مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة محكمة

العدد السبعون - يناير 2018

دورية مغربية متخصصة محكمة

مجلة علوم التربية

دورية علمية متخصصة محكمة

العدد السبعون - يناير 2018

نشر هذا العدد بدعم من
وزارة الثقـــافة

مجلة علوم التربية

تصدر ثلاث مرات في السنة

- **رقم الإيداع القانوني :** ***1991/67***
- **رقم الصحافة :** ***1991/25***
- **الرقم الدولي :** ***ISNN 1113-0075***
- **تصفيف وإخراج : نداكوم للصحافة والاتصال**
- **الهاتف .** ***05 37 68 25 50***
- **هاتف الاتصال بالمجلة :** ***06 69 39 99 57***
- **السحب مطبعة النجاح الجديدة**

محتويات العدد

تقديم

بيداغوجية الفصل المقلوب أو المعكوس 7
أحمد أوزي

التربية على الديمقراطية في سياق من الاكراهات والمعيقات 18
محمد الدريج

المدرسة المقاولاتية 26
جميل حمداوي

التربية الوظيفية وإشكالية التنمية 30
مولاي المصطفى البرجاوي

مشروع المؤسسة بين التنظير والأجرأة :
ماهي البدائل المثلى لتفعيل« مشاريع المؤسسات بالمدرسة المغربية » ؟..... 44
المصطفى الحسناوي

مقدمات عامة حول مسارات الفكر التربوي..... 54
محمد شرقي

التربية على القيم في التعليم الثانوي الإعدادي اللغة العربية نموذجا 62
عزالدين المعتصم

لغة التدريس بين الفصحى والعامية 76
محمد سليماني

التربية المعرفية وتطوير القدرة على التعلم :
مرتكزات كفـايات مهنة التدريس 82
عبد العزيز العلوي الأمراني

حالة الوضعية- المشكلة في الكتب المدرسية للتاريخ
السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا 98
توفيق أكياس

الثابت و المتحول في نظريات التعلم
و آثارها على الممارسة التعليمية 113
عزيز اركيبي

تقييـم الفــروق في مهارات الإدراك البصـري
لدى طلاب ذوي صعوبات القراءة ومتدني التحصيل 126
نادية التازي

تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على التعلم المدرسي
لدى التلاميذ (دراسة ميدانية من مدينة فاس) 134
محمد جنان

مقاربة الكفايات في مجال تكوين المدرسين: تحليل توثيقي ونقدي 144
مصطفى حسني

تقديم

يعد التعليم في جميع مستوياته أكبر المشكلات التي تواجهها مختلف دول العالم في الوقت الراهن، لما له من أهمية كبيرة في تنمية الشعوب وازدهارها، إذا كان يستجيب لطموحاتها ويلبي حاجاتها. لذلك فإن العديد من الباحثين يرون أن التغيرات السريعة والتحولات الكبرى التي يشهدها العالم في الألفية الثالثة، وكذلك على ضوء استشراف توقعات المستقبل، فإن التعليم المتسم بالجودة والملاءمة يشكل الوسيلة الفعالة لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتعلقة بالتنمية، والخروج من أزماتها المتفاقمة. وهذا ما يستوجب التصدي إلى الخلل وردم الصدغ ومعالجة المشاكل التي يطرحها، عن طريق التسلح بالرؤى السديدة الواضحة، التي تتجه إلى مكامن القصور لمعالجته، بما يتلاءم وخصوصيات المجتمع في مختلف جوانب حياته الفكرية والثقافية والاقتصادية، إلخ.

والواقع أن نظامنا التعليمي يحتاج إلى طفرة، تحدث فيه تغيرات جذرية تساعد على حل المشكلات التي ما فتئت تتراكم، وتجعل أجيال المتعلمين يواجهون فجوة التعلم والواقع، من ناحية، وعدم تحقيق الفعالية المطلوبة للتعليم الذي تلقوه في سوق العمل، من ناحية ثانية.

إننا ننتظر من نظامنا التعليمي عدم الاقتصار على الانكباب على تغيير المضامين وتطويرها بالمراجعة والتحيين، وإنما نحتاج فضلا عن ذلك إلى صياغة منظومة تربوية تُمكن الشباب من التكيف مع مستجدات عصرهم، واكتساب القدرات التي تساعدهم على مواجهة التحديات التي يطرحها مستقبلهم، والتي يصعب التكهن بها في الوقت الراهن.

وفي هذا السياق، وإيمانا منا بما يمكن أن يقوم به الأعلام التربوي من دور إيجابي في خدمة جمهور القراء، المهتمين بقضايا التربية والتكوين في بلادنا؛ وما يمكن أن تساهم به منشورات التربية وإنتاجها الفكري من عرض وتحليل دقيق وواضح للمفاهيم العلمية، والانفتاح على العلوم المختلفة، وتأسيس علوم تربية متقدمة ومتطورة، إلخ. لهذا الاعتبار، فإن مجلة علوم التربية التي دأبت منذ ما يزيد على ربع قرن من تأسيسها من أجل خدمة الوعي التربوي والتعليمي وتنمية ثقافته لدى الفاعلين التربويين، أخذت على نفسها مواصلة رسالتها بعزم وإرادة قوية، رغم كل الصعوبات والعقبات المادية التي تواجهها. تحدوها الرغبة الأكيدة في

توطين علوم التربية وإنتاجها في بلادنا. عن طريق تضافر إرادة وتعاون ومساهمة كتابها برؤاهم وأفكارهم الثاقبة، في صياغة منظور علمي ومعرفي سديد، للتغلب على المشكلات التي تطرح اليوم في المجال التربوي والتعليمي المتعلق بمستقبل النشء.

وفي هذا الإطار، وتحقيقا لهذا المسعى، ارتأت مجلة علوم التربية تحقيق المزيد من الرقي بالمستوى العلمي والمعرفي للمواد والأبحاث والدراسات والمتابعات التي تنشرها، وذلك بما يحقق للقارئ، المستوى النوعي الرفيع الذي ننشده جميعا لعلوم التربية. وسيتم الشروع في تطبيق ذلك، ابتداء من هذا العدد الجديد من المجلة (العـدد 70)، حيث يتم إخضاع كل المواد التي تـتوصل بها المجلة إلى التحكيم من قبل هيأة تحريرها ولجنتها العلمية الاستشارية. ويجد القارئ والباحث المهتم بإرسال مساهماته العلمية للنشر في نهاية هذا العدد من المجلة، الخصائص الأساسية التي ينبغي توافرها في الأبحاث والدراسات التي يرسلها إلى المجلة. شاكرين كل الشكر، السادة الأساتذة والباحثين على مساعدتهم وتعاونهم وتفهمهم. آملين بهذه الخطوة أن نكون قد عدنا إلى ما كانت عليه المجلة وسطرته منذ بدية ظهورها في بداية العقد الأخير من القرن الماضي (1991)، حيث كانت منذ بدايتها « دورية علمية محكمة »، وأن نكون بهذه الخطوة قد لبينا رغبة العديد من الأساتذة والباحثين الذين اقترحوا أن تكون مجلة علوم التربية دورية محكمة.

والله تعالى الموفق.

أحمد أوزي

بيداغوجية الفصل المقلوب أو المعكوس

أحمد أوزي*

مقدمة

الفصل المقلوب أو المعكوس أو البيداغوجية المعكوسة La classe inversée ou renversée ويدعى في اللغة الانجليزية (flipped classroom)، عبارة عن مقاربة بيداغوجية تقوم بقلب طبيعة أنشطة التعلم التي تتم في الفصل الدراسي أو البيت، مما يقود إلى تغيير الأدوار التقليدية للتعلم. وما يبرر التوجه نحو هذه البيداغوجية الجديدة، هو التعلم غير النظامي الذي أصبح أكثر فأكثر جزءا من تجربة كل شخص في حياته، خلال القرن الحادي والعشرين، الذي يشهد تغيرات سريعة تتطلب من الفرد التعلم الذاتي، الدائم والمستمر. هذا فضلا عن أن التكنولوجيا الحديثة ما فتئت تغير من أسلوب حياتنا وطبيعة تفكيرنا، مما يفرض عدم الاقتصار على التعلم الرسمي الذي يلقن في المدارس والذي أصبح يعاني، في العديد من الأحوال، القصور وعدم الملاءمة لمتطلبات الحياة الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعرفها هذا القرن.

ومن هنا، اكتسب مفهوم « الفصل المعكوس» انتشارا واسعا بين المدرسين في العديد من دول العالم، مما جعلهم يحدثون تغييرا في « تنظيم فصولهم الدراسية «، والانتقال إلى نموذج تعليمي عملي فعال، وأكثر إنسانية واهتماما بالمتعلم. فما هو الفصل المقلوب أو المعكوس أو البيداغوجية المقلوبة؟ وما هو منطلقه الأساس ؟ وما هي المزايا التي يحققها للمعلم والمتعلم ؟

ينطلق هذا النموذج التعليمي من فكرة بسيطة، وهي أن الوقت الثمين المخصص للفصل الدراسي، من الأفضل استخدامه للتفاعل والعمل الجماعي، عوض ترك شخص واحد يتحدث خلاله. إنها مقاربة بيداغوجية مفادها أن « التلميذ هو الذي يتعلم» ومن ثمة، ينبغي خلق الشروط المشجعة له على التعلم المستدام.

وبعبارة أخرى، فإن الفصل الدراسي المقلوب، يجعل التلاميذ يراجعون دروسهم في بيوتهم حتى تكون الأنشطة التعليمية ـ التعلمية في فصول المدرسة واضحة وملموسة بالنسبة إليهم. وخلال وجودهم في الفصل « للتعلم» لن يقوموا سوى بانجاز تمارين تطبيقية والاكتشافات المتعلقة بالموضوع، أي العمل على تعميق الفهم. ولم يعد المدرس هو الذي

*-جامعة محمد الخامس/الرباط

يحضر المعلومات، ولكنه يقوم بمساعدة التلميذ على استيعاب المفاهيم الأساسية. وسيتاح للمدرس وقت أكبر، لمتابعة حالات كل تلميذ. فالمدرس إذن يقوم بدور المرافق والمرشد خلال تعلمات التلاميذ.

الواقع أنه من السابق لأوانه إصدار حكم عام، بشأن الفائدة التي يمكن الوصول إليها خلال تطبيق هذه المقاربة. فالحكم عليها يختلف باختلاف فئة الطلاب، من الناحية الاجتماعية، وباختلاف مستوياتهم الدراسية، ونوع مدارسهم ومدرسهم. وترى بعض الأبحاث أن من بين المزايا الأساسية لهذه المقاربة أن البيداغوجية الفعالة التي تعطي الفاعلية للمتعلم في بناء معارفه ترافقها في عمقها.

أولا: مزايا البيداغوجية المقلوبة أو المعكوسة

على الرغم من اختلاف الأحكام حول هذه البيداغوجية الجديدة، إلا أن العديد من الممارسين لها يجمعون على توافرها على مجموعة من المزايا التي لا يمكن إنكارها:

- تكسب المتعلمين كفايات مفيدة لمتابعة تعليمهم وتكوينهم مدى الحياة؛
- يغدون بفضل التمرس عليها، قادرين على العمل في فريق؛
- يتمكنون من القدرة على شرح وتفسير ما فهموه وتعلموه لغيرهم؛
- يصبحون قادرين على التعلم الذاتي باستخدام موارد معرفية مختلفة كالكتب أو الانترنت أو أي شيء آخر؛
- تعود التلميذ والمدرس على السواء على العمل الفردي؛
- إنها طريقة تسمح بتشغيل التلاميذ أكثر من أي طريقة تعليمية أخرى؛
- إنها تخفف عبء العمل على المعلم ولا تجعل منه العازف المنفرد في الفصل الدراسي. فهي تنقل مركز النشاط وفاعلية التعلم إلى التلميذ نفسه؛
- تحرر المعلم من العمل الروتيني اليومي في إعداد الدروس، وتقلل من أوراق التصحيح لتجعله يبتكر أكثر ويبدع ويستقصي الموارد المعرفية التي يوجه إليها تلاميذه؛

إنها طريقة تجعل المعلم يهتم أكثر بالمتعلمين ويمارس البيداغوجية الفارقية التي تعترف باختلاف المتعلمين وتعدد أساليبهم في التعلم، وفق قدراتهم واستعداداتهم العقلية (أوزي، 1999).

إن النموذج التقليدي للتعليم ينبني على تقديم محاضرات أو إلقاء عروض يشرح المدرس خلالها موضوعا معينا، يليه تكليف التلاميذ بإنجاز الواجبات في البيت. فالذي يبحث عن المعلومات ليس هو المتعلم، وإنما هو المعلم. أما وأن المعلومات والمعارف غدت اليوم في متناول الجميع، بفضل تكنولوجيا الإعلام والاتصال. فإن من المنطقي أن يبحث عنها التلميذ الذي يحتاج إليها وليس المعلم. ومن هنا، فإن نموذج الفصل المقلوب أو المعكوس يركز على التلاميذ ويمكنهم في « السيرورة التعليمية «. فهي طريقة وأسلوب يمارس البيداغوجية والتعلم الفعال، الذي يتصف بطابع التركيب والتجميع والتنظيم الذاتي. ولا يعتبر المتعلم جهازا مستقبلا ومجمعا للمعلومات، أو نظاما ذهنيا سلبيا، وإنما هو عنصر فعال يساهم مع شركائه ومع

الأدوات الذهنية والموارد المعرفية التي يتوافر عليها في البناء الفعال للمهارات والكفايات الضرورية (أوزي، 2015).

في الفصل المقلوب، هناك مرحلتان متتاليتان:

المرحلة الأولى، وخلالها يتعلم التلميذ درسه في البيت، وفق طرائق وأشكال مختلفة:

- فقد يتم ذلك عبر الكتاب المدرسي أو بالاعتماد على وثائق مختلفة؛
- عرض أشرطة الفيديو أو غيرها؛
- استخدام مختلف الأدوات الرقمية؛
- القيام بقراءات مقترحة من قبل المدرس أو مجموعة من المدرسين.

المرحلة الثانية، خلالها يحاول التلميذ في الفصل أن يطبق المعارف المكتسبة في البيت بجهده، حيث يقوم بإنجاز تمارين يقترحها المدرس. وفي هذا الوضع التعليمي، فإن الانتباه لم يعد مركزا على المدرس، وإنما على التلاميذ الذين يتفاعلون فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضا. ومن شأن ذلك، أن يجعل المدرس يركز اهتمامه على التلاميذ الذين يعانون بعض الصعوبات.

ومن هنا، فإن دور المدرس سيكون هو مرافقة المتعلم خلال القيام بأعمال معقدة. والوقت المخصص للفصل يمكن أن يستخدم في أنشطة أخرى تنبني على التعلم عن طريق البيداغوجية الفارقية أوالتعلم بطريقة المشروع أو غيرها من الطرائق البيداغوجية التي أبانت عن جدواها. كما يتأتي للمدرس أن ينظم أنشطة مشاريع جماعية تساعد التلاميذ على التواصل فيما بينهم. كما ينمي لديهم الثقة في الذات عبر فرص التعبير عن آرائهم. وتشجيع التفكير الابتكاري عن طريق العصف الذهني الذي تتيحه عرض الآراء ووجهات النظر حول مشكلة تعليمية معينة.

وهكذا، وبمساعدة المدرس سيستطيع التلميذ أن يكون صورة أكثر وضوحا عن المعلومات التي شرع يكتسبها بنفسه.

يرى إيريك مازور (Eric Mazur)، أستاذ الفيزياء بجامعة هارفارد، أنه على عكس الفصل التقليدي، فإن المدرسين، في هذا النموذج التعليمي الجديد، سوف لا يبذلون جهدا ويستنفذون طاقة كبيرة في المرحلة الأولى. فالتلاميذ بوسعهم الاعتماد على أنفسهم للقيام بذلك. إن الوصول إلى المعلومات في القرن الحادي والعشرين، غدا أمرا سهلا، بفضل ما تتيحه الانترنت أو أقراص خاصة من إمكانيات.

هذا، وسيجعل الفصل الدراسي المعكوس الأنشطة الدراسية أكثر ترفيها. وسوف يتاح للمدرس وقت أكثر للقيام بمختلف الأعمال في الفصل، لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم خلال فترة استيعابهم للمعلومات وابتكار أفكار جديدة.

إن هذه الطريقة تسمح للتلاميذ في الفصل الدراسي، إنجاز أعمال تعاونية لحل المشكلات التي يواجهونها. يقول إريك مازور في كتابه (تعليم الأقران، 1997) (Peer Instruction): « ليس هناك طريقة تساعد على توضيح الأفكار غير اللجوء إلى شرحها للآخرين». كما يقول: « أراهن في الفصل على التفاعل، أطرح الأسئلة، وعلى التلاميذ مناقشتها مع زملائهم الموجودين بجانبهم ومحاولة إقناعهم...».

ما ليس أنشطة " الفصل المعكوس"	أنشطة "الفصل المعكوس"
تعليم مرادف لمشاهدة مقاطع الفيديو عبر الإنترنت	طريقة لزيادة التفاعلات الصفية والتواصل الشخصي بين التلاميذ والمعلم.
استبدال المعلم بمقاطع الفيديو	منهج يشجع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم
تقديم الدروس عبر الانترنت	فصل يرافق فيه المعلم المتعلمين أكثر من أن ينقل إليهم المعارف.
اشتغال الطلاب دون إطار منظم لعملهم.	تعليم يستطيع التلاميذ التغيب فيه لأسباب وجيهة دون أن يسبب لهم ذلك عُـطلا.
يقضي الطلاب وقتهم في مشاهدة أشرطة الفيديو	بيئة يتم فيها أرشفة جميع المحتويات مع قابليتها للبحث في أي وقت
يعمل الطلاب بمفردهم.	فصل دراسي يلتزم فيه المتعلمون بالتعلم .
	مكان يتيح لكل طالب الحصول على مساعدة شخصية.

ثانيا: نظرة تاريخية عن مقاربة الفصل المقلوب أو المعكوس

ليست فكرة « الفصل المقلوب أو المعكوس» فكرة جديدة، فقد تم الحديث عنها في العديد من الجامعات في العالم. فقد تم استخدامها منذ عدة قرون ! ففي السمينار يُـطالب الطلاب عادة بتحضير نص أو قراءة مقال قبل مناقشته في الفصل. ولم يقوم الفصل المعكوس سوى بتعميم هذا الإجراء. إن قلب أو عكس فصل دراسي، معناه قلب الطريقة التي يتم بها التعليم عادة . إذ خلال طريقة قلب الفصل يُطالب التلاميذ بالاطلاع على المحتوى الدراسي قبل القدوم إلى المدرسة، حتى يتاح لهم القيام بتطبيقات وأجرأة المفاهيم. وبذلك يستطيعون التأكد من تحقيق الفهم الجيد لمكتسباتهم التعلمية.

تتم عملية التعليم في النموذج التقليدي على مرحلتين: المرحلة الأولى، وفيها يتم نقل المعلومات، بحيث ينقل المدرسون المعلومات إلى التلاميذ، ثم يقوم التلاميذ باستيعابها، وينبغي عليهم أن يتمكنوا من استخدامها في حل التمارين. وأحد المشكلات التي يطرحها هذا النموذج

التعليمي، أنه يعطي الدور الفعال للمدرس، والدور السلبي للتلميذ. وبقدر ما يكون المدرس فعالا، فإن التلميذ يكون في وضع سلبي، ولا يشارك في سيرورة التعلم. ويسعى الفصل الدراسي المعكوس إلى قلب هذه الأدوار، بحيث يعطى للتلميذ الفعالية والإيجابية.

تمت التجارب الأولى في هذه المقاربة التعليمية الجديدة، على يد إريك مازور خلال السنوات 1990. كما طبقت المقاربة في كل من أمريكا وكندا. ثم بدأ تجريبها في فرنسا على يد بعض الباحثين. وقد لاحظ كل من برجمان وزميله سامس (J.Bergmann et A. Sams) أنه بفضل استخدام هذه المقاربة ارتفعت درجات التلاميذ وتحسن تحصيلهم الدراسي.

والواقع أن تطبيق هذا النموذج التعليمي، يجعل الوقت المخصص للدرس لم يعد يركز على تحديد المفاهيم، وإنما تطبيقها. وهدف التعليم هو البحث عما يفيد التلاميذ قبل كل شيء. كما أن هذه الطريقة عرفت انتشارا واسعا في ألمانيا، حيث ألفت حولها العديد من الكتب. ويعود الفضل في ذلك إلى فالكو بيشيل (Falko Peschel) الذي نشر هذه المقاربة.

أما المبادئ الأساسية التي تحكم هذه المقاربة، فهي حسب بيشيل، التعلم من خلال الاكتشاف، وحل المشكلات بالاعتماد الذاتي، والقيام بالأنشطة الموجهة. وبشكل عام، فإن هذه الممارسات تشجع الاستقلال أكثر لدى المتعلمين. وبعبارة أوضح، فإن هذه الطريقة في التعليم تخضع للمبادئ التالية:

تنظيم الوقت المخصص للعمل؛

تحدد أهداف العمل اليومي؛

تمارس أشغال تطبيقية؛

توظف مشاريع تعليمية ـ تعلمية.

هذا وقد توفق بيشيل في صياغة تعريف أساسي للفصل الدراسي المعكوس غدا واسع الانتشار، يتجلى في الخصائص التالية:

إنه فصل منفتح على المستوى التنظيمي: تنظيم الشروط العامة (المكان، الزمن...).

يوظف منهجية منفتحة: استعداد للتعلم يجعل التلميذ متقدما؛

يتصف بالانفتاح على المضمون: إعداد البرامج على مستوى تعليمي منفتح؛

انفتاح اجتماعي: تحديد الأهداف مثل تدبير الفصول، ومجمل الدروس، ومخطط تعليمي على المدى الطويل، العلاقات الاجتماعية، شروط العمل، وضع قواعد، إلخ.

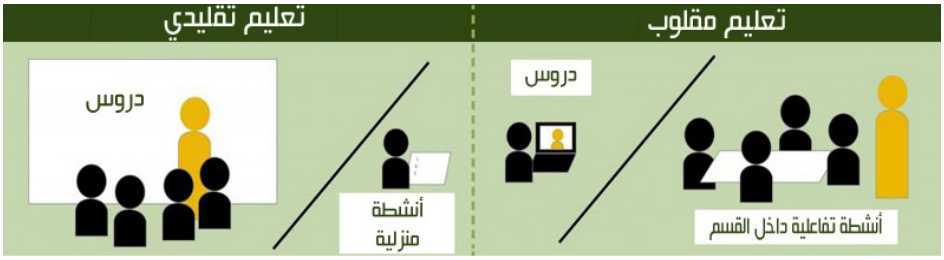
انفتاح شخصي: العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أو بين التلميذ وزميله.

إن النموذج الأصلي للفصل المعكوس والذي يمكن اختصاره في « الدروس في البيت، والواجبات

في المدرسة «، عرف العديد من التعديلات، خاصة لدى الفرانكفونيين، الذين يركزون أكثر على الأنشطة التعلمية، ويعتمدون في المصادر الخارجية على أشرطة الفيديو بشكل خاص.

وبالنظر إلى تنوع الممارسات التي يقوم بها المدرسون خلال تطبيقهم مقاربة الفصل المعكوس، فإن مارسيل ليبرون (Marcel Lebrun)، يقترح التحدث عن الفصل المعكوس، بالجمع» الفصول المعكوسة أو المقلوبة «، نظرا لتعدد واختلاف أنشطة التعلم التي لوحظت في الممارسة الفعلية لهذه المقاربة.

الرسم يوضح الفرق بين بيداغوجية الفصل المقلوب والبيداغوجيةالتقليدية2



ثالثا: أبحاث حول الفصل المقلوب أو المعكوس

حاولت العديد من الأبحاث استخلاص الجوانب الايجابية والسلبية في مقاربة الفصل المعكوس. وقد قام باحثان في علوم التربية بمنطقة الكيبك بكندا وهما (, Steve Bissonnette et Clermont Gauthier) بإجراء دراسة تحليلية على حوالي 250 مقال، تناولت تأثير الفصل المعكوس على تعلمات التلاميذ. وفي غياب بيانات مقنعة، فإن الباحثين ينصحان في هذه الحالة استخدام تسمية» الفصل المستقيم !، عوض المعكوس»، لعدم بروز نتائج مفيدة تذكر. وقام فانسان فايلي (Vincent Faillet) من جهته، وهو مختص في علوم التربية، ببحث خلال عام 2014 حول الفصل المعكوس أثناء تدريس مادة العلوم في المدارس الثانوية بمنطقة باريس الفرنسية. وقد كشفت أبحاثه أن التلاميذ الذين يمتلكون مستوى جيد في هذه المادة في الفصول التقليدية، يبدون بشكل عام أقل كفاءة في الصفوف المعكوسة. في حين أن التلاميذ ذوي المستوى الأدنى في الفصول الدراسية التقليدية، حققوا أداء أفضل في هذا النظام.

إن هذا الانعكاس في الأداء يجب أن يرتبط بتكيف التلاميذ ذوي المستوى الجيد مع النظام التقليدي، ومع نزعة لعمل أفضل لتلاميذ الأقل في المستوى، عندما يوضعون في نظام الفصل المعكوس. فهذا «العقاب» للتلاميذ المجتهدين كثيرا ما تمت ملاحظته، ولا ينبغي أن يحجب عنا

2- http :www.new-educ.com/wp-ccuploads

الفوائد التي لوحظت لدى التلاميذ الذين يعانون من بعض الصعوبات، فقد حققوا نتائج أفضل في هذا النموذج التعليمي.

ومع ذلك، ففي دراسة أخرى تجريبية قام بها باحثان أحدهما أمريكي والآخر برازيلي عام 2015، أظهرت نتائج مختلفة، فقد قارنا بين مجموعتين كانتا تحضران دورات تكوينية في علم الحياة، الفئة الأولى تتلقى تعليمها بطريقة الفصل المعكوس، والثانية بطريقة الفصل التقليدي. وبينت النتائج عدم وجود أي فرق في تعلمات المجموعتين. ووفق هذين الباحثين، فإن الفوائد التي كثيرا ما تعزى إلى الفصل المعكوس، هي في الواقع تعود إلى توظيف البيداغوجية الفعالة، التي ترافق طريقة الفصل المعكوس، والتي تجعل المتعلم يبني معارفه بنفسه. ولهذا يرى الباحثان بأنه من الممكن تطبيق هذه البيداغوجية في استقلال عن استخدام طريقة الصف المعكوس.

وفي هذا السياق، وبالنظر إلى التناقض الذي لوحظ في نتائج الأبحاث التي تناولت آثار» الفصل المعكوس»، فإن مارسيل ليبرون (Marcel Lebrun) يطرح فرضية بصدد اختلاف النتائج ويرجعها إلى أن مفهوم الفصل المعكوس، يطال إمكانيات كثيرة من الممارسات التربوية العملية. فطريقة الفصل المقلوب أو المعكوس التي كانت تدل أول الأمر فقط على تعلم الدروس في البيت، والقيام بالواجبات في المدرسة، عرفت تغيرا، وذلك حسب مختلف التخصصات العلمية التي تتخذها إطارا لعملها، وحسب الثقافة البيداغوجية الممارسة من قبل المدرسين. فهناك إذن عدة أصناف من الفصول المقلوبة أو المعكوسة3، وليس شكلا واحدا.

رابعا: احتياطات في استخدام بيداغوجية الفصل المقلوب

عند الشروع في استخدام هذا النموذج البيداغوجي الذي يعتبر مستجدة تربوية، فإنه سيقابل، بدون شك، بمقاومة من قبل عدة أطراف، وهي:

التلاميذ الذين يكتشفون أن هذه المنهجية تتطلب منهم بذل جهد أكبر في التعلم؛

آباء وأولياء التلاميذ الذين يرغبون، في الغالب، أن يتعلم أبناؤهم بنفس الطريقة التي تعلموا بها؛

الإدارة المدرسية التي تفضل عادة، عدم حدوث أي مشكل يعوق تدبير الشأن التربوي الذي تعودوا عليه في المؤسسة.

ولهذا، وتجنبا لأي سوء فهم يمكن حدوثه، فإن المقبل على استخدام هذا النموذج البيداغوجي، مطالب في البداية أن يشرح لكل الأطراف التربوية المعنية في مؤسسته فضائل هذه الطريقة ومزاياها والدواعي الموضوعية التي دعت إلى اللجوء إليها. وبعد ذلك، يحتاط في الشروع في استخدامها، بحيث يقوم في البداية باختيار فصل دراسي يرتاح إليه ويجري فيه تطبيقه، مبتدئا بدرس سهل التعلم، ثم يتدرج شيئا فشيئا، بقدر ما يحقق نجاحا ملموسا في التطبيق.

3- wikipedia.org/wiki/Classe inversée

خامسا: الفصل المقلوب أو المعكوس، يعتبر فلسفة أكثر منه مجرد طريقة

تتلخص الطبيعة البيداغوجية للفصل المعكوس أو المقلوب في الإجراءات التالية:

يتوصل التلاميذ بالدروس على شكل موارد على الانترنت، تكون في الغالب أشرطة الفيديو يشاهدونها أو وثائق أخرى يطلعون عليها أين ما كانوا موجودين، في المنزل، أو المكتبة، أو الحديقة، إلخ. وهي تحل محل الواجبات. وما كانوا يقومون به في المنزل، أصبح يتم في هذا النموذج في الفصل الدراسي. (ومن هنا جاءت تسمية « قسم معكوس أو مقلوب»). ويترتب عن هذا الأمر، قيام المدرس باستغلال الوقت المتبقي للفصل الدراسي، في تنظيم أنشطة ومشاريع جماعية ومبادلات تعاونية بين التلاميذ، مما سيعطي معنى حقيقيا للمحتوى الدراسي وللتعاون.

إن هناك العديد من البدائل يمكن استخدامها، غير أن الغاية واحدة، وهي الانتقال من نموذج تعليمي يركز على المعلم، إلى نموذج يركز على التلميذ، بهدف الاستجابة إلى الحاجات الفردية لكل واحد منهم.

إن نموذج الفصل المقلوب أو المعكوس يعتبر أداة في خدمة المعلم، بوسعه أن يكيفها حسب نوع التلاميذ والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. لهذا فإن هناك العديد من الأساليب التي يمكن تصورها لقلب الفصل أو عكسه.

إن بوسع المدرس الانتقال التدريجي إلى أنشطة أكثر عملية. اعتمادا على الموضوع الذي يتم تعليمه. فقد يتم اقتراح مناقشات أو لعب الأدوار أو القيام بتطبيقات عملية (ورش العمل والعروض والتجارب)، أو قص أحاجي أو طرح أوضاع ومشاكل تنطوي على المفاهيم المكتسبة حديثا، أو التي سوف تشكل مفاهيم جديدة ينبغي اكتسابها، الخ. يمكن استبدال مقاطع الفيديو التي أعدها المدرس بأخرى، أو يرافق شرائط الفيديو وثائق لطرح الأسئلة، وتوليد المحادثات، أو إعطاء تعليمات لانجاز مشروع، إلخ.

هذا، وإن الدروس المتاحة للتلاميذ يمكن أن تأتي من مصادر مختلفة، بما في ذلك المعلم نفسه، إذا كان يرغب في إنشاء محتوى دراسي خاص به يضعه في شرائط الفيديو. كما يمكن لبعض التلاميذ اقتراح أشرطة ينتجونها بدورهم، مما يفسح المجال أمامهم للتجديد والابتكار والإبداع. وبعبارة أخرى، فإن كل ما يبدو جيدا ومفيدا للمتعلمين يمكن استخدامه.

إن العمل على تطوير الطريقة البيداغوجية للمدرس والانتقال إلى توظيف بيداغوجية « الفصل المعكوس»، يمكن أن يتم في البداية ببطء. فقد لا يحتاج الأمر سوى إلى تزويد التلاميذ بالموارد على شكل أشرطة الفيديو أو وثائق، إلخ، ثم تقديم التعليمات التي تجعلهم يطلعون عليها قبل مجيئهم إلى الفصل. هذه هي الخطوة الأساسية الأولى التي ترسم نقطة الانطلاق، وهي خطوة بسيطة إذا عرف كيفية استغلالها. أما الخطوة الموالية، فتنحصر في الاستئناس بالتنظيم الجديد الذي يتطلبه استخدام هذه الطريقة، لجعل الوقت المخصص للفصل الدراسي مُحفزا وثريا للتلاميذ وللمدرس.

من الأهمية بمكان، أن يعرف التلاميذ فائدة هذه التجربة البيداغوجية. وبمجرد إدراكهم أن المدرس يمنحهم الاستقلال، فإن هذا يعبد الطريق في الاستمرار في التجربة. وعلى المدرس أن يشرح لهم ما ينتظره منهم ويمنحهم دور مراقبة تعلماتهم، خلال مشاهدة أشرطة الفيديو، قبل المجيء إلى الفصل. وعليهم كتابة ملاحظاتهم وأسئلتهم الأساسية خلال المشاهدة. ويقومون بطرحها على المدرس في الفصل، وأن لا يكتفوا بالمشاهدة وحدها، مما سيتيح للمدرس معرفة التلاميذ الذين تعاونوا واشتغلوا والذين أظهروا قصورا وعدم الاهتمام. وإذا كان التلاميذ متعاونين، فإن الفصل سيغدو حيا وممتعا، بالنسبة إلى الجميع، وسيتم آنئذ الاحتفاظ بهذا النموذج التعليمي وتطبيقه باستمرار.

إن بيداغوجية الفصل المعكوس تتيح العديد من الإمكانات والطرائق في الاستخدام، وذلك حسب اختيار المدرس، وحسب سياسة مؤسسته التعليمية. من الممكن للمدرس، على سبيل المثال، أن يستخدم أبسط طريقة الفصل المعكوس، باللجوء فقط، إلى قلب النموذج الكلاسيكي، الذي كان يقوم على تقديم الدرس في الفصل وانجاز الواجبات في البيت. وبوسع المدرس إدراج مفاهيم أخرى تتعلق ببيداغوجية المشروع. كما يمكن العمل بالمجموعات لتحقيق التقدم في البرنامج أو جعل كل تلميذ يعمل حسب إيقاعه في التعلم. فالمقاربة إذن تشكل فضاء تعليميا متسما بالابتكار الذي تتيحه حرية العمل.

سادسا: الفصل الدراسي المقلوب أو المعكوس أكثر إنسانية في التعامل مع المتعلمين

إن مزايا هذا النموذج في التعليم كثيرة، غير أن الشيء الأساسي فيه هو الحرية التي يوفرها. فهو يحرر التلاميذ ولا يجبرهم على الجلوس بصمت ساعات طويلة. فهو يمكنهم من « العيش» في الفصول الدراسية بشكل يجعلهم يتفاعلون مع المدرس ومع زملائهم. وهذا النموذج التعليمي يحرر المدرس أيضا، فهو لم يعد مجبرا على تكرار نفس الدروس مرارا، مما يسبب الفوضى وصدور المشكلات السلوكية من بعض التلاميذ أو استلامهم إلى النوم. كما أنه يوفر الوقت الكافي للمناقشة مع التلاميذ وجها لوجه، فرادى أو جماعات. مما يساعد على اكتشاف التلاميذ وفهمهم بشكل جيد. وبوسع المدرس أن يكيف مساعدته لكل تلميذ حتى يجعل عمله أكثر فاعلية. ويغدو المدرس بهده الكيفية، في نظر التلاميذ مرافقا لهم، وعلى أتم الاستعداد لتوجيههم، عوض أن ينظر إليه شخصا مستبدا. مما يؤدي إلى تحسين العلاقات معه وبالتالي الوصول إلى تقديم نتائج دراسية أفضل.

ومن الناحية العملية، فإن هذه الطريقة جد منطقية. ذلك أن التلميذ الذي يتوقف أمام مشكلة ما لم يعد مجبرا على التفرج عليها والوقوف مكتوف اليدين بمفرده في البيت. فمثل هذا العمل من الآن فصاعدا ينجز في الفصل الدراسي على شكل ورش تعاونية، تتم فيها المساعدة بين الأطراف4.

