاجتماعيات، السنة الثانية ثانوي إعدادي، كتاب التلميذ، مرجع سابق، ص. 32.

2وزارة التربية الوطنية، منارالاجتماعيات، السنة الثانية ثانوي إعدادي، ص. 34.

1- قراءة لوحة السلطان سيدي محمد بن عبد الله (1757-1790م)

المراحل	التدبير الديداكتيكي
التعريف	• التقديم والملاحظة: توجيه انتباه المتعلمين إلى مكان الصورة بالكتاب المدرسي وملاحظتها: العنوان، الإطار، الحجم، الموضوع. • تحديد الاطار التاريخي: يتم توجيه أسئلة إلى المتعلمين لتعرف الزمان (النصف الثاني من القرن الثامن عشر) والمجال (المغرب) والموضوع (السلطان سيدي محمد بن عبد الله) • الوصف: المشهد عبارة عن لوحة شخصية للسلطان بلباس ملكي رسمي من داخل مبنى يطل على البحر أو على ميناء ترسو به إحدى السفن الضخمة وبالقرب منها قوارب صغيرة.
التفسير	• تتوزع اللوحة إلى ثلاثة مستويات: - المستوى الأول: داخلي مغلق تمثله الصورة الشخصية للسلطان. - المستوى الثاني: خارجي مضاء مفتوح تمثله حركة السفن والميناء. - المستوى الثالث: الأفق الذي يلتقي فيه البحر بالسماء. • المشاهد: - مشهد السلطان: ويحيل على الأصالة والارتباط بقيم الدين والتمسك بالحكم. - مشهد الميناء والسفن: ويحيل على الحركة والتغير والسفر والاتصال بالآخر والانفتاح على العالم الخارجي. - مشهد الأفق: السماء والبحر ويحيل على التطلع إلى غد مشرق والتفاؤل بالمستقبل وإلى قيم التعاون والتسامح والتعايش.
التركيب	تمثل هذه الصورة السلطان محمد بن عبد الله (1757-1790) في عهد الدولة العلوية إبان النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، حيث مثلت مرحلة حكمه سياسة الانفتاح على أوربا والتعامل معها اقتصاديا وسياسيا من خلال توقيع مجموعة من الاتفاقيات مع تلك الدول، وهو ما تؤكده دلالة الصورة.

2- قراءة لوحة السلطان مولاي سليمان (1792-1822)

المراحل	التدبير الديداكتيكي
التعريف	• التقديم والملاحظة: توجيه انتباه المتعلمين إلى مكان الصورة بالكتاب المدرسي وملاحظتها: العنوان، الإطار، الحجم، الموضوع. • تحديد الاطار التاريخي: يتم توجيه أسئلة إلى المتعلمين لتعرف الزمان (نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر) والمجال (المغرب) والموضوع (السلطان مولاي سليمان) • الوصف: المشهد عبارة عن لوحة شخصية للسلطان من داخل فضاء مغلق بلباس ملكي ذي بعد حضاري يعبر عن خصوصية الزي المغربي.
التفسير	• نميز في اللوحة بين ثلاثة مكونات، المكون الأول يتمثل في الصورة الشخصية للسلطان، والمكون الثاني يتجلى في وجود كتاب مفتوح، وأما المكون الثالث فيظهر في الفضاء المغلق. • تضم اللوحة ثلاثة مشاهد: • مشهد السلطان: يعكس ما تميزت به شخصيته من شعور بالمسؤولية، وحب للمصلحة العامة، وزهد عن الملذات، فضلا عن حبه للعلم، وتقديره لأهله، وتفانيه في تحصيله، مما جعل السلطان بهذه الهيئة والصفات يؤثر على أذهان الرعية، كما أن ملامحه الأكثر صرامة ولحيته الكثة وتركيزه للنظر يعكس حجم ومركزية السلطة عند السلطان. • مشهد الكتاب: يدل على اهتمام السلطان بالعلم وانكبابه على القراءة، وهو ما يتجلى في اهتمامه بالعلوم الدينية واللغوية، بل وتأليف عدة مصنفات في هذا المجال. • مشهد الفضاء المغلق: يدل عليه جدار مزخرف بأشكال هندسية من الفن المعماري المغربي الأصيل، إضافة إلى وجود لون رمادي يعبر عن الغموض والانغلاق، وكذا غياب ألوان ساخنة في اللوحة، كلها عناصر تتقاطع في دلالتها لتحيل على سياسة الانغلاق التي نهج السلطان مولاي سليمان في تعامله مع الدول الأوربية طيلة فترة حكمه التي دامت ثلاثين سنة.
التركيب	تمثل هذه الصورة السلطان مولاي سليمان (1792-1822) الذي تميزت مرحلة حكمه بنهج المغرب سياسة الانغلاق والاحتراز في تعامله مع الدول الأوربية وذلك ما تمثل على المستوى الاقتصادي في منع تصدير المواد الفلاحية إليها، وعلى المستوى العسكري في إلغاء "الجهاد البحري" وعلى المستوى الدبلوماسي والسياسي الحد من علاقات المغرب مع الضفة الشمالية للبحر المتوسط، حيث أبرم معاهدات قليلة مع دوله.

يتضح من خلال قراءة لوحتي السلطانين سيدي محمد بن عبد الله ومولاي سليمان وفق المنهجية التي سبقت الإشارة إليها وفي تطبيق مبسط لخطوات النهج التاريخي، أن مشاهد كل لوحة ومكوناتها تعبر بشكل تأويلي عن سياستي الانفتاح أو الباب المفتوح، والانغلاق أو الحذر التي نهجها كل سلطان خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، وهو ما يمكن أن يساهم في تحقيق أهداف التعلم ويجعل المتعلم يدرك الفرق بين السياستين، وذلك في ارتباط بدعامات الدرس وبتوجيه من الأستاذ.

جماع القول، إن توظيف الصورة في تدريس التاريخ المدرسي يسهل الإدراك الحسي ونمو التعلمات لدى المتعلم، لذلك فإن يجب تخصيص بطاقة تقنية في المناهج التعليمية لمادة الاجتماعيات لقراءة الصورة غلى غرار النص التاريخي والخط الزمني والخرائط والمبيانات، وكذا تنظيم ورشات ودورات تكوينية للأساتذة حول منهجية توظيف الصورة في الدرس التاريخي والجغرافي وغيره، فضلا عن قراءتها قراءة ناقدة لمتحواها بشكل يوضح بجلاء خطاب الصورة الدلالي والجمالي، وذلك لزيادة فاعلية التعلم وجعل المتعلمين يواكبون سير الحضارة البصرية التي يعيشها العالم.

المراجع المعتمدة

1. البشير تامر، مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الإعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، السنة الجامعية 2004-2005.
2. برنس أحمد رضوان وأحمد حسين اللقاني، تدريس المواد الاجتماعية، ج. 1، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1990.
3. جمال أماش، درس التاريخ اليوم بالمدرسة المغربية: تحديات التدريس ورهان الفائدة، مجلة علوم التربية، العدد 68، ماي 2017.
4. حمادي كيروم، مفهوم الصورة الحضاري والديني والفلسفي والجمالي، المجلة المغربية للأبحاث السينمائية، العدد 2، أبريل 2014.
5. خديجة واهمي، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء، 2002.
6. ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ترجمة فريد الزاهي، منشورات افريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.
7. شكير عكي وآخرون، مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، نونبر 2009.
8. شكير عكي، التفسير التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية: دراسة تشخيصية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، 2003.
9. فتحي ليسير، تاريخ الزمن الراهن، عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر، دار محمد علي للنشر، تونس، الطبعة الأولى، 2012.
10. فرانسوا مورو، البلاغة مدخل لدراسة الصور البيانية، ترجمة عائشة جرير ومحمد الوالي، منشورات افريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003.
11. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، الطبعة الأولى، 1983.
12. المصطفى لخصاضي، تدريس التاريخ والجغرافيا: حقل التاريخ، افريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2012.

13. منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، مديرية الدراسات والاستراتيجيات التربوية، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، يونيو 2001.

14. Groupe µ, Traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image, Ed Seuil, Paris, 1992.

15. Joly Martine, Introduction à l'analyse de l'image, Ed. Armand colin (2èmeed), Paris, 2011.

16. Larousse, petit Larousse, librairie Larousse, Paris, 2013.

مدخل لدراسة النوع الاجتماعي في السياق المدرسي

عبد الكبير الجراري[1]

مقدمة

بات دور المدرسة في إنتاج وإعادة إنتاج الفروق الاجتماعية موضوعا للنظريات الماكروسوسيولوجية ، نذكر بالتحديد في السياق الفرنسي بيير بورديو وجون باسيرون Pierre Bourdieu et Jean Claud Passeron[2] ونظرية الاختيارات العقلانية(choix rationnel) لرايموند بودون Raymond Boudon[3]. وحيث أن هذه الباراديغمات لا تف لمقاربة التفاوتات بين الرجال والنساء في السياق المدرسي، فإن الدراسات حول النوع الاجتماعي، باعتبارها امتدادا للدراسات النسوية، ما فتئت تساءل أنماط التفكير التي طبعت هذا المجال من البحث؛ باعتبارها أنماطا ذكورية، لا تعتبر سؤال النوع الاجتماعي في المدرسة سؤالا إشكاليا؛ أي أنه ضمنيا لا يطرح كمشكلة أو كواقعة اجتماعية بقدر ما يتم تناول الجنس كمتغير من بين متغيرات أخرى.

في خضم الدينامية السوسيو-تاريخية لنشأة و تطور الدراسات حول النوع، ماهي أهم المداخل الإشكالية التي ظهرت في حقل التربية عموما والمدرسة على الخصوص، علاقة بالتمييزالاجتماعي الجنسي؟

قبل أن نستعرض أهم إشكاليات ومواضيع البحث التي تداولتها الدراسات حول النوع في مجال التربية، نقدم لمحة حول نشأة ومأسسة دراسات النوع الاجتماعي من جهة ومفهوم "النوع" من خلال الخصائص التي تميزه عن "الجنس" من جهة أخرى.

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه؛ كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق؛ جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء.

2Bourdieu, P, & Passeron, J. C. La reproduction (the reproduction). Paris: Les Editions de Minuit. P: 1970.

3Boudon, R. Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? Sociologie et sociétés, 34(1), 2002. P: 9-34.

1.الدراسات حول النوع الاجتماعي: المأسسة و المفهوم

نقصد بالمأسسة تطور البحث والتدريس داخل الجامعة ،في حين سنعرض للاستعمالات الاصطلاحية التي تدوولت قبل سيادة كل من "الدراسات حول النوع الاجتماعي" كتسمية للتخصص و"النوع الاجتماعي" كمفهوم لتوصيف نظام العلاقات بين الجنسين وكمنهج و أطروحات نظرية وأطر لتحليله.

1-1-المأسسة الأكاديمية:

خلال فترة السبعينيات والثمانينيات، تم تداول إشكاليات النساء في أوروبا عبرتحليل مادي للعلاقات الاجتماعية بين الجنسين من خلال مفهوم «les rapports sociaux de sexe[1]». و كان ذلك يتوافق و يتزامن مع تطور نوعي للحركات النسوية من جهة والتحليل الماركسي الشائع في مختلف العلوم الانسانية والاجتماعية من جهة أخرى. هذا الزخم الحركي النسائي المصطلح عليه ب "الموجة الثانية" للحركة النسوية كان يعمل على تجاوز الحتمية البيولوجية عبر تحليل مادي وتاريخي لعلاقات السلطة بين الجنسين .وتبعا لهذه الحركية الاجتماعية النسائية، "دخلت هذه الدراسات في مرحلة المأسسة حسب ظرفيات زمانية وإيقاعات تختلف باختلاف السياقات الوطنية" [2].

كان هذا المسلسل مبكرا بالولايات المتحدة الأمريكية قبل أن يمتد لأوربا وفرنسا تحديدا مع بداية التسعينيات؛ حيث اصطلح على هذه الدراسات أول الأمر "الدراسات النسوية"(feminist stadies) أو الدراسات حول النساء (women's stadies"[3] وأصبحت تعرف بالدراسات حول النوع الاجتماعي[4]، وهي متعددة التخصص باعتبارها تهتم بعلاقات النوع الاجتماعي عبر مختلف تخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس والتاريخ والفلسفة والعلوم السياسية والاقتصاد...

1Daune-Richard, A. M., & Devreux, A. M. Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. Recherches féministes, 5(2), 1992, pp: 7-30.

2 BERENI Laure, and al, Introduction aux gender stadies, Manuel des études sur le genre, Editions De Boeck, Bruxelles ،2008. P: 7.

3Ibid. P: 9.

4 Gender studis ou études sur le genre.

1-2-الجنس والنوع: في تدقيق المفهوم.

التمييز الاول بين "النوع" و"الجنس" يعود إلى النصف الأول من القرن الماضي، وقد تأتى ذلك عندما تم نعته ب "الجنس الاجتماعي"، "وهو ما مكن من معالجة ما هو اجتماعي باعتباره مجالا مستقلا يتمتع ببنائه الاجتماعي الخاص والمنفصل عن القوانين البيولوجية[1]"،ولو أن البيولوجي يكون موضوع بناء اجتماعي كذلك. إن هذا التمييز الحامل لجزء من تعريف "النوع" كما يتم تداوله حاليا، يعود إلى التأملات الفكرية الأولى حول الفوارق الاجتماعية بين الفئات الجنسية مع سيمون دوبوفوار (Simon De Beauvoir 1949)[2] وماركيريت ميد Margaret Mead, 1930))[3]. إلا أن الجوهر النقدي لمفهوم النوع لن يكتمل الا مع بداية السبعينيات مع السوسيولوجية البريطانية ان أوكلاي(Ann Oakley1972)[4] التي اضفت على الفروق في الادوار بين الجنسين طابع النظام (système) التراتبي المبني على علاقات السلطة المكرسة لدونية النساء في كل مناحي الحياة الاجتماعية بما في ذلك التربية عموما والمدرسة على الخصوص.

2.النوع الاجتماعي ودراسة الفروق بين الجنسين في المدرسة.

التربية في بعدها الواسع تشمل التنشئة الاجتماعية الاولية) (primaire داخل مؤسسة الأسرة، ثم سياقات التنشئة الثانويةsecondaire) كالمدرسة والإعلام ومختلف الفضاءات الاجتماعية الأخرى .ولأن المجال لا يتسع سنقتصر على النوع الاجتماعي في المدرسة من خلال ثلاث مواضيع للبحث الميداني، تبلورت عبرها التفسيرات النظرية والمفاهيم الواصفة لمنظومة واليات إعادة انتاج الفوارق بين الجنسين في الفضاء المدرسي: الكتب المدرسية والممارسات البيداغوجية و التوجيه المدرسي و المهني.

1Ibid. P: 16.

2De Beauvoir S. Le deuxième sexe, Paris, Gallimard,Tome1, ,2006,1949,PP: 35-106.

3Mead, M., Growing up in New Guinea, New York, William Morrow and C°.Trad. fr. Gazio A Une éducation en Nouvelle-Guinée,Paris,Payot. DOI: 10.2307/347865,1973.

4Oakley A. Sex, Gender and Society, London:Temple Smith, 1972.

2-1-التمييز الجنسي في الكتاب المدرسي.

تنكب الدراسات حول النوع على تحليل مضامين الكتب المدرسية، باستخراج التعبيرات او الخطابات "التربوية" الحاملة للتمييز بين الجنسين في الادوار الاجتماعية والقيم الرمزية، و يقصد بالمضامين الصور والنصوص ؛حيث تكون نتائج التحليل في الغالب كمية[1] او كيفية[2]. السؤال المركزي الذي تسعى دراسات النوع للإجابة عليه في تحليلها للكتاب المدرسي هو le manuel scolaire, est-il sexiste? ؛ بمعنى إلى أي حد يعكس الكتاب المدرسي الصور النمطية والقيم والتمثلات والأفكار التمييزية الحيفية جنسيا، التي لا تتوافق مع التحولات و التغيرات التي مست الأدوار التقليدية للنساء و الرجال؟

وحتى عندما يقتصر الكتاب المدرسي على نقل صور موجودة قد تبدو اعتيادية في اليومي المعاش دون نقدها فهو يكرس، من وجهة نظر النوع الاجتماعي، التميز حسب الجنس؛ مثلا: "الأم تطبخ والأب يقرأ"؛ فصورة من هذا النوع رغم أنها سائدة فهي تعتبر مبنية اجتماعيا وتاريخيا على أساس اعتباطي، كما "تخفي تعقيدات علائقية واجتماعية وتنتصر لتمثل كاريكاتوري وأحادي النظرة لصور وأدوار الذكور والإناث (...) ان هذا يعني القبول الضمني باللامساواة و بالتمييز المتواجدين في الواقع.[3]"

1Exemple: " Enfin sur l'ensemble des illustrations relevées dans cette étude de la Halde, on compte 1046 hommes pour 341 femmes représentées en situation professionnelle, soit moins d'une femme pour trois hommes. » Bénédicte Fiquet, les stéréotypes dans les manuels scolaires,Inhttp://www.adequations.org/spip.php?article1247 novembre 2009.P :3.

