وقائع أشغال الندوة الوطنية المحكمة المنعقدة

بمدينة فاس يوم الثلاثاء 17 فبراير 2026

التحول التربوي في المدرسة المغربية

مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح

بحوث محكمة

إشراف

الدكتور المسكيني إحسان

تنسيق

الدكتور طارق القطيبي - الدكتورة أمال قاسيمي - الدكتور عبد الوهاب قزيبر

منشورات مجلة كراسات تربوية

عنوان الكتاب: التحول التربوي في المدرسة المغربية مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح
- المؤلف: وقائع أشغال الندوة الوطنية المحكمة (بحوث محكمة)
- الطبعة: الأولى 2026
- إشراف: الدكتور المسكيني إحسان
- منشورات: مجلة كراسات تربوية
- رقم الإيداع القانوني: 2026MO0462
- ردمك: ISBN 978-9920-25-616-2
- المطبعة: فاس بريس
- الهاتف: 05355643484
- البريد الإليكتروني: fespress1@gmail.com

جميع الحقوق محفوظة

أعضاء اللجنة العلمية

د. محمد الدريج	جامعة محمد الخامس – المغرب
د. محمد الشهب	جامعة محمد الخامس – المغرب
دة. أسماء عبد المنعم المهر	جامعة طنطا – مصر
د. ميثاق بيات الضيفي	جامعة تكريت – العراق
د. الصديق الصادقي العماري	جامعة محمد الأول – المغرب
دة. رائدة قرابصة	جامعة بيرزيت – فلسطين
د. محمد أزهري	جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال – عميد سابق المغرب
دة. مروه عصام الضم	جامعة تونس– تونس
دة. الزهرة اللهيوي	جامعة مولاي إسماعيل – المغرب
د. ياسر حمود عجرش	جامعة تكريت – العراق
د. سليمان عبد الواحد يوسف	الجمعية المصرية لصعوبات تعلم – مصر
د. العلمي الخمار	جامعة سيدي محمد بن عبد الله – المغرب
د. عبد الإله لخراز	جامعة محمد الخامس – المغرب
د. محمد غزيول	جامعة سيدي محمد بن عبد الله – المغرب
د. يوسف حمومي	جامعة ابن طفيل – المغرب
د.عبد اللطيف مستكفي	جامعة الحسن الثاني – المغرب
د. خالد الأنصاري	جامعة مولاي إسماعيل – المغرب
د. عبد الرحمان طنكول	جامعة الأورومتوسطية - عميد كلية الأدب – المغرب
د. حسن برقية	جامعة محمد الخامس – المغرب
د. عمر المغراوي	جامعة مولاي إسماعيل – المغرب
د. سليمان زين العابدين	جامعة مولاي إسماعيل – المغرب
د. يوسف تغزاوي	جامعة محمد الأول – المغرب
د. عبد العالي قربال	جامعة سيدي محمد بن عبد الله – المغرب

دة. مرية داودي	جامعة سيدي محمد بن عبد الله – المغرب
د. عبد الحق العمري	جامعة محمد الأول – المغرب
د. محمد قفصي	جامعة محمد الخامس – المغرب
د. العلالي عادل	جامعة محمد الخامس – المغرب
د. عبد الرحمان النو ايتي	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس
د. طارق القطيبي	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا
د. عبد الرحيم شباط	معهد العالي لمهن التمريض وتقنيات الصحة الرباط
د. عبد الحفيظ بنداود	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

تقديم:

يشهد النظام التربوي المغربي اليوم لحظة مفصلية تتقاطع فيها التحولات المجتمعية المتسارعة مع الطموحات الوطنية لبناء مدرسة الجودة والإنصاف والارتقاء. ولم يعد الإصلاح التربوي خيارا ظرفيا أو استجابة آنية لإكراهات مرحلية، بل أصبح مسارا استراتيجيا طويل النفس يروم إعادة بناء الفعل التعليمي على أسس حديثة تستحضر المتعلم في شموليته المعرفية والوجدانية والقيمية.

ويأتي التحول التربوي في هذا السياق باعتباره انتقالا من نموذج تقليدي قائم على التلقين واستنساخ المعارف إلى نموذج جديد يؤمن ببناء الكفايات، وتنمية التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على حل المشكلات والتعلم مدى الحياة. كما يرتكز هذا التحول على تجديد المقاربات البيداغوجية، وتطوير المناهج الدراسية، واعتماد التقويم التكويني الداعم للتعلم بدل الاكتفاء بالقياس الكمي للنتائج.

ومن أبرز المقاربات الجديدة التي تؤطر هذا التحول: بيداغوجيا الإدماج، التعلم النشط، التربية الدامجة، التعليم الرقمي، والتعلم القائم على المشاريع، وهي توجهات تسعى إلى جعل المدرسة فضاء للابتكار، والحوار، وبناء الشخصية المتوازنة. كما يواكب هذا المسار تأهيل الفاعلين التربويين، وفي مقدمتهم المدرس، باعتباره محور كل إصلاح حقيقي، إلى جانب تعزيز حكامة المؤسسات التعليمية وتوسيع أدوار الشركاء.

غير أن رهانات الإصلاح لا تقف عند حدود تطوير الأدوات والبرامج، بل تمتد إلى كسب رهان العدالة المجالية، وتقليص الفوارق، وضمان تكافؤ الفرص، وتحقيق جودة التعلمات الفعلية لكل المتعلمين دون استثناء. كما يرتبط نجاح التحول التربوي بمدى قدرة المنظومة على إرساء ثقافة تربوية جديدة تقوم على المسؤولية، والمساءلة، والانخراط الجماعي.

وانطلاقا من هذه الرؤية، يندرج هذا الكتاب الجماعي ضمن أشغال الندوة الوطنية ليشكل فضاء علميا للحوار والتفكير المشترك حول التحول التربوي في المدرسة المغربية، من خلال مقاربات متعددة وزوايا نظر متكاملة. وهو يسعى إلى الإسهام في تعميق النقاش التربوي، وتبادل الخبرات، واقتراح سبل عملية تدعم مسار الإصلاح، وتمنح الفاعلين التربويين أدوات فهم وتحليل ومبادرة، خدمة لمدرسة مغربية أكثر جودة، وإنصافا، وفاعلية.

كلمة افتتاحية للندوة الوطنية

الدكتورطارق القطيبي

منسق الندوة الوطنية المحكمة

حضرات السيدات والسادة،

السيدات والسادة الأساتذة والباحثون،

السيدات والسادة الفاعلون التربويون والشركاء،

الضيوف الكرام، كل باسمه وصفته،

يسرنا ويشرفنا غاية الشرف أن نرحب بكم جميعا في افتتاح أشغال هذه الندوة الوطنية العلمية، التي اخترنا لها موضوعا راهنا وذا أبعاد استراتيجية عميقة، وهو" :التحول التربوي في المدرسة المغربية: مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح ."ونغتنم هذه المناسبة لنعبر عن خالص شكرنا وامتناننا لكل من لبّى الدعوة، وشرّفنا بحضوره، مساهما بذلك في إغناء النقاش التربوي وتعزيز ثقافة الحوار العلمي حول قضايا المدرسة المغربية.

إن هذا اللقاء العلمي يأتي في سياق وطني ودولي دقيق، يتسم بتسارع التحولات الاجتماعية، والانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي المتلاحق، وما يرافق ذلك من تحولات عميقة في أنماط التعلم، ووظائف المدرسة، وأدوار مختلف الفاعلين التربويين. وهو ما يجعل من الضروري إعادة التفكير في النموذج التربوي المعتمد، وفي طبيعة التعلمات، وفي الكفايات التي ينبغي أن تكتسبها الأجيال الصاعدة لمواجهة تحديات الحاضر واستشراف رهانات المستقبل.

لقد أضحت المدرسة المغربية اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالانتقال من منطق تقليدي يركز على التلقين والحفظ، إلى منطق حديث يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ويعتمد بناء الكفايات، وتنمية التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة. فالتحول التربوي لم يعد ترفا فكريا أو اختيارا ظرفيا، بل أصبح ضرورة استراتيجية تفرضها متطلبات الجودة، والإنصاف، وتكافؤ الفرص، والعدالة المجالية والاجتماعية.

كما أن هذا التحول يستدعي مراجعة شاملة للمناهج الدراسية، وتجويد طرائق التدريس، وتطوير أساليب التقويم، وتعزيز التكوين الأساس والمستمر للمدرسين، بما يمكنهم من مواكبة المستجدات البيداغوجية والديداكتيكية، واستثمار الإمكانات التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة والوسائط الرقمية في تحسين جودة التعلمات وجعلها أكثر معنى وارتباطًا بحياة المتعلمين.

وتكتسي هذه الندوة أهمية خاصة، لكونها تشكل فضاء علميا مفتوحا لتبادل الأفكار والخبرات، وتقاسم التجارب والممارسات الفضلى، واستحضار مختلف الرؤى والمقاربات المتعلقة بإصلاح المدرسة المغربية. كما تمثل مناسبة للوقوف عند الرهانات الكبرى التي تواجه منظومتنا التعليمية، من قبيل تجويد التعلمات، ومحاربة الهدر المدرسي، وتعزيز الإدماج التربوي، وتحقيق مدرسة منصفة، دامجة، ومحفزة على الإبداع والابتكار.

إننا نراهن من خلال هذه الندوة على أن تسهم المداخلات العلمية القيمة، والنقاشات الجادة والمسؤولة، في بلورة تصورات جديدة واقتراح حلول عملية قابلة للتنزيل، تدعم ورش الإصلاح التربوي، وتغني التفكير الجماعي حول سبل الارتقاء بالمدرسة المغربية، وجعلها رافعة أساسية للتنمية البشرية والاجتماعية.

وفي الختام، نجدد ترحيبنا الحار بجميع المشاركات والمشاركين، متمنين لأشغال هذه الندوة الوطنية كامل التوفيق والنجاح، على أمل أن تشكل توصياتها ومخرجاتها لبنة إضافية في مسار التحول التربوي المنشود، وخطوة واثقة نحو مدرسة مغربية حديثة، منفتحة، وذات جودة.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

كلمة افتتاحية

الدكتور الصديق الصادقي العماري

أستأد علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة محمد الأول، وجدة

مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

لا يمكن الحديث عن مدرسة النجاح في المستقبل، ما لم يتم استحضار التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة عموما، من خلال التعرف على سيرورات التحولات التي عرفتها وظائف وأدوار هذه المؤسسة في الماضي والحاضر. ففي الوقت الراهن تحولت وظائف المدرسة المغربية من التلقين والحشو بالمعارف، إلى وظائف أكثر حيوية وتنوعا وديناميةً، تتجه صوب إيجاد حلول لتحديات اكساب المتعلمين لمناهج وتقنيات تحصيل المعرفة والبحث، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم الحياتية، وتوسيع خبراتهم، إضافة إلى سعيها لتطوير جاهزيته للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الأفراد داخل المجتمع، من أجل القدرة على مواجهة الصعاب والمشكلات التي يمكن أن يواجهونها في ممارستهم اليومية سواء داخل المدرسة أو وتأتي هذه الندوة الموسومة ب: "التحول التربوي في المدرسة المغربية: مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح"، في سياق اهتمام المملكة المغربية المتواصل بالارتقاء بمنظومة التربية والتكوين، وحرصها على جعل المدرسة فضاء حقيقيا للتعلم والإبداع، وتطوير كفايات المتعلمين، بما يواكب التحولات المعاصرة ومتطلبات التنمية المستدامة، كما أن التعليم يشكل ركيزة أساسية للتنمية، والارتقاء بجودة التعلمات يعد شرطا أساسيا لبناء مجتمع المعرفة وتحقيق العدالة والمساواة بين جميع المواطنين.

إن المدرسة المغربية اليوم تواجه تحديات متعددة على مستويات مختلفة، تتراوح بين البعد البيداغوجي والتربوي، والبعد الاجتماعي والثقافي، إلى جانب المتغيرات التكنولوجية والرقمية التي فرضت إعادة النظر في طرق التدريس وأساليب التعلم. كما يزداد الدور المطلوب من المدرسة في تربية أجيال قادرة على التفكير النقدي، والإبداع، والابتكار، والتكيف مع متغيرات العصر، بالإضافة إلى تنمية قيم المواطنة والانفتاح على ثقافات متعددة في إطار الثقافة الكونية.

من هذا المنطلق، تأتي هذه الندوة لتسليط الضوء على المقاربات الجديدة في التربية، والاستراتيجيات المبتكرة في الإصلاح التربوي، والرهانات الأساسية التي تراهن عليها المدرسة المغربية في سبيل تحسين جودة التعلمات، وتعزيز المساواة بين المتعلمين، وضمان استفادة جميع الأطفال من الحق في التعلم، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتستقي هذه الندوة مشروعيتها من نخبة الباحثين والخبراء الذين يشاركون فيها من مجالات التربية والتكوين، والذين يجمعهم الهدف المشترك وهو تفتيت وتفكيك وتحليل الممارسات التربوية الحالية، واستشراف حلول مبتكرة، ومناقشة السياسات التعليمية التي تضمن الفاعلية والعدالة في التعليم، وتطوير أطر تشريعية وتنظيمية تدعم التحول التربوي، وتحقق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية في المدرسة التربوية المغربية. إن تبادل الخبرات والأفكار بين هذه الكفاءات العلمية يشكل رافدا مهما لإغناء النقاش التربوي الوطني، وإنتاج طروحات علمية لمحاولة تطوير المدرسة المغربية بما يتماشى مع مقتضيات

العصر واحتياجات المجتمع، والتحفيز على بناء مقاربات تعليمية تراعي التميز والتنوع وتستجيب لتطلعات كل المتعلمين.

كما تمثل هذه الندوة فرصة ثمينة لتوثيق الجهود المبذولة في مجال الإصلاح التربوي، وتقديم رؤية واضحة حول آليات التحول البيداغوجي، وطرق تنويع الاستراتيجيات التعليمية، واستثمار التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وتفعيل التعلم النشط، وتعزيز المشاركة الفعلية للمتعلمين، وتحقيق مدرسة منصفة وشاملة لجميع الفئات، دون تمييز بين متعلم وآخر .إن المحتوى العلمي الغني لهذه الندوة، من أوراق بحثية ومداخلات متخصصة، سيسهم بشكل ملموس في إثراء المكتبة التربوية الوطنية، ويعد مرجعا قيما للباحثين والأساتذة والفاعلين في مجال التربية والتكوين.

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بجزيل الشكر لكل المشاركين على جهودهم القيمة ومساهماتهم العلمية الغنية، ولكل من ساهم في إنجاح هذا الملتقى الوطني من مؤسسات تربوية وجامعية، وفاعلين مدنيين، وهيئات إدارية، متمنين أن تكون هذه الندوة خطوة إضافية نحو تحقيق التحول التربوي المنشود في المدرسة المغربية، وفتح آفاق جديدة للبحث والابتكار في المجال التربوي، وتعزيز ثقافة التعاون والتفكير العلمي إننا على يقين أن مخرجات هذه الندوة، بما تتضمنه من مقاربات تحليلية، واستراتيجيات مبتكرة، وتوصيات عملية، ستشكل مرجعا هاما لدعم السياسات التعليمية المستقبلية، وتعزيز قدرات المدرسين والفاعلين التربويين، وبناء مدرسة مغربية متجددة وفعالة، قادرة على تلبية طموحات المتعلمين والمجتمع على حد سواء في خدمة التنمية التعليمية والاجتماعية بالمملكة.

تدبير التعلمات في ظل الاستعمال غير المهيكل للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي

الطالب الباحث خالد الهيتوت

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الأول

ملخص:

يشهد التعليم المغربي تحولات رقمية متسارعة بفعل الانتشار الواسع للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي، ما أدى إلى بروز تحديات جديدة في تدبير التعلمات. تتناول هذه الدراسة ظاهرة "الاستعمال غير المهيكل" للأنترنيت من طرف التلاميذ، والذي يتجلى في استخدام غير موجه للهواتف الذكية أثناء الدرس، مما يؤثر سلبا على الانتباه، والتحصيل، والتفاعل الاجتماعي، ويعمق الفجوة الرقمية. تستند الدراسة إلى تحليل وصفي للسياق التربوي المغربي، وترصد التحديات التي يواجهها المدرسون في توظيف التكنولوجيا دون فقدان التحكم في البيئة الصفية.

يقترح المقال مجموعة من الاستراتيجيات البيداغوجية الاستباقية لمعالجة هذه الظاهرة، أهمها إدماج التربية على المواطنة الرقمية، وتبني قواعد واضحة لاستخدام الأجهزة داخل القسم، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، بالإضافة إلى توفير التكوين المستمر والدعم المؤسسي للمدرسين. ويسعى هذا الطرح إلى الانتقال من التعامل الظرفي مع التكنولوجيا إلى مقاربة بيداغوجية شاملة توظف الإمكانات الرقمية لخدمة جودة التعلم في سياق مغربي متغير.

الكلمات المفتاحية: التعلم الرقمي - المواطنة الرقمية - الفصول الدراسية - الاستعمال غير المهيكل.

تمهيد:

يشهد العالم المعاصر تحولا رقميا متسارعا يمس مختلف جوانب الحياة، ولم يكن قطاع التعليم بمنأى عن هذا التأثير. ففي السياق المغربي، أصبح الولوج إلى الأنترنيت واستخدام الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي واقعا معاشا لدى فئة واسعة من الشباب والتلاميذ. يفرض هذا الانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية نفسه بقوة داخل الفضاء المدرسي، حاملا معه فرصا واعدة لتطوير الممارسات البيداغوجية، ولكنه يطرح في الوقت ذاته تحديات جمة، خاصة فيما يتعلق بتدبير التعلمات داخل الفصول الدراسية. إن التحول الرقمي الذي تتبناه السياسات التعليمية الوطنية، والذي يهدف إلى تحديث المنظومة التربوية، يصطدم بواقع الاستعمال المتزايد وغير المنظم لهذه الوسائل من طرف المتعلمين، مما يستدعي مقاربة تحليلية وبيداغوجية متأنية. وقد اعتمد هذا البحث على مجموعة من الأمور:

أولا: قمنا ببحث ميداني عبر اعتماد منصةGoogle Forms ، والتي شاركت فيها شريحة واسعة من الأساتذة والتلاميذ بإقليم العرائش.

ثانيا: الاعتماد على مجموعة من الدراسات التي رأينا فيها الجدة، والتي خضعت سابقا للتحكيم.

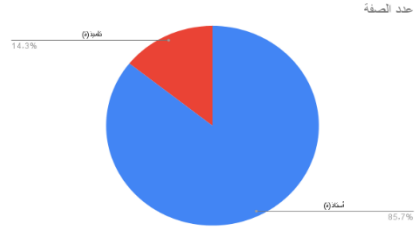
ثالثا: مجموعة من الشهادات لأساتذة ممارسين، ومفتشين تربويين، ومدراء

تكمن إشكالية هذه الدراسة المحورية في دراسة تداعيات "الاستعمال غير المهيكل" للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي على عملية تدبير التعلمات. ويقصد بالاستعمال غير المهيكل ذلك الانخراط الفردي والعفوي للمتعلمين في استخدام أجهزتهم الرقمية وتطبيقاتها (ولوج منصات التواصل، التراسل الفوري، الألعاب، التصفح غير الموجه) خلال أوقات الدرس، وبشكل يخرج غالبا عن الإطار البيداغوجي الذي يسعى المدرس لتنظيمه. هنا يبرز التوتر الجوهري: فبينما تمتلك التكنولوجيا إمكانات هائلة لدعم التعلم، كتيسير الوصول إلى المعلومات، وتعزيز التفاعل، وتطوير المهارات الرقمية، فإن استخدامها غير المؤطر والموجه يتحول إلى معيق حقيقي للعملية التعليمية-التعلمية، مولدا مشكلات عديدة، أبرزها تشتت الانتباه وضعف التركيز، كما خلص إليه بحثنا الميداني. وبالتالي، فإن الإشكالية لا تتعلق بوجود التكنولوجيا في حد ذاتها أو الأنترنيت، بل بكيفية التعامل مع سلوكيات الاستخدام الرقمي غير المنضبط الذي يمارسه التلاميذ. وعليه، يهدف هذا المقال إلى التأكيد على أن التدبير الفعال للتعلمات في الفصول الدراسية المغربية المعاصرة يتطلب تجاوز مجرد الإقرار بحضور التكنولوجيا، والانتقال نحو تطوير استراتيجيات بيداغوجية استباقية ومنظمة، تأخذ بعين الاعتبار واقع هذا الانخراط الرقمي غير المهيكل وتعمل على تأطيره وتوجيهه.

تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يلي: أولا، تحليل خصائص الاستعمال غير المهيكل للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي وتأثيراته داخل الفصول الدراسية المغربية. ثانيا، تحديد التحديات التي يواجهها المدرسون في تدبير التعلمات ضمن هذه البيئة الرقمية المتغيرة. ثالثا، اقتراح استراتيجيات بيداغوجية، مستندة إلى الأدبيات التربوية والتجارب الميدانية، لتدبير فعال للتعلمات يأخذ بعين الاعتبار هذا الواقع الرقمي. ولتحقيق هذه الأهداف، قمنا بإنشاء استمارة لبحث ميداني[1] سنفرغها في البحث، وتعتمد الدراسة على منهج وصفي تحليلي، يستند إلى مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة، وتحليل السياق التعليمي المغربي، والاستفادة من نتائج الدراسات والأبحاث المتاحة، كما ذكرنا ذلك سالفا.

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة الملحة لفهم ومعالجة إحدى القضايا البيداغوجية المعاصرة الأكثر إلحاحا في النظام التعليمي المغربي. فمن شأن تحليل هذه الظاهرة وتقديم استراتيجيات عملية أن يزود الممارسين التربويين، وصناع السياسات، والباحثين برؤى وأدوات تساعدهم على التعامل بفعالية أكبر مع تحديات العصر الرقمي داخل الفصول الدراسية. كما تكمن أهميته في السعي نحو بلورة حلول تتناسب والخصوصية المغربية، بدلا من استيراد نماذج جاهزة قد لا تتلاءم والسياق المحلي.

نبذة عن المشاركين:

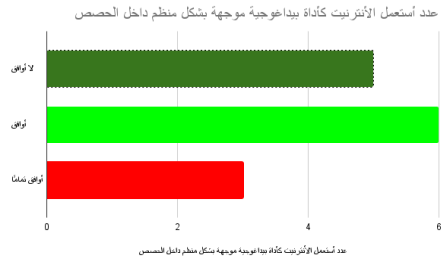


[1] رابط الاستمارة: https://forms.gle/6GLWoQYvURML9RDt6

- **الواقع الرقمي في الفصول الدراسية المغربية:**

لفهم تحديات تدبير التعلمات في ظل الاستخدام غير المهيكل للتكنولوجيا، لا بد من توصيف دقيق للواقع الرقمي داخل الفصول الدراسية المغربية، من حيث أنماط الاستخدام، والبنية التحتية المتاحة، والسياسات المعتمدة. فقد "شهدت الألفية الثالثة من تاريخ البشرية تحولات جذرية وعميقة لبنية الوجود الكلي للإنسان، وأبرزها التحول الرقمي في التعليم المغربي.[2]".

يتجلى الاستعمال غير المهيكل للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي في سلوكيات متعددة يمارسها التلاميذ خلال الحصص الدراسية. تشمل هذه السلوكيات بشكل شائع الولوج المستمر إلى منصات



التواصل الاجتماعي (فيسبوك، إنستغرام، تيك توك، واتساب)، وتبادل الرسائل الفورية، وممارسة الألعاب الإلكترونية، وتصفح مواقع لا علاقة لها بموضوع الدرس. "يمكن أن يؤدي الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي إلى تآكل الحدود الزمنية بين وقت التعلم ووقت الترفيه، مما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي"[3]. ورغم غياب دراسات إحصائية وطنية دقيقة وشاملة حول مدى انتشار هذه الظاهرة داخل الفصول المغربية تحديدا، إلا أن المؤشرات العامة المتعلقة بنسب امتلاك الهواتف الذكية والولوج إلى الأنترنيت لدى الشباب المغربي، والملاحظات المتواترة للمدرسين، تشير إلى أن هذه الممارسات أصبحت شائعة ومقلقة في العديد من المؤسسات التعليمية. تتسم طبيعة هذا الاستخدام غالبا بتعدد المهام، حيث يحاول التلميذ الموازنة بين متابعة الدرس واستخدام هاتفه، مما يؤدي حتما إلى تشتيت الانتباه وتقصير مدته، وتفضيل المحتوى الترفيهي السريع على المحتوى التعليمي الذي يتطلب جهدا معرفيا أعمق عند غياب الرقابة والتوجيه. يرتبط هذا بشكل مباشر بالتحدي المعرفي المتمثل في انخفاض القدرة على التركيز العميق والمستمر. "أمام هذا الوضع الجديد بات من غير المجدي أن تحافظ المؤسسة التعليمية على أساليبها التقليدية العتيقة، التي لا تساير الواقع الحالي الذي فرضته التكنولوجيا الرقمية، فإدماج الوسائل الرقمية أضحى ضرورة ملحة ودعامة أساسية لتحسين العملية التعليمية"[4].

أما على صعيد البنية التحتية الرقمية والولوج، فيتميز السياق التعليمي المغربي بنوع من التباين. فبينما تبذل الدولة جهودا لتجهيز المؤسسات التعليمية وتعميم الولوج إلى الأنترنيت، لا سيما من خلال برامج مثل

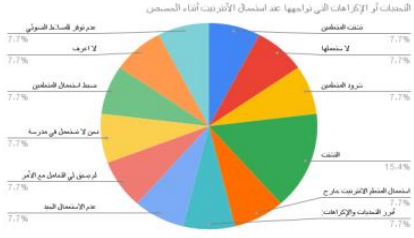
---

[2] بيروك، الحسن؛ "تحولات سياقات التعليم والتعلم في العصر الرقمي: النظام التربوي المغربي نموذجًا"، مجلة نماء للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 15، خريف 2021، ص. 98.

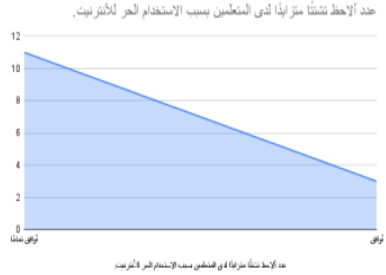
[3] اليوسف، خالد،تحديات التعليم في العصر الرقمي، جسور بوست،2024.

[4] لحويدك، رجاء؛ "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، ديسمبر 2020، ص. 165.

برنامج "جيني"، فإن الواقع الميداني يكشف عن تحديات كبيرة في التنفيذ واستدامة التجهيزات، وتباينات واضحة بين الوسطين الحضري والقروي، وبين التعليم العمومي والخصوصي، مما يكرس فجوة رقمية قائمة. علاوة على ذلك، فإن الانتشار الواسع للهواتف الذكية الشخصية لدى التلاميذ يطرح سياسة "إحضار جهازك الخاص"، سواء كانت هذه السياسة رسمية ومعلنة في بعض المؤسسات (خاصة الخاصة منها) أو غير رسمية ومفروضة بحكم الواقع في مؤسسات أخرى. وفي حين أن هذه السياسة تزيد من فرص الولوج إلى التكنولوجيا، إلا أنها تعقد بشكل كبير مهمة المدرس في إدارة ومراقبة استخدام هذه الأجهزة المتنوعة وغير المتجانسة داخل الفصل الدراسي.



إن هذا الواقع الرقمي المتشظي، حيث يتزايد الولوج الفردي للتكنولوجيا في ظل بنية تحتية مؤسسية غير مكتملة أو متفاوتة، يخلق وضعية معقدة. فمشكلة "الاستعمال غير المهيكل" قد تتخذ أشكالا مختلفة وتتطلب مقاربات متنوعة حسب السياقات المدرسية المتباينة. فبعض المدرسين قد يجدون صعوبة في التعامل مع وفرة الأجهزة الشخصية وتطبيقاتها المتعددة، حيث "عرفت وسائل التعليم تحولات مهمة ساهمت بشكل كبير في تسهيل سيرورة العملية التعليمية التعلمية من جهة وتحقيق الجودة في التعلم من جهة أخرى". هذه اللاتجانسية في الواقع الرقمي تعني بالضرورة أن استراتيجيات التدبير المقترحة يجب أن



تكون مرنة وقابلة للتكييف، وليست حلا واحدا يناسب الجميع، مما يبرز أهمية فهم الخصوصيات المحلية عند التفكير في الحلول.

- **تأثيرات الانخراط الرقمي غير المهيكل على التعلم:**

إن الانخراط المتزايد وغير المؤطر للمتعلمين في استخدام الأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي لا يمر دون أن يخلف آثارا ملموسة على مختلف جوانب العملية التعليمية - التعلمية، تمتد من القدرات المعرفية إلى التفاعلات الاجتماعية، مرورا بتعميق الفوارق القائمة. "إن التحول الرقمي في التعليم بات ضرورة حتمية لمواكبة التطور السريع، خصوصا مع تطور أدوات الذكاء الاصطناعي، ولتحقيق الاتساق مع ما يستقبله المتعلم من العالم الخارجي المتغير باستمرار، ومع ما يجده في بيئته التعليمية[5]".

يعد التأثير على الانتباه والتركيز والتفكير النقدي من أبرز التداعيات السلبية الملاحظة. فالطبيعة الجذابة والمقاطِعة للإشعارات والتنبيهات الواردة من تطبيقات التواصل الاجتماعي والألعاب والمواقع المختلفة تؤدي إلى تشتيت انتباه المتعلمين بشكل مستمر، مما يقلص قدرتهم على التركيز العميق والمتواصل في المهام التعليمية التي يقترحها المدرس. يتجاوز الأمر مجرد فقدان لحظات من التركيز، ليصل إلى التأثير على العمليات المعرفية العليا. فالانتقال المستمر بين المهام، والتعرض المكثف لمحتويات رقمية سطحية وسريعة قد يؤدي تدريجيا إلى تراجع القدرة على المعالجة العميقة للمعلومات وتنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي. يصبح المتعلم معتادا على التلقي السلبي للمعلومات المجزأة والمبسطة، ويجد صعوبة في الانخراط في مهام تتطلب جهدا ذهنيا متواصلا وتحليلا معمقا. يضاف إلى ذلك تحدي "فيضان المعلومات" وصعوبة تمييز المتعلمين بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة على الأنترنيت، مما يعزز الحاجة الماسة لتنمية مهارات التقييم النقدي للمعلومات الرقمية. إن هذا التأثير لا يقتصر على إضاعة وقت التعلم، بل قد يساهم في تشكيل عادات معرفية (مثل ضعف الانتباه المستمر والميل للمعالجة السطحية) تتعارض مع متطلبات التعلم الفعال والمستدام. وقد يؤثر الاستخدام المفرط سلبا على التحصيل الدراسي.

على صعيد التفاعلات الاجتماعية داخل بيئة التعلم، يمكن أن يؤدي الانغماس المفرط في العوالم الرقمية الافتراضية إلى نوع من الانعزال الاجتماعي داخل الفضاء المادي للفصل الدراسي. فالتلميذ المنشغل بهاتفه قد ينفصل عن محيطه المباشر ،زملاءه ومدرسه، مما يعيق بناء علاقات اجتماعية إيجابية ويحد من فرص التعلم التعاوني والتفاعلي، إلا إذا تم توظيف التكنولوجيا بشكل مقصود وموجه لدعم هذا التعاون.

[5] البقالي العيساوي، أسماء؛ "التعلم في زمن الرقمنة: الإنجازات والتحديات والتطلعات في التجربة المغربية"، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، العدد 36، مارس 2024، ص. 686.

فبينما تحمل التكنولوجيا إمكانات لتعزيز التواصل والعمل المشترك، فإن استخدامها غير المهيكل غالبا ما يأتي بنتائج عكسية، حيث يقوض التفاعل الإيجابي المباشر. كما قد تمتد بعض الظواهر السلبية المرتبطة بالفضاء الرقمي، مثل التنمر الإلكتروني أو تداول محتويات غير لائقة، لتلقي بظلالها على المناخ المدرسي والعلاقات بين التلاميذ. وتبقى الحاجة دائما إلى التركيز " بالضرورة على استخدام التقنية والأنظمة الإلكترونية والحواسيب لدعم عملية التعليم والتعلم، كما يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها"[6].

أخيرا، تساهم الفوارق الرقمية في تعميق التأثيرات السلبية لهذا الانخراط غير المهيكل. فالتفاوت في إمكانية الولوج إلى الأجهزة والأنترنيت ذات الجودة، أو التباين في مستوى المهارات الرقمية الأساسية، يمكن أن يوسع الفجوة التعليمية. فالمتعلمون الذين يفتقرون إلى ولوج موثوق أو مهارات كافية قد يتخلفون أكثر إذا أصبحت الأدوات الرقمية مركزية في العملية التعليمية، حتى لو كان استخدامها من قبل الآخرين يتم بشكل غير فعال أو مشتت للانتباه.

يتضح مما سبق أن تأثيرات الانخراط الرقمي غير المهيكل تتجاوز مجرد الإلهاء اللحظي، لتمس جوهر العمليات المعرفية والتفاعلات الاجتماعية والمساواة في الفرص داخل الفصل الدراسي، مما يؤكد الحاجة الملحة لتدخل بيداغوجي هادف ومدروس." أمام هذا الوضع الجديد بات من غير المجدي أن تحافظ المؤسسة التعليمية على أساليبها التقليدية العتيقة، التي لا تساير الواقع الحالي الذي فرضته التكنولوجيا الرقمية، فإدماج الوسائل الرقمية أضحى ضرورة ملحة ودعامة أساسية لتحسين العملية التعليمية"[7].

- **تحديات التدبير من منظور الممارسين التربويين:**

يجد المدرسون أنفسهم في خط المواجهة المباشر مع تحديات تدبير التعلمات في ظل الاستعمال غير المهيكل للتكنولوجيا الرقمية، ويواجهون صعوبات متعددة الأوجه تتطلب فهما دقيقا لطبيعتها ولسياقها" تتجلى إحدى التحديات الكبرى التي تواجه الممارسين التربويين في غياب التكوين المستمر والملائم في مجال البيداغوجيا الرقمية وتدبير الفصول الدراسية المعززة بالتكنولوجيا"[8].

تتمثل أبرز الصعوبات المحددة التي يصطدم بها المدرسون في التعامل اليومي مع ظاهرة تشتيت الانتباه المستمر الناتج عن استخدام التلاميذ لأجهزتهم الشخصية لأغراض غير تعليمية. يتطلب هذا من المدرس جهدا إضافيا ومستمرا لإعادة تركيز انتباه المتعلمين والحفاظ على سيرورة الدرس. يضاف إلى ذلك تحدي مواجهة انتشار المعلومات المضللة أو غير الموثوقة التي قد يأتي بها التلاميذ من الفضاء الرقمي، وصعوبة توجيههم نحو مصادر معرفية رصينة وتنمية حسهم النقدي تجاه المحتوى الرقمي.

ويعد النقص في التكوين المستمر والملائم في مجال البيداغوجيا الرقمية وتدبير الفصول الدراسية المعززة بالتكنولوجيا أحد التحديات الجوهرية. فغالبا ما يفتقر المدرسون إلى التدريب الكافي ليس فقط على الجوانب التقنية لاستخدام الأدوات الرقمية، بل الأهم من ذلك، على الاستراتيجيات البيداغوجية الفعالة

---

[6] الزروالي، عبد العزيز؛ "التعليم الرقمي في المغرب وسؤال الكفاءة"، مجلة مؤمنون بلا حدود، 2021، ص. 3.

[7] لحويدك، رجاء؛ "التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، ديسمبر 2020، ص. 165.

[8] الصادقي العماري، الصديق وآخرون؛ "كراسات تربوية"، مطبعة بنلفقيه، الرشيدية، 2013، ص. 76.

لدمج التكنولوجيا بشكل هادف، وتدبير السلوكيات الرقمية غير المرغوبة، وتصميم أنشطة تعليمية تستثمر الإمكانات الرقمية، وتعليم مهارات المواطنة الرقمية والتعامل الآمن والمسؤول مع الأنترنيت.

كما يواجه المدرسون في كثير من الأحيان تحدي نقص الموارد التكنولوجية المؤسسية أو تقادمها، مما يخلق مفارقة بين الأجهزة الشخصية الحديثة التي يمتلكها التلاميذ والتجهيزات المحدودة المتاحة في المدرسة. هذا الوضع يزيد من صعوبة تطبيق استراتيجيات تعليمية تعتمد على التكنولوجيا بشكل موحد ومنظم. إن "الانتقال من التدبير التقليدي إلى التدبير الحديث يتطلب مقاربة تشاركية وتعبئة اجتماعية، ومتطلبات الجودة عبر كافة مراحل المشروع، مع تحديد تشاركي لمنظور رسالة المؤسسة.[9]

علاوة على ذلك، يشعر العديد من المدرسين بضغط متزايد، سواء من السياسات التعليمية التي تشجع على الرقمنة أو من التوقعات المجتمعية، لدمج التكنولوجيا في ممارساتهم، ولكن دون الحصول على الدعم الكافي أو التوجيهات الواضحة حول كيفية التعامل مع التحديات السلوكية والإدارية المصاحبة لهذا الدمج. كما يجدون صعوبة في تكييف المناهج الدراسية وأساليب التقويم التقليدية لتستوعب بشكل فعال ومبتكر الإمكانات التي تتيحها التكنولوجيا، وهو ما يتطلب تطويرا للمقاربات البيداغوجية.

أمام هذه التحديات، يلجأ المدرسون إلى آليات تكيف مختلفة أو استراتيجيات غير رسمية للتعامل مع الوضع. تتراوح هذه الاستراتيجيات بين المنع التام لاستخدام الأجهزة الشخصية داخل الفصل (وهو إجراء غالبا ما يكون صعب التطبيق وغير فعال على المدى الطويل)، واللجوء إلى إجراءات تأديبية ظرفية، ومحاولات فردية لدمج التكنولوجيا بدرجات نجاح متفاوتة، أو في بعض الحالات، تجاهل المشكلة بسبب الشعور بقلة الحيلة أو غياب بدائل عملية. إلا أن هذه المقاربات، التي يغلب عليها الطابع الرد فعلي أو المنع المطلق، غالبا ما تكون محدودة الفعالية ولا تعالج جذور المشكلة المتمثلة في غياب التأطير البيداغوجي للاستخدام الرقمي.

إن المدرسين يجدون أنفسهم، في واقع الأمر، عالقين بين مطرقة الضغوط والتوقعات لتبني التكنولوجيا الرقمية وسندان النقص في التكوين المتخصص والدعم المؤسسي اللازمين لتدبير الآثار السلبية للاستخدام غير المهيكل لهذه التكنولوجيا من طرف التلاميذ. هذا التناقض بين التوجهات الكلية للنظام التعليمي وضعف آليات الدعم على المستوى الميكروي (مستوى الممارسة الفصلية) يخلق ضغطا مهنيا كبيرا على المدرسين ويعرقل قدرتهم على تطبيق بيداغوجيا فعالة ومواكبة للعصر الرقمي.

[9] وزارة التربية الوطنية؛ مجزوءة التدبير التربوي والإداري: من أجل الجودة،2012، ص. 27.

إضافة إلى أن النظام التربوي المغربي يعاني من ضعف في تفعيل المجالس التربوية، حيث يلاحظ غياب التنسيق بين مختلف الفاعلين التربويين، مما يؤثر سلبا على جودة التدبير داخل المؤسسات التعليمية.[10]

- **نحو تدبير مهيكل: استراتيجيات وتوصيات بيداغوجية:**

لمواجهة تحديات الاستعمال غير المهيكل للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي، وتجاوز المقاربات الردفعالية أو المنع غير المجدي، لا بد من تبني استراتيجيات بيداغوجية استباقية ومنظمة تهدف إلى تأطير استخدام التكنولوجيا وتوجيهه نحو خدمة الأهداف التعليمية. يتطلب ذلك تحولا في المنظور، من التركيز على التحكم في الأجهزة إلى التركيز على هيكلة الأنشطة التعليمية وتنمية مسؤولية المتعلم.

أولا، يعد دمج التربية على الإعلام والمعلومات والمواطنة الرقمية ضمن المناهج والممارسات الفصلية أمرا ضروريا. يجب تزويد المتعلمين بالأدوات والمهارات اللازمة للتعامل النقدي مع المحتوى الرقمي. "إن تأهيل المعلمين والمتعلمين مع بيئة التعليم الإلكتروني رهين بالتدبير الجيد للمحادثة الديداكتيكية التي تتم عن بعد، ما أن تدبير العلاقة عن بعد يساهم في إنتاج ممارسة بيداغوجية إيجابية."[11]

وتمييز المصادر الموثوقة، وفهم آليات انتشار الأخبار الزائفة. كما يجب التركيز على تعليمهم قواعد السلوك المسؤول على الأنترنيت، وإدارة بصمتهم الرقمية، وحماية خصوصيتهم، والتعامل الآمن مع الفضاء الرقمي، وتوعيتهم بمخاطر التنمر الإلكتروني والإدمان الرقمي. لم تعد هذه المهارات ترفا، بل أصبحت كفايات أساسية للعيش والتعلم في القرن الحادي والعشرين.

ثانيا، يتطلب التدبير الفعال وضع قواعد ومعايير واضحة ومتفق عليها لاستخدام التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي. يفضل أن يتم بناء هذه القواعد بشكل تشاركي مع المتعلمين لزيادة التزامهم بها. يمكن أن تشمل هذه القواعد تحديد الأوقات المسموح فيها باستخدام الأجهزة الشخصية، والأغراض المحددة لهذا الاستخدام (بحث موجه، إنجاز مهمة محددة، تفاعل تعليمي)، وتحديد أوقات أو فضاءات يمنع فيها استخدام الأجهزة (مثل "أوقات التركيز العميق" أو "صندوق الهواتف"). يمكن أيضا الاستعانة ببرمجيات إدارة الفصل الدراسي، إذا توفرت، للمساعدة في توجيه ومراقبة استخدام الأجهزة أثناء الأنشطة التعليمية.

---

[10] بنلحسن، محمد؛ "المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي"، المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي، العدد 11، 2019، ص. 45.

[11] عبد الله السعدي، "استراتيجية التعليم الإلكتروني: مدخل تعريفي ومنهجي"، مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد الأول، العدد الثاني، 2023، ص. 9.

ثالثا، يجب الانتقال من الاستخدام العشوائي أو السطحي للتكنولوجيا إلى الاستفادة منها بشكل بناء ومدمج ضمن بيداغوجيا نشطة. ينبغي أن تستخدم التكنولوجيا ليس كبديل رقمي لأدوات تقليدية، بل كرافعة لتطوير أساليب التدريس والتعلم. يمكن للمدرسين تصميم أنشطة تعليمية تستثمر إمكانات التكنولوجيا لتحقيق أهداف بيداغوجية واضحة، مثل: استخدام تطبيقات محددة لتيسير العمل التعاوني والمشاريع المشتركة، وتوظيف أدوات البحث الموجه لجمع المعلومات وتحليلها، واستخدام المحاكاة والتجارب الافتراضية، وتطبيق أدوات التقويم التكويني التفاعلي، وتنويع مصادر التعلم وإغنائها، وتطوير التعلم القائم على المشاريع. الهدف هو جعل الاستخدام الرقمي منظما وهادفا وموجها من قبل المدرس، بحيث يخدم عملية بناء المعرفة وتنمية المهارات.

رابعا، من الأهمية بمكان العمل على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين. لا يكفي وضع قواعد خارجية، بل يجب مساعدة التلاميذ على تطوير قدرتهم على إدارة انتباههم، وتنظيم وقتهم، والتحكم في دوافعهم لاستخدام الأجهزة الرقمية بشكل غير وظيفي. يتضمن ذلك تعليمهم استراتيجيات ما وراء معرفية للتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي لسلوكهم الرقمي وعاداتهم الدراسية.

خامسا، وأخيرا، لا يمكن لهذه الاستراتيجيات البيداغوجية أن تؤتي أكلها دون دعم مؤسسي فعال وتطوير مهني مستمر ومناسب للمعلمين. يجب توفير برامج تكوينية عملية ومستمرة تركز ليس فقط على المهارات التقنية، بل بشكل أساسي على الكفايات البيداغوجية لتدبير البيئات التعليمية المعززة بالتكنولوجيا. يجب أن تتناول هذه التكوينات استراتيجيات التعامل مع تشتت الانتباه، وطرق تدريس المواطنة الرقمية، وتقويم الكفايات. "إن إصلاح التقويم مدخل رئيس لإصلاح المنظومة التربوية برمتها، حيث يجب تقديم تصورات لتقويم الكفاية مبنية على مراقبة مدى ملاءمة المنتج لمعيار موحد ومحدد[12]".

مع مزج طرق تقويمية رقمية في التعليم، وأيضا كيفية تصميم وتنفيذ أنشطة التعلم النشط المدمجة بالتكنولوجيا. كما يتطلب الأمر سياسات مدرسية داعمة، وتوفير الموارد التكنولوجية والبنية التحتية اللازمة، وربما دعم تقني متخصص للمدرسين.

[12] محمد صهود؛ "المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجي إلى منهاج التاريخ في التعليم الثانوي في المغرب"، مطابع الرباط نت، 2024، ص. 75.

خاتمة:

خلصت هذه المقالة إلى أن الاستعمال غير المهيكل للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي يمثل واقعا متزايد الحضور في الفصول الدراسية المغربية، ويشكل تحديا بيداغوجيا معقدا. فقد أظهر التحليل أن هذا الاستخدام، الذي يتسم غالبا بالعفوية والانفلات عن الأهداف التعليمية، يخلف تأثيرات سلبية متعددة، أبرزها تشتيت الانتباه وإضعاف القدرة على التركيز العميق، والتأثير المحتمل على تنمية التفكير النقدي، بالإضافة إلى التأثير على ديناميات التفاعل الاجتماعي داخل الفصل.

كما أبرزت المقالة حجم الصعوبات التي يواجهها المدرسون المغاربة في تدبير هذا الواقع الرقمي الجديد، والتي لا تقتصر على التعامل مع سلوكيات المتعلمين الرقمية، بل تمتد لتشمل النقص في التكوين المتخصص في البيداغوجيا الرقمية، ومحدودية الموارد المتاحة أحيانا، وصعوبة تكييف المناهج والمقاربات التقليدية لتستجيب لمتطلبات العصر الرقمي وتستثمر إمكاناته بشكل فعال.

وفي مواجهة هذه التحديات، تؤكد المقالة على أن الحل لا يكمن في المنع المطلق للتكنولوجيا أو تجاهل وجودها، بل في الانتقال نحو تدبير بيداغوجي مهيكل واستباقي. يجب على الفاعلين التربويين تبني مقاربة شاملة تهدف إلى تأطير استخدام التكنولوجيا وتوجيهه لخدمة التعلم. إن الهدف هو تحويل التكنولوجيا من مصدر للإلهاء إلى أداة فعالة لبناء المعرفة وتنمية المهارات، وذلك من خلال استراتيجيات مدروسة تسعى لتسخير إمكاناتها الإيجابية.

ومن بين الاستراتيجيات الواعدة التي تم اقتراحها، والتي تبدو ذات أهمية خاصة للسياق المغربي، يبرز دمج التربية على الإعلام والمعلومات والمواطنة الرقمية كعنصر أساسي في التكوين، وتبني مقاربات بيداغوجية نشطة تستثمر التكنولوجيا بشكل هادف ومدمج، والعمل على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وأخيرا، وهو الأهم، الاستثمار الجاد والمستمر في التطوير المهني النوعي للمدرسين وتوفير الدعم المؤسسي اللازم لهم.

إن تدبير التعلمات في ظل الاستعمال غير المهيكل للتكنولوجيا الرقمية يمثل قضية متطورة تتطلب مزيدا من البحث والدراسة. ومن الآفاق المستقبلية المقترحة للبحث في هذا المجال: إجراء دراسات ميدانية واسعة النطاق لرصد وتحليل أنماط الاستخدام الرقمي للتلاميذ المغاربة داخل الفضاء المدرسي وخارجه؛ وإنجاز دراسات مقارنة لتقييم فعالية مختلف استراتيجيات التدبير المطبقة في مدارس مغربية متنوعة؛ والبحث في سبل تطوير برامج تكوين المدرسين لتكون أكثر استجابة للتحديات والاحتياجات الفعلية المتعلقة بالبيداغوجيا الرقمية وتدبير الفصل في العصر الرقمي.

في الختام، يمكن القول بأن النجاح في تدبير التعلمات في الفصول الدراسية المغربية المعاصرة رهين بالقدرة على الانتقال من ردود الفعل الظرفية تجاه التكنولوجيا إلى بناء رؤية بيداغوجية ومؤسسية استباقية، تهدف إلى تمكين كل من المتعلمين والمدرسين من التعامل الواعي والمسؤول والمنتج مع الفرص والتحديات التي يطرحها العصر الرقمي، بما يخدم في نهاية المطاف جودة التعليم وتحقيق أهدافه في سياق وطني متفرد.

المراجع المعتمدة:

- بيروك، الحسن، تحولات سياقات التعليم والتعلم في العصر الرقمي: النظام التربوي المغربي نموذجا، مجلة نماء للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 15، خريف 2021.

- اليوسف، خالد،تحديات التعليم في العصر الرقمي، جسور بوست،2024.

- لحويدك، رجاء، التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، ديسمبر 2020.

- البوردو، جواد، وسائل التعليم الرقمية ودورها في تنمية قطاع التعليمي: المغرب نموذجًا، ضمن كتاب "سياسات التعليم العالي في الوطن العربي: رهانات الحاضر وآفاق المستقبل"، 2024.

- البقالي العيساوي، أسماء، التعلم في زمن الرقمنة: الإنجازات والتحديات والتطلعات في التجربة المغربية، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، العدد 36، مارس 2024.

- الزروالي، عبد العزيز،التعليم الرقمي في المغرب وسؤال الكفاءة، مجلة مؤمنون بلا حدود، 2021.

- الصادقي العماري، الصديق وآخرون؛ "كراسات تربوية"، مطبعة بنلفقيه، الرشيدية، 2013.

- وزارة التربية الوطنية؛ مجزوءة التدبير التربوي والإداري: من أجل الجودة،2012.

- بنلحسن، محمد،المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي، العدد 11، 2019.

- عبد الله السعدي، استراتيجية التعليم الإلكتروني: مدخل تعريفي ومنهجي، مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد الأول، العدد الثاني، 2023.

- محمد صهود،المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجي إلى منهاج التاريخ في التعليم الثانوي في المغرب، مطابع الرباط نت، 2024.

توظيف تقنية: google formeرابط الاستمارة:https://forms.gle/6GLWoQYvURML9RDt6

تحديات الحكامة التربوية وتدبير التغيير داخل المؤسسات التعليمية
ـ دراسة ميدانية ـ

د. عبد الحق بوصحابا - ذة. خديجة العلوي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

الملخص:

تروم هذه الدراسة تشخيص واقع تدبير المؤسسات التعليمية بالاعتماد على قياس درجة تحقق مبادئ وأسس الحكامة الجيدة في تدبيرها، من خلال دراسة ميدانية استهدفت عينة من الأطر الإدارية والتربوية العاملة بالمؤسسات التعليمية.

عملت الدراسة على تحديد مفهوم الحكامة الجيدة، مع التدقيق في مختلف الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها. في خطوة ثانية، اعتنى البحث بقياس درجة مراعاة كل من المبادئ التالية: سيادة القانون، الشفافية، الاستجابة، والفعالية، في تدبير المؤسسات التعليمية، مع تحديد الأسباب والإكراهات التي تحد من مراعاتها. في خطوة أخيرة، خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي تمثل تدابير وإجراءات عملية يمكن أن تسهم في تجويد حكامة تدبير المؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية :الحكامة الجيدة، سيادة القانون، الشفافية، الاستجابة، الفعالية.

مقدمة:

يعد تدبير المؤسسات التعليمية من الركائز الأساسية لإصلاح المنظومة التربوية وتحقيق جودة التعلمات، باعتباره الإطار المنظم لمختلف العمليات الإدارية والتربوية والبشرية والمالية داخل المؤسسة. فالمؤسسة التعليمية لم تعد مجرد فضاء لنقل المعارف، بل أصبحت تنظيما اجتماعيا معقدا، يتأثر بمحيطه الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي، ويؤثر فيه في الآن نفسه.

وقد أفرزت التحولات المتسارعة التي يعرفها العالم المعاصر، وخاصة في مجالات الحكامة والرقمنة والموارد البشرية، الحاجة إلى مراجعة أنماط التدبير التقليدية، والانتقال نحو مقاربات حديثة قوامها الفعالية، والمساءلة، والمشاركة، وربط المسؤولية بالمحاسبة. ويكتسي هذا التحول أهمية خاصة في المجال التربوي، نظرا لخصوصية رسالة المدرسة ودورها في إعداد الرأسمال البشري.

1- الإشكالية:

تعتبر الحكامة الجيدة مجموع الآليات والوسائل والأسس والمبادئ التي تؤدي وتساعد على حسن تدبير الشأن العام: مركزيا وجهويا ومحليا. وبما أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات عمومية تسعى إلى إشباع حاجات مرتفقيها من خلال تمكينهم من حقهم في التربية والتعليم، يتعين على مدبريها مراعاة مجموعة من الأسس والمبادئ حتى يمكن إضفاء صفة الحكامة على تدبيرهم لهذا المرفق الحيوي، الذي باتت خدماته أكثر الخدمات طلبا من طرف جميع الطبقات المجتمعية.

- فما هي مبادئ وأسس الحكامة الجيدة؟
- وما مدى مراعاة مدبرو المؤسسات التعليمية لهذه المبادئ والأسس في تدبيرهم لها؟
- وكيف يمكن إرساء حكامة جيدة في تدبير المؤسسات التعليمية؟

2- فرضيات البحث:

- يراعي مدبرو المؤسسات التعليمية أسس ومبادئ الحكامة الجيدة في تدبيرهم لهذه المؤسسات.
- الاستثمار الرشيد للآليات التدبيرية يعزز من حكامة تدبير المؤسسات التعليمية.

3- أهداف البحث:

- تحديد مدلول الحكامة الجيدة وأهم المبادئ والأسس التي ترتكز عليها.
- تقييم تدبير المؤسسات التعليمية من حيث مراعاة مبادئ وأسس الحكامة الجيدة.
- اقتراح السبل الكفيلة بإرساء الحكامة الجيدة في تدبير المؤسسات التعليمية.

4- حدود الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تشخيص وضعية المؤسسات التعليمية من حيث مراعاة مبادئ وأسس الحكامة الجيدة في تدبيرها، دون المستويات العليا لمنظومة التربية والتكوين سواء مركزيا أو جهويا أو إقليميا. كما تقتصر الدراسة على التحقق من مراعاة مبادئ وأسس الحكامة الجيدة التالية: سيادة القانون، الشفافية، الاستجابة، والفعالية، دون قياس درجة مراعاة المبادئ والأسس الأخرى.

5- الحكامة الجيدة: المفهوم والمرتكزات

5-1 مفهوم الحكامة الجيدة

يحيل مفهوم الحكامة الجيدة إلى الحكم الذي تقوم به قيادات سياسية منتخبة وأطر إدارية لتحسين حياة المواطنين وتحقيق رفاهيتهم، وذلك برضاهم وعبر مشاركتهم ودعمهم، حيث تهدف إلى زيادة مستوى دخل الفرد، والتقليل من حدة الفقر، والعناية بحقوق المواطنين، مما يجعل الحكامة نسقًا من المؤسسات المجتمعية المعبرة عن حاجيات الناس تعبيرا سليما، تربطها شبكة متينة من علاقات الضبط والمساءلة، تهدف إلى تحقيق المصلحة العامة، بواسطة الاستعمال الأقصى للموارد البشرية والمالية والتقنية وكذا المؤسساتية للدولة، بغية إقامة ديمقراطية نافعة، تضمن حقوق المواطنين، وتوفر آليات مناسبة لتقويم السياسات وتصحيحها، والتصدي لإساءة استخدام السلطة والنفوذ وإهدار المال العام (التقرير الختامي لمؤتمر الإعلام والحكمانية الرشيدة، 2005).

إن تعريف الحكامة يختلف بين الهيآت والمنظمات الدولية، فكل واحدة تعرفها انطلاقا من منظورها الخاص ومجال اشتغالها (الكايد، 2003). فيما يلي بعض هذه التعريفات:

البنك الدولي :الحكامة هي الحالة التي من خلالها تتم إدارة الموارد الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع بهدف التنمية.

برنامج الأمم المتحدة للتنمية :(PNUD) يعرف الحكامة بأنها ممارسة السلطة السياسية والاقتصادية والإدارية في إطار تدبير شؤون بلد ما، على جميع المستويات، وذلك باستثمار الآليات والسيرورات والعلاقات والمؤسسات المعقدة، التي بواسطتها يقوم المواطنون والجماعات بمفاضلة مصالحهم، وممارسة حقوقهم وتحمل التزاماتهم، كما يتوجهون إليها بغاية تصفية خلافاتهم (تقرير برنامج الأمم المتحدة للتنمية، 1997).

مؤسسات وجمعيات المجتمع المدني :تعتبر الحكامة مجموعة من العمليات والهياكل التي تستخدمها المؤسسات لتوجيه وتدبير عملياتها العامة وأنشطة برامجها.

انطلاقا من هذه التعاريف، يمكن تحديد تعريف عام للحكامة الجيدة باعتبارها مجموع الآليات والوسائل والأسس والمبادئ التي تؤدي وتساعد على حسن تدبير الشأن العام، من خلال مؤسسات وهيئات وأفراد، تربطهم علاقات متينة، تساعدهم على بلوغ الغايات التي يصبو إليها أفراد المجتمع، قصد تحقيق الرفاهية للجميع.

2-5مبادئ وأسس الحكامة الجيدة

كما هو الحال بالنسبة لتعريف الحكامة، فإن مبادئها تختلف من مؤسسة إلى أخرى، بالنظر للمشارب الفكرية والمعرفية والإيديولوجية التي تنتمي إليها كل مؤسسة، إضافة إلى المجال والميدان اللذين تنشط في إطارهما، حيث تتوزع معايير وركائز الحكامة الجيدة بين معايير سياسية واقتصادية واجتماعية وإدارية.

تبنى المغرب، منذ التوافق على دستور المملكة لسنة 2011، مجموعة من المبادئ الدولية للحكامة الجيدة، يمكن استنتاجها من الخطب الملكية، ومن خلال تمحص الوثيقة الدستورية، فيمكن حصرها في المبادئ التالية:

سيادة القانون :نص الدستور على أن "القانون هو أسمى تعبير عن إرادة الأمة، ويجب على الجميع الامتثال له، وليس للقانون أثر رجعي"، لذلك تُطبق القواعد القانونية بدون أي تمييز وبشكل عادل. القانون هو المنظم لعلاقات المواطنين فيما بينهم، وعلاقتهم بالدولة ومؤسساتها ومختلف الإدارات والجماعات الترابية، فيتوجب على جميع هذه الأجهزة الامتثال للقانون، من خلال مراعاة مبدئي الشرعية والمشروعية في جميع الأعمال والإجراءات والقرارات الصادرة عنها (اليحيوي، 2011).

المشاركة :تعني حق الجميع في المشاركة في اتخاذ القرار وإبداء آرائهم والتعبير عن مواقفهم، وممارسة حقهم في الترشح والتصويت، دون تمييز بين الأفراد أو بين الرجال والنساء. تتطلب هذه المشاركة سن القوانين التي تضمن حرية التعبير والانتخاب، ضمانا لمشاركة المواطنين الفعالة.

الشفافية :أي تيسير الوصول إلى المعلومات التي تكون بحوزة الإدارات والمؤسسات والهيئات والجماعات الترابية، من تمكين المعطيات الخاصة بالعمليات والإجراءات المتخذة من طرف هذه السلطات للعموم والمهتمين بها، مما يمكن من مراقبتها، باستثناء بعض المعطيات ذات الطابع الحساس المرتبطة بأمن الدولة الداخلي والخارجي، طبقا لما جاء به القانون رقم 31.13 المتعلق بالحق في الحصول على المعلومات.

الاستجابة :يتوجب على الدولة ومؤسساتها العمل على تلبية حاجيات المواطنين والاستجابة لتطلعاتهم، من خلال جعلها في أولويات المخططات والبرامج التي يتم إرساؤها على صعيد كل جهاز حكومي، ويستلزم الأمر اعتماد تقنيات ووسائل تمكن هذه الأجهزة من رصد وتحديد هذه الحاجيات لدى المواطنين.

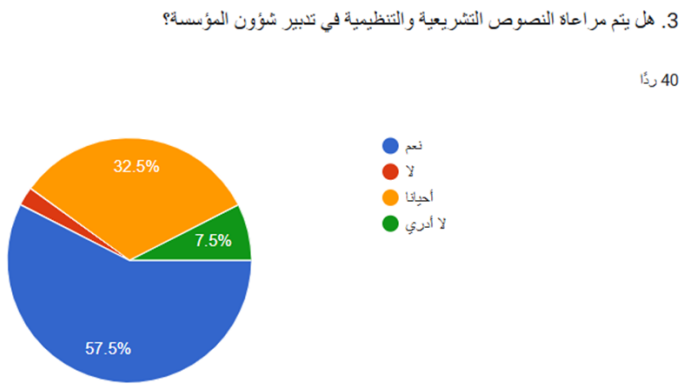
التو افق :هو مبدأ أساسي تقوم عليه الحكامة الجيدة، نظرا لقدرته على إحداث التوازنات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، من خلال إيجاد نقاط الالتقاء والتوسط بين مختلف الفاعلين، بحيث تتمكن هيئة من ممارسة الوساطة والتحكيم عند تعارض المصالح والآراء والاختيارات، للوصول إلى إجماع يخدم مصالح الجميع.

الفعالية :تهدف إلى القدرة على تنفيذ المشاريع بنتائج تستجيب إلى احتياجات المواطنين وتطلعاتهم، على أساس تدبير عقلاني وراشد للموارد، مما يسمح بحسن توجيه الموارد المتوفرة نحو أهداف ذات مردودية كبرى وأساسية.

المساءلة :أي العملية التي يمكن بواسطتها تقييم العمل داخل المؤسسة وتوجيهه في المسار الصحيح بغية تحقيق الأهداف المرجوة، فهي وسيلة لمعرفة فاعلية العمليات المنجزة، كما أنها استراتيجية تساعد في التغيير، للتمكن من اتخاذ القرارات الصائبة (أحمد جميل عايش، 2013).

الرؤية الإستراتيجية :أي رؤية بعيدة الأمد تستشرف مستقبلا زاهرا، تصبو إلى تطوير المجتمع وتقدمه نحو آفاق أفضل، اعتمادا على المعطيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، المنصبة على إحداث تغيرات بنيوية إيجابية، تستهدف تحسين حياة الناس وقدراتهم وكفاءاتهم ومواردهم، كل ذلك في سبيل الوصول إلى التنمية المستدامة المرغوبة والشاملة والانخراط في التحولات المتسارعة.

المبيان رقم 1: مدى مراعاة مبدأ سيادة القانون في تدبير المؤسسات التعليمية



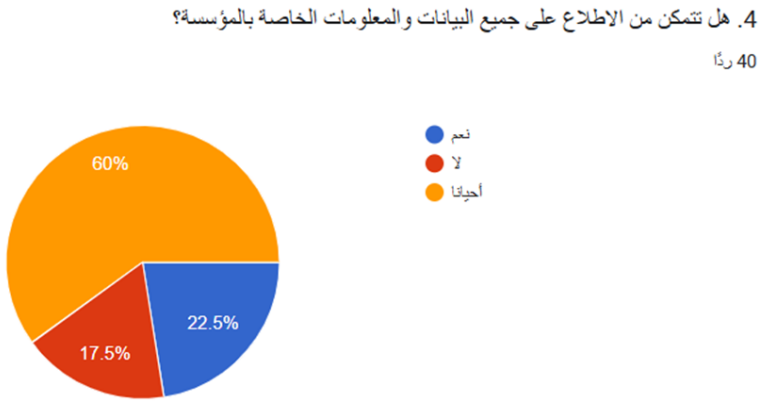
ترتبط هذه المعطيات بأول مبدأ من مبادئ الحكامة الجيدة، ألا وهو مبدأ سيادة القانون في أجهزة الدولة، حيث يعتبر مدخلا لحكامة التدبير. فالنصوص القانونية تمر بعد مراحل قبل إنتاجها وتطبيقها، مما يجعلها آلية فعالة وملائمة للدفع باتخاذ قرارات تراعي المصلحة العامة ومصلحة المستفيدين من خدمات المؤسسات التعليمية. كما أنها تسهم في توفير إطار منظم يضمن العدالة والكفاءة والفعالية في أداء المهام.

بالرجوع إلى نتائج الدراسة، يظهر أن أغلب المدبرين يراعون هذا المبدأ، لكن هناك نسبة مهمة من المدبرين، 32,5%، الذين يراعون أحيانا النصوص القانونية وأحيانا أخرى لا يراعونها، الأمر الذي يؤكد صحة الفرضية الأولى ولو نسبيا. يمكن تفسير هذه الوضعية بالضغوط اليومية التي يتعرض لها المدبرون، من نقص في الموارد البشرية والمادية، إضافة إلى ارتفاع نسب الغياب بين صفوف العاملين بالمؤسسة، مما يدفعهم إلى اتخاذ قرارات مرنة وسريعة للاستجابة لأولويات العملية وتأمين استمرارية تقديم الخدمات للمتعلمين والمتعلمات.

إضافة إلى ذلك، أمام الكم الهائل من النصوص القانونية والتنظيمية المؤطرة لتدبير المؤسسة التعليمية، وغموض بعض النصوص وصعوبة تفسيرها، ثم محدودية التكوينات المستمرة في هذا المجال، كل ذلك يجعل المدبرين يفضلون النهج البراغماتي، خاصة عند غياب آليات الرقابة الفعالة.

كما سجلت الدراسة أن 22,5% فقط من المستجوبين صرحوا بأنهم يتمكنون من الاطلاع على جميع البيانات والمعلومات الخاصة بالمؤسسة، فيما 60% منهم يطلعون أحيانا على هذه المعطيات، و17,5% من المستجوبين أكدوا أنهم لا يتمكنون من الاطلاع على جميع البيانات والمعلومات الخاصة بالمؤسسة.

تبين هذه المعطيات أن أكثر من 77% من الفاعلين (الأطر الإدارية والتربوية) يواجهون حواجز في الوصول إلى البيانات الأساسية، مثل مجال صرف الاعتمادات المرصودة للمؤسسة، التقارير الإدارية، خطط العمل، ولوائح الوسائل والمعدات المتوفرة بالمؤسسة. هذه الوضعية تعكس ضعفا في آليات التواصل والإخبار، بينما يجب أن تكون الشفافية أداة لتعزيز الثقة والمشاركة، وآلية للتقليل من الفساد (تقرير الهيئة الوطنية للنزاهة والوقاية من الرشوة ومحاربها، 2023).



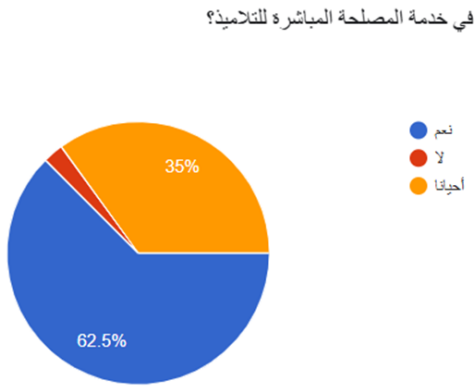
المبيان رقم 2: قياس درجة مراعاة مبدأ الشفافية في تدبير المؤسسات التعليمية

تعتبر سيادة الثقافة الإدارية التقليدية التي تنبني على السرية في تسيير المؤسسة التعليمية، إحدى الأسباب التي تسهم بشكل مباشر في ضعف الشفافية في تدبير المؤسسات التعليمية، حيث ينظر إلى البيانات كأداة سلطة، بدلا من حق عام، مما يتنافى مع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 لإصلاح منظومة التربية والتكوين، التي تلح على تضمين الشفافية في البرامج التربوية.

يحد غياب الشفافية في تدبير المؤسسات التعليمية من مشاركة الفاعلين في اتخاذ القرارات، مما يكون له انعكاس مباشر على تحقيق المؤسسات التعليمية لأهدافها. فانخفاض الوصول إلى البيانات يؤدي إلى ارتفاع التحيزات في توزيع الموارد والتقييمات، مما يؤدي إلى انخفاض الفعالية وحافزية الموارد البشرية، مما يكون له آثار سلبية على المتعلمين والمتعلمات.

تشير النتائج كذلك، إلى كون 62,5% من المستجوبين مقتنعين بأن موارد المؤسسات التعليمية يتم توظيفها في خدمة المصلحة المباشرة للتلاميذ، فيما 35% منهم أشاروا إلى أنه أحيانا ما تصرف ميزانية

المؤسسات التعليمية في المجالات الأكثر ارتباطا بالمصالح المباشرة للتلاميذ والتلميذات، بينما 2,5% من المستجوبين فقط من رأوا أن الاعتمادات المالية لا تصرف لتلبية الحاجات الحقيقية للتلاميذ والتلميذات.



المبيان رقم 3: قياس درجة مراعاة مبدأي الاستجابة والفعالية في تدبير المؤسسات التعليمية

بغية تجميع معطيات أكثر مصداقية، تم طرح نفس السؤال الذي حاولنا من خلاله قياس درجة مراعاة مبدأ الاستجابة في تدبير المؤسسات التعليمية، لكن بصيغة مغايرة، حيث تم طرح السؤال التالي: ما هي المجالات التي يتم التركيز عليها في بلورة مشروع المؤسسة المندمج؟

تمحورت الإجابات على العناصر التالية:

- المجالات التي تهم المؤسسة التعليمية، خاصة من حيث تأهيلها وتوفير التجهيزات والمعدات الخاصة بالتدريس وتطوير بنيتها التحتية.
- دعم التعلمات الأساسية.
- إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- أنشطة الحياة المدرسية.

تكرر الجواب الأول عند أغلب المستجوبين، الأمر الذي يضع مبدأي الاستجابة والفعالية على المحك. فقد أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى ضرورة التزام المؤسسات التعليمية بتلبية احتياجات المتعلمين، بما في ذلك تخصيص الموارد لدعم التعلمات الفردية والتجويد البيداغوجي (نور الدين اسكوكو، 2016)، كما أكد على ذلك القانون الإطار 51.17 في تعريفه لمشروع المؤسسة، بأن الغاية الأساسية منه تحسين جودة التعلمات لجميع المتعلمين، كما جعل من مبادئ ومرتكزات منظومة التربية والتكوين التحسين المستمر لجودة التربية والتكوين لضمان نجاعة هذه المنظومة وتحقيق أهدافها والمردودية المتوخاة منها (القانون الإطار 51.17).

إن تخصيص موارد المؤسسة لأولويات إدارية أو لتحسين جمالية ومظاهر المؤسسة يؤدي إلى توزيع غير عادل للموارد (نسيبة التيجاني، 2024)، مما يؤدي إلى انخفاض جودة التعلمات، وزيادة الهدر المدرسي، وفقدان الثقة في المنظومة ككل والتدابير اللازمة للنهوض بحكامة تدبير المؤسسات التعليمية.

بعد تحليل نتائج أسئلة المحور الثاني المتعلقة بالإجراءات والتدابير التي من شأنها إرساء مبادئ وأسس الحكامة الجيدة في تدبير المؤسسات التعليمية، ولا سيما مبادئ الشفافية والاستجابة والفعالية، توصلنا إلى النتائج والخلاصات التالية:

الأطر الإدارية والتربوية للمؤسسات التعليمية تأمل في الوصول إلى بيانات ومعلومات تمكنها من القيام بالمهام والأدوار المنوطة بها، من المفروض أن تكون متاحة للجميع بدون قيد أو شرط، مثل:

- خطة مشروع المؤسسة المندمج.
- جميع الإحصائيات والبيانات التي تتعلق بالتلاميذ والتلميذات: نسب الغياب، ملفات التلاميذ، نتائج التلاميذ، استعمالات الزمن، لوائح التلاميذ الذين يعانون من أمراض ومشاكل نفسية...
- النظام الداخلي للمؤسسة.
- النصوص القانونية المؤطرة لمهام الأطر الإدارية والتربوية للمؤسسة التعليمية، وجميع المذكرات المنظمة للعمل داخل المؤسسة.
- تقارير مجالس المؤسسة.
- لائحة الوسائل التعليمية المتوفرة.
- دلائل البرامج والمناهج الرسمية الخاصة بكل مادة مدرسَة بالمؤسسة التعليمية.
- برامج أنشطة الحياة المدرسية.

تبين النتائج كذلك أن الأطر الإدارية والتربوية في حاجة إلى تقاسم مجموعة من المعطيات المساعدة على تجويد أدائها، مثل:

- برامج التكوين على صعيد الأكاديمية والمديرية الإقليمية.
- المستجدات التربوية.
- ميزانية المؤسسة التعليمية.
- عقود الشركات مع هيئات من خارج المؤسسة.
- الموارد الرقمية المتوفرة لاستثمارها في تدريس المواد.

لا شك أن قيام الإدارة التربوية بتمكين الموارد البشرية للمؤسسة التعليمية من المعطيات المرتبطة بهذه العناصر سوف يسهم في تجويد أداءها، ويضفي عليه طابع الفعالية التي تعتبر مبدأً من مبادئ الحكامة الجيدة.

قدمت الأطر الإدارية والتربوية مجموعة من الاقتراحات المساعدة على إرساء مبادئ الحكامة الجيدة بالمؤسسات التعليمية، منها:

- وضع آليات عملية لإرساء قنوات التواصل بين الإدارة والأطر التربوية.
- إشراك فعال للأسر وأولياء أمور التلاميذ في تدبير المؤسسة التعليمية، من خلال تفعيل أدوار جمعية آباء وأمهات وأولياء التلاميذ.
- مراقبة المديرية الإقليمية لوتيرة تنزيل برنامج أنشطة الحياة المدرسية بالمؤسسة التعليمية.
- الرفع من كفاءة الأطر العاملة بالمؤسسة، من خلال تكوينها في مجالات التدبير والتنشيط والتواصل وإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

- تتبع وتقويم مختلف الإجراءات والأنشطة المنجزة بالمؤسسة التعليمية.
- توفير البيئة المحفزة على الإبداع في أداء المهام.

توصيات البحث:

من خلال استثمار نتائج الدراسة وتحليلها، نخلص إلى مجموعة من التوصيات من أجل الرفع من المردودية الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية وتحسين حكامة تدبيرها:

على مستوى مبدأ سيادة القانون:

- برمجة تكوينات مستمرة لفائدة مدبري المؤسسات التعليمية، يكون الهدف منها نشر الوعي القانوني والاطلاع على المستجدات في التشريع المدرسي والتشبع بأخلاقيات المهنة.
- دمج ثقافة احترام القانون في المناهج الدراسية لتنشئة التلاميذ على مراعاة مبدأ سيادة القانون منذ الصغر.
- تبسيط وتحديث النصوص القانونية المؤطرة لتدبير المؤسسات التعليمية، والعمل على تجميعها في بوابة إلكترونية موحدة، تكون معدة بطريقة احترافية، وتصنف فيها النصوص حسب مجالات التدبير وطبيعة المهام الموكولة لكافة الأطر العاملة بالمؤسسة.
- تفعيل آليات الرقابة والمحاسبة من خلال إيفاد لجان الافتحاص إلى المؤسسات التعليمية لتقييم أداء المدبرين في مجال احترام النصوص القانونية والتنظيمية المؤطرة لمهامهم.
- إشراك جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ وجمعيات المجتمع المدني في عمليات الرقابة على احترام النصوص القانونية في تدبير المؤسسة التعليمية، عبر إنشاء منصات إلكترونية للتبليغ عن الاختلالات التي قد تسجل في هذه المؤسسات.

على مستوى مبدأ الشفافية:

- إقرار آليات للتواصل والإخبار على صعيد كل مؤسسة تعليمية، مثل إلزام مدبري المؤسسات التعليمية بخلق منصات إلكترونية مفتوحة البيانات، يتم من خلالها نشر جميع الوثائق والمعلومات التي تمكن جميع الأطر من القيام بالأدوار المنوطة بها بالجودة والكفاءة المطلوبة.
- تفعيل آليات الرقابة والمحاسبة، من خلال خلق لجان على صعيد المديريات الإقليمية، تعمل على مراقبة مدبري المؤسسات التعليمية حول التزامهم بمبدأ الشفافية في تدبير مؤسساتهم.

على مستوى مبدأي الاستجابة والفعالية:

- ربط تحويل الاعتمادات المالية إلى المؤسسات التعليمية بالنتائج المحققة، والتي تستجيب لأولويات والحاجيات الحقيقية للمتعلمات والمتعلمين، في مقدمتها تجويد التعلمات.
- تكوين المدبرين في مبادئ الحكامة، لإكسابهم القدرات والكفايات الضرورية لإرساء هذه المبادئ في تدبيرهم لمؤسساتهم، مما يسهم في تلبية حاجات وانتظارات المتعلمين والمتعلمات.
- التقييم الدوري لأداء المدبرين لربط المسؤولية بالمحاسبة، وقياس درجة استجابة التدابير والإجراءات المتبناة داخل المؤسسة للمصلحة الفضلى للتلاميذ.

خاتمة:

عملت الدراسة على رصد واقع مبادئ وأسس الحكامة الجيدة في تدبير المؤسسات التعليمية، فتم الوقوف على مجموعة من المؤشرات الإيجابية، إضافة إلى تشخيص مجموعة من الاختلالات التي تحتاج إلى معالجة وتصويب، من خلال اتخاذ عدد من التدابير التي تمت الإشارة إليها في توصيات الدراسة.

لا يمكن تحقيق أية حكامة بدون الاهتمام بالإنسان - المورد البشري والتلميذ - ككائن حي مكرم من قبل خالقه. فالرفع من مردودية المؤسسة التعليمية وجعلها مساهمة في التنمية الشاملة للبلاد لا يكون إلا بتطوير الإنسان وإشاعة الديمقراطية والقضاء على مختلف مظاهر الفساد، ولعل هذا ما دفع كثيرا من الباحثين، ومنهم العالم الاقتصادي أمارتيا صن، إلى استخدام عبارة "رأسمال القدرة البشرية" عوض الرأسمال المالي والاقتصادي، من خلال التركيز على فعالية البشر وقدراتهم الإبداعية (أمارتيا صن، 2004)، التي تحتاج إلى بيئة محفزة على المثابرة والعطاء.

يتطلب تحسين حكامة تدبير المؤسسات التعليمية تبني رؤية استراتيجية تجعل من المتعلم محور السياسات العمومية لقطاع التربية والتكوين، من خلال العمل على توفير تعليم ذي جودة يساير التطور الهائل في استعمال التكنولوجيا، إضافة إلى الاهتمام بمنظومة القيم والأخلاقيات في تنشئة رجال ونساء الغد، لضمان مساهمتهم في الحد من كل أشكال الفساد والإسهام في تنمية وازدهار البلاد.

لائحة المراجع:

- أحمد جميل عايش، 2013، "إدارة المدرسة، نظرياتها وتطبيقاتها التربوية"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- التقرير الختامي لمؤتمر الإعلام والحكمانية الرشيدة، 2005، "الحكم الصالح والرشيد في البلدان العربية، ضمانة أساسية لاحترام كرامة المواطنين"، الأردن.

- التقرير السنوي للهيئة الوطنية للنزاهة والوقاية من الرشوة ومحاربتها، 2023، ص.81.

التقرير العالمي حول التنمية البشرية، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة للتنمية، 1997.

- أمارتيا صن، 2004، "التنمية حرية، مؤسسات حرة وإنسان متحرر من الجهل والمرض والفقر"، ترجمة شوقي دلال، سلسلة عالم المعرفة- العدد 303- الملس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، الطبعة الأولى.

- عبد العزيز اليحياوي، 2025، "مفهوم الحكامة الجيدة وركائزها وآلياتها في دستور 2011 "، فضاء الموظف الجماعي.

- عبد القادر باينة، 2010، "الرقابة على النشاط الإداري - الرقابة الإدارية- الرقابة القضائية"، دار القلم، الطبعة الأولى، ص.21.

- عبد الواحد القريشي، 2009، "القضاء الإداري ودولة الحق والقانون بالمغرب"، الشركة المغربية لتوزيع الكتاب، الطبعة الأولى، ص.108.

- زهير عبد الكريم الكايد، 2003، "الحكمانية، قضايا وتطبيقات"، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات، العدد 372، ص.7.

- نسيبة التيجاني، 2024، "في ضرورة تحسين حكامة منظومة التربية والتكوين المغربية، جريدة العمق المغربي.

التحول التربوي بالمدرسة المغربية وتدريس الفيزياء والكيمياء: من منطق التلقين إلى بناء الكفايات

د. المسكيني إحسان

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص:

يشهد النظام التعليمي المغربي تحولات عميقة تهدف إلى تطوير التعلمات وضمان جودة التعليم. ويعد تدريس الفيزياء من المجالات التي تتطلب استراتيجيات مبتكرة تتجاوز أسلوب التلقين التقليدي، لتبني مقاربات تعليمية قائمة على الكفايات. يهدف هذا المقال إلى تحليل أثر التحول التربوي على تعليم الفيزياء في المدارس المغربية، من خلال دراسة واقع الممارسة الصفية، استعراض أدوات وطرق تدريس جديدة، وتسليط الضوء على التحديات والرهانات المرتبطة ببناء كفايات التلاميذ. كما يقترح المقال توصيات لتعزيز التعلم الفعّال وتطوير التفكير العلمي لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية :التحول التربوي - الفيزياء - المدرسة المغربية - الكفايات - التعلم النشط.

المقدمة

شهد التعليم المغربي منذ بداية القرن الحادي والعشرين سلسلة من الإصلاحات التي تهدف إلى الرفع من جودة التعلمات وتجويد الأداء المدرسي، وهو ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين. في هذا السياق، يبرز تدريس الفيزياء كمادة أساسية في تنمية التفكير العلمي والمنهجي لدى المتعلمين، إلا أن طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والحفظ لا تكفي لتحقيق الأهداف المنشودة. لقد أصبح لزاما على المدرسة المغربية تبني مقاربات حديثة تركز على بناء الكفايات العلمية والقدرة على الاستقصاء والتجريب، بما يتيح للتلميذ دورا فاعلا في عملية التعلم. ومن هنا، يطرح المقال إشكالية رئيسية: كيف يمكن للتحول التربوي أن يعيد تنظيم تدريس الفيزياء في المدارس المغربية لتحقيق التعلم القائم على الكفايات وتجاوز محدوديات التلقين التقليدي؟

ولتناول هذه الإشكالية، سيعتمد المقال على ثلاثة محاور رئيسية: التحول التربوي وإطاره في المدرسة المغربية، واقع تدريس الفيزياء والتحديات المرتبطة به، واستراتيجيات بناء الكفايات في هذا المجال العلمي، وننهي بخلاصة مع توصيات.

المحور الأول: التحول التربوي في المدرسة المغربية

1-مفهوم التحول التربوي وأهدافه في تطوير جودة التعليم

التحول التربوي يمثل عملية شاملة تهدف إلى تحديث أنظمة وأساليب التعليم بما يتماشى مع المتطلبات المعاصرة للمجتمع والعالم المعرفي. ويشمل هذا التحول إعادة النظر في المناهج الدراسية، طرق التدريس، أساليب التقويم، وأدوار المدرس والتلميذ داخل المؤسسة التعليمية. ويهدف إلى الانتقال من التعليم

التقليدي القائم على التلقين والحفظ إلى تعليم يركز على بناء الكفايات[13]، تنمية التفكير النقدي، وحل المشكلات. كما يسعى التحول التربوي إلى تمكين المتعلم من اكتساب مهارات عملية ونظرية تساعده على مواجهة تحديات الحياة اليومية والعلمية. ويمثل هذا التوجه جزءا من الاستراتيجية الوطنية لتعزيز جودة التعليم وتحقيق العدالة والمساواة بين جميع المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات التكنولوجية والاجتماعية المستمرة. وبالتالي، ينظر إلى التحول التربوي كآلية لإعادة تأهيل المدرسة المغربية لتكون فضاء للتعلم الفعال والمستدام[14].

2-الإصلاحات المتتالية: الميثاق الوطني، اعتماد المقاربة بالكفايات، تطوير المناهج

شهدت المدرسة المغربية سلسلة من الإصلاحات التربوية منذ بداية التسعينيات، كانت البداية مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي وضع أسسا لرؤية شاملة لتطوير التعليم وتحسين جودة التعلمات. ومن أبرز مخرجات هذا الميثاق إدخال المقاربة بالكفايات في جميع المستويات التعليمية، والتي تهدف إلى تحويل التعلم من اكتساب المعلومات إلى اكتساب القدرة على توظيف المعرفة في مواقف حياتية حقيقية. كما شمل التحول تطوير المناهج الدراسية لتكون أكثر تفاعلية وتشجيع التعلم النشط[15]، مع إدماج التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة. وقد ساهمت هذه الإصلاحات في خلق بيئة تعليمية أكثر دينامية، حيث أصبح التركيز على المتعلم ومحوره الأساسي في العملية التعليمية، بدل التمسك بالطرق التقليدية الصارمة التي كانت تركز على الحفظ والاستظهار. ويمثل هذا المسار إصلاحا مستمرا يسعى لتجاوز العقبات السابقة، مثل تباين مستويات التلاميذ وضعف تجهيز المدارس، من أجل تحقيق تعلم فعال ومستدام[16].

3-أثر التحول على دور المدرس والتلميذ: من التلقين إلى التعلم النشط والمشاركة الفاعلة

أدى التحول التربوي إلى تغيير جذري في أدوار كل من المدرس والتلميذ داخل الصف. أصبح المدرس ليس مجرد ناقل للمعلومات، بل ميسرا للتعلم ومرشدا يساعد المتعلمين على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. بالمقابل، تحول التلميذ من متلقٍ سلبي للمعلومات إلى مشارك نشط في بناء المعرفة، من خلال الأنشطة العملية والمناقشات الجماعية والمشاريع العلمية. ويتيح هذا التغيير للمتعلم الفرصة لاكتساب مهارات التعلم الذاتي والعمل التعاوني، مما يعزز شعوره بالمسؤولية تجاه التعلم. كما أصبح التقويم أكثر تنوعا وشمولية، إذ لم يعد مجرد اختبار للمعرفة، بل وسيلة لتوجيه التعلم وتحسين الأداء. وهذا التحول يعكس الرغبة في خلق بيئة تعليمية دينامية تشجع الابتكار والإبداع، وتؤكد على أن التعليم ليس مجرد نقل للمعلومة، بل عملية تفاعلية تهدف إلى تطوير قدرات المتعلمين بشكل مستمر.

---

[13] عبد الكريم غريب - بيداغوجيا الكفايات: المفاهيم والمرتكزات النظرية، مطبعة النجاح الجديدة – 2009

[14] عبد الله ساعف - التربية والتحول المجتمعي، منشورات كلية علوم التربية -2012

[15] وزارة التربية الوطنية - منهاج التعليم الابتدائي/الإعدادي/الثانوي *التأهيلي* .2016

[16] عبد السلام بناني –إصلاح التعليم بالمغرب: المقاربات والرهانات، مجلة علوم التربية - 2017

المحور الثاني: واقع تدريس الفيزياء في المدارس المغربية

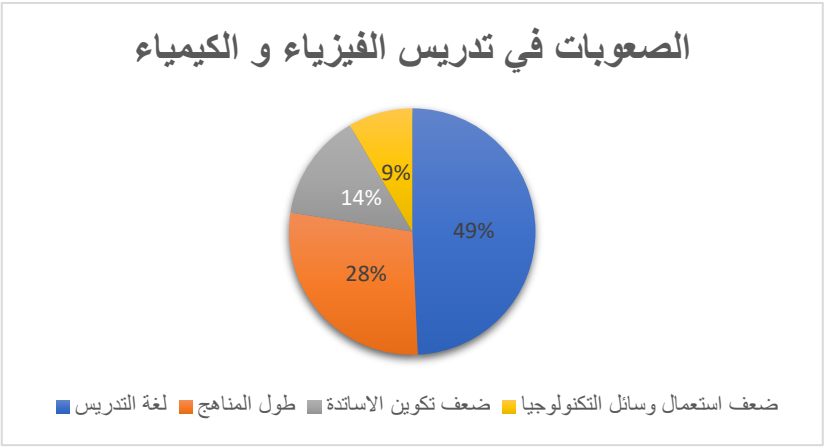
1-أساليب التدريس التقليدية ومحدوديتها في تطوير التفكير العلمي

تدرس الفيزياء في العديد من المدارس المغربية بالاعتماد على الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، حيث يكون المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومة، والتلميذ مجرد متلقٍ سلبي. هذه الطريقة تحد من قدرة المتعلم على استيعاب المفاهيم العلمية المجردة وفهم الظواهر الفيزيائية بشكل معمق، كما تقلل من تطوير مهارات التفكير النقدي والاستنتاج. وتؤدي هذه الممارسات إلى ضعف تفاعل التلاميذ مع الدروس، وعدم قدرتهم على ربط النظرية بالتجربة العملية. بالإضافة إلى ذلك، يواجه المتعلمون صعوبة في استحضار المعرفة عند مواجهة مشكلات جديدة أو مواقف حياتية تتطلب تطبيق المفاهيم العلمية، مما يبرز الحاجة الملحة لاعتماد طرق تعليمية أكثر فاعلية وتركيزا على الكفايات. لذلك، فإن التدريس التقليدي وحده لا يكفي لتحقيق أهداف التعليم المعاصر في مجال الفيزياء[17].

2-الصعوبات التي تواجه المدرسين والتلاميذ:

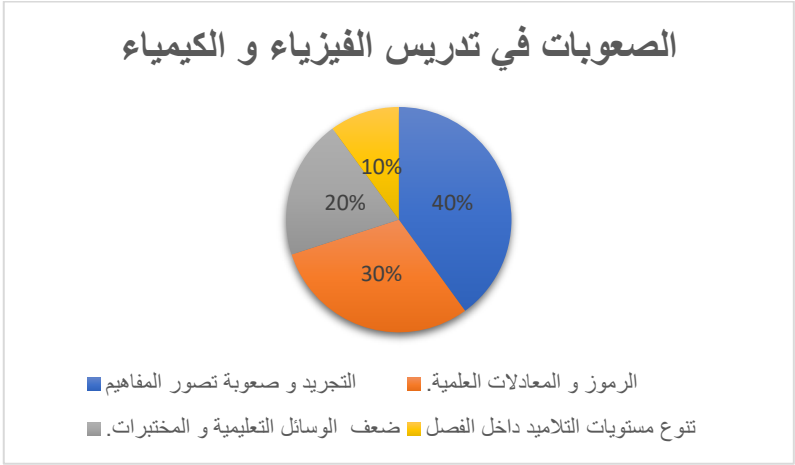
تواجه عملية تدريس الفيزياء العديد من الصعوبات المرتبطة بطبيعة المادة نفسها، إذ تحتوي على مفاهيم مجردة ورموز رياضية معقدة يصعب فهمها من قبل التلاميذ، خاصة في المراحل الإعدادية والثانوية. كما يعاني المدرسون أحيانا من نقص الوسائل التعليمية والمختبرات المدرسية، مما يحد من إمكانية تنفيذ التجارب العلمية وتطبيق التعلم العملي. [18]هذا النقص يضع المدرس في موقف صعب، إذ يتعين عليه تبسيط المحتوى دون الإخلال بالدقة العلمية، بينما يسعى المتعلمون إلى فهم الظواهر وربطها بالتطبيقات اليومية. علاوة على ذلك، يساهم التباين الكبير في مستويات التلاميذ داخل الفصل في تعقيد عملية التعلم، ويستلزم اعتماد استراتيجيات تفاعلية تتناسب مع قدرات جميع المتعلمين. كل هذه العوامل تجعل من تطوير أساليب تدريس مبتكرة ضرورة ملحة لتحسين التعلمات في الفيزياء

كما يبرز المنحنيات أسفل أهم هذه الصعوبات بناء على دراسات ميدانية تم القيام بها.



[17] **Gaston Bachelard** – *La formation de l'esprit scientifique* ،Vrin – 1938

[18] **Jerome Bruner** – *Toward a Theory of Instruction* ،Harvard University Press – 1966



3-أمثلة على الممارسات الصفية الحالية والآثار على اكتساب الكفايات

في العديد من المدارس، تتجلى الممارسات الصفية في الدروس النظرية المكثفة، مع قليل من الأنشطة العملية أو التجريبية، ما يؤدي إلى ضعف اكتساب الكفايات العلمية. بعض المدرسين يعتمدون على التوضيح الشفوي والكتابة على السبورة، بينما يظل التلاميذ متلقين سلبيين بدون فرصة للتجربة أو المناقشة. هذا النمط يحد من قدرة المتعلمين على تطوير مهارات حل المشكلات والاستقصاء العلمي[19]، ويؤثر على تحفيزهم ومشاركتهم الفاعلة داخل الفصل. ومع ذلك، توجد بعض التجارب الناجحة التي تعتمد على دمج التجارب البسيطة، المناقشات الجماعية، واستخدام التكنولوجيا التعليمية، وقد أظهرت هذه الممارسات نتائج إيجابية في تحسين الفهم وتعزيز التفكير النقدي. لذا، فإن تعزيز هذه الممارسات ودعمها بالوسائل الضرورية يمثل خطوة أساسية نحو بناء كفايات المتعلمين في الفيزياء[20].

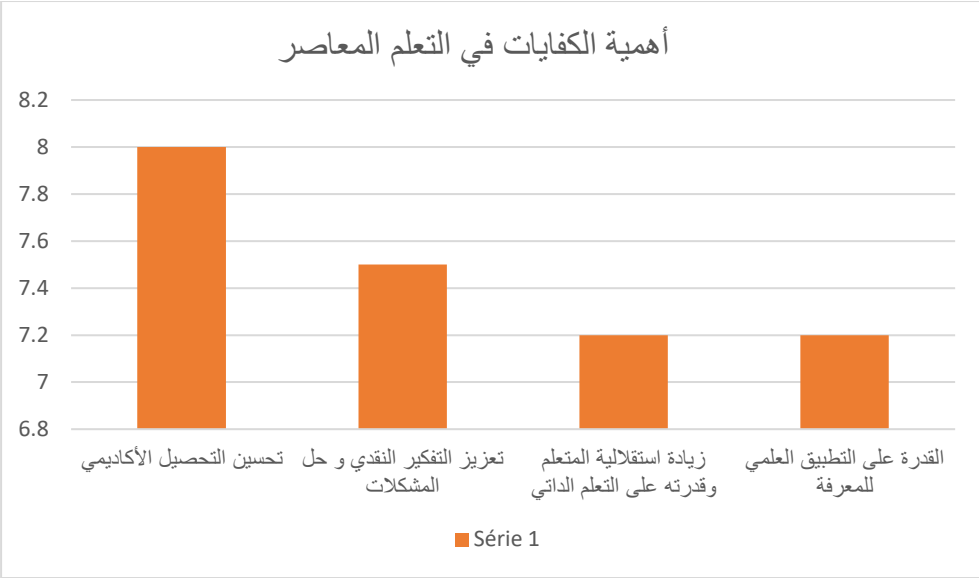
المحور الثالث: بناء الكفايات في تدريس الفيزياء

1- تعريف الكفايات وأهميتها في التعلم المعاصر

تمثل الكفايات القدرة على توظيف المعرفة والمهارات والقيم في مواقف حياتية حقيقية بطريقة فعّالة ومستدامة .في تدريس الفيزياء، تهدف إلى تمكين المتعلم من فهم الظواهر الطبيعية، تحليل المشكلات، واستخدام التجربة العلمية لاستخلاص النتائج .كما تعد الكفايات أداة أساسية للانتقال من التعلم التقليدي القائم على الحفظ إلى التعلم النشط الذي يركز على التفكير النقدي والاستقصاء العلمي .إضافة إلى ذلك، تساعد الكفايات الطلاب على تطوير استقلاليتهم في التعلم وقدرتهم على مواجهة تحديات جديدة في المواقف التعليمية والعملية[21]. ومن هذا المنظور، يصبح بناء الكفايات هدفا محوريا للتحول التربوي،

[19] د/ سليم، مريم - علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت -2004.
[20] مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية - أبو عاذرة، سناء (أثر استخدام التخيل في تدريس العلوم لتنمية حل المشكلات)، أطروحة دكتوراه - جامعة عمان العربية.
[21] فادي بوجلود - تعليم العلوم وبناء الكفايات، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت - 2006

حيث يضمن تكوين متعلم قادر على التعلم المستمر والتكيف مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية، كما يوضح المنحنى أسفله أهم الكفايات في التعلم المعاصر

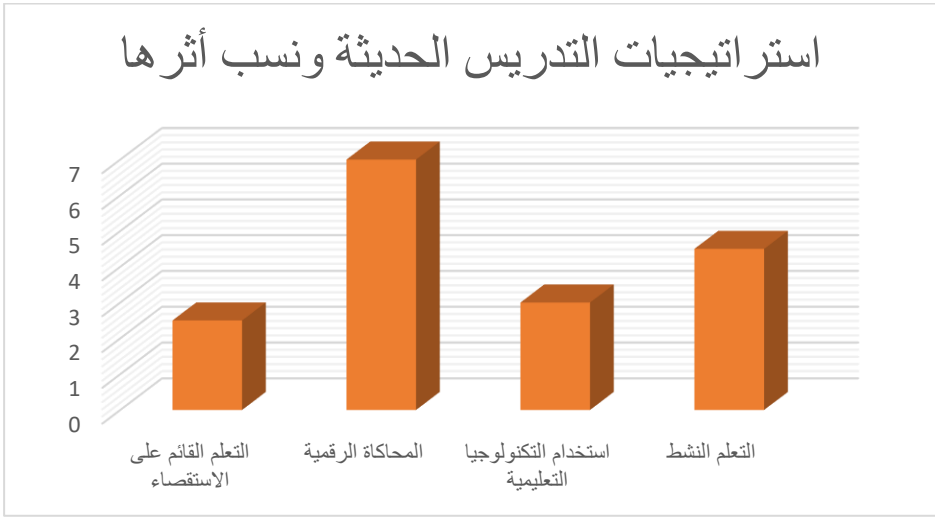


2-استراتيجيات التدريس الحديثة

تعتمد طرق تدريس الفيزياء الحديثة بشكل متزايد على إشراك التلميذ بفعالية في العملية التعليمية، بحيث يصبح المتعلم محورا رئيسيا للتعلم بدل أن يقتصر دوره على الاستماع والتلقين. يتم ذلك من خلال التجارب العملية والأنشطة التطبيقية التي توضح المفاهيم العلمية وتساعد على ربط النظرية بالتجربة العملية، مما يسهل استيعاب الظواهر المعقدة ويجعل التعلم أكثر واقعية ومؤثرا. بالإضافة إلى ذلك، يعتمد التدريس الحديث على التعلم القائم على الاستقصاء والاستفهام العلمي، الذي يشجع الطلاب على طرح الأسئلة بأنفسهم، البحث عن حلول مناسبة، وتطوير مهاراتهم في التحليل والاستنتاج، وهو ما يساهم في تنمية التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات العلمية.

كما أصبحت التكنولوجيا التعليمية أداة أساسية لدعم التعلم، من خلال استخدام المحاكاة الرقمية، العروض التوضيحية، والبرامج التجريبية الافتراضية، خاصة في حالات نقص الوسائل المادية والمختبرات التقليدية. هذه الأدوات الرقمية تمكن المتعلم من تجربة الظواهر العلمية بطريقة آمنة ومرنة، مع توفير الفرصة لإعادة التجربة عدة مرات لتعميق الفهم.

تساهم هذه الاستراتيجيات أيضا في تعزيز التعلم التعاوني، من خلال إشراك الطلاب في أنشطة جماعية ومشاريع تطبيقية، مما يرفع مستوى التفاعل والمشاركة داخل الفصل، ويشجع تبادل الأفكار والملاحظات بين المتعلمين. كما تمنح هذه الطرق المدرس أدوات دقيقة لمتابعة تقدم كل متعلم وتقييم اكتساب الكفايات بشكل مستمر يمثل المنحنى اسفله بعض استراتيجيات التدريس الحديثة.



3-دور المدرس كميسر للتعلم وأهمية التكوين المستمر ودعم الابتكار في الصف

أصبح المدرس في ظل التحول التربوي مرشدا وميسرا للتعلم، وليس مجرد ناقل للمعلومة كما كان عليه الوضع في أساليب التدريس التقليدية. فالدور الجديد للمدرس يركز على تهيئة بيئة صفية تفاعلية ومحفزة، حيث يقوم بتصميم أنشطة تعليمية متنوعة تتيح للتلاميذ المشاركة العملية، التجربة، والملاحظة المباشرة للظواهر العلمية. كما يقوم بتوجيه النقاشات داخل الفصل بطريقة تشجع الطلاب على طرح الأسئلة، التفكير النقدي، وحل المشكلات العلمية بأنفسهم، وهو ما يعزز فهمهم العميق للفيزياء ويربط بين المفاهيم النظرية والتطبيق العملي.

ويتطلب هذا الدور أن يكون المدرس مؤهلا باستمرار من خلال برامج التكوين المستمر والشهادات العليا، والتي تمنحه القدرة على اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة وفعالة، واستخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل مبتكر، سواء كانت محاكاة رقمية، عروض توضيحية، أو تجارب افتراضية، لتعويض النقص في الوسائل التقليدية وتوسيع فرص التعلم العملي. كما يتيح هذا التكوين للمدرس تطوير مهاراته التربوية والبيداغوجية، بما يمكنه من إدارة الصف بمرونة، التعامل مع تنوع مستويات المتعلمين، وتقديم دعم فردي عند الحاجة.

ويشجع المدرس المتمكن أيضا على الابتكار داخل الصف، من خلال تنويع طرق الشرح والتجربة، وابتكار أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، لضمان مشاركة جميع الطلاب وتحفيزهم على التعلم النشط .كما يسهم هذا النهج في تعزيز التعلم التعاوني، حيث يتعلم التلاميذ كيفية العمل ضمن مجموعات، تبادل الأفكار، وحل المشكلات الجماعية، وهو ما يدعم اكتسابهم لمهارات حياتية مهمة بجانب الكفايات العلمية.

إن هذا الدور الديناميكي للمدرس يسهم بشكل مباشر في بناء الكفايات العلمية لدى التلاميذ، ويجعل تعلم الفيزياء تجربة ممتعة وفعالة، تعكس التعلم المستمر والتفاعل الإيجابي مع المعرفة .كما يوضح الجدول أسفله أثر التكوين المستمر والشهادات العليا على جودة التدريس، وفعالية أداء المدرس، وقدرته

على تطوير ممارساته البيداغوجية بما يرفع مستوى اكتساب الكفايات العلمية لدى الطلاب ويحقق نتائج تعليمية ملموسة.

أثر التكوين المستمر والشهادات العليا على جودة التدريس (%)

المؤشر	النسبة المئوية أو القيمة	الدلالة	المصدر/الدراسة
تحسين تحصيل التلاميذ لدى المدرسين ذوي الشهادات العليا (ماجستير أو أعلى)	+9.2 ٪	زيادة نسبة الطلاب الذين حققوا مستويات متقدمة في الاختبارات مقارنة بالمدرسين الحاصلين فقط على الإجازة	bakeru.edu
زيادة النقاط المتقدمة في الرياضيات بسبب المدرسين ذوي الشهادات العليا	+9.9 ٪	نسبة الطلاب المتفوقين في الرياضيات مقارنة بطلاب المدرسين ذوي الإجازة فقط	bakeru.edu
تحسين إدارة الصف والمهارات المهنية بعد التكوين المستمر	≈ 70 ٪	النسبة التي وجدت أن التكوين المستمر يعزز كفاءات التدريس	sjesr.org.pk
تحسين التعليم عبر مشاركة المدرسين في دورات تطوير مهني منتظمة	≈ 52 ٪	المدرسون الذين أبلغوا أن التكوين المستمر حسّن تدريسهم بشكل كبير	nces.ed.gov
تحسين التعاون والتطوير المهني الدوري بين المدرسين	≈ 62 ٪	المدرسون الذين شاركوا في فترات تخطيط مشتركة قالوا إن ذلك حسّن تعليمهم	nces.ed.gov

الخلاصة

يعكس التحول التربوي في المدرسة المغربية رؤية شاملة تهدف إلى الانتقال من التلقين التقليدي إلى بناء الكفايات لدى المتعلمين، لا سيما في تدريس الفيزياء، حيث تبرز الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تركز على التعلم النشط، التفكير النقدي، والاستقصاء العلمي. أظهر المقال أن أساليب التدريس التقليدية والاعتماد على الحفظ تعيق اكتساب الكفايات العلمية، بينما تمثل التجارب العملية، التعلم القائم على الاستقصاء، واستخدام التكنولوجيا التعليمية أدوات فعالة لتعزيز الفهم والمشاركة الصفية. كما يؤكد المقال أن دور

المدرس كميسر للتعلم والتكوين المستمر، إضافة إلى امتلاكه لشهادات عليا، له أثر إيجابي واضح على جودة التدريس ورفع تحصيل التلاميذ، كما يوضح الجدول المصاحب. ومن هذا المنظور، يصبح بناء الكفايات العلمية هدفا محوريا للتحول التربوي، يسهم في تكوين متعلم قادر على التعلم المستمر والتكيف مع تحديات العصر.

التوصيات

- تعزيز التكوين المستمر للمدرسين لضمان تبني استراتيجيات تدريس حديثة ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، مع التركيز على أساليب التعلم النشط والتعلم القائم على الاستقصاء.
- تشجيع حصول المدرسين على شهادات عليا ودمج البحث العلمي ضمن ممارسة التدريس، لما له من أثر مباشر على تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الكفايات.
- تطوير الوسائل التعليمية والمختبرات لضمان توفير بيئة صفية عملية تتيح إجراء التجارب العلمية وتطبيق المفاهيم النظرية بشكل ملموس.
- تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل التقييم التكويني والمشاريع والأنشطة العملية، لتعزيز التعلم العميق وبناء مهارات التفكير النقدي.
- تشجيع الابتكار داخل الصف عبر تصميم أنشطة تفاعلية، استخدام التكنولوجيا، وتبني التجارب التعليمية المرنة، بما يضمن مشاركة جميع التلاميذ وتلبية احتياجاتهم المتنوعة.
- تعزيز العمل التعاوني بين المدرسين لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات، بما يساهم في رفع كفاءة التدريس وتحسين النتائج التعليمية على مستوى المدرسة.

المراجع المعتمدة:

- فليب بيرنو وعزيز غنيم - بناء الكفايات (انطلاقًا من المدرسة)، دار المناهج التربوية، 2023.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء - واقع التعليم بالطرق الناشطة في المدارس المغربية، الرباط، 2022.
- المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية - أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلد 8، العدد 2، 2020.
- وثيقة وزارة التربية الوطنية المغربية - المقاربة بالكفايات في التعليم التربوي المغربي، الرباط، 2024.
- يوسف فاضل علوان وآلاء باسم صالح - أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية Hayes في تعلم مهارات التفكير الإبداعي لطالبات الثاني المتوسط، مجلة أبحاث الذكاء، 2025 .
- يوسف فاضل التميمي ورنا خضير العكيدي - أثر تدريس مادة الفيزياء باستخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في التفكير الإبداعي لدى طالبات الأول المتوسط، مجلة أبحاث الذكاء، 2019 .
- ليلو جساب - فاعلية التدريس بأنموذج "بير ترام بروس" في مهارات التفكير التحليلي والحس الفيزيائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، مجلة أبحاث الذكاء، 2025 .
- سميرة علي خميس الزهراني - فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة على التحصيل في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة، مجلة كلية التربية (أسيوط)، 2019.

تدريس علم العروض بتقنيات حديثة
"بحر المتدارَك نموذجا"

باحثة مغربية فدوى اجمولة

كلية الأدب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس

الملخص:

درس عروض الشعر من أهم دروس علوم العربية، والشعر العربي اليوم لا يمكن الاستغناء عنه لفهم آليات بناء وتلقي النصوص الشعرية القديمة والحديثة. لذلك تفرض التحولات التي تعرفها التكنولوجيا، وتجذب الجيل المتعلم اليوم، تفعيلها في الدرس التعليمي داخل المؤسسات التعليمية. لهذا نقترح في هذه الورقة مجموعة من الوسائل التقنية التي نراها فاعلة في تطوير الدرس العروضي وتحقيق كفايات تعليمية لدى المتعلمين في الثانوي التأهيلي.

الكلمات المفاتيح: عروض- شعر- تقنيات - متعلمين .- صورة - صوت.

مقدمة:

يعد علم العروض من أهم علوم الشعر العربي، يجعل الدارسين يدركون أوزانه ويشتغلون فيها، ولذلك تبرمج الوزارة الوصية دروسا عديدة في مقررات مستويات الثانوي التأهيلي بمختلف شعبه، على الرغم من تفاوت قيمة هذه الدروس بين الشعبة الأدبية وباقي الشعب. وقد فرضت متغيرات العصر، وتحول اهتمامات التلاميذ، نفور العديد منهم من هذه الدروس، الوضع الذي يستدعي تطوير تقنيات وأساليب ومناهج تدريس هذا العلم، حتى ينتفع به هذا الجيل، وبخاصة الدارسين له. لذلك نقترح في هذه الورقة بعض آليات تجديد تدريسه لتيسيره وتسهيله وتجاوز صعوبات تعلمه وتعليمه. واخترنا بحر المتدارك نموذجا، لأنه يسير حاضر في صنوف شتى من الشعر القديم والحديث، العمودي والحر. وهو البحر السادس عشر من بحور الشعر العربي. وضعه الأخفش الأوسط، وزاده على بحور الخليل الخمسة عشر. يشتهر باسم "الخبب"، وتتكون تفعيلته من سبب خفيف (حركة وساكن)، ووتد مجموع (حركتان وساكن). يسميه الزمخشري "الركض"[22] لأنه شبيه بركض الخيل، ومن أسمائه "المحدق"، و"الشقيق"، و"المخترع"، و"المتسق" لأنه يتألف من خمسة حروف، وأطلق عليه أيضا لقب البحر "المخترع"[23]. نقترح في هذه الورقة خمس تقنيات لتدريسه، نعرضها فيما يلي.

التقنيات الحديثة في تدريس المتدارك:

فيديو:

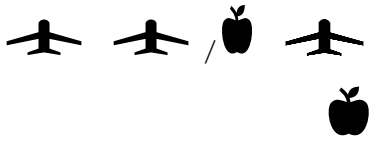
يمكننا في هذه المرحلة الأولى من تدريس هذا البحر عرض معنى "الركض" و"الخبب"، فهذا المعنى متحقق في وزن البحر، وتفعيلته، ومقاطعه. ينقل الفيديو صوت وصورة ركض الخيل من خلال تكرار أصوات تمثل

[22] -القسطاط في علم العروض، جار الله الزمخشري. تحقيق فخر الدين قباوة، مكتبة المعارف بيروت، ط2، 1989م، ص128.

[23] - البارع في علم العروض، أبو القاسم علي بن جعفر (ابن القطاع) (515هـ)، الفيصلية، ط2، 1985.ص206 -

تتابع الحركة والسكون في التفعيلة "فاعلن". هذا يصنع ذاكرة صوتية وصورية لمعنى الوزن، كما يمكننا ذلك من الانتباه إلى تكرار صوت متحرك ثلاث مرات، وساكن مرتين، ثم توزيع هذه الأصوات داخل التفعيلة. ويزيد توظيف الجداول توضيحا لذلك. يمكن أن ندرج فيها صورا رمزية بحيث نعبر بـ"الطائرة" عن الحركة، وبالتفاحة عن الساكن. تجذب الصور الثابتة والمتحركة تفاعل فئة المتعلم عامة، والصم والبكم بخاصة، باعتبارها فئة فاعلة ومستهدفة مندمجة مع باقي الفئات الصفية في المنظومة التعليمية بالمغرب. ونبين في الجدول تفكيكا للتفعيلة.

جدول رقم (1): دراسة التفعيلة

التفعيلة	فاعلن
حروفها (5)	متحرك -ساكن-متحرك-متحرك-ساكن (5)
ترميزها (حركة = -/ساكن =0)	0- - / 0-
صور رمزية(تفاحة=ساكن/طائرة=متحرك)	
المقاطع (2)	سبب خفيف / وتد مجموع

نختزل فاعلية التقنية فيما يلي: فيديو: صوت+ صورة - التلميذ (العادي والمكيف): يرى + يسمع = الكفاية: تواصلية.

توظيف اللحن والإيقاع:

بانتقالنا إلى تقديم مفتاح الوزن الشعري، أي تكرار نفس التفعيلة أربع مرات في كل شطر، يمكننا تقسيم الفئة المتعلمة إلى مجموعتين، يقودهما تلميذ يبادر بالنقر فتتبعه المجموعة الأولى التي تنقر المتحرك بصوت القلم، والثانية تنقر الساكن بصوت المسطرة. فنكون أمام عملية إشراك وجلب جل التلاميذ للإنصات والمحاكاة وتنظيم السكون والحركة عبر إنجاز تفعيلة واحدة، وإن حققنا تفاعلا إيجابيا كررنا ذلك حسب عدد تفاعيل الشطر الأول ثم الثاني. ويمكن استبدال النقر بالتصفيق بحيث نميز تصفيقين مختلفين يشكلان انتظام حركات وسواكن التفعيلة، كما يمكن دمج النقر والتصفيق بحيث تتكلف مجموعة (أ) بالنقر، ومجموعة (ب) بالتصفيق.

البيت الشعري العمودي							
الشطر1: الصدر				الشطر2: العجز			
الحشو			العروض	الحشو			الضرب
فاعلن	فاعلن	فاعلن	فاعلن	فاعلن	فاعلن	فاعلن	فاعلن

جدول رقم (2): مفتاح وزن المتدارك

السبورة التفاعلية:

نحتاج توظيف تطبيقات ومنصات لدراسة نماذج شعرية من القصائد العمودية والشعر الحر. ونميل إلى انتقاء نماذج معروفة ومغناة أكثر قربا من الذاكرة، حتى تكون الأقرب إلى ترسيخ الوزن في ذاكرة التلاميذ. ومن أبرز الأمثلة نذكر: بيتا من قصيدة الشاعر الحصري القيرواني الشهيرة التي غنتها فيروز "يا ليل الصب" [24]. وبيتا من قصيدة "قارئة الفنجان" [25]، لنزار قباني التي غناها العندليب عبد الحليم حافظ، وأثرت السينما المصرية في أحد أفلام العندليب مع الفنانة شادية. فالذاكرة السينمائية العربية تساهم في تخليد القصيدة، ولم لا تخليد وزن المتدارك في الذاكرة. تمكن هذه التقنية من بناء درس رقمي متكامل منظم، مستوف لشروط التعليم المتطور، بإشراك المعلم والمتعلم. وتمكن السبورة التفاعلية من إتاحة خصائص رقمية كثيرة تفيد في تقديم المحتوى المعرفي، وهو تعلم إلكتروني ييسر التواصل وبناء الدروس، وتمكن من حفظها في ذاكرة رقمية محمولة. يمكننا تقديم النموذجين.

جدول رقم (3): دراسة بيت شعري

البيت الشعري:	ياليل الصب متى غده --- أقيام الساعة موعده
الكتابة العروضية للبيت:	يا ليل صصبب متى غدهو --- أقيام سساعة موعدهو
ترميز البيت:	-0 -0-0-0- 0--- 0 // ---0-0-0-0- --0---0
تفعيلات الوزن:	فاعل فاعل فعلن فعلن // فعلن فاعل فعلن فعلن
تغيرات التفعيلات	قطع قطع خبن خبن //خبن قطع خبن خبن

[24] ديوان ليل الصب، مجموعة معارضات قصيدة أبي الحسن الحصري القيرواني، جمعها محمد علي حسن، مطبعة الإيمان -بغداد، ط1، 1968. ص19.

[25] قصائد متوحشة، منشورات نزار قباني، بيروت - 1970.

جدول رقم (4): دراسة سطر شعري

السطر الشعري:	جلست والخوف بعينيها
الكتابة العروضية للسطر:	جلست ولخوف بعينيها
ترميز السطر:	0_0_0___0_0_0___0
تفعيلات الوزن:	فعِلن / فاعل / فعِلن / فاعل
تغيرات التفعيلات	خبن - قطع – خبن – قطع

ويحتاج الدرس العروضي إلى تطبيق المكتسبات المدروسة على نماذج شعرية عديدة – Quizizz) (Kahoot، وتصحيحها فوريا حتى يتم تثبيت المعارف. ونرى أن السبورة التفاعلية التي يمكن أن تتيح مختلف الخصائص الرقمية الممكنة، نحتاج منها إلى خاصيتي الإظهار والإخفاء أثناء التمارين، بتقديم الأبيات مقروءة صوتا ومكتوبة مشاهدة. لذلك يمكن عرض نماذج شعرية متتالية، بحيث ينجز المتعلمون المطلوب على السبورة التفاعلية، ثم نعرض الأجوبة المسجلة النموذجية المخفية على السبورة التفاعلية بنقر بسيط على زر. ونكرر نفس الإجراءات بتناوب المتعلمين. ويمكن أن نتوسل بتقنية أخرى.

تركيب رسوم إلكترونية بواسطة الذكاء الاصطناعي (AI):

تمكننا تقنيات الذكاء الاصطناعي من إنشاء شخصيات إلكترونية تمثل المحتوى المعرفي المطلوب تبليغه، لذلك نحتاج لإبراز استعمال وزن المتدارك إلى ثلاث شخصيات: شخصية المتدارك التام (4 تفاعيل) وتلائمها شخصية طويلة تحمل اسم "المتدارك التام"، وشخصية المجزوء أقل طولا اسمها "مجزوء المتدارك"، وثالثة أقل طولا اسمها "مشطور المتدارك". تتحاور الشخصيات الثلاث بحيث تعرف كل واحدة بالمفهوم الذي تعبر عنه. فالذي نميز به بين الشخصيات هو الطول والاسم والمحتوى المعرفي واللون إن أمكن توظيفه. ويمكن أن تقدم كل شخصية شاهدا شعريا موضحا لها كما يلي.

مشطور المتدارك: ما خفضنا الرؤوس --- منذ كان الزمن

مجزوء[26] المتدارك: قف على دارهم وابكينا ---- بين أطلالها والدمنا

المتدارك التام: جاءنا عامر سالما صالحا ------بعد ما كان ما كان من عامرِ

مشطور مجزوء تام

ويمكن أيضا تشكيل شخصيات تعبر عن الزحافات والعلل التي تلحق التفعيلة الأصلية، بحيث تحمل كل شخصية اسم التغيير، فنحصل على شخصية الخبن (فعلن)، والتشعيث (فالن)، والتذييل (فاعلان)،

[26] الواضح في علم العروض والقافية، محمد زرقان الفرخ، دار هبة وهدى، ط1، 2009، ص 60.

والترفيل (فاعلاتن)، والقطع (فاعل). فتتحدث كل واحدة عن كيفية تحقق التغيير على التفعيلة الأصلية، ومجال حدوثها في البيت (العروض أو الضرب، أو هما معا). وتوجد تقنية أخرى سنتناولها فيما يلي.

عرض:PowerPoint

تمكن هذه التقنية من تقديم شرائح واضحة موضحة متتابعة للمحتوى المدروس، فهي وسيلة فعالة تناسب عرض النماذج الشعرية المدروسة إيقاعيا. نعرض من خلالها ملخصات تركيبية لجل ما درس سابقا عبر مراحل: شريحة التعريف بالوزن، ثم شريحة وزن البحر، ثم عرض نماذج مدروسة، ثم عرض الزحافات والعلل التي تلحق عروض الوزن وضربه، ثم استعمال المتدارك تاما ومجزوءا ومشطورا، مع تقديم أمثلة.

استنتاج:

إذن يظهر مما سبق ملاءمة تقنيات التكنولوجيا الحديثة لتدريس درس العروض، لأنه علم إجرائي تطبيقي دينامي يصعب إنجازه بطرق تقليدية فقط مع جيل رقمي لا يتوقف عن استعمال التكنولوجيا. نرى أن المعارف لا تموت، ولكن طرق تبليغها تضعف، وصار تطوير آليات التدريس ضرورة ملحة مع التحولات الرقمية التي يعرفها العالم. فالمدرسة المغربية لا تخرج عن إطار السياق العالمي المتغير، وتتفاعل مع مختلف المؤثرات الحضارية المحيطة بها، لذلك نحتاج إلى مدرسة متحولة متطورة. وخوض هذا الموضوع في مقال يظل محاولة مسطرة للتغيير ليس لها أي نفع دون الإنجاز الفعلي الحقيقي في الفضاءات التعليمية الحاضنة لوسائل تقنية حديثة. وتطوير آليات التعليم والتعلم أمر مهم جدا من شأنه تحقيق كفايات تعليمية أبرزها كفايات تطويرية وتقنية وقيمية وديداكتيكية وعاطفية ومعرفية وتواصلية.

مراجع معتمدة:

- البارع في علم العروض، أبو القاسم علي بن جعفر (ابن القطاع) (515ه)، الفيصلية، ط2، 1985 .
- ديوان ليل الصب، مجموعة معارضات قصيدة أبي الحسن الحصري القيرواني، جمعها محمد علي حسن، مطبعة الإيمان -بغداد، ط1، 1968.
- القسطاط في علم العروض، جار الله الزمخشري. تحقيق فخر الدين قباوة، مكتبة المعارف بيروت، ط2، 1989م.
- قصائد متوحشة، منشورات نزار قباني، بيروت - 1970.
-علم العروض والقافية، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، 1987.
-الواضح في علم العروض والقافية، محمد زرقان الفرخ، دار هبة وهدى، ط1، 2009.

مشروع المؤسسة التعليمية المندمج: رهان بناء الفعل التواصلي المؤسساتي المديرية الإقليمية تيزنيت نموذجا

الطالب الباحث: عبد اللطيف بوهرية، تحت إشراف: دة . فاطمة سحام - د. عبد الجليل اميم

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة القاضي عياض

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور مشروع المؤسسة التعليمية المندمج في تعزيز الفعل التواصلي المؤسساتي وتحسين جودة التعلمات داخل مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي، مع مراعاة الفوارق المجالية بين الوسطين القروي والحضري، في إطار التنمية المستدامة. وتركز الدراسة على أثر القيادة التربوية والموارد المتاحة والتنظيم الزمني على نجاعة المشروع.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي- التحليلي ودراسة الحالة، مع دمج المنهجين الكمي والكيفي لتحليل تفاصيل التواصل المؤسساتي وتأثيره على تفعيل المشروع المندمج. وشملت العينة ثماني مؤسسات ثانوية تأهيلية (أربع في المجال القروي وأربع في المجال الحضري)، إضافة إلى عينة مكونة من ثمانية مديرين وستة وخمسين أستاذا، تم اختيارهم قصديا لضمان تمثيل متنوع للسياقات التعليمية والبيئات المجالية المختلفة.

وأظهرت النتائج أن مشروع المؤسسة المندمج يعزز الفعل التواصلي ويسهم في تحسين جودة التعلمات، غير أن الإيقاعات الزمنية المدرسية تشكل عائقا بنيويا أمام التنفيذ الفعلي للمشاريع التربوية، بينما يعد توفير الإمكانات المادية والبشرية وفق الحاجيات الفعلية شرطا حاسما لنجاح المشروع. كما أبرزت الدراسة أن توفير هذه الإمكانات وفق الحاجيات الفعلية للمؤسسات التعليمية يعد شرطا أساسيا لنجاح المشروع واستدامته. وفي هذا السياق، أكدت النتائج أن تأهيل أطر القيادة التربوية، عبر تكوين مستمر يستجيب لمتطلبات التدبير الاستراتيجي والتواصل المؤسساتي والقيادة التشاركية، يمثل رافعة مركزية لتفعيل مشروع المؤسسة المندمج وضمان نجاعته. إضافة إلى ذلك، شددت الدراسة على أهمية تكوين فرق قيادة فعالة وتبني مبدأ التمييز الإيجابي بين الوسطين القروي والحضري، بما يراعي خصوصيات السياقات التعليمية المختلفة ويضمن عدالة وفعالية تنزيل المشروع.

استنادا إلى هذه النتائج، توصي الدراسة بتعزيز القيادة التشاركية، وتطوير قنوات تواصل مؤسسي منتظمة، وتوفير الموارد الملائمة، وإعادة النظر في الإيقاعات الزمنية المدرسية، وتكييف السياسات التربوية مع الفوارق المجالية، لضمان تنفيذ ناجع لمشروع المؤسسة المندمج وتحقيق تحسين ملموس في جودة التعلمات.

الكلمات المفتاحية: مشروع المؤسسة المندمج - التواصل المؤسساتي - الجودة التربوية - المقاربة التشاركية، الحكامة التربوية.

المقدمة:

تواجه المنظومة التعليمية المغربية، منذ سنوات طويلة، تحديات عميقة تمس بنيتها ووظيفتها، انعكست بشكل واضح على جودة التعلمات وعلى قدرة المدرسة على ضمان تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين. فرغم توالي الإصلاحات وتعدد البرامج والمشاريع، ما تزال نتائجها محدودة، بسبب صعوبات مرتبطة بالتنزيل الميداني، وتشتت المبادرات، وضعف التنسيق بين مختلف الفاعلين التربويين، كما تشير إلى ذلك التقارير الوطنية والدولية.

وتزداد هذه الوضعية تعقيدًا مع استمرار الفوارق المجالية والاجتماعية بين الوسطين الحضري والقروي، وارتفاع نسب الهدر المدرسي، وتراجع مستوى التحكم في التعلمات الأساس، إضافة إلى ضعف الحكامة وصعوبة تحويل التوجهات الاستراتيجية إلى ممارسات تربوية ملموسة داخل الفصول الدراسية. كما أن التحولات الاجتماعية المتسارعة وتنامي انتظارات الأسر والمجتمع وضعت المدرسة المغربية أمام أدوار متزايدة، في ظل محدودية الموارد وضعف آليات المواكبة[27].

أمام هذه التحديات، يبرز بوضوح أن تجاوز أزمة المنظومة التعليمية يقتضي الانتقال من إصلاحات فوقية متقطعة إلى مقاربة تشاركية مندمجة، تجعل من المؤسسة التعليمية فضاء حقيقيا للتغيير، وتراهن على القيادة المدرسية الفاعلة، وجودة التواصل المؤسساتي، وتعبئة جميع الفاعلين من أجل تحسين التعلمات. وهو ما تؤكد عليه الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي شددت على مركزية القيادة التربوية المؤهلة في إنجاح الإصلاحات التربوية، وربطت جودة التعلمات بقدرة أطر الإدارة التربوية على التخطيط الاستراتيجي والتدبير التشاركي وتعبئة الفاعلين.

كما أبرزت تقارير منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(OECD) ، ولاسيما تقارير منظمة اليونسكو، أهمية القيادة المدرسية والتواصل المؤسساتي في تحسين أداء المؤسسات التعليمية وجودة التعلمات2. لرصد التعليم 28024/5الصادر في 31أكتوبر 2024م أن القيادة التربوية تعد العامل الثاني الأكثر تاثيرا في نتائج التعلم بعد التدريس مباشرة، وان تطوير مهارات القادة على مستويات النظام التعليمي المختلفة يعد ركيزة أساسية لتحسين جودة التعليم ونتائجه في سياقات متعددة.

في هذا السياق، يبرز مشروع المؤسسة المندمج كأداة مركزية لتفعيل هذه الإصلاحات على مستوى المؤسسات، إذ يوفر إطارًا للتخطيط التشاركي، وتحديد الأولويات المحلية، ومتابعة النتائج بانتظام، مما يعزز قدرة المؤسسة على تحويل التوجهات الاستراتيجية الوطنية إلى ممارسات فعلية مؤثرة داخل الفصول الدراسية29. وبهذه الطريقة، يمثل المشروع آلية ملموسة لترجمة الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 وتوصيات المنظمات الدولية إلى واقع مؤسسي ملموس، يسهم في تحسين جودة التعلمات وضمان فعالية السياسات التربوية، مما يؤكد أن تحسين جودة التعلمات ليس ممكنا إلا من خلال قيادة مدرسية فعالة،

---

[27] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2017)، من أجل جودة التربية والتكوين: رهانات وآفاق. الرباط.

[28] UNESCO. (2024/5). *Global Education Monitoring Report: Leadership in education: Lead for learning*. Paris : UNESCO Publishing.

[29] وزارة التربية الوطنية. (2019). الإطار المرجعي لمشروع المؤسسة المندمج. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

وحكامة مؤسسية جيدة، وفعل تواصلي مؤسساتي منسجم، وهو ما يجعل المؤسسة التعليمية محركا أساسيا للتغيير والتطوير المستدام داخل المنظومة التعليمية.

ومن خلال هذه المعطيات، تبرز الحاجة إلى دراسة ميدانية تستقصي مدى إسهام تكوين فرق القيادة وتوفير الإمكانات الضرورية، وإرساء تواصل مؤسساتي فعال، في إنجاح مشروع المؤسسة المندمج، وانعكاس ذلك على جودة التعلمات داخل مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي.

وبناء على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور مشروع المؤسسة المندمج في تعزيز التواصل المؤسساتي وتحسين جودة التعلمات، من خلال دراسة أثر القيادة التربوية، والموارد المتاحة، والتنظيم الزمني، مع مراعاة الفوارق المجالية بين الوسطين القروي والحضري.

ومن خلال هذه المعطيات نطرح السؤال المركزي التالي:

كيف يسهم مشروع المؤسسة المندمج، من خلال اعتماد الفعل التواصلي المؤسساتي، في تحسين جودة التعلمات وتجاوز الاختلالات البنيوية والوظيفية داخل مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي بالمديرية الإقليمية تيزنيت نموذجا؟

يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات البحثية كما يلي:

الفرضية الأولى:(H1)

يسهم مشروع المؤسسة المندمج في تعزيز التواصل المؤسساتي داخل المؤسسات التعليمية المغربية، من خلال تنظيم الفاعلين وتحديد أدوارهم ومسؤولياتهم بوضوح.

الفرضية الثانية:(H2)

يسهم تكوين فرق القيادة داخل المؤسسات التعليمية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لكل مشروع وفق الحاجيات الفعلية، والتقليص من الإيقاعات الزمنية المدرسية، إلى جانب إرساء تواصل مؤسساتي فعال، في تحسين جودة التعلمات.

الفرضية الثالثة:(H3)

يؤدي التكامل بين مشروع المؤسسة المندمج والتواصل المؤسساتي إلى زيادة فعالية القيادة المدرسية وتعزيز الحكامة، مما ينعكس إيجابا على جودة التعلمات وتحقيق أهداف المشروع.

الفرضية الرابعة:(H4)

تختلف فعالية مشروع المؤسسة المندمج في تعزيز التواصل المؤسساتي وجودة التعلمات بين المؤسسات التعليمية بالعالم القروي وتلك الموجودة بالمجال الحضري، نتيجة تفاوت توفر الإمكانات البشرية والمادية ومرونة التنظيم الإداري.

منهجية الدراسة وأدواتها:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي- التحليلي، مع اعتماد دراسة الحالة، وتوظيف المنهج المختلط الكمي والكيفي لتحليل تفاصيل الفعل التواصلي داخل المؤسسات التعليمية وأثره على تفعيل مشروع المؤسسة المندمج.

العينة:

شملت العينة ثماني مؤسسات للتعليم الثانوي التأهيلي بمديرية تيزنيت، مع التركيز على البعدين الجغرافيين.

المجال القروي:

ثانوية ابن خلدون ببونعمان، وثانوية السلام بأولاد جرار، وثانوية سيدي وكاك بأكلو، وثانوية المهدي بن بركة بالمعدر الكبير.

المجال الحضري:

ثانوية الحسن الثاني، وثانوية المسيرة الخضراء، وثانوية الوحدة، وثانوية أركان.

كما شملت العينة ثمانية مديرين وستة وخمسين أستاذا، تم اختيارهم انتقائيا لضمان تمثيل متنوع للسياقات التعليمية والبيئات المجالية المختلفة، بما يسمح بدراسة تأثير الفوارق بين المجالين في التواصل المؤسساتي ونجاعة مشروع المؤسسة المندمج.

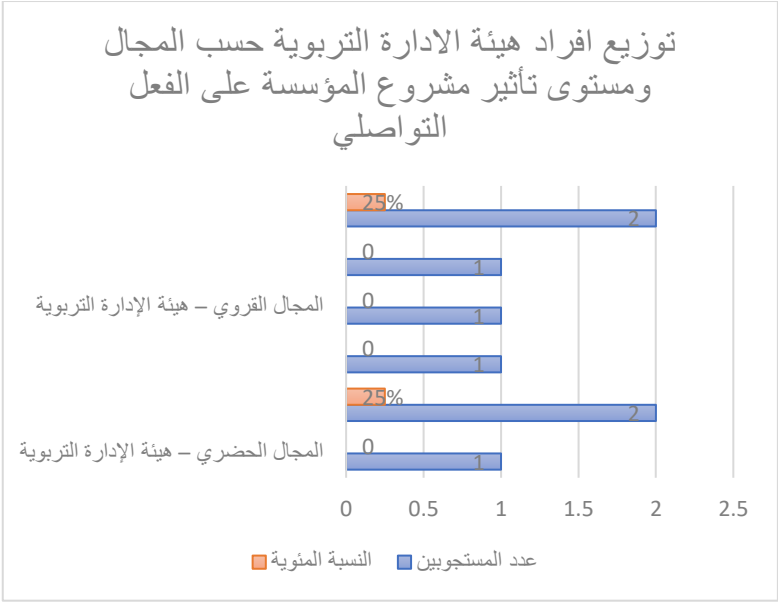
نتائج الدراسة: عرض وتحليل

جدول (1): جدول آراء مدراء المؤسسات حول تأثير مشروع المؤسسة المندمج

المجال / الفئة	مستوى تأثير المشروع	عدد المستجوبين	النسبة المئوية
المجال الحضري هيئةالادراة التربوية	مرتفع	1	12.5%
	متوسط	2	25%
	ضعيف	1	12.5%
المجال القروي هيئة الإدارة التربوية	مرتفع	1	12.5%
	متوسط	1	12.5%
	ضعيف	2	25%
المجموع		08	100%

يبين المبيان أسفله توزيع أفراد هيئة الإدارة التربوية حسب المجال الجغرافي (قروي/حضري) ومستوى تأثير مشروع المؤسسة المندمج على الفعل التواصلي داخل المؤسسات التعليمية. ويسمح هذا التمثيل البياني برصد الفوارق المجالية في تقدير درجة التأثير، وإبراز تباين التصورات بين الفاعلين الإداريين حول مدى إسهام المشروع في تحسين التواصل المؤسساتي وتنظيم العلاقات المهنية. كما يساهم المبيان في تقديم

قراءة بصرية دقيقة تساعد على تفسير نتائج الدراسة الميدانية، وربطها بالسياقات التنظيمية والبنيوية التي تؤطر تنزيل مشروع المؤسسة المندمج داخل كل مجال.



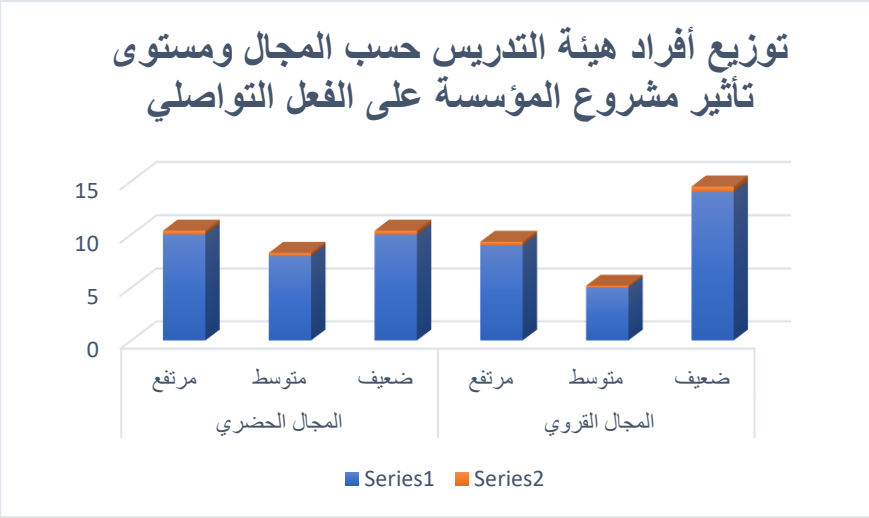
تبرز نتائج الجدول أن نسبة التأثير المرتفع تبقى محدودة، في حين تميل الآراء نحو التأثير المتوسط والضعيف، الأمر الذي يؤكد أن مساهمة مشروع المؤسسة المندمج في تطوير التواصل المؤسساتي ما تزال غير كافية، وتحتاج إلى إعادة النظر في آليات التنزيل، وتعزيز التأطير والمواكبة، خاصة في المناطق القروية، بما يحقق العدالة المجالية ويضمن نجاعة الفعل التواصلي داخل المؤسسة التعليمية.

الجدول 2: توزيع هيئة التدريس حسب المجال المدروس ودرجة تأثير مشروع المؤسسة المندمج على الفعل التواصلي.

المجال / الفئة	مستوى تأثير المشروع	عدد المستجوبين	النسبة المئوية
المجال الحضري	مرتفع	10	36%
	متوسط	8	28%
	ضعيف	10	36%
المجال القروي	مرتفع	9	32%
	متوسط	5	18%
	ضعيف	14	50%
المجموع		56	

يتضح أن نسب التأثير الضعيف تبقى مرتفعة، خاصة في المجال القروي، في مقابل محدودية نسب التأثير المتوسط، الأمر الذي يؤكد أن مشروع المؤسسة المندمج، رغم أهميته النظرية، ما يزال دون التطلعات فيما

يتعلق بتفعيل التواصل المؤسساتي. ويستدعي ذلك تعزيز آليات المواكبة والتأطير، وتكثيف التكوينات، مع اعتماد تمييز إيجابي لفائدة المؤسسات القروية، بما يضمن نجاعة أكبر وعدالة مجالية في تنزيل المشروع.



توصيات الدراسة:

استنادا إلى نتائج الدراسة الميدانية والتحليل النظري، توصي الدراسة بما يلي:

- تعزيز القيادة التشاركية :إرساء فرق قيادة فعالة لمشاريع المؤسسة المندمجة، مع توزيع الأدوار والمسؤوليات لضمان تنسيق فعال بين جميع الفاعلين التربويين.

- تفعيل التواصل المؤسساتي :تطوير قنوات تواصل منتظمة وشاملة (اجتماعات الفرق، مجالس المؤسسة، تقارير التتبع)، لضمان إشراك الأساتذة والمديرين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وتحقيق توافق جماعي حول أهداف المشروع.

- توفير الموارد المالية الملائمة :توصي الدراسة بضرورة مواءمة الموارد البشرية والمادية مع الحاجيات الفعلية لكل مؤسسة تعليمية، مع اعتماد تمييز إيجابي لفائدة المؤسسات الواقعة بالمجال القروي، إلى جانب إرساء وتكوين فرق لقيادة مشاريع المؤسسة المندمجة، وتعزيز كفاياتها في التدبير التشاركي، والتواصل المؤسساتي، والتتبع والتقويم، بما يضمن نجاعة تنزيل مشروع المؤسسة المندمج والارتقاء بجودة التعلمات.

- مرونة التنظيم الزمني :إعادة النظر في الإيقاعات الزمنية المدرسية، بما يسمح بتنفيذ الأنشطة التطبيقية والتقويمية بشكل فعال، ويعزز متابعة التعلمات.

- تكييف السياسات مع البعد المجالي :اعتماد مقاربات تمييزية تراعي الفوارق بين الوسطين القروي والحضري، مع تشجيع التكيف المحلي للسياسات التربوية بما يضمن فعالية مشروع المؤسسة المندمج؛ إذ يشير أميم (2019) إلى أن «الأصل في أي نظام تعليمي أن يعكس فلسفة وتاريخ وتطور وأهداف مجتمعه، إذ لا يستقيم النجاح في التربية والتعليم بآليات وفلسفة وأهداف لا تمت بأي صلة لمجال إنزالها، ولا تعكس طموحات ورؤى من تتم بهم وفيهم العملية التعليمية التعلمية» (ص. 17).

خاتمة:

يعد مشروع المؤسسة المندمج آلية استراتيجية وأداة منهجية فاعلة للنهوض بالممارسة التربوية، باعتباره مدخلا أساسيا لإرساء مدرسة مغربية حداثية قائمة على جودة التعلمات، والإنصاف، وتكافؤ الفرص، وضمان الولوج العادل لمختلف المتعلمين، بمن فيهم الموجودون في وضعيات خاصة. ويقوم هذا المشروع على منح المؤسسة التعليمية قدرا من الاستقلالية في التخطيط وتشخيص الحاجيات والتدبير، مع فتح المجال أمام الإبداع والابتكار وتكييف التدخلات التربوية مع الخصوصيات المحلية.

كما يشكل مشروع المؤسسة المندمج إطارا مؤسساتيا لتفعيل التواصل المؤسساتي، من خلال تنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين والإداريين، وتعزيز التواصل الداخلي والخارجي، وتأهيل القيادة التربوية والفرق المكلفة بالتنزيل، بما يضمن تقاسم الرؤية وتوحيد الجهود حول أهداف مشتركة. غير أن الواقع الميداني في عدد من المؤسسات ضمن مجال الدراسة يختزل المشروع في وثائق شكلية تفتقر إلى التنزيل الفعلي والتواصل المنتظم، وهو ما يحد من نجاعته في تحسين جودة التعلمات وتجويد الأداء المؤسساتي، الأمر الذي يتطلب تضافر الجهود لبناء فعل تواصلي حقيقي قادر على تجاوز الإكراهات المطروحة.

بيبلوغرافيا:

- القانون الإطار رقم 51.17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي،2019

- أميم، عبد الجليل. (2019). بيداغوجيا التركيب وفق الجهوية: تساؤلات جوهرية وقواعد توجيهية .جهوية التعليم: مسار غير مكتمل، (3)، 17.

- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين .المملكة المغربية.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين. (2015). رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2017). من أجل جودة التربية والتكوين: رهانات وآفاق.

منصور، طلعت. (1974). سيكولوجية الاتصال .عالم الفكر،المجلد 11- الكويت1974

- وزارة التربية الوطنية. (2019). الإطار المرجعي لمشروع المؤسسة المندمج. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

- وزارة التربية الوطنية. (2008). دليل الحياة المدرسية .منشورات إدكل.

Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). Sage.

Royaume du Maroc. (2019). Loi-cadre n° 51.17 relatives au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin Officiel, (6944).

-UNESCO. (2017). Global education monitoring report 2017/2018 : Accountability in education Meeting our commitments. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5 : Leadership in education: Lead for learning. UNESCO Publishing.

من تقويم بالكفايات إلى مسك الكفايات:
أو عندما توظف التكنلوجيا بشكل ارتجالي

د. محمد الدريج

المركز الأكاديمي للتربية والتكوين والابتكار (أسيتي)

الملخص:

يناقش المقال إشكالية الخلط بين التقويم بالكفايات كفعل بيداغوجي مهني، و«مسك الكفايات» كإجراء تقني رقمي داخل منظومة «مسار». ويبين أن اختزال التقويم في عمليات نقر متكررة أفقده بعده التربوي التشخيصي والتكويني، وحوّله إلى عبء إداري مستنزِف لزمن المدرس وجهده. كما يرصد تداعيات هذا المنحى التكنوقراطي، وما أفرزه من احتجاجات ومقاطعة لمسْك الكفايات، نتيجة تهميش الخبرة المهنية للمدرس. ويفكك المقال الفرق الجوهري بين التقويم بالكفايات الذي يخدم التعلم، ومسْك الكفايات الذي يركّز على الشكل الإجرائي. ويؤكد أن الرهان الحقيقي ليس في كمّ المعطيات الرقمية، بل في جودة التقويم ومعناه التربوي. ويختتم باقتراح توصيات عملية لإعادة الاعتبار للتقويم ذي المصداقية وربطه فعليا بتحسين التعلمات.

الكلمات المفتاحية: التقويم بالكفايات - مسك الكفايات - منظومة مسار - الحكم المهني للمدرس - مدارس الريادة - جودة التعلمات الرقمنة التربوية.

تقديم:

أفرز تنزيل التقويم بالكفايات داخل منظومة «مسار» إشكالا بنيويا يتمثل في الخلط بين الفعل البيداغوجي للتقويم وبين الإجراء التقني لمسك نتائجه. فبينما يفترض في التقويم بالكفايات أن يكون عملية تشخيصية تحليلية تستند إلى الحكم المهني للمدرس وإلى الملاحظة التكوينية المستمرة داخل القسم، جرى اختزاله في عدد هائل من العمليات الرقمية المتكررة التي تحول التقويم إلى ممارسة ميكانيكية فاقدة للبعد التربوي. وسيسفر هذا المنحى التكنوقراطي، لا محالة، عن تهميش الدور التأويلي للمدرس، وعن تغليب منطق المؤشرات الرقمية والكم الإحصائي على حساب المعنى التربوي وجودة التعلمات، مما يهدد بتحويل خارطة الطريق والإصلاح عمومًا إلى مجرد إجراءات تقنية دون أثر حقيقي على تعلم المتعلمين.

أولا: تداعيات إشكالية «مسك الكفايات»:

تحت عنوان «أساتذة الريادة يقاطعون مسك الكفايات»، نشرت جريدة الصباح المغربية (السبت 17 يناير 2026) مقالة مهمة تنبه فيها إلى هذا الموضوع الذي كاد يمر مرور الكرام في غمرة الافتتان بوقائع كرة القدم الإفريقية الساحرة، رغم أهميته، بل خطورته، بعد أن «قرر آلاف الأساتذة بمدارس الريادة مقاطعة مسك كفايات التلاميذ في منظومة مسار، احتجاجا على ما وصفوه بالمقاربة التكنوقراطية التي تدبر بها

الوزارة ملف التقويم، بعدما فرضت عليهم أزيد من 3780 عملية مسك لكل أستاذ. واعتبر الأساتذة أن هذه العملية تختزل كفاءة الأستاذ وخبرته المهنية في عمليات نقر ميكانيكية».[30]

كما تصدت نقابات المدرسين، بمختلف مشاربها وتوجهاتها، لهذه الإشكالية، حيث عبرت النقابة الوطنية للتعليم، على سبيل المثال، عن دعمها الكامل لهذا الاحتجاج، مؤكدة الحاجةَ إلى إعادة النظر في تدبير منظومة التقويم الرقمي.

وأوضحت النقابة أن اعتماد المنصات الرقمية و«مسار» بشكل صارم أدى إلى تحويل التقويم إلى أعمال شكلية بعيدة عن الأهداف التعليمية، مستنزفة جهد المدرس ومتجاهلة ظروف التدريس الحقيقية، مثل الاكتظاظ الكبير داخل الأقسام، وأعطاب المنصات الرقمية المتكررة، مما جعل العملية عبئا على الزمن المدرسي. ودعت النقابة الجهاتِ المسؤولةَ إلى إعادة صياغة آليات التقويم، واعتماد مساطر مبسطة تراعي خصوصية المواد الدراسية، وتتوافق مع الإمكانات التقنية والزمنية المتاحة، بهدف استرجاع البعد البيداغوجي للتقويم وضمان جودة العملية التعليمية[31].

علما أن الاحتجاج لم يكن على التقويم بالكفايات في حد ذاته، بل على طريقة تنزيل نتائجه رقميا، والتي تؤدي إلى اختزال التقويم البيداغوجي الذي يفترض التحليل والتشخيص والتوجيه، في حين يحوله المسك الرقمي إلى نقر ميكانيكي متكرر، الأمر الذي ينتج تهميشا للخبرة المهنية للمدرس، ولا يثمن الملاحظة الصفية ولا الحكم التربوي المستبصر، الذي يستبدل بملء خانات جامدة.

كما أن بعض مصالح وزارة التربية الوطنية واكبت هذا الحدث المثير بجملة من الاستفسارات الصادرة مركزيا وجهويا بشكل رسمي، تسائل المقاطعين لمسك الكفايات. فقد ورد، على سبيل المثال، في الموقع الإخباري «آشكاين» ما مفاده:

توصلت مجموعة من الأساتذة بمؤسسات تعليمية تابعة لعدد من المديريات باستفسارات صادرة عن مديري المدارس التي يشتغلون بها، وذلك بالاستناد إلى المقرر الوزاري رقم 25-051 والمذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة، تطالبهم بتبرير عدم إدخال نقط المراقبة المستمرة داخل الآجال القانونية، تحت طائلة اتخاذ إجراءات إدارية في حقهم[32].

---

30 https://assabah.ma/895595.html

31 عن موقع صباح أكادير ،
https://sabahagadir.ma/431849.html#google_vignette
أساتذة مدارس الريادة يقاطعون مسك الكفايات.

32 عن محمد الطوبي ا لجمعة 16 يناير 2026 -https://www.achkayen.com/664184/.html

ثانيا -التذكير بالمقصود "بمسك الكفايات:

على الرغم من غرابة هذا التعبير، والذي لم نجد له أي أثر في الوثائق الرسمية الصادرة عن المصالح المركزية بوزارة التربية الوطنية، فقد انتشر بشكلٍ كبيرٍ بين أوساط الممارسين، خاصةً بعد نشر سلسلة من الأشرطة عبر موقع «مسار» ومواقع أخرى، تشرح بالواضح الممل مسطرة/طريقةَ مسك الكفايات. [33]والتي تعني بكل بساطة إدخال وتسجيل مستوى تحقق كفايات التلاميذ وذلك عبر المنصة الرقمية "مسار"، حيث يطلب من المدرس أن يقوم بـ:

- تسجيل مدى تحقق كل كفاية أو مؤشر تعلم عند كل تلميذ؛
- اعتماد شبكة كفايات مفصلة مرتبطة بالمنهاج الدراسي؛
- تحويل الملاحظات البيداغوجية (الملاحظة الصفية، التقويم التكويني، الإنجازات...) إلى معطيات رقمية (نعم/لا - متحقق/غير متحقق - درجات...).

وكما هو معلوم، في مدارس الريادة، وبحكم اعتمادها مقاربة التدريس حسب المستوى المناسبTaRL والتقويم بالكفايات، أصبح يرتبط بشكل مرتجل بإلزام المدرس بالنقر على عدد كبير جدا من الخانات الرقمية المقابلة للعناصر التالية: التلميذ - الكفاية - المؤشر- المادة - الفترة الزمنية، عدد يصل إلى ما بين 3780 و4600 كفاية لكل مستوى، مرفقة بإصدار العدد نفسه من الأحكام البيداغوجية. والنتيجة بالضرورة هدرا غير مبرر للزمن المدرسي، وتحوّل التقويم كما أسلفنا، إلى عملية تقنية ثقيلة ومللة لا تمت بصلة للتقييم التربوي الفعلي، خاصة في أقسام قد يتجاوز عدد تلامذتها الأربعين. عملية تتعارض مع منطق مقاربة TaRLنفسها والتي تعتمد مبدئيا على تقويم تشخيصي مبسط، قابل للاستثمار السريع في الدعم العلاجي بعد عملية تفيئ التلاميذ، وليس على تتبع رقمي مكثف غير مرتبط مباشرة بالقرارات الصفية.

ثالثا: تفكيك الفرق بين التقويم بالكفايات ومسك الكفايات:

يعد التقويم بالكفايات أحد المرتكزات الأساسية للإصلاحات التربوية المعاصرة، لما يفترضه من انتقال من منطق قياس المعارف الجزئية إلى تقويم القدرة على تعبئة الموارد المعرفية والمهارية والقيمية في وضعيات ذات دلالة. غير أن الممارسة الميدانية، خاصة داخل منظومة «مسار»، أفرزت خلطا مفاهيميا ومنهجيا بين التقويم بالكفايات بوصفه فعلا بيداغوجيا مركبا، ومسك الكفايات باعتباره إجراء تقنيا رقميا، الأمر الذي أفضى إلى توترات مهنية وانتقادات واسعة من طرف الممارسين.

التقويم بالكفايات، في جوهره، "عملية تربوية مستمرة ذات أبعاد تشخيصية وتكوينية وإجمالية، تهدف إلى فهم مسارات تعلم التلاميذ، ورصد درجة تمكنهم من الكفايات في سياق وضعيات مركبة، واتخاذ قرارات بيداغوجية داعمة للتعلم. وهو يقوم على الملاحظة الصفية، وتحليل إنتاجات التلاميذ ومستوى أدائهم

[33] من أمثلة تلك الأشرطة شريط:"طريقة مسك نتائج ملف الكفايات بمنصة مسار
في شريط صادر عن وزارة التربية الوطنية برنامج مسار طريقة مسك نتائج ملف الكفايات بمنصة مسار إعداد عبد الحفيظ اليعقوبي

بشكل عام، وبناء الحكم التقويمي المهني، ويمنح المدرس كما أسلفنا، دورا محوريا بوصفه فاعلا بيداغوجيا يمتلك خبرة وسلطة تقديرية.

في المقابل، يشير مفهوم مسك الكفايات إلى عملية إدارية - رقمية تتمثل في إدخال معطيات التقويم داخل منظومة معلوماتية وفق شبكات ومؤشرات محددة سلفا. ورغم أن هذا المسك يفترض أن يكون وسيلة لتتبع التعلمات وتدبير المعطيات، إلا أنه في الممارسة يتحول إلى غاية في حد ذاته، حيث يطغى البعد الإجرائي والتقني على البعد البيداغوجي، ويتم اختزال التقويم في عمليات نقر متكررة، كثيفة، ومعزولة عن السياق التعليمي الفعلي.