4- http://www.classeinversee.com/presentation

ومن جهة ثانية، فإن التلميذ الذي يشاهد شريطا بوسعه إعادة مشاهدته أو إيقافه للتأكد من بعض المشاهد حتى يستوعبها. كما أن بوسعه تدوين الأسئلة التي يمكن أن يطرحها على المدرس في الفصل. على عكس ذلك في النموذج الكلاسيكي، فهناك فئة قليلة من التلاميذ تجرؤ على توقيف الدرس والاعتراف بأنها لم تفهم شيئا، مما يجعلها تقضي بقية الوقت تائهة لأنها فقدت فهم عنصر من عناصر الدرس. وعندما يصل المدرس إلى نهاية الدرس، غالبا ما لا يجيب على أسئلة التلاميذ، بسبب انتهاء الوقت المخصص للدرس. لهذه الاعتبارات كلها، فإن مفهوم الفصل المقلوب أو المعكوس يستحق الاهتمام. لقد كان النموذج التقليدي مبررا لعدم وجود وسيلة أخرى لنقل المعرفة إلى المتعلم. غير أن التكنولوجيا حاليا، تسمح لنا بذلك وبطرائق ووسائل عديدة ومختلفة. ولهذا لم يعد هناك مبرر للتعايش مع النموذج التقليدي في التعليم والتعلم. لقد حان الوقت للوقوف وإعادة النظر في أساليب التعليم المتداولة، بعد تراكم مختلف نتائج الأبحاث المتعلقة بالتعلم. وظهور أساليب وطرائق جديدة تتفق والطبيعة الذهنية للمتعلمين وتحقق مردودية تعليمية أفضل. فالتقنيات أصبحت موجودة في كل مكان. فقد دخلت المدرسة والبيت على السواء. لذلك علينا أن نكون عمليين، وبدلا من حظرها في الفصل الدراسي أو البيت، فإنه ينبغي استخدام الإمكانات الإيجابية التي تتيحها، لتحفيز التلاميذ على التعلم وتحقيق الأهداف المتوخاة.

خاتمة

إن المدرسين الذين يطمحون إلى منح تلاميذهم تعليما متسما بالجودة في مختلف مناطق العالم، انتقلوا إلى استخدام بيداغوجية « الفصل المقلوب أو المعكوس»، لما توفره من دافعية فائقة لدى التلاميذ وما تتيحه لهم من جو المتعة والفائدة. فهي مقاربة أدمجت في ممارستها العملية العديد من البيداغوجيات التي أبانت عن فائدتها وجدواها في التربية والتكوين، مثل البيداغوجية الفعالة، والبيداغوجية الفارقية، وبيداغوجية الذكاءات المتعددة، والتعلم بالاستكشاف، والتعلم بطريقة المشروع، والتعلم الذاتي، إلخ، وهي كلها أساليب فعالة وحديثة في الممارسات التعليمية. ولفهم النجاح الذي تحققه هذه البيداغوجية الجديدة، علينا أن نقارن بين الحياة اليومية للتلميذ في النموذج التقليدي للتعليم مع النموذج الجديد. فالتلميذ في بيداغوجية الفصل المقلوب يقضي ساعات الفصل في حيوية ونشاط ومتعة، فهو يشعر بالحرية، يتحرك ويتواصل ويتعاون. لذلك فهو يغادره المدرسة دون الشعور بالكلل والملل. فلحظات الفصل الدراسي تكون ممتعة ويشعر خلال أنشطتها أنه حقق ذاته. وهذا على عكس الوقت الذي يقضيه في الفصل الدراسي التقليدي، حيث يشعر بأنه مقيد طيلة الوقت، وأن العازف المنفرد في الفصل هو المدرس طيلة الوقت، مما يسبب له الشعور بالسأم والضيق. وأن أسلوب التعليم المتبع كثيرا ما لا يراعي طرائق تعلمه، وأنه مهمش ولا يشارك في الفصل، في غالب الأحيان.

المراجع

1. د. أحمد أوزي، 1999؛ التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

2. د. أحمد أوزي، 2015، التعليم والتعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

3. د. أحمد أوزي، 2017، بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

4. Université de Sherbrooke. (2011, Novembre), Faire la classe mais à l'envers :la « flipped classroom ». Perspectives SSF. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/

5. Tune, J. D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. AJP: Advances in Physiology Education, 37(4), 316–320. 6. Wilson, S. G. (2013). The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course. Teaching of Psychology, 40(3), 193–199.

7. Marco Guilbault et Anabelle Viau-Guay, « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur[En ligne], 33-1 | 2017, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 14 janvier 2018. URL : http://journals.openedition.org/ripes/1193

8. http://www.classeinversee.com/presentation.

9. wikipedia.org/wiki/Classe inversée.

10. http : www.new-educ.com/wp-ccuploads

التربية على الديمقراطية
في سياق من الاكراهات والمعيقات

محمد الدريج

تقديم

من الشروط الأساسية لقيام الديمقراطية، احترام المساواة في جميع ميادين الحياة المجتمعية، وأن يتحقق أكبر قدر ممكن من العدالة المجتمعية. وفي التعليم تقتضي المساواة وتكافؤ الفرص، أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة تعليمية متكافئة مع غيره منذ الانطلاق، ثم بعدها في النجاح والارتقاء بنفسـه من خلال الخدمات التعليمية.

كما أن تطبيق مبدأ الإنصاف في المدرسة يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طفل كي يتقدم بأقصى طاقته وأن يحقق ذاته دون اعتبارات للجنس أو اللغة أو المعتقد أو الانتماء الثقافي والمجتمعي...أو غير ذلك من مظاهر التمييز بمعناه السلبي غير المشروع ... فما هي الوضعية في بلادنا وفي منظومتنا التعليمية وما هي الاكراهات التي ينبغي البدء بالتغلب عليها حتى نتمكن من الحديث عن الديمقراطية في المدرسة وفي التربية عموما؟

لا ديمقراطية مع الجهل و الأمية :

تبين الدراسات أنه وعلى الرغم من المساعي التي تبذلها الدول العربية في مكافحة الأمية وتعليم الكبار، فما زالت نسبة الأمية عالية، وهذا مما يشجع القيادات السياسية بالادعاء بأن المواطن العربي ليس ناضجا بما فيه الكفاية ولا يستطيع أن يمارس الحرية وأن يحصل على حقوقه، مما قد «يبرر» غياب الممارسة الديمقراطية والخضوع لحكم فرد أو قلة ، و«يبرر» غياب الوعي والارادة السياسية وتنفيذ ارادة الحاكم ورغباته. و من نتائج ذلك بقاء معظم تلك الدول إن لم نقل كلها ،بسبب ضعف الوعي السياسي والاجتماعي في وضعية المحافظة وهيمنة الأقلية على الامتيازات، الامر الذي يغدو من أهم معوقات الانتقال الديمقراطي فيها.

وفي المغرب ،تبين آخر إحصائيات الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، وهي مؤسسة رسمية تعنى مبدئيا وتشريعيا على الأقل ، بمحاربة الأمية ، أنّ عدد الأميين في البلاد يبلغ نحو عشرة ملايين

أمي، وأن نسبة الأمية بين الذين تجاوزوا سن العاشرة تصل إلى 28 في المائة، فيما تبلغ 38 في المائة بين الذين تجاوزوا الخامسة عشرة من عمرهم.

في حين يؤكد مكتب اليونسكو بالرباط وعلى الرغم من اعترافه بالجهود المبذولة وخاصة من طرف الجمعيات، أن قضية محو الأمية جد معقدة لدرجة أنها تتطلب عملا جديا وشاملا و تتطلب تضافر جهود جميع الجهات المعنية (الحكومة، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص...)، خصوصا أن 32 في المائة من سكان المغرب لا يزالون يعانون من الأمية، وفقا للإحصاء العام للسكان والسكنى لعام2014 .

معطيات تجعلنا نتساءل عن كيف يمكن ترسيخ قيم ومبادئ الديمقراطية في التعليم وفي المجتمع عموما وكيف ستساهم المدرسة في ذلك بالنظر إلى هذه التحديات التي يطرحها تفشي آفة الأمية ؟.

وكجواب عن هذا السؤال يؤكد **محمد بوبكري** ، «ان المعرفة عامل من العوامل الهامة في ازالة الفوارق بين الفئات والطبقات الاجتماعية وفي استمتاع المواطنين بمصادر الثقافة والمعرفة والفن ...ويعد استفحال الامية في بلادنا عاملا من عوامل العبث بالحياة الديموقراطية وحقوق الانسان، اذ قد يسهل على اعداء الديمقراطية إحكام السيطرة على المجتمع من خلال تجريد الانسان من اسلحة كثيرة من بينها المعرفة.»

فعلا، لا يمكن الجمع بين الاقتناع بالديمقراطية وبين الرغبة في تضييق التعليم وحصره في فئة محدودة فقط. وهذا يجعلنا من جديد نواجه تحدي آخر ، «فلا ديمقراطية مع الجهل والغفلة، لأنها لا يمكن أن توجد سوى مع افراد متعلمين يعرفون حقوقهم ويصرون على الاستفادة منها، ويعرفون ما عليهم من واجبات فينهضون بها ويؤدونها.» في حين أن الأمي ليس وحده عرضة لان يكون ضحية للاستبداد بسبب جهله ، بل قد يكون هو ذاته مستبدا بالقوة.

وما يزيد الطين بلة، النقص المريع في المعرفة والاطلاع بين المتعلمين أنفسهم، أي ما يسمى بالأمية الثقافية وبضعف الوعي السياسي ،كما يعبر عن ذلك تقرير الأمم المتحدة (٢٠٠٣) عن «التنمية البشرية في العالم العربي. وهذه المشكلة تمثل في نظرنا ،عقبة جديدة أمام الديمقراطية و الديمقراطية في المدرسة على وجه الخصوص. فالديمقراطية لا تعني الانتخابات فحسب، بل وحرية الاطلاع والتعبير والتفكير والتنظيم والتظاهر وحق الاختلاف، ووعي المواطن بحقوقه على الدولة، وواجباته إزاءها، واحترامه للقوانين ،إنها مسألة عقلية وثقافة وتربية قبل أن تكون مسألة صناديق. لذلك، يمكن أن يستغل أعداء الديمقراطية تفشي الأمية والجهل بين شريحة واسعة من الناس، لبث الإشاعات بينهم، وتضليلهم ضد مصالحهم وتوجيههم ضد الانتقال الديمقراطي وضد المطالبة بالعدالة والمساواة.

ومن هنا تبدأ معالم الدوامة والحلقة المفرغة تنجلي من جديد أمام الحالمين بالتربية على الديمقراطية ، ذلك أننا في الوقت الذي نعترف فيه بأن أساس نجاح الديمقراطية في أي مجتمع هو إشاعة التعليم ومحاربة الأمية ، نكون مضطرين للاعتراف في نفس الآن، بأن الأمية ليست وحدها وراء أزمة الانتقال الديمقراطي، بل هناك اسباب أخرى تتضافر وتتكالب، وخاصة تلك المتمثلة في تقاطع مصالح الافراد والمجتمعات وتضاربها مع مصالح أعداء الديمقراطية ،فضلا عن الجشع المالي والفساد والرشوة والمحسوبية وضعف المراقبة وعدم ربط المسؤولية بالمحاسبة، كما قد تكون وراء ذلك وفي بعض الحالات ، النزعات الطائفية والنعرات الحزبية والتي قد تتخذ أشكالا جد ملتوية.

لذلك فمن المجحف وضع الأمية والأميين وحدهم في دائرة الاتهام كلما تحدثنا عن معيقات تطبيق الديموقراطية والتي كثيرا ما تكون غائبة أو مغيبة حتى لدى المتعلمين أنفسهم، بل وحتى لدى بعض خريجي الجامعات.

كذلك لابد من الاعتراف، حسب عبد الخالق حسين، بأن درجة تقدم وتخلف الشعوب لا تعتمد على المستوى الدراسي و الثقافي فحسب، بل وعلى نوعية الثقافة كذلك. ففي العديد من البلاد الإسلامية وغير الإسلامية، نجد نسبة المثقفين عالية جداً، ولكن ثقافتهم في معظمها ثقافة منغلقة ومتعصبة بل و ربما تكفيرية، ثقافة تنشط على حساب المعارف العلمية والفلسفية و الفنون... وعلى حساب نشر قيم التسامح والحوار وتقبل الآخر المختلف. في مقابل ازدياد «وعي» و»ثقافة» غير المتعلمين والأميين أنفسهم في وقتنا الراهن، بفضل انتشار القنوات التلفزية والهواتف الذكية ...

بطبيعة الحال هذا لا يعني أبدا عدم الاعترافبمخاطر انتشار الأمية في بلدنا وهزالة برامج محاربتها ونتائجها الكارثية، إنها من المشاكل غير المستعصية لو تتوفر الإرادة السياسية ،و يجب العمل على حلها بسرعة من أجل ضمان تكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين كافة وتوفير المناخ/السياق الحقيقي للانتقال الديمقراطي المنشود.

التربية الأسرية تربية لاديمقراطية:

نقيضة/مفارقة أخرى تواجهنا بالضرورة كلما حاولنا تناول موضوع «التربية والديموقراطية» بالدرس والتحليل، نعبر عنها كما يلي : لا نشك أبدا في الاثار التربوية الكبيرة التي يحدثها التعليم في شخصية الطفل و في تنشئته الاجتماعية ، الأمر الذي يجعلنا نطمع في المدرسة كي تقوم بتربيته على السلوك الديموقراطي وأن تحل لنا بالتالي إشكالية تعثر الديمقراطية أصلا في المجتمع. لكن لا ينبغي أن تحجب عنا هذه الحقيقة ، أن اول ما يتأثر به الطفل، وربما أعمق

و أخطر، هي الأسرة ببنيتها وأساليبها في التنشئة ونوعية العلاقات السائدة داخلها ... فإذا كان معدل عدد الساعات التي يقضيها التلميذ المغربي سنويا في المدرسة الابتدائية حوالي ٩٧٥ ساعة فقط من أصل 8760 وهو عدد ساعات السنة. في حين يقضي خارج المدرسة في الأسرة أوفي الشارع وفي غيرهما من المؤسسات والفضاءات ،حوالي ٧٧٨٥ أي أن ما يقضيه خارج المدرسة من وقته هو أزيد من ٩٠ في المائة ، يتعرض فيها لتأثيرات مباشرة وغير مباشرة، كثيرة ومتنوعة تشكل بالضرورة شخصيته منذ طفولته الأولى . فيكون بالتالي، ما سيكتسبه من معلومات و سلوكات وقيم، بما فيها مبادئ وقيم الديمقراطية أو اللاديمقراطية، خارج المدرسة أكبر وأقوى وأشد تأثيرا خاصة تلك التي يتعرض لها في سن مبكرة في أحضان أسرته.و السؤال الآن هو ما طبيعة التأثيرات الأسرية والمجتمعية عموما وما وقعها على الأطفال وهل ستساعد المدرسة في سعيها لتربيتهم على قيم ومبادئ الديمقراطية أم بالعكس ستشكل عائقا يحول دون ذلك ؟

تعد الأسرة في المجتمعات العربية بما فيها المغربية، وكما تثبته العديد من الدراسات الحديثة، من أهم مصادر سيادة السلطوية والتسلط والتي تعمل كأداة لتخليد الهيمنة الاجتماعية، من خلال تنشئة الأطفال على الصمت والخضوع والتبعية، وتربيتهم بأساليب قمعية وتعسفية .»إن الأسرة هي الرحم الذي ينبت فيه الفرد وينمو ويكتسب ثقافته ويشكل شخصيته ويستمد سلوكاته وكثيرا ما يكون الفرد مثل عائلته التي غالبا ما تكون هي بدورها مثل مجتمعها لأنها تشكل مجتمعا مصغّرا «

ومن مظاهر التسلط الأسري حسب نتائج الدراسات، شيوع قيم القهر والعنف في النسق التربوي للأسرة واستخدام أساليب التهديد والوعيد والعقاب من الكبار ضد الصغار ومن الرجال ضد النساء .كما تبين أن كثيرا من الآباء والأمهات يعتمدون في عقابهم على أسلوب الضرب المباشر للأطفال والتأنيب المستمر والأحكام السلبية، واللجوء إلى نوع من التخويف والترهيب كما في الحكايات الخرافية التي يحكيها الكبار للصغار والتي كما يعلم الجميع ،تحمل في طياتها قيما ومبادئ يتعلمها الطفل و يستبطنها وهذه القيم هي في الغالب قيم التحكم والغلبة والتبعية والخضوع ..

وكخلاصة لأهم النتائج السلبية لهذا النمط السائد من التربية الأسرية على الأبناء، والتي لن تساهم أبدا في تربيتهم على الديمقراطية، نذكر :

انخفاض التحصيل الدراسي ،الاكتئاب ،الشعور بالذنب ،الخجل ،العزلة ،اختلال الصورة الذاتية وضعف الثقة بالنفس، اضطراب النوم ،ضعف التركيز، الشعور بالعدوان. وقد يصبح الطفل مضادا للأسرة والمجتمع فتزيد الأسرة من رفضها له وعنفها ضده، مما قد يقوده إلى الإدمان، أو الإجرام أو الانتحار .كما تؤدي هذه التنشئة التسلطية إلى ضعف تحقيق الطفل

لذاته وإشباع حاجاته كما يحسها بنفسه، فتتشكل شخصيته ضعيفة مرتعبة تخشى السلطة وتعتمد على غيرها لحل مشاكلها، عدوانية تعتدي على ممتلكات الآخرين... وما المشاهد التي اصبحنا نلاحظها مؤخرا من اعتداءات على الاشخاص والممتلكات وحالات الاغتصاب في واضحة النهار ...سوى تشخيص لتلك النتائج .ويحق لنا أن نتساءل معها :كيف يمكن أن تصحح المدرسة مثل هذه النقائض والاختلالات ، وهل بإمكانها وفي نيتها ذلك أصلا ، علما أن المدرسة ذاتها تعاني الكثير من المشاكل التي تعجز عن حلها، لذا فالوضعية ينطبق عليها المثل السائر «تمسك غريق بغريق»؟

فبدل أن يتعود الطفل على السلوك الديمقراطي في أسرته منذ نعومة أظافره وينتقل إلى أحضان المدرسة في جو مفعم بالحرية والسعادة والأمل والتفاؤل، ريثما ينتقل إلى أحضان المجتمع ليندمج بسلاسة ويطبق ما تشربه من قيم ديمقراطية عادلة تمثلا و سلوكا ، فإن العكس تماما هو ما نلاحظه.

بطبيعة الحال هذه الحقائق لا ينبغي أن تحجب عنا حقائق أخرى تتجلى في التحولات الكبرى التي بدأت تطرأ على علاقات وأساليب السلطة داخل الأسرة العربية بما فيها الأسرة المغربية ، وتجعلنا مرة أخرى أمام مفارقة/نقيضة جديدة . فإذا كانت هذه السلطة متمركزة في يد الأب (أو الجد أو من له شخصية قوية داخل العائلة) فإنه في الوقت الحاضر أصبحت سلطة الأب في منافسة قوية لمؤسسات أخرى ومنها وسائل الإعلام المسموع و المرئي والعالم الرقمي (الانترنيت والالعاب ومواقع التواصل الاجتماعي ...) والتعليم والمسجد والجمعيات وفضاءات الشباب والألعاب والمباريات الرياضية ...، فاليوم لم يعد هناك، على الأقل في بعض الأوساط المتعلمة والغنية وإلى حد ما المتوسطة... هذا الأب المتحكم والذي يمتلك القدرة على تدبير شؤون الأسرة بشكل مطلق، لم يعد يلعب نفس الدور، كما أن حضوره لم يعد مكثفا كما كان في السابق، بالنظر إلي انشغالاته أو هجرته...، وبالنظر إلى الدور المتزايد للأم بخروجها للعمل ومساهمتها في التدبير المالي لميزانية الأسرة وبالتالي فإن سلطته داخل الأسرة لم تعد ترتبط بذلك الرأسمال الرمزي، أي الأب باعتباره نموذج الاحترام والطاعة، يستمد شرعيته من القاعدة الاجتماعية ومن المرجعية الدينية، لكن و في ضوء التطورات الراهنة لم تعد هذه المرجعيات وحدها الملهمة، بل أصبحت هناك مرجعيات أخرى وخاصة الاقتصادية، بمعنى أن من يمتلك نفوذا ماليا داخل الأسرة يمكن أن يصبح ذا سلطة.

على أن تراجع سلطة الأب قد يتحول إلى سلاح ذي حدين ،لأن هذا التراجع الذي سقناه أساسا في جانبه الايجابي باعتباره يخفف من سلوكات التسلط والقهر والتي لن تسهل عمل المدرسة التي قد تروم التربية على الديمقراطية، لكنه قد يؤثر في الاتجاه المعاكس. ذلك أنه

في ضوء التغيرات والتحديات التي تواجه الأسرة المغربية ومن خلالها المجتمع، حسب **محمد مومن** ، بدأت العديد من الظواهر الشاذة تتفشى بشكل خطير، ومنها بالخصوص تعاطي المخدرات التي تعد من أهم المشكلات التي تسبب خطرا كبيرا يهدد أمن المجتمع لما يترتب عنها من أضرار بالغة تصيب الجميع. فالأسرة التي يغيب فيها دور البيت وفقدان السلطة الأبوية بفقدان الأبوين أو أحدهما بالموت أو السجن أو المرض أو الطلاق أو انحصار دورهما وتخليهما عن مسؤوليات تربية الأبناء، كثيرا ما تؤدي إلي نتائج سيئة تهيء للانحراف والإدمان والتشرد (حالة: أطفال الفقر، أطفال الشوارع، خادمات البيوت، أطفال جانحين، أطفال عاملين).

الديمقراطية وسلطوية المناهج :

لا يمكن أن يكون التعليم ديمقراطياً إلا بتحرير المناهج وما تقدمه من معرفة للمتعلمين، تحريرها بوصفها منتجاً اجتماعياً نسبيا ، وبذلك يُصبح التعليم قادراً على تأدية دور تنويري في سياق سيادة الروح الديمقراطية ،وانتشار وسائل و تكنولوجيا جديدة للمعرفة وللتواصل والاطلاع على الأخبار.

إن الخطر الكامن في نظامنا التعليمي يأتي من اعتماده على أحادية المعرفة و محافظتها وعلى سلطة المدرس والكتاب المدرسي في عصر الأنترنيت والرقمي، ومهما بذلنا من جهد في تطوير المناهج والرقي بالحياة المدرسية فإن ذلك لن يكون مجدياً إلا إذا تم في سياق مغاير تماماً لما نلاحظه الآن، سياق سيادة الروح الديمقراطية بدءاً بترسيخ قيمة نسبية المعرفة، ومروراً بالتخفيف من سلطة المدرس واعتباره موجهاً ومرشداً قبل أن يكون المصدر الوحيد للمعرفة، وانتهاء بسيادة الممارسات الديمقراطية داخل المدرسة وخارجها، باعتبار المدرسة مجتمعاً صغيراً تنعكس فيه العلاقات الاجتماعية والسياسية التي تتم خارجها .على أن هذه الممارسات ينبغي أن تعمل في نفس الآن ،على تحرير المدرسين القائمين على المعرفة أنفسهم ،من كل أشكال القهر والتسلط ، سواء أكان قهراً معنوياً أو مادياً.

فضلا عن تحرير طرق التدريس من الاساليب والممارسات التقليدية الجامدة والمنغلقة. ذلك أن سيادة طرق التلقين والحفظ ورفض المناقشة والحوار وإبداء الرأي ، من شانه تعميق التسلط وغرس الاستبداد ،مما يقوي الإذعان والخضوع لدى التلاميذ، ويفرض هيمنة المربين وسلطتهم ،الأمر الذي يزكي في نفوسهم الهشة الآثار السلبية، كاعتمادهم على الحفظ والترديد و وغياب السؤال والفهم والتحليل والتركيب، مما يقود إلى القبول دون اعتراض ،فيصبحون عاجزين عن الاجتهاد والابداع.

وهكذا لا تقتصر السلطوية على المناهج الدراسية بل تتعداها إلى الطرق والوسائل ومنها الاتكال شبه المطلق على الكتاب المدرسي المقرر بصفته المصدر الوحيد للمعرفة. وكما هو معلوم فقد أجريت العديد من الدراسات على الكتب المدرسية في بلداننا، واستنتجت أن تلك الكتب عموما، لا تحاول أن تقدم في تفسير الأحداث، وجهات نظر متعارضة أو على الاقل مختلفة، ليلم التلميذ بجميع الجوانب ومختلف وجهات النظر، بل على العكس، تعود التلميذ التفسير الواحد والرأي الوحيد والذي هو سمة سلطوية بارزة من سمات عدد من المقررات والكتب المدرسية العربية ومنها المغربية والتي تخلوا مما يمكن أن يؤدي إلى تنمية شخصية المتعلم بشكل متوازن ومبدع.

فضلا عن ذلك سيتبين الملاحظ لحال مؤسساتنا التعليمية والتربوية ، أنها تعمل في اتجاه معاكس لما تحدثنا عنه في بداية العرض، من مبادئ وقيم الوطنية والديمقراطية والعدالة والمساواة، لأن هذه المؤسسات تحولت إلى استعمال القوة والعنف المعنوي والرمزي ،من خلال محتويات المناهج والمقررات ناهيك عن العقوبات الزجرية سواء أكانت لفظية أم بدنية.

وكما يلاحظ حسن الخطيبي(2014)، لم تستطع المدرسة المغربية إلى حد الآن بمناهجها وطرائقها وكتبها...وعلى الرغم من التطور الهائل الذي تشهده تكنلوجيا الاتصال (الانترنيت ، الهاتف الذكي...) وازدياد اعتمادها من طرف الكبار والصغار، نقول ،لم تستطع الانعتاق من النقل التقليدي للمعرفة بشكل جامد، وعبر طرق تلقينية منغلقة على نفسها، ولم تعد تولي كبير عناية لعناصر تنمية الشخصية القوية والواثقة في نفسها.

كما يلاحظ على مناهجنا ،أنها «لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين المتعلمين وإنما تهدف إلى تعميق اللامساواة بينهم... ويتساءل بالكثير من الحسرة،هل يعقل أن نعلم الديموقراطية بطرق ديكتاتورية ؟»

وبسبب هذا الواقع المختل والعليل الذي يفرخ نموذجا تربويا سلطويا محافظا يتمنع على محاولات الدمقرطة، نظام يستند إلى لغة التأديب والزجر واستخدام العنف المادي والرمزي ضد الأطفال ؛ مما قد يولد في نفوس العديد منهم اتجاهات سلبية ومشاعر الكراهية والخوف والعزلة وعدم الثقة في النفس و الغش وضعف المراقبة الذاتية والضمير. بل يولد ما يسميه عبد الواحد الراضي «بالضمير الخارجي» الذي يعتمد الخوف من العقاب بدل الضمير الداخلي الذي يحركه الاقتناع وتحفزه المراقبة الذاتية .كما قد يولد في نفوسهم ضعف ملكات الاجتهاد والابتكار والإبداع نظرا لضعف أساليب الحوار والاقناع ولانعدام الحرية والديمقراطية الحقيقية والمساواة الاجتماعية.

مراجع :

- محمد بوبكري ، «التعليم حق وليس امتيازا» ، جريدة الاتحاد الاشتراكي ،عدد 06 - 01 – 2017.ير سانية العربية (AHDR) -
- تقرير الأمم المتحدة لعامي 2002 و 2003 عن «التنمية البشرية في العالم العربي، تقارير التنمية الإنسانية العربية (AHDR) - برنامج الأمم المتحدة الانمائي (مركز عمان، الأردن).
- عبد الخالق حسين ،مقالة «هل الجهل هو سبب الأزمات في العراق الديمقراطي؟»، في موقع عبد الخالق حسين على الأنترنيت، يناير 2017).
- يزيد عيسى السورطي،»السلطوية في التربية العربية»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، أبريل 2009.
- زينب حامد، «التنشئة السلطوية داخل الأسرة وتأثيرها على نجاح الطفل مدرسيا» جريدة الشروق،تونس ، 16 - 02 – 2010.
- محمد مومن «الاسرة المغربية بين تحديات العولمة وتحولات المجتمع»، جريدة التجديد ، 27 مارس 2012. وكذلكأحمد بن بعطوش، والذي لاحظ نفس الظواهر في الجزائر في دراسة له تحت عنوان: «تحول العلاقات الاسرية في مجال الدور والسلطة داخل الاسرة الجزائرية»، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،العدد التاسع/ ديسمبر 2012 - الجزائر).
- محمد الدريج (2012): «تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية : المنهاج المندمج ومقاربة التدريس بالملكات نموذجا» ،مجلة المدرس ، 18 مارس .
- حسن الخطيبي،» اللامساواة المدرسية و وهم الديمقراطية التربوية»،جريدة الأستاذ الإلكترونية، يوم 03 - 03 – 2014.
- عبد الواحد الراضي، «سيرورة التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة المغربية»، مطبوع صادر عن كلية الآداب بالرباط 1970 وكذلك:A.Radi Adaptation au changement social dans le Maroc urbain , BESM 135 ,1977.

المدرسة المقاولاتية

جميل حمداوي

المقدمة

من المعلوم أن للمدرسة التربوية العمومية أو الخصوصية علاقة وثيقة كلية أو جزئية بالمقاولة، أو المشروع، أو المؤسسة الإنتاجية والاقتصادية والاجتماعية. وقد تمثل المغرب المدرسة المقاولاتية منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي بغية تجاوز مدرسة الأزمة والنكوص والتراجع، وقد كان ذلك متوافقا مع تبنيه فلسفة الأهداف لعقلنة العملية التعليمية- التعلمية، والتحكم الجيد في دواليب الدرس الديدكتيكي، وإخضاعه لمعايير التقويم والمراقبة والتتبع والنجاعة العلمية والتقنية والسلوكية، وربط المدخلات التربوية بالعمليات ، والمخرجات، والتغذية الراجعة (الفيدباك).

إذاً، فما المقصود بالمقاولة؟ وكيف يمكن ربط المدرسة بالمقاولة الإنتاجية؟ وإلى أي حد يمكن الحديث عن مدرسة المقاولة أو المدرسة المقاولاتية؟ هذا ما سوف نتعرف إليه في المباحث التالية:

المبحث الأول: مفهوم المدرسة المقاولاتية

عرف المغرب مجموعة من المدارس منذ القديم إلى يومنا هذا من بينها: المدرسة العتيقة، والمدرسة الاستعمارية، ومدرسة البديل الوطني، ومدرسة الأزمة، ومدرسة الإصلاح، ومدرسة الجودة، ومدرسة التميز، ومدرسة النجاح، ومدرسة المساواة والإنصاف، والمدرسة المقاولاتية. بالإضافة إلى مدارس جديدة هي مدرسة الملكات، ومدرسة المستقبل، ومدرسة الذكاءات المتعددة، والمدرسة الإبداعية...

وما يهمنا في هذا المقام هو التوقف عند المدرسة المقاولاتية (Ecole entreprise) التي تهدف إلى تحويل المدرسة الوطنية، أو المؤسسة التربوية التعليمية، إلى مقاولة، أو مشروع، أو مؤسسة إنتاجية واقتصادية واجتماعية معقلنة. والهدف من ذلك هو القضاء على الفوضى، والتسيب، والعشوائية، والانعزالية، وتوفير الإمكانيات الضرورية لتسيير المؤسسة ذاتيا، وتنظيم المدرسة تنظيما عقلانيا هادفا وكفائيا ، والاحتكام إلى المنطق الاقتصادي في مجال التدبير والتسيير، أو إدارة المدرسة العمومية أو الخصوصية.

ومن ثم، فإن المقاولة (Entreprise) ، في الحقيقة، عبارة عن وحدة أو بنية مؤسساتية إنتاجية اقتصادية واجتماعية ، أو هي مؤسسة تنموية تحتكم إلى مشاريع وإستراتيجيات، والهدف من ذلك هو تحقيق الخدمات والمنافع للمتعلمين داخل المؤسسة التعليمية أو التربوية.

أما المقاول ، فهو ذلك الشخص النشيط الذي يزاول مجموعة من الأعمال المختلفة والمتنوعة بجدية وإتقان، أو هو ذلك الشخص الاقتصادي الذي يستثمر أمواله ويخاطر بها في مشروع ما ، أو هو ذلك المسؤول عن مؤسسة أو مقاولة مسؤولية كلية أو جزئية، يقدم كل ما لديه من خطط وبرامج ومشاريع لقيادتها قيادة جيدة وحسنة ومرنة بغية تحقيق مصالح وأهداف معينة لصالح مؤسسته.

ومن ناحية أخرى ، تستند المقاولة إلى مجموعة من المعايير والمقومات الضرورية، مثل: العقلانية، والتنظيم، والبيروقراطية، والتخطيط، والتدبير، والتنسيق، والتنظيم، والتقويم، والجودة، والكفاءة، والشراكة، والإبداعية، وتسطير الأهداف، والعمل بالمشاريع، وتطبيق العلم والمعرفة، وتوفير الإمكانيات اللازمة البشرية والمالية والمادية التقنية واللوجيستيكية . كما تقوم المقاولة على الرأسمال الثقافي والعلمي من جهة، وتوظيف الآليات التقنية من جهة ثانية، وتأطير الموارد البشرية من جهة ثالثة.

ومن هنا، فإن التفكير المقاولاتي هو ذلك التفكير الذي يحتكم إلى التنظيم، وتوظيف العلم والمعرفة، وربط النظرية بالتطبيق، والتنسيق بين مختلف العوامل لتحقيق الإنتاجية والربحية والمنفعة. وأكثر من هذا فالمقاول هو ذلك الشخص الذي يتحلى بالتفكير المقاولاتي ، ويبدع في خططه وإستراتيجياته وعمله داخل المؤسسة انطلاقا من إمكانياته المتوفرة لتحقيق إنتاجية ومردودية معتبرة لصالح المؤسسة. ومن هنا، فهدف المقاولة هو تحقيق التوازن، وتغيير الاختلال من أجل تلاؤم جيد مع المحيط، وتفادي الأخطار المحدقة، بوضع إستراتيجيات استشرافية معقولة وبناءة وهادفة .

ويعني هذا كله أن المدرسة الوطنية في حاجة إلى حل اقتصادي شامل للحد من البطالة ، وتوفير الكفاءات اللازمة لدواليب الاقتصاد التقني المعاصر، بتنظيم نفسها وفق أسس تنظيمية مقالاوتية وإدارية معاصرة ، يكون الهدف منها هو تحقيق الإنتاجية من جهة، وتحصيل الأرباح من جهة ثانية، وتنمية الرأسمال الثقافي والمعرفي والمعلوماتي والتقني من جهة ثالثة.

ولا يعني هذا أن المدرسة التربوية ستتحول جذريا إلى مقاولة صناعية أو تجارية أوفلاحية مائة في المائة، بل تستفيد ، فقط، من آليات الإدارة المقاولاتية في تسيير المؤسسة التربوية التعليمية ، وتنظيمها وفق أسس بيروقراطية وعقلانية هادفة قائمة على التخطيط، والتدبير، والتقويم.

وقد كانت الدول الغربية سباقة إلى تحويل المدارس والمؤسسات التربوية العمومية والخصوصية إلى مقاولات وبنيات ووحدات ومشاريع إنتاجية واقتصادية هادفة وبناءة . وقد أخذت فرنسا بالمدرسة المقاولاتية في سنوات التسعين من القرن الماضي.في حين، تمثلت الدول الأنكلوسكسونية المقاربة الإنتاجية والتعاقدية في تحقيق المردودية التربوية والتعليمية التي دعا إليها وليم جيمس وجون ديوي على سبيل التمثيل ليس إلا.

ومن هنا، فقد تمثل المغرب المدرسة المقاولاتية منذ سنوات الثمانين إلى سنوات الألفية الثالثة، بتطبيق نظرية الأهداف من جهة أولى، والأخذ بالجودة والتميز من جهة ثانية، وتطبيق نظرية المجزوءات والكفايات من جهة ثالثة، والأخذ بفلسفة الشراكة والمشاريع من جهة رابعة.

المبحث الثاني: مقومات المدرسة المقاولاتية

تنبني المدرسة المقالاوتية على مجموعة من الأسس والمبادىء والمرتكزات التي يمكن تحديدها فيما يلي:

1. الاستعانة بأنظمة الإدارة والتسيير المعاصرة؛
2. تبني الفكر البيروقراطي الإيجابي في توزيع العمل وتدبير الإدارة وتنظيمها وتقويمها؛
3. الانطلاق من فلسفة التخطيط والأهداف والتدبير والتقويم، أو الاعتماد على المقاربات الإستراتيجية ذات المنحى العقلاني؛
4. الاشتغال وفق منطق الشراكة ومشروع المؤسسة؛
5. تحقيق المردودية والإنتاجية والربحية والمنفعة والمصلحة للمؤسسة ؛
6. ربط المدرسة المقاولاتية بالعلم والمعرفة والتقنية المعاصرة، والانفتاح على المستجدات التربوية المعاصرة؛
7. الأخذ بفلسفة الإبداع والتغيير والابتكار والاجتهاد والتجديد والتنشيط للحفاظ على استمرارية المؤسسة ووجودها وبقائها وتنافسها؛
8. الحاجة إلى الإنجاز والتفوق والنجاح والتميز ، وتحقيق الأهداف المسطرة، سواء أكانت بعيدة أم متوسطة أم قريبة؛
9. تحمل المسؤولية كاملا في مواجهة المشاكل والتحديات والوضعيات الصعبة والمعقدة والمركبة من أجل دوام المؤسسة المقاولاتية ، وتحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها؛
10. • الأخذ بفلسفة المبادرة والعمل والتطبيق والإنجاز ، وتحمل المسؤولية في ذلك،

و توظيف مجمل الطرائق المعاصرة في تسيير المدرسة المقاولاتية لتحقيق الأهداف والمدخلات تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما.