2مقطع من نتائج تحليل لكتاب مدرسي للرياضيات "Un livre de maths, étudié par la Halde, met en scène deux personnages, une fille qui donne la mauvaise réponse quasi systématiquement et un garçon qui ne se trompe pas. Réaction d'un petit garçon interviewé dans le cadre de l'étude: «Dans le livre de maths, c'est les gars qui ont raison!». Bénédicte Fiquet, les stéréotypes dans les manuels scolaires, Inhttp://www.adequations.org/spip.php?article1247novembre 2009.P.3.

3 Op.cit.

إذا كان الكتاب المدرسي دعامة صريحة لتصريف المنهاج فان التفاعلات العلائقية تصرف منهاجا "خفيا" «curriculum caché»[1] يكتسب التلاميذ والتلميذات من خلاله هويات مجنسة (identités sexuée)،وهذا يحيلنا على التنشئة المكرسة للفروق بين الجنسين عبر الممارسات البيداغوجية.

2-2-الممارسات البيداغوجية المتباينة حسب الجنس:

بناء على تسجيلات فيديو بالفصول في إطار بحوث ميدانية بالمدرسة تم رصد مجموعة من مظاهر التنشئة المبنية على التمييز بين الجنسين[2]. الممارسات التمييزية تتمظهر عبر العلاقات مدرس-تلميذ و تلميذ-تلميذ؛ حيث أن المدرسون والمدرسات يوظفون الندية بين الفتيات والفتيان والصور النمطية ،كما يحفزون الفتيان اكثر من الفتيات وينتظرون منهم مجهودا أكبر ويشجعونهم أكثر ويراقبونهم أكثر، ويبقى المعطى الزماني هو المجسد للموقع التراتبي الأعلى الذي يحظى به التلاميذ الذكور مقارنة بالإناث في التنشئة المدرسية حسب هذه الدراسات؛ حيث أن "الأعمال الأولى والتي تم إنجازها منذ 1970 تبين أن المدرسين والمدرسات ،في الاقسام المختلطة يتفاعلون مع الاطفال الذكور أكثر منه مع الفتيات، ودون وعي بذلك. و تبقى الملاحظة وإردة كيفما كان جنس المدرس[3]". تحيل هذه الأعمال في علوم التربية على تخصصات مختلفة من علم اجتماع و علم النفس وعلم النفس الاجتماعي؛ حيث تم توظيف نظريات لا يتسع المجال للتفصيل فيها[4].

يتتابع مسلسل التنشئة اللامتكافئة واللامتساوية في الزمان المدرسي مدعوما بمحتويات الكتب المدرسية، و تتشكل الهويات "المجنسة" لدى كل من التلميذات و التلاميذ و تتحول خلال

1Le curriculum caché désigne des savoirs, des compétences, des représentations, des rôles et des valeurs que les élèves acquièrent à l'école sans jamais figurer explicitement dans les programmes officiels (Forquin, 1985).

2«L'observation des pratiques enseignantes dans des séquences vidéoscopées de classe de mathématiques, selon une méthode clinique, montre des différences, quantitatives et qualitatives, de traitement des élèves selon leur sexe» Mosconi Nicole. Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, 2001. Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. pp. 97-109; doi : https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_953.P.98.

3Bereni and all.Op.cit.p.98.

4Théorie du curriculum, théorie du doing gender et la théorie sociale et cognitive.

تجارب مدرسية تعاش بشكل مختلف حسب الجنس، مساهمة (التجارب المدرسية)، إلى جانب تأثيرات أخرى، في خلق مسارات تكوينية ومهنية متباينة وتراتبية.

2-3- التوجيه المتباين

بالرغم من التحولات التي طبعت المشهد المدرسي[1] والأدوار الاجتماعية للرجال للنساء في المجتمعات الحديثة ؛ المتمثلة في تمدرس النساء وولوجهن للعمل المأجور فإن العديد من المهتمات والمهتمين بسوسيولوجيا النوع الاجتماعي يسجلون وجود واستدامة مسارات التوجيه المتباينة حسب الجنس كظاهرة عالمية[2]. حيث يبدو أن هناك شعبا و مسالكا دراسية ومهنية يشكل الذكور بها أغلبية عددية، في حين تتركز الإناث في شعب أخرى أقل قيمة على المستوى المادي و الرمزي.

التباين التقليدي في شعب التعليم العام كان يتمثل في توجه الذكور إلى شعب ومسالك العلوم في حين تختار غالبية الإناث شعب الآداب. "رغم أن اختيارات الإناث اتجهت في السنوات الاخيرة نحو العلوم مسجلة بذلك تحولا نحو تراجع هذا الانقسام(clivage)، فان التعليم

1نقصد بتحولات المشهد المدرسي ما حققته الفتيات من ولوج للتمدرس في مختلف الاسلاك ومستويات التفوق في النتائج الدراسية.

2Marry Catherine, «Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension?», Information sur les sciences sociales, vol. 28, n° 2, 1989, pp. 291-344.

- Duru-Bellat, Marie. L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?. Paris : l'Harmattan, 1990.

-Baudelot, Claude, and Roger Establet. "Allez les filles!, éd." Le Seuil, col. L'épreuve des faits ,1992.

-Terrail, Jean-Pierre. "Réussite scolaire : la mobilisation des filles." Sociétés contemporaines 11.1 ,1992,PP. 53-89.

-Nicole Mosconi et Biljana Stevanovic, «La représentation des métiers chez des adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée: «Du mouvement mais pas de changement», Travail et Emploi [En ligne], 109 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 15 mars 2009, consulté le 15 janvier2016.URL :http://journals.openedition.org/travailemploi/3766 ;DOI :https://doi.org/10.4000/travailemploi.3766.

-Françoise Vouillot, «L'orientation, le butoir de la mixité», Revue française de pédagogie [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le15 janvier 2021. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1900 ;DOI :https://doi.org/10.4000/rfp.1900.

التكنولوجي والتكوين المهني مازالا يعرفان انقساما يتميز بالثبات والحدة الكمية: "للإناث المجال الخدماتي وللذكور المجال الصناعي."[1]

علاوة على التفسيرات التي تنبني على التنشئة الاجتماعية الأسرية و المدرسية ،اتجهت مجموعة من الدراسات للبحث في اسباب هذا التوجيه المبني على النوع عبر تناول اختيارات التوجيه من خلال التمثلات حول المهن[2] والصور النمطية المرتبطة بها او من خلال الاليات المرتبطة بالتمثلات حول الذات و الهوية[3].

لم يتم الاقتصار على كشف أسباب وتقديم تفسيرات لاختيارات التوجيه الخاضعة لمعايير النوع الاجتماعي، بل ذهبت مجموعة من البحوث والأعمال[4] لاستكشاف التجارب المدرسية والتكوينية للتلميذات والتلاميذ الذين قاموا باختيارات غير نمطية تؤدي إلى مهن محسوبة-حسب المعايير السائدة للذكورة والأنوثة- على الجنس المقابل لجنسهم؛ أي الإناث اللواتي اخترن شعب صناعية(الميكانيك مثلا) والذكور الذين ولجوا لتكوينات خدماتية(رعاية الأطفال مثلا).

1 Mosconi, N. et Stevanovic, Op.cit.

2 Ibid.

3 Vouillot, Françoise. «L'orientation, le butoir de la mixité». Revue française de pédagogie, 171, 2010, PP. 59-67.

-Bastoul, J., Bosscher, S. D., & Przygodzki-Lionet, N. Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycéens insérés dans des filières dites «féminines». L'orientation scolaire et professionnelle, 2016, (45/4).

-Couppié, T., & Epiphane, D. Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles?. CÉREQ ÉCHANGES, 2015, PP: 351.

-Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J. A. Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (173), 2010, PP: 41-50.

-Kergoat, D., Guichard-Claudic, Y & Vilbrod, A. L'inversion du genre: Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement. PU Rennes, 2008.

Lemarchand, C. Être rare, un avantage dans le métier?. VST-Vie sociale et traitements, (2), 2010. PP: 57-63.

خاتمة

لا ندعي أن هذه المحاولة تحيط بجميع الجوانب البحثية و النظرية لدراسة الفروقات بين الجنسين وفق منظور النوع الاجتماعي في السياقات المدرسية. ولكن اذا اقتصرنا على الجوانب التربوية المرتبطة بالممارسة داخل الفصول الدراسية وما يترتب عنها من تأثير على العلاقة بالمعرفة وتقسيم العمل حسب الجنس، فان الممارسات البيداغوجية والكتاب المدرسي والتوجيه المدرسي والمهني قد تشكل مداخل مساعدة على فهم ميكانيزمات انتاج واعادة انتاج الفروق بين الجنسين في المدرسة. وتعتبر هذه الدراسات ذات أهمية في رصد أشكال المقاومة التي قد تعترض الإجراءات والبرامج الرامية لمأسسة المساواة بين الجنسين في المنظومة التربوية، على اعتبار أن المقاربات التقنية (تغيير البرامج وتشجيع تمدرس الفتيات...) ينبغي يكون مصحوبا بتشخيص السيرورات الخفية التي "تصنع" الفروقات بين الجنسين عبر المناهج والتفاعلات العلائقية.

المراجع والمصادر:

- Bastoul, J., Bosscher, S. D., & Przygodzki-Lionet, N. Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycéens insérés dans des filières dites «féminines». L'orientation scolaire et professionnelle, 2016, 45/4.
- Baudelot, Claude, and Roger Establet. "Allez les filles!, éd." Le Seuil, col. L'épreuve des faits ,1992.
- Bénédicte Fiquet, les stéréotypes dans les manuels scolaires,Inhttp://www.adequations.org/spip.php?article1247 novembre 2009.
- BERENI, Laure, and al, Introduction aux gender stadies, Manuel des études sur le genre, Editions De Boeck, Bruxelles ،2008.
- Boudon, R.Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? Sociologie et sociétés, 34(1), 2002.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. La reproduction (the reproduction). Paris :Les éditions de Minuit,1970.
- Couppié, T., & Epiphane, D. Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ? CÉREQ ÉCHANGES, 2015.
- Daune-Richard, A. M., & Devreux, A. M. Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. Recherches féministes, 5(2),1992.
- Duru-Bellat, Marie. L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?Paris: l'Harmattan, 1990.
- Flahault, E., & Pennec, S. Des trajectoires sexuées dans l'accès et le maintien en position atypique. Presses universitaires de Rennes, Des sociétés.halshs-00777017,2008, pp. 31-39
- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J. A. Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 173, 2010.
- Kergoat, D., Guichard-Claudic, Y & Vilbrod, A. L'inversion du genre : Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement. PU Rennes. 2008.
- Lemarchant, C. Être rare, un avantage dans le métier ? VST-Vie sociale et traitements, (2).

- Marry Catherine, «Femmes ingénieurs: une irrésistible ascension?», Information sur les sciences sociales, vol. 28, n° 2, 1989.
- Mead M., Growing up in New Guinea, New York, William Morrow and C°.Trad. fr. Gazio A. 1973, Une éducation en Nouvelle-Guinée, Paris, Payot. DOI: 10.2307/347865. 1930.
- Mosconi, Nicole. "Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école." Débats Jeunesses 4.1, 1999.
- Duru-Bellat, Marie. "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho sociales." Revue française de pédagogie 109.1, 1994.
- Nicole Mosconi &Biljina Stevanovic,«La.représentation des métiers chez des adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée: «Du mouvement mais pas de changement», Travail et Emploi [En ligne], 109 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 15 mars 2009, consulté le 15 janvier 2016. URL :http://journals.openedition.org/travailemploi/3766 ;DOI :https://doi.org/10.4000/travailemploi.3766.-Françoise Vouillot, «L'orientation, le butoir de la mixité», Revue française de pédagogie [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 15 janvier 2021 à 17:16. URL: http://journals.openedition.org/rfp/1900 ;DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.1900.
- Oakley, A. Sex, Gender and Society, London :Temple Smith, 1972.
- Terrail, Jean-Pierre. "Réussite scolaire: la mobilisation des filles. " Sociétés contemporaines 11.1, 1992.
- Vouillot, F. «L'orientation, le butoir de la mixité». Revue française de pédagogie, 171, 2010.

المتعلم الأمازيغي وتعليم ظاهرة الصفة بين العربية والأمازيغية

جمعة دعرة[1]

تقديم

يعرف المغرب تعددا لغويا، إذ نجد انتشارا للغتين العربية والأمازيغية بمختلف تمظهراتهما، وهو ما يؤثر على متعلم اللغة وخاصة في المراحل الأولى من التعلم، و سنحاول في هذه الورقة معالجة هذا التعدد اللغوي[2] واللهجي، وتوضيح أوجه التشابه بين النسق العربي والأمازيغي، وتوظيف ذلك التشابه في تعليم اللغة العربية. و تمثلت إشكالية الدراسة في مقاربة الوضع اللغوي بمنطقة كلميمة بإقليم الرشيدية، خاصة منطقة غريس العلوي[3]، وتأثير التعدد اللغوي على تعليمية اللغة العربية للمتعلم الأمازيغي. وكيف يمكننا أن نوظف أوجه التشابه القائم بين النسقين (العربي والأمازيغي)، لتعليم هذه اللغة لهذا المتعلم، و سنركز بالخصوص على ظاهرة الصفة وتمظهراتها في النسقين المذكورين.

سنسلط الضوء على بعض إشكالات تعليم اللغة العربية للمتعلم الأمازيغي، و سنستثمر بعض ما ورد في إطار نظرية التحليل التقابلي.

1.المتعلم الأمازيغي وإشكالات تعليم العربية.

يطرح تعليم اللغة العربية للمتعلم الأمازيغي مجموعة من الصعوبات اللغوية تتمثل في صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبية ودلالية، و يعزى سبب هذا إلى كون الأمازيغية تكتسب باعتبارها لغة أم لمعظم سكان منطقة غريس، أما اللغة العربية فيتلقها المتعلم الأمازيغي عن طريق المدرسة أو من خلال نظام محو الأمية، واعتاد هذا المتعلم على طبيعة لغته (الأمازيغية) أصواتا وصرفا ومعجما

[1] طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، تخصص اللسانيات العربية المقارنة والتطبيقية، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب (كلية علوم التربية) الرباط.

[2] التعدد اللغوي: "المقابل العربي للفظ الاجنبيMultinguisme وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد". الأوراغي محمد، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص 11.

[3] غريس العلوي تنضوي تحته مجموعة قصور مكمان، آيت يحيا أوعثمان ، آيت كطو، إغرغر زاوية سيدي الغازي، زرارة، حرت.

وتركيبا، وهو ما يخلق له مجموعة من الصعوبات تظهر في أدائه بشكل واضح أثناء التحدث أو التعبير باللغة العربية.

فعلى المستوى الصواتي يجد المتعلم الأمازيغي صعوبة في بعض مخارج الأصوات العربية من خلال إبدال فونيم بآخر عند تقارب المخارج، كإبدال فونيم الثاء بفونيم التاء، أو إبدال فونيم اللام بالنون (ملون ب منون)، وأي اختلاف في المبنى يؤدي إلى اختلاف المعنى، أو العكس مثلا (نوم ب*لوم)، وهذه الظاهرة متفشية بدرجة أكبر عند فئة الكبار في منطقة (غريس العلوي)، ومناطق قريبة متحدثة بالعامية، مثل الكلتة وتزكاغين...، وهو ما يجعلنا نتساءل عن سبب ذلك؟

أما على المستوى الصرفي فتطرح مقولة العدد إشكالا بالنسبة لهذا المتعلم، فلا يجد في لغته بعض الصيغ كصيغة المثنى، وفي صيغة الجمع يواجه صعوبة في صيغتها إذ يتم إبدال ضمير الجمع الغائب بضمير الجمع المخاطب مثل: (عليهم///عليكم) و(قلوبهم///قلوبكم)، وفي حالة التذكير والتأنيث يقوم بتغير المؤنث مذكرا أو العكس .و تتمثل الصعوبة بالنسبة للجانب التركيبي في عدم القدرة على صياغة جمل باللغة العربية، وإذا تم ذلك فينتج عنه اختلاف الحركات النحوية. فالمتعلم لم يتعود على التنوع في الحركات، لأن بنية اللغة الأمازيغية بنية مسكنة.

و يزداد الإشكال صعوبة بالنسبة للجانب الدلالي، حيث يقحم المتعلم بعض المفردات الأمازيغية أثناء الممارسة. و تعد الإشكالات والاختلالات التي تواجه المتعلم الأمازيغي، ظاهرة قديمة أشارت إليها بعض الكتب التاريخية، فقد كان "أهل الأندلس يسخرون من لكنة البربر العربية، حيث يتهمونهم بعدم إتقان النطق بالعربية، و ينقل ابن الخطيب أن علي بن حمود لما قتل المستعين بالله الأموي، قال: "لا يقتل الزلطان إلا الزلطان يعني السلطان، إذا كان بربري اللسان"[1]. ولعل هذه التداخلات والتأثيرات تفسرها عدة عوامل وأسباب.

فالتأثيرات الصوتية يمكن أن تكون ناتجة عن تقارب المخارج أو تباعدها، يقول ابن جني: "سألت أبا علي عن فساده (الحرف) فقال: العلة في فساده أن أصل القلب في الحروف إنما هو فيما تقارب منها، وذلك الدال والطاء والتاء، والذال والظاء والثاء. والهاء والهمزة، والميم والنون، وغير

[1] حقي محمد، البربر في الأندلس دراسة لتاريخ مجموعة إثنية من الفتح إلى سقوط الخلافة الأموية، المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2017، ص 144.