ويكمن الفرق الجوهري بين المفهومين في أن التقويم بالكفايات يركز على المعنى التربوي للتعلم وغاياته الكبرى وأهدافه والذي ينسجم مع المفهوم الشامل للكفايات، 34بينما يركز مسك الكفايات على الشكل الإجرائي لتوثيقه. فالأول ينطلق من سؤال :ماذا تعلم المتعلم؟ وكيف يتقدم؟، أما الثاني فينحصر غالبًا في سؤال :هل تم إدخال المعطيات المطلوبة؟، وهو ما يؤدي إلى قلب الأولويات، وإضعاف وظيفة التقويم في تحسين التعلمات.

وقد أفرز هذا الخلط آثارا سلبية متعددة، من أبرزها إنهاك المدرسين ودفعهم للاحتجاج والمقاطعة، وتراجع الإحساس لديهم بجدوى التقويم، وتنامي الشعور بالاغتراب المهني، خاصة في سياق مدارس الريادة التي يُفترض أن تقوم على التجديد والمرونة والتمكين المهني. وعليه، فإن الرهان الحقيقي لا يتمثل في التخلي عن التقويم بالكفايات، بل في تحريره من اختزاله في مسك تقني، وإعادة التوازن بين ما هو بيداغوجي وما هو إداري، بما يضمن تقويما ذا معنى، يخدم التعلم، ويحظى بقبول ومصداقية لدى الفاعلين التربويين.

رابعا -اهتمام متواصل ومتجدد بالتقويم بالكفايات:

وللتذكير، فإن اهتمامنا بموضوع تدريس الكفايات وتقويمها ليس وليد الساعة، فقد كنا من أوائل من اعتنى بهذا الموضوع في المغرب وعلى مستوى العالم العربي، سواء بالبحث والتدريس الجامعي بكلية علوم التربية بالرباط وغيرها، أو بالتأليف والنشر.

وكنا نؤكد باستمرار، وفي العديد من الكتابات والمداخلات، «أن التقويم ليس مجرد إجراء تقني أو آلية إدارية لتجميع المعطيات، بل هو عملية تربوية تشخيصية وتكوينية تهدف إلى تحسين التعلمات وتوجيه الممارسة البيداغوجية». وانطلاقا من هذا التصور، فإن اختزال التقويم في عمليات رقمية متكررة، كما هو الشأن في مسك الكفايات داخل منظومة «مسار»، يطرح إشكالا عميقا يتعلق بانفصال الأداة عن وظيفتها التربوية.

كما ساهمنا في بلورة الانتقادات التي توجه، في العادة، إلى الأساليب القديمة في التقويم وإلى الطابع الاختباري للأنظمة التعليمية، والمتمثل في إيلائها الامتحانات أهمية كبرى، بحيث يُنظر إلى الامتحان كغاية

34 تعرف الكفاية في العادة ب «قدرة مركّبة لدى المتعلم على تعبئة وتوظيف مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات بشكل منسجم وفعّال، لحل وضعية-مشكلة أو إنجاز مهمة ذات معنى في سياق محدد وقابل للتقويم. (راجع كتابنا "الكفايات في التعليم) 2003منشورات رمسيس. الدار البيضاء.

في حد ذاته («عند الامتحان يعز المرء أو يهان») وليس كوسيلة للكشف والتكوين والتطوير. وهكذا، ففي نظام التقويم المعتمد حاليا، وخاصة بعد محاولات رقمنته غير المدروسة والمرتجلة، نجد سيادة الأسلوب القهري للامتحانات. فالتقويم السائد، بشكل عام، يلجأ إلى طريقة واحدة، وهي الامتحان، كتابيا كان أم شفهيا، لمعرفة مدى ما حفظه التلاميذ، ولا يستعمل التقويم كأداة لإعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها.

كذلك فإن الامتحانات، وما سيحصل عليه التلميذ من نتائج في نهاية السنة، وربما من مكافآت، تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز، والكل يعلم ما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط، وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء، في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات.

وقد تنتشر، ارتباطا مع ذلك، ظواهر لا تربوية مفسدة، مثل لجوء التلاميذ إلى الخداع والغش أثناء إنجاز الواجبات، أو إلى بعض السلوكات المشينة والعدوانية تجاه المدرسة والمدرسين[35] .

كما حذرنا مؤخرا، صراحة وفي العديد من اللقاءات، من مخاطر التقويم الشكلي الذي يتحول إلى «إجراء بيروقراطي يفرغ التقويم من بعده البيداغوجي، ويجعله غاية في حد ذاته بدل أن يكون وسيلة لتحسين التعلمات»، مشددين على أن التقويم بالكفايات يفترض بالضرورة امتلاك الأستاذ لهوامش من الحرية المهنية، وقدرة تحليلية تسمح له بفهم مسارات التعلم الفردية للتلاميذ، لا الاقتصار على «الترميز» أو «التصنيف» داخل شبكات جاهزة. فالتقويم «فعل مهني معقد يقوم على الحكم التربوي المؤسس، وليس على اعتماد الإنجازات الجزئية».

وعليه، فإن استحضار هذه الأطروحات يسمح لنا بإبراز أن «الرهان الحقيقي ليس في "كمّ" الكفايات الممسوكة، بل في نوعية التقويم وقدرته على خدمة التعلم، وأن أي إصلاح تقويمي لا يضع المدرس في قلب الفعل التربوي محكوم عليه بإعادة إنتاج الرداءة، ولو بأدوات رقمية متطورة».

خامسا: نحو تقويم ذي مصداقية تربوية في مدارسنا:

يبين تحليل القرار المتسرع لمسك الكفايات داخل منظومة «مسار» مخاطر تحول التقويم من أداة لفهم التعلمات ودعمها إلى سلسلة من العمليات الرقمية المتكررة، تنجز تحت ضغط الزمن وكثافة المؤشرات، الأمر الذي يفرغها من بعدها التشخيصي والتكويني، كما أسلفنا، ويضعف ثقة الفاعلين التربويين في جدواها. وانطلاقا من ذلك، يمكن اقتراح جملة من التوصيات العملية للخروج من هذه الدوامة، وتحسين منظومة التقويم وجعلها أكثر مصداقية وفعالية وقبولا لدى الممارسين والمتعلمين وأسرهم على حد سواء. ولأجل ذلك نقترح: [36]

---

[35] انظر على سبيل المثال بهذا الصدد: محمد الدريج: " الكفايات في التعليم"، منشورات رمسيس، الرباط، 2000 .ط و2003".
وكتابنا: "الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي" منشور إلكترونيا على العديد من المواقع (2014).

[36] للمزيد نراجع دراسة:" التقويم والدعم وفق المقاربة بالكفايات."، عبر الرابط:

https://www.epsmaroc.ma/showthread.php?t=15311

1 -أن تكون عملية التقويم شاملة: إن بناء كفاية بيداغوجية يتطلب امتلاك مجموعة من الموارد: معارف وقدرات ومهارات واتجاهات، وهذا يعني أن بناءها لا يتم بمورد تعليمي واحد. ولذلك يجب أن تضع وضعية تقويم الكفاية المتعلم أمام مشكلة لا يكون حلها إلا بتعبئة الموارد المكتسبة.

2- أن تكون عملية التقويم ملائمة: تتحقق الملاءمة عندما تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلمين وتقدمهم في التعلم، فلا ينبغي تقديم وضعيات أعقد من تلك التي سبق أن واجهها المتعلم أثناء التعلمات السابقة.

3- أن تكون عملية التقويم مستندة إلى واجبات وتمارين ووضعيات جديدة: فمن خصائص وضعية التقويم بالكفاية، على سبيل المثال، أن تكون غير منجزة سابقا من طرف المتعلمين، لكنها تنتمي إلى فئة من الوضعيات التي لها الدرجة نفسها من التركيب والصعوبة.

4- أن تكون تعليماتها واضحة: وهو ما يعني وضوح ما ينبغي إنجازه أولا في نص وضعية التقويم، وأن يكون، ثانيا، في متناول المتعلم، مع اعتماد الأسلوب الملائم والمبسط لقياس نتائج الأداء وضبطها وتفريغها يدويا أو إلكترونيا، وإصدار الأحكام التقويمية الملائمة.[37]

5- أن يراعي التقويم التربوي المنشود المكوّناتِ التالية:

- السياق :ويعني الظروفَ المحيطة بإنجاز الكفاية أو محيط الموقف المنتظر اتخاذه.

- المكتسبات :وهي الصيغة التي تحمل المعلومات والمهارات السابقة التي اكتسبها التلاميذ، والتي يجب توظيفها كليا أو جزئيا قصد إنجاز المطلوب.

- المطالب :تشير التعليمة إلى المهمة أو المهام المطلوب إنجازها، وتُصاغ بأفعال تستهدف أنشطة مركّبة.

6- كما نوصي بضرورة التراجع عن الصيغة الحالية لـ«مسك الكفايات»، بما يسمح بالتركيز على التدريس الفعال وتصحيح الاختلالات البيداغوجية، ومعالجة التعثرات، وتوظيف المقاربة الفارقية وبيداغوجية الخطأ، لتتوج كلّها بتقويم تربوي هادف[38].

7 - الانتقال من مسك الكفايات إلى توثيق التقويم، عبر تقليص عدد المؤشرات الرقمية، والاعتماد على تقارير تشخيصية مركزة تبرز مكامن التعثر والتقدم، بدل استنزاف الجهد في مسك جزئيات معزولة.

8- إعادة الاعتبار للحكم المهني المستبصر للمدرس، بمنحه هامشا أوسع في تقدير مستوى التمكن، واعتماد توصيف نوعي للتعلمات (descripteur qualitatif)مكمِّل للمعطيات الرقمية، عوض اختزال التقويم في النقر الميكانيكي.

---

[37] تنسجم مبدئيا هذه التوصية مع ما تدعو اليه مقاربة التعليم الصريح التي تبناها مشروع مدارس الريادة.

[38] نشير إلى انخراطنا في هذا الصدد، ببيانات بعض النقابات والتي تدعو إلى ضرورة "تعليق إلزامية "مسك الكفايات" فوراً، إلى حين توفير شروط تنزيلها بشكل واقعي ومسؤول، ومراجعة شاملة للمسطرة، مع توفير بنية تقنية محترمة وتكوين حقيقي لا صوري يسبق أي إلزام، مع وثائق توجيه واضحة وتعليمات قابلة للتطبيق."

9- مواءمة منظومة «مسار» مع منطق TaRLوغيره من أساليب الدعم، من خلال ربط التقويم مباشرة بخطط الدعم العلاجي، وجعل نتائج التقويم مدخلا لاتخاذ قرارات بيداغوجية واضحة داخل القسم، لا مجرد قاعدة بيانات مركزية.

10- اعتماد نموذج تقويم مرحلي وبسيط في مشروع حقيقي وفعال لمدارس الريادة التي نطمح إليها، يقوم على لحظات تقويم محددة وواضحة الأهداف، بدل التتبّع المستمر المكثف الذي يربك سير التعلمات ويُثقل كاهل المدرس.

11- إشراك الفاعلين التربويين في إعادة تصميم أدوات التقويم، عبر تجريب ميداني تشاركي، يسمح بتكييف النماذج مع واقع الأقسام، ويعيد الثقة بين الإدارة التربوية وهيئة التدريس، مع احترام كرامتهم، وإعادة النظر في المحفزات المادية والمعنوية بشكل منصف وعادل، والعمل بالتالي على بناء مدرسة عمومية ذات جودة، بعيدة عن العشوائية والظرفية، وعن التسرع والارتجال في توظيف الرقمنة الشكلية.

النموذج التنموي وسؤال إصلاح المدرسة العمومية بالمغرب: مقاربة في التحول التربوي ورهانات تجويد التعليم

د. ياسين بلال

جامعة شعيب الدكالي

ملخص

يتناول المقال موقع المدرسة العمومية في المغرب في ضوء النموذج التنموي الجديد، باعتباره إطارا مرجعيا لإعادة توجيه السياسات العمومية. ويبرز المكانة المركزية التي يحتلها التعليم كرافعة لإنتاج الرأسمال البشري وتحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة. كما يناقش مرجعيات النموذج التنموي وسياقه المؤسساتي، مع التأكيد على الدور المحوري للمؤسسة الملكية في بلورة هذا المشروع الإصلاحي. ويحلل المقال رهانات إصلاح المدرسة العمومية، خاصة ما يتعلق بجودة التعلمات، وتكافؤ الفرص، وتحسين الحكامة.

ويؤكد أن إصلاح التعليم لا يقتصر على تعديل المناهج، بل يشكل تحولا تربويا باعتباره اختيارا سياسيا ومجتمعيا. كما يشدد على أهمية إعادة بناء مهنة التدريس وترسيخ تعاقد مجتمعي حول المدرسة العمومية. ويخلص إلى أن نجاح الإصلاح التربوي يظل رهينا بتبني رؤية شمولية تجعل من المدرسة العمومية ركيزة للتنمية والاندماج في اقتصاد المعرفة.

الكلمات المفتاحية: النموذج التنموي - المدرسة العمومية - التحول التربوي - السياسات العمومية- جودة التعلمات - الحكامة التربوية - الرأسمال البشري.

المقدمة

يشكل النموذج التنموي بالمغرب وثيقة مرجعية تؤسس لتحول عميق في السياسات العمومية، وتعيد ترتيب أولويات الدولة في أفق بناء تنمية شاملة ومستدامة. ومن بين القطاعات التي منحها النموذج التنموي مكانة مركزية، قطاع التعليم، باعتباره رافعة استراتيجية لإنتاج الرأسمال البشري، وضمان العدالة الاجتماعية، وتعزيز تنافسية الاقتصاد الوطني.

سنحاول، من خلال هذه الورقة، أن نتطلع إلى قراءة موقع المدرسة العمومية داخل النموذج التنموي، هذا الأخير الذي أكد بشكل صريح على ضرورة إحداث إصلاحات تربوية تستعيد الثقة المجتمعية في المدرسة العمومية، من خلال الارتقاء بجودة التعلمات، وتكافؤ الفرص، وتطوير الحكامة، وإعادة بناء مهن التدريس وفق مقاربة احترافية.

ومن هذا المنطلق، لا ينظر إلى التحول التربوي كعملية محصورة في المناهج والأدوات التربوية، بل كاختيار سياسي استراتيجي يهم الدولة والمجتمع على السواء.

وعليه، ستنطلق هذه المداخلة من الإشكالية التالية: إلى أي حد يشكل النموذج التنموي مرجعية مؤطرة لإصلاح المدرسة العمومية، وما طبيعة الرهانات التربوية والمجتمعية التي يطرحها هذا الإصلاح؟

تهدف هذه المداخلة إلى تناول موضوع المدرسة العمومية بالمغرب في إطار النموذج التنموي من خلال منطلقات محددة. أول هذه المنطلقات يكمن في دراسة الأسس المؤسساتية التي يمنحها النموذج التنموي لقطاع التعليم باعتباره محورا للإصلاحات التنموية. ثم نحاول، عبر منطلق آخر، تفكيك رهانات إصلاح المدرسة العمومية في ضوء التحولات الاجتماعية، وأخيرا إبراز التحول التربوي كاختيار سياسي ومجتمعي يهدف إلى تكوين جيل متمكن من الكفايات الأساسية وقادر على الاندماج في الاقتصاد الرقمي والمعرفي. بناء على ذلك، سنعتمد التصميم التالي للورقة:

المحور الأول: النموذج التنموي وموقع التعليم في السياسات العمومية

1. سياق النموذج التنموي ومرجعياته
2. مكانة التعليم داخل النموذج التنموي

المحور الثاني: إصلاح المدرسة العمومية ورهانات التحول التربوي

1. رهانات إصلاح المدرسة العمومية في ضوء النموذج التنموي
2. التحول التربوي كاختيار سياسي ومجتمعي

المحور الأول: النموذج التنموي وموقع التعليم في السياسات العمومية

يعد النموذج التنموي إطارا مرجعيا لإعادة توجيه السياسات العمومية بالمغرب، حيث جعل من الرأسمال البشري أحد الأسس التي ينبني عليها المشروع التنموي. وفي هذا السياق، يحظى التعليم بمكانة مركزية ضمن هذا الإصلاح التنموي الذي عرفه المغرب، باعتباره رافعة أساسية للتنمية الاقتصادية والاندماج الاجتماعي،[39] ويسعى هذا المحور إلى تسليط الضوء على سياق النموذج التنموي ومرجعياته، وإبراز موقع التعليم ضمن تصوراته واختياراته الاستراتيجية.

أولا: مرجعيات النموذج التنموي

عرفت الدولة المغربية خلال السنوات الأخيرة سياقا تنمويا خاصا، تميز بوعي رسمي ومجتمعي متزايد، أقر بأن الوضع التنموي المعتمد سابقا بلغ مداه، وأصبح عاجزا عن الاستجابة الفعلية لتطلعات المواطن المغربي، سواء على مستوى العدالة الاجتماعية أو تقليص الفوارق المجالية أو تعزيز الثقة في السياسات العمومية.[40] وقد أفرز هذا السياق دينامية إصلاحية غير مسبوقة، لم تعد تقتصر على برامج قطاعية أو مخططات ظرفية، بل اتجهت نحو مراجعة شاملة لمنطق التنمية نفسه، من حيث مرجعياته، وأهدافه، وآليات تنزيله. وعليه، فإن النموذج التنموي لا يمكن فصله عن هذا السياق التاريخي والمؤسساتي، الذي

---

39 فالتعليم ينظر له باعتباره التعليم وسيلة للإدماج الفرد في المجتمع وسوق الشغل، تحقيق العدالة الاجتماعية وبناء اقتصاد المعرفة.

يراجع: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط، 2015.

40 الخطاب الملكي الذي ألقاه، جلالة الملك بمناسبة ترؤسه لافتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة، 13 أكتوبر 2017.

يتسم بتراكم الاختلالات من جهة، وبالإرادة السياسية لإعادة توجيه مسار التنمية من جهة أخرى، بما يجعل منه إطارا استراتيجيا لإعادة بناء العلاقة بين الدولة والمجتمع.

ويعد الدور المحوري للمؤسسة الملكية أحد أبرز مرجعيات هذا النموذج التنموي، إذ إن ملك البلاد هو المشرف الرئيسي والمبادر الأول للإصلاحات الاستراتيجية الكبرى، وفي مقدمتها إصلاح النموذج التنموي. وتستمد هذه المبادرة شرعيتها من مرجعيات متعددة، تشمل المرجعية الدينية باعتبار الملك أميرا للمؤمنين وضامنا لوحدة الأمة، والمرجعية الدستورية التي تخول له قيادة التوجهات الاستراتيجية الكبرى للدولة، فضلا عن المرجعية السياسية التي تجعل من المؤسسة الملكية فاعلا مركزيا في ضمان استمرارية الإصلاح وتوازن السلط.

وفي هذا الإطار، لا يُنظر إلى النموذج التنموي كخيار إصلاحي عادي، بل كمشروع وطني جامع، يعكس رؤية عليا للتنمية، قوامها الإنسان، والكرامة، والإنصاف، والاستدامة[41]

هذه الاستدامة، التي تشكل أحد أسس هذا النموذج، تحيلنا إلى نقطة مهمة تتعلق بماهية هذا النموذج التنموي، الذي يريد وضع قطيعة مع منطق الإصلاحات السابقة، التي كانت تصاغ غالبا في شكل مخططات قطاعية أو برامج محدودة الأفق، تستهدف مجالات معينة دون غيرها، وهو ما أفرز تشتتا في الجهود وضعفا في الانسجام بين السياسات العمومية. وقد أحدث هذا المفهوم في بداياته نوعا من الالتباس لدى مختلف الفاعلين، سواء داخل الدولة أو خارجها، نتيجة تعدد المقاربات وتباين التأويلات المرتبطة به.

غير أن إحداث لجنة خاصة بالنموذج التنموي، بتكليف ملكي،[42] ساهم في بلورة هذا المفهوم وتحديد معالمه الكبرى، من خلال الانتقال به من مجرد شعار إصلاحي إلى إطار مرجعي متكامل، يؤطر السياسات العمومية ويوجهها على المدى المتوسط والبعيد.

وقد اعتمد الملك في بلورة هذا النموذج على لجنة وطنية ضمت كفاءات مغربية ذات خبرة عالية وتكوين متنوع، بحيث كشفت مخرجات هذه اللجنة عن اختلالات بنيوية، أبرزها ضعف العدالة الاجتماعية، وتراجع الثقة في النخب والسياسات العمومية، واتساع الفوارق المجالية، إضافة إلى إكراهات مرتبطة بالحكامة والتنزيل القانوني والإداري. وفي مقابل ذلك، اقترح النموذج التنموي رؤية مستقبلية ترتكز على خمس مجالات أساسية، في مقدمتها الاقتصاد المنتج للقيمة، والتمكين للعنصر البشري، والإدماج الاجتماعي، وحماية البيئة واستدامة الموارد، فضلا عن طموح جعل المغرب فاعلا إقليميا رائدا، وهي مرجعيات تشكل الإطار الناظم لباقي الإصلاحات القطاعية، وعلى رأسها إصلاح منظومة التعليم.

ثانيا: مكانة التعليم داخل النموذج التنموي

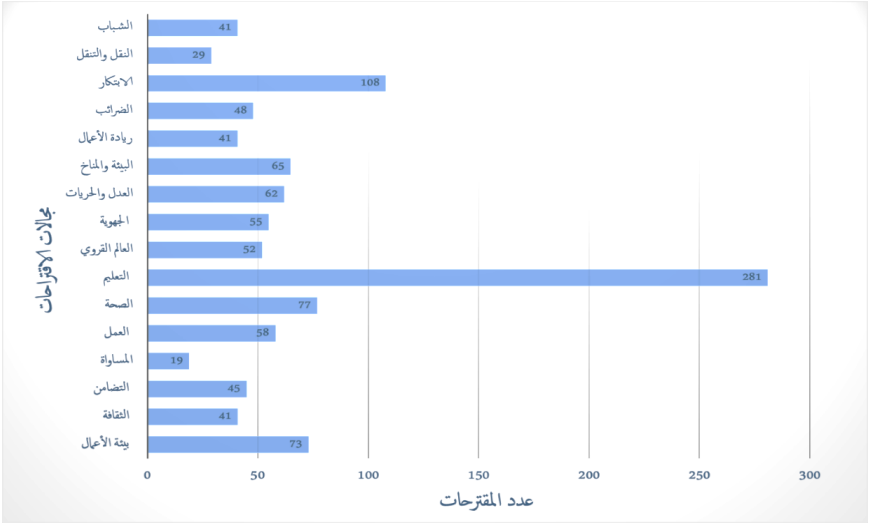
يشكل التعليم أحد الأعمدة الأساسية في النموذج التنموي بالمغرب، حيث يعتبر مكونا استراتيجيا لتحقيق التنمية والعدالة الاجتماعية. في هذا الإطار، أظهرت استشارات لجنة النموذج التنموي مع

41 اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام، أبريل 2021، منشور على المنصة الرقمية للجنة: https://csmd.ma/.

42 التكليف الملكي للجنة النموذج التنموي، اعتبارا للعرف الذي ينهجه الرئيس الدولة في الإصلاحات الكبرى ذات الطابع الاستراتيجي، لجنة الانصاف والمصالحة –لجنة الجهوية المتقدمة...، كنماذج حية على هذا التوجه.

المواطنين أن قطاع التعليم كان في صدارة الأولويات، حيث تلقت اللجنة أكبر عدد من المقترحات والتوصيات المتعلقة بهذا المجال مقارنة ببقية القطاعات. فقد تمّ تسجيل 281 اقتراحا في ميدان التعليم،[43] وهو ما يعكس الاهتمام البالغ للمواطنين بتحسين النظام التعليمي في المغرب. هذا يدل على أن التعليم لا يُنظر إليه فقط كحق فردي، بل كرؤية جماعية تعكس تطلعات المجتمع المغربي نحو مستقبل أفضل للأجيال القادمة[44].

رسم توضيحي: عدد المقترحات التي وردت على لجنة النموذج التنموي موزعة حسب المجالات المتنوعة



المصدر: تركيب شخصي بالاعتماد على المعطيات الواردة في المنصة الرقمية للجنة النموذج التنموي [45]

هذا الاهتمام الكبير بالتعليم ينبع من اعتقاد المواطنين بأن التعليم هو المفتاح للارتقاء الاجتماعي والاقتصادي. فالتعليم لا يمثل مجرد اكتساب المعارف، بل هو أداة لتمكين الأفراد من الوصول إلى فرص الشغل وتحقيق التنمية المجتمعية. كما أن التعليم يعد وسيلة رئيسية لتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال تقليص الفجوات الاجتماعية والمجالية، وتعزيز الانتماء والتماسك داخل المجتمع.

ويترجم النموذج التنموي أهمية التعليم في إطار مشروع تنموي شامل يهدف إلى تحقيق الازدهار. ففي هذا السياق، يعتبر التعليم أحد المكونات الأساسية لتمكين المغرب من الاندماج في الاقتصاد المعرفي. فالمغرب، بما أنه يسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة واللحاق بركب التقدم التكنولوجي والصناعي، يدرك

[43] مجالات المقترحات، التي وردت على اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، متاحة على المنصة الرقمية للجنة النموذج التنموي، على الرابط التالي: https://csmd.ma/suggestions.

[44] للاستزادة، يرجى مراجعة مقالة، كتبها، أنطونيو غوتيريش (الأمين العام التاسع للأمم المتحدة)، بعنوان: التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية وهو طريق المستقبل، الموجز السياساتي المتعلق بالتعليم وكوفيد-19، منشور بمنصة هيئة الأمم المتحدة على الرابط التالي: https://www.un.org/ar/coronavirus/future-education-here.

[45] مجالات المقترحات، التي وردت على اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، متاحة على المنصة الرقمية للجنة النموذج التنموي، على الرابط التالي: https://csmd.ma/suggestions.

أن رأس المال البشري هو المحرك الرئيسي لأي تحولات اقتصادية[46]. لذلك، يُعتبر التعليم ليس مجرد عملية نقل معارف، بل هو أداة لبناء مهارات الشباب التي تسهم في تحقيق التقدم الاقتصادي من خلال تعزيز القدرة التنافسية للبلاد في السوق العالمية.

إن النموذج التنموي يركز على فكرة أن التعليم هو الركيزة التي يُبنى عليها المستقبل. فهو يعتبر العامل المحدد لفرص التنمية، بما يفتح الأفق أمام الأفراد في مجالات متنوعة مثل العلوم، التكنولوجيا، والابتكار. وعليه، يشدد النموذج على ضرورة تقديم تعليم ذي جودة، من خلال تطوير المناهج الدراسية، تكوين المدرسين، وتحسين أساليب التقييم. كما يجب ترسيخ الثقة في المدرسة العمومية، باعتبارها المؤسسة التي تسهم في بناء المجتمع الديمقراطي المتقدم.

المحور الثاني: إصلاح المدرسة العمومية ورهانات التحول التربوي

يشكل إصلاح المدرسة العمومية أحد أهم مداخل تنزيل النموذج التنموي، بالنظر لما يواجهه النظام التربوي من اختلالات بنيوية تؤثر في جودة التعلمات وتكافؤ الفرص. وعليه، سنحاول من خلال هذا المحور تفكيك رهانات إصلاح المدرسة العمومية في ضوء متطلبات الحكامة والنجاعة، قبل إبراز التحول التربوي كاختيار سياسي ومجتمعي يروم بناء مدرسة قادرة على الاستجابة لتحديات الحاضر واستشراف المستقبل.

أولا: رهانات إصلاح المدرسة العمومية في ضوء النموذج التنموي

يربط النموذج التنموي إصلاح المدرسة العمومية بثلاثة رهانات استراتيجية تساهم في معالجة الاختلالات التي يعاني منها النظام التعليمي وضمان استدامة تحسينات ذات جدوى. هذه الرهانات تركز على جودة التعلمات، تكافؤ الفرص، والحكامة. كما يطرح التقرير عددا من الاختيارات الاستراتيجية التي تهدف إلى إعادة بناء الثقة في المدرسة العمومية وتحقيق تعليم ذي جودة للجميع.

وتتوزع هذه الاختيارات على عدة مقترحات رئيسية تهدف إلى إصلاح جذري للنظام التعليمي، وهي كالتالي[47]

1-الاستثمار في تكوين وتحفيز المدرسين:

يعد الاستثمار في تكوين المدرسين وتوفير فرص التحفيز المهني أمرا أساسيا لجعل المدرسين ضامنين للتعلمات. فالمدرس هو العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية، ومن خلال تعزيز قدراته يمكن تحقيق تعليم ذي جودة. إن تحسين تكوين المدرسين يساهم في استعادة ثقة الأسر المغربية في المدرسة العمومية، وتوفير تعليم عالي الجودة لجميع الفئات الاجتماعية.

---

[46] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، مرجع سابق.

[47] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، مرجع سابق، ص 105.

2-إعادة تنظيم المسار الدراسي ونظام التقييم:

يدعو النموذج التنموي إلى إعادة تنظيم المسار الدراسي وتحديث نظام التقييم لضمان نجاح جميع المتعلمين. ويتماشى ذلك مع رهانات تقليص الفوارق المجالية وتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ، خصوصا في المناطق النائية.

3-تجديد المحتويات والطرق البيداغوجية:

يشدد النموذج التنموي على مسألة تجديد المحتويات الدراسية والطرق البيداغوجية كإجراء أساسي لتحفيز التعليم. ويهدف من خلال هذا الجانب إلى تجاوز المقاربات التقليدية والانتقال إلى طرق تدريس تفاعلية ومتجددة، تتماشى مع التطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا، مما يعزز قدرة التلاميذ على التفكير النقدي وحل المشكلات.

4-تحمل المسؤولية من قبل المؤسسات:

يطالب النموذج التنموي بأن تكون المؤسسات التعليمية محركا رئيسيا للتغيير، من خلال تحمل المسؤولية بشكل أكبر، مما يساهم في تحقيق الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات التي تتناسب مع احتياجات التلاميذ والظروف التي تعرفها المؤسسة، خصوصا على المستوى الترابي. كما أن جعل المؤسسات التعليمية مسؤولة عن نتائج الأداء يعزز من الحكامة ويسهم في تحسين مخرجات التعليم.

5-تعزيز قدرات التخطيط والتنفيذ:

لضمان نجاح الإصلاحات، يشير تقرير لجنة النموذج التنموي إلى ضرورة تعزيز قدرات التخطيط والتنفيذ على مستوى جميع الهيئات والفاعلين في قطاع التعليم. ومن خلال هذه الخطوة يمكن ضمان التنفيذ الفعال للإصلاحات التعليمية على الأرض وتحقيق التحول الجذري في المنظومة التربوية.

وعليه، يبرز النموذج التنموي أن إصلاح المدرسة العمومية يشكل رهانا استراتيجيا للدولة، باعتباره مدخلا أساسيا لإعادة بناء الثقة وتحقيق العدالة الاجتماعية. ويرتكز هذا الإصلاح على تقوية مهنة التدريس وضمان جودة التعلمات، وإعادة تنظيم المسارات الدراسية بما يعزز تكافؤ الفرص ويحد من الفوارق المجالية. كما يؤكد هذا الإصلاح التنموي على ضرورة ترسيخ الحكامة الجيدة من خلال تمكين المؤسسات التعليمية وتحسين قدرات التخطيط والتنفيذ، بما يضمن نجاعة السياسات التربوية واستدامة أثرها التنموي.

ثانيا: التحول التربوي كاختيار سياسي ومجتمعي

يعد التحول التربوي في إطار إصلاح المدرسة العمومية أحد أبعاد النموذج التنموي التي تتجاوز مجرد تعديل المناهج الدراسية أو الرقمنة. فهو قرار سياسي استراتيجي يتطلب تحولا عميقا في العقلية والثقافة المؤسساتية داخل النظام التربوي، ويشمل تعاقدا مجتمعيا جديدا حول دور المدرسة في المجتمع. إذا كان التعليم يمثل ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، فإن التحول التربوي لا يمكن أن يكون مجرد إصلاح بهم تغييرات سطحية، بل يجب أن يرتكز على رؤية شاملة لتطوير المدرسة في جميع جوانبها.

1-القرار السياسي الاستراتيجي:

يعد التحول التربوي في المغرب قرارا سياسيا استراتيجيا يتطلب إرادة سياسية قوية وعزيمة مستمرة من أجل إصلاح النظام التربوي على كافة المستويات.[48] إذ لا يمكن تحقيق أي تغيير حقيقي في المنظومة التعليمية دون التزام قوي من الحكومة والأطراف السياسية الفاعلة بتخصيص التمويل الكافي وتوفير البنية التحتية المناسبة. كما يجب أن ترتكز السياسة التعليمية على أهداف واضحة تهدف إلى تحقيق تعليم ذي جودة لجميع الفئات الاجتماعية، مع ضمان تكافؤ الفرص بين المناطق الحضرية والقروية، وبين الفئات الغنية والفقيرة. ويسهم هذا التوجه في تحقيق التنمية المستدامة عبر الاستثمار في الرأسمال البشري.

2-التعاقد المجتمعي حول المدرسة:

يشير النموذج التنموي إلى أن التحول التربوي يتطلب تعاقدا مجتمعيا جديدا حول دور المدرسة في بناء مجتمع ديمقراطي ومستدام. ويتقاطع هذا الطرح مع توصيات هيئة اليونسكو بشأن تحسين جودة التعليم، حيث يجب أن يشمل التعاقد جميع الأطراف المجتمعية، من السلطات السياسية إلى المواطنين، مرورا بالأسرة والمجتمع المدني. فالتربية والتعليم يجب أن يُنظر إليهما كأداة لتمكين الأفراد، وليس مجرد خدمة تعليمية، بل وسيلة لتحقيق المساواة بين المواطنين. وهذا التعاقد يتطلب من الجميع الاعتراف بأهمية المدرسة العمومية كرافعة للتنمية الاجتماعية والعدالة، ودعوة إلى المشاركة المجتمعية في عملية الإصلاح من خلال تقديم المقترحات والملاحظات التي يمكن أن تسهم في تحسين الأداء التربوي.

3- إعادة بناء مهنة التدريس والوساطة التربوية:

يعد أحد المحاور الأساسية في التحول التربوي هو إعادة بناء مهنة التدريس، وهو الدور الذي أكد عليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أيضا من خلال الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين،[49] فالمعلم وفق هذا الطرح ليس مجرد ناقل للمعلومات، بل وسيط تربوي يسهم في تكوين العقول وتنمية المهارات الأمر الذي وهو ما يتطلب توفير تكوين مستمر للمدرسين، من أجل تطوير قدراتهم البيداغوجية والارتقاء بمستوى الاحترافية في ميدان التعليم. بالإضافة إلى ذلك، يجب إعادة النظر في نظام التقييم والاختيار للمدرسين، بحيث يتم اختيار الكفاءات الأكاديمية المرشحة للعمل التربوي بناء على معايير احترافية وتربوية، وليس فقط على مؤهلات أكاديمية. كما يجب توفير شروط العمل المناسبة لرجال ونساء التعليم، بدءا من الدعم النفسي والمهني، وصولا إلى التقدير الاجتماعي لمهنتهم.

4- التحول الثقافي داخل المؤسسات:

أكد النموذج التنموي على أن أي إصلاح تعليمي لن يكون فعالا إذا لم يرافقه تغيير ثقافي عميق داخل المؤسسات التربوية. فالعقليات التي تقيد الابتكار والإبداع يجب أن تتغير، وكذلك الثقافة المؤسساتية التي

---

[48] ا اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، مرجع سابق، ص 105.

[49] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، م، س.

لا تزال تتسم بالبيروقراطية والجمود[50]. تتطلب عملية الإصلاح إعادة هيكلة وتحديث أساليب العمل داخل المدارس، وتعزيز ثقافة المشاركة في اتخاذ القرارات من قبل جميع الفاعلين: من المدرسين إلى المسؤولين الإداريين. ويشمل ذلك فتح المجال لمدارس تشجع التفكير النقدي، وتقدر المبادرة الفردية، ويسهم فيها الجميع لتحقيق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية ومواكبة للتطورات الحديثة.

خاتمة:

صفوة القول، يتناول النموذج التنموي بالمغرب التعليم كمحور استراتيجي للإصلاحات التنموية، معتبرا المدرسة العمومية رافعة أساسية للاندماج الاجتماعي والتنمية. ويستند الإصلاح إلى مرجعيات مؤطرة، تسمح بتبني مقاربة شاملة تتجاوز البرامج القطاعية التقليدية، مع إشراك جميع الفاعلين المجتمعيين لمعالجة الاختلالات البنيوية التي تعاني منها المدرسة العمومية.

وعليه يشدد النموذج التنموي، أن إصلاح المدرسة العمومية في المغرب لم يعد يقتصر على تحسين الجوانب التعليمية فقط، بل أصبح ورشا وطنيا شاملا يعكس خيارا تربويا واستراتيجيا ومجتمعيا. وهو ما يفرض اعتماد إصلاحات وإجراءات متكاملة تجعل من المدرسة العمومية ركيزة أساسية للتنمية البشرية والاجتماعية، وتسهم في إدماج المغرب في اقتصاد المعرفة، وتعزز ثقة المواطنين، وتدعم تحقيق أهداف التنمية الشاملة.

مراجع ومصادر:

- الخطاب الملكي الذي ألقاه، جلالة الملك بمناسبة ترؤسه لافتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة، 13 أكتوبر 2017.

- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام، أبريل 2021، منشور على المنصة الرقمية للجنة: https://csmd.ma/.

- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، مجالات المقترحات التي وردت على اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. منشور على الرابط التالي: https://csmd.ma/suggestions

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط، 2015.

- تقرير صادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، حول إصلاح منظومة التربية والتكوين: الجودة والنجاعة والحكامة، سنة 2020 الرباط: المملكة المغربية.

-أنطونيو غوتيريش (الأمين العام التاسع للأمم المتحدة)، بعنوان: التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية وهو طريق المستقبل، الموجز السياساتي المتعلق بالتعليم وكوفيد-19، منشور بمنصة هيئة الأمم المتحدة على الرابط التالي: https://www.un.org/ar/coronavirus/future-education-here

UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris : 2021: https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education?utm_source=chatgpt.com

[50] تقرير صادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، حول إصلاح منظومة التربية والتكوين: الجودة والنجاعة والحكامة، سنة 2020 الرباط: المملكة المغربية.

أثر إنماء المهارات في إعطاء معنى للتعلمات من خلال الدرس التاريخي حالة متعلمي جذع مشترك ثانوي تأهيلي

الطالب الباحث: مولاي الحسن البرجاوي

المدرسة العليا للأساتذة - جامعة الحسن الثاني

الملخص:

من بين المبادئ الأساس للنموذج البنيوي، كون التفكير التاريخي لا ينمى من خلال اكتساب معارف حول الماضي فقط، بل أساسا من خلال مشاركة المتعلمين النشطة في الاستدلال وإنماء الفكر التاريخي بهدف إعطاء معنى لتعلماتهم، الأمر الذي يجعلهم فاعلين أساسيين في بناء المعرفة التاريخية، في أفق توظيفها، عوضا عن كونهم مجرد متلقين سلبيين لتلك المعرفة.

هذا دون إغفال استحضار العناصر الثقافية والسياقية التي تشكلت فيها تلك المعرفة التاريخية، يقينا منا أن إهمال هذه العناصر قد يسهم إلى حد كبير في تباين مختلف مكونات وعناصر التفكير التاريخي.

تساوقا مع هذا الطرح الذي يتماشى مع ما تصبو إليه مختلف الأدبيات التربوية العامة والتخصصية من دعوة إلى إنماء مختلف المهارات بالنسبة للمتعلمين (التفكير النقدي، حل المشكلات، اتخاذ القرار...) إلا أن الممارسة الميدانية والصفية تبين أن إنماء تلك المهارات يتم بطريقة آلية إجرائية بعيدة كل البعد عن استحضار معرفة تاريخية عميقة وتحليل سياقي، الأمر الذي يجعل من التحليل التاريخي تحليلا سطحيا غير مقارب للتفكير العميق.

من هنا نتساءل حول أثر دمج المهارات "كَمَهارات حياتية" إلى جانب المعرفة التاريخية بكيفية تمكن من إعطاء معنى لتلك المعرفة بالنسبة لمتعلمي المرحلة الثانوية التأهيلية.

الكلمات المفاتيح: التفكير التاريخي - إعطاء معنى للتعلمات - التفكير العميق - المهارات الحياتية.

تقديم:

لعل ما يسم مجتمع القرن الحادي والعشرين هو تلك التحولات العميقة التي عرفها والمتمثلة في التحديات البيئية، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، إضافة إلى مختلف تلك الصدامات الهوياتية والثقافية والتغيرات الاقتصادية والديموغرافية... ومن هنا تأتي أهمية ودور التربية بشكل عام والمعرفة التاريخية بشكل خاص في تشكيل وترسيخ الوعي الإنساني والتفكير النقدي الذي يمكن من خلاله مواجهة مختلف تلك التحديات والمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع.

هنا وضمن سياق يتداخل فيه ما هو كوني بما هو وطني، فإن الضرورة تفرض التفكير في بلورة منهاج للتاريخ يستجيب لمختلف تلك الإكراهات الوطنية والدولية الراهنة، من خلال فهم الوقائع والأحداث التاريخية، وتجاوز السرد والتلقين نحو مرحلة تمكن المتعلم من التأمل في معارفه وبناء تعلماته بشكل متكامل وجعل تلك التعلمات مرتبطة بحاجياته الحياتية وبواقعه المعيش.

إن اعتماد عملية منهجية منظمة سيتيح للمتعلم مهارة تنظيم معارفه ضمن سياق يمكنه من بناء خطاب تاريخي متماسك ورصين يوصله نحو إنتاج سرديات تاريخية خاصة به، ستمكنه من دون شك من إعطاء معنى لتعلماته.

أولا: نماذج للمبادئ النظرية المهتمة بإنماء مهارات التفكير التاريخي

يقصد بمهارات التفكير تلك العمليات الدقيقة التي نوظفها ونستعملها عن قصد لمعالجة المعلومات مثل مهارات الاستدلال، مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الفرضيات غير المذكورة في النص أو الادعاء (الحيلة 2009، ص 31). ويظل التاريخ كنموذج للمواد والعلوم الاجتماعية المفعمة بنقاشات كثيرة على المستوى الإبستمي التي تفرض تطوير نماذج إدراكية جديدة تتفاعل مع مجموع التحديات التي واجهها الإنسان ولا يزال، وكمثال لتلك النماذج نموذج المهارات الحياتية التي نعتقد أنها ستشكل قطيعة مع النماذج التقليدية التي لا تزال موظفة في المدرسة المغربية. ومن بين تلك النماذج التي يمكن استحضارها في هذا المقام:

- نموذج التمثل الاجتماعي Paradigm of social representation
- نموذج الاستدلال النقدي Critical reasoning paradigm
- نموذج الفرد الفاعل في العالم Paradigm of the individual as a world actor

وهذه النماذج الإدراكية تتعلق بحقل التاريخ والعلوم الاجتماعية عموما، غير أننا في هذه الورقة سنبرز بشكل خاص دور مهارات التفكير التاريخي في تعليم التاريخ المعاصر من خلال جملة من القدرات المعرفية والتحليلية التي ستمكن المتعلم من التفاعل العميق والهادف مع ماضيه ضمن سياق متكامل.

عموما، فمهارات التفكير التاريخي (Historical Thinking Skills) تقوم على مبادئ نظرية أساسية عديدة لعل أبرزها حضورا ودلالة:

الأسس النظرية	المفهوم المركزي للتفكير التاريخي	المهارات الرئيسية التي تركز عليها
النظرية المعرفية Cognitive Psychology	العمليات العقلية القابلة للقياس في الاستدلال	تنسيق الأدلة. التعرف على الأنماط عبر السياقات الزمنية. بناء التفسيرات السببية للظواهر التاريخية.
النموذج البنائي Constructivism	دور المتعلم النشط في بناء المعنى والتفسير التاريخي.	التساؤل، وضع الفرضيات،

		تنقيح التفسيرات بناءً على الأدلة
النظريات الاجتماعية الثقافية Constructivism	التفاعل الاجتماعي والسياق الثقافي والذاكرة الجماعية.	فهم المنظورات المتعددة، التعرف على تأثير السياق الحاضر، المشاركة والتعاون خلال العملية الاستقصائية.

تساوقا مع هذا الفرش النظري البسيط فإنه يمكن، عموما، تمييز التفكير بمعناه العميق الذي يتجاوز مرحلة التذكر، على اعتبار أنه بمثابة عملية استرجاع وإعادة تنظيم للخبرات والمعارف في منظور جديد لمواجهة موقف أو مشكل أو لمحاولة إيجاد حل له.

وهو ما تحاول حتى تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين تأكيده حين توصلت إلى الصعوبات التي تعرفها الممارسة الصفية المتسمة بسيادة نموذج التعلم المتمحور حول المدرس والمعرفة، ونقص في توظيف الطرق النشيطة أثناء بناء التعلمات، وأكدت على مدى أهمية وضع إطار واضح لإدماج الكفايات ضمن المنهاج الوطني لضمان تجديد البرامج الدراسية.[1]

ثانيا - الممارسات التأملية كضرورة لإضفاء المعنى والقيمة على التفكير التاريخي

تبدأ الممارسة التأملية بدرجة من التأمل الذاتي وتنمية مستوى أعلى من الوعي بالذات، ولا يمكن توسيع هذه الممارسات لتشمل الآخرين إلا بعد تطبيقها على الذات. إن مجرد الخبرة ليست كافية؛ بل إن التأمل في الخبرة هو الطريق إلى التحسين المستدام والمهم في المدرسة. يجب أن يتعرف المعلمون على الممارسة التأملية لفهم كيفية دفعها لعمليات المنهج. تتضمن منظورات الممارسة التأملية تقييم الإجراءات أو القرارات، واستخدام التفكير الإبداعي، والنظر في الإجراءات بهدف التحسين، واستكشاف المعتقدات والتحيزات الأساسية (كريستوفر بيرغ وميلاني شو 2014، ص 1 و2).

وفقا لمارتا سوتو (2016): نحن نفهم التأمل على أنه عملية متكررة وغير خطية، موجات من التفكير والمعرفة والشعور والتصرف. العمل الذي يستند إلى الخبرة المعاشة، إلى تعليم التجربة، التي تتعمق وتتحرى وتبحث فيها وتسعى إلى فهمها، بعيدا عن عكس التفاصيل كصورة متطابقة، يغير الاتجاه والرؤية نحو الانفتاح على معان جديدة(Magdiel Cabrera Nieto 2024) ، ص .2

[1] - المجلس لأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000- 2013 دجنبر 2004 ص 36.

علما أن إنماء الفكر التأملي يتحقق من خلال اعتماد استراتيجيات تثير لدى المتعلم ذلك الفعل التساؤلي الذي غايته:

تنمية التفكير النقدي :(Critical Thinking) ينبغي تشجيع الطلاب على طرح التساؤلات المفيدة والشكوك البناءة تجاه المعرفة القائمة، واستخدام تحليل المصادر التاريخية لتصحيح أخطائهم. ويجب مساعدة الطلاب على فهم الجوانب المعقدة والمتعددة للأحداث التاريخية.

تنمية ما وراء المعرفة :(Meta-cognition) يشير ذلك إلى الوعي الذاتي بعملية الإدراك والقدرة على التنظيم الذاتي والتحكم الذاتي فيها. يمكن تنمية ذلك من خلال مراكمة المعرفة فوق المعرفية (مثل وضع خطط الدراسة)، وتجربة ما وراء المعرفة (التي تُكتسب من خلال عملية طرح وحل المشكلات)، ومراقبة ما وراء المعرفة (مثل تقييم إنجاز التعلم وإجراء التعديلات اللازمة).

عموما، فالحاجة إلى تفصيل الأسس المفاهيمية للمعنى تكمن في ضرورة تجاوز الثنائيات السائدة في التعلم، لا سيما الفصل بين سؤال "ماذا يجب أن نعرف" و"ما معنى أن نعرف"، مع ضرورة الحذر من أن الفهم السطحي للتمييز بين "ماذا" (المحتوى/المنتوج المرتبط بالمادة) و"كيف" (الممارسة/المنهجية) يعيق تقدم السياق التعلمي للمتعلم ونظرية المعرفة. في التاريخ، عندما نصف مصدرا بأنه "مفيد"، فإن هذا المفهوم ليس له معنى ثابت، بل يعتمد على قدرة الطالب على استنتاج العلاقات بين محتوى المصدر وسؤال البحث التاريخي[1] ***Catherine McCrory*** **201p ، 206.**

ثالثا - المهارات تولد المهارات:

إن إدماج المهارات بأنواعها المختلفة ضمن المقررات الدراسية سيعود بالنفع على الرأسمال البشري، سواء على المستوى الفكري أو الشخصي، بل حتى على المستوى الاقتصادي، إذ إنطلاقا من نظرية "كون المهارات تولد المهارات"، فقد اتجه العديد من المفكرين والخبراء، خصوصا في الثقافة الأنجلوساكسونية (جون ماير، جيفري سالوفي 1997)، إلى أن الغاية من المهارات، خصوصا الناعمة، هي بناء شخصية قوية ترغب بداية في التصالح مع الذات وتحقيق التواصل مع الآخرين، والتمكن من حل المشكلات بكل ثقة وصولًا إلى اتخاذ القرار الصائب لتلك المشكلة بعد مرحلة دقيقة من الدراسة والتبصر (أهمية المهارات الناعمة، وخاصة مهارة التفكير النقدي في التعلم).

في هذا السياق، يتعين على الأفراد التكيف باستمرار، وتقييم المعلومات بشكل نقدي، والاستفادة الكبيرة من التقنيات الناشئة. تؤكد هذه المتطلبات على الحاجة إلى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل حل المشكلات، والإبداع، والتفكير النقدي، والتعاون، والتواصل(Kennedy & Sundberg) ، 2020 .(ومن بين هذه المهارات، يبرز حل المشكلات التعاوني والإبداع باعتبارهما عاملين حاسمين لتعزيز الابتكار والقدرة على التكيف في المجتمع الحديث. ومع ذلك، غالبا ما واجهت المناهج التعليمية التقليدية صعوبات في تطوير هذه

[1] Inferentialism in history education: Locating the ‘power’ and the ‘knowledge’ by thinking about what it is for a concept to have meaning in the first place.

المهارات بشكل كافٍ (Kim et al., 2019; Xiaodong Wei, Lei Wang, Lap-Kei Lee, and Ruixue Liu, 2025).

كما أن النماذج التعليمية الرئيسية المرتكزة على التحليل الوثائقي، مثل نموذج الاستقصاء التاريخي الذي يعزز البحث المستقل، والتعلم القائم على المشاريع الذي يعزز المشاركة طويلة الأمد مع الأسئلة التاريخية، واستراتيجيات التدريس الحواري التي تنمي التفكير والتعاطف من خلال المناقشة الصفية، تضع كل نموذج المتعلم في مركز التجربة التعليمية، مما يمكنه من التساؤل والتفسير وربط المحتوى التاريخي بحياته ومجتمعاته. وهذه الاستراتيجيات تتناقض بشكل عميق مع الطرق التقليدية القائمة على المحاضرة، التي تفشل غالبًا في تطوير مهارات التفكير العليا (ويبادا فينلا وآخرون).

رابعا - فعالية تعلم التاريخ القائم على الحالات في تنمية مهارات البحث وحل المشكلات

أكدت العديد من الأدبيات التربوية على فعالية تعلم التاريخ القائم على الحالات في تطوير مهارات البحث وحل المشكلات لدى الطلاب، اعتبارا لكون أسلوب التعلم القائم على الحالات من بين الأساليب الناشئة في تعليم التاريخ، حيث تتضمن هذه الطريقة استخدام الأحداث أو الشخصيات التاريخية كحالات يحللها المتعلم، مما يتيح له فهم الجوانب الأكثر تعقيدًا في التاريخ، بما في ذلك خلفية هذه الأحداث وتأثيرها وأهميتها بالنسبة للقضايا المعاصرة. كما أن التعلم القائم على الحالات يشجع المتعلمين على القيام بدور الباحثين، واستكشاف مصادر المعلومات المختلفة، وتحليل السياقات، وصياغة الاستنتاجات والحلول للمشكلات المعروضة.

فإذا كان هذا الأسلوب يعزز مهارات التفكير النقدي من جهة، فإن وظيفته تكمن كذلك في صقل قدرات المتعلمين البحثية، وتدعم قدراتهم على حل المشكلات بشكل منهجي، من خلال تشجيع مشاركتهم النشطة في عملية التعلم .(p. 4 Mutawakkil 2024) بهذا المعنى، يصبح المتعلم الذي يعتمد التعلم القائم على الحالات أكثر إدراكا للتاريخ باعتباره علما حيا له وظيفة هامة في فهم عالمه الواقعي.

خامسا - أهمية التناغم والتكاملية بين المعرفة التاريخية والمنهجية

من بين الأمور التي يجب الحذر منها أثناء بناء المعرفة التاريخية هو ذلك الفصل القسري والتعسفي بين المعرفة التاريخية والمعرفة المنهجية، اعتبارا لكون العلاقة بينهما تكاملية وتفاعلية، حيث إن:

- المعرفة المعرفية أو السردية ضرورية للمعرفة المنهجية: لا يمكن للطالب أن يحلل أسباب الثورة الصناعية إذا لم يكن على علم بالأحداث والحقائق الأساسية عنها (مثل التحولات الفكرية والاقتصادية للمرحلة التي سبقت الثورة، الاختراعات وما تراكم بسبب الثورة الفلاحية...). هنا يجب أن يتجسد وعي مسبق لدى المدرس حول كون المحتوى هو المادة الأولية التي تطبق عليها مختلف المهارات المنهجية (حل المشكلات، اتخاذ القرار...).

- المعرفة المنهجية تعمق وترسخ ذلك المحتوى بالنسبة للمتعلم: حيث إن تحليل المادة المصدرية أو الوثائقية حول الثورة الصناعية (خطابات، دراسة حالات، صور...) لا ينمي مهارات التحليل فحسب، بل يؤدي إلى فهم

أعمق وأغنى للأحداث نفسها، وربطها ببعضها، وإدراك تعقيداتها، إضافة إلى ترسيخ المقاربة التأملية التي تركز على التفكير في الحدث قبل وقوعه، والإمكانات التي أتاحها، بل وحتى في تفسير أحداث حالية مشابهة. الغاية هنا تكمن في استنتاج أن التاريخ الفعال لا يقتصر على حشو أذهان الطلاب بـ"ماذا" حدث (المعرفة المرتبطة بالمحتوى فقط)، بل يجب أن يعلمهم "كيف" يفكرون كالمؤرخين (المعرفة المنهجية) باستخدام ذلك المحتوى، بهدف الانتقال من حفظ الماضي إلى فهمه وتفسيره نقديًا، لفهم ماضي المتعلم وحاضره ثم استشراف مستقبله.

خلاصة:

عموما، فالممارسة التأملية ضرورية لإضفاء معنى وقيمة على موضوع الدرس التاريخي، الذي يتعرض للتهميش المتزايد في نظامنا التعليمي الحالي. وقد أكدت الممارسة الميدانية والتقارير المنجزة أن توظيف طرق تدريس وأدوات منهجية تقليدية - رغم التطور الحاصل ابستمولوجيًا وديداكتيكيا - لا يساهم في زيادة دافعية المتعلم نحو المادة. في حين يمكن أن تؤدي الممارسة التدريسية وظيفة حيوية إذا تكيفت مع احتياجات طلاب القرن الحادي والعشرين، وتقدم الاستراتيجيات المستندة إلى تنمية المهارات المختلفة بدائل قابلة للتطبيق، تكون مثيرة وجذابة للمتعلمين والمدرسين معا، الأمر الذي يمكن أن يجعل من التعلم ديناميكيا وممتعا للطرفين.

البيبليوغرافيا:

- الحيلة محمد محمود، تكنولوجيا التعلم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الطبعة الثانية.

- جوناتان ايفانز، التفكير والاستدلال مقدمة قصيرة جدا، ترجمة ياسمين العربي، مؤسسة هنداوي، 2017.

- تيسير سالم الدهيثم، فاطمة عبد الله_معلم القرن الحادي والعشرين استرتيجيات وأساليب مبتكرة في التعليم النشط 2024.

-Arthur Chapman, Knowing History in Schools *Powerful* knowledge and the powers of knowledge; First published in 2021 by UCL Press University College London

-Luke Gauci. History? A Subject in Danger' in *Tesserae*, 15 (2025), p. 44-48.

-Súsanna Margrét Gestsdóttir, Jannet van Drie and Carla van Boxtel: Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. HISTORY EDUCATION RESEARCH JOURNAL. 20 April 2021

-Mohamad Zaenal Arifin Anis, H. Porda Nugroho Putro, Heri Susanto, Karunia P... Historical Thinking Model in Achieving Cognitive Dimension of Indonesian History Learning--Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology 17(7), 7894-7906. ISSN 1567-214x 2020

- Shalany Vijayakumar, Anuar Ahmad: The Relationship between History Teacher's Competence in Using Digital History Resources and the Inculcation of Historical Thinking Skills; I N O A Research in progressive 2023.

- Carol Bacchi; Problem-Solving as a Governing Knowledge: "Skills" -Testing in PISA and PIAAC; University of Adelaide, Adelaide, Australia.2020.

-HASSANI IDRISSI Mostafa, Pensée Historienne et apprentissage de l'histoire, Paris , Le Harmattan, 2005.

-Michel develay. Les compétences de vie en classe. Ecole élémentaire. Collège et lycée 1er Edition mai 2023.

دور البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية
دراسة سوسيوتربوية بإقليم الصويرة نموذجا

د. العربي عكروش

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش آسفي

الملخص:

يتناول هذا المقال إشكالية التنوع المدرسي في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية، وما تطرحه من تحديات مرتبطة بالإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين. وينطلق من الإقرار بعدم تجانس المتعلمين واختلاف قدراتهم وإيقاعات تعلمهم، خاصة في الأقسام المشتركة. ويهدف إلى إبراز دور البيداغوجيا الفارقية كمدخل تربوي قادر على معالجة الفوارق الفردية وتحسين جودة التعلمات. كما يعرض الأسس النظرية والمنهجية للدراسة، ويحلل المعطيات الميدانية المحصلة بإقليم الصويرة. وتبرز النتائج أهمية دور المدرس في دمقرطة العمل التربوي وتكييف التخطيط والتدبير والتقويم مع حاجيات المتعلمين. ويؤكد المقال أن البيداغوجيا الفارقية تسهم في تقليص الفشل الدراسي والحد من عدم المساواة. ويخلص إلى أن نجاحها رهين بتوفر شروط تربوية وتنظيمية ومهنية داعمة داخل المدرسة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا الفارقية - الأقسام ثنائية المستوى - الفوارق الفردية - الإنصاف - تكافؤ الفرص - المدرسة الابتدائية - جودة التعلمات.

مقدمة

اعتمد التعليم المقدم في المدارس الابتدائية لمدة طويلة على منهج دراسي لا يراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين، وينظر إلى جماعة الفصل الدراسي كبنية معرفية واجتماعية ونفسية موحدة. ومع ذلك، وبالتزامن مع ظهور الإقسام المشتركة في بداية التسعينات مع فترة تعميم خدمات التمدرس بالوسط القروي، ونهج سياسة توفير التعليم الجماعي لكل المتعلمين، أصبح اليوم من المسلم به في المغرب وخارجه أن المتعلمين ليسوا متشابهين، ولا يمتلكون نفس القدرات والإمكانات في التعلم والاكتساب، ولا يتوفرون على نفس المعارف الأساسية، ولا نفس المهارات، ولا نفس الاحتياجات، ولا نفس إيقاعات التعلم، ولا نفس الصعوبات.

هذه الوضعية الجديدة التي خلقتها متطلبات التعليم والتعلم في الإقسام المشتركة أعادت طرح سؤال الإنصاف وتكافؤ الفرص في المدرسة الابتدائية، وفرضت ضرورة التفكير في بدائل تربوية جديدة، قادرة على تمكين المدرسين والمتعلمين معا على مواجهة التنوع المدرسي المتزايد في الأقسام المشتركة، والذي تزداد حدته بمرور الوقت. يجد كل مدرس نفسه مضطرا لتكييف أنشطته التربوية مع الخصوصيات الشخصية المختلفة لتلاميذه، ومراعاة خصائصهم وفردياتهم.

ينقسم بناء هذه الدراسة إلى مقدمة عامة ومبحثين وخاتمة. خصص المبحث الأول للبناء المنهجي والنظري للدراسة، الذي يضم اثني عشر مطلبا، تتناول البناء الإشكالي والمنهجي للموضوع، الذي يبرز الأهمية العلمية لإشكالية البحث، ومختلف التساؤلات الفرعية التي يثيرها موضوعه، وإبراز الطبيعة العلمية للموضوع، والتعدد المنهجي الذي اعتمدناه في بحثنا، والذي ينسجم مع تنويع تقنيات جمع المعطيات بين التقنيات الكمية، وتلك التي تصلح للمعطيات الكيفية، والتطرق لأهمية البحث في الموضوع، وتوضيح المبررات الذاتية والموضوعية لاختياره كموضوع للدراسة، وذلك بغية إضفاء مزيد من الواقعية والدقة والموضوعية على النتائج التي يخلص إليها العمل الوثائقي، والتي لا يمكن فصلها عن الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال التطرق لهذه القضية. وبين ثنايا المبحث الأول، استعرضنا بعض الخلفيات النظرية والمعرفية لموضوع الدراسة. هذا الترتيب المعتمد في استعراض مكونات هذا المبحث أملته دواعي منهجية وعلمية، تتمثل في حاجتنا لتأطير موضوع البحث في سياقه المعرفي ومرجعيته الفكرية، ورغبتنا الذاتية في استمرار التمفصل بين الإطار المنهجي والبحث النظري.

انصب العمل في المبحث الثاني من الدراسة على التطرق لدور البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية، وذلك من خلال خمسة مطالب، تتناول قضايا الضبط المعرفي للعلاقة الجدلية بين المفاهيم، ومسؤولية المدرس في دمقرطة العمل التربوي في القسم ثنائي المستوى، والكيفية التي تشتغل بها البيداغوجيا الفارقية لتعزيز الإنصاف في القسم ثنائي المستوى، وتوظيف البيداغوجية الفارقية عبر محطات التخطيط والتدبير والتقويم، وشروط نجاح البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف في الأقسام ثنائية المستوى.

أنهينا هذه الدراسة بصياغة خاتمة عامة، أوردنا فيها الخلاصات التي توصلنا إليها، وأشرنا إلى بعض الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في مزيد من الفهم العلمي لدور البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية بإقليم الصويرة، ومناقشة نتائج وتساؤلات هذه الدراسة في ضوء الدراسات المشابهة والاتجاهات والنماذج النظرية. وقد تنوعت المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في هذا البحث، بين الاطلاع على المراجع المتنوعة، الورقية منها والرقمية، باللغات الثلاث: العربية، الفرنسية، والإنجليزية، وتصفح المواقع الإلكترونية المشهود لها بالموضوعية العلمية، والأطروحات الجامعية المطبوعة والمخطوطة، والمقالات والدراسات المنشورة في مختلف المجلات العلمية المحكمة والمصنفة، والتقارير الصادرة عن مختلف الهيئات والمعاهد الوطنية والدولية.

المبحث الأول: البناء المنهجي والنظري لإشكالية الدراسة

تشكل الأقسام ثنائية المستوى تحديا تربويا واجتماعيا أمام مختلف الفاعلين الداخليين والخارجيين لمنظومة التربية والتكوين بالسلك الابتدائي. فأمام إقرار الجميع بمكانة وأهمية هذه الظاهرة، ووعيهم بالصعوبات المتعددة التي تطرحها، برز نقاش موسع حول كيفية توظيف بيداغوجيا الفوارق في جعل صعوبات المتعلمين في هذه الفصول الدراسية أكثر "اعتيادية" خلال عملية التعلم لأسباب متعددة.

فالصفوف، بطبيعتها، غير متجانسة بسبب تنوع اهتمامات وقدرات المتعلمين، وتنوع اختلافاتهم في الأعمار والميول الدراسية، واتساع الفوارق بينهم في المهارات والمعرفة في مختلف مجالات العلم وكذلك في عمليات التعلم.

فالقيمة التربوية في توظيف البيداغوجيا الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى تتجلى بالدرجة الأولى في إضفاء التجانس على الأقسام غير المتجانسة، أيضًا بسبب تعدد الدوافع الفردية المتعلقة من جهة، وكب التطلعات المعلقة على المدرسة لتحقيق المشروع الشخصي والجماعي للمتعلم[1]، ومن جهة ثانية، بتأثير الثقافات وأنماط الحياة المرتبطة بالتمثلات المختلفة للمجتمع المدرسي الناتجة عن تعدد الانتماءات العائلية والاجتماعية والاقتصادية.

أمام هذا الطموح الذي يسعى نظام التربية والتكوين بالمغرب اليوم إلى تجسيده من خلال نهج تربوي جديد، يقوم على أنصاف المتعلمين في الأقسام ثنائية المستوى على غرار الأقسام العادية بالسلك الابتدائي، ومنحه المشروعية الاجتماعية والحقوقية والتربوية اللازمة لمأسسته، تنكشف أمامنا مفارقة فاصلة بين تنامي خطابات مختلف الفعاليات التربوية المدافعة عن أهمية التجديد البيداغوجي للممارسات الصفية في هذا الصنف من الأقسام، وبين استمرار التحديات والصعوبات التي تحول دون الرفع من أدائها التربوي في تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص.

تنبثق المشروعية العلمية لهذه الدراسة التي تسعى إلى معالجة السؤال الإشكالي التالي: "كيف ساهمت قاعات الموارد للدعم والتأهيل في تعزيز إمكانيات التلاميذ في وضعية إعاقة في التعلم والاندماج، وتأهيلهم وتعزيز قدراتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية وفق ما تنص عليه المقاربة الحقوقية؟."

تصنف الدراسة الحالية ضمن البحوث الاستكشافية التحليلية التي تتوخى الكشف والتوسع في تحليل جوانب الإشكالية، وإغناء التراكم المعرفي للظاهرة بمؤشرات جديدة محينة. وقد اعتمدنا، لإلقاء الضوء على حيثيات الإشكالية الواردة في البحث، والإجابة على أسئلتها، على مناقشة وتحليل الفرضيات التي يثيرها البحث، لإبراز أهمية البيداغوجيا الفارقية في إنصاف متعلمي الإقسام ثنائية المستوى وضمان تكافؤ الفرص لكل واحد منهم في اكتساب التعلمات الأساسية بالمدرسة الابتدائية بإقليم الصويرة، وذلك بناء على المتغيرات المستقلة والتابعة (البيداغوجيا الفارقية، تعزيز الإنصاف، تكافؤ الفرص . الأقسام ثنائية المستوى)، والتي جعلتنا نفترض أن توظيف البيداغوجيا الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى بالسلك الابتدائي أدى إلى تحسين قدرات المتعلمين في اكتساب المعارف والمهارات، والرقي بمكونات شخصياتهم الاجتماعية والنفسية والعقلية، والمساهمة في إنصافهم في الاستفادة من خدمات المدرسة على قدم المساواة دون تمييز.

بدأت إجراءات الدراسة خلال الموسم الدراسي 2024-2025، واختيرت عينة البحث وفق شروط أهمها العلاقة المباشرة بالموضوع، حيث روعي في هذه العينة أن تشمل جميع مدرسي الأقسام ثنائية المستوى

[1] - شرقي محمد، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير: دراسة سوسيوبيداغوجية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010، ص 99

بالسلك الابتدائي بإقليم الصويرة، والبالغ عددهم 1251 من أصل 2779، يدرس بها 20774 تلميذًا وتلميذة من أصل 52393. إضافة إلى احترام التوطين الترابي لها في المؤسسات التعليمية بالسلك الابتدائي بالوسطين القروي والحضري، والتوزيع الجغرافي لهذه المؤسسات. ومن أجل ضمان قدرة هذه العينة على تمثيل المجتمع الإحصائي المدروس، تم التأكيد على أهمية حجم العينة، حيث بلغت 100 أستاذ وأستاذة، وتتوزع هذه العينة على المؤسسات التعليمية البالغ عددها 156 مؤسسة بالسلك الابتدائي.

استوجب تنوع المتدخلين والفاعلين في مجال إبراز أهمية الاشتغال على الفروق الفردية في تعزيز الإنصاف وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الأقسام ثنائية المستوى بالسلك الابتدائي، وحماية حق التعليم والتعلم لكل واحد منهم مهما اختلفت مكتسباتهم السابقة، وتعددت خصوصياتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية بالمدرسة الابتدائية بإقليم الصويرة، وما نتج عن العمل بهذه البيداغوجية في الارتقاء بجودة التعلمات في الأقسام المشتركة، يفرض ضرورة تنويع تقنيات جمع المعطيات الميدانية انسجاما مع الطبيعة الاستكشافية الميدانية للموضوع، والتي تستوجب اعتماد ثلاث تقنيات أساسية، هي: الاستمارة بهدف جمع أكبر عدد من المعطيات الميدانية حول الموضوع، وإجراء مقابلات مباشرة مع مستجوبين يمثلون مختلف الأطر التربوية بإقليم الصويرة، والملاحظة المباشرة لمتابعة الظاهرة المدروسة في واقعها الحقيقي، والتي صنفت كوسيلة أساسية لجمع المعلومات عن قيمة وأهمية توظيف البيداغوجيا الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى، وذلك بالاتصال المباشر بالمدرسين بها وفتح حوار معهم بهدف جمع المعطيات المطلوبة، فضلا عن تعزيز هذا العمل بالبحث الوثائقي الموسع.

تصنف الدراسة الحالية ضمن البحوث الاستكشافية التحليلية التي تتوخى الكشف والتوسع في تحليل جوانب الإشكالية، وإغناء التراكم المعرفي للظاهرة بمؤشرات جديدة محينة. وقد اعتمدنا، لإلقاء الضوء على حيثيات الإشكالية الواردة في البحث والإجابة على أسئلتها، على المنهج الكمي الذي يعتمد على المسح الاجتماعي الشامل بالعينة، والذي يتيح جمع معطيات ميدانية كافية نسبيا للدراسة العلمية للموضوع في مجال ومجتمع جد واسعين، ويوفر كافة الإجراءات التي تساعد على اكتشاف الوقائع المختلفة للعمليات والخطط المعدة لتحقيق تغييرات في المجتمع المستهدف، الشيء الذي يجعل هذه الدراسة تجرى وفق المنهج الاستكشافي الاستطلاعي الميداني حول النماذج والتطورات التفسيرية التي يدلي بها أساتذة التعليم الابتدائي حول تعزيز مظاهر الإنصاف وتكافؤ الفرص في الأقسام ثنائية المستوى من خلال العمل على الفروق الفردية للمتعلمين، وتوظيفها في تخطيط وتدبير وتقويم كل ممارسة تربوية يقومون بها في مجتمع مدرسي يضم متعلمين ينحدرون من مستويات اقتصادية وثقافية واجتماعية مختلفة، ويحتاجون إلى تلبية حاجاتهم المتعددة عبر بناء وضعيات التعلم بشكل ديمقراطي يتوخى تحقيق تكافؤ الفرص وتعبيد الطريق أمام الجميع لاكتساب ما رصد لهم من تعلمات.

يمكن تبرير اختيارنا لهذا المنهج بخصائص الموضوع التي تتناسب في دراستها مع المنهج الكمي، وإمكانية معالجة البيانات بعد تكميمها، وتفريغ المعطيات في جداول تحتوي أرقاما ومعطيات إحصائية، وتسهيل

مهمة فهم هذه المعطيات وتأويلها وتفسير العلاقات القائمة بينها، فضلا عن قدرة هذا المنهج في الجمع بين عمليتي التحليل والتفسير أثناء العمل على المعطيات الميدانية.

يتحدد إطار هذا البحث في ثلاثة حدود رئيسية: الحد الأول يتعلق بالتحديد المكاني، حيث تم اختيار إقليم الصويرة كمكان لإجراء الدراسة لاعتبار أساسي، يتجسد في كونه مجالا جغرافيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيًا يزخر بتجارب مختلفة في التدريس بالأقسام المشتركة، وكذا فعالية النتائج التي حققتها البيداغوجيات النشيطة بصفة عامة، والبيداغوجيا الفارقية بصفة خاصة في الرفع من جودة التعلمات في الأقسام ثنائية المستوى حتى الآن. الحد الثاني ينصب على التحديد الزمني، حيث أجريت الدراسة ما بين نونبر 2024 وأبريل 2025، وذلك بالتوزيع المباشر لأدوات البحث، والحد الثالث اهتم بالتحديد الموضوعي، حيث تم تحديد الإطار الموضوعي للبحث باستطلاع آراء وتصورات مدرسي السلك الابتدائي حول أهمية البيداغوجيا الفارقية في إنصاف متعلمي الأقسام ثنائية المستوى، وضمان تكافؤ الفرص لكل واحد منهم في اكتساب التعلمات الأساسية بالمدرسة الابتدائية بإقليم الصويرة.

تجلت دواعي البحث في دور البيداغوجيا الفارقية في تمكين كل متعلم في الأقسام ثنائية المستوى من استثمار قدراته وتجاربه من أجل الرقي بمكتسباته، وتطوير مهاراته، كل حسب إيقاعه وقدرته في جو يعترف للجميع ليس بحقه في التعلم فحسب، ولكن بحقه في الحصول على تعلم جيد، يراعي حاجاته، ويمنحه فرصة الاندماج في الحياة. فالدافع وراء البحث في هذا الموضوع يكمن في اعتبارين أساسيين: أولهما اعتبار ذاتي، يتجسد بالخصوص في معرفتنا لهذا الموضوع الذي ارتبطنا به من حيث التكوين والنشاط المهني المتراكم، ومن هنا فإن هذا العامل سيساعدنا إلى حد كبير في إجراء الدراسة في ظروف مناسبة. وينضاف إلى ذلك الرغبة والاهتمام الشخصي بتحول الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأفراد والجماعات، وثانيهما اعتبار موضوعي، يتمثل في ضرورة معرفة حدود مساهمة البيداغوجيا الفارقية في توفير حلول تربوية وتنظيمية لكل التحديات التي يطرحها فعل التدريس في الأقسام المشتركة، وتكييف الإطار التنظيمي والمرجعي للمناهج الدراسية مع متطلبات الأقسام المشتركة في إنصاف المتعلمين، وتحقيق مقاربة ميدانية لكل تجلياته، بحيث تعتبر هذه الدراسة ضرورة علمية وشرطا.

المبحث الثاني: البناء الميداني لإشكالية الدراسة

تستوجب منهجية البحث العلمي في دور البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية بإقليم الصويرة، استثمار المعطيات الميدانية لأهميتها في تتبع مسار التحولات المختلفة التي طرأت على ظاهرة الأقسام المشتركة بالسلك الابتدائي بفعل توظيف البيداغوجيات النشيطة في الرقي بجودة الأداء التربوي فيها، لتكون قادرة على التحول من النموذج التقليدي إلى النموذج الحقوقي والاجتماعي[1]. ويتأسس هذا الاستثمار على المصادر المرجعية التي تعزز ما توصل إليه

1 -محمد عيد أسعد فايز، مدخل إلى علم الاجتماع، دراسة نظرية في فهم المجتمع، منشورات دار الفيصل الثقافية،1984، ص76.

البحث الميداني من معطيات إحصائية، تخص مميزات البنية التربوية بإقليم الصويرة في تدبير وتجديد البنيات التربوية والاجتماعية والثقافية والمجالية للأقسام ثنائية المستوى.

النتيجة الأولى: الضبط المعرفي للعلاقة الجدلية بين المفاهيم

تقوم البيداغوجيا الفارقية على اعتماد مسارات متعددة للتعليم والتعلم في الأقسام ثنائية المستوى باعتبارها فصولا متنوعة، تستوجب شروطا تربوية وبيداغوجية لتسهيل مهمة الأستاذ(ة) في التأثير على محتويات التعلم لتوجيهها لإرساء مبادئ الإنصاف في المدرسة الابتدائية، وتنظيم الفصل الدراسي وفق النموذج الذي يمكن كل متعلم(ة) من حقه الكامل في التعلم والاكتساب[1]، والانفتاح على توظيف الأساليب التعليمية الحديثة التي تراعي المعارف السابقة للمتعلمين، وتتلاءم مع اختلاف سرعة تعلم كل واحد منهم، وتستند إلى منطوق نظرية الذكاءات المتعددة. فهذه المقاربة التربوية تتلاءم كثيرا مع متطلبات التدريس في القسم ثنائي المستوى، لأنها تقوم على التنويع في طرق وتقنيات التدريس، وجعلها ملائمة للاختلافات الموجودة بين المتعلمين من الناحية الاجتماعية والمعرفية والنفسية والثقافية، وتستهدف تيسير مهمة التعلم من خلال تكييف الأنشطة والمحتويات الدراسية لتتناسب مع الإيقاعات الخاصة بكل متعلم[2].

يستعمل القسم المشترك أو القسم ثنائي المستوى للدلالة على كل فصل دراسي يحتوي مستويين دراسيين، سواء كان عدد المتعلمين كبيرا أو قليلا، يشكلون جماعة دراسية غير متجانسة من حيث الخصائص العمرية، والخبرات المعرفية، والانتماءات الاجتماعية، والخلفيات الثقافية، ويشتغلون على برامج دراسية متباينة أو مشتركة، يدرسهم نفس الأستاذ في فضاء وزمن مدرسي واحد وموحد. ويتميز القسم ثنائي المستوى بعدة مميزات، أهمها صعوبة تدبير الزمن الدراسي بين الفئتين المكونتين لهذا الصنف في سياق مادي وتربوي وزمكاني موحد، وبروز مشكلة التوقفات التي تعيق عملية الاسترسال في تدبير أنشطة التعلم والتعليم، وتشتت انتباه المتعلمين بفعل تأرجح عمل الأستاذ بين الفئتين، واعتماد منهجية التعليم متعدد البرامج في جماعة دراسية غير متجانسة.

تتجلى القيمة التربوية في توظيف البيداغوجية الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية في مجموعة من الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية والذهنية والعمرية، والتي تطرح صعوبات في التعلم والاكتساب الناتجة أساسا عن الفوارق الطبيعية بين متعلمي المستويين من جهة، وداخل نفس المستوى بين فئة المتعثرين الذين يعانون من ضعف أو صعوبات مستمرة، وفئة المتفوقين الأكثر مهارة، ولديهم سرعة في وتيرة العمل والإنجاز. فالهدف الرئيسي لإقبال مدرسي السلك الابتدائي على توظيف مبادئ البيداغوجية الفارقية في الأقسام المشتركة ثنائية المستوى، يكمن في التقليل من عدد التلاميذ الذين يعانون من إخفاق دراسي ظرفي أو دائم، منعزل أو دائم، والتي من شأنها، في حالة عدم علاجها، أن تحول الصعوبات

[1] - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006- ص 41.

[2] -PRZESMYKY HALI NA, La pédagogie différenciée, Hachette éducation technique, Paris, 1991, p 7

الدراسية المؤقتة إلى الصعوبات الملازمة للمتعلم في مساره الدراسي، وفي مختلف الأسلاك الدراسية، ومن ثم الإضرار بفرصه في النجاح الدراسي والاجتماعي.

النتيجة الثانية: مسؤولية المدرس في دمقرطة العمل التربوي في القسم ثنائي المستوى

حولت البيداغوجيا الفارقية التعلم في الأقسام ثنائية المستوى إلى فلسفة تعليمية تركز على التلميذ بشكل أساسي، وتساعد المدرس على الاقتصاد في الوقت والجهد من خلال استخدام نهج تربوي منظم، مدروس واستباقي يأخذ في الاعتبار تأثير اللغة، الثقافة، العمر، والانتماء كعوامل مؤثرة على تعلمات المتعلمين، ويشجع على تنويع طرائق وأنماط التدريس، ويكشف تدريجيا نقاط القوة، نقاط الضعف، ومجالات الاهتمام لدى كل تلميذ، وصياغة خطة تربوية مناسبة لمعالجة صعوبات التعلم أفقيا وعموديا، فرديا وجماعيا. لهذا، فالمدرس يحرص في الأقسام ثنائية المستوى على البحث عن كل الوسائل الممكنة التي من شأنها تعزيز الإنصاف في المدرسة الابتدائية، وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين. هذا الهاجس الذي يؤرق بال المدرسين أثناء تخطيط وتدبير التعلمات، جعلهم ينوعون البيداغوجيات النشيطة المناسبة لمثل هذه الأقسام. وتبقى البيداغوجيا الفارقية أبرزها، إذ تساعد المدرس على تكييف منهجه التربوي مع خصوصيات وحاجيات المتعلمين، وصياغة مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم والتعلم الفعالة، والقادرة على تعزيز وتطوير قدرات كل متعلم، واحترام وتيرة تعلمه، والمحافظة على دافعيته نحو الارتقاء بمهاراته، وتحقيق النجاح في دراسته.

يعتبر المدرس الفاعل التربوي الأول الذي يعول عليه كثيرا في توفير الشروط الأساسية لتمكين المدرسة الابتدائية من تعزيز مبادئ إنصاف المتعلمين، وضمان تكافؤ الفرص بينهم من خلال توظيف البيداغوجيا الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى. فالمدرس هو المؤهل تربويا وبيداغوجيا لتفعيل هذا المشروع من خلال أنشطته الصفية في الفصول الدراسية، والتي تتأسس على تعديل الأدوات البيداغوجية المناسبة لهذا الصنف من الأقسام، وتدبير أنشطة التعليم/التعلم لتتلاءم مع القدرات والحاجيات المختلفة بين المتعلمين، وبناء إطار منهجي وتربوي مشترك بين المستويين، بما يخدم تحقيق الكفايات المستهدفة، ويراعي الفوارق في كل مستوى، وينظم فترات وأنشطة التعلم تبعا لمميزات الوسائل التعليمية المتوفرة، وانسجاما مع متطلبات الفضاءات المدرسية، وخصوصيات الإيقاعات الزمنية في القسم ثنائي المستوى. فهذه المسؤولية الكبرى التي يتحملها المدرس، تجعل كل أشكال التجديد البيداغوجي والتربوي التي يوظفها قادرة على إرساء أسس المساواة والإنصاف في الأقسام ثنائية المستوى، وتلبية الرغبات المختلفة للمتعلمين في التعلم والإبداع والترفيه[1].

النتيجة الثالثة: كيف تشتغل البيداغوجيا الفارقية لتعزيز الإنصاف في القسم ثنائي المستوى

أظهرت عملية تحليل البيانات الميدانية أن تعزيز ثقافة الإنصاف وتحقيق تكافؤ الفرص بين تلميذات وتلاميذ الأقسام ثنائية المستوى بالسلك الابتدائي عن طريق توظيف الممارسين البيداغوجيين لمبادئ

[1] -عبد الوهاب جودة الحايس، تقدير الاحتياجات الأساسية للسكان المحليين كمدخل للتنمية الشاملة، رؤى نظرية وشاملة، ص2

البيداغوجيا الفارقية في أنشطتهم الصفية، أمر متاح وملموس، إذ عملت هذه البيداغوجيا على التخفيف من الفوارق الفردية بين المتعلمين، والتي تعوق إرساء هذه الثقافة بالأقسام المشتركة على غرار الأقسام العادية. فقد لاحظ المدرسون تقليص حدة الاختلافات المتعلقة بمجال الإدراك المعرفي في الأقسام ثنائية المستوى، سواء من حيث درجة ومسار التحكم في التعلمات الأساسية واكتساب المهارات، أو من حيث مستوى التفاعل مع وضعيات التعلم وبناء المعرفة، أو من حيث القدرة على توظيف الخبرات السابقة والتمثلات العقلية في إدماج المفاهيم الجديدة في البنية الذهنية، وما تتطلبه من الاستثمار الذاتي والجماعي لعمليات التفكير والتحليل والبناء والتركيب والاستنتاج.

وفي نفس السياق، استطاعت مبادئ البيداغوجيا الفارقية أن تحول الفوارق الاجتماعية والثقافية والنفسية، التي تكون عادة مصدرا لعدم التجانس في الأقسام ثنائية المستوى، إلى عامل إيجابي لدعم التعلمات، وتحقيق التجانس بين حاجيات المتعلمين، ومن ثم إنصافهم جميعا بدون إقصاء أو تمييز. فقد جعلت هذه البيداغوجيا المدرسين يدركون أهمية مراعاة الخصوصيات المحلية في تخطيط أنشطة التعليم، وتوظيف التباينات السوسيوثقافية والانتماءات الاجتماعية في بناء وضعيات التعلم التي تشرك جميع المتعلمين في الحصص الدراسية، وتعترف بقيمهم ومعتقداتهم وتجاربهم داخل وخارج الفصل الدراسي.

كما تولي هذه البيداغوجيا أهمية قصوى للجانب السيكولوجي في شخصية المتعلم، والذي يبقى حاسما في تجاوز مختلف التحديات التي تطرحها الأقسام ثنائية المستوى على مختلف الفاعلين التربويين والإداريين، وذلك من خلال تمكينهم من العناية بالسلوكيات والمواقف الصادرة عن المتعلمين داخل نفس المستوى أو بين المستويين، والعمل على الفهم الإيجابي لحاجياتهم الوجدانية، واستغلال كل ما يمكن أن يحفزهم على الانخراط التلقائي والإيجابي في الحصص الدراسية الخاصة أو المشتركة، وتحسين مساراتهم التعلمية والإبداعية، وتحقيق ذواتهم واستقلاليتهم رغم الفوارق العمرية الموجودة بين المتعلمين.

وعموما، فالبيداغوجيا الفارقية تساهم في تحول الأقسام ثنائية المستوى من وضعية اللاتجانس المطلق إلى وضعية التجانس النسبي، الذي ييسر عملية تحديد التقاطعات المشتركة بين المستويين.

النتيجة الرابعة: توظيف البيداغوجيا الفارقية عبر محطات التخطيط والتدبير والتقويم

يمكن أن تشمل منهجية توظيف البيداغوجيا الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية إجراءات تربوية وبيداغوجية يتم تنفيذها قبل التعلم، أثناء سيره، وبعد حدوثه. فقد بينت أجوبة أفراد العينة أن الإجراءات المتخذة لتيسير عملهم التربوي في الفصول الدراسية ثنائية المستوى تسمح بإشراك المتعلم في بناء التعلمات، في إطار نقاش تربوي وجماعي، يدرك خلاله المتعلمون الأسباب الطبيعية لعدم المساواة بينهم في مواجهتهم لعمليات التعلم والاكتساب داخل وخارج الفصل الدراسي.

تساعد البيداغوجيا الفارقية في الارتقاء بجودة الممارسات الصفية في الأقسام المشتركة في المدرسة الابتدائية بصفة عامة، من خلال تمكين المدرسين من تنويع أشكال التعليم والتعلم عبر خطوات ديداكتيكية مترابطة، تبدأ بالتفريق المتتابع أولا، لأنه أسهل في التطبيق، ويقتضي التناوب بين أنماط

مختلفة من العمل، والانتقال بعد ذلك إلى التركيز على التفريق المتزامن الذي يقوم على توظيف وسائل تعليمية ووضعيات تعلمية تهدف إلى جعل التباين القائم بين المتعلمين في مستويين مختلفين يتقلص بفعل تواجدهم في مجموعة واحدة، في فصل واحد، يعملون بشكل مختلف في الوقت نفسه، بحيث يستفيد كل متعلم والجميع جماعيا بأفضل شكل ممكن.

تمكن البيداغوجيا الفارقية المدرسين في الأقسام ثنائية المستوى من تعزيز ثقافة الإنصاف وتكافؤ الفرص لمختلف المتعلمين بغض النظر عن الفوارق المسجلة بينهم، وذلك من خلال احترام الشروط التربوية والديداكتيكية التي تسمح بتوظيف الأنواع والوظائف المختلفة للتقويم بشكل عام، والتركيز على التقويم التكويني بشكل خاص، والذي يستثمر نتائج التقويم التشخيصي في بناء وضعيات التعلم والتعليم، سواء المشتركة بين المستويين، أو الخاصة بكل مستوى على حدة، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى تنويع وضعيات التقويم التي تشمل اختبارات إتقان المكتسبات، والاختبارات المركزة على المجال، واختبارات الأخطاء النظامية.

وقد أبرزت التجارب الميدانية لأساتذة التعليم الابتدائي بإقليم الصويرة أن تعزيز قيم الإنصاف وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الأقسام ثنائية المستوى خلال محطات التقويم التربوي بكل أشكاله يستوجب مجموعة من الشروط التربوية والمادية التي تتيح للمتعلم تجديد اهتماماته المختلفة بالمدرسة، وتنشيط تفاعلاته مع زملائه في المستويين معا، والحفاظ على انتباهه لما يقع في الحصص الدراسية، واستثمار مؤهلاته في الكشف عن الصعوبات التي تواجهه، ومن ثم العمل على ممارسة التقييم الذاتي لمكتسباته ونجاحاته وأخطائه ومهاراته.

يوظف المدرسون مبادئ البيداغوجيا الفارقية في تحديد خصائص العلاج والدعم الموجهة للمتعلمين في الفصول الدراسية ثنائية المستوى، انطلاقا من تحديد صعوبات المتعلمين وتحليل أسبابها، وصولا إلى تصميم وتخطيط أنشطة الدعم والتأهيل. فقد بينت التجارب الميدانية للمدرسين العاملين في الأقسام المشتركة ثنائية المستوى في السلك الابتدائي أن ضمان علاج سليم لصعوبات التعلم التي يواجهها المتعلمون في هذا الصنف من الفصول الدراسية لا يتأتى إلا من خلال تخطيط وضعيات الدعم التربوي[1]، تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تنويع وسائل التعلم المناسبة لكل متعلم أو مستوى، بما يتيح الوقاية من الصعوبات من خلال توقعها قبل الانخراط في النشاط الدراسي أو أثناءه، وتمكين المدرسين من تحديد شكل التدخلات التصحيحية بدقة، وتطوير وسائل المعالجة والدعم التي تعزز الإنصاف بين المتعلمين. فالمعالجة التربوية لصعوبات التعلم المسجلة لدى المتعلم، والتي توفرها البيداغوجيا الفارقية في التعامل مع الأقسام ثنائية المستوى، تعمل على تقليل مستويات الفشل الدراسي، والحد من تأثير الأضرار الناتجة عن التسرب المدرسي في المدرسة الابتدائية، وتخفف من حدة تأثير عدم المساواة على وتيرة التعلم، وتزيد من فرص نجاح

[1] - علمي شنتوفي مصطفى، بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق، جريدة معالم تربوية العدد 9 دجنبر 1999.

جميع المتعلمين[1] وخاصة الفئات المنحدرة من مناطق هشة أو نائية. تنص مبادئ البيداغوجيا الفارقية على ضرورة تجاوز وضعيات الاكتساب التي تكتفي بتقديم نفس التعليم للجميع، والحرص عوض ذلك على تخطيط وضعيات تعلمية مختلفة، وتوظيف نماذج بيداغوجية متعددة تمكن كل متعلم من تحقيق أفضل تعلم يناسب قدراته[2]. بعبارة أخرى، يجب تطبيق البيداغوجيا الفارقية في الأقسام ثنائية المستوى، لأنها تسمح بتوظيف ما يسمى في الأدبيات التعليمية الحديثة بسيرورة التعويض التربوي التي تصنف كل متعلم كحالة تربوية واجتماعية منفردة، يجب التعامل معها فرديًا لمعالجة نقاط ضعفه قبل التحول إلى التعامل معها كعنصر في بنية جماعية. ويستند هذا التعويض إلى تقييم مدروس ومدمج في عملية التعليم والتعلم، وموجه نحو وظيفته التكوينية. وهذا ما يسمح، باستخدام أدوات قياس مناسبة، بالكشف عن صعوبات كل متعلم، وتحليلها واستغلالها لأغراض التعويض وتنظيم التعلم.

النتيجة الخامسة: شروط نجاح البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف في الأقسام ثنائية المستوى

تشترك البيداغوجيا الفارقية مع باقي البيداغوجيات النشيطة في مجموعة من المميزات التربوية والديداكتيكية أثناء توظيفها في الأقسام ثنائية المستوى بالسلك الابتدائي. فلا يمكن الحديث عن نجاح هذه البداغوجيا في تعزيز الإنصاف وتحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين في هذا الصنف من الأقسام إلا من خلال وعي المدرسين بمجموعة من الشروط التربوية والاجتماعية والتقنية والمعرفية التي تبقى عاملا حاسما في فشل أو نجاح كل الاستراتيجيات التعليمية والإصلاحات التربوية التي وضعت من أجل الارتقاء بجودة الأداء التربوي في الأقسام المشتركة بصفة عامة.

تتجلى شروط نجاح البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف في الأقسام ثنائية المستوى في عدة جوانب، تشمل المعرفة التامة بمكونات وخصائص العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة الابتدائية، وإدراك المتطلبات التربوية والبيداغوجية لتخطيط أنشطتها التعليمية، وبناء وضعياتها التعلمية، وتكييفها مع مميزات التدريس في القسم المشترك من الناحيتين النظرية والعملية. فالمدرس في الأقسام ثنائية المستوى مطالب بشكل أكبر بمعرفة مداخل العملية التعليمية ومخرجاتها في القسم المشترك، وإدراك ما يميزه عن القسم العادي من حيث منهجية التدريس، والبرامج الدراسية، والوسائل التعليمية، والمكونات البيداغوجية، وأشكال العمل الفردية والجماعية، وتقنيات التنشيط والتواصل، وطرق تنظيم الفضاءات الدراسية، وطبيعة الإيقاعات الزمنية، والخصائص الديمغرافية والنفسية والاجتماعية والعمرية المميزة للمتعلمين. فهذا المعرفة الشاملة بكل ما يخص الأقسام ثنائية المستوى شرط أساسي للمدرس في التخطيط المحكم لعمله التربوي، والذي يجب أن ينطلق من ربط المكتسبات الخاصة بكل مستوى بالمعارف والمهارات المدمجة في البرامج الدراسية المتعلقة بالمستويات المكونة للقسم المشترك، ويراعي ضرورة تدبير الأنشطة

[1] - عبد الكريم، غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، ط.1 منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة. الدار البيضاء، المغرب،2006 ، ص78.

[2] - عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، ج1(من العين إلى القاف)، د.ط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، د.س، ص 18-19

الصفية بشكل يتلاءم مع الخصائص المشتركة بين المستويين، ويناسب توزيع الزمن المدرسي بين المستويين، سواء أثناء الاشتغال على البرنامج الدراسي الخاص بكل مستوى أو في سياق العمل على البرنامج المشترك بين المستويين معا، والذي يفرض التحيين الدائم للزمن والفضاء المدرسيين، والتنظيم المحكم للمعينات الديداكتيكة والوسائل التعليمية.

يتجسد الشرط الثاني اللازم لتمكين البيداغوجيا الفارقية من النجاح في تعزيز الإنصاف في الأقسام ثنائية المستوى في ضرورة الوعي التام للمدرس بالخصوصيات الثقافة والاجتماعية والاقتصادية لجماعة الفصل في هذا الصنف من الأقسام. فقد بينت التجارب الميدانية للمدرسين بالسلك الابتدائي أن الإلمام بالمعارف التربوية والديداكتيكية غير كاف لمواجهة مختلف التحديات والصعوبات التي تثيرها مهمة التدريس في الأقسام المشتركة، ما لم يتم تعزيز هذه المعرفة بنوع ثان من المعرفة، لا يقل أهمية عن الأولى، يتعلق الأمر بالمعرفة الاجتماعية والثقافية[1] بالمجموعة المدرسية التي يفرزها القسم المشترك. فتعدد المستويات الاقتصادية للمتعليمن، وتنوع انتماءاتهم الاجتماعية، واختلاف خصوصياتهم الثقافية، ينعكس بشكل مباشر على قدراتهم الذاتية، وأنماط تفكيرهم، وطبيعة علاقاتهم الاجتماعية[2] والوجدانية، وتأثرها الكبير بالمكونات البيئية الطبيعية والجغرافية والثقافية والاقتصادية والسياسية والعقائدية لهؤلاء المتعلمين.

خلاصة

ساهم توظيف أساتذة التعليم الابتدائي لمبادئ البيداغوجيا الفارقية في تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات في الأقسام ثنائية المستوى في الارتقاء بجودة الممارسات الصفية في المدرسة الابتدائية، وتيسير عملهم في تخطيط وضعيات التعليم والتعلم الملائمة لهذا النوع من الأقسام، وذلك من خلال تمكين كل متعلم(ة) من حقه الكامل في التعلم والاكتساب، وتكييف طرق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم والدعم لتستجيب لحاجياته، والاعتراف بالفوارق الفردية كحالة طبيعية وعادية، مما يعزز فرص الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين. كما أدى توظيف البيداغوجية في المدرسة الابتدائية إلى الرفع من الحافزية لدى المتعلم(ة)، وتحسين تجربته في بناء التعلمات اعتمادا على ذاته أو بتعاون مع أقرانه، وتمكينه من تجاوز مختلف العقبات النفسية والاجتماعية والمعرفية والتواصلية.

[1] - فوزي بوخريص، محاضرات مجزوءة السياسة التربوية، الفصل الثاني، ماستر سوسيولوجيا التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية القنيطرة، الموسم الجامعي 2019-2020، ص 8.

[2] -محمد الأشهب، "جدلية المدرسة والمجتمع" قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي، مجلة المدرسة المغربية، العدد،6 فبراير ،2014 ص34.

المراجع المعتمدة:

- أحمد الصالح حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. دار الهدى. عين مليلة، الجزائر، 2007

- أحمد أوزي، المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012.

- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006

- أحمد لعمش، الأقسام المتعددة المستويات بالعالم القروي الواقع والآفاق، منشورات مجلة علوم التربية7، ط1.

- إدريس مقبوب، إكراهات تمدرس الفتيات بالأطلس المتوسط الشمالي الشرقي (تازة نموذجا)، مجلة علوم التربية، العدد السابع والثلاثون، الرباط، المغرب، يونيو 2008.

- ايتيان برونسويك، جون فاليريان، الأقسام متعددة الدرجات: مساهمة في تنمية التمدرس بالوسط القروي؟، منشورات اليونسكو، المعهد الدولي لتخطيط التربية، باريس،2003.

- بزطاوي يوسف، استراتيجية التدريس بالأقسام المشتركة: دراسة تحليلية للتوجهات الرسمية في ضوء الممارسات التعليمية، منشورات مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 1999.

- جيل بيلتي وآخرون، تدبير العملية التربوية وفوارق التعلم، ترجمة د. العربي بن الفقيه، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 1996، ط 1،

- عابد الجابري محمد، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989.

- عبد العزيز قريش، مضامين المؤسسة التربوية، مجلة التنشئة، المغرب، 2007، المجلد1، العدد3.

- عبد الكريم غريب. المنهل التربوي، الجزء الثاني، ط.1 منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة. الدار البيضاء، المغرب، 2006

- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، ط.1 منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة. الدار البيضاء، المغرب، 2011.

- عبد الله عبد الدائم، الثورة التكنولوجية في التربية العربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1981، ط 3.

- عبد الوهاب جودة الحايس، تقدير الاحتياجات الأساسية للسكان المحليين كمدخل للتنمية الشاملة، رؤى نظرية وشاملة.

- مجمد جسوس، أزمة نظام التعليم في المغرب". مجلة عالم التربية، العدد الأول، المغرب، 1996.

- محمد العطار والبقالي محمد، تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى ومطمح تحقيق الكفايات الأساس بالسلك الابتدائي، مجلة مجلة كراسات تربوية، العدد 12، يناير 2024.

- محمد بآمحمد، العلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي، التنشئة، المغرب، 2008، المجلد 2، العدد 5.

- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير: دراسة سوسيوبيداغوجية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010

- محمد عبد الرؤوف المناوي، التوقيف على مهمات التعارف، تحقيق عبد الحميد حمدان، القاهرة، 1410.

- محمد عيد أسعد فايز، مدخل إلى علم الاجتماع، دراسة نظرية في فهم المجتمع، منشورات دار الفيصل الثقافية،1984.
- مركريت ريوكس .دولان وجيل بيلتي، بيداغوجية الفوارق في الأقسام المتعددة المستويات، ترجمة الأستاذة حسني ربيعة، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 1996، ط1.
- مصطفى حدية،التنشئة الاجتماعية والهوية، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، سلسلة نصوص وأعمال مترجمة، رقم 5، 1996.
- المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، 1996.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل العملي للأقسام المشتركة، الطبعة الأولى، 1991
-Battut, E., & Bensimon, D, Comment différencier la pédagogie, Paris: Retz, 2006
- Kadmiri Bahia, Bilan de la scolarisation des filles, Femmes et éducation était des lieux collection, Marocaines citoyennes de demain, Casablanca,1994.
-Louis Legrand. La différenciation de l'enseignement, Association Se former, Lyon, 1973.
-Mourad Bahloul, La pédagogie de la différence: l'exemple de l'école tunisienne, M. Ali Editions, 2003
-Ph. Meirieu, L'école, mode d'emploi, ESF, 1991
-Ph. Meirieu, La pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture? Paris.
-Przesmycki, H, La pédagogie différenciée, Paris, Hachette éducation, 2004
-PRZESMYKY HALI NA, La pédagogie différenciée, Hachette éducation technique, Paris, 1991
-Tomlinson, C. A., Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC, 2000
-Vitali Christian, la vie scolaire, Hachette, Nouvelles approches, 1997.

نماذج الحوكمة التعليمية في دعم التربية الدامجة: تحليل سياساتي لثلاث تجارب عالمية فنلندا ـ كندا ـ نيوزيلندا

د. عبد الإله بلحسن

المدرسة العليا للتربية والتكوين - جامعة محمد الأول

الملخص:

تسعى التربية الدامجة اليوم إلى تجاوز المقاربات التقليدية في التعامل مع فئات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تبنّي نماذج حوكمة تعليمية قادرة على توفير بيئات تعليمية عادلة وفعالة للجميع. يهدف هذا البحث إلى تحليل ثلاث تجارب دولية رائدة في مجال الحوكمة الداعمة للتربية الدامجة، وذلك عبر دراسة الحالة لكل من: فنلندا، وكندا، ونيوزيلندا. من خلال فحص الإطار التشريعي، وآليات التمويل، وأدوار الفاعلين التربويين، ونظم المتابعة والتقييم في كل تجربة.

تكشف الدراسة أن نجاح التربية الدامجة يرتبط بفعالية الحوكمة في ثلاثة مستويات مركزية: أولًا، وضوح الرؤية التشريعية التي تجعل الدمج التزاما مؤسساتيا لا خيارا إداريا؛ ثانيا، مرونة آليات التمويل التي تستجيب لدرجة الاحتياج الفعلي للمتعلمين؛ وثالثا، قدرة القيادة التربوية على ترجمة السياسات إلى ممارسات مدرسية دامجة. كما توضح النتائج أن النماذج الثلاثة تشترك في تبني مقاربة تشاركية تجمع بين المدرسة والأسرة والمجتمع، مع اعتماد نظم مراقبة مستمرة لتحسين الجودة.

وتخلص الورقة إلى أن بناء نموذج فعال للحوكمة الدامجة في الدول النامية يتطلب الانتقال من معالجة الدمج كخدمات داعمة إلى اعتباره مبدأ مؤسسيا موجها لكل السياسات التعليمية، إضافة إلى تبني مقاربات تمويل مرنة، وتأهيل القيادات التربوية، وإشراك الفاعلين كافة في صناعة القرار.

الكلمات المفاتيح: الحوكمة التعليمية - التربية الدامجة - ذوي الاحتياجات الخاصة.

المقدمة

عرفت السياسات التعليمية المعاصرة تحولا نوعيا في مقاربتها لقضايا العدالة التربوية، حيث لم يعد توسيع الولوج إلى التعليم معيارا كافيا للحكم على فعالية النظم التعليمية، بل أضحى الاهتمام منصبا على جودة التعلم وقدرته على الاستجابة لتنوّع المتعلمين واختلاف حاجاتهم التعليمية والاجتماعية. وفي هذا الإطار، برزت التربية الدامجة بوصفها خيارا سياساتيا يعكس انتقالا من منطق الإدماج الجزئي إلى رؤية شمولية تهدف إلى إزالة أشكال الإقصاء داخل المدرسة، وجعل الحق في التعلم مبدأ موجها لكافة الممارسات التربوية.

غير أن تنزيل التربية الدامجة على المستوى المؤسسي يكشف عن تفاوت ملحوظ بين النظم التعليمية، رغم تشابه المرجعيات الحقوقية والخطابات الإصلاحية. ويعزى هذا التفاوت، في جانب كبير منه، إلى اختلاف نماذج الحوكمة التعليمية التي تؤطر سياسات الدمج، من حيث وضوح الرؤية التشريعية، ومرونة

آليات التمويل، وتوزيع الصلاحيات، وأنماط القيادة التربوية، ونظم المتابعة والتقييم. فحين يختزل الدمج في برامج داعمة أو تدخلات تعويضية، غالبا ما يظل أثره محدودا، في حين يتيح إدماجه ضمن سياسات تعليمية شاملة إحداث تحول بنيوي في ثقافة المدرسة ووظائفها.

وانطلاقا من هذا السياق، تبرز أهمية تحليل نماذج الحوكمة التعليمية الداعمة للتربية الدامجة، من خلال الاستفادة من التجارب الدولية التي نجحت في تحويل الدمج من التزام معياري إلى ممارسة مؤسساتية مستدامة. وتسعى هذه الورقة إلى دراسة ثلاث تجارب رائدة، هي فنلندا وكندا ونيوزيلندا، لما تتميز به من تنوّع في أنماط الحوكمة ونجاعة في سياسات الإنصاف التربوي.

وعليه، يطرح البحث السؤال الرئيس الآتي: إلى أي حد تسهم نماذج الحوكمة التعليمية في دعم فعالية التربية الدامجة، وما المحددات السياساتية التي تفسر نجاح بعض النظم التعليمية في تنزيل الدمج كمبدأ مؤسسي شامل؟

أولا: الحوكمة التعليمية كمدخل بنيوي لفهم فعالية التربية الدامجة

تظهر الأدبيات التربوية المعاصرة أن فعالية التربية الدامجة لا ترتبط فقط بجودة الممارسات الصفية أو بتكوين المدرسين، بل تتأسس بالدرجة الأولى على طبيعة الحوكمة التعليمية التي تؤطر السياسات العمومية وتوجه الفعل التربوي. فالدمج، باعتباره خيارا سياساتيا، يتطلب منظومة حوكمة قادرة على تحقيق الاتساق بين الرؤية التشريعية، وتخصيص الموارد، وتوزيع الصلاحيات، وآليات التقييم والمساءلة. وعليه، تصبح الحوكمة التعليمية إطارا تحليليا مركزيا لدراسة أسباب نجاح أو فشل التربية الدامجة، لأنها تتصل بشكل مباشر بمستوى الاستجابة البنيوية للاختلافات الفردية بين المتعلمين، وبقدرة النظام التعليمي على توجيه الموارد والمهارات نحو تعزيز العدالة والإنصاف.

تبرز المقاربات الحديثة للحوكمة انتقال النظم التعليمية من نماذج مركزية صارمة قائمة على الضبط الإداري والتوجيه المركزي، إلى نماذج تشاركية متعددة المستويات، تُشرك الفاعلين المحليين، وتمنح المؤسسات التعليمية هامشا من الاستقلالية المشروطة بالمساءلة، وتستثمر القدرة التقديرية للمؤسسات في تكييف السياسات بما يتلاءم مع الخصوصيات المحلية. هذا التحول يعكس وعيا متناميا بأن التعليم الفعال لا يمكن أن يفرض من المركز فقط، وأن تحقيق الدمج يحتاج إلى توازن دقيق بين الضبط المؤسسي والمرونة المحلية، لضمان الاستجابة للاختلافات الفردية والجماعية.

من منظور فلسفي، يمكن اعتبار التربية الدامجة مؤشرًا كاشفًا لنجاعة الحوكمة، لأنه يختبر قدرة النظام التعليمي على التوفيق بين مبدأ المساواة والاعتراف بالفروق، ويبرز طبيعة التزامات الدولة تجاه حقوق المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. فالحوكمة التي تقصر الدمج على السياسات الشكلية أو البرامج الجزئية غالبا ما تفشل في تحقيق العدالة التربوية، في حين أن الحوكمة الفعّالة، القائمة على وضوح الأهداف، وتكامل الموارد، وتمكين القيادة المدرسية، تنتج ممارسات دامجة ومستدامة، وتحول الدمج من خيار شكلي إلى مبدأ مؤسسي ملزم.

علاوة على ذلك، تشير الدراسات إلى أن الحوكمة التعليمية الفعالة ترتبط بعلاقات ديناميكية بين مستويات مختلفة من الفاعلين: الدولة، السلطات المحلية، الإدارة المدرسية، المعلمون، الأسر والمجتمع المدني. هذه العلاقات متعددة المستويات تسمح بتحقيق شبكة دعم متكاملة تعزز قدرة المؤسسات على تكييف البرامج والبنيات التنظيمية بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين، وتطوير أدوات تقييم مرنة، وتفعيل أنظمة مراقبة مستمرة لتحسين جودة التعليم. كما تلعب الحوكمة دورا استراتيجيا في إدارة الموارد البشرية والمادية بطريقة تضمن تكافؤ الفرص، وتعزز من قدرة المدارس على استيعاب التنوع الثقافي واللغوي والاجتماعي.

أخيرا، من منظور مقارن، يظهر أن البلدان التي نجحت في تحقيق التربية الدامجة لم تعتمد فقط على النصوص التشريعية، بل عملت على بناء ثقافة مؤسسية دامجة، تدمج فيها المبادئ الأخلاقية والاجتماعية والسياساتية، مع توفير أطر تمويل مرنة، ودعم القيادة التربوية، ونظم متابعة وتقييم قائمة على التحسين المستمر، مما يؤكد أن الحوكمة التعليمية ليست مجرد آلية إدارية، بل عامل بنيوي ومرتكز استراتيجي لضمان نجاح الدمج في جميع المستويات.

ثانيا: فنلندا - دمج شامل قائم على الوقاية المبكرة والثقة المؤسسية

تعد فنلندا نموذجا عالميا في التربية الدامجة لذوي الهمم، حيث ينظر إلى الدمج كجزء أساسي من مهمة المدرسة، لا كخيار داعم لفئة محددة[1]. ويؤكد الإطار التشريعي الوطني أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يقدم أساسا جنبا إلى جنب مع التعليم النظامي داخل المدارس العادية، مع توفير أشكال الدعم اللازمة، بينما يلجأ إلى التعليم المنفصل فقط عند استحالة تحقيق التعلم الفعال ضمن الفصل العادي[2].

تستند الحوكمة التعليمية الفنلندية إلى مبدأ الثقة المؤسسية، حيث تمنح المدارس استقلالية كبيرة في إدارة الموارد البشرية والمادية ضمن إطار تشريعي واضح، مع الالتزام بمساءلة الدولة حول تحقيق أهداف الدمج (OECD, 2020)[3]. ويمكن هذا التوازن بين الاستقلالية والمساءلة المدارس من تصميم دعم مخصص للمتعلمين، بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية.

[1] Finnish Ministry of Education (2019). Inclusive Education in Finland: Policy and Practice. Helsinki: Ministry of Education and Culture.
[2] Fnnish National Agency for Education (2016). National Core Curriculum for Basic Education 2014.
[3] *Education Policy Outlook: Finland.* Organisation for Economic Co-operation and Development.

1-الخصائص المميزة للنموذج الفنلندي

-الوقاية المبكرة والدعم المتدرج

يعتمد النظام الفنلندي آلية دعم متدرج ثلاثي المستويات: الدعم العام، المكثف، والخاص[1]، بهدف الكشف المبكر عن الاحتياجات وتقديم تدخلات وقائية قبل تفاقم الصعوبات[2]، ويقدم الدعم العام لجميع التلاميذ، بينما يخصص الدعم المكثف لمن يحتاج إلى تدخلات منتظمة، ويمنح الدعم الخاص للحالات التي لا تستجيب للأشكال السابقة، مع هدف تمكينهم من استكمال التعليم الإلزامي والانتقال إلى المرحلة الثانوية (OECD, 2019).

-التمويل المرن الموجَّه بالاحتياج

تظهر الأدبيات أن المرونة في تمويل الدعم التعليمي تعد عاملا حاسما في نجاح الدمج. ففي فنلندا، يخصص التمويل استنادا إلى الاحتياجات الفعلية للمتعلمين وليس على أساس معايير ثابتة أو عدد الطلاب فقط[3]. هذا النهج يسمح للمدارس بتوظيف موارد إضافية للمعلمين المساعدين، والمختصين النفسيين والتربويين، وابتكار برامج دعم فردية وجماعية. ومن شأن هذا التخصيص المرن أن يقلل الفجوات التعليمية ويعزز الإنصاف في التعلم.

-الحوكمة المدرسية التشاركية ودورها في دمج ذوي الهمم

لا يترك دمج ذوي الهمم في فنلندا لاجتهاد المعلم الفردي، بل يدار ضمن منظومة حوكمة مدرسية تشاركية تضم فرقا متعددة التخصصات. ففي كل مدرسة، يعمل معلم تعليم خاص إلى جانب الإدارة المدرسية، والممرض المدرسي، والأخصائي النفسي، والعامل الاجتماعي، ومعلمي الفصول، حيث تجتمع هذه الفرق بشكل دوري لتقويم أوضاع التلاميذ، ورصد المشكلات المحتملة، واتخاذ قرارات جماعية بشأن أشكال الدعم أو التدخلات اللازمة، مع إشراك الأسر كشريك أساسي في العملية التربوية. ويجعل هذا التنظيم الدمج ممارسة مؤسساتية مستدامة لا مبادرة فردية ظرفية.

---

[1] يعد نظام الدعم الثلاثي (الدعم العام، المكثف، الخاص) من أهم مرتكزات الحوكمة الداعمة للتربية الدامجة في فنلندا:
الدعم العام: حق لجميع التلاميذ، ويشمل تعليما عالي الجودة، وتوجيها تربويا، وتكييفا بيداغوجيا داخل الصف العادي.
الدعم المكثف: يقدم للتلاميذ الذين يحتاجون إلى تدخلات منتظمة أو متزامنة، ويهدف إلى منع تفاقم المشكلات التعليمية.
الدعم الخاص: دعم شامل ومنظم للتلاميذ الذين لا يستفيدون من المستويين السابقين، وهدفه تمكينهم من إتمام التعليم الإلزامي والانتقال إلى المرحلة الثانوية.
وتؤكد الدراسات أن هذا التدرج يسمح بمرونة عالية في اتخاذ القرار التربوي، ويحد من الإحالات المبكرة إلى التعليم الخاص المنفصل. ينظر:
Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

[2] الوكالة الأوروبية للاحتياجات الخاصة والتعليم الدامج .*التعليم الدامج في الطفولة المبكرة: رؤى وأدوات جديدة* . أودنسه – الدنمارك، 2016.

[3] Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

وتظهر الدراسات المقارنة أن هذا النهج البنيوي القائم على الوقاية المبكرة، والتمويل المرن، والحوكمة التشاركية، يسهم في تقليص الفجوات التعليمية، ويجعل التربية الدامجة أكثر استدامة مقارنة بالنماذج التي تعتمد مسارات موازية أو مقاربات تصنيفية تفصل بين المتعلمين[1] .

2-أثر الحوكمة على الفعالية التعليمية

باختصار، تكشف الخصائص المشار إليها أن نجاح الدمج في فنلندا يعود إلى التكامل البنيوي الإطار الحقوقي التشريعي، الدعم الوقائي المتدرج، التمويل المرن، والحوكمة المدرسية التشاركية، بحيث يصبح الدمج ممارسة يومية مستدامة داخل النظام التعليمي، وليس مجرد تدخل علاجي لحالات محددة. وتؤكد الدراسات أن هذه العوامل التي يقوم عليها النموذج الفنلندي تجعل من الدمج ممارسة مستدامة وليس مجرد التزام شكلي، وتحقق نتائج ملموسة في تقليص الفوارق التعليمية وزيادة رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور[2].

ثالثا: كندا - التربية الدامجة في سياق الحوكمة اللامركزية

تتميز التجربة الكندية في التربية الدامجة بكونها نتاجا لتاريخ سياساتي طويل يعود إلى ثمانينيات القرن الماضي، حيث شرعت المقاطعات الكندية، منذ سنة 1980 تقريبا، في اعتماد سياسات داعمة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة داخل المدرسة العمومية[3]. غير أن خصوصية النموذج الكندي تكمن في كون التعليم اختصاصا إقليميا لا فيدراليا، الأمر الذي أفرز تنوعا ملحوظا في صياغة السياسات وتنفيذها بين المقاطعات والأقاليم، رغم اشتراكها في الإطار الحقوقي العام والالتزام بمبادئ المساواة والإنصاف.

1-التحول من منطق "التعليم الخاص" إلى منطق "التربية الدامجة".

تاريخ التربية الدامجة في كندا يمتد إلى الثمانينيات، عندما بدأت المقاطعات في إصدار تشريعات ومبادئ توجيهية لدعم الطلاب ذوي الإعاقة. وقد تطورت هذه السياسات تدريجيا من التركيز على التعليم الخاص إلى اعتماد مقاربات شاملة تؤكد حق جميع المتعلمين في الولوج إلى التعليم النظامي والمشاركة الكاملة في الحياة المدرسية[4].

وتشكل مقاطعة نيو برونزويك مثالا متقدما، إذ اعتمدت سنة 1986 مشروع القانون رقم 85 الذي ألزم المدارس العامة بإدراج جميع الطلاب في التعليم العام، وضمان تعليم ذوي الإعاقة ضمن الفصول العادية إلى جانب أقرانهم، وهو ما اعتبر في حينه ممارسة ثورية ومثالا يحتذى به على المستوى الوطني والدولي.

[1] Ainscow et al., 2019.
[2] Soodak, L. C., & McCarthy, M. A. (2021). Inclusive Education and School Effectiveness: Lessons from Finland. Journal of Educational Policy and Leadership, 36(2), 145–162.
[3] Canadian Ministry of Education. *Inclusive Education Policy Framework and Guidelines*. Ottawa, Canada, 2021.
[4] Peer, L., & Reid, G. (2020). Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.

2- الحوكمة اللامركزية وتفاوت تنفيذ الدمج

يعد الطابع اللامركزي للحوكمة التعليمية في كندا عنصرا حاسما في فهم تباين فعالية التربية الدامجة بين المقاطعات. فاستقلال المقاطعات في تطوير السياسات وتنفيذها أتاح مجالا واسعا للابتكار والتجريب، لكنه في الوقت ذاته أدى إلى تفاوتات ملموسة في مستوى الالتزام بالدمج، وفي نوعية الدعم المقدم للمتعلمين ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق، لا يمكن الحديث عن "نموذج كندي واحد" للتربية الدامجة، بل عن نماذج إقليمية متعددة تتراوح بين مقاربات دمج شاملة وأخرى لا تزال أقرب إلى التعليم الخاص التقليدي.

3-مقاطعة نيو برونزويك: الدمج كخيار سياساتي جذري

تعد مقاطعة نيو برونزويك (New Brunswick) حالة استثنائية داخل المشهد الكندي، إذ تصنف على نطاق واسع باعتبارها المقاطعة الرائدة في مجال التربية الدامجة. وقد شكل إصدار مشروع القانون رقم 85 سنة 1986 نقطة تحول مفصلية، حيث ألزم المدارس العمومية بإدراج جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو الإعاقة، داخل نظام التعليم العام، وضمان تعليمهم في فصول عادية إلى جانب أقرانهم.

وقد اعتُبر هذا التوجه في حينه ممارسة ثورية على المستوى الوطني، لأنه نقل الدمج من مستوى البرامج الداعمة إلى مستوى الالتزام القانوني الملزم.

4-التقييم المستمر والتطوير المنهجي

تلتزم المقاطعات الكندية بمراجعة دورية لبرامج الدمج، كما يظهر من سلسلة المراجعات التي خضعت لها مقاطعة نيو برونزويك بين 2006 و2012، والتي ركزت على تعزيز الإجراءات العملية لدعم الطلاب والمعلمين داخل الفصول، وضمان استفادة جميع الطلاب من بيئات تعليمية دامجة وفعالة. وتعكس هذه المراجعات فلسفة كندية تقوم على التعلم المستمر من التجربة، مع بناء قدرات المؤسسات التعليمية لضمان جودة التعليم للجميع.

ثالثا: نيوزيلندا - الدمج التربوي بوصفه حقا قانونيا وممارسة حوكمية متعددة المستويات

تقدم نيوزيلندا نموذجا متميزا في التربية الدامجة يقوم على مقاربة حقوقية شاملة، تجعل من الدمج التربوي التزاما قانونيا ومؤسسيا، وليس مجرد خيار بيد المدرسة أو الأسرة. إذ تعرف وزارة التربية التعليم الدامج باعتباره سياقا يضمن الحضور والمشاركة والتعلم والشعور بالانتماء لجميع المتعلمين، مع تصميم البيئات التعليمية والأنشطة بشكل يتيح تعلمهم معا مع الاعتراف بهوياتهم[1]. ويكشف هذا التعريف عن انتقال الدمج من منطق "الاستجابة للاحتياج" إلى منطق "إعادة تصميم النظام التعليمي" بما يستوعب التنوع بوصفه أصلا بنيويا.

[1] Ministry of Education. (n.d.). *Inclusive education: Definition*. New Zealand Government. Retrieved from https://www.education.govt.nz/school/inclusive-education/

1-الإطار التشريعي: الدمج كحق غير قابل للتمييز

يستند النموذج النيوزيلندي إلى منظومة قانونية قوية تحمي مبدأ عدم التمييز، حيث يجرم قانون حقوق الإنسان لسنة 1993 أي شكل من أشكال الإقصاء في الولوج إلى التعليم أو الاستفادة من خدماته على أساس الإعاقة أو العرق أو اللغة أو النوع الاجتماعي[1]. ويعزز قانون وثيقة الحقوق لسنة 1990 هذا التوجّه، ما يجعل التربية الدامجة امتدادا مباشرا للحقوق المدنية الأساسية[2] .

ويكرس قانون التعليم والتدريب لسنة 2020 مبدأ المساواة الكاملة بين المتعلمين، بنصّه الصريح على تمتع التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالحقوق نفسها التي يتمتع بها أقرانهم في المدارس العمومية، بما في ذلك الحق في التعليم المجاني إلى غاية سن 21 سنة[3]. ويُظهر هذا الإطار أن الدمج في نيوزيلندا لم يعد توجها سياساتيًا عاما، بل حقا قانونيا قابلا للمساءلة المؤسسية.

2-السياسات العمومية: من الرعاية إلى الدعم التعلمي الشامل

تظهر الاستراتيجيات الوطنية، ولا سيما الخطة التعليمية 2016-2020، أن الدمج يقارب باعتباره استجابة بنيوية لتنوع الحاجات التعليمية، من خلال تعزيز استعمال المعطيات التقييمية الفردية وتحسين آليات الدعم داخل منظومة تعليمية دامجة بالكامل.

كما تؤكد استراتيجية الإعاقة 2016-2026 أن الدمج مبدأ موجه للسياسة التعليمية والممارسة البيداغوجية، وتعتبره كفاية مهنية أساسية لجميع الفاعلين التربويين، وليس اختصاصا محصورا في التربية الخاصة، وتنسجم مع هذا التوجّه خطة العمل للإعاقة 2019-2023، التي وسعت مجال الدمج ليشمل التعليم العالي والتكوين، بما يعكس استمرارية المسار الدامج عبر مختلف مراحل التعليم.

3-الحوكمة التعليمية: تنسيق أفقي وعمودي متعدد الفاعلين

تقوم الحوكمة التعليمية في نيوزيلندا على تنسيق وثيق بين قطاعات متعددة، تشمل التربية، والصحة، والتنمية الاجتماعية، والشغل، تحت إشراف مكتب قضايا الإعاقة، الذي يضطلع بدور محوري في متابعة تنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بينما تتولى اللجنة الوزارية لقضايا الإعاقة مهام القرار والمساءلة.

وعلى المستوى المحلي، تتمتع المدارس باستقلالية واسعة منذ إصلاحات اللامركزية سنة 1988، حيث تدار كل مؤسسة تعليمية من طرف مجلس أمناء منتخب، مسؤول مباشرة أمام الدولة والمجتمع عن جودة التعليم، بما في ذلك جودة الممارسات الدامجة.

وتضطلع هيئة مراجعة التعليم (ERO) بدور أساسي في التقييم والمساءلة، من خلال تقارير دورية ووطنية، من أبرزها تقرير Success for All – Every School, Every Child[4]، الذي عزز مساءلة المدارس عن

---

[1] قانون حقوق الإنسان النيوزيلندي، 1993، المادة: 57.
[2] قانون وثيقة الحقوق النيوزيلندية، 1990، المادة 19
[3] قانون التعليم والتدريب النيوزيلندي، 2020، المادتان 33–34.
[4] New Zealand Ministry of Education. (2010). *Success for All – Every School, Every Child: Achieving a Fully Inclusive Education System*. Wellington : Ministry of Education.

استقبال ودعم المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ووسع الولوج إلى خدمات الدعم التربوي والنقل والانتقال إلى سوق الشغل.

4-البيئة التعليمية والمناهج: التصميم الشامل للتعلم

يتبنى النظام التربوي النيوزيلندي مقاربة التصميم الشامل للتعلم، كما هو منصوص عليه في المنهاج النيوزيلندي، بما يتيح مرونة بيداغوجية تسمح بالاستجابة للفروق الفردية دون وصم أو تصنيف. ويدعم هذا التوجه بآليات عملية، مثل نظام التمويل المستمر(Ongoing Resourcing Scheme) ، وخدمات النقل المدرسي المتخصص(SESTA) ، التي تمكن المتعلمين ذوي الاحتياجات المرتفعة من الالتحاق بالمدرسة العادية والمشاركة الكاملة في أنشطتها.

5-تكوين المدرسين والدعم المتخصص: الدمج ككفاية مهنية

يعد تكوين المدرسين أحد أعمدة نجاح النموذج النيوزيلندي، حيث تدمج التربية الدامجة ضمن برامج التكوين الأولي، مع تركيز على فهم أثر الإعاقة وصعوبات التعلّم والسلوك على المشاركة المدرسية، وعلى الإطار القانوني المنظّم لذلك(Initial Teacher Education Programmes) . كما تم إحداث دبلوم دراسات عليا في التدريس التخصصي منذ 2011، مع تخصصات تشمل طيف التوحد، والإعاقات السمعية والبصرية، والتدخل المبكر. ويعزز هذا البناء المهني بشبكة المدرسين الموردين (Resource Teachers)، الذين يشتغلون ضمن فرق دعم تضم المدرسة والأسرة والمجتمع.

يبرز نموذج نيوزيلندا أن فعالية التربية الدامجة لا تتحقق عبر توسيع الخدمات فحسب، بل من خلال حوكمة تعليمية مندمجة تربط بين الحقوق والتشريعات، والسياسات العمومية، والاستقلالية المدرسية، وآليات التقييم والمساءلة. وبهذا المعنى، يصبح دمج ذوي الهمم ممارسة مؤسسية يومية داخل المدرسة، لا استثناء تنظيميا، وهو ما يمنح النموذج النيوزيلندي قوة تفسيرية وسياساتية عالية في النقاش الدولي حول التربية الدامجة.

خلاصة تركيبية:

على الرغم من أن النماذج الثلاثة تتفق في الالتزام بمبدأ التعليم الشامل وحق جميع المتعلمين في الوصول إلى التعليم والاندماج، إلا أن الفروق البنيوية بينها تكشف عن تنوع الاستراتيجيات والسياسات المعتمدة في تحقيق الدمج.

ففي فنلندا، يرتكز الدمج على الثقة المؤسسية والوقاية المبكرة، حيث يعد الدمج جزءا بنيويا من وظيفة المدرسة، مع منح المؤسسات التعليمية استقلالية واسعة في إدارة الموارد البشرية والمادية وتنسيق فرق متعددة التخصصات لتقديم دعم فردي شامل .

أما كندا، وبالأخص تجربة مقاطعة New Brunswick، فتعتمد على إطار تشريعي إقليمي متطور يربط بين السياسة والممارسة، مع سياسات تنفيذية واضحة تضمن إدراج جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، مدعومة بخطط متابعة ومراجعات منهجية لضمان فعالية الدمج على المستويين المدرسي والمقاطعي.

في المقابل، تقدم نيوزيلندا نموذجا يقوم على التكامل القانوني والمؤسسي متعدد المستويات، حيث ينسق الدمج بين السياسات الوطنية، القوانين الحقوقية، استراتيجيات الإعاقة، والمبادرات المحلية، مع التركيز على التكيف مع تنوع الأعراق واللغات ودعم الطلاب من خلفيات جغرافية أو اجتماعية مختلفة، ويرسخ مبدأ الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي لضمان شمولية التعلم.

بهذا التحليل، يبدو أن فنلندا تتميز بمرونة المدارس واستقلاليتها التشغيلية، وكندا بالترابط بين التشريع والتنفيذ الإقليمي الدقيق، بينما تبرز نيوزيلندا في قدرة نظامها على الجمع بين الاعتبارات القانونية، الثقافية، والإدارية لضمان شمولية الدمج.

ترسيخ التعلمات بالثانوي التأهيلي: التعثرات والحلول

د. شفيق رزيق جامعة الحسن الثاني
د. يحيى المكاوي جامعة السلطان مولاي سليمان

الملخص:

يتناول هذا المقال التعثرات التي تواجه المتعلمين والمتعلمات في السلك الثانوي التأهيلي، باعتباره مرحلة حاسمة في ترسيخ التعلمات والاستعداد للتعليم العالي. ويركز على مظاهر هذه التعثرات في مواد التاريخ والجغرافيا والرياضيات، سواء على مستوى اكتساب التعلمات أو على مستوى المنهاج الدراسي. ويبين أن هذه الصعوبات ذات أبعاد معرفية ومنهجية وبيداغوجية، ناتجة عن هشاشة المكتسبات القبلية، وطغيان الحفظ والتجريد، وكثافة المضامين. كما يناقش تأثير هذه الاختلالات في جودة التعلمات وقابليتها للاستثمار. ويقترح المقال مجموعة من الحلول العملية، تشمل تجويد الممارسات الصفية، وتطوير التقويم، ومراجعة المناهج. ويخلص إلى أن تجاوز التعثرات يقتضي اعتماد مقاربة شمولية تضمن تعلمات ذات معنى ومستدامة.

الكلمات المفتاحية: ترسيخ التعلمات - التعثرات الدراسية - السلك الثانوي التأهيلي - التاريخ والجغرافيا - الرياضيات - المنهاج الدراسي- جودة التعلمات.

مقدمة:

تكتسي المرحلة التأهيلية أهمية بالغة في التعليم المدرسي، باعتبارها المحطة الأخيرة قبل التعليم العالي، والمرحلة الأساسية في ترسيخ التعلمات. ومن هذا المنطلق، فإن الوقوف عند التعثرات والتحديات التي تواجه المتعلمين والمتعلمات في السلك الثانوي التأهيلي يعد أمرا مهما لمعالجة الاختلالات وضمان سلاسة ترسيخ التعلمات، وتحقيق أهداف وغايات العملية التعليمية والتعلمية.

تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على التعثرات التي تواجه المتعلمين والمتعلمات في السلك الثانوي التأهيلي، من خلال عرض نماذج منها على مستوى اكتساب التعلمات بمادتي التاريخ والجغرافيا والرياضيات، وضمن المنهاج الدراسي، ثم اقتراح حلول عملية لهذه التعثرات.

لأجل مقاربة هذا الموضوع، تم تفكيك إشكاليته وفق الأسئلة التالية:

- ما هي التعثرات التي تواجه المتعلمين والمتعلمات على صعيد ترسيخ التعلمات في السلك الثانوي التأهيلي؟
- ما هي الحلول والمقترحات الكفيلة بمواجهة هذه التعثرات؟

أولا: المفاهيم المرتبطة بالموضوع

1- ترسيخ التعلمات:

هو عملية تربوية وديداكتيكية تهدف إلى تثبيت المعارف والمفاهيم، وغرس القيم، وتنمية بعض الكفايات، إلى جانب تنمية القدرة على الاختيار واتخاذ القرار.[1]، ع ضمان اكتساب المعارف والكفايات بشكل وظيفي ومستدام، وإمكانية إعادة استثمارها في وضعيات جديدة. وتتماشى هذه العملية مع الأطر المرجعية، ووفق المقاربة بالكفايات التي تهدف إلى بناء تعلمات ذات معنى [2]. يتحقق ترسيخ التعلمات من خلال ممارسات تعليمية منظمة، تعتمد مجموعة من الطرق والدعامات الديداكتيكية، عبر وضعيات كتابية وشفوية متنوعة، تهدف إلى تحفيز المتعلم على المشاركة الفعالة في التعلم. ويسهم هذا الترسيخ في مواد التاريخ والجغرافيا والرياضيات في إعداد المتعلم لمتابعة الدراسات العليا، مزودا بالأدوات الإجرائية اللازمة لحل الوضعيات المشكلية التي قد تواجهه[3].

2- التعثرات

التعثرات الدراسية هي الصعوبات والمشاكل المعرفية والمنهجية والديداكتيكية والبيداغوجية التي يواجهها المتعلم أثناء بناء معارفه. وتمثل الفارق السلبي بين الأهداف المرجوّة من الفعل التعليمي والنتائج المحققة فعليا، ويظهر هذا الفارق في المجال العقلي والمعرفي أو الوجداني أو الحسي الحركي. وتعد هذه التعثرات حالة مؤقتة وشائعة بين معظم المتعلمين، إذ يواجه المتعلم أثناء التحصيل في مادة أو موضوع معين صعوبة في فهم أو استيعاب مسألة أو فكرة أو معلومة لسبب أو لآخر[4].

3- السلك الثانوي التأهيلي

السلك الثانوي التأهيلي يمثل المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي وبوابة التعليم العالي، كونه مرحلة مفصلية في مسار المتعلم الدراسي. يتم خلالها الانتقال من منطق اكتساب التعلمات المدرسية الموجهة إلى بناء كفايات معرفية ومنهجية وتواصلية عليا. ويمتد هذا السلك على مدار ثلاث سنوات في مختلف الأسلاك: الأدبية، العلمية، التقنية، التكنولوجية، وفي التعليم الأصيل، ليشكل مرحلة أساسية في بناء التعلمات وترسيخها تمهيدا لاختتام هذه المرحلة وتحضير المتعلم لمراحل تعليمية عليا.

ثانيا: التعثرات التي تواجه المتعلمين والمتعلمات في ترسيخ التعلمات بالسلك الثانوي التأهيلي

1-التعثرات على مستوى اكتساب التعلمات في المواد التاريخية والجغر افية والرياضية

أ- مادة التاريخ والجغر افيا

تواجه عملية ترسيخ التعلمات لدى المتعلمين في مادة التاريخ والجغرافيا عدة صعوبات، أهمها:

1 - لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والاعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، ج1، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 2002، ص 59.

2 - أنظر: وزارة التربية الوطنية، الأطر المرجعية الخاصة بامتحانات الثانوي التأهيلي، 2014.

3 - لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والاعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، ج1، مرجع سابق، ص 68-69.

4 - عزوز كتفي ورابح حرايز، "التعثر الدراسي، أسبابه واستراتيجيات مواجهته"، مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، العدد 1، 2022، ص 98.

- **صعوبة إدراك المدى الزماني والمجالي** :إذ يجد المتعلم صعوبة في فهم مفاهيم التحول التاريخي والاستمرارية، أو في تحديد الامتداد المكاني للأحداث التاريخية والتموقع الزماني لها.

- **ضعف التحكم في منهجيات تحليل الوثائق** :يؤدي إلى الاقتصار على الحفظ دون استيعاب المحتوى أو تطوير القدرة على التحليل النقدي، سواء تعلق الأمر بالخرائط الجغرافية أو الوثائق التاريخية.

- **تحديات في الربط بين المعرفة التاريخية والجغرافية والمحيط الحالي** :حيث يجد المتعلم صعوبة في استثمار التعلمات لفهم الظواهر الحالية وربط الماضي بالحاضر، ما يحد من تطبيق المعرفة في سياقات جديدة[1] والاستظهار بدل الفهم والوصف والتعريف والتفسير والتركيب[2]. كما يواجه المتعلمون صعوبة في توظيف المفاهيم الأساسية المهيكلة للدرس عند التعامل مع الخطابين التاريخي والجغرافي، حيث لا يتمكنون دائما من الربط بين المفاهيم والمعلومات أو استخدامها لتحليل الظواهر التاريخية والجغرافية بشكل منهجي. ويؤدي هذا النقص إلى اقتصار التعلم على الحفظ والاستظهار، دون القدرة على إعادة توظيف المعرفة في سياقات جديدة أو في حل الوضعيات المشكلة[3]، وفي بناء خطاب تاريخي أو جغرافي منظم يستجيب للمعايير المنهجية المعتمدة، وهو ما يحد من ترسيخ التعلمات ويجعلها غير قابلة للتوظيف في وضعيات جديدة أو مركبة، هذا بالإضافة إلى ضعف الغلاف الزمني [4].

ب- مادة الرياضيات

تواجه عملية ترسيخ التعلمات لدى المتعلمين والمتعلمات في مادة الرياضيات بالثانوي التأهيلي عدة تعثرات ذات طبيعة معرفية ومنهجية، في مقدمتها هشاشة المكتسبات القبلية المتراكمة عبر المسار الدراسي السابق، وهو ما تؤكده نتائج التقييمات الوطنية، التي أبرزت ضعف التحكم في الكفايات الأساسية لدى المتعلمين في نهاية الأسلاك التعليمية، خاصة في المواد ذات الطابع التجريدي، مما انعكس سلبا على بناء التعلمات الجديدة بشكل منسجم ومتدرج[5]. ويُضاف إلى ذلك ما يميز مادة الرياضيات من طابع تجريدي مرتفع، يتطلب قدرة المتعلم على الانتقال بين تمثلات متعددة. وفي هذا السياق، تشير التقارير الرسمية إلى القصور في تنمية مهارات التفكير والتحليل والاستدلال، وهو ما يؤثر مباشرة على جودة التعلمات بالسلك الثانوي التأهيلي. كما أن هيمنة المقاربات الإجرائية التي تركز على التطبيق الآلي على حساب الفهم تحد من قابلية التعلمات لإعادة الاستثمار، وهو ما يتقاطع كذلك مع خلاصات المجلس الأعلى، التي نبهت إلى محدودية أثر التعلمات المدرسية على بناء الكفايات العليا لدى المتعلمين. ويضاف إلى هذه التعثرات تأثير

1 - هاني حتمل عبيدات وهاني محمد طوالبة، "صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 34، الأردن، 2014، ص 289.

2 - مصطفى زايد أعفير وآخرون، "صعوبة تعامل التلاميذ والتلميذات مع الدعامات الديداكتيكية بالتعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب: الخرائط الجغرافية نموذجا"، مجلة مؤشر الدراسة الاستطلاعية، العدد 4، 2022، ص89- 105.

3 - سامية محمود يوسف، تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلم الجغرافيا في ضوء دوائر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2020، ص 301-319.

4 - علي دولة خليفة المحمداوي، مشاكل تدريس مادة الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية أو المتوسطة، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، العدد 4، العراق، 2023، ص 160.

5 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس، الرباط، 2023، ص 49-57.

العوامل النفسية المرتبطة بتراكم الإخفاقات الدراسية، والتي تؤثر في الدافعية والمثابرة، مما يجعل التعلمات هشة وسريعة الزوال.

2-التعثرات على مستوى المنهاج الدراسي (الرياضيات والتاريخ والجغرافيا)

أ- مادة الرياضيات

على مستوى المنهاج الدراسي، تبرز في مادة الرياضيات إشكالات بنيوية تؤثر في ترسيخ التعلمات، من أبرزها كثافة المضامين وتسارع الإيقاع الزمني، وهو ما يحد من فرص المعالجة العميقة للتعلمات، ويقلص من إمكانات إعادة الاستثمار والتقويم الداعم، كما ورد في خلاصات التقييم الشمولي للمنهاج، التي سجلت عدم ملاءمة حجم المضامين للزمن المدرسي المخصص لها بالسلك الثانوي التأهيلي.

[1]، كما أن ضعف التدرج والتناسق العمودي بين المستويات الدراسية يفضي إلى فجوات معرفية ومنهجية تتراكم مع مرور الزمن، خاصة في المفاهيم البنيوية للجبر والتحليل، وهو ما أشار إليه التقرير ذاته عند حديثه عن اختلال الاستمرارية بين الأسلاك التعليمية. ويسجل كذلك طغيان الطابع التجريدي للمضامين على حساب الوضعيات الدالة والإدماجية المرتبطة بسياقات ذات معنى بالنسبة للمتعلمين، الأمر الذي يؤثر في قابلية التعلمات للترسيخ والاستدامة[2].إضافة إلى ذلك، يبرز ضعف التنسيق البيني بين مادة الرياضيات وباقي المواد العلمية، رغم ما ينص عليه الإطار المرجعي للمنهاج الدراسي المغربي من ضرورة التكامل بين المعارف وبناء التعلمات في أفق مندمج، وهو ما اعتُبر من بين معيقات تحقيق تعلم ذي معنى وقابل للانتقال.

ب- مادة التاريخ والجغرافيا

فيما يخص مادة التاريخ والجغرافيا، فإن المنهاج الدراسي يطرح بدوره تحديات تعيق ترسيخ التعلمات، تتجلى أساسا في اتساع حجم المقرر الدراسي وضيق الزمن الدراسي[3]. وعدم التوازن بين البعد المعرفي والبعد المنهجي، خاصة فيما يتعلق بتعلم تقنيات تحليل الوثائق والخرائط والجداول الإحصائية. ويضاف إلى ذلك محدودية إدماج القضايا الراهنة والسياقات القريبة من المتعلم، وجمود المنهاج الدراسي، وزيادة على ذلك عدم وفرة الوسائل التعليمية المناسبة، فضلا عن نظرة الأسر للتعليم كمسألة ثانوية[4]، وضعف التدرج في تنمية الكفايات التحليلية والتركيبية بين المستويات، إضافة إلى تفاوت شروط تنزيل المنهاج بين المؤسسات من حيث الوسائل الديداكتيكية والتجهيزات والدعم التربوي.

1 - نفسه، ص 49.
2 - نفسه، ص 52-57.
3 - هاني حتمل عبيدات وهاني محمد طوالبة، "صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها"، مرجع سابق، ص 289.
4 - علي دولة خليفة المحمداوي، مشاكل تدريس مادة الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية أو المتوسطة، مرجع سابق، ص 160.

ثالثا: الحلول والمقترحات

1-الحلول والمقترحات على مستوى اكتساب التعلمات

أ- مادة الرياضيات

على مستوى اكتساب التعلمات، يقتضي تجاوز التعثرات المعرفية والمنهجية اعتماد ممارسات بيداغوجية تجعل المتعلم فاعلا في بناء تعلماته، وذلك من خلال تشخيص دقيق للمكتسبات القبلية في بداية كل مجزوءة أو وحدة تعليمية، قصد رصد مواطن الضعف ومعالجتها بأنشطة دعم موجهة، فردية أو جماعية، وهو ما تؤكده الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، التي شددت على مركزية التقويم التشخيصي والداعم في تحسين جودة التعلمات[1]. ففي مادة الرياضيات، يستدعي الأمر الانتقال من التركيز على التطبيق الآلي للخوارزميات إلى تنمية الفهم المفاهيمي العميق، عبر توظيف الوضعيات-المسألة المفتوحة، والنمذجة الرياضية، والربط بين التمثلات المختلفة، مع إرساء ثقافة البرهنة والتعليل التدريجي، انسجامًا مع التوجيهات التربوية الرسمية، التي دعت إلى إعطاء معنى للتعلمات الرياضية وربطها بالاستدلال والتفكير الرياضي[2]. كما يُعد تعزيز التواصل الرياضي وتنمية الاستقلالية في التعلم وتوظيف التقويم التكويني والداعم أدوات أساسية لضمان ترسيخ التعلمات وانتقال أثرها، وهو ما أكدته تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين عند حديثها عن محدودية أثر التعلمات المدرسية في غياب ممارسات تقويمية داعمة ومستمرة[3].

ب- مادة التاريخ والجغرافيا

يتطلب ترسيخ التعلمات في مادة التاريخ والجغرافيا تجاوز الوسائل التقليدية ومنطق الحفظ والاستظهار إلى بناء الفهم التاريخي والمجالي، والعمل على النقل الديداكتيكي وجعله آلية تخدم اكتساب المتعلمين والمتعلمات للتعلمات وفق مناهج مضبوطة، وذلك من خلال تدريبهم على تحليل الوثائق التاريخية والخرائط والجداول الإحصائية ومختلف الدعامات الديداكتيكية، وربط الأحداث والظواهر بسياقاتها الزمانية والمكانية. إضافة إلى اعتماد التعلم القائم على تعدد المقاربات التي تفي بغرض ترسيخ التعلم.

ومن بين المقترحات كذلك الدعوة إلى:

- ربط قضايا التاريخ والجغرافيا بالقضايا الراهنة.
- تعزيز قدرات المتعلمين والمتعلمات على النهجين التاريخي والجغرافي.
- العمل على تطوير مهارات التعبير الكتابي والمنهجي للمتعلم من خلال العروض والنقاش والوصف.
- اعتماد دعامات ديداكتيكية قابلة لإعادة الاستثمار.
- استخدام وسائل ووسائط أخرى، كتوظيف التراث المعماري والعمراني في تدريس مادة التاريخ.

---

1 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المدرسة الجديدة تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية دجنبر 2024، ص67.

2 - وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الرياضيات بسلك التعليم الثانوي نونبر 2007.، ص3-4.

3- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي لسنة 2023: عن حصيلة وآفاق عمل المجلس، الرباط، ص57-58.

2-الحلول والمقترحات على مستوى اكتساب التعلمات

أ-مادة الرياضيات

على مستوى المنهاج الدراسي، تبرز الحاجة إلى مراجعة بنيوية تروم تحقيق الانسجام والتدرج في التعلمات، وذلك عبر تخفيف كثافة المضامين والتركيز على المفاهيم الأساسية والكفايات العرضانية ذات القيمة المضافة، بما يسمح ببناء تعلمات ذات معنى وقابلة للترسيخ، وهو ما دعت إليه الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين من خلال الانتقال من منطق التراكم المعرفي إلى منطق بناء الكفايات[1]. ففي مادة الرياضيات، يستدعي الأمر تعزيز التناسق العمودي بين الأسلاك التعليمية، وضمان التدرج المنطقي في بناء المفاهيم والبنيات الرياضية، تفاديا للفجوات المعرفية التي تعيق استمرارية التعلم، وهو ما أكدت عليه تقارير المجلس الأعلى عند تشخيصها لاختلالات الاستمرارية والتكامل بين الأسلاك التعليمية[2]. ما يقتضي الأمر توسيع حيز أنشطة الإدماج وإعادة الاستثمار ضمن الزمن المدرسي الرسمي، بما يسمح بتثبيت التعلمات وتقويمها في سياقات دالة، انسجاما مع التوجهات البيداغوجية التي نص عليها الإطار المرجعي للمنهاج الدراسي المغربي، خاصة ما يتعلق بالتعلم ذي المعنى، وبالربط بين المعارف والكفايات[3]. ويعد تقوية الربط البيني بين مادة الرياضيات وباقي المواد العلمية رافعة أساسية لإكساب التعلمات طابعا وظيفيا ومعنى أعمق، بما يعزز قابلية التعلمات للانتقال والاستثمار في وضعيات جديدة، كما يدعو إلى ذلك المنهاج المغربي القائم على التكامل والتداخل بين المجالات المعرفية [4].

ب- مادة التاريخ والجغرافيا

سنقدم في هذا السياق مجموعة من المقترحات فيما يخص المنهاج الدراسي بالنسبة لمادتي التاريخ والجغرافيا:

- ينبغي إعادة التوازن بين البعد المعرفي والبعد المنهجي داخل المنهاج؛
- اعتماد الدعامات الديداكتيكية بشكل متدرج من الابتدائي إلى مرحلة الثانوي التأهيلي؛
- الانفتاح على القضايا الراهنة وربط موضوعات المنهاج الدراسي بالمحيط المحلي والجهوي قدر الإمكان؛
- التخفيف من ضخامة المقرر الدراسي والتركيز على تعليم المناهج والمهارات عوض حشو المعلومات؛
- توحيد الكتاب المدرسي، إذ إن تجربة التعدد خلقت مجموعة من الفروقات بين المتعلمين والمتعلمات، وطرحت مشكل نقص بعض الكتب وفقرها فيما يخص الدعامات الديداكتيكية؛
- التكوين المستمر للأساتذة، وتوفير التجهيزات التعليمية في كافة المؤسسات.

1 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي لسنة 2023: عن حصيلة وآفاق عمل المجلس. الرباط ص60.

2 - نفسه، ص 63.

3 - وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الرياضيات بسلك التعليم الثانوي، نونبر 2007.، ص 6.

4 - وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الرياضيات بسلك التعليم الثانوي، نفس المرجع، ص 5.

خاتمة

للحد من التعثرات التي تواجه المتعلمين والمتعلمات في مادتي التاريخ والجغرافيا والرياضيات بالسلك الثانوي التأهيلي على مستوى ترسيخ التعلمات، لا بد من نهج مقاربة متكاملة وشاملة، تستهدف حفظ المكتسبات السابقة والعمل على تجاوز الصعوبات. غير أن تجاوز التعثرات ينبغي أن يجمع بين تجويد الممارسات الصفية، وتطوير المنهاج الدراسي، وتعزيز التقويم، بما يضمن بناء تعلمات تسهم في خلق متعلم منسجم مع ثوابت وطنه وهويته ذات الروافد المتعددة، ودينه وتاريخه، وجعله مؤهلا للنجاح في الثانوي التأهيلي والانخراط بشكل إيجابي في التعليم العالي وفي المجتمع.

لائحة المصادر والمراجع:

-لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والاعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، ج1، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 2002.

-وزارة التربية الوطنية، الأطر المرجعية الخاصة بامتحانات الثانوي التأهيلي، 2014.

-كتفي عزوز كتفي ورابح حرايز، "التعثر الدراسي، أسبابه واستراتيجيات مواجهته"، ضمن مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، العدد 1، 2022.

-حتمل هاني عبيدات وهاني محمد طوالبة، "صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها"، ضمن مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 34، الأردن، 2014. ص275- 298.

-أعفير مصطفى زايد وآخرون، "صعوبة تعامل التلاميذ والتلميذات مع الدعامات الديداكتيكية بالتعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب: الخرائط الجغرافية نموذجا"، ضمن مجلة مؤشر الدراسة الاستطلاعية، العدد 4، 2022. ص89- 105.

- محمود يوسف سامية، تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلم الجغرافيا في ضوء دوائر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ضمن المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2020. ص 296-. 325

- المحمداوي علي دولة خليفة، مشاكل تدريس مادة الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية أو المتوسطة، ضمن مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، العدد 4، العراق، 2023. ص 154- 169.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس، الرباط، 2023.

- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للمنهاج، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 2014.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المدرسة الجديدة تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية، دجنبر 2024

- وزارة التربية الوطنية، التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الرياضيات، بسلك التعليم الثانوي نونبر 2007.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي لسنة 2023: عن حصيلة وآفاق عمل المجلس. الرباط، 2023.

المهارات الحياتية والنموذج البيداغوجي الجديد في المغرب: رافعة للتحول التربوي الشامل

د. رشيد المكاوي

كلية علوم التربية الرباط - جامعة محمد الخامس

الملخص:

إن ما تشهده المنظومة التربوية المغربية من دينامية يعكس رغبة صناع القرار التربوي في تدارك عثرات مشاريع الإصلاحات التي لم تحدث التغيير المنشود، ومن جهة ثانية محاولة مسايرة المتطلبات والتحديات التي يفرضها عصرنا الحالي، وهو ما يبرز من خلال إعادة بناء نموذج بيداغوجي يسعى لإبراز الأدوار الحقيقية للمدرسة، انطلاقا من تحديد وظائفها وتجديدها، بما يسهم في إعداد متعلم اليوم ومواطن الغد على الاستجابة لمتطلبات المجتمع وتحديات الألفية الثالثة. ولعل مدخل المهارات الحياتية من أهم المداخل التي يمكن أن تسهم في إحداث هذا التحول التربوي المنشود، عبر تمكين المتعلمين من مهارات حياتية تمكنهم من تحقيق نجاحات شخصية ومهنية ومجتمعية، ومنه إسقاط الصورة السلبية للمدرسة المغربية في نظر المجتمع.

إذن، تشكل هذه الورقة البحثية فرصة لتسليط الضوء على أهمية إدماج المهارات الحياتية في المدرسة المغربية، باعتبارها رافعة لقاطرة هذا التحول التربوي، وموجّهة لتجديد الممارسات المدرسية الصفية واللاصفية، بما يرفع من منسوب تملك المتعلم لمهارات وكفايات تيسر عليه الاندماج في المجتمع. وعليه، فإننا سنقارب الموضوع من زاوية تحليلية نقدية تقوم على تتبع حضور المهارات الحياتية في الخطاب الرسمي، عبر تحليل مضامين الوثائق التربوية الرسمية التي تحدد حضورها في الممارسات الصفية واللاصفية ومداخل أجرأتها، في أفق تقديم توصيات ومقترحات عملية للرفع من نجاعة إدماجها بما يخدم نقلها من مستوى التنظير إلى الأجرأة الفعلية، الكفيلة بتحقيق غايات التحول التربوي المنشود نحو مدرسة المستقبل.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية - النموذج البيداغوجي - مدرسة المستقبل - كفايات القرن 21- التحول التربوي.