الخاتمة:

هذه هي أهم المبادىء والمقومات التي ترتكز عليها المدرسة المقاولاتية على مستوى التدبير والإدارة والتسيير والتحكم في النسق التربوي والتعليمي.

د . أحمد أوزي

بيداغوجية فعالة ومجددة

كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين

التربية الوظيفية وإشكالية التنمية

مولاي المصطفى البرجاوي*1*

مقدمة

تعد إشكالية التربية ووظيفتها التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي كانت وما تزال تواجه العديد من البلدان ومن ضمنها البلدان العربية. فهذه حقيقة لا جدال فيها، إذ أن الإجماع الحاصل منذ عدة قرون حول ضرورة التعليم والتربية كطريق لكل نهضة حقيقة قد تعزز منذ أوائل الثمانينيات من القرن الماضي بإجماع آخر مفاده أن مصير المجتمعات في القرن القادم سيتوقف بمعنى من المعاني على الكيفية التي ستعد وستؤهل أبناءها وخاصة من الناحية التربوية والتعليمية2.

فالتنمية؛ لا يمكن تحقيقها دون تعليم وظيفي يروم بناء شخصية المتعلم المتكاملة الأبعاد (المعرفية، المهارية، والوجدانية)؛ فالتعليم الذي يطبق التربية الوظيفية في الإنجاز الديداكتيكي، يساهم في تخريج متعلمين متعودين على الكفاءة والجودة والتقدير والاستحقاق والمشاركة الفعالة والإيجابية. وفي الآن نفسه يوظف التعليم المهاري الذي ينمي فيهم (المتعلمين) الجوانب الفنية والحركية؛ مما يؤدي إلى توفير كوادر منتجة ومبدعة بل أصحاب براءات اختراع. خاصة وأن « كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق مازال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم، الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإثارة التقليد على التجديد أولا وآخرا»3.

لذا، توصلت العديد من البلدان الصناعية الجديدة؛ كماليزيا وكوريا الجنوبية وسنغافورة وغيرها بواسطة تعليم أساس متوازن ومتعدد في مضامينه المعرفية والتكوينية (من المعارف النظرية إلى التكوينات الإجرائية، و التطبيقية)؛ مرن في بنياته وأسلاكه، ومعمم على الأطفال

---

1 باحث في علوم التربية وديداكتيك المواد الاجتماعية

2- الغالي أحرشاو، فبراير 1998، بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة، مجلة علوم التربية، العدد الرابع عشر، السنة السابعة، ، ص11.

3- عبد الدايم عبد الله (1991): نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيوت، ص248.

القابلين للتمدرس، ومتمفصل مع مؤسسات التكوين المهني والتقني إلى تحقيق نهضة فعلية في المجالات التكوينية والثقافية-الاجتماعية والاقتصادية. فقد تبين بالفعل، أن تكوين الرأسمال البشري، وإعداد المواطنين إعدادا نظريا ومهاريا في مناحي التخصص المهني يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والمردودية في مجالات الاقتصاد كافة؛ فلاحة وصناعة وتجارة، ويساعد على عقلنة الاقتصاد وتوسيع قاعدة التخصص الوظيفي في تقسيم العمل الاجتماعي ويساهم في تحقيق التراكم الضروري للتنمية. من هنا يساهم التعليم الأساسي في تكوين اليد العاملة المتخصصة الضرورية للنسيج الاقتصادي، إذا كان هذا التعليم، متمفصلا بالفعل مع هذا النسيج4.

وسعيا منا إلى الإمساك بخيوط هذه المداخلة، التي تطرح إشكالية الفصل والوصل بين التربية والتنمية وأبرز الاختلالات، وكيف يمكن تجاوزها؟ قمنا بتشريحها إلى أربعة مناطق بحثية:

الأولى: عن جوهر المشكلة؛

الثاني: عن الخريطة المفاهيمية لإشكاليتي التربية والتنمية؛

الثالث: عن أبرز النظريات المفسرة للعلاقة بين التربية والتنمية؛

الرابع: عن الثابت والمتحول في العلاقة بين التربية والتنمية.

لنخلص إلى تركيب في شكل اقتراحات لجعل التربية وظيفية وقاطرة للبناء الاجتماعي وتنميته.

جوهر المشكلة في التقاطب بين التربية والتنمية:

إن معالجتنا للعلاقة الحارقة بين التربية والتنمية، في هذا العصر المعولم، يستدعي النظر إليهما من زاويتين/مستويين:

أ-على المستوى التربوي العام: إذا كان الإنسان وما يزال يمثل قطب الرحى ومربط الفرس في العملية التنمية؛ «التي تستهدف تنمية طاقاته واستمتاعه بحقوقه، فإنه في الوقت ذاته هو محور التنمية، وفاعلها، ومنظمها، ومطورها ومجددها، ومبدع سياسات وإجراءات بديلة في تغيير نمط تلك التنمية ومعدلات إنجازها الحالية. هكذا يقع على الإنسان هدفا ووسيلة لجهود التنمية وسياساتها، فهي تنمية الإنسان لذاته المطلقة وتنميته في الإنسان ذاتهن ومن أجله ومن خلاله»5.

4- محمد فاوبار،2004،التعليم الأساسي: الإصلاح التربوي والتنمية بالمغرب، مجلة عالم التربية محورها: الميثاق الوطني للتربية والتكوين من التوجهات إلى إجراءات التفعيل، العدد 14، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة،ص53.

5- حامد عمار ، 2007، مقالات في التنمية البشرية العربية، سلسلة العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص 16.

إلا أن النظام التربوي في أغلب البلدان العربية؛ تتخبط في جملة من المشاكل التي تحول دون مساهمة التعليم في التنمية منها؛ ضعف تكوين المدرسين، وافتقار المتعلمين للدافعية إذ « لن يُجدِيَ كثيرًا أن نُضاعف من إنشاء المَدارس، ومن تكوين المدرِّسين، ومن تصوُّر طرائقَ بيداغوجية جديدة، ما لم يكن التلاميذُ يرغبون فعلاً في أن يتعلموا» 6،وضعف الترابط الوثيق بين المنهاج الدراسي –التعليمي والحاجات الاجتماعية والاقتصادية...مما يؤدي إلى تخريج أفواج من المتعلمين يفتقرون إلى مهارات اجتماعية وتقنية وحياتية. مما يجعل أغلب الإصلاحات التربوية تقف عند منتصف الطريق، وتضطر إلى التفكير في إصلاح للإصلاح وهكذا دواليك!!

ب- على المستوى التربوي المغربي الرسمي: إن الدينامية التي زرعها الإصلاح التربوي في المغرب، خلخل النمط التقليدي للتربية من الطابع التقليدي (تلقين المعارف واسترجاعها في لحظة الامتحانات)، ودعا إلى ترسيخ نمط حديث يتوخى ربط المنظومة التربية بعملية التنمية. ويظهر ذلك جليا من خلال ما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ حيث:» يروم إلى نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد، إلى مستوى امتلاك ناصية العلم والتكنولوجيا المتقدمة، وللإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني، في عهد يطبعه الانفتاح على العالم»7. ونفس الشيء تؤكده الاختيارات التربوية لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية (الواردة في الكتاب الأبيض)8والتي تهدف إلى «العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج؛ ووضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛
- إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلفتمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها؛
- إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته».

6- René Fourcarde (1975),motivations et pédagogie leur donner soif , les éditions E.S.F, collection science de l'Education, paris , P13

7-المملكة المغربية،(2000): الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مكتب الإعلام المغربي، الرباط، المغرب،ص7

8- المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية،الكتاب الأبيض، ط يونيو 2002، ج 1، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي،

التربية الوظيفية والتنمية: إشكالية التحديد؟

إن تسمية التربية الوظيفية (Eduction fonctionnelle) استخدمها «كلاباريد» الطبيب والسيكولوجي السويسري (1873-1940)(Edouard Claparéde)، تهدف هذه التربية إلى ربط المتعلم بالحياة عن طريق تنمية عملياته الذهنية والاستجابة لحاجاته الآنية والمستقبلية، انطلاقا من مبدأ أن كل حاجة تثير ردود فعل قادرة على تلبيتها؛ وبمعنى عام، نصف بالوظيفي كل نشاط يستجيب لأهدافه الذاتية. وتعد التربية الوظيفية عند «كلاباريد» رد فعل تجاه النظرية السلوكية، حيث رفض العلاقة الميكانيكية بين المثير والاستجابة واعتبر أن القانون الأساس للنشاط الإنساني هو الحاجة والاهتمام؛ ولذلك يعتبر الطفل مركز البرامج والطريقة المدرسية، حيث يتوجب بناؤها بشكل ييسر التكيف الذهني المتدرج لدى المتعلم9.

والتربية الوظيفية أيضا؛ هي التربية التي تسعى إلى تنمية السيرورات الذهنية، لا لذاتها، وإنما لدورها وفائدتها على الصعيد البيولوجي في حياة الفرد راهنا ومستقبلا، بل ولمدى الحياة10.

وكاستنتاج لما سبق من التعاريف، فالتربية الوظيفية عملية مستمرة لا يحدها زمن معين وهي تمس كل مكونات الحياة بالنسبة للفرد والمجتمع بل تساعده على الرقي وتحقيق التنمية المنشودة. لهذا فهي سيرورة اجتماعية وإنسانية لا تقوم على السلبية وشحن ذاكرة المتلقي بل هي مبنية على التفاعل والتواصل بين أطرافها (السياسة التربوية، المنهاج الدراسي، المدرس، المتعلم، الكتاب المدرسي)؛ بغية تحقيق المتوخى من العملية التربوية.

ولمصطلح التربية-على حد تعبير أحمد شبشوب11-مفاهيم فردية واجتماعية ومثالية:

فالتربية بالمعنى الفردي: هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية وبذلك فهي تعده لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعدادته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

والتربية بالمعنى المثالي: فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى وعلاقات الافراد فيها وغيرها.

9- عبد الكريم غريب، 2006، المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 319.

10- أحمد أوزي ،2016 المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية العدد 42، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص142

11-احمد شبشوب، 1988، الاسس النظرية للتربية و التدريس، تونس : دار التونسية للطباعة و فنون الرسم ، بتصرف يسير.

أما بالمعنى الاجتماعي: فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه، لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

ههنا يطرح سؤال جوهري وعميق لماذا التركيز على التربية الوظيفية وليس التعليم الوظيفي؟ والجواب بكل بساطة؛ أن المصطلح الأول يستحضر الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم؛ إذ يجمع بين التعليم والتنشئة الاجتماعية والتربية على القيم الاجتماعية والسياسية (المواطنة، والوعي بها...) لتكوينه تكوينا متوازنا وفاعلا مؤثرا إيجابيا في المجتمع، بينما الثاني يركز على تمكين المتعلم من معارف ومهارات دون استحضار البعد القيمي (التربوي، السياسي، الاجتماعي، الثقافي...). إذ أن « تطوير التربية وتمكينها من أداء دورها المأمول يتحقق بيسر بقدر ما يتوافر للمجتمع من تحقيق متوازن للتنمية في جوانبها المختلفة. فالوعي السياسي، والتنظيم السياسي المناسب يسهم في توجيه التربية ومراقبة تطويرها. والنمو الاقتصادي، فوق توفيره للأموال اللازمة للعمل التربوي، يفرض أيضاً متطلباته بتوجيه التربية وتحديد نوعية مخرجاتها. والتطور الاجتماعي في العلاقات ونظام القيم يمكن التربية من أن تحارب على جبهات واضحة في التوجيه والتنشئة المرغوب فيها بدلاً من التنازع بين ما يعلم ويمارس في المجتمع، ووضوح المرجعية والتوجه الثقافي وإيجابية الإعلام، تعزز دور التربية في تحقيق أهدافها التنموية»12.

والتربية مظهر حياتي وممارسة فعلية سلوكية لأفكار ومفاهيم لها معالم وظواهر وأسباب ونتائج وأصول وطرائق، قد تكون واضحة أحيانا وغير واضحة أحيانا أخرى. والتربية كعملية إنسانية هي في الأصل طبيعة أساسية من طبائع النفس البشرية أساسها قابلية الفرد للتكيف، وهي في نفس الوقت وظيفة اجتماعية تلقائية يمارسها الأفراد الذي اختاروا أن يعيشوا حياة الجماعة. فالتربية، إذن، نزوع طبيعي في أساس التكوين الفردي والاجتماعي للإنسان، وهي من صلب الأشياء التي يحيا بها هذا الإنسان وعليها، وعلى تطورها يقوم البنيان الاجتماعي ويتقدم، وهي عملية ضرورية للفرد والمجتمع لا مناص عنها إذا أريد للمجتمعات الإنسانية أن تتجدد وللفرد الإنساني أن يحقق ذاته.

ويمكن النظر إلى التربية من زاويتين: فهي من ناحية عملية تنشئة أو تطبيع اجتماعي (Socialisation) للفرد الذي يرث عن أسلافه السمات الجسمية وأساس تكوينه النفسي من مزاج وخصائص نفسية أخرى معينة. ولكنه يكتسب بالتربية كافة المكونات والخصائص الاجتماعية وكثيرا من المكونات النفسية التي تصوغ شخصيته كفرد متميز عن غيره من الأفراد،

12- جلال عبد العزيز)يوليوز 1985): تربية اليسر وتخلف التربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 91، ص 16-15.

والتي تجعل منه في نفس الوقت، عنصرا على قدر من الانسجام الاجتماعي مع أفراد مجموعته الإنسانية التي ينتمي إليها. ويعتبر اكتساب الخبرات الحضارية عن طريق التربية هو النمط الحياتي السائد في الحياة الإنسانية مهما تعددت وتنوعت صيغ هذا الاكتساب ووسائله.

وتعتبر التربية، من ناحية أخرى، عملية نمو شامل ومتكامل للشخصية الفردية. فالفرد ينمو وينضج متفاعلا مع عناصر بيئته الطبيعية والاجتماعية من حوله هادفا إلى تحقيق التوازن مع تلك البيئة. وتعمل التربية هنا، مستغلة قابلية الفرد للتكيف في مساعدته على النمو المتكامل لنواحي شخصيته المختلفة بحيث يحقق ذاته الفردية في إطار من الانتماء الإيجابي إلى جماعة إنسانية تتيح له استمرار التعلم واكتساب المزيد من الخبرات الحضارية لخيره وخير تلك الجماعة على السواء13.

كما يمكن أن نتعرف على التربية الوظيفية بشكل مبسط من خلال المعادلة التي اقترحها «دولارد ميلر»بقوله:» لكي يتعلم شخص، «لابد أن يحتاج إلى شيء»، وأن «يلاحظ شيئا» وأن «يقوم بعمل شيء» و أن « يحصل على شيء» ..يعني لابد أن يكون للتعلم هدفا وخطة ونتيجة ووظيفة في الحياة.

و لأهمية الوظيفية في التربية، اعتبرت النظرية الوظيفية من نظريات اللحظة التاريخية المواتية، « فقد أدركت الدول المتقدمة في العصر الحالي أن العلم (أو ربط التعليم بالعلم) هو أساس رقي الشعوب وتطورها، وأن به تبنى الحضارات والإبداعات والتطور، فهو أساس التفوق والتقدم والقوة والرقي، فالدول المتقدمة هي التي تمتلك عناصره ومفاتيحه وأدواته، ولذا كان تركيزها على العلم ومصادر وأساليب التعلم والتعليم، فخذ مثلا أثناء الحرب الباردة (حرب النجوم) بين دولتي الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي، وعند إعلان الأخيرة إطلاق القمر الصناعي» سبوتنيك 1» سنة 1957، أثارت دافعية الولايات المتحدة للتحدي والإبداع، فاتجهت للتركيز على التعليم، خصوصا للمواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم بأنواعها، وصبت جل اهتمامها على أبنائها المتفوقين ودعمتهم حتى أعلنت في نهاية الستينيات من القرن الماضي هبوط أول صاروخ لها على سطح الأرض»14.

رغم ما قد يعاب على هذا الرأي، واعتباره تصورا براجماتيا /نفعيا؛ من خلال السعي إلى «تسليع التعليم» –على حد تعبير الأكاديمي المغربي عبد الهادي بوطالب بربط التعليم بالمقاولة والاقتصاد والعلم...)؛ فإنه في جانب كبير منه،» يجعل التربية عاملا محفزا ومنافسا لتحقيق

13- شفشق محمود عبد الرزاق وآخرون (1989): التربية المعاصرة: طبيعتها وأبعادها الأساسية، دار القلم ، الكويت، ص ص:18-17.

14- آندي حجازي (أكتوبر 2016): لماذا تهتم الدول المتقدمة بالتعليم، مجلة الوعي الإسلامي، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، العدد 618، ص: 20 (الصفحات23-20)

المآرب والمصالح الاستراتيجية».15لكن في الآن نفسه؛ فربط التعليم بالإنتاج والإنتاجية يتطلب تجديدا في السياسة التربوية والمنهاج الدراسي وتعددا في طرائق التدريس إن على مستوى المحتوى أو التكوين أو التدريب وتجديده ليتماشى والتوجهات العلمية المعاصرة.

علي ضوء ذلك، ينبغي للتربية أن تتجاوز النمط التربوي التقليدي إلى التربية التي تمس النسق التربوي والتكويني والاجتماعي والاقتصادي والتنموي برمته. وذلك من خلال تحويل ونقل المدرسة من مجال/فضاء جغرافي قائم على شحن ذاكرة المتعلم (بيداغوجيا التلقين والملء) إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الإبداع والنقاش الحر والتعلم الذاتي(بيداغوجيا الإبداع و الابتكار) لتحقيق الوظيفية في التربية المدرسية.

أما التنمية، الشق الثاني من القضية، فتعد من المفاهيم البارزة التي عرفت تداولا كبيرا في الآونة الأخيرة، وهو مفهوم انتزع الإشعاع من مفهومي التقدم والتطور اللذين كانا سائدين في أدبيات علوم الاقتصاد والسياسة خلال القرن الماضي. ولعل سبب احتلال مفهوم التنمية مركز الصدارة والاهتمام وشيوع الاستعمال، يعود إلى كون هذا المفهوم يدل على حدوث تغير وتطور جذري ذاتي في اتجاه التحسن في حياة الفرد أو الجماعة»16.

كما أن التنمية عملية ديناميكية تتكون أساساً من سلسلة كبيرة من المتغيرات الوظيفية والبنائية التي تحدث نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة بهدف استثمار موارد المجتمع ومكوناته إلى أقصى درجة ممكنة «17.

في حين أن المفهوم الشامل للتنمية يؤكد على أنها العملية المجتمعة الموجهة نحو إيجاد تحولات في البناء الاقتصادي والاجتماعي، ويحظى التعليم بدور متميز مهم من بين مؤشرات التنمية لكونه أحد الحاجات الأساسية التي تحققها التنمية «18.

على ضوء التعاريف السابقة؛ نخلص إلى أن التنمية، عرفت قفزة نوعية من بعدها الاقتصادي (الإنسان وسيلة لخدمة الاقتصاد)، إلى بعدها البشري (يعد الانسان غاية والاقتصاد وسيلة لخدمته وتحسين حياته لتحقيق رفاهيته وتنميته)، وههنا يعد التعليم أحد مؤشرات قوتها.

كخلاصة، فالتربية، بمفهومها المعاصر، هي عملية تنمية شاملة ومتكاملة لشخصية المتعلم

15- محمد لبيب النجيحي (1981): دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، ط 2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص104 بتصرف.

16- أحمد أوزي ،2016 ، مرجع سابق، ص196

17- محمد الجوهري (1978)، علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث ، دار المعارف ، القاهرة ،ص 1.

18- عبد الجواد ، نور الدين ، متولي ، مصطفى محمد ، (1415هـ): واقع التنمية وخطواتها المستقبلية في دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ص74

بأبعادها المعرفية (اكتساب معلومات ومعارف) والسيكو حركية (مهارات، طريقة ومنهجية التفكير والتحليل والنقد) والسوسيو وجدانية (اكتساب قيم واتجاهات ومواقف) ، بغية إعداد مواطن فعال ومنتج يساهم في بناء المجتمع وتنميته.

وللعلاقة الجدلية بين التربية والتنمية طفت على سطح الحقل التربوي نظريات متضاربة ومتعارضة؛ بين نظرية تشاؤمية تنظر للتربية على أنها وسيلة لتأزيم الوضع الاجتماعي والاقتصادي بتكريس الفوارق الطبقية. في مقابل هذا التصور، ظهرت نظرية تفاؤلية، تنظر للمدرسة عامة والتربية خاصة كفضاء يحتضن الجميع ويؤهل المتعلم للانخراط الإيجابي والفعال في بناء المجتمع.

النظريات المفسرة لعلاقة التربية بالتنمية: سياسة شد الحبل!

في هذا السياق هل يمكن القول بأن التربية والتنمية وجهان لعملة واحدة؟ أم أن التربية سلاح ذو حدين؛ فقد تكون أداة لتحقيق التنمية والخروج من بوتقة التخلف، وفي الوجه الآخر قد تكرس الأزمة وتعمل على إثخان جرحها وتعجزها عن الحركة والتغيير والتطوير؟ وقد استعرض أحد الباحثين19 هذا التعارض بين التربية والتنمية من خلال تصورات وآراء عدد كبير من المفكرين وعلماء الاجتماع وعلماء الاقتصاد والتربية، ومن أبرز هذه النظريات:

النظرية التشاؤمية للتربية: وترى هذه النظرية أن المراهنة على التربية لتجاوز التخلف أمر محفوف بالمخاطر ومضيعة للوقت والمال والجهد، إذ أن العديد من الدول تصرف ميزانيات ضخمة ولكن دون جدوى..ويمكن الاستشهاد بنظرية «بودلو «و «اسطابليت» (Boudelot -Establet) اللذان استنتجا في كتابهما الموسوم ب:»المدرسة الرأسمالية في فرنسا» (L'école capitaliste en France): أن المدرسة باعتبارها أهم مؤسسة تعليمية يلجها تلاميذ يمكن تصنيفهم إلى فئتين: أقلية من الميسورين المنحدرين من عائلات بورجوازية، وأغلبية من المعوزين المنتمين لأسر بروليتارية. فإذا كانت الفئة الأولى تستفيد من البرامج المكيفة المصاغة لصالحها والتي تساير مضامينها الدراسية مستواها المعيشي مما يؤهلها لتسلق المستويات والأسلاك التعليمية بمعدلات عالية، وبالتالي يكون حظها الدراسي –حسب تعبير الباحثان- هو ثقافة SS (الثانوي والعالي Secondaire Supérieur))، فإن الفئة الثانية تجد صعوبة في التأقلم مع محتويات دراسية لا تمت بصلة لواقعها الأسري- الاجتماعي، لذا فهي تكتفي بالحد الأدنى من التعليم – فضلات الثقافة- ونصيبها لا يتجاوز ثقافةPP الابتدائي والمهني Primaire Professionnelle)). ومن خلال هذا التصنيف يتجلى بوضوح الدور الرجعي للتربية بحيث

19- يوسف عياشي (2008): قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، السلسلة البيداغوجية، العدد 24، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص 10-8، بتصرف.

تؤهل الميسورين للمهن الراقية وتعمل على إعداد أبناء الفقراء للأعمال اليدوية، وهذا التناقض بين الطبقتين ينعكس داخل الفصول الدراسية ويتخذ عدة أشكال تارة خفية وتارة بينة، وتتحكم شخصية المدرس في هذا الصراع ،إذ تعمل على التخفيف من حدته أو تغذيه بشحنات معينة.

كما توصل «بيير بورديو»(Pierre Borrdieu)؛ إلى أن الثقافة المدرسية من جهة هي ثقافة الطبقة المهيمنة ومن جهة أخرى ليست محايدة فهي ثقافة خصوصية، ثقافة الطبقة المسيطرة.. إذ إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلتهم ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم20. بينما أبناء الطبقات الدنيا يفشلون في مسارهم التعليمي بسبب تناقض المضامين وأسئلة التقويم مع واقعهم الأسري ومستواهم المعيشي مما يعرضهم في نهاية المطاف للرسوب والفصل ويتم إدماجهم في المجتمع وفق أدوار بسيطة تسمح لهم بإرث الوضع الطبقي لآبائهم[21].

دون أن ننسى أن معظم دول الجنوب رزحت تحت نير القوى الامبريالية لسنوات عديدة مما أدى إلى تغيير في أنظمتها وأساليبها التربوية حيث تتطابق مع أساليب المستعمر ونظمه التعليمية، مما كرس التبعية لدى الغرب وساهم في تكوين جيل مشوه غير قادر على المساهمة في التنمية و الإبداع.

فالتربية وفق هذا التصور تقف حجرة عثرة أمام تنمية البلدان حين تكرس أشكال الهيمنة داخل البلد الواحد، كما تغذي الطبقية المهيمنة داخل المجتمع.

النظرية التفاؤلية للتربية: وتتمثل في نظرية «سيندرز» (Synders) من خلال كتابه «المدرسة والصراع الطبقي» (Ecole – Classe et lutte des classes): الذي أبرز فيه الدور القيادي للتربية وعدد مزايا المدرسة باعتبارها فضاء تربويا يوفر فرص التعلم للجميع دون تهميش و ولا إقصاء22، كما أن الهامش المهم من الاستقلالية الذي تتمتع به يؤهلها للعب أدوار طلائعية في

20- عبد الكريم بزاز(2010): المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بيار بورديو، مجلة ثقافات ، العدد 23، تصدرها كلية الآداب بجامعة البحرين، ص99، بتصرف يسير.

21- فهذا التصور يمكن أن يتلاشى إذ أتيحت الفرصةلأبناء الطبقات الفقيرة بناء على مبدأ تكافؤ الفرص، و تم تجاوز التعليم المزدوج (التعليم العمومي للجميع والتعليم الخاص لفئة ثرية)، فكثيرا ما نجد أبناء الفقراء يتفوقون على أبناء الأغنياء في ملتقيات تربوية وطنية ودولية.. فذلك التصور لا ينبغي تعميمه؛ فهو غير مرتبط بطبيعة الوسط الأسري.. وقد قيل "لولا أبناء الفقراء لضاع العلم".

22- نورد هنا أن استراتيجية توفير التعليم للجميع، جعل كثير من البلدان النامية تركز على الكم بدل الكيف، من خلال الرفع من نسبة التمدرس لتحقيق مستوى مؤشر التنمية البشرية مرتفع، دون مراعاة لجودة التعليم وأهميته في تنمية الإنسان والاقتصاد والمجتمع والسياسة...

تكوين المواطن وإحداث تحول في المجتمع. وهذا التصور لا يرى في الطبقية عيبا، فهو وسيلة للتحفيز للارتقاء والتنافسية في المجتمع.

العلاقة بين التربية والتنمية: جدلية الثابت والمتحول.

تعد التربية والتعليم إحدى ركائز التنمية، فإذا اختل الركن الأول تخلفت باقي الأركان عن الركب والنهوض والتقدم والتنمية. ولتوضيح ذلك نعرض لأبرز المؤشرات التي تقف حجرة عثرة أمام تحقيق أي تنمية منشودة:

ضعف تكوين الموارد البشرية: لاشك أن التعليم بمفهومه الواسع هو الأداة الفعالة لإعداد المهارات المطلوبة لتحقيق التكامل الضروري بين الموارد البشرية والرأسمالية للوصول إلى أهداف التخطيط الشامل للتنمية، وأن إهمال الموارد البشرية أو الارتباك في تعليمها يؤديان إلى هدر لطاقاتها الإنتاجية، ويجعلانها عبئا ثقيلا على الاقتصاد الوطني، لذلك ينبغي أثناء التخطيط للتربية في الدول لعربية من أجل النهوض بأعبائها في تحقيق التنمية الشاملة منح الأولوية لأنواع التعليم ذات الأهمية في التنمية والتي لا تشكل هدرا كبيرا في الموارد البشرية. وهذا يتطلب تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الإنتاج عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة إنتاجية وربطه بمستوى معين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها23.

ويرى «هارسون» أن « المشكلة الأساسية في معظم البلاد النامية ليست في افتقارها إلى مصادر الثروة الطبيعية، بل حاجتها إلى تنمية مصادر الثروة البشرية. لذلك كان لزاما على تلك البلدان أن تبذل الجهود في بناء رأسمالها البشري»24. ولا أدل على ذلك ما تصرح به المعجزة /التجربة اليابانية الرائدة بقولها:» تعيش البلدان على ثروات تحت أقدامها بينما نحن نعيش على ثروات فوق أكتافنا تزيد بقدر ما نأخذ منها».

التربية والتبعية: إن أغلب النظم التربوية والتعليمية في كثير من الأقطار العربية والإسلامية تتغذى على ثقافات ومناهج المجتمعات الغربية. فلا غرابة أن تحولت العملية التربوية إلى وسيلة ناجعة لخدمة أهداف الاستعمار الاقتصادي والثقافي. فبدلا أن تمنح هذه الأقطار القدرة على التحول إلى الطور الصناعي وتحقيق الاستقلال الاقتصادي والتكنولوجي العلمي، فإن العملية التربوية أصبحت تسبب في انتشار البطالة بين خريجي المعاهد والجامعات الذين ليس في مقدورهم، بعد سنوات التكوين الطويلة، ممارسة أي عمل خارج الأدوار التي أعدتهم لها

23- مصطفى محمد متولي (1977): قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية، دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد 5، ص 231.(الصفحات: 235-215)

24- فريدريك هارسون (فبراير 1964): التربية والتنمية، مجلة التربية الحديثة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، العدد 3، ص 60.(الصفحات66-57).

المدرسة. وهم أعجز عن التأثير في الواقع لتغيير مجتمعهم نحو الأحسن والأفضل. وبما أن النظم التربوية في الواقع تعزز الاغتراب الثقافي وتشجع على استعارة قيم وأنماط الحياة السائدة في البلدان الصناعية المتقدمة، فقد زادت في تشويه شخصية هذه الشعوب التي وجدت نفسها مضطرة إلى إهمال ثقافتها الأصيلة وأنماط حياتها،وعاجزة عن مواجهة مشاكلها الخاصة، بحيث تجد نفسها أمام مشاكل أفرزتها عملية تبني أهداف تربوية غريبة عن واقعها وتاريخ أمتها25.

في هذا السياق، يمكن الإشارة إلى أن بلدان الخليج التي تصرف ميزانيات ضخمة على التعليم، لكن لم تصل إلى مستوى مساهمة التربية في التنمية بحكم أن أغلب المعاهد العليا هي فروع لمؤسسات تعليمية أجنبية. فهي تعيد اجترار مناهج الغرب دون أن تصل إلى مستوى الإبداع والإنتاج التربوي المحلي وصناعته على المقاس الذي ينهض بالأمة العربية. ونفس الشيء ينطبق على بلدان المغرب العربي. بما فيها الدولة المغربية التي تنفق ميزانية ضخمة على تمويل التعليم، لكنها هي الأخرى تستعين بخبرات فنية أجنبية وتنأى جانبا بالموارد البشرية المحلية. في هذا الإطار، فقدأنفقت السلطات التربوية المغربية مبالغ مالية كبيرة لفائدة الخبير التربوي البلجيكي «كزافيي روجيرس»(Xavier Rogers)الذي كلف بإرساء نموذج تدريسي بالمغرب عرف ببيداغوجيا الإدماج، لكن في نهاية المطاف تم التخلي عن هذا النموذج. إذا؛ فالدول العربية تحرص على إتباع الغرب متناسية أن ذلك من أدوات تكريس التبعية وإسقاط النموذج الغربي رغم عدم مواءمته للبيئة العربية والإسلامية، بل أن تطبيق ذلك النموذج يحتاج إلى بيئة مناسبة و مجال تعليمي متطور.

ج- مشكلة الأمية بأشكالها المختلفة: إن التنمية المنشودة للحاق بالدول الصاعدة والمتقدمة لا يمكن بلوغها، مادام فتق الأمية متسعا، لذا يتحتم اعتبار محو الأمية عملية استثمارية آنية لإزالة كل الموانع في طريق التنمية بشكل نهائي. وهذا ما حرص عليه المغرب مثلا، من خلال برامجه المكثفة للخروج من عنق زجاجة الأمية الأبجدية والوظيفية سواء تعلق الأمر بالبرنامج التابع لوزارة الأوقاف أو التابع لوزارة التربية الوطنية.. إذ تم الانتقال عبر مستويات من التمكن من الحروف الأبجدية إلى ربط التعلم بالحياة العملية عن طريق إكساب المستفيدين المعارف والمهارات الحياتية الجديدة. ورغم هذه المجهودات المبذولة، مازالت هناك موانع وإكراهات ثقافية واجتماعية واقتصادية تحول دون تطوير وتحقيق نتائج بالغة الأهمية.

د- الأزمة التربوية وتأثيرها المباشر على التنمية: يعاني النظام التربوي في البلدان العربية من أزمة تربوية تختلف حدتها من بلد إلى آخر، منها ما يتعلق بالتعليم وسوق الشغل. ويبدو ذلك على واجهات متعددة؛ فنحن نركز على التعليم(enseignement) دون الاهتمام

25- منصوري عبد الحق، التربية وسيلة الانتعاش والتطور أم أداة تكريس العجز والتبعية، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد الخامس عشر، السنة السابعة، أكتوبر 1998، ص37.

بالتعلم (Apprentissage)؛ خاصة وأن « التعلم ليس هو اكتساب سلوك كيفما كان، بل هو القدرة على إنتاج وبناء سلوكات نافعة للفرد و الآخرين»26، كما نتعلم وفقا لطاقة التعليم المتاحة وليس وفقا لحاجاتنا الفعلية، وفي ظل فلسفة تربوية تضع حواجز بين المعارف النظرية والمهارات العملية، و عدم تكافؤ فرص الولوج إلى التعليم، وتعدد مسارات التعليم نظرا لوجود ازدواجية تربوية بين تعليم النخبة وتعليم العامة، والعزوف عن متابعة التعليم، وسلبية المعلمين، وعدم فاعلية البحث العلمي وانفصاله عن المشاكل العملية وتدني مستوى الخريجين، والهادر التعليمي الضخم، وفقدان المجتمع ثقته بمؤسساته التعليمية، وعدم تعريب العلوم، وتخلف المناهج وطرق التدريس، وضعف الإدارة التعليمية27. كل ذلك أثر على جودة منظومة التربية والتكوين، وأفرز أشكالا بيداغوجية غريبة ومرهقة ومكرسة للأزمة التربوية أفقد كل تجارب الإصلاح من محتواها (الاكتظاظ، التوظيف الجهوي بالتعاقد، الهدر المدرسي...) في ظل ضعف الحكامة التربوية ومشروع مجتمعي توافقي يخدم تنمية البلاد والعباد.

وللاستفادة،فالدول المتقدمة صناعياً تضع في مقدمة أولوياتها نقل التقنية من مراكز البحوث في الجامعات إلى القطاع الصناعي، وذلك بإنشاء وسائل وسبل فعالة لحفز التعاون بين قطاع الصناعة والجامعات. ورغم أن الجامعات في الدول العربية أدركت حاليا أهمية تسخير نتائج البحث العلمي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن النجاحات التي تحققت في هذا المجال متواضعة مقارنة بالتعاون القائم بين الجامعة ومؤسسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية 28.بل أكثر من هذا «إن المجتمعات المتخلفة لا تملك استقلالا ذاتيا. كما أن المثقف غير منتج في المجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث يتأرجح بين مجتمعين: مجتمع الغرب المهيمن، ومجتمعه الخاص به الذي يعتبره من مستوى أدنى. بحيث يصير وضعه محصلة لهذه القطيعة»[29].