ذلك مما تدانت مخارجه."[1] فبالرغم من وجود مجموعة من الفونيمات في النسق الأمازيغي مثل (اللام والنون...والتي يجد فيها المتعلم الأمازيغي صعوبات)، إلا أنه يقوم بتبديلات صوتية لتأثره بمجاله الجغرافي واللغوي، الذي ألف هذه التبديلات.

ناهيك على أن هذا المتعلم يتوقع بنيات مشابهة للغته الأم في اللغة الثانية. و يمكن أن نستحضر بعض الأمثلة لذلك:

1) "تؤلمني ظهري": تنغاي تداوت. فهي مؤنثة في النسق الأمازيغي، ولكن في العربية المعيار مذكر: "يؤلمني ظهري".

فهذا المتعلم يفترض بنيات مشابهة لنسقه الذي اعتاد عليه وامتلكه وتربى بداخله. "وقد بينت عدد من الدراسات أن صعوبة تعلم اللغة الثانية يعود إلى كون المتعلم يتوقع، أثناء تعلمها، إيجاد بنيات وقواعد مشابهة للغته الأم...، بمعنى أن المتعلم عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية ينقل عادات لغته الأم، و يقحمها في عملية تعلم اللغة الثانية...فإذا كان اكتسابه للغته الأولى يتم بطريقة ضمنية ...، فإن تعلمه للغة ثانية بواسطة قواعد يكون ملزما باتباعها والنسج على منوالها يجعل تعلمه لهذه اللغة أمرا صعبا".[2] وكل هذه العوامل تقف حاجزا أمام المتعلم، و تحول دون تحقيق الكفاية اللغوية المرجوة.

و حاولت مجموعة من الأدبيات تفسير أهم الاختلالات اللغوية المرتبطة أحيانا بلغة التعليم أو تعليم اللغة، بالقول: "...تعثر المتعلم في المراحل الأولى من التمدرس، ناجم عن صعوبة الانتقال من لغة البيت (الدارجة المغربية أو الأمازيغية) إلى لغة المدرسة (العربية الفصيحة)، وعدم العناية بتطوير طرق الدعم اللائقة، تلافيا لسلبيات الازدواجية اللغوية؛ وعدم توفر لغة عربية واضحة، وطيِّعة، وعلمية وجذابة، نتيجة عدم وجود ما يكفي من الأبحاث والأدوات اللغوية والتربوية المستجدة. "[3]

[1] ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 180.

[2] بيلوش م العربي، بعض إشكالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كتاب الأبحاث الكامنة للمؤتمر الدولي الحادي عشر للغات والدراسات الثقافية، سابيلدر، أنطاليا، تركيا، 2019، ص58.

[3] الفاسي الفهري عبد القادر، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص 87.

تفسر هذه الإشكالات أيضا الاختلالات التي يقع فيها المتعلم، بصفة عامة وتأثيرها على مساره التعليمي. ما يتطلب استحضار هذه الخصوصيات أثناء وضع المقررات. انطلاقا مما سبق، سنحاول عرض أوجه التشابه بين النسقين، واستثمار ذلك التشابه في تعليم اللغة العربية، للمتعلم الأمازيغي وما توصلت إليه الأبحاث اللسانية الحديثة.

2. الصفات في العربية والأمازيغية بعض أوجه التشابه:

عالجت مجموعة من الأدبيات التقليدية والحديثة مقولة الصفة، من جوانب متعددة كالصياغة، والتطابق وغير ذلك. و سنحاول في هذه الورقة طرح ومعالجة هذه الظاهرة (الصفة)، وذلك على مستوى الصياغة في النمطين العربي والأمازيغي، وما يتعلق بمسألة الرتبة ثم التطابق بغية إظهار أوجه التشابه بين النسقين، لتبسيط تعليم هذه الظاهرة (الصفة)، للمتعلم الأمازيغي.

1/صياغة الصفة في النمط العربي والأمازيغي:

تصاغ الصفات عامة في النسقين العربي والأمازيغي من الأفعال، وسنستحضر في هذا الصدد على ما أوردته بعض الأدبيات اللسانية العربية بالقول: "ليس في العربية صفات ذرية تذكر فيما نعلم، بل إن جل الصفات تقابلها أفعال، وهي مشتقة من جذر صامتي مضافا إليه لاصقة صفية"[1]. يبين هذا القول أنه ليس في العربية طبقة مقولية في المعجم للصفات، بل تصاغ من الأفعال، نحو مرض مريض... فهذه الصفة اشتقت من فعل صيغ على وزن "فعيل"، وهذا خلاف بعض اللغات كالإنجليزية والفرنسية، إذ تمثل الصفات طبقة مقولية في المعجم.

وتشبه الأمازيغية العربية في هذا الجانب، إذ تصاغ الصفة (في الأمازيغية) من الأفعال: "تشتق الصفة عامة من الأفعال التي يطلق عليها أفعال الحالة. و تدل هذه الصفة على خاصية أو حالة أو ميزة أو لون أو كيفية أو نقص أو شكل أو عاهة أو موقف من طبيعة معنوية، وعلى كل المفاهيم التي تدل عليها أفعال الحالة"[2]. و من أمثلة ذلك:

[1] الفاسي الفهري عبد القادر، البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2018 ، ص 163.

[2] بوخريص فاطمة وآخرون، كتاب جماعي بعنوان: نحو الأمازيغية، ترجمة: نورة الأزرق ورشيد لعبدلوي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2013، ص 71 و 72.

2) إخاتر //أختار. كبر كبير

نلاحظ مما سبق التشابه القائم بين كل من النسقين العربي والأمازيغي. حيث تصاغ الصفة انطلاقا من الفعل باستثناء بعض الصفات التي لا وجود للأفعال فيها في العربية، مثل "أبيض"... و يعتبر هذا التشابه عاملا أساسيا في تعليم اللغة العربية للمتعلم الأمازيغي، من خلال وضع قواعد تبين مدى التقارب بين النسقين، نحو:

- النسق العربي: ننطلق من جذر صامتي (مرض/كبر)+لاصقة صفية=صفة (مريض/كبير).
- النسق الأمازيغي: جذر معجمي (إملول/إغزيف...)+ لاصقة صفية = صفة (أملول/ أغزاف). (أبيض / طويل).

يتبين مما سبق أن الصفات تصاغ من خلال إضافة اللاصقة الصفية التي تتناوب و تتغير حسب نوع الفعل. وهو ما يجعل من السهل على المتعلم الأمازيغي استغلال هذا التشابه في تعلم العربية من خلال تطبيق نفس الطريقة على المعطيات العربية.

2/الرتبة في النمط العربي والأمازيغي:

سنحاول في هذه الفقرة دراسة رتبة الصفة في كل من النسقين العربي والأمازيغي، ومدى التشابه القائم بينهما. فبالعودة إلى الأدبيات التقليدية نجدها تميز بين نوعين من الرتب، الرتبة المحفوظة وغير المحفوظة، و تنتمي ظاهرة الصفة إلى الرتبة المحفوظة، وهذه الرتبة "لو اختلت لاختل التركيب باختلالها، ومن الرتب المحفوظة في التركيب العربي أن يتقدم الموصوف على الصفة.."[1] ومن أمثلة ذلك، "المواطن الصالح" فصفة الصالح بعد الموصوف (المواطن)، وإذا اختلت هذه الرتبة اختل المعنى "الصالح المواطن".

وفي إطار اللسانيات الحديثة فيمكن التمييز بين نوعين من الصفات، صفات ناعتة و تتأسس على العلاقة القائمة بين النعت والاسم الذي قبله، كما في(3):

3) أ- الخلق الكريم

ب- الباقيات الصالحات

[1] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 6، 2009، ص207.

فالملاحظ أن النعت (الكريم، الصالحات) تابع لمنعوته (الخلق، الباقيات)، ونفس الشيء يمكن ملاحظته في الأمازيغية، وتبعا لتعميمات كرينبيرك Greenberg (1963)[1]، بخصوص الصفة نجد التعميم التالي:

4) يكون الموصوف قبل الصفة في اللغات ف فا مف وتحقق الأمازيغية إيجابيا هذا التعميم، حيث تكون الصفة بعد الموصوف كما يتبين في الأمثلة:

5) أ- تسكلوت تختارت

شجرة كبيرة

ب- لكناش أختار

كتاب كبير

ترد الصفات (تختارت، أختار) بعد الاسمين الموصوفين (تسكلوت، لكناش). كما أنهما تتطابقان في سمتي التذكير والتأنيث، (فتسكلوت تختارت) مؤنث ونفس الشيء نلاحظه في اللغة العربية. وهو ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار لتيسير تعليم العربية. وهو ما أشار إليه رشدي طعمية بقوله: "فالدارس في فصول تعليم العربية كلغة ثانية يأتي إلينا ولديه رصيد لغوي كبير وفهم بظواهر اللغة ثم يقيس كل شيء بشيء و يربط كل ظاهرة لغوية بأخرى وعلى المعلم أن يدرك هذا وهو يعلم العربية له."[2]

يتضح مما سبق أن المتعلم متأثر بالبيئة اللغوية التي نشأ فيها، و يحاول أن يوظف تراكيب تعكس نسقه اللغوي. وعلى المعلم استحضار هذه المعطيات وهو يعلم العربية، لمتعلم ناطق بغيرها... كما أشارت عدد من الدراسات إلى إمكان وقوع الصفة قبل الموصوف في اللغة العربية وذلك في سياقات محدودة (الفاسي الفهري (1997) والعمري (2004) وبيلوش (2019)، و يمكن التمثيل لذلك بالأمثلة في:

[1] لعبدلوي رشيد، في اللسانيات الأمازيغية السمات وبناء الجملة، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، ط1، 2019، ص 64.

[2] رشيدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ج 1، ص 107.

(6 أ- أولُ الربيع.

ب- مكارم الأخلاق.

بالمقابل، قلما نجد هذا النمط من الصفات القبلية في الأمازيغية، وهو ما ينبغي أن يستحضره المعلم وواضع البرامج والمقررات لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية.[1]

3/ التطابق:

سنحاول في هذه الفقرة أن نبين مدى تقارب وتشابه النسقين العربي والأمازيغي، على مستوى توزيع سمات التطابق، كما نستثمر بعض أفكار نظرية التحليل التقابلي في تيسير تعليم المتعلم الأمازيغي اللغة العربية. تشترك اللغتان العربية والأمازيغية، في مجموعة من السمات، فعلى مستوى الصياغة نجد معظم الصفات العربية والأمازيغية تصاغ من الأفعال، أما على مستوى الرتبة فإن الصفة ترد بعد الموصوف في كل من النسقين (العربي والأمازيغي). كما تبين ذلك من خلال العرض السابق.

إذا عدنا إلى الأدبيات التقليدية نجدها تحدد سمات التطابق بين الصفة والموصوف في الإعراب والجنس والعدد والتعريف والتنكير، وهو ما أشار إليه ابن يعيش بقوله: "إن الصفة تابعة للموصوف في أحواله... رفعه، ونصبه وخفضه، وإفراده، وتثنيته، وجمعه وتنكيره، وتعريفه، وتذكيره وتأنيثه. إن كان الاسم الأول للموصوف مرفوعا، فنعته مرفوع، وإن كان منصوبا، فنعته منصوب. وإن كان مخفوضا، فنعته مخفوض وكذلك في سائر الأحوال."[2] و نمثل لذلك بالأمثلة في (7):

7) أ- التلميذة المجتهدة

ب- بطلان صغيران

ت- أمهات مثاليات

[1] بيلوش، 2019، مرجع سابق.

[2] ابن يعيش، شرح المفصل، ادارة الطباعة المنيرية، مصر، ج3، ص 54 و 55.

و يمكن تفصيل المعطيات الممثل لها في (7) بالجداول التالية:

الجملة (أ)	الجنس	العدد	الإعراب
الموصوف (التلميذة)	مؤنث	مفرد	الرفع
الصفة (المجتهدة)	مؤنث	مفرد	

الجملة (ب)	الجنس	العدد	الإعراب
الموصوف (بطلان)	مذكر	مثنى	الرفع
الصفة (صغيران)	مذكر	مثنى	

الجملة (ت)	الجنس	العدد	الإعراب
الموصوف (أمهات)	مؤنث	جمع	الرفع
الصفة (مثاليات)	مؤنث	جمع	

نلاحظ أن الصفة في الأمثلة (أ، ب، ث) تتطابق مع الموصوف في جميع السمات(العدد والجنس والإعراب). كما نلاحظ غياب سمة الشخص، لأن اللاصقة ليست ضميرا."[1] ونفس الشيء نجده في الأمازيغية، حيث تتميز الصفات الاسمية بكونها الفصيلة الأصلية للأسماء، والتي لا يمكن تميزها شكليا عن الأسماء الأخرى، ولكن تتصرف بطريق مختلفة نحويا. حيث تتوافق هذه الصفات مع الاسم الواقع بعدها في خاصية العدد ونوع الجنس (مذكر ومؤنث)، ولا تتوافق معه بخصوص حالة الاسم"[2] ومن أمثلة ذلك:

8) أ- لكناش[مذكر، مفرد...]

أوراغ[مذكر، مفرد...] (كتاب أصفر).

ب- تدروين: [مؤنث، جمع..]

[1] الفاسي الفهري عبد القادر، البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة، ص 118.

[2] F.Sadiqi, M.Ennaji, A Grammar of Amazigh, Faculté des lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz-Fés, Maroc, 2004,p: 86.

تمزانين:[مؤنث، جمع..](بيوت صغيرة).

نستخلص مما سبق، أن الأمازيغية تتميز هي الأخرى إلى جانب اللغة العربية بتطابق الصفات مع الموصوف في سمتي الجنس والعدد.

وبالرغم من ذلك قد تواجه المتعلم الأمازيغي مجموعة من الصعوبات أثناء إنتاجه لبعض السياقات العربية، وخاصة تلك التي لا تحقق التطابق بين الصفة والموصوف، في بعض السمات، فمثلا: (تدروين تمزانين) يلاحظ أن الصفة تتطابق مع الموصوف في سمتي الجنس والعدد (التأنيث والجمع)، أما العربية (بيوت/منازل صغيرة) يتحقق التطابق في سمة الجنس(التأنيث) ولا يتحقق في سمة العدد(بيوت:جمع، ومفرد: صغيرة). وعلى المدرس، وواضع البرامج والمقررات التعليمية، كما سبق أن بينا أن يراعي هذه المسائل.

وبناء على ما ذهب إليه مارك بيكر(Mark Baker 2004)[1] من كون كل اللغات تتوفر على مقولة الصفة، واعتبارها جزء من النحو الكلي، وأن الاختلاف بين اللغات يهم بالخصوص خصائصها الصرفية والدلالية، فيمكن القول إن الصفة في اللغة العربية تشترك مع الصفة في الأمازيغية بالنظر إلى مجموعة من الخصائص، كما بينا في هذه الورقة.

و ينبغي استحضار هذا التشابه بين اللغتين في تعليم اللغة العربية للمتعلم الأمازيغي، إلى جانب استحضار المعطى الجغرافي واللغوي الذي يتميز به المغرب، وهو ما يوحي بكون هذا التقارب بين العربية والأمازيغية قد يجد تفسيره بتأثر الأمازيغية باللغة العربية من خلال إدخال التراكيب الدينية أو التواصل اليومي بين القبائل المغربية العربية والأمازيغية التي تتعايش جنبا إلى جنب في مختلف المناطق المغربية، وهو ما نجده في قدرة المتكلم المنتمي إلى القبائل العربية التحدث بالأمازيغية والعكس صحيح بالنسبة للعربية في كثير من المناطق.[2]

[1] لعبدلوي رشيد، مرجع سابق، بتصرف، 2019، ص15.

[2] بخصوص استغلال التشابه بين العربية واللغات الطبيعية في تعلم العربية كلغة ثانية أنظر: بيلوش، مرجع سابق، (2019)،

خاتمة

قدمنا في هذا المقال، عرضا لمختلف الإشكالات المطروحة التي تعترض المتعلم الأمازيغي، بمنطقة كلميمة سيما منطقة غريس العلوي. وانطلاقا من هذه الملاحظات نحاول أن نبحث عن حلول قد تسهل و تساعد المتعلم على تعليم العربية، وقد قدمنا أمثلة توضح التشابه بين النظامين على مستوى الصفة، و اعتبرنا أن هذا التشابه مؤشر في غاية الأهمية، و يمكن استثماره في تعليم اللغة العربية لهذا المتعلم الأمازيغي.

وهذا التشابه لا ينفي وجود بنيات مختلفة على المستوى الدلالي، ومن أمثلة ذلك (تدارت إهيان)، فهي مؤنث ولكن في النسق العربي مذكر(منزل جميل). وهذه التراكيب المتباينة ينبغي إدراجها في مستويات متقدمة، ولذا تصبح عملية استيعاب أسلوب الصفة أسهل بالنسبة للمتعلم الأمازيغي، إذا حاولنا معرفة كيفية التعامل مع هذه المعطيات.