مقدمة:

لا شك أن الخوض في موضوع التحول التربوي ضمن سياقه الوطني يفرض علينا استقراء النموذج البيداغوجي الذي تبناه المغرب في الآونة الأخيرة، لما له من دور في تحديد منطلقات الرؤية الاستشرافية لمدرسة مغربية تستجيب لحاجيات المجتمع ومتطلبات عصرنا هذا، وهي المحددات النظرية والإجرائية التي تؤطر عملية صنع القرار في العليا وتوجه الممارسات البيداغوجية في سفلتها. ولعل هذه الدينامية التي تعيشها المدرسة المغربية بأسلاكها الثلاثة هي، بكل تأكيد، حددت معالمها وثيقة الرؤية الاستراتيجية التي أضحت مضامينها تشكل سبورة توجيهية لتجاوز النقائص والاختلالات التي تعرفها المنظومة ككل، وهو ما ذهبت إليه العديد من التقارير الدولية والوطنية، وأقرته بشكل صريح ديباجة الوثيقة، حيث أكدت على محدودية المردودية الداخلية للمدرسة وضعف مردوديتها الخارجية، بمعنى أدق، محدودية انفتاح وتفاعل

المدرسة مع محيطها، مع نقص في قدرتها على المواكبة السريعة والملاءمة لتحولات محيطها المحلي والعالمي وإدماج مستجداته ومبتكراته.

أمام هذه الدينامية الوطنية، وانسجاما مع الجهود الدولية في الارتقاء بالنظم التعليمية بما يخدم المجتمعات في الحاضر والمستقبل، برزت الحاجة لإدماج المهارات الحياتية أو كفايات القرن الحادي والعشرين كآلية لتجويد مخرجات العملية التعليمية، بما يضمن فرصا أكبر وأنجع أمام المتعلم للاندماج في المجتمع وتحقيق نجاحات شخصية ومهنية. فهل يمكن أن يشكل هذا المدخل رافعة لتحقيق تحول تربوي يتجاوز منطق إصلاح الإصلاح إلى التغيير الجذري في وظائف المدرسة المغربية؟

أولا: الإطار المنهجي للدراسة

1. **إشكالية الدراسة وفرضيتها**

إن التحول نحو مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء تفرضها ضروريتان إجرائيتان: أولاها مرتبطة باختلالات النموذج التربوي القائم، وثانيها مرتبط بتحديات العصر المتجددة. أي أن هذا التحول نحو مدرسة المستقبل، وإن صح التعبير، وبوصف أشمل، التحول نحو مدرسة الحياة، يمنح المتعلم فرصة الحياة ليس بمعناها الفيزيولوجي، بل بمعناها الأعمق الذي يشمل نحت معالم شخصية متعلم متوازن ومسؤول ومواطِن، بما يضمن مواجهة تحديات الحياة بفعالية وكفاءة. وهكذا، فإن المفروض في التحول التربوي المنشود هو جعل المدرسة المغربية أداة لتمكين الأفراد من أن يكونوا فاعلين ومتفاعلين مع قضايا مجتمعهم المحلي والوطني والدولي، قادرين على الإبداع والابتكار، والمبادرة لحل إشكالات مجتمعية؛ إذن، مدرسة الحياة هي قنطرة عبور آمنة نحو مستقبل أفضل للمتعلم ولمجتمعه.

عطفا على ما سبق، فإن أي تحول تربوي منشود يجب أن يكون جوهره المتعلم، ليس من باب تلقينه للمعارف الأساسية فقط، بل عبر منح الاهتمام لإنماء المهارات الوظيفية التي تضمن له الاندماج الفعال وتحقيق النجاحات على المستويات الشخصية والمهنية والاجتماعية، مما يؤسس لمواطنة فاعلة ومسؤولة تسهم في بناء الوطن، وتجعل من المدرسة حجر أساس في النموذج التنموي المنشود. وعليه، فإن إشكالية هذه الورقة البحثية تحاول إبراز حضور المهارات الحياتية في النموذج البيداغوجي المنشود، وهو ما دفعنا لصياغة سؤال مركزي هو كالتالي: إلى أي مدى استندت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية على مدخل المهارات الحياتية لقيادة التحول المنشود؟

لأجل ذلك، فإن الدراسة تنطلق من فرضية مفادها أن النموذج البيداغوجي المنشود ضمن وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 يولي الاهتمام بتأهيل المتعلم للاندماج في مجتمع واقتصاد المعرفة، وتجد الفرضية سندها في كون الوثيقة وضعت غايات تهم بناء المواطن وتجديد أدوار ووظائف المدرسة.

2. **أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعريف بالمهارات الحياتية وأهميتها في التربية الحديثة؛
- إبراز أهمية المهارات الحياتية كمدخل لتحقيق تحول تربوي منشود؛

- تقديم تحليل نقدي لوثيقة الرؤية الاستراتيجية؛
- تقديم توصيات واقتراحات لبلورة نموذج بيداغوجي يدمج بشكل صريح المهارات الحياتية في سيرورة العملية التعليمية التعلمية.

3. منهجية الدراسة

تنطلق الدراسة البحثية من تقديم إطار نظري يهم المهارات الحياتية كمدخل لتجويد وظائف المدرسة، حيث يشكل هذا المدخل النظري فرصة أيضا لاستيعاب الكيفية التي يمكن للمدرسة أن تجعل من مدخل المهارات الحياتية فرصة لتحقيق التحول المنشود في وظائفها ومخرجاتها. كما سنقدم تحليلا نقديا لمضمون وثيقة الرؤية الاستراتيجية، من خلال استجلاء سمات النموذج البيداغوجي المنشود الذي تتضمنه الوثيقة، بما يتقاطع مع غايات إدماج المهارات الحياتية التي تؤكد عليها المرجعيات والمنظمات الدولية.

ثانيا: المهارات الحياتية: مدخل لبناء مدرسة المستقبل

1. المهارات الحياتية: مفهومها وبواعث إدماجها

تقف دراستنا أمام مفهوم يدخل ضمن نطاق المفاهيم المطاطية، إذ أن معظم المؤسسات الدولية والأطر المرجعية وخبراء التربية ممن تناولوا مفهوم المهارات الحياتية قدموا تعاريف وفق عدة زوايا يستحيل معها إيجاد تعريف موحد. وأمام هذا الوضع، سنقتصر على تقديم تعريفين مرجعيين في أفق تقديم تعريف تركيبي تستند عليه دراستنا:

التعريف الأول هو تعريف منظمة اليونيسف (UNICEF) ضمن وثيقة الإطار المرجعي للتربية على المهارات الحياتية والمواطنة الصادر سنة 2017، حيث اعتبرت المهارات الحياتية "مهارات معرفية وغير معرفية، عليا ومتقاطعة وقابلة للنقل، وذات أهمية للتعلم، والمقدرة على التوظيف والتمكين الذاتي والمواطنة النشطة." أما الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21) فتعرف المهارات الحياتية بأنها: "المهارات التي يحتاجها الطلاب للنجاح في المدرسة والعمل والحياة، وتتكون من مهارات التعلم والابتكار/الإبداع، ومهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام والثقافة الرقمية، ومهارات الحياة والمهنة.(P21, 2009, p. 9) "

وكتعريف إجرائي، فإننا نعرف المهارات الحياتية بأنها "مجموعة من المهارات المعرفية والشخصية والاجتماعية التي تمكن الفرد من أن يكون فاعلا ومتفاعلا بفعالية مع متطلبات الحياة في الحاضر والمستقبل". إذن، نحن أمام مفهوم يلامس أبعاد التعلم التي تشكل سمات مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

هكذا، فإن إدماج المهارات الحياتية في منظومة التعليم يعد خيارا استراتيجيا تدعمه الوثائق المرجعية لمنظمات دولية وتجارب دولية ناجحة (فلندا، سنغافورة، قطر...)، وهي بذلك منطلقات لتبني المهارات الحياتية كمدخل بيداغوجي لبعث الحياة في المدارس. ولعل أهم البواعث التي جعلت من هذا المدخل منطلقا لتأهيل الرأسمال البشري هو ما يلخصه الجدول التالي:

جدول1: القوى الدافعة لتني كفايات القرن 21/ المهارات الحياتية

القوى الدافعة لتبني كفايات القرن 21	التغيرات والتحولات في العلوم والتكنولوجيا	القوة الدافعة 1: العولمة
		القوة الدافعة 2: عصر المعرفة
		القوة الدافعة 3: التطور العلمي والتكنولوجي
	التنمية الاقتصادية والاجتماعية	القوة الدافعة 4: النمو الاقتصادي
		القوة الدافعة 5: الاحتياجات المهنية
		القوة الدافعة 6: التغيرات الديمغرافية
		القوة الدافعة 7: التعددية الثقافية
		القوة الدافعة 8: التنمية البيئية والتنمية المستدامة
	تطوير التعليم	القوة الدافعة 9: تحسين جودة التعليم
		القوة الدافعة 10: المساواة في التعلم

المصدر: ليو جيان وآخرون،2015، ص16(بتصرف)

تقودنا هذه الدوافع إلى محاولة تحقيق تأثير ملموس - في ظل التحولات المتواترة للعولمة والتقانة - في ثلاث مجالات، منفصلة في ظاهرها ومترابطة في جوهرها، قصد الوصول أولا إلى المجتمع المعرفي عبر تحسين نتائج التعليم، وثانيا إلى تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين فرص التوظيف وزيادة الأعمال، وثالثا إلى التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين مستوى المشاركة المدنية (اليونيسف، 2017، ص 01).

1- التحول التربوي في المدرسة المغربية : السياق والرهانات

نعيش اليوم في ظل دينامية تربوية تعكسها الأوراش المفتوحة في المنظومة التعليمية، والتي تلامس كل مكوناتها، وهي المشاريع التي تستهدف بنيات المنظومة من حيث البناء البيداغوجي والحكامة والتأهيل، بغية جعلها أكثر ملاءمة لحاجيات المجتمع وتحديات الألفية الثالثة. هذا الرهان بدأ مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ثم تلاه تصحيح المسار وتجاوز النقائص عبر مضامين الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي تنشد التحول الشامل عوض الإصلاحات الجزئية. ولعل ما جاء في متن خارطة الطريق 2022-2026، التي تبنت اثنتي عشرة التزاما يلامس المتعلم والمدرس والمدرسة، يؤكد أن هذا الورش المفتوح غايته الارتقاء بنوعية وجودة التعلمات باعتبارها محددا أساسيا لنجاح أي إصلاح منشود، خاصة وأن تحقيق تحول تربوي ناجع ينطلق من تأهيل المتعلمين للاندماج في الحياة وتحقيق نجاحات.

إذن، رهانات هذا التحول التربوي المنشود تتجسد في انتظارات المجتمع من المدرسة، ما يعني أن على المدرسة المغربية أن تفي بالتزاماتها وتحقق أدوارها التي أنشئت من أجلها، عبر رفع مستوى مخرجاتها التي تتجسد في الممارسات اليومية لطفل اليوم ومواطن الغد، وهي الممارسات التي حددها جاك ديلور في تقريره الموسوم بالتعليم "ذاك الكنز المكنون". فكون المدرسة لا يجب أن تقتصر على نقل المعارف، بل ينبغي أن تستجيب لأربع وظائف أساسية تشكل ركائز التعليم، وهي: التعلم من أجل المعرفة، والتعلم من أجل العمل، والتعلم من أجل العيش معا، والتعلم من أجل أن تكون؛ إذ تهدف هذه الأبعاد إلى تكوين أفراد قادرين على فهم العالم، والعمل بفعالية، وتطوير شخصياتهم، والتعاون مع الآخرين .(Delors, 1996, pp. 85-101) وهكذا تصبح المدرسة فضاءً لبناء الشخصية بشكل متكامل، وإعداد الفرد للمواطنة الفاعلة في سياق التحولات السريعة، بما يشكل قاطرة لتحقيق تنمية شاملة.

ثالثا: قراءة نقدية للرؤية الاستراتيجية: نحو التحول المنشود

1- مكانة المهارات الحياتية ضمن مضامين وثيقة الرؤية الاستراتيجية

أكد المجلس الأعلى للتعليم من خلال وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على ضرورة "تمكين المدرسة من الاطلاع الأمثل بمختلف وظائفها في تكامل وتعاضد، وذلك عبر التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم في بعديها الوطني والكوني، والتعليم والتعلم والتثقيف، والتكوين والتأطير، والبحث والابتكار والتأهيل، وتيسير الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي"، وهو رهان تراه الوثيقة ضروريا لمواكبة مستجدات العصر الحالي، ومنه تحقيق تنمية مندمجة ومستدامة.

في هذا الصدد، حرصت الوثيقة على تبني خطاب تربوي ذو راهنية، يواكب المستجدات التربوية، وذلك من خلال توظيفها لمعجم تربوي يضم مصطلحات ومفاهيم تدخل ضمن نطاق الوعاء المفاهيمي للمهارات الحياتية/كفايات القرن 21، كمجتمع المعرفة، واقتصاد المعرفة، والتكنولوجيات التربوية، والتعلم مدى الحياة، وهو حقل دلالي ذو راهنية بالنظر للسياق الذي جاءت فيه الوثيقة، والذي تتطلع من خلاله إلى الاستجابة لتطلعات المجتمع ومواكبة تطورات العصر المتسارعة.

من هذا المنطلق، حددت الوثيقة 23 رافعة لتحقيق غايات هذه الرؤية، والمتمثلة أساسا في بناء مواطن "متمسك بالثوابت الدينية والوطنية وبهويته، ومعتز بانتمائه لأمته، وقادر على الموازنة الذكية والفاعلة بين حقوقه وواجباته، ومتحل بقيم المواطنة وفضائل السلوك المدني، ومتسع بالمساواة والتسامح واحترام الحق في الاختلاف، وعارف بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، ومسهم في الحياة الديمقراطية والتنموية لوطنه، ومنفتح على الغير وعلى العصر بقيمه الكونية، ذو تكوين متكامل ومتجانس بين تحصيل وبناء المعارف، وامتلاك الكفايات والمهارات، وفن الحياة والعيش المشترك، وتعلم واكتساب الخبرة"، وغايات تتقاطع بشكل واضح مع غايات إدماج المهارات الحياتية في المدرسة.

ولتحقيق غايات مدرسة المستقبل وتنزيل أهداف التغيير المنشود، أكدت الوثيقة في الرافعة 12 على ضرورة تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار، عبر اعتماد مقاربات بيداغوجية تستهدف "التمكن من مختلف المعارف والكفايات اللازمة لكل مستوى دراسي أو تكويني، والحد

من الاعتماد على التلقين والشحن، واستثمارها في اتجاه تنمية البناء الذاتي للتعلمات وحفز التفاعل الإيجابي للمتعلمين، وتشجيع المبادرة والابتكار، وفتح العمليات التربوية على الأنشطة العملية والتطبيقية" (الرؤية الاستراتيجية، 2015، ص 33).

وفي نفس السياق، ربطت الوثيقة نجاح المدرسة في تحقيق وظائفها من خلال رافعات التغيير الستة الواردة في الفصل الثالث، والتي تتجلى في: ملاءمة التعلمات والتكوينات مع حاجات البلاد ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج، إضافة إلى تقوية الاندماج السوسيو-ثقافي، وترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة، وتأمين التعلم مدى الحياة والمساواة، والانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة، وتعزيز تموقع المغرب ضمن البلدان الصاعدة. وهي رافعات استحضرت في مضمونها مهارات حياتية صريحة تنم عن مواكبة الوثيقة لمستجدات الساحة الدولية في مجال استشراف المستقبل من خلال إدماج المهارات الحياتية ضمن أبعاد متعددة، تلامس جوانب عدة من نجاحات يمكن للمتعلم تحقيقها.

استحضرت الوثيقة مقومات النموذج البيداغوجي الكفيل بتحقيق التحول التربوي المنشود، موظفة مداخل متنوعة أهمها مدخل تمهير الفعل التربوي، غير أننا نسجل ضمن تحليلنا أن الوثيقة لم تدقق آليات الأجرأة والتنزيل الكفيلة بتحويل هذه الرؤية/المدخل إلى ممارسات فعلية داخل الفصول الدراسية؛ فغياب تحديد واضح للمقاربة البيداغوجية والمداخل الديداكتيكية يجعل من الصعب التكهن بتحقيق الأهداف المعلنة.

وهكذا، يمكن اعتبار أن الرؤية الاستراتيجية أوجدت إطارا نظريا يدمج المهارات الحياتية في المدرسة، مع غياب رؤية إجرائية لتفعيلها ضمن الفصول الدراسية، إلا بعض الإجراءات التي همت تحيين المنهاج الدراسي الخاص بسلك التعليم الابتدائي، وخاصة مكون النشاط العلمي، كما تم تجريب إدماج المهارات الحياتية ضمن مشروع تجريبي مؤقت شمل خمس أكاديميات دون تعميمها، في غياب أثر ملموس على أرض الواقع.

إن إدماج المهارات الحياتية يتطلب تبني إطار عملي للتنفيذ، يتأسس على إدماج هذه المهارات بشكل صريح ضمن الحياة المدرسية للمتعلم، سواء في المنهاج أو في الأنشطة الموازية، مع تطوير استراتيجيات تدريس نشيطة، وتبني فلسفة تقويم تتجاوز قياس المعارف التقليدية نحو قياس كل الجوانب التي تلامس أبعاد شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

2- آفاق تطوير إدماج المهارات الحياتية على ضوء الرؤية الاستراتيجية

إن المدرسة المغربية - عبر روح ومنطوق الوثائق الرسمية - مطالبة بتكوين مواطن مؤهل علميا وفكريا وأخلاقيا، من باب تمهير فعلي التعليم والتعلم لحاجة اجتماعية ملحة، عبر تمكينه من معارف وظيفية ومهارات تطبيقية متناهية الأثر، تنقله من هامش الواقع المعيش إلى مركزه، ومن وضعية الجمود والسلبية إلى التفاعل مع قضايا المجتمع على كافة الأصعدة. وعليه، أضحت الحاجة ملحة إلى نموذج مدرسة تجيب عن متطلبات القرن الحادي والعشرين، وقادرة على تجاوز الفجوة المهاراتية التي أفرزها النموذج الكلاسيكي لمدرسة اليوم.

إذن، لا يمكن الارتقاء بأدوار المدرسة دون توفير بيئة سليمة وحافزة تدمج المهارات الحياتية، وتعمل على تعزيزها لدى المتعلمين من خلال مناهج منفتحة على قضايا الحياة اليومية، وممارسات تربوية تفاعلية، بما يعزز استقلاليتهم وينمي قدرتهم على التفكير النقدي، وصنع القرار، والمشاركة، والتعاطف، والتكيف الإيجابي مع التحولات الاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة.

ومن ثم، يمكن اعتبار وثيقة الرؤية الاستراتيجية قاعدة نظرية لبناء صرح مدرسة حديثة ومنفتحة ومفعمة بالحياة، قوامها معارف متجددة ومهارات ناجعة وقيم مواطنة مسؤولة، تستجيب لرهانات التنمية المستدامة، وتراهن على تكوين متعلم فاعل ومبدع ومؤهل للاندماج الإيجابي في محيطه المجتمعي والاقتصادي. وهي الرؤية التي لا يمكن تنزيلها إلا من خلال تبني رزنامة إجراءات عملية تلامس أبعاد مختلفة، منها تكوين المدرسين، وتحيين المنهاج، وتوفير أدوات تقويمية تلامس جوانب متعددة من شخصية المتعلم.

خاتمة:

لعل رهان التحول التربوي اليوم ينصب على بناء مدرسة ذات كفاءة مجتمعية متناهية الأثر، وهي المدرسة التي لا يمكن فصلها عن مدخل مهارات القرن الحادي والعشرين؛ تلك المهارات التي تظل متجددة باستمرار، ما دامت المجتمعات في حاجة إلى أفراد يمتلكون قدرات ومهارات مرنة تستجيب لمتطلبات التنمية والتحولات المتسارعة.

والمدرسة المغربية في إطار التحول التربوي المنشود، لا يجب أن تخرج عن نطاق كونها فضاء للتعلم من أجل الحياة، الذي يدمج مهارات الحياة ويستجيب لمتطلبات التنمية المستدامة. وعليه، نقدم بعض التوصيات العملية، وهي كما يلي:

- **التنصيص الصريح على المهارات الحياتية ضمن النموذج البيداغوجي المغربي**، انسجاما مع الأطر المرجعية الدولية.
- **تدقيق مواصفات المتعلم** في الأسلاك الثلاثة، بحيث يكون متملكا للمهارات الحياتية وقادرا على تحقيق نجاحات شخصية واجتماعية.
- **تضمين الوثائق الرسمية بمصفوفة المهارات الحياتية الضرورية**، مع الحرص على تحديد طرق تنزيلها وأساليب تقويمها، واعتماد مقاربة تقييمية شاملة تراعي أبعاد التعلم الأربعة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية.
- **توفير دليل عملي وتوجيهي** كأداة مرجعية وآلية عمل تهم كيفية إدراج المهارات الحياتية في سيرورة التعلم، يستند عليها المدرس في تخطيط محكم، وتدبير أمثل، وتقويم شامل لأنشطة التعلم.
- **إحداث مصوغات تكوينية لفائدة المدرسين** في موضوع إدراج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، وتشمل هذه المصوغات التكوين الأساس والتكوين المستمر.

لائحة البيبليوغرافيا:

- رلينج، ب. وآخرون. (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا. النشر العلمي والمطابع، الرياض.

- ليو جيان، وآخرون. (2015). التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر القمة العالمية للابتكار في التعليم، مؤسسة قطر.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط.

- مديرية المناهج. (2022). من أجل التربية على مهارات الحياة والمواطنة: الحقيبة البيداغوجية. إشراف اليونسيف.

- اليونسف. (2017). الإطار المفاهيمي والبرامجي بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بدول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

-Delors, J. (1996). L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à la UNESCO. Paris : Éditions Odile Jacob, pp. 85-101).

-P21. (2009). Partnership For 21st Century Learing (P21): Standards and Assessment A 21st Centrey Skills. Tucson A : Partnership For 21st.

تجويد بيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط اعتمادا على الذكاء الاصطناعي: مداخل لتعزيز التمركز حول المتعلم في المدرسة المغربية

د. عبد الباسط ذهيبة

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش آسفي

الملخص:

يتناول هذا المقال إشكالية تفعيل بيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط في المنظومة التربوية المغربية، في ظل الإصلاحات المؤطرة بالقانون الإطار 51-17 والرؤية الاستراتيجية 2015-2030. ويبرز الفجوة القائمة بين الطموحات البيداغوجية والممارسات الصفية، الناتجة عن كثافة المقررات، وضيق الزمن المدرسي، وصعوبة تدبير الفوارق الفردية. وفي هذا السياق، يناقش المقال الإمكانات التي يتيحها الذكاء الاصطناعي لتجاوز هذه الإكراهات، من خلال التعلم التكيفي، والتشخيص الآلي للتعثرات، وخلق بيئات تعلم نشطة ومحفزة. كما يعرض نماذج وتجارب دولية ناجحة في توظيف التطبيقات الذكية في التعليم. ويتطرق إلى التحديات المرتبطة بالفجوة الرقمية وأخلاقيات استخدام البيانات. ويخلص إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يشكل رافعة استراتيجية لتجويد التعلمات، شريطة اعتماده ضمن رؤية تربوية شمولية تراعي الإنصاف والجودة والاستدامة.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا الكفايات - التعلم النشط - الذكاء الاصطناعي - التعلم التكيفي - الفجوة الرقمية - جودة التعلمات - المنظومة التربوية المغربية.

مقدمة

تعيش المنظومة التربوية المغربية اليوم دينامية إصلاحية عميقة، ترتكز على مرتكزات القانون الإطار 51-17 والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والتي جعلت من تجديد النموذج البيداغوجي والارتقاء بجودة التعلمات رهانا محوريا. وفي هذا السياق، شكل تبني المقاربة بالكفايات خيارا استراتيجيا للانتقال من منطق التلقين إلى منطق بناء المعرفة، ومن التركيز على المحتويات إلى التمركز حول المتعلم وتنمية قدراته على حل المشكلات والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة (وزارة التربية الوطنية، 2015).

غير أن الممارسات الصفية الراهنة تكشف عن فجوة ملموسة بين الطموحات البيداغوجية المعلنة والواقع الميداني، حيث يواجه الفاعلون التربويون صعوبات حقيقية في تفعيل مبادئ التعلم النشط وإرساء فعلي للتمركز حول المتعلم. وتتجلى هذه الإكراهات بشكل خاص في محدودية الغلاف الزمني المخصص للحصص الدراسية مقارنة بكثافة المقررات والبرامج، وفي صعوبة تدبير الفوارق الفردية داخل الأقسام ذات الأعداد المكتظة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019)، مما يحد من إمكانية تفريد التعلمات وتقديم دعم بيداغوجي ملائم لكل متعلم بحسب حاجاته وإيقاعه الخاص.

وفي ظل التطور المتسارع للتكنولوجيات الرقمية، يبرز الذكاء الاصطناعي كفرصة واعدة لتجاوز هذه المعيقات البنيوية. فلم يعد الذكاء الاصطناعي مجرد أداة تقنية مساعدة، بل أصبح رافعة بيداغوجية قادرة على إحداث نقلة نوعية في طرائق التدريس وأنماط التعلم .(Holmes et al., 2019) فمن خلال أنظمة التعلم

التكيفي والخوارزميات الذكية، يمكن تشخيص تعثرات المتعلمين بدقة، وتصميم مسارات تعليمية مفردنة، وخلق بيئات تعلم تفاعلية تستجيب لحاجات كل متعلم، مما يتيح التوفيق بين ضرورات التعليم الجماعي ومتطلبات التعليم الفردي الموجه.

من هذا المنطلق، تأتي هذه الورقة البحثية لاستكشاف الإمكانات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في تجويد بيداغوجيا الكفايات وتفعيل التعلم النشط بالمدرسة المغربية، محاولة الإجابة عن الإشكالية المحورية التالية:

كيف يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تسهم في تجويد إجرائية بيداغوجيا الكفايات وتعزيز التعلم النشط بما يضمن الإنصاف والجودة في المنظومة التربوية المغربية؟

ولمقاربة هذه الإشكالية، ستنتظم الورقة وفق أربعة محاور أساسية.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا الكفايات - التعلم النشط - الذكاء الاصطناعي- التعلم التكيفي- المنظومة التربوية المغربية.

المحور الأول: واقع بيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط في المدرسة المغربية

الإطار المفاهيمي والمرجعي

تعرف بيداغوجيا الكفايات بأنها مقاربة تربوية تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية-التعلمية، وتهدف إلى تمكينه من تعبئة موارده المعرفية والمهارية والوجدانية لحل مشكلات معقدة في وضعيات حقيقية أو قريبة من الواقع (Perrenoud, 2002). وقد تبنى المغرب هذه المقاربة منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، حيث نص على ثلاثة مداخل وهي: مدخل التربية على الاختيار، ومدخل التربية على القيم، ومدخل الكفايات. (الميثاق الوطني، 1999، المادة 107).

أما التعلم النشط، فهو نموذج تعليمي يركز على مشاركة المتعلم الفعالة في بناء معارفه من خلال الأنشطة التفاعلية، وحل المشكلات الحقيقية (Bonwell & Eison, 1991). ويتقاطع هذا النموذج مع بيداغوجيا الكفايات في التأكيد على دور المتعلم باعتباره فاعلا نشطا.

الإنجازات المحققة

حققت المنظومة التربوية المغربية مجموعة من الإنجازات على المستوى المؤسساتي والبيداغوجي، من أبرزها:

- إعادة صياغة المناهج والبرامج الدراسية وفق مدخل الكفايات في مختلف الأسلاك التعليمية.
- اعتماد بيداغوجيات نشطة كالتعلم بالمشروع، التعلم التعاوني، وحل المشكلات في التوجيهات التربوية الرسمية.
- تكوين الأطر التربوية على المقاربات الحديثة من خلال برامج التكوين الأساس والتكوين المستمر.
- إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم عبر برامج مثل "جيني" و"تيس" (المجلس الأعلى للتعليم، 2008).

الإكراهات والتحديات الميدانية

رغم هذه الإنجازات، تواجه الممارسة الصفية تحديات بنيوية وبيداغوجية تحول دون التفعيل الأمثل لبيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط:

محدودية الغلاف الزمني وكثافة المقررات: يشير تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019) إلى أن "كثافة المقررات الدراسية وضيق الوقت المخصص لتدريسها يحولان دون اعتماد منهجيات تربوية تفاعلية ". مما يعيد إنتاج البيداغوجيا التلقينية التقليدية.

صعوبة تدبير الفوارق الفردية: في ظل الأعداد المرتفعة للمتعلمين داخل الأقسام الدراسية، يصعب على المدرس تشخيص حاجات كل متعلم وتقديم دعم بيداغوجي مخصص، وهو ما يتعارض مع مبدأ الإنصاف والمساواة في الفرص الذي تنص عليه الرؤية الاستراتيجية.

ضعف التكوين البيداغوجي والمواكبة: تبين نتائج دراسة ميدانية أنجزت داخل المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالمغرب بمكناس أن تقييم "نقل الكفايات" خلال وضعيات مهنية/ميدانية كشف عن صعوبات يواجهها الأساتذة المتدربون أثناء التطبيق داخل وضعيات التدريس الفعلية، وهو ما يعكس وجود فجوة بين التكوين وبين إنجاز الممارسة الصفية (Eddif, Selmaoui, & Chakour, 2019). كما أن غياب المواكبة الميدانية المنتظمة يحد من قدرة الأساتذة على تطوير ممارساتهم البيداغوجية.

محدودية الموارد الرقمية والتجهيزات: رغم الجهود المبذولة لرقمنة المدرسة المغربية، إلا أن التجهيزات التقنية تبقى محدودة في العديد من المؤسسات التعليمية، خاصة في المناطق القروية والنائية. وهو ما يعمق الفجوة الرقمية ويحد من إمكانيات توظيف التكنولوجيا في دعم التعلم النشط.

المحور الثاني: الذكاء الاصطناعي رافعة لتفريد التعلم وتدبير الفوارق الفردية

1-أنظمة التعلم التكيفي: المفهوم والآليات

يعرف التعلم التكيفي (Adaptive Learning) بأنه نظام تعليمي ذكي يستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات المتعلم وتكييف المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات بما يتناسب مع مستواه المعرفي ووتيرة تعلمه، وأسلوبه المعرفي المفضل (Oxman & Wong, 2014). وتعتمد هذه الأنظمة على ثلاث آليات رئيسية:

- التشخيص المستمر: جمع وتحليل البيانات حول أداء المتعلم وأخطائه ووقته المستغرق في كل مهمة، ونمط تفاعله مع المحتوى.
- التكييف الديناميكي: تعديل مسار التعلم تلقائيا بناء على البيانات المجمعة، سواء بتقديم محتوى تعويضي، أو تحديات إضافية، أو شروحات بديلة.
- التغذية الراجعة الفورية: تقديم ملاحظات فورية ومخصصة تساعد المتعلم على تصحيح مساره وتطوير استراتيجياته التعلمية (Zawacki-Richter et al., 2019).

2- التشخيص الآلي للتعثرات التعلمية

يتيح الذكاء الاصطناعي تحليلا دقيقا وعميقا لأنماط التعثر التعلمي من خلال تقنيات مثل:

التنقيب في البيانات التعليمية (Educational Data Mining): تستخدم خوارزميات التعلم الآلي لاستخراج أنماط مخفية من كميات ضخمة من البيانات التعليمية، مما يساعد على التنبؤ بالتعثرات المحتملة قبل حدوثها والتدخل الاستباقي (Baker & Inventado, 2014). فقد أظهرت دراسة أجريت على منصة Khan Academy أن خوارزميات التعلم الآلي[1] تمكنت من التنبؤ بنجاح 85% من حالات الهدر التعلمي المحتملة قبل حدوثها بثلاثة أشهر (Kloft et al., 2014).

النمذجة المعرفية (Cognitive Modeling): تقوم الأنظمة الذكية ببناء نماذج دقيقة لحالة المعرفة لدى كل متعلم، تحدد بدقة ما يعرفه وما لا يعرفه، ومكامن القوة والضعف في بنيته المعرفية (Koedinger et al., 2013). هذه النماذج تمكن المدرس من الحصول على "خريطة معرفية" دقيقة لكل متعلم، تتجاوز بكثير ما يمكن تحقيقه بالتقويم التقليدي.

تحليل الأخطاء النمطية: يمكن للذكاء الاصطناعي تحديد الأخطاء المتكررة التي يرتكبها المتعلم وربطها بأخطاء مفاهيمية أو إجرائية محددة. على سبيل المثال، في تعلم الرياضيات، يمكن للنظام تشخيص خطأ في فهم مفهوم الكسور من خلال تحليل نمط الأخطاء في عمليات الجمع والطرح (Luckin et al., 2016).

نماذج تطبيقية ناجحة

تظهر التجارب الدولية نتائج واعدة لتوظيف أنظمة التعلم التكيفي:

منصة[2] ALEKS: نظام ذكي لتعليم الرياضيات والعلوم، يستخدم نموذج الفضاء المعرفي (Knowledge Space Theory) لتشخيص معارف المتعلم وتقديم مسارات تعلم مخصصة. أظهرت دراسة أن استخدام ALEKS حسّن نتائج الطلاب بنسبة 30% مقارنة بالطرق التقليدية (Hagerty & Smith, 2005).

نظام[3] Smart Sparrow: منصة تعليمية تكيفية تسمح للمعلمين بتصميم دروس تفاعلية تتكيف واستجابات المتعلمين. استُخدم في جامعات أسترالية وأمريكية، وأثبت فعاليته في رفع معدلات النجاح (Kalyuga & Singh, 2016).

تجربة إستونيا: توفر إستونيا سياقا رائدا في أوروبا، باعتبارها من أوائل الدول التي أدرجت محو الأمية بواسطة الذكاء الاصطناعي ضمن المنهاج الوطني بشكل رسمي. (Granström, M., & Oppi, P. 2025)

إمكانيات التطبيق في السياق المغربي.

يمكن للمدرسة المغربية الاستفادة من هذه التقنيات بطرق متعددة:

---

[1] (Machine Learning Algorithms) هذه الخوارزميات تحلل بيانات سلوك الطالب على المنصة بناء على مجموعة من المؤشرات، مثل: عدد مرات تسجيل الدخول/الوقت المستغرق في كل درس /معدل إتمام التمارين/ نمط الأخطاء والإجابات / فترات الغياب المتكررة / مستوى التفاعل مع المحتوى.

[2] https://www.aleks.com/?_s=1165683741111929

[3] https://www.smartsparrow.com/

- دمج أنظمة التعلم التكيفي في منصات التعليم الإلكتروني الوطنية كـ "TelmidTICE" لتوفير مسارات تعلم مخصصة.

- استخدام أدوات التشخيص الآلي لمساعدة الأساتذة على تحديد المتعلمين المتعثرين مبكرا وتصميم خطط دعم مستهدفة.

- تطوير تطبيقات تعليمية ذكية باللغة العربية في المواد الأساسية (العلوم، اللغات) تراعي خصوصيات المنهاج المغربي.

- تمكين الأساتذة من لوحات قيادة تحليلية توفر رؤى حول تقدم كل متعلم وتوجيه القرار البيداغوجي (Holmes et al., 2022).

المحور الثالث: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خلق بيئات تعلم نشطة ومحفزة

1-المحاكاة والو اقع الافتراضي في التعلم السياقي

يعتبر التعلم السياقي من أهم مبادئ بيداغوجيا الكفايات، حيث يطلب من المتعلم تعبئة موارده في وضعيات مشابهة للواقع. ويوفر الذكاء الاصطناعي، من خلال تقنيات المحاكاة والواقع الافتراضي، بيئات تعلمية غامرة تحاكي سياقات حقيقية دون مخاطرها أو تكاليفها .(Radianti et al., 2020) فعلى سبيل المثال:

- في تعليم العلوم، يمكن للمتعلمين إجراء تجارب كيميائية أو فيزيائية خطيرة أو مكلفة في بيئة افتراضية آمنة.

- في تدريس التاريخ والجغرافيا، يمكن "زيارة" مواقع تاريخية أو جغرافية بعيدة من خلال الواقع الافتراضي.

- في اللغات، يمكن محاكاة مواقف تواصلية حقيقية مع شخصيات افتراضية.(Hwang & Chang, 2021)

2-الروبوتات التعليمية والوكلاء الأذكياء

تشكل الروبوتات التعليمية والوكلاء الأذكياء (Intelligent Tutoring Agents) واجهة تفاعلية محفزة للمتعلمين، وخاصة في المراحل التعليمية الأولى. هؤلاء الوكلاء يمكنهم:

- تقديم شروحات مخصصة بلغة بسيطة ومفهومة، مع إمكانية تكرار الشرح بطرق مختلفة حتى يستوعب المتعلم.

- طرح أسئلة سقراطية توجه المتعلم نحو اكتشاف المفاهيم بنفسه.(Graesser et al., 2005)

- مرافقة المتعلم عاطفيا من خلال التعرف على حالته الانفعالية (إحباط، ملل، ارتباك) والتفاعل معها بشكل مناسب.(D'Mello & Graesser, 2012)

فقد أظهرت دراسات تحليلية أن توظيف الوكلاء التربويين الأذكياء في التعليم يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم بمتوسط حجم أثر دال إحصائيا مقارنة بالتعليم غير المدعوم بالذكاء الاصطناعي .,Ma et al) 2014).

3-أنظمة التقويم الذكي والتغذية الراجعة الفورية

يعد التقويم المستمر والتغذية الراجعة من أهم آليات التعلم النشط، لكن تطبيقهما يستنزف وقت المدرس. وها هنا يأتي دور أنظمة التقويم الذكي التي تستطيع:

- **التصحيح الآلي الذكي :**أصبحت أنظمة التصحيح الآلي المتقدمة قادرة على تحقيق مستويات دقة تقارب دقة تصحيح الأساتذة البشريين، وفي بعض الحالات تماثلها.(Burrows et al., 2015)

- **التغذية الراجعة :**التغذية الراجعة المفصّلة، خاصة التفسيرية والتشخيصية، تتجاوز ثنائية «صحيح/خطأ» لتشخيص طبيعة الخطأ وأسبابه، وتقديم معلومات تفسيرية وإرشادية تساعد المتعلم على تصحيح أدائه وتحسين تعلمه (هويدا، س. وآخرون، 2025).

- **التقويم التكويني المستمر :**يتتبع تطور المتعلم على المدى الطويل ويوفر تقارير دورية للمدرس والمتعلم وولي الأمر.

4-التعلم باللعب والمحفزات الرقمية(Gamification)

يعد التحفيز من أكبر تحديات التعليم، ويوفر الذكاء الاصطناعي إمكانيات لدمج عناصر الألعاب في التعلم بشكل مخصص لكل متعلم. فبدلاً من نظام نقاط موحد، يمكن للنظام الذكي:

- تحديد نوع التحفيز الأنسب لكل متعلم (تنافسي، تعاوني، استكشافي) وتكييف آليات اللعبة وفقا لذلك.

- ضبط مستوى الصعوبة ديناميكيا للحفاظ على حالة "التدفق"، كي لا يكون التحدي سهلا مملا ولا صعبا محبطا.

- تقديم مكافآت افتراضية مخصصة مثل الشارات والمستويات، متوافقة مع اهتمامات المتعلم وتفضيلاته، اعتمادا على نمذجة المتعلم وتحليل سلوكه داخل بيئات التعلم بواسطة اللعب كطريقة تستعمل في التعلم (Oliveira et al., 2022.؛Naseer et al., 2025).

5-التعلم التعاوني المدعوم بالذكاء الاصطناعي

يمكن للذكاء الاصطناعي تعزيز التعلم التعاوني من خلال:

- **تشكيل المجموعات المثلى :**انطلاقا من تحليل ملفات المتعلمين بناء على الهدف التربوي البيداغوجي (Spoelstra et al., 2018).

- **مراقبة ديناميكيات المجموعة :**تحليل تفاعلات المتعلمين داخل المجموعة والتدخل عند الحاجة.

- **توزيع الأدوار :**اقتراح أدوار مناسبة لكل متعلم ضمن المشروع الجماعي بناء على كفاياته واهتماماته.

المحور الرابع: التحديات والرهانات: الفجوة الرقمية وأخلاقيات استخدام البيانات

1-الفجوة الرقمية: تحدي الإنصاف والمساواة

رغم الإمكانيات الهائلة للذكاء الاصطناعي، فإن توظيفه ينتج فجوات تتجلى في ثلاثة مستويات:

- **فجوة البنية التحتية :**أظهر تقرير الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات (ANRT, 2021) أن معدل الولوج إلى الإنترنت في المناطق القروية لا يتجاوز 55%، مقارنة بـ 84% في المناطق الحضرية، كما أن جودة الاتصال وسرعته محدودة في العديد من المناطق.

- **فجوة التجهيزات :**ليس كل المتعلمين يمتلكون الأجهزة الرقمية اللازمة للاستفادة من الأنظمة الذكية، وقد كشفت جائحة كوفيد-19 هذه الفجوة بشكل صارخ.(UNESCO, 2021)

- **فجوة الكفايات الرقمية :**لا يتوفر المتعلمون والأساتذة على نفس المستوى من الثقافة الرقمية، ففي دراسة أجراها بنمسعود (2020) أظهرت أن 38% من الأساتذة يعتبرون أنفسهم "مبتدئين" في استخدام التكنولوجيا التعليمية.

استراتيجيات معالجة الفجوة الرقمية:

- توفير أجهزة رقمية مدعومة للمتعلمين من الأسر المعوزة.
- تطوير تطبيقات ذكية خفيفة تعمل على الهواتف البسيطة ولا تتطلب اتصالا دائما بالإنترنت.
- توفير تكوين مستمر للمدرسين في الكفايات الرقمية والذكاء الاصطناعي التربوي.
- إنشاء فضاءات رقمية عمومية تتيح للجميع الولوج إلى التقنيات الحديثة.(Warschauer, 2004)

2-أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم

يطرح استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تساؤلات أخلاقية عميقة يجب معالجتها بجدية:

- **حماية البيانات الشخصية والخصوصية :**يجب ضمان جمع البيانات بموافقة واعية من الأولياء، وتخزينها بشكل آمن، وتمكين المتعلمين والأولياء من الاطلاع عليها وطلب حذفها، وعدم مشاركتها مع أطراف ثالثة دون موافقة صريحة.(Holmes et al., 2019)

- **الشفافية والقابلية للتفسير :**يجب على المدرس أن يفهم منطق قرارات النظام التعليمي الذكي، لذلك يطالب مطورو الأنظمة بتبني تقنيات "الذكاء الاصطناعي القابل للتفسير (Explainable AI) " (Adadi & Berrada, 2018).

- **العدالة الخوارزمية ومحاربة التحيزات :**يجب إجراء تدقيق دوري للخوارزميات لكشف ومعالجة أي تحيزات محتملة.(Baker & Hawn, 2022)

- **التوازن بين الأتمتة والعامل البشري :**يجب النظر إلى الذكاء الاصطناعي كمساعد للمدرس وليس بديلاً عنه، مع بقاء القرار النهائي البيداغوجي بيد المدرس.(Luckin et al., 2016)

- **الاستدامة المالية والتقنية :**يتطلب تطوير وصيانة أنظمة الذكاء الاصطناعي التربوي موارد كبيرة، ويتطلب:

- ✓ تخصيص ميزانية كافية للبحث والتطوير.
- ✓ تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص.
- ✓ الاستثمار في بناء كفاءات وطنية في مجال الذكاء الاصطناعي التربوي.
- ✓ تفضيل الحلول مفتوحة المصدر لتقليل التبعية وضمان الاستدامة.(UNESCO, 2019)

الخاتمة

تكشف هذه الورقة البحثية عن الإمكانيات الواعدة التي يتيحها الذكاء الاصطناعي لتجاوز الإكراهات البنيوية التي تواجهها المدرسة المغربية في تفعيل بيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط. وبناءً على ما سبق، نقترح التوصيات التالية:

على المستوى السياسي والاستراتيجي:

- وضع استراتيجية وطنية واضحة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ضمن رؤية شمولية تربط بين البعد التكنولوجي والبعد البيداغوجي.
- تخصيص ميزانية كافية للبحث، مع مراعاة خصوصيات اللغة والثقافة والمنهاج المغربي.
- إصدار إطار تنظيمي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

على المستوى المؤسساتي:

- تجهيز المؤسسات التعليمية بالبنية التحتية الرقمية اللازمة.
- دمج أنظمة التعلم التكيفي في المنصات التعليمية الوطنية الموجودة.
- إنشاء مختبرات تربوية مجهزة بتقنيات الذكاء الاصطناعي لتجريب واختبار الممارسات الجديدة.

على مستوى التكوين:

- إدماج الكفايات الرقمية والذكاء الاصطناعي في برامج التكوين الأساس للطلبة الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- توفير تكوينات مستمرة وعملية للمدرسين الممارسين حول توظيف التطبيقات الذكية في الممارسة الصفية.

على المستوى البيداغوجي:

- تشجيع المقاربات الهجينة التي تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي.
- إنتاج محتوى رقمي تفاعلي باللغة العربية يوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي.

على مستوى البحث التربوي:

- تشجيع إجراء بحوث ميدانية تقييمية لقياس أثر استخدام الذكاء الاصطناعي على جودة التعلمات وتطوير الكفايات.
- إنشاء مراكز بحث متخصصة في الذكاء الاصطناعي التربوي بالجامعات المغربية والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- تعزيز التعاون الدولي والاستفادة من التجارب الناجحة في دول أخرى، مع مراعاة الخصوصيات المحلية.

المراجع المعتمدة:

- بنشقرون، م. (2017). تكوين الأساتذة بالمغرب: الواقع والآفاق. مجلة علوم التربية، العدد 62، ص 45-68.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). التعليم في المغرب: التحديات والآفاق. الرباط: المملكة المغربية.

- المجلس الأعلى للتعليم. (2008). حالة المنظومة التربوية المغربية. الرباط: المملكة المغربية.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين. (1999). وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.
- هويدا، س. زينب، م. نرمين، م. & سمية، س. (2025). مستوى تقديم التغذية الراجعة بروبوتات الدردشة وأثرها في تنمية مفاهيم مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة, 13(4.47).
- وزارة التربية الوطنية. (2015). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. الرباط: المملكة المغربية.
- وزارة التربية الوطنية. (2020). التعليم الرقمي بالمغرب: الحصيلة والآفاق. الرباط: المملكة المغربية.
-Adadi, A., & Berrada, M. (2018). Peeking inside the black-box: A survey on explainable artificial intelligence. IEEE Access, 6, 52138-52160.
-ANRT. (2021). Enquête annuelle de collecte des indicateurs TIC. Rabat : Agence Nationale de Réglementation des Télécommunications.
-Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(4), 1052-1092.
-Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In Learning Analytics (pp. 61-75). Springer.
-Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, George Washington University.
-Burrows, S., Gurevych, I., & Stein, B. (2015). The eras and trends of automatic short answer grading. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 25(1), 60-117.
-D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. Learning and Instruction, 22(2), 145-157.
-Eddif, A., Selmaoui, S., & Chakour, R. (2019). Evaluation des futurs enseignants des SVT du Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation de Meknès en formation pratique : Réalité et perspectives. Moroccan Journal of Quantitative and Qualitative Research, Vol 1, 1-13 Pages.
-Graesser, A. C., Lu, S., Jackson, G. T., Mitchell, H. H., Ventura, M., Olney, A., & Louwerse, M. M. (2004). AutoTutor: A tutor with dialogue in natural language. Behavior Research Methods, 36(2), 180-192.
-Granström, M., & Oppi, P. (2025). Student engagement with AI tools in learning: Evidence from a large-scale Estonian survey. Frontiers in Education, 10.
https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1688092
-Hagerty, G., & Smith, S. (2005). Using the web-based interactive software ALEKS to enhance college algebra. Mathematics and Computer Education, 39(3), 183-194.
-Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

-Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., ... & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(3), 504-526.

-Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. Interactive Learning Environments, 1-14.

-Kalyuga, S., & Singh, A. M. (2016). Rethinking the boundaries of cognitive load theory in complex learning. Educational Psychology Review, 28(4), 831-852.

-Kloft, M., Stiehler, F., Zheng, Z., & Pinkwart, N. (2014). Predicting MOOC dropout over weeks using machine learning methods. In Proceedings of the EMNLP 2014 Workshop on Analysis of Large-Scale Social Interaction in MOOCs (pp. 60-65).

-Koedinger, K. R., Corbett, A. T., & Perfetti, C. (2012). The knowledge-learning-instruction framework: Bridging the science-practice chasm to enhance robust student learning. Cognitive Science, 36(5), 757-798.

-Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.

-Ma, W., Adesope, O. O., Nesbit, J. C., & Liu, Q. (2014). Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 106(4), 901–918.

-Naseer, F., Khan, M. N., Addas, A., Awais, Q., & Ayub, N. (2025). Game mechanics and artificial intelligence personalization: A framework for adaptive learning systems. Education Sciences, 15(3), 301.

-Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2022). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. Education and Information Technologies, 28, 373-406.

-Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. Computers & Education, 147, 103778.

-Spoelstra, H., Van Rosmalen, P., Houtmans, T., & Sloep, P. (2018). Team formation instruments to enhance learner interactions in open learning environments. Computers in Human Behavior, 45, 11-20.

-UNESCO. (2019). Beijing consensus on artificial intelligence and education. Paris: UNESCO.

-UNESCO. (2021). COVID-19 and education: The digital gender divide among adolescents in sub-Saharan Africa. Paris: UNESCO.

-Warschauer, M. (2004). Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. MIT Press.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational - Technology in Higher Education, 16(1), 39

المقاربة بالكفايات، مواصفات المتعلم/المتلقي المفترض في الكفايات المستهدفة لمادة اللغة العربية

د. عزيز عشعاش

المدرسة العليا للأساتذة - جامعة القاضي عياض

الملخص:

نراهن في هذه الدراسة على مساءلة مكون هام من مكونات الخطاب المدرسي، إذ يعد تحديده ورصده بحسب البيداغوجيات الفعالة في كل عملية تعليمية ناجحة أمرا أساسيا وأولويا. فهذا المكون سابق على باقي المكونات الأخرى (المحتويات، والأنشطة، والطرائق التعليمية ووسائلها، ومستلزمات التقويم والدعم...)، ويتعلق بالكفايات التربوية والأهداف المشتقة منها. الهدف من دراسة هذا المكون هو معرفة وجهة نظر المُشرّع التربوي حول ما يسعى الدرس الأدبي لتحقيقه، وكيفية انتظامه تدريسيا لضمان بلوغ الكفايات المعلنة، والكشف عن الجوانب التي أهملها المنظرون لمكونات الخطاب المدرسي والتي تمس الأهداف.

وبما أن الأهداف التربوية تمثل عالما افتراضيا يرسم صورة المتعلم/المتلقي المنتظر ويحدد ما هو مرغوب فيه بعد عملية التحصيل والاكتساب، فقد انفتحنا على دلالات مفهوم التلقي في الحقلين النقدي والبيداغوجي، وذلك لمعرفة الصورة المثلى للمتعلم/المتلقي المفترض، وما شابها من نقص في إطار البناء النظري للخطاب المدرسي.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى إعادة فتح النقاش حول مكون الأهداف والكفايات، من خلال إبراز أهم الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الأهداف، وسياق تنبيه البديل البيداغوجي الذي راهن على المقاربة بالكفايات باعتبارها خيارا تربويا استراتيجيا ومدخلا أساسيا لبناء منهاج دراسي فعال، مع الإشارة إلى علاقة الأهداف بالكفايات، قبل تناول مواصفات المتعلم/المتلقي المفترض في الكفايات التربوية المنشودة لمادة اللغة العربية، من خلال قراءة نقدية فاحصة للوثائق التربوية الرسمية (التوجيهات التربوية، الدلائل الرسمية، المذكرات الوزارية...).

الكلمات المفتاحية :المقاربة بالكفايات - المتعلم/المتلقي المفترض - الكفايات المستهدفة - مادة اللغة العربي.

تقديم

لا يخلو أي تخطيط للمنظومة التربوية في التاريخ الحديث من بناء تصور لما يجب تدريسه وما يجب الوصول إليه بعد التعلم، سواء بشكل صريح مباشر، من خلال تحديد أهداف عامة وخاصة، أو بشكل ضمني غير مباشر. ويكتسب هذا الشرعية التي تتمتع بها الأهداف التربوية منذ القدم من وظيفتها الجوهرية، إذ تعبر عن النتيجة التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها لدى المتعلم بعد عمليتي التحصيل والاكتساب. ويعود اختلاف النظرة إلى الأهداف التربوية عبر التاريخ إلى الكيفية التي تتم بها التربية، بدءا من المعارف والمهارات والقيم المراد تبليغها، مرورا بالإنجاز المنتظر، وانتهاء بالنتيجة المأمولة. وهذه الكيفية مرتبطة

بالتطورات الحاصلة في المجتمع؛ فكلما ازداد المجتمع تعقيدا وتطورا، ازدادت الحاجة إلى تربية واعية، مؤسسات عصرية، وأطر متخصصة تسهر على تنفيذها

في بداية القرن العشرين، بدأت مبادئ مثل الضبط، العقلنة، الأجرأة، والرفع من الإنتاجية والجودة تنتقل تدريجيا إلى برامج التربية والتعليم، لتجعلها قادرة على مسايرة مقتضيات الثورة الصناعية، وتطور الإنتاج المرتبط باستعمال الآلات الحديثة والتقدم العلمي، بهدف جعل المدرسة فرصة لتسهيل اندماج الفرد في المجتمع، وتحويل اهتمامها إلى ما يجري داخل القسم، وترجمة الصياغات العامة للأهداف إلى أهداف أكثر تحديدا وقابلة للملاحظة والقياس، تصف مختلف العمليات التعليمية المطلوب اتباعها لتحقيقها.

1-من الأهداف إلى الكفايات

1-1الانتقادات الموجهة لبيداغوجية الأهداف

تعرضت بيداغوجية الأهداف القائمة على السلوكية لجملة من الانتقادات، حتى من قِبَل السلوكيين أنفسهم، أمثال **بوفام**، **ووازنر**، **وكانييه** .ومن أبرز هذه الانتقادات:

- حولت هذه البيداغوجية التعلم إلى فعل آلي، يستبعد شخصية المتعلم الإبداعية.

- لا تأخذ أي اعتبار للفوارق الفردية التي تميز المتعلمين عن بعضهم البعض[1]، ونتيجة لكثرة الأهداف الإجرائية التي تؤطر مختلف مراحل الدرس فقد سلوك المتعلمين وحدته وانسجامه، وفقدت معه الأهداف الجزئية معناها، وصارت دون جدوى مادامت ليست هدفا لإعادة الاستثمار أو التحويل (النقل) جراء مغالاتها في تفتيت التعلمات إلى أفعال وأداءات إجرائية بسيطة مطلوبة لذاتها، لا يستطيع المتعلم توظيفها وتحويلها لمواجهة الوضعيات والمشاكل التي يصادفها في حياته اليومية، ومن ثم تحقيق الاندماج الاجتماعي والمهن[2].

كما اتهمت هذه البيداغوجية بكونها تركز على سلوكات قابلة للملاحظة والقياس (الأهداف الإجرائية)، وتلغي جانبا هاما في شخصية المتعلم غير قابل للأجرأة يتعلق بالجانب الوجداني، رغم أنه يمثل جوهر الكيان الإنساني وخزان معتقداتها ومبادئها وقيمها[3]؛ وهو ما يجعل هذه البيداغوجية تغلب الحس النفعي على الحس الإنساني الاجتماعي التفاعلي، فهي تهتم بصياغة الأهداف وتخصيصها وتصنيفها أكثر من اهتمامها بالبعد التفاعلي البيداغوجي في التعلم. وقد انتقد مبدأ التصريح بأهداف الدرس الخاصة والإجرائية الذي تقوم عليه، واعتبر مبدأ يفقد العملية التعليمية في كثير من الأحيان معناها وقيمتها الإنسانية، ويحولها إلى علاقة جافة يغلب عليها الطابع البرجماتي (حضور/فعل).[4] رغم الإيجابيات التي يمكن أن يفيد بها المتعلم .

1. محمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، المغرب، 2007، ص 89.

2. المرجع السابق، ص: 90

3- امحمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، ص: 97.

4- محمد الصابر، استراتيجية الدرس: جذاذات الأقسام المشتركة كنماذج، دار قرطبة للطباعة والنشر البيضاء، الطبعة الأولى، 2000-1999، ص: 20.

2.1بيداغوجية الكفايات

وتجاوزا لكل هذه الانتقادات التي أصابت بيداغوجية الأهداف في مفاصلها، تعالت الصيحات منذ 1975 تنادي بضرورة تجاوز هذه البيداغوجية القائمة على السلوكية، والبحث عن بيداغوجية بديلة تمكن من تصحيح الثغرات التي وقعت فيها والمشاكل التي تعاني منها جميع أطراف العملية التعليمية بشكل شمولي وكلي، سعيا لترشيد العملية التعليمية التعلمية في جميع جوانبها ومكوناتها، ووضع مشروع تربوي كفيل بتحقيق الكفايات الضرورية التي يحتاجها الفرد للعيش داخل المجتمع الحديث بكل مشاكله وتعقيداته وتناقضاته.

وبالفعل، جاء مدخل الكفايات في المنهاج الأخير كاختيار تربوي استراتيجي، ركز على ضرورة الاهتمام بفعالية الشروط الداخلية والوجدانية للمتعلم، لأهميتها في حدوث التعلم؛ كما عمل على تجاوز ذلك المفهوم الضيق للسلوك كهدف إجرائي إلى مفهوم أوسع أطلق عليه اسم القدرة(**capacité**) ، لأن الهدف الإجرائي إنجاز جزئي مرتبط بنشاط محدد ومعين، في حين أن القدرة حسب مفهوم كانييه تشمل إنجازات متعددة ومترابطة فيما بينها بقواسم مشتركة.

لا يشكل مدخل بيداغوجية الكفايات تصورا مستقلا عن فكرة التدريس بالأهداف، فهو في حد ذاته نموذج من نماذج التدريس الهادف، لا ينفي ضرورة تحديد الأهداف. ومن ثمَّ، فبيداغوجية الكفايات تعتبر حركة تصحيحية لما أفرزته بيداغوجية الأهداف من انحرافات، لذلك أطلق عليها الأستاذ محمد الدريج "الجيل الثاني للأهداف[105]، لاستفادتها من المكتسبات التي حقَّقتها بيداغوجية الأهداف على مستوى البحث والعمل التربوي، فما هي دواعي اختيار هذه المقاربة الجديدة في مناهجنا التربوية؟ وما الجديد الذي أتت به؟ وما الغاية التي تروم تحقيقها؟

تم تبني مدخل الكفايات في مراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية عوض مدخل الأهداف الذي كان سائدا من قبل، استنادا إلى ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتضمن للفلسفة التربوية. ويسعى هذا الاختيار البيداغوجي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين، لأن المتعلم أصبح له وضع اعتباري متميز في العملية التعليمية، يمكنه من نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح له، ضمن وضعية تعليمية، القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية[106].

تعنى المقاربة بالكفايات بتصميم أنشطة تسمح للمتعلم بإنجازها بمفرده، إذ تتمحور كل الأفعال التعليمية حوله كفاعل أساسي، انطلاقا من المبادئ الآتية:

1. اعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه يبني المعرفة ذاتيا، والمدرس عنصرا مسهلا فقط لعمليات التعلم الذاتي، وذلك لما يوفره من شروط تتيح التعلم.

---

[105]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس عملي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة الجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، شتنبر (2004م)، ص: 26.

[106] - بلكبير محمد، وجديد عبد العزيز وآخرون، بيداغوجية الكفايات - مصوغة تكوينية -، وزارة التربية الوطنية، صيغة أولية، يوليوز (2003)، ص: 08.

2. توفير شروط التعلم الذاتي بفتح المجال رحبا للمتعلم كي يتفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا، قوامه المساءلة والبحث والاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي.
3. تمكين المتعلم من كل الشروط والوسائل التي تتيح له هذا التفاعل البناء في ممارسة تعلمه الذاتي، وعلى هذا الأساس تحتل الطرائق الفعالة (حل المشكلات، المشروع، ...) مكانا مركزيا في هذا التوجه.

تعتبر هذه المبادئ انفتاحا حقيقيا على شخصية المتعلم، ومن ثم مقوما للتدريس الفعال المرتكز على فاعلية المتعلم، فهي لم تكن حاضرة في النموذج البيداغوجي السابق الذي عملت مبادئه على جعل المتعلم عنصرا سلبيا منفعلا، يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكا فيهما.

بناء على هذا الأساس، تعد المقاربة بالكفايات اختيارا تربويا استراتيجيا يجعل المدرس فاعلا يعمل على الإسهام في تكوين قدرات ومهارات المتعلم، ولا يبقى منحصرا في مده بالمعارف والسلوكات الجزئية.

ويعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتباره إطارا مرجعيا للفلسفة التربوية المغربية، أن نجاح المدرسة في كل مرحلة من مراحل التربية والتكوين رهين باكتساب المتعلم الكفايات الضرورية لتسهيل اندماجه في المجتمع، وقدرته على التفاعل معه سعيا لتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية.

3.1علاقة الأهداف بالكفايات

إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات لا يتناول شخصية الفرد تناولا تجزيئيا كما يفعل المدخل السلوكي في تحديد الأهداف، والذي يفتت الشخصية إلى أجزاء (معرفية، وحسية حركية، ووجدانية)، ويشتت النشاط التربوي إلى أهداف سلوكية إجرائية.

تيسر الكفاية عملية تكييف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجِهها من خلال جزء واحد من شخصيته، وإنما من خلال تضافر مختلف مكونات الشخصية (المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، والقيم...)، لأن هذا التضافر هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات.

مع كل هذه المزايا، لا يجب أن نعتبر المقاربة بالكفايات حلا جاهزا وعصا سحرية لكل مشكلات التربية والتعليم، فهي فقط مقاربة أتت لتجاوز بعض الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف، وهذا لا يعني أنها لا تنطوي على عيوب ونقائص، وأنها لا تثير تساؤلات عديدة؛ إذ ليس الغرض من الكفايات هو إثباتها وتقديمها في شكل تراتبي، وإنما الشأن من التفكير فيها هو النظر بعمق في الوسائل الممكنة لتحقيقها، حتى تتمم الصورة المفترضة التي ترسمها للمتعلم، لأنها في الأصل مجرد افتراضات لمتلقٍ محتمل قد لا نصل إليه إذا لم تتوفر الشروط اللازمة لتحقيق ذلك.

غير أن هذه المقارنة البسيطة بين بيداغوجية الأهداف باعتبارها مقاربة متجاوزة تربويا، ومدخل الكفايات بصفته مقاربة بديلة، لا تُلغِي الترابط والتكامل بين المدخلين البيداغوجيين؛ وذلك لأن الهدف العام من المنهاج الدراسي يصف كفاية ينبغي تحقيقها في نهاية مسار دراسي، أما الهدف النوعي فيحدد بشكل

صريح مجموع القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي على المتعلم اكتسابها لبلوغ الهدف العام[107].

2- المتلقي/المتعلم المفترض في الأهداف من خلال الوثائق التربوية الرسمية

يسعى هذا المحور إلى دراسة وثائق تربوية رسمية لها أهميتها الكبرى في تأطير الدرس القرائي للنص الأدبي ورسم معالم مساره، سواء من حيث تحديد الكفايات والأهداف، أو من حيث اختيار المحتويات، والطرائق، والوسائل، وآليات التقويم.

وقد راهنا على مساءلة الأهداف التعليمية لاعتبارها مكونا هاما من مكونات الخطاب المدرسي، إذ يعتبر تحديدها ورصدها في كل عملية تعليمية تعلمية ناجحة إجراء أولويا أساسيا، فهي مكون سابق على باقي المكونات الأخرى (المحتويات، والأنشطة، والوسائل، والعدة، والتقويم...)، ويقدم ما هو مرغوب فيه ويرسم صورة للمتلقي المنتظر بعد عملية التحصيل والاكتساب. وذلك لمعرفة وجهة نظر المشرع التربوي حول ما يهدف إليه الدرس الأدبي بصفة عامة، وكيفية انتظامه تدريسا لتحقيق الكفايات المعلنة، والكشف عن الجوانب التي أهملها المنظرون لمكونات هذا الخطاب التي تمس الأهداف، لمعرفة مدى الدقة في إرساء قواعد هذا الخطاب.

إن تركيزنا على الأهداف والكفايات المستهدفة من درس النصوص جاء نتيجة لنوع المقاربة التي تبناها النظام التعليمي المغربي منذ سنوات، ونص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من أجل تجاوز الطابع التجزيئي الذي كانت تكرّسه بيداغوجية الأهداف، والتي ركزت على الاستجابات السلوكية للمتعلم، بحيث يظل من الصعب ترسيخ وتقويم مكتسبات اجتماعية معقدة[108].

تحتفي هذه المقاربة، التي شكلت اختيارا بيداغوجيا في البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس النصوص وباقي مكونات مادة اللغة العربية المبرمجة في منهاج اللغة العربية المعمول به حاليا، احتفاء كبيرا بالمتعلم/المتلقي كعنصر أساسي نشيط لا يصح تهميشه في بناء الدرس، لأنه قادر على بناء معرفته، وعلى استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة، من خلال امتدادات منفتحة على مختلف المواد الدراسية، وعلى الحياة[109].

وهذا يؤكد أن بيداغوجية الكفايات تركز على وضعيات التعلم المشابهة لوضعيات الحياة في سياقها التاريخي والاجتماعي، مؤكدة على ضرورة انفتاح المدرسة على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المدربة والكفئة والمتميزة، إذ لا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي[110].

---

[107] - عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص (من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي)، (م.م)، ص: 64.

[108] – محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس عملي للمنهاج المندمج، ص: 38، 39.

[109]– وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، منشورات (م.م)، ص: 06.

[110] – عبد الرحيم وهابي، المناهج التعليمية ومنظومة القيم: اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية، مطبعة آنفو – برانت، فاس - المغرب، (2008م)، ص: 36،37.

إن الطابع الكلي الذي تركز عليه هذه المقاربة يجعلها لا تنظر إلى مكونات اللغة العربية نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها على أنها وحدة متكاملة، يستلزم تدريسها مراعاة انسجامها وتفاعلها، والانتقال من مكون إلى آخر دون إحداث قطيعة بين مختلف التعلمات؛ ومن ثم يمثل النص الأدبي المقرر، بما يتوفر عليه من معطيات لغوية وأسلوبية وتقنية، المحور الذي تدور حوله كل أنشطة اللغة العربية من قراءة ودرس لغوي وتعبير شفهي وكتابي[111].

1.2- مواصفات المتلقي المفترض في الأهداف والكفايات المستهدفة

إن المتصفح للوثائق التربوية التي تنظر للخطاب المدرسي وتوجه الفعل القرائي، يسجل تكرارها لأنواع الكفايات المنتظر تنميتها لدى المتعلمين في منهاج اللغة العربية عامة، ودرس النصوص الأدبية بصفة خاصة، ويركز على إثباتها في شكل تراتبي ينتقل من الكفاية التواصلية، إلى المنهجية، ثم الثقافية، فالاستراتيجية. مع العلم أنه كان ينبغي على المذكرات التربوية أن ترفقها بالطرق والوسائل والشروط الكفيلة بتحقيقها، لأنها مجرد افتراضات وتصورات لمتلق محتمل قد لا نصل إليه إذا لم تتوفر هذه الشروط.

تؤكد الكفايات المستهدفة من مكون النصوص خاصة ومكونات المادة بصفة عامة على محورية دور المتعلم/المتلقي لهذه النصوص الأدبية، وتمنحه أهمية كبيرة تؤهله لأن يكون متلقيا إيجابيا. وهي بهذا التمركز حوله، تكون قد حاولت رسم له صورة افتراضية واضحة بعد دراسة النصوص الأدبية المقررة في البرنامج الدراسي، وصورة يكون فيها المتعلم مكتسبا لمهارات قرائية متعددة، وقادرا على الانفتاح على نصوص يتطلب ولوج عوالمها كفايات قرائية.

ولتحقيق هذه الصورة، تسعى مناهج اللغة العربية في درس النصوص للسنوات الثلاث من المرحلة الثانوية التأهيلية إلى إنتاج متلق كفء تواصليا، ومنهجيا، وثقافيا، واستراتيجيا. والمتلقي الكفء هو المتلقي المتوفر على هذه الكفايات، أي القادر على تصريفها تصريفا حسنا أثناء تفاعله مع النصوص الأدبية التي تواجهه، وتطبيق الأدوات والآليات المطلوبة لتفادي صعوبات وعراقيل التلقي التي يمكن أن تواجهه أثناء عملية التحليل والتأويل، ويمكن أن نستخلص من هذه الوثائق التربوية الموضوعة قيد الدراسة والتحليل، مواصفات المتلقي/المتعلم الآتية:

✍ **المتلقي الكفء تواصليا**

لا تراهن الكفاية التواصلية على تقديم المعارف والضوابط اللغوية في صيغ تعبيرية متنوعة، تعد نماذج يطلع عليها التلميذ المتلقي بغاية حفظها وتكرارها وقت الامتحانات وفروض المراقبة المستمرة، بل تروم تأهيله للتعبير عن أحاسيسه وانفعالاته وأفكاره بسهولة ويسر في سياقات تواصلية مختلفة، من خلال التواصل والتعبير شفهيا وكتابيا بوضوح حول أنماط مختلفة إبداعية ونقدية، شعرية ونثرية، قديمة وحديثة ذات مواضيع متنوعة، انطلاقا من معارفه وقواعده اللغوية المكتسبة، وقدراته ومهاراته التعبيرية

[111]– عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مطبعة الجسور ش.م.م، وجدة، الطبعة الأولى، (2007م)، ص: 80.

المتعلقة بتوسيع فكرة عن طريق الشرح والتفسير، والتعليق وإصدار الحكم، والدفاع عن الرأي بصيغ تعبيرية مناسبة للوضعيات التلفظية المعبر عنها.

✍ **المتلقي الكفء منهجيا**

يكون المتلقي كفءا منهجيا عندما يتمكن من اتباع خطوات القراءة المنهجية من أجل وصف الظاهرة الأدبية وتحليلها، وتشغيل أدواتها وجهازها المفهومي، وذلك بوضع فرضيات، وصياغة إشكاليات ومعالجتها، وحسن استعمال معارفه ومهاراته لتمييز أشكال الكتابة ووظائفها وخصوصية الأنواع الأدبية، واكتشاف العلاقات والمبادئ المنظمة لأنواع الخطاب وأنماط النصوص، وتوظيف مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط والاستدلال والبرهنة والحكم والتقويم في قراءة النصوص الأدبية ومقاربة الظواهر اللغوية والبلاغية والعروضية التي تستدعي استثمارا للمعارف اللغوية والبلاغية والعروضية في وضعيتي تلقي النصوص الأدبية وإعادة إنتاجها كتابيا وفق خطوات منهجية محددة.

✍ **المتلقي الكفء ثقافيا**

يتوخى منهاج اللغة العربية جعل المتعلم مطلعا ملما بتيارات الشعر العربي قديمه وحديثه، وأنواع الكتابة النثرية العربية القديمة والحديثة وخصائصها البنائية والتركيبية، وأهم أشكال النقد العربي القديم وقضاياه ومناهج النقد العربي الحديث، من خلال التعامل مع نماذج تمثيلية مختارة للكتابة الأدبية الإبداعية والنقدية، والاستفادة من رصيد اصطلاحي مرتبط بالنظريات والاتجاهات الأدبية، والمناهج النقدية المتداولة في الخطاب الأدبي المعاصر، وآليات تطبيقها في قراءة النصوص وتفسير الظواهر الأدبية، ثم معرفة تقنيات تحويل النصوص وإعادة إنتاجها حسب مهارات محددة.

✍ **المتلقي الكفء استراتيجيا**

يهدف المنهاج الدراسي بتركيزه على مدخل الكفايات إلى تجاوز نقائص بيداغوجية الأهداف التي كانت تعتمد على استجابة المتعلم السلوكية، ولا تهتم بالقيم الوجدانية والأخلاقية الإيجابية، لذلك سعى منهاج اللغة العربية من خلال تدريس النصوص الأدبية إلى ترسيخ هذه القيم، لأن امتلاك ناصية العلوم وتحديثها، والتمكن من التقنيات والتكنولوجيا الحديثة وكسب رهان المنافسة، لا قيمة له ما لم يكن موجها بمبادئ العدالة والديموقراطية والحرية والتعاون والتسامح. فالشخص كيفما كان عالما أو مخترعا لن يكون مفيدا للوطن والإنسانية ما لم يكن متشبعا بقيم وأخلاق معينة ترسخت لديه عبر مراحله التعليمية المختلفة، وغياب هذه القيم يؤدي حتما إلى نتائج عكسية[112].

خاتمة

إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات لا يتناول شخصية الفرد تناولا تجزيئيا، كما يفعل المدخل السلوكي في تحديد الأهداف، الذي يفتت الشخصية إلى أجزاء (المعرفي، والحسي الحركي، والوجداني)، ويشتت النشاط التربوي إلى أهداف سلوكية إجرائية. إن الكفاية تيسر عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من

[112]– عبد الرحيم وهابي، المناهج التعليمية ومنظومة القيم، (م.م)، ص: 42.

شخصيته، بل على العكس من ذلك فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على الاندماج وفي نفس الآن مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات.

غير أن هذه المقارنة البسيطة بين بيداغوجيا الأهداف باعتبارها مقاربة متجاوزة تربويا ومقاربة التدريس بالكفايات البديلة والجديدة، تبرز وبشكل واضح أهم مرتكزات كل مقاربة، رغم أن المدخلين مترابطان ومتكاملان. كما يجب علينا ألا نعتبر مقاربة الكفايات حلا جاهزا وعصا سحرية لكل مشكلات التربية والتعليم، وهذا لا يمنع من كشف عيوبها، وبالتالي توجيه انتقادات إليها، كالفردانية المطلقة والآلية... وقد تظهر مقاربة أخرى مستقبلا تعتمد الذكاءات المتعددة أو الميولات الفردية والجماعية (بيداغوجيا الذكاءات أو بيداغوجيا الميولات).

لائحة المصادر والمراجع

- محمد بلكبير، وجديد عبد العزيز وآخرون، بيداغوجية الكفايات -مصوغة تكوينية -، وزارة التربية الوطنية، صيغة أولية، يوليوز 2003.
- امحمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، المغرب، 2007.
- محمد الصابر، استراتيجية الدرس: جذاذات الأقسام المشتركة كنماذج، دار قرطبة للطباعة والنشر البيضاء، الطبعة الأولى، 1999-2000.
- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مطبعة الجسور ش.م.م، وجدة، الطبعة الأولى، 2007.
- عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص (من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي)، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006.
- عبد الرحيم وهابي، المناهج التعليمية ومنظومة القيم: اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية، مطبعة آنفو - برانت، فاس - المغرب، 2008.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان – الرباط، نونبر 2007.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس عملي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة الجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، شتنبر 2004.
- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لمادة اللغة العربية، الخاص بالامتحان الوطني الموحد للسنة الختامية من سلك البكالوريا، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية: مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، وبالضبط في الكفاية التواصلية المستهدفة الخاصة بالمادة، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، الرباط، 2010.

هندسة الدرس في ضوء طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة
مقاربة تكاملية رقمية لتعزيز التعلم النشط

د. محمد ملحاوي

المدرسة العليا للتربية والتكوين - جامعة محمد الأول

ملخص

يتناول المقال أهمية التكامل بين طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة لتعزيز التعلم النشط وبناء الكفايات لدى المتعلمين. يقدم وصفا تفصيليا لأبرز طرائق التدريس مثل الاستقراء والاستنباط وحل المشكلات والاستقصاء والمناقشة، مع أمثلة عملية. كما يستعرض بيداغوجيات حديثة تشمل التعاقد، الفارقية، حل المشكلات، الخطأ، اللعب، والمشروع، مع بيان أهدافها ودورها في تحفيز المتعلم. يشير المقال إلى أن الفصل بين الطرائق والبيداغوجيات يضعف التعلم النشط ويعيد إنتاج أساليب تلقينية. ويقترح التكامل بين الطرائق والبيداغوجيات وفق الهدف الكفائي، ومرونة المزج، وبناء وضعيات ديداكتيكية ذات معنى. كما يبرز دور الذكاء الاصطناعي في دعم هذا التكامل عبر تشخيص التعثرات، دعم التمييز الفردي، وتيسير المشاريع التعليمية. ويخلص إلى أن النجاح التربوي يتطلب مدرسا قادرا على توظيف الطرائق والبيداغوجيات بوعي لتحقيق تعلم فعّال ومؤثر.

الكلمات المفتاحية: طرائق التدريس - البيداغوجيات المعاصرة - التعلم النشط - الكفايات - الذكاء الاصطناعي - التعلم المتمركز حول المتعلم - التكامل البيداغوجي.

مقدمة

يشكل موضوع طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة أحد المحاور الأساسية في تجويد الممارسة الصفّية؛ إذ إن كثيرا من الصعوبات التي تواجه المدرس في بناء تعلّم نشط ترجع إلى غموض العلاقة بين الطريقة، بوصفها وسيلة لتنظيم أنشطة التعليم والتعلّم، والبيداغوجيا، بوصفها إطارا ناظما يحدد الأهداف والكفايات وأدوار الفاعلين. ومن هنا برزت الحاجة إلى قراءة تربوية تعيد ترتيب هذه العلاقة، حتى لا تبقى الطرائق مجرد إجراءات شكلية، ولا البيداغوجيات مجرد شعارات نظرية منفصلة عن واقع القسم.

وانطلاقا من هذا الاعتبار، جاء المطلب الأول ليقدم مدخلا تمهيديا للتعرف على أهم طرائق التدريس المتداولة في الممارسة التربوية، وبيان خصائصها وأمثلتها العملية، مع إبراز موقع البيداغوجيات المعاصرة، حتى تتكون لدى المدرس رؤية أوضح لما ينبغي أن يتقنه في مجال الطرائق والبيداغوجيات. ثم جاء المطلب الثاني لينتقل من الوصف إلى التحليل النقدي؛ فبين أوجه الفصل بين الطرائق والبيداغوجيات وأثره في إضعاف التعلم النشط، واقترح أسسا عملية للتكامل بينهما داخل وضعيات تعليمية فعلية، مع توضيح الانعكاسات النفسية والديداكتيكية لهذه الاختيارات، واستحضار الإمكانات الجديدة التي يتيحها الذكاء الاصطناعي لدعم هذا التكامل في ضوء مدخل الكفايات.

المطلب الأول: طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة: إطار نظري وتمهيد ديداكتيكي لفهم الممارسة الصفية

طرائق التدريس هي الأساليب التي يعتمدها المدرس لتحويل الأهداف والمضامين إلى تعلم فعلي، وتتنوّع بحسب طبيعة المادة وخصائص المتعلمين. ويمكن تصنيفها إلى أربعة أصناف رئيسة: طرائق تنمّي التفكير والمشاركة مثل الاستقرائية والاستنباطية والعصف الذهني؛ وطرائق تعتمد على حل المشكلات مثل الاستكشافية والاستقصائية؛ وطرائق تفاعلية تقوم على الحوار وطرح الأسئلة مثل المناقشة والطريقة السقراطية؛ ثم طرائق يهيمن فيها المدرس على الموقف التعليمي مثل المحاضرة والتعليم المبرمج.

أولا: طرائق التدريس التي تهتم بإثارة تفكير المتعلم ومشاركته

- **الطريقة الاستقرائية**: هي طريقة تدريس تقوم على الانتقال من الجزء إلى الكل، أو من الأمثلة والجزئيات إلى القاعدة أو الحكم العام. وسميت بذلك لأنها تعتمد على استقراء موضوع الدرس وتتبع جزئياته وأمثلته والمعلومات التي يتضمنها، حتى يصل المتعلمون، بتوجيه من المدرس، إلى الخلاصة أو الفكرة العامة بأنفسهم بعد الملاحظة والتحليل.[113]

مثال توضيحي: عند دراسة معجزات الأنبياء[114]: موسى عليه السلام: معجزته العصا، مناسبة للسحر المنتشر في زمنه؛ عيسى عليه السلام: معجزته شفاء الأكمه والأبرص، مناسبة للطب المعروف في عصره؛ محمد ﷺ: معجزته القرآن الكريم، مناسبة لفن البيان الذي اشتهر به العرب.

القاعدة المستنتجة: كل نبي له معجزة تناسب ما كان سائدا في عصره من علم أو فن.

- **الطريقة الاستنباطية**: الطريقة الاستنباطية (القياسية أو الاستنتاجية) هي أحد طرق التدريس التي تنطلق من توضيح القاعدة العامة بغية تطبيقها على الأمثلة التي تندرج تحتها. وينتقل التفكير في الطريقة الاستنباطية، بشكل عام، من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول إلى المجهول انطلاقا من المعلوم.[115]

مثال توضيحي: القاعدة العامة: المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة.

الأمثلة الجزئية: عندما نسخن سلك النحاس يزداد طوله قليلا؛ قضبان الحديد في السكك الحديدية يترك بينها فراغ صغير لأنها تتمدد في الصيف؛ غطاء زجاجة معدني يسهل فتحه عند وضعه في ماء ساخن لأنه يتمدد.

النتيجة: كل المعادن، مهما اختلف نوعها، تتمدّد عند تسخينها وتنكمش عند تبريدها.

---

113 حسن عايل أحمد وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 104.

114 نعمة الحبيب، طرائق تدريس التربية الإسلامية، مؤسسة الدليل، ص 78–79.

115 مثنى علوان الجشمعي وزينب فالح مهد، دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية، مجلة الفتح، العدد 51، ص 88. وينظر سعاد حبر سعيد، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2015، الأردن، 337.

ثانيا: طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات

- **طريقة حلّ المشكلات**: هي حالة يواجه فيها الفرد وضعا غير واضح الحل، ينشأ عنها توتر ناتج عن الفرق بين الواقع الحالي والهدف المنشود، مما يدفعه إلى البحث عن حلول تعيد إليه التوازن وتقرّبه من الحالة التي يسعى إلى تحقيقها[116] أما طريقة حل المشكلات فهي نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم إلى إيجاد حل أو حلول لموقف مشكل (مسألة أو سؤال)، بخطوات تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير.[117]

مثال توضيحي من مادة التربية الإسلامية: في نقاش داخل القسم حول التعاملات المالية الحديثة، سأل أحد المتعلمين: "ظهرت بطاقة بنكية جديدة من أحد البنوك الإسلامية تتيح للعميل شراء السلع عبر الإنترنت، مع دفع المبلغ على أقساط، ويضيف البنك رسوم خدمة على كل قسط. فهل هذا التعامل جائز شرعا؟"

خطوات حل المشكلات في هذه الوضعية: تبدأ العملية بتحديد المشكلة المتمثلة في حكم شراء السلع بالتقسيط مع رسوم إضافية، ثم جمع المعلومات حول شروط البيع في الإسلام والتمييز بين الرسوم الإدارية والربا، يلي ذلك اقتراح الحلول وفق طبيعة الرسوم، ثم اختبار صحة هذه الحلول بالرجوع إلى القرآن والسنة وأقوال الفقهاء، وأخيرا اختيار الحل الأنسب وتحديد الحكم الشرعي المدعوم بالأدلة.

- **الطريقة الاستكشافية**: هي طريقة تدريس تضع التلميذ في موقع الباحث أو المستكشف، من خلال إتاحة الفرصة له لإجراء التجارب واختبار الأفكار بنفسه، وبناء استنتاجاته الخاصة. تركز على التفاعل النشط مع الظواهر، وربط الملاحظات بالنظريات، وتفترض أن المعرفة ليست قائمة جاهزة، بل تبنى عبر التجربة والتحقق[118].

مثال توضيحي: في درس العلوم، يلاحظ التلميذ أن قطعة الثلج الموضوعة في كوب ماء بارد تذوب ببطء، بينما تذوب بسرعة أكبر في ماء دافئ. ومن خلال الملاحظة والتجربة، يصل إلى قاعدة أن درجة الحرارة تؤثر في سرعة الذوبان.

- **الطريقة الاستقصائية**: الاستقصاء هو توظيف المتعلم لقدراته العقلية والعملية في التحري المنهجي الذي يقود إلى الاكتشاف، من خلال معالجة المشكلات أو الإجابة عن الأسئلة المعقدة بالاعتماد على التفكير الناقد وجمع الأدلة. وينطلق من مبدأ أن كل مجال معرفي يتضمن جانبا من الغموض يستحق الاستكشاف، وأن كل موضوع دراسي يعد مجالا استقصائيا يمكن لجميع المتعلمين المشاركة فيه[119].

مثال توضيحي:

الموضوع: ما سبب ذوبان بعض المواد في الماء وعدم ذوبان أخرى؟

---

[116] كاظم محسن الكعبي، علم النفس والعمليات المعرفية، دار المربد للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2021، بغداد، ص186.

[117] عطا الله، ميشيل. (1993). أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن ص 59. وينظر كاظم محسن الكعبي، علم النفس والعمليات المعرفية، ص202.

[118] روزالند درايفر، تعلم العلوم بالاستكشاف، ترجمة محمد سعيد صباريني وأياد أحمد محمد وعبد الرؤوف قبلاوي، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، ص 6-7 و13.

[119] ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها حديثها، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 1436ه الموافق ل 2015م، ص 87-88.

السياق: لاحظ المتعلمون في أنشطة سابقة أن بعض المواد تذوب في الماء وأخرى لا، لكن السبب لم يكن واضحا، مما أثار لديهم سؤالا بحثيا يحتاج إلى استقصاء.

مشكلة (سؤال) البحث: لماذا يختفي السكر في الماء بينما يظل الرمل في قاع الكأس؟

تبدأ خطوات الاستقصاء بصياغة الفرضيات التي يقترح فيها المتعلمون تفسيرات ممكنة لسبب ذوبان بعض المواد، ثم الانتقال إلى تصميم التجربة باختيار مواد مختلفة واختبارها عبر التجريب بإضافتها إلى الماء وملاحظة ما يحدث. بعد ذلك يتم جمع البيانات في جدول يوضح حالات الذوبان، يليه تحليل البيانات بمقارنة المواد القابلة للذوبان بغير القابلة. وفي مرحلة الاستنتاج يتوصل المتعلمون إلى أن المواد التي تذوب تمتلك خصائص تسمح لجزيئاتها بالامتزاج بالماء، لتتكوّن في النهاية عملية استقصائية متكاملة تعتمد على الفرضيات والتجريب وتحليل الأدلة.

ثالثا: طرائق التدريس التي تهتم بالتفاعل المباشر بين المدرس والمتعلم

-طريقة المناقشة والحوار: هي طريقة تعليمية يقوم فيها المدرس بمحاورة المتعلمين ومناقشتهم حول موضوع أو فكرة محددة، من خلال طرح أسئلة هادفة ومحفزة بأسلوب مشوق يتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم وميولهم، بهدف تنشيط عقولهم، وتحفيزهم على التفكير الناقد، وتشجيعهم على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفعّالة في بناء المعرفة.[120]

مثال توضيحي في موضوع: أهمية الصدق في التعامل: تبدأ طريقة المناقشة بتمهيد يثير الاهتمام عبر سؤال محفز حول أثر الصدق في الحياة، ثم ينتقل المدرس إلى تبادل الآراء حيث يعرض المتعلمون الآثار الإيجابية ويطرح سؤال إضافي حول نتائج انتشار الكذب. بعد ذلك يتم تعميق النقاش من خلال ربط الموضوع بأمثلة واقعية يشارك فيها المتعلمون مواقف حياتية، ليختتم الحوار بخلاصة مشتركة تؤكد أن الصدق أساس العلاقات الناجحة والمجتمع المتماسك، وقيمة يجب الالتزام بها في القول والعمل.

- **طريقة الاستجواب:** هي طريقة تعليمية تعتمد على طرح المدرس لأسئلة شفوية بهدف تنشيط تفكير المتعلمين واكتشاف مستوى فهمهم، من خلال تفاعل لفظي مباشر يستند فيه المدرس إلى خبرته لصياغة أسئلة مناسبة يجيب عنها المتعلمون اعتمادا على معارفهم السابقة، مما يساعد في التعرف على ميولهم واتجاهاتهم ومستوى تفكيرهم[121].

- **الطريقة السقراطية:** هي طريقة تعليمية تنسب إلى الفيلسوف اليوناني سقراط، تقوم على قيادة الحوار بأسئلة متسلسلة ومترابطة، تهدف أولا إلى زعزعة اليقين الذي لا أساس له، ثم إدخال المتعلم في مرحلة الشك البنّاء، وصولًا إلى يقين ثابت قائم على الحجة والدليل. تتجسد في مرحلتين أساسيتين: مرحلة التهكم التي يكشف فيها المدرس تناقضات أفكار المتعلم، ومرحلة التوليد التي يساعده فيها على صياغة أفكار جديدة صحيحة.[122] وقد شبه سقراط دوره في الحوار بدور القابلة التي تساعد الأم على ولادة طفلها؛ فهو

[120] سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1434ه الموافق 2013م، عمان الأردن، ص30.

[121] ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها حديثها، ص 58-60

[122] حسن عايل أحمد وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 99.

يساعد المتعلمين على إخراج أفكارهم الكامنة، وصياغتها بوضوح حتى تكتمل صحتها. وتعد هذه الطريقة شكلا من أشكال المناقشة الموجهة، حيث يتولى المدرس دورا فاعلا في ضبط مسار الحوار، وتوجيهه بخطوات مدروسة نحو الإجابة الصحيحة أو الفهم العميق للموضوع.

رابعا: طرائق التدريس التي لا تركز على تشاط المتعلم

- **طريقة المحاضرة والإلقاء:** هي طريقة تدريس يقوم فيها المدرس بعرض شفهي منظم للمعلومات والحقائق في تسلسل منطقي، يشرح من خلاله موضوع الدرس مباشرة للمتعلمين، بينما يقتصر دورهم - في صورته التقليدية - على الاستماع وتلقي المعرفة وحفظها واستظهارها، وتعد من أكثر الطرق شيوعا في التعليم[123].

- **طريقة التعليم المبرمج:** هو نمط من أنماط التعلم الذاتي أو الفردي، يقوم على التفاعل المباشر بين المتعلم والبرنامج التعليمي (المادة المبرمجة) المعدّ بدقة من قبل المتخصصين، بحيث يكون البرنامج - لا المدرس - هو المسؤول عن تقديم المثيرات، واستقبال استجابات المتعلم، وتعزيزها. ويعد هذا النمط تطبيقا لمبادئ نفسية قائمة على النظريات السلوكية في التعلم، التي تفترض أن التعلم يحدث عند تقديم المادة التعليمية في صورة مثيرات تتيح للمتعلم الاستجابة، ثم تعزيز هذه الاستجابات.[124] وعرفت على أنها هو نوع من التعليم المخطط تقسم فيه المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة تعرض بشكل متسلسل ومنطقي، بحيث يتفاعل المتعلم مع كل خطوة فورا من خلال استجابة واضحة، ويحصل على تعزيز فوري لمعرفة صحة إجابته قبل الانتقال إلى الخطوة التالية، بما يراعي الفروق الفردية ويسمح للمتعلم بالتقدم وفق سرعته وقدراته. [125]

الفرع الثاني: البيداغوجيات المعاصرة

بيداغوجيا التعاقد[126]: استراتيجية تسعى إلى تنظيم التعلم من خلال اتفاق متفاوض عليه بين المدرس والمتعلمين، بهدف تحقيق غاية أو هدف تربوي محدد.

أهميتها: ترسّخ بيداغوجيا التعاقد علاقة إيجابية مع المتعلمين عبر إشراكهم في التفاوض، مما يعزز قيمتهم الذاتية ويُنمّي سلوكاتهم الإيجابية، ويساهم في تحسين التواصل والحدّ من المشكلات الصفية.

بيداغوجيا الفارقية[127]: هي مقاربة تربوية تهدف إلى تكييف الأنشطة التعليمية - التعلمية وفق الفروق الفردية بين المتعلمين، بما يسمح لكل واحد منهم ببلوغ نفس الأهداف عبر مسارات ووسائل مختلفة، مع مراعاة الخصائص المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والفيزيولوجية لكل متعلم.

---

[123] حسن عايل أحمد وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص96.

[124] محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ص، 71.

[125] حسن عايل أحمد وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ص 120-121.

[126] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 32-33.

[127] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 30-31. وينظر جميل حمداوي، التنشيط التربوي مفهومه، وتقنياته، ووسائله، ص22، وينظر مفاهيم ومبادئ تربوية، علي راشد، ط1، دار الفكر العربي 30-12-1998، ص 155.

منطلقاتها وأهدافها: البيداغوجيا الفارقية مقاربة تربوية تنطلق من اختلاف قدرات المتعلمين وأنماط تعلمهم، وتهدف إلى تكييف التعليم وفق خصوصيات كل متعلم، بما يحقق تكافؤ الفرص، ويقلّص الفوارق في التحصيل، ويدعم تكيّفهم الاجتماعي الإيجابي داخل الفصل وخارجه.

بيداغوجيا حل المشكلات [128]: هي مقاربة تربوية توظف وضعية مشكلة ذات معنى للمتعلم، تستمد من محيطه، وتستدعي منه تعبئة معارفه ومهاراته للبحث عن حلول. يتم ذلك عبر وضعية ديداكتيكية تحفز التفكير النقدي والبحث النشط، وتُنجز وفق مراحل تشمل التخطيط، والتنفيذ، ثم تقويم النتائج وتعميمها.

أهدافها وخصائصها: تسهم بيداغوجيا حل المشكلات في تنمية البحث والإبداع والتفكير النقدي، وتمنح المتعلمين فرصا لتطبيق المعرفة في مواقف حقيقية، مما يعزز قدرتهم على التكيف ويثير فضولهم. وتمتاز بكونها مرتبطة بكفاية محددة، وتتطلب تعبئة موارد متنوعة، وتطرح لغزا حقيقيا يستفز قدرات المتعلم ويتيح له حرية المبادرة والتفكير.

بيداغوجيا الخطأ[129]:هي مقاربة تربوية حديثة تنظر إلى الخطأ باعتباره مؤشرا على سيرورة التعلم ووسيلة للكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلم، بدل اعتباره مجرد عائق يجب إزالته. وفق هذا التصور، يصبح الخطأ فرصة لإعادة بناء المعارف، حيث تقوم المعرفة الجديدة على إعادة النظر في المعارف السابقة وفحصها.

أهداف بيداغوجيا الخطأ وخصائصها: تركز بيداغوجيا الخطأ على اعتبار الخطأ جزءا طبيعيا من التعلم، وتوظيفه كأداة للتشخيص وإعادة بناء المفاهيم. وتهدف إلى تعزيز ثقة المتعلم بنفسه، وتشجيعه على المحاولة، وتمكينه من منهجية تحليل الخلل ومعالجته، وتنمية تفكيره النقدي عبر مراجعة معارفه وتصويبها. وتمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تقوم على فهم أسباب الخطأ قبل معالجته، واعتماد تحليل معرفي-ديداكتيكي دقيق لتوجيه التعلم، مع مراعاة البعد الوجداني للمتعلم حتى يتعلم بثقة ودون خوف.

بيداغوجيا اللعب[130]:هي نشاط تربوي ممتع وهادف، تحكمه مجموعة من القوانين، ويمارس بشكل مقصود ومنظم داخل السياق التعليمي، بهدف تحقيق تعلمات أو تنمية مهارات أو بلوغ أهداف تربوية محددة. وتقوم على جعل اللعب أداة تعليمية فعّالة، تراعي ميولات المتعلم وقدراته، وتدمج بين المتعة، والاكتساب المعرفي، والمهاري، والوجداني.

أهميتها وأهدافها: بيداغوجيا اللعب بيداغوجيا شمولية تستمد أهميتها من توظيفها عدة مقاربات مثل التعاقد، وحل المشكلات، والخطأ، والبيداغوجيا الفارقية، مما يجعلها إطارا غنيا لتنمية شخصية المتعلم

---

[128] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 29. وينظر عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص 832.

[129] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص .34-35 وينظر عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص 723. وينظر:

Astolfi Jean Pierre:(2005) Professionnalisation de Metier.ESF.p:15

[130] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 35. وينظر محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المدرس الناجح، مكتبة نور 2021، 58 وما بعدها.

بمختلف أبعادها الوجدانية والحركية والاجتماعية. وتهدف إلى تنمية القدرات الحس- حركية كالتركيز والتوازن، ومساعدة المتعلم على تجاوز الضغوط والانطواء، إضافة إلى تعزيز القيم الاجتماعية كالتعاون واحترام القواعد والاختلاف، ورفع الدافعية للتعلم وبناء المعرفة بأسلوب ممتع ومحفز.

بيداغوجيا المشروع[131]: هي توجه بيداغوجي يهدف إلى الوصول بالمتعلمين إلى أهداف تعليمية وتكوينية محددة، عن طريق إشراكهم في مشاريع حقيقية تنطلق من مشكلات صفية أو حاجات واقعية، وتفضي إلى إنتاج ملموس، سواء كان فرديا أو جماعيا، داخل الفصل أو خارجه.

أهدافها وخصائصها: تتميز بيداغوجيا المشروع بكونها واقعية وتشاركية وهادفة، إذ تنطلق من حاجيات المتعلمين وتبنى بالتفاوض لتحقيق تعلم فعلي وبناء الكفايات. وتركز على تنمية المهارات العرضانية كالتخطيط وحل المشكلات، وتعزيز استقلالية المتعلم وثقته بنفسه، وربط المدرسة بمحيطه، مع دعم التفريق البيداغوجي.

المطلب الثاني: نحو تكامل بيداغوجي- ديداكتيكي: دراسة نقدية لارتباط الطرائق بالبيداغوجيات وأثرها في تنشيط التعلم في ضوء مستجدات الذكاء الاصطناعي

الفرع الأول: أوجه الفصل بين طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة وأثره في إضعاف التعلّم النشط

تكشف الأدبيات التربوية والممارسات الصفية عن مفارقة بنيوية تتمثل في الفصل بين طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة؛ إذ تقدم الطرائق غالبا بوصفها مجموعة من الإجراءات التنزيلية لعرض المحتوى (كالاستقراء، والاستنباط، والمناقشة، والمحاضرة)، بينما تعرض البيداغوجيات باعتبارها تصورات كبرى موجهة للفعل التعليمي (كالتعاقد، والفارقية، وحل المشكلات، والخطأ، والمشروع...). ويؤدي هذا الفصل - الذي أصبح يعاد إنتاجه في التكوينات والممارسات الصفية - إلى وضع يشتغل فيه المدرس بالطريقة "كإجراء جاهز"، معزول عن أي إطار بيداغوجي ناظم، فيتحول الدرس إلى سلسلة خطوات شكلية لا تحدث تعلما نشطا، ولا تنمي كفايات حقيقية. ويتبين أثر هذا الفصل بوضوح حين يعلن المدرس، مثلا، أنه سيشرح بالاستقراء، فيلتزم بأسلوب إجرائي صرف ينحصر في خطوات الانتقال من الجزئيات إلى القاعدة، لكن دون تعاقد يحدد أدوار المتعلمين، ودون مراعاة للفروق الفردية، ودون توظيف لبيداغوجيا الخطأ لقراءة تصوراتهم. في هذه الحالة يتحول الاستقراء إلى طريقة فارغة من روحها البيداغوجية، ويغيب بعدها الديداكتيكي الذي يجعل المتعلم فاعلا ومنخرطا. وتكون النتيجة أن يظل المتعلم متلقيا سلبيا حتى داخل طرائق تصنف نظريا ضمن الطرائق النشيطة، لتغدو الطرائق مجرد "خطوات محفوظة" لا تنتج مشاركة، أو مسؤولية، أو مشروعا، بينما تتحول البيداغوجيات إلى خطاب شكلي يذكر في الوثائق ولا يجد طريقه إلى الممارسة.

[131] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 33-34. وينظر على الجوّادي، مفاهيم تربويّة حديثة، ص 195 وما بعدها.

.

الفرع الثاني: الأسس التي يقوم عليها التكامل بين الطرائق والبيداغوجيات داخل فعل تعليمي واحد

إن التكامل الحقيقي بين طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة يقوم على جملة من الأسس التي تجعل الطريقة جزءا من منظومة تربوية منسجمة، لا إجراء ديداكتيكيا معزولا عن سياقه، وهو ما يكشف مقدار الوعي الديداكتيكي لدى المدرس. ومن أبرز هذه الأسس:

وحدة الهدف الكفائي: لا يختار الأسلوب عشوائيا أو بدافع العادة، بل وفق الكفاية التي يراد بناؤها. فإذا كان الهدف تنمية التفكير النقدي، كانت بيداغوجيا الخطأ وطرائق الحوار والاستقصاء أكثر ملاءمة؛ أما إذا كان الهدف تنمية التخطيط والعمل الجماعي، برزت ضرورة توظيف بيداغوجيا المشروع، والاستقراء والاستنباط لتشييد المعارف المؤطرة للمشروع. وهنا يتجلى التكامل بين الطرائق والبيداغوجيات: فالطريقة لا تعمل منفردة، بل تصبح جزءا من مسار تعلم يستدعيها في اللحظة المناسبة لبناء الكفاية، فيتجاوز المدرس مجرّد اختيار "طريقة تدريس" إلى هندسة وضعية تعلم متكاملة تخدم الهدف الكفائي.

ملاءمة الطريقة للبيداغوجيا المعتمدة: إن اختيار الطريقة يجب أن ينسجم انسجاما تاما مع البيداغوجيا التي تأطر الدرس؛ فبيداغوجيا المشروع، مثلا، لا يمكن تفعيلها بخطاب تلقيني، لأنها تقوم أصلا على العصف الذهني، والحوار، وتوزيع الأدوار، والتقويم الذاتي، والجماعي. وفي المقابل، تحتاج البيداغوجيا الفارقية إلى تنويع الوسائط، واعتماد التدريس المفرد[132]، وتوزيع الأنشطة بما يراعي أنماط التعلّم المختلفة. وأي انفصال أو تناقض بين الطريقة والبيداغوجيا يكشف عن غياب الانسجام الضروري لبناء وضعية تعلم متكاملة، ويؤدي إلى تعطيل التكامل المفترض داخل الدرس.

3. المرونة في المزج بين الطرائق : فالدرس الذي يظل أسير طريقة واحدة يفقد معناه، لأن التعلم سيرورة معقدة تحتاج إلى الانتقال بين الحوار، والاستقراء، والاستنباط، ثم نشاط مشروع أو حل مشكلات لترسيخ الكفاية. والمزج المدروس بين هذه الطرائق يجعل الطريقة في خدمة البيداغوجيا، لا العكس.

4. بناء وضعيات ديداكتيكية ذات معنى : فالانسجام لا يُقاس بما يُكتب في الجذاذة، بل بما يُمارَس داخل وضعيات ذات دلالة في حياة المتعلم (مشكلة واقعية، مشروع، موقف اجتماعي...). وكلما غاب المعنى، تحوّلت الطرائق والبيداغوجيات إلى شعارات بلا أثر. ويتجلى هذا التكامل بوضوح في درس "الطهارة والوضوء" مثلا؛ حيث يحدد هدف كفائي جامع (إتقان الوضوء سلوكا ومعرفة)، ويعتمد تعاقد حول استعمال الماء واحترام المرفق (بيداغوجيا التعاقد)، وتستثمر الطريقة الاستقرائية لاستخراج الأركان من أمثلة صحيحة وخاطئة، ويستفيد المتعلم من التدريس المفرد والبيداغوجيا الفارقية عبر اختيار الوسائط والسرعة المناسبة، وينجز مشروع مبسط (ملصق أو فيديو)، وتحلل الأخطاء في إطار بيداغوجيا الخطأ. في هذه الحالة ينتفي الفصل بين الطرائق والبيداغوجيات، ويظهر الدرس كنسيج بيداغوجي واحد تتكامل فيه الإجراءات مع الرؤية، ويشعر القارئ-كما المتعلم-أننا أمام تعليم مهندس، لا مجرد ممارسات ظرفية أو وصفات جاهزة.

---

[132] طريقة حديثة تُبنى على أساس نظام تعليمي شامل يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتيح لكل فرد التعلم وفق حاجاته، وسرعته الذاتية، وقدراته، واهتماماته، وميوله. وتقوم هذه الطريقة على توفير بيئة تعليمية مرنة تتكيف مع الخصائص النمائية لكل متعلّم، وتدمج بين أساليب ووسائط متعددة. (عادل سرايا، تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار (رؤية تطبيقية)، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى 2007، عمان-الأردن، ص 28-30).

الفرع الثالث: الأثر النفسي والبيداغوجي لاختيار الطرائق والبيداغوجيات المعاصرة

إن اختيار طريقة معينة أو بيداغوجيا محددة ليس قرارا فرديا، بل هو اختيار حاسم تتجلى انعكاساته مباشرة على نفسية المتعلم ونوعية تعلمه؛ إذ يكشف هذا الاختيار - في كثير من الممارسات الصفية - عن توجه المدرس الحقيقي: هل يبني تعلما نشطا أم يعيد إنتاج نموذج تلقيني موروث؟

على المستوى النفسي: فالبيداغوجيات النشيطة (اللعب، المشروع، حل المشكلات...) لا ترفع الدافعية وحسب، بل تكسر أيضا رتابة الممارسات التقليدية، وتعيد للمتعلمين الإحساس بأن الدرس يخصهم، لأنهم يواجهون تحديات تحمل معنى في عالمهم. وتأتي بيداغوجيا الخطأ لتكشف عمق التحول المطلوب، فحين يتحوّل الخطأ من علامة فشل إلى مورد للتعلم، يتراجع الخوف، وتزداد الجرأة على التفكير والمشاركة؛ وهو ما تفتقده الأقسام التي ما تزال تعاقب الخطأ أو تخشاه. أما بيداغوجيا التعاقد والمشروع، فهي ترسخ لدى المتعلم إحساسا بالقيمة والمسؤولية، إذ يرى أثر صوته وقراراته في مسار الدرس، مقابل الطرائق التلقينية التي تجعل المتعلم حاضرا بجسده، غائبا بفاعليته، مهما بدا منضبطا أو صامتا.

على المستوى البيداغوجي: إن الجمع بين طرائق نشيطة وبيداغوجيات بنائية ينتج تعلما ذا معنى، تتشكل من خلاله مهارات عليا كالتحليل والاستقصاء والتخطيط وحل المشكلات؛ وهي مهارات يستحيل على الشرح الإلقائي - مهما كان المدرس متمكنا من المحتوى - أن يبنيها. أما الاقتصار على المحاضرة أو على أساليب تقليدية غير مؤطرة بمرجعية بيداغوجية واضحة، فيقود إلى تعلم سطحي مرتبط بسياق الامتحان فقط، ويحول المعارف إلى معلومات مؤقتة سرعان ما تتلاشى بانتهاء التقويم.

ويتجلى عمق الفرق في مثال بسيط: ففي قسم يدرس فيه موضوع من القرآن الكريم بطريقة المحاضرة، ينشغل المتعلم بالاستماع وتدوين الملاحظات وحفظ بعض المعاني، بينما يسود الملل والخوف من الوقوع في الخطأ، فتظل مشاركته محدودة وفهمه هشا سريع التبخر.

أما في قسم آخر يفتتح فيه المدرس الدرس بمناقشة مواقف حياتية قريبة من عالم المتعلمين، ويفعل فيه بيداغوجيا الخطأ لتصحيح التلاوة والفهم، ثم تسند للمتعلمين مهمة إنجاز مشروع صغير حول القيم المستفادة، فإن المشهد يتغير كليا؛ إذ يتفاعل المتعلمون بثقة ويشعرون بالمعنى، في حين يسود الحفظ الآلي في القسم الأول. وهكذا يتضح أن الاختيار البيداغوجي ليس مجرد خطوة تقنية، بل عنصر حاسم قد يرفع جودة التعلم وينمي فاعلية المتعلمين، أو- على النقيض- يفرغ الدرس من روحه وطاقته التربوية.

الفرع الرابع: دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الطرائق والبيداغوجيات ودعم التعلم النشط

يمثل الذكاء الاصطناعي فرصة نوعية لإعادة تنظيم العلاقة بين طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة، وتحويلها من تجاور شكلي إلى تكامل فعلي، من خلال أدوار عدة، من أبرزها[133]:

---

[133] ليلى مقاتل وهنية حسني، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية .*مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، العدد: 4، ج:10، 04، ص 122-123 بتصرف. وينظر سيدي أحمد كبداني، وعبد القادر بادن، أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم: دراسة ميدانية، *مجلة دفاتر*، العدد العاشر، ج: 1، ص163 بتصرف. وينظر السيد عبد المولى أبو خطوة، "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث

تشخيص التعثرات ودعم بيداغوجيا الخطأ: يمكن للمنصات القائمة على الذكاء الاصطناعي تحليل إجابات المتعلمين في تمارين الفقه أو اللغة، ورصد أنماط الأخطاء المتكررة (مثل الخلط بين الربا والرسوم الإدارية). يتيح هذا التشخيص للمدرس بناء وضعيات مشكل دقيقة، وتوظيف بيداغوجيا الخطأ بفاعلية أكبر، عبر فهم سبب الخطأ وإعادة بناء المفهوم.

دعم البيداغوجيا الفارقية والتدريس المفرد: تسمح أنظمة التعلم الذكية بوضع مسارات مختلفة حسب قدرات المتعلمين وسرعتهم؛ فتوفر تمارين استقصائية إضافية للمتعلمين المتقدمين، وشروحا مبسطة وأنشطة مدعومة بالوسائط للمتعثرين. ومن ثَمّ يحصل المدرس على تقارير تمكّنه من تنظيم مجموعات تفريقية حقيقية، لا شكلية.

تعزيز بيداغوجيا المشروع واللعب وحل المشكلات: تتيح أدوات الذكاء الاصطناعي والبيئات الرقمية إنجاز مشاريع حقيقية (مثل مشروع "القيم الرقمية في استخدام الهاتف والإنترنت")، حيث يجمع المتعلمون معطيات عبر استبيانات إلكترونية، ويصممون عروضًا تفاعلية بمساعدة أدوات الذكاء الاصطناعي، ثم يحولون نتائجهم إلى ميثاق صفي. كما يمكن توظيف الألعاب التربوية الرقمية في بناء وضعيات لعب تعليمية تشجع المنافسة الإيجابية وتثري التعلم.

المساعدة في اختيار الطرائق والبيداغوجيات الملائمة: مع تطور النماذج التربوية الذكية، يصبح من الممكن تحليل أهداف الدرس، ومعطيات المتعلمين، والزمن المتاح، ثم اقتراح تركيبات ملائمة من الطرائق والبيداغوجيات (مثلا: وضعية مشكلة + بيداغوجيا حل المشكلات + استقراء القاعدة + مشروع ختامي)، بما يساعد المدرس على بناء تصميم ديداكتيكي منسجم.

متابعة التقدّم ودعم اتخاذ القرار الديداكتيكي: يوفّر الذكاء الاصطناعي تقارير مستمرة عن تقدم كل متعلم فرديا، وعن أداء المجموعات، مما يسهل على المدرس وضع خطط دعم، وإعادة توزيع الأدوار داخل المشاريع، وتعديل الطرائق في الوقت المناسب. وبذلك يتجاوز الذكاء الاصطناعي دوره كأداة تقنية محايدة، ليصبح وسيطا بيداغوجيا يعزز التكامل بين طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة، ويدعم بناء تعلّم نشط قائم على الكفايات، تراعى فيه خصوصيات المتعلمين وحاجاتهم الفعلية.

خاتمة

يظهر من خلال هذا المسار التحليلي أن الحديث عن طرائق التدريس أو عن البيداغوجيات المعاصرة يظل ناقصا ما لم يربط بسؤال جوهري: كيف تنعكس هذه الاختيارات على نوعية التعلم الذي يبنيه المتعلم فعلا داخل القسم؟ فقد بيّن المطلب الأول أن امتلاك صورة واضحة عن طرائق التدريس، ومجالات استخدامها، وأمثلتها التطبيقية، يمثل خطوة أساسية لأي مدرس، لكنه لا يكفي ما لم يدعم بإدراك دور البيداغوجيات في توجيه هذه الطرائق نحو بناء الكفايات، وتنظيم أدوار الفاعلين، وضبط إيقاع الممارسات الصفية. أما المطلب الثاني فقد كشف أن الفصل بين الطرائق والبيداغوجيات لا يؤدي فقط إلى إضعاف

تكنولوجيا التعليم"، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، العدد:2، ج:10 ديسمبر 2022، ص 148-149.

التعلم النشط، بل يعيد إنتاج نموذج تعليمي تقليدي يطغى فيه الشرح والإلقاء، ويختزل فيه دور المتعلم في الحفظ الآلي والاستجابة اللحظية لمتطلبات الامتحان. في المقابل، فإن الاختيار الواعي لطرائق نشيطة، مؤطرة ببيداغوجيات بنائية واضحة، يفتح المجال أمام تعلم ذي معنى، يشارك فيه المتعلم بفاعلية، وتنمى من خلاله مهارات التفكير، وحل المشكلات، والتواصل، والتخطيط، ضمن وضعيات قريبة من عالمه. ويأتي الذكاء الاصطناعي، في هذا السياق، كعنصر داعم لإعادة هندسة هذه العلاقة؛ إذ يمكّن من تشخيص التعثرات بدقة، ودعم البيداغوجيا الفارقية، وتيسير بناء مشاريع تعلم حقيقية، وتزويد المدرس بمعطيات تساعده على اتخاذ قرارات ديداكتيكية أنسب. ومن ثم، فإن الرهان التربوي اليوم لا ينحصر في إضافة مزيد من الطرائق أو المقاربات إلى قاموس الخطاب التربوي، بل في تكوين مدرس قادر على قراءة هذه الأدوات قراءة نقدية، وتوظيفها في تصميم دروس متكاملة، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بحق، في تفاعل متوازن بين الخبرة البشرية والوسائط الرقمية.

لائحة المصادر والمراجع

- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها حديثها، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 1436هـ الموافق ل 2015م.
- جميل حمداوي، التنشيط التربوي مفهومه، وتقنياته، ووسائله، ص22، وينظر مفاهيم ومبادئ تربوية، علي راشد، ط1، دار الفكر العربي 30-12-1998.
- حسن عايل أحمد وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال
- روزالند درايفر، تعلم العلوم بالاستكشاف، ترجمة محمد سعيد صباريني وأياد أحمد محمد وعبد الرؤوف قبلاوي، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت.
- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1434هـ الموافق 2013م، عمان الأردن.
- سعاد حبر سعيد، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2015، الأردن.
- السيد عبد المولى أبو خطوة، "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم"، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، العدد:2، ج:10.
- سيدي أحمد كبداني، وعبد القادر بادن، أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم: دراسة ميدانية، *مجلة دفاتر*، العدد العاشر، ج: 1.
- عادل سرايا، تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار (رؤية تطبيقية)، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى 2007، عمان-الأردن.
- عطا الله، ميشيل. (1993). أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- كاظم محسن الكعبي، علم النفس والعمليات المعرفية، دار المربد للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2021، بغداد.
- ليلى مقاتل وهنية حسني، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية .*مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، العدد: 4

- مثنى علوان الجشمعي وزينب فالح مهد، دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية، مجلة الفتح، العدد 51.
- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ص.
- نعمة الحبيب، طرائق تدريس التربية الإسلامية، مؤسسة الدليل.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة -الدار البيضاء- 2006.
- محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المدرس الناجح، مكتبة نور 2021.
- علي الجوّادي، مفاهيم تربويّة حديثة، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الثانية 1438ه الموافق ل 2016م.

-Astolfi Jean Pierre:(2005) Professionnalisation de Metier.ESF

المدرسة الرائدة في المجال التربوي المغربي: نموذج إصلاحي أم انعكاس لفجوة بنيوية في التعليم؟

الطالبة الباحثة غزلان حاجي

كلية علوم التربية بالرباط - جامعة محمد الخامس

الملخص:

يدور موضوع مداخلتي حول المدرسة الرائدة في المغرب، بين كونها نموذجا إصلاحيا يهدف إلى تحسين جودة التعليم، أو مجرد انعكاس للفجوة البنيوية في النظام التعليمي. هذا النموذج جاء في سياق تراكم إخفاقات السياسات التعليمية وتزايد التحديات داخل المدرسة العمومية. تهدف المدرسة الرائدة إلى تطوير التعلمات وتحديث المناهج، عبر إدماج طرائق بيداغوجية حديثة، الرقمنة، وتوفير موارد بشرية مؤهلة ومواكبة مهنية مستمرة. رغم طموحها، يثير حصر التجربة في عدد محدود من المدارس تساؤلات حول قدرتها على معالجة الفجوات البنيوية وتعزيز الإنصاف بين المؤسسات. نجاح هذا النموذج مرتبط بإصلاح شامل يضمن تعليما فعالا وعادلا لكل المتعلمين. كما يسعى إلى تعميم الممارسات التربوية الجيدة وتحسين التعلمات الأساسية. المداخلة تركز على تقييم أثر المدرسة الرائدة على التعلم والابتكار التربوي، مع اقتراح آفاق وتوصيات عملية لتعزيز الإصلاح الوطني. الرهان اليوم هو ربط هذه المبادرة بإصلاح شامل يعالج جذور الإشكالات البنيوية للمنظومة التعليمية.

الكلمات المفتاحية :المدرسة الرائدة - النظام التربوي - السياسات التعليمية - النموذج الإصلاحي - الفجوة البنيوية.

مقدمة:

عرفت المنظومة التعليمية المغربية منذ بداية القرن الواحد والعشرين مجموعة من الإصلاحات الكبرى التي كان هدفها الأساسي هو تحسين جودة التعلمات، وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين في جميع مناطق المغرب، ولا سيما في المرحلة الابتدائية. وفي سياق هذه الإصلاحات التحديثية، أطلقت الحكومة مشروع «مدارس الريادة» ضمن خارطة الطريق 2022-2026، حيث سعى هذا الأخير إلى إنشاء مؤسسات تعليمية نموذجية قادرة على رفع مستوى الأداء الدراسي وتحسين البنية التربوية.

وبالرغم من أن مشروع الريادة يروم تجاوز أعطاب منظومة التعليم التقليدية (ضعف التحصيل، الهدر المدرسي...) عبر اعتماد العديد من البيداغوجيات الحديثة التي تمكن من تأهيل بيئة التعلم، ودعم مكثف للتلميذ، وتمكين المؤسسات من استقلالية تدبيرية، إلا أنه يطرح العديد من التساؤلات، أهمها: هل تمثل المدارس الرائدة نموذجا إصلاحيا فعالا في معالجة الجذور البنيوية للمنظومة التعليمية، أم أنها تظل محاولة تجميلية تنظيمية قد لا تخرج المنظومة من أزمتها؟

من هنا يمكن أن نطرح فرضيتين تتأرجحان بين الفرص المتاحة والتحديات التي تواجه المدرسة الرائدة:

الأولى :تعد المدارس الرائدة بداية الإصلاح الحقيقي للمدرسة العمومية، حيث رفعت مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ مقارنة بالمدارس التقليدية.

الثانية :يكرس مشروع الريادة فجوة بنيوية في النظام التعليمي، تتجلى في كونه مشروعا محدودا يرسخ النخبوية داخل التعليم العمومي، وعدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين.

وانطلاقا مما سبق، تبرز لنا أهمية مقاربة تجربة المدرسة الرائدة من وجهة نظر نقدية، للوقوف على الفرص التي قدمتها للمدرسة العمومية، وعلى التحديات البنيوية التي قد تحول دون تعميمها. ومن هنا يمكننا تحديد الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها، وهي كالتالي:

- مقارنة الأهداف التي تسعى مدارس الريادة إليها مع ما هو ملاحظ في أرضية الواقع.
- تقييم أثر المشروع على مدى تحسين التعلمات الأساسية.
- إبراز التحديات البنيوية المعرقلة لتعميم الإصلاح.
- تقديم رؤية نقدية حول المشروع باعتباره رافعة للإصلاح في التعليم المغربي.
- تقديم توصيات عملية لتعميم المشروع على جميع المدارس المغربية.

1-المفهوم والأهداف العامة لمشروع مدارس الريادة:

إن اعتماد مشروع المدرسة الابتدائية الرائدة بالمغرب يندرج في سياق عالمي للتغيير، اعتمادا على مجموعة من النصوص المرجعية لإصلاح منظومة التعليم(...). وتعود جذور هذا المشروع الملهم إلى المنظمة الحكومية الهندية المعروفة باسم "براثام"، والتي تأسست عام 1995 لرعاية وتعليم الطلاب المنتمين إلى المناطق الجغرافية الضعيفة، وتعمل هذه المنظمة على تطوير الأساليب المبتكرة والاختبارات والتقارير حول التقدم المحرز في الوضع التعليمي، الذي يركز على نهج **Tarl**العلاجي. إن نجاح هذه المنظمة، من حيث التطور السريع لمهارات المتعلمين الهنود في القراءة والكتابة والحساب، أصبح في البداية مصدر إلهام وتصدير للخبرة إلى عدة دول. (...).[134]

يشير مفهوم المدرسة الرائدة إلى المؤسسات التعليمية التي تعتمد مقاربات بيداغوجية حديثة، وتستثمر في التكنولوجيا التعليمية والابتكار التربوي. وغالبا ما تكون هذه المدارس مختبرا لتجريب سياسات تربوية جديدة قبل تعميمها. ومن هنا، «شكلت المدرسة الرائدة نموذجا مبتكرا لتطوير التعليم في العصر الرقمي، لتجاوز التحديات التي تواجه التعليم التقليدي في ظل التقدم التكنولوجي السريع، إذ أن التعليم يحتاج إلى نموذج يتماشى مع احتياجات الجيل الرقمي، الذي يعتمد بشكل متزايد على الإنترنت والأدوات الرقمية.[135]

يهدف مشروع الريادة إلى تحسين جودة التعلمات من خلال تطوير المناهج، وتجهيز الفضاءات التعليمية بالوسائل الحديثة، وتكوين المدرسين والإطارات التربوية. حيث يعتمد هذا المشروع على استراتيجيات تربوية حديثة مثل التدريس وفق المستوى المناسب .(Tarl) وتسعى مدارس الريادة إلى تحقيق أهداف متعددة، منها:

---

134 العربي بوعلو، فريد الزاهي، المعلم والتغيير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد الثاني عشر (12)، دجنبر 2024، ص 47.

135 عامر حليمة، (24/10/2025)، هل ينعكس رفع ميزانية التعليم على جودة التعلمات داخل المدارس المغربية؟، تم الاطلاع عليه في 20/12/2025 الساعة 11h، رابط الموقع https://snrtnews.com/article/139904

تحسين جودة التعليم، تقليص الفجوة التعليمية، والحد من الهدر المدرسي.[136] كما يشمل البرنامج 4626 مؤسسة ابتدائية و786 مؤسسة إعدادية برسم الدخول المدرسي 2025-2026، أي بزيادة 2000 مؤسسة ابتدائية و554 مؤسسة إعدادية مقارنة بالسنة السابقة[137].

2- إيجابيات المشروع و إنجازاته:

يعد مشروع الريادة مشروعا تربويا تنخرط فيه مؤسسات التربية والتعليم العمومي بصفة اختيارية، لضمان جودة التعليم والتعلم والإدارة والتدبير، وتحسين الوسط المدرسي، والرفع من مستوى التحكم في التعلمات، وتعزيز انفتاح المتعلمات والمتعلمين، وكذلك التقليص من نسب الهدر والانقطاع المدرسيين. إذ تحدد مسطرة انخراط المؤسسات المذكورة في هذا المشروع لنيل علامة "مؤسسة الريادة" بقرار من السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية.[138]، لذا سنجد أن هذا المشروع حقق مجموعة من الإنجازات التي سنذكرها فيما يلي:

- تحسين تحصيل التلاميذ بنسبة تتجاوز 82٪ في المواد الأساسية، حيث حقق المشروع أثرا مهما على تعلمات التلميذات والتلاميذ، إذ تحسن مستوى التعلمات بمقدار 0,9 من الانحراف المعياري (écart-type) في جميع المواد المدرسية، مضيفا أن التلميذ المتوسط في مدرسة الريادة يحقق أداء أفضل من 82٪ من التلاميذ في مجموعة المقارنة[139]، أي أن تحسن متوسط أداء التلميذ في المواد الأساسية، كان تحسنا بارزا في اللغات والرياضيات.

- حسب دراسة تقييم أولية شملت 626 مدرسة ابتدائية في الموسم الدراسي 2024/2023، أظهرت مدارس الريادة أثرا ملموسا في تحسين مستوى تعلمات التلميذات والتلاميذ، وتصنف ضمن أرفع 1٪ من الدول ذات الأداء المماثل من حيث التقدم في التعلم[140].

- تطوير البنية التحتية وتجهيز المدارس بوسائل تعليمية حديثة (حواسيب، مسلاط...).

تحفيز المدرسين عبر التكوين المستمر لتبني أفضل الممارسات البيداغوجية.

- إشراك أولياء أمور المتعلمين في العملية التعليمية من خلال الأبواب المفتوحة، التي تتيح لهم طرح الأسئلة والإدلاء بملاحظاتهم حول تحسن مستوى أبنائهم.

- التوسيع التدريجي للمشروع: سيتم توسيع نموذج "مؤسسات الريادة" تدريجيا بهدف تعميمه خلال الموسم الدراسي 2028/2027، بإضافة ما يقارب 2000 مؤسسة تعليمية ابتدائية خلال السنة الدراسية 2025/2024[141].

---

136 مصطفى سماعيلي، " المدرسة الرائدة: نموذج مبتكر لتطوير التعليم في العصر الرقمي"، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد العاشر، نونبر 2024، ص 47.

137 المصدر نفسه، ص 47.

138 المادة 2، مرسوم رقم 2.24.144 صادر في 2 محرم 1446(8 يوليو) 2024 في شأن علامة «مؤسسة الريادة»، الجريدة الرسمية عدد 7319 بتاريخ 16 محرم 22 (1446 يوليو)، 2024، ص 4682.

139 مشروع مدارس الريادة يكشف عن نتائجه الأولية، وكالة المغرب العربي للأنباء، (24 شتنبر 2024) تم الاطلاع عليه في20/12/2025، على الساعة 12h، رابط الموقع: https://www.mapexpress.ma/ar/actualite.

140 المصدر نفسه.

141 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة وزارية 24×129، *في شأن توسيع نموذج "مؤسسات الريادة" بالسلك الابتدائي برسم الموسم الدراسي 2024/2025*، بتاريخ 23 فبراير 2024.

ومن هنا يمكن القول، عند ملاحظة الجوانب الإيجابية والإنجازات التي حققتها مدارس الريادة، إنها فعلا أحدثت تغيرا ملحوظا على مستوى تحسين التعلمات الأساسية، واستخدام مقاربات بيداغوجية رقمية حديثة، وتنشيط دور الفاعلين التربويين. ولهذا نأمل أن يكون المشروع لبنة حقيقية في بناء مدرسة مغربية أكثر فعالية.

3- التحديات والقيود البنيوية للمشروع:

تعاني السياسات التعليمية السابقة في المغرب من مجموعة من الاختلالات البنيوية العميقة، أبرزها ضعف التحصيل الدراسي للمتعلمين مقارنة بالمعدلات الدولية، غياب التكوين المستمر للمدرسين، ومحدودية التمويل، إلى جانب التفاوتات الاجتماعية بين الوسط الحضري والقروي. كما اتصفت الإصلاحات السابقة بطابع جزئي وليس شامل، مما حال دون معالجة الأسباب الجذرية لمشكلات المنظومة التعليمية، وساهم في ارتفاع نسب الانقطاع والهدر المدرسي. كل هذه الإخفاقات المتراكمة جعلت الحاجة إلى إصلاح جديد أمرا ملحا.

وفي هذا السياق، جاء مشروع المدارس الرائدة كاستجابة لهذه الاختلالات البنيوية، سعيا منه إلى تجاوزها وإرساء نموذج تربوي جديد يعزز نجاعة المنظومة التربوية. لكن، بالرغم من النتائج الإيجابية التي حققها المشروع، يظل أي مشروع جديد مثار نقاش وتساؤل، ومشروع الريادة ليس استثناء، إذ يواجه جملة من التحديات التي يجب التغلب عليها لضمان النجاح والتطور المستمر. ومن أبرز هذه التحديات:

- اقتصار المشروع على بعض المدارس، مما يؤسس لتمييز داخل التعليم العمومي ويعمّق الفجوة والنخبوية بين المدارس الرائدة والمدارس التقليدية.
- عدم تأهيل وتطوير الموارد البشرية، إذ يمثل التعليم الإلكتروني تحديا يتطلب إطارات بشرية وكفاءات مالية مستدامة، خاصة في المناطق القروية.
- الفجوة الرقمية، حيث لا تتوفر البنية التحتية والتقنية المناسبة في بعض المناطق، ويظل تقليص الفجوة التكنولوجية تحدياً لتعميم برنامج الريادة"142.
- تأخر توفير الكراسات والكتب والوسائل التعليمية، مما أدى إلى عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين في المدارس الرائدة.
- إصلاح شكلي جزئي وليس جذرياً بنيوياً شاملًا، حيث لم يتطرق المشروع إلى معالجة جوانب مهمة في المنظومة التربوية، من قبيل المناهج التربوية والهدر المدرسي(...)
- افتقار المدارس الرائدة إلى برنامج ملائم ومكيف مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالتالي، يمكن القول إن مشروع المدارس الرائدة ليس إلا تجربة إصلاحية، فلا ينبغي النظر إليه كحل نهائي، بل لكي يصبح إصلاحا جذريا ومستداما، لا بد من اعتماد هيكلة واستراتيجية شاملة لكل أبعاد المدرسة العمومية، تشمل مناهج ملائمة، تكوينا مستمرا للأساتذة، بنية تحتية، وإرادة حكومية قوية.

---

142 مصطفى سماعيلي، *" المدرسة الرائدة: نموذج مبتكر لتطوير التعليم في العصر الرقمي"* ، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد العاشر، نونبر 2024، ص 61.

خاتمة:

وختاما، يمثل مشروع مدارس الريادة، بما فيه من طموح، مشروعا إصلاحيا ومحاولة جادة تسعى إلى إعادة هندسة التعليم العمومي المغربي وتجاوز أعطابه. وبالرغم من النتائج الإيجابية الأولية التي تمنح بصيص أمل، مثل تحسن تحصيل التلاميذ، استخدام مقاربات حديثة، ودفع نحو إعادة الاعتبار للمدرسة العمومية، إلا أن هذه النتائج لا تشمل جميع المدارس والفئات.

ولتوسيع نطاق مشروع الريادة ليشمل جميع المؤسسات، نقترح بعض التوصيات العملية، وهي: تطوير الوسائل التعليمية (الابتكار والتقنيات الرقمية) والمناهج التربوية؛ تكوين المدرسين والأطر التربوية من خلال برامج تكوينية مستمرة؛ إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ تعزيز مشاركة الأسرة والمجتمع في هذا الورش الإصلاحي؛ تشكيل لجان وطنية لمتابعة المشروع والوقوف على ملاحظات الممارسين وتجويدها؛ وضمان استمرار الإصلاح من خلال إعداد تقارير وتقييمات دورية.

وباختصار، إن تطبيق هذه التوصيات سيضمن تعميم المدارس الرائدة في جميع المؤسسات التعليمية دون استثناء، ليحول هذه التجربة النموذجية إلى رافعة إصلاحية واقعية للمدرسة العمومية التي ستؤسس لجيل جديد يواجه تحديات المستقبل بمهارات ومعارف متقدمة.

لائحة المراجع والمصادر:

- بوعلو، العربي الزاهي، فريد، 2024، المعلم والتغيير في سياق مشروع المدرسة الرائدة بالمغرب، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، (12)، دجنبر.
- سماعيلي، مصطفى،2024، المدرسة الرائدة: نموذج مبتكر لتطوير التعليم في العصر الرقمي، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، (10)، نونبر.
- المملكة المغربية،2024، مرسوم رقم 2.24.144 صادر في 2 محرم 1446 في شأن علامة «مؤسسة الريادة»، الجريدة الرسمية، عدد 7319، 16 محرم 1446 (8 يوليو 2024).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة،2024، مذكرة وزارية رقم 24×129 في شأن توسيع نموذج "مؤسسات الريادة" بالسلك الابتدائي برسم الموسم الدراسي 2025/2024 (23 فبراير 2024).

المو اقع الالكترونية:

- *https://snrtnews.com/article/139904*

-https://www.mapexpress.ma/ar/actualite

الديناميات الجماعية وتحول الخبرة إلى كفاية: دراسة في الآليات النفسة والاجتماعية للدمج التربوي في المدرسة المغربية

دة. إيمان باهي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الخامس

الملخص:

تعنى هذه الدراسة بتحليل العلاقة التفاعلية بين الخبرة المهنية وتطور الكفايات الدامجة لدى المدرسين المغاربة، وذلك من منظور تحليلي نقدي يتجاوز التصور التقليدي للخبرة كمجرد تراكم كمي للسنوات، لينظر إليها باعتبارها سيرورة تعلم اجتماعي ديناميكية ومعقدة. من هذا المنطلق، تسعى الدراسة إلى كشف الآليات النفسية والاجتماعية الكامنة التي تحول التفاعلات اليومية في الفضاء المدرسي إلى كفايات مهنية متخصصة، مع تركيز خاص على الدور المحوري للديناميات الجماعية في هذه العملية التحويلية.

كما تهدف الدراسة إلى إجراء مقارنة نقدية بين النماذج النظرية المتعلقة بتطور الكفايات والممارسات الفعلية المسجلة في الحقل التربوي المغربي، ساعية إلى تشريح الفجوات البنيوية بين الخطاب النظري والتطبيق الميداني. وتعتمد في منهجيتها على التحليل النقدي والتركيب التكاملي لمجموعة من الدراسات السابقة، وذلك من خلال إطار تحليلي ثلاثي المستويات: يبدأ بالتحليل المفاهيمي، مرورا بتحليل العلاقات الجدلية، وصولا إلى تحليل الفجوات النظرية - التطبيقية.

يستند هذا المسار إلى إطار نظري تكاملي يوظف مقولات علم النفس الاجتماعي كالتركيز على التفاعل كآلية تعلم، ونظريات التعلم المهني كمفهوم الممارسة المتأملة، وسوسيولوجيا المدرسة لفهم الحقل المدرسي كفضاء للعلاقات الاجتماعية، وذلك لتقديم قراءة معمَّقة لتعقيدات بناء الكفايات الدامجة في السياق التربوي المغربي الخاص.

الكلمات المفتاحية :الخبرة المهنية، الكفايات الدامجة، الديناميات الجماعية، الآليات النفسية، الاجتماعية، الممارسات التربوية.

مقدمة

يشكل التعليم الدامج ركيزة أساسية في المنظومة التربوية المعاصرة، خاصة في ظل التحولات المجتمعية والتشريعية التي تعرفها المملكة المغربية. فبموجب الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، أكدت الوزارة الوصية على ضرورة "ضمان حق التمدرس للأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة" (وزارة التربية الوطنية، 2017). ومع ذلك، تبقى الفجوة بين الخطاب الرسمي والممارسة الميدانية واسعة، حيث تعزى كثير من التحديات إلى محدودية كفايات المدرسين في التعامل مع التنوع داخل الفصول الدراسية (الحربي، 2025). وفي هذا السياق، تبرز الخبرة المهنية كعامل محوري، غير أن النظرة التقليدية التي تحصرها في مجرد تراكم سنوات الخدمة تظل قاصرة عن تفسير كيف يبني المعلمون كفاياتهم الدامجة على أرض الواقع.

لذا، تأتي هذه الدراسة لتعيد التفكير في مفهوم الخبرة المهنية، من خلال منظور تحليلي نقدي يحولها من كيان كمي جامد إلى سيرورة تعلم اجتماعي ديناميكية ومستمرة. هذا التحول المنظوري ليس ترفا فكريا، بل

هو مدخل منهجي لفهم الآليات الخفية التي تحول التفاعلات اليومية العابرة إلى كفايات مهنية راسخة. وتسعى الدراسة تحديدا إلى تحقيق ثلاثة أهداف مترابطة: أولا، تحليل المفاهيم المحورية (الخبرة، الكفايات الدامجة، الديناميات الجماعية) كما تظهر في الأدبيات التربوية المحلية والدولية. ثانيا، فك تشابك العلاقات الجدلية بين هذه المفاهيم، وكيفية تأثيرها المتبادل. ثالثا، تشريح الفجوات البنيوية بين الخطابات النظرية الجاهزة والممارسات الواقعية كما تسجلها الدراسات الميدانية في السياق المغربي.

ولتحقيق هذه الأهداف، تتبنى الدراسة منهجية تحليلية ثلاثية المستويات، تجمع بين العمق المفاهيمي والربط العلائقي والنقد التطبيقي. فهي تبدأ بتحليل المفاهيم، ثم تنتقل إلى تحليل العلاقات بينها، لتختتم بتحليل الفجوات التي تفصل النظرية عن التطبيق. وهذا التكامل النظري ليس مجرد جمع بين مراجع، بل هو محاولة لبناء عدسة تحليلية قادرة على قراءة تعقيد الظاهرة المدروسة في سياقها المغربي الخاص.

مفاهيم الدراسة

يبدأ الفهم العميق لأي ظاهرة بتحليل دقيق للمفاهيم التي تشكل نواتها. وفي صميم دراستنا هذه، تبرز ثلاثة مفاهيم تحتاج إلى تمحيص: الخبرة المهنية، والكفايات الدامجة، والديناميات الجماعية.

فبالنسبة لمفهوم الخبرة المهنية، لا يزال الخطاب الإداري السائد في المغرب، كما يتجلى في المذكرات الوزارية والنظام الأساسي، يربطها بشكل حصري تقريبا بالتقدم الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، مما يجعلها معيارا تراتبيا أكثر منه تربويا (وزارة التربية الوطنية، 2019). إلا أن هذا التصور الكمي يتناقض مع الرؤى التربوية المعاصرة التي تقدم الخبرة كعملية نوعية معقدة. فالمفكر التربوي دونالد شون (Schön, 1983) يصف الخبرة الحقيقية بأنها المعرفة في العمل، أي تلك التي تتشكل من خلال التفكير الانعكاسي أثناء الممارسة ذاتها، وليس مجرد التكرار الآلي لها. ويتفق معه أندرس إيريكسون (Ericsson, 2006) حين يؤكد أن الخبرة التي تؤدي إلى التميز تتطلب ممارسة متأنية هادفة، تقوم على التغذية الراجعة المستمرة والسعي الدؤوب لتخطي حدود الكفاءة الحالية.

وانتقالا إلى المفهوم الثاني، الكفايات الدامجة، نجد أنها تشكل نسيجا معقدا من القدرات التي تمكن المعلم من الاستجابة للتنوع الفردي للتلاميذ. فهي لا تقتصر على الجانب البيداغوجي التقني فحسب، بل تمتد لتشمل أبعادا نفسية واجتماعية عميقة. فمن الناحية النفسية، تتطلب الكفاية الدامجة مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي، كما حدده غولمان(Goleman, 1995) ، يسمح للمعلم بإدارة مشاعره والتعرف على مشاعر طلابه والتجاوب معها بفعالية، إلى جانب بناء المرونة النفسية التي تساعده على مواجهة التحديات اليومية دون إرهاق .(Masten, 2001) وعلى المستوى الاجتماعي، تبرز كفايات التواصل الشامل وإدارة الجماعة المتنوعة، والتي تتجاوز نقل المعلومة إلى خلق فضاء تفاعلي آمن للجميع (Booth & Ainscow, 2011). أما بيداغوجيا، فتتجلى في القدرة على تصميم تعلم مرن يقدم مسارات متعددة للوصول إلى الهدف ذاته، وتقويم تكويني يراعي الفروق .(Tomlinson, 2014) وتكمن الإشكالية في أن البرامج التكوينية المغربية غالبا ما تركز على البعد البيداغوجي المجرد، متجاهلة التداخل المنطقي بين هذه الأبعاد الثلاثة، مما ينتج عنها كفايات مجزأة لا تلبّي حاجات الدمج الحقيقية (المرناقي، 2018).

أما المفهوم الثالث، الديناميات الجماعية، فيشير إلى شبكة التفاعلات والعلاقات التي تنسج داخل الفضاء المدرسي بين مختلف الفاعلين، وتشكل الوسط الاجتماعي الذي تستمد منه الممارسات معناها وفعاليتها. وتستند أهمية هذا المفهوم إلى نظرية "مجتمعات الممارسة" التي طورها لاف ووينغر (Lave & Wenger, 1991)، والتي ترى أن التعلم المهني الأكثر عمقا لا يحدث في العزلة، بل من خلال المشاركة في جماعة تمارس نشاطا مشتركا وتتبادل المعرفة ضمنيا وصريحا. وفي المدرسة، تتجلى هذه الديناميات في حوارات غرف الأساتذة غير الرسمية، وفي التعاون على إعداد الدروس أو حل المشكلات التربوية، بل وحتى في الطقوس والممارسات اليومية المشتركة التي تنقل قيم المؤسسة (Hargreaves & Fullan, 2012). وتكشف دراسة للحسن وآخرون (2019) عن أن جودة هذه الديناميات في المدارس المغربية تتفاوت بشكل كبير، فهي تكون قوية في المدارس التي تتمتع بقيادة تربوية محفزة وثقافة تعاونية، وضعيفة أو سامة في المدارس التي تسودها الفردية والعلاقات الرأسية الجامدة. وبالتالي، فإن الديناميات الجماعية ليست مجرد خلفية اجتماعية، بل هي عامل فاعل وحيوي في تشكيل مسار التعلم المهني للمعلم وصياغة كفاياته.

تحليل العلاقات الجدلية بين الخبرة المهنية وتطوير الكفايات الدامجة

بعد تفكيك المفاهيم المؤسسة، يبرز السؤال الجوهري عن طبيعة العلاقات التي تنسج بينها. فكيف تتحول الخبرة المهنية، بوصفها وقتا ممتدا وتفاعلا مستمرا، إلى كفايات دامجة ملموسة وقابلة للملاحظة؟ تبدو عملية التحويل هذه غير تلقائية أو حتمية، بل هي مسار معقد تتوسطه آليات نفسية واجتماعية. في هذا الصدد، تقدم نظرية الممارسة المتأملة (Reflective Practice) لـ دونالد شون (Schön, 1983) إطارا تفسيريا قويا. فهي تفترض أن المعلم الخبير لا ينفذ بروتوكولات جاهزة فحسب، بل يفكر وهو يعمل، بحيث يصبح الفصل الدراسي مختبرا حيا يختبر فيه أفكاره، ويراقب النتائج، ويعدل مساره بناء على التغذية الراجعة الفورية. هذه الحلقة من الفعل-التفكير-إعادة الفعل هي التي تحول الحدث اليومي العابر إلى درس مستدام يضاف إلى رصيد الكفاءة. على سبيل المثال، عندما يواجه معلم تلميذا يعاني من صعوبات سلوكية، فإن رد الفعل الآني (العقاب أو الإهمال) لا يصنع خبرة. أما حين يتوقف المعلم بعد الحصة ليتساءل عن أسباب السلوك، ويناقش الزملاء، ويبحث عن استراتيجيات بديلة، ويجربها ثم يعيد التفكير في فعاليتها، فهنا يحدث التعلم الحقيقي وتنمو الكفاية.

غير أن هذا التحول الفردي لا يكتمل إلا بانخراطه في ديناميات جماعية فاعلة. فالتأمل الفردي، رغم أهميته، يظل محدودا بزاوية الرؤية الشخصية وانحيازها. هنا يأتي دور الجماعة المهنية كمرآة جماعية تتيح رؤية متعددة الأبعاد للممارسة. فمن خلال مناقشة حالات دراسية حقيقية في اجتماعات الأقسام، أو من خلال ملاحظة زملاء آخرين أثناء العمل، يكتسب المعلم منظورات جديدة ويضبط أفكاره الأولية، وعملية نقل الخبرة بين المعلم المتمرس والمبتدئ عبر الإرشاد أو عبر الحوارات العابرة، ليست مجرد نقل للمعلومات، بل هي عملية تشارك حيث يعيد المبتدئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع خبرة الآخر. وفي السياق المغربي، يلاحظ أن هذه الديناميات تكون أكثر فعالية عندما تكون عفوية ونابعة من حاجات ميدانية حقيقية، كما هو الحال في بعض المدارس الجماعاتية النائية التي اضطرت ظروف العزلة إلى خلق تعاون عضوي قوي بين

هيئتها التعليمية. بينما تظل الاجتماعات الرسمية الإلزامية في كثير من المدارس الحضرية إطارا شكليا بيروقراطيا لا يسهم في بناء الكفايات (الخطابي، 2020). إذن، العلاقة بين الخبرة والكفاية ليست علاقة سبب مباشر بنتيجة، بل هي علاقة وسيطة، تمر عبر محطتي التأمل الفردي والتفاعل الجماعي، وتتوقف جودة الناتج الكفاية على جودة هذه الآليات الوسيطة.

وتمتد شبكة العلاقات لتشمل التفاعل المعقد بين النظرية التربوية المجردة والممارسة الميدانية الواقعية. فكثيراً ما يُنظر إلى النماذج النظرية الدولية، كنموذج التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning - UDL)أو مؤشر الدمج(Index for Inclusion) ، على أنها حلول جاهزة قابلة للاستيراد والتنفيذ. إلا أن تطبيقها في السياق المغربي يكشف عن تفاعل أكثر تعقيدا. فالنظرية، كما يرى الباحث التربوي المغربي عبد الإله المعاشي (2018)، توفر "خريطة"، لكن السير في الطريق يتطلب "دليلا ميدانيا" يعرف تضاريس الواقع المحلي. فعلى سبيل المثال، بينما تؤكد نظرية الدمج على تكييف المنهاج، فإن المعلم المغربي يواجه تحديات عملية جسيمة كاكتظاظ الفصول (أحيانا بأكثر من 50 تلميذا) ونقص الموارد الديداكتيكية المتخصصة. هنا، لا يكون الحل في تطبيق النظرية حرفيا أو رفضها كليا، بل في "توطينها"، أي إعادة ابتكارها بشكل يلائم الإمكانيات المتاحة ويحافظ على الجوهر الفلسفي للدمج.

وهذا يقودنا إلى فهم العلاقة بين الخبرة والديناميات الجماعية من منظور التعلم الاجتماعي. فبحسب ألبرت باندورا(Bandura, 1977) ، يتعلم الإنسان بشكل كبير من خلال الملاحظة والنمذجة. في الفضاء المدرسي، لا يقتصر هذا على ملاحظة التلاميذ للمعلم، بل يشمل بالأساس ملاحظة المعلمين لزملائهم. فعندما يرى معلم مبتدئ زميلا متمرسا يتعامل بهدوء وحكمة مع نوبة غضب لتلميذ، أو يسمعه يطرح أسئلة تستثير التفكير العميق لدى الجميع، فإنه لا يتعلم التقنية فحسب، بل يتعلم أيضا "فن التدريس"، حيث يتعلم المدرس المبتدئ من الخبير ليس عبر الدروس النظرية، بل من خلال المشاهدة والمشاركة في العمل والمحاولة والتقليد تحت الإشراف. وتزداد فعالية هذه الديناميات عندما تتحول إلى ثقافة مؤسسية داعمة، تخلق ما يسميه هارجريفز وفولان" (Hargreaves & Fullan, 2012) رأس المال المهني"، وهو مخزون الثقة والمعرفة المشتركة الذي يزيد من قدرة المدرسة ككل على التطوير. ففي المدارس التي تسودها هذه الثقافة، تتحول الخبرات الفردية الناجحة إلى ملك جماعي، وتبتكر حلول محلية للمشكلات المشتركة، وتنمو الكفايات الدامجة كنتاج جماعي وليس جهودا فردية مبعثرة. وبالمقابل، في المدارس التي تسودها الفردية والمنافسة السلبية، تتعطل هذه الديناميات وتصبح الخبرة حبيسة الصفوف الفردية، بل وقد تدفع البعض إلى كتمان "أسرار نجاحهم" خشية المنافسة، مما يحرم الجميع من فرص النمو (المرناقي، 2018).

تحليل الفجوات بين النظرية والتطبيق في التعليم الدامج

يظهر التحليل السابق أن العلاقة بين الخبرة والكفايات، رغم منطقها النظري، تواجه في الواقع المغربي سلسلة من الفجوات التي تشوّه مسار التحول وتحد من فعاليته. ويمكن تصنيف هذه الفجوات إلى ثلاثة مستويات مترابطة: مفاهيمية، وتطبيقية، وعلى مستوى النتائج.

أولا، على مستوى الفجوات المفاهيمية، نجد تناقضا صارخا في فهم المصطلحات نفسها. ففي الوقت الذي يعرّف الخطاب الوزاري والمذكرات التنظيمية "الكفاية" بشكل عمومي وغامض، يفتقر الميدان التربوي إلى إطار مفهومي عملي مشترك. فدراسة تحليلية أظهرت أن مصطلح "الكفاية الدامجة" يستخدم بمعانٍ متضاربة، تتراوح بين "القدرة على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة" و"مجموعة من السلوكيات اللطيفة". هذا الغموض يخلق ارتباكا لدى المعلم، ويصعب عليه تحديد ما يجب تطويره بالضبط. كما أن مفهوم "الخبرة" الرسمي القائم على الأقدمية يتناقض مع التعريف التربوي القائم على التعلم، مما يخلق ازدواجية في المعايير؛ فالمعلم قد يُترقى بناء على سنوات خدمة لا تعكس بالضرورة نموه المهني، بينما يهمل معلم مبتكر ذو ممارسات دامجة رائدة لأنه لا يزال "حديث العهد" بالوظيفة (المرناقي، 2018).

ثانيا، تأتي الفجوات التطبيقية والتنفيذية كعوائق عملية تعترض مسار تحويل الخبرة إلى كفاية. وتتمثل إحدى أبرز هذه الفجوات في انفصال برامج التكوين المستمر عن واقع الممارسة. فكثير من التكوينات، كما تسجل ذلك العديد من التقارير (مثل تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2021)، تقدم محتوى نظريا عاما ومنفصلا عن المشاكل اليومية التي يعانيها المعلم في فصله المدمج، مما يجعلها غير مجدية. بالإضافة إلى ذلك، يفتقد المعلم إلى الدعم في الميدان بعد التكوين، أي المرافقة المستمرة التي تساعده على تطبيق ما تعلمه وتجاوز الصعوبات العملية (باهي، 2024). فجوة تطبيقية أخرى تكمن في نظام التوثيق، حيث تظل الممارسات الناجحة والخبرات الثرية حبيسة الصفوف أو ذاكرة المعلمين الأفراد، دون أن توثق بشكل منهجي أو تنشر ليستفيد منها الآخرون. وأخيرا، تبرز فجوة التقييم، حيث تخلو السياسة التربوية من آليات واضحة لتقييم نمو الكفايات الدامجة لدى المعلم عبر مساره المهني، فالتفتيش يركز غالبا على الامتثال الإداري والنتائج الأكاديمية الضيقة، متجاهلا عمق الممارسة التربوية ودرجة شموليتها.

ثالثا وأخيرا، تظهر فجوات في النتائج والتأثير على المستوى المؤسسي والتربوي الأوسع. فبسبب الفجوات السابقة، لا تتراكم الخبرات الفردية لتُحدث تحولا مؤسسيا شاملا. بمعنى آخر، تبقى جهود المعلمين المتميزين جزرا معزولة من الممارسة الجيدة داخل محيط من الممارسات التقليدية، دون أن تنتقل عدواها أو تعمم. وتتفاقم هذه المشكلة بسبب الفجوة الزمنية، حيث يستغرق نقل تأثير الممارسة الناجحة من مستوى الفرد إلى مستوى المدرسة أو النيابة سنوات طويلة، إذا حدث أصلا. كما أن هناك فجوة مجالية واضحة، فالمدارس في الوسط الحضري أو تلك التابعة لمبادرات خاصة قد تتمتع بديناميات جماعية أقوى وموارد أفضل، بينما تفتقر المدارس القروية والنائية إلى أبسط شروط خلق هذه الديناميات، مما يوسع من فجوة العدالة بين المتعلمين أنفسهم الذين يفترض أن يحميهم الدمج. وهكذا، فإن الفجوة الكبرى ليست فقط بين ما تقوله النظرية وما يحدث في الميدان، بل أيضا بين ما يحدث في ميدان وآخر، مما يناقض مبدأ الإنصاف الذي يقوم عليه الدمج أساسا.

مناقشة النتائج

بعد تفكيك العلاقات وتحليل الفجوات، يحين وقت التوليف والمناقشة لاستخلاص رؤية شاملة. يظهر من التحليل الثلاثي أن مسار تحويل الخبرة إلى كفايات دامجة ليس خطا مستقيما، بل هو دائرة تفاعلية

ثلاثية الأضلاع يغذي بعضها بعضا. فالخبرة توفر المادة الخام (المواقف والتحديات)، والكفايات تشكل الهدف المنشود (القدرات المستهدفة)، أما الديناميات الجماعية فهي الوسط الحاضن والآلة المحولة التي تعطي للخبرة معنى وتوجهها نحو بناء الكفايات. وبدون هذا الوسط الاجتماعي الفاعل، تظل الخبرة سجينة التجربة الفردية الضيقة، وقد تتحول إلى مجرد تكرار روتيني لا يولد جديدا .(Wenger, 1998) وهذا التوليف يؤكد أن تطوير الكفايات الدامجة لا يمكن أن يكون برنامجا فرديا يفرض على المعلم، بل يجب أن يكون مشروعا جماعيا تنمو فيه المدرسة.