وهذا البون الشاسع ساهم فيه أيضا الدول المتقدمة التي «آلت دول الشمال على نفسها أن تظل السباقة إلى التعليم والإبداع، وإلى التكنولوجيا والمعلوميات والاتصال، علاوة على استمرارها في إقامة المباحث والمراصد ومراكز البحث العلمي واللغوي متناسية الخصوصيات الثقافية والهويات الحضارية والثوابت الدينية لدول الجنوب دون أن يوفر الغرب الآليات أو

26- Reboul, O,. (1980), Qu'est-ce qu'apprendre ?, PUF, paris, P16.

27- الزواوي، خالد محمد (2003): الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ص78-77.

28-محمود محمد عبد الله كسناوي(2001):توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع - توجهات مستقبلية)، ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية. توجهات مستقبلية ، جامعة الملك عبد العزيز ،جدة، ص35.

29- عبد الله العروي (1986): عن التقليد والتخلف التاريخي، محاورة بينه وبين عبد العزيز بلال ومحمد جسوس، مجلة بيت الحكمة، دار قرطبة للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ص 140.

الميكانيزمات القمينة بإلحاق الشعوب المستضعفة إلى ركبها الحضاري...[30]

لهذا، تحتاج مشاريع التنمية البشرية في بعديها: الاقتصادي والاجتماعي، في هذه الحقبةالمعولمة و»الرأسمالية المتوحشة»؛ التي تشهد تحولا كبيراً في درجة التنويع والهيمنة الاقتصادية الدولية والنمو المطرد السريع، إلى رأس مال بشري متعلم ذو تكوين مؤهل ومتين يقود عمليات التنمية. ذلك أن التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق بدون توفر القوى العاملة المواطنة المؤهلة والمتخصصة، والتي تستطيع القيام بفعالية بكل أشكال التخطيط والتنفيذ لبرامج التنمية الاقتصادية، أي أن قطاعات التنمية الاقتصادية تحتاج إلى المهندسين والتقنيين والفنيين الذين يتوفرون على الإعداد اللازم المطلوب من التعليم والتدريب والخبرة في مختلف مجالات التنمية.

إذ التنمية لم تعد في الوقت الحاضر، تعني السيطرة على الطبيعة وزيادة الإنتاج فقط، كما لاحظ ذلك منذ خمسين عاما «هنري لوفيفر» (Henri Lefebvre,)، وإنما هي السيطرة على نتاج النشاط الإنساني وتنظيمه وتوجيهه إلى خدمة قضية التقدم الاجتماعي والثقافي. وهذا يقتضي توفير جو من الحرية والمساواة اللتين تسمحان للمواطن المتعلم المساهم في التنمية بأن يوجه أقصى اهتمامه إلى إثراء كل أشكال الفكر والثقافة ووسائلهما وتوحيدهم ودفعهم نحو الكمال[31].

هـ- **عجز النظام التربوي عن الإبداع والابتكار:** إن عجز النظام التربوي عن إخراج المبدعين أكثر من دلالة خطيرة، ولعل أبرزها اهتزاز الثقة بهذا النظام التربوي، فأمريكا-كما ذكرنا آنفا- التي تنفرد بقيادة العالم عندما سبقها الاتحاد السوفييتي إلى غزو الفضاء، اعتبرت أن السبب يكمن في عجز النظام التربوي التعليمي، فشكلت اللجان لإنقاذ ما أسمته (أمة في خطر)، بل إن جورج بوش قال في حملته الانتخابية أنه سيكون رئيس التربية والتعليم. في هذا السياق، ويلاحظ أن نظامنا التربوي قد غابت عنه عقلية التخطيط وعقلية التخصص والنقد والمراجعة ، ويعاني من وجود الفراغ والقابلية للغزو الثقافي والاستلاب الحضاري والاغتراب التاريخي، وهذا معناه أن العطب قد لحق بأجهزة العملية التربوية والتعليمية[32].

و- **صعوبة بناء نموذج تربوي يوائم مقومات التنمية:** إن أكبر عائق يهدد النسق التربوي في البلدان العربية، صعوبة بناء نموذج بيداغوجي ذاتي أو بالأحرى تكييف النموذج المقتبس من

30- حسن حماني، قراءة في كتاب التربية والثقافة في زمن العولمة، مجلة تربيتنا، العدد المزدوج 7-6، تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، القنيطرة، ص117 (الصفحات:118-113).

31 - Lefebvre, H., 1948, Logique Formelle, Logique Dialectique, Paris: Anthropos, pp. 45-47.

32-حسنة، عمر عبيد (1992): مراجعات في الفكر والدعوة والحركة، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض. ص56

الآخر ليوافق حاجيات الوسط المحلي، مما يحول أفرادها إلى مستهلكين بدل الإنتاج والابداع، فيأخذون وضعية الانفعال بدل وضعية الفاعل. وهنا يؤكد «فيليب ميريو» (PhillipeMeirieu)؛ «أن واقعية وأهمية وصلاح أي نموذج تربوي أو بيداغوجي يقتضي تضافر ثلاثة عناصر متداخلة فيما بينها: بدءا بصلاحية المشروع التربوي الذي يستوحى منه (البيئة المحلية و استحضار المتعلم الذي نطمح إليه تكوينا وأخلاقا)، ثانيا الممارسة العملية والتطبيقية لهذه القيم، وأخيرا طريقة تنفيذ هذا المشروع (إحداث تغيير وتحول إيجابي في حياة المتعلم المدرسية واليومية والعملية)». [33]

خلاصة:

على ضوء ما سبق، ينبغي التفكير في ربط التربية والتعليم بحاجات المتعلم الاقتصادية والاجتماعية والتنموية (التربية الوظيفية) وتجاوز الإصلاح التعليمي المرتجل (الإصلاح بالصدمات وردود الفعل)، والانطلاق من واقع المتعلمين، وذلك من أجل تطوير حياتهم اليومية وتحقيق الأهداف التنموية المتوخاة من التربية والتعليم.

ذلك أنه من أجل تحقيق إقلاع اقتصادي واجتماعي وتنموي شامل ومتكامل أسوة بالبلدان التي عانت من ويلات التخلف واستطاعت أن تصنف ضمن البلدان الصناعية الجديدة نتيجة الجهود التي بذلتها في مجال التعليم، يتحتم تخصيص غلاف زمني بيداغوجي مهم للأعمال التربوية التطبيقية (الزراعة التطبيقية، الصناعة، التكنولوجيا...) أو ما يسمى بالتربية المهنية، حتى لا يكون التعليم معزولا عن حاجيات واهتمامات المجتمعات التي تتوق إلى الرقي والتقدم.

ولهذا لابد من التفكير في إصلاح التربية والتعليم إصلاحا شموليا من خلال إعداد الأجيال المقبلة للدفع بالتنمية إلى الأمام، دون أن ننسى أيضا التفكير في إعداد وتأهيل مدرسين أكفاء قادرين على تحويل محتويات المنهاج الدراسي إلى واقع عملي وظيفي يستفيد منه المتعلم في حياته اليومية والعملية.

33- PhillipeMeirieu (2002) :Apprendre…oui, mais comment, 18éme édition, ESF éditeur, Paris, p155-156.

مشروع المؤسسة بين التنظير والأجرأة :
ماهي البدائل المثلى لتفعيل« مشاريع المؤسسات بالمدرسة المغربية » ؟

المصطفى الحسناوي*

تقديـم

يعتبر مشروع المؤسسة آلية من آليات تفعيل الحياة المدرسية ، و دعامة من دعائم التجديد التربوي، وهو فلسفة تتوخى الرفع من مستوى التعليم و التحصيل لدى المتعلمين و المتعلمات، والسمو بجودة علاقات المؤسسة التربوية بمحيطها السوسيواقتصادي من خلال انخراط كل الفاعلين سواء من داخل الفضاء المدرسي أو من خارجه ؛ في بلورة مشاريع منسجمة مع حاجيات المتعلمين و المتعلمات و المؤسسة ، و ملائمة لإنتظارات المجتمع المدني المحلي و الوطني.

- فما هو مشروع المؤسسة؟
- و ما الذي ينبغي أن يحققه و يحترمه؟
- ما مفهوم المؤسسة ؟
- و ما المقصود بالمؤسسة التعلمية؟
- ما هو الإطار الإداري والتنظيمي لمشروعالمؤسسة؟
- بماذا يتميز راهن « مشروع المؤسسة « في الجسد التعليمي ببلادنا؟
- ما هي الإكراهات التي يواجهها هذا المشروع؟

وما هي جهود الوزارة الوصية لتجاوزها؟

هل من بدائل قمينة بإنجاح مشاريع المؤسسات التعليمية؟

---

* - باحث تربوي و ممارس بيداغوجي

هذه مجموعة من الأسئلة سأحاول الإجابة عنها من خلال هذه المقالة التربوية المتواضعة ، والتي أعتبرها محاولة نابعة من انشغالاتي اليومية كواحد من المهتمين و الممارسين البيداغوجيين بقطاع التربية والتكوين ، وذلك بغية تقديم بعض الاقتراحات في شأن موضوع «مشروع المؤسسةّ»، ومن أجل ملامسة جوانب هامة من الإكراهات التي تواجهها أجرأة هذا المشروع على أرض الواقع .

تعريف المشروع بشكل عام :

يرتبط هذا المفهوم بالتقدم ، فهو أنموذج للرفع من قيمة النشاط...كما يمكن تعريفه كتصرف توقعي يفترض تخيل زمن المستقبل من خلال بناء متواليات من الافعال و الاحداث الممكنة و المنظمة مسبقا دون معالم صادقة و صحيحة . و هو منظور قائم على مرجعيات فلسفية وثقافية ، و فعل قصدي و صريح ، و هو كذلك فعل فردي وجماعي .[1]

و بالتالي فالمشروع عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتكاملة و المبرمجة خلال فترة زمنية محددة ، و في مكان معين ، و ذلك بغية تحقيق أهداف و نتائج محددةو حسب مراحل متتابعة و جد مرتبطة ببعضها .[2]

تعريف المشروع التربوي للمؤسسة :

المشروع التربوي خطة و نظام متوقع تعده المؤسسة التربوية ، و ترسم إجراءات تنفيذه ، و يمكن للمشروع أن يكون متصلا ببنية صغرى مثل المؤسسة ، أو متصلا ببنية كبرى ، أي أن يكون مشروعا تربويا شاملا يتصل بالنظام التربوي ككل .[3]

مشروع المؤسسة إطار منهجي و آلية عملية ضرورية لتنظيم و تفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية و التربوية ، الهادفة إلى تحسين جودة العملية التعليمية-التعلمية ، و أجرأة الإصلاحات التربوية داخل كل مؤسسة ، فهو خطة تربوية يعدها المجتمع المدرسي وفق المقاربة التشاركية و مقاربة التدبير بالنتائج ، انطلاقا من منظور محلي شمولي لجودة المدرسة و التعلم المنشودين، في توافق مع الغايات و الأهداف الوطنية و الجهوية .[4]

المشروع التربوي للمؤسسة حسب « شامبرلاند» هو إدماج لمجموعة من المعارف و المهارات قصد تحقيق إنجاز معين أي أنه مجموعة من الأفعال المثبتة مسبقا والمدمجة مع بعضها البعض لتحقيق إنجاز تربوي ؛ يجعل المتعلم (ة) طرفا مسؤولا في بناء معارف ومدارك وكفايات معينة مرتبطة به.

من هذا المنظور يمكن القول : إن المشروع التربوي للمؤسسة هو عبارة عن ممارسة تربوية واستراتيجية معقلنة ، تدخل في إطار التدبير التربوي الهادف إلى إشراك مختلف الشركاء

والمسؤولين عن القطاع ، بهدف ترسيخ استراتيجية اللامركزية واللاتمركز ، وفتح المؤسسة على محيطها الداخلي و الخارجي و النهوض بالعنصر البشري بغية الانخراط في المستقبل بكل تحدياته و أبعاده و امتداداته .[5]

وكل هذا لن يتحقق إلا بالانخراط مع القطاعات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والشركاء الاقتصاديين و الاجتماعيين، وكذا بتعبئة كل القطاعات البشرية والموارد المادية المتوفرة و الممكن توفيرها .[6]

وبالتالي فمشروع المؤسسة هو: " منظور شمولي لرسالة المؤسسة في التربية و التكوين ، ينبثق من المدرسة و محيطها ، و يتيح توافق المعنيين به حول توجهات و قيم وأولويات تؤسس العمل الجماعي ، و هو عبارة عن خطة تربوية منسجمة و متكاملة ، تنطلق من تشخيص الوضعية الحالية و الوضعية المنشودة لتحسين التربية و التكوين بالمؤسسة ، و تتألف هذه الخطة من أهداف و أعمال و أنشطة و موارد ووسائل تترابط فيما بينها .[7]

تعريف المؤسسة بشكل عام :

يعني مفهوم المؤسسة بشكل عام ؛ كل ما هو معطى من الثقافة و كل ما هو موضوع ومثبتمن قبل المجتمع .

و تتميز كل مؤسسة حسب تعريف «مالتفسكي « باشتمالها على ثلاث خصائص رئيسية هي :

إنطلاقها من مجموعة مبادئ قارة أو من قاعدة محددة .

اعتمادها على مجموعة من الأشخاص يطبقون هذه المبادئ و يسهرون عليها .

تميزها بسياسة خاصة لأجرأة المبادئ وفق استراتيجيات محددة و مضبوطة .

و المؤسسة كلمة يحيل مفهومها الاصطلاحي العادي إلى فعل التأسيس و البناء ، أي إقامة شئ ما للمرة الأولى ، كما يراد بها كل ما هو مؤسس ؛ أي منظم و معقلن .[8]

تعريف المؤسسة التعليمية / التربوية :

المؤسسة التعليمية فضاء لتأسيس مجموعة من المبادئ و القيم ، وذلك من أجل تهيئ أفراد قادرين على التكيف و التطوير و الخلق و الابتكار ، و دخول عالم المنافسة و المعرفة الحديثة ، و بالتالي المساهمة في تطوير رأس المال البشري (التنمية البشرية) ، الذي يعتبر محرك التنمية الأساس و عنصرها الأول ، لتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية و علمية شاملة للبلاد .[9]

و ينبغي أن تكون العلاقات الإنسانية بهذا الفضاء / المدرسة قائمة على أساس احترام الأفراد لبعضهم البعض من أجل ضمان الاحترام المتبادل بينهم و تقدير الكرامة و تشجيع الموهبة و

التحفيز على العمل و زيادة الإنتاج ، قال « ألكسندر بيتون « بخصوص نجاح أفراد مؤسسة ما في مشروعهم :" قدرة مجموعة من الأفراد على التكاثف بإصرار و مثابرة لتحقيق هدف مشتركهو أساس نجاح أي مشروع »[10]

الإطار الإداري و التنظيمي لمشروع المؤسسة :

نصت مذكرات التربية الوطنية منذ سنوات مضت :

(المذكرة :73 سنة -1994، المذكرة : 27 سنة -1995، المذكرة 133 سنة -1996، المذكرة -121سنة -2009) على مشروع المؤسسة كآلية لدعم التجديد التربوي في المؤسسات التعليمية، و قدمت نماذج حملت المزيد من الوعود ، لكن سرعان ما انقطع العمل بمشاريع المؤسسات نظرا للتركيز على المفاهيم النظرية و إغفال العمل الميداني ، كما نص الميثاق الوطني للتربية و التكوين في مادته 68 على كون " المدرسة ترمي إلى اكتساب الكفايات التقنية و المهنية والرياضية و الفنية المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية و الاقتصادية للمحيط المحلي و الجهوي للمدرسة " كما قامت الوزارة الوصية على قطاع التربية و التكوين بتنظيم منتديات الإصلاح منذ سنة 2005 ، بغية الارتقاء بجودة التعليم ، وذلك في إطار مشاريع المؤسسات ، وسارت المذكرة الوزارية رقم :76 (2005) في نفس الاتجاه حيث أعطت الضوء الأخضر لمجالس التدبير من أجل تشخيص وضعية المؤسسات وصياغة مشاريع لها.

هذا وجاء البرنامج الاستعجالي : 2012-2009 بدوره ليؤكد على أهمية مشاريع المؤسسات، إذ أولى أهمية كبيرة لجمعية مدرسة النجاح و اعتبرها دعامة أساسية لزرع نفس جديد في مسلسل إصلاح منظومتنا التعليمية ، حيث ساهمت هذه الجمعية في نجاح عدد من مشاريع المؤسسات التربوية .

و لتسهيل آليات تفعيل " مشروع المؤسسة " قامت الوزارة الوصية مؤخرا بإطلاق مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية المغربية (PAGESM) ، و تخويل قيادته لمديرات و مدراء المؤسسات التعليمية ، لكون هذا المشروع يتيح مجموعة من الإمكانيات ؛ كإمكانية التواصل والمصاحبة و الاستشارة بالشكل الذي يمكن المدراء من تدبير أمثل للمؤسسات التعليمية والرفع من جودة خدماتها .[11]

من أجل إعمال مقاربة نقدية واقعية لمشروع المؤسسة بالمدرسة المغربية :

لازال « مشروع المؤسسة «بمنظومتنا التعليمية يراوح نفسه بين سيادة التنظير و نشدان التفعيل، إذ هناك أعطاب أسياسية و إرغامات مازالت سائدة بالمدرسة المغربية – لحد الآن- ؛ منها هيمنة المنظور التقني و الأمني للنسق التعليمي على الجانب التربوي القيمي ، إضافة إلى

غياب التنسيق بين كافة الفرقاء التربويين و الاستهانة بالمشاريع التربوية بشكل عام ، هذا زيادة على عدمالوعي بالمسألة التربوية و التنمية الاجتماعية في بعدها الإنساني .[12]

كما أن اعتماد التدبير بأشكال بيروقراطية روتينية يحول دون نجاح مثل هذه المبادرات الإصلاحية التي تهدف إلى تحقيق الجودة لمنتوجنا التربوي ، ناهيكم عن ضعف مساهمة بعض شركاء المؤسسات في تفعيل « مشروع المؤسسة « خاصة و أن جمعيات المجتمع المدني هي قطب الرحى في كل تنشيط محلي ، و يمكنها أن تقوم بدعم مختلف الأنشطة السوسيوتربوية بالمؤسسات التعليمية . [13]

وفي نفس السياق ، تعد إشكالية ضعف تكوين الموارد البشرية في أي مشروع تربوي جديد من معيقات نجاح أي إصلاح منشود في ميدان التربية و التكوين ، الذي لازال يشكو من استمرار التخطيط بطريقة عمودية ؛ لا تعطى فيها الأولوية للحاجات الملحة للمؤسسات التعليمية ، كماأن التخطيط يقتصر غالبا على الجوانب الكمية و تحديد الأهداف المتوخاة ، دون التركيز على الموارد الضرورية و على المؤشرات النوعية « الكيفية » [14]

إضافة إلى غياب رؤية واضحة ومستقبلية في مجال تدبير بعض المؤسسات التربوية، مما ينعكس سلبا على مختلف الأنشطة بها.

جهود الوزارة الوصية: من أجل تفعيل أمثل لمشاريع المؤسسات التربوية:

لا أحد ينكر الجهود التي بذلتها بلادنا لإصلاح قطاع التربية و التكوين من خلال تفعيلها لمبادئ الميثاق الوطني للتربية و التكوين ، و زرعها نفس جديد في هذا القطاع الحيوي خلال فترة البرنامج الاستعجالي ، و مواصلتها للمسار الإصلاحي حاليا ؛ فالرهانات التي رفعتها حتى وإن لم تحقق المطلوب ، ساهمت في إرساء ثقافة جديدة ، جعلت كل مكونات مجتمعنا المغربي يحس ضرورة انخراطنا جميعا في إصلاح مدرستنا العمومية و التعليم بشكل عام .

ومن بين المنجزات التي يمكن الاستشهاد بها في هذا الصدد ؛ تنظيم ورشات تكونية حول «شبكات الجودة » بتعاون بين وزارة التربية و الوطنية و منظمة « اليونيسف» إيمانا من الوزارة الوصية بكون هذه الشبكات أداة لتشخيص الوضعية القائمة ببعض المؤسسات التعليمية ، لذلك تم التركيز في هذه الشبكات على المقاربات الأربع المعتمدة من قبل " اليونيسف " وهي :

- المقاربة التشاركية .
- مقاربة النوع الاجتماعي
- مقاربة البرمجة (التي تعتمد على حقوق الإنسان) .

- مقاربة التدبير المؤسس على النتائج .

و لهذه الغاية تكونت الفئة المستهدفة من التلاميذ و الأساتذة و الإداريين و شركاء المؤسسة، هذه الاخيرة حاولت الشبكات المذكورة تقديم صور حقيقة عن محيطها وبنيتها التحتية و مواردها البشرية ، و عن العتاد الديداكتيكيو التقويم التربوي و المواظبة و تدبير زمن التعلمات والدعم الاجتماعي و السلوكيات و المواقف وحقوق و واجبات التلاميذ و الأطر التربوية و الإدارية [15]

كما لا يمكن التقليل كذلك من الجهود التي بذلت من قبل الوزارة الوصية لإنجاز عدة أوراش إصلاحية من قبيل إنجاز « جمعيات دعم مدرسة النجاح « و تشجيع المؤسسات التي نجحت في صياغة و تتبع و تنفيذ و تقويم .... « «مشروع المؤسسة» ما دام ذلك يصنف في إطار الجودة و الامتياز و التميز .

بدائل و اقتراحات قمينة بإنجاح « مشاريع المؤسسات التعليمية « بالمدرسة المغربية:

من خلال تتبع بعض الأنشطة المختلفة التي تعرفها مؤسساتنا التعليمية ، يمكن تسجيل مجموعة من الاختلالات أهمها : قلة-إن لم نقل غياب- البناء لفعلي لمشروع المؤسسة ببعض مؤسساتنا التربوية ، و هذا ما يدعونا جميعا إلى التفكير الجدي لتشخيص أسباب إخفاق الكثير من المشاريع المؤسساتية ، في أفق إبراز السبل الكفيلة بالنهوض الشامل بالمدرسة المغربية وفق فلسفة تنموية جذرية .

إن الكلام عن « مشروع المؤسسة « كمشروع بيداغوجي و مؤسساتي و اجتماعي ، يتطلب تدبيرا محكما وديمقراطيا للمشاريع ، و تفعيلا تواصليا للتصورات المختلفة ، و ربطا محكما بين كافة الفاعلين ، و هو ما يعني أن الحكامة التربوية في حاجة إلى تأسيس فعلي و جدي ، لأن غياب تفعيلها يمثل صلب أزمة المنظومة التربوية ، وبالتالي فتفعيل هذه الحكامة هو المدخل الأساس لتحديث المؤسسات التربوية إداريا و قانونيا و بيداغوجيا ،[16]

و في ذات السياق هناك من يربط تحقيق الجودة في التعليم بضرورة إرساء الشراكة الحقيقية مع المدرسة ، و إرساء فلسفة المشاريع و التركيز على المتعلم (ة) باعتباره(ها) القطب الرئيس في العملية التربوية ، و المناداة بجعل المدرسة فضاء خصبا يساعد على تفجير الطاقات الإبداعية و اكتساب المواهب في مختلف المجالات ، لا فضاء للعنف و العنف المضاد .

و لا يفوتنا اقتراح بعض البدائل الأخرى ؟، مثل إقرار التكوين المستمر لفائدة أطر التربية والتعليم، و توفير إطار قانوني لضبط كيفية اشتغال مجالس تدبير المؤسسات التعليمية لتجاوز الصعوبات التي تحول دون أداء مهامها على الوجه المطلوب وتجاوز اعتماد أشكال التدبير البيروقراطي الروتيني في الوسط المدرسي [17]

و أمام صعوبة استغلال استمارة في هذا الموضوع الهام – نظرا لعدم نجاح مجموعة من مشاريع المؤسسات بالبلدة التي أشتغل فيها ، بسبب وجود عدة إكراهات – حاولتُ استثمار آراء مجموعة من الفاعلين التربويين ، الذين دعا بعضهم إلى تكريس " مشروع المؤسسة " داخل الفصول الدراسية، و ذهب بعضهم إلى أهمية صياغة مشاريع تروم محاربة الهدر المدرسي ، وتفعيل أدوار الدعم التربوي ، كما أكد بعضهم على ضرورة استثمار المبادرات و الخبرات المحلية في إنجاح مثل هذه الأوراش التربوية .

كما أشاد البعض الآخر بشبكات الجودة ، لأنها تشكل أداة لتشخيص الوضعية القائمة في المؤسسات التعليمية ، و لكونها تتضمن محاور و مؤشرات لقياس و تقييم جودة هذه المؤسسات، ويمكن اعتبار هذه الأداة منطلقا لصياغة " مشروع المؤسسة " وفق مقاربة تشاركية إشراكية .

لذا ، أصبح ضروريا أكثر من أي وقت مضى ، مواصلة أجرأة مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية المغربية (PAGESM) ، وذلك من أجل تتبع إنجاز مشاريع المؤسسات التعليمية من قبل المنسقين الإقليميين ، مع الإصرار على أهمية انفتاح المؤسسات التعليمية على الآباء والامهات و الأولياء ، و على مختلف الفاعلين و الشركاء لمعرفة آرائهم و مناقشة مقترحاتهم ؛ ذات الصلة بكل ما من شأنه أن يعود بالنفع على المؤسسة كما حان الوقت لوضع « مشروع المؤسسة « في مساره الصحيح عبر جعله على رأس أولويات المؤسسة التعليمية و تعبئة الموارد و البشرية قصد إنجاحه ، مع ضرورة إخضاع اللجان التي تسهر عليه لدورات تكوينية .[18]

من هذا المنظور ، يمكن اقتراح مجموعة من البدائل ، التي يمكن أن تكون بمثابة خارطة طريق لصياغة و تتبع جميع الخطوات و المراحل الرامية إلى نجاح مشاريع المؤسسات التعليمية، و من بين هذه المقترحات نورد ما يلي :

- توفير الإمكانيات المادية و البشرية التي تضمن نجاح المشروع .
- اقتسام المسؤولية بين الشركاء ، بدل تحميلها إلى جهة واحدة.
- تنويع القرارات و الاستشارات ، بدل إبقائها حبيسة توجه ذاتي أو أحادي .
- إرساء سياسة ترتكز على التكامل بين جميع الفاعلين التربويين.
- إرساء ثقافة التقييم المرحلي.
- نهج التدبير المعقلن للموارد البشرية و المالية.
- اعتماد مبدأ التدرج في العمل مع وضوح المرجعيات.
- إرساء آليات المواكبة و المتابعة الدائمة .

- نهج رؤية واضحة و مستقبلية ، تعتمد على الكيف لا على الكم فحسب .[19]
- اعتماد المقاربة المجددة القاضية بالقطع مع الأساليب الماضية.

المصاحبة وتشجيع سلوك التغيير الإيجابي عن طريق إشراك مختلف المتدخلين،وتشجيع مقاربة مختلفة كلية تقوم على منهجية « المشروع « ...[20]

تخريج عـام:

لقد آن الآوان للتفكير مليا في « مشروع المؤسسة»بوصفه أداةً فاعلة للنهوض بالمؤسسة التعليمية المغربية ، و جعلها حقلا للتجارب ، لذلك يجب على جميع الفاعليين التربويين الإنخراط الكلي و الدائم في هذا المشروع ، كما على المسؤولين على قطاع التربية و التكوين مساندة المدرسين بالتخفيف عن كاهلهم من الساعات الثقيلة و الطويلة داخل القسم ، و عدم إزعاجهم بدعوى المسؤولية في تطبيق المذكرات الوزارية و الأكاديمية و النيابية بغرض التعويض أو سد الخصاص ، في مؤسسات بعيدة أحيانا عن مؤسساتهم الأصلية ، إن شئنا فعلا خلق أجواء مفعمة بالحياة داخل أسوار مدارسنا العمومية. [21]، وذلك من أجل الحصول على أفضل النتائج في المدرسة و الرفع من مستوى التعليم بها ، و تعميق ارتباطها بمحيطها و اندماجها في مجالها الإقتصادي و الاجتماعي و الثقافي[22]

اعتبارا لكون القناعة الراسخة لدى الجميع اليوم ، تتمحور الاستثمار في العنصر البشري كحل أنسب وأمثل للتحقيق التقدم العلمي و الحضاري و الاقتصادي و الأخلاقي لأية أمة من أمم المعمور.

المراجع و الهوامش :

1 -أ.د.عبد الكريم غريب (2006) " المنهل التربوي " الجزء – الثاني – منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة –الدار البيضاء-ص :781

2 -دليل خاص بتكوين أعضاء جمعيات المجتمع المدني :www.ads.ma

3 -أ.د.عبد الكريم غريب (2006) " المنهل التربوي " الجزء – الثاني –مرجع سابق ص:783

4 -المملكة المغربية ، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي – قطاع التعليم المدرسي – المذكرة رقم : 121 في موضوع " مشروع المؤسسة " بتاريخ 31 غشت 2009 ، المرجع " البرنامج الاستعجالي : مشروعE1 P12 «

5 - ذ. نور الدين العوني(2005) « المشروع التربوي و دوره في تنظيم المؤسسة و إشعاعها»

(جريدة الاتحاد الاشتراكي) العدد :8130، الأربعاء 08-12-2005

6 -المملكة المغربية ، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي – قطاع التعليم المدرسي – المذكرة رقم : 76 في موضوع " المبادرة الوطنية للتنمية الشرية" بتاريخ 9 يونيو 2005

7 -المملكة المغربية ،وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي (ورشات مشروع المؤسسة للارتقاء بالجودة والملاءمة : مشروع « ألف «) بتعاون مع الأكاديميات الجهوية و التكوين لجهات الدار البيضاء الكبرى و الشاوية ورديغة و مكناس تافيلالت و الجهة الشرقية ، السنة الدراسية : 2006-2005 ص : 28

8 -ذ. نور الدين العوني(2005) مرجع سابق ، نفس الصفحة

9 -ذ. نور الدين العوني(2005) مرجع سابق ، نفس الصفحة

10 -د. عبد الرحيم تمحري(2013) « شخصية المدرس المغربي : الهوية و التوافق " منشورات مجلة علوم التربية (العدد34) مطبعة النجاح الجديد الدار البيضاء ، الطبعة الاولى: 2013 ، ص : 46-45

11 -ذة- صباح الفيلالي (2014) « اللجنة الجهوية لتنسيق و تدبير مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية تَجْتَمعُ بكلميم» جريدة « الأحداث المغربية « العدد 5200 ، (الجمعة 7-2-2014) ص:9

12 -ذ- عبد اللطيف الخمسي (2009) « مدرسة النجاح : الحاجة إلى مشروع فعلي للمؤسسة و حكمة تربوية ناجعة « الجريدة الأولى « العدد 416 (الأربعاء23/9/2009) – تربية و تعليم- ص : 8

13 -ذ- محمد مكسي (2009-2008) « مشروع المؤسسة : من التدبير اليومي إلى التدبير بالنتائج) ، - المرشد التضامني – ص: 30

14 -ذ.محمد فاتحي (2001) « التدبير التشاركي رهان الحكامة الجيدة في التربية و التعليم 1/2» جريدة الاتحاد الاشتراكي العدد 9698 (الخميس 3/2/2011) – الملف التربوي ص :10

15 ذ عبد القادر كترة (2012) (أكاديمية الجهة الشرقية : تنظم ورشات تكوينية حول «شبكات الجودة» بتعاون مع وزارة التربية الوطنية و « اليونيسيف «) جريدة « المساء « العدد: 1665 ، الثلاثاء 31/1/2012) –المساء التربوي-ص20

16 ذ- عبداللطيف الخميسي (2009) مرجع سابق ، نفس الصفحة

17 ذ- عزيز التجيتي (2011) « التنظيم الهيكلي مدخل لحكامة الشأن التربوي « جريدة الاتحاد الاشتراكي العدد : 9698 (الخميس 3/2/2011) – الملف التربوي –ص : 9

18 ذة- صباح الفيلالي (2014) مرجع سابق ، نفس الصفحة

19 ذ. محمد بهاوي (2011) ، « الحكامة و تفعيل دور الجهوية في تدبير و تسيير القطاع التربوي « مجلةعالم التربية العدد 20 (ملف الحكامة في التربية و التكوين) ، منشورات عالم التربية – مطبعة النجاح الجديدة –الدار البيضاء ، ص : 425-424-423

20 د. محمد عزيز الوكيلي(2009) « أهم مرتكزات الخطة الإصلاحية الاستعجالية ، الجريدة التربوية ، العدد : 24 (30 ملرس 2009) ص : 9

21 ذ. نور الدين العوني(2005) مرجع سابق ، نفس الصفحة

22 د .محمدالدريج (2005) " تطوير المناهج الدراسية و التحولات في المشهد التربوي المعاصر " ، مجلة التدريس " مجلة كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس ، السويسي، الرباط " العدد 3 (2005) ص 57

مقدمات عامة حول مسارات الفكر التربوي

محمد شرقي*

إذا أردنا أن نؤرخ للنظرية البيداغوجية و الفكر التربوي بشكل عام , فقد نعود إلى المرحلة الإغريقية , خصوصا مع التيار السوفسطائي و أبرز ممثليه آنذاك , بروتاغوراسProtagoras و جورجياس Gorgias , اللذين استغلا الفراغ الفكري في العصر اليوناني, و كذا الحاجة الملحة لدى «الطبقة» الارستقراطية و تعطشها للحكم في ظل النظام الديموقراطي الصاعد آنذاك, و قدما نفسيهما باعتبارهما مالكين للمعرفة و يمكن أن يعلماها لكل من أراد ذلك ,فهما المالكان وحدهما لفن القول و الخطابة و المنطق (ولو كان مغالطيا) و الآخر المتعلم عليه أن يتعلم فقط و يجيد الإنصات .

وهو نفس التصور الذي سيجد امتدادا له مع أفلاطون Platon كذلك, رغم التعارضات البينة بينهما, خلافا لسقراط Socrateصاحب المايوتيك أو فن التوليد la maïeutique, و الذي انتبه باكرا إلى مدى قدرة الإنسان على معرفة نفسه بنفسه من خلال امتلاكه للعقل(الذي هو أعدل قسمة بين الناس كما يذكر ديكارت و الذي و ضمن سياق ابستيمولوجي آخر وضمن تاريخ آخر :القرن السابع عشر سيعول عليه وحده في إثبات الذات والعالم الخارجي ومعرفة كل الأشياء بشكل يقيني , شريطة أن تسن له قواعد تحدد له طريقة اشتغاله حتى لا يزيغ عن سكة الصواب) و أنه يكفي استفزاز و إثارة هذا العقل عن طريق السخرية و التهكم لإنتاج المعرفة مشبها تلك العملية بمهنة أمه حيث يقول : « إذا كانت أمي تولد الأجسام فاني أولد العقول» .

إن فن التوليد هذا أو المايوتيك سيمثل أول اشراقة في تاريخ الفكر البيداغوجي و الذي سيتم إعادة اكتشافه مع بداية القرن العشرين , حيث اكتمال تبلور بيداغوجيا حديثة تراهن على بناء القدرات و الكفايات, و حيث المعرفة تمثل مدخلا فقط وان كان ضروريا لبناء مثل تلك القدرات.

---

* - المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين - مراكش

مع أفلاطون وتماشيا مع نسقه الفلسفي العام , تصوراته حول العدالة الاجتماعية و بنية المجتمع اليوناني بفئاته الثلاث :فئة العمال, فئة الجنود وفئة الفلاسفة, المؤهلين وحدهم لقيادة المدينة, ستعطى المشروعية الكاملة لبيداغوجيا الإلقاء و لهذه الهيمنة و هذا التحكم من لدن فئة اجتماعية واحدة تمتلك الحكمة, في الفئات الأخرى و التي ينحصر دورها فقط في تهيئ كل الظروف المناسبة لمزاولة التفكير من قبل فئة هي المؤهلة لذلك : فئة الفلاسفة.