المراجع والمصادر

- الأوراغي محمد، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص11.
- ابن جني أبي الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، ج1، تحقيق حسن هنداوي، ب.ت.
- ابن علي بن يعيش، شرح المفصل، ج3، ادارة الطباعة المنيرية، مصر، ب.ت.
- بوخريص فاطمة وآخرون، نحو الأمازيغية، ترجمة نورة الأزرق ورشيد لعبدلوي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2013.
- بيلوش م العربي، بعض إشكالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كتاب الأبحاث الكاملة للمؤتمر الدولي الحادي عشر للغات والدراسات الثقافية، دار نشر سابيلدر، تركيا- أنطاليا، 2019.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط6، 2009.
- حقي محمد، البربر في الأندلس، دراسة لتاريخ مجموعة إثنية من الفتح إلى سقوط الخلافة الأموية، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2017.
- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، ب.ت.
- الفاسي الفهري عبد القادر، البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط 1، 2018.
- الفاسي الفهري عبد القادر، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003.
- لعبدلوي رشيد، في اللسانيات الأمازيغية السمات وبناء الجملة، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، ط1، 2019.

- معلمة المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة، إشراف محمد حجي، مطابع سلا، المغرب، 1989.
- A. Boumalk, H. Souifi, Catégorision grammaticale en amazighe, Centre de l'Aménagement Linguistique, Rabat, Maroc, 2019.
- F.Sadiqi, M. Ennaji, A Grammar of Amazigh, Faculté des lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz-Fés, Maroc, 2004

مفهوم الكفاية بين اللسانيات التوليدية وديداكتيك اللغات

عبد الحق بوطيب[1]

مقدمة

الفعل اللغوي حصيلة تداخل مجموعة من المكونات أو الأنساق الفرعية؛ أولها المستوى الصواتي الذي يضم مجموعة من الأصوات التي تنتمي إلى لسان ما، ثانيا المستوى الصرفي-المعجمي الذي يشمل العناصر المعجمية والكلمات التي تشكل ما يسمى بالمعجم الذهني، ثالثا المستوى الصرف تركيبي (أو مستوى القواعد بالمعنى الضيق) الذي يعنى بتحقق البنى المركبة التي تكون على شكل متوالية من المعجمات المنتظمة، رابعا المستوى التداولي الذي هو سلسلة من الوظائف التي تؤثر في المتكلم، وأخيرا المستوى التخاطبي/التحقق الفعلي للغة.

ويتمتع كل مكون أو كل نظام من هذه الأنظمة الفرعية باستقلاليته، ويؤكد نعوم تشومسكي N. schomsky "على وجود نمطين من اللغة: تصوري ((conceptual، وحاسوبي (computatonal) وينظر تشومسكي إلى اللغة على أساس كونها قالبياتModular، وهذه القالبيات على اختلافها (سمعية، بصرية، حركية، كلامية..) كلها تتدخل لتشكل ما يسمى بالملكة اللغوية، وهذه الملكة بدورها تنتظم وفق قدرتين رئيسيتين، هما: القدرة المعجمية والقدرة التركيبة. من هنا يمكن الحديث عن أهم مفاهيم النظرية التوليدية في اللسانيات وهو مفهوم الكفاية competence."[2]

لقد اعتمد تشومسكي العقلانية أساسا لنظريته التوليدية التحويلية متجاوزا العديد من الأطروحات والمبادئ الفلسفية التي تنطلق منها الدراسات البنيوية، ومنتقدا أيضا تصورات علم النفس السلوكي في مجال اللغة واكتسابها وتعلم قواعدها. "وتعتبر اللغة، حسب التصور العقلاني تنظيما عقليا فريدا من نوعه، تستمد حقيقتها من كونها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر." [3] وبالتالي فهي(اللغة) ليست مجرد عادات كلامية تقوم على أساس الاستجابة للمثير، ومن هذا

[1] جامعة المولى إسماعيل، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية. المغرب.

[2] Jean-Adolph rondal, Le dévelopemmement du langage orale, MARDAGA, paris france, 2006,p: 9.

[3] نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي. مكتبة زهراء الشرق ط2، القاهرة، 2005. ص:39 وأحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة1، الجزائر، 2005، ص: 203 وما بعدها.

المنطلق العقلاني وجه تشومسكي انتقاداته العنيفة للتصور السلوكي، الذي تبناه كثير من اللغويين التوزيعيين أمثال بلوم فيلد. كما انتقد سلوكية سكينر اللغوية لأنها لا تستطيع أن تبين بوضوح حقيقة وواقع السلوك اللغوي عند الإنسان، ذلك أنها تغفل ما يتميز به الإنسان وهو الإبداع اللغوي الذي أكد عليه العقلانيون ويتجلى في مظاهر التجدد المستمر دون حافز. وقد بنى تشومسكى تصوره انطلاقا من مجموعة من المفاهيم كالكفاية والقدرة والإنجاز والفهم والإنتاج..."[1].

وتقارب هذه الدراسة مفهوم الكفاية من منظور اللسانيات التوليدية وديداكتيك اللغات اللذان يعتبران المرجع الأساس في استخدام مفهوم الكفاية كونها أعطته حيزا مهما في دراستها خاصة اللسانيات التوليدية؛ فاللسانيات التوليدية تنظر للمفهوم مع شومسكي إلى كونه معطى بيولوجي يختص به الإنسان، يتشكل من قواعد التي يولد من خلالها الفرد ما لا نهاية من الإنجازات. أما ديداكتيك اللغات في مجموعة من الأبحاث (perrnoud ;1997) تؤكد على ضرورة الفصل بين الكفاية كمفهوم في ديداكتيك اللغات وبين التصور الذي أتى به تشومسكي، وتعطي للكفاية تعريفات مختلفة الجامع بينها هو البحث في كيفية توظيفها لتدريس اللغات.

فيما نؤكد في هذه الدراسة على أن ديداكتيك اللغات استفادت كثيرا من أبحاث تشومسكي التي تظهر في تطور تخزين المفردات إلى كفاية معجمية التي تعتبر حسب إرليش (1978) معرفة نسقية ببنية المفردات والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة وإدرك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم التي تمكن من فهم ظواهر التعدد المعنوي وفهم الترادف وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلم من بين مجموع رصيده اللغوي، كما تمكن من تمييز الوحدات المعجمية التي تستعمل بكيفية متكررة وتستخدم في الكلام والكتابة اليومية عن الوحدات المعجمية التي لا تستعمل إلا نادرا وهذا النوع من الكفايات يستخدم في تدريس اللغات.

1.مفهوم الكفاية في التصور التوليدي

شغل مفهوم الكفاية حيزا مهما في الدراسات الحديثة، لكن يختلف الباحثون في التصور الذي يحتضنه وغالبا ما يتم الخلط بينه وبين مفاهيم أخرى كالقدرة والإنجاز. ويكون مفيدا جدا أن ننظر إلى المفهوم من خلال التصور اللساني خاصة الاتجاه التوليدي الذي آمن بكون الكفاية معطى بيولوجيا يختص به الإنسان و يستطيع من خلاله أن يولد ما لا نهاية من الجمل، أما تعريفها

[1] نعوم تشومسكي، المرجع السابق، ص: 40.

في تصور ديداكتيك اللغات فغير موحد وهناك من يعتبر إيجاد تعريف موحد أمرا غير ضروري. والإشكالية المطروحة هنا هي؛ ما هي طبيعة العلاقة بين الكفاية في التصور التوليدي وتصورها في مجال ديداكتيك اللغات؟

2.مفهوم الكفاية اللغوية

تحدث تشومسكي عن الإبداعية اللغوية والتي تحدد في جوهرها في مدى "استعداد المتكلم المثالي من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل لم يسبق له أن تلفظها أو سمعها."[1] باستعمال عدد محدود من العلامات اللسانية، وهي خاصية تبرز كفاية المتكلم وتثبت أن الذهن الإنساني مبدع؛ فامتلاك الإنسان ملكة خاصة بنوعه هي نموذج لتنظيم فكري وحيد لا يختص بأعضاء خارجية ولا يرتبط بالذكاء العام وهو يتجلى فيما يمكن أن نسميه المظهر الإبداعي l'aspect créateur لاستعمال اللغة وميزة هذه الملكة أنها تفتح مجال الإمكانيات بدون حدود وبدون الاعتماد على أي مثير كما فعل السلوكيون.

لقد بين شومسكي (1959) في انتقاده للنظرية السلوكية أن اكتساب عملية إبداعية لا يمكن تفسيرها بنموذج الحافز فالطفل لا يكتفي بتكرار ما يعرض عليه من نماذج لغوية –كما يذهب لذلك النموذج السلوكي- وإنما يجتهد ويبتكر ويخطئ ليتعلم من أخطائه. وهكذا تتطور لغة الطفل حسب نموه البيولوجي.[2] وعلى ضوء ذلك ميز شومسكي بين الكفاية والإنجاز. ونحن نهدف من خلال ذلك إلى عرض التصورات العامة لمفهوم الكفاية قصد فرز الاختلاف الحاصل في كيفية النظر إليها وتوظيفها سواء في اللسانيات التوليدية أو ديداكتيك اللغات.

3.الكفاية والإنجاز

أشار تشومسكي (1956) إلى مفهوم الكفاية والإنجاز؛ فالكفاية في المفهوم العام هي المعرفة اللغوية الباطنية للمتكلم، والإنجاز هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، وتقتضي دراسة الكفاية درجة من التجريد على اعتبار أنها تكشف عن الحقيقة الضمنية، التي هي أساس استعمال عدد كبير من الجمل، يقول تشومسكي محددا الكفاية: "من الجلي أن نعد الكفاية

[1] درقاوي مختار، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد13،2015 ، ص9 وما بعدها.

[2] مستغفر نورة ،ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، مجلة أبحاث لسانية، العدد 1، كلية علوم التربية، الرباط 2006، ص: 6.

اللغوية أي معرفة اللغة نظاما مجردا متضمنا الإنجاز، يتكون من قوانين تسمح بتحديد الشكل والمعنى الأصلي لعدد غير محدود من الجمل الممكنة."[1] ويحددها أيضا بقوله: "ما يشير إلى قدرة المتكلم المستمع المثالي على الجمع بين الأصوات والمعاني في تناسق مع قواعد لغته."[2]

وعموما، فقد اعتبرت الكفاية من الناحية اللسانية حسب ديبوا Dubois" نسقا من القواعد المستبطنة من طرف المتكلمين للغة ما، وهي نسق من القواعد النحوية ومن العناصر التي تطبق عليها هذه القواعد، والمدمجة من طرف مستعمل اللغة الطبيعية، وتسمح له بتكوين عدد محدود من الجمل التي لم يسبق له أن سمع بها، كما تشرح قدرته على البناء والتعرف على الجمل النحوية، وتأويل الجمل الملتبسة، وإنتاج جمل جديدة."[3] وهو ما يتقاطع مع ما ذهب إليه تشومسكي في مبدأ المقبولية في الجمل، فتشومسكي يؤمن بقدرة كل متكلم لغة على ابتكار لغته بمساعدة القواعد التوليدية التي تمنحه معرفة خاصة للتعبير عن لغته، لكن المتكلم لا يكون واعيا بتلك القواعد.

ولا يعتبر تشومسكي القواعد النحوية التوليدية نموذجا للمتكلم أو المستمع، بل هي محاولة ،لوصف، بأكثر الطرق حيادية المعرفة اللغوية التي تزودنا بأساس بالاستخدام الفعلي للغة من قبل المتكلم – المستمع المثالي، فعندما نقول إن القواعد توليد لجمل ذات وصف تركيبي معين فيعني ذلك أن هذه القواعد تعطي هذا الوصف التركيبي للجملة. وعندما نقول إن للجملة اشتقاق معين تحدده قواعد توليدية معينة فلا يعني ذلك كيف يقوم المتكلم أو المستمع بمثل هذا الاشتقاق بشكل عملي وطريقة فعالة، فهذه المسألة تخص الاستعمال اللغوي؛ أي الإنجاز. والقواعد التوليدية التي تهتم بوضع نظرية في الإنجاز، ونظرية في تعلم الطفل للغة عبارة عن نسق من القواعد التي يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار لتوليد عدد غير محدود من التراكيب. وهذا النسق من القواعد يمكن تحليله إلى ثلاثة مكونات رئيسية للقواعد التوليدية هى :"

[1] N.Schomsky, (1972).Language and Mind, Harcourt brace jovanovich, p: 106

[2] Schomsky, la linguistique cartésienne,trad erik delannoe et d. sperder p:126

[3] مستغفر نورة، مرجع سابق، ص: 108.

1- **المكون التركيبي** syntactic component

المكون التركيبي هو الذي يحدد مجموعة لا متناهية من الموضوعات المصاغة المجردة، وتتضمن كل منها جميع المعلومات المتعلقة بتفسير واحد لجملة معينة ومصطلح " جملة " هنا يقصد به الإشارة إلى السلاسل التوليدية وليس إلى السلاسل المكونة من الفونيمات.

2- المكون الصواتي phonologicalcompetent

المكون الفونولوجى هو الذي يحدد الصيغة "الصوتية" للجملة التي يتم توليدها بواسطة قواعد نظمية تركيبية، أي أنه يعطي للجملة صورتها الصوتية أو النطقية.

3- المكون الدلالى Semantic component

المكون الدلالى هو الذي يحدد معنى الجملة وطريقة تفسيرها." [1]

وهكذا نلاحظ أن الدراسات النحوية عند **تشومسكى** لها أهمية كبيرة في دراسة المشاكل اللغوية، بل لقد لعبت دورا هاما في تطوير النظرية اللغوية نفسها. ويتعلق ذلك بالقواعد التوليدية بالذات، تلك القواعد التي تشكل أساس بناء النظرية التوليدية التحويلية والتي تحدد بشكل رئيس الكفاية والإنجاز، ووضع نظرية علمية لتفسير إدراك الطفل اللغة، ولتحقيق ذلك تشتمل هذه القواعد على ثلاثة مكونات، مكون إعرابى، ومكون صواتي، ومكون دلالي.. والمكونان الصواتي والدلالي هما مكونان تفسيريان ويستخدم كل منهما المعلومات التي يزودهما بها المكون الإعرابي والتي تخص السلاسل التوليدية وخصائصها الأصلية وكذلك علاقة بعضها بالبعض الآخر في جملة معينة. "ومعنى ذلك أن المكون الإعرابي يجب أن يخصص لكل جملة بنية عميقة تحدد تفسيرها الدلالي، وبنية سطحية تحدد تفسيرها الصواتي. البنية العميقة تفسر عن طريق المكون الدلالي، والبنية السطحية تفسر عن طريق المكون الصواتي، أي أن المكون الدلالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالبنية العميقة وهو الذي يميز بين الجمل الصحيحة نحويا والجمل غير الصحيحة نحويا."[2]

ويتعلق ذلك بتمييز **تشومسكى** بين الجمل الأكثر مقبولية والجمل الأقل مقبولية. والجمل الأكثر مقبولية هي تلك الجمل التي يكون إنتاجها أكثر سهولة، وأكثر ملاءمة وإتقانا، وأكثر طبيعية

[1] N.schomsky, Aspects de la théorie syntaxique, traduction: Jean claud Milnner, ed . La seuil, paris, 1978, p: 10.

[2] ينظر الفاسي الفهري، عبد القادر(1990)، البناء الموازي، نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة، دار توبقال، ط1، ص: 21- 22.

بشكل من الأشكال. "أما الجمل الأقل مقبولية فهي تلك الجمل التي يميل المتكلمون إلى تجنبها أو استبدالها بجمل أخرى تكون أكثر مقبولية بقدر المستطاع في حديثهم الفعلي، لكن ليس معنى ذلك أن نربط فكرة "المقبولية" بالصحيح تركيبيا، وفكرة "غير المقبولية" بالخاطئ تركيبيا، "فالمقبولية" مفهوم يتعلق بدراسة الإنجاز بينما الصحيحة تركيبيا تتعلق بدراسة الكفاية وإن درجة مقبولية الجملة قد تكون منخفضة في الوقت الذي تكون فيه صحيحة تركيبيا. فقد تكون الجملة صحيحة من حيث التركيب، لكنها لا تؤدي أية دلالة."[1]

على هذا الأساس يمكننا التمييز بين الكفاية والإنجاز، أو القدرة والإنجاز، فالكفاية competence هي القدرة capacityالكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتّى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، وخزان من المفردات اللغوية يسمى "المعجم الذهني" Lexical mental). ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية) واكتشاف مواطن اللبس في الجمل، فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دلّ ذلك على تمكنه من اللغة. أما الإنجاز performance فهو التحقق الفعلي للكفاية عند الحديث باللغة. وبناء على ذلك، فإن كل إنجاز يستلزم انتقالا من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية؛ أي إخراج الكامن إلى الوجود الفعلي، وتحققه تحققا فعليا. والتمييز بين الكفاية والإنجاز هو تمييز بين ما أعرفه، وما أفعله.

4.الكفاية ومسألة تعليم اللغات

لقد غيرت النظرية التوليدية التحويلية، التي تقدم بها تشومسكي في أعماله المتراكمة ابتداء من خمسينات القرن الماضي، المفاهيم والتصورات القائلة بالاكتساب الآلي للغة عن طريق تكوين العادات الكلامية اعتمادا على المحاكاة، والتمارين البنيوية، واستعمال المناهج السمعية الشفهية إلى الاهتمام بالتعلم وإمكانيات المتعلم الذاتية وقدراته العقلية واستراتيجياته. لذلك

[1] الفاسي الفهري، عبد القادر(2000)، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط4، ص: 56 وما بعدها. وأيضا الفاسي الفهري (1999)، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، ط2. وأيضا ري جاكندوف، علم الدلالة العرفانية، تر عبد الرزاق بنور ومختار كريم، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس.