وفي ضوء الإطار النظري، تقدم هذه النتائج تفسيرات عميقة. فمنظور علم النفس الاجتماعي من خلال باندورا يساعدنا على فهم لماذا تكون الملاحظة والنمذجة داخل الجماعة المهنية أقوى أثرا من المحاضرات التكوينية التقليدية. إن التعلم بالقدوة داخل السياق الطبيعي يدمج المعرفة الإجرائية (كيف أفعل) بالمعرفة الشرطية (متى ولماذا أفعل)، وهو ما تفتقده التكوينات النظرية المجردة. وبدورها، سوسيولوجيا المدرسة بورديو تذكرنا بأن الفضاء المدرسي ليس محايدا، بل هو حقل للقوى والعلاقات. فالديناميات الجماعية لا تنشأ في الفراغ، بل تتشكل بتأثير رأس المال الرمزي للقيادة، وطبيعة العلاقات بين الزملاء، والثقافة المؤسسية السائدة، التي قد تكون داعمة أو خانقة للإبداع والتعاون (Hargreaves & Fullan, 2012).

بناء على هذا التوليف، يمكن اقتراح نموذج تفسيري ثلاثي الأبعاد لفهم بناء الكفايات الدامجة في السياق المغربي: البعد الفردي التأملي: ويشمل وعي المعلم بذاته وتفكيره في ممارسته وسعيه الذاتي للنمو. البعد الجماعي التفاعلي: ويمثل جودة الشبكات الاجتماعية داخل المدرسة وقدرتها على تبادل الدعم والمعرفة. والبعد المؤسسي التمكيني: ويتمثل في السياسات والهياكل والموارد التي توفرها المؤسسة (الوزارة، الأكاديمية، المؤسسة التعليمية) لتمكين التفاعل والتأمل. وتكمن قوة النموذج في تفاعل هذه الأبعاد؛ فالمؤسسة التي توفر فضاءات للحوار (بعد مؤسسي) تغذي التفاعل الجماعي (بعد جماعي)، الذي بدوره يحفز التأمل الفردي ويدعمه (بعد فردي)، مما ينتج كفايات أقوى، وهذا النجاح بدوره يقنع المؤسسة بمواصلة الاستثمار في هذه الآليات، وهكذا تدور الحلقة التصاعدية. والعكس صحيح؛ فالمؤسسة البيروقراطية التي تكبت الحوار تختنق الديناميات الجماعية، مما يخنق بدوره النمو الفردي، فينتج جمودا عاما وتكريسا للفجوات.

الخاتمة والتوصيات

خلصت هذه الدراسة، عبر تحليلها الثلاثي، إلى أن الخبرة المهنية للمعلم المغربي في مجال الدمج التربوي هي في جوهرها سيرورة تعلم اجتماعي معقدة، وليست أرشيفا زمنيا بسيطا. وأن نجاح هذه السيرورة في إنتاج كفايات دامجة حقيقية ومستدامة رهين بجودة الديناميات الجماعية التي تعمل كآلية محورية للتحويل والتطوير. كما كشفت الدراسة عن وجود فجوات منهجية عميقة ومتداخلة على المستويات المفاهيمية والتطبيقية وعلى مستوى النتائج، تفصل بين الطموح النظري للدمج والواقع المعاش في كثير من الفصول المغربية، وتكرس أشكالا من اللاعدالة بين المدارس وبين التلاميذ.

وفي ضوء هذه النتائج، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات العملية: على مستوى السياسات، مراجعة الإطار المفاهيمي وربط الترقي المهني بنمو الكفايات؛ وعلى مستوى المؤسسات، خلق فضاءات حوار مهني منتظمة وتعزيز ثقافة التعاون؛ وعلى مستوى الممارسة الفردية، تبني التأمل المنهجي والانخراط في الشبكات المهنية. تفتح الدراسة آفاقا لأبحاث مستقبلية، كدراسات طولية تتبع تطور الكفايات، وأبحاث حول آليات توثيق الخبرة في الثقافة المدرسية المغربية، مما يسهم في إعادة تخيل التطوير المهني لجعله أكثر فعالية في خدمة مدرسة دامجة للجميع.

لائحة المراجع المعتمدة:

المراجع العربية

- الحربي، نواف. (2025). "أثر برنامج قائم على التعليم الذاتي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين". مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية والنفسية. 111- 147. https://n9.cl/wo7a06 .

- الخطابي، عبد اللطيف. (2020). الاجتماعات التربوية بين الشكل والمضمون: دراسة سوسيولوجية في بعض الثانويات المغربية. المجلة المغربية للبحوث التربوية، 15(1)، 89-105 .

- لرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. (2015). المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية. https://n9.cl/vqpof .

- باهي، إيمان. (2025). التكوين الأساس والمستمر وعلاقتهما بجودة الممارسة المهنية لدي مدرسي السلك الثانوي التأهيلي: دراسة نفسية اجتماعية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد الخامس. الرباط، المغرب.

- عرابي، مراد. (2020). تحليل الممارسة المهنية الصفية: المفهوم، الأبعاد ومعايير التحليل. المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء- سطات. https://n9.cl/t3nb1 .

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2021). تقرير حول التكوين المستمر للأساتذة. الرباط: منشورات المجلس.

- المرناقي، فاطمة. (2018). كفايات المعلم في التعليم الدامج: بين الطلب التربوي وعائق التكوين. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2017). المذكرة الوزارية رقم 116-17 بشأن تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. الرباط. https://n9.cl/qyfq23 .

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). *الإطار المرجعي للتكوين المستمر. الرباط. https://n9.cl/u3lge .

المراجع الأجنبية

-Bandura, Albert. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://n9.cl/hor9e.

-Booth, Tony, & Ainscow, Mel. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Bristol: CSIE. https://n9.cl/xp3f.

-Bourdieu, Pierre. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève: Droz. https://n9.cl/douos.

-Goleman, Daniel. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

-Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press. https://n9.cl/k1eh5m.

-Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press. https://n9.cl/f9aqi.

-Masten, Ann S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://n9.cl/uav3u.

-Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. https://n9.cl/rmy4o.

-Tomlinson, Carol A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD. https://n9.cl/sxuf3.

-Wenger, Etienne. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press. https://n9.cl/rmbcz

موقع التعليم ضمن النموذج التنموي الجديد للمملكة المغربية: نحو مدرسة للجودة والابتكار

د. حمزة لعيالي

جامعة محمد الخامس

الملخص:

يحتل التعليم موقعا مركزيا داخل النموذج التنموي الجديد، باعتباره حجر الأساس لأي تحول اقتصادي واجتماعي يسعى لبناء مجتمع مزدهر قائم على المعرفة والابتكار. ويبرز هذا الموقع انطلاقا من الإيمان بأن الاستثمار في الرأسمال البشري يشكل الطريق الأمثل لتعزيز تنافسية الاقتصاد الوطني، وتقليص الفوارق الاجتماعية والمجالية، وإعداد الأجيال القادمة لمتطلبات القرن الواحد والعشرين.

وتظهر أهمية الموضوع في كون التعليم لم يعد مجرد قطاع اجتماعي تقليدي، بل أصبح منظومة استراتيجية تربط بين المدرسة وسوق الشغل، وبين التكوين والثروة، وبين المعرفة والتنمية. كما أن التحولات التكنولوجية السريعة وعولمة الاقتصاد والمعرفة تفرض إعادة التفكير في وظيفة المدرسة ودورها في إنتاج الكفايات الأساسية، والمهارات المستعرضة، والروح الإبداعية لدى المتعلمين.

أما الإشكالية المحورية التي تتناولها المداخلة فتتمثل في التساؤل عن كيفية جعل التعليم، بمختلف مستوياته، رافعة فعلية لتحقيق النموذج التنموي الجديد، والانتقال من منطق التلقين والتراكم الكمي إلى منطق الجودة والابتكار والإنصاف. وتتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة حول سبل إصلاح الحكامة، وتطوير المناهج، ورقمنة التعلم، وتعزيز تكوين المدرسين، وتحسين شروط الارتقاء الاجتماعي عبر المدرسة. وتهدف المداخلة إلى إبراز أن نجاح النموذج التنموي يظل رهينًا بقدرة المنظومة التعليمية على تجديد ذاتها، واستعادة دورها في بناء مواطن قادر على الإسهام الفعال في التنمية الشاملة.

الكلمات المفتاحية التعليم - النموذج التنموي الجديد - الرأسمال البشري - الابتكار - الجودة - الحكامة - الإنصاف.

مقدمة

يشكل النموذج التنموي الجديد بالمغرب إطارا مرجعيا شاملا لإعادة بناء مختلف القطاعات الحيوية، وفي مقدمتها منظومة التربية والتعليم، باعتبارها الرافعة الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. فإصلاح التعليم يحتل موقعا محوريا في هذا النموذج، انطلاقا من تشخيص دقيق للاختلالات المتراكمة التي همّت جودة التعلمات، وضعف تكافؤ الفرص، وعدم ملاءمة المخرجات التعليمية مع حاجيات سوق الشغل ومتطلبات المجتمع المعاصر.

ويسعى النموذج التنموي الجديد إلى إرساء مدرسة مغربية منصفة ودامجة وذات جودة، تقوم على تطوير المناهج والبرامج الدراسية بما يعزز التفكير النقدي والابتكار، ويرسخ قيم المواطنة والانفتاح، مع إيلاء أهمية خاصة للتعليم الأولي باعتباره الأساس الصلب لبناء المسار التعليمي الناجح. كما يربط هذا النموذج إصلاح التعليم بتأهيل الرأسمال البشري، عبر الارتقاء بأوضاع المدرسين وتكوينهم المستمر، وتحفيزهم على

الإبداع التربوي، إلى جانب اعتماد مبادئ الحكامة الجيدة وربط المسؤولية بالمحاسبة داخل المؤسسات التعليمية. ولا ينفصل هذا التوجه عن السعي إلى إدماج التحول الرقمي والتكنولوجي في العملية التعليمية، بما يضمن مواكبة التحولات العالمية وتقليص الفوارق المجالية والاجتماعية.

وهكذا، فإن علاقة النموذج التنموي الجديد بإصلاح منظومة التربية والتعليم ليست علاقة قطاعية ظرفية، بل هي علاقة بنيوية عميقة تجعل من التعليم قاطرة للتنمية وأداة استراتيجية لإعداد المواطن القادر على الإسهام الفعال في بناء مغرب المستقبل.

وعلى هذا الأساس، سلكنا في تنزيل مضامين المداخلة التقسيم المنهجي التالي:

- أولا: النموذج التنموي الجديد؛
- ثانيا: أقسام النموذج التنموي الجديد؛
- ثالثا: النموذج التنموي الجديد "مشروع ملكي استراتيجي لتطوير المنظومة التربوية بالمغرب"؛
- رابعا: مساعي النموذج التنموي الجديد في مجال التربية والتكوين.

أولا: النموذج التنموي الجديد

هو نموذج جاء استجابة للرؤية الملكية السامية التي أعلن عنها جلالة الملك محمد السادس نصره الله في خطبيه الملكيتين، الأول بتاريخ 13 أكتوبر 2017 بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية الأولى من السنة التشريعية 2017/2016، والثاني بتاريخ 12 أكتوبر 2018 بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية الأولى من السنة التشريعية 2019/2018، حيث دعا جلالته الحكومة والبرلمان ومختلف المؤسسات والهيئات المعنية، كل حسب مجال اختصاصه وموقعه، إلى "إعادة النظر في النموذج التنموي لمواكبة التطورات التي تعرفها البلاد"[143]، وبلورة منظور جديد يستجيب لحاجيات المواطنين، ويكون قادرا على الحد من الفوارق الاجتماعية والمجالية، حيث كلف جلالته في خطاب 12 أكتوبر 2018 لجنة خاصة بمهمة تجميع المساهمات وترتيبها وهيكلتها، وبلورة خلاصاتها من زاوية استراتيجية شاملة ومنفتحة على تجسير تغيير جذري، مع تحديد الأهداف المرسومة للنموذج وسبل تنزيله. وقد اعتمدت اللجنة "منهجية عمل مبتكرة وغير مسبوقة لرسم معالم نموذج تنموي جديد"، ترتكز على الإنصات والمشاورة الوطنية الموسعة، انطلاقا من الاعتقاد الراسخ بأن الحلول التقنية للمشاكل الموضوعية ليست كافية لتعزيز الرابط الاجتماعي، وغير قادرة بمفردها على ضمان انخراط الجميع، بينما تتسم الحلول النابعة من أرض الواقع بالابتكار والمصداقية، كلما توفّر لها الفضاء الملائم للتعبير عن نفسها"[144].

[143] مقتطف من نص الخطاب الملكي في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة، بتاريخ 13 أكتوبر 2017.

[144] اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، "النموذج التنموي الجديد، تحرير الطاقات وبناء الثقة لتسريع المسيرة نحو التقدم والازدهار من أجل الجميع"، التقرير العام، أبريل 2021، ص 13.

ثانيا: أقسام النموذج التنموي الجديد

بعد سنتين ونصف تقريبا من بداية أشغال اللجنة المكلفة بإعداد المشروع، تم تقديم تقرير النموذج التنموي الجديد في 25 ماي 2020، ويتكون التقرير من ثلاثة أقسام أساسية:

القسم الأول: مغرب اليوم وعالم الغد

يتناول هذا القسم تشخيصا دقيقا لواقع التنمية بالمغرب، من خلال رصد أهم التحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي يواجهها، في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم. كما يبرز مكانة المغرب داخل محيطه الإقليمي والدولي، وفرصه المستقبلية المرتبطة بالعولمة، والتقدم التكنولوجي، والانتقال الرقمي والبيئي. ويهدف هذا القسم إلى فهم السياق العام الذي ينطلق منه النموذج التنموي، تمهيدا لوضع اختيارات استراتيجية قادرة على تأهيل المغرب لمواجهة رهانات الغد وبناء مستقبل أفضل.

القسم الثاني: النموذج التنموي مغرب الغد

يقدم هذا القسم رؤية مستقبلية للمغرب في أفق سنة 2035، ويرتكز على بناء اقتصاد وطني قوي ومنتج ومتنوع، قادر على خلق الثروة وفرص الشغل بشكل مستدام. كما يهدف إلى تعزيز الاستثمار ودعم المقاولات، خاصة الصغرى والمتوسطة، وتشجيع الابتكار والبحث العلمي، مع تحسين مناخ الأعمال ورفع تنافسية الاقتصاد المغربي. ويولي هذا القسم أهمية خاصة للإدماج الاقتصادي للشباب والنساء، وربط التنمية الاقتصادية بالعدالة الاجتماعية والاستدامة البيئية، بما يضمن تحقيق نمو شامل يعود بالنفع على جميع فئات المجتمع.

القسم الثالث: رافعات التغيير

يعرض هذا القسم نماذج للأوراش التحويلية التي ستواكب إطلاق النموذج التنموي الجديد، ويتضمن المحور الثاني دعوة صريحة لإعداد ميثاق وطني يستهدف التنمية، وذلك بالانخراط الجدي لجميع الفاعلين.

ثالثا: النموذج التنموي الجديد "مشروع ملكي استراتيجي لتطوير المنظومة التربوية بالمغرب

في سياق تطوير منظومة التربية والتعليم، تؤكد الخطابات الملكية السامية أن النموذج التنموي الجديد يجعل من إصلاح التعليم ركيزة أساسية وحاسمة لأي إقلاع تنموي حقيقي، باعتباره الاستثمار الأنجع في الرأسمال البشري، والأساس المتين لبناء نموذج بيداغوجي يقوم على التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار"[145]،

إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها أكثر جاذبية:

يسعى النموذج التنموي الجديد إلى رفع مكانة مهنة التعليم لتكون محفزة للطلبة المتفوقين على اختيار الالتحاق بمسار التكوين التربوي، ولا سيما في المدارس العليا للأساتذة، والمدارس العليا للتربية والتكوين، وكليات علوم التربية، مثل كلية علوم التربية بالرباط. ويأتي هذا الإجراء كجزء من استراتيجية شاملة لتحسين جودة التعلمات والتكوين، وذلك عبر تطوير الوسائل التربوية، وتكثيف استخدام التكنولوجيات

[145] الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 للإصلاح، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015 (وثيقة مرجعية لإصلاح منظومة التربية والتكوين)، ص 30.

الحديثة في التعليم، وتقديم فرص للتدريب المستمر للمعلمين، بما يعزز كفاءتهم المهنية ويتيح لهم الإبداع والابتكار داخل الفصول الدراسية[146]؛

تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم:

يشكل هذا المبدأ أحد الركائز الأساسية للنموذج التنموي الجديد، إذ ينظر إلى التعليم كأداة لتحقيق العدالة الاجتماعية. ويهدف إلى ضمان ولوج جميع المتعلمين إلى تعليم ذي جودة دون تمييز مجالي أو اجتماعي، مع التركيز على دعم الفئات الهشة، وتحسين البنيات التحتية للمدارس، وبناء رأسمال بشري قادر على الإسهام في التنمية الشاملة والمستدامة.

إعادة النظر في البرامج البيداغوجية:

يهدف النموذج التنموي إلى جعل البرامج الدراسية متلائمة مع حاجيات المتعلم ومتطلبات العصر، من خلال التركيز على تنمية الكفايات بدل الاكتفاء بالحفظ والاستظهار، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي . كما يشجع على إدماج المهارات الحياتية والرقمية والانفتاح اللغوي، بما يرفع من جودة التعلمات ويربط التعليم بمختلف محاور التنمية. ويستلزم ذلك توفير مؤسسات تعليمية مجهزة وملائمة، تستعمل الوسائل الرقمية الحديثة، وتوفر ظروف استقبال جيدة للمتعلمين.

إذا أحببت، يمكنني الآن تلخيص العنصر الرابع: تطوير المتعلم كمحور أساسي بنفس الأسلوب الأكاديمي المنسق، لتكتمل صورة مساعي النموذج التنموي الجديد في مجال التربية والتكوين[147]؛

اعتماد المقاربة التشاركية:

شكل إشراك مختلف الفاعلين التربويين - من أساتذة وأطر إدارية وأسر ومتعلمين - ركيزة أساسية لإصلاح منظومة التعليم. ويؤكد النموذج التنموي الجديد على ضرورة انخراط الجماعات الترابية والمجتمع المدني والقطاع الخاص في دعم المؤسسة التربوية، لضمان تكامل الجهود وتحقيق أثر مستدام.

المدرسة كفضاء لغرس القيم:

تعد المدرسة فضاء أساسيا لتنمية شخصية المتعلم أخلاقيا وفكريا، من خلال غرس قيم المواطنة، والاحترام، والمسؤولية. كما تعمل على تنمية الوعي النقدي، والقدرة على التفكير والتحليل، وتشجع الحوار وقبول الاختلاف، والانفتاح على الآراء المتنوعة، ما يمكن المتعلمين من فهم قضايا مجتمعهم بوعي واستقلالية، ويهيئهم ليكونوا مواطنين فاعلين ومسؤولين.

خاتمة:

يتضح أن موقع التعليم ضمن النموذج التنموي الجديد تجاوز كونه قطاعا محدود الأثر، ليصبح رافعة استراتيجية وحاسمة لكل مسارات التنمية الشاملة والمستدامة. فبقدر نجاحنا في بناء مدرسة للجودة والابتكار، بقدر ما نرسخ الأسس لمجتمع منتج، منفتح، عادل، وقادر على التكيف مع التحولات العالمية

---

[146] القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019)، الجريدة الرسمية، المملكة المغربية، ص 4.

[147] خارطة الطريق 2022-2026، من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، وثيقة حكومية اعتمدتها الحكومة المغربية في نونبر 2022.

المتسارعة. المدرسة المنشودة ليست مجرد فضاء لنقل المعارف، بل فضاء لصناعة الإنسان، وتنمية التفكير النقدي، وترسيخ قيم المواطنة، والابتكار، وروح المبادرة والمسؤولية.

يراهن النموذج التنموي الجديد على الرأسمال البشري كثروة وطنية حيوية، ويجعل إصلاح التعليم مدخلا مركزيا لإعادة الثقة في المدرسة العمومية، وضمان تكافؤ الفرص، والارتقاء بجودة التعلمات وربطها بحاجيات المجتمع وسوق الشغل، دون التفريط في البعد القيمي والثقافي. كما يشمل الابتكار في التعليم ليس فقط إدماج التكنولوجيا أو تحديث المناهج، بل أيضا تجديد طرق التدريس، وأساليب التقويم، وأنماط الحكامة، وتعزيز البحث التربوي، والانفتاح على المحيطين الاقتصادي والاجتماعي.

تظل مدرسة الجودة والابتكار مشروعا مجتمعيا بامتياز، يتطلب تعبئة جماعية وإرادة سياسية قوية، وانخراط جميع الفاعلين: الدولة، الأسرة، هيئة التدريس، المجتمع المدني، والقطاع الخاص. إن نجاح هذا الورش الاستراتيجي رهين بتجاوز المقاربات التجزيئية والظرفية، واعتماد رؤية مندمجة ومستدامة تجعل المتعلم في صلب الاهتمام، وتمنحه الأدوات اللازمة للنجاح الشخصي والمساهمة الفاعلة في تنمية وطنه.

توصيات داعمة للنموذج التنموي الجديد في مجال التربية والتعليم:

- تعزيز الاستثمار في التعليم باعتباره استثمارا طويل الأمد في التنمية؛
- تأهيل الموارد البشرية التربوية وتحفيزها وتطوير كفاءاتها المهنية؛
- تحديث المناهج والبرامج بما يتوافق مع متطلبات الجودة والابتكار وسوق الشغل؛
- دعم البحث العلمي والابتكار التربوي وربطهما بقضايا التنمية؛
- ترسيخ الحكامة الجيدة واللامركزية في تدبير المؤسسات التعليمية؛
- تعزيز الشراكات بين المدرسة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، بما يجعلها فاعلا حقيقيا في تحقيق أهداف النموذج التنموي الجديد وبناء مدرسة المستقبل.

لائحة المصادر والمراجع

- خارطة الطريق 2022-2026، من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، وثيقة حكومية اعتمدتها الحكومة المغربية في نونبر 2022.
- الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 للإصلاح، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015 (وثيقة مرجعية لإصلاح منظومة التربية والتكوين).
- القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019).
- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، "النموذج التنموي الجديد، تحرير الطاقات وبناء الثقة لتسريع المسيرة نحو التقدم والازدهار من أجل الجميع"، التقرير العام، أبريل 2021.
- مقتطف من نص الخطاب الملكي في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة، بتاريخ 13 أكتوبر 2017.

أثر الدمج التربوي في تحقيق الإنصاف بين المتعلمين بالمغرب

د. سعيد الهلالي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الحسن الثاني

الملخص:

يروم البحث بيان أثر التربية الدامجة من خلال آلية الدمج التربوي في تحقيق الإنصاف بين المتعلمين من جميع فئات المجتمع، وعلى رأسهم المتعلمون من ذوي الإعاقة. فالمدرسة التي بشّرت بها الرؤية الاستراتيجية هي المدرسة التي تجعل الإنصاف والجودة والارتقاء أبرز سماتها وشعاراتها الكبرى، ويقتضي الإنصاف أن يستفيد المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة من تعليم ذي جودة يزيل ما يميزهم عن أقرانهم من فوارق، ويحقق لهم الاندماج داخل أنشطة الحياة المدرسية.

وينقسم البحث الذي بين أيدينا إلى محورين:

- المحور الأول بينت فيه مفهوم التربية الدامجة وفلسفتها التي تتأسس عليها، إضافة إلى بياني لمفهوم الدمج التربوي وصلته بالتربية الدامجة، لكونه الآلية العملية لتنزيل مبادئها النظرية.

- المحور الثاني مدارُه على بيان أثر الدمج التربوي في تحقيق الإنصاف داخل العملية التعليمية التعلمية، في إطار المؤسسات الدامجة، ومن خلال العمل الدؤوب الذي يقوم به المدرس الدامج، الذي ينزل الدمج التربوي داخل الفصول الدراسية بفضل ما يمتلكه من كفايات ومهارات تؤهله للقيام بهذا الدور المنتظر منه.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة - الدمج التربوي - الإنصاف - الجودة - الإصلاح - التقويم الدامج - المدرسة الدامجة.

مقدمة

وضعت الدولة المغربية على عاتقها النهوض بقطاع التعليم لكونه مدخلا للإصلاح وبوابة التنمية المستدامة المنشودة، بدايةً بإصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين استجابةً لرغبة ملكية تستهدف جعل إصلاح التعليم في أعلى سلم الأولويات، مروراً بالمخطط الاستعجالي لإصلاح التعليم، ثم الرؤية الاستراتيجية (2030/2015) التي جاء القانون الإطار (51/17) لإعطائها الصبغة الإلزامية وتفصيلها عبر مجموعة من الإجراءات العملية المرتبطة بآجال معروفة ونتائج ملموسة قابلة للتتبع والتقويم.

وقد رفعت الرؤية الاستراتيجية سقف التوقعات المرجوة من صيرورة الإصلاح المتواصلة بسعيها إلى إيجاد مدرسة مغربية سماتها الأساسية الجودة والارتقاء والإنصاف، من خلال تمكين كافة المتعلمين المغاربة من تعليم ذي جودة يحقق لهم تكافؤ الفرص والاندماج الأمثل داخل المجتمع، والانخراط الإيجابي في بناء دولة المؤسسات. هذه الغاية العظيمة تصطدم بوجود مجموعة من أفراد المجتمع هم متعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما جعل الدولة تتبنى خيار التربية الدامجة عن طريق التنصيص على أهميتها في كافة المحطات الإصلاحية الكبرى وما تعلق بها من وثائق رسمية قامت بإصدارها في مناسبات عديدة.

وتقديرا مني لدور التربية الدامجة في تحقيق الإنصاف بين مختلف المتعلمين، فقد رأيت أن أحرر بحثا يتناول مفهومها بالبيان والتوضيح، فضلا عن بيان أهمية الدمج التربوي في تحقيق الإنصاف بين المتعلمين داخل ما يمكن تسميته "بالقسم الدامج"، الذي يعتبر جزءا من (المدرسة الدامجة) التي تحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين مختلف المتعلمين وعلى رأسهم الأطفال الذين يعانون من الإعاقة. وقد وسمت بحثي بالعنوان الآتي: "أثر الدمج التربوي في تحقيق الإنصاف بين المتعلمين في المغرب."

يستهدف البحث الذي بين أيدينا الإجابة عن إشكال علمي تعبر عنه الأسئلة الآتية: ما هو مفهوم التربية الدامجة وما صلتها بالإعاقة؟ وما هو المفهوم الأنسب للتربية الدامجة في ظل تعدد تعاريفها وغموض معناها؟ وما هي أبرز آليات الدمج التربوي داخل الفصول الدامجة؟ وما هي أبرز صفات وكفايات المدرس الدامج المكلف بتنزيلها داخل الفصول الدراسية؟

البحث كفيل بالإجابة عن هذه الأسئلة العلمية الملحة التي من شأنها تعميق المعرفة حول هذا النوع من التربية التي تجعل تحقيق الإنصاف بين المتعلمين هدفا لها.

ولكي يحقق البحث أهدافه ويستوفي أغراضه، فقد اخترت تحريره وفق المنهج التحليلي الذي يقود إلى استخلاص النتائج بعد تحليل المعطيات. ولكي يحقق البحث أغراضه ويستوفي قضاياه، فقد قسمته إلى محورين: أولهما يتعلق بالتعريف بالتربية الدامجة والدمج التربوي وإيضاح العلاقة التي تجمع بينهما، وثانيهما يتناول آليات تنزيل الدمج التربوي الفعال داخل الفصول الدراسية، وينتهي البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج والخلاصات التي تسهم في حل الإشكال الذي جاء البحث أساسا من أجل الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.

1-مفهوم التربية الدامجة وصلتها بالدمج التربوي

أ. مفهوم التربية الدامجة وفلسفتها

إن أول ما ينتبه إليه الناظر في مفهوم التربية الدامجة والراغب في إيجاد تعريف مناسب له هو صعوبة تعريف هذا المفهوم الجديد المستحدث، ومن أسباب هذا الغموض حول تعريفها تعدد التسميات التي تعبر عن هذا النوع من التربية الموجهة لفئة ذوي الهمم من الأطفال. فبعض الباحثين يسميها "تربية ذوي الاحتياجات الخاصة"، وبعضهم يسميها "التربية الخاصة"، وكثير منهم يستخدم "التربية الدامجة."

وعلى الرغم من تعدد التعريفات المتعلقة بهذا المفهوم، فلا بأس من استعراض أشهرها والاستفادة منها في توضيح المقصود بهذه التربية التي تتحدث عنها الأبحاث التربوية وتقرها المواثيق الدولية وتؤطرها الوثائق التربوية الرسمية في المنظومة التربوية المغربية.

ولا شك أن التعريف بالمفاهيم المجاورة للتربية الدامجة والتي ترتبط بها من أهم الوسائل التي تخدم تعريفنا لهذا المفهوم الإشكالي. ومن أبرز المفاهيم ذات الصلة بالتربية الدامجة نجد مفهوم الإعاقة، الذي يمكننا اعتباره الحبس عن القيام بالأنشطة الاعتيادية لوجود مانع يؤدي إلى هذه النتيجة، لأن المعاق:

«يحبس عن ممارسة أنشطة حياته بشكل طبيعي كسائر الناس لأسباب قد تكون جسمية، وظيفية، عقلية أو نفسية».[148]

ويجزم فئة من الباحثين بأن الإعاقة في حقيقتها لا تعدو أن تكون: «العرقلة والحرمان، والعائق المانع»، فهي إذن كل عَرْقلة تحد من قدرات شخص ما في الانخراط في الحياة العادية والطبيعية، وهي كل عجز أو قصور يصيب ذهنه أو أحد أجهزة الجسم البشري أو وظيفة عضو من أعضائه».[149] وقد جاء تعريف الإعاقة في تقرير المجلس العلمي الأعلى حول تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة على النحو التالي: «ضياع أو محدودية إمكانيات المشاركة في المجتمع والحياة العامة على قدم المساواة مع الآخرين. وتشخيص الإعاقة بهذا المعنى لا يركز على وجود الشخص في وضعية إعاقة في حد ذاته، وإنما على التفاعلات مع البيئة التي يعيش فيها».[150]

يتبين من التعريفات السابقة الذكر أن الإعاقة تشمل كل مانع من الاندماج داخل المجتمع وممارسة الأنشطة الاعتيادية، سواء تعلق هذا المانع بالملكات الذهنية أو وظائف الجسم البيولوجية. ولا شك أن لوجود الإعاقة أثرا على قدرة صاحبها على الاندماج داخل المجتمع التعليمي وتحقيق التعلم في أجواء سليمة تذيب الفوارق بينه وبين المتعلم السليم من الإعاقة. من هنا انبثقت فلسفة التربية الدامجة باعتبارها وسيلة لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع التعليمي، وتمكينهم من حقهم في تعليم ذي جودة يحقق الإنصاف لهذه الفئة من المتعلمين، أسوة بأقرانهم من المتعلمين الأسوياء، دون أن ينتج عن عملية الإدماج هذه أي تمييز يشعر هؤلاء المتعلمين بأنهم مختلفون عن باقي أقرانهم.

ومن أشهر تعريفات التربية الدامجة ذلك الذي صدر عن منظمة اليونسكو، والذي يربطها بالغاية منها، وهي تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين، والذي يعتبرها: «تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات المتعلم الأساسية، ويُثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي».[151]

فالهدف الأسمى من التنظير لفلسفة الدمج التربوي يتمثل في تمكين كافة المتعلمين، وفي طليعتهم الأطفال في وضعية هشة، من تعلم ذي جودة يستجيب لحاجاتهم الأساسية وينهي كافة أشكال التمييز الاجتماعي الذي يطال فئة لا بأس بها منهم داخل المجتمع. إن روح الإنصاف وتكافؤ الفرص، الذي يعتبر الغاية الأساس من التأسيس لمفهوم التربية الدامجة، قد عبّر عنه الدكتور نور الدين أرطيع في معرض تعريفه بها وبيانه للأهداف السامية التي جاءت لتحقيقها قائلا: «إن أهداف التربية الدامجة ليس جعل المتعلم في وضعية

[148] المصطفى المرابط. التربية الدامجة بين المكتسبات الحقوقية والتحديات الثقافية. مجلة كراسات تربوية – التربية والتعليم وآليات تحقيق قيم الجودة من التنظير إلى التطبيق – العدد 11، شتنبر 2023.

[149] حسن الصويني. تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مطبعة وراقة سجلماسة، الزيتون، مكناس، المغرب، 2014، ص:3.

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

[151] مديرية المناهج، التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019، ص:14.

إعاقة واحدا من متعلمي مؤسسة تعليمية عامة، وإنما جعل المتعلم يتفاعل إيجابا، بدون أي مركب نقص، مع مكونات الحياة المدرسية وأنشطتها، وأن يكون فاعلا في تسيير شؤونها، وهذا سيجعله يحظى بمكانة مؤثرة في مجتمعه المدرسي والعام».[152]

تأسيسا على ما سبق، أستطيع القول إن التربية الدامجة لا تتحقق بتوفير حق التعلم للتلاميذ من ذوي الإعاقة وحسب، بل تمتد لتشمل إدماج المتعلم داخل أنشطة الحياة المدرسية دون إشعاره بأنه أقل من أقرانه، ودفعه إلى التأثير في محيطه التعليمي بما يؤدي إلى الاندماج الكامل داخل المجتمع.

أ. الدمج التربوي وفائدته في تحقيق الإنصاف بين المتعلمين

إن اندماج المتعلمين من ذوي الإعاقة داخل أنشطة الحياة المدرسية يتطلب اللجوء إلى آلية الدمج، التي تعتبر من المفاهيم الأساسية التي تنبني عليها التربية الدامجة، وهو: «مسح الفوارق بين الأشخاص الأسوياء والذين هم في وضعية إعاقة من خلال دمجهم الشامل وتلبية جميع رغباتهم».[153]

لا خلاف حول أثر الدمج الشامل في تحقيق أهداف التربية الدامجة، وعلى رأسها تمكين كافة المتعلمين، وعلى رأسهم ذوو الاحتياجات الخاصة، من تعليم منصف وذي جودة. ولكن هذا الدمج لا يتعارض أثناء تنزيله على جماعة القسم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستثمار البيداغوجيات الحديثة سبيلا لتحقيق هذا الدمج الشامل.

يقول الدكتور الصديق الصادقي العماري موضحا طبيعة التربية الخاصة والفرق بينها وبين التربية العامة: «أما التربية الخاصة بفئة المعاقين فتختلف عن التربية العامة، إذ تعتمد أساليب ومناهج وبيداغوجيات تتماشى مع خصوصيات هذه الفئة من حيث القدرة الاستيعابية، ومعيقات التواصل، وطرق وآليات التعلم، ونوع الإعاقة وأسبابها، وإمكانات تسهيل وتيسير التعلم».[154]

وعلى العموم، لا يسعنا إلا القول بأن التربية الدامجة هي مجموع المعارف والقدرات والمهارات والإمكانات والموارد التي من شأنها معالجة الصعوبات التي يعاني منها الشخص في وضعية إعاقة بطريقة ممنهجة وممأسسة، والتي تساعده على الاندماج في الحياة الاجتماعية والمنظومة التربوية، وتؤهله لممارسة وظيفة أو حرفة تعود بالنفع عليه وعلى المجتمع.[155]

---

[152] نور الدين أرطيع. التربية الدامجة وتأثير الرقمنة في جودة التعلمات. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الخامس، يونيو 2021.ص:8.

[153] نور الدين أرطيع. التربية الدامجة وتأثير الرقمنة في جودة التعلمات. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الخامس، يونيو 2021.ص:5.

[154] الصديق الصادقي العماري، سوسيولوجيا الإعاقة " التربية الدامجة بالمغرب: المنطقات والأبعاد الاجتماعية ". مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد الأول. 2021، ص:151.

[155] مولاي أحمد هاشمي علوي. التربية الدامجة " المرجعيات وأفق التنزيل". مجلة كراسات تربوية – المدرسة وإشكالات التربية المؤجلة: مقاربات واتجاهات متكاملة – العدد الخامس، مارس، 2020، ص:246.

2-أثر الدمج التربوي الفعال في تحقيق الإنصاف وجودة التعلم.

أ. القسم الدامج الفضاء الأمثل للدمج التربوي.

إن وجود مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وهي الشعارات الكبرى للرؤية الاستراتيجية، رهين بوجود مؤسسات تعليمية تضمن لجميع متعلميها الحق في الاستفادة من تعليم ذي جودة، يستفيدون منه جميعا على قدم المساواة، بغض النظر عن الفروق الجسمية أو الذهنية أو الاجتماعية أو الصحية الواقعة بينهم. فالقسم الدامج لا يوفر التعليم للمتعلمين في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة فحسب، بل يستهدف إدماجهم داخل المدرسة بما يحقق لهم الحافزية للتميز والإبداع أسوة بأقرانهم. ويرتبط وجود القسم الدامج بمشروع القسم، الذي يبتغي تحقيق الدمج الشامل بين كافة المتعلمين، هدفا له، فهو صيرورة كاملة تبدأ بوضع مشروع القسم، مرورا بتنفيذه وتتبعه، وانتهاء بتقويمه. ولعل أكثر مراحل مشروع القسم أهمية هي مرحلة التقويم، لأنه: «لا ينحصر فقط في تقويم نتائج المتعلمين، بل ينبغي أن يتعداها إلى تقويم المشرع نفسه، من مدخلاته إلى مخرجاته، أي محتوياته وأنشطته، طريقة بنائه وصيغ تدبيره، أشكال تجاوب المتعلمين معه، وصولًا إلى النتائج المحققة».[156]

ب. كفايات ومواصفات المدرس الدامج.

لا يختلف اثنان على أن تنزيل مبادئ التربية الدامجة مسؤولية مشتركة بين كل الفاعلين داخل المنظومة التعليمية، ويعتبر المدرس صاحب النصيب الأكبر في نقل مبادئ التربية الدامجة من توجيهات ومضامين نظرية إلى خطة عمل داخل الفصل الدراسي. وقد تضمنت الرؤية الاستراتيجية (2030/2015) والقانون الإطار (51/17) التأكيد على أهمية التكوين الأساس وكذلك التكوين المستمر، الذي يستهدف تكوين جيل من المدرسين القادرين على تنزيل المبادئ الأساسية للتربية الدامجة من خلال آلية الدمج التربوي، والتي سبق الحديث عنها وبيان أهميتها. وقد حدد دليل المدرسين المتعلق بالتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة أدوار المدرس الدامج، وهي مجموعة من الإجراءات تتلخص فيما يأتي:

- الاشتغال على الذات من أجل تحويل وظيفة المدرس من ملقن للمعارف والمعلومات للمتعلمين بالطريقة نفسها، منتظرا منهم تحقيق النتائج ذاتها، إلى وسيط بشري يساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها.
- تخطيط العمل التربوي برمته على أساس التمركز حول المتعلم، وذلك بمراعاة طبيعة وحاجات جميع الأطفال المتواجدين بالفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التربوية التي ينجزها المدرس.
- تكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال، وتفريدها بما يوافق الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار حالات المتعلمين والمتعلمات التي تستلزم من المدرس اهتماما خاصا.
- خلق الفرص المتنوعة للتعلم التي تتيح للمتعلمين استثمار إمكاناتهم الفعلية وتطويرها، وترتقي بالتعلمات بشكل تدريجي، بما يعزز تقدير الذات، ويحفز على الاستزادة من التعلم بإيجابية بناءة.

---

156 مديرية المناهج، التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019، ص:44.

- التواصل مع مختلف فرقاء المؤسسة وشركائها في اتجاه دعم مشروع الدمج المدرسي، في أفق ضمان تمدرس ذي جودة لكل متعلم ومتعلمة، كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية، النفسية، أو السوسيوثقافية.[157]

تبين الإجراءات والعمليات المذكورة آنفا أهم مهام المدرس الدامج في الإشراف على تنزيل مبادئ التربية الدامجة على مختلف المستويات، تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وفيما يلي تفصيل لبعض أدوار المدرس الدامج والكفايات الواجب توفرها فيه على هذه المستويات الثلاث:

التخطيط:

وجب على المدرس أثناء التخطيط للتعلمات المراد إكسابها للتلاميذ، والأهداف الدراسية والكفايات النوعية والعرضانية المراد تحقيقها، مراعاة الفروق المختلفة بين المتعلمين، بحيث يتمكن جميعهم من الاستفادة من العملية التعليمية-التعلمية على قدم المساواة.

تنفيذ الدرس:

إن من أبرز مواصفات وكفايات المدرس الدامج قدرته على النقل الديداكتيكي، بحيث يستطيع تحويل المعرفة الأكاديمية الصرفة إلى معرفة قابلة للفهم والإدراك من قبل المتعلمين، بصرف النظر عن الفروق الفردية الواقعة بينهم، دون أن يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بأي إقصاء أو تهميش يلحقهم، أو بعجز عن مواكبة جماعة القسم في تحقيق أهداف التعلم.

التقويم:

إن وجود الفروقات الفردية بين أفراد جماعة القسم على المستوى الذهني والجسماني والاجتماعي يفرض على المدرس أن يراعي هذه المعطيات أثناء تقويم إنجازات متعلميه. فبناء جميع عمليات التعلم على التربية الدامجة يقتضي نوعا خاصا من التقويم الدامج، الذي ينبني على: «فهم معنى وفلسفة التربية الدامجة والتمكن الجيد من آليات اشتغالها».[158]

وينطلق التقويم الدامج من علم المدرس بأنواع الإعاقات، التي تتطلب الاستحضار قبل عملية التقويم التربوي، لأن: «هذه الاختلافات تتطلب من المدرس أن يكون على دراية بسمات كل نوع من الإعاقات وكيفية التعامل معها. ومن خلال فهم أنواع الإعاقات، يمكن للمدرس تخصيص استراتيجيات تعليمية مختلفة تناسب احتياجات المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدرس أن يسهم في تشجيع الاحترام المتبادل بين المتعلمين من خلفيات مختلفة».[159]

وينبني التقويم الدامج على مجموعة من المهارات والكفايات الواجب توفرها في المدرس الدامج، مثل: طريقة صياغة الأسئلة ومناسبتها للاختلافات الواقعة بين المتعلمين، وتكييف الاختبارات حسب أنواع

---

[157] مديرية المناهج، التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019، ص:30.

[158] عبد الإله لخراز، التقويم الدامج آلية لإرساء مدرسة منصفة ذات جودة للجميع " الإشكالات وسبل التطوير". مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص ماي 2024، ص:54.

[159] عبد الإله لخراز، التقويم الدامج آلية لإرساء مدرسة منصفة ذات جودة للجميع " الإشكالات وسبل التطوير". مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص ماي 2024، ص:56.

الإعاقات التي يعاني منها بعض التلاميذ. وقد تدخلت وزارة التربية الوطنية لملء هذا الفراغ التربوي والقانوني، وحددت أنواع الإعاقات المعنية بالتكييف وكافة التفاصيل المتعلقة بها. يقول الدكتور عبد الإله الخراز في معرض إبرازه لجهود الوزارة في تكييف الاختبارات المرتبطة بأنواع الإعاقة ما نصه: «وبالنظر إلى مسألة التقويم الدامج، نجد أن وزارة التربية الوطنية قد حددت أنواع الإعاقات المعنية بتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية، على مستوى تصميم أدوات القياس، وتكييف إجراءات الاختبار، وتكييف التصحيح».[160]

خاتمة

جاءت التربية الدامجة استجابةً لحق فئة مهمة من المتعلمين في تعليم سماته الأساسية: الإنصاف والجودة والارتقاء، فهي السبيل المسلوك والمختار للوصول إلى تحقيق الجودة المنشودة، والإنصاف المأمول، والارتقاء الذي يؤدي إلى تنمية مستدامة تنعكس على الواقع الاقتصادي والاجتماعي المغربي. وبعد استعراضي لمجموعة من المعلومات والمرجعيات وآراء الخبراء والباحثين حول التربية الدامجة من خلال عملية الدمج التربوي الفعّال، أستطيع القول إن البحث قد أسفر عن النتائج الآتية:

- الإعاقة ليست مفهوما خاصا بذوي الاحتياجات الخاصة وحسب، بل هو أكثر اتساعا من ذلك، إذ يشمل كل شخص أصابه عارض منعه من القيام بالأنشطة الاعتيادية التي يقوم بها غيره من أقرانه، أو جعله هذا العارض يواجه صعوبة في القيام بهذا العمل قياسا على أمثاله من الناس، وقد يصيب هذا العارض البدن أو الذهن أو يكون له أثر على الحركة أو النمو.

- جوهر التربية الدامجة والغاية من التأصيل لها والدعوة إلى تعزيزها في المنظومة التعليمية المغربية هو الإنصاف وتكافؤ الفرص ومحو الفوارق بين كافة المتعلمين، والمساواة بين المتعلمين في الأوضاع العادية وذوي الإعاقة، ودمجهم داخل أنشطة الحياة المدرسية والحياة العملية.

- تنزيل التربية الدامجة في الواقع التعليمي مسؤولية مشتركة بين كافة الفاعلين في المنظومة التربوية، ويتطلب تضافر الجهود من أجل الوصول إلى مؤسسات تعمل على التنزيل الأمثل لمبادئها.

- إن الدمج التربوي هو الآلية الناجعة لتنزيل مبادئ التربية الدامجة داخل العملية التعليمية التعلمية وجعلها واقعا ميدانيا قابلا للملاحظة والقياس والتقويم.

- إن الأقسام الدامجة التي تنتمي إلى المؤسسات الدامجة هي الفضاء التربوي الملائم لتنزيل الدمج التربوي داخل الفصول الدراسية، والمقصود بالمؤسسات الدامجة تلك المؤسسات التي تزيل الفروق الواقعة بين كافة المتعلمين، وتمكنهم من تعليم ذي جودة أساسه تكافؤ الفرص، ويحقق الإنصاف بينهم دون أن يشعر المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة بأي تمييز يلحقهم أو عجز عن الاندماج في المجتمع التعليمي أو مواكبة أنشطة الحياة المدرسية.

---

[160] عبد الإله لخراز، التقويم الدامج آلية لإرساء مدرسة منصفة ذات جودة للجميع " الإشكالات وسبل التطوير". مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص ماي 2024، ص:56.

- يعتبر المدرس الدامج حجر الأساس في تنزيل مبادئ التربية الدامجة في الحجرة الدراسية أو (القسم الدامج)، الذي يعتبر الفضاء الأنسب لعملية الدمج التربوي، ويتطلب من المدرس التوفر على مجموعة من المهارات والقدرات والكفايات التي تؤهله للتنزيل الأمثل لمبادئ التربية الدامجة.

- إن تحقيق أهداف التربية الدامجة على مستوى التقويم يفرض على المدرس اللجوء إلى تقويم دامج يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وما لحق بعضهم من إعاقات مختلفة، ما يستلزم تكييف الاختبارات ومؤشرات القياس ومعايير التصحيح لتكون ملائمة للوضع الخاص لبعض المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

بيبلوغرافيا

- حسن الصويني. تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مطبعة وراقة سجلماسة، الزيتون، مكناس، المغرب، 2014.

- مولاي أحمد هاشمي علوي. التربية الدامجة " المرجعيات وأفق التنزيل". مجلة كراسات تربوية - المدرسة وإشكالات التربية المؤجلة: مقاربات واتجاهات متكاملة - العدد الخامس، مارس، 2020.

- مديرية المناهج، التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة – نحو تربية دامجة منصفة وناجعة- يونيو، 2019.

- المصطفى المرابط. التربية الدامجة بين المكتسبات الحقوقية والتحديات الثقافية. مجلة كراسات تربوية - التربية والتعليم وآليات تحقيق قيم الجودة من التنظير إلى التطبيق - العدد 11 شتنبر 2023.

- نور الدين أرطيع. التربية الدامجة وتأثير الرقمنة في جودة التعلمات. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الخامس، يونيو .2021.

- عبد الإله لخراز، التقويم الدامج آلية لإرساء مدرسة منصفة ذات جودة للجميع "الإشكالات وسبل التطوير". مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص ماي،2024.

- الصديق الصادق العماري، سوسيولوجيا الإعاقة " التربية الدامجة بالمغرب: المنطقات والأبعاد الاجتماعية ". مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد الأول. 2021.

مسرحة انفعالات المتعلمين في العصر الرقمي: خشبة المسرح المدرسي بديلا للآلة

الطالب الباحث محمد الفضيلي

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

الملخص:

يشير المقال إلى التأثير العميق للآلة الرقمية على المتعلم، حيث يولد الضجر، الصمت الانفعالي، والإدمان الإلكتروني كنتيجة للفيض الرقمي المستمر، ما يعيق التعلم والتفاعل البيداغوجي. يقترح الكاتب البديل المسرحي كأداة لاستيعاب هذه الانفعالات وتحويلها من تجربة نفسية إلى عرض درامي، يعيد للمتعلمين غريزة الحكي والمحاكاة ويحرر جسدهم من سلطة الآلة الرقمية. توضح التجربة المدرسية أهمية المسرح في فضح الانفعالات النفسية، ورفع وعي المتعلمين، واستعادة جسدهم وقدرتهم على التفاعل مع الواقع. المسرح المدرسي يُعتبر فضاء لإعادة بناء الذات والوعي النقدي، ويعيد للمتعلمين القدرة على التعبير عن انفعالاتهم والتواصل مع الآخرين. من خلال هذا البديل الفني، يمكن مواجهة ميتافيزيقا الآلة ومركزيتها، واستعادة الثقافة الحقيقية القائمة على الحكي والتجربة الإنسانية. ويختم المقال بالتأكيد على أهمية دعم الأندية والفرق المسرحية لجعل الفن المسرحي بديلا حقيقيا للآلة.

الكلمات المفتاحية :المسرح المدرسي - الانفعالات الرقمية - الضجر والانفعال النفسي - الحكي والمحاكاة - التعلم النقدي - البديل الفني - التعليم الرقمي.

مقدمة:

في سياق عالمي يعرف سيطرة الآلة وتجبرها، وتمكنها من الإنسان بشكل عام، فإن المتعلم، وهو ذات تبني مشروع إنسانيتها، أكثر عرضة لسطوة الآلة. لذا كان من الطبيعي، ومن منطلق هذه العلاقة غير المتكافئة بين المتعلم والآلة، أن تصدر عن المتعلمين انفعالات وعواطف خاصة من قبيل: "الضجر من الفصل الدراسي"، و"الصمت الانفعالي"، و"الإدمان الإلكتروني". ولأن هذه الانفعالات باتت تظهر بشكل جلي وكوني، وتعيق الفعل البيداغوجي، فإن من الضروري التفكير فيها والسعي إلى اقتراح بدائل خلاقة لها.

ونقترح، في مسار الوعي بهذه الانفعالات، محاولة مسرحتها، من خلالها إخضاعها إلى عمل دراماتورجي يتيح تحويلها من طبيعتها السيكولوجية إلى طبيعة درامية مسرحية، ولتتحول في الأخير من انفعال نفسي إلى عرض مسرحي.

وفي خضم تفاعلنا مع التحولات الرقمية التي تمس وجدان وسيكولوجية المتعلم، فإنه من الضروري اقتراح بديل لتجاوز ميتافيزيقا الآلة ومحاولة تقويضها. ونقترح البديل المسرحي، والفني بشكل عام، لمزاحمة الآلة واستعادة المتعلم وفك قيوده الإلكترونية، من خلال جره إلى خشبة المسرح المدرسي ودفعه إلى تجريب "الحكي" و"المحاكاة"، بما هما طبيعة أصيلة في كينونتنا البشرية.

مسرحة انفعالات المتعلمين:

يعيش المتعلم في عالم رقمي سائل متدفق باستمرار؛ فالسيولة[161] هي أحد أهم مميزات عصرنا الرقمي؛ والموجودات الرقمية تتدفق إلى الوعي بشكل سائل وجارف: مقاطع فيديو، صور، مقولات تتزاحم في عالم الذات النفسي، وتهندسه وتعيد خلقه، وتجعله في حالة انفعال نفسي مستمر.

ويؤدي الفيض الرقمي، بما هو فعل صادر عن العالم الخارجي، إلى انفعال الذات المتعلمة، والتي تصدر عنها انفعالات نفسية تأتي كاستجابة طبيعية وتفاعل النفس مع الوجود الخارجي. يقول ديكارت في هذا الصدد: "إن من الضروري أن نلاحظ أن النتيجة النهائية للانفعالات على البشر هي أنها تحت النفس وتعدها لتقبل الأشياء[162]."

نلاحظ في المجال البيداغوجي أنماطا معينة من الانفعالات النفسية، في مقدمتها "الضجر الانفعالي"؛ فالمتعلمون يضجرون من القواعد الصفية، والموارد المعرفية، وسلطة المدرس، ويصبح الوجود البيداغوجي مملًا ومضجرًا؛ وجود يبالغ في ممارسة السلطة وتحديد التعليمات المتتالية والقوانين الصفية الرتيبة، ويدفع النفس إلى التراخي. إنه وجود ناقص، تنقصه جاذبية العالم الرقمي، حيث ترفع النفس شعار المتعة وتنمحي السلطة، وتغيب الرقابة، وتتدفق الصور والمشاهد باستمرار في عالم ممتع تصنعه الذات ولا يُفرض عليها دائما.

تمارس الآلة الرقمية سلطة على المتعلم، وتحاصره بفيض رقمي وسيولة رقمية تتشكل من محتويات رقمية تفرض عليه "الصمت الانفعالي". فتجده هادئا، مندهشا ومتعجبا من العوالم الرقمية، غير مبالٍ بالعالم البيداغوجي والصفي أو بالعالم الواقعي، منتشيا بسحر "الرقمي". وإن انفعال التعجب هو مفاجأة سريعة للنفس، مما يجعلها تنظر باهتمام إلى الأغراض التي تبدو لها نادرة وخارقة[163]. يبدو من هذا التحديد الخاص بانفعال التعجب أن المتعلم يعيش حالة اندهاش من الخوارق الرقمية، فيصبح الجسد بأكمله مجمدا، كما لو كان تمثالا.[164] يتبين أن انفعال الدهشة يؤدي إلى صمت انفعالي، لأن المتعلم عندما لا يجد ما يدهشه في العالم البيداغوجي والصفي يختار انفعال الصمت. ويتبيّن أن انفعال الصمت واللامبالاة هو رفض نفسي لعالم غير مثير، لا يتناسب مع أفق الذات وحاجياتها.

ولما كان هذا الفيض الرقمي يؤمن للمتعلمين قدرا كبيرا من المتعة والدهشة التي لا تنقطع على مدار اليوم، فمن الطبيعي أن تنفعل النفس بشكل سلبي، فتتعلق بالأشياء الرقمية تعلقا مرضيا. وإذا كان الحب هو انفعال النفس في علاقتها مع الأشياء، فإن حب الذات للآلة "الهاتف" وتنزيلها منزلة الإنسان، بشكل يجعل منها ذاتا لا مجرد شيء، يعتبر انفعالا مرضيا؛ فالهواتف والآلات صارت أقرب إلى المتعلمين من حبل

---

161 يعتبر مفهوم السيولة مفهوما مرجعيا في الكتابات النقدية للحداثة الرقمية وبهذا الصدد يمكن العودة إلى كتاب: الحداثة السائلة من تأليف، زيجمونت باومان، ترجمة حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بدون تاريخ.

162 روني ديكارت، انفعالات النفس، ترجمة وتقديم جورج زياتي، دار المنتخب العري للدراسات والنشر، الطبعة الأولى1993، ص34.

163 نفسه ص51.

164 نفسه ص52.

الوريد، وهي امتداد لأجسادهم الطبيعية وتسري في جلدتهم. نحن نعاين مشاعر الحب في احتضان المتعلمين لهذه الهواتف بالتمسك بها والعناية بها، والاضطراب عند فقدانها.

لا يقتضي تقويم هذه الانفعالات وتطهيرها اللجوء إلى خطاب الوصايا والوعظ أو إلى سلطة الإكراه، بل نحتاج إلى بديل مسرحي يستوعبها ويعمل على استدراجها إلى خشبة المسرح المدرسي[165]. ليجعل منها دراما، أي وجودا بصريا قابلا للفرجة. ومن ثم، يتم فضح هذه الانفعالات لتصبح، من خلال تجربة المشاهدة، موضوعاً للوعي والنقد والتفهم، وهي العملية المسماة في أدبيات المسرح بالمسرحة، وهي تحويل نص إلى عمل مسرحي ...وقد يكون النص نصا أدبيا أو مقالة صحفية أو خبراً[166]. ومسرحة هذه الانفعالات معناه ملاءمتها مع أركان المسرح الأربعة (المشاهَد، المشاهد، الفضاء، الخيال)[167] وتقوم عملية مسرحة انفعالات المتعلمين في العصر الرقمي على تحويلها إلى عرض مسرحي، من خلال خلق حدث له علاقة بالانفعالات، يؤديه الممثلون، ويشاهده الجمهور في فضاء مسرحي مدرسي بعد تخييله، من خلال خلق عوالم افتراضية بناء على حدث واقعي في الأصل.

يمكن مسرحة انفعال الضجر، الذي أصبح انفعالا كونيا للمتعلم في العصر الرقمي، فالقواعد والإلزامات الصفية تتسبب للمتعلم الرقمي في الضيق والألم والشعور بعدم الانتماء، فالنفس تتألم عندما تضطر إلى تجريب ما لا يتلاءم مع رغباتها. وتتحقق عملية المسرحة بناء على خلق حدث يتعلق بانفعال الضجر وجره إلى فضاء الخشبة ليصبح موضوعا للفرجة والتأمل والنقد، ثم التطهير.

إن الانفعال النفسي من قبيل الضجر قد لا يرى بالنسبة للجميع؛ وقد لا يعترف به كظاهرة وواقعة اجتماعية أو نفسية، خصوصا أنه يكون متحجبا ومختفيا في مظاهر أخرى. تروم عملية مسرحة هذا الانفعال فضحه وتشخيصه على الخشبة معتمدين على جسد الممثل. يمكن للمدرس المهتم بالجماليات المسرحية جرد أحداث يومية لانفعال الضجر، من قبيل النظر إلى خارج الفصل، الشرود، تأمل الجدران، تراخي الجسد، تصفح الهاتف، ثم الانتقال إلى مسرحتها وتخييلها.

ونلاحظ أن الأحداث المرتبطة بانفعال الضجر، والتي تحدث بشكل متكرر، تتسبب في إرهاق المدرس وتشتت جهده، وتضيع مخططه البيداغوجي. ونقترح في مسار مسرحة هذا الانفعال أن نقف عند مأساة البطل الدرامي" :المدرس" و"المتعلم"؛ فوجود المدرس سبب مأساة الضجر للمتعلم، ووجود المتعلم المنفعل يسبب للمدرس تعبا نفسيا غير مرئي، وجهدا بيداغوجيا مضاعفا. ويقتضي الخروج من هذه المأساة المضاعفة تشكّل الوعي، وتفهم كل طرف لخلفيات ومنتظرات الطرف الآخر.

---

[165] لا يدل مفهوم "خشبة المسرح المدرسي" بالضرورة على توفر المؤسسات التعليمية على مرفق الخشبة المسرحية؛ فجل النوادي المسرحية تتعامل مع غياب هذا المرفق الحيوي، من خلال تفضية الساحات والقاعات وتحويلهما لفضاء خاص بالعرض المسرحي، وفي الحقيقة يعبر هذا المفهوم عن أملنا يحذونا في أن يخصص مهندسو المؤسسات التعليمية، في تصميمهم الهندسي للمرفق التعليمي، مساحة خاصة لخشبة المسرح المدرسي.

[166] محمد جلال أعرب: التمسرح...المسرحة...التفضية في فرجات جامع الفنا ومرجعتيها في المسرح المغربي، ضمن مؤلف جماعي: تحولات الفرجة وفرجة التحولات، منشورات امركز الدولي لدراسات الفرجة، سلسلة 21، الطبعة الأولى 2013.، ص84.

[167] محمد جلال اعراب: حساسيات الدراماتورجيا الجديدة من الفضاء المغلق الى افضاء العام؛ ضمن كتاب جماعي: الفرجة والمجال العمومي منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، عدد رقم 25 الطبعة الأولى 2014. ص102.

ولا يجب أن يظل المسرح المدرسي ممارسة جمالية متعالية، ومعزولة عن الواقع النفسي للمتعلم الرقمي، بل يجب أن ينخرط، من مدخل مسؤوليته الاجتماعية والأخلاقية والفلسفية، في مسرحة هذه الانفعالات، واقتراح بدائل لاستيعابها وتجاوزها. وقد اشتغلنا في نادي المسرح والتربية بثانوية محمد السادس التأهيلية، بلدية إيموزار كندر، إقليم صفرو، على مشروع مسرح الانفعالات، وقد افتتحنا هذا المشروع المدرسي بمسرحة "انفعال التعلق المرضي بالهاتف "من خلال مسرحية "جنازة هاتف"، وتكشف المسرحية عن تعلق تلميذ بشكل مرضي بهاتفه، وهو ما يدفعه إلى الاضطراب النفسي والبكاء الشديد عند معرفته بموت/فساد الهاتف؛ فيقترح إقامة طقس جنائزي لتأبين الشخص/الهاتف، الميت/الفاسد.

وتتطور الأحداث المسرحية المتعلقة بهذا الانفعال على فضاء الخشبة بشكل يعري حقيقة هذا الانفعال ويفضحه، ويكشف تفاهته وتهافته، ما يدفع الشخصيات المشاركة في الجنازة إلى الوعي بالانفعال وتعقله، واتخاذ موقف فكري منه.

يراهن هذا العمل المسرحي على دعوة المتعلمين، من مدخل الفرجة المسرحية، إلى الوعي بانفعالاتهم ومراقبتها باستمرار للوصول إلى "الميتا وعي[168]."؛ حيث يأتي الانفعال مصحوبا بالوعي والمعرفة، ولا يكون انفعالا لا واعيا يشتغل خارج إرادة وسلطة الذات.

المسرح المدرسي والعود الأبدي للمحاكاة والحكي

أسعد كثيرا عندما أعاين أطفال العائلة، المجتمعين في منزل الوالدة الكريمة، وهم يمسرحون الأحداث والأشياء ويعملون على التفضية، ويحولون الغرفة الصغيرة إلى فضاء مسرحي. ويمارسون التمسرح والمحاكاة، فيحاكون أدوار المدرس والأب والغول.

وإذا كانت **المحاكاة - حسب أرسطو- غريزة في الإنسان**، فإن الناس يجدون فيها لذة ومتعة فطرية، فهي وسيلة طبيعية لفهم العالم، وتجريب الأدوار، واكتشاف الذات من خلال تكرار سلوكيات الآخرين وتقمصها[169]، فلماذا تضمر غريزة المحاكاة عند المتعلمين في مرحلة الإعدادي والثانوي؟

من وجهة نظرنا، إن تعرض المتعلمين للسيولة الرقمية والفيض الرقمي هو ما يؤدي إلى ضمور الشخص الممثل والمحاكي فيهم؛ فالطبقات الرقمية المشكلة من صور ومقاطع فيديو تتسبب في تبلد وتحجر الجسد المحاكي. إن وظيفة المسرح المدرسي هي العود الأبدي لغريزة المحاكاة الكامنة في نفوس المتعلمين بالفطرة؛ فمن خلال المسرح المدرسي ننجز حفرا أركيولوجيا في الطبقات الرقمية والثقافية التي تمنع المحاكاة، وبالتالي كشف الحجاب عن غريزة المحاكاة واستعادة الجسد من قبضة الرقمي؛ فجسد المتعلمين مقيد بقيود رقمية وشفرات تكنولوجية، ولن يتحرر إلا من خلال التمسرح.

ولا يتم تحرير الجسد إلا من خلال نوادي المسرح، شريطة أن يمتلك مؤطر النادي المسرحي جسدا جماليا ومسرحيا مصابا بطاعون المسرح وجنون الخشبة؛ وتتمثل مهمته في ممارسة "الغواية" واستدراج المتعلم

---

[168] يشير مفهم" الميتا معرفة" إلى معرفة المعرفة والوعي بالوعي وإدراك الذات لسيرورة المعرفة الحاصلة في عوالمها النفسية، ما يتيح لها مراقبتها والتحكم فيها وضبط مخرجاتها. وضمن نطاق الميتا معرفة تخضع كل فكرة او نشاط أو انفعال لفعل الوعي، مما يدل على تحكم الذات وسلطتها على الأفكار والتصورات، ويمكن العودة في هذا الصدد إلى كتاب: ليث العتابي، الميتا معرفة: توضيح المناهج وفتح النصوص، دار الولاء للنشر، الطبعة الأولى بيروت 2018.

[169] أرسطو طاليس: فن الشعر، ترجمة وتحقيق عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة بيروت، لبنان ص 12.

الرقمي إلى خشبة المسرح المدرسي، ودفعه إلى "التذكر"، أي تذكر غريزة المحاكاة الكامنة فيه... ألم يقل أفلاطون إن التعليم هو مجرد تذكر... وتذكير للنفس التي تعرف كل شيء... ألم يقل أفلاطون إن التعليم هو مجرد مساعدة الشخص على التذكر ومجرد محاربة للنسيان؟

إن المتعلم الرقمي، وهو يحاكي الشخصيات والأدوار، يمكنه أن يلاقي ذاته وأحلامه ورغباته. فقد يلاقي ذاته الكائنة أو ذاته التي ينبغي أن تكون، وإذا كان المسرح هو في نهاية المطاف فن تحريك الجسد في فضاء التمسرح[170]... فإن المتعلم يعيد اكتشاف جسده على الخشبة، ويسترد ذاته من قبضة الوجود الرقمي ومن قبضة ثقافة المنع والرقابة والعقاب.

يمارس المسرح المدرسي حفريات في الجسد الأنثروبولوجي للمتعلمين من أجل تمكينه من استعادة جسده الأصيل من تحت أنقاض الركام الرقمي. وجسدنا الأصيل، كما يجب أن يكتشفه المتعلم الرقمي على الخشبة، هو جسد راقص، لاعب، محاكٍ، جسد حكائي... جسد موجود من أجل العالم، وغير موجود من أجل أن تستعبده الآلة. ويرى أرسطو أن "أوروبا في تطور آلاتها غير المقيد قد خانت الثقافة الحقيقية... وأنا بدوري أخون المفهوم الأوروبي للتقدم[171]. ونحن بدورنا، ومن خلال المسرح المدرسي، نخون مفهوم التقدم الرقمي ونعمل على إعادة المتعلمين إلى ما قبل الآلة؛ حيث ساحات الأسواق والفضاءات المسرحية، لاستعادة غريزة المحاكاة والحكي واللعب.

إن خاصية الثقافة الحقيقية هي "الحكي"، وليس الصمت أو الانغلاق الذاتي، وهما نتاج الوجود الرقمي والثقافة المزيفة، والعود الأبدي للحكي معناه استرجاع الحكي المكبوت فينا، والماثل في لا شعورنا؛ فتاريخ الآلة هو تاريخ نسيان الحكي؛ وبقدر ما تتسيد الآلة، بقدر ما يختفي الحكي، ويتغلب علينا الصمت الذي ينشأ نتيجة اندهاشنا بالآلة المتحدث الوحيد، والكائن المتعالي العارف بكل شيء.

وعندما ندفع المتعلم لتجريب خشبة المسرح، فنحن ندفعه لاستعادة جسده من قبضة الرقمي، وتذكر كينونته الحكائية، واسترجاع "البراح" الذي يسكنه ويشيع الأخبار قبل ظهور مواقع التواصل الاجتماعية، وإن (الإنسان بمجرد ما يبرز صوته على الخشبة، فإنه يدخل ثانية إلى العالم.[172] يبرز هذا القول كيف يمكن للمسرح أن يعيد الإنسان إلى العالم من مدخل "الخشبة"، التي تدفع الممثل إلى تجريب الثقافة الحقيقية والأصيلة.

تقتضي محاكمة الآلة، باعتبارها نسيان الحكي، العمل على تشجيع الفعل المسرحي لاستعادة هذه الكينونة القبلية الماثلة فينا، وهذا ما يحقق للمتعلم التصالح مع الحكواتي الصغير في داخله وربط الصلة من جديد مع غريزة المحاكاة، التي تعتبر فعلا أصيلا في كل ذات بشرية. وبفعل خشبة المسرح المدرسي،

---

170 سعيد الناجي: التجريب بين المسرح الغربي والمسرح العربي، دار النشر المغربية، ط1، 1998، ص62.

171 أنطوان أرطو، خطابات ثورية في المسرح والسريالية والثقافة، إعداد وترجمة سعيد كريمي، ص68.

172 حسن المنيعي، الجسد في المسرح، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، سلسلة 10، الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة، ص 79.

يستطيع المتعلم الرقمي سرد الحميم وقول الدواخل، حيث تتحول الخشبات إلى منصات للبوح والاعتراف[173].

نراهن على البديل المسرحي والجمالي لمزاحمة الآلة من أجل دفع المتعلمين إلى خشبة المسرح المدرسي لتجريب الحكي، وتطهير الانفعالات، والتعبير عن العواطف والمكبوت السيكولوجي.

المسرح المدرسي ومجاوزة ميتافيزيقا الآلة

تقوم ميتافيزيقا الآلة على التمركز حول الآلة التي أصبحت هي أصل كل شيء في عالمنا المعاصر، بل أصبحت الآلة ذاتا متعالية، تقبض العالم وتحركه. وإذا كان طاليس في ميتافيزيقا اليونان قد اعتبر أن الماء أصل العالم، فإن الميتافيزيقا الرقمية اليوم ترى الآلة هي أصل العالم الحقيقي؛ فهي أصل العالم الحديث وبدونها يفسد العالم ويضيع، لأن كل الموجودات الرقمية صادرة عن الفيض الرقمي... إن الآلة الرقمية هي أصل "الكون والفساد."

لتفكيك هذه المركزية الميتافيزيقية الجديدة لا ينبغي اللجوء فقط إلى الآلة نفسها من خلال تشريع قوانين الاستعمال، وتفعيل التحكم الأبوي في الأجهزة، بل إن تفكيك الآلة لا يتم إلا بالجسد والمسرح؛ فـ"آخر" الآلة أو مقابلها هو الجسد، ولذلك، فاستعادة الجسد من قبضة الآلة ودفعه إلى العالم الحقيقي "عالم الخشبات والأسواق والساحات"، حيث الثقافة الحقيقية للإنسان، هو مبدأ تفكيك الميتافيزيقية الرقمية. نحن نعتقد أن "مطرقة الفن المسرحي" قادرة على توجيه ضربات التفكيك إلى المركز الرقمي من أجل استعادة الجسد، وتحرير الحواس وممارسة التفكير بالحسي.

يقتضي التفاعل مع التحولات الرقمية التي يعرفها واقع مدرستنا المغربية اللجوء إلى البديل الفني المسرحي، من أجل البحث عن مخرج من خطر الوجود الرقمي وثقل السيولة الرقمية؛ فالفن المسرحي معني بالتفكير في فهم الواقع، بل ومعني كذلك بتغييره، يقول أرسطو: "إن الهدف الاجتماعي للفن هو إيجاد مخرج لتخوفات عصره.[174] وتعتبر خشبة المسرح المدرسي مخرجا ممكنا من هذا المأزق الرقمي وتنفيذا لسيكولوجية الإنسان الرقمي المقهور. وتشكل الخشبة انعكاسا للعالم الحقيقي بلحمه ودمه؛ فهي تعبر عن عالم المعيش والثقافة، وليست مجرد تدفق رقمي وفيض إلكتروني مبتذل.

يظهر أن المتعلم مسجون في الكهف الرقمي للتكنولوجيا، لا يرى إلا الظلال والأشباح والأوهام، فهو بعيد عن تذوق العالم المعيش؛ كائن أعمى، وصاحب جسد متخشب، لا يعدو أن يكون سوى علبة لتلقي السيولة الرقمية، يشحن وعيه بملايين الصور الرقمية، لكنه في الأخير لا يرى أي شيء، ولا يرى إلا مجموعة ظلال أشياء.

---

[173] كمال خلادي، نزوة السرد المبارك: الممثل يظهر ويختفي، ضمن مؤلف جماعي: المنعطف السردي في المسرح: عودة فنون الحكي، سلسلة دراسات الفرجة رقم 43، الطبعة الأولى،2016، ص 45.

[174] أنطوان أرطو، خطابات ثورية في المسرح والسريالية والثقافة، إعداد وترجمة سعيد كريمي، ص129

نحتاج إلى مسرح مدرسي يقسو على جسد المتعلمين الرقمي؛ يصعقه بضربات كهربائية ويفرض عليه محاكاة شخصيات إنسانية، والحكي عن عالمه الداخلي وعالم الأغيار من حوله. وبفعل المسرح المدرسي نستطيع شحذ حواسه باستمرار للاقتراب أكثر وأكثر من الواقع[175].

نحاول أن ننظر إلى المسرح المدرسي لا بوصفه ممارسة جمالية وفقط، بل باعتباره طقسا لتعزية نفس المتعلم المثقلة بأوهام التقنية وسلطة الكهف الرقمي. على خشبة المسرح المدرسي يجد المتعلم العزاء الحقيقي، ويستعيد ذاكرته الحسية، ويستعيد التواصل مع جسده المنهك والمخشب، ويبوح بأسراره، ويعبر عن انفعالاته، ويعانق الأغيار الذين تصيدتهم الشبكة الرقمية، وينطلقان في ملحمة "التحرر من الشبكة الرقمية" واستعادة "الحياة."

لا يكمن سحر المسرح في قدرته على إنقاذ المتعلم-المحاكي فقط، بل إن كفاءة العمل المسرحي تتجلى في قدرته على رفع المتفرج من الوجود في الواقع العادي المبتذل، إلى حالة الوجود في عالم الفن [176].بفضل المسرح نتيح للمتعلمين السفر في العوالم الممكنة، والتحرر، ولو بشكل جزئي، من "العالم الكائن" أي العالم الرقمي.

خاتمة

يبدو أن من أولويات اليقظة الفكرية والتربوية التفكير في بدائل وعوالم موازية للعالم الرقمي وللثقافة التقنية السائلة المتدفقة، والتي تصنع وعي المتعلمين وتهندس مشاعرهم، عوض الاقتصار على انتقادهم والحكم عليهم بالتفاهة وانعدام الرؤية وتحلل القيم.

تقتضي مسؤوليتنا التربوية، من منطلق التنظير وهندسة المستقبل، اقتراح البدائل لا مجرد النقد. ونحن نعتقد أن البديل المسرحي قادر على أن يوفر للمتعلمين فرصة استعادة غريزة الحكي والمحاكاة، والوعي بميتافيزيقا الآلة القائمة على الهيمنة والمركزية، واتخاذ قرار تقويضها وتجاوزها.

ولن يتم هذا التجاوز إلا من خلال تشجيع الأندية المسرحية، ودعم الفرق المسرحية المدرسية بالمؤسسات التعليمية، وتشجيع الفاعلين والمؤطرين المسرحيين لجعل الفن المسرحي بديلا حقيقيا للآلة.

لائحة المصادروالراجع

- روني ديكارت، انفعالات النفس، ترجمة وتقديم جرج زياتي، دار المنتخب العري للدراسات والنشر، الطبعة الأولى،1993.

- دافيد لوبروطون؛ أنثروبولوجيا الحواس: العالم بمذاقات حسية، ترجمة فريد الزاهي، المركز الثقافي للنشر، ط1، 2020.

- زيجمونت باومان، الحداثة السائلة، ترجمة حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر بدون تاريخ.

[175] دافيد لوبروطون؛ أنثروبولوجيا الا حواس: العالم بمذاقات حسية، ترجمة فريد الزاهي، المركز الثقافي للنشر، ط1، 2020 ص 62.

[176] شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي، عالم المعرفة، عدد 360، فبراير 2009، ص .377.

- محمد جلال أعرب: التمسرح...المسرحة...التفضية في فرجات جامع الفنا ومرجعتها في المسرح المغربي، ضمن مؤلف جماعي: تحولات الفرجة وفرجة التحولات، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، سلسلة 21، الطبعة الأولى 2013.

- محمد جلال أعراب: حساسيات الدراماتورجيا الجديدة من الفضاء المغلق الى الفضاء العام؛ ضمن كتاب جماعي: الفرجة والمجال العمومي، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، عدد رقم 25 الطبعة الأولى 2014.

- أرسطو طاليس: فن الشعر، ترجمة وتحقيق عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة بيروت، لبنان.

- ليث العتابي، الميتا معرفة: توضيح المناهج وفتح النصوص، دار الولاء للنشر، الطبعة الأولى بيروت 2018.

- سعيد الناجي: التجريب بين المسرح الغربي والمسرح العربي، ار النشر المغربية، ط1، 1998.

- أنطوان أرطو، خطابات ثورية في المسرح والسريالية والثقافة، إعداد وترجمة سعيد كريمي بدون تايخ.

- حسن المنيعي، الجسد في المسرح، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة، سلسلة 10، الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة.

- كمال خلادي، نزوة السرد المبارك: الممثل يظهر ويختفي، ضمن مؤلف جماعي: المنعطف السردي في المسرح: عودة فنون الحكي، سلسلة دراسات الفرجة رقم 43، الطبعة الأولى،2016.

- شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف الى الواقع الافتراضي، عالم المعرفة، عدد 360، فبراير، 2009.

التحول التربوي في المدرسة المغربية:
مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح

دة. للا هناء العلوي

كلية العلوم - جامعة عبد المالك السعدي

الملخص:

يشهد قطاع التربية والتكوين في المغرب جهودا إصلاحية متواصلة لإعادة بناء المدرسة على أسس الجودة، الإنصاف، وتكافؤ الفرص، باعتبار التعليم ركيزة للتنمية المستدامة. تأتي هذه الإصلاحات في سياق تحولات اقتصادية، اجتماعية، وتكنولوجية عميقة تتطلب إعادة النظر في وظائف المدرسة وأدوارها. على المستوى المجتمعي، ساهم توسع الطبقة المتوسطة وارتفاع الطلب على تعليم جيد في زيادة أهمية المهارات والمعرفة. وعلى المستوى الاقتصادي، أصبح الانتقال إلى اقتصاد المعرفة والتحول الرقمي يتطلب رأسمال بشري مؤهل بمهارات القرن الحادي والعشرين. تبنى المغرب مشاريع وبرامج إصلاحية مثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية 2015-2030 لتعزيز جودة التعلمات وتطوير الكفاءات. ومع المكاسب المحققة، ما تزال المنظومة تواجه اختلالات بنيوية تتعلق بتفاوت الولوج وضعف جودة التعلمات وبطء التحول الرقمي. لذلك، يظل إصلاح التربية والتكوين ضرورة وطنية لبناء مدرسة مغربية قادرة على تكوين مواطن متعلم، مبدع، وفاعل، وضمان مساهمة التعليم في التنمية البشرية والنهضة الوطنية.

الكلمات المفتاحية: إصلاح التعليم - منظومة التربية والتكوين - المدرسة المغربية - الجودة والإنصاف - السياسات التعليمية، المناهج الدراسية - الميثاق الوطني للتربية والتكوين - البرنامج الاستعجالي - الرؤية الاستراتيجية - الحكامة التربوية - التحول الرقمي - الفوارق المجالية - الرأسمال البشري.

المقدمة:

يعد التعليم الركيزة الأساسية لكل نهضة مجتمعية، وأحد أهم مرتكزات أي مشروع تنموي مستدام، لما له من دور محوري في إعداد الرأسمال البشري وتأهيله للإسهام الفعال في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وانطلاقا من هذه الأهمية البالغة، تكتسي إعادة بناء المدرسة المغربية مكانة مركزية ضمن أولويات الإصلاح، باعتبارها الفضاء الأساس لتكوين المواطن القادر على مواجهة تحديات الحاضر واستشراف رهانات المستقبل. فواقع المنظومة التربوية، وما يعتريه من اختلالات بنيوية وتفاوتات مجالية واجتماعية، يفرض اعتماد رؤية شمولية تجعل من الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص مرتكزات لا محيد عنها في أي مشروع إصلاحي جاد.

إن إعادة بناء المدرسة المغربية على أسس الجودة تقتضي الارتقاء بمستوى التعلمات، وتجويد المناهج والبرامج، وتحديث طرق التدريس والتقويم، مع الاستثمار في تكوين وتأهيل الأطر التربوية والإدارية، وتوفير بيئة مدرسية محفزة على التعلم والإبداع. فالجودة لم تعد خيارا ثانويا، بل شرطا أساسيا لضمان تعليم ذي مردودية حقيقية، يواكب التحولات العلمية والتكنولوجية، ويستجيب لحاجيات المتعلمين ومتطلبات سوق الشغل.

وبموازاة ذلك، يشكل مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص دعامة أساسية لإعادة بناء المدرسة المغربية، من خلال تقليص الفوارق بين الوسطين الحضري والقروي، وبين مختلف الفئات الاجتماعية، وضمان الولوج العادل إلى تعليم جيد للجميع، ذكورا وإناثا، دون إقصاء أو تمييز. ويتطلب ذلك اعتماد سياسات تربوية دامجة، تراعي خصوصيات المتعلمين، وتوفر الدعم الاجتماعي والتربوي للفئات الهشة، بما يضمن الاستمرارية والنجاح الدراسيين.

إن الرهان على مدرسة مغربية جديدة قائمة على الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص هو رهان على المستقبل، وعلى بناء مجتمع متوازن ومتضامن، قادر على تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز العدالة الاجتماعية. فالتعليم ليس مجرد خدمة اجتماعية، بل استثمار استراتيجي في الإنسان، ورافعة أساسية لإنتاج الثروة، وترسيخ قيم المواطنة والديمقراطية، وتحقيق الإقلاع التنموي الشامل الذي ينشده المغرب.

المحور الأول: قراءة تحليلية لمضامين القانون الإطار 51.17 والرؤية الاستراتيجية 2015-2030

يعد التعليم ركيزة أساسية في بناء المجتمعات الحديثة، وأحد أهم المداخل الاستراتيجية لتحقيق التنمية المستدامة بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فنجاح أي مشروع تنموي رهين بمدى قدرة المنظومة التربوية على إعداد رأسمال بشري مؤهل، يمتلك المعارف والكفايات والقيم التي تمكنه من الإسهام الفعّال في بناء مجتمع ديمقراطي متضامن ومنتج.

وانطلاقا من هذا التصور، يحتل إصلاح المدرسة المغربية موقعا مركزيا ضمن الاختيارات الكبرى للدولة، باعتبارها الفضاء الحيوي لصناعة الإنسان، وترسيخ قيم المواطنة، وتحقيق الإنصاف الاجتماعي. وفي هذا السياق، جاءت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030، وتبعها صدور القانون الإطار رقم 51.17، كمرجعيتين أساسيتين لإعادة بناء المدرسة المغربية على أسس الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص، في أفق تحقيق تنمية مستدامة وشاملة.

لقد أعدت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في ظل تشخيص دقيق لاختلالات المنظومة التربوية، التي تجلت في ضعف جودة التعلمات، وتدني المردودية الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية، واستمرار الفوارق المجالية والاجتماعية، وارتفاع نسب الهدر والانقطاع المدرسي، فضلا عن ضعف ملاءمة التكوينات مع حاجيات الاقتصاد الوطني وسوق الشغل. ومن ثم، لم تكن هذه الرؤية مجرد مخطط تقني للإصلاح، بل مشروعا مجتمعيا متكاملا يهدف إلى إحداث قطيعة مع منطق الإصلاحات الجزئية والظرفية، واعتماد مقاربة شمولية تجعل من المتعلم محور العملية التربوية، ومن المدرسة رافعة أساسية للتنمية والعدالة الاجتماعية.

وترتكز الرؤية الاستراتيجية على ثلاث دعامات كبرى مترابطة، أولها دعامة الإنصاف وتكافؤ الفرص، التي تروم ضمان الحق في تعليم جيد لجميع المواطنات والمواطنين، دون تمييز قائم على الوضع الاجتماعي أو المجال الجغرافي أو النوع. وفي هذا الإطار، أكدت الرؤية على تعميم التعليم الإلزامي، ومحاربة الهدر المدرسي، وتوسيع العرض المدرسي، خاصة في العالم القروي والمناطق الهشة، مع تعزيز برامج الدعم الاجتماعي، كالنقل المدرسي، والإطعام، والمنح، باعتبارها آليات أساسية لضمان الاستمرارية والنجاح

الدراسيين. كما دعت إلى اعتماد مقاربة دامجة تراعي حاجيات المتعلمين في وضعية إعاقة أو صعوبات تعلم، بما يكرس مدرسة منصفة ومتكافئة الفرص.

أما الدعامة الثانية، فتتعلق بالجودة للجميع، حيث اعتبرت الرؤية أن التعميم الكمي للتعليم لا يحقق أهدافه دون الارتقاء بجودة التعلمات. ولهذا شددت على ضرورة مراجعة المناهج والبرامج الدراسية، واعتماد بيداغوجيات حديثة قائمة على تنمية الكفايات والتفكير النقدي، وتحسين آليات التقويم والامتحانات، وربطها بمخرجات التعلم الفعلية. كما أولت أهمية خاصة لتكوين المدرسين، باعتبارهم الفاعل المحوري في إنجاح أي إصلاح، من خلال تطوير التكوين الأساسي والمستمر، وتحسين ظروف العمل، وتعزيز التحفيز المهني. وإلى جانب ذلك، أكدت الرؤية على تعزيز التحكم في اللغات، والانفتاح على العلوم والتكنولوجيا والرقمنة، وتشجيع البحث والابتكار، بما يجعل المدرسة المغربية مواكبة للتحولات العالمية.
وتتمثل الدعامة الثالثة في الارتقاء بالفرد والمجتمع، من خلال جعل المدرسة فضاء لبناء شخصية متوازنة، متشبعة بالقيم الوطنية والإنسانية، وقادرة على الاندماج الإيجابي في المجتمع والمساهمة في التنمية. وفي هذا الإطار، دعت الرؤية إلى تعزيز التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، وترسيخ الهوية المغربية المتعددة الروافد، والانفتاح على الثقافات الأخرى، مع ربط التربية والتكوين بحاجيات التنمية الاقتصادية وسوق الشغل، بما يضمن الإدماج المهني للشباب والحد من البطالة.

ومن أجل ضمان استمرارية هذه التوجهات الاستراتيجية ومنحها قوة الإلزام القانوني، صدر القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ليشكل الترجمة التشريعية لمضامين الرؤية الاستراتيجية. وقد جاء هذا القانون ليؤطر الإصلاح على المدى الطويل، ويضع مبادئ واضحة وملزمة لجميع المتدخلين، بما يضمن استقرار السياسات التعليمية وتجاوز منطق التغيير بتغير الحكومات.

وقد كرس القانون الإطار جملة من المبادئ الأساسية، في مقدمتها ضمان الحق في التعليم، وتكافؤ الفرص، والإنصاف، والجودة، مع التأكيد على إلزامية التعليم الأساسي، وتحسين مردودية المنظومة في مختلف الأسلاك التعليمية. كما نص على تجويد المناهج والبرامج، وتطوير طرق التدريس والتقويم، وتعزيز مكانة اللغات والعلوم والتكنولوجيا، إلى جانب دعم التعليم الأولي، باعتباره أساسا لبناء التعلمات اللاحقة. كما أولى القانون الإطار أهمية خاصة لموضوع الحكامة، من خلال الدعوة إلى اعتماد حكامة ناجعة تقوم على وضوح المسؤوليات، وتكامل الأدوار بين مختلف الفاعلين، وتعزيز اللامركزية واللاتمركز، وربط المسؤولية بالمحاسبة، وإرساء آليات للتتبع والتقييم الدوري لبرامج الإصلاح. ويعكس هذا التوجه وعيًا بأن نجاح أي إصلاح تربوي لا يتوقف فقط على جودة التصورات، بل كذلك على نجاعة التدبير وحسن تنزيل السياسات العمومية.

ومن القضايا البارزة التي تناولها القانون الإطار مسألة تمويل منظومة التربية والتكوين، حيث أكد على ضرورة تنويع مصادر التمويل، وضمان الاستدامة المالية، مع الحفاظ على مبدأ مجانية التعليم الإلزامي. وقد أثار هذا المقتضى نقاشا مجتمعيا واسعا، خاصة فيما يتعلق بالتعليم العالي، بين من يرى في تنويع التمويل تهديدا لمبدأ الإنصاف، ومن يعتبره خيارًا ضروريًا لتحسين الجودة وضمان استمرارية الإصلاح.

إن التقاطع والتكامل بين الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17 يعكسان إرادة وطنية لإرساء مدرسة مغربية جديدة، قائمة على الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص، وقادرة على الاستجابة لتحديات التنمية المستدامة. غير أن التحدي الحقيقي يظل كامنا في مستوى التنزيل الفعلي لهذه التوجهات، بما يستدعي تعبئة شاملة لمختلف الفاعلين، وتوفير الموارد البشرية والمالية اللازمة، وتغيير الممارسات التربوية، وتثمين دور المدرس والمتعلم والمؤسسة التعليمية.

وخلاصة القول، فإن إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب، كما تؤطره الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17، يشكل مشروعا مجتمعيا بامتياز، يراهن على الاستثمار في الإنسان باعتباره الثروة الحقيقية للأمة، ويجعل من التعليم رافعة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، وبناء مجتمع منصف، متوازن، وقادر على مواجهة رهانات الحاضر واستشراف آفاق المستقبل بثقة ومسؤولية.

المحور الثاني: التحول التربوي ضرورة ملحة في ضوء النموذج التنموي الجديد

في ظل التحولات العميقة التي يعرفها العالم المعاصر، وما يرافقها من تحديات اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية متسارعة، أصبح التحول التربوي خيارا استراتيجيا وضرورة ملحة لا غنى عنها لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. وفي السياق المغربي، يندرج هذا التحول في صلب التوجهات الكبرى التي جاء بها النموذج التنموي الجديد، والذي جعل من تنمية الرأسمال البشري محورا أساسيا للإقلاع التنموي، واعتبر إصلاح منظومة التربية والتكوين مدخلا حاسما لإعادة بناء الثقة في المدرسة العمومية وتحقيق العدالة الاجتماعية والمجالية.

لقد أبرز النموذج التنموي الجديد أن الإشكالات التي تعاني منها المنظومة التربوية ليست ظرفية أو تقنية فحسب، بل هي بنيوية وعميقة، مما يفرض إحداث تحول تربوي شامل يتجاوز منطق الإصلاحات الجزئية. فضعف جودة التعلمات، واستمرار الهدر المدرسي، ومحدودية ملاءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق الشغل، كلها مؤشرات تؤكد الحاجة إلى الانتقال من مدرسة تقليدية قائمة على التلقين إلى مدرسة حديثة تركز على تنمية الكفايات، وتعزيز التفكير النقدي، والإبداع، وروح المبادرة، بما يمكن المتعلم من الاندماج الفعال في المجتمع والاقتصاد.

ويرتبط التحول التربوي، كما يطرحه النموذج التنموي الجديد، ارتباطا وثيقا بالاستراتيجيات الإصلاحية السابقة، وفي مقدمتها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030، والقانون الإطار رقم 51.17. فهذه المرجعيات شكلت محطات أساسية في مسار إصلاح التعليم بالمغرب، حيث أرست مبادئ مركزية من قبيل تعميم التعليم، والإنصاف وتكافؤ الفرص، وتحسين جودة التعلمات، وتعزيز الحكامة وربط المسؤولية بالمحاسبة. غير أن محدودية نتائج بعض هذه الإصلاحات على مستوى التنزيل الفعلي دفعت النموذج التنموي الجديد إلى التأكيد على ضرورة الانتقال من منطق الإصلاح إلى منطق التحول.

ويؤكد النموذج التنموي الجديد على أن التحول التربوي المنشود لا يعني القطيعة مع الاستراتيجيات السابقة، بل يقوم على استثمار مكتسباتها وتجاوز اختلالاتها، من خلال تسريع وتيرة التنزيل، وتحقيق

الانسجام والتكامل بين السياسات العمومية، وضمان الالتقائية بين مختلف المتدخلين. وفي هذا الإطار، ينسجم النموذج التنموي الجديد مع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في تركيزه على الجودة والإنصاف، ويتقاطع مع القانون الإطار 51.17 في دعوته إلى حكامة ناجعة، واستدامة الإصلاح، وتوضيح المسؤوليات.

كما يولي النموذج التنموي الجديد أهمية خاصة للعنصر البشري، انسجاما مع ما أكدت عليه الاستراتيجيات السابقة، من خلال تثمين دور المدرس باعتباره ركيزة أساسية لأي تحول تربوي، عبر الارتقاء بالتكوين، وتحسين الوضعية المهنية، وتعزيز التحفيز. إضافة إلى ذلك، يدعو إلى تعزيز التعليم الأولي، وتطوير التكوين المهني، وربط التعليم العالي والبحث العلمي بحاجيات التنمية والابتكار، وهي توجهات سبق التأكيد عليها في الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار، غير أن النموذج التنموي الجديد يمنحها بعدا استعجاليا وتحويليا.

وخلاصة القول، فإن التحول التربوي في ضوء النموذج التنموي الجديد يشكل امتدادا نوعيا للاستراتيجيات الإصلاحية السابقة، وليس بديلا عنها، إذ يسعى إلى تجاوز منطق التراكم الكمي إلى إحداث تغيير نوعي عميق في أدوار المدرسة ووظائفها. وهو تحول يراهن على جعل التعليم رافعة مركزية للتنمية المستدامة، وأداة لإنتاج الثروة، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وبناء مواطن مغربي فاعل، مبدع، ومسؤول، قادر على مواجهة تحديات الحاضر واستشراف رهانات المستقبل

خاتمة:

إن ما سبق عرضه من تحليل يبرز بوضوح أن إعادة بناء المدرسة المغربية ليست مجرد إصلاح قطاعي، بل مشروع مجتمعي شامل يتطلب رؤية استراتيجية متكاملة ومستمرة. فقد جسدت الرؤية الاستراتيجية 2015–2030 والقانون الإطار رقم 51.17 إرادة وطنية لإرساء مدرسة مغربية جديدة، تقوم على الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص، وتضع المتعلم في صلب العملية التربوية، مع ضمان الارتقاء بالفرد والمجتمع على حد سواء.

كما أظهر التحليل أن التحول التربوي أصبح ضرورة ملحة في ظل النموذج التنموي الجديد، إذ لم تعد التحديات التي تواجه المنظومة التربوية ظرفية، بل هي بنيوية وعميقة، تتطلب الانتقال من إصلاحات جزئية إلى تغيير جذري في فلسفة المدرسة ووظائفها، مع الاستثمار المكثف في الرأسمال البشري، وربط التعليم بحاجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتعزيز الابتكار والبحث العلمي.

ومن جهة أخرى، يظل تعزيز الحكامة التربوية وتجديد الخدمات المدرسية شرطا أساسيا لتحقيق مدرسة منفتحة، قادرة على التفاعل مع محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وضمان الشفافية، وربط المسؤولية بالمحاسبة، وتحسين جودة التعلمات، مع توفير الدعم الاجتماعي للفئات الهشة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعلم والتدبير. فالمدرسة المنفتحة هي مدرسة متكاملة، تجمع بين الجودة والشمولية، والإنصاف والتجاوب مع احتياجات المجتمع، لتكون بذلك رافعة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة وبناء مواطن مسؤول ومبدع.

وفي نهاية المطاف، يظهر جليا أن رهان المدرسة المغربية المستقبلية لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يشمل صناعة الإنسان القادر على مواجهة تحديات العصر، والمساهمة بفعالية في تنمية وطنه. ومن هذا المنطلق، فإن الاستثمار في التعليم ليس خيارا ثانويا، بل هو استراتيجية وطنية محورية لبلوغ مجتمع متوازن، متضامن، ومستدام، قادر على استشراف المستقبل بثقة ومسؤولية.

المراجع المعتمدة:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015–2030، الرباط.
- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تقارير تقييم المنظومة التربوية.
- خطب ورسائل جلالة الملك محمد السادس حول التعليم وإصلاح المدرسة المغربية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، *التقرير السنوي حول حكامة المنظومة التربوية بالمغرب*.

توظيف الرقمنة لتجويد التعلمات ودعم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة

الطالب الباحث محمد سعيد موسى الدعبله جامعة ابن طفيل / القنيطرة
دة. حنان بندحمان جامعة ابن طفيل / القنيطرة

الملخص:

تعد التكنولوجيا قطاعا استراتيجيا يتطور مع مستجدات العصر الذي نعيش فيه، حيث تطوقنا الأجهزة الإلكترونية من هواتف ذكية ولوحات إلكترونية وأجهزة تلفاز ذكية وغيرها كثير. كما أضحى إنتاج واكتساب المعرفة له أهمية قصوى في عالم عملاق متصل رقميا يفرض إلزامية التحول الرقمي، مما يجعل القطاعات والمؤسسات ترتكز بشكل كبير على إنتاج المعلومات واستخدامها بكفاءة. ومن ثمة أضحى التحول الرقمي في قطاع التعليم ضرورة حتمية تستوجب اتخاذ قرارات متبصرة. إذ لم تعد عمليات التعلم مقتصرة على معرفة القراءة والكتابة فقط، بل تتطلب إتقان المهارات الرقمية الحديثة.

الكلمات المفتاحية :التحول الرقمي؛ التعليم الرقمي؛ تجويد التعليم.

مقدمة

نشهد حاليا التنامي المتسارع للتكنولوجيا وانتشار آليات الذكاء الاصطناعي، حيث أضحت قوة لا يمكن إنكارها في حياتنا اليومية، فبات التغير واضحاً في جميع القطاعات، وخاصة قطاع التعليم. وبذلك أصبحت رقمنة التعليم ضرورة حتمية لتطوير وتنمية جودة العملية التعلمية الشاملة، وتوفير مساندة نوعية ومجدية للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة. إذ لم تعد خيارا، بل أساس لضمان العدالة التعليمية وتكييف المناهج مع التنوع المعرفي والحسي. غير أنها تواجه صعوبات متعددة، أبرزها ما يتعلق بالبنية التحتية الرقمية والعدالة المجالية، التي تتطلب مقاربة شاملة ومتكافئة للتأكد من إحراز الأهداف المرجوة. لذا بات من الواجب الآن امتلاك المتعلمين بعض المهارات التكنولوجية للتواصل مع العالم الرقمي، ولأداء المهام الإدارية والتعليمية والإبداعية. إلا أن المؤسسات التعليمية تواجه تحديا في تنمية الثقافة الرقمية لدى المتعلمين والأساتذة على حد سواء، خاصة في ظل التطورات المتسارعة. وهذا ما يتطلب مواكبة التغيرات السريعة بالتوفر على بنية تحتية رقمية وتأهيل الأساتذة والتلاميذ لمواكبة عصر الرقمنة.

ومن هنا نتساءل: إلى أي حد تستطيع الرقمنة تجويد التعلمات ودعم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة؟ وما هي أبرز التحديات التي تعيق استثمارها الأمثل لتحقيق الأهداف المرجوة؟ عن هذه الإشكالية تتولد مجموعة من الأسئلة:

- كيف تساهم الأدوات والمنصات الرقمية في تحسين جودة المخرجات التعليمية لجميع المتعلمين؟
- ما هي الآليات الرقمية النوعية التي يمكن تكييفها لتقديم دعم متخصص وفعال للفئات ذات الاحتياجات الخاصة؟
- ما هي أبرز التحديات البنيوية واللوجستيكية التي تعيق التوظيف الشامل والفعال للرقمنة في المؤسسات التعليمية؟

من شأن الإجابة على هذه الأسئلة أن تمكننا من إدراك العقبات التي تقف إزاء التحول الرقمي في التعليم العمومي المغربي، وتحليل الفرص التي توفرها الرقمنة لصالح المنظومة التربوية، وكذا الإجراءات الواجب تطبيقها للتأكد من استفادة جميع المتعلمين والأساتذة من هذا التحول الرقمي. إذ تهدف هذه الدراسة إلى الإسهام في الكشف عن المؤهلات الرقمية الموجودة حاليا في المجال التعليمي، والتدابير التي يجب اتخاذها في اتجاه هذا التحول الرقمي.

من ثمة سنتناول بالتحليل التعليم الرقمي وحدود مساهمته في تجويد الحقل التربوي. كما سنتعرض لمزايا وتحديات الرقمنة في التعليم، بإبراز أهم البنيات التحتية التعليمية الرقمية. بهذا سنخلص إلى رصد الآفاق المستقبلية لاستخدام الرقمنة في مجال التعليم، مع طرح اقتراحات لتسريع وتيرة إدماجها في المنظومة التربوية المغربية، تحقيقا للغايات الكبرى للمدرسة المغربية.

1-تعريف التحول الرقمي في التعليم

ينطلق تيري ماي وآخرون (Mayes Terry & Others, 2009, ص.6) من أن مصطلح "التحول" قضية مفاهيمية مجردة تتطلب فحص المفاهيم الجوهرية المتعلقة بالإصلاح. ومن ثمة يؤكد أن التحول عملياً هو تحسين فعالية وكفاءة الخدمات العامة حسب متطلبات الأفراد، وأن التحول الرقمي هو استخدام وتوظيف التكنولوجيا لدعم التغيرات الأساسية في العمليات التنظيمية المؤسسية.

ويشير دي لابينا وكابيزراس (De la Pena & Cabezas, 2015, ص.52) إلى أن التحول هو عملية التغيير التكنولوجية والثقافية اللازمة التي تتطلبها المؤسسة بهدف التطوير إلى مستوى تطلعات عملائها الرقميين. وبذلك يضيفان الجانب الثقافي في تعريفهما، مما يضفي طابعا ثقافيا على التحول التكنولوجي.

وفي السياق ذاته ترى فيولا المخزوم (2024, ص.5) أن التحول الرقمي هو عملية تكامل التكنولوجيا الرقمية في جميع نواحي العمل والحياة اليومية بهدف تطوير الأداء وإضافة قيمة جديدة. إذ يتمثل في استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي، والإنترنت، والبيانات الضخمة، والحوسبة السحابية لتحويل العمليات والخدمات والمنتجات، مما يؤدي إلى ابتكار نماذج عمل جديدة وتحسين التجارب والخدمات المقدمة للعملاء أو المستفيدين.

وبناء على ما سبق، يمكن تعريف التعليم الرقمي أو التعلم المعزز بالتكنولوجيا (TEL) أو التعليم الإلكتروني بأنه "التعليم بمساعدة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Mayes, Terry & Others, 2009,) ص.7

ويوضح طارق عبد الروؤف عامر (2014, ص.23) أن التعليم الرقمي عملية تعليم وتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية، ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة، والشبكات، والإنترنت، والمكتبات الإلكترونية وغيرها، تستخدم جميعها في عملية نقل وإيصال المعلومات بين الأستاذ والمتعلم والمخطط لها بغرض أهداف تعليمية محددة وواضحة.

وهذا ما قد يحقق الجودة في التعليم باعتبارها القدرة على إتاحة خدمة تعليمية بكفاءة عالية، من النوعية المطابقة للمواصفات المتميزة، عن طريق توظيف الموارد المتوفرة لتلبية احتياجات ورغبات عملاء

المؤسسة التعليمية (المتعلمين، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم ويلبي تطلعاتهم وطموحاتهم (حسين, 2021, ص.96).

2-الأنماط المختلفة لرقمنة التعليم

تتعدد أنماط رقمنة الموارد التعليمية لتشمل الأجهزة الذكية واللوحية، بالإضافة إلى المنصات التعليمية الإلكترونية، والفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة، وأجهزة المسلاط الضوئي الحديثة، والتطبيقات التعليمية، والسبورات التفاعلية، والذكاء الاصطناعي. كل هذه الأشكال يمكن تكييفها وفقًا للاحتياجات الخاصة بكل مدرسة تعليمية، وكل فصل دراسي، بل وكل متعلم.

وفي ذروة التحول الرقمي في التعليم تم التركيز على طرق تعلم مختلفة عما يعرفه المتعلمون من قبل. لكنها تبقى قريبة من اهتماماتهم الرقمية، مراعاة لاستخدامهم اليومي للوسائل والمنصات الإلكترونية المختلفة، مثل تيك توك(TikTok) ، والفيسبوك(Facebook) ، والإنستغرام (Instagram) المتوفرة على الهواتف الذكية، مما يصنع سلوكيات جديدة ومقبولة. ويشجع على التعلم بوسائل تفاعلية، للاتجاه صوب التعلم القائم على الرقمنة الذي يستهدف الإبداع الرقمي، ومحتوى التعلم الذي يوفر التزامن.

3-إيجابيات إدماج الرقمنة في التعليم

تتيح رقمنة التعليم الوصول إلى الموارد التعليمية من خلال جميع الوسائط الرقمية، والمشاركة في التكوينات عبر الإنترنت، والتفاعل مع الأساتذة والمتعلمين باستخدام التقنيات الرقمية. وهذا من شأنه أن يمكن المتعلمين من الحصول على تعليم متقن، بغض النظر عن مكان تواجدهم أو وضعهم المادي والاجتماعي. وبذلك يؤكد الباحثون ما توفره رقمنة التعليم من إيجابيات:

- **تقليل التكلفة** :يساهم التعليم الرقمي في تقليل الكلفة المادية وكلفة الوقت والجهد، فكل المعلومات والدراسات متوفرة عبر شبكة الإنترنت، مما يسمح بالوصول إلى المعلومة في أقل وقت وجهد وتكلفة (المندلاوي, 2014, ص.18).

- **توفير الوقت** :تعد الوسيلة المرئية والمسموعة بديلا ممكنا للتلميذ، تساعده على تكوين صورة عقلية في ذهنه يصير معها قادرا على تذكرها (الفريجات, 2010, ص.53).

- **الإرجاع** :يمكن المتعلمين من استثمار إمكانيات الذكاء الاصطناعي لاجتياز الاختبارات والتمارين، والوقوف على أوجه القصور في تكوينهم، وإعادة توجيههم إلى مواضع الخلل لاستدراكها. فالتحول الرقمي يسهل عملية التعلم من أي مكان وفي أي وقت (Adam Marks et al., 2020, ص . 7

- **التعاون** :يسهم التعليم الرقمي في إيجاد بيئة تضاعف من فرص التعلم التعاوني، وبذلك تنقل بيئة المدرسة إلى بيئة أكثر واقعية (عامر, 2014, ص.209).

- **إعداد المتعلمين للحياة الو اقعية** :وذلك بتعليمهم كيفية استخدام التكنولوجيا في حياتهم اليومية، بدءا من استخدام الحاسوب وبرامجه إلى استخدام الأجهزة التكنولوجية مثل الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، مما يسمح لهم بالمواءمة مع العالم خارج المدرسة مستقبلا (المندلاوي, 2014, ص.19).

- **تنوع مصادر التعلم** :يستطيع المتعلم، إلى جانب برامج التعليم الرقمي، الوصول إلى مكتبات إلكترونية أو مواقع أخرى تخدم وتثري دراسة المقرر الحالي، كما توسع مداركه وتسهل استيعابه للمعلومات (مبارز وفخري, 2013, ص.29).

- **سهولة الوصول للمعلومات والدروس** :يسمح التعلم الرقمي للمتعلمين بإكمال دروسهم عبر الإنترنت في أي وقت يريدونه، نظرا لمرونة الولوج إلى الحصص (المندلاوي, 2024, ص.18).

- **الاستقلالية والاعتماد على النفس** :لم يعد الأستاذ ملقنا ومرسلا للمعلومات، بل أصبح مرشدا وناصحا ومحفزاً للحصول على المعلومات، مما يشجع على استقلالية المتعلم واعتماده على نفسه (مبارز وفخري, 2013, ص.29).

- **الإدراك الحسي** :قد تعجز الألفاظ عن تقديم صورة حقيقية قريبة من ذهن التلميذ، وهذا ما قد تعوضه الوسيلة التكنولوجية الحسية (الفريجات، 2010، ص.53).

- **رفع جودة التعليم** :تساهم الرقمنة في الرفع من جودة التعلمات في المستويات الابتدائية للمتعلمين، إذ يجعل التعليم تفاعليا وأكثر متعة، ويمكن الأستاذ من متابعة كل طفل في الصف الافتراضي بنحو مستمر ومتقن (المندلاوي، 2024، ص.18).

- **التغلب على اكتظاظ الفصول** :يمكن تحقيق ذلك باعتماد التعليم عن بعد (مبارز وفخري، 2013، ص.29).

- **مراعاة الفروق الفردية** :تتيح الرقمنة شرح المواد التعليمية في بيئات مناسبة حسب قدرات المتعلمين الذاتية، وذلك بتصميم برامج تعليمية يمكن استخدامها ذاتيا تراعي الفروق الفردية (عبد الحي، 2010، ص.134).

- **سهولة الاتصال والتواصل** :يتيح التعليم الرقمي سهولة عالية في التواصل مع الأستاذ والوصول إليه بسرعة، حتى بعد أوقات العمل الرسمية. كما يمكن للمتعلمين إرسال استفساراتهم عبر البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي، والتواصل بينهم وبين المدرسة، مما يحفزهم على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة (عبد الحي، 2010، ص.134-135).

- **إمكانية تحوير طريقة التدريس** :يوفر التعليم الرقمي ومصادره المتعددة إمكانيات مختلفة لتقديم وشرح المادة التعليمية بما يناسب قدرة المتعلم على الفهم، إذ يمكنه اختيار الطريقة التي تناسبه: المسموعة، المقروءة، أو العملية (عامر، 2014، ص.212).

1-التعليم الرقمي والحلول الممكنة لذوي الاحتياجات الخاصة

يقدم التعليم الرقمي حلولا ممكنة لذوي الاحتياجات الخاصة (عبد المقصود وآخرون، 2022) تتمثل في:

- **حلول مادية** :إتاحة الأجهزة والمواد والوسائل والمصادر التعليمية والبرمجيات، وكذا توفيرها.

- **حلول فكرية** :تولد من نظريات التعليم والتعلم وتطويرها إلى كفايات تعليمية لإتاحة بيئة تعليمية ملائمة.

- **حلول تصميمية** :مراعاة الوسائل التقنية عند تصميم وتحسين مصادر التعلم والبرامج والمواد التعليمية. كما نلاحظ تطبيقات خاصة بذوي الإعاقة الحركية، مثل (هومال وبراهيمي، 2021، ص.320):

- **كرة المسار** :فأرة يحركها المتعلم مباشرة بالأصابع، ويمكن استخدام الكرة بأحجام مختلفة لتسهيل التحكم بها، ومع ذلك لا يمكن النقر عليها بالمؤشر.

- **عصا التحكم** :حل مباشر للفأرة، لكنها تحتاج إلى قدر معقول من التنسيق بين العين واليد، ويمكن للمتعلم أن يمسكها بأجزاء أخرى من جسمه.

بالإضافة إلى وسائل تكنولوجية عديدة، منها: الأفلام المرئية، برامج الترجمة المرافقة للفيديو لضعاف السمع، وقارئ الكتب الإلكترونية والقصص التفاعلية لضعاف البصر.

2-صعوبات إدماج الرقمنة في التعليم

تعتبر رقمنة التعليم نقلة نوعية تمكن من تعليم متقن وعادل لجميع المتعلمين. ومع ذلك، يواجه التحول الرقمي عدة عقبات:

- **غياب بنية تحتية تكنولوجية متقدمة**، خاصة في الدول النامية، لتوصيل الخدمة التعليمية الرقمية مثل أجهزة الحاسوب، شبكات الإنترنت، والمصممين المحترفين في برامج التعلم الرقمي، وحتى عند توفرها تعاني من ضعف الاتصال بالإنترنت (كابلي وآخرون، 2012، ص.278).

- **التكلفة المادية** :ارتفاع التكلفة لتوفير الخدمة الرقمية يعد سببا لضعف استخدامها، لما تتطلبه من خطوط هاتفية بمواصفات متطورة، مما يضاعف العبء المالي ويصعب توفيره في وقت محدود (حسين، 2021، ص.247).

- **الفجوة الرقمية** :تحول دون الوصول إلى منصات التعلم الافتراضي والموارد الرقمية، مما يقلل من فرص التعلم المتساوية والشاملة، وهنا تتجلى أهمية اتخاذ تدابير لتقليص التفاوت (مخزوم، 2024، ص.7).

- **مصداقية التقويم** :التقويم عن بعد دون رقابة مباشرة للأستاذ يضعف مصداقيته وشفافيته (عامر، 2014، ص.224).

- **قلة الأطر البشرية المؤهلة** :نقص الخبرات الفنية لدى القائمين على التعليم الرقمي وضعف تكوين الأساتذة في استخدام الوسائل الرقمية الحديثة (كابلي وآخرون، 2012، ص.279).

- **تراجع القدرة الإبداعية** :قد يقلل الاعتماد المفرط على التعليم الرقمي من قدرة الأستاذ والمتعلم على الإبداع والتخيّل (المندلاوي، 2024، ص.135).

- **الخصوصية والأمان** :حماية بيانات المتعلمين من الاستخدام غير القانوني أو التسريب يشكل تحديا كبيرا (مخزوم، 2024، ص.8).

3-رقمنة التعليم - اقتراحات وتوصيات

يهدف مشروع رقمنة التعليم إلى تجويد العملية التعليمية، وتحقيق النجاح والتفوق، وتأهيل المتعلمين في العالم الرقمي بكل وعي. ومن ثمة نقدم مجموعة من الاقتراحات:

- إنشاء **بيئة رقمية تفاعلية** ممتعة ومفيدة للمتعلمين، من خلال السبورات التفاعلية والمسلاط الضوئي، لإنشاء عروض ديناميكية وتفاعلية من طرف الأساتذة.

- إنشاء **بنية تحتية رقمية عالية الكفاءة** تضمن اتصالا مستقرا وسريعا بالإنترنت، مع تحسين البيئة الرقمية في المناطق النائية لضمان وصول جميع المتعلمين والأساتذة إلى الموارد الرقمية، وتعزيز المساواة في التعليم الرقمي.

- توفير **الأدوات الرقمية الكافية** للمتعلمين والأساتذة، مثل الأجهزة اللوحية، الحواسيب المحمولة، معدات الصوت والكاميرات، مع التأكد من جودتها وتوافقها مع الاحتياجات الخاصة.

- تحسين **المحتوى التعليمي الرقمي** بجودة عالية، يتماشى مع المستويات الدراسية المختلفة، ويشمل دروسا عبر الإنترنت، مقاطع فيديو تعليمية، عروض تقديمية، وألعاب تعليمية.

- **تكوين الأساتذة** في استخدام الأدوات الرقمية وإنشاء المحتوى التعليمي، مع توفير تكوين مستمر لتطوير مهاراتهم الرقمية واستخدام الأدوات بكفاءة داخل الفصل.

- **تشجيع البحث والابتكار** في مجال التعليم الرقمي، مع تطوير الممارسات وتحسين الموارد بما يتوافق مع الاحتياجات الخاصة للتعليم.

خاتمة

تساهم رقمنة التعليم في تجويد التعلمات من خلال مناهج شاملة وطرق ديداكتيكية تفاعلية تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب. كما تدعم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة بما توفره من إمكانيات متنوعة. ولتحقيق هذه الأهداف، لا بد من معالجة التحديات المرتبطة بالبنية التحتية الرقمية واللوجستية، لضمان عدالة مجالية وتعليمية، مع سن سياسات داعمة تمكن المتعلم من الإبداع، وترسخ الفكر النقدي والقيم المجتمعية التي تحفظ إنسانية الإنسان.

مراجع والمصادر المعتمدة:

حسين، سماح حسن (2020)، تحديدات *التعلم الإلكتروني والدروس المستفادة من أزمة كورونا*، عمّان، دار الكتاب.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2014)، التعليم *الإلكتروني والتعليم الافتراضي- اتجاهات عالمية معاصرة*، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط. 1.

عبد الحي، رمزي أحمد (2010)، *التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط. 1.

المندلاوي، علاء عبد الخالق حسين (2024)، *المعلم الرقمي- مهارات واستراتيجيات استخدام التكنولوجيا لتعليم فعال*، العراق، جامعة بغداد، كلية العلوم الإسلامية، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط. 1.

عبد المقصود، أسماء النبوى& حامد، حسين كامل، عبد اللطيف& أبو الحمد السيد، لمياء (2022)، "بعض الاتجاهات التكنولوجية الحديثة للتصميم الداخلي والأثاث في الأبنية التعليمية لمدارس الدمج"، *مجلة التراث والتصميم*، ع. 9، م. 2، منشورات الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، ص. 17-37.

كابلي، طلال حسن & هنداوي، أسامة سعيد & محمود، إبراهيم يوسف (2012)، *التعليم الإلكتروني-التقنية المعاصرة ومعاصرة التقنية*، المدينة المنورة، مكتبة دار الإيمان، ط. 1.

الفريجات، غالب عبد المعطي (2010)، *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مبارز، منال عبد العال& فخري، أحمد (2013)، *التعليم الإلكتروني*، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع، ط. 1.

مخزوم، فيولا (2024)، قيادة *التحول الرقمي في الفصول الدراسية- دور المعلم في عصر التكنولوجيا*، لبنان، المركز الديموقراطي العربي ودار النشر.

هومال، إيمان& براهيمي، أم السعود (2021)، "الوسائل التكنولوجية الحديثة وطرق استعمالها في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة"، *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم* الإعاقة، ع. 1، م. 3، ص. 313-329.

De La Peña. José& Cabezas, Mosiri (2015), *La gran oportunidad- Claves para liderar la transformación digital en las empresas Y en la economía*, Barcelona, EdicionesGestión 2000, Centro Libros,PARF,S.L.U.

Marks, Adam & Al-Ali, Maytha (2020), «Digital Transformation in Higher Education: A Framework for Maturity Assessment», *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, Vol. 11, No. 12.

Mayes, Terry et al (2009), *Transforming Higher Education Through Technology-Enhanced Learning*, The Higher Education Academy, York Science Park, Heslington.

Viner, Mark& Singh, Ajay& Shaughnessy, Michael F. (2020), «Assistive Technology to Help Students with Disabilities», *Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals*, p. 240- 267.

سيرورة مشروع المؤسسة في سياق إصلاح منظومة التربية والتعليم بالمغرب: من التجريب إلى المأسسة والرقمنة

د. شريف الشرشاوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة

الملخص:

يعد مشروع المؤسسة آلية مركزية ضمن إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب منذ التسعينيات، بهدف تعزيز جودة التعلمات وتطوير التدبير المحلي للمؤسسات التعليمية. انتقل المشروع من مرحلة التجريب المحدود إلى التعميم والتوطيد، قبل أن يشهد تطويرا منهجيا وفق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17، مع رقمنته وتبسيط مساطره في إطار خارطة الطريق 2022-2026. ساهم المشروع في تعزيز استقلالية المؤسسات وتحفيز مشاركة جميع الفاعلين، مع التركيز على التخطيط الاستراتيجي وتحسين الأداء البيداغوجي. ومع ذلك، يظل نجاحه مرتبطا بفعالية القيادة التربوية وإشراك المدرسين والفريق التربوي والمجتمع المحلي لضمان الأثر الإيجابي وتحقيق الإصلاح التربوي المنشود.

الكلمات المفتاحية: مشروع المؤسسة - إصلاح التعليم - الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 - القانون الإطار - الرقمنة، تحسين جودة التعلمات - التدبير التربوي - المشاركة التشاركية - خارطة الطريق 2022-2026.

مقدمة

يعد مشروع المؤسسة إحدى الآليات الأساسية التي رافقت دينامية إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب، حيث تم التعويل عليه منذ تسعينيات القرن الماضي كرافعة لتأهيل المدرسة المغربية عبر مقاربة تشاركية تنطلق من واقع المؤسسة التعليمية والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تنتمي إليه. وقد مر مشروع المؤسسة بعدة محطات، انطلاقا من الصيغ التجريبية الأولى، إلى اعتماده كآلية أساسية في تنزيل مختلف السياسات التربوية بالمؤسسات التعليمية، وصولا إلى صيغته الحديثة، بعدما تمت مأسسته وفق منهجيات واضحة، وأصبح العمل به شبه معمم على مستوى المؤسسات التعليمية، مع إمكانية تتبعه وتقييمه رقميا عبر منظومة"مسار".

ويمثل مشروع المؤسسة اليوم آلية مركزية لتنفيذ الإصلاحات الكبرى التي تشهدها المدرسة المغربية، خاصة بعد تبني الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار رقم 51.17، وخارطة الطريق 2022-2026، وما وازاها من مذكرات تنظيمية، وذلك لتوحيد التصور وتنزيل الإصلاح المنشود.

تهدف هذه المقالة إلى تتبع سيرورة مشروع المؤسسة، انطلاقا من مرحلته التجريبية، مرورا بمراحل التطوير المفاهيمي والمنهجي، وصولا إلى مرحلة التبني والتعميم، مع التركيز على أبرز المرجعيات التي أطرت تطوره، بما يتيح فهمًا شموليا لمكانته داخل دينامية وهندسة الإصلاح التربوي.

أولا: مشروع المؤسسة من فترة التسعينيات إلى حدود 2009 - تبني المفهوم والتجريب المحدود

تعد المذكرة رقم 73 الصادرة بتاريخ 12 أبريل 1994، في شأن "دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية"، أول وثيقة مرجعية أسست لمفهوم "مشروع المؤسسة" داخل النسق التربوي ، حيث طرحت معالم

تصور إصلاحي يسعى إلى تجاوز أساليب التدبير التقليدي للمؤسسات التعليمية، المعتمدة أساسا على مركزية القرار الإداري، وذلك عبر الانتقال نحو منهجية تدبير تربوي تنبع من خصوصيات كل مؤسسة على حدة.

وقد جاء في نص المذكرة بهذا الخصوص:

"لابد أن تقوم المؤسسة التربوية بدور فعال في إغناء البحث الميداني والمساهمة في التجديد التربوي على الصعيد المحلي، إلا أنه مهما كانت الجهود المبذولة في هذا الصدد فإنها لن تبلغ منتهى غاياتها ما لم تنتظم في إطار مشروع تقوم المؤسسة التربوية بضبط معالمه واستراتيجية تنفيذه وأساليب تقويمه"[177].

حثت هذه المذكرة على إشراك الفاعلين الميدانيين أثناء صياغة وتنفيذ مشروع المؤسسة، وذلك بطريقة تجعل المؤسسة التعليمية فاعلا فعليا لا مجرد منفذ للسياسات التربوية .وأكدت على اعتماد منهج تربوي متكامل يربط بين السياسات الوطنية للنظام التربوي والأهداف الخاصة بالمؤسسة التعليمية المحلية، مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانات المتاحة للمؤسسة والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بها.

كما شددت المذكرة على ضرورة أن ينطلق المشروع من تشخيص مسبق للقضايا ذات الأولوية بالنسبة للمؤسسة، مع الأخذ بعين الاعتبار المحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تنتمي إليه، وأن يتميز المشروع بالواقعية والمرونة، وبالانطلاق من الإمكانات الفعلية المتوفرة لضمان إنجاحه وتحقيق أهدافه المرجوة[178].

كما أصدرت الوزارة المذكرة رقم 27 بتاريخ 24 فبراير 1995 بخصوص مشروع المؤسسة، استكمالًا لما جاء في المذكرة رقم 73 الصادرة بتاريخ 12 أبريل 1994 حول التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية. وقد أثنت الوزارة في هذه المذكرة على اهتمام وتجاوب الأكاديميات والمديريات والمؤسسات التعليمية مع مضامين المذكرة السابقة، إلا أنها أكدت عدم وضوح بعض جوانب المذكرة السابقة نظرا لطبيعة وجودة المشاريع المتوصل بها من طرف المؤسسات التعليمية. [179]، حيث لم تستجب بما فيه الكفاية لمواصفات مشروع المؤسسة، ولهذا اقترحت الوزارة عددا من التوجيهات الكبرى لتجاوز الملاحظات المدرجة.

إن أهمية المذكرتين السالفتي الذكر لا تنحصران فيما تضمنتاه من توجيهات تقنية وبيداغوجية، بل في كونهما شكلتا وثيقة تأسيسية لمفهوم مشروع المؤسسة، بوصفه إطارا مرجعيا للتدبير التربوي المحلي داخل المؤسسات التعليمية، بحيث أنهما فتحتا الباب لمسار طويل عرفت خلاله هذه الأداة البيداغوجية تجديدا وتطويرا خلال محطات إصلاحية لاحقة، إلا أن إشارات المذكرتين إلى مشروع المؤسسة، سواء على مستوى تعريفه أو غاياته أو بعض ضوابطه المنهجية وأساليب تقييمه، بقيت في حدود الاستئناس والتأسيس النظري، دون تقاسم منهجية الصياغة والتنزيل وآليات التتبع داخل المؤسسات التعليمية، بل ولم تتطرقا حتى إلى تحديد مدة إنجاز المشروع. فقد طرحت المذكرتين مشروع المؤسسة باعتباره أفقا للتطوير أكثر من كونه انطلاقة فعلية للتنزيل على مستوى الممارسة التربوية، الأمر الذي نتج عنه تجارب ومبادرات محدودة

[177] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة رقم 73 الصادرة بتاريخ 12 أبريل 1994، ص: 2

[178] نفسه، ص: 2

[179] كانت مشاريع المؤسسة توجه للمصالح المركزية بعد انتقائها من طرف لجان جهوية على مستوى كل أكاديمية، وفقا لما جاءت به المذكرة رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994

على المستوى الوطني، خصوصا وأن مسطرة تقييم المشروع والمصادقة النهائية عليه قصد رصد المنح اللازمة تمت مركزيا، الشيء الذي زاد من عرقلة سيرورته، وحد من مبادرات الفرق التربوية على مستوى المؤسسات التعليمية لصياغة المشاريع المتوخاة.

وهكذا، لم تشهد المنظومة التربوية تجارب ومبادرات لتعميم مشروع المؤسسة قبل سنة 2009 كتنزيل فعلي لتوجيهات المذكرتين رقم 73 (1994) و27 (1995)، باستثناء تجارب على مستوى بعض الأكاديميات في سياق عدد من برامج الدعم الدولي (ELEF, APEF, UNICEF)، وجلها كانت عبارة عن مشاريع ارتبطت بمجالات أنشطة الحياة المدرسية[180]، حيث اتخذت من مشروع المؤسسة آلية لتنزيل أهدافها. وحتى الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة 1999 الهادف إلى إصلاح نظام التعليم بالمغرب، لم يشر إلى آلية مشروع المؤسسة في أي دعامة من دعاماته المتعلقة بالتدبير والتسيير، رغم تخصيصه لحوالي ثمان صفحات بهذا المجال - بوثيقة الميثاق-. وبناء على هذا، يمكن اعتبار الفترة الممتدة من تاريخ إصدار مذكرتي التجديد التربوي رقم 73 و27 وإلى غاية سنة 2009 مرحلة اتسمت بغياب إطار تنظيمي واضح لمشروع المؤسسة، وبهيمنة المبادرات المتفرقة وغير الممأسسة، الشيء الذي جعل هذه الآلية تعرف نوعا من التعثر والجمود، وظل اعتمادها محصورا في مبادرات معزولة ومرتبطة أساسا ببرامج الدعم الخارجي دون تنزيل وطني شامل.

ثانيا: مشروع المؤسسة في إطار البرنامج الاستعجالي 2009-2012 وإلى حدود 2014: توطيد تدريجي ومحاولات للتعميم

جاء المخطط الاستعجالي 2009-2012 معبرا عن إرادة مؤسساتية واضحة لإعادة الاعتبار لمشروع المؤسسة، من خلال إدراجه ضمن الخيارات الاستراتيجية لإصلاح المنظومة التربوية، والنظر إليه كمدخل أساسي لتفعيل التدبير التربوي المحلي. وقد تجسدت هذه الإرادة على مستوى التخطيط والتنظيم عبر إرساء أطر مرجعية وآليات مؤسساتية داعمة، من بينها إصدار مذكرة إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح[181] كآلية لصرف الاعتمادات المالية التي خصصتها الوزارة للمؤسسات التعليمية من أجل تنزيل أهداف مشاريعها، وكذا تمكينها من هوامش أوسع في التخطيط والتدبير، وتعزيز استقلاليتها الوظيفية.

تلت مذكرة إرساء جمعية دعم مدرسة النجاح، المذكرة رقم 121 في شأن مشروع المؤسسة خلال بداية الموسم الدراسي 2009-2010، وتم اعتبار المشروع من خلالها إطارا منهجيا وآلية عملية ضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة العملية التعليمية-التعلمية، وأجرأة الإصلاحات التربوية داخل كل مؤسسة[182]. وقد عرفت هذه المذكرة بأهداف المشروع وأهميته وسيرورة تمويله، فضلاً عن مؤشرات الجودة المستهدفة، ولا سيما الرفع من نسب النجاح ونسب الاحتفاظ

[180] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ماي 2011، الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة، الدليل المرجعي، ص: 2

[181] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة رقم 73 بتاريخ 20 ماي 2009

[182] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة رقم 121 بتاريخ 31 غشت 2009، ص:2

بالمتعلمين بالمؤسسة[183]، كما تضمنت توجهات عامة، أبرزها الدعوة إلى إعداد استراتيجية وطنية لمشروع المؤسسة قصد الإرساء والتعميم.

بعد مرور سنتين كاملتين على إصدار هذه الأخيرة (المذكرة رقم 121) وما تضمنته من توصيات، وترصيدا لعدد من التجارب الناجحة وما راكمته المنظومة التربوية من مبادرات في مجال مشروع المؤسسة، عممت الوزارة الوصية المذكرة رقم 125 بتاريخ 01 شتنبر 2011، حرصا على تمكين مختلف الفاعلين التربويين من الاطلاع على مضامين الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة والتعريف بأبرز مرتكزاتها وتوجهاتها الأساسية. وقد راهنت الوزارة من خلال هذه المذكرة على إرساء وتعميم مشروع المؤسسة ابتداء من الموسم الدراسي (2011-2012)، وذلك عبر خطة تتكون من خمس مراحل أساسية وهي مرحلة الإعداد، ومرحلة تجريب العدة في بعض المؤسسة التعليمية، ومرحلة بلورة مشاريع المؤسسات، ومرحلة إنجاز المشاريع، ثم مرحلة التتبع والتقويم[184].

ورغم ارفاق المذكرة بعدة عمل للاستئناس، واستفادة مجموعة من الفاعلين التربويين من دورات تكوينية في آلية مشروع المؤسسة، في إطار مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية (PAGESM)[185]، وتفويت عدد كبير من المنح لجمعيات دعم مدرسة النجاح خلال سنوات المخطط الاستعجالي، إلا أن تفعيل آلية مشروع المؤسسة ظلّت محدودة خلال الفترة الموالية لإصدار المذكرة رقم 125، وذلك بفعل غياب منهجية واضحة لصياغته وتعقّد آليات صرف المنح، وهو الشيء الذي جعل هذه المرحلة ذات طابع تمهيدي، في انتظار إرساء مضامين الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة وتحديث أدواتها المنهجية.

أصدرت الوزارة المذكرة رقم 14/159 بتاريخ 25 نونبر 2014، في موضوع "تنزيل الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة"، وذلك بعد إجراء تقويم شامل لتنفيذ الاستراتيجية الوطنية لمشروع لمؤسسة على كل مستويات المنظومة التربوية. جاءت المذكرة سعيا إلى إضفاء نفس جديد لمشروع المشروع، عبر اعتماد منهجية EPAR[186] التي طوّرها الفريق الكندي المشرف على مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية. وقد حرصت الوزارة من خلال هذه المذكرة والعدة المرفقة لها[187] حرصت المذكرة على إشراك الفاعلين الإداريين

---

[183] نفسه

[184] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة رقم 125 بتاريخ 01 شتنبر 2011، ص: 8

[185] جاء هذا المشروع في إطار التعاون التربوي المغربي الكندي (2012-2015)، ويتضمن ست مكونات: دعم وإرساء مشروع المؤسسة – تعزيز القدرات التدبيرية للمديرين والمديرات – انتقاء وتقويم مخططات التكوين الجهوية – المناصفة بين الاناث والذكور – المواكبة الجهوية – تدبير وتتبع المشروع (PAGESM)

[186] تمثل الأحرف المختصرة EPAR المراحل الأربع لمشروع المؤسسة
E : Etat des lieux – تشخيص الوضعية
P : Priorités – تحديد أولويات المشروع
A : Actions - الأجرأة
R : Régulations - الضبط (التتبع والتقويم)

[187] شملت عدة المشروع المرفقة للمذكرة رقم 14/159 الوثائق الآتية:
- دليل منهجي لتدبير وقيادة مشروع المؤسسة
- دليل المساطر الإدارية لمشروع المؤسسة
- دليل المساطر المالية لجمعية دعم مدرسة النجاح
- دليل إرساء جماعات الممارسات المهنية

وإطلاعهم على مضامين هذه الدينامية الجديدة وتوجهاتها العامة، حيث اعتبر مشروع المؤسسة خيارا استراتيجيا ضمن توجهات كبرى تسعى إلى اعتماد اللامركزية واللاتركيز، ليصبح المؤسسة التعليمية نقطة ارتكاز المنظومة التربوية والمنطلق والنهاية.

منحت المذكرة رقم 14/159 دفعة نوعية لمسار تفعيل آلية مشروع المؤسسة، من خلال اعتماد منهجية عمل واضحة ومبسطة، حددت أربع مراحل لصياغة المشروع وتتبع تنزيله على مدى ثلاث سنوات. وجعلت هذه المذكرة من التحسين المستمر لجودة التعلمات غاية مشتركة لمشاريع المؤسسات التعليمية، رغم ما قد يطبعها من تباين في الأولويات والإجراءات والوسائل المتاحة من مؤسسة إلى أخرى.

وقد تعززت هذه المذكرة بإرساء آليات داعمة لمشروع المؤسسة، من بينها:

- إحداث جماعات الممارسات المهنية لتقاسم التجارب والخبرات الجيدة في مجال مشروع المؤسسة بين المديرين.
- إقرار مواكبتهم من طرف هيئة التفتيش خلال مراحل الإعداد والتنزيل.
- دليل المساطر المالية لجمعية دعم مدرسة النجاح، الذي شكل إطارا مرجعيا لتنظيم تدبير الموارد المالية المرتبطة بمشروع المؤسسة.

وهكذا، ظلت المذكرة رقم 14/159 مرجعا أساسيا للعمل بآلية مشروع المؤسسة لمدة سبعة مواسم دراسية متتالية، قبل أن يتم تجديد منهجيتها لاحقًا استجابةً لمستجدات تربوية وتعليمية أفرزتها التحولات التي عرفها المجال التربو

ثالثا: مشروع المؤسسة في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030: توسيع المفهوم وتجديد المنهجية

أولت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 مكانة واضحة لمشروع المؤسسة، إذ حثت على إرساء استقلالية المؤسسة بوصفها الخلية الأساسية للمدرسة، وذلك باعتماد مشروع المؤسسة أساسا لتنميتها المستمرة وتدبيرها الناجع؛ مشروع من شأنه أن يحفز مشاركة جميع الأطراف المعنية في النهوض بالمؤسسة[188]. وقد جاء القانون الإطار 51.17 بدوره مؤكدا على إرساء استقلالية مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي باعتماد مشروع المؤسسة[189]، باعتباره الآلية العملية الضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف العمليات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعليمات لجميع المتعلمين، والأداة الأساسية لأجرأة السياسات التربوية داخل كل مؤسسة للتربية والتعليم والتكوين مع مراعاة خصوصياتها ومتطلبات انفتاحها على محيطها[190].

إن الأولوية التي حظي بها مشروع المؤسسة في إطار الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، وكذا القانون الإطار الملزم لتنزيلها، لم تسفر عن جديد نوعي على مستوى التدبير الفعلي، إلا مع إصدار

- مطوية تعريفية لمشروع المؤسسة
- مطوية تعريفية لخدمة المواكبة الميدانية

[188] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء - رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، ص: 46

[189] قانون-إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، المادة 40

[190] نفسه، المادة 2

المذكرة رقم 087/21 بتاريخ 06 أكتوبر 2021 في شأن "تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج"[191]، التي جاءت بمنهجية DEPART[192] بدل EPART، وذلك بإضافة مرحلتين جديدتين وهما، مرحلة الانطلاقة، التي يتم خلالها تفعيل وأجرأة مختلف الآليات التدبيرية، ومرحلة أخيرة تخصص للانتقال من مشروع إلى آخر، وتُنجز في نهاية كل مشروع أي مرة كل ثلاث سنوات. هذا مع دعوة المذكرة الأكاديميات الجهوية والمديريات الإقليمية إلى اعتماد مشروع المؤسسة كآلية وحيدة وملزمة لتدبير وحكامة المؤسسات التعليمية، وكأداة للتعاقد معها[193].

إن منهجية مشروع المؤسسة، التي جاءت بها المذكرة أعلاه (رقم 087/21)، خضعت للتجريب على مستوى 90 مؤسسة للتعليم الثانوي، موزعة على ثلاث أكاديميات جهوية للتربية والتكوين: طنجة-تطوان-الحسيمة، فاس- مكناس، ومراكش- آسفي، وذلك في إطار تنزيل مشروع "التعليم الثانوي"، وخاصة مكونه نموذج "ثانوية التحدي"، الذي يندرج ضمن البرنامج الثاني للتعاون المبرمج بين الحكومة المغربية وحكومة الولايات المتحدة الأمريكية.[194]، غير أن السياق الذي انبثقت منه هذه المنهجية لم يفصح عنه رسميا إلا مع إصدار الوزارة للمذكرة رقم 507/22 بتاريخ 31 ماي 2022، التي أكدت على تعميم العمل بآلية مشروع المؤسسة وفق المنهجية الجديدة(DEPART) ، مع إرفاقها بالدليلين المرجعي والعملي لمشروع المؤسسة المندمج قصد الاستئناس.

وقد أفضى ما تضمنه الدليل العملي لمشروع المؤسسة المندمج، الممتد على أكثر من خمسين صفحة، من تفصيل دقيق على مستوى المنهجية، سواء في مرحلة الصياغة أو في مرحلة التنزيل، إلى تعقيد مساطر الاشتغال بهذه المنهجية بدل تبسيطها. فبعد إنجاز مرحلتي الانطلاقة والتشخيص وفق مقتضيات الدليل، يتوافق أعضاء فريق قيادة المشروع حول رؤية مشتركة، تنبثق عنها ثلاث أولويات كبرى يسعون إلى تحقيقها عبر ترجمتها إلى أهداف استراتيجية تصف النتائج المنشودة على مدى ثلاث سنوات، مع ربط كل أولوية

---

[191] رغم أن المذكرة لم تأت بتعريف واضح لمفهوم "المندمج" الذي تبنته وربطته بمشروع المؤسسة، إلا أننا قد نفهم من السياق الذي جاء فيه المفهوم، أن "مشروع المؤسسة المندمج" يجمع ويوحّد عناصر متعددة، سواء على مستوى البرامج والمبادرات التربوية والتدبيرية، أو الموارد المالية (المنح والشراكات)، أو الفاعلين (الأطر التربوية، المتعلمين، الأسر، الشركاء المحليون). كما يدمج التوجهات الكبرى لسياسة التربية والتكوين والحاجيات المحلية للمؤسسة ضمن إطار واحد، ويربط على مستوى المنهجية بين مراحل التشخيص والتخطيط والتنفيذ والتقويم، في مقاربة شاملة تضمن انسجام العمليات ونجاعتها، بمعنى أن تسمية "المندمج" تعكس الطابع الجامع والمتكامل للمشروع على كل المستويات.

[192] تمثل الأحرف المختصرة DEPARTالمراحل الست لمشروع المؤسسة وفق المذكرة رقم 087/21 بتاريخ 06 أكتوبر 2021

D : Démarrage - الانطلاقة
E : Etat des lieux - تشخيص الوضعية
P : Priorités - تحديد أولويات المشروع
A : Actions - الأجرأة
R : Réajustement - الضبط
T : Transition - الانتقال

[193] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مذكرة رقم 087/21 بتاريخ 06 أكتوبر 2021، ص: 1

[194] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ماي 2022، الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة المندمج، ص: 3

بإحدى المجالات الإحدى عشرة، والرافعات الأربع التي تندرج فيها: الحياة المدرسية، البناءات والتجهيزات، التدبير والشراكة، والبيداغوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصال)[195]، ويتم تتبع وضبط مستوى تحقق هذه العمليات من خلال مؤشرات رقمية خاصة بكل عملية بشكل دوري وسنوي، مع الاستعانة بعدد مهم من الجداول والأدوات الإجرائية الواردة في الدليل. هذا دون الحديث عن إكراهات التدبير المالي لصرف منح جمعيات دعم مدرسة النجاح المرصودة للمشروع.

ساهمت المنهجية الجديدة في تعسير عمليات صياغة وتنزيل مشاريع المؤسسة من طرف فرق القيادة، رغم تنظيم تكوينات مستمرة لفائدة السيدات والسادة مديري المؤسسات التعليمية في هذا الشأن. إذ في الوقت الذي تمكنت فيه بعض المؤسسات من الالتزام بتوجيهات الدليل، فضلت مؤسسات الاجتهاد وفق الطرق التي اعتادتها في صياغة مشاريعها سابقا، مما أفضى إلى توصل المديريات الإقليمية بمشاريع متباينة من حيث مستوى الدقة والمنهجية، بل إن عددا مهما منها قدم على شكل وثائق إجرائية غايتها الأساسية هي الاستفادة من الدعم المالي، دون أن تعكس روح وفلسفة مشروع المؤسسة باعتباره ثمرة عمل تشاركي موسّع. وهو ما يفسر تخلي الوزارة لاحقا عن هذه المنهجية والاتجاه نحو تبسيطها وإعادة تكييفها مع واقع الممارسة الميدانية، خصوصا في ظل المستجدات التي شهدتها المنظومة التربوية.

رابعا: مشروع المؤسسة في إطار خارطة الطريق 2022-2026: تبسيط المنهجية ورقمنة المشروع

انطلق ورش الإصلاح "خارطة الطريق 2022-2026" من قناعة مفادها أن المدرسة العمومية لم تعد تضمن اكتساب التعلمات الأساس، ولم تعد تحظى بثقة المواطنين بالرغم من وجود إرادة للإصلاح[196]، وذلك بناء على نتائج عدد من التقييمات الوطنية والدولية[197] التي همّت فئات من تلميذات وتلاميذ المدرسة العمومية المغربية. وانطلاقا من هذا الواقع، تبنت الوزارة - من خلال هذا الورش الإصلاحي- على مستوى الخطاب، خيار القطيعة مع الأساليب السابقة في أجرأة الإصلاح[198]، مع الإحالة على المشاريع السابقة وخاصة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 17.51 كمرجعيات لتنزيل أهدافها. وقد ركزت خارطة الطريق 2022-2026 على ثلاثية المنظومة التعليمية (التلميذ - الأستاذ - المؤسسة التعليمية)، بهدف تحقيق ثلاثة أهداف استراتيجية واضحة، تتمثل في مضاعفة نسبة تلميذات وتلاميذ السلك الابتدائي المتحكمين في التعلمات الأساس، ومضاعفة نسبة المستفيدين من الأنشطة الموازية، إلى جانب تقليص الهدر المدرسي بنسبة الثلث.

جاءت المذكرة رقم 014/24 بتاريخ 24 فبراير 2024 معتبرة مشروع المؤسسة آلية عملية لأجرأة أهداف خارطة الطريق 2022-2026 على مستوى المؤسسة التعليمية. وسعت هذه المذكرة إلى تعميم العمل بالإطار

---

[195] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ماي 2022، الدليل العملي لمشروع المؤسسة المندمج، ص: 20

[196] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، نونبر 2022، "خارطة الطريق 2022-2026-، ص: 4

[197] اختبارات التقييم الدولية PISA، 2018
البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA، 2019
نتائج اختبار TARL لتلاميذ مستوى الخامس ابتدائي، شتنبر 2022

[198] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، نونبر 2022، "خارطة الطريق 2022-2026-، ص: 9

المنهجي الجديد لمشروع المؤسسة المندمج، الذي يهدف إلى توحيد المفاهيم وتحديد المراحل والخطوات الأساسية الواجب اتباعها خلال إعداد المشروع، وتنفيذه، ومواكبته، وتتبع نتائجه، وتقييمه[199].

حملت المذكرة مجموعة من التغييرات على مستوى المنهجية الجديدة DEPART، إذ أعقبت مرحلة الانطلاقة مرحلة التشخيص، بالاعتماد على لائحة من المعايير والمؤشرات المحددة سلفا وفق نموذج موحد للتقييم الذاتي، ليتم بعدها الانتقال إلى مرحلة التخطيط والبرمجة (Planification et Programmation) لتنزيل الأهداف الاستراتيجية الثلاثة (تحسين التعلمات الأساس - مضاعفة الأنشطة الموازية - الحد من الهدر المدرسي)، بدل مرحلة تحديد الأولويات (Priorités) المعتمدة في المنهجيتين السابقتين. أما باقي مراحل الإنجاز (الأجرأة، الضبط، الانتقال) فقد ظلت في مجملها دون تغييرات جوهرية، هذا مع صياغة وتنزيل المشروع كل سنة[200] بدل كل ثلاث سنوات كما سبق.

وعلى مستوى الشكل، وبغية تيسير العمل بمشروع المؤسسة، تم التخلي عن الكم الورقي في صياغة وثيقة المشروع، واعتماد نمط موحد للاشتغال من خلال مصفوفة مبسطة يتم ملؤها وطباعتها باستخدام برنامج Excelبعد المصادقة عليها من طرف فريق قيادة المشروع. وقد تعزز هذا التوجه لاحقا برقمنة مشروع المؤسسة عبر منظومة "مسار"، ابتداء من الموسم الدراسي 2024-2025، حيث مكنت هذه المنصة السادة المديرين من مسك مشاريع المؤسسات التي يشرفون على تدبيرها بمرونة أكبر، مع إتاحة إمكانية نسخ المشروع لغرض إبرام اتفاقية الشراكة مع المديرية الإقليمية لدعم المشروع. كما أتاحت المنصة للفرق الإقليمية والجهوية والوطنية إمكانية تتبع مختلف مشاريع المؤسسات الممسوكة، في أفق تعزيز تتبع عمليات صرف المنح المرصودة.[201] لجمعيات دعم مدرسة النجاح في إطار مشاريع المؤسسة.

خاتمة

يبرز تتبع سيرورة مشروع المؤسسة داخل منظومة التربية والتكوين بالمغرب أنه انتقل، عبر مسار تراكمي امتد لأكثر من ثلاثة عقود، من مجرد تصور إصلاحي ذي طابع استئناسي وتجريبي محدود، إلى آلية مركزية وممأسسة لتدبير الإصلاح التربوي على مستوى المؤسسة التعليمية. إلا أن مشروع المؤسسة، ورغم ما راكمه من تطور على مستوى المرجعيات والمنهجيات، يظل أداة إصلاحية محدودة الأثر ما لم تستكمل بشروط موضوعية تضمن نجاعته.

إن نجاح مشروع المؤسسة لا يتوقف فقط على اعتماد مساطر موحدة أو رقمنته أو صرف منح مالية - وإن كانت كافية - بل يظل رهينا بقدرة الإدارة التربوية على قيادة التغيير، في ظل تعدد المبادرات والبرامج، وتنامي الأدوار التدبيرية والبيداغوجية الملقاة على عاتق مدير المؤسسة. كما أن انعزال أطر التدريس وعدم

---

[199] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المذكرة رقم 014/24 بتاريخ 24 فبراير 2024، ص: 1

[200] لم تنص المذكرة رقم 014/24 صراحة على تقليص مدة المشروع من ثلاث سنوات إلى سنة واحدة، غير أن هذا التوجه تم اعتماده عمليًا من خلال التكوينات الوطنية والجهوية المواكِبة لتنزيل المنهجية الجديدة، ثم اعتماده بمنظومة مسار بعد الشروع في رقمنة المشروع

[201] بغية مواكبة وتيسير عمليات صرف المنح المخولة في إطار مشاريع المؤسسة، تم تحيين الدليل المسطري في شأن التدبير المالي لجمعية دعم مدرسة النجاح لسنة 2014، بإصدار دليل جديد في مارس 2021، وتحيينه مرة أخرى في يوليوز 2023

مساهمتهم بفعالية في تصور المشروع وتنزيله، إلى جانب محدودية مساهمة باقي المتدخلين، كلها عوامل تفرغ المشروع من بعده التخطيطي والتشاركي، ليغدو مجرد التزام إجرائي سنوي لمدير المؤسسة.

وعليه، فإن الارتقاء بمشروع المؤسسة يقتضي تجاوز المقاربة الشكلية، وتعزيز القيادة التربوية بما يلزمها من موارد، وتحفيز المبادرات داخل المؤسسات التعليمية وتوحيدها ضمن رؤية مندمجة، في أفق ضمان انخراط جميع الفاعلين وجعل المشروع رافعة فعلية لتحسين جودة التعلمات داخل المدرسة العمومية، وآلية فعالة لتفعيل كافة الإصلاحات التربوية المنشودة.

المراجع المعتمدة

- القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء - رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، 2015
- خارطة الطريق 2022-2026، نونبر 2022
- الدليل العملي لمشروع المؤسسة المندمج، ماي 2022
- الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة المندمج، ماي 2022
- الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة، الدليل المرجعي، ماي 2011
- المذكرة الوزارية رقم 014/24 بتاريخ 24 فبراير 2024
- مذكرة رقم 087/21 بتاريخ 06 أكتوبر 2021
- مذكرة رقم 14/159 بتاريخ 25 نونبر 2014
- مذكرة رقم 125 بتاريخ 01 شتنبر 2011
- مذكرة رقم 73 بتاريخ 20 ماي 2009
- مذكرة رقم 121 بتاريخ 31 غشت 2009
- مذكرة رقم 73 الصادرة بتاريخ 12 أبريل 1994

التربية الدامجة ورهانات الإنصاف وتكافؤ الفرص

دة. فاطمة العناية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس - جامعة محمد بن عبد الله

الملخص:

يشهد التعليم بالمغرب تحولات نوعية من خلال اعتماد التربية الدامجة لضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص، وإدماج الأطفال في وضعية إعاقة داخل الأقسام العادية. وتستند هذه المقاربة إلى إطار قانوني وحقوقي يشمل الاتفاقيات الدولية، الدستور المغربي، والقوانين الوطنية، كما تدعمها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وخطة التنمية المستدامة 2030. تعتمد المدرسة المغربية على ممارسات دامجة تشمل التكييف البيداغوجي، البيداغوجيا الفارقية، وتهيئة البنية المدرسية، مع تكوين مستمر للمدرسين. ورغم التحديات السوسيو- معرفية والنفسية للأطفال في وضعية إعاقة، أثبتت التربية الدامجة فعاليتها في تحسين جودة التعلمات وتعزيز المشاركة داخل الفصول. نجاح الدمج يرتبط بقدرة الإدارة التربوية على توفير الموارد، وتفعيل التعاون بين المدرسين، الأسرة، والمجتمع المدني. وتظل توصيات تعزيز التكوين وتطوير البنية التحتية والمشاركة المجتمعية أساسية لضمان استدامة الدمج وتحقيق العدالة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة -الإنصاف وتكافؤ الفرص - الأطفال في وضعية إعاقة - جودة التعلمات - البيداغوجيا الفارقية - دمج تعليمي.

مقدمة:

يشهد قطاع التعليم بالمغرب تحولا نوعيا من خلال تبني مقاربة التربية الدامجة، التي تهدف إلى ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل المدرسة العمومية، مع التركيز على دمج الأطفال في وضعية إعاقة داخل الأقسام العادية. وتعد التربية الدامجة دعامة أساسية للتحولات النوعية التي يخوضها المغرب، دولة ومجتمعا، من أجل الارتقاء بمنظومته التربوية والتكوينية، بما يسهم في تطوير الفرد والمجتمع معا.

لا شك أن إنجاز بلادنا تحولات عميقة في التعاطي مع قضية الأشخاص في وضعية إعاقة وإرساء مقومات التربية الدامجة يفرض القول إن هذه الأخيرة تمثل مجالا من مجالات التعبئة المجتمعية بامتياز من أجل مدرسة مغربية منصفة ودامجة ومتجددة ومواطنة ومنتجة.

تنبني التربية الدامجة على تمتع الجميع بحق التربية والتعليم ذات الجودة، بما يستجيب لاحتياجات التعلم الأساسية لذوي الاحتياجات الخاصة. كما تهدف إلى إزالة الإقصاء والتهميش، وتعزيز الاندماج داخل المجتمع، وضمان استفادتهم من حق التمدرس، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذه الفئة لتكييف التعلمات.

وفي سياق الحديث عن المقاربات الحديثة في التربية والتعليم، نجد أن التربية الدامجة تهتم بإدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المجتمع عامة، وفي المجال التربوي التعليمي خاصة .ومن هذا المنطلق، يمكن طرح إشكالية واضحة حول هذا الموضوع:

إلى أي حد ساهمت هذه المقاربة الجديدة في تحقيق الهدف المنشود من ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص لهذه الفئة؟ وهل ظهرت ملامح نجاحها على مستوى مشروع ومسلسل الإصلاح التربوي المغربي؟

سيحاول هذا العمل التطرق إلى هذا الموضوع، والإجابة عن الإشكالية المطروحة، وصولا إلى نتائج واستنتاجات وتوصيات، يرجى من خلالها تفعيلها على أرض الواقع في المستقبل القريب.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي والقانوني للتربية الدامجة في المغرب

عرف المغرب عدة أوراش قطاعية من أجل إعمال حقوق الإنسان وحمايتها وتعزيزها، والنهوض بثقافتها، من بينها مشاريع صممت لفائدة حقوق الأطفال في وضعية إعاقة.

لقد نصت مجموعة من الاتفاقيات والمواثيق الدولية والوطنية، وكذلك جمعيات حقوق الإنسان وحقوق الطفل، على منع أي تمييز ضد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع ككل، وفي الوسط التعليمي بصفة خاصة، حيث يعد التمدرس حقا أساسيا يجب أن يُكفل لهم دون عزلهم عن أقرانهم الأسوياء، وتمكينهم من الاستفادة من نفس الفرص والتكوينات تحقيقا لمبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص.