هكذا فالبدايات الأولى لعلوم التربية, كما يعتقد البعض, تعود إلى هذه المرحلة (النصف الثاني من القرن الخامس ق.م) للإجابة عن حاجيات و رغبات النظام السياسي الديمقراطي للمدينة la cité . إن الأمر يتعلق أساسا بتكوين مواطنين قادرين على تدبير الأشغال العمومية . و من أجل تحقيق ذلك تحقيق هذا الغرض النفعي utilitaire سيظهر تصوران متعارضان التصور السفسطائي المحترف الذي عرضنا له فوق مثال بروتاغوراس(485-411 ق.م) والذي يتمثل» الهدف من التعليم بالنسبة إليه ليس في الوصول إلى الحقيقة ولكن في معرفة كيف نصبح أكثر نفعا بأفعالنا و خطابنا»1 أي اكتساب فن الإقناع عن طريق الخطابة ذلك أن « الإنسان هو مقياس كل الأشياء» وتصور آخر لأفلاطون الأرستقراطي و الذي بعد تجارب سياسية مؤلمة سيفتح في أثينا حوالي 387 ق.م و في حديقة أكاديميته مدرسة من نوع خاص داخلها سيولد كتاب الجمهورية و الذي يقدم فيه عرضا متميزا لنظام بيداغوجي يراه صالحا لجمهوريته.

عكس السفسطائيين يعتقد أفلاطون(427-347) في وجود الحقيقة كواقع متعال و مجرد و التي توجد في العالم العلوي عالم الأفكار . و تتمثل وظيفة التربية في الكشف عنها و هي لا تختلف أو لا يمكن أن نفصلها عن الخير و الجمال. ومن ثم فالتعليم الفكري لا يمكن فصله عن الأخلاق و الاستيتيقا. إن الأمر يتعلق حسبه بتكوين أفراد فضلاء vertueux يفكرون بشكل جيد و الذين سيصبحون حكاما- فلاسفة للمدينة الفاضلة/الجمهورية.

يتعلق الأمر إذن بنظام تربوي أكثر نخبوية يهم فقط العقول المتميزة. إن النظام المقصود هنا هو أصلا نظام أرستقراطي يديره و يسيره «حراس» خضعوا لتكوين مكثف و طويل 2.

أما التجربة السقراطية فتحتل مكانة خاصة و متميزة في تاريخ التربية أولا لأنه يؤكد أنه لا يعرف أي شيء وهذا الإنكار و إن كان يمثل مفارقة بالنسبة للبيداغوجي لأن البيداغوجي من المفترض بل من اللازم أنه يعرف له دلالة خاصة .» انك أنت أكثر الناس علما لأنك تعرف أنك لا تعرف» كما خاطبه الكاهن في معبد دلفيسDelphes . ليس لديه إذن أي شيء يمكن أن ينقله أو يمرره للآخرين فبالنسبة إليه كل فرد يمتلك داخله معرفة (كامنة) شأنه في ذلك

شأن المرأة الحامل التي تحمل جنينها في بطنها ووظيفة البيداغوجي مماثلة لوظيفة المرأة القابلة(تلك كانت وظيفة أمه Phénaréte) توليد الأفكار و إخراج الحقائق التي يملكها كل واحد منا في ذاته. انه المايوتيك أو فن التوليد.

هكذا نقرأ في محاورة تييتيت Théétète لأفلاطون ما يلي « إن فني في التوليد له كل الخاصيات التي توجد لدى النساء القابلات. إن الذين يقصدونني يقدمون الانطباع أنهم جهلاء وهم لا يتلقون مني أية معرفة لكن من داخلهم ومن عمقهم نصل إلى اكتشافات جميلة و إلى حقائق جديدة وذلك بفضل مجهودهم الخاص».3

إن فن التوليد لدى سقراط يتمثل في فعل الحوارdialoguer و طرح أسئلة توجه المتعلم و تقوده و تأخذ بيده حتى يصل إلى اكتشاف الحقيقة . غير أنه وإذا احتفظنا بنفس الاستعمال المجازي السابق(البيداغوجي-المولدة) فان العملية قد تنجم عنها ولادة غير صحيحة fausse couche و ذلك لأن الأسئلة المطروحة في الأصل من قبل سقراط تقوم على السخرية و الاستهزاء و تخلق الفراغ في ذهن محاوريه الذين سرعان ما يدركون أن ما كانوا يومنون به و يعتقدونه (يحبلون به) ليس سوى أوهام .

يتمثل الهدف الوحيد من التعليم السقراطي في النهاية في مساعدة الذات على معرفة نفسها بنفسها تماشيا مع القاعدة التي يستعيرها من كاهن معبد دلف « اعرف نفسك بنفسك -toi même connais- toi»

هكذا سيمثل سقراط نموذجا لكل بيداغوجيا مستقبلية تريد أن تكون منتجة و بناءة .

و هكذا فتاريخ التربية و منذ المرحلة الإغريقية لا يخلو من أسماء وازنة ساهمت , بهذا القدر أو ذاك, في بلورة فكر بيداغوجي متقدم يراهن على بناء فرد متحرر يبني تعلماته بذاته و يتحرر من التلقي السلبي للمعارف .

وسيشكل عصر الأنوار مرحلة مفصلية في هذا الشأن حيث سنجد أنفسنا, و لأول مرة, أمام خطاب جديد و متقدم حول التربية . خطاب يظهر فيه موضوع التربية كموضوع مستقل. وهكذا فإذا كان الحديث عن التربية و البيداغوجيا يتم دائما في إطار أنساق فلسفية و يظل مرهونا بها , مقيدا و مسيجا بأطروحة هذا الفيلسوف أو ذاك , فأننا مع جان جاك روسو سنجد أنفسنا أمام مؤلف موضوعه التربية , انه كتاب ايميل أو التربيةEmile ou de l'éducation الصادر سنة 1762 و الذي سيكون موضوعه « فن تكوين الناس» « l'art de former les hommes » .

يفصح روسو في هذا المؤلف عن مبدئه الثابت و الذي مفاده «أن الطفل يولد خيرا بطبعه و المجتمع هو الذي يفسده « , و يصف ,مرحلة بعد مرحلة ,التربية المثالية للطفل

الصغير منذ ولادته حتى بلوغه سن الرشد.مؤكدا عل أنه من الضروري أن تكون لدى هذا الطفل رغبة في التعلم و أن يعرف حرفة يدوية و هي مسألة كانت نادرة عند نبلاء تلك الفترة .كما يرفض روسو كل تربية تتأسس على مبدأ السلطة و التي تضع إرادة الطفل تحت رحمة و في تبعية مطلقة لسيده المعلم يفعل به ما يريد . عكس ذلك يؤكد روسو على ضرورة ترك الطفل ينمو و يكون ذاته بذاته من خلال مواجهته للطبيعة والآخرين و المجتمع . إن المربي , من منظور «التربية الطبيعية «أو «التربية السلبية» كما ينعتها البعض , يتخذ دور المرافق و المصاحب للطفل, يعمل على مساعدته مع احترام كلي لإرادته الحرة . تلك هي مهنة المربي الحقيقية حسب روسو «فأن يحيا الطفل , تلك هي المهنة التي أريد أن أعلمه « « vivre est le métier que je veux lui apprendre »4 . وهكذا يقدم هذا البرنامج البيداغوجي المثالي نظرة متقدمة للطفولة كمجال للخلق و الإبداع.

هذا التصور ستكون له امتدادات في المستقبل , خصوصا مع ظهور النظرية التطورية التي ستعطي أهمية كبرى للمجهود الذي يمكن أن يقوم به الفرد في أفق تكيفه مع الطبيعة و حيث إن الكائن العضوي حسبها لا يكفيه فقط امتلاك صفات فطرية لكي يعيش, بل يتعين عليه أن يطورها باستمرار لكي يستطيع مواجهة مستجدات العالم الخارجي ومن ثم المحافظة على ذاته وضمان استمراريته .

وهنا تكمن أهمية التربية حيث إنها, حسب سبنسر Spencer , ملزمة بتسليح الفرد ومده بكل الأسلحة الضرورية و الأدوات الممكنة التي يستطيع بواسطتها أن يواجه العالم الخارجي ويضمن من ثم استمراره في الحياة و يكتسب طباعا و خاصيات محددة .من غير أن ننسى , كما يقول, اللاتكافؤ الطبيعي بين الأفراد 5 .

هذا الفكر الجديد و المتنور , ستكون له امتدادات في سويسرا كذلك , خصوصا مع بيستالوتزي (Johann Heinrich Pestalozzi(1746-1827 الذي تأثر كثيرا بروسو و الذي أسس مدرسة ارتأت مساعدة الطفل في الحياة الواقعية مع العمل على تنويع تلك الحياة حسب الطبقات الاجتماعية . و بالنسبة إليه تمثل الأسرة أرقى و أهم وسط تربوي.

خلال القرن العشرين ستتغير موضوعة البيداغوجيا la notion de pédagogie وستتحول إلى ممارسة أي مجموعة من الطرق ومن ثم سيجهد البيداغوجيون أنفسهم لاستعمال و توظيف بعض المبادئ السيكولوجية وهنا ستظهر حركة التربية الجديدة l'éducation nouvelleوالتي تنظر إلى التربية باعتبارها فعلا شموليا لتكوين الشخص و ليس فقط مجرد إعادة نقل للمعارف.

في أروبا الغربية سيتم التركيز على الطفل كفرد أما في الجناح الاشتراكي, أوروبا الشرقية و الاتحاد السوفياتي, فسيتم التركيز على البعد الاجتماعي .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فستتخذ البيداغوجيا معنى براغماتيا و تجريبيا وحيث سيمثل جون ديويJohn Dewey , إلى جانب شارل ساندر بيرس Charles Sander Peirce كوجوه للفلسفة البرغماتية , منعشا و مطورا للتربية الجديدة l'éducation nouvelle ورائدا مهما من روادها و مدافعا عن طرق اشتغالها التي يعتبرها ضرورية للديمقراطية.

إن المعرفة و الفهم , في اعتقاد ديوي , يولدان و يتأسسان عند المتعلم من خلال العلاقة التي يبنيها مع العالم الخارجي . و هي عملية تلعب فيها التجربة دورا مركزيا و تقوم مقام المعلم . إن المعرفة لا تتم عبر الولوج المباشر للأفكار و المعارف. إنها قبل كل شيء تمثل جوابا أو حلا لمسألة , و هو حل يتم بناؤه بشكل تدريجي و خطوة خطوة بواسطة منهاج ومن خلال عملية بحث و تقصي . وهذا هو المسار الذي يتحتم على المدرسة أن تنهجه وأن تتيح اكتسابه للأطفال 6.

هكذا نجد ديوي يعطي الأولوية للتجريب و الفعل و النشاط في البيداغوجيا , ودور المعلم أو المربي ينبغي أن يقتصر فقط على تنظيم الأنشطة التي من خلالها يبني المتعلم تعلماته. وهو موقف سيمثل ثورة في مجال التربية حتى وان تم رفضه من قبل بعض معاصريه *

ضمن نفس التوجه , فهم المتعلم وتوفير كل الفرص له لكي يتعلم بنفسه و التأكيد على مبدأ القابلية للتعلمl'éducabilité , تمثل ماريا مونتيسوري Maria Montessori أحد الأوجه البارزة لهذا التيار الحديث (تيار التربية الجديدة) . لقد ابتدأت مونتيسوري تجربتها التربوية كطبيبة تكلفت بأطفال كان يتم نعتهم بالمتخلفين أو الأغبياء . و إيمانا منها أن هؤلاء الأطفال يمكنهم تطوير قدراتهم إن أتيحت لهم الظروف الملائمة لذلك , ستشرع في تطوير مجموعة من الأدوات لكي تساعدهم على تعلم الكتابة و القراءة . هكذا و ابتداء من 1907 ستقدم طريقتها البيداغوجية, وهي طريقة سيتم تبنيها من قبل كثير من الدول , طريقة تؤكد في المقام الأول على احترام قدرات المتعلم و إمكاناته . تقول : «إذا أردنا للإنسانية أن تتقدم , يلزم أن نعرف الطفل أكثر و أن نساعده. و بشكل خاص, أن نحترم ما تسميه بمداه الحيوي son élan vital أي الجانب النفسي الدينامي لديه une psychique dynamique و الذي يدفعه لاكتشاف و الغوص في محيطه ومن ثم اكتشاف معارف جديدة 7

هكذا ينبغي أن ندرك التربية اعتبارها مساعدة للطفل من أجل الحياة « 8» une aide à la vie .

أما في فرنسا ومنذ 1918 سيؤسس أدولف فيرييرAdolphe Ferriére , سيليستان فريني Celestin Freinet و أوفيد ديكرولي Ovide Decroly ببلجيكا التربية الجديدة متأثرين في

ذلك بجون ديوي رائد هذه المدرسة و التي تنظر الى الطفل باعتباره نشيطا و اجتماعيا actif et social.

و على هذا النهج ستسير البيداغوجيا الحديثة : احترام رغبات الطفل و حريته. انه ليس مجالا للقولبة و التطبيع بل انه مجال للتفتح و الاكتشاف. و مع ظهور العلوم الانسانية و سلسلة النجاحات التي حققتها خصوصا في مجال علم النفس و التقدم في اكتشاف الانسان خصوصا مع المدرسة السلوكية ثم البنائية و التحليل النفسي...الخ ستظهر مقاربات بيداغوجية جديدة تبرز همية معرفة الطفل و الاستماع للطفل و احترام ايقاعات الطفل و استراتيجياته التعلمية بل وتوظيف حتى تعثراته و «اخطائه « في أفق بناء معارف ثابتة لديه.

حتى يومنا هذا سيحيل معنى البيداغوجيا الى الكيفية التي بواسطتها سيتم تكوين الطفل بغض النظر عن محتوى هذا التكوين. اذ الأمر يتعلق تارة بالسيرورات الموظفة لاكتساب المعارف و تارة بموقف و رد فعل البيداغوجي أي ذاك الذي يرافق ويصاحب.

انه و انطلاقا من هذه التصورات, يمكن أن نفهم و أن نصنف مختلف التيارات في البيداغوجيا.

ولا ننس في هذا الإطار كذلك فضل الابستيمولوجيا المعاصرة وإضافاتها النوعية في هذا المجال , خصوصا مع غاستون باشلار Gaston Bachelardو جون بياجي Jean Piagetثم بعض الفلاسفة المعاصرين أمثال ادغار موران Edgar Morin الذي سيبين كيف أن التربية , في الزمن الحالي المتسم بالتعقيد , يلزم أن تبرز تناقضات المعرفة لكي تتيح للفرد المتعلم معرفة الآخرين ومعرفة العالم, و ذلك عبر نسج علاقات بين المواد التعليمية لمقاربة الواقع بطريقة غير مجزأة كما هو الحال الآن في ظل التشتت و الإغراق في التخصص الذي عرفته المعرفة الإنسانية و العلم . إن الأمر , وحسبه دائما , يقتضي ظهور بيداغوجيا جديدة, بيداغوجيا التركيب و السياقات المعقدة pédagogie de complexité والتي تفترض تفكيرا مركبا تفكيرا متعددالأبعاد.تفكيرا يتجاوز,حسب تعبيره,النقط السوداء التي تفصل بين المواد التعليمية.

في هذا الإطار كذلك, ينبغي أن نستحضر التطورات التي تعرفها البيداغوجيا حاليا خصوصا مع تقدم الدراسات في مجال السيكولوجيا المعرفية la psychologie cognitiveو علم الأعصاب la neurologie و النتائج المحصل عليها في مجال دراسة الذاكرة و الدماغ ومن ثم ظهور البيداغوجيا العصبية la neuropédagogie» العلم الحقيقي للتعلمات « كما يسميها أوليفيي هودي Olivier Houdé و التي تساعدنا في التمييز بين صلاحية بعض الوضعيات التعليمية و عدم صلاحية أخرى, و من ثم فهي تطمح إلى فهم, و بشكل أفضل, كل ما يروج في دماغ الطفل المتعلم ومن ثم العمل على تطوير و إيجاد الطرق التعليمية المناسبة . 9

خلاصة و تركيب :

ما هي أهم الاستنتاجات التي يمكن أن نخرج بها من خلال هذه المتابعة لمفهوم البيداغوجيا ولمساراتها ؟ وما الذي يمكن استخلاصه من خلال تأمل تاريخية هذا المفهوم ؟

يمكن , وبشكل تركيبي , تسجيل الملاحظات التالية :

إن التفكير في طرق التواصل و التدريس, و الطريقة التي ينبغي أن تحكم العلاقة بين الراشد و الطفل, أو المعلم و المتعلم, تفكير قديم لازم الفكر الإنساني منذ الأزل و أن الأعراف البيداغوجية متجذرة في التاريخ.10

إن التجاذب بين فكر بيداغوجي منغلق (بيداغوجيا تقليدية) و آخر منفتح (بيداغوجيا حديثة) لازم الفكر الإنساني منذ القديم وبالتالي لا ينبغي أن نربط بين ظهور البيداغوجيا الحديثة بمقارباتها المتعددة و ظهور الفكر الحديث , حيث أننا لانعدم مصادفة ملامح اشراقات بيداغوجية متنورة على امتداد التاريخ الانساني* .

هذه البيداغوجيات كذلك, بصنفيها التقليدي و الحديث , نجدها تحتفظ بنفس الخاصيات التي راكمتها عبر التاريخ .

هوامش و احالات :

*يلزم أن نبين , أننا عند حديثنا عن يداغوجيا تقليدية و أخرى حديثة , فإننا نتحدث فقط على المستوى النظري, مستوى تطور الأفكار و ليس على مستوى الممارسات, لأننا حتى في ظل المؤسسات التي احتضنت رسميا البيداغوجيا الحديثة-المغرب مثلا نجد على مستوى الممارسة هيمنة التقليد وحيث على مستوى التقويم يتم استهداف المعارف بالدرجة الأولى.

1. Georges Minois ,Platon-Premier théoricien de l'éducation,les grands dossiers des sciences humaines,n°45,decembre2016,janvier-fevrier2017 ,p.6
2. Georges Minois,Platon-Premier… ,op.cité ,p.6
3. Georges Minois,op.cit ,p.7
4. Michel Soetard ,Rousseau,Les reveries d'un pédagogue imaginaire,les grands dossiers,n°45,p21
5. Spencer,De l'education intellectuelle , morale et physique ,1861, cité

dans sciences de l'education ,op. cit. ,p.26

6. Catherine Halpern,John dewey ,Eduquer par l'expérience,sciences humaines ,op.cit.,p.28
7. Marie-LaureViaud ,Montessori, Freinet, Steiner…Un école différente pour mon enfant ? le guide des pédagogies et des établissements,de la maternelle au lycée,Nathan,2015
8. Voir revue Siences Humaines ,n°279,Mars 2016
9. Martine Fourner,Galaxie des contemporains ,lesgrands dossiers des sciences humaines ,op.cité,p.73
10. Ruano-Borbalan ,Jean-Claude.La tres grande histoire de la pédagogie. In Dupriez,Vincent ;Chapelle,Gaêtane.Enseigner,PUF,2007

التربية على القيم في التعليم الثانوي الإعدادي
اللغة العربية نموذجا

عزالدين المعتصم

تقديم

شهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات جذرية وتطورات سريعة أثرت على حياتنا في شتى المجالات، مما فرض على المهتمين بالحقل الفكري والتربوي التفكير في تقديم حلول تناسب هذا التسلسل من الأحداث لكي يتمكن الفرد من التأقلم ومواكبة الركب الحضاري والتكنولوجي والمدني، عن طريق تطوير مهاراته وتنمية مكتسباته بهدف تجاوز الصعوبات ورفع التحديات التي تواجهه وتواجه مجتمعه.

تماشيا مع هذا الوضع ولج نظام التربية والتكوين بالمغرب في العصر الراهن منعطفا حاسما، أعلن فيه عن ميلاد المدرسة المغربية الجديدة التي أفرزت مصطلحات جديدة أسست لمفاهيم مبتكرة وأعلنت القطيعة التامة مع تصورات ظلت مهيمنة ردحا كبيرا من الزمن. ومن هذه المفاهيم الجديدة نجد مفهوم التربية على القيم في المدرسة الحديثة، إذ تعد المؤسسة المدرسية دعامة أساسية من دعامات بناء المشروع المجتمعي المغربي، وركيزة هامة من ركائز إنجاح المشاريع التنموية التي انخرطت فيها بلادنا في الألفية الثالثة، فهي التي توفر للأفراد والجماعات فرص التفاعل فيما بينهم، كما أنها تعمد إلى تربية الأطفال وتكوينهم وفق الثقافة التي تمثلها كمؤسسة مدرسية، لذا فإن التربية المعاصرة جعلت من أحد مبادئها الرئيسة البدء بمعرفة الطفل قبل تعليمه.

وفي هذا الإطار، تهدف هذه الدراسة إلى محاولة البحث عن السبل الكفيلة بتعزيز القيم داخل المدرسة المغربية. لأن مصطلح التربية على القيم تغلغل في مناهج التعليم وبرامجه ومقرراته، وأصبح معيارا تقويميا، تقاس به جودة النظام التعليمي برمته. فما المقصود بالقيم في الحقل التربوي؟ وكيف تسهم في اختيار غايات التربية وأهداف التدريس بالمدرسة المغربية؟

مفهوم القيمة valeur

القيم، وفق معاجم اللغة، هي جمع قيمة، «وأصل القيمة الواو، ومنه: قوَّمت الشيء تقويما، وأصله أنك تقيم هذا مكان ذاك[1]. قال الفيروز آبادي في القاموس: «القيمة بالكسر: واحدة القيم، وما له قيمة، إذا لم يدم على الشيء. والقَوام: العدل وما يعاش به. والقِوام: نظام الأمر وعماده وملاكه»[2]. ويعرف قاموس علم النفس «القيمة» valeur بأنها الاهتمام الذي يوليه الفرد لموضوع ما، أو إنه التقدير الذي لدينا لشخص معين. ويضيف بأن مفهوم القيمة مفهوم ذاتي؛ فالقيم تختلف باختلاف الأفراد وباختلاف المواقف، ومن ثم، فهي مرتبطة بإشباع الحاجات. ذلك أن موضوعا ما له قيمة معينة، بقدر ما إذا كان مرغوبا فيه أم لا[3].

وإذا كان مفهوم القيمة له علاقة وثيقة بالميول والاهتمامات، فإن هناك من يعرف القيم في علاقتها بالغايات والمقاصد السلوكية. فالباحث محيي الدين أحمد حسين يعرف القيم بأنها مكون نفسي (تركيبة وجدانية) مؤلفة من عدد من الميول والاتجاهات المكتسبة بفضل التنشئة الاجتماعية[4] للفرد، تلك التنشئة التي عادة ما تنسجم مع نموذج الإنسان المنشود، وتتطابق مع المثل العليا التي يحتضنها المجتمع.

يتضح أنه ليس من الضروري وضع حد فاصل ونهائي بين القيم والمثل العليا؛ فالقيم عبارة عن مفاهيم سلوكية تدفع بالفرد إلى الانتماء والاختيار في مجالات الحياة وفق اهتماماته واتجاهاته وتقديره للأشياء التي يحتك بها خلال حياته، سعيا لإرضاء نفسه وإشباع حاجاته. كما تعد منظومة القيم مطلبا أساسيا، لأنها تمنح الأشياء طعما وتمكن من البحث المستمر عن معنى الحياة، وتحقيق مثال المجتمع ونموذج الإنسان، واكتمال شخصيته واندماجه في المجتمع.

ويتفق معظم الباحثين على أن عملية تربية الطفل على القيم تبدأ في سن الثالثة، أي في مرحلة الطفولة المبكرة، فمرحلة المراهقة، ثم مرحلة النضج التي يتحدد فيها سلوك الفرد، نتيجة لخبرات التنشئة التي تلقاها الفرد في مرحلة الطفولة والمراهقة[5]. ويتقبل الطفل المفاهيم والقيم وفقا لمرحلته العمرية، فلكل مرحلة عمرية للطفل خصائصها الخاصة التي تمكنه من تقبل وتفهم بعض المفاهيم دون سواها. ومن هنا يتبين أن لمنظومة القيم علاقة وثيقة بالتنشئة الاجتماعية، فعلى الرغم من أنها عبارة عن مفاهيم انتقائية يقوم بها الفرد الإنساني في موقف معين بمحض اختياره، فإن هذا الاختيار لا يعدم أسسه بالواقع الاجتماعي الذي ينشأ فيه بكل حمولته الثقافية.

ويقصد بالقيم في المعجم التربوي مجموعة من القواعد والمقاييس الصادرة عن جماعة ما، ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال والأفعال، ويكون لها قوة الالتزام والضرورة العمومية، ويعتبر أي خروج عنها بمثابة انحراف عن الجماعة ومثلها[6].

إن القيم، بصفة عامة، هي الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات والأشياء، كما أنها عبارة عن المثل والمبادئ والميول التي توجه سلوك الناس وتنظمه. «وترتبط تلك الميول والاتجاهات وتتمحور حول موضوع ما، يُقَوَّم من طرف الفرد ويُثَمَّن بعدما يكون قد قُوِّم وثُمِّنَ من طرف الجماعة التي ينتمي إليها. وذلك بناء على العديد من الاعتبارات، منها ما هو عقلي، ومنها ما هو وجداني، منها ما هو شعوري، ومنها ما هو غير شعوري»[7]. ومهما تمكنت تلك التشكيلة من الفرد وتغلغلت في كيانه الشخصي العميق، إلا وأصبحت عاملا من عوامل التأثير في أفكاره وتوجيه سلوكه واختياراته، كما تصبح الموضوعات التي تمثلها القيمة أهدافا وغايات يسعى لبلوغها.

يتضح أن القيم هي ذلك النسق من المعايير التفضيلية والسلوكيات المرغوبة، والتي يمكن للتربية نقلها وتنميتها عن طريق التنشئة الاجتماعية والتفاعل في المواقف التعليمية التي تتجسد انطلاقا من ممارسات لفظية وحركية مباشرة وغير مباشرة، يمكن وصفها بأنها ممارسات يبرز فيه الخلق الحسن. لأن القيم تعد جانبا متساميا ومتعاليا يجعلنا ننشدها دائما، كما تعتبر واقعا مرتبطا بالمجتمع وبتطوره وتغيره، وبالإنسان ونموه. ودون أن نقول إن لأحدهما أسبقية أو امتياز على الآخر، نعتقد أن القيم هي، بالضبط، ما يمنح المثل العليا بعدها الإنساني وطابعها النسبي وما يشدها إلى دنيا الواقع.

إن المحيط السوسيو ثقافي الذي يعيش فيه الفرد ، بكل ما يتميز به من نظم وتقاليد وأعراف اجتماعية تمارس عليه تأثيرا مباشرا أو غير مباشر، بشكل يؤدي إلى بلورة قيمه وتحديدها بشكل معين. غير أن المجهودات التي بذلت في ميدان التعليم جد عديدة ومتنوعة، ولكنها ركزت في معظمها على الجانب المادي للعملية التعليمية كالتجهيز والبناء وتوفير الكتب المدرسية، بيد أنها أهملت، لحد بعيد، البعد الإنساني في هذا التعليم والتكوين الذي نريد له أن يكون تربية وليس مجرد تعليم. وعلى هذا الأساس سنعمل على استخلاص القيم التي تعمل المدرسة المغربية، على غرسها في وجدان الطفل والمراهق على وجه الخصوص. وذلك من خلال مقاربة كتب اللغة العربية المعتمدة في السلك الثانوي الإعدادي بهدف الإجابة عن الإشكالية التالية: ما نوع القيم السائدة في النظام التعليمي المغربي؟

2 - المدرسة المغربية والقيم من خلال المناهج التعليمية والكتب الدراسية

تكتسي المناهج والبرامج في النظام التعليمي أهمية بالغة لكونها تشكل جوهر المدرسة ومحور اضطلاعها بوظائفها بكافة الأسلاك التعليمية والتكوينية، فهي تعبر عن الخيارات الكبرى للمجتمع وتعكس ثقافته وقيمه، وتشتمل على المعارف والكفايات الضرورية لتكوين مواطناته ومواطنيه وتلبية حاجاته من الموارد البشرية المؤهلة.

وتجدر الإشارة إلى أن الكتب المدرسية مجرد وثائق محددة وثابتة نسبيا، والأهم من كل ذلك أنه يتم العمل بها في جميع أنحاء المغرب وأقاليمه؛ فهي مقررة وإلزامية. وهذا عنصر مهم يجعل تحليل مضامينها ومعرفة توجهاتها أمرا ضروريا لكل معرفة تروم الكشف عن الفلسفة التربوية السائدة في المدرسة المغربية، وعن تسلسل القيم في النظام التعليمي ككل. ويذهب بعض الباحثين التربويين إلى اعتبار الطرائق الضمنية، كاتجاهات المدرسين وممارساتهم وأنشطتهم الديداكتيكية، تدخل بدورها ضمن مضامين المقررات والبرامج الدراسية، التي تمارس على المتعلم تأثيرا بالإيجاب أو بالسلب. وغير خاف أن مضامين المقررات والبرامج الدراسية، تخضع للمراجعة والتغيير المستمر، حتى يضمن لها ملاءمة التحولات والتغيرات التي تطرأ على العالم باستمرار، والتي ينبغي للمدرسة مواكبتها حتى لا تسقط في وضع يجعلها متأخرة عن عصرها[8].

واستنادا إلى الاختيارات والتوجهات التربوية في مجال القيم المتمثلة في: قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية والقيم الإنسانية، أمكن تفعيل هذه القيم، والعمل على تصريفها عبر جملة من الإجراءات تكمن في اختيار نصوص حاملة في أصلها وطبيعتها لهذه القيم، مع الحرص على عدم إغفال استثمار أبعادها من خلال تقريب النصوص الحاملة تحليلا وتركيبا وتنشيطا. وانسجاما مع هذه التوجهات، وعملا على بلورة القيم المستهدفة، في سياق الأنشطة اللغوية المبرمجة في كتاب التلميذ، تم إدراج هذه القيم بشكل صريح أو ضمني في ثنايا النصوص القرائية المختارة، حتى يتشبع التلاميذ بمفاهيمها وأبعادها الأخلاقية والاجتماعية والثقافية والإنسانية.

2-1 - القيم الإسلامية

تعد القيم الإسلامية أمرا لا غنى عنه في المجتمعات الإسلامية بصفة عامة، والإسلامية بصفة خاصة، ولهذا الغرض اختيرت نصوص بمرجعية هذه القيم التي تتغلغل بجذورها الثابتة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والمذهب المالكي الذي يؤطر المجتمع المغربي فكرا وسلوكا. وتأتي أنشطة الاستثمار لتؤصل هذه القيم، وترسخها في نفوس المتعلمين وسلوكاتهم، كي يتشبعوا بروح هذه القيم ويجدوا فيها ما يساعد على سمو سلوكهم الديني داخل مجتمع تسيطر عليه التوجهات المادية في الطموح والتفكير والسلوك.

الكتاب المدرسي	المستوى	الوحدة أو المجال	الدروس	الصفحة
المفيد في اللغة العربية[9]	الأولى ثانوي إعدادي	القيم الإسلامية	- يا بني - حق المسلم على المسلم - إنه من أهل الجنة - الإسلام دين العمل	8 20 28 34
المرجع في اللغة العربية[10]	الثانية ثانوي إعدادي	القيم الإسلامية	- التضامن الاجتماعي - من مكارم الأخلاق - الإسلام دين الرحمة - قرآن الفجر	8 18 26 30
مرشدي في اللغة العربية[11]	الثالثة ثانوي إعدادي	القيم الإسلامية	- من قيم الإسلام - ضرورات لا حقوق - الفجر الصادق - الإنسان في الإسلام	9 19 27 33

يتضح لنا، في ضوء هذا الجدول أن القيم الإسلامية حاضرة بقوة في مقررات الكتب المدرسية بالتعليم الثانوي الإعدادي الصادرة وفق مرجعيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ووفق المفهوم الجديد للمدرسة المغربية الجديدة، إذ يطمح الكتاب المدرسي إلى ترسيخ جملة من القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين.

وليس من الضروري أن تكون النصوص المقروءة مستلهمة من التراث الإسلامي حتى تزخر بالقيم الإسلامية، ولكن المهم أن تنهض بالقيم والإيحاءات والرموز الدينية من خلال الحوار والأحداث. ومن أهم القيم الإسلامية التي يهدف الكتاب المدرسي إلى ترسيخها في وجدان التلاميذ قصد خلق أطفال أسوياء اجتماعيا، نجد قيمة الصدق، وقيمة العدل، وقيمة الأمانة، وقيمة القناعة، وقيمة الوفاء بالعهد، وقيمة الرحمة، وقيمة التواضع وإنكار الذات.

تعد، إذن، القيم الإسلامية مرتكزات أساسية تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي، فهي تتغلغل في حياة الناس، أفرادا وجماعات، بدوافع السلوك والآمال والأهداف[12]. كما يؤكد إميل دوركهايم على التربية الأخلاقية كمحور لعملية التنشئة التي تزود الأفراد بتصورات المجتمع ومعاييره وأنماط سلوكه، وبالتالي تواصل الفرد بجماعته التي هو عضو فيها[13]. لأن التربية والأخلاق وجهان لعملة واحدة، فلكي تقدم تربية لا بد أن ترتكز على الأسس الروحية والخلقية، ولكي تنمي وتغرس المبادئ والقيم الخلقية في النشء لابد من التربية بجميع طرائقها

ومحتوياتها وممارساتها لربط المضمون الفكري والروحي بالواقع العملي الذي يعيشه أبناؤنا، لتصبح هذه القيم موضع التطبيق والممارسة[14]. ومن تم تظهر العلاقة الوظيفية التبادلية بين التربية والأخلاق، ومساحة التقائهما تكون على صعيد القيم.

وتبعا لذلك، نستشف أن مضامين ومحتويات الكتاب المدرسي تروم تربية الطفل المغربي تربية دينية متينة تستمد مقوماتها من تعاليم ديننا الحنيف. وفيما يلي سوف نقوم بالتعرض لأهم القيم الوطنية والإنسانية التي تضطلع بها كتب اللغة العربية في الثانوي الإعدادي.

2-2 - القيم الوطنية والإنسانية

استثمرت، في مجال القيم الوطنية والإنسانية، نصوص نثرية وشعرية تناولت هذه القيم بالدراسة والتحليل مستلهمة العناصر الاجتماعية والثقافية للمجتمع المغربي التي حافظت على وحدته الوطنية وتماسكه الاجتماعي. ويقصد بالقيم الوطنية مجموعة من القيم التي تعكس شعور الفرد بالولاء والانتماء للوطن والنظام السياسي القائم، وتتمثل هذه القيم في تحقيق العدالة، وترسيخ الديمقراطية والتمسك بالحرية، وغيرها من القيم الوطنية والإنسانية التي تشكل شخصية الأطفال ووجدانهم، وتحدد قدراتهم على التكيف مع المجتمع.

لقد عملت النصوص الواردة في الكتب المدرسية- قيد الدرس- على ترسيخ قيمة الانتماء إلى الوطن وهي مقابل الاغتراب الذي يجد فيه الفرد نفسه عاجزا تماما أمام ما يسود المجتمع الذي يعيش فيه من أنظمة اجتماعية فاسدة، وهذه الأنظمة تقف حائلا دون تحقيق أهدافه وتطلعاته ورغباته، مما يدخله في مجال العزلة الاجتماعية بانعزاله عن المجتمع[15].

فضلا عن هذا كله، سعت النصوص إلى ترسيخ قيم: المجد، والحرية، والوطنية، زيادة على التسامح والتضامن والمساواة، والإعلاء من شأن ما هو إنساني في ثقافة هذا المجتمع، وانفتاحه على ما هو إيجابي في العلاقات الإنسانية بين دول العالم، لاسيما تلك التي تربطنا بها وشائج الانتماء الجغرافي والديني واللغوي.

الكتاب المدرسي	المستوى	الوحدة أو المجال	الدروس	الصفحة
المفيد في اللغة العربية	الأولى ثانوي إعدادي	القيم الوطنية والإنسانية	- وصية	50
			- الأطلس	56
			- قيمة الإنسان	64
			- هدية لأمي	68

المرجع في اللغة العربية	الثانية ثانوي إعدادي	القيم الوطنية والإنسانية	- المرأة وحق العمل - درس في الوطنية - 11 يناير - ثقافة حقوق الإنسان	54 62 70 74
مرشدي في اللغة العربية	الثالثة ثانوي إعدادي	القيم الوطنية والإنسانية	- الفداء ... حتى النصر - الوطن والوطنية - كلنا نرجو السلام - من أجل مجتمع أفضل	47 56 63 69

يتضح، من خلال الجدول، أن اللغة العربية تربي الطفل تربية وطنية، وتثقفه تثقيفا صالحا. ومرد ذلك إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية هي الإطار العام الذي يضم بداخله مجموعة من العمليات تتمثل في القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية، وإن هذه العمليات إنما تعبر عن الجوانب المختلفة لتنشئة الطفل في المجتمع، كما أنه من الصعب الفصل بين تلك العمليات المتعددة لتنشئة الطفل بعيدا عن الإطار العام الذي يضمها في بوتقة واحدة، وهي التنشئة الاجتماعية.