سنحاول أن نبين في باقي عناصر هذه الورقة كيف استفاد ديداكتيك اللغات من هذا التصور خاصة في مسألة الكفاية اللغوية؟ وكيف تم النظر للكفاية في تعليم اللغات، واعتمادها مقاربة للتعليم؟

5.الكفاية في تصور ديداكتيك اللغات

يعتبر ظهور مفهوم الكفاية في مجال التعليم والتكوين المهني حدثا بارزا في الخطابات التربوية منذ عقدين من الزمن. "ويرتبط هذا المفهوم بالأعمال التحويلية لبرامج التكوين وإجراءات التقويم من أجل استجابة أفضل لمتطلبات المجتمع، فإنجاز مرجعيات التكوين والعمل فيما يخص الكفايات من شأنه أن يحمل اتساقا تصاعديا لسيرورة إعادة المعرفة وإدماج خصائص مهنية (ropé and tanguy ; 1994). وتتموقع تيارات إعادة كتابة المخططات الدراسية في نفس هذا المنحى، لكن أصلها في أوربا الفرانكفونية إلى الأفكار التي كانت تنتقد بيداغوجيا الأهداف (hameline ; 1979) وإلى محاولات خلق مفاهيم جديدة حول التعليم والتقييم."[1]

نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات، تعددا لمعاني "الكفاية" يقول بيرينو perrenoud في هذا الصدد:" لا أحد ينكر أنه لا يوجد اليوم تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة واه ويختلف من مؤلف لآخر"[2]

يعرف مركز الدراسات والأبحاث البيداغوجية للتجريب والنصح الكفاية بأنها نظام من المعارف، التصورية والإجرائية، المنتظمة في خطاطات عملية والتي تمكن –داخل فئة من الوضعيات- التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بطريقة فعالة. ويعرفها بيرينو "باعتبارها مجموعة من المعارف والمهارات التي تبرهن على استعداد الفرد على إنجاز مهمة ما، أو حل مشكلة من المشاكل، وتشكل قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات."[3]

إن هذه التعريفات حسب "ليندا علال" تشترك في ثلاثة مسائل، هي:"

[1] ليندا علال، اكتساب وتقييم الكفايات في وضعية مدرسية، جامعة جنيف، ص: 7.

[2] Perrenoud phillipe (2000), l'ecole saisie par les compétence; in bosman; Bruxelles .De Boeck..p21.42 :

[3] Perrenoud phillipe, op cit, p 12

- أن الكفاية تشمل جملة من المعارف المترابطة فيما بينها.
- أنها تطبق على فئة من الوضعيات.
- أنها موجهة صوب تحقيق غاية.

كما تبين هذه التعريفات أن الكفايات لا تتعارض ولا تستبدل بالمعارف المكتسبة للمتعلم، وإنما تشير إلى تنظيم هذه المعارف في نظام وظيفي."[1]

وعموما، فإن الكفاية حسب بوشوك " مجموعة من المعارف والمهارات التي تبرهن على استعداد الفرد على إنجاز مهمة ما، أو حل مشكلة من المشاكل، وشكل قدرة التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، منها المعارف."[2] ويستدعي الحديث عن الكفاية في مجال الديداكتيك مفاهيم أخرى كالمهارة، والقدرة، والإنجاز، والاستعداد...

6.الكفاية والقدرة

غالبا ما يتم الخلط في مجال الديداكتيك بين هذين المفهومين، وقد يستعملهما البعض بنفس المعنى كما في ترجمة أعمال اللسانيات التوليدية، وهكذا نجد العديد من التعريفات تؤكد أن الكفاية هي القدرة. فمثلا جونايير وروجيرس يضعان القدرة في مستوى وحدات ترتكز عليها الكفاية. في حين يشير جيلي (Gillet 1991) وزملاؤه في مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والنصح (CEPEC) إلى "ضرورة الفصل بين الكفاية كمفهوم يكون خاصا دائما بفئة من الوضعيات، والقدرة باعتبارها تنظيما ذهنيا أكثر عرضية. فالقدرة ليست مرتبطة بمجال محدد، ولا وضعية مهنية معينة، ولكن يمكن أن تتطور انطلاقا من اكتساب الكفايات الخاصة بمواد أو مهن."[3]

فالقدرة، إذن تدل على إمكانية أداء نشاط معين، أو أداء فعل ما جسديا كان أو عقليا. والقدرة حسب كاكني (Gagné) تتمثل في بعض السلوكات التي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة. فيمكن للمتعلم، مثلا، أن يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة، كحفظه لقصيدة

[1] علال ليندا، مرجع سابق. ص: 9

[2] مستغفر نورة ، مرجع سابق، ص: 107.

[3] ليندا علال، مرجع سابق. ص: 11

شعرية أو لأحداث تاريخية، أو تعرفه على الفروق بين الحقول الدلالية، وتمييزه لخصائص كل حقل.[1]واعتبارا لما سبق يمكن القول إن الآراء أيضا مختلفة بحسب تحديد مفهوم القدرة وتقاطعه مع مفهوم الكفاية، فهناك من يعتبر الكفاية امتدادا للقدرة (روجيرس وجوناييز) وهناك من يجعل القطيعة بينهما (جيلي 1991). والملاحظ عموما، أننا نجد لبسا كبيرا وصعوبة في تحديد مفهوم الكفاية في مجال الديداكتيك مما يجعل توظيفه والاعتماد على نتائجه في تحديد التمكن من المواد أو اللغات أمرا صعبا جدا.

7.تطبيقات الكفاية في ميدان تعليم اللغات

- علاقة اللسانيات بديداكتيك اللغات

إن المدخل نحو دراسة العلاقة بين اللسانيات والديداكتيك يجد منفذه في قضية اكتساب وتعلم اللغات لذلك فإن جميع الأبحاث التي أدرجت في هذا الصدد تطرح سؤال تعليم اللغات،والمنهج الأمثل في ذلك. وقد شهد الحقل اللساني في العالم العربي تطورا كبيرا على المستوى النظري والتطبيقي، وذلك بفضل خبرات لسانية متطورة سعت إلى البحث في خصائص اللغات وطرق اكتسابها، وتحديد الأدوات الوصفية لمعالجتها.[2]فكيف حاولت اللسانيات أن تطبق أدواتها على مستوى تعليم اللغات وكيف استفادت هذه الأخيرة من النظريات اللسانية.

نستند في مقاربتنا لهذا المحور إلى أعمال الفاسي الفهري (1985) يشير الفاسي الفهري إلى أن "اللسانيات قد اعتمدت مجموعة من الأدوات المعرفية التي تضم نماذج صورية وتمثيلية تهدف أساسا إلى اختيار النموذج الأكفى، الذي يستطيع الإجابة عن المشاكل النظرية والتجريبية عبر إمكانات الخروج من عمل أكاديمي مجرد وأساسي إلى عمل تطبيقي تنعكس آثاره على المشاكل العملية التي يعاني منها الفرد والمجتمع."[3] ومن ضمن هذه المشاكل مناهج تدريس اللغات وطرق تعلمها واكتسابها.

ظلت اللسانيات التطبيقية، باعتبارها مجالا متعدد الانشغالات، تفتقر إلى رؤية شاملة، ومؤسسة أكاديمية تسهر على تكامل المشروع. وهذا الوضع يجعل الباحث في مجال تعليم وتعلم

[1] مستغفر نورة، مرجع سابق، ص: 108.

[2] مستغفر نورة، المرجع السابق، ص: 102.

[3] الفاسي الفهري عبد القادر، مرجع سابق. ص: 55.

اللغة العربية يواجه صعوبات. ومن النظريات اللسانية التي أسهمت في حل المشاكل التطبيقية للغات، نجد النظرية التوليدية التي تقوم على مجموعة من الثوابت، نذكر منها ما يلي:"

أ. بناء نماذج صورية واضحة لما يمثل معرفة لغة (أو لغات) طبيعية معينة.

ب. تقديم تفسير لمشكل التعلم، أي كيف يصل متكلم لغة إلى اكتساب ما يكتسبه من معرفة لغته، علما أن دور التجربة اللغوية الخارجية في تشكل هذه المعرفة محدود جدا (وهو ما دعي بفقر المنبه). وقد غيرت النظرية التوليدية ما كان شائعا حول اكتساب اللغة من تصورات بنيوية وسلوكية، وخاصة ما كان رائجا حول الاكتساب اللغوي الآلي للغة عن طريق المحاكاة."[1]

لقد حولت النظرية التوليدية التحويلية اهتمام مدرسي اللغات من التعليم إلى التعلم، فبدأ الاهتمام ينصب على إمكانات المتعلم الذاتية، وقدراته العقلية واستراتيجياته. وهو الأمر الذي نجده واضحا من خلا أهداف المقاربة بالكفايات. فكيف استفادت من تصور الكفاية اللغوية في النموذج التوليدي التحويلي؟

- تطبيقات الكفاية في مجال تعليم اللغات

أهم مسألة ينبغي الانتباه إليها أثناء الحديث عن مناهج تدريس اللغات هو تطور هذه المناهج وأن هذا التطور حسب كرستيان بورين ليس محكوما بقطيعة زمنية وأنه لا يبتدئ منهج في الظهور إلا بعد انقضاء ونهاية منهج سابق. "ففي وقت تكون فيه بلدان قد جددت في مناهجها التدريسية هناك بلدان أخرى لا زالت تتبنى منهجا آخر تم تجاوزه؛ فمثلا في الوقت الذي كانت فيه فرنسا تجدد مناهجها التدريسية وتنتقل من منهج مباشر إلى آخر نشط كانت الولايات المتحدة الأمريكية ما تزال رهينة منهج واحد تقليدي لم تغير فيه."[2] فتطور المناهج في الولايات المتحدة ليس هو نفسه في النظام التعليمي بفرنسا. وعلى هذا الأساس يجب تطويع أي معرفة لتتلاءم مع اللغة المستهدفة وطبيعة المتحدثين بها.

لقد كان تطور مناهج تدريس اللغات مرتبطا بظهور مقاربات لسانية للغة فتظهر مقاربات وتتوارى أخرى عن التداول بعد أن يتم نقضها ومن هذا المنطلق نسلم بأن هناك علاقة وطيدة بين

[1] الفاسي الفهري عبد القادر، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال، الدار البيضاء، 1998، ص:15

[2] Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langue ,nathan- cle internationale, Paris, 1988, P: 150.

ما ينجز في الأعمال اللسانية وما يصاحبه من تجديد على مستوى تدريس اللغات، بل إن ديداكتيك اللغات يتطور بتطور المناهج اللسانية. خاصة وأن الأبحاث اللسانية اليوم لا تقوم على وصف الظاهرة من الخارج، بل تعمل على تمثل المعرفة الباطنية والمستضمرة التي يحملها كل متكلم عن لغته لذلك اعتمدت اللسانيات التوليدية التفسير مبدأ لها عبر أخذ نماذج صورية ورياضية. من هذا المنطلق نلمس أن المقاربة بالكفايات قد تبنت الإطار الإبستمولوجي الذي تعمل اللسانيات التوليدية وفقه.

يذكر (chomsky, 1972) معايير لقياس كفاية النظرية اللغوية التي تصف ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها وتفسر هذه الظاهرة عبر مفصلتها إلى كفايات جزئية تمس الجانب الإبداعي في اللغة، وهي: الكفاية الوصفية، الكفاية التنبؤية، الكفاية التفسيرية، الكفاية النظرية.

إن الإشارة إلى هذه الكفايات ليس أمرا اعتباطيا وإنما القصد منه الإشارة إلى أن نفس المنهج الذي اعتمدته النظرية التوليدية هو ما نجده في محاولات المهتمين بالتربية في التوجه نحو المقاربة بالكفايات باعتبارها ثورة في مجال التعليم. "وتجدر الإشارة إلى أن عددا من الباحثين خصصوا حقبة من عمرهم وقسطا وافرا من إنتاجاتهم الفكرية للإجابة عن سؤال: ماذا يقصد بالمقاربة بالكفايات (Guy le botref, jean-marie de ketel, xavier rogiers, bernard rey, philippe jonnaert, philippe perrenoud, philippe meirieu, marc romainville, André guittet) وغيرهم."[1]

ترتكز المقاربة بالكفايات على أسس تصورية تختلف عن النموذج التقليدي وعن بيداغوجيا الأهداف التي تم العمل بها ما يزيد عن نصف قرن في بعض الدول. فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد لا بد من تعبئتها، وتستلزم عملا منتظما يتوسل بالوضعية-المشكلة، وتلجأ إلى بيداغوجيا تجعل المتعلم في محور النشاط التعلمي عوض المدرس أو المضامين، وعوض الكتب المدرسية والوسائل الأخرى التي لا تعتبر إلا مجرد أدوات في خدمة العملية التعليمية التعلمية. "وتتمحور هذه المقاربة حول بيداغوجيا لبناء الكفايات، بيداغوجيا تعمل على تزويد المتعلمين

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، ط1، دجنبر 2009، ص: 12.

بوسائل لتعلم التعلم، وتلعم التصرف حسب الوضعيات، وتطمح إلى إزالة الحواجز بين المواد الدراسية أو على الأقل العمل على التقليص من حدتها."[1]

فهذه المقاربة إذن، تؤمن بالقدرات الباطنية للفرد وهو نفس الافتراض الذي انطلقت منه النظرية التوليدية في مسألة اكتساب وتعلم اللغة، وحتى إذا نظرنا إلى الأسس النظرية التي تقوم عليها هذه المقاربة فإننا نجدها تعود إلى نظريات تؤمن بكفاية الإنسان الباطنية وقدراته الباطنية على التوليد والاستيعاب منها النظرية المعرفية (كاني، أوزبيل، نوفاك، طارديف)، والنظرية البنائية (جان بياجي)، والنظرية السوسيوبنائية التي هي امتداد للنظرية البنائية مع فيكوتسكي. فهي كلها تركز على الذات وتضحض فرضيات درجات الصفر في المعرفة بالنسبة للمتعلم.

أما إذا استنطقنا الكفايات في البرامج والتوجهات التربوية للغة العربية مثلا فإننا نجدها تركز على الكفاية التواصلية والثقافية التي تهدف إلى تمكن المتعلم "من إتقان اللغات وتكوين رؤيا للعالم من منظور ذاتي وجداني تتحكم فيه القدرات الباطنية للمتعلمين، وهي تحاول أن تنقل الاهتمام من نقل المعارف الجاهزة للمتعلم، إلى الاهتمام بتمهيره في بناء المعرفة بنفسه، وقدرته على استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة."[2] إن هذه العناصر المعتمدة في المقاربة بالكفايات تتقاطع بشكل أو بآخر مع ما دعت له النظرية التوليدية وقولها بكفاية المتعلم اللغوية الفطرية.

خلاصة

قدمنا في هذه الدراسة تصور الكفاية من منظور اللسانيات التوليدية التي أكدت جميع أبحاثها على أنها معطى بيولوجي يختص به الإنسان يستطيع من خلاله توليد ما لا نهاية له من الجمل والتراكيب، وقد حاولت الأبحاث التطبيقية للسانيات أن تطوع هذا المفهوم الذي استفاد منه مجال ديداكتيك اللغات الذي ينظر للكفاية حسب الأبحاث الفرانكفونية والأنكلوفونية على أنها قدرة المتعلم على التموقع داخل وضعيات تعليمية تعلمية.

وقد خلصنا إلى أن ديداكتيك اللغات استفاد كثيرا من الأبحاث اللسانية التوليدية في بناء نموذج قوي لتعليم اللغات وذلك واضح من خلال الأطر المعرفية التي بنيت على أساسها المقاربة بالكفايات التي آمنت هي الأخرى بالقدرات الفطرية التي يمتلكها المتعلم خاصة.

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص: 14.

[2] التوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007. ص: 7.

المراجع باللغة العربية:

- وأحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة1، الجزائر، 2005.
- مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع13، الجزائر، 2015.
- نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، مجلة أبحاث لسانية، العدد1، كلية علوم التربية، الرباط، 2006.
- نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي. مكتبة زهراء الشرق ط2، القاهرة، 2005.
- الفاسي الفهري عبد القادر، البناء الموازي، نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة،ط1 دار توبقال، المغرب، 1990.
- الفاسي الفهري عبد القادر، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال، المغرب، 1998.
- الفاسي الفهري عبد القادر، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 1999.
- الفاسي الفهري عبد القادر، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 2000.
- ري جاكندوف، علم الدلالة العرفانية، تر عبد الرزاق بنور ومختار كريم، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس.ب.ت.
- ليندا علال، اكتساب وتقييم الكفايات في وضعية مدرسية، جامعة جنيف. 2009.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، ط1، دجنبر 2009.
- التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.