وقد صادق المغرب على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، ومنها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل لسنة 1986، تأكيدا على التزامه بضمان حقوق هذه الفئة وحمايتها وتعزيز دمجها في المنظومة التعليمية[202] والتي تنص على:

- اعتراف الدول الأطراف بحق الطفل في وضعية إعاقة في التمتع بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته، وتعزز اعتماده على نفسه، وتيسّر مشاركته الفعلية في المجتمع.
- ضمان حصول الطفل في وضعية إعاقة على التعليم والتدريب، وخدمات الرعاية الصحية وإعادة التأهيل، بالإضافة إلى الفرص الترفيهية، بما يسهم في تحقيق اندماجه الاجتماعي ونموه الفردي على جميع المستويات، بما في ذلك النمو الثقافي والروحي.
- الدستور المغربي :تنص مواد الدستور (الفصول 31، 32، 33، 34) على ضمان استفادة جميع المواطنين، بمن فيهم الأشخاص في وضعية إعاقة، من الحقوق والواجبات والضمانات الخاصة بالمواطنة الكاملة.
- المادة 34 من الدستور ركزت على مجموعة من المبادئ الأساسية، من بينها:
- محاربة جميع أشكال التمييز بسبب الإعاقة.
- ضمان التوافق بين الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها الدولة.
- إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية أو عقلية أو حسية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المكفولة للجميع.
- خطة التنمية المستدامة 2030 :تهدف هذه الخطة إلى مجموعة من الأهداف، منها:
  - ضمان تعليم جيد ومنصف وشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.
  - زيادة عدد الشباب المهيّأين بالمهارات المناسبة للولوج إلى سوق الشغل.

[202] ا-اتفاقية حقوق الطفل (1986) واتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة.

- القضاء على التمييز بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بناء مرافق تعليمية تراعي الفروق بين التلاميذ الأسوياء وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تهيئة بنية تعليمية فعالة، مأمونة، وخالية من العنف.

- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030 :تهدف هذه الرؤية إلى تحقيق تكافؤ الفرص، والإنصاف، وجودة التعليم، والارتقاء الفردي والمجتمعي، والتدبير الجيد لعملية الإصلاح التعليمي والتربوي في شموليتها . وتشير الرافعة الرابعة في هذه الرؤية إلى تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، باعتبارها أحد أبرز المبادئ لضمان إدماج هذه الفئة في المنظومة التعليمية [203]، من خلال:

- إدماج هؤلاء الأطفال في المدارس لإنهاء التمييز والإقصاء.
- تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة.
- تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة.

الإطار المرجعي القانوني والتشريعي الوطني:

- القانون 5.81 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للمكفوفين وضعاف البصر، والذي يشير في مادته 11 إلى إدماج الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة أو المتوسطة البالغين سن التمدرس في مؤسسات التعليم العمومي ومؤسسات التكوين المهني، بأقسام عادية أو أقسام دراسية متخصصة مندمجة.
- قانون الرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين رقم 07.92، الداعي إلى أن يتلقى الشخص المعاق التعليم والتكوين المهني في مؤسسات التعليم ومراكز التكوين العادية، كلما كان ذلك ممكنًا.

قانون الولوجيات رقم 10.03، الذي يشير في مادته 12 إلى تخصيص نسبة من المقاعد لفائدة الأشخاص المعاقين بالمؤسسات التعليمية.

- إصدار القانون الإطار المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها سنة 2016، توافقا تاما مع مقتضيات الدستور المغربي، وفي احترام لمبادئ الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، حيث جاء في الباب الثالث المتعلق بالتربية والتعليم والتكوين:

المادة 11 :لا يمكن أن تشكل الإعاقة مانعا من الحق في التربية والتعليم والتكوين.

المادة **12** :المراكز المتخصصة جزء من المنظومة التعليمية[204].

- القانون الإطار 51.17:

- الباب الثالث، المادة 3 :تعميم التعليم ذي جودة وضمان إلزاميته لجميع الأطفال في سن التمدرس.

- الباب الرابع، المادة 25 :تيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو وضعية خاصة.

---

[203] -التربية الدامجة -المرجعيات وأفق التنزيل، الهاشمي علوي، (2020).

[204] -الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وثيقة تربوية صادرة عن وزارة التربية الوطنية المغربية بالتعاون مع اليونيسف.

على مستوى التشريع المدرسي، عملت وزارة التربية الوطنية على إصدار مجموعة من المذكرات وتوقيع اتفاقيات شراكة مع قطاعات حكومية تهدف إلى تحسين ظروف إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة وتفعيل حقهم في التربية والتعليم.

المحور الثاني: نماذج الممارسات الدامجة داخل الفصول الدراسية المغربية

تعد الممارسات الدامجة داخل الفصول الدراسية المغربية من الركائز الأساسية لإنجاح التربية الدامجة، التي تهدف إلى ضمان حق جميع المتعلمين في تعليم منصف وجيد، مهما اختلفت قدراتهم وأوضاعهم الاجتماعية. وقد عملت المدرسة المغربية على اعتماد مجموعة من الممارسات الدامجة داخل الفصول الدراسية، مثل:

- التكييف البيداغوجي، من خلال تبسيط التعليمات واستعمال الوسائل البصرية والسمعية أو توظيف التكنولوجيات الرقمية لدعم التعلمات.
- اعتماد البيداغوجيا الفارقية، التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- خلق مناخ صفي إيجابي، قائم على الاحترام وتشجيع المشاركة، والحد من كل أشكال الإقصاء أو التمييز داخل الفصل، بهدف ضمان حق التعلم لجميع المتعلمين، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص.

غير أن تفعيل الممارسات الدامجة داخل الفصول الدراسية المغربية يواجه عدة تحديات، من بينها : الاكتظاظ، نقص الوسائل التعليمية، وتفاوت التكوين بين الأطر التربوية .ورغم ذلك، فإن الجهود المبذولة تعكس إرادة حقيقية للانتقال نحو مدرسة دامجة ومنصفة.

وخلاصة القول، فإن الممارسات الدامجة داخل الفصول الدراسية المغربية تشكل مدخلا أساسيا لتحقيق تكافؤ الفرص والنجاح المدرسي للجميع، وتستدعي تضافر جهود جميع الفاعلين التربويين لضمان تعليم شامل وعادل.

المحور الثالث: تكوين المدرسين وتهيئة البنية المدرسية داخل الفصول الدراسية المغربية

يعد الدمج التربوي أحد المداخل الأساسية لتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل المنظومة التعليمية، غير أن نجاحه يظل رهينا بتوفر شرطين أساسيين :تكوين المدرسين وتهيئة البنية المدرسية بما يستجيب لحاجيات جميع المتعلمين، خاصة الأطفال في وضعية إعاقة أو صعوبات تعلم.

ويعتبر المدرس الفاعل المركزي في إنجاح التربية الدامجة، إذ يتطلب منه الأمر كفايات مهنية وبيداغوجية خاصة،[205] منها:

[205] -تقارير وزارة التربية الوطنية المغربية ومواد التكوين الدامج الصادرة بالتعاون مع منظمات دولية اليونيسيف

التكوين الأساس في التربية الدامجة يتضمن مفاهيم التربية الدامجة:

- **التكوين المستمروتطويرالكفايات** :يساهم هذا النوع من التكوين في تمكين المدرس من اعتماد بيداغوجيا فارقية، تكييف المناهج والأنشطة التعليمية، توظيف التقويم الدامج والتعامل مع الجوانب النفسية والسلوكية للمتعلمين.

- **تنمية الكفايات التواصلية والإنسانية** :إذ يتطلب التعليم الدامج قدرة المدرس على التواصل الإيجابي، والعمل التشاركي مع الأسرة وفرق الدعم، وبناء علاقة تربوية قائمة على الاحترام.

- **التعاون مع الفرق متعددة التخصصات** :حيث يساهم التنسيق مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وأطر الدعم التربوي، في تحسين جودة التعلمات وتتبع وضعيات المتعلمين.

إلى جانب التكوين البشري، تعد البنية المدرسية عنصرا مهما في إنجاح الدمج التربوي.

،[206] وتشمل:

- **توفيرممرات ومداخل ملائمة لذوي الإعاقات الحركية**، وتجهيز الأقسام بإنارة وتهوية مناسبة، وتكييف المرافق الصحية.

- **توفيرالوسائل الديداكتيكية والتكنولوجية** من خلال استعمال الوسائل البصرية والسمعية، توظيف التكنولوجيا المساعدة (الحواسيب، اللوحات الرقمية...)، وتوظيف دعامات تعليمية مكيفة.

- **تقليص الاكتظاظ داخل الأقسام** :يسمح الحد من الاكتظاظ بمتابعة فردية أفضل للمتعلمين، وتطبيق فعلي للبيداغوجيا الفارقية.

- **إحداث فضاءات للدعم النفسي والبيداغوجي** :يساعد على مواكبة المتعلمين وفق حاجياتهم الخاصة.

المحورالرابع: التحديات السوسيو-معرفية والنفسية المرتبطة بتعليم الأطفال في وضعية إعاقة:

يواجه الأطفال في وضعية إعاقة تحديات متعددة داخل المنظومة التعليمية، لا تقتصر فقط على الجوانب الجسدية أو الحسية، بل تمتد إلى أبعاد سوسيو- معرفية ونفسية تؤثر على مسارهم الدراسي واندماجهم الاجتماعي. ويعد فهم هذه التحديات خطوة أساسية لبناء ممارسات تربوية دامجة وفعالة.

1-**التحديات السوسيو-معرفية** :يشير هذا النوع من التحديات إلى الصعوبات المرتبطة ببناء المعارف والتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي،[207] ومن أبرزها:

أ-صعوبات التعلم والمعالجة المعرفية :يعاني بعض التلاميذ في وضعية إعاقة من بطء في معالجة المعلومات، أو صعوبات في التركيز، والذاكرة، وحل المشكلات، مما يؤثر على استيعاب الدروس بنفس وتيرة أقرانهم.

ضعف التفاعل والتواصل الاجتماعي :قد يواجه الأطفال صعوبات في التواصل اللفظي أو غير اللفظي، خاصة في حالات الإعاقة السمعية أو اضطرابات طيف التوحد، مما يحد من مشاركتهم في الأنشطة الجماعية والتعلم التعاوني.

---

[207] -تحديات دمج المتعلمين في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية، على بوراس، دراسة تحليلية، تكشف عوائق معرفية نفسية لدمج المتعلمين ذوي الإعاقة داخل المنظومة التعليمية المغربية.

ب- **الفجوة بين المتطلبات المدرسية والقدرات الفردية** :غالبا ما تكون المناهج الدراسية غير مكيفة بما يكفي، مما يؤدي إلى شعور الطفل بالعجز أو الإقصاء داخل الفصل الدراسي.

ج- **نقص الدعم البيداغوجي المتخصص** :يؤثر غياب الوسائل التعليمية المناسبة أو ضعف التكوين في التربية الدامجة على جودة التعلمات المقدمة للأطفال في وضعية إعاقة.

2-**التحديات النفسية** :تلعب العوامل النفسية دورا مهما في نجاح أو تعثر المسار الدراسي للطفل، ومن أبرز هذه التحديات:

أ- **انخفاض تقدير الذات** :قد يشعر الطفل في وضعية إعاقة بالدونية نتيجة المقارنات المتكررة مع أقرانه أو النظرة السلبية للمحيط، مما ينعكس سلبا على دافعيته للتعلم.

ب- **القلق والخوف من الفشل** :التجارب المدرسية السلبية، مثل السخرية أو الإقصاء، قد تولد مشاعر القلق والتوتر، وتؤدي إلى تجنب المشاركة الصفية.

ج- **العزلة الاجتماعية** :ضعف الاندماج داخل الفصل قد يؤدي إلى الانطواء والشعور بالوحدة، وهو ما يؤثر على الصحة النفسية والتوازن العاطفي للطفل.

د- الضغط النفسي والأسري :في بعض الحالات، تنتقل مشاعر القلق أو التوتر من الأسرة إلى الطفل، خاصة في ظل ضعف التوجيه أو قلة الموارد الداعمة.

إن التحديات السوسيو- معرفية والنفسية المرتبطة بتعليم الأطفال في وضعية إعاقة تتطلب مقاربة شمولية تقوم على تكييف المناهج، وتوفير الدعم النفسي والتربوي، وتعزيز ثقافة الدمج داخل المدرسة والمجتمع. كما يبقى تكوين الأطر التربوية والتعاون بين المدرسة والأسرة شرطا أساسيا لضمان تعليم دامج يحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين.

المحور الخامس: مؤشرات نجاح التربية الدامجة وربطها بجودة التعلمات:

تعد التربية الدامجة خيارا استراتيجيا لتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل المنظومة التعليمية، حيث تهدف إلى تمكين جميع المتعلمين، بمن فيهم ذوي الإعاقة أو الذين لديهم صعوبات التعلم، من الولوج إلى تعليم جيد داخل الفصول الدراسية العادية. ولا يقاس نجاح التربية الدامجة فقط بوجود المتعلمين داخل الأقسام، بل بمدى تحقيق جودة التعلمات وتحسين النتائج الدراسية لديهم.

ويظهر ذلك من خلال تحقيق الولوج والمشاركة الفعلية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الصفية، تكييف المناهج وطرائق التدريس، واستخدام دعامات تعليمية ملائمة لحاجيات المتعلمين المختلفة، وتحسين النتائج الدراسية واكتساب الكفايات الأساسية، وتكييف أدوات التقويم واستمراريته، وتكوين الأطر التربوية والدعم المتخصص.

وترتبط جودة التعلمات في إطار التربية الدامجة بمدى استجابة الممارسات التربوية لحاجيات جميع المتعلمين. فحين يتم تكييف التدريس والتقويم، وتوفير الدعم النفسي والبيداغوجي، يتحسن فهم المتعلمين للمعارف، وتنمو كفاياتهم المعرفية والاجتماعية، ومهارات التفكير النقدي والتواصل والعمل الجماعي.

بالإضافة إلى ذلك، يتجلى نجاح التربية الدامجة في تحقيق مشاركة فعلية لجميع المتعلمين، وتوفير بيئة مدرسية منصفة وعادلة.

خاتمة ونتائج:

وبناء على ما سبق ذكره، يتبين أن المغرب قطع أشواطا كبيرة في مجال إرساء المقاربة الحقوقية والتشريعية الضامنة لإعمال حق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس، سواء على المستوى الدستوري والحقوقي، أو على مستوى التشريع الإداري والتربوي. ويترجم ذلك من خلال مقاربة التربية الدامجة التي أضحت تشكل رهانا أساسيا لتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل المنظومة التربوية، إذ تهدف إلى ضمان حق جميع المتعلمين، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة أو هشاشة، في تعليم ذي جودة داخل مدرسة منفتحة وعادلة. كما تعكس هذه المقاربة التزام الدولة والمجتمع بقيم العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان.

- تساهم التربية الدامجة في الحد من الإقصاء والتمييز داخل المؤسسات التعليمية.
- تعزز مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين مهما اختلفت قدراتهم أو أوضاعهم الاجتماعية.
- تساعد على تحسين جودة التعلمات وتنمية قيم التعاون والتسامح داخل الفصول الدراسية.

وتبين أن نجاح الدمج رهين بتوفر موارد بشرية وبيداغوجية ملائمة.

توصيات:

- تعزيز تكوين المدرسين في مجال التربية الدامجة والممارسات البيداغوجية الملائمة.
- تهيئة البنية التحتية المدرسية وتوفير الوسائل الديداكتيكية الداعمة للدمج.
- إشراك الأسرة والمجتمع المدني في دعم المتعلمين في وضعية إعاقة.
- تطوير السياسات التعليمية بما يضمن الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين.

لائحة المصادروالمراجع:

- اتفاقية حقوق الطفل (1986) واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة.
- الدستور المغربي (2011) والقانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين.
- الهاشمي علوي م.أ. (2020). " التربية الدامجة - المرجعيات وأفق التنزيل "، مجلة كراسات تربوية، العدد 5، سنة 2020.
- التربية الدامجة " أسسها ومرتكزاتها المرجعية "، عبد العزيز تكني، مجلة مفاهيم تربوية، العدد 31، سنة 2023.
- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وثيقة صادرة عن وزارة التربية الوطنية المغربية بالتعاون مع اليونيسف.
- تقارير وزارة التربية الوطنية المغربية ومواد التكوين الدامج الصادرة بالتعاون مع منظمات دولية مثل اليونيسف.
- تحديات دمج المتعلمين في وضعية إعاقة بالمنظومة التربوية، على بوراس، دراسة تحليلية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد 3، سنة 2023.
- تكييف البيئة المدرسية لدمج الطفل التوحدي لتحقيق جودة التربية الدامجة، شليحي رابح والعوالي عديلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 2، سنة 2022.
- دليل مديري المؤسسات التعليمية الدامجة. مواقع الكترونية.

التربية الدامجة آلية للدمج الاجتماعي وتحقيق تكافؤ الفرص السلك الإعدادي نموذجا

الطالب الباحث: محمد الرحالي

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

الملخص:

تعتبر التربية الدامجة واحدة من المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تستند إلى مرجعية قوية في علم النفس وسوسيولوجيا التربية، والتي من شأنها خلق فرص حقيقية لدمج الأشخاص في وضعية إعاقة، والذين صارت الاهتمامات الدولية الحقوقية والتربوية تتجه نحو تنزيل آليات فعالة لضمان حقهم في ولوج منظومة التعليم والتمتع بكل حقوقهم وحرياتهم. وهذا يدفع بهذا الخيار إلى الواجهة التربوية المغربية، وقد نصت جميع الوثائق والإصلاحات والسياسات العمومية المتضمنة في مجال التربية بالمغرب، خاصة الخطة الاستراتيجية وخارطة الطريق 2026/2022، وكذلك القانون 51.17 وغيرها، مثل تقارير المجلس الأعلى للتربية، على ضرورة اعتماد التربية الدامجة وأسسها قصد أجرأة تنزيلها الفعال بالمؤسسات، وبشراكة مع الأسرة، وفي ضوء مقاربة النوع لضمان حقوق ذوي الهمم في التعليم.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة - سوسيولوجيا التربية - تكافؤ الفرص - مقاربة النوع.

1. مفهوم التربية الدامجة

مفهوم التربية الدامجة: يميز الباحث بين التربية العادية، باعتبارها اكتساب المهارات المختلفة عبر نقل الثقافة من جيل إلى آخر، وبين التربية الخاصة، التي هي مجموعة من النشاطات والبرامج التربوية التي تختص بتقديم الرعاية والعناية الخاصة لفئة معينة من الأشخاص غير الأسوياء. ويبين هذا أن "التربية الخاصة هي التي تستهدف تنمية المهارات والقدرات الوجدانية والعاطفية والاجتماعية عند أشخاص يعانون خللاً في الفهم أو يحتاجون إلى التدخل الفاعل قصد تعليمهم"، والذي يطال خاصة التربية الدامجة أو الإدماج"[208]، فالتربية الخاصة هي تلك التي "منحت الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مكانا داخل المدرسة العادية، لكنها أرغمتهم على التكيف مع نظامها كما هو، سواء على مستوى البرامج والطرق وإجراءات التنفيذ، أو من خلال تكييف إجراءات التقويم حسب خصوصية وطبيعة الإعاقة التي يعانون منها. ومع ذلك، فهي تربية يتم تقديمها بواسطة مدرسين عاديين من حيث التكوين، وفي أقسام عادية ضمن المدرسة التعليمية، وبرامج تعليمية عادية"[209].

التعاريف السابقة بيّنت أن التربية الخاصة أو التربية الدامجة تمثل نمطا من التربية تجاوز نقائص التربية الإدماجية، المتمثلة في إجبار المتعلمين على التكيف والتغير بما يتوافق مع الشكل العام العادي للمؤسسة التعليمية، نحو خلق تصور جديد للتعاطي مع الأطفال في وضعية إعاقة داخل فصل دراسي عادي. وفي التربية الدامجة، نتحدث عن الاختلاف والتنوع بين الأطفال، وفي الوقت نفسه عن ضرورة تعلم الجميع دون

[208] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات، مديرية المناهج، الرباط 2019، ص 16.

[209] المرجع نفسه.

تمييز، مع منح المدرسين تكوينا دامجا، واعتماد برامج ومناهج مرنة ومكيفة تستجيب لحاجيات الأطفال في وضعية إعاقة.[210]

2.الرؤية الرسمية للتربية الدامجة و آفاق التنزيل

تعتبر التربية الدامجة رهانا رفعته وزارة التربية الوطنية من خلال اعتمادها كمدخل لإدماج ذوي الهمم، أي الأشخاص في وضعية إعاقة، لأنها تمثل شكلا من أشكال إدماج الفئات وفق تشخيص إعاقتها، مع تكييف المقررات بشكل مرن يتماشى مع قدراتها. ويعني الانتقال من الإدماج المدرسي التقليدي إلى التربية الدامجة إدراك هذه الفلسفة على أساس أن "توزيع المؤسسات الدامجة يتم حسب المدارس التي تتوفر على قاعات الموارد للتأهيل والدعم، إذ أنه خلال الموسم الدراسي 2020-2021 تم تجهيز 13 قاعة، وخلال الموسم 2021-2022 نحن في طور تأهيل 13 قاعة أخرى، (...) وفي كل موسم دراسي سيتم إضافة 13 مؤسسة جديدة، أي بمعدل 13 قاعة في كل سنة لتوسيع المشروع في جميع المدارس العمومية، أو حسب الأحواض التعليمية في حالة تعذر توفير القاعة في بعض المؤسسات."[211]

وهذا الرهان يمتد ليشمل العالم القروي، بالتوازي مع تأسيس مؤسسات جديدة ومراكز متخصصة في الوسط الحضري، وإطلاق مبادرات في بعض الجهات تصل فيها الإضافة إلى 13 قاعة سنويا، وهو رقم مهم إذا تم تعميمه على جميع الأقاليم والعمالات. وفي ضوء ذلك، يغذي هذا الجهد الفلسفة التي تقوم عليها التربية الدامجة، وفق رؤية وزارة التربية الوطنية لتنزيل خارطة الطريق والرؤية الاستراتيجية التي أشير إليها سابقا، والتي تهدف إلى الانتقال من وضعية الإدماج إلى الدمج، جاعلة المؤسسة شريكا تربويا للأسرة، في سياق النهوض بالتربية الدامجة، وجعلها ركيزة أساسية في تطوير المدرسة المغربية، وتحقيق تكافؤ الفرص والمساواة والعدالة في ولوج التعليم بين جميع الفئات.

لكن فلسفة التربية الدامجة تتطلب أيضا الالتزام بمجموعة من الأسس التي ينبغي تحقيقها وجعلها أهدافًا لكل مؤسسة دامجة، ويمكن اختصارها فيما يلي:

- فهم الأبعاد الوظيفية للبنيات التحتية واللوجستية، ومكونات فضاء المؤسسة المدرسية في مجال الدمج المدرسي.
- ضبط صياغة تنظيمية لمكونات فضاء المؤسسة المدرسية ضمن إطار أهداف مشروع المؤسسة الدامجة.
- تحديد الصيغ وتوجيه الشركاء نحو تأهيل فضاء المؤسسات بما يخدم أهداف المشروع الدامج للمؤسسة.[212]

وهذا ما يمكن أن يجعل الشراكات رافعة أساسية لتحقيق اندماج فعّال بين الفاعلين التربويين، والمديريات والأكاديميات من جهة، وبين فعاليات المجتمع المدني والمراكز المتخصصة من جهة ثانية، بما

---

[210] حنان الغوث، التربية الدامجة لذوي الإعاقة من التصور إلى المفهوم، التجربة المغربية نموذجا، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، العدد السادس، 2021، ص121-122.

[211] حورية بودا، التربية الدامجة، رهان جديد لتاهيل المدارس العمومية المغربية، مجلة المعرفة، العدد 9، 10-2023م ص 669.

[212] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة للمدير، المؤسسات التعليمية، مديرية المناهج، 2019، ص 56.

يسهم في تعميم التربية الدامجة باعتبارها مدخلا لإصلاح التعليم، وتحقيق الكفاءة والجودة المنشودة في المدرسة المغربية. ويتطلب ذلك ضبط الصيغة التنظيمية داخل المؤسسات، سواء عبر إنشاء أوراش لأقسام دامجة، أو تحقيق دمج كلي، باعتبار أن بناء مؤسسات دامجة مجهزة بالموارد البشرية واللوجستية الضرورية هو الحل الأمثل لتحقيق نتائج فعّالة، وضمان توفر قاعدة الموارد في كل وقت عند الحاجة.

وقد أكد تقرير المجلس الأعلى للحسابات على ضرورة اعتماد التعلمات المدرسية عبر تكييف مستمر للمقررات الدراسية والبرامج التوجيهية الخاصة بالأساتذة، "قصد توفير برامج دراسية ملائمة ومكيفة مع حاجيات الأطفال في وضعية إعاقة، وإتاحة إمكانية الحصول على الشهادات أمام بعض هؤلاء الأطفال."
كما يمكن أن يتعلق الأمر بتجارب أقسام الإدماج المدرسي التي تعمل بمعزل عن الوسط المدرسي العام، حيث يتطور الأطفال في وضعية إعاقة ضمن فضاءات معزولة عن باقي التلاميذ، ولا يتم تسجيلهم في نظام مسار، مما يؤدي إلى غياب الرؤية الشاملة للتكامل بين الأقسام المتخصصة والوسط المدرسي، وهو ما يحدث نادرا في بعض الأحيان"[213].

ما يعني وضع وصياغة برامج مكيفة خاصة وأقسام متخصصة (أي أقسام دائمة) هو جوهر المشروع الكبير والورشة التي ينتظرها المغرب في إطار تنزيل رؤيته للتربية الدامجة. ويشمل ذلك توفير البرامج والكتب المدرسية الخاصة بكل فئة على حدة، وفق الأسس النفسية والاجتماعية والوجدانية التي تتطلبها كل إعاقة على حدة، مع التأكيد على أن التشخيص يمثل خطوة أساسية لا يمكن تجاهل قيمتها في صياغة تلك البرامج والتوجيهات، وجعلها مكيفة وميسرة للنقل الديداكتيكي، وفق الأسس المحددة في كل مادة، وحسب حاجيات كل نوع من أنواع الإعاقة، كما سبق الإشارة إليه.

- **القسم والمؤسسة الدامجة**

وفي هذا الإطار، يمكن الحديث عن التربية الدامجة باعتبارها ورشة يمكن الاستفادة فيها من الرقمنة، باعتبارها أرضية لإنشاء المدرسة الذكية والمدينة الذكية. ويمكن اعتماد أنماط مختلفة للتعليم الإلكتروني، كما أشار الباحث في مقاله، وتتمثل في الأشكال التالية:

التعليم المتزامن :وهو نوع يتم فيه تبادل المعارف والمهارات بين المدرس والمتعلم في نفس الوقت وبشكل مباشر، مثل الحصص الحية.(Live)

التعليم المدمج :يجمع بين التعليم الصفي التقليدي والمواكبة عبر التعليم الإلكتروني، أي الدمج بين الحصص المباشرة والتعلم غير المتزامن.

التعليم غير المتزامن :يمكن من خلاله للمتعلمين في وضعية إعاقة الاستفادة من خبرات ومهارات متنوعة وفق جدول يناسب ظروفهم، من خلال متابعة دروس مسجلة سلفا[214].

---

[213] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المملكة المغربية، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو التربية الدامجة، تقرير موضوعاتي، مشاركة مع اليونيسف، 2019، ص 69.

[214] نور الدين آراطيع، التربية الدامجة وتأثير رقمنا في جودة التعلمات، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، ع 6/5، 2021، ص11.

وهنا يكمن التنويع بين هذه الأنواع التي يمكن اعتمادها رقميا، لخلق أقسام رقمية وافتراضية دامجة، يتم تزويدها مسبقا أو بشكل متزامن أو غير متزامن بدروس تراعي كل أشكال الإعاقة على حدة ومتطلباتها، مع مراعاة متطلبات النقل الديداكتيكي من جهة أخرى.

3.التربية الدامجة عبر مقررات السلك الإعدادي

إن الحديث عن الأقسام والتربية الدامجة يمثل جوهر العملية الإدماجية أو الدمجية. وقد يطرح هذا بعض الإشكالات حول صياغة البرامج الدامجة، خصوصا فيما يتعلق بالكفايات المهنية التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ، وكذلك المشروع الفردي البيداغوجي. وأي حديث عن الكتب والمواد الدراسية ينبغي أن ينطلق من تشخيص الحالات ووضعية الإعاقة وطرق التدريس، إذ لكل إعاقة مجموعة من المتغيرات المرتبطة بها والتي يجب ربطها بالتخطيط الدامج. ويمكن تحديد هذه العناصر في النقاط الثلاثة الآتية:

الملف الطبي لكل طفل في وضعية إعاقة، مع ذكر ملامحه العامة، وملفه التراكمي حول إعاقته وسبل العلاج.

الملمح العام للقسم، مع وضع سياق يراعي خصوصية كل طفل، ونوع إعاقته، ودرجة تلك الإعاقة.

تصور عام للمشاريع البيداغوجية والمشروع الفردي للمتعلمين، وصياغة برامج وفق خطط متواصلة.

أما المواد الدراسية في السلك الإعدادي، فيمكن أن تشمل مجموعة من المواد التي تجمع بين المجالات التالية:

اللغة والتواصل :التركيز على مهارات التعبير الشفهي، والقراءة، والكتابة، والتواصل بلغة الصم والبكم بالنسبة للفئات المعنية، وكذلك التواصل الرمزي وعبر الألوان بالنسبة لأنواع معينة من الإعاقات، خاصة طيف التوحد.

الرياضيات والعلوم :في الرياضيات يتم التركيز على الحساب، والهندسة، والقياس بطرق ميسرة تعتمد على الوسائل البصرية، والمسموعة للشرح، ويمكن الاعتماد على لغة الصم والبكم في النقل الديداكتيكي. أما النشاط العلمي فيركز على البيولوجيا والفيزياء، ويمكن استخدام الصيغ السمعية-البصرية، والحس-حركية لتعليمها، إضافة إلى طريقة برايل للمكفوفين، مع الاستفادة من وسائل لغة الصم والبكم التي تعد أساسية.

مواد التنشئة الاجتماعية والتفتح :تشمل التربية الإسلامية بمكوناتها (القرآن الكريم، العقائد، العبادات، الأدب، والقيم الإسلامية) مع نقل المناهج الدراسية بشكل مكيف يراعي الإعاقات والإدراكات الذهنية. كما تشمل التربية الفنية (الفنون التشكيلية، الموسيقى، المسرح) باعتبارها فضاءات دامجة لتعزيز الذوق الفني لدى المتعلمين، مع مراعاة طرق النقل الديداكتيكي المكيفة. أما التربية البدنية، فتشمل الحركات الجسدية البسيطة، والألعاب الفردية والجماعية الهادفة، لتكون فضاء للدمج الحس- حركي لجميع أنواع الإعاقة.

4.المسرح المدرسي والتواصل الحس-حركي

لعب المسرح عبر العصور دورا مهما في تنمية الذوق الفني لدى الإنسان. وفي ضوء ذلك، يعد مسرح الطفل أداة فاعلة لتنمية قدراته اللغوية، وكفاياته الاستراتيجية، ومهاراته الحس-حركية. فقد لاحظ "كوزينيي" أن

الأطفال عندما يكونون أحرارا وطبيعيين، فإنهم يلعبون جماعيا، مما يسهم في تطوير التواصل الاجتماعي والمهارات الحركية بشكل متكامل"[215]، وهو ما يعود بالنفع على الطفل التوحدي أو صاحب الإعاقات الخفيفة، إذ يساعده على تنمية قدراته الحس-حركية، ويتيح لجسده الانخراط في جميع أنماط العرض المسرحي. إن تطويع الجسد يعد نوعا من التواصل الحس-حركي، إلى جانب التواصل الوجداني للمتعلم مع الفضاء البصري للمشهد المسرحي، سواء مع أصدقائه، أو مع عناصر المشهد كاللوحات والخلفيات، مما يسهم في اندماج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

فإن فعل الانصهار والاندمج في الفضاء المسرحي يحدث حين تنصاع الذات لحركة الأقنعة والألوان، وتنسجم مع أشكال وألوان الفضاء المحيطي، ليصبح الأمر تجربة تذويب الذات بطريقة مشابهة للفراشة التي تتشكل وفق الورقة التي تحط عليها، فيصبح التعلم المسرحي تجربة حس- وجدانية متكاملة تدعم التطور الشخصي والاجتماعي للطفل"[216]، وهو ما يرفع حافزية ذوي الهمم للتعلم، ويوفر أشكالا معززة لدعم موادهم التعليمية. وفي ضوء ذلك، يعد الرقص في مسرح الطفل أداة فعالة لتنمية الذوق الحس-حركي وتجاوز صعوبات الحركة لدى هذه الفئة. فالرقصة تمثل حالة من الاستقرار النفسي، بينما تعكس الرقصة الحية والمتنوعة قلقا داخليا ولوعة فنية، مما يتيح للمتعلم التعبير عن عواطفه ومشاعره بطريقة إبداعية وبنّاءة."[217]، مما يسهم في تطوير القدرات الحركية للمتعلم، كما يتيح له تحويل كلمات النص إلى حركات صامتة خلال عملية الأداء، مع توزيع مهام الإضاءة والموسيقى على باقي المتعلمين، بما يعزز التعاون والعمل الجماعي ويجعل تجربة التعلم أكثر دينامية وتفاعلية "[218].

أما الموسيقى، فتوجه إلى ذوي الإعاقات البصرية كشكل من أشكال تطويع الجسد وتنمية الذوق الجمالي، خاصة حين ترافق المواقف المسرحية المختلفة. ذلك أن أداء المواقف يتناغم مع النغمات الموسيقية، ويتماوج صوت الممثل تبعًا لتلون الموسيقى، مما يعزز التجربة الحسية والجمالية للمتعلمين."[219] وفي ضوء ذلك، يصبح المسرح المدرسي أداة بانية لهوية المتعلمين ذوي الهمم، وطريقة لمعالجة مشكلاتهم النفسية والفنية البسيطة. فالمسرح المدرسي يعد فضاء للإبداع يخص الطفل، حيث يعتمد الممثلون فيه على أساليب فنية مبتكرة تطرح المشكلات الفنية التي تواجه الطفل بهدف مساعدته على التغلب عليه."[220]، ويسهم المسرح في تعزيز القدرات التواصلية لأصحاب الاضطرابات النطقية الخفيفة، إذ يتيح لهم تطوير مهارات التواصل اللغوي من خلال الحوار الدرامي. ويعتبر المسرح وسيطا لغويا بامتياز، فهو حقل للتواصل الإنساني، حيث إن كل ما يحدث على الخشبة يُعد لغة بالمعنى العام"[221].

---

[215] دومنيك شالفان، طرق وأدوات التدريس والتكوين، ترجمة عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديد، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص52.

[216] حسن المنيعي، الجسد في المسرح، المركز الدولي لدراسة الفرجة، الطبعة الثانية، سلسلة دراسات الفرجة، مطبعة الصويرة للطباعة والنشر، ص 39.

[217] عبد الله شقرون، قصة المسرح الأول، الطبعة 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010، ص 49.

[218] المرجع نفسه، ص 191.

[219] المرجع السابق، ص49/48.

[220] Roger Delime, le Théâtre pour enfant, Edition Boek, Bruxell 1976, p65.

[221] أكويندي سالم، ديداكتيك النص المسرحي، دار الثقافة، ط 1، 2001، ص 169.

5.المدينة والمدرسة الذكية والدمج الاجتماعي لذوي الهمم

ارتبط مفهوم الدمج الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة بدمجهم في الفصول الدراسية والتحاقهم بالمدارس. وتشير الباحثة إلى أن المقصود بالدمج الكلي هو "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وفي نفس الفصول الدراسية مع الطلاب العاديين، مع بذل الجهود اللازمة لضمان حصول الطفل على المساندة والدعم المناسبين"[222]، يعني ذلك بطبيعة الحال العمل على تكوين الموارد البشرية في مجال التربية الخاصة وتأهيلها، لأن دمج الطلاب في الأقسام العادية يشكل فرصة حقيقية لتنمية مهاراتهم. وتشير الباحثة في هذا السياق إلى أن "العديد من الدراسات أكدت أن بقاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي وتقدمهم الأكاديمي، كما يسهم في تكيفهم الاجتماعي وتواصلهم مع أقرانهم، ويوفر بيئة اجتماعية يكون للتباين والاختلاف والفروق الفردية فيها مكان."

وهذا الأمر يؤكد ضرورة العمل على إدماج هؤلاء الطلاب داخل المدارس العادية في إطار تكافؤ الفرص. وتعد المدن الذكية فرصة حقيقية لدمج هذه الفئة العريضة من المجتمع، حيث بيّنت مجموعة من الدراسات مفهوم المدن الذكية وأسسها. وتشير الباحثة إلى أن الدراسات المتخصصة "حدّدت أربعة عناصر للمدينة الذكية، وهي: الصناعة، والتعليم، والمشاركة، والبنية التحتية التقنية. ومن خلال مبادرة أخرى، تشمل عناصر المدينة الذكية: الاقتصاد الذكي، والتنقل الذكي، والبيئة الذكية، والأشخاص الأذكياء، والمعيشة الذكية، والحكومة الذكية[223].

وقد حدد مجموعة من الباحثين ضرورة الاشتغال على تطبيقات موجّهة لذوي الاحتياجات الخاصة، كل حسب نوع إعاقته. ومن بين هذه التطبيقات طريقة فيربوتونال (اللفظ المنغم)، التي يشير إليها الباحثون على أنها من أحدث طرق الاتصال، إذ "تعتمد على مبدأ إدراك الصوت من خلال الذبذبات التي تصل إلى المخ مباشرة عبر أعصاب اليد أو أي جزء عظمي آخر في الجسم، بما يساعد الأصم على فهم الكلام. وتحتاج هذه الطريقة إلى أجهزة خاصة تعمل بالأشعة تحت الحمراء ومرشّحات (فلاتر) لتقنية الصوت."

ويعزّز ذلك أهمية دمج المدرسة الذكية المزودة بهذه التقنيات، والمعتمدة على الحواسيب والرقمنة، مع مجموعة من التطبيقات الموجّهة لمختلف الفئات وفق طبيعة الإعاقة والإمكانات التكنولوجية المتاحة.

خاتمة:

تناول مقال "التربية الدامجة آلية للدمج الاجتماعي وتحقيق تكافؤ الفرص - السلك الإعدادي نموذجًا" التربية الدامجة بوصفها مدخلا تربويا واجتماعيا يهدف إلى دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية، وتمكينهم من التعلم في بيئة مدرسية واحدة تقوم على تقبل الاختلاف واحترام الفروق الفردية.

---

[222] سناء سعد غشير، استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، مجلة كلية التربية، جامعة طرابلس، ص 13.

[223] سلمى أحمد، المدن الذكية، مركز أركان للدراسات والبحوث والنشر، العدد 15، ص **3.**

ويؤكد المقال أن نجاح التربية الدامجة يتطلب تأهيل الموارد البشرية في مجال التربية الخاصة، وتوفير الدعم النفسي والبيداغوجي، إضافة إلى توظيف التقنيات الحديثة والتطبيقات الذكية الموجّهة حسب نوع الإعاقة، بما يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز التكيف الاجتماعي، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص داخل المدرسة الإعدادية.

وقد خلصت الدراسة إلى ثلاث نتائج أساسية:

1. مساهمة الدمج المدرسي في رفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. دوره الفعّال في تنمية مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية.
3. أهمية البيئة المدرسية الداعمة والتقنيات الحديثة في إنجاح تجربة الدمج.

وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بضرورة تكوين المعلمين والإداريين في مجال التربية الدامجة، وتوفير الوسائل التكنولوجية والتطبيقات الذكية داخل المؤسسات التعليمية، بما يضمن تعليما منصفا وفعالا لكل التلاميذ.

المصادروالمراجع المعتمدة:

الوثائق الرسمية

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (المملكة المغربية)، *تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب: نحو التربية الدامجة*، تقرير موضوعاتي، بشراكة مع اليونيسف، 2019.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، *التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل مديري المؤسسات التعليمية*، مديرية المناهج، الرباط، 2019.

الكتب

- أكويندي، أكويندي سالم، ديداكتيك النص المسرحي، دار الثقافة، ط 1، 2001.

- بودا، حورية، *التربية الدامجة، رهان جديد لتأهيل المدارس العمومية المغربية*، مجلة المعرفة، العدد 9، أكتوبر 2023.

- المنيعي، حسن، *الجسد في المسرح*، المركز الدولي لدراسة الفرجة، الطبعة الثانية، سلسلة دراسات الفرجة، مطبعة الصويرة للطباعة والنشر.

- شالفان، دومنيك، *طرق وأدوات التدريس والتكوين*، ترجمة عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط 1، 2011.

- شقرون، عبد الله، *قصة المسرح الأول*، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010.

المقالات:

- آراطيع، نور الدين، *التربية الدامجة وتأثير رقمنا في جودة التعلمات*، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، ع 6/5، 2021.

- حميد الشوفاني، عيسى مخلوف، بدور طاهر، دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر الأخصائي النفسي الاجتماعي: دراسة تطبيقية على بلدية الأبيار، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، المجلد 39، العدد 11، 2023.

- الغوث، حنان، *التربية الدامجة لذوي الإعاقة من التصور إلى المفهوم: التجربة المغربية نموذجًا*، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، العدد السادس، 2021.

- سناء سعد غشير، استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، مجلة كلية التربية، جامعة طرابلس.

- سلمى أحمد، المدن الذكية، مركز أركان للدراسات والبحوث والنشر، العدد 15.

- فائزة أحمد الحسيني مجاهد، *تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات حياتية لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية*، المجلة الدولية للبحوث في علوم التربية، المجلد 3، العدد 1، 2020.

-Delime, Roger, *Le Théâtre pour enfant*, Édition Boek, Bruxelles, 1976.

طرائق تدريس التاريخ والجغرافيا
وفق التصور الإصلاحي الجديد

د. بوبكر جمال

المدرسة العليا للتربية والتكوين - جامعة السلطان مولاي سليمان

الملخص:

يشكل التصور الإصلاحي الجديد في تدريس التاريخ والجغرافيا بالمغرب استجابة للتحولات المعرفية والتربوية، حيث يركز على بناء كفايات المتعلم وتنمية مهاراته التحليلية والنقدية، بعيدا عن الحفظ والتلقين التقليدي. ويعتمد على التعلم النشط، وبيداغوجيا الإدماج، واستراتيجيات متنوعة مثل التعلم بالاكتشاف والمشاريع والخرائط الذهنية، مع دمج الوسائط الرقمية. يضع هذا التصور المتعلم في مركز العملية التعليمية ويحول المدرس إلى موجه ومحفز، مع تقويم مستمر يرافق التعلم ويعزز المشاركة الفعالة. تهدف هذه المقاربة إلى ربط المعرفة النظرية بالتجربة العملية، وتنمية التفكير النقدي، وتعزيز قيم المواطنة والفهم البيئي والاجتماعي. ورغم غنى التصور الإصلاحي، يبقى التطبيق محدودا بسبب تحديات مرتبطة بالوسائل التعليمية والتكوين الرقمي للمربين. إن نجاح هذا الإصلاح يرتبط بتهيئة بيئة مدرسية محفزة، وتطوير أدوات التقويم، ودعم التكوين المستمر للمدرسين، لضمان تعليم فعّال وشامل.

الكلمات المفتاحية: التصور الإصلاحي - التاريخ - الجغرافيا - التعلم النشط - بيداغوجيا الإدماج- كفايات المتعلم - الرقمنة التعليمية.

مقدمة

تعتبر مادتا التاريخ والجغرافيا من المواد الأساسية في المنهاج المدرسي المغربي، لما لهما من دور محوري في تكوين وعي المتعلم بتاريخ بلاده وحضارات العالم، وفهم الظواهر الجغرافية والبيئية والاجتماعية، وربط المعرفة النظرية بالواقع العملي. ومع التحولات المعرفية والتربوية الراهنة، أصبح من الضروري إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية، التي كانت غالبا تركز على الحفظ والتلقين، لتتوافق مع التصور الإصلاحي الجديد الذي يهدف إلى بناء كفايات المتعلم، وتنمية مهاراته التحليلية والنقدية، وتعزيز مشاركته الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية.

يستند التصور الإصلاحي الجديد في تدريس التاريخ والجغرافيا إلى مجموعة من المبادئ التربوية الحديثة، أهمها: التعلم النشط المستند إلى المتعلم، والتعلم القائم على الكفايات، والاستكشاف والتعاون، كما يتأسس على استخدام الوسائط الرقمية والتقنيات الحديثة، إضافة إلى اعتماد التقويم التكويني والمستمر بدل التركيز على الامتحانات التقليدية فقط.

من هذا المنظور، تتنوع طرائق تدريس التاريخ والجغرافيا بين وضعيات التعلم الاكتشافية، والمشاريع البحثية، والخرائط الذهنية، والتحليل النقدي للنصوص التاريخية والجغرافية، وحلقات النقاش. ويتيح هذا التنوع للمتعلم القدرة على ربط الماضي بالحاضر، وتحليل الظواهر الجغرافية والاجتماعية، وفهم العوامل المؤثرة فيها، بما يسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لديه.

كما يؤكد التصور الإصلاحي على الترابط بين المعرفة التاريخية والجغرافية والقيم المدنية والوطنية، حيث ينمي التعلم تكوين شخصية المتعلم، وغرس قيم المواطنة، والتقدير للتنوع الثقافي والبيئي، وإدراك الحقوق والواجبات. وهذا يعكس التوجه العالمي نحو تعليم يرتكز على الكفايات ويواكب التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.

من هنا، يظهر البحث في طرائق تدريس التاريخ والجغرافيا وفق التصور الإصلاحي الجديد كضرورة علمية وتربوية، تهدف إلى تقديم مقاربة منهجية متكاملة تعزز من كفاءة المدرس في استخدام الأساليب الحديثة، وتمكن المتعلم من التعلم الفعال وربط المعرفة النظرية بالتجربة العملية، بما يسهم في تكوين مواطن واع وفاعل في محيطه المحلي والعالمي.

تأتي هذه المداخلة في سياق الاهتمام بتطوير العملية التعليمية في المغرب، وتقديم رؤية استراتيجية لتجويد التعلمات وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين، من خلال اعتماد ممارسات بيداغوجية حديثة ومتنوعة، تراعي الفوارق الفردية وتستجيب لحاجيات كل متعلم على حدة[224] بالبحث التربوي عامة، وتدريس التاريخ والجغرافيا في مختلف الأسلاك، تتمحور المداخلة حول التصور الإصلاحي الجديد في تدريس التاريخ والجغرافيا، وفق إعادة هيكلة طرائق التدريس بالانتقال من المقاربة التلقينية إلى مقاربة تجعل المتعلم فاعلا، باحثا، ومنتجا للمعرفة. ويقوم هذا التصور على تطوير طرائق التدريس اعتمادا على الكفايات، والتمثلات، والعمل بالمناهج النشطة، مع دمج التحول الرقمي في العملية التعليمية التعلمية.

لكن من الملاحظ أنه منذ صدور الرؤية الاستراتيجية سنة 2015 كتصور للمدرسة الجديدة، لم يتم بعد تعميم هذا النهج بشكل كاف في جميع المؤسسات التعليمية، حيث ما زالت بعض الممارسات التقليدية قائمة، كما تظهر تحديات مرتبطة بإعداد المدرسين، وتوفر الوسائط التعليمية، وإدماج التقنيات الرقمية، فضلا عن الحاجة إلى تقويم مستمر وفعال لضمان تطبيق هذه الطرائق بفعالية ونجاعة[225]، إلى الإطار الإجرائي لخارطة الطريق في يونيو 2024، تبقى مسألة تطبيق التصور الإصلاحي محدودة على مستوى تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا في المستويات الثلاث، ويعيقها مشاكل بنيوية متعددة تحول دون انعكاس الإصلاح التربوي الجديد على طرائق التدريس. وتسعى مداخلتنا إلى الوقوف عند التصور العام للأسس البيداغوجية وطرائق التدريس في هاتين المادتين وفق التصور الإصلاحي الجديد، مع مقارنتها بواقع الممارسة الصفية، محاولين الكشف عن مدى تحقيق الإصلاح التربوي الجديد في تنزيله أثرا بيداغوجيا ملموسا على مستوى ممارسة المدرسين في تدريس التاريخ والجغرافيا.

---

[224] نحيل هنا على بعض الأبحاث التربوية التي اهتمت بتدريس التاريخ والجغرافيا على سبيل المثال لا الحصر:
- إبراهيم التركي (2015)، تكنولوجيا الإعلام والاتصال (الخريطة التفاعلية) ودورها في إدراك المجال الجغرافي وتنشيط درس الجغرافيا، مجلة البيداغوجي، العدد 2.
- قفصي محمد (2015)، تطور الجغرافيا ودورها في التنمية المجالية، مجلة التدريس، العدد 7.
- الحسناوي مصطفى (2011)، بيداغوجيا الإدماج كمقاربة جديدة للتدريس (مواد وحدة الاجتماعيات نموذجا)، مجلة علوم التربية، العدد 50.

[225] عرفتها الرؤية الاستراتيجية كتجسيد لتعاقد مجتمعي جديد بين الأمة ومدرستهما يجعل التربية والتكوين مشروعا مجتمعيا، يطمح إلى إرساء مدرسة جديدة للجميع، تضعُ نجاحَ المتعلّ في صُلْبِ اهتماماتها.

أولا: الأسس البيداغوجية للتصور الجديد

ترتكز ملامح التصور البيداغوجي الجديد على مجموعة من الأسس التربوية التي تهدف إلى الارتقاء بجودة التعلمات وتحقيق الفاعلية داخل الفصول الدراسية. ويأتي في مقدمة هذه الأسس اعتماد المقاربة بالكفايات، التي تمثل إطارا معرفيا حديثا يركز على تمكين المتعلم من تعبئة موارد معرفية ومهارية وموقفية لمواجهة وضعيات معقدة. فبدلا من الاقتصار على حفظ المعطيات واسترجاعها، تسعى هذه المقاربة إلى تنمية القدرات التحليلية والنقدية والتركيبية، وإرساء آليات التفكير العلمي المبني على حل المشكلات والاستقصاء، بما يجعل المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته في سياقات جديدة ومختلفة.

كما يستند التصور إلى اعتماد بيداغوجيا تولي عناية خاصة بالمتعلم، تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، وتراعي أنماط التعلم المتنوعة، وتشجع المشاركة النشطة، وتستثمر قدرات المتعلم على البحث والاستكشاف، مع توفير بيئة تعليمية محفزة تتسم بالتفاعل والتعاون بين المدرس والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، بما يعزز التعلم الذاتي ويقوي كفاياتهم المعرفية والاجتماعية على حد سواء.[226] انطلاقا من مبدأ التعلم النشط، الذي يضع المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية باعتباره فاعلا أساسيا في بناء المعرفة وليس مجرد متلقٍ سلبي، تتجسد هذه المقاربة في اعتماد استراتيجيات متعددة، مثل التعلم بالاكتشاف، والتعلم القائم على المشاريع، والملاحظة الميدانية، والخرائط الذهنية، وغيرها من الأنشطة التي تمنح المتعلم فرصا للتجريب والمبادرة والتفاعل. ويسهم هذا النهج في تنمية استقلاليته ودافعيته للتعلم، وهو ما جاءت به خارطة الطريق التي رامت إرساء نموذج تعليمي يقوم على التعلم النشط، ويكمل ما ورد في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المادة، والتي اعتمدت أشكال العمل الديداكتيكي مثل الاستعراض، والحوار، وأشكال البحث والمهام العملية[227].

ويعد اعتماد بيداغوجيا الإدماج محورا مهما في هذا التصور الجديد، إذ تهدف هذه البيداغوجيا إلى ربط مختلف الموارد سواء كانت معارف أو مهارات أو مواقف بوضعيات مركبة ذات معنى بالنسبة للمتعلمين[228]. فالإدماج يسعى إلى الانتقال من التعلم المجزأ إلى التعلم المندمج، حيث يصبح المتعلم قادرا على تعبئة مكتسباته في وضعيات واقعية أو محاكية للواقع، مما يمنح التعلم بعدا وظيفيا وقيمة عملية واضحة، وهذا ما أكدته مشاريع تفعيل القانون الإطار، التي أكدت على الانتقال نحو مقاربة بالكفايات وتطوير القدرات العليا لدى المتعلم وهذا يتوافق مباشرة مع جوهر بيداغوجيا الإدماج التي ترتكز على الوضعيات الإدماجية، وهذا ما يتماشى مع تشجيع التنويع البيداغوجي وتطوير النموذج البيداغوجي المعمول به حاليا[229].

---

[226] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022-2026 إثنا عشر إلتزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، 2022، ص20.

[227] التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافي بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص34-35.

[228] الحسناوي مصطفى (2011)، بيداغوجيا الإدماج كمقاربة جديدة للتدريس (مواد وحدة الاجتماعيات نموذجا)، مرجع سابق، ص 65-66.

[229] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2020)، حقيبة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص37.

بذلك يكون تنزيل بيداغوجيا الإدماج داخل المنظومة التربوية المغربية ضرورة بيداغوجية ومنهجية، خصوصا بعد اعتماد القانون الإطار 51.17 الذي جعل الكفايات والتقويم الوظيفي محورا مركزيا للإصلاح، وكذا خارطة الطريق 2022-2026 التي تبنت نموذجا تعليميا يرتكز على التعلمات الأساس والتعلم النشط والوضعيات المركبة. وتتيح هذه المرجعيات الرسمية توطين المقاربة الإدماجية من خلال تجديد المناهج، وتطوير أساليب التقويم، والارتقاء بالتكوين المهني للأطر التربوية، وتبني نموذج تعليمي يربط الموارد بالكفايات عبر وضعيات إدماجية واقعية، وبذلك يتحقق الانتقال من تعليم قائم على المعرفة إلى تعليم مبني على الفعل والإنجاز وامتلاك القدرة على حل المشكلات.

ولا يمكن إغفال دور الرقمنة في دعم هذا التحول البيداغوجي، إذ أصبح إدماج الوسائط الرقمية جزءا لا يتجزأ من ممارسات التدريس الحديثة. ويشمل هذا الإدماج توظيف الخرائط الرقمية، ونظم المعلومات الجغرافية المبسطة، والوثائق الرقمية المتنوعة، إضافة إلى العروض التفاعلية التي تتيح تمثيل المعطيات بشكل دينامي وتشاركي. ويُسهم توظيف هذه الأدوات في تعزيز التعلمات، وتحفيز المتعلمين، وتوفير موارد تعليمية غنية تساعد على بناء معنى أعمق للمعارف. وهو التصور الذي نص عليه القانون[230] الإطار رقم 51.17 بشكل صريح في المادة 33، إذ أكد على ضرورة تنمية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مختلف مجالات منظومة التربية والتكوين، وإحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال[231].

وبذلك يشكل هذا النسق المتكامل من الأسس البيداغوجية قاعدة صلبة للتصور الجديد، حيث تتكامل المقاربة بالكفايات والتعلم النشط وبيداغوجيا الإدماج مع أدوات الرقمنة من أجل تحقيق تعلم فعال، ومتمركز حول المتعلم، ومرتبط بسياقات الحياة الواقعية والمعرفية . لكن من الملاحظ أن مقاربة الإصلاح في أسسها التصورية والنظرية تبقى قاصرة على الولوج إلى الفصل الدراسي وإلى واقع الممارسة الصفية، وهو ما أكدته خارطة الطريق أثناء وقوفها عند مسألة الأثر على المتعلم[232] وإحداث التغيير من داخل الفصول الدراسية[233]. فالمُلاحِظ لواقع الممارسة الصفية يجد أن المدرس غالبا ما يستحضر ذلك التصور الإصلاحي الذي تبنته وثيقة التوجيهات التربوية منذ سنة 2007، لكن سبل نقله من تصور إلى إجراء تعيقه مجموعة من التحديات، نذكر بعضها انطلاقا من تحليلنا المتواضع للممارسة الصفية في تدريس التاريخ والجغرافيا، كغياب التناسق بين البنى المعرفية في المنهاج والبنى الديداكتيكية، فالأولى تطغى على الثانية، وبذلك تتحول المقاربة بالكفايات في غالب الأوقات إلى تلقين للمعارف، عوض بناء المناهج والمهارات المرتبطة بها لبناء المتعلم للمعرفة التاريخية والجغرافية، بالإضافة إلى مسألة ضعف تعميم وسائل الرقمنة في مختلف الفصول

230 القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، الجريدة الرسمية، عدد 6805.
231 نفسه ص 5632.
232 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022-2026، مرجع سابق، ص 9.
233 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022-2026 الإطار الإجرائي 2024-2025، 2025، ص 3.

الدراسية، مما يؤدي إلى الاعتماد على بناء تعلمات بسيطة من خلال الكتاب المدرسي الذي يبقى محصورا ومحدودا من حيث الموارد وتنويع الوضعيات والأنشطة التعليمية التعلمية.

ثانيا: طرائق تدريس التاريخ والجغرافيا في التصور الإصلاحي الجديد

من بين المرتكزات الإصلاحية في تدريس التاريخ والجغرافيا، يمكن الرجوع إلى المناهج المرتبطة بالمادة، إذ صدر منهاج الثانوي التأهيلي سنة 2007، والثانوي الإعدادي سنة 2009، والتعليم الابتدائي سنة 2021. وقد ركزت هذه المناهج في الأسلاك الثلاثة على اعتماد طرائق تدريس متعددة يمكن الاستعانة بها في أجرأة المنهاج بالاستناد إلى مرجعية الكفايات، مثل الطرق الحوارية، والمشاريع، والعمل في مجموعات، وغيرها من الأساليب التي تعزز التعلم النشط والمشاركة الفعالة للمتعلمين.

وبالنظر إلى المنهاج الذي صمم سابقا في إطار الإصلاح بمعناه الجديد منذ صدور القانون الإطار سنة 2019، فقد تعزز فيه دور المدرس في اختيار طرق التدريس المناسبة بحرية، كما أكدت على ذلك المادة الخامسة من النظام الأساسي الخاص بموظفي الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، والتي تمنح الموظفين هامشا معقولا من الحرية للإبداع والابتكار في مزاولة مهامهم، لا سيما في مجال التدريس[234].

ويرتكز تجديد الممارسات التعليمية في مادة التاريخ على جملة من المناهج البيداغوجية التي تهدف إلى تنمية التفكير التاريخي لدى المتعلمين، وجعلهم قادرين على فهم الأحداث وتحليلها في سياقها العميق. ويأتي في مقدمة هذه المناهج المنهج السردي التحليلي الذي يعد مدخلا أساسيا لبناء التسلسل التاريخي؛ إذ لا يقتصر على سرد الأحداث وترتيبها زمنيا فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى تحليل أسبابها المباشرة والعميقة، والكشف عن نتائجها وانعكاساتها، مما يساعد المتعلم على بناء تصور شامل لمسار تطور الظاهرة التاريخية. وإلى جانب ذلك، يكتسي منهج دراسة الوثيقة التاريخية أهمية مركزية في تكوين الكفايات والمنهجية التاريخية، بما أنه يسمح للمتعلمين بالتعامل المباشر مع مصادر متنوعة كالصور والخرائط والنصوص والجداول... ويعتمد هذا المنهج على خطوات منهجية متدرجة تشمل التعريف الدقيق للمحتوى، ثم التحليل والتفسير للكشف عن الرسائل والمعاني، وصولا إلى التركيب الذي يربط المعطيات بسياقها العام، وأخيرا النقد الذي يتيح تقييم الوثيقة من حيث المصداقية والحدود والقيمة التاريخية. ويمكن هذا النهج من تنمية التفكير النقدي وتمكين المتعلم من آليات قراءة الماضي بطريقة علمية.

كما يمثل التعلم بالوضعية المشكلة أحد الاختيارات البيداغوجية التي تمنح المتعلم فرصة لبناء معارفه بشكل نشط. تنطلق هذه المقاربة من وضعية مُحكمة التصميم تستفز التفكير، وتثير تساؤلات حول قضية أو ظاهرة تاريخية، مما يدفع المتعلمين إلى البحث عن حلول أو فرضيات اعتمادا على مكتسباتهم السابقة ومصادر جديدة يكتشفونها أثناء التعلم. ويسهم ذلك في جعل المتعلم فاعلاً في بناء المعرفة بدل الاقتصار على التلقي.

[234] الجريدة الرسمية، مرسوم رقم 02.24.140، في شأن النظام الأساسي الخاص بموظفي الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، عدد 7277، 26 فبراير 2024، ص 1367.

ويضاف إلى ذلك التعلم بالمشاريع[235] الذي يتيح للمتعلمين إنجاز أعمال تطبيقية مثل بحوث قصيرة أو عروض حول ظاهرة أو حدث تاريخي، مع عرض نتائج العمل أمام مجموعة الفصل الدراسي. ويساعد هذا النهج على تنمية مهارات البحث، والقدرة على التعاون، وتنظيم المعلومات، وبناء خطاب تاريخي منظم قائم على أدلة ووثائق، إضافة إلى تعويد المتعلمين على التواصل الشفهي والكتابي بطرق علمية.

كما يشكل تجديد تدريس الجغرافيا محطة أساسية في تطوير الكفايات التفسيرية والعملية لدى المتعلمين، وذلك من خلال اعتماد مجموعة من المناهج البيداغوجية الحديثة التي تعزز الفهم العميق للظواهر المكانية، ويعد المنهج الوصفي التحليلي للخرائط من بين أهم هذه المناهج، إذ يعتمد على قراءة الخريطة قراءة دقيقة من خلال تحديد عناصرها الأساسية، ثم تفسير المعطيات المكانية التي تقدمها، وربطها بالواقع الجغرافي والاقتصادي والاجتماعي. ما يؤدي إلى تنمية قدرة المتعلم على فهم التمثيلات الكارتوغرافية وتحويلها إلى معارف يمكن تحليلها واستثمارها في تفسير الظواهر.

وفي الاتجاه نفسه، تعد دراسة الحالة منهجا فعالا في بناء التفكير الجغرافي المستند إلى العمق والتحليل. ويقوم هذا المنهج على اختيار نموذج جغرافي محدد سواء تعلق الأمر بمدينة، أو منطقة مناخية، أو دولة ثم تحليل مكوناته الطبيعية والبشرية والاقتصادية، مع محاولة كشف العلاقات التي تربط بينها. ويتيح هذا النهج للمتعلمين فهم الخصوصيات المحلية والإقليمية، واستيعاب التفاعل بين العناصر المكوّنة للمجال.

كما يعتبر أسلوب الملاحظة الميدانية من الأساليب العملية التي تمنح المتعلم تجربة مباشرة أو شبه مباشرة للمجال الجغرافي. ويمكن أن تتم هذه الملاحظة عبر الخرجات الميدانية، أو من خلال الاستكشاف الافتراضي باستعمال أدوات مثلGoogle Earth ، الأمر الذي يتيح رصد الظواهر المكانية في بيئتها الأصلية أو في نسختها الرقمية، تماشيا مع المرجعية المعرفية للتوجهات الحديثة في الجغرافيا التي اعتمدت على أساليب تحليلية وإحصائية مثل نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد، ونظام تحديد المواقع وإنتاج الخرائط الآلية والرقمية[236]. ويساهم هذا الأسلوب في ربط المعرفة الجغرافية بالواقع، وتنمية قدرات التمييز والمقارنة والاستنتاج.

ولا يقل الاشتغال على المعطيات الرقمية أهمية عن المناهج الأخرى، إذ يعتمد على تحليل الجداول والإحصائيات والرسوم البيانية، ثم استخراج خلاصات علمية دقيقة. ويعزز هذا العمل القدرة على قراءة الأرقام والمعطيات الكمية، وربطها بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، مما يساعد المتعلم على تفسير الظواهر استنادا إلى معطيات موضوعية وموثوقة.

فعلى مستوى طرائق التدريس في مادتي التاريخ والجغرافيا، نجد تباعدا واضحا بين التصور الإصلاحي والتطبيق العملي، إذ يظل التصور غنيا من ناحية التنويع والابتكار كما أشرنا في الفقرات السابقة. إلا أن

---

[235] قدم الإصلاح الجديد أهمية كبرى للمشروع التربوي، كمدخل لتجويد الممارسة داخل المدرسة المغربية وتحقيق الحكامة والتربية الدامجة...، انطلاقا من مشروع المؤسسة المندمج مرورا بمشروع القسم إلى المشروع الفردي للمتعلم. أنظر بهذا الصدد:
وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2019)، الإطار المرجعي للتربية الدامجة، ص 36.

[236] قفصي محمد (2015)، تطور الجغرافيا ودورها في التنمية المجالية، مرجع سابق، ص 60.

التطبيق في الممارسة الصفية لا يزال محدودا ومحصورا في ذهن المدرس، حيث تكون طرائق التدريس مفهومة ومعروفة لدى أغلب المدرسين، لكن الواقع العملي يفرض غالبا العمل بمقاربة وحيدة تتماشى مع الطريقة التلقينية للمعارف. ففي هذه المقاربة، يسعى المدرس إلى بناء معرفة تلقينية بالاعتماد على الكتاب المدرسي، مما يقود المتعلم إلى شحذ قدراته المرتبطة بالذاكرة قصيرة ومتوسطة المدى لاسترجاع المعلومات واستظهارها في الوضعيات التقويمية المختلفة.

ومن هنا، يبرز السؤال المحوري حول دور كل من المدرس والمتعلم في التصور الإصلاحي الجديد، وكيفية الانتقال من التعليم القائم على التلقين إلى تعليم يجعل المتعلم فاعلا ومستقصيا ومنتجا للمعرفة، مع الحفاظ على فعالية التعلم وجودته داخل الفصل الدراسي.

ثالثا: أدوار المدرس والمتعلم في التصور الإصلاحي

يؤكد التصور الإصلاحي للمنهاج على إعادة توزيع الأدوار داخل الفعل التربوي، بما يضمن الانتقال من منطق التلقين والاعتماد السلبي إلى منطق الفاعلية والمشاركة. وفي هذا السياق، يتخذ الأستاذ دورا متميزا باعتباره موجها ومسهلا ومحفزا للتعلم، لا مجرد ناقل للمعرفة. فهو يعمل على اختيار وضعيات مشكلة ملائمة، تراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم، وتستنهض لديهم الرغبة في البحث وحل المشكلات. كما يضطلع بمهمة تقويم التعلمات عبر وسائل متنوعة، بهدف تتبع التقدم ودعم المتعثرين، إضافة إلى توفير موارد غنية ومختلفة، سواء ورقية أو رقمية، تساعد المتعلمين على بناء معارفهم بشكل تدريجي وهادف.

أما المتعلم، فيتبوأ مكانة مركزية في العملية التعليمية، باعتباره فاعلا مشاركا في إنتاج المعرفة. وينظر إليه بوصفه باحثا ومحللا يسعى إلى استكشاف المعطيات وتنظيمها وتفسيرها وفق مقاربة علمية. وينخرط المتعلم في أنشطة فردية وجماعية تتيح له بناء التعلمات بطريقة نشيطة، كما يشارك في المشروع الجماعي بشكل يعزز مهارات التواصل، وتقاسم الأدوار، والحوار العلمي. وبذلك يصبح شريكا حقيقيا في التعلم، قادرا على اتخاذ المبادرة وتنمية استقلاليته الفكرية.

ويشكل التقويم في التصور الإصلاحي مكونا أساسيا يوجه العملية التعليمية الذي رام فيه المشروع 12 من مشاريع تفعيل القانون الإطار تحسين وتطوير نظام التقويم «ويهدف هذا المشروع أيضا إلى مراجعة شاملة لنظام التقييم والامتحانات والإشهاد في أجل لا يتعدى ثلاث سنوات. وجعل نظام التقويم والامتحانات يراعي الوظائف الأساسية للتقويمات التشخيصية والتكوينية والإشهادية، ويضمن مصداقية وموثوقية النتائج مع الأجرأة الفعلية للإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين والمتعلمات"[237]. بذلك لم يعد التقويم يقتصر على قياس التعلمات في نهاية المسار، بل أصبح ممارسة مستمرة ومرافقة لكل لحظات التعلم. وفي هذا الإطار، يعتمد المدرس التقويم التكويني بوصفه آلية تقوم على الملاحظة المنتظمة لمجهودات المتعلمين وتقدّمهم، مع تقديم تغذية راجعة فورية تساعدهم على تعديل تعلماتهم وتحسين أدائهم. كما يوظف تقويم الكفايات من خلال وضعيات مركبة تستدعي من المتعلم تعبئة مختلف موارده من معارف

[237] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2020)، حقيبة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار، مرجع سابق ص 44.

ومهارات ومواقف لحل مشكلات واقعية أو شبه واقعية، مما يسمح بقياس مدى تمكنه الفعلي من الكفاية المستهدفة.

إضافة إلى ذلك، يعد اعتماد الروبركات (شبكات التقويم) خطوة نوعية نحو تحقيق موضوعية أكبر ووضوح أفضل في تقييم المنتجات التربوية، سواء تعلق الأمر بالعروض الشفوية، المشاريع الفردية أو الجماعية، أو التعلمات الرقمية. وتتيح هذه الشبكات تحديد معايير دقيقة ومستويات الأداء المتوقعة، بما يمكن المتعلم من فهم انتظارات التقويم وتقدير تقدمه بشكل ذاتي. ومن ثم، يصبح التقويم أداة للتعلم وبناء الثقة، لا مجرد وسيلة للحكم أو الفرز.

خلاصة

يعكس التصور الإصلاحي الجديد في تدريس التاريخ والجغرافيا رغبة في تطوير طرق التعليم لجعل المتعلم قادرا على التفكير النقدي، وفهم التحولات العالمية والمحلية، والتفاعل معها. ويقوم هذا التصور على تنويع الطرق، ودمج الرقمنة، وتبني منهجيات نشيطة تخلق تعلما ذا معنى، ومستداما، ومتفاعلا مع محيط المتعلم. إذا تم نقله من مفهوم التصور إلى التطبيق عبر الممارسة الصفية، بتوفير الشروط البيداغوجية المناسبة لتطبيقه، لتظهر فاعليته على المتعلم والمدرسة المغربية الجديدة.

قائمة المصادروالمراجع

- إبراهيم التركي (2015)، تكنولوجيا الإعلام والاتصال (الخريطة التفاعلية) ودورها في إدراك المجال الجغرافي وتنشيط درس الجغرافيا، مجلة البيداغوجي، العدد 2.
- قفصي محمد (2015)، تطور الجغرافيا ودورها في التنمية المجالية، مجلة التدريس، العدد 7.
- الحسناوي مصطفى (2011)، بيداغوجيا الإدماج كمقاربة جديدة للتدريس (مواد وحدة الاجتماعيات نموذجا)، مجلة علوم التربية، العدد 50.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافي بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2009)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافي بسلك التعليم الثانوي الإعدادي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2021)، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، (2022) خارطة الطريق 2022-2026 إثنا عشر إلتزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة.
- لا وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2020)، حقيبة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، الجريدة الرسمية، عدد 6805.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2025)، خارطة الطريق 2022-2026 الإطار الإجرائي 2024-2025.
- الجريدة الرسمية، (2024) مرسوم رقم 02.24.140، في شأن النظام الأساسي الخاص بموظفي الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، عدد 7277

المدرسة الرائدة وآفاق الابداع والتفكير النقدي.

ذ. الحسين وباعلا

كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس

الملخص:

من أجل إعادة بناء مدرسة عمومية تجعل من أولوياتها تجويد التعلمات الأساسية، بهدف تقليص الهدر المدرسي والرفع من مستوى التحصيل الدراسي، تبنت المدرسة المغربية مشروع «المدرسة الرائدة» في سياق تنزيل خارطة الطريق 2022-2026 التي أعلنتها وزارة التربية الوطنية، بهدف إعادة بناء المدرسة العمومية، معتبرة أن هذا النموذج يقدم تجربة رائدة تستثمر تجهيزات رقمية، وتسعى في إطار التقويم إلى اعتماد مقاربات ومؤشرات دقيقة، من أجل جعل المؤسسة التعليمية أكثر فعالية وجاذبية.

غير أن توجه المشروع نحو تشديد التركيز على المهارات والتعلمات الأساسية، واعتماد مقاربة «التدريس وفق المستوى (TaRL) «باعتبارها رافعة أساسية لتحسين النتائج، يفتح نقاشًا حادًا حول التداعيات البيداغوجية الممكنة لهذه الخيارات.

بناء على ذلك، تتمحور الإشكالية على النحو التالي:

- إلى أي حد يساهم نموذج «المدرسة الرائدة» في الرفع من مستوى التعلمات الأساسية؟

- وفي المقابل، إلى أي مدى قد يسهم - عن قصد أو عن غير قصد - في تضييق أفق الإبداع والتفكير النقدي داخل الفصول الدراسية؟

إن هذه الأسئلة وما قد ينبني عليها من أسئلة فرعية، هو ما سنحاول الإجابة عنه في هذه المقالة، حيث تأخذ الإشكالية أبعادها التربوية وراهنيتها من الرغبة في تعميم هذه التجربة على المدرسة المغربية، وبالتالي إعادة صياغة ملامح التجربة المدرسية من خلال طريقة تقديم الدروس، وكيفية تفاعل المتعلم معها كمحور رئيسي في العملية التعليمية - التعلمية.

وهذا يفرض علينا، في ظل الممارسة الصفية، تقييم طريقة اكتساب المتعلم للمعرفة، وقدرته على تحقيق الكفايات المعرفية والذهنية العليا، وتنمية روح الإبداع والتفكير النقدي.

الكلمات المفتاحية :المدرسة الرائدة - التدريس وفق المستوى - الإبداع والتفكير النقدي كفايات عليا.

مقدمة:

في ظل التسارع التكنولوجي المذهل الذي يشهده العالم اليوم، خصوصا في مجال الأدوات الرقمية والبرمجيات والذكاء الاصطناعي، بات من الضروري إعادة النظر في الأساليب التعليمية التقليدية، التي لم تعد قادرة على تلبية احتياجات الجيل الرقمي. فقد أدى انتشار الإنترنت والأدوات الرقمية إلى تحول جذري في طريقة الوصول إلى المعرفة واكتساب المهارات، مما يستدعي اعتماد نماذج تعليمية جديدة تتماشى مع هذه التحولات.

انطلاقا من هذا الواقع، برز مفهوم مشروع "المدرسة الرائدة" كنموذج مبتكر لتطوير التعليم، بهدف إلى استثمار أحدث التكنولوجيا الرقمية لتعزيز تجربة التعلم، والسماح للمتعلمين وللفاعلين التربويين

بالاستفادة القصوى من التكنولوجيا، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم في مواجهة تحديات العصر، دون أن يضعف أو يهمش التعليم التقليدي.

في هذا السياق، اعتمدت المملكة المغربية مشروع المدرسة الرائدة، حيث أعلنت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة عن تفعيل هذا المشروع، الذي يأتي في إطار تنزيل مشاريع خارطة الطريق 2022-2026، من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، ولرفع مستوى التعلمات الأساسية للتلميذات والتلاميذ من خلال اعتماد مناهج ومقاربات بيداغوجية حديثة.

1-الإطار النظري والمفاهيمي:

يعرف الإبداع بقدرة المتعلم على ابتكار حلول أو تعبيرات أصيلة ومناسبة، تتسم بالمرونة والحداثة، متجاوزة التكرار الآلي للنماذج الجاهزة. لذلك يشدد المعرفيون على أساليب إدراك الأشياء، فهو يمثل بالنسبة لهم طريقة للحصول على المعلومات ودمجها في البنى المعرفية، وبالتالي يشددون على حرية التفكير والقدرة على التحكم في حلول أكثر كفاءة ونجاحا.

وينتج الإبداع عن الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية، وبالتالي فهو يشتمل على عمليات ذهنية كالانتباه والإدراك والوعي والتنظيم والترميز، وصولا إلى تشكيل إنتاج خبرة إبداعية جديدة.

أما التفكير النقدي، فهو مجموعة مهارات عقلية تمكن من تحليل المعطيات، تمحيص الحجج، كشف المسلمات، وبناء مواقف مدعومة أمام القضايا التربوية والاجتماعية. وتندرج هذه القدرات ضمن الكفايات العليا - حل المشكلات المركبة، العمل التعاوني، التواصل الحجاجي - التي تعتبرها الأدبيات التربوية الحديثة أساس إعداد مواطن ينتمي إلى مجتمعات المعرفة (Tarl)[238] " تشخيصا لمستوى المتعلم في القراءة والحساب، حيث تقوم بتجميع المتعلمين في فئات متجانسة، وأنشطة مكثّفة بسيطة لسدِّ الثغرات الأساسية، بهدف رفع سريع للمؤشرات الكمية، وهو تصور لا يرتبط مع البيداغوجيات النشيطة في التعلم (التعلم البنائي، بيداغوجيا المشروع، والتعلم الناقد) التي تبني المعنى عبر مهام مفتوحة كالحوارات الصفية، وإشراك المتعلم في البحث لا التلقي السلبي المعتمد على التعليمات المغلقة.

2-مشروع المدرسة الرائدة ومنطقTaRL

تقدم الوثائق الرسمية مشروع «المدرسة الرائدة» كنموذج مؤسساتي جديد داخل المنظومة العمومية، يتقاطع فيه تجويد التعلمات مع رقمنة الفضاء المدرسي، والتعاقد على النتائج، وتكثيف أنشطة الدعم والتقويم. تدار هذه المدارس بمنطق يولي أهمية كبيرة للبيانات الرقمية ولمؤشرات القياس، سواء تعلق الأمر بمستويات القراءة والرياضيات، أو بنسب الحضور والنجاح،[239] داخل هذا التصور، تحتل مقاربة TaRL

[238] مقاربة «التدريس وفق المستوى (TaRL) «هي أسلوب بيداغوجي مبتكر يقوم على تصنيف التلاميذ حسب مستواهم الفعلي في المهارات الأساسية (القراءة والحساب) لا حسب العمر أو المستوى الدراسي، مع تقديم تعليم مخصص لكل مجموعة لسد الثغرات وتحقيق تقدم سريع في عملية التحصيل ، و هي اختصار لعبارة Teaching at the Right Levelأي "التعليم وفق المستوى المناسب"، وهي مقاربة بيداغوجية طورتها منظمة Prathamالهندية، وتهدف إلى تجاوز الفكرة النمطية التي تربط المستوى الدراسي بالتقدم العمري، والتركيز بدلًا من ذلك على القدرات الفعلية لكل تلميذ، خصوصًا في المهارات الأساسية كفهم المقروء والعمليات الحسابية .

[239] وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، خارطة الطريق2022-2026، 12 عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة.

موقعا محوريا؛ إذ تنفذ تقويمات تشخيصية دورية لتحديد المستوى الفعلي للتلاميذ، ثم يعاد توزيعهم في مجموعات متجانسة نسبيا بحسب ما يتقنونه من مهارات أساسية، لا بحسب أعمارهم أو مستوياتهم الدراسية الرسمية. ويفترض أن تسمح هذه الهندسة البيداغوجية بتوجيه الجهد نحو تعويض النقص في زمن وجيز، عبر أنشطة تعليمية بسيطة ومتكررة، وموجهة نحو أهداف محددة سلفا. غير أن هذا التركيز القوي على تعويض التعثر، وترتيب الزمن المدرسي وفق منطق استلحاقي، يطرح تساؤلات حول نوعية التجربة التعليمية التي يعيشها التلاميذ، وحول الحيز الذي يبقى متاحا لأنشطة تنمي الخيال، وتفتح مجال النقاش، وتحفّز التساؤل والاستكشاف.

3- الآثار المحتملة على الإبداع والتفكير النقدي

إذا كانت TaRL قد صيغت بالأساس لمعالجة ضعف التحكم في القراءة والحساب، فإن نقلها إلى سياق المدرسة الرائدة، وجعلها أداة شبه مهيمنة داخل القسم، يعيد توزيع الزمن والجهد التعليميين بصورة تجعل المهام الروتينية المغلقة تحتل موقع الصدارة. هذا الوضع يعني عمليا أن ضغوط تحسين المؤشرات السريعة قد تتم على حساب الأنشطة التي تتطلب وقتا أطول، مثل المشاريع البحثية الصغيرة، والحوارات الصفية المنظمة، والتمارين الكتابية المفتوحة، وهي كلها فضاءات أساسية لتربية الإبداع والتفكير النقدي.

لقد أصبح المتتبع لمسار تدبير إصلاح المنظومة التربوية المغربية يواجه صعوبة في فهم النهج الذي تتبعه السلطات التربوية خلال الفترة الأخيرة في رسم معالم الإصلاح، وفي معرفة ما إذا كان هناك خط ناظم يراعي التناسق ووضوح الرؤية والاستمرارية، ويستند إلى تصور استراتيجي. لذلك قد نجد أنفسنا «إزاء مبادرات شخصية يتخذها الوزراء المتعاقبون على تدبير قطاع التربية الوطنية، كل واحد يسعى إلى وضع بصمته، انطلاقا من قناعاته وتصوره الخاص حول أولويات قضايا التربية والتكوين، أو انطلاقا من الإكراهات العملية التي يواجهها، والتي غالبا ما تحكمها أوضاع ظرفية[240].

من جهة أخرى، فإن الطابع التوجيهي الصارم الملازم لمنطق التعاقد على النتائج، مقرونا بأنظمة التتبع الرقمي، قد يساهم في تكريس نموذج للنجاح يقوم على الامتثال الدقيق للتعليمات والوفاء بالأهداف الرقمية، أكثر مما يقوم على الجرأة الفكرية والمبادرة الذاتية. في هذه البيئة، قد يميل المتعلم إلى تجنب المغامرة بالتفكير المختلف، مخافة الوقوع في الخطأ الذي قد يؤثر في تقييمه، فيتحول شيئا فشيئا إلى منفذ جيد للأنشطة الجاهزة، لا إلى فاعل معرفي يسائل ويقترح ويبتكر.

إن فرض مستوى تعلم متدنٍ على المتعلمين المتفوقين لا يتوافق مع نموهم المعرفي، وهو أمر لا يخدم المدرسة العمومية وأهدافها وغاياتها. لذلك، يستحسن اعتماد برامج للاستكشاف المبكر للنبوغ والتفوق لدى المتعلمين، من أجل دعم المتميزين منهم، ومساعدتهم على إبراز مواهبهم وقدراتهم وتفوقهم[241]." وهو أمر يساهم بشكل كبير في تقزيم قدرات المتعلمين وخلق جو من المنافسة والابداعبين المتعلمين. وتتعاظم هذه الآثار عندما تقرأ في ضوء الفوارق المجالية والاجتماعية؛ إذ يمكن أن ينشأ نوع من «التميز

[240] مصطفى مقبول، مجلة الإدارة التربوية العدد 11 ص 3، 2023م.
[241] وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي، القانون الاطار17- 51، المادة 28.

البيداغوجي» بين من يتاح لهم تعلم يركز أساسا على استدراك الأساسيات داخل مدارس الريادة، وبين فئات أخرى لا تستفيد حتى من هذه المستويات الدنيا بشكل كاف. في المحصلة، قد لا تسهم التجربة، إذا أسيء تدبيرها، في تقليص اللامساواة المعرفية والثقافية، بل في إعادة إنتاجها بصيغ جديدة.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التعليم التفاعلي يقوم على أساس التفاعل النشط في الدرس والتحكم في التتابع التعليمي للبرنامج الدراسي، وذلك من خلال "الاستجابات الصادرة من المتعلم نحو المعلومات المعطاة، وحوار تواصلي وتأثير متبادل بين المتعلم وبرنامج إلكتروني تعليمي، حيث يمكن التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم، وإعطاؤهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعليم والمشاركة النشطة في التعلم وبناء المعلومات[242].

لذا، يمكن القول إن الرفع من مستوى التحكم في القراءة والرياضيات هدف مشروع وملح في المدرسة المغربية، وأن تعميم التعلمات الأساسية شرط لا يمكن تجاوزه لبناء أي مشروع تربوي جاد. كما يصعب إنكار أن توظيف آليات التقويم المنتظم، والاستثمار في البنية الرقمية، وتفعيل أنشطة الدعم داخل «مدارس الريادة» يمكن أن يفضي إلى تحسين ملموس في أداء جزء من المتعلمين.

غير أن الاقتصار على الكفايات العليا لحساب الأساسيات، أو التعامل معها بوصفها ترفا يمكن تأجيله إلى مراحل لاحقة، يحمل في طياته مخاطر كبيرة؛ إذ يحول المدرسة من فضاء لتكوين المواطن المفكر والمبدع إلى فضاء لتدريب متعلم «فعال» في إنجاز مهام قياسية محدودة. لذلك، يبدو من الضروري إدماج منطق TaRLفي رؤية أوسع تجعل استدراك التعثرات مدخلا لا غاية نهائية، وتربط بين دعم الأساسيات وتعميق بيداغوجيات الإبداع والتعلم بالمشروع، مع جعل النقاش الصفّي المنتظم وورشات التفكير النقدي مكوّنًا أصيلا في حياة «المدرسة الرائدة»، لا مجرد مطلب ثانوي.

نتائج وتوصيات

من خلال ما سبق، يمكن اقتراح مداخل عملية، من قبيل:

- تخصيص حصص منتظمة لمشاريع بحثية بسيطة يقودها المتعلمون.
- تنظيم لقاءات صفية حول قضايا قريبة من واقعهم.
- إشراك المتعلمين في تصميم بعض الأنشطة التعليمية، بما يتيح الجمع بين صرامة الأساسيات وانفتاح الكفايات العليا في آن واحد.
- إدماج أنشطة TaRL في حصص خاصة، دون استحوادها على الزمن المدرسي بأكمله، لفتح المجال لأنشطة تربوية محفزة، كما كان سابقا، مثل مشاريع الوحدات، إلقاء النصوص الشعرية، وغيرها من الممارسات الصفية التي تعزز الإبداع والخلق.

[242] جغوبي الأخضر، مزوز عبد الحليم، التعلم التفاعلي النشط وبعض استراتيجياته، مجلة سلوك، المجلد 09، العدد 02 لسنة 2022، ص 134

خاتمة

يتضح من هذا التحليل أن مشروع «المدرسة الرائدة» يحمل إمكانية مزدوجة: فهو من جهة أداة قوية لتدارك تعثرات مزمنة في التعلمات الأساسية، ومن جهة أخرى قد يتحول، إذا حصر في منطق التقويم الكمي والاستلحاق السريع، إلى إطار يحد من تطور الإبداع والتفكير النقدي لدى الأجيال الصاعدة.

لذلك، لا يكفي السؤال عما إذا كانت المدرسة الرائدة «قاتلة محتملة» للإبداع، بل ينبغي مساءلة السياسات التربوية والاختيارات البيداغوجية المفعلة داخلها: هل تستثمر الإمكانات الرقمية والتنظيمية لبناء مدرسة تعلم التلميذ كيف يفكر ويسائل ويبتكر، أم تحصر في تحسين مؤشرات قابلة للقياس السريع؟

إن فتح هذا النقاش عبر البحث الميداني، من خلال تتبع الممارسات الصفية، والاستماع إلى تمثلات المدرسين والمتعلمين، وتحليل آثار TaRL في الواقع، يشكل خطوة أساسية لإعادة توجيه التجربة، بما يضمن أن تتحول «المدرسة الرائدة» إلى فرصة حقيقية لتجديد أفق النقد والإبداع، لا إلى أداة جديدة لإعادة إنتاج اللامساواة وحصر الخيال المدرسي.

لائحة المراجع:

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي، القانون الاطار17- 51، المادة 28.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، خارطة الطريق2022-2026، 12 عشر التزاما من أجل مدرسة عمومية ذات جودة.

- مصطفى مقبول، مجلة الإدارة التربوية العدد 11، 2023م.

- جغوبي الأخضر، مزوز عبد الحليم، التعلم التفاعلي النشط وبعض استراتيجياته، مجلة سلوك، المجلد 09 ، العدد 02 لسنة 2022.

الإسعاف التربوي والصعوبات الناعمة: نموذج مبتكر لدعم التحول البيداغوجي في المدرسة المغربية

د. بدرالدين ايت بباعزيز

المدرسة العليا للأساتذة - جامعة مولاي إسماعيل

الملخص:

تخوض المدرسة المغربية مسارا إصلاحيا يستهدف تجويد التعلمات وتجاوز اختلالات الفصول الدراسية. ورغم هذه الجهود، تبرز "الصعوبات الناعمة"، وهي تعثرات خفيفة وصامتة في الفهم والانتباه وتنظيم التعلم، كعامل خفي يضعف التحصيل ويعمق الفوارق التربوية.

يقترح هذا المقال مفهوم "الإسعاف التربوي" كمقاربة بيداغوجية مبتكرة للتدخل السريع، مستوحاة من آليات "التراج (Triage) "الطبي. تقوم هذه المقاربة على التشخيص الفوري للتعثرات، وفرز المتعلمين حسب احتياجاتهم، وتقديم تدخلات مركزة ومرحلية تحول دون تحول الأخطاء الصغيرة إلى صعوبات بنيوية صلبة. ويؤصل المقال لهذا المفهوم باعتباره نسقا مكملا للبيداغوجيا الفارقية ونموذج الاستجابة للتدخل(RTI) ، مع استناد معرفي إلى مبادئ "المنطقة القريبة للنمو" لفيغوتسكي (Vygotsky) لضبط كفاءة الدعم وسرعته. يقدم البحث تصورا تركيبيا للإسعاف التربوي كأداة عملية لتنزيل التحول التربوي الوطني، مساهمة في تعزيز التعلمات الأساسية ورفع نجاعة التدريس وتقليص الفوارق. كما يستعرض المقال سيناريوهات تطبيقية قابلة للتنزيل في السياق المغربي، ويخلص إلى ضرورة مأسسة هذا النموذج عبر تكوين المدرسين وتطوير أدوات تشخيصية سريعة وفعالة لضمان بيداغوجيا أكثر عدلا وإنصافا.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات الصلبة - الصعوبات الناعمة - الدعم التربوي - الإسعاف التربوي.

مقدمة:

تدرجت المدرسة المغربية في مسارها الإصلاحي من الميثاق الوطني وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية، سعيا إلى إرساء قيم الجودة والإنصاف. ورغم هذا التطور، تظل التحديات الإجرائية قائمة، خاصة في تفعيل برامج الدعم المدرسي كآلية لمعالجة التعثرات المعرفية والمنهجية.

إن المقاربات الكلاسيكية للدعم المدرسي تختزل في "استراتيجية الإطفائي"، وهي استراتيجية تدخلية تأتي بعد تفاقم الأزمات (كالهدر والفشل الدراسي)، مما يترك "ندوبا تربوية" يصعب محوها. تكمن معضلة هذا النموذج في تأخر الرصد الذي يعتمد فقط على النتائج النهائية، مما يجعله مقتصرا على معالجة "الصعوبات الصلبة" الواضحة في مستويات المتعلمين. وفي المقابل، تبرز الحاجة الماسة إلى الالتفات إلى "الصعوبات الناعمة"، وهي عوائق صامتة وذات مؤشرات خافتة يعاني منها المتفوقون والمتوسطون على حد سواء، ولا تظهر على سطح النتائج الدراسية المباشرة، مما يؤدي إلى تراكمها وتحولها إلى تعثرات مزمنة.

من هذا المنطلق، يسعى هذا المقال إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: ماهية الصعوبات الناعمة وتأثيرها على الأداء الدراسي؟ وكيف يمكن الانتقال من منطق "الدعم الإطفائي" إلى نموذج "الإسعاف التربوي" كآلية مبتكرة لرصد العلامات الضعيفة ومعالجتها داخل الفصول الدراسية.

ا. الإطار المفاهيمي والاصطلاحي :

لا يخفى أن ضبط المفاهيم يمثل خطوة أساسية في أي بحث، ولا سيما في الميدان التربوي، لما يتسم به هذا المجال من حاجة ملحة إلى الدقة والوضوح في عرض المعطيات. وانطلاقا من كون "المفاهيم لا تعرف إلا في إطار نسقي، وأنها تصمم لتستثمر تجريبيا بصورة منهجية"، سنعمل فيما يأتي على توضيح أهم المفاهيم المركزية الواردة في هذا المقال، وبيان دلالاتها، وتحديدها إجرائيا بما ينسجم مع غايات الدراسة.

1-الصعوبات الصلبة: Hard Difficulties

نقصد بالصعوبات الصلبة تلك الإشكالات والاختلالات التربوية ذات الطابع الذاتي التي يعانيها المتعلم، والتي تتجلى للمدرس أثناء عمليات القياس في مختلف مراحل التقويم الجزئي أو الدوري أو المرحلي. وتمثل هذه الصعوبات مؤشرات تنبه المدرس والمؤسسة إلى ضرورة التدخل لسد الثغرات المعرفية والمهارية لدى المتعلم عبر برامج للدعم التربوي والدراسي، بما يمكنه من مواصلة مساره الدراسي بنجاح في المراحل اللاحقة. وغالبا ما تظهر هذه الصعوبات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف، حيث تنعكس بوضوح على معدلاتهم في التقويمات الفصلية والامتحانات المحلية والجهوية والوطنية. وقد ترتبط هذه الصعوبات بمهارات القراءة والكتابة أو الفهم أو الحساب، مما يؤثر في قدرة المتعلم على استقبال المعلومات ومعالجتها بفعالية.

2-الصعوبات الناعمةSoft Difficulties :

يستلهم مفهوم "الصعوبات الناعمة" قياسا على "المهارات الناعمة"، فكما أن النجاح يرتكز على قدرات ذاتية وتواصلية غير مرئية، فإن الفشل الدراسي ليس وليد الصدفة، بل هو نتاج تراكم تحديات صامتة ومندمجة في بنية المتعلم الشخصية، لا تظهر بوضوح إلا بعد تحولها إلى "صعوبات صلبة."

ويعود عجز المدرس عن رصد هذه الصعوبات إلى ثلاثة عوامل رئيسة: غياب التكوين المتخصص في استراتيجيات الرصد المبكر، والتركيز المفرط على تقويم الصعوبات الصلبة، ووجود "شعور زائف بالاطمئنان" تجاه المتعلمين المتوسطين والمتفوقين الذين قد يعانون بصمت. وتكمن خطورة هذه الصعوبات في أثر "كرة الثلج"، حيث تتراكم لتتحول إلى ضغوط نفسية حادة قد تصل إلى الانهيار العصبي أو فقدان الوعي في المحطات التقويمية الكبرى.

وتتجسد هذه الصعوبات في مظاهر رمزية وسلوكية متعددة، مثل الافتقار إلى التنظيم، وضعف الجرأة التواصلية، وانعدام الثقة بالنفس، والسعي المفرط نحو الكمال، وهي كلها حواجز غير مرئية تعيق النمو المعرفي السليم للمتعلم.

3-الدعم التربوي البيداغوجي الكلاسيكيTraditional Pedagogical Educational Support :

نقصد بالدعم التربوي والبيداغوجي الكلاسيكي، أو ما يمكن تسميته بـ"النموذج الإطفائي"، ذلك التدخل المخطط له من طرف المدرس أو المؤسسة أو المنظومة التربوية ككل، بهدف سد الثغرات المعرفية والمنهجية التي تحول دون تمكن التلميذ من استيعاب المقرر الدراسي، مما يؤدي إلى تخلفه عن زملائه في الصف. ويعرف هذا الدعم بأنه "مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اعتمادها داخل الفصل (في

إطار الوحدات الدراسية) أو خارجه (ضمن أنشطة المؤسسة) لتجاوز ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات، كعدم الفهم والتعثر والتأخر، والتي تحول دون إظهار قدراتهم الحقيقية والتعبير عن إمكاناتهم الفعلية الكامنة" (آيت الخيار، 1993)[243].

ويمثل الدعم بهذا المعنى مواكبة ظرفية محددة في الزمان والمكان، غايتها معالجة مشكلة واضحة وملموسة تؤثر في التلميذ وفي جماعة القسم معا. وبذلك يعد تدخلا يأتي بعد وقوع "الضرر" أو بروز المشكلة، وهو ما يبرر وصفه بالنموذج الإطفائي. ومن وجهة نظري، فإن هذا النموذج يكشف عن قصور في التدخل التربوي، بما يستدعي التفكير في نموذج استباقي بديل أطلق عليه "الإسعاف التربوي."

4-الإسعاف التربوي (الدعم التربوي الاستباقي)Educational First Aid :

تستند استعارة مفهوم "الإسعاف" من مجال الطب الوقائي إلى الدور الجوهري للمسعف في الحماية والإنقاذ ومنع تفاقم الإصابة عبر التقاط علامات الخطر والتدخل السريع وفق نظام "التصنيف .(Triage) " ويهدف البحث إلى نقل هذا التصور إلى الحقل البيداغوجي، لتمكين المدرس من مهارات رصد المؤشرات الخفية للصعوبات الناعمة والتدخل الفوري لمعالجتها. ويتطلب هذا "الرصد الإسعافي" من (المدرس-المسعف) تبني تقنيات إجرائية مثل: انظر، استمع، اشعر. وبذلك لا يعد الإسعاف التربوي مجرد دعم علاجي متأخر، بل هو تدخل استباقي ووقائي يستهدف "تعديل المسار" قبل تحول المشكلات الصامتة إلى صعوبات صلبة. إن الدعم المبكر في هذا السياق إجراء وقائي يشخص التعثر في بداياته حماية للمتعلم من السقوط في الفشل الدراسي المعلن.

II .الخلفية النظرية للإسعاف التربوي والصعوبات الناعمة.

لا يختلف اثنان في أن التواصل البيداغوجي داخل الفصل يشكل الركيزة الأساسية التي تبنى عليها المنظومة التربوية. ونظرا إلى المكانة المركزية التي تحظى بها هذه العلاقة التربوية، تزايدت الدراسات العلمية المهتمة بتحليلها وفهم آلياتها. غير أن تركيزنا في هذا التصور سينصب على النظريات التي تناولت أسس واستراتيجيات بناء علاقة إنسانية إيجابية بين المدرس والمتعلم، بما يمكن المدرس من امتلاك آليات الرصد المتقدم للمؤشرات الضعيفة الدالة على الصعوبات الناعمة، بغية التدخل لمعالجتها في حينها. ومن بين هذه المقاربات: الإطار النسقي (الانتقال من الإطفاء إلى الاستباق)، ونموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention)، والإطار الاجتماعي المعرفي من خلال نظرية فيجوتسكي، منطقة التطور القريب.

1-الإطار النسقي (الانتقال من الإطفاء إلى الاستباق)، نموذج الاستجابة للتدخل.[244]

يمثل نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention) تحولا نوعيا في تصور الدعم المدرسي، إذ ينبع من مراجعة نقدية للنموذج التقليدي القائم على مبدأ "انتظار الفشل ثم التشخيص"، وهو ما يمكن

[243] - د أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى 2006، ص 138.

[244] - Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). *Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems*. European Journal of Special Needs Education, 28(2), 177-194.

وصفه بالنموذج ذي المنطق "الإطفائي". وفي مقابل ذلك، يقدم RTI إطارا تنظيميا متدرجا يفعل فكرة "الإسعاف التربوي" بوصفها مقاربة وقائية ممنهجة وليست مجرد استجابة لاحقة لصعوبة قائمة.

يقوم هذا النموذج على بنية دعم متعددة المستويات، تنطلق من هدف أساسي هو تعزيز الشمول داخل المدرسة وتوفير تدخلات مبكرة ضمن السياق التربوي العادي، بعيدا عن عزل المتعلمين أو انتظار تفاقم صعوباتهم. ويمكن توصيف هذه المستويات على النحو الآتي:

أ. المستوى الأول: الوقاية الشاملة

يمثل هذا المستوى الأساس الوقائي لـ"الإسعاف التربوي"، موجها لجميع المتعلمين (حوالي 80%). ويعتمد على تعليم ذي جودة عالية يستند إلى ممارسات بيداغوجية فعالة، مع التركيز على معالجة ما يمكن تسميته بـ"الصعوبات الناعمة" الناتجة غالبا عن قصور بسيط في أساليب التدريس أو تهيئة التعلم. وتكمن أهميته في تقليص عدد المتعلمين الذين قد يحتاجون لاحقا إلى تدخلات إضافية.

ب. المستوى الثاني: التدخل الموجه والمبكر

يعنى هذا المستوى بالمتعلمين الذين تظهر لديهم مؤشرات أولية على الحاجة إلى دعم إضافي (حوالي 15%)، أي تلك "الصعوبات الناعمة" التي لم تتحول بعد إلى تعثر واضح. ويقدم هنا دعم مكثف ومحدد الأهداف في مجموعات صغيرة ولفترة زمنية مضبوطة، تجسيدا لفلسفة التدخل المبكر التي يقوم عليها "الإسعاف التربوي"، بحيث تتم معالجة الصعوبة فور ظهورها قبل أن تتخذ شكلا أكثر صلابة.

ت. المستوى الثالث: الدعم العلاجي المكثف

يخصص هذا المستوى لنسبة ضئيلة جدا من المتعلمين (حوالي 5%) الذين لم تحدث مستويات الدعم السابقة استجابة كافية لديهم. وهنا يكون التدخل فرديا وعالي الكثافة. وعلى الرغم من ضرورته، فإنه يمثل الجانب الأقرب إلى "الإطفائي" في النموذج التقليدي، وهو ما يسعى RTI إلى الحد منه عبر تعزيز فعالية المستويين الأول والثاني.

يتيح اعتماد RTI بوصفه إطارا تنظيميا الانتقال بالمدرسة من منطق معالجة الفشل بعد وقوعه إلى منطق توقع الصعوبة والتدخل المبكر لاحتوائها. وبهذا يدعم هذا النموذج شمولية النظام التربوي ويحسن الاستجابة لمختلف درجات الصعوبات، وخاصة تلك الخفية التي غالبا ما كانت تهمل في المقاربات التقليدية.

2-الإطار الاجتماعي المعرفي من خلال نظرية فيجوتسكي: منطقة التطور القريب(ZPD)

تقدم نظرية فيجوتسكي إطارا تفسيريا صلبا وفعالا لمفهوم الإسعاف التربوي، إذ تنقل التركيز من البحث عن القصور الفردي إلى النظر في التفاعل الموجه بوصفه القوة المحركة للنمو. وتبدو أهمية هذا المنظور واضحة عند التعامل مع الصعوبات الناعمة، تلك الصعوبات التي لا ترتبط بخلل معرفي محدد، بل بضعف في تنظيم التفكير أو في الاستفادة من الأدوات الثقافية، وفي مقدمتها اللغة، في بناء الأداء المعرفي.

أ. منطقة التطور القريب (ZPD) باعتبارها مجالا للإسعاف التربوي

يشكل مفهوم منطقة التطور القريب (Zone of Proximal Development) نقطة الارتكاز الأساسية في هذا الربط، فهذه المنطقة تمثل المسافة الفاصلة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده وبين ما يمكنه

تحقيقه بمساعدة خبير أو أقران أكثر دراية. ومن هذا المنظور يوجه الإسعاف التربوي تدخله نحو الإمكانات وليس نحو حدود النمو الراهن، فيعمل على تحويل ما يمكن إنجازه بالمساندة إلى مستوى الأداء الفعلي، عبر توفير ما يلزم من دعامات تعليمية ملائمة لطبيعة الصعوبة.

ب. الدعامات التعليمية كآلية لمعالجة الصعوبات الناعمة.

تمثل الدعامات التعليمية، أي الدعم المؤقت والموجه الذي يقدمه المدرس، الترجمة العملية لمبادئ فيجوتسكي في السياق الإسعافي. فالصعوبات الناعمة التي تتجلى في ضعف تنظيم الأفكار، أو اضطراب التعبير اللفظي، أو غياب الاستراتيجيات المعرفية، ترتبط أساسا بضعف استخدام الأدوات النفسية، وعلى رأسها اللغة، في التنظيم الذاتي. وهنا يتدخل الإسعاف التربوي عبر أدوات متعددة، من الحوار الموجه إلى النمذجة إلى الوسائط البصرية، بغية مساعدة المتعلم على تحويل الدعم الخارجي إلى عمليات داخلية منظمة. ويتوافق هذا مع مقولة فيجوتسكي الشهيرة: "كل وظيفة لدى الطفل تظهر مرتين، على مستويين، أولا على المستوى الاجتماعي، ثم على المستوى النفسي "[245] ..حيث يشكّل الدعم الاجتماعي الجسر الذي ينتقل عبره المتعلم نحو التحكم الذاتي.

ج - التفاعل الاجتماعي بوصفه شرطا للنمو المعرفي.

بما أن الوظائف العقلية العليا تنشأ ابتداء داخل التفاعل الاجتماعي، فإن الإسعاف التربوي يتأسس بالضرورة على بنية تفاعلية بين المعلم والمتعلم أو بين الأقران. فالأنشطة التعاونية، والحوارات التفسيرية، والتوجيه المتبادل، ليست مجرد وسائل لمعالجة صعوبة آنية، بل هي عمليات تنمي لدى المتعلم القدرة على استخدام الأدوات النفسية التي أشار إليها فيجوتسكي بقوله: "تشكل الأداة النفسية موقعا محوريا في هذه النظرية، فهي تعدل جذريا علاقة الفرد بذاته وبالعالم وبالآخرين. إنها وسيلة مصطنعة للتحكم في العمليات النفسية[246]."

بهذا المعنى، يمكن النظر إلى الإسعاف التربوي بوصفه التطبيق المنهجي لمبادئ فيجوتسكي: توظيف الوسائط الثقافية، وفي مقدمتها اللغة، داخل منطقة التطور القريب، وتقديم دعم اجتماعي مهيكل يسمح للمتعلم بأن ينمي أدواته الداخلية ويتجاوز الصعوبات الناعمة، وصولا إلى تنظيم معرفي أكثر استقلالا.

III. الإجراءات التطبيقية للإسعاف التربوي في معالجة الصعوبات الناعمة.

نسعى في هذا الفصل إلى ترجمة الإطار النظري المفاهيمي لـ"الإسعاف التربوي" إلى مقترحات للممارسات الصفية، التي من شأنها تمكين (المدرس-المسعف) من تحديد المؤشرات الخافتة لـ"الصعوبات الناعمة" لاستهدافها ومعالجتها بفعالية.

---

[245] - Carré, Philippe, and Patrick Mayen, eds. *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod, 2019.p 64

[246] - Carré, Philippe, and Patrick Mayen, eds. *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod, 2019.p 63

1- الإسعاف التربوي كأداة للتعرف على "الصعوبات الناعمة": نهج استباقي للتشخيص

بدلا من الاعتماد فقط على نتائج التقييم النهائي (النموذج الإطفائي)، يتم بدء التقييم المبكر المستمر وتقديم الدعم المبكر (النموذج الاستباقي).

أ. نموذج "انظر، استمع، اشعر"

أنظر" (المراقبة البصرية) :مراقبة الإشارات السلوكية الصامتة غير المرتبطة بالإنجاز، مثل التردد في طلب الدعم، سوء تنظيم الأدوات، التسويف.

أستمع" (تحليل اللغة) :الانتباه إلى اللغة التي ينتجها الطالب، والتي تظهر كعدم تنظيم أو حاجة للتنظيم أو نقص في الثقة، مثل التبريرات المستمرة أو الأسئلة حول كيفية البدء بدلا من المحتوى.

أشعر" (المناخ الإنساني) :عند بناء علاقة قائمة على القبول غير المشروط، يمكن اكتشاف القلق الصامت ونقص المبادرة.

ب. قائمة تحقق من المؤشرات الدالة على الصعوبات الناعمة

يقوم المدرس بإنشاء بطاقة ملاحظة مختصرة للمراقبة والتحقق من الصعوبات الناعمة التنظيمية والعاطفية التي تحدث أثناء العمل في الصف. ويسهم هذا في تنمية الوعي البصري للمدرس وتطوير ممارساته في رصد العلامات الخفية للصعوبات الناعمة.

2- سيناريوهات للتدخل الإسعافي مبني على نموذج الاستجابة للتدخل(RTI)

يتم استخدام الإسعاف التربوي بناء على مستويات متدرجة من نموذج RTI لمعالجة الصعوبات الناعمة أثناء التدخل.

أ. المستوى الأول: التدخل على مستوى الوقاية الشاملة

الهدف من هذا المستوى هو تحسين التنظيم الذاتي والمهارات العاطفية لجميع المتعلمين (حوالي 80%). ويشكل هذا المستوى آلية لدمج الممارسات الوقائية في العملية التعليمية. يشمل التدخل في هذا المستوى عمليات استباقية، منها: التخطيط، إعداد الحلول الممكنة، متطلبات التنظيم، وهيكلة الصف الدراسي بطريقة تسمح بالتدخل السلس قبل وأثناء وبعد العمليات الصفية، مثل إنشاء منظمات بصرية وتوفير جدول زمني واضح لتحسين إحساس المتعلم بالانخراط والتنظيم.

ب. المستوى الثاني: التدخل المبكر

يستهدف هذا المستوى تصحيح القيود الناعمة فور ظهورها (مثل نقص الجرأة أو نقص طفيف في التخطيط) لدى المتعلمين الذين يظهرون أعراضا أولية (حوالي 15%). ويعتمد على استراتيجيات الإسعاف التربوي وتفعيل آلية "منطقة النمو القريب "(ZPD) وفق نظرية فيجوتسكي، عبر:

-تقديم دعم مؤقت ومركز لمساعدة المتعلم على إنجاز مهمة لا يمكنه القيام بها بمفرده، مثل توفير "قالب تخطيط" لمهمة محددة.

-الحوار المتبادل: ممارسة مناقشات منظمة بين الأقران لتحسين المهارات اللازمة للتعبير عن الأفكار بأمان.

ت. المستوى الثالث: التدخل على مستوى الدعم العلاجي المكثف (النموذج الكلاسيكي)

يستهدف هذا المستوى الصعوبات الناعمة المتفاقمة التي لم تستجب للمستويين السابقين (حوالي 5%). ويعتمد على تدخل فردي مكثف، يشمل:

-**التدخل الشخصي (نموذج الإسعاف التربوي) :**يركز على العلاقة الإنسانية، كما نظر لذلك عالم النفس كارل روجرز. ويستند هذا النهج إلى مبدأ أساسي مفاده أن "كل شخص لديه القدرة على التطور والتوجيه الذاتي، وأن جودة علاقة المساعدة، أكثر من اللجوء إلى التقنيات، هي ما يعزز قدرة الفرد على النمو.[247] ومن هذا المنطلق، يصبح الإسعاف التربوي فعلا إنسانيا قبل أن يكون إجراء تعليميا، إذ يقوم على توفير مناخ من القبول اللامشروط، والإصغاء التعاطفي، والمساندة غير المتسلطة.

الإرشاد الفردي Coaching: مواكبة فردية في جلسات دعم قصيرة ومستمرة، مخصصة لأهداف سلوكية أو تنظيمية محددة (مثل مهارات إدارة الوقت، أو مهارة إدارة الاعداد النفسي للامتحان).

-**الاستماع التعاطفي**: جعل العملية مساحة آمنة بحيث يمكن للمتعلم التعبير عن قلقه وإحباطه دون حكم، ويتمثل هذا الإصغاء في " محاولة الدخول بالكامل إلى عالم الآخر، رؤيته للعالم، مشاعره، تصوراته، باختصار تجربته، دون إغراء طرح وجهة نظرك أو الحكم عليه."[248]

الإسعاف التربوي: نحو شراكة واعية بين المدرسة والأسرة

نظرا لأن الفضاء المدرسي وحده لا يكفي لمحاصرة المتعلم ورصد صعوباته الظاهرة والخفية، الصلبة والناعمة، فإنه من الضروري إقامة شراكة واعية بين المدرسة والأسرة تحدد مهام ومتطلبات كل طرف، بما يوسع دائرة المراقبة والدعم. وتشمل هذه الشراكات الفعالة بيئة المتعلم لتطبيق استراتيجيات الإسعاف التربوي، ومن بين آليات تفعيلها:

تفعيل شراكة "المدرس- الوالد :"تكوين أفراد الأسرة حول رصد علامات الصعوبات الناعمة وكيفية تدخلهم في البيئة المنزلية، وهو ما يشكل نوعًا من الدعم الوقائي.

إدارة استراتيجيات تنظيم العمل بين المدرسة والأسرة :توفير التدريب اللازم والتكوين المستمر المتخصص للمدرسين والأولياء على تقنيات الرصد الاستباقي للصعوبات الناعمة، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة للتدخل حسب الحالات (موارد، أدوات، مقاييس نفسية...) لتمكين المتدخلين، وخاصة داخل المدرسة، من تصنيف الحالات حسب درجتها ومتطلباتها (الترياج التربوي).

خاتمة

باختصار، يقدم هذا النموذج الاستباقي لـ"الإسعاف التربوي" بديلا للنموذج التقليدي الذي يتدخل فقط بعد حدوث الصعوبات وتفاقمها، وهو استجابة ضرورية لتجديد ممارسات الدعم في المدارس المغربية.

---

[247] - Carré, Philippe, and Patrick Mayen, eds. *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod, 2019.p 89

[248] - Carré, Philippe, and Patrick Mayen, eds. *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod, 2019.p 96

تكمن قوة هذا التحول في تحديد الصعوبات البسيطة لدى المتعلمين في وقت مبكر من تعلمهم، قبل أن تصبح عقبات صعبة تعيق أداء المتعلمين وتقلل من نتائج التعلم.

لقد وضعت الأطر النظرية التي تناولها هذا المقال المدرس في موقف جديد، يتجاوز تقييم النتائج فقط، إلى مراقبة وخلق مجموعة من العلاقات التعليمية المواتية من الداخل. ويعتمد نجاح هذا النموذج على خلق ثقافة الكشف المبكر في ممارسات الفصول الدراسية، وعلى توفير تدريب مهني للمدرسين لاستخدام الدعم التربوي بفعالية. ومن ثم، فإن الإسعاف التربوي نهج وقائي مهم يركز على مسار تعلم متوازن، يأخذ في الاعتبار نمو العاطفة والإدراك لدى الطلاب ويحميهم من الانزلاق إلى صعوبات مكلفة الآن وفي المستقبل.

قائمة المراجع:

- أوزي، د. أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية .منشورات مجلة علوم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2006.

- بورديو، بيير، وفاكونت، ج.د، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي .(ترجمة: عبد الجليل الكور). دار توبقال، الطبعة الأولى، 1997.

-Barkley, R. A. *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. The Guilford Press.2012.

-Carré, Philippe, and Patrick Mayen (Eds.). *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod,2019.

-Grosche, M., & Volpe, R. J. Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 2013.

التربية الدامجة وصعوبات التعلم
دراسة في حدود العلاقة وإشكالات الممارسة التربوية

د. محمد القاسمي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة شعيب الدكالي

ملخص:

شهدت الممارسات التربوية بالمغرب تطورا نحو التربية الدامجة، التي تهدف إلى ضمان حق جميع المتعلمين في التعليم، مع التركيز على ذوي صعوبات التعلم. تعتمد هذه التربية على تكييف المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية لتلبية الاحتياجات الفردية، مع تعزيز العدالة والمساواة والاندماج الاجتماعي. صعوبات التعلم تشمل النمائية والأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، وتتطلب تدخلات متعددة الأبعاد تربويا ونفسيا واجتماعيا. تربط التربية الدامجة بين المفاهيم النظرية والممارسة الصفية من خلال تعديل البيئة التعليمية وتطبيق استراتيجيات تعلم متنوعة وتقويم تكويني مستمر. التحديات تشمل ضعف التكوين المتخصص ونقص الموارد، بينما تتيح التربية الدامجة فرصا لتعزيز التعلمات عبر التكوين المستمر والخطط الفردية واستخدام الوسائط الرقمية. في المحصلة، تمثل التربية الدامجة إطارا إصلاحيا شاملا يحقق تكافؤ الفرص ويجعل المدرسة فضاء شاملا لجميع المتعلمين.

كلمات مفتاحية :التربية الدامجة - صعوبات التعلم - الدمج المدرسي - التكييف البيداغوجي- العدالة التعليمية - التعلم المتمايز - التقويم التكويني - الوسائط الرقمية.

مقدمة:

شهدت الممارسات التربوية ببلادنا خلال العقدين الأخيرين تطورا ملحوظا نحو تبني نموذج التربية الدامجة، باعتباره أحد المسارات الأساسية لتحقيق العدالة التعليمية وضمان حق كل متعلم في الولوج إلى تعليم جيد. ومن بين الفئات التي تستدعي اهتماما خاصا: المتعلمون ذوو صعوبات التعلم، وهي فئة واسعة ومتنوعة، تواجه تحديات معرفية أو نمائية، تحول دون تحقيق أداء مدرسي عادي رغم توفر القدرة العقلية الطبيعية. لقد أصبح الاهتمام بقضايا الإدماج التربوي وصعوبات التعلم ضرورة ملحة في ظل التحولات التربوية العالمية التي دفعت باتجاه دمقرطة التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. وتؤكد الهيئات الدولية، وعلى رأسها اليونسكو، أن التربية الدامجة مدخل أساسي لإدماج جميع المتعلمين داخل المدرسة بغض النظر عن اختلافاتهم. وتطرح العلاقة بين التربية الدامجة وصعوبات التعلم إشكاليات متعددة، خصوصا في السياق المغربي، حيث ما تزال المدرسة تواجه تحديات تنزيل مشاريع الدمج التربوي.

وتأتي هذه الدراسة لتجيب عن الإشكالية التالية: إلى أي حد تمكن التربية الدامجة . باعتبارها مقاربة تربوية قائمة على احترام الفروق الفردية . من الاستجابة لاحتياجات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية العادية؟ خصوصا إذا علمنا بالتقاطع الحاصل، ولو نظريا، بين التربية الدامجة وصعوبات التعلم، باعتبارهما مجالين يشتركان في هدف واحد، هو تمكين المتعلم من تجاوز معيقات التعلم وضمان اندماجه المدرسي والاجتماعي.

وبناء على ما سبق ذكره، تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على العلاقة القائمة بين التربية الدامجة وصعوبات التعلم، وذلك من خلال تحليل الأسس النظرية والبيداغوجية لمفهوم الدمج التربوي، واستعراض طبيعة صعوبات التعلم، والبحث في إمكانات التكامل بينهما على مستوى الممارسة الصفية. كما تعتمد الدراسة منهجا تحليليا تركيبيا، يزاوج بين الأدبيات التربوية الحديثة والمعايير الدولية والتجارب الميدانية، بما يسمح ببناء تصور شامل حول الإطار العلمي للتربية الدامجة في سياق المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. وللإجابة عن إشكالية البحث والأسئلة الجزئية التي تتفرع عنها، سأتناول الموضوع من خلال الإطار النظري لمفهوم التربية الدامجة في المحور الأول، وصعوبات التعلم: المفهوم والأنواع والخصائص في محور ثان، والعلاقة المفاهيمية والبيداغوجية بين التربية الدامجة وصعوبات التعلم في محور ثالث، وأخيرا التربية الدامجة: الممارسات والتحديات وآفاق التطوير في مبحث رابع، وأختم بخلاصة مركزة للموضوع ولائحة للمراجع.

المحور الأول: الإطار النظري لمفهوم التربية الدامجة

تعد التربية الدامجة توجها تربويا يهدف إلى ضمان مشاركة جميع المتعلمين في الحياة المدرسية بشكل طبيعي، بغض النظر عن اختلافاتهم الجسدية أو النفسية أو المعرفية، وذلك من خلال تكييف المناهج وطرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية وأساليب التقويم، بما يستجيب لقدراتهم وإيقاعاتهم التعليمية، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف التربوي.

وتذهب منظمة اليونسكو في تعريفها للتربية الدامجة إلى أنها "نهج تربوي يهدف إلى الاستجابة لتنوع حاجات جميع المتعلمين من خلال زيادة مشاركتهم في التعلم والثقافة والمجتمع، والحد من الإقصاء داخل التعليم وخارجه، وذلك عبر تكييف المحتويات وطرائق التدريس والبنى المدرسية، بما يضمن حق الجميع في تعليم جيد دون تمييز" (UNESCO, 2005)، في حين تعرفها منظمة اليونيسف بأنها "عملية تضمن حق جميع الأطفال في الوصول إلى تعليم جيد ومنصف داخل المدارس العادية، من خلال إزالة العوائق التي تحول دون مشاركتهم الكاملة والفعالة في التعلم، مع إيلاء عناية خاصة للأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم وأطفال الهشاشة الاجتماعية والاقتصادية" (UNICEF, 2014).

من خلال التعريفين السابقين يمكن القول إن اليونسكو تنظر إلى التربية الدامجة باعتبارها مشروعا إصلاحيا شاملا يدعو إلى إعادة بناء النظام التعليمي ليستوعب التنوع البشري، وهي بالتالي تركز على البعد البنيوي المؤسساتي للتربية الدامجة، بمقاربة شمولية تُحمّل النظام التعليمي مسؤولية الاستجابة للتنوع. في حين أن اليونيسف تتعامل مع هذا النوع من التربية كآلية عملية لحماية حق الطفل في التعليم داخل المدرسة العادية، منطلقة من بعد حقوقي تطبيقي مرتبط مباشرة بالطفل، وتركز على إزالة العوائق التي تحد من مشاركة الأطفال ونجاحهم داخل المدرسة. ورغم ذلك، يتقاطع التعريفان في اعتبار التربية الدامجة حقا أساسيا لجميع المتعلمين.

وفي السياق نفسه تعرف منظمة "إعاقة دولية" التربية الدامجة بأنها "نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار. في مجال التعليم والتعلم. الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة،

بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة" (Handicap International, 2012). وعرفها أيضا جميل حمداوي كنوع من أنواع التربية "تدمج المتعلمين في المؤسسات التربوية العادية على أساس المساواة والعدالة، لا على أساس الفصل والتميز".[249] وهو تعريف يتماهى مع التوجه الجديد للسياسة التربوية في النظر إلى التربية الدامجة؛ فالمشاريع السابقة كانت تتبنى تربية متخصصة وتربية إدماجية، إلا أن المفهوم الحديث أصبح يتجه إلى "تكييف التعلم بدل تكييف المتعلم، مع شموليته لجميع الأطفال في وضعية إعاقة ووضعيات خاصة مثل: صعوبات التعلم والوضعيات الهشة والأجانب... مع توفير الشروط الداعمة داخل البيئة المدرسية التي ينتمي إليها هؤلاء دون تمييز أو إقصاء".[250] فأصبح مفهوم الإدماج يتخذ معنى جديدا وهو "الدمج الذي يحيل إلى التربية الدامجة والشاملة".[251]

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن التربية الدامجة مشروع إصلاحي شمولي، يهدف في عمقه إلى تسخير جميع الإمكانات التشريعية والمادية والبيداغوجية والديداكتيكية، لأجل الدمج التربوي لفئات المتعلمين الذين يعانون إعاقات خاصة أو صعوبات تعلمية، في أنشطة الحياة المدرسية دون تمييز.

ومن بين الأهداف التي تطمح التربية الدامجة إلى تحقيقها على أرض واقع المؤسسات التربوية يمكن أن نذكر:

- جميع أشكال التمييز والتهميش، وتعزيز التماسك الاجتماعي وتحسين شروط التربية للجميع؛
- إعداد إنسان ذو شخصية متزنة ومتكاملة على الرغم من احتياجاته الخاصة؛
- إدماج الأطفال في وضعية صعبة والاستجابة لاحتياجاتهم دون تمييز أو عنصرية.
- تأمين الحق في المساواة للجميع على مستوى الحقوق والفرص في التربية؛
- إنهاء توفير الشروط الداعمة داخل البيئة المدرسية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف للجميع

إن التربية الدامجة ليست مجرد إجراء تنظيمي أو تقني، بل هي فلسفة أخلاقية وحقوقية، ترتكز على مجموعة من الأسس الفلسفية نورد بعضها:

أ. **الفلسفة الحقوقية والإنسانية**: حيث يعتبر التعلم حقا طبيعيا أساسيا لكل إنسان، وتؤمن هذه الفلسفة بأن جميع الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم، يمتلكون قيمة إنسانية متساوية.

ب. **فلسفة التنوع والاختلاف**: فبدلا من اعتبار الإعاقة أو التفاوت مشكلة يجب علاجها، تعتبرها التربية الدامجة جزءا طبيعيا من التنوع البشري، وهي ناتجة عن عوائق بيئية واجتماعية، وهنا تقتضي هذه الفلسفة تغيير المدرسة لتناسب الطفل، وليس تغيير الطفل ليناسب المدرسة.

---

[249] جميل حمداوي، التربية الدامجة أو تربية ذوي الحاجيات الخاصة، ص9، سلسلة ملفات تربوية وتكوينية تصدر عن المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، ط1، 2022.

[250] بوداد حرية، التربية الدامجة رهان جديد للمدرسة العمومية المغربية، ص663، مجلة المعرفة، ع 9، 2023.

[251] أحمد ايت ابراهيم، سعيد حنصالي، التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب، ص28، مسار الإصلاح الكبير، مجلة رباط الكتب، 2021.

ج. **الفلسفة المعرفية السوسيوبنائية**: تؤمن الفلسفة الدامجة بأن التفاعل بين تلاميذ بمستويات وقدرات وذكاءات مختلفة يغني العملية التعلمية، مع الإيمان بأن لكل طفل مدخلا خاصا للتعلم؛ مما يفرض فلسفة تفريد التعلمات، كما تضع "الاختلاف والتفاعل كعناصر مركزية في التعلم الجماعي".[252]

المحور الثاني: صعوبات التعلم: المفهوم، الأنواع والخصائص

يعد الأطفال ذوو صعوبات التعلم من أكثر الفئات حاجة إلى الاستفادة من التربية الدامجة، لأن المتعلم لا يحتاج إلى فصل خاص بل إلى دعم بيداغوجي مكثف. والدمج التربوي يعزز الثقة بالنفس ويحد من الوصم الاجتماعي، إضافة إلى أن التعلم في سياق عادي ينمّي الكفايات الاجتماعية والتواصلية.

يواجه مفهوم صعوبات التعلم مشكلات كثيرة؛ من بينها تعدد مرجعيات التعريف، فهناك التعريفات: الطبية والتربوية والفسيولوجية والنيورولوجية وتعريفات المؤسسات والهيئات المهتمة بالموضوع. إضافة إلى تداخل المفهوم مع مفاهيم قريبة منه، مثل: مشكلات التعلم، العجز عن التعلم، بطء التعلم، التأخر الدراسي، التخلف العقلي.

ولتفادي هذه المشكلات سأختار التعريف التالي: صعوبات التعلم "مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر... نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة، مثل: النشاط الحركي الزائد، قصور الانتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة".[253]

هذا التعريف، في نظري، تعريف شامل، لأنه يشير إلى التنوع في طبيعة الصعوبة التعلمية؛ أي السبب العميق أو الآلية الكامنة وراء التعثر الدراسي، وغالبا ما تكون ذات أساس نمائي عصبي أو معرفي، غير مرئية بشكل مباشر. ويشير أيضا إلى مظاهر الصعوبة، وهي العلامات السلوكية الظاهرة التي نلاحظها أثناء إنجاز المهام، وهي نتائج لطبيعة الصعوبة وليست أسبابا لها. والملاحظ أنه "رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر، فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين 3 إلى 28% من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم".[254] هذه النسبة المرتفعة، التي تخص الدول العربية ومن بينها المغرب، تدق ناقوس الخطر، وتتطلب تدخلا سريعا من الجهات المختصة بالسياسة التربوية للمزيد من التشخيصات والبحث عن الحلول الميدانية.

وبغض النظر عن التصنيفات المتعددة والمختلفة لصعوبات التعلم والتفريعات الناتجة عنها، يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع رئيسية، مع ذكر بعض خصائصها، وهي كالتالي:

الصعوبات النمائية: هي صعوبات تمس العمليات المعرفية الأساسية: الانتباه والتركيز، الإدراك السمعي البصري، الذاكرة، اللغة الشفهية، والوظائف التنفيذية. وتظهر هذه الصعوبات في مراحل مبكرة، ومن أمثلتها: صعوبة تمييز الأصوات المتقاربة، ضعف تذكر العمليات، وتشتت الانتباه بسرعة.

---

[252] أحمد جوهاري، التربية الدامجة أداة لتحقيق المساواة في الفصول الدراسية، ص87، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2025، ع 110.

[253] سليمان عبد الواحد يوسف، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنكلو المصرية، ط1، ص35.

[254] المرجع نفسه، ص45.

الصعوبات الأكاديمية: وتظهر في المهارات الدراسية الأساسية داخل الفصل، نتيجة صعوبات نمائية كامنة غالبا. أهم أنواعها: عسر القراءة، وهي صعوبة في القراءة وفهم المقروء؛ عسر الكتابة، وهي صعوبة في الخط والتعبير الكتابي؛ عسر الحساب، وهي صعوبة في المفاهيم والعمليات الرياضية. ومن خصائص الصعوبات الأكاديمية: بطء القراءة وكثرة الأخطاء، أخطاء إملائية متكررة، وعدم فهم المسائل الرياضية رغم الشرح.

الصعوبات الانفعالية: وهي مرتبطة بالحالة الانفعالية للمتعلم، وتؤثر في الدافعية، والثقة في النفس، والتفاعل مع التعلم. من خصائصها: القلق المدرسي، الخوف من الخطأ أو الفشل، ضعف تقدير الذات، والإحباط والانطواء أو العدوانية. ونمثل لها برفض القراءة أمام الزملاء، والبكاء أو التوتر عند التقويم، وتجنب المشاركة الصفية.

الصعوبات الاجتماعية: هي صعوبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل داخل الوسط المدرسي، تؤثر في التعلم التعاوني والاندماج في الجماعة. من خصائصها: صعوبة بناء علاقات مع الأقران، سوء فهم القواعد الاجتماعية، العزلة أو السلوك الاندفاعي، وضعف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

ولا يمكن معالجة الصعوبات الأكاديمية دون فهم للجذور النمائية، وأي إهمال للدعم قد يحول الصعوبة إلى مشكلة انفعالية واجتماعية. وهنا تقتضي التربية الدامجة تدخلا متعدد الأبعاد: نفسي، وبيداغوجي، واجتماعي.

المحور الثالث: العلاقة المفاهيمية والبيداغوجية بين التربية الدامجة وصعوبات التعلم

التربية الدامجة مقاربة تربوية شمولية تضمن الحق في التعليم للجميع داخل الفضاء المدرسي نفسه، بغض النظر عن الفروق الفردية في القدرات أو الاحتياجات، وتستند إلى مبادئ العدالة والتكافؤ والإنصاف. إنها ليست مجرد إدماج جسدي داخل المدرسة، بل إعادة تنظيم للبيداغوجيا والمناهج والبيئة التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين المتباينة داخل الفصل العادي.

وصعوبات التعلم تمثل أشكالا من الفروق الفردية في اكتساب المهارات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب. وهذه الفروق هي أنماط حاجات تعليمية خاصة، وليست قصورا في الذكاء العام. وبالتالي يرتقي مفهوم الدمج التربوي إلى تكييف التعلم نفسه ليتجاوب مع أنماط إدراكية ومعرفية مختلفة لدى ذوي صعوبات التعلم. فتنحو العلاقة بين صعوبات التعلم والتربية الدامجة، على المستوى المفاهيمي، إلى تحويل هذه الصعوبات إلى تنوع في الحاجات، مما يستدعي التدخل لتشخيصها وعلاجها عبر تكييف التعلم ليتناسب مع تنوع الاحتياجات.

على مستوى العلاقة البيداغوجية في الممارسة الصفية، فإن الصعوبات التعلمية في السياق الدمجي تتطلب تكييف التعلم وطرائق التدريس، عبر تكييف المناهج والأهداف والأنشطة لتتناسب مع أنماط المعالجة المعرفية المختلفة، وتنويع طرائق التدريس، من مرئية وسمعية وتطبيقية حسب الاحتياجات. كما تقتضي اعتماد أساليب تقويم تكويني وتعديل مستمر، بدل التقويم التقليدي الجامد. وهذا يعني أن البيئة التعليمية في إطار الدمج التربوي لا تغير المتعلم، بل تغير التعلم نفسه ليتناسب مع متطلبات صعوبات التعلم داخل الفصل العادي.

وتستدعي التربية الدامجة أيضا تكييف البيئة التعليمية وأساليب التعلم، مما يتطلب توفير بيئة صفية مرنة تراعي الفروق الفردية المعرفية والحسية، بفضل استعمال دعامات تعليمية متنوعة وتقنيات وأساليب بديلة، إضافة إلى ضرورة التعاون بين الأساتذة وأخصائيي التربية الخاصة ضمن الفريق التربوي لتبادل المعارف والمهارات. هذه التدابير تجعل من الفصل مساحة تعليمية فعالة لجميع المتعلمين، بمن فيهم ذوو صعوبات التعلم.

ومن الأمثلة التطبيقية التي تربط مفهومي التربية الدامجة وصعوبات التعلم: تعديل زمن الإنجاز للمتعلمين ذوي صعوبات القراءة، واستخدام وسائط تعليمية متعددة الوظائف تختصر الوقت والجهد، والعمل التعاوني داخل المجموعات لتعزيز التقويم بين الأقران، وأيضا إعداد خطط تربوية فردية تأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف.

وبذلك تصبح التربية الدامجة، في علاقتها بصعوبات التعلم، ليست مجرد إدماج فيزيائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بل إعادة تصميم للبيئة التعليمية والاستراتيجيات البيداغوجية لتلبية تنوع الاحتياجات داخل الفصل الدراسي، وتحقيق العدالة التعليمية والمساواة في الفرص.

المحور الرابع: التربية الدامجة: الممارسات، التحديات وآليات التطوير

في نظامنا التربوي تم التأكيد على التربية الدامجة في المادة 25 من القانون الإطار 51/17، إذ ينص صراحة على ما يلي: "تعمل الدولة على تعبئة جميع الوسائل المتاحة، واتخاذ التدابير اللازمة لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ومن حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات اللازمة لوضعيتهم".[255] بيد أن واقع الحال ينبئ بأن إكراهات التربية الدامجة في المغرب ليست إكراهات نظرية أو تشريعية فقط، بل ترتبط أساسا بالتفعيل والتنزيل الميداني، وترتبط بتدخل عوامل بيداغوجية وبنيوية وثقافية وحكاماتية... مما يلزم بالانتقال من منطق التصريح السياسي إلى منطق الممارسة الصفية المدعومة علميا ومؤسساتيا.

ولخص الحديث عن هذه الاختلالات والإكراهات الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: أقسام التربية المدمجة، الصادر سنة 2017، إذ ورد فيه ما نصه: "تحولت أقسام الإدماج المدرسي، كما تم إرساؤها في المدارس المغربية، إلى مجرد حجرات معزولة عن الحياة المدرسية، تم فيها وضع وتجميع أطفال في وضعية إعاقات متفاوتة، وفي الغالب من دون إجراءات التكييف والملاءمة التنظيمية والتربوية".[256] الشيء الذي فرض على السلطات المهتمة بالتربية والتكوين التفكير الجدي في تجويد الممارسة، والانتقال من الإدماج الجسدي للأطفال ذوي إعاقات وصعوبات تعليمية إلى التربية الدامجة في إطار مدرسة العدالة الاجتماعية، كما أشار إليها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2018، توافقا مع الإعلان عن بوادر إرساء الدولة الاجتماعية في المغرب، القائمة على أساس التمييز الإيجابي وتكافؤ الفرص والإنصاف للجميع.

---

[255] المادة 25 من القانون الإطار 51/17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص15.

[256] الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ص30، منشورات وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، دجنبر 2017.

ولتجويد الممارسة الميدانية في إطار التفاعل بين التربية الدامجة كرهان حقيقي وصعوبات التعلم كواقع ميداني، لا بد من الانتقال من منطق التجريب المحدود إلى سياسة عمومية دامجة ومستدامة، تجعل المدرسة فضاء للإنصاف، وليس بنية تعليمية تقليدية. ولتحقيق ذلك يجب الاهتمام بـ:

-إصدار دلائل ومساطر واضحة للتكفل بالمتعلمين في وضعية إعاقة أو ذوي صعوبات التعلم، مع توحيد المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالتربية الدامجة.

-اعتماد مبدأ التكييف البيداغوجي بدل منطق الإقصاء، وإدماج بيداغوجيا الفروق والتعلم المتمايز، والانتقال من التقويم المعياري إلى التقويم التكويني والتشخيصي، وإنتاج موارد تعليمية دامجة؛ كالكتب المدرسية المكيفة والوسائط الرقمية الحديثة.

- تكوين الأساتذة تكوينا أساسيا ومستمرا في إدماج التربية الدامجة وصعوبات التعلم، وتأهيل الأطر المختصة، ودعم حضور الأخصائيين النفسيين وأخصائيي التربية الخاصة داخل المؤسسات التعليمية.

- نشر ثقافة التربية الدامجة عبر حملات تحسيسية لفائدة الأسر والمجتمع المدرسي، مع اعتبار الأسرة شريكا أساسيا في التتبع والدعم التربوي.

خاتمة:

تبرز العلاقة بين التربية الدامجة وصعوبات التعلم تحولا جوهريا من منطق الإقصاء إلى منطق الاعتراف بالتنوع داخل الفصل الدراسي، حيث تفهم صعوبات التعلم بوصفها حاجات تعليمية خاصة تستدعي تكييفا بيداغوجيا ومؤسساتيا، لا عائقا يحول دون الاندماج.

غير أن تفعيل التربية الدامجة يواجه إكراهات متعددة، من بينها ضعف التكوين المتخصص، ومحدودية التشخيص المبكر، ونقص الموارد والدعم المتعدد التخصصات، إضافة إلى بعض التمثلات السلبية التي تعيق الممارسة الصفية الفعالة.

وفي المقابل، تتيح التربية الدامجة آفاقا واعدة لتجويد التعلمات، من خلال تعزيز التكوين المستمر، واعتماد خطط تربوية فردية، وتنويع طرائق التدريس والتقويم، وتوظيف الوسائط الرقمية، بما يضمن مدرسة منصفة قادرة على احتضان جميع المتعلمين وتحقيق تكافؤ الفرص.

لائحة المراجع المعتمدة:

العربية:

- أحمد ايت ابراهيم، سعيد حنصالي، التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب، مسار الإصلاح الكبير، مجلة رباط الكتب، 2021.

- أحمد جوهاري، التربية الدامجة أداة لتحقيق المساواة في الفصول الدراسية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2025، ع 110.

- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019.

- الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، منشورات وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، دجنبر 2017.

- بوداد حرية، التربية الدامجة رهان جديد للمدرسة العمومية المغربية، مجلة المعرفة، ع 9، 2023.
- جميل حمداوي، التربية الدامجة أو تربية ذوي الحاجيات الخاصة، سلسلة ملفات تربوية وتكوينية تصدر عن المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، ط1، 2022.
- سليمان عبد الواحد يوسف، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنكلو المصرية، ط1.
- المادة 25 من القانون الإطار رقم 51/17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

الأجنبية:

-UNICEF, Webinaire1, Livret technique, Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF, 2014, p. 19

-Handicap International & Ministère de L'éducation National et de l'alphabétisation (Burkina Faso), Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive, 2012, p

-UNESCO. (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNICEF, p.13

التربية الدامجة بالمغرب: الإطار المفاهيمي والإطار القانوني لسياسات الإدماج المدرسي

دة. امزيرك فاطمة الزهراء

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة عبد المالك السعدي

ملخص

تعد التربية الدامجة في المغرب مقاربة تربوية وحقوقية تهدف إلى تمكين جميع المتعلمين، لا سيما الأطفال في وضعية إعاقة أو هشاشة، من الوصول إلى تعليم ذي جودة دون تمييز. وهي تعتمد على الاعتراف بالاختلاف وتكييف المدرسة والمناهج وأساليب التدريس وفق القدرات الفردية للمتعلمين، مع ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص. شكلت المرجعيات الدستورية والقانونية (الدستور 2011، الميثاق الوطني، المخطط الاستعجالي، الرؤية الاستراتيجية، وقانون الإطار 2019) أساسا لإرساء التربية الدامجة كخيار استراتيجي ضمن الإصلاح التربوي. وتبرز الفلسفة الجديدة للتحول من منظور طبي يركز على الإعاقة الفردية إلى منظور حقوقي يشدد على إزالة الحواجز الاجتماعية والتعليمية. بالرغم من وجود نصوص واضحة، يظل التحدي في تحويل هذه المبادئ إلى ممارسات فعلية داخل الفضاء المدرسي. وتؤكد التربية الدامجة على المدرسة للجميع، الحق في جودة التعلم، التكيف مع حاجات المتعلمين، والمشاركة المجتمعية في دعم التعليم.

كلمات مفتاحية :التربية الدامجة، الإعاقة، العدالة التعليمية، تكافؤ الفرص، المدرسة للجميع، الحق في التعلم، التكيف البيداغوجي، السياسات التربوية.

مقدمة:

لم يعد الاختلاف داخل المدرسة معطى هامشيا يعالج بالاستثناء، بل أصبح مؤشرا كاشفا عن حدود النماذج التربوية السائدة وقدرتها على الاستجابة لتعدد أوضاع المتعلمين. فحين تبنى الممارسات التعليمية على منطق التماثل، يتحول التعلم من حق مشترك إلى امتياز انتقائي، وتُقصى فئات كاملة خارج منطق الاستفادة الفعلية من المدرسة. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى إعادة التفكير في وظيفة المؤسسة المدرسية، ليس من زاوية ما تقدّمه من محتوى، بل من حيث الشروط التي تتيح التعلم لجميع الأطفال، بمن فيهم أولئك الذين يوجدون في وضعيات هشاشة أو إعاقة. وفي هذا الأفق، تتأسس التربية الدامجة بوصفها مقاربة تربوية وحقوقية تعيد تنظيم الفعل التعليمي على أساس الاعتراف بالاختلاف، لا باعتباره عائقا، بل كمعطى بنيوي يستدعي تكييف المدرسة ذاتها مع تنوع الحاجات والقدرات.

يندرج الاهتمام بقضية الأشخاص في وضعية إعاقة ضمن مسار إصلاحي تراكمي استند إلى مرجعيات دستورية وتربوية وتشريعية متكاملة. فقد كرّس دستور المملكة لسنة 2011 مبدأ الحق في التربية والتعليم دون تمييز، كما شكل كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 2000، والمخطط الاستعجالي (2009-2012)، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، والقانون الإطار رقم 51.17، إلى جانب تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين، محطات أساسية في بلورة تصور جديد لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

وفي انسجام مع هذه التوجهات، انخرط المغرب في الانتقال من نماذج تربوية قائمة على الفصل إلى اعتماد التربية الدامجة كخيار استراتيجي، توج بإقرار السياسة العمومية للتربية الدامجة سنة 2019، باعتبارها إطارا مرجعيا يؤطر التدخلات التربوية وفق مقاربة حقوقية ومجتمعية شمولية. وقد واكب هذا التحول تغيير في فهم الإعاقة ذاتها، حيث تم تجاوز المقاربات التقليدية التي تختزلها في قصور فردي أو عجز ذاتي، لفائدة تصور يعتبرها نتاجا لتفاعل معقد بين الفرد وسياقه الاجتماعي والبيئي، مما نقل التركيز من المنظور الطبي إلى منظور قائم على الحقوق، يرتكز على توفير شروط الولوج المادي والنفسي والاجتماعي الكفيلة بتمكين الشخص في وضعية إعاقة من تجسيد إمكاناته وتحقيق تطوره.

انطلاقا من هذا المسار الإصلاحي، يثير موضوع التربية الدامجة بالمغرب إشكالا مركزيا يتمثل في كيفية تشكل هذا الخيار التربوي على المستويين المفاهيمي والقانوني، وفي مدى الانسجام القائم بين المرجعيات النظرية التي تؤطر مفهوم التربية الدامجة والنصوص الدستورية والتشريعية والاستراتيجية التي تبنتها الدولة لترسيخ الإدماج المدرسي. فإلى أي حد يعكس الإطار المفاهيمي المعتمد تصورا حقوقيا وشموليا للإعاقة؟ وكيف تترجم النصوص القانونية والتنظيمية هذا التصور إلى التزامات واضحة داخل منظومة التربية والتكوين؟ ثم ما حدود التقاطع أو التباين بين الخطاب المفاهيمي والمقتضيات القانونية المؤطرة لسياسات التربية الدامجة بالمغرب؟

1-مفهوم التربية الدامجة:

تعد التربية الدامجة تصورا تربويا شاملا يقوم على الحق في تربية ذات جودة، تضمن الاندماج الكامل داخل الفضاء المدرسي وتمكن جميع المتعلمين من الاستفادة من خدماته دون إقصاء أو تمييز، ولا سيما الأطفال واليافعين في وضعية هشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. ولا تقتصر هذه المقاربة على نقل المعارف الأكاديمية أو اعتماد إجراءات بيداغوجية معزولة، بل تروم تنمية شخصية المتعلم تنمية متوازنة، وتمكينه من بناء ذاته بوصفه فاعلا قادرا على التفكير والإبداع والمبادرة، بما يسمح له بتجاوز العوائق المرتبطة بوضعية الإعاقة.

وتستند التربية الدامجة في هذا الإطار إلى الاعتراف بالفروق الفردية، وبأن المتعلمين يمتلكون قدرات متباينة ويتعلمون بطرائق وإيقاعات مختلفة، وهو ما يؤكد القابلية الفطرية للتعلم لدى كل طفل، بصرف النظر عن وضعيته الخاصة.[257] ومن ثم، تغدو التربية الدامجة مكونا أساسيا في بناء الإنسان وتحقيق التنمية الإنسانية، باعتبارها مقاربة تقوم على الإنصاف والاعتراف بالاختلاف كشرطين جوهريين لتأطير الفعل التربوي.

وقد عرفت منظمة اليونسكو التربية الدامجة بأنها: «تربية مبنية على حق الجميع في الحصول على تعليم ذي جودة يستجيب لحاجات التعلم الأساسية ويثري تجربة المتعلمين». ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تسعى إلى تطوير كامل إمكانات كل فرد. ولذلك، يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة

[257] د. رشيد كريم، التربية الدامجة في المنهاج التعليمي المغربي: نحو نموذج بيداغوجي ملائم لتنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة، مجلة المعرفة، العدد الثاني والعشرون، دجنبر 2024، ص 798

ذات الجودة هو القضاء على جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي[258]. من خلال هذا الرأي، يتضح بالملموس أن التربية الدامجة حق مشمول بالحماية، وأنها تشمل جميع الإمكانيات والأساليب والطرق التي من شأنها القضاء على حالة التمييز والإقصاء والتهميش التي تطال فئة الأشخاص في وضعية إعاقة، بغية مساعدتهم على الاندماج في الحياة الاجتماعية، لا سيما في جانبها السوسيو- اقتصادي.[259] وأكد الأمر نفسه منظمة إعاقة دولية(Handicap International) ، حيث بيّنت أن التربية الدامجة: «تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار، في مجال التعليم والتعلم، الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعيات تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزالة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع[260].

❖ **التربية الدامجة في سياق تطور أنماط التربية:**

لا يمكن استيعاب مفهوم التربية الدامجة إلا من خلال وضعه ضمن سياق تطور أنماط التربية، التي تعكس اختلاف الفلسفات التربوية في التعاطي مع المتعلمين، وخاصة الأطفال في وضعية إعاقة.

أنماط التربية:

التربية العادية :تعد التربية العادية نمطا تربويا تقليديا يقوم على إكساب المتعلمين مختلف المعارف والمهارات من خلال نقل الثقافة من جيل إلى آخر. غير أن هذا النمط، في سياق التمييز بين أنماط التربية، لم يكن يولي اهتماما كافيا للأطفال في وضعية إعاقة، إذ يوجه أساسا إلى المتعلمين العاديين. كما يعتمد على مدرسين ذوي تكوين عادي، ويمارس داخل مؤسسات تعليمية ذات مواصفات عادية، تعمل على تنزيل مناهج وبرامج دراسية موحدة، مع انحصار الفاعلين التربويين المساهمين غالبا في هيئة جمعية آباء وأولياء المتعلمين والمتعلمات.

التربية الخاصة :تعد التربية الخاصة نمطا تربويا يقوم على مجموعة من الأنشطة والبرامج الهادفة إلى بناء نظام متكامل واضح المعالم لتقديم الخدمة لمحتاجيها من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتهدف هذه البرامج إلى تنمية القدرات العقلية والجسدية المتاحة لديهم إلى أقصى حد ممكن، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحقيق ذواتهم والتكيف مع البيئة المحيطة بهم[261].ولتحقيق هذه الغاية، تعتمد التربية الخاصة على توفير فضاءات تربوية منفصلة ومهيأة خصيصا لهؤلاء الأطفال، يؤطرها أساتذة ذوو تكوين متخصص، داخل مؤسسات أو مراكز تعليمية متخصصة تتولى تنزيل مناهج وبرامج ملائمة. كما يشارك في هذا النمط من التربية فاعلون متعددون، من بينهم فريق طبي متخصص وجمعيات شريكة، بما يضمن مواكبة شاملة لحاجات المتعلمين.

---

[258] مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019، ص 14.

[259] الصديق الصادقي العمراي، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، سوسيولوجيا الإعاقة: التربية الدامجة بالمغرب المنطلقات وأبعادها الاجتماعية العدد الأول 2021، ص 153.

[260] مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص 14

[261] ذ.عبد الله الوابلي، المفاهيم الأساسية للتربية الخاصة، مقتطف من محاضرة ألقاها في مبنى المكتبة المركزية الناطقة، الرياض، ص 6، 2012

	التربية العادية	التربية الخاصة	التربية الإدماجية	التربية الدامجة
الأطفال المستفيدون	أطفال عاديون	أطفال ذوو احتياجات خاصة	أطفال ذو احتياجات خاصة) ملزمون بالتكيف)	جميع الأطفال) مختلفون لكنهم يتعلمون)
خصوصية المدرسين	مدرسون عاديون	مدرسون / مربون خاصون	مدرسون عاديون) مع تكوين خاص)	مدرسون دامجون
الفاعلون المساهمون	جمعية الإباء	فريق طبي وشبه طبي جمعية شريكة	فريق طبي وشبه طبي جمعية شريكة	فريق تربوي فريق طبي وشبه طبي جمعية شريكة جمعية الآباء الأسر
نوع البرامج الدراسية	برامج دراسية عادية	برامج خاصة	برامج خاصة إلى عادية	برامج مكيفة ومرنة

التربية الإدماجية :وهي التربية التي تمنح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مكانا داخل المدرسة العادية، لكنها تلزمهم بالتكيف مع نظامها كما هو قائم، سواء على مستوى البرامج أو الأساليب أو إجراءات التنفيذ. وإن كانت تحاول تكييف إجراءات التقويم حسب خصوصية وطبيعة الإعاقة التي يعانون منها، إلا أنها تمارس بواسطة مدرسين ذوي تكوين عادي، داخل أقسام مدرسية عادية وبرامج تعليمية موحدة، مع مساهمة فاعلين متنوعين مثل الفريق الطبي المتخصص والجمعيات الشريكة. ومن خلال هذا النمط من التربية، يجبر الطفل على التكيف مع النظام التربوي القائم، باعتباره نظاما تعليميا ثابتا.[262]

والجدول أسفله يبين الفرق بين هذه النماذج بحسب نوعية التعامل مع الأطفال والخدمات التربوية التي تقدم لفائدتهم:[263]

تتشكل التربية الدامجة في تقاطع مسارات متعددة، حيث يلتقي التحول الاجتماعي بإعادة التفكير في أدوار المؤسسة المدرسية ووظائفها، ويستدعي اختلاف المتعلمين إعادة النظر في المسلمات التي حكمت الفعل التربوي لزمن طويل. فكل تحول في نظرة المجتمع إلى أفراده ينعكس بالضرورة على تصوره للتربية ووظائفها، ويجعل من المدرسة فضاء مفتوحا على إمكانات جديدة للفهم والممارسة.

ومن هذا المنظور، لا تنبثق التربية الدامجة كإجراء جاهز أو وصفة مكتملة، بل كأفق فكري يتطلب تحديد الأسس التي يقوم عليها، والمرتكزات التي تمنحه انسجامه الداخلي وتوجه حضوره داخل الممارسة التربوية.

وانطلاقا من هذا الأفق، يقتضي الانتقال إلى استجلاء المبادئ التي تستند إليها التربية الدامجة في الفعل التربوي-التعليمي، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

---

[262] د. حنان الغوات، التربية الدامجة لذوي الإعاقة: من التصور إلى المفهوم، التجربة المغربية نموذجا، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، العدد السادس، يوليوز 2021، ص 122

[263]مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص 14

- **مبدأ المدرسة للجميع** :يقوم على اعتبار المدرسة فضاء مفتوحا يستوعب جميع الأطفال، على اختلاف أوضاعهم وقدراتهم، ويرفض كل أشكال الإقصاء أو الرفض، مع ضمان حق الولوج المتكافئ إلى التعلم داخل نفس الفضاء المدرسي.

- **مبدأ الحق في جودة التعلم** :يؤكد أن الحق في التعليم لا يقتصر على الالتحاق بالمدرسة فحسب، بل يشمل الحق في تعلم ذي جودة، يراعي حاجات المتعلمين ويُمكّنهم من تحقيق أقصى إمكاناتهم.

- **مبدأ الإنصاف** :يقتضي التعامل مع المتعلمين وفق حاجاتهم الخاصة، وليس وفق مبدأ المساواة الشكلية، بما يضمن تكافؤ الفرص ويحد من الفوارق الناتجة عن الاختلافات الفردية أو الاجتماعية.

- **مبدأ تكييف التعلم لا تكييف المتعلم**: ويعكس تحولا جوهريا في المقاربة التربوية، من منطق إخضاع المتعلم لمتطلبات نظام تعليمي ثابت، إلى منطق تكييف المناهج وطرائق التدريس والوسائط البيداغوجية مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم.