2-3 - القيم الاجتماعية

ويقصد بالقيم الاجتماعية تلك القيم التي تحكم العلاقات بين الأفراد، وتحدد المواقف والاتجاهات بالنسبة لعدد من القضايا الفكرية والاجتماعية، كما تحدد أنماط السلوك، فيختار منها الفرد مجموعة من القيم التي تساعد عملية تطوره ونموه، يدعمها ويحافظ عليها ويعمل على تعديل القيم التي تعوق حركته أو تعطل نموه[16]. ويمكن أن نشير إلى بعض القيم الاجتماعية التي يتضمنها الكتاب المدرسي بالتعليم الثانوي الإعدادي مثل: قيمة تحمل المسؤولية، قيمة التعاون، وقيمة العمل ونبذ التواكل، وقيمة الإصغاء لنصائح الكبار وطاعتهم. وذلك وفق الجدول التالي:

الكتاب المدرسي	المستوى	الوحدة أو المجال	الدروس	الصفحة
المفيد في اللغة العربية	الأولى ثانوي إعدادي	المجال الاجتماعي والاقتصادي	- المتشرد - الأصدقاء الجدد - المعذبون	118 140 146

المرجع في اللغة العربية	الثانية ثانوي إعدادي	المجال الاجتماعي والاقتصادي	- آمنة - بن سيدي رحيل - لا أفلح في تعليمهم - التنمية الشاملة	118 133 139 149
مرشدي في اللغة العربية	الثالثة ثانوي إعدادي	المجال الاجتماعي والاقتصادي	- البيت - لحظة غضب - سلوك مدني - دور المرأة في الاقتصاد الوطني	111 121 129 135

إن ترسيخ القيم الاجتماعية في وجدان المتعلم تعني إكسابه المفاهيم والعادات والاتجاهات والقيم السائدة في مجتمعه، بالإضافة إلى القيم التربوية والاجتماعية والثقافية، التي يتمكن من خلالها من التفاعل والتكيف مع المجتمع. ويعتبر هذا الاكتساب تعلما اجتماعيا، ويتم ذلك عبر مجموعة من الوسائط. وقد "اتضح للباحثين في مجال دراسة القيم أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة لدى الفرد بمعزل عن قيمة أخرى مرتبطة بدورها بمجال سلوكه واهتماماته"[17]. لذلك تلعب المقررات التربوية دورا هاما في تنشئة الطفل بواسطة عملية التعلم الاجتماعي، وتلقينه قيم المجتمع سواء أكانت سلوكية أم دينية أم اجتماعية، وذلك بشكل غير مباشر.

2-4 - القيم الثقافية

قبل العمل على تحديد القيم الثقافية الواردة في الكتب المدرسية – موضوع الدراسة- لابد من التعرف على مفهوم الثقافة، فهناك تعريفات كثيرة لمدلول هذه الكلمة، إذ نجد البعض يحصرها في مجموعة المعارف والأفكار وأشكال الإبداع الفني والأدبي المختلفة، والبعض الآخر يعتبرها ذات بعد اجتماعي. لذا يقال عنها إنها فوق فردية، لأن عناصرها المتباينة لا يمكن أن تكون ذات طابع فردي. ومن هنا جاء نعت الثقافة بأنها ذات صبغة اجتماعية، وهي ليست نتاج فرد أو بضعة أفراد، ولا جيل أو بضعة أجيال، بل هي نتاج المجتمع، رغم أن هناك أفرادا أثروا ويؤثرون في ثقافات مجتمعاتهم[18].

ولكن السائد هو التعريف الذي يتجه إلى اعتبار الثقافة المحصلة النهائية لإفادة الإنسان من المعارف والعلوم والآداب والفنون، وكذلك من التقاليد والعادات لتطور ملكاته العقلية ومهاراته اليدوية والفنية، وصقل وجدانه ليحرك كل إرادته في مواجهة الظروف المحيطة[19]. وغالبا ما يرغب النظام المدرسي في تعزيز الثقافة العامة للمتعلم، وزيادة خبراته ومعلوماته

عن المجتمع، وإثراء الحصيلة اللغوية لديه، وإكسابه العديد من المهارات والقدرة على التصرف في المواقف الحياتية. وفي هذا السياق نلفي كتب اللغة العربية – موضوع الدراسة- تسعى إلى مساعدة المتعلم على امتلاك القيم الثقافية على اختلاف مستوياتها:

الكتاب المدرسي	المستوى	الوحدة أو المجال	الدروس	الصفحة
المفيد في اللغة العربية	الأولى ثانوي إعدادي	المجال الفني والثقافي	- السينما والمسرح - زرياب في الأندلس - رقصة أحواش - حب المسرح	192 200 208 220
المرجع في اللغة العربية	الثانية ثانوي إعدادي	المجال الفني والثقافي	- ألسنة الشعب - الحلقة - أصدقائي الستة - أصول الثقافة المغربية	191 199 207 215
مرشدي في اللغة العربية	الثالثة ثانوي إعدادي	المجال الفني والثقافي	- عبقرية الخط العربي - الموسيقى الشعبية المغربية - رقصة تاسكيوين - هكذا تعلمت	191 201 208 219

تساعد القيم الثقافية على إكساب الأفراد العديد من المعارف والأفكار، وأشكال الإبداع الفني والأدبي المختلفة، بالإضافة إلى تقاليد المجتمع وعاداته وتراثه وفنونه. وهذا يعني أن الثقافة تشتمل على أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان مشاركا فيها أعضاء مجتمعه، أو هي بتعبير آخر، كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه مشاركا الآخرين فيه، إضافة إلى كونها نمط من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك، حيث إن كل عنصر من عناصر الثقافة يتضمن سلوكا معينا[20].

وقد تم التركيز في تقريب النصوص المتضمنة للقيم الثقافية، خاصة في جانبها الاستثماري، على ما نصطلح عليه اليوم في أدبيات الثقافة المعاصرة ب»حوار الحضارات»، حيث يتعرف التلاميذ

من خلال هذه المقاربة، قيم الحوار وما ينطوي عليه من إيجابيات في العلاقات بين الأفراد والجماعات والدول، بهدف تأسيس تقاليد ثقافية جديدة تأخذ بعين الاعتبار مبدأ الحوار أساسا في تقارب الأفراد والشعوب والمجتمعات وحل المشكلات والخلافات المستعصية في ما بينها.

وفي السياق نفسه، يمضي استثمار النصوص لما تبقى من القيم عبر المجالات الأخيرة كقيم حقوق الإنسان التي تم الحرص على تقريبها انطلاقا من نماذج حية مستمدة من واقع التلاميذ في سلوكاتهم اليومية، أو من بعض الظواهر الاجتماعية التي يمكن رصدها وملاحظتها على مستوى التعامل وأنماط التصرف إزاءها. مثل هذه الظواهر وما تقابل به من أشكال التصرف في بعدها الإيجابي أو السلبي، توضَع موضع نقاش وحوار بين التلاميذ لتقويم مدى صحة التصرف الذي قوبلت به.

نستخلص مما سبق، أن المدرسة المغربية تعمل، من خلال المقررات التعليمية، على تدعيم القيم الإيجابية وتقديم النموذج الإيجابي الذي يتوحد معه المتعلم، فضلا عن الجانب الفني الهادف الذي يساعد على إمتاعه من جهة، وتمثله لثقافة بيئته وقيمها وأعرافها من جهة أخرى، حتى يتكيف مع مجتمعه.

3 - دور المدرس في تعزيز القيم

إن ترسيخ القيم النبيلة خلال مرحلة التدريس، يقتضي تغييرا جوهريا لعلاقة المدرسين بالمعرفة، ولطرق إنجازهم لمهامهم، ولكفاياتهم المهنية الخاصة. ولربما أمكن القول مع الباحث فليب ميرو بأن الهدف المرتجى، صار هو إقرار مهنة جديدة، رهانها الأول هو تعليم التلاميذ وليس تدريسهم، على اعتبار أن المدرس هو المحرك الأساس في تفعيل دور المدرسة وغرس القيم في نفوس الناشئة.

وتجدر الإشارة إلى أن تعزيز القيم في نفوس الناشئة يستلزم «ثورة ثقافية» للانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب، القائم على مسلمة بسيطة، تتلخص في أن القيم لا تكتسب إلا في ظل وضعيات عمل مركبة باستمرار. أما مهمة المدرس[21] في هذا الإطار، فإنها لا تقوم على ارتجال الدروس، ولكنها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلم، وعلى بناء مشكلات متزايدة التعقيد. ويظهر من خلال هذا المثال بأن الرهان معقود على نشوء ابستيمولوجيا جديدة، وعلى تمثل مغاير لطرق بناء المعارف في ذهن المتعلم.

ومن هذا المنطلق فإن اختيار التربية على القيم في المنظومة التربوية ببلادنا، يستدعي من المدرس تغييرات جوهرية في هويته المهنية، تتجلى في إعادة بناء صورته المهنية على دعامات وظائف جديدة، أهمها وظيفة المدرب الذي لا تقوم كفاءته على عرض المعارف بطريقة خطابية، ولكن على اقتراح وإقامة روابط بين المعارف والوضعيات المناسبة لها[22]. زيادة على اعتماد نقل

ديداكتيكي مركب، يستلهم الممارسات الاجتماعية من جهة، والمعارف العالمة التي تسندها من جهة ثانية، الأمر الذي يستوجب تكوينا دقيقا في علم النفس المعرفي وفي الديداكتيك، وتبني رؤية سوسيولوجية تسمح للمدرس بالتمثل الصحيح للقيم المتوخاة من المنهاج التعليمي والتي يحتاجها المتعلمون في حياتهم اليومية، مما يجعلهم يأخذون موقفا إيجابيا، وينخرطون تلقائيا في تفعيل مبادئ العقد الديداكتيكي المقترح عليهم، والقائم على احترام شخصياتهم وآرائهم. وحينها يتحولون إلى شركاء نشيطين ومبدعين، يتعاونون مع مدرسيهم، بهدف التفكير في مشاريع جديدة.

يعد المدرس هو ممثل المدرسة في تسيير وإخراج الموقف التعليمي، إذ لم يعد دوره يقتصر على تلقين المعلومات، بل أصبح مطالبا بتربية الناشئة وإعدادهم للحياة جسميا وروحيا وخلقيا. ولعل من أفضل أشكال تدريب الشخصية المتعلمة وتربيتها ذلك السلوك المرتبط بمواقف سلوكية حية وواقعية، فالإكثار من النصح والإرشاد والموعظة بعيدا عن المواقف والمشكلات الواقعية، يفقد هذا النصح وذلك الإرشاد جدواه وفاعليته، ولذلك يجب على المدرس تحفيز التلاميذ على ترجمة كثير من القيم كالنظافة، والتعاون، والتسامح، والنظام، والصدق (...) من خلال مواقف ومشكلات يومية داخل الفصل وداخل المدرسة أو خارجها[23].

إضافة إلى ذلك فإن الأبحاث التي أجريت حول المقاربات التربوية الفاعلة في التربية على القيم تجمع على ضرورة دمج البعدين المعرفي والانفعالي، وذلك باعتماد التجارب الشخصية والجماعية كخلق محور للتأمل والتفكير والتحليل والمناقشة وتمثل الأدوار والتبصر بعواقب الأمور، فمسألة النقاش حول المواقف الإيجابية بحاجة أن يتتبعها المدرس بالتحفيز، الذي تترتب عنه جملة من الإيجابيات نذكرها على النحو التالي:

يبعث التحفيز على الطموح في نفس المتعلم ويشجعه على العمل.

يهدف المتعلم إلى بذل الجهد من أجل تطوير العمل وتحسينه ورفع مستواه.

يدل على التقدير والاحترام لما سيقوم به ويطمح إليه.

يعكس مدى الجهد الذي قام به المتعلم.

نستخلص أن قضية تعزيز القيم في نفوس الناشئة تستوجب من المدرس الاهتمام بشخصية المتعلم جسميا وعقليا ووجدانيا وخلقيا وسلوكيا، فعلاوة على المعرفة التي يكسبها للمتعلم يجب أن يسعى إلى إكسابه مجموعة من القيم والاتجاهات المقبولة اجتماعيا، كما ينمي لديه الأخلاق والمعايير الخلقية القويمة، ويغرس لديه العادات السلوكية والإيجابية وينميها بمختلف السبل ومن خلال مختلف المواقف الهادفة. فالمدرس يقوم بدور إرشادي توجيهي ووقائي

وعلاجي في آن واحد[24]. ولهذا خليق به أن يتوفر على مجموعة من الخصائص والصفات التي تؤهله للرفع من مردودية العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بالفعل التربوي وغرس القيم في نفوس المتعلمين.

خاتمة:

إذا كانت الغاية القصوى للتربية والتعليم هي إسعاد الإنسان والإعلاء من شأن المجتمع، فإن هذه الغاية لا تتحقق بمعزل عن المثل العليا والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي ينشد المجتمع إشاعتها وترسيخها في الناشئة أطفالا ومراهقين. وهكذا فإنه انطلاقا من تلك القيم والمبادئ السامية وانطلاقا من فلسفة المجتمع بشكل عام، يمكن استخلاص ملامح نموذج الإنسان المغربي المنشود.

إن ارتباط التدريس بتطور العلوم والتقنيات، وبالتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وبالتفكير التكنولوجي، بشكل عام، لا يعني إغفال الغايات السامية التي تحدد هويتنا كمغاربة ومسلمين، وبالتالي الارتقاء بالإنسان الذي يبقى الهدف الأسمى من كل تربية وتدريس. وإذا كان المشكل الأساس الذي يواجه المؤسسات التربوية، هو كيفية الإسهام في الاضطلاع بدورها الرئيس في إنماء شخصية الطفل في مختلف مراحل حياته التي يقضيها في المؤسسات، فإننا نقترح ما يلي:

- يتطلب من المدرسة المغربية أن تبني البرامج والمقررات الدراسية على أسس تراعي توفير الجو الذي يتيح للمتعلمين فرص ممارسة مختلف التجارب التي تكسبهم غنى ونضجا في الشخصية عن طريق تحفيزهم ومنحهم الثقة في الذات واحترامها، والإحساس بهويتهم وانتمائهم الوطني والثقافي.

- ينبغي أن يكون المدرس على دراية تامة بأساليب التربية الحديثة، حتى يوازن بين عمله داخل الفصل الدراسي وطرحه لقضايا التنشئة الاجتماعية للمتعلم.

- يجب أن يدرك المدرس مدى الاختلاف الواضح بين طفل الأمس وطفل اليوم، وذلك نظرا للتطور التكنولوجي الرهيب وقنوات الاتصال المفتوحة على العالم بأسره.

- تستدعي قيم التنشئة الاجتماعية المقدمة للطفل توافر الجانب الترفيهي؛ فلا غنى لأحدهما عن الآخر، وعلى المربي أن يوازن بينهما كي ينجح في رسالته، وما يطرحه من قيم تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية.

- من الضروري، بالنسبة للمدرس، معرفة القيم السائدة في مجتمعه والمثل العليا التي يطمح إليها نموذج الإنسان المنشود، حتى يتمكن من تكوين نظرة واضحة عن المطلوب منه وعن

الأهداف التربوية والتعليمية التي سيعمل على نشرها وترسيخها بين المتعلمين، وبالتالي ابتكار أنجع السبل وأقوم الطرق لبلوغها.

الهوامش

1. ابن فارس (1979): «معجم مقاييس اللغة»، تحقيق: عبد السلام هارون، ج5، ط2، دار الفكر، بيروت.
2. الفيروز آبادي (د. ت): «القاموس المحيط»،ج4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط3، ص. 168.
3. 3-Norbert Sillamy (1980) , Dictionnaire de la psycologie, Bordas, Paris, , P. 20
4. يقصد بالتنشئة socialization، تلك العملية التي تقوم على تلقين الفرد قيم ومقاييس ومفاهيم مجتمعه الذي يعيش فيه، بحيث يصبح متدربا على تفعيل مجموعة من الأدوار التي تحدد نمط سلوكه اليومي.
5. أمل خلف (2006): «التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة، تطبيقات وأنشطة تربوية»، عالم الكتب، القاهرة، ، ص. 31.
6. لطفي أحمد بركات (1984): «المعجم التربوي»، منشورات دار الوطن، الرياض، ص، 113.
7. محمد الدريج (1990): «التدريس الهادف»، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط ، ص. 154.
8. G. Mialaret (1991): «pédagogie général», R. U. F, Fondamental, Paris, p. 199.
9. المفيد في اللغة العربية (2005): «كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي»، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب.
10. المرجع في اللغة العربية (2010): «كتاب التلميذ، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي»، الدار المغربية للكتاب للنشر، المغرب.
11. مرشدي في اللغة العربية (2015): «كتاب التلميذ، السنة الثالثة من التعليم الإعدادي»، أفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، المغرب.
12. فادية عمر الجولاني (1997): «دراسات حول الشخصية العربية»، مكتبة الإشعاع

الفنية، القاهرة، ص. 17.

13. المرجع نفسه، ص. 17

14. محمد الفلاحي (1992): «دور التربية في غرس القيم الخلقية في نفوس الناشئة»، ضمن ندوة الثقافة والعلوم، أبو ظبي، ص، 57.

15. حسن سعد (1986): ا»لاغتراب في الدراما المصرية المعاصرة،بين النظرية والتطبيق»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص. 18.

16. سعد لبيب (1984): «دراسات في العمل التلفزيوني»، الدار العربية للنشر، بغداد، ص. -41 42.

17. أحمد أوزي (2000): «المراهق والعلاقات المدرسية»، منشورات مجلة علوم التربية، ع. 8، الدار البيضاء، المغرب، ص. 162.

18. هادي نعمان الهيتي (1978): «أدب الأطفال»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ، ص. 26.

19. سعد لبيب، دراسات في العمل التلفزيوني، (مرجع سابق)، ص. -39 40

20. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، (مرجع سابق)، ص. 25

21. يقصد بمهمة المدرس في هذه الدراسة، مجموعة الأعمال والأنشطة والتوجيهات والإرشادات والنصائح والإيضاحات التي يقوم بها المدرس من أجل تنمية القيم لدى المتعلمين.

22. روجيرز بيرونو (2004): «بيداغوجيا الكفايات»، ترجمة: محمد حمود، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، ص، 89.

23. السيد سلامة الخميس (2000): «التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ص، 270.

24. المرجع نفسه، ص، 270.

لغة التدريس بين الفصحى والعامية

محمد سليماني*

منذ القديم، اعتنى علماء التربية والمربون باللغة العربية الفصحى كلغة للتدريس تعليما وقراءة وتأليفا، وذلك لدورها المحوري والهام في بناء شخصية المتعلمين خاصة والأمة بشكل عام، وكذلك لارتباطها بالقرءان الكريم والدين الإسلامي الحنيف باعتبارها لغتهما.

وتبعا لذلك، كانت اللغة العربية الفصحى في العصور المشرقة للإسلام في أوج ازدهارها وقوتها، حيث كانت بدون منازع لغة التعليم في المدارس والجامعات المنتشرة في الدول الإسلامية كالقرويين بفاس، والزيتونة بتونس، والأزهر بمصر، حتى إن الطلاب والمتعلمين الذين كانوا تأتون من خارج البلدان العربية الإسلامية كان يلزمهم تعلم هذه اللغة لأخذ العلوم الدنيوية من المسلمين كعلوم الفلك والطب والكيمياء والبصريات وغيرها من العلوم التي برع المسلمون فيها، والتي صيغت بلغة عربية فصيحة، ووضع أسسها علماء كبار كابن سينا والرازي وابن الهيثم وابن نفيس وغيرهم.

أما في عصر العولمة والتقدم العلمي والازدهار الحضاري، فقد تقاربت الأفكار والثقافات بين الأمم والشعوب، فارتقت لغات وهددت أخرى بالانقراض والاندثار، وبقيت اللغة العربية الفصحى تشكو التهميش والإقصاء في أكثر من مجال من مجالات الحياة، حتى إنها في بعض الدول حوصرت في زوايا ضيقة ترتبط بالشعائر الإسلامية كالأذان والصلاة وخطب الجمعة، وظلت كتبها المتعلقة بالتراث العربي الإسلامي حبيسة رفوف المكتبات تنتظر من سيعيد لها بهجتها ويجدد عهدها المشرق.

إن التحديات التي تواجهها اللغة العربية الفصحى اليوم في مجال التعليم والتدريس أضحت أمرا جليا وواضحا، فهناك قصور في مهارات تعلم اللغة العربية كالقراءة والكتابة والمحادثة والسماع، ولعل أبرز أسباب ذلك شيوع العامية في العملية التعليمية - التعلمية وجعلها وسيلة

---

* - أستاذ مادة التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي وباحث في علوم التربية، حاصل على شهادة الدكتوراه في التاريخ.

اتصال بين المدرس والمتعلم لفهم المادة العلمية وما يتعلق بها من نشاطات، وهي ظاهرة تستحق الدراسة والبحث، لما لها من آثار سلبية على مستوى اللغة العربية في مجال التعلم والتدريس.

وقبل الحديث عن أسباب شيوع وانتشار هذه الظاهرة وآثارها على العملية التعليمية-التعلمية، يلزمنا معرفة العلاقة بين الفصحى والعامية، والتي لن تكون طبعا سوى علاقة تعايش، إذ ما زالت العامية تحتفظ بكثير من الألفاظ والكلمات التي تعود أصولها إلى الفصحى، والفصحى قد تؤدي وظائف ربما لا تنهض بها العامية وفي الوقت نفسه تقوم العامية بوظائف أخرى ربما لا تنهض بها الفصحى (2) ، أي أن تكون العامية في شؤون الحياة اليومية في الشوارع والأسواق والبيوت، وربما ترتقي إلى ما يعرف بالأدب الشعبي الذي يفهمه عامة الناس من حكم وأمثال وقصص وأشعار، أما الفصحى فهي أكثر رقيا ومكانة وتتداول في مجلات التعليم والإعلام والمحافل والمناسبات الرسمية، وهي اللغة التي تكتب بها المقالات العلمية الأدبية الرفيعة في الصحف والمجلات، ومن خلال هذه العلاقة التكاملية المستنتجة بينها، فلا بأس إذا استعملت كل لغة في مجالها، لكن دون الدخول في مجال الأخرى.

1 - أسباب استعمال العامية في التدريس:

هناك أسباب كثيرة أدت إلى شيوع وانتشار العامية في مراحل التعليم والتدريس المختلفة، ومن أبرزها:

ضعف التأهيل اللغوي للمدرس، وهي مسألة مؤثرة في العملية التعليمية – التعلمية، تسبب الإخلال بها في تراجع مستوى اللغة العربية في مجال التدريس في الفترة الراهنة، وقد مضى زمن كان ينظر فيه إلى المدرس على أنه رمز للمعرفة والحكمة وإسداء النصح للمتعلمين، وهي وظيفة توجيهية لها أهمية قصوى في المسار التعليمي للطالب(3)، ومصدر المعرفة الوحيد في مجتمعه وأهل حيه،، وما يحتاجون إليه في أمور القراءة والكتابة (4) لكفاءته تربويا وعلميا ولغويا.

---

2 - جمعة سيد سيف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، عدد يناير 1990، الكويت، 1990، ص. 61.

3 - محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات مجلة علوم التربية، عدد. 23، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، الكويت، 2010، ص. 40.

4 - عبد العزيز الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، سلسلة عالم المعرفة، عدد يوليوز 1985، الكويت، ص ص. 89 – 90.

تدريس المواد العلمية للمتعلمين باللغة العربية الفصحى، إذ أكدت الدراسات الحديثة على ضرورة أن يتعلم الطفل في بدايات حياته باللغة العربية، وأن الأصل أن يكون التعليم والتعلم باللغة العربية الفصحى في كل المستويات(5).

-- تجاهل الجانب العملي من تعلم اللغة العربية، إذ لا تزال طرق السرد والحفظ والتلقين يعتمد عليها في عملية التدريس، وقد أثبتت كثير من الدراسات الحديثة أن هذه الطرق لا تثير في المتعلم روح المناقشة والحوار، بالإضافة إلى عدم استيعاب كل المهارات اللغوية وشحذ أذهان المتعلمين بكم ضخم من الألفاظ غير المألوفة (6).

لقد تسبب استعمال العامية في عملية التدريس تراجع اللغة العربية في مجال التعليم من خلال المظاهر التالية:

-- ضعف المتعلم في المراحل المتقدمة من التعليم في المهارات الأساسية للغة العربية

كالقراءة والكتابة والسماع والمحادثة، لذا يجب على المدرس إثارة فضول المتعلمين وتحميسهم ما أمكن لدخول مجالات المعرفة الرصينة، واكتساب الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية والإستراتيجية والتقنية التي يتطلبها عصرهم(7).

-- تشويه اللسان العربي من خلال امتزاج الفصحى بالعامية، إذ يقرأ المتعلم من الكتاب المدرسي باللغة الفصحى، بينما يسمع مدرسيه يتحدثون بالعامية أثناء عرضهم وشرحهم للدروس، وتلك ازدواجية لغوية لها تأثير سلبي على العربية الفصحى.

-- ضعف في تعلم قواعد اللغة العربية من خلال المناهج الدراسية، وابتعاد كل ما يدرسه المتعلم عن واقعه الذي يعيشه في حياته اليومية، وهذا الشعور له دور كبير في تفشي ضعف مستوى اللغة العربية لدى المتعلمين (8)، وبذلك نخالف موقف ابن خلدون الذي يعتبر تعليم العلم من جملة الصنائع، وأن الحذق في العلم يتم بحصول ملكات الإحاطة بمبادئه وقواعده (9).

---

5 - حوار الدكتور محمد الحملاوي، مجلة الوعي الإسلامي، منشورات الشركة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، عدد. 516، شعبان 1429، الكويت، ص. 26.

6 - عبد العزيز جلال، مرجع سابق، ص ص. 70 – 71.

7 - محمد بازي، مرجع سابق، ص. 80.

8 - سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس بعمان، منشورات دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1997، ص ص. 8 – 9.

9 - ابن خلدون عبد الرحمان، تاريخ ابن خلدون، المجلد الأول، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1992، ص. 461.

- عزوف الناشئة عن القراءة في جل الدول العربية الإسلامية، كما تثبتها أغلب الدراسات والاستبيانات التي أنجزت في هذا الإطار.
- التقليل من أهمية وقيمة اللغة العربية في وسائل الإعلام، والاستهانة بمدرسي اللغة العربية حتى صوروا في بعض المواد الإعلامية بصورة هزلية، بينما يقدروا مدرسوا ومعلموا اللغات الأجنبية الذين أصبحت لديهم مكانة مهمة في المجتمع (10).

2 - مقترحات للنهوض باللغة العربية الفصحى في مجال التدريس:

لقد بذلت جهود كثيرة للحد من العامية في مجال التعليم، بدءا بتأليف الرسائل والكتب التي تهدف إلى الوقاية من الوقوع في شرك الألفاظ والمصطلحات العامية (11) وصولا إلى مشاريع لغوية ناجحة تهدف إلى معالجة كل مظاهر الضعف في اللغة العربية في مجال التعليم، ولعل ما قال به الدكتور عبد الله الدنان في السنوات الأخيرة يصب في هذا الاتجاه، حيث وضع نظرية فريدة في تعلم الفصحى بالفطرة والممارسة، واقترح حلا لمشكلة تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية معتمدا على أحدث النظريات والتطبيقات العلمية الخاصة بتعليم اللغات، والتي تفيد بأن القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال تبدأ قبل سن السادسة، وأنها تبدأ بالضمور بعد هذا السن (12)، وأن الطفل يبتدئ باكتساب اللغة من خلال اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية تقوم على التقليد والمحاكاة ثم يصير قادرا على إخراج الكلمات والجمل بطريقة تلقائية (13).

بدأ الدكتور الدنان تطبيق نظريته تلك في بعض المدارس الخاصة ورياض الأطفال، حيث يمارس فيها الطفل المتعلم اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طوال اليوم المدرسي بحيث لا يسمع الطفل المتعلم في المدرسة إلا الفصحى ولا يقبل منه إلا الفصحى (14).

---

10 - أنظر ندوة « أسباب تدهور استعمال اللغة العربية عبر الموقع الإلكتروني www.minbar@aljazeera.net ، تاريخ الحلقة 22/02/2009.

11 - أشار إليها الدكتور حسين نصار في تحقيقه لمعجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، دار الكتاب، الجزء الأول، القاهرة، ص ص. 9 – 10.

12 - جمعة سيد يوسف، مرجع سابق، ص ص. 49 – 50.

13 - هادي الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، عدد مارس 1988، الكويت، 1988، ص ص. 143 – 144.

14 - عبد الله الدنان، نظرية جديدة لتعليم اللغة الفصحى، مجلة الوعي الإسلامي، منشورات الشركة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، عدد. 596، الكويت، 2016، ص. 58.

3 - بعض الأمور التي تسهل اعتماد الفصحى في مجال التعليم. وأبرزها:

- اختيار ألفاظ عامية قريبة من الفصحى بحيث يفهمها التلميذ، فالمدرس الناجح هو من يستفيد من لغة الكلام التي يأتي بها التلميذ إلى المدرسة، وهنا يمكن إحكام الصلة بين لغة التعليم ولغة التخاطب اليومي (15).
- استخدام طريقة التسكين في المستويات الأولى من التعليم، أي تسكين أواخر الكلمات ماعدا الكلمات المبنية.
- أن تكون دراسة قواعد اللغة عملية أكثر مما هي نظرية من خلال اعتماد مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلم في المراحل الأولى، ليكتسب من ذلك الجرأة الأدبية على التعامل بالعربية الفصحى (16).
- الاستفادة من التقنيات العلمية الحديثة والوسائل التعليمية الفعالة في تعلم اللغة، إذ تيسر وتسهل دور المدرس وتجعله موجها للتعلمات، متسما بالكفاءة العلمية والتربوية اللازمة، حيث إن كل صف نشيط يقوده مدرس ماهر يستطيع أن يعالج كل اعوجاج أو نقص في مستوى متعلميه (17).
- استعمال اللغة العربية الفصحى في كل أنواع الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة المدرسية والعروض والندوات والمسرحيات.....
- تحفيز المتعلمين على القراءة الحرة خارج أسوار المدرسة، من خلال ربط الطفل المتعلم بالكتاب والمجلة، فهي بدون شك تساهم في إغناء رصيده المعرفي والعلمي وتطور ذخيرته اللغوية وتوسع أفقه وخياله.
- أن تسهم الأسرة من جانبها في خلق جو ثقافي داخل البيت من خلال توفير مكتبة خاصة بالأطفال، واستخدام أسلوب القصص وممارسة الألعاب اللغوية التي تساهم في تنمية مهارات اللغة الفصحى لديهم.
- إشاعة اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام وخصوصا البرامج الموجهة إلى الأطفال، وأن توطد علاقاتها بالمؤسسات التربوية والتعليمية من خلال الحفاظ العربية الفصحى ورفع مكانتها لدى الأجيال الحاضرة والمقبلة.

---

15 - علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2004، ص. 142.

16 - سميح أبو مغلي، مرجع سابق، ص. 52.

17 - أنجيلا ميديسي (1965). التربية الحديثة، ترجمة علي شاهين، منشورات عويدات، بيروت، ص. 129.

لائحة المراجع المعتمدة:

- جمعة سيد سيف (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، عدد يناير 1990، الكويت.

- محمد بازي (2010). صناعة التدريس ورهانات التكوين. الطبعة الأولى، منشورات مجلة علوم التربية، عدد. 23، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

- عبد العزيز الجلال (1985). تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، سلسلة عالم المعرفة، عدد يوليوز 1985، الكويت.

- محمد الحملاوي، مجلة الوعي الإسلامي، منشورات الشركة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، عدد. 516، شعبان 1429، الكويت.

- سميح أبو مغلي (1997).التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس بعمان. الطبعة الأولى، منشورات دار الفكر، دمشق.

ابن خلدون عبد الرحمان (1992). تاريخ ابن خلدون. الطبعة الأولى، المجلد الأول، دار الكتب العلمية، بيروت.

- عبد الله الدنان (2016). نظرية جديدة لتعليم اللغة الفصحى، مجلة الوعي الإسلامي، منشورات الشركة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، عدد. 596، الكويت.

- هادي الهيتي (1988). ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، عدد مارس 1988، الكويت.

- علي النعيمي (2004). الشامل في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر، عمان.

- أنجيلا ميديسي (1965). التربية الحديثة، ترجمة علي شاهين، منشورات عويدات، بيروت.

التربية المعرفية وتطوير القدرة على التعلم :
مرتكزات كفـايات مهنة التدريس

عبد العزيز العلوي الأمــراني*

تقــديم

يحاول هذا المقال إبراز العلاقة الوظيفية بين الفاعلين المركزيين في مختلف وضعيات التعلم بالوسط المدرسي (les situations d'apprentissage) ، يتعلق الأمر أساسا، بالمدرسين وأنشطتهم التدريسية من جهة أولى، و كفايات التعلم (les compétences d'apprentissage) لدى المتعلمين من جهة ثانية. وذلك من خلال الوقوف على رافعة أساسية في عملية التعلم وسيرورته ، وهي المعروفة في معظم الأدبيات السيكو- بيداغوجية ، باستراتيجيات التعلم أو طرائق التحصيل والعمل المدرسي ، والتي أصبحت مطلبا هاما في معظم الاتجاهات التربوية المعاصرة، في إطار ما يعرف في معظم الكتابات التربوية المعاصرة بالتربية المعرفية (l'éducation cognitive) ، التي تسعى إلى تحقيق استقلالية المتعلم في أنشطة التعلم ، ودوام التعلم الذاتي للمتعلمين طول الحياة من خلال تمكينهم من استراتجيات التعلم الفعالة ، وأساليب معرفية لاستقبال المعلومات والقدرة على معالجتها وتخزينها ثم إعادة استرجاعها في وضعيات أخرى، وبالكيفية التي تحقق النجاعة في انجاز المهام وحل المشكلات التي تواجههم حاضرا ومستقبلا.

ففي زمن أصبحت فيه المعارف والمعلومات تفيض بمختلف أنواعها وأشكالها، وفي متناول كل راغب فيها بفضل الثورة التكنولوجية والإعلامية، أصبح من الضروري على المؤسسة التربوية الحديثة أن تولي للعمليات الذهنية والقدرات المعرفية عند المتعلم أولوية كبيرة في مناهجها وبرامجها الدراسية. فدراسة وتحديد الاستراتيجيات التعلمية بمختلف أصنافها و أنواعها المعروفة في معظم الأدبيات التربوية، وخاصة تلك المرتبطة بأبحاث علم النفس التربوي سواء منها ما يعرف بالاستراتيجيات المعرفية (les stratégies cognitives) أو الاستراتيجيات الميتا- معرفية

* - المدرسة العليا للأساتذة / جامعة مولاي إسماعيل مكناس

(les stratégies méta-cognitives)، والعمل على تدريب التلاميذ على استعمالها وتوظيفها حسب طبيعة مهام وأنشطة التعلم ووفقا لخصوصية المواد الدراسية المختلفة، يمكن أن يحقق قفزة نوعية في مجال التعلم المدرسي في بلادنا، حيث ما تزال معدلات الفشل الدراسي مرتفعة جدا.

غير أن تحقيق هذه الغاية رهين بمدى فعالية الكفاية التدريسية ، حيث إن مختلف أدبيات الإصلاح التربوي في جل بلدان العالم الغربي ، تؤكد على أهمية دور المدرسين في نجاح وتجويد المنظومة التعليمية. فقد أجمعت الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة على أن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل ونجاح أو فشل أي مشروع تربوي ، وهو واحد من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وأكثرها ضمانا للجودة وتحسين المردودية التربوية. خاصة إذا ما كان تكوينه وتأهيله المهني يواكب الحاجيات والمستجدات الراهنة التي تعبر عن روح العصر الحالي.