مراجع باللغات الأجنبية:

- Jean-Adolph rondal, Le dévelopemmement du langage orale .MARDAGA
- N.Schomsky, (1972).Language and Mind, Harcourt brace jovanovich.
- N.Schomsky, la linguistique cartésienne
- N.schomshy(1978), Aspects de la théorie syntaxique, tra Jean claud Milnner, ed, paris. La seuil.
- Perrenoud phillipe(2000) , l'ecole saisie par les compétence ; in bosman ; Bruxelles .De Boeck.
- Christian Puren)1988(, Histoire des méthodologies de l'enseinement des langue, Paris ,nathan- cle internationale

المشروع الشخصي للمتعلم وبناء الكفايات التوجيهية
قراءة في سؤال التحديات

عبد الحق لوشاحي[1]

توطئة

يؤكد المشروع المدرسي والمهني في معناه العام، على جعل المتعلم صانعا فعليا لمعالم حياته الدراسية ومستقبله الوظيفي، بشكل يسمح له بصياغته ذاتيا، بمساعدة الأطر التربوية بالمؤسسة التعليمية، وبتناسق مع محيطه العام. وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية لكونها تنتقل بالمتعلم من مستوى الخضوع والتكفل إلى مستوى التحكم في مصيره الدراسي وتحمل مسؤولية اختياراته المستقبلية والمهنية.

إن المشروع الشخصي للمتعلم هو مفهوم حديث في ميدان التوجيه والإرشاد، حيث يعتبر بديلا لأسلوب التوجيه في صيغته الكلاسيكية، التي كانت تعتمد قياسات كمية أساسها حصيلة النتائج الدراسية، ومحددات الخريطة المدرسية والطاقة الاستيعابية للمؤسسة المستقبلة. وعليه فالتعامل مع المتعلم من خلال مشروعه الفردي بأبعاده المدرسية والمهنية، هو تعامل "يقطع مع المقاربات الجامدة في التعاطي مع حاجات المتعلم لينخرط في منظورات نمائية متكاملة، ذلك أن المشروع الشخصي يتموضع في إطار تتلاقى وتتفاعل ضمنه دينامية المتعلم، وديناميات عالم الدراسة والتكوين والمحيط السوسيومهني"[2].

تناقش هذه الورقة في المبتدأ معنى المشروع الشخصي للمتعلم، كما تناقش وظائفه ودوره في بناء وإنماء كفايات التوجيه المتمثلة في الكفايات الاجتماعية والحياتية، ثم التحديات التي تواجهه. ويختتم البحث بمقاربة استشرافية تلمس الطريق لتجاوز العوائق، اسهاما في وضع خارطة طريق عملية تصلح للتطبيق. لذا نتساءل من منظور سوسيوتربوي، حول العوائق التي تواجه العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم، وكيف يساهم في بناء وتنمية الكفايات التوجيهية والمهارات الحياتية

[1] باحث في علوم التربية، جامعة محمد الخامس- الرباط

[2] عبد العزيز سنهجي، المشروع الشخصي للمتعلم في ضوء الرؤية الاستراتيجية، من التصور إلى التنزيل الميداني. مطبعة شمس برينت، سلا، ط1، 2019، ص 15.

لدى المتعلم؟ وهل من الممكن المراهنة على المشروع الشخصي لربح رهان التربية على الاختيار وبناء ذاتية المتعلم؟ ماهي التحديات التي تواجه هذا التصور التربوي في سياقنا المغربي؟

1. تحديد المفاهيم

- المشروع الشخصي للمتعلم

من الناحية الإجرائية يعتبر المشروع الشخصي/الفراداني، تصور أو تطلع المتعلم لممارسة نشاط مهني في المستقبل. كما يعتبر مجموعة خطط يضعها المتعلم نصب عينه ويسعى إلى تحقيقها، انطلاقا بمعرفته الكافية بنفسه ومحيطه، حتى يتمكن من تجاوز الظروف التي تقف عائقا وراء بلوغ أهدافه. والمشروع الشخصي للمتعلم سيرورة متجددة ينخرط فيها المتعلم من أجل تحديد هدف مهني يطمح إليه، ويعتبره الباحث الأنثروبولوجي الفرنسي جون بير بوتيJ.P. Boutinet على أنه "توقع اجرائي لمستقبل منشود"[1]. إنه القدرة على وضع أفكار مستقبلية والتخطيط لبلورتها واقعيا، في تفاعل الإيجابي بين الذات والمحيط.

- الكفاية:

يتسم مفهوم الكفايات بتعقده وتنوع أبعاده، وفي محاولته لتحديد مفهوم الكفاية يعرفها، الباحث البلجيكي روجيز Roegiers على أنها "إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد الداخلية والخارجية، من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فصيلة من وضعيات معينة"[2]. فالكفاية تكمن في "قدرة الشخص على تعبئة موارد ملائمة (معرفية ووجدانية وسياقية) لمعالجة وضعية ما بشكل فعال وملائم، إنها إذن نظام من المعارف الذهنية والمهارية"[3].

بهذا المعنى يتبين أن الكفاية مرتبط بالقدرة على الفعل ومعرفة التصرف مع المواقف الحياتية في كل زمان ومكان. ونقصد بالكفايات التوجيهية، تلك المرتبطة بالتوجيه والتي تهم المتعلم

[1] Boutinet. J.P, Anthropologie du projet, pue, paris, 1993.

[2] Roegriers, X, Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement de Boeck, Bruxcells.2000.

[3] الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية، افريقيا الشرق الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2015، ص192.

وتمثل في؛ الكفايات الاجتماعية والحياتية، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، والمبادرة والإبداع، والتعاون، والالتزام، والمرونة...

- المهارة:

تعتبر المهارة من بين المفاهيم المحايثة للكفاية، ويقصد بها التمكن من أداء مهمة محدد بشكل دقيق، يتم بالتناسق والثبات النسبي، "ويقترب هذا المفهوم من مفهوم القدرة، لأن الأول يتمحور حول الفعل ويرتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتدادات المعارف والمهارات"[1]. وبما أننا نتحدث في مجال التوجيه فالمهارة هنا تحيل على تمكن المتعلم من بناء مشروعه الشخصي بشكل مرن، وبما يتناسب مع قدراته وميولاته وأهدافه.

2. المرجعيات الأساسية للمشروع الشخصي

يندرج المشروع الشخصي ضمن النموذج البيداغوجي الجديد (مدخل الكفايات)، المرتكز على المتعلم؛ بجعله في قلب الاهتمام والتفكير. وقبل الخوض في السيرورة التنظيمية والتربوية للمشروع الشخصي، سيكون من المنهجي التذكير على أن بناء المشروع التربوي والسهر على نجاحه لا يخص فقط المتعلم، بقدر ما ينسحب إلى الأطر العاملة في ميدان التوجيه لأنه يجنبها الارتجال والعشوائية. "فإعداد المشروع وبنائه أصبح يشكل نشاط وغاية في حد ذاته ليس فقط بالنسبة للتعلمين والعاطلين والفاشلين بل حتى بالنسبة للعاملين في ميادين التوجيه الإدماج"[2].

وبما أن المشروع الشخصي كسيرورة ذاتية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية، أضحى يمثل في جميع ميادين الحياة الفردية والجماعية، الأداة الناجعة لتقويم إمكانيات الأشخاص الذاتية، وتوقع أفاق واحتمالات نجاحهم المستقبلي. فقد تحكمت فيه على المستوى المغربي مجموعة من المرجعيات، أهمها؛ الخطب الملكية بمناسبة ثورة الملك والشعب، حيث أكد بعضها، على ضرورة مواكبة المتعلمين وجعلهم فاعلين في تنمية شخصياتهم، وتطوير ملكاتهم، وتفعيل ذكاءاهم، واستثمار طاقاتهم الإبداعية وقدراتهم الذاتية تيسيرا لاندماجهم في مساراتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية، في ظروف تربوية مطبوعة بالحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف، والتعايش مع الآخر.

[1] الصديق الصادقي العماري، مرجع سابق، ص 207.

[2] أنظر: أحرشاو الغالي، العلم والثقافة والتربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.

من جهة أخرى ركز خطاب 20 غشت 2018، على التكوين المهني، وذلك بإعطاء الأسبقية للتخصصات التي توفر الشغل، واعتماد التوجيه المبكر... وعليه يتبين أن الخطب السامية ركزت على محورية المشروع الشخصي للمتعلم، باعتباره فاعلا نشيطا ومسؤولا عن تعلمات واختياراته. مما يدعو إلى ضمان استدامة المشرع الشخصي وتوفير المواكبة والمساعدة في كل محطاته.

وبالإضافة إلى الخطب الملكية نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999، الذي اعتبر في دعامته السادسة، أن التوجيه التربوي جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية من المدرسة الإعدادية وصولا إلى التعليم العالي. كما استبعد الميثاق العمل بنسب النجاح المحددة مسبقا كشرط للانتقال من سلك تربوي إلى آخر.

في حين راهن البرنامج الاستعجالي (2009/2012)، على تحسين نوعية الحياة الدراسية، بهدف ضمان تنمية وتفتق إمكانات المتعلمات والمتعلمين ونوعية تعلماتهم التي تضمنها إعادة هيكلة الحياة الدراسية. وقد دعى المشروع 21 من هذا البرنامج إلى إرساء نظام إخبار وتوجيهي متسم بالنجاعة، بحيث يكون الحق لكل تلميذة أو تلميذ حسب إمكاناتهم للتوجه إلى التكوين الملائم ومواصفاتهم أو إمكاناتهم، مما يقود إلى توفير أنجع التوقعات للاندماج في سوق الشغل.

في نفس السياق أكدت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2030/2015)، في الرافعة 12 في المستلزم 83 على ضرورة مراجعة شاملة لمنظومة التوجيه المدرسي والمهني والجامعي على المدى القريب والمتوسط، عبر إعادة النظر في مفهوم التوجيه وطرقه وأساليبه، عبر إرساء منظور وطني ومنح التوجيه التربوي أدوارا جديدة لمصاحبة المتعلم في بلورة مشروعه اشخصي، وتعزيز التربية على الاختيار.

إن الإصلاح المقترح في أفق 2030 والقانون الإطار51/17، راهن على الدور المحوري للمتعلم في بناء وإعداد مشروعه الشخصي. ووفق الباحث سنهجي فإن هذه الرؤية اعتبرت المشروع الشخصي؛ على أنه كيان فكري ونفسي متكامل، يدمج من خلاله المتعلم، وبكيفية نسقية، معرفته بذاته، ومعرفته بنظامه الدراسي والتكويني وبعالم سوق الشغل، وفق أفق زمني وسيرورة نمائية دينامية، تفترض أسلوبا في التفكير وطريقة في العمل وذكاء في اقتناص الفرص.

أما برامج عمل وزارة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، (2019/2018)، فقد رامت مأسسة العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم مند نهاية التعليم الابتدائي، وجعله محور تدخلات جميع الفاعلين في مجال التوجيه المدرسي والمهني بالتعليم المدرسي والتكوين المهني والتعليم العالي، ثم مأسسة مهام الأستاذ الرئيس بالتعليم الثانوي بسلكيه، ضمانا لمواكبة تربوية للمتعلمين بهدف إقدارهم على بناء مشاريعهم الشخصية...الخ.

3- أهداف ووظائف المشروع الشخصي

يهدف المشروع الشخصي للمتعلم إلى تحقيق حزمة من الأهداف والوظائف، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر؛ مساعدة المتعلم على التموضع في محيط دراسي واجتماعي ومهني، وتمكينه من استيعاب العلاقة بين الميولات والمؤهلات وصفاته الشخصية، ثم دفع المتعلم لوضع تصورات مستقبلية، وخطط بديلة، والعمل في أفق توسيع حقل الممكن وفتح الأفاق، وإثارة الدافعية وحشد استعداداته. ويمتاز هذا المشروع بالاستمرارية والمرونة والواقعية...

ومن حيث الوظائف فإنها تتلخص حسب الباحث سنهجي في ثلاث وظائف أساسية، تتوزع بين ما هو نمائي، ويتجسد في تطوير وإنماء معارف وقدرات وكفايات المتعلم المساعدة في الاختيار والتوجيه. والوقائي من خلال مواكبة المتعلم من أجل تجنب الصعوبات التي تعترضه في طريقه. في حين الوظيفة العلاجية؛ تتمثل في معالجة الظواهر والمشاكل النفسية والتربوية والاجتماعية التي تعوق تقدم المعلم في مساره الدراسي والحياتي.

ترتيبا على ما سبق نجد أن المشروع الشخصي يستهدف إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات الاجتماعية والنفسية، التي تمكنه من تدبير التحولات والتحديات وسيرورات التوجيه في الحاضر والمستقبل، في محيطه الدراسي والسوسيومهني. وحيث أننا نعيش في عصر التحول فإن استدامة المشروع الشخصي وحمايته من الانزلاق ليس بالأمر السهل، مما يقتضي التمرس على المشروع القصير المدى، عبر المرور بالبنيات الوسيطة (مشروع الوحدة، مشروع القسم، مشروع المؤسسة)، والتسلح بالمهارات المناسبة وتملك الكفايات الحياتية والاجتماعية.

ومن الكفايات التي يجب المراهنة عليها لتحقيق ذاتية المتعلم وتمكينه من بناء مشروعه الشخصي؛ كفاية الاستقلالية وتحمل المسؤولية، ثم كفاية الإبداع والمثابرة والمبادرة وروح الفريق والتعاون والانخراط الإيجابي في كل الوضعيات والتكيف معها.

4- معيقات المشروع الشخصي وبناء كفايات المتعلم

رغم أهمية المشروع الشخصي في حياة الفرد عموما والمتعلم خصوصا، لكونه يساعده في رسم خريطة نجاحه واكتشاف ذاته وفهمها، وتوقع ما سيكون عليه مستقبلا. فإنه لم يسلم من التحديات والاكراهات التي تعوق تنزيله الميداني في السياق التربوي المغربي، مما يلقي على عاتق الباحثين والفاعلين التصدي لها لتجنب السير في طريق غير مسلوك. ومن أهم هذه العوائق كما يرى الباحث سنهجي، الخصاص الكبير في الموارد البشرية خاصة أطر التوجيه، بالإضافة إلى غياب حيز زمني خاص بالمساعدة على التوجيه ضمن الزمن المدرسي. استمرار الهندسة البيداغوجية غير المنسجمة بين الأسلاك التعليمية، ثم ضعف تجسير العلاقة بين منظومة التربية والتكوين وعالم الشغل...

بينما يرى أخرون أن أكبر تحد يواجه المشروع الشخصي والتوجيه عموما، هو سيادة سياسية عدم الحسم في الأنموذج البيداغوجي الإرشادي للتوجيه المدرسي والمهني بأبعاده النظرية وما يقتضه من أدبيات ونظريات ومقاربات ونماذج...، ويتأثر بناء المشروع الشخصي للمتعلم بعدة جوانب، منها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتعلق بطبيعة الأسرة التي ينتمي إليها، ومنها ما يتعلق بطبيعة النظام التربوي والسياسي والثقافي الذي يتواجد فيه، وطبيعة المجتمع الذي ينمو ويتطور فيه. إلى جانب كل هذا نستحضر غياب قطب وطني للحكامة يعني بتدبير منظومة التوجيه وآليات وأنشطة وممارسات، يشتغل وفق إطار قانوني يحدد مسؤوليات مختلف المتدخلين.

إن كل هذه التحديات تبرهن أنه من الصعب ترسيخ امتدادات المشروع الشخصي للمتعلم والمراهنة عليه في بناء الكفايات لدى المتعلم، خاصة في ظل غياب التنسيق والإلتقائية بين الفاعلين، وضعف الانسجام بين الأسلاك الدراسية، مما يفرمل مبادرات المتعلم وحوافزه.

5- نحو مقاربة استشرافية

يضعنا البحث في سؤال التحديات التي تعترض العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم، في ظل التحولات المجتمعية والرقمية الكثيفة في سياقنا المغربي، أن نسعى لتبصر مآلات المستقبل لتطوير نظامنا التوجيهي. وعليه فالمراهنة على ترسيخ المشروع الشخصي كأحد الاستراتيجيات الناجعة لإعادة النظر في هندسة الشأن التربوي، لن يتأتى إلا باعتماد منظومة نسقية من المستلزمات تركز أهمها فيما يلي:

- ✓ التدرج؛ وذلك بجعل مشروع المتعلم يبنى وفق تدرج مستمر، قابل للنمو والتكيف مع مختلف الوضعيات المدرسية والمهنية والاجتماعية، وتقوية الجسور والممرات بين أنواع وأطوار منظومة التربية والتكوين خدمة للمتعلم.
- ✓ التحفيز؛ عبر تحفيز الموارد البشرية العاملة في مجال التوجيه والتدريس والدعم التربوي والاجتماعي والإداري، وذلك بتسخير كل الإمكانات المادية والمعنوية لخدمتها، وتكوينها بناء على فلسفة ناظمة تستحضر خصوصيات المجتمع المغربي.
- ✓ تكثيف ودعم الأندية التربوية داخل المؤسسات التعليمية، لكونها تعلب دورا أساسيا في تفتق طاقات المتعلم وتنمية مهاراته.
- ✓ الإلتقائية والتوحيد؛ السهر على ضمان الإلتقائية بين مختلف الفاعلين والشركاء، وتوحيد تدخلاتهم بما يخدم المشروع الشخصي للمتعلم، وإنماء كفاياته ومهاراته.
- ✓ الانخراط؛ عبر تحمل كل الفاعلين التربويين والاجتماعيين والسياسيين والاقتصاديين، مسؤوليتهم في الانخراط الفعلي في كل ما يخدم المتعلم، أملا تحقيق انفتاحه على المحيط وتفتق مهاراته وإبداعاته.
- ✓ التشجيع؛ وذلك بالتشجيع الدائم للمتعلم على الإبداع والابتكار، وتنمية ثقته في ذاته وتيسير السبل أمامه، والتركيز على تنويع اهتماماته وإعداده لولوج الحياة الاجتماعية والمهنية.
- ✓ تطوير وتقوية شبكة أطر التوجيه والأطر المساعدة، بما يضمن تكافؤ الحظوظ بين المتعلمين، للاستفادة من خدمات التوجيه بنفس معايير الجودة.
- ✓ إدراج مادة للتربية على التوجيه ضمن المناهج والبرامج الدراسية بجميع الأسلاك والمستويات.
- ✓ تقوية الجسور بين التعليم وعالم المهن.