- **مبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية والتربوية**: ويقوم على إشراك مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين، من مدرسين وأسر ومختصين وجمعيات، في دعم مسار التعلم، بما يعزز التكامل بين الأدوار ويضمن مواكبة شمولية للمتعلمين.

❖ **المرجعيات القانونية المؤطرة للتربية الدامجة:**

يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 2000 وثيقة مرجعية تعاقدية جمعت مختلف الفاعلين حول إصلاح المنظومة التربوية، وقد خص فئة الأشخاص في وضعية إعاقة باهتمام واضح، من خلال التنصيص على حقهم في الاستفادة من الدعم اللازم لتجاوز الصعوبات الجسدية أو النفسية أو المعرفية التي قد تعيق تمدرسهم.

وفي هذا الإطار ينص الميثاق على ما يلي:

رعيا لحق الأشخاص المعوقين أو الذين يواجهون صعوبات جسدية أو نفسية أو معرفية خاصة في التمتع بالدعم اللازم لتجاوز هذه الصعوبات، تعمل سلطات التربية والتكوين، على امتداد العشرية الوطنية للتربية والتكوين، على تجهيز المؤسسات بممرات ومرافق ملائمة، ووضع برامج مكيفة، وتزويدها بأطر خاصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة الدراسية، ومن ثم في الحياة العملية[264].

وفي هذا الإطار، دعا الميثاق إلى تهيئة المؤسسات التعليمية، وتكييف البرامج والمناهج، وتوفير أطر متخصصة، بما ييسر اندماج هذه الفئة في الحياة الدراسية، ثم لاحقا في الحياة العملية. وقد أسهم هذا التوجه في إرساء وعي مؤسساتي بأهمية إدماج ذوي الإعاقة داخل النظام التعليمي، وجعلهم جزءا من برامج الإصلاح التربوي.

وفي سياق تفعيل مقتضيات الميثاق وتسريع وتيرة الإصلاح، جاء المخطط الاستعجالي (2009-2012) ليؤكد من جديد على حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التمدرس، لا سيما في سلك التعليم

[264] اللجنة الملكية لصياغة الميثاق الوطني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المجال الرابع، العناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، الفقرة 142، 2000، ص 49

الابتدائي، مع اعتماد مبدأ الشراكة والتعاون مع مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين . وقد نص هذا المخطط على زيادة عدد الأقسام المدمجة، تطبيقا لاتفاقية التعاون الرباعية المبرمة سنة[265]2006 ، غير أن نتائج هذه الجهود ظلت محدودة، إذ لم يتحقق الهدف المعلن المتمثل في ضمان مقعد دراسي لكل طفل في وضعية إعاقة، واقتصر التنفيذ على تجارب جزئية.

وفي انسجام مع المرجعية الدستورية التي شكلت منعطفا نوعيا في مسار إنصاف الأشخاص في وضعية إعاقة، والتي كرست مبدأ المساواة وحظر جميع أشكال التمييز، بما في ذلك التمييز القائم على الإعاقة، جاءت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 لتعزز حضور التربية الدامجة داخل السياسات التربوية، من خلال التنصيص الصريح على إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة داخل المنظومة التعليمية، مع توفير الشروط الكفيلة بإنصافهم وتحقيق تكافؤ الفرص بينهم وبين أقرانهم.

وقد دعت الرؤية إلى وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة، يشمل :تكوين المدرسين، وتكييف المناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم، والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف أنواع الإعاقات، إلى جانب تعزيز الشراكات مع القطاع الصحي والمجتمع المدني، ومحاربة التمثلات السلبية والصور النمطية المرتبطة بالإعاقة[266].

ومن أجل إكساب المقتضيات والتدابير التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية طابعها الإلزامي، عملت وزارة أقدمت وزارة التربية الوطنية على إصدار قانون إطار يضم مجموعة من المواد القانونية الملزمة، الكفيلة بتفعيل التربية الدامجة داخل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي .وقد أكد هذا القانون صراحة على التزام الدولة بتعبئة مختلف الوسائل المتاحة، واتخاذ التدابير الضرورية لتيسير إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة، وتمكينهم من حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم، وفقا لما نصت عليه المادة 25 من القانون الإطار لسنة 2019.

وبذلك، لم يعد تنزيل التربية الدامجة مسؤولية قطاعية معزولة، بل أصبح شأنا مشتركا تتقاسمه الدولة والمؤسسة الوصية على القطاع، إلى جانب الجمعيات والمنظمات المعنية، في إطار التزام قانوني يهدف إلى تأهيل هذه الفئة وضمان حقها في التعليم[267] .

خاتمة:

ليست التربية الدامجة مجرد صيغة تربوية تضاف إلى منظومة قائمة، بل هي اختبار حقيقي لمدى صدقية اختيارات المجتمع وقيمه .فهي تقيس المسافة بين النص والممارسة، وبين ما يُعلن من مبادئ وما يتحقق فعلا داخل الفضاء المدرسي. وإذا كانت المرجعيات القانونية والمؤسساتية قد أرست إطارا واضحا لإنصاف

---

265 البرنامج الاستعجالي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من أجل نفس جديد للاصطلاح، التقرير التركيبي، نونبر 2008، المجال 1: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15، المشروع 7، إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، 2012-2009، ص :27-26.

266 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2030-2015، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرافعة الرابعة: تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، ص 16

267 مولاي أحمد الهاشمي العلوي، التربية الدامجة ـ المرجعيات وأفق التنزيل، المدرسة وإشكالات التنمية المؤجلة ـ مقاربات واتجاهات متكاملة ـ مجلة كراسات تربوية، العدد الخامس مارس 2020، ص 249 ـ 250

الأشخاص في وضعية إعاقة، فإن الرهان الفعلي يظل معقودا على قدرة المدرسة على تحويل هذا الإطار إلى فعل يومي يعترف بالاختلاف، لا باعتباره عبئا، بل باعتباره مصدر غنى إنساني وتربوي.

ومن هذا المنظور، لا تختزل التربية الدامجة في إجراءات تقنية أو ترتيبات تنظيمية، بل تتجسد كخيار مجتمعي يعيد تعريف معنى التعلم، وحدود العدالة، ودور المدرسة في بناء إنسان كامل الحق في الاختلاف والانتماء.

بيبليوغرافيا:

- البرنامج الاستعجالي، ﴿2012 – 2009﴾، من أجل نفس جديد للاصطلاح، التقرير التركيبي، نونبر 2008، المجال 1: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15، المشروع 7، إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- الصديق الصادقي العماري ﴿2021﴾، سوسيولوجيا الإعاقة: التربية الدامجة بالمغرب، المنطلقات وأبعادها الاجتماعية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ﴿2030-2015﴾، الرؤية الاستراتيجية، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرافعة الرابعة: تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة.
- اللجنة الملكية لصياغة الميثاق الوطني،﴿2000﴾، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المجال الرابع، العناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.
- حنان الغوات، ﴿2021﴾، التربية الدامجة لذوي الإعاقة: من التصور إلى المفهوم، التجربة المغربية نموذجا، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية.
- رشيد كريم، ﴿2024﴾ التربية الدامجة في المنهاج التعليمي المغربي: نحو نموذج بيداغوجي ملائم لتنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة، مجلة المعرفة.
- عبد الله الوابلي، ﴿2012﴾ المفاهيم الأساسية للتربية الخاصة، مقتطف من محاضرة ألقاها في مبنى المكتبة المركزية الناطقة.
- مديرية المناهج، ﴿2019﴾ التربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

المقاربات البيداغوجية الحديثة وتطبيقاتها التربوية بالمدرسة المغربية

كريمة الغماري باحثة بسلك الدكتوراه

كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس

الملخص:

يشهد التعليم المغربي تحولات عميقة بفعل الثورة الرقمية، مما يستلزم تبني مقاربات بيداغوجية حديثة تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، مثل بيداغوجيا الكفايات، التعلم النشط، والتعلم المتمركز حول الذات. تسعى هذه المقاربات إلى تمكين المتعلم من بناء معارفه، تطوير كفاءاته، والمشاركة الفاعلة في التعلم من خلال وضعيات عملية، أنشطة جماعية، والتقويم التكويني المستمر. كما تعتمد على استثمار التفاعل الاجتماعي، الخبرات السابقة، والتكنولوجيا الرقمية لتعزيز الفهم والتعلم الذاتي. يظل نجاح هذه المقاربات مرتبطا بتهيئة المدرسين، تنظيم الفصول، وإدماج الوسائط الرقمية بشكل فعال. تواجه المدرسة تحديات تتعلق بالاكتظاظ، تفاوت الإمكانات، وضعف التكوين، ما يستدعي تطوير استراتيجيات دعم التعلم وإعادة تنظيم العملية التعليمية. بالتالي، تمثل هذه المقاربات أداة مركزية لتطوير جودة التعليم وربط التعلمات بالواقع الاجتماعي والتكنولوجي للمتعلمين.

كلمات مفتاحية :المقاربات البيداغوجية الحديثة - بيداغوجيا الكفايات - التعلم النشط - التعلم المتمركز حول الذات - التقويم التكويني - التكنولوجيا التعليمية - المدرسة المغربية - تطوير جودة التعلم.

مقدمة:

إن الثورة الرقمية التي يعيشها العالم اليوم أصبحت تمثل إحدى أكبر التحولات البنيوية التي مست مختلف مجالات الحياة، وخاصة المجال التربوي التعليمي، حيث فرضت التكنولوجيا الجديدة، بما فيها الذكاء الاصطناعي والتعلم الإلكتروني والوسائط التفاعلية، نماذج جديدة لاكتساب المعرفة وبناء التعلم. وبطبيعة الحال، فإن المدرسة المغربية، باعتبارها المؤسسة الأساسية في عملية التربية والتكوين، فهي في قلب هذا التحول، مما يجعل سؤال تجديد الممارسات البيداغوجية وتطوير أساليب التعليم والتعلم مطلبا مهما في أفق سنة 2030.

وقد تبنت المدرسة المغربية منذ بداية الألفية الثالثة مجموعة من الإصلاحات التربوية التي هدفت إلى تجديد سيرورة التعليم والتعلم، انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرورا بالكتاب الأبيض، وصولا إلى المنهاج الدراسي المنقح بعد 2015. وتؤكد هذه الوثائق الرسمية على ضرورة الانتقال إلى مقاربات بيداغوجية حديثة تستند إلى أدوار جديدة لكل من المدرس والمتعلم، وتقوم على تنشيط التعلم وتنمية الاستقلالية والاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين[268].

ومن هذه المقاربات البيداغوجية نجد بيداغوجيا الكفايات، التعلم النشط، والتعلم المتمركز حول الذات، وهي مقاربات تحاول المدرسة المغربية تبنيها في محاولة لتجاوز النموذج التقليدي القائم على التلقين

[268] وزارة التربية الوطنية. (2018). المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - النسخة المحينة.

والتوجيه بين فاعل-متلقي، وتعويضه بنموذج جديد يقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ومنحه دورا فاعلا في بناء معارفه وتنمية كفاياته.

وأهمية هذه المقاربات لا تكمن في بعدها النظري فقط، بل في كونها أدوات عملية وتفسيرية، قادرة على إعادة بناء أدوار الفاعلين التربويين وتوجيه التعلم نحو الكفايات، نحو الفعل، ونحو المتعلم ذاته. فبيداغوجيا الكفايات تقدم نموذجا بديلا عن بيداغوجيا الأهداف، من خلال تركيزها على التعلم المدمج بالوضعيات، وتمكين المتعلم من تعبئة الموارد المعرفية والحياتية في مواقف جديدة[269]. أما التعلم النشط، فقد أكدته الدراسات النفسية التربوية باعتباره مقاربة تجعل المتعلم مشاركا في التعلم من خلال الأنشطة والمشاريع والنقاشات وحل المشكلات[270]. في حين أن التعلم المتمركز حول الذات، والذي يستند بالأساس إلى أعمال (كارل روجرز)، يعطي للمتعلم حرية ومسؤولية بناء معارفه، باقترانه مع المناخ الإيجابي داخل الفصل[271].

هذه المقاربات الثلاث أصبحت اليوم بمثابة مرجع مركزي في المنهاج الدراسي المغربي، لأنها تتفاعل مع المبادئ الكبرى للمدرسة الحديثة، وتنسجم مع التحولات المتسارعة التي تؤثر على الفعل التربوي. رغم أن النقاش ما يزال مفتوحا حول مدى تنزيلها بشكل فعلي داخل الفصول الدراسية، بالنظر إلى خصوصية البيئة المدرسية المغربية، سواء من حيث البنيات، التكوينات، أو الممارسات البيداغوجية.

وانطلاقا من هذا السياق، تطرح هذه الورقة التساؤل المركزي التالي:

كيف يمكن الاستفادة من بيداغوجيا الكفايات، والتعلم النشط، والتعلم المتمركز حول الذات داخل سيرورة التعليم والتعلم بالمدرسة المغربية؟

وسنحاول في هذه الورقة تحليل هذه المقاربات الحديثة من خلال الوقوف عند أسسها النظرية، استثمارها داخل الممارسات الصفية، وحدود تطبيقها داخل المنظومة المغربية.

1-الإطار النظري للمقاربات البيداغوجية الحديثة

تعريف المقاربة البيداغوجية

إن المقاربات البيداغوجية اليوم من المفاهيم الأساسية التي تتبناها علوم التربية، باعتبارها الإطار المنهجي المنظم للعملية التعليمية التعلمية وفق غايات وأهداف محددة، حيث تقوم بتحديد طبيعة التفاعل بين جميع الفاعلين داخل العملية، بما فيهم: المعلم، المتعلم، المحتوى، أساليب التدريس، ثم أساليب التقويم. ويعرف (ديلانشير) المقاربة البيداغوجية بأنها مجموعة من المبادئ التربوية التي توجه وتنظم الفعل التربوي، وتمنحه الانسجام الداخلي[272]. ويعرفها أيضا (فيليب بيرنود) بأنها تجسد الانتقال من الاهتمام

[269] Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences.
[270] Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.
[271] Rogers, C. (1983). Freedom to Learn.
[272] De Landsheere, G. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.

والتركيز على نقل المعارف إلى الاهتمام ببناء الكفايات وتنمية قدرات المتعلم على الفعل في وضعيات مركبة[273].

ومن خلال ذلك، فإن المقاربات البيداغوجية ترتبط ارتباطا وثيقا بالنظريات السيكولوجية في اهتمامها بالتعلم، حيث تستند المقاربات الحديثة إلى تصورات بنائية وتفاعلية ترى أن المتعلم لا يكتسب المعرفة بشكل سلبي، بل يبنيها عبر التفاعل مع محيطه ومع الآخرين[274]. وعليه، فإن المقاربة البيداغوجية تمثل الإطار الناظم الذي يحدد فلسفة التعليم، ويوجه الممارسات الصفية، ويضفي معنى على مختلف التدخلات البيداغوجية داخل المؤسسة التعليمية.

- الانتقال من البيداغوجيا التقليدية إلى البيداغوجيا الحديثة

يحمل مسار تطور البيداغوجيا تباينا على مستوى تصور المثلث البيداغوجي: معلم-متعلم-معرفة، حيث يتأثر هذا المثلث باختلاف زاوية الرؤية التي ينظر إليه، وباختلاف المرجعيات التي تؤطره، والتي تنعكس بدورها على طبيعة العلاقات التربوية داخل الفصل الدراسي، وعلى أدوار كل من المدرس والمتعلم، ووظيفة المعرفة ذاتها، والتي من شأنها أن تؤثر في نمط العلاقة بين الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية.

والحديث اليوم عن الانتقال من البيداغوجيا التقليدية إلى البيداغوجيا الحديثة يفرض البحث عن الأسباب التي جعلت من البيداغوجيا التقليدية، التي اعتمدت بالأساس على البراديغم السلوكي عبر الاهتمام بملاحظة السلوك، وبناء التعلم وفق علاقة خطية بين المثير والاستجابة[275]، مع اعتبار المتعلم متلقيا سلبيا للمعرفة، ودور المدرس مقتصرا على التلقين والضبط والتحكم في السلوك. وقد أفرز هذا النموذج التقليدي ممارسة تعليمية متمحورة حول الحفظ والتلقين والاسترجاع، مع اعتماد التقويم من أجل تصنيف المتعلمين[276]، دون الأخذ بعين الاعتبار العمليات الذهنية أو الفروق الفردية. وهذا ما جعل محدودية هذه البيداغوجيا تظهر، خصوصا مع تطور البحث في علم النفس المعرفي الذي كشف أن التعلم لا يمكن اختزاله في سلوك قابل للملاحظة فقط، بل هو عملية عقلية معقدة تشمل الفهم والتمثيل وبناء المعنى. والاقتصار على التلقين لا يضمن انتقال أثر التعلم، ولا يمكن المتعلم من توظيف معارفه في وضعيات جديدة[277].

من جهة أخرى، كما سبقت الإشارة، أدت التحولات الرقمية التي انتشرت في جميع الدول إلى تغيير طبيعة التعلم، حيث لم يعد الوصول إلى المعرفة صعبا وحكرا على الإطار المدرسي فقط، بل أصبحت متوفرة بشكل سلس وفي متناول الجميع، مما يفرض إعادة النظر في دور ووظيفة التعليم، وكذلك في الانتقال من منطق تلقين المعرفة أو نقلها إلى منطق بناء المعرفة بشكل مشترك مع المتعلم[278].

---

[273] Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

[274] Piaget, J. (1970). Psychology and Pedagogy. New York : Viking.

[275] أحرشاو الغالي (2008): السيكولوجيا الحديثة من المقاربة السلوكية إلى المقاربة المعرفية، "في سيكولوجية الطفل مقاربات معرفية" ص 08.

[276] Perrenoud, P. (1999). L'évaluation des élèves. Bruxelles : De Boeck.

[277] Piaget, J. (1970). Psychology and Pedagogy. New York: Viking.

[278] UNESCO. (2015). Repenser education. Paris.

وبذلك، فإن الانتقال إلى البيداغوجيا الحديثة لم يكن اختيارا ظرفيا ثانويا، بل استجابة علمية وتربوية لمتطلبات الجودة والنجاعة والملاءمة مع التحولات المجتمعية والرقمية.

وعلى الرغم من تنوع المقاربات البيداغوجية الحديثة ومنطلقاتها النظرية، فإنها تشترك في مجموعة من المبادئ التي تشكل قاسما مشتركا بينها، وتعكس التحول من منطق التلقين إلى منطق بناء التعلمات. من أبرز هذه المبادئ ما يلي:

تقوم المقاربات البيداغوجية الحديثة على مركزية المتعلم، حيث يعتبر فاعلا أساسيا في سيرورة التعلم، ويشارك في بناء المعارف انطلاقا من خبراته السابقة وتفاعله مع المحيط، وليس مجرد متلقي سلبي للمحتوى الدراسي، وهو ما تؤكده المقاربة الإنسانية والبنائية على حد سواء[279] [280].

تعتمد المقاربات الحديثة على التعلم النشط، الذي يقوم على إشراك المتعلم في أنشطة دالة، مثل حل المشكلات والتجريب والعمل التعاوني، بما يتيح له بناء المعنى وتطوير التفكير النقدي، بدل الاقتصار على التلقي والحفظ[281].

التركيز على تنمية الكفايات من الركائز الأساسية للمقاربات الحديثة، حيث لا يقتصر التعلم على اكتساب المعارف، بل يمتد إلى القدرة على توظيفها في وضعيات مركبة وواقعية، وهو ما يتطلب تعبئة موارد معرفية ومهارية وقيمية في آن واحد[282].

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع الأنشطة واعتماد طرائق تدريس مرنة تستجيب لاختلاف الإيقاعات وأنماط التعلم، بما يحقق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل الفصل الدراسي.[283]
انتقال التقويم من كونه أداة للحكم والتصنيف إلى أداة داعمة للتعلم، تهدف إلى التشخيص والمواكبة والتعديل المستمر للتعلمات، من خلال التقويم التكويني والتقويم من أجل التنظيم[284].

كما أصبحت التكنولوجيا الرقمية تشكل رافعة أساسية ضمن المقاربات البيداغوجية الحديثة، باعتبارها وسيطا بيداغوجيا يساهم في تنويع أساليب التعلم، وتعزيز التفاعل، ودعم التعلم الذاتي والتعاوني، خاصة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة[285].

هذه المبادئ، تشكل الأساس النظري الذي للمقاربات البيداغوجية الحديثة، وتسعى من خلاله إلى تحسين جودة التعلمات، وبناء متعلم قادر على التكيف مع متطلبات المدرسة المعاصرة ومجتمع المعرفة.

---

[279] Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Columbus, OH: Merrill Publishing.
[280] UNESCO. (2015). Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ? Paris : UNESCO.
[281] OECD. (2019). OECD learning compass 2030. Paris : OECD Publishing.
[282] Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015–2030. Rabat, Maroc.
[283] UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris : UNESCO.
[284] Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge.
[285] UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris : UNESCO.

1- المقاربات البيداغوجية وتطبيقها في الممارسات التربوية

- بيداغوجيا الكفايات

الكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف التي يتسلح بها التلميذ من أجل مواجهة مختلف الوضعيات والعوائق التي تواجهه، والتي تستوجب إيجاد حل ناجع بشكل ملائم وفعال.

وعليه، تعرف الكفاية عند (فيليب بيرنو) بأنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية من أجل مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال، وهي لا تختزل في امتلاك المعارف في حد ذاتها، بل في القدرة على توظيفها بشكل منسجم ومرن داخل سياقات واقعية[286].

أما (محمد الدريج)، فيعرفها بأنها نسق مندمج من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات، تمكن المتعلم من إنجاز مهمة أو حل وضعية مشكلة في سياق محدد، وبدرجة مقبولة من الجودة والنجاعة. ويركز (الدريج) على البعد الإجرائي للكفاية، باعتبارها لا تقاس بما يملكه المتعلم من معلومات، بل بما يستطيع القيام به فعليا[287].

انطلاقا من ذلك، ظهرت بيداغوجيا الكفايات كاختيار تربوي يسعى إلى بناء الكفايات لدى المتعلم من خلال وضعه أمام وضعيات مشكلة ذات معنى، تستدعي تعبئة موارده المختلفة، وتمكنه من التعلم الفعال القابل للتوظيف في الحياة المدرسية والاجتماعية.

ترتكز بيداغوجيا الكفايات على مرجعيات سيكولوجية متعددة، في مقدمتها النظرية البنائية كما صاغها (جان بياجيه)، حيث ينظر إلى التعلم بأنه عملية نشطة يبني من خلالها المتعلم معارفه عبر التفاعل مع المحيط، وليس مجرد استقبال سلبي للمعرفة. فالتعلم، وفق هذا التصور، يتم من خلال آليات الاستيعاب والمواءمة، وهو ما ينسجم مع منطق الكفايات القائم على الفعل والممارسة[288].

كما تتقاطع هذه المقاربة مع النظرية السوسيوبنائية لدى (فيغوتسكي)، التي تؤكد على الدور المحوري للتفاعل الاجتماعي والوساطة التربوية في بناء التعلم، خاصة من خلال مفهوم منطقة النمو القريب. فالوضعيات-المشكلة، والتعلم التعاوني، والدعم البيداغوجي المقدم من المدرس، تشكل عناصر أساسية في تنمية الكفايات داخل الفصل الدراسي[289].

إضافة إلى ذلك، ترتبط بيداغوجيا الكفايات بمبادئ التعلم بالمعنى لدى (أوزوبل)، حيث يتم دمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم بشكل منظم وهادف، مما يعزز الفهم العميق والقدرة على النقل والتوظيف في سياقات جديدة[290].

---

[286] بيرنود، فيليب. بناء الكفايات من المدرسة إلى الممارسة الاجتماعية. ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، 2004.

[287] الدريج، محمد. التدريس الهادف: المقاربة بالكفايات. منشورات عالم التربية، المغرب، 2003.

[288] Piaget, J. (1970). Psychology of intelligence. London: Routledge & Kegan Paul.

[289] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[290] Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

إن تنزيل بيداغوجيا الكفايات داخل الفصول الدراسية المغربية خطوة مركزية نحو تطوير جودة التعلم وربط التعليم بالواقع العملي للمتعلم. فالمقاربة بالكفايات ليست مجرد عملية تعليمية كلاسيكية تهدف إلى تجميع المعارف، بل هي عملية تربوية شاملة تركز على تمكين المتعلم من توظيف معارفه ومكتسباته في سياقات حياتية متنوعة، بما يضمن تحقيق التعلم الفعال والمستدام.

ومن أبرز الممارسات التي تستعمل في الفصول الدراسية المغربية لتطبيق بيداغوجيا الكفايات، هي العمل بالوضعيات-المشكلة، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على وضع المتعلم أمام مواقف مركبة تحاكي مشكلات واقعية، تتطلب منه التعبير عن قدراته المعرفية والاجتماعية والتفكير النقدي واتخاذ القرارات المناسبة لحلها. ومن خلال هذا النوع من التعلم، لا يكتفي المتعلم بالمعرفة النظرية، بل يكتسب القدرة على تطبيق ما تعلمه بشكل عملي، مما يعزز استقلاليته وثقته في ذاته، ويقوي مهاراته في التحليل والاستنتاج وحل المشكلات.

كما أن التعلم التعاوني يعتبر من الأدوات الرئيسية لتنزيل بيداغوجيا الكفايات، حيث يتم تنظيم مجموعات صغيرة من المتعلمين للعمل المشترك على إنجاز مهمة معينة، وتبادل الأفكار والمعارف، ومساعدة بعضهم البعض على التغلب على الصعوبات داخل الوضعية، مما يعزز مهارات التواصل، ويقوي الوعي الاجتماعي والمسؤولية المشتركة، كما يساعد على تنمية مهارات التفكير الجماعي وحل النزاعات بطريقة بناءة. ويرتبط التعلم التعاوني ارتباطا وثيقا بالنظريات البنائية الاجتماعية لفيغوتسكي، التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في تطوير العمليات النفسية العليا لدى المتعلم.

ويمثل التقويم التكويني محورا أساسيا في تنزيل بيداغوجيا الكفايات، إذ لم يعد التقويم مقتصرا على قياس ما اكتسبه المتعلم من معارف، بل أصبح يركز على تقييم مدى قدرة المتعلم على توظيف تعلماته في وضعيات مركبة، وتحليل الأخطاء لتصحيحها، وتقديم تغذية راجعة تساعده على تحسين أدائه بشكل مستمر. ويهدف التقويم التكويني إلى تتبع تقدم المتعلم بشكل مستمر، وبالتالي تعزيز التعلم الذاتي وتحفيز المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه.

ومن أهم عناصر تنزيل بيداغوجيا الكفايات هو ربط التعلمات بسياقات واقعية قريبة من حياة المتعلم اليومية، إذ يتم اختيار مواضيع وأنشطة تعليمية تحاكي حاجيات المتعلم واهتماماته، سواء في المدرسة أو في المجتمع، مما يزيد من دافعيته للتعلم، ويجعل التعلمات أكثر معنى وقابلة للتوظيف العملي. وهذا الربط بين التعلم والواقع يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلم، ويعزز قدرته على التكيف مع مواقف جديدة واتخاذ القرارات الصائبة في حياته اليومية[291].

كما تجدر الإشارة إلى أن تنزيل بيداغوجيا الكفايات في مؤسساتنا المغربية يتطلب تهيئة الأستاذ، وتمكينه من أدوات وتقنيات التعليم الحديثة، مع التركيز على المرونة في التدريس، واستخدام استراتيجيات متنوعة لمواكبة اختلافات مستويات المتعلمين، سواء على مستوى القدرات المعرفية، أو المهارات الاجتماعية، أو

[291] وزارة التربية الوطنية. (2018). الدليل المرجعي للكفايات والدليل البيداغوجي للمناهج الدراسية بالمغرب. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

الأنماط التعليمية. وبذلك يتحول دور الأستاذ من ناقل للمعرفة إلى مرشد وميسر لعملية التعلم، يعمل على توجيه المتعلمين وتحفيزهم، وتشجيعهم على البحث والاستقصاء والتفاعل مع المعرفة بشكل ذاتي.

- **التعلم النشط**

التعلم النشط هو نوع من أنواع التعلم التي تركز على أسلوب التعلم أكثر من تركيزها على نتيجة التعلم، حيث يركز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي استغلال كل القدرات الكامنة فيه من خلال الاختيار الأمثل للأساليب التعليمية داخل الفصل وخارجه أيضا، على اعتبار أن التعلم النشط هو عملية مستمرة، يمكن أن تتحقق في أماكن مختلفة، في الفصل أو المنزل. مما يبرز أهمية المحيط في التعلم النشط، حيث يجب إشراك جميع الفاعلين المحيطين بالمتعلم في هذه العملية من أجل خلق بيئة غنية وملائمة للاستكشاف والتعلم.

وفي هذا الصدد، عرف (بروغرز وجونستون) "التعلم النشط" على أنه "كل نشاط تعليمي يحفز المتعلم على التفكير والنقاش والاكتشاف أو حل المشكلات، بدل الاقتصار على الاستماع السلبي أو الحفظ الآلي". وفي ذات السياق، يعرفه (لورينزر) بأنه طريقة لتعلم التلاميذ بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الفصل، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من الدور الاعتيادي للتلميذ الذي يقوم بالتدوين، إلى الدور الذي يأخذ فيه زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه خلال العملية التعليمية التعلمية داخل الفصل، على أن يتمثل دور المعلم هنا في توجيه المتعلمين إلى اكتشاف الطرق التي تؤدي إلى الفهم بشكل أفضل[292].

يستند التعلم النشط على مجموعة من النظريات السيكولوجية التي تؤطره وتحدد مبادئه التربوية، حيث يركز على جعل المتعلم عنصرا فاعلا في عملية التعلم، بدل أن يقتصر دوره على الاستقبال السلبي للمعلومات.

-**نظرية التعلم بالاكتشاف مع برونر** :تركز هذه النظرية على أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يكون المتعلم مكتشفا للمعرفة بنفسه، عبر الاستقصاء والمقارنة والتجريب.

-**نظرية التعلم بالتجربة مع جون ديوي** :تؤكد هذه النظرية على أن التجربة والتفاعل مع الواقع هما قلب العملية التعلمية، وبالتالي يجب على المدرسة توفير بيئة غنية بالأنشطة العملية، التي تسمح للمتعلمين بالتعلم من خلال الفعل والممارسة العملية.

-**نظرية التعلم الاجتماعي مع باندورا** :تؤكد على أهمية التعلم من خلال الملاحظة والمحاكاة، ودور النماذج في نقل السلوكيات والمعارف.

يتمثل تطبيق التعلم النشط في المدرسة المغربية في مجموعة من الإجراءات والممارسات المستمدة من التوجهات الرسمية لوزارة التربية الوطنية، ومن الإصلاحات التعليمية التي تهدف إلى تطوير جودة التعليم،

[292] Lorenzen, M. (2006). Active Learning and Library Instruction. Illinois Libraries. 83(2),19-24

وجعل المتعلم محور العملية التعليمية. ويعتمد هذا التطبيق على دمج استراتيجيات وأساليب تربوية مبتكرة، تركز على مشاركة المتعلم، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، بدل الاقتصار على الحفظ والتلقين. أصبح المدرسون اليوم مطالبين بتنويع أساليب التدريس لتشمل أنشطة عملية، ووضعيات، وحل المشكلات، بدلا من الاقتصار على الشرح النظري. ويهدف هذا الإدماج إلى جعل المتعلم فاعلا في بناء المعرفة من خلال التجربة والممارسة.

كما يستوجب تنظيم المتعلمين في مجموعات صغيرة لتبادل الأفكار والعمل الجماعي وتحقيق أهداف مشتركة، خصوصا في المواد العلمية واللغوية. ويعتمد هذا الأسلوب على مبدأ التعلم من الآخرين، إذ يتيح للمتعلمين تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات بطريقة بناءة.

وكذلك من أهم التطبيقات داخل الفصول الدراسية، الاستعانة بالتكنولوجيا، حيث باتت الوسائل الرقمية، مثل السبورات الذكية، العروض التفاعلية، والمصادر التعليمية الإلكترونية، معززة للتفاعل والمشاركة داخل الفصل الدراسي. ويتماشى هذا التوجه مع مفهوم المدرسة الرقمية الذي تهدف إليه الوزارة، حيث تصبح التكنولوجيا وسيلة لدعم التعلم النشط وتحفيز الطلاب على الاستقصاء والتجريب.

التعلم المتمركز حول الذات

يعتبر التعلم المتمركز حول الذات أيضا من المقاربات البيداغوجية الحديثة التي قامت بدمج المتعلم في قلب العملية التعليمية، إضافة إلى إعطائه مسؤولية بناء معارفه وتنظيم تعلمه. ويركز هذا التعلم على تعزيز المبادرة الشخصية، والاستقلالية، والتحفيز الذاتي لدى المتعلم، مما يساهم في تطوير شخصيته التعليمية ومهارات التعلم مدى الحياة.

ويعرف كارل (روجرز) التعلم المتمركز حول الذات بأنه: "تعلم يقوم على المبادرة الشخصية للمتعلم، ويستند إلى خبراته السابقة، ويتيح له تطوير إمكاناته في بيئة تعليمية داعمة". وهذا يعني أن التعلم المتمركز حول الذات يمنح المتعلم الحرية في اختيار استراتيجيات التعلم وتحديد أهدافه، حيث ينظر إلى التعلم كعملية مستمرة ومتفاعلة، يستفيد فيها المتعلم من مصادر متنوعة للمعرفة ومن التغذية الراجعة لتطوير مهاراته ومعارفه.

يتحمل المتعلم في هذا النوع من التعلم مسؤولية أساسية، ويشارك بفاعلية في مختلف مراحل العملية التعليمية، حيث يتولى مسؤولية تعلمه من خلال تحديد أهدافه التعليمية، واختيار الموارد والاستراتيجيات المناسبة له، واتخاذ القرار حول كيفية التعلم، مما يمكنه من التحكم في مسار تعلمه ويزيد من دافعيته لتحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية. كما يقوم بعملية التنظيم الذاتي، التي تشمل القدرة على تخطيط الوقت، وترتيب الأولويات، ومتابعة تقدم التعلم، وكذلك التفكير النقدي وحل المشكلات من خلال تحليل المعلومات ومقارنتها واستخلاص النتائج. ثم عملية التقييم الذاتي التي تمكن المتعلم من تقييم مستوى إنجازه وكفاءته، وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعزيز أو تعديل، مما يساهم في تعزيز التعلم المستمر وتحقيق الاستقلالية التعليمية.

ويلعب المدرس دورا محوريا في تهيئة بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تعمل على تعزيز استقلالية المتعلم وتمكينه من التعلم الفعال. ويشمل دوره عدة وظائف رئيسية، كتوفير بيئة تعلمية غنية بالموارد، وتوجيه المتعلم دون فرض المعرفة الجاهزة، مما يعزز شعور الطالب بالثقة في قدراته ويشجعه على الاكتشاف والاستقصاء وتصميم الوضعيات التعليمية. ويكمن دوره أيضا في كونه ملاحظا ومقوما يقدم تغذية راجعة مستمرة، ويتدخل لمعالجة الصعوبات التي قد تواجه المتعلم أثناء التعلم.

توجهت المؤسسات التعليمية تدريجيا نحو تمكين المتعلم من التعلم الذاتي والتعلم المتمركز حول ذاته، وذلك في إطار الإصلاحات التربوية التي هدفت إلى تجاوز النموذج التقليدي القائم على التلقين، والانتقال إلى نموذج تربوي حديث يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. وقد تجسد هذا التوجه من خلال مراجعة المناهج الدراسية، واعتماد استراتيجيات تدريس حديثة تسعى إلى تنمية استقلالية المتعلم وقدرته على التنظيم الذاتي والتفكير النقدي.

وقد أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة الانتقال من تعليم يركز على نقل المعارف إلى تعليم يسعى إلى تنمية شخصية المتعلم وقدرته على التعلم المستقل، وعلى أهمية تطوير كفايات المتعلم في مجالات التعبير والبحث والتواصل والتفاعل مع مختلف مصادر المعرفة[293].

كما عززت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 هذا التوجه، من خلال تأكيدها على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والعمل على تمكينه من مهارات القرن الواحد والعشرين، وعلى رأسها التعلم الذاتي، والتنظيم الذاتي للتعلم، والقدرة على التكيف مع التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة. وتؤكد الرؤية على أن المدرسة المغربية مطالبة بإعداد متعلم قادر على التعلم مدى الحياة، منفتح على محيطه، ومؤهل للاندماج الإيجابي في المجتمع[294].

خاتمة:

في الختام، يمكن القول إن المقاربات البيداغوجية الحديثة تمثل رهانا أساسيا لتطوير المدرسة المغربية، غير أن تفعيلها الناجع يستدعي رؤية شمولية تراهن على العنصر البشري، وتكامل الأبعاد النفسية والبيداغوجية والتنظيمية، بما يضمن مدرسة منفتحة، دامجة، وقادرة على الاستجابة لتحديات الحاضر واستشراف رهانات المستقبل.

فمن جهة، يشكل الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية وتفاوت الإمكانات المادية والبشرية بين المؤسسات عائقا أمام تفعيل التعلم النشط والتعلم المتمركز حول الذات بشكل فعال. ومن جهة أخرى، يطرح ضعف التكوينات الأساسية والمستمرة للمدرسين في مجال المقاربات الحديثة تحديا كبيرا، خاصة فيما يتعلق بفهم الجانب السيكولوجي للمتعلمين، واعتماد تقويم داعم للتعلم بدل الاقتصار على التقويم الإشهادي، الذي كان ولا يزال يربك، بل ويحد من قدرات المتعلمين.

---

[293] الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

[294] الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وفي هذا السياق، يتضح أن نجاح هذه المقاربات لا يرتبط فقط بتضمينها في الوثائق الرسمية والمناهج، بل يتطلب توفير شروط فعلية لتنزيلها داخل الواقع المدرسي. وعليه، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات، أبرزها:

- إعادة النظر في تنظيم الزمن المدرسي والاكتظاظ داخل الفصول، بما يسمح بتفعيل الأنشطة التفاعلية والعمل بالمجموعات.

- تطوير آليات التقويم، والانتقال نحو تقويم تكويني داعم للتعلم، يركز على تنمية الكفايات بدل قياس المعارف فقط.

- توسيع إدماج الوسائط الرقمية بشكل هادف، يراعي خصوصيات المتعلمين ويخدم أهداف التعلم، دون الإخلال بالقيم والمرجعيات التربوية.

- تعزيز التكوين الأساسي والمستمر للمدرسين في مجال المقاربات البيداغوجية الحديثة، مع التركيز على الجوانب التطبيقية المرتبطة بالتعلم النشط والتعلم الذاتي.

- تشجيع البحث التربوي التطبيقي داخل المؤسسات التعليمية، من أجل تقييم فعالية هذه المقاربات واقتراح نماذج ملائمة للسياق المغربي.

قائمة المراجع:

العربية:

- وزارة التربية الوطنية. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط: وزارة التربية الوطنية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- وزارة التربية الوطنية. (2018). الدليل المرجعي للكفايات والدليل البيداغوجي للمناهج الدراسية بالمغرب. الرباط: وزارة التربية الوطنية.
- وزارة التربية الوطنية. (2018). المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي - النسخة المحينة. الرباط: وزارة التربية الوطنية.
- بيرنود، فيليب. (2004). بناء الكفايات من المدرسة إلى الممارسة الاجتماعية (ترجمة عبد الكريم غريب). المغرب: منشورات عالم التربية.
- الدريج، محمد. (2003). التدريس الهادف: المقاربة بالكفايات. المغرب: منشورات عالم التربية.
- أحرشاو، الغالي. (2008). السيكولوجيا الحديثة من المقاربة السلوكية إلى المقاربة المعرفية. في: سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية (ص. 8).

الأجنبية:

- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports.

- De Landsheere, G. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge.
- Lorenzen, M. (2006). Active learning and library instruction. Illinois Libraries, 83(2), 19-24.
- OECD. (2019). OECD learning compass 2030. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). L'évaluation des élèves. Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1970). Psychology of intelligence. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970). Psychology and pedagogy. New York, NY: Viking Press.
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- UNESCO. (2015). Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ? Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.

وظائف المدرسة المغربية في ضوء التحولات الاجتماعية والتربوية الراهنة: دراسة سوسيولوجية

د. مرزوق العيسي

المعهد الوطني للعمل الاجتماعي

الملخص:

تعد المدرسة المغربية اليوم قطبا مفتوحا تتفاعل فيه ديناميات التغير الاجتماعي المتسارعة مع رهانات الإصلاح التربوي المتجددة؛ فهي تعيش أزمة اصطدام وظائفها التقليدية بواقع اجتماعي وتربوي سريع التحول، وفي ظل التغيرات البنيوية العميقة التي طالت الأسرة ومنظومة القيم وأنماط التواصل الرقمي، أصبحت مضطرة إلى إعادة تعريف أدوارها؛ ليس فقط بوصفها مؤسسة للتلقين المعرفي، بل كرافعة للتماسك الاجتماعي. غير أن السياق الراهن، الموسوم بهيمنة الوسائط الرقمية وتراجع سلطة المؤسسات التقليدية، قد أفرغ كثيرا من تلك الوظائف الكلاسيكية من محتواها، مما جعل المدرسة تبدو أحيانا عاجزة عن مواكبة إيقاع المجتمع أو تلبية انتظاراته المتزايدة.

وانطلاقا من ذلك، تهدف هذه المداخلة إلى تفكيك البنية الوظيفية الراهنة للمدرسة المغربية، وتشخيص مظاهر القصور التي تعتري أدوارها في هذا السياق المتحول، كما تسعى، في بعدها الاستشرافي، إلى استكشاف الوظائف الجديدة التي بات من اللازم تبنيها، معتمدة في ذلك مقاربة سوسيولوجية تحليلية نقدية تروم مساءلة الخطاب التربوي وممارساته.

ويمكن القول إن أزمة المدرسة المغربية ليست مجرد أزمة موارد أو مناهج فحسب، بل هي في جوهرها أزمة وظائف وأدوار لم تتكيف بالسرعة الكافية مع التحولات المجتمعية. وعليه، فإن استعادة المدرسة لجاذبيتها وفاعليتها يقتضي الانتقال من نموذج التلقين الأحادي إلى نموذج التمكين متعدد الأبعاد، الذي يجعل من المتعلم فاعلا اجتماعيا قادرا على التفكير النقدي والتكيف مع المتغيرات، لا مجرد مستهلك سلبي للمعرفة.

كلمات مفتاحية :المدرسة المغربية، التحولات الاجتماعية والتربوية، وظائف المدرسة، نموذج التمكين، الإصلاح التربوي.

1- الإطار النظري والمفاهيمي

1-1 المدرسة المغربية

هي مؤسسة اجتماعية تعليمية رسمية تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الفكري والاجتماعي والأخلاقي للأجيال الجديدة، وهي مجتمع مصغر يعكس التناقضات الجدلية التي يعرفها المجتمع الأكبر، حيث تقوم بدور محوري في عملية التنشئة الاجتماعية والتكوين وإعداد الأجيال لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية، فهي المؤسسة التي بناها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه، والتي تتمثل في تقديم الرعاية النفسية للطفل ومساعدته على حل مشكلاته، وتعليمه كيف يحقق

أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية، ومراعاة قدرات الطفل في كل ما يتعلق بعملية التربية والتعليم[295].

تعد المدرسة من أهم أدوات الاندماج الاجتماعي التي تهدف إلى تقديم التعليم لجميع الأفراد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية والثقافية، وهي من أهم وسائل التنشئة الاجتماعية خارج الأسرة. تجمع المدرسة مهمتها التقليدية في التعليم والتكوين مع مهمة التربية والحماية. والمدرسة هي المكان الذي يعيش فيه الطفل أول تجربة له مع العالم، فهي المؤسسة التي تتوسط بين العالم الخارجي وعالم الأسرة الخاص، وتسمح بالانتقال بين الأسرة والعالم. وتتميز المدرسة بالتنوع والشمول في فئات الطلاب الذين تستقبلهم. ويمكن اعتبار المدرسة نافذة يكتشف من خلالها تجارب هوية مختلفة، وتساهم هذه الخصائص في تنوع المدرسة [296].

2.1. التحولات الاجتماعية والتربية

مفهوم التغير لغويا:

تعني كلمة "التغير" في المعاجم العربية التحول والتبدل والانتقال من حالة إلى حالة أخرى. كما يشير مفهوم التغير من الناحية اللغوية إلى: "التحول وينطوي على الاختلاف، ويقال: غيرت الشيء أي جعلته على غير ما كان عليه، أو أصلح من شأنه أو بدله". وجاء في لسان العرب" :تغير الشيء عن حاله"، و"تحول" وغيره "حوله وبدله"، كأنه جعله غير ما كان عليه. ويقصد بالتغير الاجتماعي عادة الأوضاع الجديدة التي تطرأ على بناء المجتمع ووظائفه، ويتضمن تغييرا في النظم والمعايير المحددة لأدوار الأفراد في المجتمع. وبناء على ذلك، فقد تعددت المفاهيم الخاصة بالتغير الاجتماعي؛ فينظر كنجلي دايفز إلى أن التغير الاجتماعي يحدث في بناء التنظيم الاجتماعي ووظائفه، وهو جزء من التغير الثقافي الواسع الذي يصيب المجتمع.

ويعرفه معجم العلوم الاجتماعية على أنه كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي، سواء في بناءه أو في وظائفه، خلال فترة زمنية معينة. ويشمل ذلك كل تغير يقع في التركيب السكاني للمجتمع، أو في بناءه الطبقي ونظمه الاجتماعية، أو في أنماط العلاقات الاجتماعية، أو في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الأفراد والتي تحدد مكانهم وأدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها[297]، أما تعريف التحول الاجتماعي: يقصد به هو "مجموعة من التغييرات الهيكلية والواسعة التي تطرأ على النسيج الاجتماعي والسياسي والثقافي والديمغرافي للمجتمع"[298].

من أجل تعريف التربية، قام إميل دوركايم بالرجوع إلى مجموعة من التعريفات الفلسفية السابقة بهدف بيان تهافتها، مثل تعريف الفيلسوف ستيوارت ميل وكانط وسبنسر. يعرف ستيورات ميل التربية على أنها

---

[295]- جمعية بوكبشة، دراسة تحليلية سوسيولوجية للبناء الوظيفي للمؤسسة المدرسية، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر، المجلد 8، العدد 1، 2022، ص، ص 331.

[296] - Rajaa NADIFI, Hind SABOUR EL ALAOUI, LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE MAROCAINE : UNE RÉALITÉ À L'ÉPREUVE DE LA PRATIQUE, Annals of the University of Craiova, no 45, 2023, P, 152.

[297] - فضل عبد الله يحيى الربيعي، التغير الاجتماعي قراءة في المفهوم والموضوع، اطلع عليه يوم 2015/12/10، انظر الرابط : https://tanwair.com/archives/15552

[298] - مصطفى يحياوي، وآخرون، التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية في المغرب، مرجع سابق، ص 4.

كل ما نفعله نحن بأنفسنا، وكل ما يفعله الآخرون من أجلنا، وذلك بهدف الاقتراب من تحقيق كمالنا الخاص. يرى دوركايم أن هذا التعريف للتربية يحمل في داخله مجموعة من التناقضات، ولا يمكن الجمع بينهما في إطار واحد. مرد ذلك هو أن التأثير الذي تمارسه الأشياء في الإنسان ليس هو نفس التأثير الذي يمارسه الناس في الناس، إذ أنهما يختلفان في الوسائل والنتائج، ثم أن التأثير الذي يمارسه جيل معاصر على جيل معاصر له، ليس هو نفسه الذي يمارسه الجيل الراشد على الصغار[299].

وتعرف التحولات التربوية بأنها المفاهيم والأفكار والتطبيقات الجديدة التي طرأت واستجدت على الأبعاد الرئيسية التي تشكل المنظومة التعليمية لمؤسسات التربية، والتي تيسر من خلالها عملية دخول تلك المؤسسات إلى مجتمع جديد، ومن ثم توفر القدرة على إعداد المعلم القادر على بناء الأجيال الصانعة والمنتجة والمبدعة للمعرفة[300].

3.1. وظائف المدرسة

يميل أغلب الباحثين السوسيولوجيين اليوم، على اعتبار المدرسة "نسقا اجتماعيا ديناميكيا معقدا ومكثفا، مصاحبا لتحولات اجتماعية واقتصادية عميقة، يستجمع في ذاته منظومة من العلاقات البنيوية المتبادلة بين مختلف جوانبها". وقد جاء في قاموس علم الاجتماع لصاحبه ريمون بودون: "أن المدرسة هي نظام اجتماعي يتكون من مجموعة وظائف، الإدماج والحراك الاجتماعي، وهو نظام تعليمي مستقل يضم مجموعات معرفية تعمل على كفاءة الأجيال الجديدة، هدفها العمل من أجل استمرارية هذا النظام"، وبه تكون مؤسسة اجتماعية تتألف من مجموعة من العناصر، وتصاغ داخلها عمليات اجتماعية متنوعة، وتؤطرها مجموعة من الآليات والضوابط والمعايير، وبذلك جاز لنا القول بأنها وحدة اجتماعية مستقلة وقائمة بذاتها، أو هي "مجتمع مصغر مرتبط عضويا بالمجتمع الخارجي ولكنه يشتغل وفق نظم داخلية مستقلة، بحكم خصوصيته[301]، أما "وظائف المدرسة فتتحدد في العمليات التي يتعلم الفرد من خلالها ويكتسب الوسائل المادية والعقلية والمعايير الأخلاقية التي يحتاجها لكي يؤدي وظيفته في المجتمع، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية والتكامل الاجتماعي[302]، وتكمن وظيفة المدرسة، كما يرى كلوس(Clausse) ، في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعياً إلى المنتسبين إليها من طلاب وأطفال وتلاميذ، وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور القديمة والوسطى كما هو الحال في القرن التاسع عشر. ومما لا شك فيه أن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات[303].

---

299 - إميل دوركايم، ترجمة علي أسعد وطفة، التربية والمجتمع، دمشق، الطبعة الخامسة، 1996، ص ص 55- 56.

300 - عبير عبد الحافظ حسن المثقال، واقع التحولات التربوية لطلبة المرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد، وزارة التربية والتعليم، الأردن، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الثالث، 2023، ص، 74.

301 - فوزية العطيفي، وظائف المدرسة التعليمية بين الثوابت والتغيرات، مجلة كراسات تربوية، العدد الثامن، 2022، ص، 29.

302 - الحسن، اللحية، «التربية والبيداغوجيا: دراسة نقدية لرؤية دوركايم"، مجلة الفكر التربوي المقارن، المجلد 11، العدد 1، 2016، ص، 97.

303 - Arnold Close, Inception in Educational Sciences, City University Press, p, 33.

4.1. نموذج التمكين (Empowerment)

هو مصطلح إنجليزي يشير إلى الاستقلالية وتحمل المسؤولية. إنه عملية تعبئة جماعية لفرد أو مجموعة أفراد في نمط عمل جماعي، حيث يتم توظيف القدرات الجسدية والفكرية والأخلاقية من أجل مشروع أو ابتكار. وبالتالي يمكن للفرد التأثير على الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية المرتبطة بمحيطه. ويظهر ارتباطا وثيقا بالتربية، وخاصة بمقاربة التربية، ويتعلق بمجالات البيداغوجيا والتنظيم التربوي للمؤسسة المدرسية لتكون قادرة على تطوير السلوكيات أو على الأقل المواقف، ولا يمكن أن تتطور إلا بممارسات تشرك التلاميذ، مما قد يضع موضع تساؤل طرق الاشتغال المدرسية المعتادة. كما تستند التربية إلى نماذج جديدة مستمدة من أعمال العلوم المعرفية وعلم الأعصاب، التي «تركز على إبداعية الفعل، وكذلك على الميتا-تفكير الضروري لنجاح التلاميذ، بدلا من الموقف السلبي تجاه نقل المعارف، ولها العديد من السمات المشتركة. فهي تتناول مواضيع متعددة وليست تخصصية (مرتبطة بمادة واحدة)، وهي في علاقة وثيقة مع القضايا الاجتماعية الحية بهدف التكفل بجميع رهانات المجتمع، وتتخذ شكل التنمية المستدامة، الصحة، وسائل الإعلام والمعلومات [304]، إلى قدرة الأفراد والجماعات على المشاركة في القرارات التي تهمهم، لا سيما للخروج من أوضاع الهشاشة أو الفقر[305].

5.1. الإصلاح التربوي:

يتضمن مفهوم الإصلاح التربوي مصطلحين متمايزين جدا: الأول هو (الإصلاح)، والذي يعني عملية تعديل أو تحسين شيء ما للأفضل، أما المصطلح الثاني فهو (التربوي)، وهو صفة مشتقة من كلمة التربية التي تعني عملية تنشئة وتكوين الأفراد، وتكييفهم مع المجتمع، وضمان استيعابهم للمعارف والمعلومات، وتطوير وعيهم السلوكي والثقافي. وفي ضوء هذه الإيضاحات المذكورة، يستخدم مصطلح الإصلاح التربوي للإشارة إلى تعديل النظام التعليمي بهدف تحسينه وتطويره نحو جودة أفضل، كما يشكل الإصلاح التربوي للنظام التعليمي في المغرب قضية حقيقية وميدانا واسعا للبحث والتأمل والدراسة. وفي الواقع، هو مسؤولية جماعية، اجتماعية وثقافية، تتطلب وعيا بالمسؤولية الوطنية ورؤية مستقبلية دقيقة وواضحة لإصلاح الفرد والمجتمع معا[306].

إن تعريف الإصلاح التربوي ضمن سياق القانون الإطار 51.17 في المغرب، يعرف الإصلاح التربوي بأنه "مطالعات نقدية لمساعي المغرب الحديثة في إصلاح التعليم"، ويبرز أن الهدف من الإصلاح هو "ضمان أن

304 - BELACHQER MERYEM, L'EMPOWERMENT DES ÉLÈVES PAR LES « ÉDUCATION À.. » AU SEIN DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES MAROCAINES : CAS DES ÉCOLES ÉCOLOGIQUES DE LA ZONE DE YACOUB EL MANSOUR DE RABAT (C.Y.M), Revue Internationale du Marketing et Management Stratégique, Volume 2, N°4, 2020, PP, 118- 119.

305 - Calvès Anne-Emmanuèle (2009). « "Empowerment" : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », Revue Tiers Monde, vol. 200, no. 4, 2009, p. 735-749.

306 - Khadiri Mustapha, La chronologie de la réforme éducative au Maroc dès l'Independence Jusqu' Aujourd'hui : Bilan d'étapes et perspectives stratégiques, ibn khaldoun journal for studies and researches || Vol 2|| Issue 14 | 2022, p, 592.

يحصل المغاربة، بغض النظر عن معتقداتهم أو وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، على نظام تعليمي فعال وعادل وعالي الجودة". إذ أن الإصلاح التربوي يمكن تعريفه بأنه عملية تطويرية تهدف إلى إصلاح النظام التعليمي وتحسين جودته، لكنه يواجه تحديات نتيجة هيمنة اللغات الأجنبية على حساب اللغات الوطنية، وأن هذا الإصلاح يعكس اتجاها عالميا يعزز اللغات الاستعمارية والاستراتيجيات الاقتصادية العالمية[307].

2- التحولات الاجتماعية والتربوية الراهنة وتأثيرها على المدرسة

تشهد المجتمعات المعاصرة تحولات عميقة وسريعة على الصعد الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية، وهذه التحولات لم تترك أي مجال من مجالات الحياة بمعزل عن تأثيراتها، وخاصة المؤسسة التربوية والمدرسة التي تعتبر إحدى الركائز الأساسية في بناء المجتمعات. ويشير عالم الاجتماع الفرنسي برنار شارلو إلى أن "المدرسة لم تعد بمنأى عن التحولات الاجتماعية التي تطال المجتمع بأسره، بل أصبحت عاكسة لتلك التحولات وفي نفس الوقت مؤثرة فيها"[308]، إلا أن هذه التحولات ساهمت في النمو السكاني وتغير في توزيع الفئات العمرية، ويتطلب هذا التحول التفكير في كيفية تلبية احتياجات هذه الفئات المتغيرة، سواء من ناحية التعليم أو الرعاية الصحية. ومع التقدم التكنولوجي وسرعة التواصل، في المجال التربوي، يواجه المغرب تحديات كبيرة في تحسين جودة التعليم وتكنولوجيا المعلومات، مما يستدعي تطوير نظام تعليمي يشجع على التفكير النقدي والإبداع ويعزز القدرات الشخصية والاجتماعية للشباب، من الناحية الأخلاقية، مما يتطلب التحول نحو قيم أخلاقية قائمة على المساواة[309].

لا أحد يجادل في كون المجتمع المغربي عرف دينامية كبيرة في العديد من المجالات منذ مطلع القرن العشرين، خاصة. هذه التحولات انعكست بشكل كبير على مستوى منظومة القيم المجتمعية عامة، أمام الثورة العلمية والتكنولوجية، إذ أصبح المجتمع يعيش في مفارقة قيمية تتمثل فيما يمكن أن نعتبره "مسافة أو تفاوتا قائما بين إيقاع التحديث البنيوي، باعتباره يمس بالأساس الفكر والتمثلات والقيم، والتي عادة ما تبدو وتيرتها أقل سرعة من إيقاع تحول الإطار المادي لحياة الناس."

وقد ارتبط وضع الأسس الأولى للتعليم العصري بالمغرب بفترة الحماية. "وبعد الاستقلال، رفع المغرب شعار التحديث وفق الأسس الوطنية للبلاد، وكان من ضمنها الاهتمام بالتعليم وفق استراتيجية "تلميذ اليوم هو مواطن وقائد الغد". وبهذا أصبح التعليم يشكل وظيفة للارتقاء الاجتماعي.

في ظل هذا التحول، ارتفع العرض المدرسي، ومع ارتفاع النمو الديمغرافي تزايد عدد الخرجين من الجامعات والمعاهد العليا ومراكز التكوين الذين طالتهم البطالة، إضافة إلى الشكل الذي أصبحت تشتغل به المدرسة

---

307 - Driss Laayadi, Educational reform in Morocco: A Critical Discourse Analysis of Framework Law 51.17, Mohammed V University in Rabat, FLHS, Vol. 29, 2024, PP, 97-98.

308 -Charlot, B. (2017). L'École et le Monde : Essai sur les relations entre l'école et la société dans le contexte de transformations sociales rapides. Éditions Anthropos, Paris, p. 45.

309- بدر شاشا، إلى أين نسير في المجتمع المغربي في ظل التحولات الاجتماعية والديمغرافية والأخلاقية والتربوية؟، 2024، اطلعت عليه يوم 2025/12/11، انظر الرابط : https://www.siyassi.com/avis/296317/

المغربية من حيث الوسائل والتقنيات والمحتويات، أمام التغيرات التي عرفها ويعرفها المجتمع، خاصة في عالم التقنية والتكنولوجيا، مما أصبحت معه منظومة القيم المغربية في طريق الانمحاء، وذلك ناتج عن عدم التوازن بين تعميم التمدرس وضمان تجديده وجودته، والتوقع العقلاني لآفاقه المستقبلية وفق دينامية المجتمع.

هذا الوضع المزري ولد لدى التلاميذ والشباب والآباء نوعا من الإحباط، وأصبحت المدرسة مصدرا لهدر الوقت والطاقات واستنزافاً لموارد الأسر، فتحولت العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى إلى حالة تنافر[310].

وبالتالي، شكل تطور المجتمع الرقمي تأثيرا كبيرا على طرق وأشكال التدريس بالمدرسة المغربية، حيث فرض عليها الدخول في إيقاع جديد يتميز بتجديد طرق التدريس وتطوير الدرس المدرسي عبر استخدام التكنولوجيات الرقمية وعولمة التعليم. وقد تمكنت المدرسة المغربية، بفضل مجموعة من المبادرات، من إدخال التكنولوجيا الحديثة في بعض العمليات التربوية، لكن ما زالت هذه المبادرات تقتصر كثيرا على إنتاج مواد رقمية تتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية، بينما الدرس المدرسي، الذي يعد أساس العملية التعليمية، ما زالت تواجهه مجموعة من الصعوبات، سواء من حيث توظيف التكنولوجيات الرقمية[311].

3- التنشئة الاجتماعية والقيم في المدرسة

تعتبر التنشئة الاجتماعية من أهم العمليات تأثيرا على الأبناء في مراحلهم العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها. وهي إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسبون العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم، وتتم من خلال وسائط ومؤسسات اجتماعية متعددة. وتعد المدرسة والأسرة أهم هذه المؤسسات، فالأبناء يتلقون عن الأسرة مختلف المهارات والمعارف الأولية، كما أنها تعد بمثابة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى. ويبرز دورها، أي الأسرة، في التوجيه والإرشاد من خلال عدة أساليب قد تكون صحيحة وسوية أو غير ذلك، مما ينعكس على شخصية الأبناء وسلوكياتهم سواء بالإيجاب أو السلب. ويعمل المجتمع على تشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تتوافق مع قيمه وحضارته، في حين يقاوم ويثبط أنماطا أخرى من السلوك غير المرغوبة[312].

لا شك أن الانفتاح الثقافي العالمي عبر انتشار ثقافة الانترنت ووسائل الاتصال والإعلام أثر على ثقافة المجتمع المغربي، والحديث عن أزمة التربية والتكوين هو حديث لا ينقطع في كل الأمم وعلى مر التاريخ[313]، ويمكن النظر إلى أزمة المجتمع القيمية من خلال ما يمر به المجتمع من تغير ساعد على حدوث تضارب وصراع بين قيمه الأصيلة التي تقدمها المؤسسات التعليمية، وما يصاحب العولمة وانفتاح المجتمعات من

310- الصديق الصادقي العماري، التنشئة الاجتماعية وتحدي التغيرات القيمية بالمغرب -المدرسة والمجتمع-، مجلة سوسيولوجيون، المجلد : الأول العدد01، 2020، ص ص، 37-38.

311- عبد اللطيف أبوريشة، توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم المدرسي الواقع والاكراهات والآفاق، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، 2024، ص، 324.

312 - الصديق الصادقي العماري، التنشئة الاجتماعية وتحدي التغيرات القيمية بالمغرب المجتمع المدرسة، مجلة سوسيولوجيون، المجلد: الأول العدد: 01، 2020، ص، 27.

313 - الصديق الصادقي العماري، واقع حال التربية على القيم بالمدرسة المغربية، مجلة كراسات تربوية، العدد الرابع عشر، 2024، ص، 1.

تغير، حيث أصبحت رسالة التعليم القيمية تخالف التوجه القيمي للمجتمعات المتغيرة. وبالطبع تختلف المظاهر، فالتنشئة الاجتماعية تبدأ وتترعرع في جو الأسرة، إلا أنها لم تعد تستأثر وحدها بتلك التنشئة في عالمنا المعاصر، وذلك نتيجة النمو المتزايد للأبحاث والتكنولوجيا، مما أدى إلى الاهتمام بالتعليم عن طريق المدارس التي أوجدها المجتمع وأصبحت بناء أساسيا من أبنيته لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم. حيث لا توجد أي مؤسسة اجتماعية أخرى تمتلك من الفرص ما تمتلكه المدرسة، فهي تعد المؤسسة الثانية بعد الأسرة المخولة بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال والناشئة، حيث تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحيا ومعرفيا وسلوكيا وبدنيا وأخلاقيا ومهنيا للانخراط في المجتمع. وتعمل المدرسة اليوم على تحقيق عدد كبير من المهام التربوية، كتحقيق التربية الفنية (الرسم، الموسيقى)، التربية البدنية، التربية الأخلاقية والروحية، التربية الاجتماعية، وتحقيق النمو المعرفي، وأخيرا التربية المهنية[314].

تعد أزمة القيم من السمات الواضحة في العصر الحاضر، نتيجة لطغيان المادة على ما حولها من قيم ومبادئ، فالتقدم الباهر الذي وصل إليه الإنسان لم يحقق له التوازن النفسي الذي يبتغيه، بل إنه ساعد على اهتزاز القيم بداخله، فأصبح كل ما يهمه المادة فحسب، فهو لا يرى إلا ذاته، ولا يسمع إلا صوته. ونتيجة لذلك ضعفت القيم التي تحافظ على الترابط الاجتماعي، مما أدى إلى تفشي مشاكل اجتماعية. إلا أن برامج ومناهج ومواد المدرسة المغربية لا زالت تركز على الإطار الفكري والمفاهيم، وذلك من خلال ملاحظتنا اليومية للمجتمع المدرسي، والذي يفترض فيه أن يشكل منبعا للقيم[315]، كما تعد المؤسسة التعليمية فضاء استراتيجيا لإعادة إنتاج النسق الثقافي والاجتماعي للمجتمع، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تستهدف غرس القيم والمعايير والسلوكيات المقبولة اجتماعيا. فالتنشئة، حسب إميل دوركايم، ليست مجرد عملية تعليمية تقنية، بل هي "إحداث في الكائن الفردي كائنا اجتماعيا" ينسجم مع نموذج الجماعة ويضمن استمراريته. في هذا السياق، تصبح المدرسة وسيطا بين الفرد والمجتمع، تنقل القيم المهيمنة وتعيد إنتاجها، مما يجعلها فاعلا رئيسيا في الصراع القيمي والرمزي داخل الحقل الاجتماعي[316]. إن معالجة إشكالية التنشئة والقيم في المؤسسة التعليمية تتطلب تجاوز الرؤية الأداتية للتعليم نحو فهمه كعملية ثقافية شاملة، فالتنشئة ليست مجرد تكرار اجتماعي، بل عملية تفاعلية تتيح للمتعلمين إعادة تأويل القيم بما يناسب واقعهم المعاصر. لذلك، يقترح باولو فريري تربية تحررية قائمة على الحوار والوعي النقدي، تجعل المتعلم مشاركا في بناء القيم لا متلقيا لها بشكل سلبي. وبهذا المعنى، تصبح المدرسة فضاء لإنتاج الذات المواطنة القادرة على التفاعل مع التعدد القيمي دون انفصال عن المرجعية الثقافية للمجتمع[317].

---

[314] - علي أسعد وطفة، علي جاسم الش هاب: علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004، ص 34.

[315] - الصديق الصادقي العماري، التنشئة الاجتماعية وتحدي التغيرات القيمية بالمغرب – المدرسة والمجتمع- مجلة سوسيولوجيون، مرجع سابق، ص، 33- 35- 36.

[316] - Durkheim, É. *Éducation et Sociologie*, PUF, 1922, p. 37

[317] - Paulo Freire, Pédagogie des opprimés, 1974, p. 91

4. التحول الرقمي و أثره على التعليم

تعددت تعريفات مصطلح التحول الرقمي **Digital Transformation**، بحيث يعرف على أنه تلك التغيرات التي لحقت بجميع جوانب الحياة البشرية جراء استخدام التكنولوجيا الحديثة والمتقدمة .(Stolterman & Fors, 2004)في تعريف آخر أكثر تفصيلا، يتجلى التحول الرقمي في توظيف المؤسسة للتكنولوجيا الحديثة، مثل الوسائط المتعددة، والأجهزة المدمجة، وغيرها، وذلك بغرض تحسين أداء مهامها الرئيسية، أو تيسير وتبسيط الإجراءات اللازمة، أو إدخال برامج ونماذج عمل جديدة لم تكن موجودة من قبل.(Fitzgerald, Welch, Bonnet & Kruschwitz, 2014)

من خلال استقراء مفهوم التحول الرقمي، يمكن القول إنه يرتكز على ثلاثة أبعاد:

- **البعد التكنولوجي** :بحيث تعتمد المؤسسة إلى درجة أولى على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (**Information and Communication Technology**)بصورها ونماذجها المختلفة.
- **البعد التنظيمي** :بما يفرضه توظيف التكنولوجيا الرقمية (**Digital Technology**) من تعديلات وتغييرات في الهياكل التنظيمية والوظيفية للمؤسسة.
- **البعد الاجتماعي** :الذي يبرز من خلال الآثار الجلية التي تحدثها التكنولوجيا على مختلف جوانب الحياة اليومية[318].

في عالمنا الحديث، يشهد قطاع التعليم تحولا جذريا بفضل التقدم السريع في التكنولوجيا الرقمية، حيث أصبح التحول الرقمي واحدا من أبرز التغيرات التي تهدف إلى تطوير وتحسين تجربة التعلم. يعرف التحول الرقمي بأنه عملية دمج الأدوات والتقنيات الرقمية في البيئة التعليمية التقليدية لتحقيق أكبر قدر من الكفاءة والتفاعل والملاءمة للطلاب في جميع الأعمار والمستويات.

لقد بدأت المدارس والجامعات ومختلف المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم تتبنى التكنولوجيا كوسيلة لتوسيع نطاق التعليم وجعله متاحا على نطاق أوسع. هذا التحول لم يعد مجرد خيار، بل أصبح ضرورة ملحة، فالتكنولوجيا الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وتطبيقات التعليم الإلكتروني أصبحت أدوات لا غنى عنها في تحسين أساليب التعليم. كما أن التحول الرقمي يسهم بشكل كبير في سد الفجوة التعليمية، إلى جانب أنه يوفر وسائل مبتكرة[319].

لقد أحدثت التكنولوجيا الرقمية تغييرات جوهرية في طبيعة ونطاق التعليم، مما دفع الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم إلى اعتماد استراتيجيات وسياسات لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومع ذلك، أثارت هذه الخطوة قضايا تتعلق بجودة التعليم والتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، خاصة فيما يتعلق بفهم وتكييف وتصميم الأنظمة التعليمية وفقا للاتجاهات التكنولوجية

318 - أسماء البقالي العيساوي، التعلم في زمن الرقمنة "الانجازات والتحديث والتطلعات في التجربة المغربية"، مجلة المعرفة، العدد الرابع عشر، 2024، ص 683.

319 - التحول الرقمي في التعليم: أهمية التغيير لمستقبل أفضل، مقال على الرابط الإلكتروني: تاريخ الزيارة، 2025/12/22، https://cpointkw.com/blog/digital-transformation-in-education

الحالية، التي أسهمت في تسريع استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم، وأثارت تساؤلات بشأن الرقمنة في المدارس.

وعلى وجه التحديد، أظهرت العديد من المدارس نقصا في الخبرة والقدرة الرقمية، مما أدى إلى اتساع الفجوات وعدم المساواة. إلا أن التكنولوجيا الرقمية أحدثت تغييرات جذرية في طبيعة ونطاق التعليم. فالابتكارات التكنولوجية المتنوعة، مثل الأجهزة الذكية، الإنترنت، الذكاء الاصطناعي، الواقع الافتراضي، وتطبيقات البرمجيات، قد فتحت فرصا جديدة لتطوير التعليم والتعلم. ولهذا السبب، قامت الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم في السنوات الأخيرة بزيادة استثماراتها في تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأعطت الأولوية لأجنداتها التعليمية لتكييف استراتيجيات وسياسات تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[320].

5- إعادة تعريف وظائف المدرسة في ضوء التحولات الراهنة

تعترف المدرسة بكل الممارسات المحيطة بها، فتتفاعل مع الإيجابي منها بالترسيخ والتثبيت، ومع السلبي بالمعالجة والتعديل. فدورها يتجلى في تأهيل المتعلمين لبلوغ الغايات والأهداف المراد تحقيقها، وكل هذا يؤهلها للقيام بوظائف متعددة كالتربية والتعلم والتأهيل للاندماج. ومع تطور الحضارات وتقدم العلوم الإنسانية، بما فيها علوم التربية، طرأت على وظائف المدرسة جملة من التغيرات، فانتقلت من مدرسة متمركزة على المحتوى إلى مدرسة متمركزة على المتعلم، ومن مدرسة متمركزة على القيم المحلية إلى مدرسة متمركزة على التوجهات الكونية، ومن مدرسة متمركزة على مضامين معرفية أكاديمية صرفه إلى مدرسة متمركزة على محتويات تعلمية ومنهجية[321].

تواجه المدرسة في السياق الراهن تحديات عميقة تجعل من الضروري إعادة تعريف وظائفها التقليدية، إذ لم يعد مقبولا النظر إليها كمؤسسة لنقل المعارف الأساسية فحسب، بل كفضاء استراتيجي لإعداد الأجيال للحياة في مجتمع المعرفة والاتصال الرقمي المتسارع[322]، لقد كانت المدرسة، في التصور الكلاسيكي، تقوم بثلاث وظائف رئيسة: نقل المعارف والكفايات الأساسية، والتنشئة الاجتماعية وإعادة إنتاج المنظومة القيمية، والإعداد التدريجي للاندماج المهني والاجتماعي. إلا أن هذه الوظائف لم تعد اليوم كافية أو قابلة للاستمرار بنفس الصيغة، بفعل تحولات بنيوية تمس الاقتصاد والثقافة والتكنولوجيا، وبفعل صعود أنماط جديدة من التواصل والتعلم خارج المؤسسة المدرسية ذاتها. من زاوية أولى، تمثل الثورة الرقمية نقطة انعطاف حاسمة في مسار المدرسة، إذ جعلت المعرفة متاحة خارج أسوار المؤسسة، وأتاحت للمتعلمين الوصول إلى موارد رقمية لا محدودة، مما يفرض انتقال وظيفة المدرسة من التركيز على "امتلاك المعلومة" إلى تنمية القدرة على نقدها وتحليلها واستعمالها بشكل مسؤول. وحينما أصبح المتعلم قادرا على الوصول

320- Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review, 2023, pp, 6696- 6697.

321 - عبد السلام ميلي، وآخرون، وظائف المدرسة في تعالقها مع ممارسات التدبير والتدريس، عدد مزوج 3و 4، 2016، ص ص 54-55.

322- يونسكو، منظمة. التحول الرقمي للتعليم: ربط المدارس وتمكين المتعلمين، الطبعة الاولى، مطبعة اليونسكو، باريس، 2020، ص 6–44

إلى الكتب والمقالات والمحاضرات المصورة ومنصات التعلم المفتوح، لم يعد منطق الحفظ والاسترجاع هو الخيار التربوي الملائم، بل برزت الحاجة إلى بيداغوجيا جديدة تجعل من القسم فضاء للحوار والمناقشة وحل المشكلات والعمل التعاوني. في هذا السياق، تتجه الكثير من الأدبيات التربوية إلى التأكيد على أن الدور الجوهري للمدرسة في العصر الرقمي هو "تنظيم الخبرة" و"توجيه التعلم الذاتي" أكثر من مجرد إلقاء المعرفة[323]، من زاوية ثانية، تبرز التحولات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة ضرورة أن تتحول المدرسة إلى فضاء للتمكين الشخصي والاجتماعي، ومن ثم تصبح المدرسة مسؤولة عن إعداد المتعلم ليكون قادرا على التعلم مدى الحياة، وعلى إعادة بناء مساره المهني باستمرار. وهذا يتطلب تحولا في المناهج، وفي طرائق التقويم، وفي ثقافة المؤسسة نفسها، التي ينبغي أن تنتقل من منطق العقاب والفشل إلى منطق المواكبة والتقوية والدعم[324].

خاتمة

وتأسيسا على ما سبق، يتبين أن وظائف المدرسة المغربية لم تعد ثابتة أو محددة بوضوح في السياق الاجتماعي والتربوي الراهن، بل تحتاج إلى إعادة صياغة جذرية تأخذ في الاعتبار التحولات البنيوية التي يشهدها المجتمع. فالمؤسسة التعليمية، التي كانت يقتصر دورها على نقل المعرفة والقيم الثقافية الموروثة، باتت مطالبة بدور أشمل يتضمن التنمية الشاملة للفرد وإعداده للتعامل مع مجتمع معقد ومتغير بسرعة. لا يمكن للمدرسة المغربية أن تحقق أهدافها الحالية ما لم تستجب لمتطلبات العصر والتحديات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية المعاصرة. إلا أن النقاش حول وظائف المدرسة المغربية لا يقتصر على مسألة تربوية بحتة، بل هو قضية اجتماعية واقتصادية متكاملة تؤثر على مستقبل المجتمع برمته.

المراجع باللغة العربية:

- إميل دوركايم، ترجمة علي أسعد وطفة، التربية والمجتمع، دمشق، الطبعة الخامسة، 1996.
- أسماء البقالي العيساوي، التعلم في زمن الرقمنة "الانجازات والتحديث والتطلعات في التجربة المغربية"، مجلة المعرفة، العدد الرابع عشر، 2024.
- بدر شاشا، إلى أين نسير في المجتمع المغربي في ظل التحولات الاجتماعية والديمغرافية والأخلاقية والتربوية؟، 2024، مقال على الرابط الالكتروني، تاريخ الزيارة، 2025/12/11، https://www.siyassi.com/avis/296317/
- جمعية بوكبشة، دراسة تحليلية سوسيولوجية للبناء الوظيفي للمؤسسة المدرسية، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر، المجلد 8، العدد 1، 2022.
- الحسن، اللحية، «التربية والبيداغوجيا: دراسة نقدية لرؤية دوركايم"، مجلة الفكر التربوي المقارن، المجلد 11، العدد 1، 2016.

[323]- Dewey, John. The School and Society, 3 ed., The University of Chicago Press, Chicago, 1967, p. 22.
[324] - McCarthy, James. Digital Transformation in Education: Critical Components for Schools1 ، ed., Springer, Berlin, 2023, p. 5-7.

- الصديق الصادقي العماري، التنشئة الاجتماعية وتحدي التغيرات القيمية بالمغرب المجتمع المدرسة، مجلة سوسيولوجيون، المجلد: الأول العدد: 01، 2020.

- الصديق الصادقي العماري، واقع حال التربية على القيم بالمدرسة المغربية، مجلة كراسات تربوية، العدد الرابع عشر، 2024.

- عائدي، جمال / جرو، كمال، التغير الاجتماعي ونظرياته، الجزائر، 2020.

- عبير عبد الحافظ حسن المثقال، واقع التحولات التربوية لطلبة المرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد، وزارة التربية والتعليم، الأردن، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الثالث، 2023.

- عبد اللطيف أبوريشة، توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم المدرسي الواقع والاكراهات والآفاق، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، 2024.

- عبد السلام ميلي، وآخرون، وظائف المدرسة في تعالقها مع ممارسات التدبير والتدريس، عدد مزوج 3و 4، 2016.

- علي أسعد وطفة، علي جاسم الش هاب: علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004.

- فوزية العطيفي، وظائف المدرسة التعليمية بين الثوابت والتغيرات، مجلة كراسات تربوية، العدد الثامن، 2022.

- فضل عبد الله يحيى الربيعي، التغير الاجتماعي قراءة في المفهوم والموضوع، مقال على الموقع الالكتروني: تاريخ الزيارة 2015/12/10، https://tanwair.com/archives/15552

- نورالدين الروامي، أزمة المدرسة من منظور سوسيولوجي نحو تلاقح معرفي براغماتي، مجلة كراسات تربوية العدد الثامن، 2022.

- مجموعة مؤلفين، سوسيولوجيا التربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، 2019.

- يونسكو، منظمة. التحول الرقمي للتعليم: ربط المدارس وتمكين المتعلمين، الطبعة الاولى، مطبعة اليونسكو، باريس، 2020.

- التحول الرقمي في التعليم: أهمية التغيير لمستقبل أفضل، مقال على الرابط الإلكتروني: تاريخ الزيارة، 2025/12/22، https://cpointkw.com/blog/digital-transformation-in-education

المراجع باللغة الأجنبية

- Arnold Close, Inception in Educational Sciences, City University Press.

- BELACHQER MERYEM, L'EMPOWERMENT DES ÉLÈVES PAR LES « ÉDUCATION À.. » AU SEIN DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES MAROCAINES : CAS DES ÉCOLES ÉCOLOGIQUES DE LA ZONE DE YACOUB EL MANSOUR DE RABAT (C.Y.M), Revue Internationale du Marketing et Management Stratégique, Volume 2, N°4, 2020

- Blanchard, Marion. Sociologie de l'école1 ،re éd., Armand Colin, Paris, 2016.

-Calvès Anne-Emmanuèle (2009). « "Empowerment" : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », Revue Tiers Monde, vol. 200, no. 4, 2009, p. 735-749.

-Charlot, B. (2017). L'École et le Monde : Essai sur les relations entre l'école et la société dans le contexte de transformations sociales rapides. Éditions Anthropos, Paris.

- Durkheim, É. Éducation et Sociologie, PUF, 1922.

- Driss Laayadi, Educational reform in Morocco : A Critical Discourse Analysis of Framework Law 51.17, Mohammed V University in Rabat, FLHS, Vol. 29, 2024.

- Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review, 2023.

- Khadiri Mustapha, La chronologie de la réforme éducative au Maroc dès l'Independence Jusqu' Aujourd'hui : Bilan d'étapes et perspectives stratégiques, ibn khaldoun journal for studies and researches || Vol 2|| Issue 14 | 2022.

- Dewey, John. The School and Society, 3 ed., The University of Chicago Press, Chicago, 1967.

- McCarthy, James. Digital Transformation in Education : Critical Components for Schools1 ، ed., Springer, Berlin, 2023.

-Paulo Freire, Pédagogie des opprimés, 1974

- Rajaa NADIFI, Hind SABOUR EL ALAOUI, LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE MAROCAINE : UNE RÉALITÉ À L'ÉPREUVE DE LA PRATIQUE, Annals of the University of Craiova, no 45, 2023 .

- Zygmunt,Bauman, Liquid Modernity, Polity Press, Cambridge ,2000.

الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل الحقل التربوي

د. يوسف حاسين

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الأول

الملخص:

يعرف الحقل التربوي في الآونة الأخيرة تحولات عميقة بفعل الانتشار الواسع لتقنيات الذكاء الاصطناعي التي بدأت تبرز بوصفها فاعلا مؤثرا لا يمكن إغفاله أثناء دراسة وتحليل قضايا التربية والتعليم. وتطرح هذه التحولات تساؤلات جوهرية حول الممارسات التعليمية والتربوية السابقة عن الثورة التي شهدها مجال الذكاء الاصطناعي في السنوات القليلة الماضية، إذ لم يعد ينظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه مجرد أداة تقنية محايدة، بل فاعلا أساسيا يؤثر على التوازنات الرمزية والتنظيمية داخل الحقل التربوي التعليمي، ويعيد رسم خرائط الفعل والمعرفة. في هذا السياق، تسعى هذه الورقة إلى الكشف عن مظاهر تأثير تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي على إعادة تشكيل الحقل التربوي، عبر تتبع تجليات التحول البنيوي الجاري على مستوى السياسات الموجهة للفاعلين في مجال التربية والتكوين، من خلال المقارنة بين التجربة المغربية والتجربة السنغافورية بوصفها إحدى الدول الرائدة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع التركيز على الفرص والتحديات التي تطرحها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية :الحقل التربوي - الذكاء الاصطناعي - المغرب - سنغافورة.

مقدمة

شهدت السنوات القليلة الماضية انتشارا واسعا لأدوات الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات، فبعد إطلاق النماذج اللغوية الكبيرة Large Language Models وتقنيات التعلم الآلي والتعلم العميق وروبوتات الدردشة وغيرها، بدأت العديد من الأنظمة التعليمية بإدماج الذكاء الاصطناعي في سيرورة التربية والتعليم، وهو ما بات يمثل تحولا جذريا في الحقل التربوي، ليس فقط من خلال إعادة تشكيله لأساليب التدريس والتعلم، بل أيضا عبر المساعدة في تجاوز أوجه عدم المساواة المزمنة في التعليم، من خلال توفير حلول مبتكرة تهدف إلى تحسين فرص الوصول إلى التعليم والرفع من نتائج المتعلمين بمختلف فئاتهم. ومع ذلك، فقد رافقت هذه التطورات تحديات كبيرة، جعلت المهتمين بالشأن التربوي ينقسمون إلى اتجاهين: اتجاه يدعو إلى الانفتاح على الأدوات والتقنيات التي جاءت بها هذه الثورة، بوصفها تعد بتحسين تجربة التدريس والتعلم من خلال إعادة تشكيل الأطر البيداغوجية التقليدية، واتجاه يحذر من العواقب الوخيمة لذلك الانفتاح، مدفوعاً بالمخاوف المتعلقة بتأثير الذكاء الاصطناعي على مهارات التفكير النقدي وتغيير ديناميات العلاقات الإنسانية بين المدرسين والمتعلمين، وتسليع التعليم والتقليل من قيمة مهنة التدريس.

هذا الانقسام الحاصل لدى الفاعلين التربويين بخصوص التعليم والذكاء الاصطناعي يجعل مستقبل هذا الأخير يبدو واعدا ومعقدا في الآن ذاته. بيد أن هذا النقاش الذي أفرزته ثورة الذكاء الاصطناعي، والتحول الرقمي المرافق لها في الأوساط التربوية ليس الأول من نوعه، بل إن التاريخ التربوي يكشف عن الحماس الممزوج بالحذر والشك الذي ميز ردود أفعال المهتمين بالشأن التربوي إزاء التقنيات والأدوات التكنولوجية

الجديدة (الآلة الحاسبة، الحاسوب... إلخ) منذ فترة طويلة، حيث كان يواجه كل ابتكار تقني جديد ذو صلة بمجال التربية والتعليم، الحماس من جهة، والشك والمعارضة من جهة ثانية، بسبب المخاوف المرتبطة بفقدان الأساليب البيداغوجية التقليدية، وتسليع المعرفة، والشعور بتهميش مهنة التدريس. في كتابه "هل ينبغي استبدال المدرسين بالروبوتات؟ الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم"[325] يجادل نيل سيلوين بأن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة قوية ويعد بالكثير في مجال التعليم، لكنه في نفس الوقت يحمل مخاطر كثيرة ترتبط بالطابع الإنساني للتعليم، وبالجانب الأخلاقي، وبالعدالة، وبمستقبل مهنة التدريس. في هذا السياق، سنعمل فيما يلي على عرض أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحقل التربوي مع التركيز على الكيفية التي تعيد بها تشكيل أساليب التدريس والتعلم، بالإضافة إلى المقارنة بين التجربة المغربية والتجربة السنغافورية على مستوى إدماج تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.

أولا: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحقل التربوي: الفرص والتحديات

يتطور الذكاء الاصطناعي بوتيرة متسارعة، ومن المتوقع أن تزداد تطبيقاته في التعليم أيضا بشكل متسارع في المستقبل القريب. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، من المتوقع أن يشهد قطاع التعليم نموًا في سوق الذكاء الاصطناعي بنسبة تقارب 48% في المستقبل القريب، من عام 2018 إلى عام 2022. فتقنيات الذكاء الاصطناعي تتمتع بإمكانيات هائلة في مجال التعليم، لا سيما في زيادة فرص التعلّم، وتوسيع نطاق تجارب التعلم المصممة خصيصا لكل متعلم، وتحسين الأساليب والاستراتيجيات لتحقيق نتائج أكثر تقدما[326].

تتسم تطبيقات أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم بتنوع كبير، نظرًا لما تفتحه هذه الأدوات من إمكانات على مستوى أتمتة (Automation) العمليات والمهام المرتبطة بالتدريس والتعلم. وقد استعرض نيل سيلوين أربع تطبيقات تغير بشكل جذري مهام المدرسين والمتعلمين.

يتمثل التطبيق الأول في أنظمة التعلم المخصصة(Personalized Learning Systems) ، وهي عبارة عن برامج تقوم بتكييف الموارد التعليمية الرقمية بناء على الأداء السابق للمتعلم. ومن الأمثلة البارزة لهذا النوع التطبيقات منصةKnewton ، التي تراقب تفاعل المتعلم (الدافع، الكفاءة، أسلوب التعلم...) لبناء نموذج عنه، قصد تقديم المورد التعليمي التالي المناسب له. وتقدم هذه البرامج بوصفها قادرة على معرفة المتعلم أكثر مما يمكن للمدرس معرفته، وهو الأمر الذي يمكن أن يقلص من دور المدرس إلى مجرد مشرف على القرارات التي تتخذها الخوارزميات.

التطبيق الثاني يخص تحليل بيانات التعلم(Learning Analytics Applications) ، من خلال توظيف علم البيانات والحوسبة لتحليل البيانات المرتبطة بأنظمة إدارة التعلم، وحضور المتعلمين، والتعليقات، وغيرها، وذلك بهدف توفير قاعدة لدعم قرارات المؤسسات والمدرسين والمتعلمين وجعلها أكثر نجاعة. غير

[325] Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press.

[326] Ke Zhang and Ayse Begum Aslan, AI technologies for education: Recent research & future directions, Computers and Education: Artificial Intelligence 2 (2021), P 9.

أن هذا التطبيق أيضا من شأنه أن يختزل عملية التعليم والتعلم إلى مؤشرات رقمية فقط، وإهمال الأبعاد الاجتماعية والثقافية.

والتطبيق الثالث يتعلق بتوظيف روبوتات الدردشة (Chat-bots) المصممة لإرشاد المتعلمين والطلبة والرد على استفساراتهم الروتينية والإدارية، وذلك بهدف أتمتة التفاعلات غير التعليمية وتوفير الوقت للمدرسين لإنجاز المهام الأكثر أهمية. ويعتبر نظام IBM Watson (وهو نظام ذكاء اصطناعي مصمم للإجابة على الأسئلة) في دورات الدراسات العليا بمعهد جورجيا للتكنولوجيا أحد أبرز هذه التطبيقات. بيد أن هذه التطبيقات يمكنها أيضًا أن تحول دون اكتشاف المشاكل الحقيقية التي يواجهها المتعلمون والطلبة، بسبب الأتمتة المبالغ فيها.

أما التطبيق الرابع فيرتبط بالتقويم الآلي(Automated Essay Grading) ، من خلال استعمال تقنيات التعلم الآلي لتحليل عدد كبير من المقالات المصححة بشريًا، قصد تعليم النظام كيفية تصحيح المقالات آليًا بناء على معايير محددة، مثل القواعد وبنية الجملة وتماسك الحجج. فعلى سبيل المثال، تصحح شركة 34 "Pearson"مليون مقالة سنويا من الاختبارات الأمريكية الموحدة بشكل آلي. وتهدف هذه التطبيقات إلى توفير الوقت، وتقديم ملاحظات فورية، وضمان الاتساق والانسجام في التصحيح. إلا أن هذا الأمر من شأنه هو الآخر أن يتم على حساب عدم القدرة على تقييم الكتابات الإبداعية والعمق الفكري، ويشجع في المقابل على الكتابة التقنية لإرضاء خوارزميات البرامج المعتمدة في التقويم.

إن هذه التطبيقات، في نظر نيل سيلوين، تعيد تشكيل دور المدرس، وتحوله من خبير يتخذ القرارات إلى مجرد تقني ينفذ التوجيهات التي تقدمها الآلات. وبالرغم مما تقدمه تقنيات الذكاء الاصطناعي من وعود بالرفع من كفاءة المدرسين والمؤسسات التعليمية والتحصيل الدراسي للمتعلمين والطلبة، إلا أنها تؤدي في المقابل إلى تحويل التعليم إلى عملية معيارية وتقنية خالية من أي جوهر إنساني، واللامعيارية التي يقتضيها الإبداع والتعلم العميق. وقد أظهرت نتائج البحث الذي قام به Zhang and Aslan من خلال تحليل 40 دراسة حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من 1993 إلى 2020[327]، أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تسهم في تحسين مخرجات التعلم، لكنها في نفس الوقت تؤدي إلى فجوة بين الإمكانات التقنية والتطبيق الفعلي في البيئات التعليمية، مما يدعو إلى مزيد من التعاون بين مطوري هذه التقنيات والفاعلين التربويين في الميدان.

إن المخاطر التي تهدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لم تمنع العديد من الأنظمة التربوية العالمية من توظيفها والاستفادة من الفرص التي تتيحها، من خلال تبني استراتيجيات وطنية للذكاء الاصطناعي، وتعزيز بنياتها التحتية الرقمية بشكل يضمن الاستعمال الآمن والناجع لتلك التطبيقات. غير أن المغرب، وبالرغم من وعيه بأهمية التحولات الرقمية والتكنولوجية، إلا أنه ما زال حبيس الخطابات العامة والمجردة حول أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم. وقصد المساهمة في تشخيص حالة توظيف النظام التعليمي

[327] Ke Zhang and Ayse Begum Aslan, AI technologies for education: Recent research & future directions, Computers and Education: Artificial Intelligence 2 (2021).

المغربي للذكاء الاصطناعي، سنقارن في المحور الموالي التجربة المغربية بأحد التجارب الدولية الرائدة في هذا المجال.

ثانيا: توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم: قراءة مقارنة بين المغرب وسنغافورة

يتوفر المغرب على مؤهلات مهمة تخول له التموقع بشكل جيد في مجال الذكاء الاصطناعي، إذ اعتمد نصوصا قانونية تؤطر الجوانب الأساسية للتكنولوجيا الرقمية من قبيل الأمن السيبيراني وحماية المستهلكين، كما أن المبادرات التي جرى إطلاقها في هذا المجال، من قبيل المركز المغربي للذكاء الاصطناعي (AI Movement)التابع لجامعة محمد السادس متعددة التخصصات، وبرنامج "الخوارزمي" لتمويل مشاريع بحث في مجال الذكاء الاصطناعي، فضلا عن مبادرات أخرى أطلقتها مدارس المهندسين وبعض القطاعات الحكومية، تعكس وجود إرادة لإعطاء دينامية مهمة لمجال الذكاء الاصطناعي بالمغرب[328]. لكنه، مع ذلك، يظل متأخرا بشكل كبير عن الدول الرائدة في هذا المجال، إذ أنه لا يملك إلى حدود الآن استراتيجية وطنية شاملة للذكاء الاصطناعي، علما أن أول استراتيجية صدرت سنة 2017 من طرف كندا، حسب ما أورده التقرير السنوي لمؤشر الذكاء الاصطناعي الذي تصدره جامعة ستانفورد الأمريكية[329]، في حين أطلقت سنغافورة استراتيجيتها الوطنية للذكاء الاصطناعي سنة 2019، ركزت على مجالات التعليم والرعاية الصحية والأمن. كما خصصت 500 مليون دولار سنغافوري (حوالي 385 مليون دولار أمريكي) للبحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي، ضمن مخطط 2020-2025 للبحث والابتكار وريادة الأعمال[330]. واحتلت المرتبة الأولى من حيث نصيب الفرد في مؤشر ستانفورد العالمي للذكاء الاصطناعي (2021)[331].

تدرج سنغافورة التعليم، بناء على ما ورد في استراتيجيتها الوطنية الثانية للذكاء الاصطناعي (NAIS 2.0)[332]، ضمن ما تسميه "أولويات الأمة الذكية(Smart Nation Priorities) "، وهي تعمل على الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التدريس والتعلم، بشكل يتناسب مع العمر والنمو، بهدف تمكين المتعلم من تعلم الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامه في التعلم، وأيضًا كيفية تطوير مهاراتهم الخاصة. وهي توفر العديد من تطبيقات أدوات الذكاء الاصطناعي لفائدة المتعلمين والمدرسين، نذكر منها على سبيل المثال: أداة Authoring Copilot (ACP)لمساعدة المدرسين في تحضير دروسهم على المنصة بسهولة ويسر؛ و Data Assistant (DAT)وهي أداة تمكن المدرسين من اتخاذ قراراتهم استنادا إلى تحليل عميق وفوري للبيانات المتعلقة بعملية التدريس والتعلم، وذلك قصد تقديم التدخلات المناسبة وفي الوقت المناسب استجابة

---

328 أحمد عبادي وآخرون، الذكاء الاصطناعي في المغرب: أي استخدامات وأي آفاق للتطوير، المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2024، ص 7.

329 Daniel Zhang and all, "The AI Index 2021 Annual Report," AI Index Steering Committee, Human-Centered AI Institute, Stanford University, Stanford, CA, March 2021, p 155.

330 "Singapore's National AI Strategy in Education", Ministry of Education, Singapore (2023), p 7.

331 Daniel Zhang and all, "The AI Index 2021 Annual Report," AI Index Steering Committee, Human-Centered AI Institute, Stanford University, Stanford, CA, March 2021.

332 "Singapore's National AI Strategy in Education", Ministry of Education, Singapore (2023), p 8.

لحاجيات المتعلمين بشكل أفضل؛ ومساعد التغذية الراجعة للإجابات القصيرة(SAFA) ، وهي أداة تصحح تلقائيا إجابات المتعلمين المفتوحة وتوفر تغذية راجعة خاصة بكل متعلم، كما تتيح للمدرسين تعديل التغذية الراجعة بشكل أكبر لمساعدة كل متعلم على معالجة ثغرات وفجوات التعلم؛ وأداة تقييم الكلام (SET)التي تقدم تغذية راجعة فورية وآلية حول النطق وطلاقة القراءة ووضوح الكلام لمساعدة المتعلمين على تحسين قدراتهم اللغوية؛ ونظام التعلم التكيفي (ALS) الذي يبني مسار تعلم خاص بكل متعلم، من خلال منحه توصيات وتغذية راجعة مبنية على استعدادات المتعلمين.

يعود الاهتمام بالتحولات الرقمية والتكنولوجية بوصفها أحد العناصر المهمة في صياغة السياسات الموجهة للفاعلين في الحقل التربوي بالمغرب إلى الفترة السابقة لثورة الذكاء الاصطناعي، إذ تضمنت الرؤية الاستراتيجية، على سبيل المثال، إشارات واضحة حول الوعي بأهمية الانخراط في التحولات الرقمية ومواكبتها والاستفادة من الفرص التي تتيحها، فهي تقر "بالولوج المحدود للتعلم عبر التكنولوجيات الحديثة"[333] أثناء تشخيصها لواقع المدرسة المغربية، تضع الرؤية "الانخراط في مجتمع المعرفة والعلم والإبداع والتكنولوجيات الحديثة" كأحد أولوياتها الأساسية. "[334] باعتباره أحد المبادئ الأساسية التي تقوم عليها رؤية الإصلاح، كما تعتبر "مواكبة واستدماج تحولات العالم ومستجداته في العلوم والتكنولوجيات والمعارف، وضمنها ما يتصل بالتربية والتكوين والبحث العلمي والتقني والابتكار"[335] إحدى الغايات الأساسية التي تسعى الرؤية الاستراتيجية إلى تحقيقها. إلى جانب ذلك، تعتبر "رؤية المغرب الرقمي 2030" أن "الابتكارات التكنولوجية، كالذكاء الاصطناعي، جزء لا يتجزأ من هذه الاستراتيجية "[336]، وتسعى إلى "إدماج تعليم الرقمنة بدءا من المستوى الابتدائي"[337] صفه أحد التدابير المهمة في رؤية المغرب الرقمي. كما أورد العرض المقدم أمام البرلمان من قبل وزارة التربية الوطنية أن الوزارة عملت خلال الموسم الدراسي 2025-2026 على تطوير قدرات التلاميذ في المجالات الرقمية من خلال تكوينات في الروبوتيك والذكاء الاصطناعي[338]. غير أن أولويات العمل لسنة 2026، حسب نفس التقرير، لا تضم أي إشارة إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي والتحديات التي يطرحها.

بالرغم من الاهتمام الواضح بالمجال الرقمي والوعي بضرورة توظيفه في مجال التربية والتكوين وباقي المجالات، إلا أن واقع هذا التوظيف ما يزال بعيدا عن أي استثمار حقيقي لأدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي. ففي الوقت الذي تبتكر فيه الدول الرائدة في هذا المجال العديد من التطبيقات، كما رأينا مع سنغافورة على سبيل المثال، نجد أن المنصة الرقميةDigiSchool 2025 ، التي من المفترض أن تظهر فيها

---

[333] المجلس الأعلى للتربية والتكوين، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤيا استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، ص 5.

[334] نفسه، ص 8.

[335] نفسه، ص 10.

[336] "الاستراتيجية الوطنية المغرب الرقمي 2030"، منشورات وزارة الانتقال الرقمية وتحديث الإدارة، ص 9.

[337] نفسه، ص 24.

[338] عرض وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب حول مشروع المالية 2026، بتاريخ 5 نونبر 2025، ص 10.

نتائج البحث والابتكار في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، تضم مقاطع مصورة لدروس مقدمة بطريقة تقليدية، في غياب تام لأدوات التعلم الموجه حسب مستوى المتعلم أو أدوات تحليل البيانات أو التقييم الآلي وغيرها.

إن مواكبة النظام التعليمي المغربي البطيئة للتحولات الرقمية، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، ناتجة عن جملة من الإكراهات المعقدة والمتداخلة المرتبطة بالتحديات التقنية الأساسية، كضعف البنية التحتية الرقمية والفجوة الرقمية الجغرافية (التفاوت الكبير بين المجالين القروي والحضري)، ونقص الأجهزة والكفاءات المحلية المتخصصة، وغياب تكوين المدرسين، إضافة إلى التحديات المرتبطة بجمع البيانات وتوطين المحتوى اللغوي والثقافي، فضلا عن الإكراهات المالية والمؤسساتية المتمثلة في ارتفاع التكاليف وغياب إطار استراتيجي شامل وواضح.

خاتمة:

ليس الذكاء الاصطناعي مجرد أداة تقنية عابرة، بل قوة بنيوية تعيد تشكيل معالم الحقل التربوي من جذوره. فهو لا يساهم فقط في تغيير أساليب التدريس والتعلم، بل يمس "جوهر" الممارسة التربوية، من خلال تقويض الأدوار التقليدية للفاعلين وتحويل العملية التعليمية إلى نشاط معياري تقني، قد يطمس الأبعاد الإنسانية والاجتماعية والإبداعية التي تشكل جوهر التربية والتعليم.

وقد كشفت هذه الورقة عن تناقض بين ما يعد به الذكاء الاصطناعي في الحقل التربوي وواقع الممارسة التربوية، فبينما تقدم تطبيقاته المتعلقة بالتعلم الذاتي والتصحيح الآلي وتحليل البيانات وعودا كبيرة بالرفع من كفاءة المدرسين وتحقيق الإنصاف بين المتعلمين وتحسين نتائجهم، فإنها تطرح في المقابل تحديات عميقة تتعلق باختزال التعليم في مؤشرات رقمية، وإضعاف التفاعل البشري، وإعادة إنتاج الفجوات الناتجة بسبب ضعف البنية التحتية الرقمية.

وقد لاحظنا أيضا كيف تقدم تجربة سنغافورة نموذجا لإدماج استباقي واستراتيجي، يقوم على رؤية وطنية واضحة واستثمارات ضخمة، بهدف تسخير هذه التقنيات لتمكين المتعلم والمدرس معا. وذلك في الوقت الذي يكشف فيه الوضع المغربي عن فجوة واسعة، حيث يظل الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في التعليم حبيس الخطابات العامة والتجارب الجزئية، في غياب استراتيجية وطنية شاملة لإدماج الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم.

وعليه، فإن المستقبل الذي يرسمه الذكاء الاصطناعي للحقل التربوي ليس حتميا، بل هو خاضع للاختيارات الاستراتيجية للدولة والسياسات التي تعتمدها في تدبير الشأن التربوي. إن التحدي المركزي لأي نظام تعليمي في عصر الذكاء الاصطناعي، لا يكمن في تبني التقنية أو رفضها، بل في "كيفية" تأطيرها لتعزيز الجودة والعدالة مع الحفاظ على الروح النقدية والإبداعية للتعليم. وهذا يتطلب من الدولة الانتقال من مرحلة الوعي إلى مرحلة الفعل الاستراتيجي، عبر وضع سياسات وطنية واضحة، والاستثمار في البنية التحتية والأبحاث التطبيقية، وخلق حوار مستمر بين المطورين والبيداغوجيين وصناع القرار، وذلك بهدف بناء نموذج يكون الذكاء الاصطناعي أداة داعمة للمدرس، ومعززا لقدرات المتعلم، ومساهما في خلق نظام تربوي

أكثر مرونة وإنصافا، دون أن يصبح بديلا عن الحكمة البشرية والعلاقة التربوية الإنسانية التي تشكل جوهر عملية التعلم.

المراجع والمصادر المعتمدة:

- أحمد عبادي وآخرون، الذكاء الاصطناعي في المغرب: أي استخدامات وأي آفاق للتطوير، المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2024.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤيا استراتيجية للإصلاح 2015-2030".

-"الاستراتيجية الوطنية المغرب الرقمي 2030"، منشورات وزارة الانتقال الرقمية وتحديث الإدارة.

- عرض وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب حول مشروع المالية 2026، بتاريخ 5 نونبر 2025.

Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press.

Ke Zhang and Ayse Begum Aslan, AI technologies for education: Recent research & future directions, Computers and Education: Artificial Intelligence 2 (2021).

Ke Zhang and Ayse Begum Aslan, AI technologies for education: Recent research & future directions, Computers and Education: Artificial Intelligence 2 (2021).

"Singapore's National AI Strategy in Education", Ministry of Education, Singapore (2023).

Daniel Zhang and all, “The AI Index 2021 Annual Report,” AI Index Steering Committee, Human-Centered AI Institute, Stanford University, Stanford, CA, March 2021.

تجويد الحياة المدرسية بين التصورات الرسمية والممارسة التربوية في السلك الثانوي الإعدادي

دة. رشيدة بيطار

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص:

تعد الحياة المدرسية أحد أهم المدخلات الأساسية لإصلاح المنظومة التربوية، لما تتيحه من فرص لتكوين شخصية المتعلم وتنمية كفاياته المعرفية والاجتماعية والقيمية. فإذا كانت التصورات الرسمية تركز على المدرسة بوصفها فضاء تربويا منفتحا ودامجا، فإن الممارسة التربوية في السلك الثانوي الإعدادي تواجه تحديات متعددة، تفرض ضرورة تجويد الخدمات والأنشطة، وتعزيز المشاركة الفاعلة لمختلف الفاعلين.

تؤكد الوثائق الرسمية على مبادئ كبرى، من أبرزها: جعل المتعلم محور العملية التعليمية، إدماج الأنشطة الموازية في المشروع التربوي، وتوسيع الشراكات مع المحيط المحلي. كما تشدد على قيم الانفتاح، والديمقراطية، والتعايش، والتربية على المواطنة. غير أن تنزيل هذه التصورات على أرض الواقع يصطدم بمعيقات مرتبطة بضعف الموارد، محدودية التجهيزات، وتفاوت انخراط المدرسين والإدارة، إضافة إلى صعوبات تدبير الزمن المدرسي لإدماج أنشطة نوعية.

يسجل في الممارسة اليومية داخل المؤسسات الإعدادية غياب التكامل بين الدروس والأنشطة، وضعف ثقافة المبادرة والعمل الجماعي. وبينما تشجع النصوص المرجعية على المدرسة الدامجة، يظل حضور التميز والإقصاء قائما في بعض الحالات، خاصة لدى المتعلمين في وضعية صعبة أو ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن التواصل مع الأسرة والمجتمع المدني غالبا لا يرقى إلى مستوى الشراكة البناءة.

إن تجويد الحياة المدرسية يستدعي إرساء مشروع مؤسسي واضح، قائم على القيادة التربوية، وتنشيط الحياة المدرسية، وتحفيز المدرسين والمتعلمين عبر ثقافة الاعتراف والتشجيع والتقويم المستمر. كما يتطلب تنمية مهارات المتعلمين في الإبداع، والحوار، وحل المشكلات، والمشاركة المواطنة.

الكلمات مفتاحية: الحياة المدرسية - المتعلمين - المؤسسات الإعدادية - المدرسة الدامجة.

مقدمة

في ظل ما حققه الإصلاح من نتائج مهمة في مختلف مجالات التعليم، من تعميم وتطوير أسلاكه، وضخ دماء التجديد في مناهجه وكتبه المدرسية، ودفعه نحو اللامركزية، وغيرها من الإنجازات، تظل النتائج الحاصلة قاصرة عن بلوغ الغايات والأهداف العامة المنشودة، خاصة وأن معظم الإصلاحات لم تخضع للواقع التطبيقي، ومن ثم لم تستجب لتطلعات وطموحات الفاعلين التربويين.

الأمر الذي استدعى بالضرورة إعادة النظر في المنظومة التعليمية ككل، وتفعيل مقتضيات الإصلاح، ومن ثم تنشيط الحياة المدرسية بتفعيل أنديتها وأدوارها، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

وتتميز الحياة المدرسية بكونها جزءا لا يتجزأ من الحياة العامة؛ لذا كان لزاما على المؤسسات التعلمية، بكل مكوناتها من أطر إدارية وتربوية، الانفتاح على المحيط الخارجي والتفاعل معه، ومع مستجدات الحياة

الاقتصادية والاجتماعية، وكذا التطورات المعرفية والتكنولوجية. والسعي قدما نحو تحسين ظروف الحياة المدرسية وتفعيلها من خلال الأنشطة الموازية والأندية التربوية، بما يتناسب ومتطلبات العصر، وذلك بغية إعداد أجيال منفتحة على محيطها، متشبعة بقيمها الدينية والوطنية والاجتماعية.

وإنطلاقا من هذه الأهداف والكفايات، قامت الوزارة الوصية بإصدار عدد من الأدلة التوجيهية بخصوص تنشيط الحياة المدرسية، كان آخرها "دليل الحياة المدرسية لسنة 2019"، الذي يتماشى مع أهداف الرؤية الاستراتيجية، ويروم في الآن نفسه إلى:

- تفعيل الحياة المدرسية بالمؤسسات التعليمية.
- بناء مدرسة المواطنة من خلال التركيز على مشروع المؤسسة، باعتباره الإطار المنهجي الموجه لمجهودات جميع الفاعلين التربويين.
- العمل كآلية عملية ضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية، الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات، والارتقاء بالحياة المدرسية، وأجرأة الإصلاحات التربوية داخل كل مؤسسة تعليمية، مع مراعاة خصوصياتها ومتطلبات انفتاحها على محيطها."[339] إضافة إلى إصدار مجموعة من الكتيبات الخاصة بالأندية التربوية، وأخرى متعلقة بمشاريع الارتقاء بالتدريس وأنشطة الحياة المدرسية، وذلك بغية تسهيل العمل على الأطر التربوية وتشجيعها على تنشيط الحياة المدرسية.

انطلاقا مما سبق، سنتطرق من خلال هذه الورقة البحثية إلى أهم المذكرات الرسمية التي تناولت الحياة المدرسية، كما سنشير إلى مظاهر التفاوت بين النصوص المرجعية والممارسة التربوية الواقعية في الحياة المدرسية، مقترحين في الأخير سبل الرفع من جودة الحياة المدرسية. كما سنحاول الإجابة عن الأسئلة الإشكالية التالية من خلال المحاور السابقة:

- إلى أي حد ساهمت التصورات الرسمية في تطوير الحياة المدرسية داخل السلك الثانوي الإعدادي؟
- ما هي الهوة بين النصوص المرجعية والممارسة التربوية الواقعية؟
- كيف يمكن تعزيز انخراط الفاعلين (إدارة، مدرسون، أسر، مجتمع مدني) في تجويد الحياة المدرسية؟

كيف يمكن تحويل الأنشطة الموازية إلى رافعة لتحقيق النجاح المدرسي والاندماج الاجتماعي؟

1-الحياة المدرسية في الوثائق الرسمية

1-1أنشطة الحياة المدرسية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين كثمرة جهود اللجنة الملكية الخاصة التي عينها الملك الراحل "الحسن الثاني" قبيل وفاته، وذلك نتيجة للأزمة التي كان يعانيها قطاع التعليم في تلك الفترة على وجه الخصوص. وقد لقيت نتائج الميثاق استحسانا من لدن جلالة الملك "محمد السادس"، الذي أعطى إشارته من خلال خطابه السامي[340] لإحالة المشروع على البرلمان حتى يأخذ صبغته التشريعية والرسمية، على أن يتم تنفيذ المشروع في أفق سنة 2000.

---

339 دليل الحياة المدرسية: مديرة الحياة المدرسة دجنبر 2019، ص: 11

340 الخطاب السامي الذي ألقاه جلالة الملك "محمد السادس" بتاريخ 8 أكتوبر 1999 بمناسبة افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم، وقد تصدر هذا الخطاب كتاب الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وتتوزع مواد الميثاق على قسمين رئيسين، القسم الأول يتضمن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المرتكزات الثابتة للتربية والتكوين، بينما يحتوي القسم الثاني على ست مجالات موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير في شكل مقترحات عملية قابلة للتطبيق.

لقد تضمنت بعض مواد هذا الميثاق إشارة إلى أنشطة الحياة المدرسية، حيث دعت بعض نصوصه المؤسسات التعليمية والمهنية إلى الانفتاح على الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، وكذا المحيط والآفاق الإبداعية، وذلك عن طريق تنظيم أنشطة تربوية تخص الجانب الإبداعي والتكنولوجي، وأيضا تقديم عروض مسرحية أو موسيقية أو لوحات تشكيلية (المادة 40 و48). كما سعت المادة 68 إلى دمج الأنشطة الموازية ضمن الكفايات التي يجب على متعلم السلك الثانوي الإعدادي اكتسابها، ليس هذا فحسب، بل خصصت ساعات بحوالي 15 بالمائة للأنشطة الموازية بالنسبة للمتعلمين المتفوقين فقط، أما المتعثرون فتخصص النسبة نفسها للدعم البيداغوجي (المادة 106)[341].

2.1 أنشطة الحياة المدرسية في الكتاب الأبيض

لما كان الميثاق الوطني بحاجة إلى أداة تنفيذية إجرائية تشرح مواده، وتدقق خطواته في صيغة عملية قابلة للتنفيذ على أرض الواقع في شكل مناهج وبرامج ومقررات دراسية، جاء الكتاب الأبيض بعد مخاض عسير مر عبر مراحل عديدة، بدءا من تكوين لجان تسهر على إعداد برامج ومناهج في شكل وثيقة إطار تتكون من صفحات معدودة، اعتمدت على مجموعة من التوجهات والمنطلقات، كلجنة التوجهات والاختيارات، واللجن المتخصصة في المواد، واللجنة البين سلكية، هذه الأخيرة التي كان الهدف من تشكيلها هو التوصل إلى إنتاج كتاب مرجعي أطلق عليه "الكتاب الأبيض"، الذي صدر في أربع طبعات خضعت كلها للتنقيح والمراجعة المستمرة وصولا إلى آخر طبعة منه في نونبر 2001.[342]

يتكون الكتاب الأبيض من أربعة أجزاء، الجزء الأول خاص بالتوجهات والاختيارات التربوية، والجزء الثاني يتمحور حول تنظيم الدراسة في التعليم الابتدائي، أما الجزء الثالث فقد خصص للتعليم الثانوي الإعدادي، وأخيراً الجزء الرابع الذي خصص لتنظيم الدراسة في السلك الثانوي التأهيلي. هذا الجزء يحتوي بدوره على أربعة أجزاء تعمل بنظام الأقطاب الستة، ليبلغ بذلك عدد أجزاء الكتاب الأبيض ثمانية.

على هدي باقي الوثائق الرسمية، تطرق الكتاب الأبيض إلى أنشطة الحياة المدرسية في مضمونها العام دون الخوض في حيثياتها. وعليه، فقد ورد في الاختيارات والتوجهات التربوية العامة للكتاب إشارات تحفيزية بخصوص الأنشطة التربوية، تهدف بالأساس إلى تحقيق التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والمهاراتي والمعرفي، وكذا بين مختلف أنواع المعارف وأساليب التعبير (الفكري، الفني والجسدي). كما حرصت هذه التوجهات على تنمية الذوق الجمالي والفني للمتعلم في مجالات الفنون والتقنيات[343](ص: 12 الجزء 1).

---

341 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999

342 لحسن بولحية، المنهاج التربوي الدراسي المغربي- قراءة في الكتاب الأبيض واليات الإصلاح-(1)، الموقع، بتاريخ :2016/30/14. الإلكتروني: www.hassanhlahia.com/2015/08/1_91.html

343 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني: الكتاب الأبيض- الجزء الأول- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، يونيو 2002، ص:14/12

وفيما يخص التوجهات في مجال تنظيم الدراسة، فقد دعت التوجهات إلى الاهتمام بالمضامين الفنية في بعدها المحلي والوطني والثقافي (ص: 14). وبالنسبة للاختيارات الخاصة في تنظيم الدراسة، فقد تم تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الثقافية والفنية ضمن حصة أسبوعية.

3.1 البرنامج الاستعجالي 2011/2009

يعد التصريح الحكومي الذي قام به السيد الوزير الأول في أكتوبر 2007 قاعدة لترسيخ دعائم إصلاح المنظومة التربوية وفق ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وحسب استراتيجية عملية تتضمن محورين رئيسين، أولهما يتعلق بإعداد برنامج استعجالي قصد تسريع وتيرة الإنجاز في بعض المجالات والالتزام بالمواعيد المحددة داخل زمن الإصلاح، وثانيهما يتمثل في بلورة استراتيجية وطنية للرفع من جودة التعليم وسد مختلف حاجيات الإقلاع الاجتماعي والاقتصادي. ويهدف المخطط الاستعجالي عموما إلى تثمين الإصلاح واستكماله والدفع بعجلته إلى الأمام لبلوغ الغايات الكبرى المسطرة في الميثاق الوطني.

وعموما، فقد سعى المخطط الاستعجالي من خلال الأهداف العامة إلى اكتساب المتعلم الكفايات المرتبطة بالأنشطة الرياضية والفنية، والدعوة إلى تفعيل مشروع المؤسسة، وتنويع أنشطة الحياة المدرسية وتجويدها وتكييفها مع استعمالات الزمن الدراسية، وتثبيت حصة أسبوعية خاصة لتدريس بعض الوحدات التي لها علاقة بالأنشطة المدرسية، والتحفيز على تفعيل الأندية التربوية وخاصة أندية المواطنة، والأندية الصحية والبيئية.[344]

4.1 الرؤية الاستراتيجية 2030/2015

نظرا للظروف المزرية التي تخبطت فيها المدرسة المغربية، والتي جعلت منها موضع مساءلة من الجميع، خاصة بعد الإصلاحات المتوالية والعديدة التي لم تلق صداها بعد على أرض الواقع، جاءت الرؤية الاستراتيجية كاستجابة لمجموعة من السياقات، على رأسها الدعوة الملكية الموجهة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في افتتاح الدورة الخريفية للبرلمان بتاريخ 10 أكتوبر 2014،[345] وذلك بهدف النهوض بالمدرسة المغربية والاضطلاع بأدوارها السامية.

من ثم فقد راهنت الاستراتيجية الجديدة على ثلاثة أسس ودعامات كبرى نذكرها كالتالي:

- الإنصاف وتكافؤ الفرص؛
- الجودة للجميع؛
- الارتقاء بالفرد والمجتمع.

وتندرج هذه الخطة في مدى زمني يمتد من 2015 إلى 2030، وهي مدة زمنية تستهدف الأجيال الحالية والمقبلة، وتتناسب مع الممارسات الوطنية والدولية المرتبطة بزمن الإصلاحات التربوية. وهي مدة يراها المسؤولون كفيلة لتقييم سيرورة الإصلاح ونتائجه.

344 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني: البرنامج الاستعجالي 2011/2009، ص:14،5 بتصرف.
345 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني: الرؤية الاستراتيجية 2030/2015

لعل من بين الأولويات التي اهتمت بها الرؤية الاستراتيجية دعمها لأنشطة الحياة المدرسية وتشجيعها لها، وعيا منها بأهميتها وبالدور الفعال الذي تلعبه سواء على المدى القريب أو البعيد، وقد تجلّى هذا الاهتمام من خلال رافعاتها (السادسة، السابعة، الثانية عشرة، الثامنة عشرة، العشرون، الثانية والعشرون)، بحيث مكنت مؤسسات التربية والتكوين من البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات الديداكتيكية وفضاءات التعلم، والتثقيف والتنشيط، والتربية الفنية بكل أنواعها، كما سعت إلى إدماج الثقافة وأنشطة الحياة المدرسية في صلب المنهاج التعليمي، ومد الجسور بين مؤسسات التربية والتكوين وبين البنيات الثقافية والفنية (موسيقى، تشكيل، مسرح...)، وتحفيز نبوغ وتفوق المتعلمين وإنجازاتهم في مجال الأنشطة، ودعم مشروع المؤسسة وتشجيعه منهجا وممارسة.

بناء على ما سبق، نلاحظ حضور أنشطة الحياة المدرسية في المذكرات الرسمية لكن بتوزيع يختلف من مذكرة لأخرى، فإذا بدأنا بالميثاق الوطني نجد أن أنشطة الحياة المدرسية قد ذكرت في بعض الدعامات لكن بصورة مقتضبة تكاد تلغي أهمية تلك الأنشطة، أما الكتاب الأبيض ويندرج الثاني من حيث الترتيب، فالملاحظ أيضا أن ذكره للأنشطة كان بشكل محتشم في الجزء الخاص بالاختيارات والتوجهات التربوية العامة، ما يعني أن الاهتمام بتنشيط الحياة المدرسية ظل قابعا في الظل لسنوات، الأمر الذي يفسر تراجع الأنشطة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية. لكن مع مجيء المخطط الاستعجالي بدأ التحسيس أكثر بالدور الفعال الذي تلعبه الأنشطة الموازية في الرقي بالحياة المدرسية، وقد برز هذا الدور أكثر مع الرؤية الاستراتيجية التي فتحت الباب على مصراعيه أمام الأنشطة، فكان الاهتمام بها على جميع الأصعدة، بلغ حد تشجيع المبدعين في مجال الأنشطة بجوائز وتحفيزات، مثلهم مثل المتفوقين في المجال الدراسي.

2-الحياة المدرسية في الثانوي الإعدادي

2-1أدوار الحياة المدرسية ومقوماتها

عملت الوزارة الوصية في السنين الأخيرة على النهوض بالحياة المدرسية، وذلك قصد توفير خدمات تتلاءم مع التربية الحديثة لجميع فئات المتعلمين بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما حرصت الوزارة على جعل المدرسة المغربية منفتحة على محيطها، وذلك بمد جسور التعاون بين مختلف الفاعلين والشركاء التربويين في إطار تنشيط الحياة المدرسية وتثمينا لمقتضيات الميثاق الوطني.

ومن أجل الاضطلاع بأدوار الحياة المدرسية في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، وكذا التطورات التكنولوجية والمعرفية المتسارعة، يجدر بالمدرسة أن ترتكز على عدة مقومات نذكر بعضها كالآتي:

- إعمال الفكر، والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر، وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر؛
- التربية على الممارسة الديمقراطية وتكريس النهج الحداثي والديمقراطي؛
- ضمان النمو المتوازن عقليا ونفسيا ووجدانيا وحسا حركيا، وتنمية الكفايات والمهارات والقدرات وبناء المشاريع الشخصية؛
- تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، والتحلي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية؛

- الاستمتاع بحياة التلمذة وبالحق في عيش مراحل الطفولة والمراهقة والشباب من خلال المشاركة الفاعلة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية؛[346]

2-2 طرائق واليات إنجاز أنشطة الحياة المدرسية وتفعيلها

مشروع المؤسسة

يتم إنجاز أنشطة الحياة المدرسية عن طريق مشروع المؤسسة كخطوة أولية من خطوات تفعيل برنامج أنشطة الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية، ويعرف مشروع المؤسسة بكونه "إطارا منهجيا وآلية عملية ضرورية لتنزيل وأجرأة البرامج والمشاريع التربوية داخل كل مؤسسة تعليمية، وتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لفائدة التلميذات والتلاميذ، مع مراعاة الخصوصية والرهانات المحلية"[347] وعلى هذا الأساس، يحمل مشروع المؤسسة أبعادا مؤسسية وتربوية ومنهجية تؤطر عمل المؤسسة التعليمية. ولترسيخ دعائم "مشروع المؤسسة"، سعت الوزارة الوصية إلى تحديث ما يسمى بـ"جماعات الممارسات المهنية"، وهو عبارة عن تجمع للمديرات والمديرين الذين تجمعهم الانشغالات والمراكز نفسها، فيتم تبادل الخبرات والحلول للمشاكل التربوية والإدارية عبر منسقين تم اختيارهم من لدن أقرانهم المدراء. وعليه، يعتبر "مشروع المؤسسة" آلية من أهم الآليات لتفعيل وتنشيط الحياة المدرسية، كما يعد المحور الذي تدور حول دواليبه كل العمليات والأنشطة التربوية والتدبيرية، وذلك قصد الارتقاء وتحسين جودة العمل التربوي.

الأندية التربوية

تعتبر الأندية التربوية في السلك الثانوي الإعدادي الشكل التطبيقي والإجرائي لأنشطة الحياة المدرسية، وهي المتنفس الوحيد داخل جدران المدرسة الذي يمكن المتعلم من إبراز مواهبه الفنية وكذا ميولاته الثقافية. ومن ثم، تسعى الأندية التربوية إلى تنمية الحس الجمالي والذوق الفني لدى المتعلمين، كما ترمي في شتى أبعادها إلى تطوير شخصية المتعلم وصقلها، وبث مختلف القيم الدينية والوطنية والإنسانية في نفس التلميذ، بغية جعله مستقبلا إنسانا واعيا ومواطنا صالحا قادرا على الاندماج الفعلي في مجتمعه وخدمة وطنه والصالح العام. وعليه، فإن "النادي التربوي" إطار تنظيمي وآلية منهجية وعملية لمزاولة وتفعيل أنشطة الحياة المدرسية التي تنظمها المؤسسة بتعاون مع الشركاء، وبإسهام فاعل من المتعلمين والمتعلمات. ويتشكل النادي من مجموعة من المتعلمين والمتعلمات من مستويات دراسية مختلفة، تجمعهم صفة الميل المشترك لمجالات الأنشطة التي يعالجها النادي، بحيث يقبلون على الانخراط التلقائي والفعلي في إنجازها، تحت إشراف تربوي."[348] معنى ذلك أن الأندية التربوية - كما سبق أن أشرنا - أداة تفعيلية للأنشطة، وذلك تحت إشراف مجموعة من المؤطرين التربويين، سواء تعلق الأمر بمدرسين من المؤسسة، أو مشرفين تربويين من خارج المؤسسة حسب ما تفرضه طبيعة النشاط المدرسي، وذلك بهدف اكتشاف ميولات ومواهب

---

[346] دليل الحياة المدرسية: مديرة الحياة المدرسة دجنبر 2019، ص: 10

[347] المذكرة الوزارية 14/ 159 بتاريخ 25 نونبر 2014

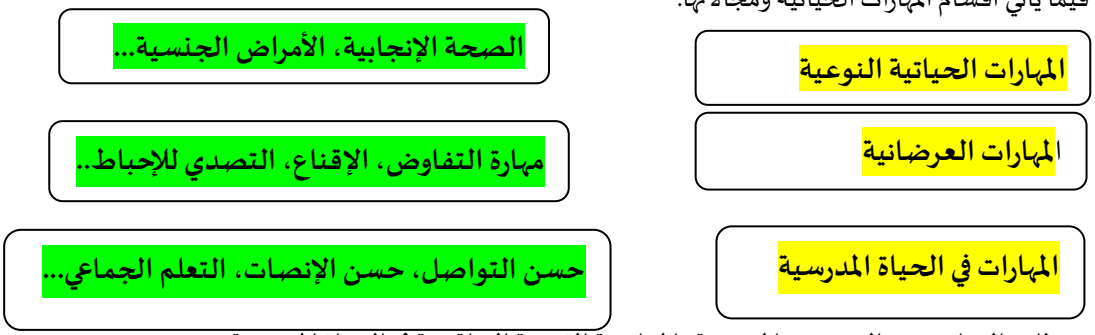
348 الوحدة المركزية لتكوين الأطر: المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال: 6، مشاريع الارتقاء بالتدريس وأنشطة الحياة المدرسية لتحسين التعلمات،2012، ص:54
-مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل اللأندية التربوية، 2009، ص:20

المتعلمين وصقلها وتشجيعها، وبث روح المبادرة والتعاون من خلال تدريب المتعلمين على العمل الجماعي، وأيضا زرع حس المسؤولية في نفوسهم تجاه ذواتهم ومحيطهم ومجتمعهم ووطنهم، واستثمار الأهداف العامة للأنشطة في معالجة الاختلالات السلوكية ومظاهر العنف والشغب لدى المتعلمين. وتشتغل هذه الأندية ضمن مجالات كبرى حددتها الوزارة الوصية كالآتي: الأنشطة الفنية، الأنشطة الثقافية، الأنشطة الإبداعية.

المهارات الحياتية

بالموازاة مع عمل الأندية التربوية، تم التركيز أيضًا في إطار الرؤية الاستراتيجية على تحفيز المهارات الحياتية لدى المتعلمين. هذا التوجه الجديد قد حظي اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة من لدن الدول والمنظمات الساعية إلى تجويد منظومتها التعليمية، ويقصد بالمهارات الحياتية "مجموعة من القدرات والكفايات المرتبطة بحياة الشباب والمراهقين، في شكل منهج متكامل لبناء وتصحيح توجهاتهم السليمة، مثل القدرة على التواصل الجيد، والحسم في القرارات، والقدرة على التفاوض"[349] إذن، تكمن أهمية هذه المهارات في إعداد المراهقين والشباب للحياة، عن طريق تأهيلهم لاتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب، ومن ثم التعامل الصحيح مع المتغيرات والمواقف المختلفة. في هذا الصدد، تعد أنشطة الحياة المدرسية التربة الخصبة لزرع وتطوير هذه المهارات، وترشيد الطاقات الكامنة لدى المتعلمين وتوجيهها حسب ميولاتهم الفنية والثقافية، بهدف تنشئتهم للقيام بالأدوار والمهام المنوطة بهم مستقبلا.

فيما يأتي أقسام المهارات الحياتية ومجالاتها:



- مظاهر التفاوت بين النصوص المرجعية والممارسة التربوية الو اقعية في الحياة المدرسية

تؤكد النصوص الرسمية على أن الحياة المدرسية ليست مجرد أنشطة جانبية، بل جزء أساسي من المشروع التربوي للمؤسسة، فهي تسعى إلى جعل المدرسة فضاء للتعلم والترفيه وبناء القيم وتكوين شخصية المتعلم في شتى أبعادها الدينية والوطنية والإنسانية. هذه المبادئ كفيلة بأن تكون مرجعية قوية لأي إصلاح تربوي، لكن تنزيلها على أرض الواقع يواجه عقبات ميدانية يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- **حدودية الإمكانات والموارد)** :قاعات غير مجهزة للأنشطة، ملاعب غير كافية، نقص في الوسائل الديداكتيكية، الاكتظاظ داخل الفصول.

[349] دليل الحياة المدرسية: مديرة الحياة المدرسة دجنبر 2019، ص: 43

- **غلبة الطابع التقليدي على التدريس** :غلبة التلقين في إلقاء الدروس وفي ممارسة الأنشطة، التركيز في التقييم على الامتحانات دون المهارات الاجتماعية، ويرجع السبب غالبا إلى ضغط الزمن المدرسي وقلة التكوين المستمر.

- **التمثلات السائدة عن الأنشطة** :ما تزال فكرة أن تلقي المتعلمين الدروس هو الأساس، بينما تظل مزاولة الأنشطة أمرًا ثانويًا عند الكثيرين، وهذه النظرة التقليدية تضعف فرص تطبيق الحياة المدرسية التي تهدف إلى تكوين متعلم متوازن.

- **ضعف القيادة التربوية والشراكات** :نجاح الحياة المدرسية رهين بقيادة محفزة وتنظيم محكم ومبادرة جماعية، وكذا التنسيق بين الإدارة والمدرسين، والانفتاح على الأسرة والجمعيات.

-**غياب الثقة في التتبع والتقييم** :إنجاز الحياة المدرسية يتم في الغالب استجابة للمذكرات الوزارية دون أهداف واضحة، مؤشرات قياس، تقارير دورية، مما يجعل أثرها محدودا على المتعلم.

3-سبل تجويد الحياة المدرسية

إن التفاوت القائم بين النصوص المرجعية والممارسة الواقعية في الحياة المدرسية حقيقة ميدانية، يمكن تجاوزها عن طريق اتخاذ مجموعة من التدابير والخطوات العملية التي من شأنها الرفع من جودة الحياة المدرسية، ومن بين هذه الخطوات نذكر: تعزيز الموارد المادية والبشرية، نشر ثقافة تربوية تؤمن بدور الحياة المدرسية، تطوير التكوين المستمر والمواكبة الميدانية، واعتماد شراكات مع المجتمع.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال هذا المقال أن نسلط الضوء على جل المذكرات الرسمية التي تناولت الحياة المدرسية، سواء تلك التي تناولتها بشكل عام دون تفصيل كالميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي أعطى أهمية كبرى لإصلاح التعليم، ونشره وتعميمه، وهيكلة أسلاكه وتنظيمها، وأيضا الكتاب الأبيض الذي سار على درب الميثاق في ترسيخ دعائم الإصلاح وإنجاحه بشتى السبل والوسائل، فكان بمثابة الأداة الإجرائية للميثاق في وضع المناهج والبرامج والتوجيهات الرسمية.

من ثم، ظلت المبادرة محدودة لسنوات فيما يخص تنشيط الحياة المدرسية وتفعيلها في ظل الميثاق الوطني والكتاب الأبيض، إلى أن جاء المخطط الاستعجالي، وبعده الرؤية الاستراتيجية، هذه الأخيرة التي فسحت المجال للأنشطة المدرسية للظهور على الساحة بالشكل الذي يرقى بدور المتعلم ويجعله يتفاعل مع محيطه ومجتمعه بطرائق إيجابية تستجيب لتطلعات الإصلاح وأهدافه وغاياته.

كما حاولنا أن نتوغل قليلا في أعماق الحياة المدرسية من خلال التعريف بأدوارها ومقوماتها وكذا أنشطتها المدرسية، فلامسنا عن كثب كيفية تفعيل هذه الأنشطة وطرائق وآليات إنجازها، كما حاولنا أن نضع اليد على أهم مظاهر التفاوت بين النصوص المرجعية والممارسة التربوية الواقعية في الحياة المدرسية، وأن نبرز مكامن الخلل بين ما هو نظري وما هو واقعي، مقترحين في الأخير بعض التدابير والإجراءات التي من شأنها تجويد الحياة المدرسية والسير بها قدما نحو الأمام.

.

لائحة المراجع المعتمدة:

- دليل الحياة المدرسية: مديرية الحياة المدرسة دجنبر 2019.
- الخطاب السامي الذي ألقاه جلالة الملك "محمد السادس" بتاريخ 8 أكتوبر 1999 بمناسبة افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم، وقد تصدر هذا الخطاب كتاب الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني: البرنامج الاستعجالي 2011/2009. بتصرف.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني: الرؤية الاستراتيجية 2030/2015.
- المذكرة الوزارية 14/ 159 بتاريخ 25 نونبر 2014.
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر: المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال: 6، مشاريع الارتقاء بالتدريس وأنشطة الحياة المدرسية لتحسين التعلمات،2012.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل اللأندية التربوية، 2009.

التحول التربوي والعدالة المجالية في المغرب: تحليل جغرافي للفوارق بين الوسطين الحضري والقروي في الولوج إلى الخدمات التعليمية

دة. مريم شابوري كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة القاضي عياض
الطالبة الباحثة حنان شابوري كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة السلطان مولاي سليمان

الملخص:

عرف المغرب خلال العقود الأخيرة دينامية إصلاحية واسعة في قطاع التربية والتعليم، تروم الارتقاء بجودة التعلمات وتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص في الولوج إلى المدرسة المغربية العمومية. ويأتي ذلك في إطار التحولات المجتمعية والاقتصادية التي فرضت تكييف المنظومة التربوية مع رهانات العصر، واعتماد مقاربات بيداغوجية وتدبيرية جديدة تستند إلى مبادئ الفعالية والإنصاف والعدالة المجالية. غير أن تنزيل هذه الإصلاحات لا يتم بشكل متجانس، إذ تظل الفوارق المجالية عاملا مؤثرا في مدى استفادة المتعلمين من الخدمات التعليمية، خاصة في ظل التفاوت بين الوسطين الحضري والقروي.

فالتحول التربوي، باعتباره مشروعا وطنيا استراتيجيا، يقتضي توزيعا منصفا للبنيات التحتية والتعليمية والموارد البشرية، بما يضمن تعميما فعليا لجودة التعليم. غير أن الواقع الميداني يكشف عن فجوة مجالية واضحة تتجلى في ضعف التجهيزات، هشاشة البنية التحتية، وصعوبة الولوج إلى الخدمات التربوية في العديد من المناطق القروية والجبلية، مقارنة بالوسط الحضري الذي يستفيد من موارد أوفر ومن خدمات أكثر تطورا، خاصة في مجال الرقمنة وأساليب التدريس الحديثة.

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص من خلال تجاوز المقاربات الموحدة، واعتماد سياسات تربوية تستحضر خصوصيات المجال، وتفعيل آليات التميز الإيجابي لفائدة المناطق الهشة، مع تعزيز الاستثمار في البنيات الرقمية، وتحسين شروط الولوج إلى الخدمات التربوية في الوسط القروي. كما يقترح البحث تعزيز آليات الحكامة الترابية لضمان توزيع عادل للموارد وتفعيل مشاريع التحول التربوي بشكل منصف بين المجالات المغربية.

الكلمات المفتاحية: التحول التربوي - العدالة المجالية - الفعالية - مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص - التميز الإيجابي.

مقدمة:

يشكل التحول التربوي أحد المرتكزات الأساسية لإصلاح المنظومات التعليمية في ظل التحولات العميقة التي يعرفها العالم المعاصر على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية. وقد انخرط المغرب، خلال العقود الأخيرة، في دينامية إصلاحية متواصلة همت قطاع التربية والتعليم، بهدف الارتقاء بجودة التعلمات وترسيخ مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص في الولوج إلى المدرسة العمومية. غير أن هذه الإصلاحات، على الرغم من طابعها الشمولي، أفرزت نتائج متفاوتة على المستوى الترابي، حيث ظل المجال عاملا حاسما في تحديد فرص التمدرس وجودة الخدمات التعليمية.

وانطلاقا من هذا المعطى، تبرز أهمية المقاربة المجالية في تحليل التحول التربوي، باعتبارها مدخلا تفسيريا لفهم اختلالات تنزيل السياسات التعليمية، وربطها بالخصوصيات السوسيو- مجالية للمجالات الحضرية والقروية. ويسعى هذا البحث إلى تحليل إشكالية التحول التربوي في المغرب في ضوء مبدأ العدالة المجالية، من خلال إبراز مظاهر التفاوت الترابي في العرض التربوي، واستشراف آفاق بناء مدرسة منصفة قادرة على تقليص الفوارق المجالية.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للتحول التربوي والعدالة المجالية

1-مفهوم التحول التربوي

يقصد بالتحول التربوي مجموع التغيرات البنيوية والوظيفية العميقة التي تعرفها المنظومة التربوية على مستوى السياسات التعليمية، والمناهج والبرامج، وطرائق التدريس والتقويم، وأنماط الحكامة والتدبير، وذلك استجابة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمجالية التي يشهدها المجتمع. ويتميز هذا التحول بكونه انتقالا نوعيا من نماذج تعليمية تقليدية قائمة على التلقين والتوسع الكمي، إلى نماذج حديثة ترتكز على الجودة، والإنصاف، وتكافؤ الفرص، وربط التعليم بمتطلبات التنمية البشرية والمجالية (Tilak, 2015).

وفي السياق الدولي، ينظر إلى التحول التربوي باعتباره عملية دينامية مستمرة تهدف إلى إعادة بناء أدوار المدرسة، من مؤسسة لنقل المعارف إلى فضاء لإنتاج الكفايات وتنمية الرأسمال البشري وتعزيز الإدماج الاجتماعي، بما ينسجم مع رهانات التنمية المستدامة ومجتمع المعرفة، مع التأكيد على ضمان الولوج العادل والمتكافئ إلى التعليم الجيد، خاصة لفائدة الفئات والمجالات الهشة(UNESCO, 2016) .

أما في السياق المغربي، فيرتبط مفهوم التحول التربوي ارتباطا وثيقا بسيرورة الإصلاحات الكبرى التي عرفها قطاع التربية والتكوين، لاسيما مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي أكدت على الانتقال من منطق التعميم الكمي للتعليم إلى منطق الجودة والإنصاف والنجاعة، مع إدماج البعد المجالي كرافعة أساسية لتحقيق العدالة الاجتماعية وتقليص الفوارق الترابية بين الوسطين الحضري والقروي (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي).

ومن منظور جغرافي، ينظر إلى التحول التربوي باعتباره أداة لإعادة تنظيم المجال التربوي، من خلال إعادة توزيع العرض المدرسي، وتحسين الولوج المكاني والزمني إلى المؤسسات التعليمية، والحد من التفاوتات المجالية الناتجة عن اختلالات التمركز الحضري وضعف التجهيزات بالمجالات القروية، بما يسهم في تعزيز الاندماج الترابي والعدالة المجالية في الولوج إلى التعليم .(Benko & Lipietz, 2000) كما يندرج هذا التحول ضمن مقاربة أشمل تروم تحقيق الإنصاف التربوي وضمان حق التعليم لجميع الفئات الاجتماعية، خاصة في السياقات المجالية الهشة (بنعيسى، 2021).

2- العدالة المجالية في التعليم

تشير العدالة المجالية إلى التوزيع المنصف للخدمات والتجهيزات العمومية بين مختلف المجالات الترابية، بما يضمن تكافؤ الفرص بين السكان بغض النظر عن موقعهم الجغرافي .(Benko & Lipietz, 2000) وفي

المجال التربوي، تعني العدالة المجالية ضمان ولوج متكافئ إلى تعليم جيد من حيث القرب المكاني، وجودة البنيات، وكفاءة الموارد البشرية، والدعم الاجتماعي. ويرى عدد من الباحثين أن غياب العدالة المجالية في التعليم يؤدي إلى إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والمجالية، ويضعف أدوار المدرسة في تحقيق الحركية الاجتماعية (بنعيسى، 2021).

وتعرف العدالة المجالية بأنها التوزيع المتوازن للموارد والخدمات عبر المجالات الترابية المختلفة، بحيث يتم تحقيق تكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم. في السياق المغربي، يظهر هذا المفهوم من خلال تحليل مدى تمركز المدارس الحديثة، وكفاءة البنية التحتية، وتوزيع الأساتذة، ومستوى الوصول إلى الوسائل الرقمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الطوبوغرافية والاجتماعية لكل منطقة.

الفصل الثاني: التحول التربوي والفوارق المجالية في المجال المغربي

1- مظاهر التحول التربوي على الصعيد الوطني

عرف المغرب خلال العقدين الأخيرين توسعا ملحوظا في العرض المدرسي، خاصة في التعليم الابتدائي، وتحسنا في معدلات التمدرس، إلى جانب إحداث برامج لمحاربة الهدر المدرسي، وتوسيع التعليم الأولي، وتعزيز التكوين المهني. كما تم اعتماد مقاربة اللامركزية والجهوية في تدبير الشأن التربوي. غير أن هذا التحول ظل في معظمه ذا طابع كمي، في حين بقيت إشكالية الجودة والإنصاف المجالي مطروحة بقوة، خاصة في المناطق القروية والهشة.

2- الفوارق بين الوسطين الحضري والقروي في الولوج إلى التعليم

تكشف المؤشرات الوطنية عن وجود فجوة واضحة بين الوسطين الحضري والقروي:

- ارتفاع معدلات التمدرس في المجال الحضري مقارنة بالمجال القروي، خاصة في التعليم الإعدادي والتأهيلي.
- ضعف كثافة المؤسسات الثانوية في البوادي، مما يؤدي إلى بعد المدارس وارتفاع نسب الانقطاع المدرسي.
- خصاص في الأطر التربوية والتجهيزات الأساسية في المناطق القروية والجبلية.
- تشكل الفجوة في الولوج إلى الإنترنت والتجهيزات الرقمية أحد أبرز المحددات المكانية الجديدة للفوارق التعليمية، حيث تستفيد المدن من إمكانيات تقنية متقدمة، بينما تظل البوادي والمناطق النائية محرومة نسبيا .وتتسع هذه الفوارق كلما ارتفع السلك التعليمي، ما يعكس هشاشة المسارات الدراسية في المجال القروي.

3- العوامل المفسرة للفوارق والإشكاليات

ترجع الفوارق الجهوية في التعليم إلى تراكم عوامل هيكلية وسياسية واجتماعية، منها:

نهج السياسات العمومية :اعتمدت الدولة برامج متعددة (كالتعليم الأولي، والمدارس الداخلية، والنقل المدرسي، وبرامج الحد من الهدر المدرسي) بهدف تعميم التعليم. غير أن التأثير كان محدودا بسبب ضعف النهج الترابي المندمج، بمعنى عدم تكييف البرامج بشكل كاف مع خصوصيات كل منطقة وتراجع التنسيق

بين القطاعات المختلفة. فغياب خرائط تربوية جهوية دقيقة ومؤشرات محلية ورصد منتظم يمنع توجيه الموارد بدقة حسب الحاجات الحقيقية لكل إقليم.

البنية التحتية والتمويل :على الرغم من الجهود المبذولة من طرف الوزارة الوصية على قطاع التعليم، لا تزال الاستثمارات التعليمية مركزة نسبيا في المدن، بينما يعاني المجال القروي من نقص في المدارس وفصول الدعم التربوي. كما تشير الدراسات إلى أن الاستثمارات في البنية التحتية في المناطق القروية أقل بكثير منها في المدن الكبرى.

العوامل الاجتماعية والاقتصادية :يفاقم الفقر والبطالة في الأرياف صعوبات تمدرس الأطفال، حيث تقدم حاجة الأسرة لدمج الأطفال في الأنشطة المدرة للدخل أحيانا عائقا أمام الاستمرار المدرسي. وأخيرا، يؤثر ضعف المشاركة المجتمعية (مثل مشاركة أولياء الأمور في تتبع التمدرس) سلبا، خاصة في القرى البعيدة عن المرافق التربوية الرئيسية.

الخلاصات والتوصيات

يبين تحليل المعطيات أن مكامن الضعف في وصول المتعلمين إلى التعليم تنبع أساسا من توزيعات غير متوازنة للموارد والبنى، إضافة إلى قصور في استهداف السياسات العامة للجانب المجالي. وللتقليص من هذه الفوارق، يمكن اقتراح عدد من التدابير العملية، منها:

- تعميق اللامركزية التربوية وتفويض الصلاحيات :العمل على تقوية دور الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومنحها صلاحيات أكبر في التخطيط التربوي وفق الحاجيات المحلية.

- إعداد خرائط تربوية مجالية دقيقة :وضع خرائط ومؤشرات جغرافية للتعليم تحلل الاحتياجات حسب الأقاليم والدوائر. يسهم ذلك في توجيه الموارد (مدارس جديدة، صيانة، إلخ) بطريقة عادلة ومبنية على معطيات ملموسة.

- تحفيز الأطر التربوية للعمل في البوادي :إقرار حوافز مادية ومعنوية للأساتذة والتلاميذ في المناطق النائية. كما يمكن فتح مسارات تكوين تخصصية لإعداد معلمين من أبناء الأقاليم الجبلية والقروية، ودعم برامج تدريب مستمرة لرفع كفاءة المدرسين في التعامل مع التلاميذ المحرومين.

- تعزيز التجهيزات الرقمية والتقنيات الحديثة :إن استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال (السبورات التفاعلية، الولوج إلى التعليم عن بعد، المحتوى الرقمي التفاعلي) يمكن أن يحد من عزلة بعض المناطق الريفية ويوسع فرص التعلم. لذا يُنصح بتقوية بنية الإنترنت في المؤسسات القروية وتدريب المدرسين على استخدام الأدوات الرقمية لتعويض النقص النسبي في الموارد البشرية.

- مشاركة المجتمع المدني والأسر :ينبغي إشراك الجهات المحلية والمجتمع المدني في تخطيط المدارس ومتابعتها، بما يضمن ملاءمة البرامج والأنشطة التربوية للواقع القروي. وعلى سبيل المثال، يمكن أن تؤدي اللجان الجهوية لرصد التعليم دورا حيويا في رصد التجاوزات وتنظيم حملات تحسيسية بأهمية التعليم.

الخاتمة

مثل التحول التربوي الذي عرفه المغرب خلال العقود الأخيرة رافعة أساسية لتوسيع الولوج إلى التعليم وتحسين مؤشرات التمدرس، خاصة على المستوى الكمي، من خلال تعميم التعليم الابتدائي، وتوسيع العرض المدرسي، وتبني إصلاحات مؤسساتية وتشريعية كبرى. غير أن هذا التحول، ورغم أهميته، ظل محدود الأثر على مستوى تحقيق العدالة المجالية، إذ ما تزال الفوارق المجالية قائمة بين الوسطين الحضري والقروي، سواء من حيث توزيع المؤسسات التعليمية، أو جودة الخدمات التربوية، أو شروط الاستمرارية والنجاح الدراسي.

كما بينت الدراسة أن إشكالية العدالة المجالية في التعليم بالمغرب تتسم بطابع مركب، تتداخل فيه العوامل الجغرافية المرتبطة بوعورة المجال وضعف شبكات النقل، مع العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالفقر والهشاشة، فضلا عن العوامل الثقافية والمؤسساتية التي تؤثر في تمثلات الأسر اتجاه التعليم وفي نجاعة التدبير المحلي للسياسات التربوية. ويؤكد هذا التداخل أن تحقيق الإنصاف المجالي في التعليم لا يمكن أن يتم من خلال مقاربة قطاعية ضيقة، بل يستوجب اعتماد مقاربة ترابية مندمجة، تجعل من المجال وحدة للتحليل والتدخل.

وانطلاقا من ذلك، يخلص المقال إلى أن إنجاح التحول التربوي بالمغرب يظل رهينا بمدى إدماج البعد المجالي في التخطيط التربوي، والانتقال من منطق التعميم الكمي إلى منطق التمييز الإيجابي لفائدة المجالات القروية والهشة. ويشمل ذلك تطوير الخرائط التربوية، وتعزيز اللامركزية واللاتمركز في تدبير التعليم، وتحسين توزيع الموارد البشرية، وتوسيع برامج الدعم الاجتماعي المدرسي، بما يضمن تقليص الفجوة بين الحضر والبوادي وتحقيق تكافؤ فعلي للفرص التعليمية.

وفي الختام، يؤكد المقال أن العدالة المجالية تشكل شرطا بنيويا لنجاح أي إصلاح تربوي مستدام، وأن بناء مدرسة مغربية منصفة ودامجة يقتضي ربط التحول التربوي بمشروع تنموي ترابي شامل، قادر على الاستجابة لخصوصيات المجالات المختلفة، وتعزيز التماسك الاجتماعي والتنمية المستدامة على الصعيد الوطني.

المراجع المعتمدة:

- بنعيسى، محمد. (2021). التربية الدامجة في المغرب: التحديات والآفاق. *مجلة الدراسات التربوية*.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). *الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030*. الرباط.
- Benko, G., & Lipietz, A. (2000). *La richesse des régions*. Paris : PUF
- Tilak, J. B. G. (2015). *Education, Development and Social Justice*. New Delhi.
- UNESCO. (2016). *Education 2030 : Framework for Action*. Paris

هندسة الحياة المدرسية ورهان بناء الرأسمال البشري: من البنية التشريعية إلى الممارسة الميدانية في ضوء النموذج التنموي الجديد

د. عبد الواحد العوكاز

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة القاضي عياض

الملخص:

تتناول هذه الدراسة موقع "الحياة المدرسية "ضمن التحولات الهيكلية للمنظومة التربوية المغربية (القانون الإطار 51.17 والنموذج التنموي)، بوصفها رافعة لبناء الرأسمال البشري. وتركز الورقة على رصد الفجوة بين الطموح التشريعي وواقع الممارسة الميدانية المكبلة بإكراهات بنيوية وتنظيمية. باعتماد مقاربة تحليلية نقدية، تشخّص الدراسة معيقات التفعيل، وتقترح هندسة تربوية بديلة تتجاوز التلقين إلى الممارسة، مع التركيز على المهارات الناعمة والحكامة التشاركية التي تضع المتعلم في قلب الفعل التربوي. وتخلص إلى ضرورة إعادة هندسة الزمن المدرسي لتحويل المدرسة من فضاء للاستهلاك المعرفي إلى فضاء للتنشئة الاجتماعية وصناعة المواطنة.

الكلمات المفتاحية :الحياة المدرسية - الحكامة التشاركية - المهارات الناعمة - الرأسمال البشري - إصلاح التعليم - القانون الإطار 51.17

مقدمة

لم تعد المدرسة المغربية مجرد فضاء فيزيقي لشحن الذاكرة ومنح الشهادات، بل تعيش تحولا وجوديا لإعادة تعريف وظائفها في ظل سياق معقد. يفرض هذا الوضع الانتقال من "المدرسة الكلاسيكية "القائمة على التلقين العمودي إلى "المدرسة المواطنة "التي تتبنى بيداغوجيا الكفايات، مما يجعل من الحياة المدرسية المدخل الرئيس لتجديد العقد الاجتماعي بين المدرسة والمجتمع. ويتجاوز رهان النموذج التنموي الجديد (2021) البعد التقني للتعلم نحو البعد القيمي والحضاري، مؤسسا للانتقال من سؤال المحتوى المعرفي إلى سؤال "مواصفات المواطن "المتشبع بالحس النقدي وروح المبادرة. وبهذا، تكتسب أنشطة الحياة المدرسية صبغة وظيفية حاسمة في هندسة الشخصية المتوازنة، بعيدا عن كونها ترفا تزيينيا.

بيد أن هذا الطموح النظري يصطدم بواقع مأزوم، يبرز إشكالية الدراسة المتمثلة في التوتر الحاد بين "المثالية التشريعية "(الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار 51.17) و**"الواقعية الميدانية"** المكبلة بإكراهات الزمن المدرسي، وضعف البنيات، وسيادة "الهاجس الامتحاني "الذي يختزل النجاح في النقطة ويغيب الكفايات الناعمة. وانطلاقًا من هذه الفجوة بين "المأمول "التشريعي و**"المعمول"** الواقعي، تتفرع أسئلة الدراسة المحورية التي ستقاربها الورقة بالتحليل والنقد:

تتساءل الدراسة عن طبيعة التأطير الذي خص به القانون الإطار 51.17 مفهوم الحياة المدرسية، وما إذا كان يشكل قطيعة إبستيمولوجية مع ممارسات "الأنشطة الموازية "الهامشية.