و يشكل إصلاح وتجديد الكفايات المهنية للأساتذة، وتحديدا كفاية التدريس واحدا من أهم المكونات والعناصر الرئيسية التي يجب إعادة النظر فيها في هذا الصدد، نظرا للارتباط الوطيد بين فعل التدريس وتطوير القدرة على التعلم عند المتعلمين . فمن المعلوم أن أنشطة وأفعال التدريس توجه أساسا لتحقيق وتسهيل عمليات التعلم، وتوفير الشروط والظروف المساعدة والمحفزة لدفع المتعلم إلى إعمال قدراته الذهنية، وتنمية استراتيجيات تعلم فعالة و متطورة في أفق بناء كفاياته التعلمية، وجعله مشاركا وفاعلا في انجاز المهام والأنشطة المدرسية. ومن هذا المنطلق، فانه أصبح من الواجب الاهتمام بمسألة تكوين وإعداد الكفايات المهنية للمدرسين وخاصة الكفايات التدريسية بهدف جعل الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية للمدرس محفزة للتعلم ورافعة له، أو بعبارة أدق، أن يقوم فعل التدريس على منطق التعلم. فكل أشكال التدخل التربوي للمدرس خلال الأنشطة الصفية يجب أن تكون منظمة ومرتبة داخل شبكات موجهة للعمل والاستثمار الأكثر لقدرات ومهارات المتعلمين خلال الممارسة التعليمية في كل مادة دراسية.

تطوير القدرة على التعلم في قلب تطور مهنة التدريس :

لقد ساهم انفتاح مجال تكوين المدرسين على خطابات واتجاهات علمية حديثة كعلم النفس المعرفي وعلم النفس التكويني والاقتصاد وعلم الشغالة في تبني مقاربات تكوينية جديدة تقوم على مبدأ المهننة (professionnalisation)) بمعنى الرفع من مستوى وأداء مهنية المدرس عبر تمكينه من الكفايات المهنية التي ستساعده في تطوير مهنة التدريس.

الأمر الذي يستوجب، وكما بين ذلك الباحث التربوي مادي على كل برامج التكوين الأساسي والمستمر على حد سواء، خلال عملية تكوين وإعداد المدرسين الانتقال من منطق تعليمي (logique d'enseignement)، حيث يتم التركيز على تلقين محتويات أكاديمية جاهزة، إلى منطق تكويني (logique de formation) يتم التركيز خلاله على بناء الكفايات الضرورية المرتبطة بمهنة التدريس2. ومن المعلوم أن جوهر مهنة المدرس هو فعل التدريس، بكل ما يتضمن هذا النشاط من أفعال وأقوال ومواقف يوظفها ويستثمرها الأستاذ في وضعيات التعليم والتعلم بالشكل الذي يخدم تنمية مكتسبات وتعلمات التلاميذ ويزيد من نسبة التحصيل الدراسي لديهم. وعليه فقد غدا تمكين المدرسين من كفايات مهنية/تدريسية مقصدا رئيسيا لكل برامج وأهداف التكوين المهني للمدرسين سواء التكوين الأساسي أو المستمر. ففعالية الكفايات التدريسية للمدرس خلال عملية التدريس لا تعني - في السياق التربوي الحالي- سوى امتلاك هذا الأخير لمجموعة من القدرات والمهارات والاستعدادات التي تجعله شخصا مهنيا متخصصا في تدبير وتنظيم وضعيات التعلم داخل الفصل الدراسي خلال الأنشطة التعليمية التعلمية .

إن الحديث عن مهنية التدريس (la professionnalité de l'enseignement) يعني أساسا قدرة المدرس وتمكنه من مختلف المعارف المهنية الضرورية لمزاولة مهنة التدريس: معارف المادة المدرسة، المعرفة البيداغوجية و الديداكتيكية، تحليل الوضعيات التعلمية، قدرات ومهارات التخطيط والتحليل واتخاذ القرار والتقويم. وهذه المعارف والقدرات جميعها تنتظم في مفهوم جوهري ومركزي وهو مفهوم الكفاية المهنية للمدرس. وعلى الرغم، من أن الإصلاحات والتجديدات التربوية الحالية التي يعيشها النظام التعليمي بالمغرب، والتي بدأت مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000)، ثم ما تلاها من ورشات لإصلاح المناهج والبرامج التربوية اعتبرت المتعلم محور العملية التربوية ، فان مختلف وثائق وأدبيات هذا الإصلاح التربوي تؤكد على أهمية دور المدرسين في نجاح وتجويد المنظومة التعليمية. فالمدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي، وتحقيق الغايات التي ينشدها صناع القرار التربوي في كل مجتمع. وهو واحد من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وأكثرها ضمانا للجودة وتحسين المردودية التربوية. خاصة إذا ما كان تكوينه وتأهيله المهني والتربوي يواكب الحاجيات والمستجدات التربوية الراهنة، والتي تعبر عن روح العصر الحالي.

2- مادي لحسن ، 2001، ، تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.، ص.7.

وقد أجمعت الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة على أن المدرس يعد عنصرا- مفتاحا داخل المثلث البيداغوجي3.

وفي هذا الصدد، أشار التقرير الصادر عن المديرية العامة للتربية والثقافة التابعة للمجموعة الأوربية المشتركة4 إلى الأهمية التي يحظى بها الأساتذة في أي إصلاح للنظام التعليمي، كما أشار التقرير إلى أن للمدرسين دورا أساسيا ومركزيا في تعلم التلاميذ. ولهذا أصبح من الواجب عليهم أن يكونوا قادرين على أداء عملهم بكيفية فعالة.

وفي هذا السياق، تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمسألة تطوير الكفايات المهنية للمدرسين بفعل التطورات المتلاحقة التي يشهدها العالم . كل هذا سيقود إلى تغير في الهوية المهنية للمدرس. فقد أصبحت الوظيفة التقليدية للمدرس، والمتمثلة في نقل المعارف والمحتويات المدرسية إلى التلاميذ، عملا عديم الفائدة في السياق التربوي الحالي الذي لم تعد فيه المدرسة المكان الوحيد الذي يحتكر المعرفة داخل المجتمع، مما يفرض على المدرسين تغيير طرائقهم البيداغوجية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم التعليمية، مع ما يتناسب والتطورات التكنولوجية المتسارعة، والنقلة الكبيرة التي أصبحت تعرفها مختلف مجالات المعرفة والعلوم.

فالمدرس الكفء حاليا حسب هبرمان (Haberman, M) هو من يتبنى استراتيجيات تعليمية تحقق النجاح للتلاميذ، ويحترم استقلالية وفردانية المتعلمين. خاصة وأن كثيرا من الأبحاث بينت العلاقة الوطيدة بين مميزات ومواصفات المدرس وبين التطور المعرفي للتلاميذ. فإذا ما تم الاتفاق على ضرورة جعل المتعلم في قلب النظام التربوي والتعليمي، والاهتمام أكثر بفعل التعلم، والعمل على تطوير قدرات واستعدادات المتعلم على التعلم. فان الأمر يتطلب كذلك، لتحقيق هذا الهدف، الاهتمام بتطوير طرائق وأساليب التعليم التي يمكن أن تيسر على المتعلم التعلم. وفي هذا الصدد، أكد (Bru, M) 5 على ضرورة أن يتساءل المهتمون عن الكيفية التي يمكن أن ينجح أو يفشل بها المدرسون في جعل تلاميذ تهم فاعلين حقيقيين في تعلماتهم. ولهذا

3 -Altet (M)., « Styles d'enseignement, styles pédagogiques » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, 2005, 6 édition . P.89.

4 -voir. La lettre d'information n : 26 Avril 2007, Transformation du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles. Veille scientifique et technologique –Institut national de recherche pédagogique.

5 - Bru (M)., « L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur , 6 édition.,2005,p.103.

الاعتبار، أصبح التركيز على مركزية مفهوم التعلم في مهنة المدرس يستلزم ويستوجب تطوير وتأهيل كفايات التدريس في الاتجاه الذي يخدم ويسهل تطوير القدرة على التعلم. وذلك عبر الاهتمام أكثر، خلال الأنشطة التدريسية، بتنمية الاستعدادات والقدرات والسلوكات الضرورية للتعلم في مختلف وضعياته، سواء أثناء التخطيط للوضعيات التعلمية، أو خلال مرحلة تدبير وتسيير أنشطة التعلم، أو في مرحلة تقويم ودعم التعلمات المدرسية .

ومن المعلوم، أنه وبالنظر، للتطور الذي سيعرفه مفهوم التعلم في الكثير من البرامج التربوية والتعليمية في العديد من البلدان العالمية ستتغير أهداف ومقاصد الكفايات المهنية للمدرسين حتى تتماشى مع التصور الجديد لأدوار المتعلم وكفاياته التعلمية. وفي هذا الصدد، تشير الوثيقة التي سبقت الإشارة إليها، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الكندية2001 إلى ضرورة تطوير الكفايات المهنية للمدرس لكي تواكب التصورات الحالية لمفهوم التعلم، القائمة على جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، ومن جهة أخرى، أصبح من الواجب نهج سياسة تعليمية تهدف إلى خلق مدرسة ملائمة لكل التلاميذ. ومنه تتضح أهمية تكوين المدرسين اليوم بالكيفية التي تجعله يلعب دورا هاما ومركزيا في تطوير القدرات الفكرية للمتعلم، وفي هذا الصدد، يؤكد اللقاني6 « على ضرورة أن تكون فلسفة وأهداف ومضامين المناهج الدراسية الجديدة مساعدة وموجهة لعمل المدرس من أجل تسهيل تخطيط الخبرات المناسبة للأبناء والمرور بها والتفاعل معها بشكل فعال والتعلم منها وفق ما حدد لها من الأهداف، ويرتبط هذا الأمر بنوعية استراتيجيات التدريس، وما يتصل بها من كفاءات المدرس. فهذا الأخير لا يزال هو العامل الحاسم في مدى النجاح في مساعدة المتعلمين على التقدم نحو الأهداف المحددة للمناهج وما تشمله من جوانب تعلم ، بما في ذلك المهارات الأساسية . حيث يحتل النشاط المدرسي مكانة هامة في مناهج التعليم الأساسي، والمقصود بذلك أن يكون المتعلم محور كل مواقف التعليم والتعلم تستثمر قدراته العقلية والحركية وما يمتلكه من دوافع التعلم من أجل أن يكون مشاركا في هذه العملية من خلال ادوار يقوم بها تحت إشراف وتوجيه المعلم، وهكذا فان العملية التربوية تكون موجهة من أجل أن ينشط المتعلم ويتفاعل مع كل مواقف الخبرة بكل طاقته وإمكاناته7. لقد أصبح من الواضح إذن، أن كل تكوين مهني فعال للمدرسين عليه أن يجعل من تطوير الكفايات المهنية الخاصة بالتدريس أحد أهم أولوياته الرئيسية، وهي كفايات تدريسية تخدم التصور الجديد لمفهوم المتعلم.

6- اللقاني أحمد حسين، 1995، تطوير مناهج التعليم، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.ص.160.

7 - نفس المرجع، ص. 160.

وفي هذا الصدد، يشير دوفلاي (Develay M) إلى أن الكفايات المهنية التي يكتسبها المدرسون تخدم أساسا تصورا محددا لنوعية وشكل التعلم الذي يسعون إلى تحقيقه مع تلاميذهم8. وهكذا فإن التوجهات الحديثة في برامج تكوين وإعداد المدرسين، خاصة في البلدان المتقدمة سواء برامج التكوين الأساسي أو المستمر تنبني وتتأسس على قاعدة تمكين الأستاذ من كفايات تدريسية تتمركز وتتمحور حول شخص المتعلم وتركز على فعل التعلم، حتى أنه أصبح من معايير نجاح وجودة فعالية برامج التكوين مدى حضور المتعلم فيها، وذلك من خلال العناصر التالية:

مدى قدرة وتمكن المدرسين من اقتراح وتبني استراتيجيات تدريسية/تعليمية تهدف إلى خلق مناخ يدعم ويشجع على التعلم.

ضرورة أن تتمكن برامج التكوين من مساعدة المدرسين على التشبع والاقتناع بمبدأ أن مهاراتهم وكفاياتهم المهنية /التدريسية تؤثر بشكل واضح على عمليات التعلم لدى التلاميذ داخل الفصل الدراسي .

يعمل المدرسون على تدريس مواد دراسية في أبعادها المختلفة المعرفية والذهنية والعاطفية والتحفيز(la motivation) بشكل يؤثر في مستوى ودرجات التعلم وذلك بكيفية تتطلب من المدرسين خلال عمليات التدريس(التخطيط والتنفيذ والتقويم) الأخذ بعين الاعتبار تطوير استراتيجيات متقدمة وعليا للتفكير والتعلم عند المتعلمين.

مدى قدرة المدرسين على تعليم التلاميذ استراتيجيات التعلم الذاتي وحل المشكلات والاشتغال الذهني .

ضرورة إلمـام المدرسين بالأساليب البيداغوجية و الديداكتيكية الحديثة التي تجعل المتعلم مشاركـا في عمليات التعلم وبناء المعارف المدرسية و قادرا على التعلم الذاتي.

التربية المعرفية : المدخل الرئيس لفعالية التدريس

ما من شك، أن كل التحولات العديدة التي يعرفها حقل السيكولوجيا ترخي بضلالها على مجال البيداغوجيا ، من حيث هي نظرية – تطبيقية لتدبير وتطوير الوضعيات التعليمية التعلمية ، والرفع من الفعالية الداخلية والخارجية للمنظومة التعليمية . إن العلاقة الوظيفية بين مجال البحث السيكولوجي المعرفي من جهة، وامتداداته العملية داخل الميدان التربوي

8 -Ministère de l'éducation, gouvernement de Québec, 2001 , La formation à l'enseignement : les orientations les compétences professionnelles, p.67

من جهة أخرى قائمة وثابتة، وهي العلاقة التي أكدها المفكر التربوي جان بياجي(Piaget.J)، الذي بين أن المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الجديدة والبرامج المدرسية تتطور وتتجدد بناءا على تطور وتجدد معطيات البحث السيكولوجي، وخاصة سيكولوجية الطفل 9. ففي وضعيات التعليمية التعلمية المختلفة داخل الوسط المدرسي ، يحاول المدرسون دفع المتعلمين إلى الاكتساب والتحصيل ، والأهم من كل هذا القدرة على التعلم من خلال توفير شروط مناسبة بيداغوجيا وديداكتيكيا ببناء تعلماتهم . وهو الأمر الذي يستلزم منه فهم الآليات والميكانيزمات التي يتعلم بها وعبرها المتعلمون . وهو الأمر الذي يقودنا مباشرة إلى الحديث عن استراتيجيات التعلم وطرائق العمل الدراسي.

فمن المعروف في مجال سيكولوجيا التعلم (la psychologie d'apprentissage) أن كل متعلم يحاول جادا ، وبما توفر لديه من رصيد معرفي ومنهجي، انجاز وحل المهام والأنشطة الدراسية . وهو بذلك يلج الوضعية التعليمية برصيده المعرفي ، سواء كان ضعيفا أو غنيا من الاستراتيجيات التعليمية التي تعود على توظيفها بطريقة غير واعية ومباشرة. ففي إطار التربية المعرفية (l'éducation cognitive) ، أصبح من المطلوب على المدرسين، اغناء رصيد المتعلمين وتدريبهم على الإنجاز الفعال والجيد يتطلب توظيف واستعمال استراتيجيات التعلم الفعالة والمناسبة للوضعية والنشاط المراد انجازه. وهو ما سيمكن المنظومة المدرسية من الانتقال من التعلم الميكانيكي (l'apprentissage Mécanique) إلى تعلم دال، ذو معنى وظيفي عند المتعلم (l'apprentissage significative) .

التربية المعرفية والتعلم الاستراتيجي :

إن الغاية من وراء استثمار مجلوبات التربية المعرفية في العملية التعليمية التعلمية ، هي تكوين متعلم استراتيجي (un apprenant stratège)، يمتلك رصيدا غنيا من الاستراتيجيات المعرفية ، ويوظفها بكفاءة في وضعيات التعلم وحل المشكلات التي تواجهه في السياق المدرسي. فما العلاقة بين التربية المعرفية واستراتيجيات التعلم ؟

إن التطور الذي شهدته الدراسات السيكولوجية في العقود الأخيرة، وخاصة في المجتمع الأمريكي في مجال علم النفس المعرفي(la psychologie cognitive) واكبها اهتمام كبير بالجانب المعرفي في دراسة ومحاولة فهم سلوك الأفراد، وسبر أغوار شخصيتهم الخاصة. ومن هنا فان الاهتمام بالأبعاد المعرفية في شخصية الإنسان كان بمثابة المدخل العلمي عند علماء النفس المعرفي لإبراز وتبيان طبيعة الفروق الفردية بين الأفراد و مستوى تمايزهم السيكولوجي (Différenciation psychologique). فبدأ الحديث عن الأسلوب المعرفي

9 - Piaget (J), 1969, Psychologie et pédagogie, ,Editions Denoël/ Gonthier , Coll Folio/essais Paris, P.42.

للفرد، و الطريقة المعرفية، ثم الإستراتيجية المعرفية التي تميز كل فرد عند قيامه بمهمة محددة، أو حل المشكلات التي تعترضه. فالاستراتجيات المعرفية من هذا المنطلق، هي بمثابة مؤشر خاص يميز كل فرد في طريقة استقباله وإدراكه للمعلومات والمواقف. فمن اللازم إذن أن يختلف الأفراد في إدراكهم وفهمهم للوضعيات وللمواقف التي تواجههم. ومن الأكيد أنهم سيختلفون أيضا في ردود أفعالهم تجاه هذه المواقف10. لقد أصبح مفهوم الاستراتيجيات المعرفية مفهوما مركزيا في الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال علم النفس المعرفي، وخاصة تلك المتأثرة بنموذج نظام معالجة المعلومات.

لقد أصبح هذا المجال العلمي في السنوات الأخيرة، ينكب على محاولة فهم وتحليل الإجراءات والمسارات الداخلية لمعالجة المعلومات لدى الكائن الإنساني. ثم كيفية إعادة إنتاج هذه الإجراءات التعلمية، فنشاط التعلم يقوم أساسا على معالجة المعلومة 11. فالدراسات السيكولوجية التي اهتمت بالعمليات المعرفية وتطبيقاتها فيما يتعلق بالفروق الفردية بين المتعلمين ترتكز على مبدإ أساسي مفاده أن معرفة الأسلوب المعرفي الذي يميز كل فرد متعلم قد يسهم _ وبدرجة كبيرة_ في توفير أفضل الطرق والوسائل التدريسية الملائمة والظروف التنظيمية المناسبة لفئة محددة من المتعلمين.

يشير الباحثان (Weinstein et Mayer,1986) إلى أنه في الفترة الأخيرة حصل تطور كبير في اتجاهات الاهتمام باستراتيجيات التعلم. فبعد فترة من الاهتمام بمعرفة الطريقة والكيفية التي تؤثر بها أساليب عرض المادة التعلمية على سلوك المتعلم، تحول الاهتمام إلى محاولة فهم الكيفية التي تتم بها المعالجات الذهنية للمادة المعرفية المقدمة، وكيف تتم عملية بنينتها وحفظها في الذاكرة. فمن الواضح أن هذا التحول يعكس في جانب مهم منه التحول الذي عرفته الأبحاث السيكولوجية من المنظور السلوكي للتعلم إلى الأخذ بالمنظور المعرفي12. غير أن الذي يجب التنبيه إليه، أن هذه المقاربة المعرفية لم تأت متمركزة حول النمو كما هو الحال مع النظرية المعرفية التكوينية لبياجي (J. Piaget) ، بل جاءت بالاشتغال الذهني

---

10 - مزيان محمد، الأسلوب المعرفي : الاعتماد – الاستقلال عن المجال وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، 1994، كلية علوم التربية، الرباط. ص.17

11 - Tardif (J)., 2007, pour un enseignement stratégique L'apport de la psychologie cognitive, Québec Canada, les éditions logiques. p.15

12- هلو عبد الله، الاستراتيجيات التعلمية، مجلة التنشئة، المجلد الثاني ، العدد:4، 2007، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ص.32

للمتعلم ، باعتبار التعلم هو تغيير في المعارف، وليس تغييرا في السلوكات، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد. إن التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد13.

كما يشير أسطلفي(Astolfi) 14إلى أن الحديث عن أساليب وطرائق التعلم (les styles d'apprentissage) ترتبط بشكل أساسي بأعمال وأبحاث السيكولوجيين المعرفيين في أمريكا الشمالية خاصة أعمال كل من (Hill Lamontagre et,) فقد بين الباحثان أهمية نظام الفرد في عملية التعلم، فلكل فرد أسلوب خاص في توجيه تعلمه، وهو ما أسماه الباحثان ب» النظام الفردي في قيادة التعلـم» وهو ما يعرف اختصارا ب(S.P.P.A)، وهو يعني قدرة الفرد على امتلاك أساليبه وطرائقه الخاصة به في عملية التعلم. مع العلم أنه ليس هناك طريقة أفضل للتعلم أو لحل المشكلات. فكل الأفراد مختلفون فيما بينهم، لكنهم يتكاملون، انطلاقا من المبدأ الذي يقول: إن الفرد يتواجد وتتواجد معه شخصيته المعرفية الخاصة به (personnalité cognitive)، والتي تكونت عبر تاريخه الثقافي والعاطفي والاجتماعي15. لقد وظف مفهوم الإستراتيجية في الأبحاث السيكولوجية التي تناولت موضوع الأنشطة المعرفية المرتبطة بمجال الذاكرة، للدلالة على مجموع الأنشطة الذهنية التي يقوم بها الفرد من جهة، و كذلك لوصف الطريقة/ المنهجية التي يتبعها المتعلم في اكتساب واستيعاب المعارف والمعلومات.

أما بخصوص الدراسات والأبحاث السيكولوجية المعرفية، المتأثرة بنظرية معالجة المعلومات، فهي تحدد مفهوم الإستراتيجية باعتبارها مجموعة من الإجراءات المعرفية التي يوظفها الأفراد، بما في ذلك قدراتهم على الضبط والتحكم في مسار العمليات الذهنية أثناء القيام بمهام محددة، من انجاز مختلف عناصر المهمة وتخزين المعلومات وحفظها، ثم إعادة توظيفها في وضعية مشكلة. كما تشمل الإستراتيجية قدرة المتعلم على إيجاد علاقة بين المعطيات الجديدة في وضعية تعلم معينة، والمعارف المخزنة في الذاكرة وتكوين معارف

---

13 - الخديمي رشيد،استراتيجيات التعلم،مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد24، مارس 2003، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ،،ص.90

14 - Astolfi (J.P)., « style d'apprentissage et modes de pensée » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur,2005, 6 édition ,p.301

15 - Ben el azmia Allal., Stratégies d'apprentissage et l'évaluation du système d'enseignement, thèse de Doctorat d'Etat en sciences de l'éducation, 2004/2005, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat ,p.62

جديدة. فالاستراتيجيات بهذا المعنى تشكل مخططات معرفية للعقل توظف بهدف تطوير ملكات التذكر، والحفظ، وحل المشكل والتعلم. ومن جانب آخر، تبدأ الإستراتيجية بتحديد المهام المطلوب انجازها والتخطيط للأنشطة وصولا إلى الانجازات وتقويم نتائج العمل. فالإستراتيجية بهذا المعنى، تقوم مكوناتها البنيوية على عنصري الاختيار واتخاذ القرار إلى جانب القدرة على المراقبة والتنسيق بين الإجراءات التي يقوم بها الفرد من الوضعية المنطلق وحتى الوضعية الهدف.

ففي إطار انجاز المتعلم للمهام المتعلقة بالتذكر والفهم والتعلم يوظف استراتيجيات مختلفة انطلاقا من تجاربه ومعارفه الداخلية من أجل التقليل من الكلفة في الجهد، والزيادة من مستوى النتائج والانجازات، كعملية ترتيب وتصنيف المعلومات حسب معايير ذاتية أو موضوعية. فدراسات وأبحاث كل من (Kobaisigow,1977, Moely,1977) بينت أن لجوء الأفراد إلى إستراتيجية التكرار الذهني مثلا عمل مكلف من الناحية الذهنية ، كما بينت تجارب كل من الباحثين (Flavell et Welman 1977) أنه بقدر ما يوظف الفرد مهارات محددة (اختيار واستعمال إستراتيجية معينة دون أخرى) بقدر ما يتحكم ذلك في مستوى الانجازات التي يقوم بها. كما تظهر التجارب الميدانية أيضا أن المعارف الداخلية للفرد وتجاربه السابقة تتحكم بشكل كبير في عملية اختياره لنوع محدد من الاستراتيجيات واستعمالها حسب طبيعة الوضعيات التي يواجهها.

إن لجوء الفرد إلى استعمال وتوظيف استراتيجية محددة دون غيرها، يرتبط أساسا بالفائدة التي يسعى إلى تحقيقها من وراء هذه الإستراتيجية، كما ترتبط كذلك بعامل التحفيز والتعزيز الذي يدفع الأفراد إلى تبني استراتيجيات بعينها. وفي هذا الصدد، حدد كل من الباحثين (Fayol et Monteuill) ثلاثة متغيرات تتحكم في هذا الاختيار ، وهي الآتي :

- أن يدرك الفرد أنه قادر على الرفع من مستوى أدائه؛
- أن المهمة المطلوبة تتطلب استعمال استراتيجيات محددة؛
- أن تكون هناك تغذية راجعة تمكن من وضع تصور محدد حول العلاقة بين استعمال إستراتيجية محددة والرفع من مستوى الأداء؛

غير أن دراسات أخرى، بينت أن الأفراد يميلون إلى تغيير استراتيجياتهم المعرفية من موقف تجريبي لآخر بحيث يكون من النادر أن يقتصر الفرد على إستراتيجية معرفية دون غيرها،

كما يتبين أن أفضل الأفراد أداءا هم أكثرهم مرونة في انتقاء الإستراتيجية التي يعتمدونها والاختيار فيما بينها[16].

وفيما يلي نورد بعض التعاريف التي قدمت لمفهوم الإستراتيجية المعرفية والتي تطابق مفهوم إستراتيجية التعلم.

يعرف Weinstein et Mayer,1986)) الإستراتيجية المعرفية باعتبارها « أنماط السلوك والأفكار التي يستخدمها المتعلم خلال عملية التعلم بهدف التأثير على عملياته الذهنية التمثلية ويقدم كمثال على ذلك: إعادة كتابة ما يطلب تعلمه أو تلخيصه، أو إعادة تنظيمه ،أو تكوين صورة ذهنية عنه، أو طرح أسئلة على النفس بشأنه».

ويقدم كل من (Siegler et Jenkins,1989) تعريفا لا يختلف كثيرا عن التعريف السابق، وقد تبناه الكثير من المهتمين: « الإستراتيجية المعرفية تطلق على أي إجراء اختياري يتم اعتماده لبلوغ هدف محدد. «

ويعرف (Brown et al,1983) الإستراتيجية التعلمية بأنها تطبيق مقصود ومنهجي لخطط وإجراءات نمطية أو أنشطة بغرض الرفع من مستوى التعلم.

أما (Yongqi Gu) فيرى أن الإستراتيجية التعلمية عملية دينامية يشكل السعي نحو إيجاد حل لمشكل مطروح جوهرها، وتقتضي تعاقب الإجراءات التالية :

- الانتباه الانتقائي ،
- تحليل المهمة ،
- اتخاذ القرار المناسب ،
- انجاز المخطط المرسوم ،
- تتبع مسار الانجاز وإدخال التعديلات عند الضرورة ،
- تقويم النتيجة ،

يعرف لومير (Lemaire,P) إستراتيجية التعلم باعتبارها إجراء أو مجموعة الإجراءات التي تمكن المتعلم من الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه.

16 - أهلو عبد الله، مرجع سابق ،ص.175.

يعرف الباحث بن العزمية17 الإستراتيجية المعرفية باعتبارها سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد من الوضعية المنطلق إلى الوضعية الهدف، وهو ما يفرض على الفرد تخطيطا للأنشطة، وكذلك ضبط ومراقبة هذه الإجراءات . ويعتبر أن استراتيجيات التعلم تشكل معبرا ضروريا لتكوين وبنينة وإنتاج المعارف والكفايات. وتتمثل أهم المكونات والخصائص المميزة لاستراتيجيات التعلم على الشكل التالي:

- مستوى الوعي والانتباه لدى الفرد/ المتعلم خلال عملية التعلم ؛
- الاستعدادات الخاصة بالمتعلم وعاداته السابقة في التعلم ؛
- درجة الفائدة والتحفيز لدى المتعلم اتجاه ما يتعلمه ؛
- المراقبة والضبط الذي يقوم به الفرد/ المتعلم على مساره التعلمي ؛

إن مسار التعلم، هو في طبيعته نشاط معرفي استراتيجي، و يشمل هذا النشاط مختلف الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الفرد/ المتعلم من أجل بلوغ مستوى معين من الانجاز، عبر اعتماده على استراتيجيات التصور و معالجة المعلومات وجمعها وتنظيمها ثم تخزينها، وإعادة استرجاعها عند الضرورة.

يستفاد من مجموع التعاريف السابقة التي أعطيت لمفهوم إستراتيجية التعلم في مجال السيكولوجيا المعرفية تأكيدها على البعد الوظيفي لهذا المفهوم، أي البعد الإجرائي والعملي للإستراتيجية التعلمية ومن هنا فان استراتيجيات التعلم هي في حقيقة الأمر، قدرات داخلية، و أنشطة ذهنية منظمة وواعية لا يمكن رؤيتها بشكل مباشر، لكن يستدل عليها من خلال طابعها الإجرائي، والمتمثل في الأسلوب أو الطريقة التي تتبع من قبل الفرد المتعلم خلال عملية التعلم. وعليه يمكن القول: إن الأسلوب المعرفي (le style cognitif) هو الترجمة الإجرائية والعملية لمفهوم إستراتيجية التعلم. أو يمكن اعتباره من المفاهيم المتجاورة للإستراتيجية التعلمية، حيث يعد هو الآخر، من المفاهيم الحديثة في مجال الأدبيات السيكولوجية المعاصرة التي حاولت فهم وإدراك وقياس العمليات المعرفية وتطبيقاتها العملية في المجال التربوي. وهو ما يتجسد في الفروق الفردية بين الأفراد المتعلمين. وعلى هذا الأساس، أكد علماء علم النفس المعرفي على حقيقة مؤداها، أنه بقدر ما يتمكن المربون من إدراك طبيعة ونوعية الأسلوب المعرفي الذي يميز فئة محددة من الأفراد المتعلمين، بقدر ما يساعد ذلك في برمجة وتهييء شروط

17 - Ben el azmia Allal, op.cit , p.35

وظروف تعليمية أفضل لتسهيل عمليات التعلم لدى هذه الفئة. وهو الأمر الذي قاد إلى ظهور البيداغوجيا الفارقية.

التربية المعرفية والتدريس الاستراتيجي :

تشير الدراسات السيكولوجية المعرفية إلى أن النظام المعرفي للمتعلم لا يتضمن فقط معارف قارة وثابتة، بل يشمل أيضا معارف دينامية ومتجددة، يكتسبها من خلال استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا-معرفية. فالاستراتيجيات تشكل بالنسبة للمتعلم المفتاح الأساس لاكتساب المعارف المدرسية وتوظيفها في وضعيات جديدة. بل لقد اعتبرت بعض الأبحاث التربوية الحديثة أنه بين مفهوم الاستراتيجيات ومفهوم المعارف علاقة تكاملية.

ففي مجال علم النفس المعرفي الحديث، كثيرا ما يتم استعمال مفهوم الاستراتيجيات للدلالة على المعارف المدرسية الثلاث: المعارف التصريحية، المعارف الإجرائية، والمعارف الشرطية/ السياقية18. يقوم المتعلم خلال عمليات التعلم باستعمال، و بشكل وظيفي، المعارف المكتسبة، كما يطور مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتا- معرفية .

ومن جهة أخرى، يرتبط كل نوع من أنواع المعارف المدرسية المختلفة باستراتيجيات متعددة. ففي مجال الرياضيات مثلا يلجأ المتعلمون إلى استراتيجيات مختلفة في عمليات الحساب، ويميل كل متعلم إلى اعتماد إستراتيجية للعد والحساب بين رقمين بالكيفية التي تسهل عليه عملية الاكتساب والتحصيل. وفي مجال قراءة النصوص يميل المتعلمون إلى اعتماد استراتيجيات تعلم قد تختلف من متعلم لآخر بحسب طبيعة ونوعية الصعوبات التي قد يواجهها كل متعلم. وكذا بحسب طبيعة النصوص المقدمة للمتعلم، هل يتعلق الأمر بنصوص سردية؟أم بنصوص إخبارية، فلسفية، تاريخية...الخ؟ كما تتباين هذه الاستراتيجيات المعتمدة من قبل المتعلمين حسب الغرض والهدف المراد تحقيقه من قبل كل متعلم. ومن هنا يمكن القول، إن فعالية كفاية التدريس عند المدرس تظهر بوضوح عندما يقوم بعملية توجيه وإرشاد المتعلم نحو التمكن الفعلي والحقيقي من المعارف المدرسية بمختلف أنواعها وأشكالها من خلال ضبط المتعلم والتمرن الفعلي على الاستراتيجيات التي تسهل اكتساب هذه المعارف. وهو الأمر الذي لا يتأتى للمدرس إلا عندما يكون هذا الأخير متمكنا من كفايات التعليم الاستراتيجي حيث يتحول دور المدرس إلى وسيط، وموجه، ومدرب للمتعلم على كيفية تطوير وتوظيف طرائق الاشتغال الذهني والمعرفي عند المتعلم الذي يلعب دور الفاعل الحقيقي والمسؤول عن التعلم.

ويمكن تلخيص الخطوات والإجراءات التي يجب على المدرس الاستراتيجي القيام بها واتباعها

18 - Tardif (J)., 2007, op.cit.p.43.

لتيسير اكتساب المتعلم تعلما استراتيجيا في الآتي19 :

تحديد موضوع التعلم (المهام المراد انجازها): يقوم المدرس بتقديم موضوع التعلم والتعريف به، وتحديد مراحل الانجاز ويبين الوضعيات التي ستساهم في تبيان الفائدة من التعلمات المنجزة.

توجيه المتعلم نحو التمكن من المعارف، وهو ما يتطلب من المدرس توفير وإعداد دعامات متنوعة للمتعلمين، كما يساعد المدرس المتعلمين من اجل تحديد مؤشرات الانجاز والتساؤل معهم حول المهام المطروحة، ومساعدتهم على تشخيص الصعوبات والعراقيل التي قد تواجههم أثناء قيامهم بانجاز مهام التعلم. وهو بذلك يلعب دور الوسيط بين المتعلم من جهة، وموضوع التعلم من جهة ثانية. ويقوم بتحفيز وتشجيع المتعلم ليصبح فاعلا نشيطا، ويدفع به إلى التعبير وبشكل لفظي عن كل ما يجول في رأسه وما يفكر فيه. وما يعتزم القيام به من إجراءات وأعمال لإيجاد حل للمشكلة التي تطرحها المهمة المراد انجازها. كما يقدم له الدعم والمساندة المنهجية على شكل تغذية راجعة تجعل المتعلم يتساءل عن مدى فعالية وجدوى الإجراءات والأفعال والخطوات التي يقوم بها منذ وضعية الانطلاق والى غاية وضعية الوصول.

إفساح المجال للممارسة الاستقلالية في التعلم: بقدر ما يقل تدخل المدرس في السيرورة التعليمية التعلمية ويكتفي بدور الوسيط (médiateur) والإرشاد والمرافقة الإستراتيجية وتوفير الموارد والدعامات الضرورية للعمل، بقدر ما تزداد استقلالية المتعلم. ويزداد مستوى اعتماده على ذاته في انجاز تعلماته. غير أن ذلك لا يعني إحجام المتعلم وبشكل قطعي عن طلب المساعدة والدعم عند الحاجة. حيث يتوجب على المدرس أن يبقي على مختلف أشكال التواصل البيداغوجي مع المتعلم. بل إن هذا النوع من التعليم يجعل التواصل التربوي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية تواصلا حقيقيا لأنه ينبني على أساس الحاجة والفائدة (l'intérêt) والرغبة في التعلم بشكل ذاتي. فالمتعلم هو من يبادر بشكل حر إلى طلب الدعم والتوجيه لأنه يشعر بالحاجة الداخلية إلى ذلك. مما يضفي على هذا النمط من التعليم الاستراتيجي طابع الوظيفية.

بناءا على كل ما سبق ، يتبين أن تجويد وإصلاح مهنة التدريس ، يبدأ أولا من استثمار معطيات ومجلوبات التربية المعرفية داخل الممارسات التدريسية للمدرسين . وهو ما سيجعل النشاط التعليمي يتمحور حول المرافقة الإستراتيجية (l'accompagnement stratégique) للمتعلمين. فبدلا من المنظور البيداغوجي التقليدي ، و الذي كان يلزم المتعلمين بمرافقة

19- الجابري عبد اللطيف،2009، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ص.90.