هكذا يتبدى أن المشروع الشخصي للمتعلم تصور طموح متكامل، يشكل العمود الفقري لربح رهان التربية على الاختيار وبناء ذاتية المتعلم. وهذا ما يستدعي التنسيق والانخراط الفعلي لكل الفاعلين والفرقاء في إطار تعاقدي يلزم الجميع لجعله في قلب الاهتمام والانشغال التربوي.

خاتمة

اثبت الواقع الميداني أن هناك تحديات كبيرة تتعرض للمشروع الشخصي للمتعلم، مما يبطئ تنزيله الفعلي وينذر بإنتاج وإعادة انتاج البطالة، إذا لم تتوفر شروط الانخراط الحقيقي لمختلف الفاعلين والشركاء لتأهيل المنظومة التربوية حتى لا تكرس الفوارق بين الأطفال المغاربة، ومأسسة العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم والمرور منه لبناء الكفايات التوجيهية لدى الذات المتعلمة، بإيجاد مساحة حقيقة في الزمن المدرسي لتفعيل أدوار الحياة المدرسية، في بيئة تعليمية مفعمة بالحياة، تسمح بتنويع الأنشطة التربوية الموجهة للمتعلم خدمة لحاجاته واهتماماته، ضمن سيرورة تربوية تبتدئ من المراحل الأولى وتستمر مدى الحياة.

المراجع والمصادر

- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2015.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق للوطني للتربية والتكوين، المغرب 1999.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2030/2015.
- أحرشاو الغالي، المشروع الشخصي للتلميذ مقاربة سيكولوجية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس 2014.
- أحرشاو الغالي، العلم والثقافة والتربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 2005.
- الخطب الملكية بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب 20 غشت 2018/2012.
- عبد العزيز سنهجي، المشروع الشخصي للمتعلم في ضوء الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/215، من التصور إلى التنزيل الميداني، مطبعة شمس برينت، سلا، الطبعة الأولى 2019.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2012/2009.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الكلمة الافتتاحية للوزير بمناسبة تقديم مشروع إقرار نظام ناجع ونشيط للتوجيه المدرسي والمهني، أكادير، أبريل 2019.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، القرار الوزاري رقم 062.19 بتاريخ 07 أكتوبر 2019، بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المذكرة 105.19، في شأن الارتقاء بالممارسة التربوية في مجال التوجيه المدرسي والمهني والجامعي بالثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية، 8 أكتوبر 2019.

- DACHMI et E.H. RIAD, Adolescence et projet de vie chez les jeunes marocaines, Approche de psychologie clinique et sociale, pub de la faculté des lettres- rabat, Imprimerie najah el Jadida- Casablanca, Édition 2004.
- Boutinet. J.P, Anthropologie du projet, pue, paris, 1993.
- Roegriers, X, Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement de Boeck, Bruxcells.2000.

الأحكام القيمية وفعل العنف لدى التلاميذ ضمن سياق تحولات التنظيم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية

إكرام السحمودي[1]

مقدمة

تعتبر أفعال العنف لدى التلاميذ من المشكلات الشائكة اليوم، التي أصبحت تطرح على الباحثين من مختلف التخصصات، عددا من التساؤلات ذات الصلة بما يطرأ من تحولات اجتماعية، اقتصادية وقيمية... داخل المجتمع. مما يعني أن التنامي الملحوظ في مستوى العنف الذي يرتكبه التلاميذ، وكذا العنف الذي يطاله، لا يخلو من صلة أساسية بما يسمى "المسألة الاجتماعية" la question sociale في مختلف أبعادها.

1.الأحكام القيمية وفعل العنف لدى التلاميذ ضمن سياق تحولات التنظيم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية.

إن القيم وما يرتبط بها من أحكام للتقبل أو الرفض (وهي الأحكام التي ستهتم بها دراستنا)، ضرورية بالنسبة لتنظيم العلاقات داخل وبين الجماعات البشرية فإميل دوركايم Durkheim Emile يعتبر القيم التي يخضع لها الأفراد مؤسسة للتضامن الاجتماعي، فالقيم التي تحكم التضامن الآلي داخل المجتمعات التقليدية، كتنظيم اجتماعي للعلاقات بين الأفراد والجماعات بهذه المجتمعات، تجعل الجماعة شديدة التأثير على الفرد، حيث يكون "الوعي الجمعي، وهو مجموع المعتقدات والمشاعر المشتركة لأغلب أفراد مجتمع معين، قويا ويفرض ذاته على وعي الأفراد، فإن الوعي الجمعي يصبح ضعيفا، وذلك لأن تطور التنظيم العضوي للتضامن الاجتماعي، لتقسيم الشغل يخلق استقلالية متناهية للفرد، ويجعل بالتالي الأهداف والقيم فردانية أكثر فأكثر"[2].

أما بالنسبة لماكس فيبر Max Weber وإميل دوركايمDurkheim Emile" القيم التي يتعلمها الأفراد ويشتركون فيها، تحقق وحدة المجتمع"[3]. لكن Weber يبتعد عن إصدار "حكم

[1] باحثة في سلك الدكتوراه، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس.

[2] Boudon Raymond, les sens des valeurs, paris 2007,PVF, p: 25.

[3] Ibid, p : 37.

قيمة حول موضوع القيم، فهو يحاول فهمها لفهم اتجاه الفعل الاجتماعي ومعناه بالنسبة للفرد، فما هو أساسي بالنسبة ل Weber ليس القيم ذاتها بل العلاقة التي يقيمها الأفراد مع القيم"[1].

إن الأحكام القيمية، والتي هي معتقدات، لا يتم اختيارها بالنسبة له اعتباطيا، بمعنى أنها ليست بأوهام، خلافا لما تذهب إليه التيارات النتشوية والماركسية، "إنها تدعى مسلمات تم وضعها من طرف التنظيم الاجتماعي، يفترض أعضاء المجتمع أنها مسلمات مقبولة"[2]، مع ذلك فإن Weber سيؤكد أيضا على صراع أحكام القيمة وتعارضها المستمر، لذلك يقول عنه رايمون بودون Boudon Raymon "أراد فيبر أن يقدم صراع القيم كمسألة غير قابلة للحل وكشيء حامل لمواجهات لا يمكن تفاديها"[3]، و Weber لا يعتبر هذا التعارض الذي قد نلاحظه بين الأحكام القيمية التي نجدها لدى الأفراد والجماعات والمجتمعات، يشير إلى إمكان البرهنة على مصداقية قيم معينة على حساب آخرى، فهناك حالات لا يمكن فيها البرهنة على اختيارنا لقيمة معينة بدل أخرى، فالاختيار الأكسيولوجي (اختيار قيمة بدل أحرى) في هذه الحالات لا يكون قابلا للتفسير الوضعي ولكنه قابل للفهم: فالأحكام القيمية لا تعبر عن اختيار اعتباطي، بل هو اختيار يقوم على مسلمات يضعها المجتمع ويعتبرها مقبولة، إنWeber هنا ينحو نحو تجنب إمكان القول بموضوعية القيم، وهو في ذات الوقت يقدم إمكانية سوسيولوجية لفهمها.

لكن إذا كانت السوسيولوجيا الكلاسيكية (كسوسيولوجية Durkheim وWeber) ستعطي أهمية أكبر لما يعطيه النسق أو التنظيم الاجتماعي، قيمة وشرعية، أكثر من اهتمامها بالسيرورات الاجتماعية التي وفقها يتم عملية بناء الأحكام القيمية وإخفاء الشرعية على السلوكات والظواهر، فإن السوسيولوجيا المعاصرة خصوصا مع التيار التفاعلي، سيعتبر إفرين غوفمان Erving Goffman على سبيل المثال، "أن سيرورة تحقيق المثالية كسلوك يفسر التفاعل المتصل بتشخيص الأدوار تندرج ضمن سيرورة التنشئة الاجتماعية التي تعمل على جعل القيم مرتبطة بالواقع تشتغل كمثال عليها"[4].

[1] ibid : p : 38.

[2] ibid : p : 37.

[3] ibid : p : 36.

[4] راضي محمد، التفاعل الاجتماعي عند إفرينغ غوفمان، إربد الأردن، عالم الكتب الحديثة، عمان 'الأردن'، 2014، ص: 59.

إن الأحكام القيمية بنظر Goffman تظهر التفاعل عندما يتم إضفاء طابع مثالي على تعبيرات واقعية، وهو الأمر الذي يضفي على نشاط الفاعل أثناء التفاعل طابعا احتفاليا يعيد من خلاله الأشخاص إحياء القيم الأخلاقية للجماعة، فالأشخاص في تفاعلاتهم يريدون الاقتراب من المكان المقدس للقيم الاجتماعية السائدة.

ولذلك فإن مجهودات الأشخاص في الحصول على مكانة متقدمة، أو الحفاظ على مكانتهم تجعلهم يجملون ويلمعون تفاعلاتهم اليومية، بأن يعطوها قيمة اجتماعية من خلال التعبيرات المختلفة التي يأتيها الأشخاص أثناء التفاعل الاجتماعي، من هنا فإن التيار التفاعلي الكوفماني سينظر إلى القيم من خلال ترسانة رمزية من تعبيرات الأفراد عن الواجهة الاجتماعية للمكانة التي يحتلونها داخل الجماعات التي ينتمون إليها، وداخل المجتمع ككل.

2.فعل العنف لدى التلاميذ وديناميةالتنظيم الاجتماعي الواقعي للمؤسساتالتعليميةكتنظيمات.

1.2.المؤسسات التعليمية وفعل العنف من وجهة نظر سوسيولوجيا التنظيمات:

يعتبر مفهوم المؤسسة من المفاهيم التي استخدمها عدد من المتخصصين ضمن مجالات متعددة، كمجال القانون، ومجال الاقتصاد، ومجال السوسيولوجيا، وقد حددها علماء الاجتماع والانتروبولوجيا بتحديدات مختلفة، حيث اعتبرها مارسيل موس Marcel Mauss وبول فوكوني Paul Fonconnet، على سبيل المثال: "مجموع الأفعال أو الأفكار التي تم تأسيسها، والتي يجدها الأفراد أمامهم...، إننا نعني بهذا المصطلح أيضا الممارسات وأنماط السلوك، والأحكام المسبقة والمعتقدات أو التنظيمات"[1].

مع ذلك يمكن تحديد المؤسسات في معناها العام، "باعتبارها مجموع القيم والمعايير والممارسات المشتركة لمجموعة من الأفراد الذين ينظمون ويبنون بشكل قار نسبيا علاقاتهم، ومن هذا المنطلق فإن الأسرة، والمدرسة والمقاولة"[2].

[1] Alpe Yves, lexique de sociologie Dalloz lexiques, France, 2010, p:130.

[2] ibid : p : 130.

أما التنظيمات ضمن حقل السوسيولوجيا، فهي ذلك المثال الحي للطابع العقلاني المهيمن على النشاط الإنساني في المجتمعات الحديثة (Weber) أو ذلك التفاعل الإنساني القائم، ليس فقط على الروابط المشكلنة، والمهام المنوطة بالفرد داخل التنظيم، وإنما على العواطف والتطلعات والأحاسيس (Elton Mayo)، كما قد ينظر إليها كمجال للتعاون يحرص عليه أعضاء التنظيم أو كمجال لاتخاذ القرارات التي تستدعي حدا أدنى من التنسيق والكفاءة (Harbert A. Simon)،" أو حقل للصراع والتوتر((Philip Selznick أو التنافس على السلطة من خلال التحكم في مجال المجهول M.Crozier))"[1].

وإذا كانت المؤسسة التعليمية قد ينظر إليها كتنظيم متخصص في تشكيل ونقل المعارف، وهي تعتبر اليوم الموضوع الرئيسي لسوسيولوجيا التربية[2]، فإننا نرى أن المؤسسة المدرسية يمكن أن ندرسها كما ندرس التنظيمات ضمن حقل السوسيولوجيا، فبالإمكان أن نتساءل على سبيل المثال، هل يمكن للفرد داخل تنظيم المؤسسة التعليمية (المدرس والتلميذ) أن يوفق في سلوكه داخل التنظيم المدرسي بين قيمه الخاصة، وحاجاته وانتظاراته وتلك التي لدى هذا التنظيم.

كما قد نتساءل عن كيف يتحدد التنظيم المدرسي في الواقع اليومي؟ معتبرين أن "التنظيم كيفما كان لا يمكن أن نفهمه إلا عبر الأفعال الواقعية للأشخاص، أي مجموع مواقف وسلوكات الفاعلين الذين يشكلون التنظيم(...) فالسلوك هو قلب العمل لكل التنظيمات"[3]، إلى غير ذلك من الأسئلة التي ستحيل على إشكاليات مخالفة لمقاربة المؤسسة التعليمية من زاوية سوسيولوجيا التنظيمات، لكن مقاربتها ضمن هذا المحور، تحاول أن تتوافق مع إشكالية الدراسة وفرضياتها، بحيث نريد أن نفهم المؤسسة التعليمية والتربوية، وإنما هذا هو الذي يهمنا أكثر كمجال لأفعال عنف علنية متعددة الأشكال، لفظية وجسدية وغيرها، تجعل مختلف فئات الفاعلين في حياة التنظيم الواقعية داخل المؤسسة التعليمية في تعارض حول نصيب كل طرف من السلطة

[1] امعمري لحبيب، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة المقاولة والتقاليد، دراسة علمية التحديث بالمغرب، دار ما بعد الحداثة، فاس، أبريل 1999، ص: 145-149-152-155-165.

[2] Alpe Yves, op cit : p: 145.

[3] Robbins Stephan, comportent organisationnels (P.B, vathalie awdard) Pearson éducation, France, 2006, p:1.

داخلها بل وحول أولويات وغايات هذه المؤسسة، وهو ما تجسده مختلف النزاعات اليومية التي هي شكل من أشكال العنف بين التلاميذ ومدرسيهم وطاقم الإدارة وبين هؤلاء وفيما بينهم.

إن التعارضات بين الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية كتنظيم من شأنها أن تؤدي إلى حدوث انحرافات تنظيمية داخل المؤسسة التعليمية، قد تظهر على سبيل المثال، في خرق المدرس أو الإداري أو أي فرد ينتمي لهذا التنظيم للمعايير التنظيمية، وهي تعارضات قابلة في أحيان كثيرة إلى أن تتحول إلى أشكال من العنف كتعبير عن نزاع بين الأفراد والتنظيم، ولهذا السبب قمنا في دراستنا، ضمن شقها الميداني بقياس درجة هذا النزاع التنظيمي بين التلاميذ والتنظيم الذي يعمل على ضبط أفعال العنف داخل المؤسسة ممثلا في إدارة المؤسسة.

إن دراسة المؤسسات التعليمية كتنظيمات يسودها العنف الناتج عن نزاع الأفراد مع التنظيم، هي دراسة يمكنها أن تنطلق من فحص وقائع الانحراف التنظيمي، كمجالات تكشف عن وجود نزاعات داخل تنظيم المؤسسة التعليمية كالتغيب المفرط أو غير المبرر، وكالهروب من المؤسسة، أو أفعال العنف الجسدي أو اللفظي بين التلاميذ وغيرهم داخل المؤسسة.

ونظرا لأن الانحراف المسمى أيضا عنفا تنظيميا، هو محايث لكل تنظيم أو هو الوجه الأخر للتنظيم، فإن المحور اللاحق سيبين كيف أن الفعل العنيف داخل المؤسسة التعليمية هو جزء من حياة التنظيم الواقعي للمؤسسة التعليمية.

2.2.الفعل العنيف جزء من التنظيم الواقعي للحياة الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية.

يمكن اعتبار الأفعال التي قد تحدث اختلالا في التنظيم الواقعي للتفاعلات داخل المؤسسة التعليمية، والتي تصدر عن المتمدرسين، كأفعال العنف اللفظي أو المادي، هي ما يحاول منطق الإدارة، المؤسسة أن يخفيه أو يعمل على إيقافه[1]، ولعل مثل هذا المنطق يستهدف تجنيب المؤسسة التعليمية هزات تنظيمية من شأنها أن تربك سيرها العادي، مع ذلك "فإن المؤسسة التعليمية هي

[1]Lapassade Georges, L'Ethno-Sociologie, paris méridiens- klinseindk, 1198, p: 141.

من وجه نظر إتنوغرافية تفاعلية، عبارة عن وضعية Situation، يخلقها الفاعلون ويمنحونها دلالة"[1].

وهو ما يعني أن أفعال العنف التي يأتيها التلاميذ داخل الوسط المدرسي التي تخرق القاعدة التنظيمية المشكلنة Formelle، "هي جزء من ذلك البناء الاجتماعي الذي نسميه المؤسسة التعليمية، وليست مجرد انحرافات يمكن ردها فقط إلى شخصية المتعلم، فالعنف هو عنصر مكون للحياة المدرسية، وخصوصا داخل العلاقة مدرسة – تلميذ، كما أن تلك الأفعال هي نوع من الرفض للطرق التي يتعامل بها الكبار مع هؤلاء التلاميذ"[2].