كما تنتقل لتشخيص المعيقات البنيوية والوظيفية التي تحول دون التنزيل الفعلي لقيم المواطنة، مبقية إياها حبيسة النصوص. وفي سياق استشرافي، تبحث الورقة في قدرة الحياة المدرسية المعاد هندستها على تنمية المهارات الناعمة والذكاء العاطفي كحصن ضد التطرف.

تنتهي الدراسة بتقديم مقترحات لحكامة تربوية بديلة تقطع مع التدبير العمودي، وترتقي بالمتعلم من موقع المتلقي إلى موقع الشريك الفاعل في صناعة القرار التربوي.

المحور الأول: الإطار المرجعي - من "هامشية النشاط" إلى "مركزية الحياة المدرسية"

يقتضي استيعاب التحولات الوظيفية للمدرسة المغربية استقراء المرجعيات المؤطرة للإصلاح، التي تؤسس لانزياح إبستيمولوجي يتجاوز التعديلات التقنية المحدودة. وفي هذا السياق، تبوأت الحياة المدرسية مكانة مركزية داخل النسق التربوي، منتقلة من الهامشية إلى صلب المشروع المجتمعي، تكريسًا لتوجهات النموذج التنموي الجديد ومقتضيات القانون الإطار 51.17.

1- النموذج التنموي الجديد: المدرسة بوصفها مشتلا لإنتاج الرأسمال البشري

يشكل التقرير العام للجنة النموذج التنموي الجديد (2021) لحظة مفصلية في تشخيص الأعطاب الهيكلية للمجتمع والدولة[350]، حيث خلص إلى أن "أزمة التنمية" في المغرب ليست أزمة ندرة في الموارد الطبيعية أو البنيات التحتية، بقدر ما هي أزمة "رأسمال بشري." وقد وضع التقرير المدرسة في قفص الاتهام، معتبرا أن النظام التعليمي التقليدي فشل في تزويد المتعلمين بمهارات القرن الحادي والعشرين. من هذا المنطلق، يدعو النموذج التنموي إلى "نهضة تربوية" شاملة تقطع مع بيداغوجيا الشحن والتلقين السلبي، لتنتقل إلى "مدرسة الجودة" التي ترتكز على دعامتين: **أولا:** المعارف الصلبة، **ثانيا:** الكفايات العرضانية: أو ما يُصطلح عليه بالمهارات الناعمة.

وفي هذا الإطار، تصبح "الحياة المدرسية [351]" هي "المختبر الاجتماعي "الوحيد القادر على إنتاج هذه الكفايات. فإذا كان الفصل الدراسي يعنى بالجانب المعرفي الأكاديمي، فإن فضاءات الحياة المدرسية (الأندية، المجالس، المشاريع) تشكل الحاضنة التي تتحول فيها القيم من "شعارات نظرية "إلى "سلوكيات مدنية "وممارسات يومية، مما يجعل الاستثمار في الحياة المدرسية استثمارا مباشرا في الرأسمال اللامادي للأمة.

2-القانون الإطار 51.17: من "التطوع الاختياري" إلى "المأسسة القانونية"

إذا كان الخطاب التربوي السابق يتعامل مع أنشطة الحياة المدرسية بمنطق "التطوع "و**"الاختيار"**، فإن صدور القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي قد أحدث قطيعة قانونية مع هذا المنطق، مسبغا على الحياة المدرسية "قوة الإلزام التشريعي."

[350] . اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي ص 96-99
[351]. اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي ص 110-112

البعد القيمي في النص القانوني: تنص المادة الرابعة من القانون الإطار صراحة على أن المنظومة تهدف إلى "ترسيخ الهوية الوطنية الموحدة" و"تنمية الحس المدني" و"التحلي بقيم المواطنة". هذه الغايات الكبرى لا يمكن تحقيقها عبر الدروس النظرية وحدها، بل تتطلب بيئة تربوية حية.

إدماج الزمن: الأهم من ذلك، هو اعتبار المشرع أنشطة الحياة المدرسية جزءا لا يتجزأ من "الزمن المدرسي". هذا يعني قانونيا أن الزمن المخصص للأندية والأنشطة الثقافية ليس "وقتا ضائعا" أو "هامشا زمنيا"، بل هو زمن تعلمي رسمي له نفس حجية وقدسية زمن الحصص الدراسية.

3. الحياة المدرسية: تدقيق مفهومي (من الموازاة إلى الاندماج)

يقتضي التأسيس الأكاديمي لهذا المحور تفكيك المفاهيم المتداولة وتصحيحها. لطالما ساد مصطلح "الأنشطة الموازية"، وهو مصطلح يحمل في طياته دلالة الإقصاء؛ فالمستقيمان المتوازيان - هندسيا - لا يلتقيان أبدا. واستخدام هذا الوصف يكرس الفصل بين "التعلم" (داخل القسم) و"النشاط" (خارج القسم).

أما المنظور الجديد، فيستبدل "الموازاة" بـ"الحياة المدرسية المندمجة". ويمكن تعريفها سوسيوتربويا بأنها: "المناخ العام والنسق التفاعلي الذي يعيشه المتعلم في جميع الأوقات والأماكن المدرسية (أوقات الدرس، فترات الاستراحة، المطعم المدرسي، النقل، الملاعب، والأندية)."

إنها، بهذا المعنى، تشمل:

- المنهاج الصريح: الأنشطة المخطط لها (أندية، مهرجانات).
- المنهاج الخفي[352]: وهو الأهم، ويتمثل في طبيعة العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، طرق تدبير النزاعات، نمط التواصل بين الإدارة والمتعلمين، ومدى سيادة قيم الديمقراطية والإنصاف

وعليه، فإن الحياة المدرسية هي صيرورة تربوية مستمرة تهدف إلى تحويل المؤسسة من "فضاء للعبور" والحصول على النقط، إلى "مجتمع مصغر" يتدرب فيه المتعلم على تدبير الاختلاف، والمشاركة في صناعة القرار، وتحمل المسؤولية.

المحور الثاني: تشخيص الواقع.. "فجوة الأجرأة" وإكراهات التنزيل الميداني

إذا كانت النصوص التشريعية والمذكرات الوزارية قد نجحت في رسم "أفق مثالي" للحياة المدرسية، فإن النزول إلى الميدان - بعين الباحث والممارس - يكشف عن واقع موسوم بـ"المقاومة البنيوية". إننا إزاء ما يمكن وصفه سوسيولوجيا بـ"الفصام المؤسساتي"، حيث تتعايش خطابات طموحة جدا في "المركز" (الوزارة) مع ممارسات تقليدية متكلسة في "الهامش" (المؤسسة التعليمية). ولفهم أسباب تعثر تنزيل الحياة المدرسية، لا بد من تشريح المعيقات التالية:

هيمنة "البراديغم الاختباري" وتآكل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة

[352] - pp. 53–57 Conseil Supérieur de l’Éducation, 2015؛ Perrenoud, 1997

لا تزال المنظومة التربوية المغربية، في لاوعي المجتمع والفاعلين، رهينة "إيديولوجيا النقطة". فالمدرسة لا تقيم بمدى سعادة متعلميها أو توازن شخصياتهم، بل بمدى قدرتهم على اجتياز الامتحانات الإشهادية (الباكالوريا نموذجا).

اختزال المتعلم في "رقم": لقد تحول التلميذ من "كائن اجتماعي" متعدد الأبعاد (وجداني، حسي-حركي، قيمي) إلى "كائن معرفي" يختزل في معدل عام. هذا الاختزال يجعل الآباء ينظرون إلى أنشطة المسرح أو البيئة أو المواطنة بعين الريبة، معتبرين إياها "مشتتات للانتباه" أو هدرا للزمن الذي يجب أن يكرس لـ "الساعات الإضافية" والدعم التقني[353]

- ✓ عقيدة "الشحن [354]":

لا تزال الممارسة الصفية وفية لما سماه باولو فريري بـ "التعليم البنكي"، حيث ينظر إلى المتعلم كخزانة يجب ملؤها بالمعلومات لاسترجاعها يوم الامتحان. وفي ظل هذا النسق، تصبح الحياة المدرسية، التي تقوم على الحرية والمبادرة والخطأ، "جسما غريبا" يلفظ خارج الجسد المدرسي الذي لا يقبل إلا الامتثال والحفظ.

- ✓ المأزق اللوجستي: ضغط الزمن وفقر الفضاء

يصطدم تفعيل الحياة المدرسية بإكراهات مادية ولوجستية بنيوية ترتبط بغياب "العدالة المجالية والزمنية". فمن جهة، تفرض "ديكتاتورية الزمن المدرسي" وكثافة المقررات الدراسية ضغطا زمنيا يخنق الهوامش الضرورية للتنفس الإبداعي، ومن جهة أخرى، يكرس التصميم الوظيفي الجاف للمؤسسات التعليمية غياب "الفضاءات الثالثة" المحفزة كالمسارح والمركبات الثقافية. ويؤدي اضطرار الأندية إلى ممارسة أنشطتها داخل الحجرات الدراسية النمطية إلى تجريد العمل التربوي من هويته الابتكارية، وإعادة إنتاج مناخ السلطة التقليدية بدلا من توفير بيئة حاضنة للتحرر والإبداع.

- ✓ التلقين القسري للقيم: من "الاستدماج" إلى "الإنشاء اللغوي"

يمكن أن نرصد انحرافا منهجيا خطيرا في تدريس القيم يولد ما يسمى بـ "التنافر المعرفي" لدى المتعلم. فقد اختزلت التربية على المواطنة في وعظ نظري ومواد للحفظ، مما أفرز انفصاما صارخا بين استيعاب القيم معرفيا وممارستها سلوكيا. ويزيد "المنهاج الخفي" من حدة الأزمة، حيث يتعلم التلميذ الخضوع من واقع الممارسة المؤسسية أكثر مما يتعلمه من المقررات، فالقيم تكتسب بالقدوة والمحاكاة لا بالتلقين. ونخلص إلى أن العطب يكمن في النسق لا في النص، مما يحول الأندية التربوية في ظل مقاومة التغيير إلى مجرد واجهات تزيينية تفتقر للأثر العميق.

المحور الثالث: الهندسة الجديدة للحياة المدرسية.. المهارات الناعمة كمدخل استراتيجي للمواطنة

إذا كان التشخيص قد كشف عن قصور النموذج الحالي في التنشئة الاجتماعية، فإن تجاوز هذا المأزق لا يتأتى بترميمات جزئية، بل يقتضي تبني "هندسة تربوية جديدة" تقترح هذه الدراسة مقاربة تقطع مع النظرة التقليدية للحياة المدرسية كفضاء لـ "تزجية الوقت"، لتجعل منها "مشتلا مهاريا وقيميا" لتنمية

---

[353] - الزاهي، محمد .*سوسيولوجيا المدرسة المغربية: جدلية الثابت والمتحول* .الدار البيضاء: إفريقيا الشرق .(2015) . ص 121 -125

[354] -Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum PP 59 63 .

المهارات الناعمة، وهي الكفايات العرضانية التي ألح عليها تقرير النموذج التنموي الجديد، باعتبارها الرأسمال الحقيقي لبناء مغرب الغد، ومفتاح الاندماج في اقتصاد المعرفة.

وتقوم هذه الهندسة الجديدة على ثلاث دعامات أساسية:

-إعادة تعريف الأندية التربوية: من "هواية الهامش" إلى "الاحتراف المهاري

يقتضي تحديث المنظومة التربوية الانتقال بمفهوم الأندية المدرسية من طابع الهواية العفوية إلى مصاف "الوحدات التكوينية" الدقيقة التي تحاكي الواقعين المهني والاجتماعي. وتستند هذه المقاربة إلى توظيف الأنشطة الموازية كفضاءات تطبيقية لاكتساب الكفايات العرضانية؛ حيث يتحول المسرح إلى مختبر سيكو-اجتماعي لتنمية الذكاء العاطفي ومهارات الإلقاء، وتغدو الأنشطة البيئية مدخلا عمليا للتدرب على "إدارة المشاريع" والمسؤولية المجتمعية، بينما يشكل نادي المواطنة ميدانا حيا لممارسة الديمقراطية وآليات التفاوض. ويؤول هذا التحول البنيوي إلى جعل الحياة المدرسية جسرا وظيفيا نحو سوق الشغل، من خلال صقل شخصية المتعلم وتمليكه مهارات التواصل والعمل الجماعي التي باتت معيارا حاسما في التوظيف إلى جانب الشهادات الأكاديمية.

- ترسيخ "المشترك القيمي" عبر بيداغوجيا التعاقد

تستوجب الهندسة التربوية الجديدة تعويض منطق السلطة والزجر بآلية "التعاقد والالتزام"، وذلك عبر استبدال النظم الداخلية الجافة بـ "ميثاق للحياة المدرسية" يصاغ بشكل تشاركي، ويرتكز على الدعامات التالية:

- فلسفة التعاقد: اعتبار إشراك المتعلم في تشريع القوانين ومناقشتها ضمانة لالتزامه الطوعي بتطبيقها، تأسيسا على مبدأ احترام التعاقد لا الخوف من العقاب.
- بناء الوعي القانوني: تكريس مفهوم "دولة الحق والقانون" عمليا، مما ينقل التلميذ من وضعية "الخضوع" السلبي للإملاءات إلى مرتبة "المسؤولية" الواعية.
- المجتمع المصغر: تحويل المدرسة إلى بيئة اجتماعية مصغرة للتدرب على الموازنة بين الحقوق والواجبات.
- الكفايات العرضانية وإذابة الحواجز بين المواد

ترتكز الهندسة التربوية الجديدة على كسر العزلة بين المواد الدراسية عبر تفعيل مبدأ "الإدماج"، حيث تشكل الحياة المدرسية فضاء خصبا لـ "التعلم بالمشروع". فمن خلال مشاريع ملموسة، يعبئ المتعلم موارد معرفية ومهارية متنوعة، مما يضفي طابع "المعنى" والجدوى على التعلمات النظرية ويحد من الهدر المدرسي. وتخلص الفقرة إلى أن نجاح هذا النموذج لا يرتهن بالميزانيات الضخمة، بل بتغيير جذري في العقليات ينقل الفاعل التربوي من منطق التنفيذ إلى التدبير، ويرتقي بالمتعلم من وضع القاصر إلى مرتبة الشريك الممكن.

المحور الرابع: نحو حكامة تربوية تشاركية.. الطالب "شريك فاعل" لا "مستهلك سلبي"

تخلص الدراسة في هذا المفصل الحيوي إلى أن كل الهندسات البيداغوجية المقترحة سابقا (تطوير الأندية، المهارات الناعمة، إعادة تنظيم الزمن) ستظل حبرا على ورق ما لم تواكبها ثورة هادئة في "نمط الحكامة" داخل المؤسسة التعليمية. إن الانتقال من "مدرسة التعليم" إلى "مدرسة الحياة" يقتضي

بالضرورة الانتقال من "التدبير البيروقراطي العمودي" القائم على تنفيذ المذكرات، إلى "التدبير التشاركي الأفقي" الذي يجعل من المتعلم قطب الرحى في العملية التدبيرية، وليس مجرد "موضوع" لها أو "مستهلك" لخدماتها[355].

1-دمقرطة المجالس المؤسساتية: من "صورية التمثيل" إلى "فعلية المشاركة"

يمكن الحديث في هذا المستوى عن واقع مجالس التلاميذ الحالي أو ما يمكن أن نطلق عليه بـ"ديمقراطية الواجهة"، حيث تغيب التمثيلية الحقيقية ويتم تهميش صوت المتعلم في التدبير. ويقترح الإصلاح تفعيل "التمكين السياسي للمتعلم" عبر منحه سلطة اقتراح المشاريع والمشاركة في تدبير الميزانية، فضلا عن إشراكه في صياغة النظام الداخلي لتعزيز التزامه بالقانون. ويرمي هذا التوجه إلى خلق نخب تلمذية قادرة على القيادة والترافع، مما يجعل المدرسة مشتلا حقيقيا لقيادات المستقبل.

2-الانفتاح على المحيط: المدرسة كقلب لـ "المنظومة المجالية"

تؤسس الدراسة لطرحها على استحالة اكتفاء المدرسة بمواردها الذاتية، مما يفرض تفعيل "الشراكة المنتجة" مع المحيط السوسيو-اقتصادي. وتتحدد هذه الهندسة في ثلاثة مستويات: إرساء شراكة استراتيجية مع الجماعات الترابية تجعل من بنياتها امتدادا للفضاء المدرسي، وتثمين خبرات المجتمع المدني في التأطير المتخصص، وأخيرا الانفتاح على النسيج المقاولاتي لكسر العزلة الأكاديمية وربط المتعلم بسوق الشغل.

3-الحياة المدرسية و"المشروع الشخصي": نحو توجيه مبني على الميول

أخيرا، تقيم الورقة ربطا جدليا بين "الحياة المدرسية" و"التوجيه المدرسي والمهني". ففي النظام الكلاسيكي، يتم توجيه التلاميذ بناء على "النقط" فقط (نقط عالية = علوم / نقط متدنية = آداب)، وهو ما ينتج عنه سوء توجيه وهدر للطاقات.

الأندية كـ "محاكيات مهنية": ترى الدراسة أن أنشطة الحياة المدرسية هي الفرصة الذهبية للمتعلم لاكتشاف ذاته بعيدا عن ضغط الامتحانات.

قد يكتشف تلميذ متعثر دراسيا أنه يمتلك "ذكاء اجتماعيا" ومهارات قيادية عالية من خلال تسييره لناد، فيوجه نحو مسارات التدبير والسياسة.

وقد يكتشف آخر موهبته في "العمل اليدوي والتقني" من خلال ورشات البيئة والابتكار.

النضج المهني: تساعد هذه الأنشطة المتعلم على بناء "مشروعه الشخصي" بوعي ودقة، مما يقلل من نسب الهدر المدرسي الجامعي مستقبلا. فالمدرسة هنا لا تمنحه "شهادة" فقط، بل تمنحه "بوصلة" لمستقبله.[356]

[355] -Conseil Supérieur de l'Éducation, 2015 pp. 61–64؛ Perrenoud, 1997

[356] *OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Paris. 15–18*

خاتمة:

تخلص الدراسة إلى أن إصلاح الحياة المدرسية ليس مجرد إجراء تقني، بل خيار استراتيجي سيادي يرهن مستقبل الأمة. ويستوجب هذا الرهان حدوث انزياح براديغماتي ينقل المدرسة من فضاء لشحن الذاكرة إلى مؤسسة للتنشئة الاجتماعية وبناء الإنسان. كما تقتضي الهندسة المنشودة تجاوز المنطق البيروقراطي والخطاب النظري نحو التدبير بالمشروع والممارسة الاجتماعية المعيشة للقيم. فالغاية ليست تخريج تكنوقراط، بل إعداد مواطنين فاعلين يمتلكون الحس النقدي وروح المبادرة، مما يعيد للمدرسة العمومية دورها الوجودي في تجديد العقد الاجتماعي وترسيخ الثقة..

لائحة المراجع المعتمدة:

- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي .(2021) .النموذج التنموي الجديد: تحرير الطاقات واستعادة الثقة .الرباط: المملكة المغربية.

- المملكة المغربية .(2019) .القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي .الجريدة الرسمية.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .(2015) .الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030 .الرباط.

- وزارة التربية الوطنية .(2019) .دليل الحياة المدرسية .الرباط.

-المجلس الأعلى للتعليم .(2008) .المدرسة والسلوك المدني .الرباط.

- الزاهي محمد، سوسيولوجيا المدرسة المغربية: جدلية الثابت والمتحول .الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.(2015) .

-Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum.

-Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

-UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals. Paris.

-ILO. (2019). Skills for a Greener Future. Geneva.

-OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Paris.

منظومة القيم في المدرسة المغربية: رهانات التجديد وأدوارها في التحول التربوي

د. الحسن الحجامي

المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الرباط

الملخص:

تعيش المدرسة المغربية اليوم مرحلة مفصلية في مسار الإصلاح التربوي، في ظل التحولات العميقة التي يعرفها المجتمع المغربي على المستويات الثقافية والاجتماعية والرقمية. وقد أجمعت الوثائق المرجعية الوطنية، من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى القانون الإطار 51.17، على أن منظومة القيم تشكل رافعة أساسية لتحقيق مدرسة منصفة، دامجة، ومحققة للجودة. كما أن الأدوار الجديدة المنوطة بالمدرسة لم تعد تقتصر على نقل المعارف، بل أصبحت تشمل بناء المتعلم المواطن القادر على التفاعل الإيجابي، واتخاذ القرار المسؤول، واحترام الاختلاف، والمشاركة في التنمية.

غير أن ترسيخ القيم داخل المدرسة المغربية يواجه مجموعة من الإكراهات، أهمها هيمنة المقاربات التلقينية، محدودية الأنشطة التربوية الداعمة للقيم، تأثير الوسائط الرقمية على تمثلات المتعلمين، تباين المرجعيات القيمية بين المدرسة والمحيط الاجتماعي، وإضعاف التناغم بين الخطاب المدرسي والواقع اليومي. وهو ما يجعل منظومة القيم إحدى القضايا الملحة داخل النقاش التربوي.

بناء على ذلك، يتحدد الإشكال الرئيس في السؤال الآتي:

كيف يمكن تجديد منظومة القيم داخل المدرسة المغربية بما يجعلها رافعة حقيقية للتحول التربوي، ويضمن انتقال المتعلمين من مستوى التلقي النظري للقيم إلى مستوى تمثلها وممارستها داخل الفضاء المدرسي وخارجه؟"

كلمات مفتاحية: القيم - المدرسة المغربية - التحول التربوي - الوسائط الر قمية.

أهمية الموضوع

تكمن أهمية هذه الورقة في:

- كونها تعالج جوهر العملية التربوية وليس مجرد عنصر مكمل، فالقيم تشكل الأساس لبناء مواطن مسؤول ومتوازن.
- مواكبتها للإصلاحات الوطنية التي تعتبر التربية على القيم محورا مركزيا في المدرسة الجديدة.
- مساهمتها في تحسين المناخ المدرسي والحد من العنف، التنمر، اللامبالاة، وضعف الانضباط.
- توفيرها رؤية عملية تساعد الفاعلين التربويين على دمج القيم في التعلم والحياة المدرسية.
- استشرافها رهانات المستقبل في ظل الرقمنة وتأثيراتها العميقة على منظومة القيم لدى المتعلمين.

أهداف الورقة

تهدف هذه الورقة إلى:

1. تحليل واقع منظومة القيم في المدرسة المغربية وتشخيص مكامن القوة والقصور

2. توضيح المرجعيات الوطنية التي تمنح القيم مكانة مركزية في الإصلاح التربوي.
3. استكشاف أدوار الفاعلين التربويين في ترسيخ القيم.
4. تحديد التحديات التي تحول دون بناء نسق قيمي قوي داخل المؤسسات التعليمية.
5. اقتراح مداخل ومقاربات عملية لتجديد القيم في سياق التحول التربوي والرقمي.

1- مفهوم منظومة القيم وأهميتها في بناء شخصية المتعلم

1-1مفهوم منظومة القيم

تعريف المنظومة:

نعني بها في دراستنا: "جملة من القيم المتصلة والمنظمة، وذات الصلة الوثيقة فيما بين مفرداتها، المحققة للتكامل في تغطية المجال الذي تعمل فيه، والتي لها ثمرات ومقاصد ترمي إليها...، كيف لا وهي تمتح كلها من معين واحد، يحكمه وحدة المصدر ووحدة التوجه والمقصد"[357].

تعريف القيم: اعتمدنا في بحثنا التعريف الإجرائي للقيمة الذي أورده الدكتور أحمد المهدي عبد الحليم في بحثه بعنوان :"تعليم القيم الفريضة الغائبة" [358]، والذي نعتبره من أدق التعاريف الجامعة المانعة، حيث قال في تعريفه: "القيم هي: معايير عقلية ووجدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا، يتسق فيه الفكر والقول والفعل، يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة ومتاحة، فيستغرق فيه، ويسعد به، ويتحمل فيه ومن أجله أكثر مما يتحمل في غيره، دون انتظار لمنفعة ذاتية."

1-2 أهمية منظومة القيم في بناء شخصية المتعلم

تعد منظومة القيم أحد المكونات البنيوية الأساسية في تشكيل شخصية المتعلم، إذ تتجاوز وظيفتها حدود التوجيه الأخلاقي لتشمل بناء الوعي الذاتي والقدرات الاجتماعية والانفعالية الضرورية لحياة متوازنة ومنتجة. فالمدرسة، بوصفها مؤسسة تربوية واجتماعية، تضطلع بدور محوري في ترسيخ القيم باعتبارها إطارًا مرجعيًا يوجه السلوك، ويحدد أنماط التفاعل داخل المجتمع المدرسي وخارجه.

وتؤكد الأدبيات التربوية الحديثة أن القيم ليست مجرد مبادئ نظرية، بل هي منظومة متكاملة تتفاعل مع مكونات التعلم كافة، فتسهم في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي، وتعزيز الذكاء الاجتماعي، وبناء حس المواطنة، وتحفيز المسؤولية الفردية والجماعية. كما تمكن المتعلم من اكتساب القدرة على اتخاذ قرارات رشيدة في المواقف المعقدة، بفضل امتلاكه بوصلة معيارية تحكم اختياراته وتضبط سلوكه.

ومن منظور تربوي معاصر، يكتسي دمج المنظومة القيمية في المناهج والأنشطة التربوية أهمية استراتيجية، لكونه يحقق تكاملا بين الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية، ويؤهل المتعلم للاندماج الفعال في المجتمع ولمواجهة التحولات السريعة التي تفرضها العولمة والتطورات التقنية. وبالتالي، فإن الاستثمار في بناء قيم

---

[357]- الصمدي، خالد، (2021م)،"الورقة المنهجية المؤطرة لمشروع: موسوعة منظومة القيم الكونية في القران الكريم وتطبيقاتها في تطوير المنهجية المعرفية الإسلامية"، ص: 13.

[358]- مهدي عبد الحليم، أحمد، (1992م)، "تعليم القيم الفريضة الغائبة"، مجلة المسلم المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامية، العددان: 65-66، رقم 2607، ص: 32.

المتعلم يظل رهانا أساسيا لأي نظام تربوي يطمح إلى تخريج أفراد يتمتعون بوعي نقدي ومسؤولية أخلاقية وقدرة على الإسهام الإيجابي في التنمية المستدامة.

2-المرجعيات الوطنية المؤطرة لمنظومة القيم

2-1المرجعيات الدستورية:

الدستور المغربي الذي يؤكد على:

- الهوية الوطنية الموحدة بمرتكزاتها: الإسلام المعتدل، الانتماء الإفريقي، العمق المتوسطي، والانفتاح الكوني.
- ترسيخ قيم المواطنة، الديمقراطية، حقوق الإنسان، والمساواة.

2-2المرجعيات التربوية الكبرى:

الميثاق الوطني للتربية والتكوين:(2000)

- يؤكد على قيم المواطنة، التسامح، المسؤولية، الاستقامة، واحترام الآخر.
- يعتبر التربية الأخلاقية جزءا جوهريا من مهام المدرسة.

الرؤية الاستراتيجية 2015-2030:

- تؤطر المدرسة المغربية باعتبارها "مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء."
- تشدد على ترسيخ القيم الديمقراطية، التربية على حقوق الإنسان، وتعزيز الاندماج الاجتماعي.
- تدعو لإدماج القيم في المناهج وفي الحياة المدرسية.

2-3 المرجعيات القانونية والتنظيمية:

القانون الإطار51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي:

- ينص على تعزيز القيم الوطنية والإنسانية في المناهج.
- يؤكد على التربية على المواطنة والمسؤولية المدنية.

2-4المرجعيات البيداغوجية والمناهج الدراسية:

التوجهات الرسمية للبرامج والمناهج:

- إدماج القيم في المواد الدراسية بشكل عرضاني.
- تطوير السلوكات المدنية داخل المؤسسة التعليمية.
- اعتماد مقاربة تنمية الكفايات للمتعلمين.

2-5 المرجعيات المؤسسية والثقافية:

- الخصوصية الثقافية والحضارية للمجتمع المغربي.
- الأدوار التربوية لمؤسسات التنشئة: الأسرة، المدرسة، الإعلام، المجتمع المدني.
- التزام المنظومة التربوية بالثوابت الوطنية الجامعة.

3- أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية في ترسيخ منظومة القيم

3-1المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية التي تقوم بمهام اجتماعية وتربوية، وتعمل بجانب دورها الأكاديمي بدور تربوي يتمثل في غرس القيم، لاسيما في مرحلة الثانوي باعتبارها مرحلة تأسيسية لكل جوانب الحياة الإنسانية، وهي مرحلة متكاملة بما يسودها من نظم ولوائح وإدارة مدرسية ومكتبة ومعلمين، كل أولئك يعتبرون وسيلة هامة لاكتساب القيم وتعزيزها، في جو يسود فيه روح التفاهم التي تربط المتعلمين مع المتعلمين، وإشاعة روح الألفة والمحبة والتعاون بين الجميع، كل ذلك من شأنه تثبيت القيم وتعزيزها لدى التلاميذ في المدرسة.

ولا ننسى دور المكتبة المدرسية والإذاعة فيها، والإدارة التربوية والأقران في إكساب المتعلم قيما جديدة وخبرات بناءة. ويجب ألا يقتصر التعليم على تزويد الطلاب بالمهارات الأكاديمية فحسب، بل هناك عدة قيم إنسانية تقوم بها المدرسة من خلال غرس تلك القيم، لأن المعرفة بلا أخلاق تشكل خطرا على صاحبها، وبالتالي تشكل المدرسة دورا محوريا وهاما في التكوين القيمي للمتعلمين.

3-2 الأسرة:

تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى التي تستقبل الطفل عند خروجه من رحم الأم، فهي التي تتولى غرس القيم التي تعتنقها، وقيم الأسرة تتضمن كل أساليب الحياة والتفكير. كما أن الأسرة تقوم بدور وسيط في نقل التراث وإحيائه وتبسيطه، وتظل لسنوات طويلة المصدر الوحيد الذي يتوسط بين الطفل وثقافة المجتمع، ومن هذه الثقافة يمتص الكثير من المعايير والأحكام التي تؤثر على أسلوب حكمه على المشكلات أو حلها.[359] وعلى الرغم من التغيرات التي تعرضت لها الأسرة الحديثة من حيث حجمها ووظائفها، فإنها ما زالت من أهم القوى الاجتماعية في التشكيل والتوجيه التربوي ونقل القيم إلى الفرد، والمشاركة في الوظيفة التعليمية عن طريق المتابعة والإشراف المنظم، في كثير من الأحوال، على تقدم أبنائها المدرسي وإنجازهم لواجباتهم المدرسية.[360]

3-3 وسائل الإعلام:

يتعرض الطفل لوسائل الإعلام باعتبارها أحد أهم هيئات التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا الحديث، والتي تسعى إلى تدريب الأطفال على قيم وسلوكيات اجتماعية معينة، فوسائل الإعلام، بما تمتلكه من قدرات ومقومات وإمكانات فعالة، قادرة على شد انتباه المستمع والمشاهد والقارئ بطريقة قد تصل إلى سلب إرادة الفرد.

ولما كانت تلك الوسائل تشكل جزءا هاما وخطيرا في نقل القيم والاتجاهات والسلوكيات والأفكار إلى الكبار، فما بال الصغار الذين لم تشكل شخصياتهم بعد، حيث تقوم تلك الوسائل بتبني قيم معينة يتم تضمينها خلال الوسائل السمعية والمرئية.

---

[359]- زاهر ضياء، (1986)، "القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي"، القاهرة، مطبعة النهضة، ص:63

[360]- الخولي، سناء، (1979)، "الزواج والعلاقات الأسرية، الإسكندرية"، دار المعرفة الجامعية، ص:61

وعلى الرغم من أن وسائل الإعلام لها دور حيوي وخطير في التأثير على الأفراد داخل المجتمع، إلا أن هذا التأثير يتأثر بعدة عوامل، أهمها: المرحلة العمرية، سمات الطفل، المستوى الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه الطفل، والسياق الاجتماعي المحيط به.

إلا أن هناك دورا فعالا وإيجابيا لهذه الوسائل، ولقد أشارت دراسات مختلفة إلى العديد من التأثيرات الإيجابية للتلفاز على أفكار الأطفال وقيمهم، فإضافة إلى أن الأطفال يتشربون من خلال التلفاز العديد من أشكال السلوك الاجتماعي كتحمل المسؤولية، تعلم الدور الاجتماعي، وضبط النفس، فإنها تسهم بصورة فعالة في تكوين وتنمية القدرة على الحكم القيمي لدى الأطفال.[361]

4. التحديات التي تواجه التربية على القيم

1.4 تحدي العام الرقمي

تلتقي تحديات عصر المعلوماتية والرقمية وعالم الإنترنت، بما فيه شبكات التواصل الاجتماعي، مع التأثر على كيمياء الترابط والاتصال بين منظومة القيم في المجتمع، مما يؤدي إلى تداعي الترابط الكلي فيما بينها (عدم الترابط الكلي) أو وجود نتوءات في بنية النسق القيمي. ومن ثم، فإن دخول التأثيرات الجديدة في غياب الوعي بها أو الاستعداد لاستقبالها، يجعلها تلعب دور "الفيروس"، والذي تنعكس آثاره عند الحد الأدنى فيما تمثله مظاهر ومؤشرات الحالة المرضية (اضطراب المعايير في المجتمع)، وفي حده الأقصى "اغتيال العقل وذوبان الهوية". يصل متوسط عدد النقرات الأمريكية على شاشات الهواتف الذكية إلى أكثر من 2600 مرة في اليوم للفرد الواحد، وفي بعض الأحيان إلى 5400 مرة.

فالقيم التي تحملها هذه المواقع، ضمنا وصراحة، تتسلل لا إراديا إلى وجدان الطفل لتظهر بعد ذلك سلوكا وتصرفا واتجاهات وقيما جديدة، قد لا يرضى المجتمع عنها دائما لتضادها مع منظومته القيمية ومع ما هو سائد في الأسرة وفي المدرسة، فيحدث لديه بالضرورة انفصال اجتماعي عن النسق القيمي المجتمعي.[362]

4-2 ضعف دور الأسرة في التنشئة القيمية

تشير العديد من الدراسات التربوية إلى تراجع دور الأسرة في غرس القيم نتيجة الانشغال وضغوط الحياة الاقتصادية والاجتماعية. ويؤدي غياب الحوار الأسري والمتابعة التربوية إلى ترك الأبناء عرضة لمؤثرات خارجية قد تسهم في تشويه منظومتهم القيمية.363

4-3 ضعف إعداد المعلمين في مجال التربية على القيم

يؤدي ضعف التأهيل التربوي للمعلمين في مجال التربية القيمية إلى محدودية قدرتهم على دمج القيم في المواقف التعليمية. وتشير دراسة القيسي إلى أن نجاح التربية على القيم يتطلب معلمين واعين بأدوارهم القيمية، وقادرين على توظيف استراتيجيات الحوار والنقاش والقدوة.

361- النقيب، إيمان العربي، (2002)، "القيم التربوية في مسرح الطفل"، دار المعرفة، الاسكندري، مصر، ص:69

362- الدريج، محمد، (2019)، "المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم: التحدي الرقمي نموذجا"، مجلة كراسات، العدد الرابع، مطبعة شمس برانت، ص:16

363- أبو حطب، (2010) ، "التنشئة الاجتماعية وبناء القيم"، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، ص :56

4-4 ضعف التكامل بين المؤسسات التربوية

تؤكد الأدبيات التربوية أن التربية على القيم مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة والإعلام والمؤسسات الدينية. غير أن غياب التنسيق بين هذه المؤسسات يؤدي إلى تضارب الرسائل القيمية، مما يقلل من فاعلية التأثير التربوي ويضعف عملية ترسيخ القيم.

4-5أزمة القدوة وازدواجية المعايير

تعد القدوة من أنجع أساليب التربية على القيم، إلا أن الواقع يشهد تناقضا واضحا بين الخطاب القيمي والممارسة الفعلية في بعض مؤسسات المجتمع. ويؤكد ليكونا[364]، أن هذا التناقض يؤدي إلى فقدان الثقة بالقيم ويضعف التزام المتعلمين بها، خاصة عندما يرون نماذج ناجحة اجتماعيًا رغم سلوكياتها غير الأخلاقية.

5- مداخل تجديد منظومة القيم في سياق التحول التربوي

يشهد النظام التربوي المعاصر تحولات جذرية بفعل العولمة، والتقدم التكنولوجي، وتغير حاجات المجتمع، مما أدى إلى ظهور تحديات مباشرة أمام منظومة القيم داخل المؤسسات التعليمية. ومن هنا، يبرز تجديد منظومة القيم كاستراتيجية ضرورية لضمان ملاءمتها مع متطلبات العصر، مع الحفاظ على الثوابت الأخلاقية والإنسانية.

ويهدف مدخل تجديد منظومة القيم إلى إعادة تفعيل القيم، وتطوير طرق غرسها في الممارسات التعليمية، وتحويلها من معارف نظرية إلى سلوكيات قابلة للتطبيق، بما يسهم في بناء متعلم واع ومسؤول.

5-1 المدخل المقاصدي الإنساني للقيم

يركز هذا المدخل على ربط القيم بمقاصدها الإنسانية والاجتماعية، مثل العدل، والكرامة، والتعايش، والمسؤولية. ويعزز هذا التوجه فهم الطلاب لأهمية القيم في حياتهم اليومية، ويجعلها أكثر قابلية للتطبيق في المواقف الحياتية المختلفة.[365]

5-2المدخل التفاعلي القائم على الممارسة

يشدد هذا المدخل على أهمية غرس القيم من خلال الممارسات اليومية والتجارب الصفية واللاصفية، بدل التلقين النظري فقط. فالبيئة التعليمية العملية توفر فرصا لتطبيق القيم في التفاعل الاجتماعي وحل المشكلات، مما يعزز رسوخها في سلوك المتعلمين.[366]

5-3إعادة الاعتبار لدور المعلم

يمثل المعلم دورا محوريا في نجاح تجديد منظومة القيم، بوصفه نموذجا عمليا للقدوة الأخلاقية. ويشير ليكونا إلى أن المعلم يجب أن يكون فاعلا قيميا، وأن التدريب المهني المستمر يعزز قدرته على توجيه الطلاب نحو الممارسات الأخلاقية الصحيحة.[367]

---

[364]-L ickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York, NY : Bantam Books.

[365] - "التربية الأخلاقية وأسسها في الإسلام" مرجع سابق، ص:73.

[366] - زيتون، حسن حسين، (2011)، "أصول التربية: قضايا واتجاهات معاصرة"، عالم الكتب، القاهرة

[367] - " دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة"، مرجع سابق

4-5 دمج القيم في المناهج والأنشطة

يتطلب تجديد منظومة القيم دمجها في المناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية، بدل تقديمها كمقررات مستقلة. هذا الدمج يجعل القيم جزءا من تجربة التعلم اليومية، ويحولها إلى خبرات تطبيقية متصلة بالواقع.[368]

5-5 توظيف التحول الرقمي

في ظل انتشار التكنولوجيا ووسائل الإعلام الحديثة، أصبح من الضروري توظيفها كأداة لتعزيز القيم، من خلال التربية الإعلامية، والمحتوى الرقمي الهادف، والتعلم التفاعلي. وتشير تقارير اليونسكو إلى أهمية الجمع بين الكفاءة التقنية والمسؤولية الأخلاقية.[369]

6-5 تنمية التفكير النقدي والتأملي

يركز هذا المدخل على تنمية وعي الطلاب بالقيم وتمكينهم من تحليلها ومناقشتها في ضوء الواقع الاجتماعي، بحيث يتم تبني القيم عن اقتناع داخلي وليس مجرد امتثال خارجي.370

7-5التكامل المؤسسي للقيم

يتطلب تجديد منظومة القيم تنسيق الجهود بين الأسرة والمدرسة والإعلام والمؤسسات المجتمعية، فهذا التكامل يضمن توحيد الرسائل القيمية واستمراريتها، ويعزز أثرها التربوي في حياة المتعلمين.[371]

خاتمة

خلصت هذه الورقة إلى أن منظومة القيم تشكل ركيزة مركزية في مشروع إصلاح المدرسة المغربية، باعتبارها الإطار المرجعي الذي يوجه الممارسات التربوية، ويؤطر علاقة المتعلم بذاته وبالآخر وبالمجتمع. ولا يمكن أن يتحقق التحول التربوي المنشود دون تجديد عميق لمنظومة القيم، بجعلها أكثر انسجاما مع التحولات المجتمعية، والرهانات التنموية، والاختيارات الدستورية والتربوية الوطنية، وفي الوقت نفسه منفتحة على القيم الكونية المشتركة.

كما أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أبرزها:

- منظومة القيم في المدرسة المغربية تشكل مكونا استراتيجيا للتحول التربوي.
- وجود مرجعية قيمية واضحة في الوثائق التربوية الرسمية، إلا أن تفعيلها في الواقع المدرسي لا يزال يعاني من محدودية التنزيل وضعف الانسجام بين التصور والتطبيق.
- أدوار المدرسة والأسرة أساسية في ترسيخ القيم، غير أن ضعف التنسيق بينها يقلل من أثرها التربوي.
- أن التحول التربوي القائم على القيم يسهم في تعزيز الانتماء، والمواطنة، والتسامح، والمسؤولية، وهي قيم ضرورية لمواجهة التحديات المجتمعية الراهنة.

368- الخولي، محمد، (2014)، *"القيم التربوية ودورها في بناء الشخصية"*، دار الفكر العربي.، القاهرة، ص:65.

369 - UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good ? Paris : UNESCO Publishing

370 - H alstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values : A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169–202.

371 - *"التنشئة الاجتماعية وبناء القيم"*، مرجع سابق، ص:56.

وبناء على النتائج المتوصل إليها، توصي هذه الورقة بما يلي:

- ضرورة اعتماد مقاربة شمولية لتجديد منظومة القيم المدرسية، تدمج بين المنهاج، والممارسات البيداغوجية، والحياة المدرسية.
- تعزيز تكوين المدرسين، الأساسي والمستمر، في مجال التربية على القيم، وتمكينهم من أدوات ديداكتيكية عملية لترجمتها داخل القسم.
- تفعيل أدوار الحياة المدرسية والأنشطة الموازية باعتبارها مجالا حيويا لترسيخ القيم السلوكية والاجتماعية.
- تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المدني لضمان انسجام التنشئة القيمية داخل المدرسة وخارجها.
- تشجيع البحث العلمي التربوي في مجال القيم والتحول التربوي، وتطوير دراسات ميدانية تقيس أثر السياسات القيمية على المتعلمين.

المصادروالمراجع:

- أبو حطب، فواد، (2010)، "التنشئة الاجتماعية وبناء القيم"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الخولي، سناء، (1979)، "الزواج والعلاقات الأسرية، الإسكندرية"، دار المعرفة الجامعية.
- الدريج، محمد، (2019)، "المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم: التحدي الرقمي نموذجا"، مجلة كراسات، العدد الرابع، مطبعة شمس برانت.
- زاهر ضياء، (1986)، "القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي"، القاهرة، مطبعة النهضة.
- زيتون، حسن حسين، (2011)، "أصول التربية: قضايا واتجاهات معاصرة"، عالم الكتب، القاهرة.
- صالح، هند ذياب، وآخرون (1990)، "أسس التربية"، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان.
- الصمدي، خالد، (2021م)،"الورقة المنهجية المؤطرة لمشروع: موسوعة منظومة القيم الكونية في القران الكريم وتطبيقاتها في تطوير المنهجية المعرفية الإسلامية".
- القيسي، (2016)، " دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة"، مجلة التربية المعاصرة، العدد، 30.
- مهدي عبد الحليم، أحمد، (1992م)، "تعليم القيم الفريضة الغائبة"، مجلة المسلم المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامية، العددان: 65-66، رقم 2607.
- ناصر، إبراهيم، (2012)، "التربية الأخلاقية وأسسها في الإسلام" دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النقيب، إيمان العربي، (2002)، "القيم التربوية في مسرح الطفل"، دار المعرفة، الاسكندري، مصر.

- H alstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169 -202.
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing
- L ickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York, NY: Bantam Books.

استراتيجيات محاربة التعثرات الدراسية ومواكبة المتعلمين في وضعية صعوبة ـ عسر القراءة نموذجا ـ

دة. نعيمة مناصر

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الخامس

الملخص:

يتناول المقال صعوبات التعلم لدى التلاميذ، مع تركيز خاص على عسر القراءة باعتباره من أبرز هذه الصعوبات وأكثرها تأثيرا على المسار الدراسي. ويعرض المفهوم من خلال تعريفات علمية متعددة، مبرزا أن عسر القراءة لا يرتبط بالذكاء أو الإعاقة الحسية، بل بصعوبات في فك الرموز والترميز ومعالجة اللغة. كما يوضح مراحل تشخيص عسر القراءة وأهم أعراضه لدى المتعلمين، إضافة إلى العوامل المسببة له، سواء الوراثية أو العصبية أو البيئية أو البيداغوجية. ويؤكد المقال أن طرق التدريس غير الملائمة قد تساهم في تفاقم هذه الصعوبة. ويقترح جملة من استراتيجيات الدعم التربوي والنفسي والاجتماعي داخل الفصل وخارجه، مع التشديد على أهمية التتبع والتقويم المستمر. ويخلص إلى أن معالجة عسر القراءة تتطلب تكامل جهود المدرسة والأسرة والمختصين للحد من الفشل والتسرب المدرسي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم - عسر القراءة - التشخيص التربوي - الدعم البيداغوجي- الفروقات الفردية - التقويم - الدعم النفسي والاجتماعي- المدرسة والأسرة.

تقديم

يعاني الكثير من التلاميذ من صعوبات خلال مسيرتهم الدراسية تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، وتختلف هذه الصعوبات في نوعيتها وحدتها، كما تختلف أسبابها من تلميذ إلى آخر.

يشير مصطلح "صعوبات التعلم" إلى المشكلات التي يواجهها التلاميذ في مجال تحصيلهم الدراسي. وقد قدم كيرك (Kirk) تعريفا لصعوبات التعلم: "تشير صعوبات التعلم إلى تخلف أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي"[372] وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة احتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليست نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية."[373] غير أن كيرك يعزي هذه الصعوبات إلى اضطرابات سلوكية أو انفعالية، ويغفل العوامل البيئية والثقافية.

وقد قدم كاس ومايكلوبوست (Kass et Mayklobust) تعريفا للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين "يظهرون تباينا بين تحصيلهم الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الفعلي لديهم، ولديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم كالقراءة أو الكتابة أو اللغة أو الحساب"[374].

372 صلاح عميرة علي (صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج). ص17

373 نفسه ص18.

374 نفسه ص19

غير أن Owen يستبعد العوامل الداخلية، ويرجع صعوبات التعلم إلى أسباب خارجية، حيث يعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم "ذوو ذكاء مرتفع، إلا أن لديهم صعوبات تعلم في الفصل الدراسي تعزى إلى الحرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال في حياتهم."[375]

وبالرغم من اختلاف هذه التعريفات في تحديد مفهوم صعوبات التعلم، إلا أنها تتفق في مجموعة من العناصر نجملها فيما يأتي:

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدًا بين تحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية، ولا يظهرون تخلفا دراسيا في جميع المواد الدراسية.
- أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يفشل في تحقيق المتوقع منه في التحصيل الدراسي.
- أن مشكلات القراءة تعد من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

وهذا المشكل هو ما يصطلح عليه بعسر القراءة. فما المقصود بعسر القراءة؟ وما هي أعراضه؟ وما هي أسبابه؟ وكيف يمكن تجاوز هذه الصعوبة ومواكبة التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة لتحقيق نتائج أفضل في مسيرتهم الدراسية؟

تعريف عسر القراءة

تعد القراءة من بين أهم المهارات الضرورية التي ينبغي على الفرد تعلمها كي ينجح في حياته الخاصة والعامة. فهي وسيلة للتواصل وبناء القدرات المعرفية، كما أنها تسهم في رفع مستوى الإدراك والقدرة على حل المشكلات. غير أن بعض الأفراد، وخاصة التلاميذ الذين هم في طور الدراسة والتحصيل، يعانون من صعوبة في القراءة ويظهرون عجزا أمام فك شفرة النصوص المكتوبة، ما يشخص بأنهم يعانون من عسر القراءة، أو ما يصطلح عليه بـ"Dyslexia"، ليصبح هؤلاء في حاجة إلى تتبع خاص ومواكبة مستمرة لتجاوز هذه الصعوبة.

وتعرف منظمة الصحة العالمية عسر القراءة على أنه صعوبة دائمة في تعلم القراءة والكتابة، ويتمثل جوهر مشكل عسر القراءة في عدم قدرة المتعلم على:

أ-فك الرموز: أي تحويل الكلمات المكتوبة إلى أصوات منطوقة من أجل القراءة.

ب- الترميز: أي تحويل الأصوات المنطوقة إلى كلمات مكتوبة من أجل التهجئة.

فالمشكل يكمن في عدم تحقق الطلاقة خلال هاتين العمليتين، ويستمر المشكل بالرغم من تقديم المساعدة. فعسر القراءة منه ما يرتبط بصعوبات في السلوك، ومنه ما يرتبط بالقلق، ومنه ما يرتبط بالتذكر والتنظيم.

وتعرف الجمعية العالمية للديسليكسيا عسر القراءة بأنه "عبارة عن صعوبة في تعلم اللغة تظهر من خلال عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة، وفهم الأصوات، وهذه الصعوبة ليست متعلقة

[375] نفسه ص 19

بالعمر أو بالقدرات العقلية، كما أنها ليست إعاقة حسية."[376] عسر القراءة ليس له علاقة بمشكلات البصر كما يعتقد البعض، بل هو اختلاف تعليمي قائم على اللغة يتميز بصعوبة معالجة المكون الصوتي للكلمات.

تشخيص عسر القراءة:

يمكن أن يمر تشخيص عسر القراءة لدى المتعلم عبر ثلاث مراحل: التشخيص القبلي، والتشخيص أثناء التعلم، ثم التشخيص البعدي.

التشخيص القبلي :قبل وضع أي خطة، يجب أولا تشخيص مشكلة عسر القراءة لدى المتعلم تشخيصا قبليا، ويتمثل هذا التشخيص في فحص مهارات وقدرات التلميذ، مثل طريقة مسك القلم، والوعي الإملائي، والتآزر البصري-الحركي، والملكة اللغوية. ويتحقق ذلك باعتماد اختبارات تشخيصية في بداية كل وحدة، ويكون التشخيص مفاهيميا ومنهجيا ومهاريا.

التشخيص أثناء التعلم :ويكون بمراقبة أداء المتعلم خلال الأنشطة الصفية باستخدام أسئلة قصيرة أو مهام سريعة للكشف عن الفهم اللحظي.

التشخيص البعدي :ويكون بتقويم إجمالي أو ختامي لتحديد التطور أو استمرار الصعوبة.

هناك بعض الاختبارات التي تساعد على تشخيص عسر القراءة، يمكن اعتمادها من طرف المربين والأساتذة وأولياء الأمور، مثل:

- اختبار رون دافيس(Ron Davis) ، مؤلف كتاب *The Gift of Dyslexia*. وهذا البرنامج يمكن مستخدميه من تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة، وتسليط الضوء على الطرق التي يمكن من خلالها علاج المشكلات التي يتم تشخيصها، كما يمكن هذا الاختبار من وضع خطة تعليمية للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

- اختبار مؤسسة *Lexercise* ، وهي منظمة متخصصة في تقديم المساعدة عبر شبكة الإنترنت للأشخاص الذين يعانون من صعوبات القراءة أو الكتابة، وتقوم بتشخيصهم للتأكد من كونهم يعانون من مشكلة عسر القراءة لتقديم خطة علاجية لهم، وذلك تحت إشراف مجموعة من المتخصصين والأطباء.

- اختبار *Dynaread* ، الذي تم تصميمه لاختبار عسر القراءة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و15 سنة، وهو اختبار سهل وسريع بحيث لا تتجاوز مدته الزمنية خمس عشرة دقيقة.

أعراض عسر القراءة:

تختلف أعراض عسر القراءة عند الطفل وعند المراهق، لكنها تتفق في وجود تفاوت بين القدرات والصعوبات. هذه الصعوبات تختلف من شخص إلى آخر، إلا أنها تعتبر علامات للتعرف على التلميذ الذي يعاني من مشكلة عسر القراءة، ومن هذه الأعراض:

---

376 أحمد فهمي عبد الحميد السحيمي، (عسر القراءة الديسليكسيا)، المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية، دولة الكويت، سلسلة الثقافة الصحية161. الطبعة العربية الأولى 2022. ص1.

- عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء جملة.
- صعوبة التعرف على الكلمات المألوفة وبطء في تعلم كلمات جديدة.
- قراءة الكلمات بصورة معكوسة.
- الخلط بين الحروف المتشابهة صوتيا مثل (ط-ت) وشكليا مثل (ط-ظ).
- انخفاض مستوى القراءة مقارنة مع الأقران.
- عدم التطابق بين مستوى الذكاء والمستوى العقلي مع مستوى القراءة.
- تدني مستوى الكتابة حيث تظهر مشوشة وغير متناسقة مع كثرة الأخطاء الكتابية.
- تميز القراءة بالحذف والإدخال والإبدال والتكرار.
- ضعف القدرة على الكتابة مقارنة مع القدرة الشفوية.
- تميز الخط بالرداءة والفوضوية والتشطيب.

أسباب وعوامل عسر القراءة:

ترجع أسباب عسر القراءة إلى عوامل مختلفة، نذكر منها:

عامل الوراثة :الملاحظ أن الطفل الذي يعاني أحد أبويه من عسر القراءة يكون أكثر استعدادا للتعرض لمشكل عسر القراءة في سنواته الدراسية، ذلك أن الجينات الوراثية تنتقل من أحد الأبوين إلى الطفل.

حدوث مشكلات صحية في فترة الحمل :تعرض الأم الحامل للتدخين أو الإدمان على الكحول أو تناول بعض الأدوية، وكذا نقص الأكسجين أثناء الولادة، كلها عوامل تؤثر سلبا على نمو الجهاز العصبي لدى الجنين، وتفسد تكوين الشبكات العصبية اللازمة للغة والتفكير لديه، وبالتالي تعرضه لحدوث صعوبات التعلم في المستقبل.

النمو العقلي :يؤثر على النمو اللغوي عند الطفل، فاللغة هي مظهر من مظاهر النمو العقلي، وبالتالي إذا كان هناك مشكل في النمو العقلي فحتما سيؤثر ذلك على النمو اللغوي.

عامل البيئة :تلعب البيئة المحيطة بالطفل دورا هاما في نموه اللغوي. فالطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية تقوم على التواصل اللغوي الفعال يكون نموه اللغوي سليما، على عكس الطفل الذي ينشأ في بيئة تفتقر إلى المحادثات اللغوية، فمن الطبيعي أن يعاني من مشكلات في النمو اللغوي ويكون لديه نقص في الحصيلة اللغوية.

حدوث خلل في الجهاز العصبي :من المعروف علميا أن الجانب الأيسر من الدماغ يسيطر على الكلام واللغة عند الإنسان الطبيعي، مثل إنتاج الكلمات والتحدث والتحليل المنطقي، بينما الجانب الأيمن يسيطر على فهم المعاني العاطفية والمجازية للكلمات. غير أن الدماغ يعمل كوحدة متكاملة من أجل تحقيق وظائف معقدة كاللغة، فإذا كان الجانب الأيسر يعالج الكلمات، فإن الجانب الأيمن يسهم في فهم سياقها العاطفي، ودمج الجانبين يتيح فهما عميقا للغة. ومن هنا، فإذا حدث خلل في أحد الجانبين من الدماغ، فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك سلبا على قدرة الطفل على التمكن من اللغة وظهور مشكلة عسر القراءة لديه فيما بعد.

طرق التدريس غير الملائمة :قد تكون طريقة التدريس التقليدية، التي لا تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية للتلاميذ، غير مناسبة لذوي صعوبات التعلم، خاصة الذين يعانون من مشكلة عسر القراءة. فهذه الطريقة تتعامل مع جماعة الفصل بإيقاع المتفوقين والمتوسطين من التلاميذ، وترتكز العملية التعليمية في هذا النمط من التدريس على المدرس، حيث يعتمد طريقة الإلقاء التي تغفل إشراك المتعلمين في بناء الدرس. فيكون ذوو صعوبات التعلم الأكثر تضررا لأنهم لا يستطيعون مواكبة الدرس بشكل عادي مقارنة بزملائهم المتفوقين والمتوسطين، فيتفاقم بذلك مشكل عسر القراءة لديهم وتتراكم عليهم الصعوبات.

طرق العلاج أو استراتيجيات مواكبة ذوي عسر القراءة:

إن الحديث عن علاج صعوبة عسر القراءة لدى المتعلمين يستوجب تضافر الجهود من قبل المختصين والمهتمين والمربين، وكذا أولياء الأمور، من أجل وضع استراتيجيات مناسبة وتخطيط برامج الدعم الملائمة لوضعية ذوي عسر القراءة ومستوى الصعوبة لديهم، وتنظيم برامج تربوية ومعرفية وسلوكية ومهارية مناسبة لكل متعلم بحسب درجة الصعوبة. ومن هذه الاستراتيجيات نذكر:

أولا: الدعم التربوي داخل الفصل الدراسي

- اعتماد بيداغوجيات تراعي الفروقات الفردية، مثل بيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الدعم.
- تعليم التلاميذ طرق التعلم القائمة على أساليب التذكر والتحليل من السهل إلى الصعب.
- العمل في مجموعات صغيرة والاشتغال على أسلوب الاستجواب.
- تنويع طرق التدريس واعتماد طرق حديثة تقوم على الذكاءات المتعددة والفروقات الفردية للتلاميذ، كالاشتغال بالتعلم التعاوني، حيث يتعلم التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة من زملائه في المجموعة، والتعلم بطريقة لعب الأدوار.
- توظيف الوسائط البصرية لتسهيل الفهم مثل الصور والفيديوهات.
- التعلم بالإيقاع الشخصي، وذلك بمنح وقت كاف للقراءة للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وتحفيزهم ماديا ومعنويا.

ثانيا: الدعم النفسي والاجتماعي خارج الفصل الدراسي

- تخصيص حصص الدعم الفردي خارج الحصص الدراسية بالتعاون مع الأسرة، وتوجيهها لتتبع التلميذ في البيت وتكثيف حصص القراءة، مع منح حيز زمني للأعمال الفنية كالرسم والصباغة والموسيقى لما لها من دور في تعزيز الثقة لدى المتعلم الذي يعاني من عسر القراءة وتحفيز قدرته على التعلم والإبداع.
- التنسيق مع المختص النفسي أو الاجتماعي الموجود داخل المؤسسة، والتعاون لإيجاد خطة علاجية مناسبة لدرجة الصعوبة.
- تنبيه الأسرة إلى أهمية خلق بيئة مناسبة داخل البيت تساعد على التعبير والتواصل والإصغاء الجيد لحاجيات الطفل النفسية والوجدانية، مع التأكيد على ضرورة تجنب المشاكل والمشاحنات الأسرية أمام أعين الأطفال.

ثالثا: التتبع والتقويم

- إعداد بطاقات التتبع الفردي لذوي عسر القراءة، وتدوين مدى التقدم في تجاوز الصعوبة نهاية كل أسبوع.
- رصد طبيعة الصعوبة ومعالجتها.
- الاستمرارية وعدم ربط صعوبة عسر القراءة بالذكاء أو التفوق.
- تعزيز الثقة بالنفس بالتشجيع والتحفيز عند كل تقدم ملحوظ.

خاتمة

تعتبر مشكلة عسر القراءة من أصعب المشكلات التي تواجه المتعلمين خلال مسيرتهم الدراسية وأكثرها تعقيدا، حيث تشكل السبب الرئيسي في الفشل والتسرب المدرسي. فالتمكن من القراءة وفك رموزها عند المتعلمين هو المفتاح الذي يمكنه من فتح أبواب المعرفة المختلفة، وبدونها ينغلق المتعلم على ذاته وينعزل عن جماعة الفصل، ويستغرق في ظلام اللاواضح واللامفهوم.

ومن خلال الوقوف عند حالات المتعلمين الذين يعانون من صعوبة عسر القراءة، وجدنا أن المشاكل الأسرية التي عاشها الطفل في صغره هي سبب ظهور مشكلة عسر القراءة لديه في فترة التمدرس الأولى، أي مرحلة التعليم الابتدائي، وفي غياب المراقبة الأسرية تفاقم المشكل في مرحلة التعليم الإعدادي.

إن مشكلة عسر القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الإعدادية تتطلب جهدا مضاعفا من قبل المتعلم، كما تتطلب تعاونا بين المدرس والإدارة والأسرة لتحقيق أفضل النتائج، ولتمكين المتعلم الذي يعاني من عسر القراءة من تخطي هذه الصعوبة، وجعله ينسجم مع جماعة الفصل، واستعادة ثقته بنفسه من خلال تمكنه من القراءة بصورة مقبولة، وقد تصل إلى مستوى جيد.

المراجع المعتمدة:

- صلاح عميرة علي (صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2005.
- أحمد فهمي عبد الحميد السحيمي، (عسر القراءة الديسليكسيا)، المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية، دولة الكويت، سلسلة الثقافة الصحية161. الطبعة العربية الأولى 2022.

المدرسة الدامجة في ظل التحول الرقمي:
رهانات توظيف التكنولوجيا لدعم التعلمات

د. نورالدين برحو

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق

الملخص:

يروم المقال دراسة دور التحول الرقمي في دعم المدرسة الدامجة، ذلك من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس ومساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنويع طرائق التدريس وتقليص الفوارق بين المتعلمين، خاصة من يعانون من عسر في النطق، والسمع، والبصر، مثل استعمال التطبيقات الناطقة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية، ومقاطع الفيديو المبسطة لذوي صعوبة الفهم، وموارد رقمية معززة بلغة الإشارة...

كما يناقش المقال الصعوبات والتحديات التي تواجه توظيف هذه التقنيات بالمدرسة الدامجة، من قبيل ضعف التجهيزات والبنيات التحتية بالمؤسسات التربوية، ونقص كبير في التكوين الرقمي للأطر التربوية، وكذا محدودية توفر هذه التقنيات والوسائل لدى التلاميذ، خاصة القاطنين بالعالم القروي، وظهر هذا الأمر جليا خلال جائحة كورونا 2019.

ثم يستعرض المقال آليات تعزيز التحول الرقمي بالمدرسة الدامجة، الذي يمثل فرصة سانحة لتجويد التعلمات وتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص إذا ما توفرت الشروط اللازمة: من بنيات تحتية، وتكوين مدرسين متخصصين في هذا المجال، وتطوير موارد رقمية خاصة بذوي الاحتياجات، وذلك باستثمار طرائق وأساليب نشطة وأكثر تفاعلية، تراعي الفروق الفردية وتحقق تعلما عادلا ومدرسة تتسع للجميع.

الكلمات المفاتيح: المدرسة الدمجة - تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - ذوو الاحتياجات الخاصة - التحول الرقمي.

هيكل المقال:

- مقدمة
- أولا: مفاهيم الدراسة
- ثانيا: الوسائل الرقمية الداعمة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة
- ثالثا: التحديات والصعوبات التي تواجه رقمنة المدرسة الدامجة
- رابعا: الحلول المقترحة لتطوير المدرسة الدامجة رقميا
- خاتمة

مقدمة

تشهد المنظومة التربوية المغربية تحولا رقميا متسارعا، أصبحت بموجبه المدرسة الدامجة مدعوة إلى توظيف واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما نصت على ذلك القوانين المرجعية لدعم تعلم وتمدرس التلاميذ في وضعية صعبة، كحل مبتكر وتنويع طرائق التدريس لصالح هذه الفئة من المتعلمين،

حتى تتمكن من تجاوز كل الصعوبات. إذ يتيح استخدام هذه التقنيات الحديثة فرصا واعدة لتكييف التعلمات، غير أن التوظيف البيداغوجي لهذه التقنيات الحديثة تعترضه تحديات وحواجز، منها نقص في التكوين بالنسبة للموارد البشرية، وضعف البنية التحتية للمؤسسات التربوية، والفجوة الرقمية بين الوسطين الحضري والقروي، وصعوبة الاتصال بشبكة الإنترنت، والحصول على حواسيب وألواح ذكية، لذا وجب التفكير في حلول أكثر نجاعة وفعالية لتوظيف التقنيات الحديثة خدمة للمدرسة الدامجة والارتقاء بجودة التعلمات.

أولا: مفاهيم الدراسة

1-المدرسة الدامجة

المدرسة الدامجة: مدرسة تتلاءم وتستجيب لحاجيات كل التلاميذ.[377] هي المدرسة التي تستقبل الأطفال بدون استثناء وتخلق مشروعا مجتمعيا منفتحا على الاختلاف، وناقلا برنامجه من منطق الحماية إلى منطق المشاركة.[378]

2 - التحول الرقمي :

- استخدام الأجهزة الإلكترونية والبرمجيات لتحويل المستندات والبيانات الورقية إلى نسخ رقمية قابلة للتخزين والمشاركة الإلكترونية.[379]

3 - ذوو الاحتياجات الخاصة :

أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية من الخصائص، أو جانب ما، أو أكثر من جوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدمة خاصة تختلف عن ما يقدم لأقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق.[380]

---

[377] - Frangieh. Basma et Thomazet. Serge. Formation des enseignant du M EN pour une éducation inclusive : proposition de référentiel de formation pour les enseignants de premier et second degré. Collectif autisme Maroc. Rabat : décembre 2024. P. 11.

[378] - سعيد الحنصالي، الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 8/7، نونبر 2017، ص 185.

[379] - علي حامد، عبد الرزاق حدد، واقع تجسيد الرقمنة في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري متوسطات ولاية الوادي، الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة باتنة 1، المجلد (25) العدد (02) دجنبر 2024، ص 5.

[380] - أمين القريطي عبد المطلب: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة، الخامسة، 2012، ص32.

4 - تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الخاصة بذوي الاحتياجات):

أنها كل أداة أو وسيلة معقدة أو غير معقدة يستخدمها معلمو التربية الخاصة بهدف شرح وتسهيل المادة التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.[381]

ثانيا: الوسائل الرقمية الداعمة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

1 - عدسة تكبير الشاشة (MAGNIFIER): يمكن تكبير النصوص والرسومات والرموز دون الحاجة إلى تغيير مقاييس وضوح الشاشة، وتحتوي العديد من الأجهزة على خيار نصي فقط يكبر حجم النص، لكنه لا يكبر حجم الرموز أو الصور.[382]

2 - شاشات تدعم طريقة برايل

أجهزة يمكن توصيلها بالأجهزة الرقمية، مثل أجهزة الحاسوب، لتوفير حلول عرض بديلة للمستخدمين المكفوفين. وتعمل هذه الأجهزة من خلال عرض محتوى نصي للمستخدمين باستخدام أحرف برايل، وإجراء تحديث تلقائي للشاشة كلما تم تغيير المحتوى.[383]

3-الأجهزة اللوحية، مثل الأيباد (iPad) والتابليت (Tablet) :

توفر الأجهزة اللوحية منصة متعددة الحواس تثري التعلم من خلال التفاعل البصري واللمسي.

4 - الكتب الإلكترونية :

ترى الباحثة روكساندرا كلوطا أنها تعزز فهما أفضل للمحتوى المطبوع لدى الأشخاص الذين يفتقرون إلى مهارات فهم المقروء، كما أنها أداة ممتازة لتعزيز الدمج.[384]

5 - التطبيقات التعليمية :

تطبيقات تفاعلية تساعد في تعزيز المهارات الأكاديمية والاجتماعية.[385] للأطفال في وضعية إعاقة. مثل التطبيقات التي تعزز التواصل أو التي تركز على التعلم البصري.

---

[381] - حسن الباتع محمد عبد العاطي، تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2014، ص 14

[382]-https://tarbiyah-mag.abegs.org/special-education/80b1073b-b902-4d93-ae23-8112ac9b1681

[383] - American Foundation for the Blind, "Refreshable Braille Displays," [Online]. Available: https://www.afb.org/node/16207/refreshable-braille-displays. [Accessed 20 Feb 2023]

[384] - Calotă Ruxandra, Using Assistive Technology to Improve Decoding Skills in Special Educational Needs (SEN) Students, P 9, Review of PsychopedaGoGy, ISSN 2784 – 3092https://doi.org/10.56663/rop.v11i1.40

[385] - الحسيني عبد الله، التكنولوجيا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: فرص وتحديات. دار الفكر المعاصر، 2021، ص 10.

6 - التعلم عن بعد :

منصات تعليمية تتيح للطالب التعلم من أي مكان وفي أي وقت. استخدام منصات مثل "Zoom "أو "Google Classroom" لإجراء الدروس الافتراضية.[386]

7 - الذكاء الاصطناعي :

فالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته يمكن توظيفه في تدريس وتعليم التلاميذ في وضعية إعاقة وذلك من خلال:[387]

- توفير برامج تربوية وخطط فردية تناسب احتياجات وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم خدمات مساندة حسب الفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي عاملاً فعالاً في تحقيق الاندماج النفسي والاجتماعي في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء على المستوى الشخصي أو الأكاديمي أو حتى الاجتماعي.
-تقديم الخدمات في مدارس الدمج، وذلك في كل من الإدارة المدرسية، الأنشطة الطلابية، المحتوى والمنهج، بحيث يحاكي دور المعلم.[388]

ثالثا: التحديات والصعوبات التي تواجه رقمنة المدرسة الدامجة.

رقمنة المدرسة الدامجة أصبحت مطلبا ضروريا في ظل التحول الرقمي الذي تعرفه المنظومة التربوية، لتجويد تعلّمات الأطفال في وضعية إعاقة، غير أن هذا الأمر تواجهه صعوبات وتحديات، منها ما يلي:

- عدم تهيئة الفصول الدراسية فنيًا لاستخدام الوسائل التعليمية، سواء أكان ذلك من حيث المساحة أم التوصيلات الكهربائية.[389]
- قلة الخبرة العملية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- كثرة الأعطاب التي تصيب استعمال التقنيات الرقمية.
- عدم وجود تقنيين متخصصين لإصلاح الأعطاب التي تصيب الأجهزة التقنية بالمؤسسات التربوية.

---

386 - رامي مصطفى خطيب، وآخرون، مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، الناشر المركز الديمقراطي العربي للدراسات السياسية والاستراتيجية والاقتصادية - برلين– ألمانيا، ط، الأولى 2024، ص 223.

387 - ناهد منير جاد مكاري ومحمد سعيد سيد عجوة، واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطراب طيف التوحد -الإعاقة العقلية (من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الأول، المجلد 24، 2023، ص 81.

388 - القحطاني، ريم بنت معيض بن خشنان، السديس أشجان بنت على بن عبد العزيز التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية، 2022.

389 - د حسن الباتع عبد العاطي، التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة،
(https://www.gulfkids.com/ar/artical-1592.htm) تاريخ الاطلاع 2025/12/25

- عدم إلمام الأطر التربوية باستخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

- ضعف الميزانية المخصصة لتمدرس هذه الفئة من المتعلمين.

- عجز بعض الأسر عن توفير هذه الآليات لأبنائها، إما بسبب الفقر أو ارتفاع تكلفتها.

- ضيق وقت الحصة وعدم كفايته لاستخدام الوسيلة التعليمية.[390]

- الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية يصعب استعمال وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- ارتفاع أسعار الوسائل التعليمية، مما يثقل كاهل الأسر المعوزة.

-عدم اقتناع الأطر التربوية وأولياء الأمور بضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس.

- خلو الكتب الدراسية من التوجيهات التي تؤكد ضرورة استخدام الوسائل التعليمية.[391]

رابعا: الحلول المقترحة لتطوير المدرسة الدامجة رقميا.

اعتماد التقنيات الحديثة للتدريس بالمدرسة الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، تحقيقا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص في المنظومة التربوية المغربية، يقتضي اتخاذ مجموعة من الإجراءات الملموسة على أرض الواقع، منها ما يلي:

- تعزيز البحوث حول التكنولوجيا المساعدة وتسهيل نقل التكنولوجيا.[392]

- ضرورة خضوع الأطر التربوية لتكوين على استعمال وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- السهر على تفعيل التشريعات والأنظمة الخاصة باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- راعاة الأساليب التقنية عند تصميم وتطوير مصادر التعلم والبرامج والمواد التعليمية المنتجة أو الجاهزة، التي تتناسب مع طبيعة هذه الفئة من المتعلمين.[393]

- التعاون والتنسيق مع المنظمات الدولية لدعم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة.

- عقد شراكات مع القطاع الخاص وجمعيات المجتمع المدني لاقتناء هذه التقنيات لفائدة المتمدرسين في وضعية إعاقة.

- تقوم الوسائل التعليمية والتكنولوجية بدور هام في تشويق الطلاب ذوي الإعاقة وزيادة دافعيتهم وإقبالهم على التعليم.[394]

---

390 - نفس المرجع أعلاه.

391 - د حسن الباتع عبد العاطي، التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، مرجع سابق.

392 - كريمة شافي جبر محمود، تكنولوجيا المعلومات لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية العراقية، مجلة وميض الفكر، العدد الثامن، دجنبر 2020، ص 74.

393 - تكنولوجيا المعلومات لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية العراقية، مرجع سابق، ص 75.

394 - وائل عبد الله أحمد محمد، دور التكنولوجيا في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية (IRJS) العدد: الخامس عشر يوليوز، ص 56.

- تقليل الاعتماد على الآخرين، مع جعل هؤلاء الأطفال مندمجين مع مجتمعهم والتواصل معه من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وتنمية مهاراتهم الحياتية.[395]

خاتمة

لتجاوز التحديات والصعوبات التي تحول دون الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمؤسسات الدامجة، ولإنجاح تنزيل التحول الرقمي خدمة للمتعلمين في وضعية صعبة، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار التوصيات والاقتراحات التالية:

- الرفع من الميزانية المخصصة لتمدرس الأطفال في وضعية صعبة.
- تكوين الأطر التربوية لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الإدماج المدرسي.
- توفير الوسائل الرقمية بالمؤسسات التربوية، وضمان الولوج إليها.
- بنية تحتية ملائمة لاستقبال المتعلمين في وضعية صعبة في أحسن الظروف.
- تزويد التلاميذ في وضعية إعاقة بالأجهزة والتكنولوجيات الحديثة لضمان استقلاليتهم في التعلم.
- ضرورة الاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية والعالمية، التي حققت نجاحا كبيرا.
- عقد شراكات مع المؤسسات التربوية وجمعيات المجتمع المدني لدعم التعليم الرقمي لفائدة التلاميذ في وضعية إعاقة.
- ضرورة وجود تقنيين مختصين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمؤسسات التربوية لتعليم وتدريب التلاميذ في وضعية إعاقة، لاستعمال التقنيات الحديثة.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول استعمال التقنيات الحديثة في المجال التربوي، لفائدة رواد المدارس الدامجة.

لائحة المصادر والمراجع

الكتب

- الحسيني عبد الله، التكنولوجيا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: فرص وتحديات. دار الفكر المعاصر، 2021.
- أمين القريطي عبد المطلب: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة، الخامسة، 2012.
- حسن الباتع محمد عبد العاطي، تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2014.
- رامي مصطفى خطيب، وآخرون، مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، الناشر المركز الديمقراطي العربي للدراسات السياسية والاستراتيجية والاقتصادية - برلين- ألمانيا، ط، الأولى 2024.

المجلات

- سعيد الحنصالي، الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 8/7، نونبر 2017.

[395] - نفس المرجع والصفحة أعلاه.

- علي حامد، عبد الرزاق حدد، واقع تجسيد الرقمنة في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري متوسطات ولاية الوادي، الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة باتنة 1، المجلد (25) العدد (02) دجنبر 2024.

- كريمة شافي جبر محمود، تكنولوجيا المعلومات لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية العراقية، مجلة وميض الفكر، العدد الثامن، دجنبر 2020.

- ناهد منير جاد مكاري ومحمد سعيد سيد عجوة، واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطراب طيف التوحد - الإعاقة العقلية (من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الأول، المجلد 24، 2023.

- وائل عبد الله أحمد محمد، دور التكنولوجيا في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية (IRJS) العدد: الخامس عشر يوليوز.

-د حسن الباتع عبد العاطي، التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة،

الرسائل الجامعية

- القحطاني، ريم بنت معيض بن خشنان، السديس أشجان بنت على بن عبد العزيز التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية، 2022.

المراجع باللغة الأجنبية

- Frangieh. Basma et Thomazet. Serge. Formation des enseignant du M EN pour une éducation inclusive : proposition de référentiel de formation pour les enseignants de premier et second degré. Collectif autisme Maroc. Rabat : décembre 2024. P. 11.

- Taylor, A. (2021). Decoding Learning : Using tablets with students with special needs. Journal of Technology and Education, 4(29), 257-270.

المو اقع الإلكترونية

- American Foundation for the Blind, "Refreshable Braille Displays," [Online]. Available:

- Calotă Ruxandra, Using Assistive Technology to Improve Decoding Skills in Special Educational Needs (SEN) Students, P 9, Review of PsychopedaGoGy, ISSN 27843092https://doi.org/10.56663/rop.v11i1.40

- https://tarbiyah-mag.abegs.org/special-education/80b1073b-b902-4d93-ae23-8112ac9b1681

https://www.gulfkids.com/ar/artical-1592.htm

https://www.afb.org/node/16207/refreshable-braille-displays. [Accessed 25 dec **2025]**

التدابير الرقمية دعامة للابتكار البيداغوجي لنجاح المتعلم الدامج

د. جاد النعانع

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص:

اختارت هذه الندوة محور التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في خدمة مدرسة دامجة وجودية، حيث ينظر إلى الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة للتشخيص والدعم البيداغوجي الفردي، ومنصة قيمة لتبادل النقاش حول أحدث التطورات في البحث التربوي والتطبيقات العملية داخل المؤسسات التعليمية .كما تتيح هذه التظاهرة استكشاف الفرص والتحديات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي بالمغرب، مع التركيز على استراتيجية وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة في هذا المجال.

وتهدف مشاركتي في هذه التظاهرة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:

- توضيح وتعميق الإدراك بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالتعليم المدرسي الرقمي؛
- مناقشة الفرص التي تدعم الابتكار البيداغوجي، وخاصة في سياق التربية الدامجة؛
- دراسة التحديات التي تواجه العملية التربوية في ظل التحولات العالمية والمتغيرات المجتمعية؛
- تحليل أثر تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على الفاعلين التربويين والمدبرين في مجالات التربية، والتكوين، والبحث العلمي؛
- تعزيز الربط بين منهجية التدريس الرقمي والاستيعاب التربوي، بهدف تفعيل مضامين الإطار المرجعي للتربية الدامجة وتقريبها من أذهان التلاميذ الدامجين، وتمريرها بيسر وسلاسة داخل الفصول الدراسية.

كلمات مفتاحية :التعليم المدرسي الرقمي، المنصات الرقمية، الذكاء الاصطناعي، الاستيعاب التربوي، التربية الدامجة.

تمهيد:

يمكن القول إن تكنولوجيا الإعلام والاتصال في وضعها الحالي وراهنيتها المستمرة ليست إلا نتاج سلسلة متصلة من التطورات التاريخية بدأت على الأقل مع اختراع الكتابة، باعتبارها وسيلة لدعم الذاكرة وأداة للتواصل ونقل المعلومات بين الأفراد والجماعات. ومن هنا يبرز التساؤل حول جدوى التكنولوجيات الحديثة في التربية والمجال المدرسي.

ينبع هذا التساؤل من قلب الأوساط المتقدمة في ميادين الاختراع والابتكار، ويطرح أثرها على مجتمعاتنا في ثلاثة مستويات:

المستوى الذهني :يتعلق بالانفتاح على طرق جديدة للتعامل مع التقنيات المتجددة، ومواجهة التغير على نسق غير مألوف؛

المستوى التقني :يشمل التمرين والتدريب على التعامل مع التعقيد الرقمي في الممارسات الصفية والإجرائية للتدريس؛

المستوى المعرفي :يركز على وعي البيداغوجيين بأهمية اكتساب معرفة متجددة تتماشى مع متطلبات العصر، مع الاعتراف بالفجوة الرقمية بين المجتمع العام وواقع المدارس المغربية[396].

1- بناء معرفة التحول الرقمي في ظل الإصلاح التربوي :

خصائص الفجوة الرقمية والمعرفية في مجتمعنا المدرسي، تتجلى في فهم الروابط بين التكنولوجيا والوسط التعليمي بالمغرب، في فرق بين الحضري والقروي؛ بين القدرة والعجز؛ بين الرقمي والورقي؛ بين الذاكرة والنسيان[397]. وتقوم بتحليل هذه الظواهر والمفارقات دراسات علمية وأكاديمية رسمية وغير رسمية، بعد أن فرضت تداعيات جائحة كوفيد-19 الحجر الصحي، فتبنت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة آليات التعليم عن بعد والتعلم الذاتي. هذان النمطان من التدريس، لو اعتمدا في سعة من الوقت والتفكير والتجهيز، لكانا مساعدين قويين في سد الثغرات والفجوات المرتبطة بالفضاءات التعليمية، وساهموا في التطوير البيداغوجي للأطر التربوية والإدارية وتحقيق مبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص. وقد أكد القانون الإطار للتربية والتكوين في مادته 33 على تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلمات وتحسين مردوديتها، وكذا إدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعميمه. فخلقت الوزارة الوصية قبل ذلك مديرية تهتم بالتكنولوجيا التربوية منذ أكثر من 10 سنوات بهدف تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم؛ ومن بين أهدافها المساهمة في تحسين جودة التعلمات عبر تعميم الأداة المعلوماتية بمختلف استعمالاتها داخل المدرسة المغربية.

ويستهدف هذا المشروع خمسة محاور، وهي:

- تجهيز كافة المؤسسات التعليمية بالعتاد المعلومياتي وربطها بشبكة الإنترنت؛
- تكوين وإنماء القدرات المهنية المتصلة باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي لفائدة الفاعلين التربويين (هيأة التدريس، هيأة التأطير التربوي، هيأة الإدارة التربوية)؛
- اقتناء وملاءمة وإنتاج الموارد الرقمية ووضعها رهن إشارة المدرسات والمدرسين والتلميذات والتلاميذ عبر البوابة الرقمية الوطنية؛
- تطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال التحسيس بقيمتها المضافة في التدريس ومصاحبة وتتبع الممارسات المرتبطة بإدماج هذه التكنولوجيات في منظومة التربية والتكوين؛
- قيادة البرنامج من خلال تصريف الاستراتيجية الوطنية على الصعيد الجهوي والإقليمي والمحلي في إطار تدبير تشاركي بين الإدارة المركزية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية.

وهكذا تنوعت تجليات الابتكار ومظاهره في مجموعة من رافعات الرؤية الاستراتيجية، حيث اتخذت أشكالا متعددة على مستوى الرافعة الخامسة المتعلقة بتمكين المتعلمين من استدامة التعلم وبناء المشروع الشخصي والاندماج، والرافعة السابعة المرتبطة بإرساء مدرسة ذات جدوى وجاذبية، بالإضافة إلى الرافعة الثانية عشرة حول تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار، ثم الرافعة الرابعة

[396]- ربيع مبارك، المدرسة والذكاء، شركة النشر والتوزيع المدارس،ط 1 الدار البيضاء، سنة 2022.

[397]- jean François parmentier et Quentin vicens : quatre scenarios pour enseigner ou former à distance, Dunod, 2021, p3.

لتشجيع الابتكار من خلال إدماج ناجع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في المدرسة[398].ونشير إلى مجموعة من المبادئ التي يُسترشد بها في عملية الابتكار، حيث يتطلب رؤية لدفع عملية التغيير، ويحتاج إلى بيئة ترغب بالمخاطر وغرس التفكير الإبداعي في مختلف المجالات. إن من شأن المدرسة، وأقصد من يخططون لغاياتها، أن تبحث عن التطور باستمرار والاستفادة القصوى من الابتكار، لكن عليها في نفس الوقت أن تكون أداة لتطوير كفايات المتعلمين، فتفتح آفاق ممارساتهم لتجعله نحو فن السؤال، وحل المشكلات بحثا عن آفاق جديدة عبر سؤال "ماذا لو؟" أو الاستفادة من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي على مستوى الكفايات والمنهجيات الجديدة المرتبطة بالمنهاج القائم أو الممكن[399].

2- ابتكار هندسة التعلمات إجراء عملي لمضامين مرجع الإطار الدامج.

ما استدعى استحضار مشاريع الابتكار التربوي تغيير تعاملنا مع الطفل(ة) المتعلم(ة) كثيرا، بفهم مفاتيح عالم زمنه النفسي مقابل الزمن الاجتماعي؛ اللعب وأثره في بناء شخصية الطفل(ة) وبلورة كفاياته المختلفة، الخيال والإبداع عنده، استراتيجياته لحل المشكلات، توظيفه للذكاءات المتعددة واستثماره للفوارق، مكنونات وأسرار تعامله مع اللغة الأم وبناؤه للقواعد وترتيبه للأولويات. يؤدي حتما لتغيير تمثلاتنا وتصوراتنا عن أنفسنا وعما حولنا. لقد كنا إلى عهد قريب نرى بأن دماغ الطفل وعاء يحشوه المعلم بما خططه من مضامين، وكنا لا نعتبر الفوارق بين المتعلمين طبيعية، فنسمي بعضهم بالذكاء والآخرين بالغباء، وكان الخطأ شبحا يرهب، واليوم ومع الثورة غير المسبوقة في العلوم أصبحنا نتحدث عن الذكاءات المختلفة، ونعتبر الفوارق بين المتعلمين طبيعية، ولا نجَرّم الخطأ بل نعتبره وسيلة للتعلم، وفرصة للنظر بعمق إلى الصندوق الأسود لدماغ الطفل وما يحتويه لنعالج الخلل وندعم التعلمات.

أتاحت هذه التغييرات للابتكار التربوي التفكير في اصطلاح بيداغوجي، تحسد في مفهوم هندسة التعلمات؛ ظهر مع البنائية الجديدة والتيار المعرفي الذي يرى أن أي تعلم أو سيرورة اكتسابية إلا وتقترن بمرجعية الخصوصيات السيكولوجية للطفل المتعلم من جهة، وبمرجعية أنواع مضامين التعلمات المراد برمجتها خلال هذه السيرورة من جهة أخرى؛ وذلك على أساس أن لكل سيرورة تعليمية تعلمية هندسة محددة. إن الهندسة المتوخاة في الإطار المرجعي للتربية الدامجة هي هندسة تستهدف جعل الأطفال في وضعية إعاقة يستفيدون من نفس الحقوق في التمدرس التي يستفيد منها زملاؤهم الآخرون، فهي ترتكز على مفهوم الإعاقة وتحديدها[400].

---

[398] المذكرة رقم 18-0120 بتاريخ 13 فبراير 2018 حول المباراة الوطنية لانتقاء أجود مشاريع الممارسات البيداغوجية المدمجة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم برسم السنة الدراسية 2018/2017.

[399] نور الدين مشاط، الابتكار البيداغوجي وأسئلة المنهاج، رصد للعلاقة والبحث عن القيمة المضافة، الابتكار التربوي ودينامية الإصلاح بالمغرب، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين، ندوة أشغال المجلس الأعلى أيام 9 و10 أكتوبر 2018.

[400] الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، 2019، ص 26.

انطلاقا من هذا المفهوم، يمكن استخلاص أن الطفل في وضعية إعاقة هو ذلك الشخص الذي تعرض لاختلال وظيفي فيزيولوجي أو سيكولوجي أو الاثنين معا، ونتج عن ذلك قصور أو عجز وظيفي أثر على نمو إمكاناته وقدراته الجسدية أو العقلية أو التفاعلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة الفردية اليومية، الاعتيادية أو المدرسية أو الأنشطة الحياتية والاجتماعية الأخرى. لهذا تعرف منظمة اليونسكو التربية الدامجة بأنها تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. وأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد، ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التميز وتعزيز التماسك الاجتماعي. لقد حددت المنظومة التربوية المغربية اختياراتها في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في نمط التعليم الدامج *Inclusif*، وهو ما يشكل تحولا نوعيا، ويعتبر أمرا ضروريا بالنظر إلى ما يمتلكه المغرب من سياق حقوقي وقانوني ملائم، تنفيذاً لمصادقاته على المواثيق الدولية.

3- تطبيقات الذكاء الاصطناعي آلية للمشروع الفردي لحالة التوحد المتمدرس

إنه من الضروري الوعي أيضًا بأن لكل طفل في وضعية إعاقة زمنه التعلمي الفردي وإيقاعاته الخاصة حسب درجة الإعاقة ونوعيتها، مما يستلزم تكييف مكونات الهندسة البيداغوجية للتعلمات مع تلك الإيقاعات، فالتشخيص الدقيق لحاجيات التعلم، خاصة التعلمات الداعمة، لكل طفل في وضعية إعاقة، وذلك من أجل الوقوف على درجة الاضطراب أو الإعاقة، مع ما يوازي ذلك من رصد للإمكانيات والقدرات المتوفرة لديه، ومن ثم ضبط مجالات التدخل التي يمكن أن يعتمدها المدرس والفريق المتعدد الاختصاصات عند بناء وإعداد مخطط وهندسة التعلمات الخاصة به) *المشروع البيداغوجي الفردي*.(*PPI*

لذلك يتبنى الإطار المرجعي الحالي هذا الإجراء، بحكم انسجامه مع فلسفة التربية الدامجة. ويفرض على المدرس بناء مشاريع فردية تأخذ بعين الاعتبار تلك الاختلافات والفوارق، حيث يرتكز المشروع البيداغوجي الفردي، كأي مشروع بيداغوجي، على أربع مراحل هي: التشخيص- طبيًا، والتخطيط- الكفايات، والتدبير- الأولويات، والتقويم- تحقيق النتائج.

يعتبر تشخيص اضطراب التوحد وغيره من أنواع اضطرابات النمو من أكثر العمليات تعقيدا وصعوبة، وهذا ما يستدعي تكامل مقاربات الأطباء والسيكولوجيين ومتخصصي التواصل واضطرابات اللغة وما إلى ذلك. إن التوحد يعتبر اضطرابا يصيب إمكانات ومهارات الطفل على المستوى العقلي واللغوي والوجداني، الأمر الذي تتعذر معه أحيانا إمكانات التشخيص الطبي والتقييم السيكولوجي.

ما يدفع المدرس الدامج إلى التخطيط عبر التعلمات الأساس للرفع من مستوى التواصل الشفوي للطفل المريض توحديا: بعلمه المسبق من حاجة هذا النوع من الأطفال إلى تقوية القدرات على استقبال المنطوق الشفوي، إدراكه، فهمه في سياقه، وبناء الاستجابات اللغوية المناسبة في علاقة بسياقات اجتماعية أو مدرسية، الرغبة في التعبير عن الذات، التفاعل مع الآخر واكتشاف المكان، الأشياء، الكائنات، تكوين المعجم/ربط الدال بالمدلول: بناء المفاهيم والأسماء، يحتاج إلى التحكم في الأصوات وبناء التراكيب

المعجمية، والجمل، والإرساليات على مستوى الاستقبال والإنتاج. يريد أن يخلق الروابط والاقتراحات الدلالية وتعميمها في السياقات المكانية والزمانية[401].

إذا ما يقترحه الذكاء الاصطناعي على المدرس الدامج لتحقيق هذه التعلمات الداعمة؛ باعتباره جزءا من علم الحاسبات الذي يهتم بأنظمة الحاسوب الذكية، تلك الأنظمة المرتبطة بالذكاء واتخاذ القرار المشابهة لدرجة ما للسلوك البشري في هذا المجال فيما يخص اللغات والتعلم والتفكير، فهو يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج الأفعال أو التصرفات الذكية، من خلال عمليات التخطيط والتعلم والفهم وحل المشكلات[402]. فهناك أسماء بعض التطبيقات والمنصات الذكية التي استخدمت في النماذج التي ذكرتها لدعم التربية الدامجة بالذكاء الاصطناعي:

- **Century Techالمملكة المتحدة :** منصة تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتخصيص المحتوى لكل طالب حسب مستواه.
- **DreamBox Learningالولايات المتحدة :** برنامج رياضيات تكيفي يساعد الطلبة على التعلم وفق قدراتهم الفردية.
- **Squirrel AIالصين :** منصة تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتخصيص الدروس بشكل فردي، خاصة للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات.
- **AssistiveWareهولندا :** تطبيقات لدعم التواصل لذوي الإعاقة، مثل تحويل النص إلى كلام أو دعم لغة الإشارة.
- **Otter.aiعالمي :** أداة للتعرف على الصوت وتحويله إلى نص، مفيدة لضعاف السمع داخل الصفوف الدامجة.
- **Seeing AIمايكروسوفت :** تطبيق مجاني يساعد المكفوفين وضعاف البصر على قراءة النصوص والتعرف على الأشياء والأشخاص.
- **Lexploreالسويد :** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل حركة العين وتشخيص صعوبات القراءة مبكرا.

روبوتات تعليمية:

- **Kaspar Robotالمملكة المتحدة :** روبوت تفاعلي يساعد الأطفال ذوي التوحد على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي.
- **Nao Robotفرنسا :** روبوت يستخدم في الصفوف لدعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عبر أنشطة تعليمية وتفاعلية.

[401] الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، 2019، ص 51.

[402] مجدي صالح، التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، كلية التربية، جامعة المنصورة.

خاتمة

إن الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، كما تم عرض مداخله ومحدداته ومرجعياته الحقوقية والتشريعية والإدارية والتربوية، يعتبر تحولا نوعيا في مسار إعمال حق هؤلاء الأطفال في التمدرس وتلقي العرض التربوي الذي يتناسب مع خصوصياتهم ويضمن لهم مبدأ تكافؤ الفرص مع باقي الأطفال المتمدرسين.

لكن يبقى تطوير هذا المشروع التربوي الدامج رهينا بالانفتاح على التطبيقات والمنصات، والتي تظهر كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يكون أداة قوية للتربية الدامجة، عبر التعليم الشخصي، ودعم ذوي الإعاقة، وتسهيل التواصل داخل الصفوف المتنوعة. إنها أدوات للفعل على صعيد الوسائل موازاة مع الممارسات التربوية.

ومن بين ما يمكن الإشارة إليه:

- تغير في تدبير الزمن المدرسي بما يتناسب مع حاجات الطفل النفسية والبيولوجية.
- إحداث فضاء مدرسي مشجع (الألوان، الهندسة، الجلسة...).
- تمديد فضاء التعلم ليأخذ بعين الاعتبار التعلم خارج القسم (الغابة، الورشات الإبداعية والفنية، نوادي الروبوتيك والأندية التربوية...).
- قلب التعلمات فيما بات يعرف اليوم بـ **الأقسام المقلوبة(CLASSES INVERSEES)** ، حيث يتعامل المتمدرس مع المحتوى التعلمي بالمنزل من خلال الفيديو ووسائط أخرى، منجزا التمارين والمشاريع المختلفة عبر الدافعية، وتدبير المهارات الحياتية، والاستئناس بالبرمجيات والروبوتات المتحدثة.

<u>المراجع المعتمدة:</u>

- ربيع مبارك، المدرسة والذكاء، شركة النشر والتوزيع المدارس،ط 1 الدار البيضاء، سنة 2022.
- المذكرة رقم 18-0120 بتاريخ 13 فبراير 2018 حول المباراة الوطنية لانتقاء أجود مشاريع الممارسات البيداغوجية المدمجة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم برسم السنة الدراسية 2018/2017.
- نور الدين مشاط، الابتكار البيداغوجي وأسئلة المنهاج، رصد للعلاقة والبحث عن القيمة المضافة، الابتكار التربوي وديناميةالإصلاح بالمغرب، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين، ندوة أشغال المجلس الأعلى أيام 9 و10 أكتوبر 2018.
- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، 2019، ص 26.

-

- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019، ص 51.
- مجدي صالح، التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، كلية التربية، جامعة المنصورة.

UNESCO, Combattre l'exclusion, un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive, TESSA : in au Togo.2015. p 12. - Jean François parmentier et Quentin vicens : quatre scenarios pour enseigner ou former à distance, dunod , 2021, p3.

تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء النموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة

د. محمد سكندي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال خنيفرة

الملخص:

يشهد تعليم اللغة العربية وتعلمها في ظل إرساء مشروع مؤسسات الريادة تحولات نوعية على مستوى المداخل والمرتكزات، وعلى مستوى المحتويات والمضامين، وكذا على مستوى مقاربات التدريس.

انطلاقا من هذه التحولات، وفي سياق جهود إصلاح المنظومة التربوية والتعليمية ببلادنا، تهدف هذه الورقة البحثية إلى:

1. بيان ملامح هذا التحول وتحليل أبعاده ومظاهره كخطوة أولى.
2. تشخيص إشكالات هذا الاختيار الجديد كخطوة ثانية.
3. تقديم مقترحات لتجاوز تحدياته، في أفق تجويد تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها لدى المتعلمات والمتعلمين.

الكلمات المفتاحية :بيداغوجيا الكفايات - التحول البيداغوجي - مؤسسات الريادة - التعليم الصريح - تجويد تدريس اللغة العربية.

تقديم

يعرف اكتساب المتعلمين للغة العربية في مدارسنا تراجعا وتدنيا، انعكس سلبا على مستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى، وهو ما أكدته مختلف التقويمات الدولية (PIRLS: 2007)، 2011، 2016 (...وكذلك التقويمات الوطنية .(PNEA)

أمام هذا الواقع، ومع ارتفاع نسب التعثر والهدر المدرسي وضعف نسب التحصيل، برزت الحاجة الملحة إلى البحث عن بدائل بيداغوجية لتعميق الإصلاح، وإحداث تحول نوعي وكمي في منظومتنا التعليمية.

في ظل هذا المسعى الإصلاحي، تم اعتماد نموذج بيداغوجي جديد لمؤسسات الريادة، رفع شعاره :جودة التعليم للجميع .ومن هنا تظهر التساؤلات الأساسية:

- ما ملامح هذا التحول البيداغوجي؟
- هل سيحقق هذا المشروع أهدافه والنجاعة المطلوبة، أم سيكون مصيره الفشل كما حدث مع بعض المشاريع الإصلاحية السابقة؟

انطلاقا من ذلك، تتناول هذه الورقة البحثية موضوع التحول البيداغوجي في منظومتنا التربوية والتعليمية بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص .وسنعمل على:

- التعريف بالنموذج البيداغوجي لمؤسسات الريادة ومبادئه في تعليم اللغة العربية.
- تحديد الإشكالات التي يطرحها تنزيل مقتضياته وأجرأته.
- تقديم مقترحات لمعالجة هذه الإشكالات وتجاوز تحدياتها.

1. النموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة: أوجه التحول والتجديد

عرفت المنظومة التعليمية والتربوية ببلادنا عدة برامج إصلاح منذ إحداث وزارة التربية الوطنية والشبيبة والرياضة والفنون الجميلة عقب الاستقلال سنة 1956، وإبان إصدار المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وما تلا ذلك من تنزيل مخططات تنفيذية ونماذج تربوية وبيداغوجية.

من بين هذه المبادرات، يأتي النموذج البيداغوجي لمؤسسات الريادة كآخر المشاريع الرائدة. في هذا المحور، سنركز على إبراز ملامح التحول والتجديد فيما يخص تدريس اللغة العربية، وسنحاول اختصارها في المستويات التالية[403]:

أ-على مستوى المرتكزات والمكونات:

خضعت مرتكزات ومكونات مادة اللغة العربية في ضوء النموذج البيداغوجي لمؤسسة الريادة لتغييرات مهمة، حيث تم اعتماد عدة مداخل، منها:

- مدخل التربية على القيم الإسلامية والكونية.
- مدخل تعدد روافد الثقافة المغربية.
- مدخل التربية على مهارات الحياة والمواطنة.
- مدخل المشروع الشخصي للمتعلم.

أما بالنسبة إلى المكونات، فقد شُملت هي الأخرى بالتغيير، حيث أصبح البرنامج يتضمن خمس مكونات رئيسية:

- فهم المسموع.
- الظواهر اللغوية.
- التحدث والطلاقة.
- فهم المقروء والإنتاج الكتابي.
- الدعم ومعالجة صعوبات التعلم.

يبدو من خلال هذه المرتكزات والمكونات مدى الحرص على تنمية المهارات اللغوية والحياتية، والتطلع إلى انفتاح المتعلمين على ثقافتهم المغربية بمختلف روافدها .وتجدر الإشارة إلى أن المواصفات والكفايات المستهدفة من تدريس هذه المكونات الجديدة قد تغيّرت هي الأخرى، سواء على مستوى الأهداف المنتظرة ومخرجات التعلم، أو على مستوى الكفايات المطلوبة) .ولا تكفي هذه الورقة لتفصيلها بالكامل.

ب. على مستوى المفردات والمحتويات

تتحدد البرمجة العامة لمفردات برنامج اللغة العربية في 300حصة، أي مائة حصة لكل مستوى تعليمي موزعة على خمس مراحل، تسبقها مراجعة مكثفة دورية.

---

[403] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، إعداديات الريادة، دورة تكوينية لفائدة أساتذة اللغة العربية في التدريس الصريح، بتاريخ 31 أكتوبر – 1نونبر 2025.

- كل مرحلة تتكون من 20حصة.

- بالنسبة للمحتويات، فبلغ عدد الدروس في كل مكون عشرة دروس، ضمن عشر وحدات مدرجة في خمس مجالات ومراحل.

- تختلف هذه الوحدات والمحتويات من حيث الموضوع باختلاف المستوى التعليمي.

ج. على مستوى منهجية التدريس

لا تقتصر العملية التعليمية-التعلمية على تقديم المدرس للدرس وتلقي المتعلم له والتفاعل معه، بل تتطلب أيضا طريقة منهجية يعتمدها المدرس في تقديم المادة الدراسية، وهي السبيل لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي.

وقد تم اعتماد التعليم الصريح، وهو:

نوع من التدريس يسعى قدر الإمكان إلى تجنب أي شكل من أشكال الغموض أو المراوغة، سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلمين، ويهدف إلى منع وقوع الشك أو اللبس في الأذهان"[404]، ويتميز هذا النوع من التدريس بكونه يعزز الانخراط النشط للتلميذ، من خلال إثارة إجابات متكررة ومتنوعة متبوعة بتغذية راجعة إيجابية وتصحيحية مناسبة. كما يسهم في الاحتفاظ بالمعلومات على المدى البعيد عبر استعمال استراتيجيات عملية محددة"[405].

يتضح من خلال هذا التعريف أن التدريس الصريح يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والخطوات، وعلى ضوء هذه الاستراتيجيات تُدرس مكونات المادة. غير أننا سنكتفي بعرض الهيكلة النموذجية للتعليم الصريح بشكل عام، وندرجها في الخطوات المنهجية الآتية:

افتتاح الحصة :يتم خلالها إنجاز نشاط اعتيادي لتكسير الجليد، مع تنشيط المكتسبات السابقة، ثم التصريح بأهداف الحصة.

حلقات من النمذجة :ينجز خلالها المدرس المهمة المطلوبة، مصرحا بسيرورة التفكير وكيفية التوصل للجواب المناسب.

الممارسة الموجهة :يشتغل خلالها المتعلمون بشكل ثنائي (ممارسة موجهة ثنائية)، ثم بشكل جماعي (ممارسة موجهة جماعية)، وأثناء تقديم الأجوبة يعللون أجوبتهم مع التصريح بسيرورة التفكير.

الممارسة المستقلة :تنجز خلالها المهمات من قبل المتعلمين بشكل فردي، ويتم تقديم الجواب مع الاستدلال بسيرورة الإنجاز.

اختتام الحصة :غالبا ما تتضمن هذه الخطوة تلخيصا لمحتوى الحصة.

على مستوى الدعم والمعالجة:

يحضر الدعم والمعالجة في النموذج البيداغوجي الجديد لمؤسسات الريادة بمختلف أنواعه (دعم وقائي، دعم تتبعي، دعم تعويضي...). وبالنسبة لمرحلة المراجعة المكثفة في بداية السنة الدراسية، فتم تخصيص

[404] Clermont Gauthier et Steve Bissonnette, Guide Pratique sur L'Enseignement Explicite, Working Paper, Version2, Février, 2023P : 9.
[405] Ibid, P : 10.

فترة من ثمانية أسابيع للدعم والتقوية في مادة اللغة العربية، باعتماد مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب "طارل".

وترتكز هذه المقاربة على تكييف التدريس مع مستويات تعلم المتعلمين الفعلية، بدل الالتزام الصارم بالمناهج الدراسية لكل مستوى تعليمي. ومن خلال تلبية احتياجات المتعلمين في رحلتهم التعليمية، تهدف طارل إلى سد الفجوات وضمان عدم تخلف أي متعلم عن الركب[406].

وتتعدد أشكال الدعم خلال إنجاز مختلف الدروس، وفي جميع المراحل: في بداية كل حصة، وخلال كل ممارسة، وفي نهاية كل وحدة دراسية، وفي نهاية كل مرحلة. كما يحضر الدعم المستمر في الكفايات الأساسية طوال السنة الدراسية.

على مستوى التقويم:

تتجاوز فلسفة التقويم في النموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة الاهتمام بالنقط أو المعدلات إلى:

- البحث في درجة التحكم في الكفايات المستهدفة.
- تشخيص الصعوبات المصادفة.
- تحديد جوانب التعثر التي قد لا تعكسها النقطة العددية الإجمالية أحيانًا.
- تحديد المستويات والمعايير في مختلف المكونات.

كما يركز هذا النموذج على التقويم الذاتي للمتعلم، وخصص له حيزا في الكراسات المدرسية. وتتعدد صيغ التقويم (تقويم ذاتي، تقويم تبادلي بالأقران...)، وتتنوع أدواته (روائز، شبكات ملاحظة، فروض...). والجديد في هذا النموذج هو الانتقال من الفروض المحروسة التي تشمل القراءة والدرس اللغوي والتعبير والإنشاء إلى تقويم التحدث والطلاقة وفهم المسموع.

أهمية النموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة:

- ارتكاز البرنامج على مداخل جديدة، خاصة المدخل الثقافي المتمثل في تعدد روافد الثقافة المغربية، مع تنمية المهارات الحياتية والمهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- اعتماد التكنولوجيات الحديثة وتوظيف المناهج الحديثة في التدريس.
- إيلاء الاهتمام بالتقويم والدعم، وكذلك بتكوين الأساتذة

1. إشكالات تنزيل النموذج البيداغوجي الجديد وأجرأته

رغم جهود وزارة التربية الوطنية لتجهيز المؤسسات بالمعدات الرقمية، وتوفير العدة، وتكوين الأطر التربوية والإدارية، إلا أن الواقع يبين أن تنزيل المشروع وأجرأة مقتضياته لا زالت تواجه إكراهات وإشكالات بنيوية، خاصة في تدريس اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، منها:

- تعثرات المتعلمين المتراكمة لسنوات، يصعب معالجتها في مدة زمنية قصيرة، وصعوبة تفييئهم، مع غياب بعض المتعلمين في بداية الموسم الدراسي، مما يحد من فعالية عملية الدعم والمعالجة.

[406] Teaching at the Right Level (TARL)as a Potential Solution for Improving Middle School Education : A Systematic Review of the Literature, Irfan Ananda Ismail, Qadriati, International Journal of Academic Pedagogical Research8Issue 4 April, 2024, P : 126-136

- التأخر في توفير مستلزمات الاشتغال، وصعوبة تدبير الزمن بسبب تعدد المهمات في كل درس، وصعوبة الاشتغال بمجموعات نتيجة الاكتظاظ.

- إثقال كاهل الأستاذ(ة) بمهام كثيرة: تقويمات متعددة ومتنوعة، مسك النقاط والكفايات التي قد تصل إلى 3000 خانة، إعداد الدروس وتحضير الأنشطة، مع مواكبة المهددين بالهدر ضمن خلايا اليقظة.

- الاعتماد الكامل على شرائح البيربوانت وعرضها بعارض البيانات، وما قد ينتج عنه من أضرار على صحة المدرس والمتعلم.

يظهر إذن أن هناك إكراهات عديدة في تنزيل النموذج البيداغوجي الجديد، تعود إلى صعوبة استيعاب فلسفة المشروع، وصعوبة التعاطي مع التكنولوجيات لبعض المدرسين، إضافة إلى عدم توفير شروط التنزيل المادية والمعنوية اللازمة.

2. سبل تعزيز النموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة وتجويده

لتجاوز الصعوبات والإكراهات، يستدعي تنزيل النموذج البيداغوجي اتخاذ إجراءات على مستويات مختلفة:

أ. على مستوى العدة الديداكتيكية والبيداغوجية:

- توفير المستلزمات في وقتها وبالقدر الكافي.

- تجويد إخراج المستلزمات وجعلها مناسبة من حيث التدبير الزمني وخلوها من الأخطاء.

- الاستفادة من بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير معطيات دقيقة حول التعلم، مستوى تقدم المتعلمين، وصعوباتهم، مع إعداد تقارير واقتراحات موضوعية لتخطيط حصص الدعم والمعالجة، ما يسهم في تجويد مخرجات عملية التعليم والتعلم.

ب. على مستوى الممارسة التربوية:

- توفير شروط مناسبة للاشتغال عبر محاربة الاكتظاظ.

- تخفيف المواد والمهام، وترك هامش للأستاذ للتصرف حسب المواقف التعليمية.

- تنويع طرق الاشتغال، الانفتاح على بيداغوجيات جديدة، وتقليل الاعتماد على الشرائح الرقمية.

- توحيد الرؤى حول المشروع وفلسفته.

ج. على مستوى التكوين:

- تكوين المدرسين في توظيف التكنولوجيات الحديثة والتقويم والقياس، خاصة فيما يتعلق بالخصائص السيكوميترية وإعداد الاختبارات.

- إدراج مشروع الريادة ضمن مجزوءات مراكز التكوين، وفتح المجال لتكوين في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، لا سيما في التقويم التربوي، لتحسين جودة التعليم، ترشيد الوقت، وضبط عمليات التقويم والدعم والمعالجة بدقة وفعالية أكبر.

خلاصة القول:

هذه شذرات من مقترحات وسبل من أجل تجاوز الإكراهات التي تحول دون تنزيل وأجرأة مناسبين للنموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة، وينبغي إبقاء باب البحث والدراسة مفتوحا على مصراعيه أمام بحوث ميدانية من أجل تحديد أدق لكل الإكراهات، والخروج بتوصيات عملية.

خاتمة:

في ختام هذه الورقة البحثية نؤكد على أن إصلاح المنظومة التعليمية والتربوية يستلزم تقويم المنظومة نفسها، وقياس مدى تحقق أهدافها على جميع المستويات. لذلك فإننا لا نقوم بما حصله المتعلم من معارف وحسب، وإنما نقوم بجميع مكونات الفعل التربوي والتعليمي؛ من أهداف ومحتويات ووسائل وأشكال العمل الديداكتيكي، وغيرها من العناصر المترابطة التي تدخل في سيرورة العملية التعليمة والتربوية، بالشكل الذي سيساعد على اتخاذ قرارات مناسبة، تمكن من تصحيح الوضعيات التربوية ومعالجة نواقصها.

انطلاقا من كل ذلك، نوصي بضرورة الإصغاء للأستاذ والأخذ بعين الاعتبار لمقترحاته، مع ضرورة الانفتاح على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، خاصة في جانب التقويم، لتخفيف العبء على الأستاذ.

المصادروالمراجع:

-وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، إعداديات الريادة، دورة تكوينية لفائدة أساتذة اللغة العربية في التدريس الصريح، بتاريخ 31 أكتوبر -1نونبر 2025.

-Clermont Gauthier et Steve Bissonnette, Guide Pratique sur L'Enseignement Explicite, Working Paper, Version2, Février, 2023.

-Teaching at the Right Level (TARL)as a Potential Solution for Improving Middle School Education: A Systematic Review of the Literature, Irfan Ananda Ismail, Qadriati, International Journal of Academic Pedagogical Research8Issue 4 April, 2024.

التحول التربوي في المدرسة المغربية: مقاربات جديدة وافاق الإصلاح مدرسة الريادة: أنموذجا

د: ايت القائد عبد الكريم

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش آسفي

الملخص:

يتناول المقال مشروع مؤسسة الريادة باعتباره أحد أهم الأوراش الإصلاحية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية في إطار تنزيل خارطة الطريق 2022-2026، بهدف الارتقاء بجودة التعلمات بالمدرسة المغربية. ويبرز سياق تبني هذا المشروع المرتبط بتحديات ضعف التحصيل الدراسي، وتفاوت الفرص التعليمية، والحاجة إلى تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين. كما يعرض مفهوم المدرسة الرائدة ومرتكزاتها، القائمة على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، واعتماد أساليب بيداغوجية حديثة مدعومة بالتكنولوجيا. ويسلط الضوء على أهداف المشروع في تحسين التعلمات الأساسية، وتنمية المهارات، وتعزيز القيم والمواطنة. ويستعرض الأساليب التعليمية والتقنيات الرقمية المعتمدة، مثل التعلم النشط، التدريس وفق المستوى المناسب، والتقويم المستمر. ويخلص المقال إلى أن مؤسسة الريادة تمثل مشروعا واعدا، أظهرت نتائجه الأولية تحسنا ملحوظا في التحصيل الدراسي، شريطة توفير شروط التعميم والاستدامة.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي - مؤسسة الريادة - جودة التعلمات - خارطة الطريق 2022-2026، التدريس الناجع - التعليم الرقمي - التقويم.

مقدمة

لا شك أن المتتبع لمسار الإصلاح ورهانات الارتقاء بالمنظومة التربوية المغربية، والذي توالت فيه الأوراش الكبرى في الآونة الأخيرة، يلاحظ العناية الفائقة التي توليها وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة للمنظومة التعليمية ببلادنا، باعتبارها الوصي على القطاع. وفي هذا السياق، شرعت الوزارة في تسطير رزمانة من المشاريع والأوراش الإصلاحية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، قانون الإطار 17-51 لسنة 2019، وخارطة الطريق 2022-2026.

إن السياق العام للإصلاح المتواصل بالمنظومة التربوية هو نتاج تنوع التحولات والتقلبات العالمية، بالإضافة إلى السياقات التربوية والتعليمية الوطنية. ومن أهم هذه المشاريع، مشروع "مؤسسات الريادة"، باعتباره مشروعا مندمجا وهيكليا عمليا لتنزيل خارطة الطريق، ويروم تحسين جودة التعلمات الأساسية، وتعزيز التفتح والمواطنة، وتحقيق إلزامية التعليم.

إشكالية البحث

- ما هو السياق الكامل للإصلاح التربوي ببلادنا؟
- ما هي مرتكزات وأسس وأهداف خارطة الطريق؟
- ما هي مؤسسة الريادة، وواقعها، وآفاقها؟

ولتوضيح هذه الإشكالات، ارتأيت أن تكون خطة البحث كالتالي

1. **المقدمة**
2. **المبحث الأول** :المدرسة الرائدة: السياق والمفهوم
3. **المبحث الثاني** :أهداف مؤسسة الريادة ومرتكزاتها
4. **المبحث الثالث** :الأساليب التعليمية المعتمدة في المدرسة الرائدة
5. **المبحث الرابع** :التكنولوجيا المعتمدة في المدرسة الرائدة
6. **المبحث الخامس** :واقع مؤسسة الريادة وآفاقها بالمدرسة المغربية
7. **الخاتمة**
8. **لائحة المصادروالمراجع**

المبحث الأول: المدرسة الرائدة: السياق والمفهوم

1-1مفهوم المدرسة الرائدة

تعد المدارس الرائدة في المغرب تجربة تربوية جديدة تهدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم عموما، من خلال إرساء مناهج تربوية وبيداغوجية حديثة، وتركز على تطوير مهارات الطلاب وإعدادهم لمواجهة تحديات العصر، مستفيدة من أحدث التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة.

تركز هذه المدارس على الفعل والتفاعل، من خلال إشراك المتعلمين في العملية التعليمية وجعلهم محورها، وتحفيزهم على التفكير النقدي البناء والإبداع وحل المشكلات، بدل الحشو والتلقين. كما تستخدم التكنولوجيا الحديثة كأداة فعالة لدعم التعليم، وتوفير موارد رقمية متنوعة للأساتذة والمتعلمين، مما يسهم في إثراء التجربة التعليمية وجعلها أكثر جاذبية.

وترتكز مؤسسة الريادة على توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة، وتشجيع المتعلمين على الابتكار والتفاعل الإيجابي مع زملائهم، وخلق برامج التطوير المهني المستمر للأطر التعليمية، بتمكينهم من استخدام أحدث استراتيجيات التدريس والوسائل التقنية الحديثة من خلال برامج تدريبية مستمرة.

1-2سياق تبني مؤسسة الريادة بالمدرسة المغربية

لم يأت تبني مشروع "مؤسسة الريادة" من فراغ، بل جاء في سياق مساعي الدولة المغربية المستمرة لإصلاح منظومة التربية والتكوين والارتقاء بجودة التعليم، وذلك من خلال تطبيق رؤيتها الاستراتيجية 2015-2030، التي تهدف إلى مواجهة التحديات العالقة في المدرسة العمومية لعقود. ويمكن إجمالها فيما يأتي:

- **ضعف مستوى التحصيل الدراسي** :فقد أظهرت العديد من الدراسات والتقارير ضعف مستوى التحصيل الدراسي للعديد من التلاميذ، خصوصا في المواد الأساسية كالرياضيات واللغة العربية واللغة الفرنسية.

- **الفوارق التعليمية بين المناطق** :تعاني العديد من المدارس العمومية من نقص التجهيزات والوسائل والموارد التعليمية مثل المختبرات والمكتبات وقاعات المعلوميات، مما يؤثر سلبا على جودة التدريس وفعالية العملية التعليمية.

- **الحاجة إلى تطوير مهارات المتعلمين** :يشهد سوق العمل تغيرات سريعة تتطلب من الخريجين امتلاك مهارات جديدة ومتطورة مثل مهارات التواصل والعمل الجماعي، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والابتكار، واستخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة.

ولهذا، تحتاج المدرسة العمومية إلى تطوير مناهجها وأساليبها لتمكين المتعلمين من اكتساب هذه المهارات، وضمان اندماجهم في الحياة الاجتماعية والمهنية. وتعتبر مؤسسة الريادة مشروعا واسعا يرتكز على مقاربات تربوية حديثة، مثل التدريس وفق التعليم المناسب والناجع، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وفي منظومة التربية والتكوين عموما.

المبحث الثاني: أهداف مؤسسة الريادة ومرتكزاتها

يهدف مشروع المؤسسة الرائدة إلى إحداث تغيير جذري في منظومة التربية والتكوين، لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية، التي تسهم في بناء جيل قادر على مواجهة التحديات المعاصرة:

الارتقاء بجودة التعليم وتحسين المستوى الدراسي :تحسين مستوى التحصيل الدراسي في المواد الأساسية، مثل اللغات العربية والأجنبية والرياضيات، من خلال تطبيق مناهج تربوية حديثة تركز على الفهم، التطبيق، التحليل، الإبداع، والابتكار.

تطوير المهارات :التركيز على مهارات التفكير النقدي، حل المشكلات، التواصل الفعال، العمل الجماعي، والتكنولوجيا الحديثة، عبر أساليب تدريس تفاعلية تعزز الانتماء وروح الجماعة.

التركيز على التعلم الفعال والناجع :جعل المتعلم في صلب العملية التعليمية، ودور الأستاذ يقتصر على التوجيه والإرشاد.

ربط المتعلم بسوق الشغل والحياة المهنية :تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة للانفتاح على سوق الشغل من خلال برامج تعليمية عملية.

تعزيز روح المبادرة وريادة الأعمال :تشجيع المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم وبناء مشاريع شخصية، والمساهمة في التنمية الاقتصادية.

تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي :عبر التعليم بالمجموعات، الورشات، والعروض الجماعية لتعزيز روح التنافس والعمل المشترك.

توفير بيئة تعليمية محفزة ومجهزة بالتكنولوجيا الحديثة :تحديث البنية التحتية، تجهيز المختبرات والمكتبات الرقمية، توفير الحواسيب والإنترنت عالي السرعة، واستخدام منصات التعلم الإلكتروني.

تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية :مثل الاحترام، التسامح، التعاون، وقبول الآخر، وفق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قانون الإطار 17-51، والرؤية الإستراتيجية 2015-2030، وخارطة الطريق.

المبحث الثالث: الأساليب التعليمية المعتمدة في المدرسة الرائدة

تعتمد المدرسة الرائدة على أساليب تعليمية متقدمة تهدف إلى تعزيز تجربة التعلم وتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، من بينها:

التعلم النشط :يشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال المناقشات والمشاريع والأنشطة التفاعلية.

التعلم القائم على المشروع :تكليف التلاميذ بمشاريع عملية تسمح لهم بالبحث والاستكشاف وحل المشكلات الحقيقية.

التعلم التعاوني :العمل في مجموعات صغيرة لتعزيز التعاون والتواصل وتنمية مهارات العمل الجماعي.

التخصيص في التعليم :تعديل المناهج والأنشطة لتلبية احتياجات التلاميذ الفردية.

استخدام التكنولوجيا :توظيف الحواسيب والأجهزة اللوحية والبرامج التعليمية لتعزيز تجربة التعلم.

التقييم المستمر :يشمل التقييم الذاتي، تقييم الزملاء، وتقييم الأداء العملي لضمان متابعة تقدم التلاميذ.

التعلم القائم على الاستقصاء :تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة واستكشاف الموضوعات بأنفسهم لتعزيز الفضول واستكشاف المعرفة.

التعلم الاجتماعي والعاطفي :تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل التعاطف، التحكم في العواطف، وبناء العلاقات.

تسهم هذه الأساليب في خلق بيئة تعليمية ديناميكية وملهمة، تركز على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين وتجهيز التلاميذ لمواجهة تحديات المستقبل.

المبحث الرابع: التكنولوجيا المعتمدة في المدرسة الرائدة.

غالبا ما تتبنى المدارس الرائدة مجموعة متنوعة من التقنيات الحديثة لتعزيز العملية التعليمية وجعلها أكثر فاعلية وجاذبية للتلاميذ، ومن بين هذه التقنيات:

الألواح الذكية :تستخدم بدلاً من السبورات التقليدية، وتتيح للمعلمين عرض المحتوى الرقمي والتفاعل معه بسهولة.

الأجهزة اللوحية :تعمل كأدوات تعليمية فردية للتلاميذ، مما يسهل الوصول إلى الموارد التعليمية الرقمية ويشجع التعلم الذاتي.

الواقع الافتراضي والمعزز :تستخدم هذه التقنيات لخلق تجارب تعليمية غامرة، مثل الجولات الافتراضية في المتاحف أو الشروحات التفاعلية للعلوم.

البرمجيات التعليمية مثل نظم إدارة التعلم (LMS): تساعد في تنظيم الدروس والواجبات، وتتبع تقدم التلاميذ، وتسهم في تحسين فعالية التعليم.

المبحث الخامس: واقع مؤسسة الريادة وآفاقها بالمدرسة المغربية

تعتمد مؤسسة الريادة استراتيجيات تدريس مخالفة للطرق التقليدية المتبعة في المدارس العمومية، وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى تحسين جودة التعليم وزيادة فعاليته، وتمكين التلاميذ من التحكم في الكفايات الأساسية والمعارف اللازمة بشكل أفضل. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات:

1- التدريس وفق المستوى المناسب(Teaching at the Right Level – TERL)

تعتبر هذه المقاربة التربوية من أنجع طرق التدريس، حيث يتم تحديد مستوى كل متعلم في المواد الأساسية مثل الرياضيات واللغات العربية والفرنسية، وتخصيص دعم مناسب لكل متعلم.

2- التشخيص والتقييم

يتم إجراء تقويم تشخيصي للمتعلمين في بداية الدخول المدرسي، وتساعد هذه الاختبارات في تحديد نقاط القوة والضعف لدى كل تلميذ، وتحديد المستوى المناسب لكل واحد.

3- التجميع وفق المستوى

تتم متابعة مستوى التلميذ من خلال تقويم مستمر يبين درجة استيعابه للمعلومات، وخلق طرق تساعد على معالجة التعثرات الفردية.

4- التدريس الناجع

يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب الفعالة التي تساعد على تحسين التحصيل الدراسي وتطوير مهارات المتعلم، ويستند إلى المبادئ التالية:

- المراجعة اليومية للمعلومات.
- تقديم المادة الجديدة بشكل تدريجي.
- طرح الأسئلة والتأكد من الفهم.
- تقديم أمثلة تطبيقية ونماذج توضيحية.
- **توفير فرص للممارسة الموجهة** :تمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه تحت إشراف الأستاذ.
- **التقييم المستمر للتعلم** :يساعد على متابعة تقدم المتعلم وتقديم التغذية الراجعة لتحسين الأداء وتجاوز الصعوبات.

من خلال تطبيق مبادئ التدريس الناجع، يمكن رفع مستوى التحصيل الدراسي، تجاوز التعثرات، تحسين جودة التعلمات، وزيادة فعاليتها، وتمكين المتعلمين من التحكم في التعلمات الأساسية والكفايات والمعارف المهمة.

الخاتمة

إن مشروع مؤسسة الريادة يعد مشروعا واعدا يشكل تحولا وتطورا ملموسا في إصلاح المنظومة التربوية، ولكن تنزيل البرامج المنظمة له ضمن خارطة الطريق يتطلب إرادة فعلية ومجهودات متضافرة، وتجاوز جميع الصعوبات المحتملة.

وقد أثبتت الدراسات والنتائج الأولى لمشروع مؤسسة الريادة نتائج حسنة، حيث أثرت إيجابا على مستوى المتعلمين، ولقيت تجاوبا من الأساتذة، وعرفت تجهيز المؤسسات التعليمية وتوفير لوازم تجويد التعلمات من معدات وقاعات الموارد الرقمية والمختبرات العلمية.

وفق النتائج الأولية للسنة الأولى من مشروع مؤسسة الريادة، والتي أجريت بواسطة مختبر المغرب للابتكار والتقييم، وهي مبادرة مشتركة مع جامعة محمد السادس متعددة التخصصات التقنية، ومعمل عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر (JPAL) التابع لمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ومؤسسة هارفارد للتنمية الدولية، فقد تبين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في المواد الأساسية، حيث سجلت الدراسة:

- تحسين مستوى اللغة الفرنسية بنسبة .**90%**
- تحسين مستوى الرياضيات بنسبة .**82%**
- نسبة مرتفعة في تحسين مستوى اللغة العربية.

لائحة المصادر والمراجع:

- القلق البيداغوجي المدخل الثقافي للنهوض بالمدرسة المغربية منشورات فكر الطبعة الأولى 2016
- المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم التحدي الرقمي نموذجا مجلة كراسات تربوية العدد 4 مارس 2019
- المدرسة المغربية وتحدد المرجعيات مرجعيات القيم أنموذجا، وردي استثمار الطبعة 2024
وحماة السور بمواضع
- المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد 5, شتنبر2021
- عبد العزيز صالح التربية وطرق التدريس دار المعارف الجزء 2 مصر، الطبعة 7, 1971
- بالماد على مناهج التربية ترجمة: جوزف عبود كية منشورات عويدات، بيروت باريس طبعة،2 1985
- برادة رشيد المدرسة المغربية لما يراها المراهقون والشباب، منشورات مجلة علوم التربية العدد 16 طبعة 1, 2009

الوثائق الرسمية:

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين يناير 2000
- الكتاب الأبيض ج1 الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجع المناهج التربوية يونيو 2002.
- وجهة نظر المجلس الأعلى للتربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، أكتوبر 2008
- الرؤية الاستراتيجية للتعليم 2015-2030 منشورات المجلس العلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
- القانون الإطار 5/17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
- خارطة الطريق 2022-2026

تجديد منهج العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم بالمدرسة المغربية: من التأسيس التربوي إلى الممارسات الصفية

نورالدين بوفول باحث بسلك الدكتوراة

بجامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بمنهجي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم، والتأصيل لهما من النصوص الشرعية والممارسات العملية في التاريخ الإسلامي المُشرق، مع بيان أهدافهما التعليمية والتربوية، وتجديد ممارستهما عمليا في مادة التربية الإسلامية بالمدرسة المغربية.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن إشكاليتها، سيعتمد منهجية متكاملة تجمع بين المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي التحليلي، مع الانفتاح على المنهج المقارن، وفق مقدمة وثلاثة مباحث: الأول يبين مفهومي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم، والثاني يؤصل لمشروعية العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم، والثالث يوضح أهداف العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم، والرابع يقدم مقترحات لتنزيل منهجي العرض والسماع وتفعيلهما داخل الحصص القرآنية. ثم خاتمة تبرز أهم الخلاصات والنتائج المتوصل إليها.

الكلمات المفتاحية :تعليم القرآن الكريم؛ العرض والسماع؛ المدرسة المغربية؛ التأسيس التربوي؛ الممارسات الصفية.

مقدمة

يعد تعليم القرآن الكريم وتعلمه في المدرسة المغربية أحد الثوابت الدينية الراسخة في المنظومة التربوية الوطنية، فبه تبنى القيم، وتربى الأجيال، وتصلح المجتمعات. ولذا أولته الوثائق الرسمية التربوية المغربية، وفي مقدمتها منهاج التربية الإسلامية الجديد (2016)، عناية فائقة منذ بدء التعليم النظامي، واستمرت على ذلك عبر تعاقب العصور وتوالي الدول الحاكمة.

أولا: سياق البحث

وانسجاما مع أهداف الندوة الوطنية "التحول التربوي في المدرسة المغربية: مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح"، جاءت هذه الورقة العلمية لتحصر الكلام في طرائق تعليم القرآن الكريم ضمن محور: "تبني المقاربات البيداغوجية الحديثة وتجديد الممارسات الصفية". فوقع الاختيار على موضوع "تجديد منهجي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم بالمدرسة المغربية: من التأسيس التربوي إلى الممارسات الصفية"، نظرا للمكانة العلمية والتربوية التي يحظى بها القرآن الكريم، وإسهامه البالغ في التربية القيمية.

ثانيا: أهداف البحث

يسعى البحث إلى التعريف بمنهجي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم، والتأصيل لهما من النصوص الشرعية والممارسات العملية في التاريخ الإسلامي المشرق، مع بيان أهدافهما التعليمية والتربوية، وتجديد ممارستهما عمليا في مادة التربية الإسلامية بالمدرسة المغربية.

ثالثا: إشكالية البحث

من الخصائص التي ميزت منهج تلقي القرآن الكريم عبر التاريخ الإسلامي: المشافهة والسند، وهي خصيصة تناسب طبيعة القرآن الكريم باعتباره وحيا متلوا، مقصودا لذاته لفظا وأداء. وبناء على ذلك، يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بمنهجي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم؟
- ما الأصول التي يستمد منها منهجي العرض والسماع مشروعيته التعليمية؟
- ما الأهداف التي يحققها منهجي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم؟
- كيف نجدد منهجي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم، ونفعلهما في الممارسات الصفية المعاصرة؟

رابعا: منهجية البحث وخطته

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن إشكاليتها المركزية، سيعتمد البحث على منهجية متكاملة تجمع بين المنهج الاستقرائي لجمع المعطيات والنصوص المرجعية، والمنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الوثائق التربوية والنصوص الشرعية، مع الانفتاح على المنهج المقارن للموازنة أحيانا بين المقاربات البيداغوجية المعاصرة والخصوصيات الشرعية لتعليم القرآن. وذلك وفق مقدمة وأربعة مباحث:

- الأول: يعرف بمفهومي العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم؛
- الثاني: يؤصل لمشروعية العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم؛
- الثالث: يوضح أهداف العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم؛
- الرابع: يقدم مقترحات لتفعيل منهجي العرض والسماع داخل الحصص القرآنية.

ثم خاتمة.

المبحث الأول: مفهوم العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم

العرض والسماع منهجان متكاملان من مناهج تلقي القرآن الكريم، لا يستغني أحدهما عن الآخر في الإقراء والتلقي. أما العرض على الشيخ (المقرئ) أو القراءة عليه، فيقصد به قراءة الطالب (القارئ) على الشيخ (المقرئ)، ويستمع الشيخ وباقي الطلبة لقراءته ليصحح الشيخ ما قد يقع فيه الطالب القارئ من أخطاء. قال الزركشي (ت794هـ): "العرض على الشيخ: أن يقرأ على الشيخ وهو يسمع، وأكثر المحدثين يسمون القراءة على الشيخ عرضا، من حيث إن القارئ يعرض على الشيخ ما يقرأه""[407].

وأما السماع (السماع من لفظ الشيخ، ويسمى الإقراء)، فالمراد به أن يقرأ الشيخ، ويستمع الطلبة إلى قراءة الشيخ، ليحذو الطالب حذو قراءة شيخه وأدائه. والسماع بهذا الاعتبار أسلوب راسخ في تاريخ التربية والتعليم، وقد تنبه العلماء إلى مركزيته، فعده ابن خلدون (ت808هـ) أبا الملكات اللسانية.[408]. بل عده بعضهم أول مراتب العلم، فقَالَ سُفْيَانُ الثوري(ت161هـ): "أَوَّلُ الْعِلْمِ الِاسْتِمَاعُ، ثُمَّ الْإِنْصَاتُ، ثُمَّ الْحِفْظُ،

[407] البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين الزركشي (ت794هـ)، دار الكتبي، ط1، 1414ه، 1994م، (6 /311)

[408] مقدمة ابن خلدون، (1 /754)

ثُمَّ الْعَمَلُ، ثُمَّ النَّشْرُ"[409]. ذلك؛ لأن الاستماع "فن يشتمل على عمليات معقدة، يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات"[410]. قال عبد الرحمن السيوطي(ت911ه) في منهج العرض والسماع: "وأما القراءة على الشيخ فهي المستعملة سلفا وخلفا. وأما السماع من لفظ الشيخ فيحتمل أن يقال به هنا لأن الصحابة رضي الله عنهم إنما أخذوا القرآن من النبي صلى الله عليه وسلم"[411].

المبحث الثاني: مشروعية العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم

يعتمد منهج العرض والسماع في تلقي القرآن الكريم على جملة من الأصول، وينطلق من مجموعة من القواعد، أهمها؛ الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والممارسات العملية في تاريخ تعليم القرآن الكريم، وبيانها كما يأتي:

الأصل الأول: القرآن الكريم

جعل الله تعالى القرآن الكريم، نورا وهداية، واعتبر الاستماع إليه مدخلا للفهم، وبوابة إلى الرحمة والهداية، فقال تعالى: {وَإِذا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ}[412]. فالآية الكريمة، وإن كانت عند جمهور العلماء مخصوصة بعبادة الصلاة كما يذكر ابن البر النمري(ت463ه):[413]، إلا أنها عند بعض المفسرين والفقهاء محمولة على العموم، عملا بقاعدة "العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب". يقول الشوكاني(ت1250ه): "وَلَا يَخْفَاكَ أَنَّ اللَّفْظَ أَوْسَعُ مِنْ هَذَا، وَالْعَامُّ لَا يُقْصَرُ عَلَى سَبَبِهِ، فَيَكُونُ الِاسْتِمَاعُ وَالْإِنْصَاتُ عِنْدَ قِرَاءَةِ الْقُرْآنِ فِي كُلِّ حَالَةٍ، وَعَلَى أَيِّ صِفَةٍ، مِمَّا يَجِبُ عَلَى السَّامِعِ"[414]. وقال ابن عاشور(ت1393ه): "فَالْأَمْرُ بِالِاسْتِمَاعِ مَقْصُودٌ بِهِ التَّبْلِيغُ، وَاسْتِدْعَاءُ النَّظَرِ، وَالْعَمَلُ بِمَا فِيهِ، فَالِاسْتِمَاعُ وَالْإِنْصَاتُ مَرَاتِبُ بِحَسَبِ مَرَاتِبِ الْمُسْتَمِعِينَ"[415].

ويدل على المشافهة والتلقي المباشر للقرآن الكريم من الرسول -صلى الله عليه وسلم-قول الله تعالى:{وَقُرْآناً فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلاً}[416]، وقوله عز وجل:{إِنَّما أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ رَبَّ هذِهِ الْبَلْدَةِ الَّذِي حَرَّمَها وَلَهُ كُلُّ شَيْءٍ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ، وَأَنْ أَتْلُوَا الْقُرْآنَ}[417]، وقوله سبحانه:{هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آياتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي

---

[409]جامع بيان العلم وفضله، يوسف بن عبد البر (ت463هـ)، تح: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، ط1، 1414هـ، 1994م؛ (477/1)

[410]تدريس فنون اللغة العربية، علي مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1991م، (ص75).

[411]الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتابن ط، 1394ه، 1974م، (344/1)

[412]سورة الأعراف، الآية 104.

[413]التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تح: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، (28/11)

[414]فتح القدير للشوكاني، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، ط1، 1414ه، (239/2)

[415]التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984هـ، (9 /239)

[416]سورة الإسراء، الآية 106.

[417]سورة النمل، الآية 91

ضَلالٍ مُبِينٍ}[418]. والمقصود بالتلاوة في هذه الآيات: قراءة القرآن على الناس[419]، وتعليم النطق بألفاظِهِ[420]. وتعلم حُرُوفه وَتَعْلِيمهَا، وَتعلم مَعَانِيه وَتَعْلِيمهَا[421].

الأصل الثاني: السنة النبوية الشريفة؛

وتلقي القرآن الكريم بطريقتي العرض والسماع؛ منهج استمد مشروعيته من فعل النبي صلى الله عليه وسلم، فقد ثبت في السنة الشريفة أنه تلقى القرآن الكريم مشافهة من جبريل عليه السلام، وكان صلى الله عليه وسلم يعرض القرآن على جبريل في رمضان كل عام[422]. وثبت عنه - صلى الله عليه وسلم - أنه سمع القرآن الكريم من ابن مسعود، وقال له: «إِنِّي أُحِبُّ أَنْ أَسْمَعَهُ مِنْ غَيْرِي»[423]. وفي معنى هذه الجملة قال ابن بطال(ت449هـ): "واستماعه القرآن من غيره - والله أعلم - ليكون عرض القرآن سنة، ويحتمل أن يكون كى يتدبره ويفهمه، وذلك أن المستمع أقوى على التدبر، ونفسه أخلى وأنشط من نفس القارئ؛ لأنه فى شغل بالقراءة وأحكامها"[424]. وابن بطال هنا يبين أن استماع الأستاذ لقراءة المتعلمين سنة نبوية، وعليه أن يقتدي بنبيه في تعليم كتاب الله تعالى. فالنبي - صلى الله عليه وسلم - رغم فصاحته وبلاغته، وحسن صوته، ودقة قراءته، كان يسمع من أصحابه ويستمع إلى قراءاتهم. وبهذا الأسلوب تلقى الصحابة الكرام -رضي الله عنهم أجمعين- القرآن الكريم من الرسول -صلى الله عليه وسلم-، وهكذا تلقاه من الصحابة التابعون وأتباعهم، واستمرت الأمة عبر تاريخها على تلقي القرآن بهذا المنهج التوقيفي كما هو عند جمهور العلماء.

ومراعاة لمبدأ المشافهة في تعليم القرآن الكريم وتعلمه، تولى الرسول -صلى الله عليه وسلم- بنفسه تعليم الناس القرآن الكريم وتربيتهم به. فقد كان -عليه السلام- يقرأ بنفسه القرآن الكريم على الصحابة الكرام، ويسمعهم من صوته الحسن. فقد ثبت أنه قرأ القرآن الكريم على المسلمين الأوائل بعد دعوتهم إلى الإسلام، كأبي بكر الصديق، والزبير بن العوام، وعثمان بن عفان، وطلحة بن عبيد الله، وسعد بن أبي وقاص، وعبد الرحمن بن عوف، وأبي عبيدة بن الحارث، وأبي سلمة بن عبد الأسد، وعبد الله بن الأرقم، وعثمان بن مظعون.[425] وغيرهم-رضي الله عنهم أجمعين-. كما قرأه- عليه السلام- عند إسلام الأنصار، وعند قدوم وفد النصارى إلى مكة[426]. ويدل على هذا أيضا قول ابن مسعود رضي الله عنه: «وَاللهِ لَقَدْ أَخَذْتُ مِنْ فِي رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِضْعًا وَسَبْعِينَ سُورَةً، وَاللهِ لَقَدْ عَلِمَ أَصْحَابُ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنِّي مِنْ

---

[418]سورة الجمعة، الآية 2.

[419]الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط2، 1384هـ، 1964م، (13/ 246)

[420]تفسير ابن رجب الحنبلي، دار العاصمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1422ه، 2001م، (2/ 428)

[421]مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، دار الكتب العلمية، بيروت، (1/ 74)

[422]الإتقان في علوم القرآن، (1 /344)

[423]صحيح البخاري، باب: من أحب أن يسمع القرآن من غيره، رقم 4768.

[424]شرح صحيح البخاري، ابن بطال، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط2، 1423هـ، 2003م، (10 /278)

[425]سيرة ابن اسحاق، (ص 139، 140، 143)، وسيرة ابن هشام، (1/ 429)، وأسد الغابة في معرفة الصحابة، (6/ 148)،

[426]سيرة ابن اسحاق، (ص218)، وسيرة ابن هشام، (1/ 392)

أَعْلَمِهِمْ بِكِتَابِ اللهِ وَمَا أَنَا بِخَيْرِهِمْ. قَالَ شَقِيقٌ: فَجَلَسْتُ فِي الْحِلَقِ أَسْمَعُ مَا يَقُولُونَ، فَمَا سَمِعْتُ رَادًّا يَقُولُ غَيْرَ ذَلِكَ»[427].

هذا؛ فضلا عن تعليمه القرآن الكريم في خطب الجمع والأعياد، والصلوات الجهرية، ومن خلالها حفظت أم هِشَامٍ بِنْتِ حَارِثَةَ بْنِ النُّعْمَانِ، وهند بنت أسيد بْن الحضير الأَنْصَارِيّ، سورة ق، لكثرة قراءته لها كُلَّ يَوْمِ جُمُعَةٍ عَلَى الْمِنْبَرِ[428].

الأصل الثالث: الممارسات العملية لإقراء للقرآن الكريم في التاريخ الإسلامي؛

إن التلقي المباشر للقرآن الكريم عن طريقتي العرض والسماع من المقرئين، طريقتين ضاربتين جذورهما في التاريخ الإسلامي، فكتب علوم القرآن وكتب القراءات القرآنية تثبت أن القرآن الكريم وصل بالتواتر إلى الأجيال عبر هذين الأسلوبين. وقد تعزز هذا المنهج في عهد الصحابة الكرام، فأصبح واقعًا عمليًا، حيث طُهر لفظ القرآن في عهدهم، كمصعب بن عمير الذي لقب بالمقرئ، والقراء السبعة الذين غُدر بهم في بئر معونة. وكان ممن أخذ القرآن الكريم من النبي -صلى الله عليه وسلم- مباشرة: ابن مسعود، وأبو موسى الأشعري، وأُبيّ بن كعب، وزيد بن حارثة، وغيرهم من القراء المكثرين - رضي الله عنهم -. وأخذ عن هؤلاء الصحابة ابن عباس، وعبد الله بن السائب، وغيرهما من صغار الصحابة - رضي الله عنهم أجمعين .

وعلى هذا الأمر مضى الناس في المائة الأولى من الهجرة، فقد كانوا يقرؤون بما في المصاحف الموجهة إليهم وفق ما أقرأهم الصحابة والتابعون. ثم اشتهرت بعد ذلك طائفة من القراء تجردوا للقراءة، وتخصصوا فيها، واعتنوا بضبطها أتم عناية، وداوموا عليها فنسبت لهم، وأضيفت إليهم، باعتبارهم أضبط للقرآن الكريم "وأكثر قراءة وإقراء به، وملازمة له، وميلا إليه"[429]، وفي ذلك قال الإمام الداني(ت444ه): "وهذه الإضافة إضافة اختيار ودوام ولزوم، لا إضافة اختراع ورأي واجتهاد"[430].

ومما يؤسس لمنهج العرض والسماع في تاريخ تعليم كتاب الله تعالى؛ قول ابن تيمية(ت728ه): "وَهَذَا كَانَ سماع سلف الْأمة، وأكابر مشايخها وأئمتها، كالصحابة وَالتَّابِعِينَ وَمن بعدهمْ من الْمَشَايِخ(...) وَكَانَ عمر بن الْخطاب يَقُول لأبي مُوسَى الْأَشْعَرِيّ يَا أَبَا مُوسَى ذكرنَا رَبنَا، فَيقْرَأ وهم يسمعُونَ ويبكون، وَكَانَ أَصْحَاب مُحَمَّد، إِذا اجْتَمعُوا أمروا وَاحِدًا مِنْهُم أَن يقْرَأ الْقُرْآن وَالْبَاقِي يَسْتَمِعُون"[431]. وهذا الاستماع المتبادل من الصحابة فضلا على أنه عبادة، هو في حد ذاته منهج تربوي تعليمي لكتاب الله تعالى.

المبحث الثالث: أهداف العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم؛

تمثل أهداف التعلم العنصر الأول من عناصر المنهاج التربوي؛ بوصفها الغاية التي يتحراها طالبها، ويجتهد في إدراكها، والوصول إليها، والهدف بهذا المعنى، متحقق في تلقين القرآن الكريم بمنهجتي العرض

---

[427]صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب: القراء من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، رقم 4714

[428]صحيح مسلم، باب تخفيف الصلاة والخطبة، رقم 873, الاستيعاب في معرفة الأصحاب، (4/ 1920)، وأسد الغابة في معرفة الصحابة ط العلمية، (7/ 277)

[429]الأحرف السبعة للقرآن، تح: عبد المهيمن طحان، مكتبة المنارة - مكة المكرمة، ط1، 1408ه، (ص61)

[430]الأحرف السبعة للقرآن، (ص61)

[431]أمراض القلوب وشفاؤها، المطبعة السلفية، القاهرة، ط2، 1999هـ، (ص75)

والسماع، لما يحدثانه من تغير في سلوك المتعلم وفي حياته الشخصية، وبيئته التعليمية، بل وفي محيطه الذي يعيش فيه، غير أنني أركز هنا على نوعين من الأهداف، هما الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية.

أولا: الأهداف المعرفية؛

للعرض والسماع دور مهم في ضبط التلاوة وسلامة النطق، وتسهيل الحفظ، وتحقيق الفهم. أما ضبط التلاوة وسلامة النطق، فيشهد له الواقع، لأن المتعلم عندما يقرأ سينشغل بضبط الحروف وبالأحكام التجويدية، بينما الأستاذ المستمع فسيتفرغ للتقويم والتصحيح والتوجيه، وهذا بلا شك سيجعل الأستاذ يكتشف الأخطاء ويقف على نقاط القوة والضعف في قراءة المتعلمين. وبهذا سيقوّم قراءة المتعلمين، علاوة على متابعة المتعلمين لقراءة صديقهم ورصدهم للأخطاء التي قد يقع فيها وقت التلاوة.

ومما يبين القيمة التربوية لهذا الأسلوب التعليمي للمقطع القرآني، توجيه علماء الحديث قراءة النبي -صلى الله عليه وسلم- القرآن على أبي بن كعب -رضي الله عنه-. فذكروا أن النبي -صلى الله عليه وسلم- فعل ذلك "ليأخذ أبي نمط قراءته وسنته ويحتذي حذوه"[432]. وقد بين السيوطي(ت911ه) الهدف من القراءة على الشيخ، فقال: "لأن المقصود هنا كيفية الأداء"[433].

وأما تسهيل الحفظ، فدليله ما رواه البخاري(ت256ه) عَنِ الْأَسْوَدِ، عن عبد الله قَالَ: «بَيْنَمَا نَحْنُ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي غار، إذ نزلت عليه: {وَالْمُرْسَلَاتِ}[434]. فإنه لَيَتْلُوهَا، وَإِنِّي لَأَتَلَقَّاهَا مِنْ فِيهِ، وَإِنَّ فَاهُ لَرَطْبٌ بِهَا، إِذْ وَثَبَتْ عَلَيْنَا حَيَّةٌ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: اقْتُلُوهَا. فَابْتَدَرْنَاهَا فَذَهَبَتْ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: وقيت شركم، كما وقيتم شرها. قال عمر: حفظته من أبي: في غار بمنى»[435]. فضلا عما سبقت الإشارة إليه من حفظ، أم هِشَامٍ بِنْتِ حَارِثَةَ بْنِ النُّعْمَانِ، وهند بنت أسيد بْن الحضير الأَنْصَارِيّ سورة ق، واخذ عبد الله بن مسعود بِضْعًا وَسَبْعِينَ سُورَةً،

وأما تحصيل الفهم والإدراك؛ فيشهد له، قول ابن تيمية(ت728ه): "ومن أصغى إلى كلام الله وكلام رسوله بعقله، وتدبره بقلبه، وجد فيه من الفهم والحلاوة والبركة والمنفعة ما لا يجده في شيء من الكلام لا منظومه ولا منثوره"[436]. ومن تحققت فيه هذه الصفات، لا شك أنه معدود فيمن مدحهم الله تعالى بقوله سبحانه: {فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ القَوْلَ فَيَتَّبِعُون أَحْسَنَهُ}[437].

ونتيجة لهذه الطريقة في الإقراء؛ تخرج على يد الرسول - صلى الله عليه وسلم- ثلة من حفظة القرآن الكريم، وخاصة الأربعة الذين شهد لهم النبي -صلى الله عليه وسلم- بذلك، وقال في حقهم: «خُذُوا الْقُرْآنَ مِنْ أَرْبَعَةٍ: مِنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ، وَأُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ، وَمُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، وَسَالِمٍ مَوْلَى أَبِي حُذَيْفَةَ»[438]. وهذا بلا شك توجيه نبوي صريح في اعتماد هذه الطريقة في التدريس والتعليم. فهؤلاء "أضبط لألفاظه، وأتقن

---

[432]شرح صحيح البخاري، ابن بطال، (10 /278)

[433]الإتقان في علوم القرآن، (1 /344)

[434]سورة المرسلات، الآية 1

[435]صحيح البخاري، كتاب التفسير، باب: قوله: {هذا يوم لا ينطقون}، رقم 4650

[436]اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم) «2 /270)

[437]سورة الزمر، الآية 18.

[438]صحيح البخاري، كتاب فضائل الصحابة، باب: مناقب أبي بن كعب رضي الله عنه، رقم 3597

لآدابه، وأكثر فقهاً فيه، لتفرغهم للأخذ عن النبي -صلى الله عليه وسلم- مشافهة، وانتصابهم لأن يؤخذ عنهم"[439].

ومما يعضد هذا المنهج؛ قول أبي إسحاق الشاطبي(ت790هـ): "من أنفع طرق العلم الموصلة إلى غاية التحقق به، أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام". وهذا في تلقي العلوم، فما بالك بأصل العلوم وأسها الذي هو القرآن الكريم، فالعلم -كما قال الشاطبي- "كان في صدور الرجال، ثم انتقل إلى الكتب، وصارت مفاتحه بأيدي الرجال"[440]. وذلك؛ لأن مجالسة العلماء نافعة على كل تقدير، فهي تمنح المتعلم من المعارف والفهم، ما يتعذر عليه إدراكه بدونهم. يقول الشاطبي(ت790هـ): "فكم من مسألة يقرؤها المتعلم في كتاب، ويحفظها ويرددها على قلبه فلا يفهمها، فإذا ألقاها إليه المعلم فهمها بغتة، وحصل له العلم بها بالحضرة، وهذا الفهم يحصل إما بأمر عادي من قرائن أحوال، وإيضاح موضع إشكال، لم يخطر للمتعلم ببال، وقد يحصل بأمر غير معتاد، ولكن بأمر يهبه الله للمتعلم عند مثوله بين يدي المعلم، ظاهر الفقر، بادي الحاجة إلى ما يلقى إليه"[441]،

فبهذا تبين أن العلم - ولا سيما القرآن الكريم- يكتسب من الخلطة بأهل العلم ومجالستهم؛ وفي الفائدة من ذلك؛ يقول عبد الرحمن بن خلدون(ت808هـ): "ولهذا كان السّند في التّعليم في كلّ علم، أو صناعة، يفتقر إلى مشاهير المعلّمين فيها معتبرا عند كلّ أهل أفق وجيل"[442]، ويستنبط ابن حجر(ت852هـ) من حديث أبي أمامة فائدة تربوية، وهي "أن بقاء الكتب بعد رفع العلم بموت العلماء، لا يغني من ليس بعالم شيئا"[443]. وهذا كله، دليل على مكانة هذا المنهج في الاقراء والتدريس، ومنزلة هذا الأسلوب في التعليم والتلقين، ودور هذه الطريقة في الإقراء والإفهام، كل ذلك، تعزيز لمبدإ التلقي، وأصل المشافهة في تعليم القرآن الكريم. وإذا تأملنا هذه الأهداف نجدها تحقق طريقة النمذجة، وبيداغوجيا التعلم بالأقران، وتفعل التعلم النشيط، وهي بذلك توافق ما استجد من طرق وبيداغوجيات حديثة في مجال علوم التربية والتدريس.