قد يتخذ الفعل العنيف لدى التلاميذ شكل تسلط يقوم به التلميذ ضد التلاميذ الأخرين، بحيث يتعرضن إليهم بصورة متكررة، لكي يصرف فيهم عدوانيته ويلحق بهم الأذى عن طريق الضرب أو الأذى النفسي، وينطوي التسلط على عدم التوازن في القوة بين شخصية المتسلط وشخصية المتسلط عليه، "إن المتسلط يعمد إلى اختيار ضحيته من زملاء أو من خارجه، يضايقه ويسخر منه، ونعته بمختلف النعوت القدحية، أو يمارس عليه العنف الجسدي، كما قد يتخذ هذا الفعل شكل اعتداء جنسي، يرتكبه غالبا الذكور اتجاه الإناث، فالفتيات هن اللواتي يقعن ضحايا الاعتداءات الجنسية في الوسط المدرسي"[3].

إن أشكال رفض قواعد السلوك داخل الفصل الدراسي المتعددة، كإثارة الضجيج والإدلاء بملاحظات جارحة أو عدوانية، أو المخالفات المدرسية المختلفة، والتغيب غير المبرر والمتكرر، يمكنها أن تكون تعبيرا عن إرادة تكسير سلطة المدرسين أو سلطة الإدارة، "كما أن التلاميذ قد يقومون بتهديد الأشخاص، عبر أشكال من العنف الخفي"[4]، ويعتبرBernard Defrance أن بداخل كل مؤسسة تعليمية هناك مجموعة صغيرة من التلاميذ، تكون في الغالب مسؤولة عن أهم الأفعال العنيفة والاضطرابات المدرسية داخل المؤسسات التعليمية، "وأن التلاميذ عموما الذين يكونون

[1] ibid: p: 146.

[2] Debarbieux Eric, la violence dans la classe, expérience et pratique dans les classes difficiles ,édition...., pays, 1999, p: 11.

[3] أوزي أحمد، سيكولوجية العنف، منشورات مجلة علوم التربية، المحرر الرباط، 2014، ص: 116-117.

[4] Bernard Defrance, la violence à l'école (éd) 6 entierement revue et gorrigée, paris, syroce, p: 11.

مصدر مشاكل يوجدون في الغالب في وضعية فشل دراسي، ولديهم صعوبات تتعلق بالاندماج الاجتماعي، وينحدرون من أسر تعاني مشكلات"[1].

إن التنظيمات المدرسية اليوم تقوم في أغلبها على النزاعات الاجتماعية الخفية والمعلنة التي يعتبرها George Simmel كشكل طبيعي من أشكال الفعل المتبادل، فأفعال العنف داخل المؤسسات التعليمية، إذا لم تكن أطرافه تبحث عن إبادة بعضها البعض، له وظيفة تنشيط التوافقات، التي تقوي دينامية الحياة الاجتماعية داخل المؤسسة، وتدفع التنظيم نحو تغيير معاييره بما يتلاءم مع مطالب التغير، كحتمية اجتماعية لا يمكن لتنظيم المؤسسات التعليمية أن ينفلت منه.

فنزاعات العمل داخل التنظيمات المقاولاتية، على سبيل المثال التي تتخذ أشكالا من العنف الذي لا يهدم المقاولة، ولا يضعفها في آن واحد، تؤدي إلى تحسين ظروف العيش والعمل بالنسبة للعمال، وهو المنحى الذي سنجده ضمن تحليلات Lewis A. Coser لوظائف النزاع الاجتماعي[2]، الذي سينطلق في بناء نظريته حول وظائف النزاع الاجتماعي George Simmel، سيعتبر النزاعات الاجتماعية أساسية بالنسبة للتغير الذي يعرفه أي تنظيم اجتماعي، فالتنظيمات المختلفة، عندما تفرض عليها دينامية الصراعات والتوترات الاجتماعية حتى العنيفة منها الإبداع والخلق، تصبح مؤهلة للتغير.

من هنا نستخلص في ارتباط بنظرة علمية تضع أفعال العنف بالمؤسسات التعليمية، ضمن منظور أشمل للتغير التنظيمي لهذه المؤسسات وللمجتمع ككل، أن المؤسسات التعليمية، التي تتنامى بها أشكال من العنف تعبر عن تنظيم اجتماعي يسير نحو التغير، تنظيم يعيد بناء ذاته عبر تآكل أسسه القديمة، وتحول أنماط اشتغاله، كل ذلك في تفاعل تام مع التحولات المجتمعية التي يعرفها المجتمع ككل.

[1] ibid: p: 34.

3.النظام الأبوي والهيمنة الذكورية وسيلة لتناسل العنف داخل المؤسسة التعليمية.

1.3.النظام الأبوي والهيمنة الذكورية:

يقوم مفهوم النظام الأبوي أو البطريركية لدى هشام شرابي على أساليب وجود روابط تراتبية بين أفراد المجتمع، يخضع بموجبها البعض للبعض الأخر، يسميها "ذهنية أبوية تأخذ نزعة سلطوية شاملة ترفض النقد ولا تقبل بالحوار إلا أسلوبا لفرض رأيها فرضا، ويفرق شرابي بين النظام لاسيما في الحالة العربية"[1].

النظام الأبوي الجديد كمفهوم يشير إلى البنية الاجتماعية السياسية والنفسية، التي يتميز بها المجتمع العربي المعاصر، "إنه مفهوم ذو ازدواجية نظرية مهمة لأنه يعبر عن شكلية اجتماعية هجينة ناتجة عن الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام حديث دون استكمال عملية التحول أو الانتقال بصفة نهائية، وهو الأمر الذي جعل المجتمع العربي المعاصر يبدو في هذه الصيغة التي يجمع فيها بين التقليد والحداثة دون أن يكون أي منهما، إنه نظام يعيد الماضي في الحاضر والحاضر في الماضي، إنه مزيج بين التراث والمعاصرة "نظام غريب يختلف عن أي نظام"[2].

إن مفهوم النظام الأبوي بالنسبة لهشام شرابي، ذو طبيعة مزدوجة، فالأبوية كمقولة اجتماعية اقتصادية كلية وجزئية من جهة، وكمقولة نظرية تحليلية أو نموذج مثالي من جهة أخرى[3].

يركز هشام شرابي في تناوله للنظام الأبوي في المجتمع العربي على النظام الأبوي الحديث بوصفه نمطا اجتماعيا وفكريا، لذلك نجده في إطار ذلك يحاول الإستفادة من فيبر وماركس وفرويد، أي أنه يجمع بين عدد من المناهج في إطار متآلف ليحاول تقديم نظرة شاملة لما في المجتمع

[1] شرابي هشام، النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، ترجمة هشام تشريح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1992، ص 16.

[2] شرابي هشام، المرجع السابق، ص: 15.

[3] العياشي عنصر، الأسرة في الوطن العربي، أفاق للتحول من الأبوية إلى الشراكة، عالم الفكر، العدد 3، مجلد 36، يناير-مارس 2008، ص14.

من بنى وطبقات وعلاقات أساسية، كما يميل إلى مفهوم المجتمع مبرزا عامل الثقافة ومركزا على عناصر البنى الفوقية أكثر من الاقتضاء، بالإضافة إلى ذلك ينطلق شرابي في فهمه للنظام الأبوي من زاويتي المرحلة التاريخية السابقة والمرحلة المقابلة أي الحداثة، فيسعى من وراء ذلك إلى تقديم تفسيرات وفهم للنظام الأبوي وتشكيله، كما أنه ينطلق من مقولات ربما لا تمت للواقع وتراث الأمة العربية، وتطورها التاريخي، كمسألة الوعي الطبقي حين يعزو فشل أو تطور نخبة ما إلى وعيها الطبقي وما إلى ذلك، ولذلك فمفهوم المجتمع الأبوي كما طوره شرابي" يسعى إلى نقد وتفكيك السلطة والسلطة السياسية القائمة على الهيمنة والتسلط والقمع"[1].

2.3.المجتمع الأبوي السلطوي وسيلة لتنامي العنف في المؤسسة التعليمية:

لقد بينت الأبحاث العربية الجارية حول بنية المجتمع العربي، "أن النسق الأبوي البطريركي "يشكل منطق الوجود الاجتماعي العربي وتسيجه، وذلك بما تنطوي عليه هذه التقنية البطريركية من تسلط العقل الواحد والرأي الواحد في إطار المجتمع والدولة والأسرة"[2].

فالثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية، التي تأخذ طابع الإكراه والقهر والتسلط، التي تضرب جذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، والأبناء للآباء، والإناث للذكور، والفقراء للأغنياء، والضعفاء للأقوياء. "فالمجتمع العربي كما يبدو مجتمع أبوي بطريركي، يشكل فيه الأب بنماذجه المختلفة محور السلطة ومنطلق الوجود. فالفرد في حياتنا الاجتماعية إما أن يكون غالبا أو مغلوبا، آمرا أو مأمورا، تابعا أو متبوعا، قاهرا أو مقهورا، معلما أو متعلما، حيث تغيب العلاقات الأفقية وهي العلاقات الإنسانية المتكاملة"[3]

الطفل العربي يعيش، على حد تعبير مصطفى حجازي، في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة والذي يجسد إلى حد كبير اعتباط السلطة الأبوية، حيث يترتب على هذا الطفل، في هذا السياق أن يعيش بين إكراهات الحب الأمومي، وبين إكراهات القسر الأبوي، فحب الأم العربية

[1] العياشي عنصر، المرجع نفسه، ص291.

[2] وطفة علي أسعد، مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد11، جامعة قسنطينة، يوليوز 1999، ص 22.

[3] وطفة علي أسعد، المرجع نفسه، ص23.

لأبنائها بكل ما يتميز به من حرارة عاطفة الأم يغلب عليه الطابع التملكي، "تفرض هيمنتها العاطفية على أطفالها، وتشمل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال، وتحبطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعاليا خرافيا عاجزة عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني"[1]

بنية العائلة العربية تقوم على أساس الطاعة، حيث يتوجب على الصغار الطاعة العمياء للكبار، وذلك في إطار علاقة سلطوية مفعمة بالإكراه. "فالتواصل بين الكبار والصغار يتم عموديا ويأخذ هذا الاتجاه من فوق إلى تحت، فطابع الأوامر والتهديد والتلقين والمنع والتحذير والتخويف والتهديد والتوبيخ والتشديد والاستهزاء والإذلال والشتم والتحريم وتوليد الشعور بالذنب والقلق... وقد يقترن هذا من فوق إلى تحت بالعقاب والحرمان والغضب والصفع، أما التواصل من تحت إلى فوق، فيأخذ طابع الترجي والإصغاء... والانصياع، ويقترن ذلك بالبكاء والكبت والانسحاب وإحناء الرأس، وإخفاء الأسرار والمشاكل، ويأتي ذلك كله نتيجة لعلاقات الاستبداد التي تعتمد فلسفة تربوية تقوم على الترهيب وليس الإقناع"[2].

تقوم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في المجتمع التسلطي على التسلط والقمع والإكراه، "إن المجتمع الأبوي السلطوي يفسد العلاقات بين البشر ويجعل منها علاقات يتحكم فيها الأعلى بالأدنى، ويتحكم الأدنى منه، والمجتمع العربي لكونه مجتمعا أبويا سلطويا، فإنه يفرغ العلاقات الاجتماعية من محتواها الإنساني ويجعل منها علاقات بين أقوياء وضعفاء وحتى الضعفاء يتحولون إلى أقوياء بالنسبة لمن هم أضعف منهم"[3].

وتسهم هذه العلاقات السلطوية في تشكيل القاعدة العلائقية للمؤسسات الاجتماعية، ومن بينها مؤسسة المدرسة "فالمدرسة في مجتمعنا العربي، تلجأ إلى تلقين الطفل مجموعة من المعلومات الجامدة والمجردة، وفي جو من الخوف والتهديد، وما على الطفل إلا أن يحفظها ويرددها وإلا تعرض للعقاب بأشكاله المختلفة بما فيها العقاب الجسدي"[4].

[1] وطفة علي أسعد، المرجع نفسه، ص: 29.

[2] بركات حليم، المجتمع العربي: بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1948، ص190.

[3] شرابي هشام، مرجع سابق، ص21.

[4] وطفة علي أسعد، المرجع السابق، ص11.

ويعد التلقين نوعا من العنف، بل إنه من أنواع العنف الذي يمارسه مجتمعنا العربي على الطفل، "وهكذا تسهم إيديولوجية الاستبداد في ترويض الطفل، فتحاول أن تقتل لديه ملكة التحدي وتأكيد الذات وتدعوه إلى نمط من السلوك يتسم بالطاعة والانصياع والهدوء، وبعبارة أخرى تدعوه إلى الخضوع والاتكال واللامبالاة"[1].

تعود الجذور الاجتماعية لهذا النوع من الفهم في العلاقات الاجتماعية: "الثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية التي تأخذ طابع الإكراه والقهر، والعنف التي تضرب بجذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة لهذه المجتمعات وبموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، والأبناء للآباء أو الإناث للذكور، والفقراء للأغنياء، والضعفاء للأقوياء"[2]. وهكذا، تسهم الأسرة في المجتمع العربي في إكساب الطفل البذور الجنينية للعنف، من خلال قهر رغباته، وبسبب ممارستها التسلطية القائمة على مركزية الأب في الأسرة، فالواقع الذي يجابه الطفل في العائلة هو واقع سلطوي، فنظام العائلة نظام هرمي، يقوم على السلطة والعنف ويحتل الأب فيه المركز الرئيس والأول ويحتل الطفل المركز الأدنى، وتتميز تربية الطفل في العائلة السلطوية بالعنف والقهر المستمرين.

والملاحظ أيضا أن الخطابات في الفضاء العمومي السائدة والمهيمنة، هي خطابات ذكورية، يظهر من خلالها تفوق الذكر، ويطلب ويعامل باعتبار المعنى الثقافي لجنسه وتغيبه ويمكن أن يمثل اعتداء صريحا يقتضي قوة مضادة، في هذا الصدد يرى أصحاب نظرية الصراع، "أن العنف له علاقة جندرية إذ يعد العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتمييزه عن المرأة، وقد أُصبح العنف وسيلة لتأكيد عدم المساواة بين النوعين"[3]. هكذا تعمل التنشئة الاجتماعية على تكريس تفوق الذكور، فالغالب هو الميل إلى اعتماد العنف الجسدي في تنشئته الذكور أكثر من استعماله لدى الإناث، والمبرر هو الإعداد للرجولة، وبالتالي الطفل يكون ضحية للعنف البدني والعنف المعنوي وربما هذا ما يفسر أن أشكال العنف ونسبته تتغير حسب الجنس.

[1] وطفة علي أسعد، المرجع نفسه، ص: 5.

[2] وطفة علي أسعد، نفسه، ص: 18.

[3] شرابي هشام، مرجع سابق، ص: 16.

خاتمة

يمكن أن نستخلص من مختلف عناصر هذا المقال، أن الفعل العنيف كأي فعل من وجهة نظر سوسيولوجية، نتاج لإشراط نتيجة "البنيات الاجتماعية" غير أن معطيات هذا الفعل أو هذه البينة أو التنظيم الاجتماعي، غير كافية لفهمه إذ ينبغي أيضا الإحاطة بمقاصد الفاعل، كما تبين لنا أن السوسيولوجيا المعاصرة، ستحاول التقليل من التفاعل بين الفعل الاجتماعي والواقعة الاجتماعية، بحيث ستفكر في التنظيم الاجتماعي (النسق الاجتماعي) كشبكة من الأفعال والروابط الاجتماعية[1].

[1] Alp Yves: op cit: p: 21.

المراجع والمصادر

المراجع بالعربية:

- أوزي أحمد، سيكولوجية العنف، منشورات مجلة علوم التربية، المحرر الرباط، 2014، ص 116-117.
- امعمري لحبيب، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة المقاولة والتقاليد، دراسة علمية التحديث بالمغرب، دار ما بعد الحداثة، فاس، أبريل 1999.
- العياشي عنصر، الأسرة في الوطن العربي، أفاق للتحول من الأبوية إلى الشراكة، عالم الفكر، العدد 3، المجلد 36، يناير- مارس 2008.
- بركات حليم، المجتمع العربي: بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1948.
- شرابي هشام، النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، ترجمة هشام تشريح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1992.
- وطفة علي أسعد، مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة مجلة العلوم الإنسانية، العدد 11، جامعة قسنطينة، يوليوز 1999.

المراجع بالفرنسية:

- Bernard Defrance, la violence a l'école, la revue de la gendarmerie nationale. 2005.
- Alpe Yves, léxique de sociologie Dalloz BAR 2005.
- Bernard Defrance ,la violence à l'école (éd) 6 entièrement revue et corrigée, paris, syroce .2009
- Debarbieux Eric, la violence dans la classe, expérience et pratique dans les classes difficiles, paris, puf 1993.
- Lapassade Georges, L'Ethno-Sociologie, paris méridiens- klinseindk, 1998.
- _Robbins Stephan, comportent organisationnels (P.B, vathalie awdard) Pearson éducation France, 2006.