ثانيا: الأهداف الوجدانية؛

تظهر الأهداف الوجدانية في تعظيم النشء للقرآن الكريم، وارتباطهم به، وتعزيز علاقهم وتقويتها بكتاب الله تعالى، وتربية نفوسهم وتهذيب سلوكهم بهذا الكتاب العزيز، بل وتأثيره الكبير في عقولهم وقلوبهم. ويشهد لهذه الأهداف تلك الآثار العجيبة التي حققها الرسول -صلى الله عليه وسلم- من تعليم الصحابة القرآن الكريم وتربيتهم به، بدليل ما وقع مع وفد النصاري من تأثر ظاهر[444]، وفيهم أنزل الله تعالى: «وَإِذا سَمِعُوا ما أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ}[445].

---

[439]إكمال المعلم بفوائد مسلم، (7/ 491) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، (6/ 376)، وشرح النووي على مسلم، (16/ 18)

[440]الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي (ت790هـ)، تح:أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ، 1997م؛ (1 /139)

[441]الموافقات، (1 /145)

[442]تاريخ ابن خلدون، (1/ 544)

[443]فتح الباري لابن حجر، (13/ 286)

[444]سيرة ابن إسحاق، (ص219)، وجامع البيان، (10/ 508)، والاستيعاب في بيان الأسباب، (2/ 91)

[445]سورة المائدة، الآية 83.

وفي تلاوته -صلى الله عليه وسلم- القرآن على هؤلاء، إثبات لخصوصية المشافهة في تعليم القرآن الكريم والتلقي المباشر له من أهله، وهي أيضا دعوة السامعين إلى الإيمان به، وإلى تعلمه وتدبر معانيه والعمل بأحكامه، وهو ما تحقق فعلا مع هؤلاء وغيرهم. فكان - صلى الله عليه وسلم - يدرك مقدار جاذبية القرآن الكريم للنفس الإنسانية الصافية، فأراد أن يصلحها بتلاوة آياته وإسماعها لهم. وهذا يوحي بأن التلاوة وظيفة تربوية تعليمية لألفاظ القرآن الكريم، إن لم تكن أساس التربية وجوهر التعليم.

ومما يزيد من أهمية الاستماع إلى قراءة المتعلمين في التربية السلوكية ما كشفته لنا المصادر التاريخية، فقد كان الاستماع إلى القرآن الكريم سببا في إسلام وتوبة العديد من الشخصيات، فقد أسلم عمر بن الخطاب بسبب تلاوة خباب بن الأرت لآيات من سورة طه[446]، وأسلم أسيد بن حضير، عند سماعه تلاوة مصعب بن عمير[447]. وتاب الفضيل بن عياض وابن المبارك رحمهما الله تعالى بسبب سماعهما آية من كتاب الله تعالى[448]. وهذا يدل بلا شك، على أن لسماع القرآن قوة تربوية فاعلة في تغيير السلوك، وتقويم النفوس، وتهذيب الأخلاق.

ومن هنا؛ أدرك المشركون في زمن الرسول الكريم، أثر سماع هذا القرآن على القلوب والعقول، فحاولوا جاهدين منع الناس من الاستماع إليه، فكانت قريش يوصي بعضهم بعضا بالتصفيق والتصفير وإنشاد الشعر عند قراءة النبي صلى الله عليه وسلم[449]، وضربوا عبد الله بن مسعود لما جهر بالقرآن الكريم[450]، وضايقوا أبا بكر لما كان يقرأ القرآن في صلاته في فناء داره. وقد سجل القرآن الكريم هذه المضايقات وغيرها، فقال تعالى: {وَقالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لا تَسْمَعُوا لِهذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ}[451]، هذا؛ فضلا عن استمرارية المشافهة والسند منذ عهد الرسول وصحابته الكرام، وربط المتعلم بأصول تاريخه المجيد، وإشعاره بالانتماء إلى تراث أمته العريق.

وللأهداف السابقة؛ اعتمد علماء القرآن، منهج العرض والسماع واعتبروهما وسيلتين أساسيتين في حفظ كتاب الله تعالى، وتلقينه وإقرائه، ومن هذه الممارسات التربوية نشأت في تاريخ الأمة الأسانيد القرآنية التي حفظت للأمة الإسلامية قرآنها أداء ونطقا وسندا.

وبهذا نعلم؛ أن تلقي القرآن الكريم -من عهد النبي- صلى الله عليه وسلم- ومرورا بعصر الصحابة والتابعين، وصولا إلى عهد القراء-كان قائما على التلقي والمشافهة، والعرض والسماع المباشرين، مع اعتماد المصحف إطار ضابطا، لا بديلا عن الشيخ المقرئ. وهكذا بقي الأمر عند العامة والخاصة في تاريخ الأمة الإسلامية، يقرؤون القرآن الكريم بما أُقرئوا به، بل ازداد رسوخا هذا المنهج حتى مع الأئمة الكبار، وداوموا عليه، وألزموا به طلبتهم وأنفسهم، واستمر الناس على هذه الحال، إلى أن جاء ابن مجاهد(ت324ه) فزاد

---

[446]سيرة ابن هشام، (1 /344)
[447]سيرة ابن هشام، (1 /436)
[448]الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، (17 /251)
[449]الهداية الى بلوغ النهاية، (10 /6516)
[450] الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفا، (ص115):
[451] سورة فصلت، الآية 26.

من تقنين السند القرآني، وضبط التلقي المباشر، باعتبار الترديد والمشافهة خصيصة تعليمية للعلوم الشرعية عموما، وتعليم القرآن الكريم خاصة.

المبحث الرابع: استراتيجيات تنزيل منهج العرض والسماع داخل حصة القرآن في مادة التربية الإسلامية

تعد تلاوة أستاذ مادة التربية الإسلامية للمقطع القرآني (السماع من الشيخ)، واستماعه إلى قراءات المتعلمين (العرض على الشيخ)، أسلوبًا نبويا وطريقة تعليمية وضرورة بيداغوجية لتعليم النطق بحروف القرآن الكريم. فهي ركيزة أساسية لا تستغني عنها حصة تعليم القرآن الكريم، ولا ينبغي تجاهلها من قبل أساتذة المادة، بل لا يجوز تربويًا العدول عنها إلى الاستماع إلى شريط من الأشرطة، لما تحمله هذه الطريقة من خصائص تربوية عميقة لا يعرف قيمتها إلا الفاعلون لها، والذين تلقوا القرآن الكريم عن الشيوخ في الكتاتيب القرآنية.

إن العرض والسماع طريقتان تُسهلان النطق لكثير من الحروف القرآنية، وتُعينان المتعلم على القراءة الصحيحة، وتُمهدان له الطريق للحفظ، بل تجعلانه يحفظ النص القرآني حفظًا صحيحًا. وعليه، فالمدارس القرآنية الآن لا تستغني عن هذه الطريقة، فالشيخ المحفظ للقرآن الكريم، أول ما يفعله بعد كتاب الطالب الثمن القرآني، يقرأ على الطالب ما كتبه، ويستمع إلى قراءاته، ولا سيما الطلبة المبتدئون في تعلم القرآن الكريم. والمتعلمون في المدارس المغربية، عبر أسلاكها المختلفة، ما هم إلا مبتدئون في تعليم القرآن الكريم، فالكثير منهم لا يحسن قراءة المقطع القرآني، فضلاً عن التلعثم المتكرر منهم في تلاوة آياته في السلك التأهيلي، مع مراعاة السلكين الإعدادي والابتدائي.

وقراءة أستاذ مادة التربية الإسلامية واستماعه المتكرر إلى قراءات المتعلمين داخل الحصص الدراسية المتعلقة بتعليم القرآن الكريم، من الأساليب التربوية الناجحة في تعليم كتاب الله تعالى، لأنه ممارسة تربوية عريقة في تاريخ تعليم القرآن الكريم. فهو من جهة يمثل منهجًا نبوياً أصيلاً في التعليم القرآني، وأسلوبي حياة عند الصحابة الكرام في تلقينهم القرآن واستماعهم إلى قراءاته الكريمة، ومن جهة أخرى فهو طريقة تلقينية عند القراء في تاريخ تلقي القرآن الكريم وإقرائه. وأستاذ مادة التربية الإسلامية حين يفعّل هذا الأسلوب، عليه أن يعتقد أنه يمتثل الأمر الإلهي أولاً، الآمر بتبليغ القرآن إلى الناس، وبالاستماع والإنصات إليه؛ ويَسير على النهج النبوي في التعليم القرآني ثانيًا، ويمارس منهج علماء القرآن في تعليم كتاب الله تعالى ثالثا.

أما الخطة التعليمية التي ينزل من خلالها الأستاذ منهجية العرض والسماع، فمن أهمها ما يلي:

أولا: القراءات النموذجية للأستاذ في كل حصة تعليمية للمقطع القرآني أو للآيات القرآنية التي يعتمدها الأستاذ منطلقًا للدرس، أو التي يوظفها أثناء الشرح والاستدلال، والأستاذ بهذا يفعل مبدأ التعلم بالقدوة، فالمتعلم يقتدي بالقراءة النموذجية لأستاذه عند الاستماع إليها؛

ثانيا :الاستماع المستمر والإنصات الدقيق إلى قراءات المتعلمين، سواء في قراءاتهم للمقطع أو للآيات القرآنية الموظفة في الدرس، وذلك بهدف تصحيح القراءة والدعم الفوري لتفادي اللحن القرآني؛ وهو ما يمكن تسميته تربويا "بالسماع التقويمي"؛

ثالثا :حث المتعلمين على الاستماع إلى قراءات أصدقائهم والإنصات الجيد لها - ولا سيما المتقنين لقراءة القرآن منهم - تفعيلاً لطريقة التعلم بالقرين من جهة، وتنزيلاً للتعلم النشيط والقيام بالأدوار من جهة أخرى، عن طريق تفاعل المتعلمين بالمتابعة والإنصات والمشاركة في القراءة، مما يجعل المتعلم نشيطًا داخل الحصة فاعلا فيها، فضلا عن احترام كلام الله تعالى وحسن الأدب معه؛

رابعا :تكليف المتعلمين المتقنين بتعليم أصدقائهم والاستماع إلى قراءاتهم والتصحيح لهم، من باب تنمية روح التعلم التعاوني والعمل الجماعي. وأصل هذا فعل الرسول -صلى الله عليه وسلم-، فقد أرسل عليه السلام مصعب بن عمير مع وفد العقبة إلى المدينة المنورة ليُعلم الناس القرآن الكريم ويفقههم في أحكامه، وكان يُسَمَّى المقرئ بالمدينة.[452]وبعث إلى قبيلة رِعْل، وَعُصَيَّةَ، وَذَكْوَانَ، وَبَنِي لَحْيَانَ، سبعين رجلاً من الأنصار، وهم القراء السبعون الذين استشهدوا ببئر معونة، قال أنس -رضي الله عنه- «كُنَّا نُسَمِّيهِمُ الْقُرَّاءَ فِي زَمَانِهِمْ»[453]، وبعث خالد بن الوليد إِلَى بَنِي الْحَارِثِ بْنِ كَعْبٍ بِنَجْرَانَ' وبعث عمرو بن حزم إلى بني الحارث بن كعب[454].

خامسا :مناداة المتعلمين المتقنين باسم القراء، أو المقرئين، تمييزًا لهم عن غيرهم وتشجيعًا لهم من أجل العناية بالقرآن الكريم، وتحفيزًا لأصدقائهم على السعي نحو الإتقان. ومما يؤكد هذا البعد التعليمي، بيان رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لمنزلة أبي بن كعب بين هؤلاء الصحابة القراء، فقال عنه: «أَقْرَؤُهُمْ أُبَيٌّ»، وهذا معيار واضح على تقديمه واعتماده إمامًا للناس في صلاة التراويح، حيث جمع سيدنا عمر بن الخطاب الناس في رمضان على إمامة أبي بن كعب.[455]. بل شهد له بذلك فقال-رضي الله عنه-: «وَأَقْرَؤُنَا أُبَيٌّ»[456]. وعلل ابن عبد البر(ت463هـ) اختيار سيدنا عمر، لأبي بن كعب في إمامة الناس بامتثال قوله -صلى الله عليه وسلم-: «يَؤُمُّ الْقَوْمَ أَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ اللَّهِ»[457].

سادسا: تنظيم حلقات صغيرة لمنهج العرض المتبادل، وهذا كان معمولا بها في حلقات تعليم القرآن الكريم في الكُتَّاب، وكانو يسمونه "المُرَتِّبْ"، - وأنا واحد منهم - لأن فقيه القرآن بالكتاب، يختاره من بين الطلبة لمساعدته، ويعيّنه نائبا عنه في تلقين الطلبة، فيستمع إلى قراءاتهم، ويعرضون عليه، ويصحح لهم ألواحهم المكتوبة، وهذه الطريقة ما يزال العمل بها مستمرا إلى هذه اللحظة في الكتاتيب القرآنية المغربية.

خاتمة؛

وبتفعيل ما سبق، نؤسس لمبدأ تربوي قرآني في المدرسة المغربية، وهو أن القراءة النموذجية من قبل أستاذ المادة، واستماعه إلى قراءات المتعلمين من أجل تصحيحها وتقويمها، واستماع المتعلمين لبعضهم البعض، وتناوبهم في قراءات المقاطع القرآنية داخل الحصص الدراسية، فضلا عن كونه منهجا تربويا ربانيا،

---

[452]سيرة ابن هشام، (1/ 434)

[453]مسند أحمد، (21/ 253)

[454]سيرة ابن هشام، (2/592- 595)

[455]شرح الزرقاني على الموطأ، (417/1)

[456]فضائل القرآن، أبو عبيد، (ص373)

[457]الاستذكار، (2 /66)

وأسلوبا نبويا تعليميا، وخطة تربوية سلكها الصحابة الكرام والتابعون وأئمة القرآن والقراءات، فهو أيضا استراتيجية بيداغوجية مهمة تتحقق بها أهداف تربوية متعددة، من بناء العقل، وتزكية القلب، وضبط السلوك، وتقويم الأداء، وتشخيص مستوى المتعلمين، ودعم تعثراتهم وملكاتهم اللغوية، وتحسين مهاراتهم الصوتية.

كما أن هذا المنهج يحقق الجودة والإتقان في تعليم القرآن الكريم، ويضمن تخريج أجيال متقنة لكتاب الله تعالى، حافظة لحروفه، فاهمة لمعانيه، عاملة بأحكامه.

وإن كان لا بد من توصيات، فوصيتي إلى أساتذة التربية الإسلامية أن يعتنوا بمنهج العرض والسماع، ويهتموا بهما في درس القرآن الكريم، وأن يُحيوا ثقافة الاستماع إلى تلاوة كتاب الله تعالى في الحصص الدراسية، وأن يعززوا ذلك في تعليم وتلقين القرآن الكريم للمتعلمين. وبهذه الممارسات الصفية، يطبق الأستاذ منهج العرض والسماع في الحصص القرآنية.

المصادر والمراجع:

1. الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتابن ط، 1394هـ، 1974م،)344/1(
2. الأحرف السبعة للقرآن، تح: عبد المهيمن طحان، مكتبة المنارة - مكة المكرمة، ط1، 1408هـ، (ص61)
3. الاستذكار، يوسف بن عبد البر(ت463هـ)، تح: سالم محمد عطا، محمد علي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ، 2000م؛
4. الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تح: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط&، 1412هـ، 1992م؛
5. أسد الغابة في معرفة الصحابة، عز الدين بن الأثير، تح: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ، 1994م؛
6. الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفا، مغلطاي بن قليج(ت 763هـ)، تح: محمد نظام الدين الفتيح، طبع دار القلم، دمشق، والدار الشامية بيروت، ط1، 1416هـ، 1996م؛
7. اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، ابن تيمية الحراني (ت768هـ)، تح: ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط7، 1419هـ، 1999م؛
8. إكمال المعلم بفوائد مسلم، القاضي عياض(ت544هـ)، تح: د.يحْيَى إِسْمَاعِيل، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1419هـ، 1998م؛
9. الاستيعاب في بيان الأسباب: سليم الهلالي، موسى نصر. ط: دار ابن الجوزي، الدمام، ط1، 1425هـ
10. أمراض القلوب وشفاؤها، المطبعة السلفية، القاهرة، ط2، 1999هـ؛
11. البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين الزركشي (ت794هـ)، دار الكتبي، ط1، 1414هـ، 1994م؛
12. التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984هـ
13. تدريس فنون اللغة العربية، علي مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1991م؛
14. تفسير ابن رجب الحنبلي، دار العاصمة - المملكة العربية السعودية، ط1، 1422هـ، 2001م؛
15. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تح: مصطفى العلوي، محمد البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية؛

16. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمدبن جرير الطبرى، (ت 310ه)، البابى الحلبي بمصر 1954ه
17. جامع بيان العلم وفضله، ابن عبد البر، تح: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، ط1، 1414ه، 1994م؛
18. الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384ه، 1964م؛
19. سيرة محمد بن اسحاق (كتاب السير والمغازي)، تح: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط1، 1398ه، 1978م؛
20. السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام(ت213ه)، تح: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1375ه، 1955م؛
21. شرح الزرقاني على الموطأ للإمام مالك، محمد بن عبد الباقي الزرقاني. بيروت: دار الكتب العلمية، 1411ه، 1990م،
22. شرح صحيح البخاري، ابن بطال، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط2،، 1423ه، 2003م؛
23. شرح صحيح البخاري، ابن بطال، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط2، 1423ه، 2003م؛
24. صحيح البخاري،تح: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دار اليمامة، دمشق، ط5، 1414ه، 1993م؛
25. صحيح مسلم، تحقيق: فؤاد عبد الباقي، القاهرة، ط1، 1374ه؛
26. فتح الباري لابن حجر العسقلاني، تحق: محمد فؤاد عبد الباقي، ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة - بيروت،1379ه؛
27. فتح القدير للشوكاني، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، ط1، 1414ه،)239/2(
28. فضائل القرآن لابن كثير، مكتبة ابن تيمية، ط1، 1416ه،
29. مسند الإمام أحمد بن حنبل(ت241ه)، تح: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421ه، 2001م؛
30. مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، ابن قيم الجوزية (751ه)، دار الكتب العلمية، بيروت،
31. المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، أبو العباس القرطبي(ت656ه)، مجموعة من المحققين، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ودار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، ط1، 1417ه، 1996م
32. مقدّمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، تح: على عبد الواحد وافي، مكتبة النهضة، مصر القاهرة، ط2: 1401ه، 1981م؛
33. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا النووي (ت676ه)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1392ه؛
34. الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي(ت790ه)، تح:أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417ه، 1997م؛
35. الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه وجمل من فنون علومه، مكي بن أبي طالب القيسي، مجموعة من المحققين بإشراف د الشاهد البوشيخي، ط1، منشورات مجموعة بحوث الكتاب

المدرسة المتعلمة في الرفع من جودة التعليم بالمغرب

د. عبد الرحيم الماموني

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الخامس الرباط

الملخص:

يبين هذا المقال الأهداف المرجوة من المدرسة المغربية لتحقيق الجودة، ويبدأ المقال بالتركيز على اعتبار التعليم حقا وضرورة لكل فرد، خاصة وأننا في عصر تتنافس فيه البلدان نحو مجتمع المعرفة، وهنا تظهر الحاجة إلى ضرورة التفكير في المدرسة المتعلمة التي تطور كفاياتها استجابة للمتطلبات التربوية الراهنة. كما يبرز المقال أهمية التعلم مدى الحياة في تنمية قدرات التعلم الذاتي والتأقلم مع المتغيرات التي تمليها الحياة العملية، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين.

ويستمر المقال في التركيز على فكرة تعزيز التعاون والتآزر، من خلال تبادل مختلف المعارف وفق شروط محددة، رغم العمل الذي يفرضه ترسيخ ركائز المدرسة المتعلمة، والوعي بمقتضيات تنزيلها، ثم توفر الإرادة الحقيقية لذلك. فإرساء المدرسة المتعلمة يضمن تبادل المعلومات والتواصل بين الشركاء داخل المنظومة التربوية، وفهم الحاجيات والآراء، إضافة إلى استشعار المدرسة المتعلمة لدرجة المسؤولية المنوطة بها، فهي تقدم نفسها بوصفها مبادرة منفتحة على التعلم.

الكلمات المفتاح: المدرسة المتعلمة - الجودة، التعليم - مدى الحياة.

عرض

تواجه المدرسة المغربية اليوم تحديات كبيرة في سبيل تحقيق الجودة والتطوير المستدام، ما يستدعي التفكير في نموذج المدرسة المتعلمة الذي يتجاوز تصور مدرسة الأمس. فالمدرسة المتعلمة لا تختلف جوهريا عن مفهوم النسق، فهي تشترك معه في مجموعة من الخصائص الأساسية، أبرزها: الانفتاح على محيطها، والتلاؤم مع متطلبات الفاعلين من تلاميذ وأسر ومجتمع، والتفاعل مع عدم التوازن من أجل الحفاظ على استقرارها الداخلي.

وقد أصبح من الضروري تجاوز المدرسة التقليدية التي اقتصرت مهمتها في الماضي على تكوين الأطر المهنية الضرورية ونشر التعليم في مرحلة عمرية محددة، لتنشأ مدرسة متعلمة تضمن الجودة من خلال تبني مبدأ جديد، أساسه اعتبار التعليم حقا وضرورة لكل فرد مدى الحياة. وفي هذا السياق، يستوجب تحقيق أهداف المنظومة التربوية أن ترسي المدرسة تنظيما مناسبا للدراسة يواكب متطلبات العصر، إذ بسط هذا المبدأ الجديد سيطرته على قناعات الأفراد والحكومات في ظل تنافس الدول نحو مجتمع المعرفة، مؤكدا على أهمية التعليم كحق أساسي وضرورة دائمة لكل مواطن.

وتتكفل المدرسة المتعلمة ببلوغ أهداف هذا المبدأ الجديد، فهي تتعلم استراتيجيات التعامل مع معطيات ظرفية، وتوجهات مجتمعية بنيوية جديدة، ثم تحديات مغايرة تتجلى في محاربة الأمية، والتعلم مدى الحياة، والتعليم بصيغ متعددة، والتعلم خارج وداخل فضاء المدرسة، وضمان التعليم لجميع الفئات. في هذا السياق، تندرج الحاجة إلى التفكير في المؤسسة التعليمية بمفهوم المدرسة المتعلمة التي تطور كفاياتها

للاستجابة للحاجيات التربوية في الوقت الراهن. وهنا تركز المدرسة المتعلمة على تنمية قدرات التعلم الذاتي، الذي نجده مطلبا حاضرا في الوثائق الرسمية على مستوى السياسة التربوية بالمغرب، لأن "أحسن أنواع التعلم تحدث عندما يتم إشراك المتعلم في استراتيجيات التدريس وأساليبه في عملية البحث والاستكشاف التي تتخذ كأساس للتعلم، بحيث تضمن توجيها ذاتيا يقوم به المتعلم بانخراطه الكامل في تحصيل المعرفة."[458]،كما أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين يشير إلى ضرورة غرس أسس التعلم الذاتي في الناشئة، فنجد أن الميثاق يحدد أهدافا تربوية للتعليم الأولي والابتدائي، منها: "التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم، بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي"، إضافة إلى "تنمية قدرات التعلم الذاتي والتأقلم مع المتطلبات المتغيرة للحياة العملية.[459] . ويضع الميثاق الوطني كذلك أهدافا للتعليم الإعدادي، منها: تنمية مستوى كفايات البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجي عند جميع المتعلمين، ودعمه وتحسينه، وتنمية قدرات التعلم الذاتي والتأقلم مع المتطلبات المتغيرة للحياة العملية، ومع مستجدات المحيط الثقافي والعلمي والتكنولوجي والمهني[460]".

كما يقوم مفهوم المدرسة المتعلمة على فكرة تعزيز التعاون والتآزر من خلال تقاسم مختلف المعارف وذلك وفق شرطين أساسين :يتمثل أولهما في الوعي بمقتضيات تنزيل مفهوم المدرسة المتعلمة، والشرط الثاني يتجلى في الإرادة للعمل بالمفهوم المذكور ،في هذا الصدد، ينبغي برمجة تكوينات هادفة ،تسعى إلى نشر ثقافة المعرفة بآليات مفهوم المدرسة المتعلمة والعمل على إرساء ركائزها رغم ما يعترض ذلك من صعوبات كصراع المصالح ،وغياب الجدية للانخراط الكلي في هذا المشروع مع الاهتمام من لدن قيادة المدرسة المتعلمة بالتغييرات الثقافية والذهنية لتمكين أسس الممارسات المترتبة عن العمل بمفهوم المدرسة المتعلمة.

ولا يكتمل مفهوم المدرسة المتعلمة إلا بإرساء الإدارة المتعلمة لإضفاء المشروعية "التي تؤمن الدعم الشعبي والتفهم، والقبول ،والمشاركة في السيرورة الإدارية، إن إرساء المدرسة المتعلمة كفيلة بتعزيز تبادل المعلومات والتواصل بين المؤسسة التعليمية والمواطنين قادرة على فهم انتظارات المواطنين واقتراحاتهم وآرائهم وتمثيل المصلحة العامة والحفاظ عليها، كما أن المدرسة المتعلمة تستشعر بحيوية عالية للمسؤولية والواجبات كمدافعة عن العدالة الاجتماعية والمساواة والتقدم المدرسة المتعلمة تقدم نفسها وصورتها كمنظمة مبادرة/مقدامة ومجدة وذات ذهنية متفتحة وراغبة في التعلم[461]

ويشترك مفهوم المدرسة المتعلمة بمفهوم آخر هو النسق في ست نقاط، هي:

- **الانفتاح** :فالمدرسة في تفاعل مستمر مع بيئتها ومحيطها.

---

[458] احمد اوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب,2006,ص 42

[459] الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 25

[460] المثاق الوطني للتربة والتكوين ص27

[461] 4GAO QINWEI ; ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION. BEIJING ; CHINE TRADUTION. PIERRE –ALAIN TILLIETTE LE ROLE BIBLIOTHEQUE ADMINISTRATIVES DANS L'ECONOMIE ET LA GESTION DU SAVOIR ET DES CONNAISSANCES APPLIQUEES AUX ADMINISTRATIONS ; P3

- **التلاؤم** :يفرض التفاعل مع الخارج التلاؤم مع متطلبات الفاعلين مع المؤسسة التربوية (المتعلمين، الأسر، المجتمع...).

- **تجانس الاتزان** :تتفاعل المدرسة مع عدم التوازن قصد الحفاظ على توازنها.

- **تفاعلات مركبة** :تتميز المدرسة بخاصية التركيب الاجتماعي وتجميع خاص لمواردها.

- **الظهور** :بعض الكفايات لا توجد إلا على مستوى النسق، ويتم تطويرها بواسطة التفاعلات التركيبية.

- **التكرارية** :السلوك المستقبلي للتنظيم يتأثر بالتجارب السابقة التي يتم تخزينها عن طريق الروتين المؤسساتي.

كما أن المدرسة المتعلمة تقتضي إعادة تنظيم العمل عن طريق إجراءات تنظيمية، منها ما يرتبط بالعلاقات المهنية، وأخرى بآليات التنسيق والإنجاز كالتدريس وتطوير الكفايات. كما تستوجب المدرسة المتعلمة تصميم الأعمال بناء على التعلم المستمر في الميدان، فليس أي فعل يتيح التعلم، بل الفعل المصمم لتحقيق اكتساب المعرفة بمنهجية معينة، حيث يولي التعلم بواسطة التجربة أهمية كبيرة لدور التجربة في عملية التعلم[462] فلا تتم عملية التعلم أثناء التجربة بطريقة ميكانيكية، إنما طريقة ممارسة التجربة وطريقة تحويلها إلى معارف وكفايات هما اللذان يحددان درجة التعلم. كما يشكل البحث التربوي داخل المدرسة المتعلمة نشاطا منتظما ومحطة للتبادل المعرفي بين المدرسين وباقي الأطر العاملة.

ولا ينفصل مفهوم المدرسة المتعلمة عن المدرس - المتعدد التخصصات، الذي يعد حلا ملائما لتدبير الموارد البشرية، لأن المؤسسة التعليمية تعجز عن التكيف مع الطلب التربوي نظير عدم مرونة منظومة تدبير الموارد البشرية بسبب مشاكل التعاقد، والتدبير المركزي للموارد البشرية، وقلة بعض التخصصات... بهذا تظهر لنا أهمية المدرسة المتعلمة في تحقيق الجودة داخل المدرسة، بإعطاء حق التعلم مدى الحياة لكل فرد، وتنمية قدرات التعلم الذاتي لديه حتى ينشأ نافعًا لمحيطه الاجتماعي. ولا يتجسد ذلك في الواقع إلا بترسيخ ركائز المدرسة المتعلمة، والوعي بمقتضيات تنزيلها، حتى تضمن تبادل المعارف، مع فهم المتطلبات الراهنة وخلق جسور التواصل بين مختلف الفاعلين داخل المنظومة التربوية، ثم إرساء التعلم بواسطة التجربة عن طريق تحويلها إلى كفايات محددة تعطي نتائج جيدة للتعليمات، إضافة إلى خلق مرونة في التعامل مع تدبير الموارد البشرية التي كرستها مشاكل التعاقد، وقلة بعض التخصصات أو تمركزها جهة دون أخرى، حتى يتسنى لنا تحقيق الجودة داخل المدرسة في ظل مجتمع المعرفة الذي يفرض نفسه بإلحاح على المنظومة التربوية.

[462] 5KOLB ET AL .2000 IN ZINEB AOUNI BERNARD SURLEMONT ; LE PROCESSUS D'ACQUISITION DES COMPETENCES ENTREPRENEURIALES. UNE APPROCHE COGNITIVE.

لائحة المصادر والمراجع:

- احمد اوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب,2006,
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

4GAO QINWEI ; ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION. BEIJING ; CHINE TRADUTION. PIERRE - ALAIN TILLIETTE LE ROLE BIBLIOTHEQUE ADMINISTRATIVES DANS L'ECONOMIE ET LA GESTION DU SAVOIR ET DES CONNAISSANCES APPLIQUEES AUX ADMINISTRATIONS ;

5KOLB ET AL .2000 IN ZINEB AOUNI BERNARD SURLEMONT ; LE PROCESSUS D'ACQUISITION DES COMPETENCES ENTREPRENEURIALES.
UNE APPROCHE COGNITIVE.

المدرسة المغربية في مسار الإصلاح:
نحو تحول تربوي مستدام

دة. رفيقة الدرداكي الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة

دة. إحسان بنداود الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا

الملخص:

يستعرض المقال مسار التحول التربوي في المدرسة المغربية، مع التركيز على الإصلاحات الرامية إلى تحسين جودة التعليم، وتعزيز الإنصاف والشمولية، وإدماج المتعلمين في وضعية إعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة. ويبرز دور تطوير المناهج والمقررات الحديثة، والكفاءات المهنية للمدرسين، وإدماج التكنولوجيا والرقمنة في التعليم، كعوامل أساسية لتحقيق تعليم تفاعلي وداعم للتعلم النشط. كما يوضح المقال أهمية المرجعيات القانونية، مثل القانون الإطار رقم 51.17، واتفاقيات دولية، والبرامج الوطنية، في تعزيز حقوق جميع المتعلمين وضمان تكافؤ الفرص. ويخلص إلى أن التحدي الحقيقي يكمن في تفعيل هذه الإصلاحات على أرض الواقع لضمان تحول تربوي مستدام يلبي حاجيات المجتمع المتغيرة ويواكب التطورات الاقتصادية والثقافية.

الكلمات المفتاحية :المدرسة المغربية - التحول التربوي - التربية الدامجة - الإنصاف والشمولية - جودة التعليم - التكنولوجيا والرقمنة - الكفاءات المهنية للمدرسين.

المقدمة

تخوض المدرسة المغربية مسارا إصلاحيا طويلا، يهدف إلى تحقيق تحول تربوي مستدام يواكب متطلبات القرن الواحد والعشرين. ويأتي هذا التحول استجابة للتحديات المتعددة التي تواجه النظام التعليمي بالمملكة، سواء من حيث جودة التعلمات أو الإنصاف في الولوج إلى التعليم، أو تكافؤ الفرص بين مختلف الفئات الاجتماعية والجغرافية. وقد تجسد هذا المسار في مجموعة من الإصلاحات القانونية والتربوية والتنظيمية، التي سعت إلى تحديث المدرسة المغربية، وتعزيز قيم الديمقراطية والمواطنة، وتوسيع إدماج جميع المتعلمين، بما في ذلك الأطفال في وضعيات خاصة وذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة.

ويمثل التحول التربوي المستدام في المغرب رهانات كبيرة تتعلق بالارتقاء بجودة التعليم، وتكييف المناهج وأساليب التدريس، وتطوير الكفايات المهنية للمدرسين، والاعتماد على آليات تقييم فعالة، مع التركيز على المدرسة كمجتمع تعليمي متكامل قادر على استيعاب التنوع والاختلافات الثقافية والاجتماعية واللغوية.

المحور الأول: دوافع الإصلاح والتحولات التربوية

أدى تراكم الاختلالات في المدرسة التقليدية إلى بلورة حاجة ملحة لإصلاح جذري. ومن أبرز دوافع الإصلاح:

1- الرفع من جودة التعليم:

يهدف هذا البعد من الإصلاح التربوي إلى تحسين تحصيل المتعلمين على جميع المستويات الدراسية، من خلال تطوير المناهج الدراسية وأساليب التدريس[463]، بما يجعلها أكثر تفاعلا ومرونة وقادرة على تلبية حاجات المتعلمين المختلفة. ويشمل ذلك إدخال محتوى علمي حديث، يواكب المستجدات المعرفية والتكنولوجية، ويحفز التلميذ على التعلم الذاتي والاستقصاء العلمي. كما يسعى الإصلاح إلى اعتماد أساليب تعليمية تفاعلية تشجع على التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعلم بالمشروع، والتعلم التعاوني، بحيث يتحول المتعلم من مجرد متلق سلبي للمعلومة إلى مشارك فعال في بناء معرفته.

ويكتسي إدماج الوسائل الرقمية والتكنولوجية أهمية بالغة في هذا السياق، إذ يتيح الاستفادة من الموارد التعليمية المتنوعة، مثل المحاكاة الرقمية، والفيديوهات التفاعلية، والبرمجيات التعليمية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وفعالية. كما تساهم هذه الأدوات في تجاوز القيود التقليدية للفصل الدراسي، وتوفير بيئات تعليمية متنوعة تدعم الفهم العميق وتطوير الكفايات الحياتية الأساسية.

علاوة على ذلك، يسعى هذا البعد من الإصلاح إلى تعزيز قدرات المدرسين من خلال التكوين المستمر، وتقديم الدعم البيداغوجي والتقني اللازم لهم، حتى يتمكنوا من استخدام المناهج والوسائل التعليمية بفعالية. كما يعزز الرفع من جودة التعليم مبدأ الإنصاف، من خلال تكييف التعليم وفق مستويات المتعلمين، بما يتيح للجميع الوصول إلى فرص تعلم متساوية، وتقليص الفوارق بين مختلف الفئات الاجتماعية والجغرافية[464].

2-تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص وإدماج المتعلمين في وضعية إعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة:

يهدف هذا البعد من الإصلاح التربوي إلى مواجهة التفاوتات التعليمية بين المناطق الحضرية والريفية، وبين مختلف الفئات الاجتماعية، لضمان وصول جميع المتعلمين إلى فرص تعليمية متساوية دون تمييز. ويشمل ذلك توفير الموارد التعليمية والبنية التحتية الملائمة، وتكييف البرامج الدراسية وأساليب التدريس بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين المتنوعة. كما يركز الإصلاح على إدماج الأطفال في وضعية إعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدرسة العادية، من خلال اعتماد مقاربة شمولية للتربية الدامجة تضمن لهم حقهم في التعلم والمشاركة الفعلية في جميع الأنشطة المدرسية. وتسهم هذه السياسات في ترسيخ قيم الإنصاف والمساواة، وتطوير بيئة تعليمية دامجة تحترم التنوع وتوفر الدعم والتوجيه اللازم لجميع المتعلمين، بما يعزز فرصهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي.

3-التحولات المجتمعية والثقافية

تتفاعل المدرسة المغربية بشكل مستمر مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يعرفها المجتمع، بما يستدعي مراجعة دورها ووظائفها التقليدية. فالمجتمع اليوم يواجه تحديات جديدة تتعلق

---

[463] القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية المغربية، 2019.

[464] اليونسكو .*التعليم والتعلم من أجل مستقبل مستدام: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم* .باريس، 2017.

بالتطور التكنولوجي، وسوق الشغل، والاندماج في الاقتصاد الرقمي، إلى جانب التغيرات الثقافية التي فرضت ضرورة احترام التنوع والاختلاف في القيم والمعتقدات. ومن هنا تأتي الحاجة الملحة لإعداد مواطنين قادرين على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتمكينهم من مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتواصل والتعاون مع الآخرين، مع ترسيخ قيم المواطنة والعدالة الاجتماعية والتضامن.

وقد استندت الإصلاحات المغربية إلى مجموعة من المرجعيات القانونية والتنظيمية التي تشكل إطارا مؤسساتيا يدعم هذا التفاعل بين المدرسة والمجتمع. من أهم هذه المرجعيات القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الذي يضع أسس إصلاح شامل للمدرسة المغربية، ويركز على الجودة والإنصاف والشمولية. كما استندت الإصلاحات إلى اتفاقيات دولية، مثل اتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، التي تكرس حق جميع الأطفال في التعليم وتطالب بإزالة جميع الحواجز المادية والتربوية التي تعيق إدماجهم. إضافة إلى ذلك، تم اعتماد البرامج الوطنية، مثل البرنامج الوطني للتربية الدامجة، الذي يحدد رؤية وطنية واضحة لمبادئ الدمج المدرسي ومساراته، ويضبط توزيع الأدوار بين مختلف المستويات المركزية والجهوية والمحلية، ويضع آليات التنسيق والتتبع والتقويم لضمان تنفيذ السياسات الإصلاحية بشكل فعال[465].

إن هذه المرجعيات القانونية والتنظيمية لا تمثل مجرد نصوص رسمية، بل تشكل ركائز حقيقية لمدرسة حديثة قادرة على الاستجابة لمتطلبات التحولات المجتمعية والثقافية، وتعزيز تكافؤ الفرص، وإعداد أجيال متعلمة ومواطنة ومبدعة قادرة على المساهمة الفعلية في تنمية المجتمع[466].

المحور الثاني: الركائز الأساسية للتحول التربوي

يستند التحول التربوي في المغرب إلى ركائز أساسية منها:

1- المناهج والمقررات الحديثة:

يعتبر تطوير المناهج والمقررات الدراسية من الركائز الأساسية للتحول التربوي في المدرسة المغربية، إذ يهدف إلى توفير محتوى تعليمي يراعي التنوع في مستويات المتعلمين وقدراتهم المختلفة، ويعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لديهم. كما تسعى المناهج الحديثة إلى الانتقال من التعليم التقليدي القائم على الحفظ والاستظهار إلى التعلم النشط الذي يضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، ويحفزه على المشاركة والتفاعل مع المعرفة بشكل فعّال.

وتشمل هذه العملية تصميم محتوى علمي متجدد يواكب المستجدات العلمية والتكنولوجية، ويشجع على البحث والاستقصاء، والتعلم التعاوني، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل التجارب العملية، والأنشطة التطبيقية، والمحاكاة الرقمية. كما تهدف المناهج إلى تنمية الكفايات الحياتية الأساسية لدى المتعلمين، مثل مهارات التواصل، والتفكير النقدي، والقدرة على اتخاذ القرارات، والإبداع، بما يهيئهم لمواجهة تحديات العصر الحديث والمساهمة الفعالة في المجتمع[467].

---

[465] عبد السلام بناني .التوجيه التربوي الحديث والمناهج الدراسية .الدار البيضاء: دار الفكر، 2018.

[466] فولان، م .المعنى الجديد للتغيير التربوي .الطبعة الخامسة. نيويورك: دار نشر كلية المعلمين، 2016.

[467] وزارة التربية الوطنية، المغرب *تقرير حول تطوير المناهج الدراسية في المدارس المغربية* .الرباط، 2020

علاوة على ذلك، تتضمن المقررات الحديثة آليات لتقويم التعلم بشكل مستمر، ما يتيح للمعلم متابعة تقدم المتعلمين وتصحيح مسار التعلم عند الحاجة، ويعزز من فرص تحقيق الإنصاف والشمولية داخل الفصل الدراسي. ومن خلال هذه التطورات، تصبح المدرسة المغربية قادرة على تقديم تعليم يتماشى مع أهداف التحول التربوي المستدام، ويعد أجيالا متعلمة ومتمكنة وواعية لمتطلبات التنمية المجتمعية.

2- تطوير الكفاءات المهنية للمدرسين:

يعد تطوير الكفاءات المهنية للمدرسين من الركائز الأساسية للتحول التربوي في المدرسة المغربية، إذ يمثل المعلم العنصر المحوري في نجاح أي إصلاح تعليمي. ويشمل هذا البعد توفير تكوين مستمر للمدرسين، يهدف إلى تعزيز مهاراتهم البيداغوجية وتنمية قدراتهم على تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تركز على التلميذ كمركز للعملية التعليمية.

كما يسعى هذا التكوين إلى تزويد المدرسين بأساليب التعامل مع التنوع داخل الفصل، بما في ذلك إدماج المتعلمين في وضعية إعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير مهاراتهم في تصميم أنشطة تعليمية محفزة، وتشجيع التعلم النشط والتفكير النقدي. ويغطي أيضا استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات الرقمية داخل الفصل، بما يجعل التعليم أكثر تفاعلية وفعالية[468].

علاوة على ذلك، يساهم تطوير الكفاءات المهنية في تعزيز قدرة المدرسين على تقويم التعلم بشكل مستمر، والتعرف على الصعوبات الفردية للمتعلمين، وتكييف أساليب التدريس وفق حاجاتهم، ما يسهم في تحقيق الإنصاف والشمولية داخل المدرسة. وبذلك يصبح المدرس ليس مجرد ناقل للمعلومة، بل ميسرا للتعلم، وموجها للمتعلمين نحو اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لمواكبة التحولات المجتمعية ومتطلبات العصر الحديث[469].

3- التكنولوجيا والرقمنة:

يعتبر إدماج الوسائل التكنولوجية والرقمنة في العملية التعليمية أحد الركائز الأساسية للتحول التربوي في المدرسة المغربية، لما لها من أثر كبير في تعزيز جودة التعلمات وتسهيل الوصول إلى المعرفة. فتوظيف التكنولوجيا يتيح تنويع أساليب التدريس وجعل التعلم أكثر جاذبية وتفاعلية، من خلال استخدام الوسائط الرقمية، مثل الفيديوهات التعليمية، والمحاكاة الرقمية، والتطبيقات التفاعلية، والمنصات التعليمية الإلكترونية[470].

كما تساعد الرقمنة في تمكين المتعلمين من الوصول إلى مصادر المعرفة بشكل مستقل، وتشجع على التعلم الذاتي والاستقصاء، وتطوير مهارات البحث والتحليل والتفكير النقدي، بما يواكب متطلبات العصر الرقمي. وتتيح التكنولوجيا للمدرسين متابعة تقدم المتعلمين بشكل أكثر دقة وفعالية، من خلال أدوات التقويم الرقمي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتكييف الأنشطة التعليمية حسب مستوى كل متعلم.

---

[468] فولان، م .*المعنى الجديد للتغيير التربوي* .الطبعة الخامسة. نيويورك: دار نشر كلية المعلمين، 2016

[469] المجلس الأعلى للتعليم، المغرب .*تقرير حول إصلاح المنظومة التربوية المغربية: الكفاءات المهنية للمدرسين* . الرباط، 2015.

[470] محمد، س .*التعلم الرقمي وتكنولوجيا التعليم في المغرب* .الدار البيضاء: دار المعارف، 2021.

علاوة على ذلك، تسهم الرقمنة في دعم التعليم الشامل، من خلال توفير موارد مساعدة للمتعلمين في وضعية إعاقة، مثل برامج التعلم المساندة والوسائل السمعية والبصرية، ما يعزز فرص إدماجهم وتحقيق الإنصاف داخل المدرسة. وبذلك، تصبح التكنولوجيا رافعة أساسية لتحسين جودة التعليم، وتطوير مهارات المتعلمين والمعلمين على حد سواء، بما يسهم في تحقيق تحول تربوي مستدام يتماشى مع التطورات العلمية والمجتمعية الحديثة.

4- الإنصاف والشمولية:

يعد مبدأ الإنصاف والشمولية من الركائز الجوهرية للتحول التربوي في المدرسة المغربية، إذ يسعى إلى ضمان حق جميع المتعلمين في التعلم، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الجغرافية أو الثقافية، بما يشمل الأطفال في وضعية إعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة. ويهدف هذا البعد من الإصلاح إلى تطبيق مبدأ "المدرسة للجميع"، من خلال توفير بيئة تعليمية دامجة تحترم التنوع، وتضمن استفادة الجميع من فرص تعليمية متكافئة.

ويشمل ذلك تكييف البرامج الدراسية وأساليب التدريس والوسائل التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، بالإضافة إلى توفير الدعم التربوي والموارد المساندة لكل فئة وفق خصوصياتها، سواء عبر الأقسام العادية أو أقسام الموارد أو البرامج المندمجة. كما يساهم التركيز على الإنصاف والشمولية في تقليص الفوارق التعليمية بين الفئات الاجتماعية والمناطق الحضرية والريفية، وتعزيز التكافؤ في الحصول على التعلم الجيد.

علاوة على ذلك، يشجع هذا المبدأ المدرسين على اعتماد استراتيجيات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية، وتدعم تطوير المهارات الحياتية والمعرفية للمتعلمين، بما يهيئهم للمشاركة الفعالة في المجتمع ويسهم في إعداد مواطنين واعين ومبدعين. ومن هنا، يصبح تطبيق مبدأ الإنصاف والشمولية ليس مجرد هدف تعليمي، بل استراتيجية شاملة لضمان مدرسة عادلة ودامجة وقادرة على تحقيق التحول التربوي المستدام.

الخاتمة

يمكن القول إن المدرسة المغربية تسير نحو تحقيق تحول تربوي مستدام، لكنها لا تزال تواجه تحديات كبيرة تتطلب جهودا مشتركة من الدولة، والمؤسسات التعليمية، والأسرة، والمجتمع المدني. إن النجاح في هذا المسار يتوقف على مواصلة تطوير المناهج، وتعزيز تكوين المدرسين، وتفعيل السياسات التشريعية والتنظيمية، وإدماج التكنولوجيا، مع ضمان الإنصاف والشمولية. إن هذه الجهود ستجعل من المدرسة المغربية فضاء تعليميا عصريا قادرا على إعداد أجيال مواكبة لمتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة.

المراجع والمصادر المعتمدة:

- عبد السلام بناني، التربية الدامجة والممارسات التربوية، الدار البيضاء، 2018.
- وزارة التربية الوطنية، البرنامج الوطني للتربية الدامجة، الرباط، 2019.
- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، 2019.

- اتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، الأمم المتحدة، 2006.
- اليونسكو، التعليم من أجل الجميع: استراتيجيات الدمج المدرسي، باريس، 2017.
- المجلس الأعلى للتعليم، تقرير حول إصلاح المنظومة التربوية المغربية، الرباط، 2015.
- فريدريك بوشار، التربية الحديثة والتعلم النشط، باريس، 2016.
- وزارة التربية الوطنية، تقرير حول تكوين المدرسين في المغرب، الرباط، 2020.
- محمد شكري، التكنولوجيا والرقمنة في التعليم المغربي، الدار البيضاء، 2021.
- عبد القادر الجوهري، المدرسة المغربية ومسار الإصلاح، الرباط، 2018.

الإطار المفاهيمي والقانوني للتربية الدامجة في المغرب

دة. نادية المساوي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة

الملخص:

يتناول المقال موضوع التربية الدامجة باعتبارها مقاربة تربوية وحقوقية تهدف إلى ضمان الحق في تعليم منصف وجيد لجميع المتعلمين، خاصة الأطفال في وضعية إعاقة. ويعرض الإطار المفاهيمي للتربية الدامجة، مبرزا انتقال المدرسة من منطق الإقصاء إلى منطق الاحتواء واحترام التنوع. كما يناقش الإطار القانوني المؤطر للتربية الدامجة في المغرب، من خلال الدستور، والقانون الإطار 51.17، والبرنامج الوطني للتربية الدامجة، والاتفاقيات الدولية. ويؤكد المقال أن هذه المرجعيات تعكس التزاما مؤسساتيا واضحا بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص. غير أنه يخلص إلى أن التحدي الحقيقي يكمن في فعالية التنزيل العملي لهذه النصوص داخل المدرسة العمومية.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة - الإنصاف وتكافؤ الفرص - الإعاقة - الإطار المفاهيمي - الإطار القانوني- المدرسة للجميع - القانون الإطار 51.17 - حقوق الإنسان.

مقدمة:

تعد التربية الدامجة من أهم القضايا التي أولي لها اهتمام كبير، عملا بالتوجيهات الملكية السامية، التي ترمي إلى تعزيز الاندماج الاجتماعي وضمان تكافؤ الفرص، وتنفيذا للمقتضيات الدستورية، ولاسيما ما يتعلق منها بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، وانسجاما مع ما جاء من أحكام في القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وباقي النصوص القانونية والتنظيمية التي تؤطر التربية الدامجة وكل ما يرتبط بها.

فالتربية الدامجة مقاربة تربوية وإنسانية تهدف بالدرجة الأولى إلى ضمان حق كل طفل وطفلة في وضعية إعاقة في تعليم جيد ومنصف، دون أدنى تمييز قائم على الإعاقة أو الوضعية الاجتماعية أو الثقافية أو اللغوية. أما مفهوم التربية الدامجة، فقد ارتبط ظهوره بمجموعة من التحولات العميقة التي تمسّ تصور المدرسة ووظيفتها، على اعتبار أن المدرسة التعليمية ليست فضاء للإقصاء والتهميش والفرز، بل فضاء لترسيخ قيم المناصفة والمساواة واحترام التنوع والاختلاف، مع الحرص الشديد على أن ينال كل متعلم ومتعلمة نصيبهما من التعليم، بغض النظر عمّا إذا كانا في وضعية عادية أو في وضعية إعاقة.

نجد أن التربية الدامجة في السياق المغربي تكتسي أهمية قصوى، خاصة في ظل ما يعرفه نظام التعليم بالمملكة المغربية، وما يفرزه من فئات مختلفة نجدها مهددة بالإقصاء من الولوج إلى المدرسة، وعلى رأس هذه الفئات الأطفال في وضعية إعاقة وذوو الاحتياجات التربوية الخاصة، ما دفع المغرب إلى الانخراط في دينامية إصلاحية متواصلة، توجت بإرساء مجموعة من المرجعيات القانونية والمؤسساتية المهمة التي تؤطر الحق في التربية الدامجة، انسجاما مع الالتزامات الدولية في مجال حقوق الإنسان، ولاسيما اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

انطلاقا من هذه التوطئة، فإن هذا المقال ينطلق من الإشكالية المحورية الآتية:

هل فعلا نجح الإطار المفاهيمي والقانوني للتربية الدامجة في المملكة المغربية في التنزيل الفعلي داخل المنظومة التربوية؟

وانطلاقا من هذه الإشكالية، سيسعى المقال إلى الإجابة عنها من خلال تفكيك المفاهيم الأساس التي تؤطر هذين الإطارين، سواء الإطار المفاهيمي أم الإطار القانوني للتربية الدامجة، ورصد التمييز بين التربية الدامجة ومفاهيم الإدماج والتكفل، قبل الوقوف عند الأسس والمفاهيم القانونية التي تؤطرها، باعتبار أن المقال مقاربة تحليلية نقدية تسعى إلى استحضار البعدين المفاهيمي التربوي والقانوني في الآن نفسه، وإغناء النقاش التربوي الأكاديمي فيما يخص التربية الدامجة، باعتبارها أهم رافعة أساسية لتحقيق الجودة والإنصاف في المدرسة المغربية.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للتربية الدامجة:

تعرف التربية الدامجة، حسب عبد السلام بناني، بأنها: «نمط تربوي يقوم على تمكين جميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة أو ذوو الاحتياجات الخاصة، من الولوج إلى التعليم داخل المؤسسات التعليمية العادية، في إطار احترام مبدأ المساواة وعدم التمييز، مع التزام الدولة بتكييف المنظومة التربوية ووسائلها بما يضمن استفادة فعلية ومتساوية من الحق في التعلم"[471]

ما نجد أن منظمة اليونسكو قدمت تعريفا للتربية الدامجة باعتبارها «عملية تهدف إلى الاستجابة لتنوع حاجات جميع المتعلمين، من خلال زيادة المشاركة في التعلم والثقافة والمجتمع، والحد من الإقصاء داخل التعليم"[472] فالتربية الدامجة لا يستهدف من ورائها دمج المتعلمين في وضعية إعاقة فقط، بل تشمل أيضا المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات وتعثرات في التعلم، مما يجعلها فلسفة شمولية قائمة على مبدأي التنوع والإنصاف. "[473]

ويقوم المفهوم الحديث لمصطلح التربية الدامجة على مجموعة من المرتكزات، من أهمها:

- مبدأ الحق في التعليم :باعتباره حقا إنسانيا أساسيا تكفله المواثيق الدولية والدساتير الوطني "[474]
- مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص :انطلاقا من حذف كل الحواجز المادية والبيداغوجية والنفسية التي تحول دون تعلّم بعض الفئات.
- مبدأ التكيّف البيداغوجي :انطلاقا من اعتماد استراتيجيات تدريس مرنة، واستراتيجيات مراعاة الفروق الفردية، والتقويم التكويني.
- المدرسة للجميع :وهي مقاربة تجعل من المدرسة فضاء يحتضن جميع المتعلمين دون تمييز[475]

---

[471] عبد السلام بناني، الحق في التعليم في التشريع المغربي، مجلة الحقوق.

[472] UNESCO 2009, POLICY GUIDELINES ON INCLUSION IN EDUCATION.

[473] اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة 24، الأمم المتحدة، 2006.

[474] الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادة26.

[475] وزارة التربية الوطنية، الدليل المرجعي للتربية الدامجة، الرباط.

فالتربية الدامجة مقاربة تربوية تروم تحقيق إدماج الأطفال في وضعيات خاصة داخل المدرسة العادية، مع توفير الشروط التربوية والتنظيمية والبشرية الكفيلة بضمان تعلم فعلي ومنصف.[476]

فالتربية الدامجة تنقل منطق المدرسة من منطق الإقصاء والتهميش إلى منطق الاحتواء والاحتضان، جاعلة من التنوع رافعة للتعلم بدل اعتباره عائقا.[477]

وعليه، فإن التربية الدامجة ليست خيارا بيداغوجيا، بل التزام قانوني وأخلاقي يقع على عاتق الدولة والمجتمع والمؤسسات التعليمية، خاصة وأن الإطار المفاهيمي للتربية الدامجة يشكل مرتكزا رئيسا لبناء حكامة دامجة جيدة وفعّالة.

المحور الثاني: الإطار القانوني للتربية الدامجة في المغرب:

أصبح موضوع التربية الدامجة من المواضيع التي تزايد الاهتمام بها، باعتبارها خيارا استراتيجيا لإرساء مدرسة منصفة تسعى إلى تحقيق المساواة والتأهيل لجميع المتعلمين، مع توحيد الرؤى حول الإدماج المدرسي، لتنبثق أهمية المرجعيات الوطنية والدولية التي سعت إلى إرساء المبادئ الأساسية التي ينبغي أن تؤطر السياسات والبرامج والممارسات ذات الصلة بالتربية الدامجة.

وفي هذا السياق، نجد أن المشرّع المغربي قد أولى أهمية قصوى للتربية الدامجة باعتبارها تجسيدا عمليا للالتزامات الدستورية والدولية للمملكة في مجال حقوق الإنسان، وهو ما نصّت عليه:

-**الدستور المغربي لسنة 2011** :الذي يقر بالحق في الولوج إلى التعليم الجيد على أساس المساواة وتكافؤ الفرص وعدم التمييز، ويؤكد على ضرورة اتخاذ الدولة للتدابير الكفيلة بضمان إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة في الحياة الاجتماعية والتربوية"[478] فالدولة المغربية التزمت بتيسير الولوج المتكافئ لجميع الفئات لتفعيل حقها في التعليم، ووضع سياسات عمومية استهدفت من ورائها النهوض بأوضاع الأشخاص في وضعية إعاقة، بما يحقق إدماجهم الاجتماعي والتربوي.

- **القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي** :ويشكل خطوة مفصلية نحو مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، حيث خصّ التربية الدامجة بمقتضيات واضحة تلزم بتعبئة مختلف الفاعلين، لضمان الولوج والمواكبة والدعم التربوي، وتكييف المناهج، وتحسين بيئات التعلم.[479]

- **البرنامج الوطني للتربية الدامجة لسنة 2019** :اعتمدته وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، وحدد من خلاله الرؤية الوطنية للدمج المدرسي، والمبادئ التي تؤطره، من إنصاف وولوج واستمرارية وتدرج وقرب. كما تطرق البرنامج لمسارات الإدماج، سواء من خلال القسم العادي، أو قاعة الموارد، أو الأقسام المندمجة، إلى جانب تحديد توزيع الأدوار بين المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية، وضبط

[476] MITTLER, P.2012.WORKING TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION.
[477] عبد السلام بناني الحق في التعلم وإشكالية الإدماج المدرسي، مجلة الحقوق.
[478] الدستور المغربي لسنة 2011م.
[479] القانون الإطار 51.17.

آليات التنسيق والتتبع والتقويم.[480] فهذا البرنامج يُعتبر وثيقة مؤسسة للرؤية المغربية في إطار التربية الدامجة، لأنه «يربط بشكل صريح بين التربية الدامجة ومبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص "[481]

- **اتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة** :صادق عليها المغرب، وتكرّس هذه الاتفاقية توفير بيئات تعليمية دامجة وآمنة وداعمة وميسّرة. كما تدعو إلى تكييف المناهج، وتسعى إلى حذف كل الحواجز، سواء كانت تواصلية أو مادية، مع الاعتماد على الترتيبات التيسيرية لكل متعلم.[482]

خاتمة:

من خلال رصد الإطار المفاهيمي والقانوني للتربية الدامجة، يتضح أن المشرع المغربي قد عمل على تكييف النصوص القانونية المنظمة للمنظومة التربوية وفق هذه المرجعيات، انطلاقا من إقرار مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص، وفرض التزامات قانونية تتعلق بتكييف التعليم وتوفير الترتيبات الميسرة لفائدة المتعلمين في وضعية خاصة. ومع ذلك، فإن الوقوف على هذه المرجعيات القانونية يثير مجموعة من التساؤلات، تتعلق بمدى انسجامها وحدود إلزاميتها، وفعالية آليات تفعيلها ومراقبة تنفيذها.

فالتربية الدامجة في المملكة المغربية تستند إلى إطار قانوني متعدد المستويات، يشمل ما هو تشريعي وتنظيمي وما هو سياسي ودستوري. ومع تنوع هذه المرجعيات واختلافها، يبقى التحدي الحقيقي في مدى فعالية هذه النصوص وقدرتها على إحداث تغييرات ملموسة على مستوى المدرسة العمومية المغربية.

لائحة المراجع:

1-عبد السلام بناني، الحق في التعليم في التشريع المغربي، مجلة الحقوق.

2UNESCO 2009, POLICY GUIDELINES ON INCLUSION IN EDUCATION.

3-اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة 24، الأمم المتحدة، 2006.

4-الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادة4.26

5-وزارة التربية الوطنية، الدليل المرجعي للتربية الدامجة، الرباط.5

6MITTLER, P.2012.WORKING TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION.

7-الدستور المغربي لسنة 2011م.7

8-القانون الإطار8.51.17

9-البرنامج الوطني للتربية الدامجة لسنة 2019

10ا-تفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقةCDPH

11 -دليل الحكامة الدامجة، مشروع تحسين الإدماج الاجتماعي التربوي للتلاميذ ذوي التنوع الوظيفي من خلال دعم المؤسسات العمومية في جهة طنجة تطوان الحسيمة،2025، ص 10.

[480] البرنامج الوطني للتربية الدامجة لسنة 2019

[481] دليل الحكامة الدامجة، مشروع تحسين الإدماج الاجتماعي التربوي للتلاميذ ذوي التنوع الوظيفي من خلال دعم المؤسسات العمومية في جهة طنجة تطوان الحسيمة،2025، ص 10.

[482] اتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقةCDPH

تنمية حس الإبداع لتذليل صعوبات التعلم

د. عبد الوهاب قزيبر– عبد الحفيظ بنداود

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص:

يتناول المقال إشكالية الإبداع اللغوي لدى المتعلمين، خاصة ذوي صعوبات التعلم، في سياق التربية الدامجة، مؤكدا أن رعاية هذه الفئة ضرورة لتنمية الثروة البشرية. ويبرز أن صعوبات التعلم، اللغوية والذهنية، تشكل عائقا أمام الإبداع، خصوصا في اللغة العربية الشفهية والكتابية. كما يعرض أهم المعيقات المرتبطة بالأخطاء الصوتية، النحوية، الأسلوبية والتركيبية التي تحد من التعبير السليم. ويؤكد المقال أن المقاربات البيداغوجية الحديثة، وعلى رأسها مقاربة الكفايات وبيداغوجيا المشروع، تسهم في تجاوز التعثرات. ويقترح اعتماد المشروع البيداغوجي الفردي كآلية لدعم الإبداع، انطلاقا من التشخيص والتخطيط والتقويم. ويخلص إلى أن جعل المتعلم محور العملية التعليمية شرط أساسي لتحسين جودة التعلمات وتنمية الإبداع اللغوي.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة - صعوبات التعلم - الإبداع اللغوي - اللغة العربية - بيداغوجيا المشروع - مقاربة الكفايات - الفروق الفردية - التعثرات اللغوية

تقديم

لما كانت الثروة البشرية لأمة ما تقاس بما يتوافر لديها من مواطنين صالحين وليس بعدد سكانها فإن رعاية المتعلمين الذين يلاقون عسرا في التعلم قد أضحت ضرورة تهدف إلى مساعدتهم على تحقيق أقصى حد ممكن من النمو؛ بحيث يمكنهم من بلوغ مراتب الإبداع والابتكار عبر الاعتماد على أنفسهم بدلا من أن يكونوا عالة على المجتمع[483]، ويمكننا أن نذهب أبعد من ذلك لنقول أنه حتى الأسوياء من أفراد المجتمع تكون لديهم كوابح أو عوائق ليست بالضرورة عضوية ؛ إذ تشكل مرحلة المراهقة مثلا - باعتبارها " فترة تسرع وتهور وعدم تحكيم العقل"[484]- مرحلة من شأنها تعطيل جوانب الإبداع الخلاق لدى المتعلم، وقد ورد في وثيقة الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، كما تم اعتماده في" دليل التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة"، أنه يمكن تعريف الطفل في وضعية إعاقة باعتباره" الطفل الذي تعرض لاختلال وظيفي فزيولوجي أو سيكولوجي أو الإثنين معا، ونتج عنه قصور أو عجز وظيفي أثر على نمو إمكانات وقدرات هذا الطفل الجسدية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة الفردية اليومية الاعتيادية أو المدرسية"[485]. وتبعا لذلك، تم تصنيف الأطفال الذين يعانون من إعاقة اضطرابات التعلم في خانة هذه الفئة المستهدفة، وهكذا، وما دامو على هذه الحال فهم بعيدون عن

---

483 - فتحي عبد الرحمان الضبع " المعاقون حركيا ومدى إحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية" ط: 1، دسوق العلم ولايمان للنشر والتوزيع 2007، ص:15.

484 - أحمد أوزي "المراهق والعلاقات المدرسية " منشورات مجلة علوم التربية -2-، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء،1993، ص:24.

485485- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ص، 28 - 29.

الإبداع؛ لأن الإبداع لدى لأطفال يعد دليلا على كفاءة الطفولة وعلى درجة عالية من الصحة العقلية[486]، وتعزى اضطرابات التعلم عند هؤلاء الأطفال، حسب الوثيقة نفسها،" إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المرتبطة باستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة: كعمليات النطق والكتابة والتهجئة والحساب... وقد تكون ناتجة عن اضطراب في التفكير والفهم والإدراك، والاستماع والكلام، وعن اضطرابات في العمليات الحسابية وغيرها"[487].

1. حس الإبداع وأهمية الرقابة في دمج المتعلمين

إن الحديث عن الإبداع لدى مختلف الأفراد وضمنهم هذه الفئة ينبغي أن يخضع لمفهوم الرقابة الإبداعية باعتبارها شكلا من أشكال التتبع، قصد التأكد من صحة وصدق الدور الأصلي ومدى مطابقته للواقع الذي آل إليه، والحال أن الحديث عن التعثرات والصعوبات والأخطاء اللغوية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية في الفصول الدراسية - باعتبارها اللغة الأم التي يمكن من خلالها تحقيق الممارسة الإبداعية- [488] حديث لا ينتهي. فرغم المجهودات التي تبذل في سبيل تذليلها، والدراسات التي تنجز حولها، ورغم تجريب التدريس بالأهداف حيث كان" المدرس يجد نفسه، مع التدريس الهادف مضطرا للتفكير في ممارسته المهنية بما يقتضيه ذلك من تحديد دقيق لأهداف التعلم والعدة البيداغوجية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف من طرق ووسائل، وكذا آليات التقويم المناسبة... مع الإفصاح والإعلان عن تلك الأهداف للمتعلمين الذين سيتحولون بموجب هذا التوجه البيداغوجي الجديد إلى شركاء في العملية التعليمية. التعلمية وليس مجرد مستقبلين سلبيين؛ بل تتحسن لديهم ظروف الإبداع والإنتاجية.

إن تحقيق الإبداع لدى " المتعلم رهين بالتغلب على المشاكل والوضعيات التي تصادفه، لذلك تم تجريب مقاربة الكفايات، لتعويد المتعلم على توظيف مكتسباته لحل المشاكل التي تعترضه، واقتضى الأمر إعادة النظر في طريقة اشتغال المدرس بتنويع مداخل التعليم، إما بنهج البيداغوجيا المعرفية التي تركز على كيفية جعل المتعلم يتعلم بنفسه ومساعدته على اكتساب آليات التعلم الذاتي. والبيداغوجيا الفارقية؛ إذ داخل كل فصل دراسي فوارق تتمظهر على مستويات مختلفة منها مستوى القدرات المعرفية، والمستوى الثقافي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي بين المتعلمين، وهي التي تتحكم في استراتيجية التعلم عند كل منهم. كما أن لكل متعلم مساره الدراسي وعلاقاته الخاصة سواء مع المؤسسة المدرسية، مع المادة الدراسية أو مع ذاته. ومن ثم، ضرورة أخذ كل هذه الاختلافات وهذه التباينات بعين الاعتبار أثناء الممارسة البيداغوجية. إضافة إلى مقاربات أخرى مثل بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا المشروع، وكذا بيداغوجيا الإدماج"[489].

تهدف مقاربة الكفايات في إحدى جوانبها إلى دمج مكتسبات المتعلمين وذلك من خلال القدرة على الاستغلال المنتظم لوضعيات مشكلة، وتعلم حل المهام المركبة والمعقدة وليس من خلال حصيلة المعارف

---

[486] - أشرف محمد عبد الغني وابتسام أحمد " برنامج تنمية السلوك الإبداعي للأطفال الموهوبين " سلسلة برامج ذوي الفآت الخاصة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع الاسكندرية، مصر. ط:2013 ص: 9.

[487] - السابق.

[488] - محمد الصيرفي " الرقابة الإبداعية" سلسلة كتب المعارف الإدارية، الكتاب 1 ج 5، ط:1، 2006، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع الاسكندرية مصر. ص: 7.

[489] - السابق.

والمهارات والتي ينساها المتعلم بسهولة. ويشتغل كل مدرس وفق هذه المقاربة مع تلاميذه خلال سنة دراسية كاملة حول كفايتين أساسيتين واحدة لغوية شفوية والأخرى كتابية، بالإضافة إلى كفايات التفتح والرياضيات والعلوم وغيرها. وفي سياق حركية التجديد التي انتهجتها المدرسة المغربية قصد تطوير جودة التعليم ومكتسبات المتعلمين معا، حيث عمدت إلى جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، برزت بيداغوجيا المشروع لتوفر للمتعلم/ التلميذ وضعيات إدماج فعلية، تفرض عليه إنجاز جملة من المهارات بإحكام. فالمشروع يشكل" وضعية مشكلة حقيقية تمنح الموارد التعليمية معانيها الضرورية وتمكن المتعلم من التعبير عن كفاياته باستدعاء الموارد المختلفة لرفع تحديات فعلية، وتمكن الأستاذ من تدريب تلامذته على الإدماج، كما تتيح له تقويمه كذلك". غير أنه، ورغم الإضافة النوعية التي يهدف هذا المشروع تقديمها إلى آليات العملية التعليمية التعلمية، فإن عملية تنزيله تعترضها عدة معيقات.

2. معيقات الإبداع اللغوي الكتابي والشفهي

نجمل بعض هذه المعيقات عند عينة من المتعلمين باعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وباستثمار المواد التدريسية لمادة اللغة العربية، علاوة على ملاحظتي المباشرة، واستفادتي من خبرتي وخبرات المدرسين واللغوين، في تدريس اللغة العربية أدوات إجرائية لرصد هذه الأخطاء وتحليلها. وفي ضوء ذلك، فقد رصدت أن هناك أخطاء لغوية تتكرر من مستويات متعددة، منها أخطاء في الإملاء، الأصوات، النحو، الصرف، دلالة الكلمة، وربما اشتمل الموضوع الواحد على أخطاء لغوية متنوعة.

أما الأخطاء الصوتية، فتتجلى في الصعوبة التي يواجها المتعلمون في القراءة، وتكون أكثر عند غياب علامات الشكل، كما نلاحظ أنهم يجدون صعوبات في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة، مثل: الدال والضاد/ الذال والظاء/ السين والصاد، إضافة إلى صعوبات أخرى يجدونها في النبر والتنغيم، علاوة عن الأخطاء التي يرتكبونها في" نطق الأصوات الصامتة" أو في" نطق حروف المد الثلاثة". وتمثيلا لا حصرا نشير في ذلك إلى أن التباين بين الأصوات الساكنة، يتجلى في استعمال المتعلم" أصوات ساكنة خفيفة بدل الثقيلة نحو كتابة الدال بدل الضاد، وهناك من يعكس استعمالها فيستعمل الضاد بدل الدال، والسين بدل الصاد، كما تتجلى في عدم قدرة بعض المتعلمين على التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة وخلطهم بينهما.

3. هفوات إعمال القواعد اللغوية المعيبة للإبداع

أ. غياب مطابقة الفاعل للفعل نوعا وعددا، والخلط بين الجمل بنوعيها وأشباه الجمل.

ب. عدم توظيف أداة التعريف بدقة.

ت. عدم ضبط عود الضمير في الموصولات وأسماء الإشارة وغيرهما.

ث. التوظيف الركيك للأساليب كالتعجب والنداء الاستفهام والخلط بين النهي والنفي والأمر.

ج. الخلط بين حروف الجر والإضافة... وعدم مطابقة النعت لمنعوته في العدد والنوع والتعريف والتنكير.

ح. عدم ضبط عود الضمير.

خ. عدم ضبط قواعد اللغة العربية وخاصة الإعراب والتحويل والتصريف وتعابير المجاز.

د. الخطأ في توظيف صيغ الجمع، سالما كان أو مكسرا أو جمع الجمع وغيره.

ذ. الخلط بين(أن) و(أن)، وبين الهمزة، وحرف التاء.

ر. توظيف العامية وعدم التمييز بين الوحدات الصوتية المتماثلة.

4. هفوات إعمال القواعد الأسلوبية والتركيبية

أ. عدم التفرق الدقيق بين استعمالات الأفعال الخاصة بالنصوص الإبداعية والوظيفية والتقريرية.

ب. الخلط بين الفكرة العامة وفرضية النص أو القضية المحورية والمضمون العام للنص.

ت. اسناد ضمير المؤنث للمذكر أو العكس.

ث. عدم تمييز مواقع علامات الترقيم كوضع الفاصلة مكان النقطة وعدم إدراك وظيفة كل واحدة.

ج. عدم التمكن من التعبير السليم، وافتقاد القدرة على إعادة صياغة الفكرة.

5. مقترحات بيداغوجية لتنمية الإبداع وتذليل الصعوبات

لقد اهتمت التشريعات بضرورة التحاق ذوي صعوبة التعلم بالمؤسسات التربوية؛ لأنه ما من مانع يمنعهم من لولوج هذه المؤسسات، بل ينبغي إعطاؤهم فرصة متابعة الدراسة في المؤسسة التربوية التي يختارونها، وذلك بتأمين الشروط الفضلى التي تسمح لهم بتتبع دراستهم بها[490]. وإذا كان الحديث عن المشروع البيداغوجي الفردي يكتسي أهميته من" انسجامه مع فلسفة التربية الدامجة كونها تربية تؤمن بحظ كل تلميذ، كيفما كانت إمكانيته وطبيعته، في أن يتعلم وفق تقنيات تسمح بتفتيق إمكانات الإبداع لديه، وتتيح له فرصة تطويرها لتنمية مهاراته الإبداعية. ولكي تنسجم هذه التربية داخل الفصل الواحد مع كل الأطياف، وخاصة بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن المدرس يكون مطالبا ببناء مشاريع فردية تأخذ بعين الاعتبار تلك الاختلافات والفروق"[491]، كما أن" انجاز المتعلم مشروعا يشكل أمامه فرصة حقيقية لممارسة إبداعاته الخلاقة وجعله ينخرط في وضعيات فعلية تفرض عليه إحكام تلك المهارات". فقدا بدا لي أنه في سياق تحفيز المتعلمين الذين يواجهون تعثرات وصعوبات في تعلمهم اللغة العربية في مستويات دراسية متقدمة تؤهلهم لبلوغ درجات التميز والإبداع، أن تجريب بيداغوجيا المشروع الفردي بوصفها مقاربة رامية إلى حل البناء التقليدي للممارسة التربوية الصفية وتعويضه بطرق مرتبطة بقدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع بدل التلقين والتقليد. يرتكز بناء المشروع الفردي على أربعة مراحل وهي: التشخيص، التخطيط، التدبير، التقويم، وقد حددها الإطار المرجعي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، لدعم وتحفيز وتأهيل المتعلمين في وضعية تعثرات التعلم، ما داموا يواجهون، بدورهم عجزا أو تأخرا في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المرتبطة باستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة: كعمليات النطق والكتابة والتهجئة، فيتم الانطلاق من التشخيص البيداغوجي عبر رصد ما يمتلكه المتعلم من إمكانيات ومعارف سابقة ومهارات تؤهله ليكون مبدعا. وهكذا فإن هذا التشخيص يسمح بالإجابة عن سؤال مركزي في

---

490 ـ فتحي محمد " تربية المعوقين ورعايتهم في التشريعات الدولية العربية" دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، جامعة قنا، ط:2013، ص:280.

491 ـ الأطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ص، 40.

المشروع يمكن صياغته كالآتي: انطلاقا من إمكانيات التلميذ، وأخذا في الحسبان قصوره ومرجعية الكفايات المحددة للمستوى التعليمي الذي يوجد به، ما هي أقصى الإمكانيات التي يمكن أن يبلغها هذه السنة[492].

يعتمد المدرس على التشخيص كونه آلية لتحديد الكيفيات والأهداف التعلمية المراد بلوغها من تدريس الموارد التعليمية داخل كل مشروع بيداغوجي، وذلك بحسب طبيعة الصعوبات والتعثرات والأخطاء اللغوية، وبحسب إيقاعات التعلم لدى المتعلم، ووفق المنطق الزمني المتوافق معه، فهو يشكل كذلك بداية مرحلة التخطيط التي تعمل على ترجمة الكفايات والأهداف إلى مضامين ملائمة، وطرائق وتقنيات متكيفة بحسب صنف"[493] الصعوبات والتعثرات والأخطاء اللغوية، ووسائل يسهل الولوج إليها من طرف المتعلم في وضعية صعوبات التعلم واستخدامها. " كما تشمل هذه المرحلة تخطيطا لأصناف التقويم وتقنياته التي يمكن أن تجيب عن مدى تحقق النتائج المسطرة ضمن الأهداف"[494].

وتعترض هذا المشروع صعوبات قد تحول بينه وبين تنزيله في الممارسة التربوية الصفية، صعوبات ترتبط باختيار المشروع سواء تعلق الأمر بإدارة الصف الدراسي، حيث سيواجه المدرس تضاؤل انضباط المتعلمين تحت ضغط الحماسة والاهتمام الزائدين أثناء إنجاز المشروع، وكذلك حين تتعارض اهتماماتهم، وصعوبة أخرى ترتبط باختيار مشروع جماعي يثير اهتمام المتعلمين جميعهم و"ينال رضاهم. وهنا تبقى مسؤولية الأستاذ واضحة في إقناع الجميع بالمشروع المقترح ودفعهم إلى تبنيه"[495]. فضلا عن الصعوبة التي يواجهها المدرس أثناء توجيهه عددا كبيرا من المتعلمين في الوقت نفسه في حالة المشروع الفردي. وفوق هذا وذاك، صعوبة المنهاج الدراسي التقليدي الذي يقسم المعرفة التعليمية التعلمية" إلى مواد دراسية منفصلة تقدم في حصص زمنية محددة.

إن تمكين المتعلم من التعلم عن طريق اعتماد مشروع يستحضر مؤهلاته وقدراته وتطلعاته الإبداعية، اجتهاد تربوي بقدر ما يمثل فرصة سانحة للمتعلم الذي يواجه تعثرات التعلم، بقدر ما يحلل الممارسة التربوية التقليدية؛ بحيث إن الأمر يقتضي تسلح المدرس بعدة ديداكتيكية وطرائق تدريسية من شأنها تحفيز المتعلمين ودعمهم لتجاوز التعثرات التي يواجهونها في اكتساب المهارات اللغوية ودعمهم على تخطي الصعوبات وبلوغ مرحلة الإبداع بمختلف تجلياته، ولهذا السبب أيضا، يتعين أن يتعزز الفصل الدراسي بحضور المواد السمعية البصرية، وأن تدعمه مختبرات اللغات على اختلافها، والاستفادة من قاعة الموارد والدعم والتأهيل، والوسائط التكنولوجية الحديثة.

يتوقف تحقيق الإبداع أيضا على تحفيز المتعلمين على القول والكتابة بشكل سليم وتمكينه من مهارتهما معا، وإعطائهم قواعد لغوية وتكليفهم بإنجاز تمارين شفاهية وكتابية، متدرجة ومتعددة، حتى يطبقها في التعبير وترسخ لديه، فتتحقق عنده بذلك الاستجابة الآلية في الفهم والتمييز. وبعبارة أخرى، إن تمثل وترسيخ المهارات اللغوية وتجاوز تعثرات وصعوبات التعلم التي تعترض المتعلمين لا يستقيم دون إقبال

---

[492] ـ الإطار المرجعي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ص، 40.
[493] ـ نفسه، ص، 40.
[494] ـ نفسه، ص، 40.
[495] ـ نفسه، ص، 43.

المتعلمين على إنجاز التمارين الكتابية بشكل متواصل. لأن هذا الإقبال هو الذي من شأنه أن يعلمهم البنى الصرفية الصوتية والتركيبية المركبة مثلما يمكنهم من" تطبيقها على نحو أمثل.

خاتمة وخلاصات

ختاما نقول إن المقاربات البيداغوجية وتطور الأوضاع التعليمية لعبت دورا محوريا في تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال التخطيط الجيد والدراسة والتنظيم. فقد أثّرت هذه الأوضاع بشكل مباشر في واقع المتعلمين داخل الفصول الدراسية وخارجها، كما انعكست على الأداء البيداغوجي والتعليمي عامة.
وفي هذا السياق، تحظى اللغة العربية بمكانة خاصة داخل المنظومة التعليمية، نظرا لكونها وسيلة للتواصل وأداة أساسية لبناء المعارف. غير أن تدريسها يواجه عددا من الصعوبات، من بينها اعتماد أساليب تقليدية لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ولا تستجيب لحاجاتهم اللغوية والمعرفية.

لذلك، أصبح من الضروري اعتماد بيداغوجيا المشروع، باعتبارها مقاربة تعليمية حديثة تهدف إلى تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية لدى المتعلم، وتمكنه من توظيف معارفه في وضعيات حقيقية ذات معنى، مما يسهم في تحسين جودة التعلمات وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

نخلص أولا إلى أنه مع تطور الأوضاع التعليمية، لم يعد التركيز مقتصرا على نقل المعرفة فقط، بل أصبح موجها نحو: تنمية قدرات المتعلم، وإشراكه في بناء تعلمه، مع ربط التعلم بالواقع والحياة اليومية.
ونخلص ثانيا إلى أن اللغة العربية تعد عنصرا أساسيا في المنظومة التعليمية لأنها وسيلة للفهم والتفكير والتعبير، وهي أداة لاكتساب المعارف في مختلف المواد، كما أنها ركيزة للهوية الثقافية والحضارية، لكن تدريسها يعاني من مشكلات مثل الاعتماد على الحفظ والتلقين، وضعف الأنشطة التطبيقية، وإهمال الجانب التواصلي والوظيفي للغة.

ونخلص ثالثا إلى أن بيداغوجيا المشروع مقاربة تعليمية حديثة تقوم على تكليف المتعلمين بإنجاز مشاريع واقعية، والعمل الفردي أو الجماعي، وتوظيف المعارف في وضعيات حقيقية، وتساعد هذه المقاربة على، تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية، تعزيز التعلم الذاتي، وتنمية روح التعاون والمسؤولية.

ونخلص رابعا إلى أن جعل المتعلم محور العملية التعليمية يستوجب تجاوز المناهج التقليدية ودورها في تفاقم الصعوبات في التدريس؛ لأنها تعتمد غالبا على: التلقين والحفظ، وتعميم نفس الإيقاع لجميع المتعلمين، واعتماد التقويم بالاختبارات فقط وهذا يؤدي إلى إقصاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وضعف الدافعية والشعور بالفشل، وعدم مراعاة الفروق الفردي، وهنا تتفاقم صعوبات التعلم بدل معالجتها. واقترحنا بيداغوجيا المشروع كحل لصعوبات التعلم، فهي تعد من أنجع المقاربات لمعالجة صعوبات التعلم لأنهاتراعي الفروق الفردية، فكل متعلم يشارك حسب قدراته، ولا يقاس النجاح بالحفظ فقط، وتعتمد التعلم بالممارسة، فالمتعلم يقرأ ويكتب ويتحدث داخل مشروع واقعي، كما يقل الضغط النفسي المرتبط بالاختبارات، ثم إنها تعزز التعلم التعاوني، زيادة على أن المتعلم الذي يعاني من صعوبات يستفيد من دعم زملائه، وتنمية الثقة بالنفس والشعور بالاندماج، إنها تجعل اللغة أداة لا غاية تستخدم لإنجاز مشروع (عرض، قصة، بحث...وهذا يساعد المتعلم الذي يعاني من صعوبات لغوية على التعلم دون

خوف، ووفق هذه المقاربة، يصبح المدرس: موجها لا ملقنا، وداعما نفسيا وتربويا، ومعدلا للأنشطة حسب حاجات المتعلمين، وهذا يساهم في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، معالجتها داخل القسم بدل تهميش المتعلم.

المراجع المعتمدة-

- فتحي عبد الرحمان الضبع " المعاقون حركيا ومدى إحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية" ط: 1، دسوق العلم ولايمان للنشر والتوزيع 2007.
- أحمد أوزي "المراهق والعلاقات المدرسية " منشورات مجلة علوم التربية -2-، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء،1993.
- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، 2019.
- محمد الصيرفي " الرقابة الإبداعية" سلسلة كتب المعارف الإدارية، الكتاب 1 ج 5، ط:1، 2006، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع الاسكندرية مصر.
- التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل الأسر والجمعيات، مديرية المناهج، 2019.
- فتحي محمد " تربية المعوقين ورعايتهم في التشريعات الدولية العربية" دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، جامعة قنا، ط:2013.
- أشرف محمد عبد الغني وابتسام أحمد " برنامج تنمية السلوك الإبداعي للأطفال الموهوبين " سلسلة برامج لذوي الفآت الخاصة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع الاسكندرية، مصر. ط:2013.

التحول التربوي بالمغرب بين مأسسة الإصلاح ورهانات التحول البنيوي: قراءة نقدية سوسيو- قانونية في ضوء القانون الإطار 51.17 ومؤشرات الحكامة الترابية

دة. أمال قاسيمي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص:

تستهدف هذه الدراسة تفكيك ميكانيزمات التحول في منظومة التربية والتكوين بالمغرب، عبر مساءلة مدى نجاعة الانتقال من مأسسة الإصلاح كبنية تشريعية تجسدت في القانون الإطار رقم 51.17، إلى التحول البنيوي كفعلية مادية ومجالية. وتعتمد الدراسة مقاربة نقدية تتقاطع فيها المقتضيات القانونية مع المؤشرات السوسيو-اقتصادية الحديثة (2024-2025)، ولا سيما معطيات الفقر متعدد الأبعاد الصادرة عن المندوبية السامية للتخطيط، وتقارير فعلية الحقوق الصادرة عن المجلس الوطني لحقوق الإنسان.

وقد خلص البحث إلى أن الاستقرار التشريعي الذي وفره القانون الإطار يواجه مقاومة بنيوية تفرضها التفاوتات المجالية الحادة، مما يجعل من تعميم النماذج البيداغوجية الرائدة رهينا بتطوير حكامة ترابية تتجاوز التمركز الإداري نحو عدالة توزيعية للموارد. وتنتهي الدراسة بتقديم مقترحات استراتيجية لإرساء تعاقد مجتمعي يدمج رهان الجودة والتعلمات برهان الرفاه والقيم، لضمان مدرسة دامجة تقطع مع مغرب السرعتين في الولوج إلى المعرفة.

الكلمات المفتاحية :القانون الإطار 51.17 - التحول البنيوي - الحكامة الترابية - الفقر متعدد الأبعاد - فعلية الحقوق-المدارس الرائدة.

مقدمة:

يحتل قطاع التربية والتكوين في المغرب صدارة الأولويات الوطنية، باعتباره الرافعة الأساسية لتحقيق التنمية البشرية وفعلية الحقوق. وقد مر المسار الإصلاحي بالمغرب بمحطات مفصلية، منتقلا من الطابع البرنامجي المتقلب إلى الهندسة القانونية الملزمة بصدور القانون الإطار رقم 51.17. ويأتي هذا المقال في سياق تقاطع زمني حاسم، يتسم بصدور تقارير تقييمية حديثة (2024-2025) ترصد أثر "خارطة الطريق 2022-2026" ومشروع المدارس الرائدة، تزامنا مع تحديث خريطة الفقر متعدد الأبعاد التي تضع الحكامة التربوية أمام محك العدالة المجالية.

وتكمن أهمية هذا البحث في كونه يتجاوز القراءة الوصفية للنصوص التشريعية، ليغوص في التحليل النقدي لمدى قدرة مأسسة الإصلاح على إحداث قطيعة مع التعثرات البنيوية. وتزداد الأهمية بالنظر إلى الارتباط الوثيق بين الفقر متعدد الأبعاد وجودة المخرجات التعليمية، حيث لم يعد ممكنًا فصل الإصلاح البيداغوجي عن الحكامة الترابية والعدالة الاجتماعية.

الإشكالية المركزية:

تتمحور إشكالية البحث حول التساؤل التالي: إلى أي حد استطاع القانون الإطار 51.17، كآلية لمأسسة الإصلاح، أن يتحول إلى قوة دافعة لتحول بنيوي حقيقي يضمن فعلية الحق في تعليم جيد ومنصف، في ظل بيئة مدرسية تواجه تحديات الفقر المجالي وضعف الحكامة؟

ولمعالجة هذه الإشكالية، تم اعتماد التصميم التالي:

-المبحث الأول: مأسسة الفعل التربوي في القانون الإطار 51.17: المرتكزات القانونية والحقوقية.

- المبحث الثاني: حكامة المنظومة التعليمية بين المركزية والفعالية الترابية: قراءة في مؤشرات الفقر والعدالة المجالية.

- المبحث الثالث: نقد النموذج البيداغوجي والبيئة المدرسية: من رهان "التعلمات" إلى رهان "القيم والرفاه."

المبحث الأول: مأسسة الفعل التربوي في القانون الإطار51.17: المرتكزات القانونية والحقوقية

يقوم هذا المبحث على تفكيك هذه المأسسة من خلال مستويين متكاملين؛ يرتكز المستوى الأول على رصد التحول من منطق الالتزام السياسي العابر إلى منطق الإلزام القانوني ذي الطبيعة الآمرة، بينما يسعى المستوى الثاني إلى مواجهة هذا الإطار القانوني بأسئلة الإنصاف وتكافؤ الفرص.

المطلب الأول: الانتقال من الالتزام السياسي إلى الإلزام القانوني: قراءة في الطبيعة الآمرة للإصلاح

أولا - القيمة القانونية للقانون الإطار: السيادة التربوية والاستدامة

تكمن القيمة المضافة للقانون الإطار في كونه منح القوة التنفيذية للرؤية الاستراتيجية 2015-2030؛ فهو ليس مجرد إعلان مبادئ، بل هو نص تشريعي يضع الدولة أمام مسؤولياتها التعاقدية. وفي هذا الصدد، تشير الوثائق المرجعية لوزارة التربية الوطنية إلى أن هذا الإطار القانوني يهدف إلى "ضمان استمرارية المرفق العمومي التعليمي بعيدا عن تقلبات الأجندات السياسية، من خلال مأسسة الالتزامات الكبرى للدولة".[496]

إن هذا التحول يعني انتقال الحق في التعليم من كونه خدمة عمومية خاضعة للإمكانيات المتاحة، إلى كونه حقا دستوريا ملزما. وهو ما تؤكده الهيئة الوطنية للتقييم بجعل القانون الإطار المرجع الأساسي الذي يستمد منه مشروع المدارس الرائدة شرعيته القانونية[497].

ثانيا. عقلنة الفعل الإصلاحي: من المقاربات الترميمية إلى الحلول الجذرية

يقتضي التحول البنيوي في منظومة التربية والتكوين إحداث قطيعة إبستيمولوجية وتدبيرية مع ما يمكن تسميته بـ **منطق الترميم التقني**؛ وهو ذلك المنطق الذي اختزل الإصلاح لعقود في إجراءات تجزيئية وموسمية تكتفي بمعالجة الأعراض السطحية للأزمة دون النفاذ إلى جوهرها البنيوي. إن عقلنة الفعل الإصلاحي اليوم تفرض تجاوز المقاربات الارتجالية نحو حلول جذرية تستند إلى القوة الآمرة للقانون الإطار، وتستهدف إعادة هيكلة بنية الحكامة وأنسنة الممارسة البيداغوجية في آن واحد.

---

[496] ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، تقرير Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux، بالتعاون مع اليونسكو، 2025، ص 65.

[497] ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس الرائدة، 2025، ص 76.

وفي هذا السياق، لم يعد الرهان مقتصرا على تحسين مؤشرات الكم، بل انتقل إلى ضرورة إرساء تعاقد مجتمعي جديد يتسم بالشجاعة الأدبية والسياسية. وكما ذهب إليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقريره الاستراتيجي الأخير، فإن التحول المنشود يستوجب التحلي بالموضوعية، وتسمية الأمور بمسمياتها، واعتماد حلول مبتكرة وشجاعة، حتى وإن اقتضى الأمر الخروج عن الطرق المعتادة[498].

إن هذا الخروج عن المعتاد هو الجوهر العملياتي للتحول البنيوي؛ إذ يعني الانتقال من مدرسة ترمم تعثراتها ببرامج دعم مؤقتة، إلى مدرسة تؤسس لجودة مستدامة من خلال مشاريع مهيكلة (كالمدارس الرائدة)، التي تسعى إلى تحويل الفصل الدراسي من حيز للشحن المعرفي إلى فضاء لإنتاج الكفايات والرفاه، شريطة أن تظل هذه المشاريع محصنة بالضمانات القانونية التي يوفرها القانون الإطار 51.17، وبعيدة عن منطق البرامج الوزارية العابرة التي ميزت الحقب الإصلاحية السابقة.

ثالثا - المقاربة الحقوقية والبعد الدستوري

رغم المتانة القانونية للقانون الإطار، فإن القراءة النقدية من زاوية حقوقية تكشف فجوة بين النص والفعلية. فالمجلس الوطني لحقوق الإنسان يؤكد أن تعزيز المقاربة المبنية على حقوق الإنسان يمر بالضرورة عبر "العدالة الاجتماعية والمجالية كمدخل أساسي[499]. إن النقد الموجه هنا هو أن الإلزام القانوني يظل منقوصا ما لم يواجه معيقات الفقر متعدد الأبعاد.[500]

إن الانتقال من الالتزام السياسي إلى الإلزام القانوني عبر القانون الإطار 51.17 يمثل حجر الزاوية في التحول التربوي بالمغرب. ومع ذلك، فإن هذه المأسسة التشريعية تصطدم ببنيات سوسيو- اقتصادية هشة تجعل من فعلية الحق في التعليم الجيد رهانا مرتبطا بالعدالة المجالية أكثر من ارتباطه بمجرد صياغة النصوص القانونية الآمرة.

المطلب الثاني: جدلية الإنصاف وتكافؤ الفرص في ضوء التحديات المجالية والاجتماعية

أولا - الإنصاف كر افعة للحق في التعليم: من المساواة الصورية إلى العدالة الفعلية

ينص القانون الإطار على جعل التعليم متاحا للجميع دون تمييز، بيد أن القراءة الحقوقية المتأنية تفرض الانتقال من المساواة الصورية (توفير المقعد الدراسي) إلى الإنصاف الفعلي (توفير شروط نجاح متكافئة). وفي هذا السياق، أكد المجلس الوطني لحقوق الإنسان في تقريره السنوي (2024) أن "إرساء دعائم نظام وطني لحماية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية يقتضي بالضرورة معالجة الفجوات التعليمية التي تذكيها الفوارق الطبقية والمجالية[501].

---

498 ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، تقرير رقم 7/2024، المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد، ص 4.

499 ـ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، مقترحات وتوصيات لتعزيز فعلية الحقوق ضمن السياسات العمومية، أكتوبر 2021، ص 13.

500 ـ المندوبية السامية للتخطيط، خريطة الفقر متعدد الأبعاد: المشهد الترابي والديناميكية، ماي 2025، ص 1.

501 ـ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، التقرير السنوي عن حالة حقوق الإنسان بالمغرب لسنة 2023: إرساء دعائم نظام وطني لحماية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فبراير 2024، ص 19.

إن التحول البنيوي يقتضي تبني سياسة التمييز الإيجابي لفائدة المناطق القروية، وهو ما تضمنته "خارطة الطريق 2022-2026" عبر الالتزامات المتعلقة بتجويد ظروف الاستقبال، غير أن الأثر لا يزال محدودا بالنظر إلى عمق التراكمات السلبية.

ثانيا - أثر الفقر متعدد الأبعاد على مخرجات التحول التربوي

لا يمكن عزل المدرسة عن محيطها السوسيو-اقتصادي، وتكشف أحدث المعطيات الإحصائية الصادرة عن المندوبية السامية للتخطيط عن واقع مقلق يعيق مفعول القانون الإطار؛ حيث إن استمرار وجود فوارق كبيرة على المستوى الجهوي والإقليمي والجماعي حال دون تحقيق تعميم تعليم ذي جودة. فحسب ذات المصدر، سُجّلت نسبة 16.3% من الوحدات الترابية (خاصة في الوسط القروي) بمعدلات فقر متعدد الأبعاد تتجاوز 20.%.[502]

تظهر هذه الأرقام إحصائيا أن منطق الإصلاح البيداغوجي (مثل مشروع المدارس الرائدة) قد يصطدم ببنيات حرمان تجعل الطفل في هذه المناطق أقل قدرة على الاستفادة من التحولات التقنية للمنظومة، مما يكرس مدرسة بسرعتين.

إن الانتقال إلى التحول البنيوي يفرض تلازما عضويا بين الإصلاح التربوي والسياسات العمومية الموجهة لمحاربة الفقر، لضمان ألا يظل الإنصاف مجرد شعار تشريعي يفتقر إلى السند المادي والاجتماعي.

المبحث الثاني: حكامة المنظومة التعليمية بين المركزية والفعالية الترابية: قراءة في مؤشرات الفقر والعدالة المجالية

يعد التحول في نمط الحكامة المدخل الحقيقي للانتقال من منطق الإصلاح التقني إلى منطق التحول البنيوي. فإذا كان القانون الإطار 51.17 قد وضع الأسس النظرية، فإن تفعيل هذه الأسس يصطدم بإكراهات اللاتمركز الإداري والمالي، وبواقع الفوارق الترابية التي تعيد إنتاج الإقصاء التعليمي.

المطلب الأول: إشكالية اللاتمركز الإداري والفعالية التدبيرية للأكاديميات الجهوية

أولا - تقييم نظام الحكامة في ضوء التعاقد المجتمعي الجديد

يذهب المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تشخيصه الأخير إلى أن التحول المنشود يقتضي الانتقال نحو نموذج تدبيري يقطع مع البيروقراطية. فقد دعا التقرير الصادر في دجنبر 2024 إلى "إرساء حكامة ناجعة ومسؤولة، تقوم على الوضوح في الأدوار والمهام، وتربط المسؤولية بالمحاسبة، مع تعزيز دور المؤسسة التعليمية كحلقة مركزية في التغيير[503] .

إن النقد الموجه هنا هو أن استقلالية الأكاديميات تظل استقلالية شكلية ما دام التخطيط الاستراتيجي والمالي محصورا في المركز، مما يجعل من التحول البنيوي مجرد عملية تكييف إداري لا تصل مفاعيله إلى الفصل الدراسي.

---

[502] ـ المندوبية السامية للتخطيط، خريطة الفقر متعدد الأبعاد: المشهد الترابي والديناميكية، ماي 2025، ص 1.

[503] ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 7/2024، المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين، ص 113.

ثانيا - التوازن بين السلطة المركزية والنتائج الميدانية

تؤكد الوثائق التقنية لوزارة التربية الوطنية (2025) أن الرهان الحالي يتمثل في إيجاد "توازن بين المسؤوليات المنوطة بالفاعلين المركزيين والنتائج المنتظرة داخل الفصول الدراسية، من أجل ضمان اتساق الإصلاح وأثره[504] .

هذا الاتساق يصطدم بواقع التراتبية الإدارية التي تعيق الابتكار المحلي، حيث تظل المدارس ملزمة بنماذج موحدة لا تأخذ بعين الاعتبار المؤهلات المجالية المتباينة.

المطلب الثاني: الفوارق المجالية و أثر الفقر متعدد الأبعاد على السياسة التربوية

أولا - المشهد الترابي للفقر كعائق بنيوي للتمدرس

يكشف تحديث خريطة الفقر متعدد الأبعاد عن حقيقة صادمة تعيق تنزيل القانون الإطار؛ إذ "سجلت نسبة 16.3% من الوحدات الترابية بمعدلات فقر أعلى من 20%"، مع تركز حاد في المناطق القروية، حيث تصل هذه النسبة في بعض الجماعات إلى مستويات حرجة تعطل "الحق في جودة التعلم[505]" .

من الناحية النقدية، فإن سياسات الحكامة التربوية التي لا تدمج مؤشرات الفقر متعدد الأبعاد في توزيع الموارد المالية والبشرية تظل سياسات تكرس التفاوت. فالجماعات القروية التي تعاني من حرمان مركب في التعليم والصحة وظروف العيش لا يمكنها ملاحقة إيقاع المدارس الرائدة بنفس فعالية المراكز الحضرية.

ثانيا - تحدي فعلية الحقوق في المناطق الهشة.

يؤكد المجلس الوطني لحقوق الإنسان أن "العدالة المجالية هي المدخل الأساسي لتعزيز المقاربة المبنية على حقوق الإنسان"، مشددا على ضرورة مكافحة التمييز وإدماج الفئات الهشة ضمن السياسات العمومية[506].

إن الحكامة التربوية الحالية تنجح في التعميم الكمي للتمدرس، لكنها تفشل بنيويا في تحقيق الإنصاف النوعي. فبينما يتحدث القانون الإطار عن الجودة، إلا أن معطيات الواقع (HCP 2025) تفرض حكامة استعجالية خاصة بالمناطق التي تعيش تحت وطأة الفقر البنيوي، لضمان عدم ترك أي طفل خلف الركب.

المبحث الثالث: نقد النموذج البيداغوجي والبيئة المدرسية: من رهان التعلمات إلى رهان القيم والرفاه

إذا كان القانون الإطار قد رسم معالم المدرسة الجديدة، فإن تجسيدها الميداني عبر مشروع المدارس الرائدة يطرح إشكاليات بيداغوجية وحقوقية معقدة. فبينما يركز الإصلاح الحالي على جودة التعلمات الأساسية كأولوية تقنية، تبرز تحديات المناخ المدرسي والعنف كعوائق بنيوية تحول دون تحقيق الرفاه المنشود.

---

[504] ـ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، تقرير Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux، (م س)، ص 65.

[505] ـ المندوبية السامية للتخطيط، خريطة الفقر متعدد الأبعاد: المشهد الترابي والديناميكية، ماي 2025، ص 1.

[506] ـ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، مقترحات وتوصيات لتعزيز فعلية الحقوق ضمن السياسات العمومية، أكتوبر 2021، ص 13

المطلب الأول: نقد المقاربة البيداغوجية لمشروع المدارس الرائدة

أولا - جدلية التعلمات الأساسية وشمولية التربية

يرتكز النموذج البيداغوجي للمدارس الرائدة على معالجة التعثرات في اللغات والرياضيات. غير أن الهيئة الوطنية للتقييم، في تقريرها التقييمي الصادر سنة 2025، تسجل ملاحظة نقدية جوهرية؛ إذ تعتبر أن "التركيز بشكل رئيسي على التعلمات الأساسية قد يؤدي إلى إغفال جوانب أخرى أساسية من أجل تحقيق تعليم عالي الجودة، وهي تلك التي تندرج ضمن الإطار الأوسع للقانون الإطار والرؤية الاستراتيجية 2015-2030" [507].

إن التحليل العميق لهذا المعطى يشير إلى خطر تحويل المدرسة إلى مصنع للمهارات بدلا من كونها فضاء لبناء الإنسان، مما قد يؤدي إلى إضعاف المكونات الثقافية والفنية والقيمية التي نص عليها القانون الإطار في مادتيه 3 و4.

ثانيا - الجدلية اللوجستيكية وإكراهات التوطين الميداني للنموذج البيداغوجي

تستند المقاربات البيداغوجية الحديثة إلى فرضية مفادها أن نجاح الفعل التعليمي لا يرتبط فقط بجودة الهندسة المنهاجية، بل بمدى مواءمتها مع البيئة اللوجستيكية الحاضنة لها. فالفصل بين النجاعة البيداغوجية وظروف الممارسة الميدانية هو فصل اصطناعي يعيق إدراك جوهر الأزمة. وفي هذا الصدد، يسجل التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لنموذج المدارس الرائدة أن فعالية التدخلات التعليمية تظل مشروطة بتوفير الموارد الكافية وتكييف التدخلات بناء على الاحتياجات الفعلية للمؤسسات.[508]

إن التحليل النقدي لهذه الاستنتاجات يكشف عن وجود فجوة في الحكامة تتمثل في غياب الاستقلالية التدبيرية للمؤسسات التعليمية، حيث يحذر التقرير من أن الالتزام بنماذج بيداغوجية نمطية وممركزة قد يؤدي إلى نتائج عكسية في السياقات المحلية الهشة. فالتحول البنيوي يقتضي منح مدبري المؤسسات هوامش مناورة كافية لتعديل النموذج وملاءمته مع الخصوصيات السوسيو-مجالية لكل منطقة.

وبناء عليه، فإن الفعالية اللوجستيكية لا تعني فقط توفير المعدات، بل تعني الانتقال من حكامة الموارد إلى حكامة الاحتياجات؛ أي قدرة المنظومة على الاستجابة اللحظية لمتطلبات الفصل الدراسي. وبدون هذا التمكين التدبيري، يظل النموذج البيداغوجي عرضة للاختناق الوظيفي نتيجة اصطدامه ببيئات ممارسة لا توفر الحد الأدنى من شروط التنزيل، مما يفرغ مأسسة الإصلاح من محتواها العملياتي ويحولها إلى مجرد خطاب نوايا يصطدم بواقع الإكراه المادي.

المطلب الثاني: سوسيولوجيا المناخ المدرسي وفعلية الحقوق: رهان القيم والأمن التربوي

أولا - العنف المدرسي كعائق أمام التحول البنيوي

يشكل العنف في الوسط المدرسي، بكافة تمظهراته المادية والرمزية، الثغرة الكبرى في جدار "التعاقد المجتمعي الجديد". ووفقا للقراءة النقدية التي قدمها المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2023)، فإن هناك

---

[507] ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية للتقييم، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس الرائدة (تقرير ملخص)، 2025، ص 16.

[508] ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية للتقييم، 2025، ص 16.

تلازما عضويا بين جودة التعلم والأمن المدرسي؛ حيث إن "الإيذاء والمناخ المدرسي يمثلان وجهين لعملة واحدة؛ فالمناخ السلبي يغذي العنف، والعنف بدوره يدمر فرص التعلم وجودته [509].

إن مأسسة الإصلاح تقتضي بالضرورة الانتقال من المقاربات الزجرية التقليدية إلى "سياسة عمومية للرفاه المدرسي"، تعيد الاعتبار للمدرسة كفضاء للحماية الاجتماعية والنفسية، خاصة وأن استمرار العنف يعكس فشلا بنيويا في تملك قيم القانون الإطار 51.17 المتعلقة بالتربية على المواطنة والسلوك المدني.

ثانيا - نحو تربية دامجة وقيمية: "مبدأ عدم ترك أحد خلف الركب"

يقتضي التحول البنيوي إرساء مدرسة دامجة تحترم التنوع وتنبذ التمييز. ويؤكد المجلس الوطني لحقوق الإنسان في مذكراته أن السياسات التعليمية يجب أن تسترشد بمبدأ "عدم ترك أحد خلف الركب"، خاصة الفئات الهشة والأطفال في وضعية إعاقة[510].

كما أن دليل تعليم المواطنة وحقوق الإنسان الصادر بالتعاون مع اليونسكو يشدد على ضرورة إدماج تكنولوجيا الاتصال كمكون ثقافي يتيح تجويد الأداء، ولكن ليس كبديل عن التفاعل القيمي الإنساني داخل المدرسة[511].

إن النموذج البيداغوجي المغربي الحالي يحقق قفزات في الأداء التقني، لكنه لا يزال مطالبا بمصالحة أعمق مع الرفاه النفسي والتربية على القيم والكرامة الإنسانية وفعلية الحقوق.

خاتمة

من خلال المسار التحليلي للموضوع، نخلص إلى النتائج والتوصيات التالية:

أولا - تركيب نتائج البحث

- محدودية المأسسة القانونية أمام البنية السوسيو-ترابية :القانون الإطار 51.17، رغم قوته الآمرة، يظل هيكلا تشريعيا يصطدم بواقع الفقر متعدد الأبعاد.

- الفجوة بين النجاعة التقنية والرفاه الحقوقي :التركيز على التعلمات الأساسية قد ينجح في تحسين المؤشرات الكمية، لكنه يغفل الرفاه النفسي ومحاربة الإيذاء المدرسي، الذي يظل عائقا بنيويا أمام جودة التعلم.

- أزمة الحكامة :لا يزال اللاتمركز الإداري للأكاديميات الجهوية يعيق قدرتها على تكييف الإصلاح مع الخصوصيات المجالية، مما يجعل الإصلاح يبدو كوصفة موحدة لواقع متباين.

---

509 ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية للتقييم، العنف في الوسط المدرسي: تقرير موضوعاتي، بشراكة مع اليونيسيف، 2023، ص 7.

510 ـ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، مذكرة حول مراجعة مدونة الأسرة (والتي تشمل مبادئ حماية الطفولة)، ديسمبر 2023، ص 14.

511 ـ المجلس الوطني لحقوق الإنسان واليونسكو، *تعليم المواطنة وحقوق الإنسان: دليل لشباب المغرب*، 2015، ص 30.

ثانيا - التوصيات والمقترحات

بناء على ما سبق، يتقدم البحث بالتوصيات التالية لضمان الانتقال من منطق الإصلاح إلى منطق التحول:

- اعتماد الحكامة المبنية على الأثر المجالي :مع تخصيص ميزانيات تفضيلية للمناطق الهشة.
- أنسنة النموذج البيداغوجي :الانتقال من بيداغوجيا الأداء إلى بيداغوجيا الرفاه.
- تفعيل الديمقراطية التشاركية التربوية :إرساء تعاقد مجتمعي جديد يجعل من المدرسة شأنا محليا لا قطاعيا فحسب.
- تعزيز فعلية الحقوق الرقمية والمكانية :لتقليص الفجوة الرقمية.

قائمة المصادر والمراجع:

➢ **النصوص التشريعية والقوانين**

- **المملكة المغربية**، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، بتاريخ 19 أغسطس 2019.
- **المملكة المغربية**، دستور المملكة لعام 2011، الجريدة الرسمية، عدد 5964 مكرر، بتاريخ 30 يوليو 2011.

➢ **التقارير والوثائق الرسمية:**

- **المجلس الأعلى للتربية والتكوين**، تقرير رقم 7/2024، المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين (من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية)، دجنبر 2024.
- **الهيئة الوطنية للتقييم**، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع "المدارس الرائدة" (تقرير تقييمي ملخص)، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2025.
- **الهيئة الوطنية للتقييم**، العنف في الوسط المدرسي: تقرير موضوعاتي، (بالشراكة مع اليونيسيف)، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2023.
- **المجلس الوطني لحقوق الإنسان**، التقرير السنوي عن حالة حقوق الإنسان بالمغرب لسنة 2023: إرساء دعائم نظام وطني لحماية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فبراير 2024.
- **المندوبية السامية للتخطيط**، خريطة الفقر متعدد الأبعاد: المشهد الترابي والديناميكية (بناءً على إحصاء 2024)، مذكرة إحصائية، ماي 2025.
- **المندوبية السامية للتخطيط**، مكافحة الفقر وتقليص الفوارق الاجتماعية والمجالية: المنجزات والتحديات، شتنبر 2025.
- **وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة**، خارطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، 2022.

-UNESCO & MENPS, Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux: Rapport Maroc, UNESCO Publishing, 2025

التحول التربوي في المدرسة المغربية قراءة تحليلية لمضامين القانون الإطار 17.51 والرؤية الاستراتيجية 2015-2030

دة. حفيظة مريت

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى تحليل التحول التربوي في المدرسة المغربية في سياق الإصلاحات الوطنية الكبرى، مع التركيز على الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون-الإطار رقم 51.17 باعتبارهما مرجعيتين مؤسستين للإصلاح الشامل لمنظومة التربية والتكوين.

وينطلق المقال من مساءلة مفهوم التحول التربوي باعتباره انتقالًا بنيويًا من منطق الإصلاح الجزئي إلى منطق الإصلاح النسقي المندمج، الذي يستهدف البيداغوجيا، الحكامة، الموارد البشرية، والوظائف المجتمعية للمدرسة.

كما يقدم قراءة تحليلية لمضامين الوثيقتين المرجعيتين، مبرزًا رهانات الجودة، الإنصاف، النجاعة، وربط التعليم بالتنمية، مع الوقوف عند الإكراهات التي تعيق التنزيل الميداني، خاصة ما يتصل بالحكامة، التكوين المستمر، والعدالة المجالية. ويخلص المقال إلى أن نجاح التحول التربوي رهين بإرادة سياسية مستدامة، وتعبئة جماعية للفاعلين، وانتقال فعلي من النص إلى الممارسة.

1. مقدمة

شهدت المدرسة المغربية منذ الاستقلال سلسلة من الإصلاحات، آخرها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17، بهدف تطوير منظومة التعليم وجعل المتعلم محور العملية التربوية، مع تعزيز الجودة والإنصاف. ومع ذلك، تشير الممارسة الميدانية إلى وجود فجوة واضحة بين أهداف الإصلاح والطموحات النظرية وبين التحول الفعلي داخل المؤسسات التعليمية.

2. أهداف الدراسة

يهدف المقال إلى:

- تحليل مضامين الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار من منظور التحول التربوي.
- رصد الفجوة بين النصوص القانونية والتنفيذ الواقعي داخل المدارس.
- تقديم توصيات عملية لمعالجة هذه الفجوة وتعزيز التحول التربوي المستدام.

3. المنهجية

اعتمد المقال على المنهج التحليلي النقدي، من خلال:

- قراءة مضامين الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17.
- تحليل الفجوات بين النصوص والممارسة الفعلية في المؤسسات التعليمية.
- دمج الدراسات الميدانية، التقارير الرسمية، والمراجع الأكاديمية المغربية والأجنبية.
- التركيز على الأبعاد التنظيمية، الثقافية، المهنية والزمنية للمدرسة.

4. النتائج الرئيسية

التحول النصي أكثر من كونه عمليا: الأهداف الطموحة، مثل تمركز المتعلم وتمكين الفاعلين، لم تترجم بشكل ملموس داخل الصفوف والمدارس.

هيمنة البعد التنظيمي والإجرائي على البعد الثقافي: التركيز على الهيكلة القانونية والمؤسساتية أكثر من إحداث تغيير ثقافي مهني داخل المدرسة.

ضعف تمكين الفاعلين التربويين: المدرسون والإداريون يقتصر دورهم غالبًا على التنفيذ، وليس المشاركة في صناعة القرار التربوي.

الإيقاع الزمني غير متناسب مع التحول التربوي: سرعات تنزيل الإصلاحات تتعارض مع طبيعة التغيير التدريجي والمستدام.

غياب مؤشرات نوعية واضحة لتقييم التحول: التركيز على المؤشرات الكمية يحد من رصد أثر الإصلاح على التفكير والممارسة الفعلية.

5. الفجوة البحثية والجدة العلمية

يمثل المقال إضافة أصلية للأدبيات المغربية لأنه:

- يقدم تحليلا متكاملا بين النصوص القانونية والرؤية الاستراتيجية والممارسة الفعلية، وهو أمر لم يتم تناوله بهذه الشمولية سابقا.
- يركز على الأبعاد الثقافية والمهنية والزمنية للمدرسة، وليس فقط على الإصلاح التشريعي والإجرائي.
- يقترح آليات عملية وتوصيات محددة لمعالجة الفجوة بين الإصلاح والتحول الفعلي، ما يعزز قيمته العلمية والتطبيقية.

يمثل التحول التربوي في المدرسة المغربية مشروعا استراتيجيا مركزيا ضمن السياسات العمومية للنهوض بالتعليم، في سياق دينامية متسارعة للإصلاح منذ مطلع الألفية وحتى يومنا هذا.

وقد تجسدت هذه الدينامية في وثائق مرجعية، أهمها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والقانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، اللذين يسعيان إلى بلورة مدرسة جديدة قادرة على مواكبة التحولات المجتمعية والمعرفية وتلبية حاجيات التنمية الشاملة.

لم يعد إصلاح المنظومة التربوية في المغرب مجرد خيار سياساتي ظرفي، بل غدا مشروعا مجتمعيا ممتدا، تتداخل فيه رهانات التنمية، العدالة الاجتماعية، وبناء الرأسمال البشري. وقد توج هذا المسار بإصدار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ثم القانون-الإطار رقم 51.17، باعتبارهما مرجعيتين مؤسستين للتحول التربوي.

غير أن التراكم الإصلاحي، على غناه النصي وتماسكه التصوري، يطرح سؤالا مركزيا لم يحظ بما يكفي من التحليل الأكاديمي

- لماذا ظل التحول التربوي في المدرسة المغربية تحولا نصيا أكثر منه تحولا ثقافيا وممارساتيا؟

وهنا تتمثل فجوة البحث الانتقال في الإصلاح التربوي المغربي من "تحول النص" إلى "تحول الممارسة"، ومن "الإصلاح المؤسسي" إلى "التحول الثقافي التربوي" داخل المدرسة. معظم الدراسات:

- حللت الرؤية الاستراتيجية كوثيقة.
- شرحت القانون-الإطار كنص قانوني.
- ناقشت الإصلاح كمخطط عمومي.

لكن القليل جدا من الأبحاث اشتغلت على:

- فجوة التحول الثقافي التربوي
- انفصال المنظومة القيمية للمؤسسة المدرسية عن فلسفة الإصلاح.
- مقاومة التغيير التربوي الصامتة داخل المدرسة.
- الزمن التربوي مقابل الزمن السياسي للإصلاح.

أولا: الإطار المفاهيمي للتحول التربوي.

التحول التربوي هو عملية تغيير منهجي ومستدام تشمل السياسات التعليمية، البيداغوجيا، المناهج، التقييم، وتدبير الموارد البشرية والبنية المؤسساتية، بهدف تحسين جودة التعليم وضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين. تدفع العولمة، الثورة الرقمية وتحديات سوق الشغل الحديثة المنظومات التعليمية إلى ضرورة الانتقال من نماذج تقليدية إلى نماذج ترتكز على الكفايات، التفكير النقدي، والابتكار.

التحول التربوي - من المفهوم الإجرائي إلى الرهان الثقافي.

يحيل مفهوم التحول التربوي على تغيير بنيوي عميق لا يقتصر على المناهج أو التنظيمات، بل يمتد إلى أنساق القيم، أنماط التفكير، وتمثلات الفاعلين التربويين[1].

فالتحول، وفق المقاربة النسقية، لا يتحقق بتغيير عنصر واحد، بل بإعادة تشكيل العلاقات بين عناصر المنظومة ككل.

وهنا يظهر الفرق بين:

إصلاح تعليمي (Reform) وتحول تربوي (Transformation) إذ إن الأول يعالج الأعطاب، بينما الثاني يعيد بناء المنظومة من الداخل.

ثانيا: الرؤية الاستراتيجية 2015-2030: معالم التحول وتوجهاته.

1. أهداف الرؤية ومضامينها الأساسية.

أطلقت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 بهدف تجاوز الاختلالات البنيوية للتعليم المغربي من خلال تطوير نموذج تربوي جديد يركز على الجودة، الإنصاف، والتشغيلية. وتتمحور هذه الرؤية حول رافعات متعددة للتجديد تشمل تحديث المناهج، تطوير مهارات المتعلمين وربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، وضمان تكافؤ الفرص أمام الجميع.

الرؤية الاستراتيجية 2015-2030: مشروع تحولي أم تصور معياري؟

جاءت الرؤية الاستراتيجية حاملة لمفاهيم كبرى:

- مدرسة الإنصاف.
- مدرسة الجودة.
- مدرسة الارتقاء الفردي والمجتمعي.

غير أن القراءة النقدية تكشف أن الرؤية:

- ركزت بقوة على الغايات.
- وأقل على دينامية التحول الثقافي داخل المدرسة.

إذ افترضت ضمنيا أن تغيير المناهج والقوانين يؤدي حتما الى تغيير الممارسات وهو افتراض تربوي غير محسوم علميا.

2. تجديد الممارسات البيداغوجية

تولي الرؤية اهتماما خاصا لتجديد أساليب التدريس وتحديث المناهج، ما يتطلب الانتقال من التعليم التلقيني إلى تعليم كفاءاتي يتناول الفاعلية المعرفية، التواصلية والابتكارية. وقد طبقت هذه الرؤية تجريبيا عبر تجديد منهاج التربية الإسلامية كمثال على إدماج المقاربات البيداغوجية الحديثة.

3. مدرسة شاملة ومنصفة

تؤكد الرؤية على الإنصاف وتكافؤ الفرص عبر توسيع الولوج إلى التعليم، تطوير التعليم الأولي وجعله إلزاميا، ودعم المتعلمين في وضعيات خاصة، خدمة لحق الجميع في التعلم.

ثالثا: القانون-الإطار51.17: من الاختيارات الاستراتيجية إلى الإلزام القانوني.

1. السياق والمرجعيات

صدر القانون-الإطار رقم 51.17 بتفعيل للدستور المغربي ومقتضيات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، كمرجع تشريعي يعزز التعاقد الوطني لإصلاح المنظومة التعليمية وجعلها أكثر فعالية ومساءلة.

2. المبادئ الأساسية للقانون

ينص القانون على مجموعة من المبادئ التي توجه المنظومة نحو:

- تعزيز جودة التعليم وفعاليته عبر تطوير النموذج البيداغوجي وتحديث المناهج.
- الإنصاف وتكافؤ الفرص في الولوج إلى مختلف مراحل التعليم.
- ربط المخرجات التعليمية باحتياجات سوق الشغل والتنمية الوطنية.
- الحكامة التشاركية والتقييم المنتظم لأداء المنظومة.

3. آليات التحول وفق القانون-الإطار

من أهم ما يتضمنه القانون:

- إعادة هيكلة منظومة التربية والتكوين بأدوار واضحة بين مكوناتها.
- تجديد التدبير والبيداغوجيا عبر منهجيات تعتمد الكفايات.
- تطوير منظومة التكوين المستمر للفاعلين التربويين.
- تعزيز البعد الاجتماعي والاندماج الثقافي للمتعلمين.

القانون-الإطار 51.17 - تقنين الإصلاح أم تقنين الانتظارات؟

يعد القانون-الإطار انتقالا من منطق التوجيه إلى منطق الإلزام، حيث نص على:

- الحكامة.
- التقييم.
- لمسؤولية.
- ربط التعليم بالتنمية.

غير أن الإشكال لا يكمن في النص، بل في قدرة المدرسة على استيعاب التحول دون إعادة بناء ثقافتها التنظيمية. فالقانون: لم يفرد مقتضيات صريحة للتحول الثقافي للمؤسسة ولم يعالج مقاومة التغيير لدى الفاعلين وافترض قابلية تلقائية للتنزيل.

رابعا: فجوة التحول الثقافي التربوي - الإشكال غير المفكر فيه

1. مقاومة التغيير الصامتة

تتمثل في:

- إعادة إنتاج الممارسات القديمة
- تفريغ المفاهيم الجديدة من مضمونها
- التعايش الشكلي مع الإصلاح

2. الزمن السياسي مقابل الزمن التربوي

الإصلاح يدار بمنطق الاستعجال، بينما التحول التربوي يحتاج زمنا بيداغوجيا ممتدا.

3. المدرسة كنسق ثقافي مغلق

تظهر دراسات سوسيولوجية أن المؤسسات التعليمية لا تتغير بالنصوص، بل بتغيير:

- أنماط السلطة.
- التمثلات المهنية.
- العلاقات داخل الفضاء المدرسي.

4.نحو أفق جديد للتحول التربوي

مقترح نظري:

الانتقال من إصلاح المنظومة إلى تحول الثقافة المدرسية

ويتحقق ذلك عبر:

- بناء قيادة تربوية لا إدارية.
- تثمين المدرس كفاعل تحولي.
- جعل المؤسسة التعليمية فضاء تعلم تنظيمي.
- دماج البحث التربوي في القرار العمومي.

خامسا: رهانات التحول التربوي في منظومة الإصلاح المغربية

1. ربط التعليم بالاقتصاد وسوق الشغل

يعد مواكبة التحولات الاقتصادية والرقمية وتهيئة المتعلمين لسوق الشغل أحد أهم رهانات التحول التربوي، إذ يتطلب ذلك تحديث المناهج والتكوينات وفق متطلبات العصر.

2. الجودة والابتكار

تبقى الجودة التعليمية رافعة أساسية، تشمل تحسين البيداغوجيا، التقييم والأداء المؤسسي، بحيث تصبح المدرسة المغربية فضاء للتعلم الفعال والتفكير النقدي.

3. الإنصاف الاجتماعي والجغرافي

يشكل ضمان الولوج المتكافئ إلى التعليم، لا سيما في العالم القروي والمناطق المهمشة، تحديا مركزيا، ويتطلب تنفيذ سياسات دعم اجتماعي وتربوي مستدامة.

4. تحسين الحكامة والتدبير

يتطلب التحول التربوي حوكمة رشيدة في المؤسسات التعليمية على مستوى التفويض، المسؤولية والمساءلة، بما يعزز دور المديريات والمؤسسات في اتخاذ القرارات التربوية.

سادسا: تحديات التنفيذ وإكراهات التنزيل

رغم ما تحققه الوثائق المرجعية من توجهات طموحة، إلا أن تنفيذها يواجه عدة تحديات، من أبرزها:

- عدم ملاءمة بعض النصوص التنفيذية مع مستوى التطلعات النظرية.
- اختلال حكامة المؤسسات وضعف تفويض الصلاحيات مما يحد من المبادرة والابتكار على مستوى المؤسسات التعليمية.
- الحاجة إلى تكوين مستمر ومتقدم للفاعلين التربويين لمواكبة التغير البيداغوجي.
- التحديات اللغوية المرتبطة بالتناوب اللغوي في التدريس التي أثارت نقاشا حول فعاليتها.

إن الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار قد وفّرا للمغرب نصا إصلاحيا متقدما، غير أن الرهان الحقيقي يظل معلقا على تحول الثقافة التربوية داخل المدرسة.

فالتحول لا يستورد، ولا يفرض بالقانون، بل يُبنى بالتدرج، بالاقتناع، وبإعادة بناء المعنى التربوي. وعليه، فإن أي إصلاح لا يستثمر في الإنسان، وفي تمثلاته وممارساته، سيظل إصلاحا مؤجل الأثر، مهما بلغ تماسكه النصي.

خاتمة

إن التحول التربوي في المدرسة المغربية يشكل مشروعا تطبيقيا متجددا لتحديث التعليم وتطويره وفق معايير الجودة، الإنصاف وربط المدرسة بالمجتمع. لقد أضفت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إطارا فلسفيا واستراتيجيا لهذا التحول، فيما مكن القانون-الإطار 51.17 من ترسيخ هذه الاختيارات في مرجعية قانونية ملزمة. ومع ذلك، يبقى النجاح الحقيقي في تنزيل هذه الوثائق على مستوى الممارسات الفعلية داخل

المدارس مرتبطا بقدرة الفاعلين على الاستجابة للتحديات، تعزيز الحكامة والإبداع التربوي، وتحقيق تحول فعلي في ثقافة التعلم والتعليم في المغرب.

غير أن القراءة التحليلية لمسار الإصلاح تكشف عن فجوة قائمة بين التصور والتنزيل، حيث ما تزال المدرسة المغربية تواجه تحديات بنيوية مرتبطة بضعف الحكامة، محدودية التكوين المستمر، وتفاوتات مجالية واجتماعية تؤثر في مبدأ تكافؤ الفرص. وهو ما يستدعي إعادة التفكير في آليات التفعيل، وتعزيز استقلالية المؤسسة التعليمية، وتثمين أدوار الفاعلين التربويين باعتبارهم ركيزة أي تحول حقيقي.

وعليه، فإن التحول التربوي المنشود لا يتحقق فقط بإنتاج النصوص المرجعية، بل يتطلب تحولا في الثقافة التربوية، وانتقالا من منطق التدبير الإداري إلى منطق القيادة التربوية، ومن مدرسة نقل المعارف إلى مدرسة بناء الكفايات والقيم. بذلك وحده يمكن للمدرسة المغربية أن تضطلع بدورها كمحرك للتنمية ورافعة للعدالة الاجتماعية.

التوصيات الرئيسية (بحثية وتربوية)

- ✓ تعزيز البحث التربوي التطبيقي المرتبط بتنزيل مقتضيات القانون-الإطار.
- ✓ دعم التكوين المستمر للمدرسين وفق المقاربات البيداغوجية الحديثة.
- ✓ تفعيل الحكامة التشاركية داخل المؤسسات التعليمية.
- ✓ تقليص الفوارق المجالية عبر سياسات تعليمية دامجة ومستدامة.
- ✓ تطوير آليات التقييم والتتبع لضمان نجاعة الإصلاح..
- ✓ تمكين الفاعلين التربويين من المشاركة الفعلية في اتخاذ القرار.
- ✓ تحويل المدرسة إلى فضاء تعلم تحولي يدعم الابتكار والمبادرة.
- ✓ تطوير برامج تكوين مستمر نوعي مرتبط بالممارسة اليومية للمدرسين.
- ✓ إدماج أدوات تقييم نوعية إلى جانب الكمية لرصد أثر الإصلاح.
- ✓ تفعيل اللامركزية الحقيقية وتمكين المؤسسات التعليمية من صياغة استراتيجيات محلية.

الاستنتاج

أن نجاح التحول التربوي لا يكمن فقط في النصوص القانونية أو الخطط الاستراتيجية، بل في إعادة بناء الثقافة المهنية والتمثلات التربوية داخل المدارس، وربطها بالممارسة اليومية للمدرسين والمتعلمين والمجتمع. ويبرز هذا المقال كإسهام علمي متواضع يسلط الضوء على الفجوة البحثية ويقترح مسارات عملية لمعالجتها.

المراجع المعتمدة:

الوثائق الرسمية والتقارير الوطنية

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.(2015) .

الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

المملكة المغربية.(2019) .

القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، عدد 6805.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.(2020) .

من أجل مدرسة الجودة: اختيارات بيداغوجية وتنظيمية. الرباط.

الكتب والدراسات العربية

بن سلامة، ج.(2018) .

إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب: الإكراهات والآفاق. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.

المرابط، ع.(2021) .

الحكامة التربوية ورهانات الإصلاح التعليمي بالمغرب. الرباط: دار الأمان.

زكرياء، م.(2019) .

التحول التربوي وسؤال الجودة في المدرسة المغربية. فاس: مطبعة النجاح الجديدة.

المراجع الأجنبية:

Bourgeois, E. (2013). Apprentissage et transformation. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Dubet, F. (2002). Le déclin de l’institution. Paris : Seuil.

Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Seui

Différenciation pédagogique et hétérogénéité des élèves : quelles pratiques dans les classes marocaines

Dr. Ouafaa Bahlaouan

Académie régionale de l'éducation et de la formation de la région de Rabat Salé Kénitra

Introduction

L'hétérogénéité des élèves est devenue une caractéristique majeure des classes marocaines, marquées par la diversité des niveaux scolaires, des rythmes d'apprentissage, des profils cognitifs et des contextes socioculturels. Cette diversité remet en question les pratiques pédagogiques traditionnelles fondées sur l'uniformité de l'enseignement, souvent incapables de répondre efficacement aux besoins de tous les apprenants, ce qui peut accentuer les inégalités scolaires (Perrenoud, 1997).

Dans ce contexte, la différenciation pédagogique s'impose comme une approche pertinente visant à adapter les contenus, les méthodes et les modalités d'évaluation afin de favoriser la réussite de chaque élève, tout en poursuivant des objectifs communs (Tomlinson, 2003). Au Maroc, bien que cette démarche soit encouragée par les orientations des réformes éducatives, sa mise en œuvre demeure encore limitée et confrontée à plusieurs contraintes liées à la formation des enseignants et aux conditions d'enseignement (OCDE, 2023).

1- Fondements théoriques de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique trouve ses fondements dans plusieurs courants théoriques qui placent l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage et reconnaissent la diversité des profils scolaires comme une donnée structurelle de la classe. Contrairement aux approches traditionnelles fondées sur l'uniformité, elle repose sur l'idée que les élèves n'apprennent ni au même rythme, ni de la même manière, ni avec les mêmes ressources cognitives et affectives. Dès lors, enseigner de façon équitable implique d'adapter l'enseignement aux besoins réels des apprenants plutôt que d'appliquer un modèle unique à tous (Perrenoud, 1997).

Les travaux de Carol Ann Tomlinson constituent une référence majeure dans le champ de la différenciation pédagogique. Selon cette auteure, différencier consiste à ajuster intentionnellement l'enseignement en fonction de la préparation des élèves, de leurs intérêts et de leurs profils d'apprentissage, tout en visant des objectifs communs. Cette adaptation peut porter sur le contenu enseigné, les processus d'apprentissage, les productions attendues ou

encore l'environnement de la classe (Tomlinson, 2003). La différenciation ne signifie donc pas individualisation totale, mais plutôt une flexibilité pédagogique permettant à chaque élève de progresser au sein d'un cadre collectif.

La différenciation pédagogique s'appuie également sur les apports du constructivisme et du socio-constructivisme, notamment les travaux de Piaget et de Vygotski. Ces courants considèrent que l'apprentissage est un processus actif de construction des savoirs, influencé par les interactions sociales et le contexte. Le concept de zone proximale de développement, introduit par Vygotski, souligne l'importance d'un accompagnement ajusté au niveau de l'élève, ce qui rejoint directement les principes de la différenciation pédagogique (Vygotski, 1997). Adapter les tâches et les aides permet ainsi de soutenir l'élève dans des situations d'apprentissage accessibles mais stimulantes.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique est étroitement liée à l'évaluation formative, qui constitue un outil central pour identifier les besoins des élèves et ajuster les pratiques d'enseignement. L'évaluation formative ne vise pas uniquement à mesurer les acquis, mais à réguler les apprentissages en fournissant des informations utiles à l'enseignant et à l'élève (Allal, 2007). Dans cette perspective, la différenciation apparaît comme une démarche dynamique, fondée sur l'observation continue des progrès et des difficultés des apprenants.

Enfin, dans les systèmes éducatifs contemporains, la différenciation pédagogique s'inscrit dans une logique d'école inclusive et d'équité éducative. Elle vise à réduire les inégalités scolaires en tenant compte des différences individuelles sans stigmatisation ni exclusion. Les recommandations internationales, notamment celles de l'OCDE, soulignent l'importance de cette approche pour améliorer la qualité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves, en particulier dans les contextes marqués par une forte hétérogénéité comme les classes marocaines (OCDE, 2023).

2- La différenciation pédagogique dans le contexte marocain

Dans le contexte éducatif marocain, la différenciation pédagogique s'inscrit progressivement comme une réponse aux défis posés par l'hétérogénéité croissante des élèves. Cette hétérogénéité résulte de plusieurs facteurs, notamment la massification de l'enseignement, la diversité linguistique, les disparités socio-économiques, les écarts de niveau scolaire et les différences de rythmes et de styles d'apprentissage. Les classes marocaines, souvent caractérisées par des effectifs élevés, rendent difficile l'application d'un enseignement

uniforme capable de répondre aux besoins de tous les apprenants, ce qui accentue les risques d'échec scolaire et d'exclusion éducative (Perrenoud, 1997).

Consciente de ces enjeux, l'institution scolaire marocaine a intégré, au cours des dernières réformes éducatives, des orientations favorisant la prise en compte de la diversité des élèves. L'approche par compétences, la promotion de l'évaluation formative et l'inscription de l'école marocaine dans une perspective inclusive traduisent une volonté de dépasser les pratiques pédagogiques traditionnelles. Dans ce cadre, la différenciation pédagogique est présentée comme un levier essentiel pour améliorer la qualité des apprentissages et renforcer l'équité scolaire (OCDE, 2023).

Cependant, les recherches menées sur le terrain montrent que la mise en œuvre effective de la différenciation pédagogique dans les classes marocaines demeure encore limitée et inégale. De nombreux enseignants déclarent recourir à certaines formes de différenciation, telles que le travail en groupes, l'adaptation ponctuelle des activités ou la variation des supports pédagogiques, mais ces pratiques restent souvent intuitives et peu systématisées. Le manque de formation initiale et continue sur la différenciation pédagogique constitue l'un des principaux obstacles à son application réfléchie et structurée (Benjelloun & Afnakar, 2022).

Par ailleurs, les contraintes institutionnelles, notamment la surcharge des programmes, le nombre élevé d'élèves par classe et l'insuffisance de ressources pédagogiques adaptées, limitent la capacité des enseignants à différencier durablement leur enseignement. Malgré ces difficultés, plusieurs études soulignent que lorsque la différenciation pédagogique est soutenue par une évaluation formative régulière et une planification flexible, elle contribue à une meilleure implication des élèves et à une amélioration de leurs apprentissages, en particulier pour les élèves en difficulté (Allal, 2007 ; OCDE, 2023).

3- Pratiques concrètes de la différenciation pédagogique en classe marocaine

Dans les classes marocaines, la différenciation pédagogique se traduit par un ensemble de pratiques visant à répondre à l'hétérogénéité des élèves, malgré des contraintes institutionnelles importantes. Les enseignants mobilisent principalement des stratégies accessibles et compatibles avec les réalités du terrain, telles que la gestion flexible des groupes, l'adaptation des supports pédagogiques et le recours à l'évaluation formative. Ces pratiques, bien que souvent partielles, constituent des leviers essentiels pour favoriser la réussite scolaire des élèves aux profils diversifiés (OCDE, 2023).

L'une des pratiques les plus répandues est le travail en groupes, qui peut prendre différentes formes selon les objectifs d'apprentissage. Les enseignants constituent des groupes homogènes de besoins afin d'apporter un soutien ciblé aux élèves en difficulté, ou des groupes hétérogènes favorisant l'entraide et la coopération entre pairs. Cette organisation permet de valoriser les interactions sociales et de réduire les écarts de niveau, tout en développant des compétences transversales telles que la collaboration et l'autonomie (Perrenoud, 1997).

L'adaptation des supports et des tâches constitue également une modalité importante de la différenciation pédagogique en classe marocaine. Les enseignants proposent des activités de niveaux de difficulté variés, des consignes reformulées ou des supports diversifiés (textes simplifiés, schémas, tableaux, exercices guidés) afin de faciliter l'accès aux apprentissages. Cette adaptation permet aux élèves de progresser à leur rythme tout en poursuivant des objectifs communs, sans stigmatiser ceux qui rencontrent des difficultés (Tomlinson, 2003).

Par ailleurs, l'évaluation formative occupe une place centrale dans les pratiques différenciées. À travers des observations régulières, des questions orales, des exercices diagnostiques ou des auto-évaluations, l'enseignant recueille des informations sur les acquis et les difficultés des élèves. Ces données permettent d'ajuster les démarches pédagogiques, de proposer des activités de remédiation ou d'enrichissement, et d'impliquer davantage l'élève dans le suivi de ses apprentissages (Allal, 2007 ; OCDE, 2023).

Dans certaines classes, notamment dans les contextes urbains ou les établissements disposant de ressources numériques, la différenciation par le numérique commence à se développer. L'utilisation de supports numériques, de vidéos pédagogiques ou d'exercices interactifs permet de diversifier les modalités d'apprentissage et d'encourager l'autonomie des élèves. Toutefois, cette pratique reste encore inégalement répartie et dépend fortement des conditions matérielles et de la formation des enseignants.

Enfin, la différenciation pédagogique s'exprime également à travers une posture enseignante fondée sur l'écoute, la flexibilité et l'accompagnement individualisé. L'enseignant adopte un rôle de guide, attentif aux besoins spécifiques des élèves, et ajuste en continu ses interventions pédagogiques. Cette posture contribue à instaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage et à la valorisation de la diversité des profils scolaires.

4- Défis et obstacles de la différenciation pédagogique dans les classes marocaines

Malgré la reconnaissance croissante de la différenciation pédagogique comme une réponse pertinente à l'hétérogénéité des élèves, sa mise en œuvre effective dans les classes marocaines demeure confrontée à de nombreux défis. Ces obstacles sont d'ordre institutionnel, pédagogique et organisationnel, et limitent l'ancrage durable de cette démarche dans les pratiques enseignantes quotidiennes.

L'un des principaux obstacles réside dans les effectifs élevés des classes, particulièrement dans l'enseignement public. La gestion simultanée de nombreux élèves aux profils et aux besoins diversifiés rend difficile l'adaptation individualisée des contenus, des méthodes et des évaluations. Dans ce contexte, les enseignants sont souvent contraints d'adopter des pratiques transmissives afin de respecter le programme et le temps imparti, au détriment de démarches différenciées plus exigeantes en termes de planification et de suivi (OCDE, 2023).

Le manque de formation initiale et continue des enseignants constitue également un frein majeur. Bien que la différenciation pédagogique soit évoquée dans les textes officiels et les orientations des réformes éducatives, elle reste insuffisamment développée dans les dispositifs de formation. De nombreux enseignants déclarent ne pas maîtriser les outils et stratégies nécessaires pour diagnostiquer les besoins des élèves, concevoir des activités différenciées ou mettre en place une évaluation formative efficace (Benjelloun & Afnakar, 2022). Cette situation conduit souvent à des pratiques intuitives, ponctuelles et peu structurées.

Par ailleurs, la surcharge des programmes scolaires limite la flexibilité pédagogique. Les enseignants sont soumis à une forte pression liée à l'achèvement des contenus prescrits et à la préparation des évaluations certificatives. Cette logique de rendement scolaire laisse peu de place à l'adaptation des rythmes d'apprentissage et à la mise en œuvre de démarches différenciées centrées sur le progrès individuel des élèves (Perrenoud, 1997).

L'insuffisance des ressources pédagogiques adaptées constitue un autre obstacle important. Dans de nombreux établissements, notamment en milieu rural ou défavorisé, l'accès à des supports diversifiés, à du matériel didactique ou à des outils numériques reste limité. Or, la différenciation pédagogique nécessite souvent des ressources variées pour proposer des tâches adaptées aux différents niveaux et styles d'apprentissage (Tomlinson, 2003).

Enfin, certains obstacles sont liés aux représentations et aux pratiques professionnelles. La différenciation pédagogique est parfois perçue comme une charge de travail supplémentaire ou comme une remise en question des pratiques traditionnelles. De plus, la culture de l'évaluation sommative et normative, encore fortement ancrée, peut freiner l'adoption d'une évaluation formative au service de la différenciation et de la régulation des apprentissages (Allal, 2007).

Ainsi, dans les classes marocaines, la différenciation pédagogique se heurte à des contraintes multiples qui nécessitent une réponse globale et cohérente. Le dépassement de ces obstacles suppose un renforcement de la formation des enseignants, un allègement et une flexibilisation des programmes, un meilleur accompagnement institutionnel et une évolution des pratiques évaluatives, afin de permettre une prise en compte effective et équitable de l'hétérogénéité des élèves.

5- Perspectives pour l'avenir de la différenciation pédagogique dans les classes marocaines

L'une des perspectives majeures concerne le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agit d'intégrer la différenciation pédagogique comme un axe central des dispositifs de formation, en articulant les apports théoriques à des situations pratiques issues du contexte marocain. La formation par la recherche-action, les communautés de pratiques et l'accompagnement pédagogique sur le terrain pourraient favoriser une appropriation progressive et réfléchie des stratégies de différenciation (Perrenoud, 1997 ; OCDE, 2023).

Par ailleurs, le développement de ressources pédagogiques contextualisées constitue un levier essentiel. La conception de supports variés, adaptés aux différents niveaux et aux réalités linguistiques et culturelles des élèves marocains, permettrait de faciliter la mise en œuvre de pratiques différenciées. Dans cette perspective, le numérique éducatif peut jouer un rôle important en offrant des outils flexibles et interactifs favorisant l'autonomie et la personnalisation des apprentissages, à condition de réduire les inégalités d'accès aux technologies (OCDE, 2023).

Une autre perspective réside dans la valorisation de l'évaluation formative comme outil de régulation des apprentissages. En recentrant l'évaluation sur le suivi des progrès individuels plutôt que sur la seule certification, les enseignants peuvent mieux identifier les besoins des élèves et ajuster leurs pratiques pédagogiques. Cette évolution suppose également une

transformation des cultures professionnelles et institutionnelles, afin de reconnaître l'erreur comme un levier d'apprentissage et non comme un échec (Allal, 2007).

Enfin, l'avenir de la différenciation pédagogique dans les classes marocaines dépendra de la mise en place d'un accompagnement institutionnel cohérent. Cela implique une réduction progressive des effectifs par classe, une flexibilisation des programmes scolaires et une reconnaissance du temps consacré à la planification pédagogique. Le soutien à la recherche en éducation et à l'expérimentation pédagogique permettra également de documenter les pratiques efficaces et d'en diffuser les résultats à plus grande échelle (Tomlinson, 2003).

Conclusion

La différenciation pédagogique constitue aujourd'hui une approche incontournable pour répondre à l'hétérogénéité des élèves dans les classes marocaines. Elle offre des moyens concrets d'adapter les contenus, les méthodes et les évaluations afin de favoriser la réussite de tous les élèves, quel que soit leur profil, leur rythme d'apprentissage ou leur contexte socio-culturel. Les pratiques observées sur le terrain, telles que le travail en groupes, l'adaptation des supports pédagogiques et l'évaluation formative, témoignent de la volonté des enseignants de mettre en œuvre des stratégies différenciées malgré les contraintes institutionnelles et organisationnelles.

Cependant, la diffusion effective et durable de la différenciation pédagogique reste confrontée à plusieurs obstacles : effectifs élevés, surcharge des programmes, manque de ressources et formation insuffisante des enseignants. Ces défis soulignent la nécessité d'un accompagnement institutionnel renforcé, de ressources pédagogiques contextualisées, de dispositifs de formation adaptés et d'une culture évaluative centrée sur le progrès des élèves.

Ainsi, pour que la différenciation pédagogique devienne une pratique courante et efficace dans le système éducatif marocain, il est indispensable d'adopter une approche systémique et durable, intégrant à la fois la formation, les ressources, l'organisation des classes et l'accompagnement des enseignants.

Références bibliographiques:

- OCDE. (2023). *Guide de l'enseignant sur l'évaluation formative et la différenciation pédagogique des élèves au Maroc*.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of differentiated instruction*. Alexandria : ASCD.

- Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages : orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Benjelloun, M., & Afnakar, A. (2022). *Former les enseignants à la différenciation pédagogique : enjeux et perspectives dans le contexte marocain*. Revue Dida-Reflexia.

المحتويات

- كلمة الدكتور طارق القطيبي 1

- كلمة الدكتور الصديق الصادقي العماري 3

- تدبير التعلمات في ظل الاستعمال غير المهيكل للأنترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي

الطالب الباحث خالد الهيتوت 5

- تحديات الحكامة التربوية وتدبير التغيير داخل المؤسسات التعليمية - دراسة ميدانية-

د. عبد الحق بوصحابا - ذة. خديجة العلوي 17

التحول التربوي بالمدرسة المغربية وتدريس الفيزياء والكيمياء: من منطق التلقين إلى بناء الكفايات

د. المسكيني إحسان 27

- تدريس علم العروض بتقنيات حديثة "بحر المتدارَك نموذجا"

الباحثة المغربية فدوى اجمولة 35

- مشروع المؤسسة التعليمية المندمج: رهان بناء الفعل التواصلي المؤسساتي المديرية الإقليمية تيزنيت نموذجا

الطالب الباحث: عبد اللطيف بوهرية 41

- من تقويم بالكفايات إلى مسك الكفايات: أو عندما توظف التكنلوجيا بشكل ارتجالي

د. محمد الدريج 49

- النموذج التنموي وسؤال إصلاح المدرسة العمومية بالمغرب: مقاربة في التحول التربوي ورهانات تجويد التعليم

د. ياسين بلال 57

- أثر إنماء المهارات في إعطاء معنى للتعلمات من خلال الدرس التاريخي حالة متعلمي جذع مشترك ثانوي تأهيلي

طالب دكتوراه: مولاي الحسن البرجاوي 65

- دور البيداغوجيا الفارقية في تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في الأقسام ثنائية المستوى بالمدرسة الابتدائية دراسة سوسيوتربوية بإقليم الصويرة نموذجا

د. العربي عكروش 73

- نماذج الحوكمة التعليمية في دعم التربية الدامجة: تحليل سياساتي لثلاث تجارب عالمية فنلندا - كندا - نيوزيلندا

د. عبد الإله بلحسن 87

- ترسيخ التعلمات بالثانوي التأهيلي: التعثرات والحلول

د. شفيق رزيق - د. يحيى المكاوي 97

- المهارات الحياتية والنموذج البيداغوجي الجديد في المغرب: رافعة للتحول التربوي الشامل
د. رشيد المكاوي..... 105
- تجويد بيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط اعتمادا على الذكاء الاصطناعي: مداخل لتعزيز التمركز حول المتعلم في المدرسة المغربية
د. عبد الباسط ذهيبة..... 113
- المقاربة بالكفايات، مواصفات المتعلم/المتلقي المفترض في الكفايات المستهدفة لمادة اللغة العربية
د. عزيز عشعاش..... 125
- هندسة الدرس في ضوء طرائق التدريس والبيداغوجيات المعاصرة مقاربة تكاملية رقمية لتعزيز التعلم النشط
د. محمد ملحاوي..... 133
- المدرسة الرائدة في المجال التربوي المغربي: نموذج إصلاحي أم انعكاس لفجوة بنيوية في التعليم؟
باحثة غزلان حاجي..... 145
- الديناميات الجماعية وتحول الخبرة إلى كفاية: دراسة في الآليات النفسة والاجتماعية للدمج التربوي في المدرسة المغربية
دة. إيمان باهي..... 151
- موقع التعليم ضمن النموذج التنموي الجديد للمملكة المغربية: نحو مدرسة للجودة والابتكار
د. حمزة لعيالي..... 159
- أثر الدمج التربوي في تحقيق الإنصاف بين المتعلمين بالمغرب
د. سعيد الهلالي..... 165
- مسرحة انفعالات المتعلمين في العصر الرقمي: خشبة المسرح المدرسي بديلا للآلة
الطالب الباحث محمد الفضيلي..... 173
- التحول التربوي في المدرسة المغربية: مقاربات جديدة ورهانات الإصلاح
دة. للا هناء العلوي..... 181
- توظيف الرقمنة لتجويد التعلمات ودعم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة
طالب محمد سعيد موسى الدعبله- دة. حنان بندحمان..... 187
- سيرورة مشروع المؤسسة في سياق إصلاح منظومة التربية والتعليم بالمغرب: من التجريب إلى المأسسة والرقمنة
د. شريف الشرشاوي..... 195

- التربية الدامجة ورهانات الإنصاف وتكافؤ الفرص
دة. فاطمة العناية..... 205
- التربية الدامجة آلية للدمج الاجتماعي وتحقيق تكافؤ الفرص
السلك الإعدادي نموذجا
الطالب الباحث: محمد الرحالي..... 213
- طرائق تدريس التاريخ والجغرافيا وفق التصور الإصلاحي الجديد
د. بوبكر جمال..... 221
- المدرسة الرائدة و آفاق الابداع والتفكير النقدي
ذ. الحسين وباعلا..... 229
الإسعاف التربوي والصعوبات الناعمة: نموذج مبتكر لدعم التحول البيداغوجي في
المدرسة المغربية
د. بدرالدين ايت بباعزيز..... 235
- التربية الدامجة وصعوبات التعلم دراسة في حدود العلاقة وإشكالات الممارسة التربوية
د. محمد القاسمي..... 243
- التربية الدامجة بالمغرب: الإطار المفاهيمي والإطار القانوني لسياسات الإدماج المدرسي
دة. امزيرك فاطمة الزهراء..... 251
- المقاربات البيداغوجية الحديثة وتطبيقاتها التربوية بالمدرسة المغربية
كريمة الغماري باحثة بسلك الدكتوراه..... 259
- وظائف المدرسة المغربية في ضوء التحولات الاجتماعية والتربوية الراهنة: دراسة
سوسيولوجية.
د. مرزوق العيسي..... 271
- الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل الحقل التربوي
د. يوسف حاسين..... 283
- تجويد الحياة المدرسية بين التصورات الرسمية والممارسة التربوية في السلك الثانوي
الإعدادي
دة. رشيدة بيطار..... 291
- التحول التربوي والعدالة المجالية في المغرب: تحليل جغرافي للفوارق بين الوسطين الحضري
والقروي في الولوج إلى الخدمات التعليمية
دة. مريم شابوري - الطالبة الباحثة: حنان شابوري..... 301

- هندسة الحياة المدرسية ورهان بناء الرأسمال البشري: من البنية التشريعية إلى الممارسة الميدانية في ضوء النموذج التنموي الجديد
د. عبد الواحد العوكاز 307
-منظومة القيم في المدرسة المغربية: رهانات التجديد وأدوارها في التحول التربوي
د. الحسن الحجامي 315
-استراتيجيات محاربة التعثرات الدراسية ومواكبة المتعلمين في وضعية صعوبة - عسر القراءة نموذجا-
دة. نعيمة مناصر 323
المدرسة الدامجة في ظل التحول الرقمي: رهانات توظيف التكنولوجيا لدعم التعلمات
د. نورالدين برحو 329
- التدابير الرقمية دعامة للابتكار البيداغوجي لنجاح المتعلم الدامج
د. جاد النعانع 337
- تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء النموذج البيداغوجي لإعداديات الريادة
د. محمد سكندي 343
-التحول التربوي في المدرسة المغربية: مقاربات جديدة و افاق الإصلاح مدرسة الريادة: أنموذجا
د: ايت القائد عبد الكريم 349
-تجديد منهج العرض والسماع في تعليم القرآن الكريم بالمدرسة المغربية: من التأسيس التربوي إلى الممارسات الصفية
نورالدين بوفول باحث بسلك الدكتوراة 355
-المدرسة المتعلمة في الرفع من جودة التعليم بالمغرب
د. عبد الرحيم الماموني 367
-المدرسة المغربية في مسار الإصلاح: نحو تحول تربوي مستدام
دة. رفيقة الدرداكي - دة. إحسان بنداود 371
-الإطار المفاهيمي والقانوني للتربية الدامجة في المغرب
دة, نادية المساوي 377
-تنمية حس الإبداع لتذليل صعوبات التعلم
د. عبد الوهاب قزيبر- د. عبد الحفيظ بنداود 381
- التحول التربوي بالمغرب بين مأسسة الإصلاح ورهانات التحول البنيوي: قراءة نقدية سوسيو- قانونية في ضوء القانون الإطار 51.17 ومؤشرات الحكامة الترابية
دة. أمال قاسيمي 389

التحول التربوي في المدرسة المغربية قراءة تحليلية لمضامين القانون الإطار17.51 والرؤية الاستراتيجية 2015-2030

دة. حفيظة مريت 397

-Différenciation pédagogique et hétérogénéité des élèves: quelles pratiques dans les classes marocaines

Dr. Ouafaa Bahlaouan..... 405