الإيقاع التدريسي للمدرس، دون أن يكون ثمة وعي بالاختلافات والفروق بين منطق واليات التعليم من جهة ، وطبيعة ووتيرة التعلم وطرائقه من جهة أخرى . غدا من الضروري ، أن يرافق المدرس المتعلم في مختلفة محطات ومراحل تعلمه خلال كل وضعية تعليمية- تعلمية (situation d'enseignement-apprentissage). وتمكينه من تجاوز تعثرات والصعوبات التي قد تواجهه لحل المشكلات وانجاز المهام من خلال تدريبه على مساءلة آليات اشتغاله، واغناء رصيده الذهني بكفايات منهجية فعالة (les compétences processus efficaces) التي تعتبر مفتاح النجاح المدرسي.

قائمة المراجع المعتمدة :

باللغة العربية :

مادي لحسن ، 2001، ، تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

اللقاني أحمد حسين، 1995، تطوير مناهج التعليم، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.

مزيان محمد، الأسلوب المعرفي : الاعتماد – الاستقلال عن المجال وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، 1994، كلية علوم التربية، الرباط.

هلو عبد الله، الاستراتيجيات التعلمية، مجلة التنشئة، المجلد الثاني ، العدد:4، 2007، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

الخديمي رشيد،استراتيجيات التعلم،مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد24، مارس 2003، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

الجابري عبد اللطيف،2009، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

2. باللغة الفرنسية :

- Tardif (J)., 2007, pour un enseignement stratégique L'apport de la psychologie cognitive, Québec Canada, les éditions logiques.

- Piaget (J), 1969, Psychologie et pédagogie, ,Editions Denoël/ Gonthier , Coll Folio/essais Paris.
- Ben el azmia Allal., Stratégies d'apprentissage et l'évaluation du système d'enseignement, thèse de Doctorat d'Etat en sciences de l'éducation, 2004/2005, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat .
- Bru (M)., « L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur , 6 édition.,2005,
- Ministère de l'éducation, gouvernement de Québec, 2001 , La formation à l'enseignement : les orientations les compétences professionnelles.
- Altet (M)., « Styles d'enseignement, styles pédagogiques » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, 2005, 6 édition.
- Astolfi (J.P)., « style d'apprentissage et modes de pensée » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur,2005, 6 édition .
- La lettre d'information n : 26 Avril 2007, Transformation du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles. Veille scientifique et technologique –Institut national de recherche pédagogique.

حالة الوضعية- المشكلة في الكتب المدرسية للتاريخ
السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا

توفيق أكياس*

تقديم

يرجع الاهتمام بموضوع تدريس التاريخ بالوضعية-المشكلة في سياق موضة تربوية همت الحقل التربوي بشكل عام، هذا التعميم الذي عرفته الوضعية-المشكلة يندرج بدوره في سياق أوسع يتعلق بتأكيد الخطاب التربوي لتيار « التربية الجديدة» او «المدرسة النشيطة»، الذي يدعو إلى تعبئة المتعلمين من أجل دفعهم إلى بناء معارفهم عن طريق الفعل. هذه الدعوة التي لاقت صدى واسعا مع الانتشار والتطور الكبيرين لمبادئ علم النفس المعرفي، التي تعتبر أن الفرد يبني بنيته الفكرية ببناء معارفه في إطار علاقته بالآخرين.

إن تدريس التاريخ بالوضعية-المشكلة هو انعكاس ديداكتيكي عام يتغذى بشكل مباشر علىمبادئ التربية النشيطة وسيكولوجية التطور المعرفي. من أجل الارتقاء بالممارسة الفصلية لدرس التاريخ وتطويره لمسايرة التطور الابستمولوجي والديداكتيكي للمادة، وتحقيق اهداف تدريس التاريخ المرتبطة بالمعرفة وباكتساب أدوات المعرفة، وبشكل خاص الأهداف المرتبطة بالمواقف.

وبالنسبة لتدريس التاريخ في المغرب،فقد استمد المنهاج الحالي لمادة التاريخ توجهاته العامة من نتائج البحث في المجال الابستمولوجي والديداكتيكيمراعيا خصوصيات التاريخ المدرسي التي تميزه عن التاريخ العالم، حيث حددت الوثيقة الصادرة عن اللجنة التنفيذية المتعددة التخصصات أهداف تدريس التاريخ في «تنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلم وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه»1

وحتى يحقق تدريس التاريخ هذه الأهداف لابد أن يدفع المتعلم إلى ممارستها ويساعده على تطوير المهارات اللازمة لذلك، من خلال مواجهته بوضعيات-مشكلة تحتاج إلى حلول تتطلب البحث.

---

*باحث في ديداكتيك التاريخ بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس.

1-وزارة التربية الوطنية (مارس2002)، منهاج التاريخ والجغرافية والتربية على المواطنة.

في سياق هذاالإجماع بين التوجيهات الرسمية والأبحاث الديداكتيكية على ضرورة تدريس التاريخ انطلاقا من وضعيات-مشكلة، سنحاول في هذا المقال تشخيص حالة الوضعية-المشكلة في الكتب المدرسية، بانتقاء عينة قصدية من دروس مادة التاريخ داخل الكتاب المدرسي المقرر في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي «التجديد في الاجتماعيات». من أجل تحليلها وتشخيص مدى حضور المشكلفيها. إضافة إلى كتاب التلميذ سننجزتحليلا لمضامين دليل الأستاذ والأستاذة باعتباره ملفا تربويا يتضمن مختلف المستجدات التربوية المتعلقة بالمادة والأنشطة الكفيلة بتحقيق الأهداف والكفايات المرسومة، يمكن من خلاله تشخيص حالة المشكل في التوجيهات التربوية الرسميةوأيضا في الممارسات الفصلية.

وقد جاء اختيارنا لهذه العينات الخاصة بدرس التاريخ في السنة الثالثة ثانوي إعداديلكون هذه الدروس المرتبطة بتاريخ المغرب المعاصر توفر لنا إمكانية بناء وضعيات-مشكلة، لما تطرحه موضوعاتها من تناقضات ومشاكل ترتبطبتحديد بعضالمفاهيم، وتحليل قضايا تاريخية مازالت موضوع نقاشات علمية ومجتمعية،الأمر الذي يفسح المجال لبناء وضعيات-مشكلة تاريخية تتغذى من هذا الصراع المعرفيوالسوسيو-معرفي، لتعمل على توظيفه وتطويره سعيا إلى جعل المتعلمين ينخرطون في بناء تعلماتهم التاريخية ذاتيا. وأيضا لأهمية برنامج السنة الثالثة إعدادي في ترسيخ مكتسبات المتعلمين السابقة من معارف ومهارات وقيم، وإعدادهم لمواصلة تنمية مكتسباتهم في السلك الثانوي التأهيلي.

تشخيص حالة الوضعية

-المشكلة في الكتب المدرسية للسنة الثالثة ثانوي إعدادي

1- كتاب التلميذ للسنة الثالثة ثانوي إعدادي « التجديد في الاجتماعيات»2

تقديم الكتاب على مستوى الشكل الخارجي:

	التجديد في الاجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي
دار النشر	دار التجديد للنشر والتوزيع
الطبعة الأولى	1426-2005

2-جماعة من المؤلفين (تنسيق علي الحمومية)، التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ والتلميذة، دار التجديد للنشر والتوزيع، طبعة 2013.

الطبعة المستعملة في البحث		2013
حجم وعدد الصفحات		224 ص من الحجم المتوسط
المؤلفون		علي الحمومية-مفتش تربوي من الدرجة الممتازة عبد العزيز باحو –أستاذ باحث بالتعليم العالي(مؤهل) عبد الاله الدحاني-أستاذ باحث بالتعليم العالي محمد ابن يعقوب-أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي من الدرجة الممتازة محمد شجيع- مفتش تربوي للتعليم الثانوي من الدرجة الممتازة محمد زين العابدين الحسيني- مفتش تربوي من الدرجة الممتازة
الغلاف الخارجي	اللون	مزيج من الالوان الغامقة المتداخلة والمتجاورة فيما بينها (لوحة ذات طابع تجريدي تحيل إلى إعمال الفكر)
	غلاف الصورة	-صورة لصاحب الجلالة اثناء تدشين أحد مشاريع مؤسسة محمد السادس للتضامن (تربية على المواطنة) -صورة للكرة الارضية تشير إلى ضرورة حمايتها (جغرافية-مواطنة) - صورة لرائد فضاء (التاريخ المعاصر+ جغرافية) - صورة للمتطوعين في المسيرة الخضراء(التاريخ المعاصر)

على مستوى المضمون

جاء إصدار الكتاب المدرسي «التجديد في الاجتماعيات» في إطار إعادة النظر في المناهج الدراسية، التي جاءت انسجاما مع دعوة الميثاق الوطني للتربية والتكوين لتحقيق تعددية في الكتب المدرسية. ورغم ان الكتاب يضم في طياته مواد الاجتماعيات الثلاثة (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية) سنهتم في تحليلنا للمضمون بمادة التاريخ.

تبين من خلال الاطلاع على كتاب» التجديد في الاجتماعيات» أنه يتناول البرنامج بنفس الترتيب الوارد في البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الاجتماعيات بسلك التعليم الاعدادي. حيث عرفت دروس التاريخ للسنة الثالثة إعدادي حذف مجموعة من الدروس التي كانت

في البرنامج السابق (الثورة الروسية وبناء النظام الاشتراكي، المشرق العربي في مواجهة الاطماع، حركات التحرير في العالم....). كما تم تجاوز الاهتمام الكبير بالمضامين مقابل الاهتمام الواسع بالوسائل والدعامات الديداكتيكية. إذ تضمن الجزء الخاص بمادة التاريخ 70 نصا تاريخيا، و46صورة، و27جدول، و19 خريطة، و10 بيانات، و9 خطوط زمنية، إضافة إلى رسالة واحدة، وبطاقة دراسة بيوغرافية، ووثيقتين منهجيتين. مما يبرز التركيز الكبير على الوثائق لتحقيق الأهداف والكفايات.

يتكون البرنامج المقرر لمادة التاريخ من مرحلتين تتناولان موضوعات من التاريخ المعاصر من بداية القرن التاسع عشر إلى نهاية القرن العشرين.المحور الأول يتألف من ستة دروس، تعنى برصد التطورات والأحداث البارزة التي عرفتها الرأسمالية الأوروبية وانعكاسات نتائجها على باقي مناطق العالم، بما فيها المغرب. أما المحور الثاني فيتضمن خمس دروس، إضافة إلى ملف، تندرج ضمنها الدروس المرتبطة بتاريخ المغرب المعاصر التي سنخصها بالتحليل.

لقد جاء اختيار هذين المحورين منسجما مع الكفايات والقدرات المتوخاة من تدريس التاريخ في السنة الثالثة اعدادي، والتي تركز على جانب الترسيخ، نظرا لكونها سنة انتقالية تعد المتعلمين للمرور إلى المرحلة الثانوية التأهيلية. ورغم إشارة مؤلفي الكتاب إلى كون تحقيق أهداف البرنامج رهين بانخراط المتعلمين النشيط والايجابي في أنشطة الدروس، حيث تجنبوا تقديم ملخصات للدروس في متن الكتاب، تاركين الفرصة للمتعلمين من أجل تركيبها وبناء تعلماتهم ذاتيا. إلا أن طبيعة الوثائق والأسئلة المرافقة لها تدفع بالتعلم في اتجاه واحد يخدم إنتظارات المؤلفين وينتج بالضرورة معرفة متشابهة، متطابقة مع منطوق الوثائق، دون فسح المجال لطرح إشكاليات تبرز تمثلات المتعلمين وتنمي فيهم الحس النقدي، وتسمح لهم ببناء تعلمهم ذاتيا. إذ أن تصميم الدرس يجعل الاستاذ والمتعلمين في نفس الوقت مقيدين باحترام الخطوات المفروضة في منهجية تدريس التاريخ عند تقديم منتوجهم التركيبي. هذه الخطوة التي يتم توجيههم إليها من خلال عنصر» ألخص تعلمي» الذي وإن كان الهدف منه احترام التوجيهات التربوية التي تشير إلى ضرورة تجنب الملخص الجاهز الذي يمليه الاستاذ بشكل روتيني، والذي لا يشارك المتعلمون في بنائه وصياغته باعتبار ذلك من اختصاص المدرسين. إلا أن السعي إلى تحقيق مبدأ الترسيخ الذي يعد أساسا في السنة الثالثة إعدادي، ترك المجال للأساتذة للتدخل بشكل واسع في تحديد وتوجيه التعلمات وتصنيفها، مما يقلص من فرصة المتعلمين في تنمية القدرة على التواصل والإبداع والتركيب، ويدفع نحو بناء ملخص يلبي إنتظارات الأستاذ أكثر من كونه يعبر عن أفكار وآراء المتعلمين.

أما التقويم، فرغم ان أنشطة» أقوم تعلمي» التي تأتي في نهاية كل درس تهدف إلى تقويم مختلف المكتسبات المعرفية والمهارية والوجدانية، إلا أن اعتمادها على تمارين تستدعي إنجاز نموذج موجود مسبقا للحل، من أجل تعزيز المعارف والمعلومات السابقة، لا يشكل أي مشكل وبالتالي لا يسمح بالاكتشاف والتحليل المنهجي.

الامر نفسه بالنسبة لنشاطي أعمق تعلمي الذاتي»(بمثابة تقويم تكويني بعد كل درس) و «تمارين التقوية و استثمارتعلماتي» الذي يأتي بعد ثلاثة دروس لتوظيفها واستثمارها.

وبخصوص حضور المشكلة في تقديم الدرس بالكتاب نجد أنه باستثناء السؤال الذي يطرح في نشاط «أمهد تعلمي» الذي يمكن اعتباره وضعية استكشاف أو انطلاق غايتها تحفيز المتعلمين على الانخراط الجماعي والفردي في التعلم. ليس هناك وجود للوضعية-المشكلة في الكتاب. وحتى سؤال الانطلاق سرعان ما يتم تجاهله ونسيانه بمجرد الانخراط في إنجاز الأنشطة التعلمية.

كما أن وجود خانة «أغني رصيدي من المصطلحات والمفاهيم» تجعل المتعلم سرعان ما يلجأ للكتاب بحثا عن المفاهيم الجاهزة، عوض بذل الجهود في بنائها وتحديد معانيها. ويبقى الجانب الايجابي في الكتاب إدراجه للائحة أهم المراجع المعتمدة في تأليفه، إضافة إلى كشاف الاعلام والمواقع ولائحة للوسائل التعليمية، مما يساعد المتعلمين على البحث في مواضيع الدروس، واستغلالهم الجيد للكتاب المدرسي.

2- دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي إعدادي « التجديد في الاجتماعيات»

تقديم الكتاب على مستوى الشكل الخارجي: 3

	التجديد في الاجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي
دار النشر	دار التجديد للنشر والتوزيع
الطبعة الأولى	1426-2005
الطبعة المستعملة في البحث	1426-2005
حجم وعدد الصفحات	207 ص من الحجم المتوسط

3-جماعة من المؤلفين (تنسيق علي الحمومية)، التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، دليل الأستاذ و الأستاذة، دار التجديد للنشر و التوزيع، طبعة 2005.

المؤلفون		علي الحمومية-مفتش تربوي من الدرجة الممتازة عبد العزيز باحو –أستاذ باحث بالتعليم العالي(مؤهل) عبد الاله الدحاني-أستاذ باحث بالتعليم العالي محمد ابن يعقوب-أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي من الدرجة الممتازة محمد شجيع-مفتش تربوي للتعليم الثانوي من الدرجة الممتازة محمد زين العابدين الحسيني-مفتش تربوي من الدرجة الممتازة
الغلاف الخارجي	اللون	مزيج من الالوان الغامقة (لوحة ذات طابع تجريدي تحيل إلى إعمال الفكر)
	غلاف الصورة	-صورة لواجهة غلاف كتاب التلميذ. - صورة الخلفية عبارة عن كرة ارضية تشير إلى ضرورة حمايتها (جغرافية-مواطنة)

على مستوى المضمون

إن الهدف من تحليلنا لمضمون دليل الأستاذ هو استقراء إشارات حول أهمية تدريس التاريخ بالوضعية-المشكلة، سواء بشكل ضمني أو مباشر. لكونه بمثابة خارطة طريق تدلل الصعوبات التي تواجه مدرس المادة من خلال تعريفه بالمستجدات التي جاء بها إصلاح نظام التربية والتكوين، وكذلك مساعدته في التوظيف الجيد لكتاب التلميذ والتلميذة لإنجاز المقرر في ظروف مناسبة.

إن تحليل مضمون الدليل من جهة كونه ملفا تربويا يسعى إلى التأطير النظري والمنهجي للأساتذة، بتعريفهم على «مرجعيات وأسس بناء منهاج الاجتماعيات» حيث يقدم المرجعيات الاجتماعية والتربوية والديداكتيكية، إضافة إلى المقاربة بالكفايات كمدخل أساس لبناء المنهاج، كما يزود الأساتذة بمعلومات تساعدهم على التمرس في بناء الانشطة التعليمية والتعلمية في القسم الخاص ب «منهجية بناء دروس الاجتماعيات: المقاربة الديداكتيكية». يحيلنا ضمنيا إلى الحاجة لتوظيف الوضعية-المشكلة في تدريس التاريخ، لانسجامها مع مقومات مادة

التاريخ التي قدمها الدليل وكذلك مع تطبيق مدخل الكفايات الذي يجعل المتعلمين في مركز النشاط التربوي، وتجعل من التعلم النشيط أكبر غاياتها. كما تنسجم أيضا مع أشكال الممارسة الديداكتيكية وطبيعة الدعامات والوسائل وتقنيات استثمارها الواردة في الدليل. إلا أنه ليس هناك أية إشارة مباشرة إلى مفهوم الوضعية-المشكلة.

أما تحليل مضمون الدليل من جهة كونه أداة تساعد على استثمار وتوظيف كتاب التلميذ، نلاحظ أن تقديمه لبطاقات جاهزة و إن كان الهدف منها توجيه و إرشاد الأساتذة نحو تخطيط جيد لجذاذات الدروس، إلا أنها تصبح بمثابة جذاذات نمطية يتم استنساخها بشكل كامل من طرف الأستاذ دون مراعاة لظروف قسمه الخاصة و/أو تمثلات متعلميه، مما يجعلنا أمام طريقة لتدريس التاريخ تحد من دور المتعلم في إعطاء معنى لتعلمه، بل أن الأستاذ نفسه لا يسهم في هذا البناء نظرا لكونه مجرد ناقل لمعرفة لم يسهم في التخطيط لها ولا إعدادها بشكل إيجابي، وهو ما يتنافى مع استراتيجية التدريس بالوضعية-المشكلة.

تشخيص حالة المشكل في دروس تاريخ منتقاة من الكتاب المدرسي.

يحاول هذا المحور تشخيص حضور الوضعية-المشكلة في الكتابة التاريخية المدرسية في عينة قصدية من دروس التاريخ بالسنة الثالثة ثانوي إعدادي، وقد تعمدنا تغطية مجال تاريخي يهم تاريخ المغرب المعاصر، الذي يتميز بغنى من حيث إشكالياته التي تثير نقاشات متعددة خارج أسوار المدرسة عموما وفي وسائل الاعلام على الخصوص، مما يجعل تمثلات المتعلمين حول الموضوع متنوعة ومتناقضة ويؤدي إلى بروز عوائق ابستمولوجية عند مواجهتها. رغم ما ذكرناه سالفا فإن هذه العينة التي انتقيناها لا تختلف بشكل كبير في بنائها عن باقي دروس الكتاب التي تتشارك معا نفس الخصائص والإطار المنهجي الذي تناولناه بالتحليل في المحورالأول.

ورغبة في تشخيص حالة المشكلة في درس التاريخ فقد اعتمدنا على نموذج «المعلمات الخمس» لAnne Le Rouxآن لور4 كنموذج تحليلي لحالة المشكل في وضعيات تعليمية وتكوينية. Les cinq repères, Un « modèle » d'analyse de l'état du problème dans les situations d'enseignement et de formation هذا النموذج الذي يحدد خمس مستويات للمشكل في الممارسات التعليمية والتكوينية عبر خمس معلمات (R1 سؤال الانطلاق-R2 وضعية حل المشكل- R3 وضعية المشكلة الديداكتيكية- R4 تدبير التمثلات- R5 الوضعية-المشكلة) يتم تصنيفها اعتمادا على مؤشرات دالة على المشكل، حددت في : حالة المعرفة العلمية- دور المدرس- نوع المشكل-طبيعة الوضعية التعليمية التعلمية-نوعية التقويم. لتحليل الوضعيات

4- Anne Le Roux. Enseigner l'histoire géographie par le problème ? L'harmattan, 2004.P71

الفصلية المختلفة التي تقترح استعمال المشكل من حيث قدرتها على إبراز تمثلات عوائق لذا المتعلمين تعطي دلالة للتعلمات، وتنميتها للقدرة على التعبير، وايضا من حيث إحالتها على مرجعيات معرفية واسعة.

عرض وتحليل حالة المشكل في درس «المغرب الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية.

بطاقة تقديمية للدرس

العنوان	المغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية
ترتيبه	10
أهدافه	تعرف مرحلة المقاومة المسلحة وتمييز أهم معاركها. تعرف مرحلة المقاومة السياسية وإبراز تطوراتها. استخلاص دور ثورة الملك والشعب في حصول المغرب على الاستقلال تتبع أهم مراحل إتمام الوحدة الترابية المغربية. إدراك دور التضامن والكفاح الوطني في تحقيق الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية.
الأسئلة الإشكالية	سؤال البداية: ماهي مظاهر كفاح المغاربة من أجل الحصول على الاستقلال؟ وما المراحل التي مر منها استكمال الوحدة؟
تنظيم الدرس	أمهد لتعلمي (التحفيز وإثارة الانتباه) النشاط الأول: أتعرف مرحلة المقاومة المسلحة وأميز اهم معاركها(1912-1934). النشاط الثاني: أتعرف مرحلة المقاومة السياسية وأبرز تطوراتها(1934-1953). النشاط الثالث: استخلص دور ثورة الملك والشعب في حصول المغرب على الاستقلال. النشاط الرابع: أهم مراحل استكمال الوحدة الترابية المغربية. أقوم تعلمي (تقويم تكويني) أعمق تعلمي الذاتي (تقويم تكويني)

الوثائق	-خط زمني 4- صور – خطاطة 9- نصوص تاريخية – خريطة تاريخية
المفاهيم	المقاومة – الاستقلال-الثورة
الاعلام	سيدي محمد بن يوسف-احمد الهيبة-عسو او بسلام-عبد الكريم الخطابي.
الاحداث	معركة سيديبوعثمان-1912معركة الهري-1914معركة انوال-1921ظهير 16ماي -1930ثورة الملك والشعب 1953

التحليل

ينطلق الدرس بمقدمة قصيرة ليعلن إثرها عن السؤال الاشكالي الوحيد في متنه « ماهي مظاهر كفاح المغاربة من أجل الحصول على الاستقلال؟ وما هي المراحل التي مر منها استكمال الوحدة؟»، وهو سؤال بسيط وبديهي موجه لتبرير إضافة معلومة مسبقا، وتأطير موضوع الدرس مجاليا وزمنيا دون إثارة أية إشكالية. بناء عليه يمكن تصنيف المشكل الذي أعلنه هذا السؤال ضمن الصنف الاول من المعلمات Repère 1حسب نموذج المعلمات الخمس، وهو«سؤال الانطلاق». هذا النوع من المشاكل تعتبر دلالته ضعيفة لأن المعرفة التي ينتجها ليست إلا إعادة صياغة لغايات مدرسية، ولتقديم مسلمات ليست بالضرورة ذات صلة بالمعرفة العلمية.

من أجل الجواب عن سؤال الانطلاق، قسم الدرس إلى أربعة أنشطة تعلمية، نرى انه كان من الأنسب تسميتها «مقاطع تعليمية» لكونها تعبر عن مجموعة من الوضعيات مترابطة فيما بينها ومرتبطة بحقل تعليمي واحد، أما الأنشطة فهي العمليات التي تتم أثناء إنجاز هذه المقاطع. إن السمة المشتركة بين الأنشطة الأربعة هي استنادها الكبير على التعاقبية الكرنولوجية، وعلى نصوص ذات طابع سردي تصب مضامينها في اتجاه معنى وحيد لا تفسح مجالا خصبا للتعبير، وحتى الصور التي تحظى باهتمام واسع من لدن المتعلمين، لم يتم استغلالها بشكل جيد. إذ نجد على سبيل المثال الصورة المعبرة عن معركة سيدي بوعثمان -تعبر عن حالة جنود من فرقة المدفعية الفرنسية أثناء المعركة -مبهمة ولا تحيل إلى أي معنى حقيقي وإمكانياتها التعبيرية ضعيفة، وهو أمر كان يمكن تجاوزه لو عرضت بجانبها صورة أخرى مناقضة لها، على سبيل المثال «صورة تعبر عن مقاومين مغاربة بأسلحة تقليدية وبسيطة»، مما يسمح بفتح نقاش حول أسباب هذه الاستماتة البطولية في حماية البلاد رغم الفرق الشاسع على مستوى العتاد.

عموما تضعنا الانشطة التعليمية المقدمة في هذا الدرس أمام وضعيات تعليمية ليست تعلُّمية، لأن الهدف منها أولا وقبل كل شيء تفسير وتقديم معلومات جاهزة من أجل تخزينها. فهي لا تمنح الفرصة للمتعلم للمساهمة في بناء المفاهيم الاساسية التي يتمحور حولها الدرس، بل أنها لا تمنح الفرصة حتى للمدرس لكونها تقدم قالبا جاهزا ، منذ سؤال الانطلاق المعد مسبقا من طرف المؤلفين، مرورا بالاشتغال على الوثائق الذي يكتسي طابعا تلقينيا وحواريا لا يثير اهتمام المتعلمين، ووصولا إلى أسئلة التقويم التكويني التي تتضمنها انشطة «ألخص تعلمي»، «أقوم تعلمي» وايضا «أعمق تعلمي الذاتي» حيث ان الأسئلة التي تطرحها هي مجرد تمارين ذات أسئلة مشروطة تهدف إلى تطبيق وإعادة إنتاج وضعيات معروفة وترسيخ معارف محددة والتدرب عليها.

لقد كان من المفروض أن يبدأ كل نشاط تعليمي (مقطع تعليمي) من أنشطة هذا الدرس بوضعية-مشكلة، بحيث يصبح الدرس مجموعة من الوضعيات المشكلة المترابطة فيما بينها تُموقِع المتعلمين في وضعية بحثية لتستنفر تمثلاتهم وتضمن انخراطهم في منهجية بناء المعارف بدلا من استهلاكها. كأن يتم مثلا الاشتغال على خريطة التوزيع الجغرافي للمقاومة المسلحة، لإثارة النقاش والطابع القبلي الذي اكتسته وصياغة وضعية-مشكلة بحثية حول الموضوع. من أجل تحقيق هدف النشاط التعلميالأول (تعرف مرحلة المقاومة المسلحة وتمييز أهم معاركها).

من ناحية أخرى، يبدو أن الأنشطة المقدمة خلال هذا الدرس تجاهلت المفاهيم الرئيسية للدرس حيث لا نجد أي إشارة لحث المتعلم على البحث فيها، ولا حتى تقديمها بشكل جاهز كما هو الحال في خانة «أغني رصيدي من المصطلحات والمفاهيم» التي تتضمنها دروس أخرى في متن هذا الكتاب.

أما فيما يخص الأعلام، فرغم التطرق لمعركة أنوال في النشاط التعليمي الأول (الوثيقة4 ص 62 من الكتاب) وكذلك في خانة «أغني رصيدي من الأعلام والمواقع» إلا أن اسم محمد بن عبد الكريم الخطابي أُسقط من نفس الخانة في الوقت الذي تم التعريف بأحمد الهيبة وعسو أوباسلام. مما يجعلنا نطرح أكثر من تساؤل حول ما إذا كانت هناك نوايا حقيقية لترسيخ ثقافة الاختلاف والتنوع واحترام الاخر؟ ام أننا مازلنا أمام درس تاريخ يسير نحورواية واحدة للتاريخ.

3-عرض وتحليل حالة المشكل في درس «المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية» بطاقة تقديمية للدرس

العنوان	المغرب: المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية
ترتيبه	11
أهدافه	تعرف المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية إبراز خصائص كل مرحلة وتحديد الإجراءات المتخذة خلالها لبناء الدولة المغربية الحديثة. إدراك أهمية الاستمرارية في بناء الدولة الحديثة القائمة على الديموقراطية والتسامح.
الأسئلة الإشكالية	سؤال البداية: تم الشروع في بناء الدولة المغربية الحديثة عبر مراحل كبرى مازالت مستمرة. فماهي هذه المراحل؟ وفيم تجلت الإجراءات المتخذة لتحقيق ذلك؟
تنظيم الدرس	أمهد لتعلمي (التحفيز وإثارة الانتباه) النشاط الأول: أتعرف المرحلة الأولى في بناء الدولة المغربية الحديثة(1956-1962) وأستخرج اهم الاجراءات التي ميزتها. النشاط الثاني: أتعرف المرحلة الثانية في بناء الدولة المغربية الحديثة(1962-1998) وأستخرج اهم الاجراءات المتخذة خلالها. النشاط الثالث: أبرز أهم إجراءات بناء الدولة المغربية الحديثة بعد 1998 أعمق تعلمي الذاتي (تقويم تكويني)
الوثائق	-خط زمني 3- صور – خطاطتان 4- نصوص تاريخية – 4 جداول
المفاهيم	السيادة - الدولة - الدستور - الحريات العامة - حقوق الانسان - المخططاتالاقتصادية-الديموقراطية-الأحزاب-الحوار الاجتماعي ...
الاعلام	محمد بن يوسف-الحسن الثاني-محمد السادس-
الاحداث	دستور-1962المسيرة الخضراء-حكومة التناوب-دستور2011

التحليل

تتشابه هيكلة هذا الدرس بهيكلة الدرس الذي حللناه سابقا. إذ يبدأ بسؤال انطلاق، ثم ينقسم إلى ثلاث محاور تناولها من خلال ثلاثة أنشطة تعليمية (مقاطع تعليمية). كما بين التحليل انه تم اعتماد نفس تقنية كتابة درس تاريخي وتصور خطواته ووضعها في إطار منهجي محدد، التي استعملت في الدرس السابق. لهذا سنتجاوز في تحليلنا هذا، تكرار الملاحظات ذاتها، وسنهتم بتحليل مضمون الدرس أولا من حيث أسلوب الارشادات الموجهة للمتعلمين.

حيث لاحظنا أن عناوين المحاور وإن ابتدأت بفعل يتحدث بضمير المتكلم لتوهيم المتعلم أنه يبني تعلماته ذاتيا أو على الأقل يساهم في ذلك، إلا أن طبيعة الأفعال المستعملة (أَتَعَرَّفُ-أَكْتَشِفُ-أُبْرِزُ) يطغى عليها الطابع الاستقرائي و/أو الاستنباطي أي أنها تهدف إلى إعادة إنتاج ووصف معرفة موجودة حسب إنتظارات محددة. الملاحظة ذاتها تنطبق على الأفعال المستعملة في الإرشادات والتوجيهات المرتبطة بأنشطة الاشتغال على الوثائق حيث نجد (أُلاَحِظُ-أُحَدِّدُ-أُسَمِّي – أَذْكُرُ-أُسْتَخْلِصُ-أَسْتَخْرِجُ-أَسْتَنْتِجُ-أُبْرِزُ) فغياب أفعال من قبيل (أقارن-أحلل-أبحث-أركب-اتحقق-أناقش-...) تجعلنانستنتج أننا أمام درس يركز اهتماماته على تنمية القدرات المعرفية، متجاهلا تنمية القدرات المهارية والقدرات الوجدانية. مما يجعل درس التاريخ خارج مجال اهتمام المتعلمين.

من جهة أخرى تبين من تحليلنا لهذا الدرس أنه غني بالمفاهيم (السيادة-الدولة-الدستور-الحرياتالعامة-حقوقالانسان-المخططاتالاقتصادية-الديموقراطية-الأحزاب-الحوار الاجتماعي ...) الحاضرة على طول مراحل الدرس لخدمة أهداف الدرس. إلا أن واضعي الكتاب المدرسي لم يخضعوها لمنهجية التأكد من الأدوات المفاهيمية، واكتفوا فقط بإدراجها في متن الدرس في سياقات معزولة. رغم امكانية توظيف هذه المفاهيم توظيفا إشكاليا، نظرا لطبيعة الدرس المثقل برهانات ترتبط بتكوين المواطن، وأخرى ذات بعد سياسي، إضافة إلى رهانات ذات بعد قيمي (التآزر والمسؤولية...) تسمح بإطلاق مسار للفهم والتفكير خلال المراحل المتعددة للوعي المفاهيمي منذ التمثلات والاسئلة الأولية التي يطرحها المتعلمون حول المفهوم في البداية، إلى العمل على مستوى اللغة والصياغات والتمثلات الرمزية وانتهاء بالبروز العرضاني للبعد الثقافي في بناء المعنى.

بناء على ما سبق تبين لنا بشكل جلي غياب وضعيات -مشكلةفي الدرس تسمح بمقارنة مواضيع مختلفة و/أو ظواهر متشابهة، وتبحث عما هو مشترك، لتسمح بإعطاء تعريف معمم للمفاهيم لا يرتبط بالمثال المدروس، بل يتجاوزه ويسمح بتجربته في وضعيات أخرى. مما يحول دون إعطاء معنى للتعلمات، وإدخال المتعلمين في خطوات تمكنهم من بناء تعلماتهم من خلال

العيش في القسم بحالة وجدانية، تساعدهم على الاكتساب الجيد للمعارف التاريخية وعلى التمكن الجيد من النهج التاريخي.

3 - عرض وتحليل حالة المشكل في ملف «المقاومة المغربية: اعتماد نماذج لشخصيات محلية أو بالتعاون مع المندوبيات الجهوية للمقاومة وأعضاء جيش التحرير»

بطاقة تقديمية للملف

العنوان	ملف "المقاومة المغربية: اعتماد نماذج لشخصيات محلية أو بالتعاون مع المندوبيات الجهوية للمقاومة وأعضاء جيش التحرير»
ترتيبه	12
أهدافه	التمرن على إعداد ملف حول المقاومة المغربية باعتماد نماذج محلية. التدرب على إعداد ملف حول المقاومة المغربية بالتعاون مع مندوبية قدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير بجهتي. استخلاص أهمية إعداد ملف حول المقاومة المحلية والجهوية في إبراز دور هذه المقاومة على المستوى الوطني.
الأسئلةالإشكالية	ليس هناك أي سؤال.
تنظيم الدرس	النشاط الاول: أتمرن على إعداد ملف حول المقاومة المغربية باعتماد نماذج محلية. النشاط الثاني: أتدرب على إعداد ملف حول المقاومة المغربية بالتعاون مع مندوبية قدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير بجهتي.
الوثائق	بطاقتان منهجيتان -صورتان
المفاهيم	المقاومة-شخصيةمحلية-جهوي-المقابلة

التحليل

يتميز هذا الملف بكونه الملف الوحيد من نوعه في برنامج التاريخ بالسنة الثالثة إعدادي. إذ أنه يختلف عن باقي دروس البرنامج من حيث إطاره المنهجي، وإن كنت أفضل تسميته بدرس بدل ملف، لأن هذه التسمية توحي أنه لا يمكن للتاريخ المدرسي أن يقدم دروسا منهجية

للمتعلمين حول (النهج التاريخي، التدبير التاريخي، إعداد ملفات...)، وأننافي حالة تقديم هذا النوع من معارف الفعل نكون خارج النمط الاعتيادي للدرس التاريخي. إذ أنه لا يهدف إلى تمكينهم من معارف محددة، بل إلى تطوير كفاياتهم المنهجية في إعداد ملف حول موضوع تاريخي معين.

لقد تبين من خلال تحليلنا لهذا الدرس الملف، أن التجديد البيداغوجي الذي يقدمه هذا النوع من الدروس يكمن في كونها لا تقدم من أجل التفسير والتخزين والاستظهار وإنما لتعلم كيفية إعداد أداة لحل المشاكل التاريخية. لهذا فهو لا يهتم بالمعارف التي ينتجها المتعلم بل بالأداة التي بناها لإنجاز الملف.

إن الاشتغال على هذا الملف يضعنا أمام وضعية جد غنية، إذ أن غياب مشكل في بداية الدرس تحيلنا إلى مشكل- فخ، هو إعداد الملف (الأداة)، هذه الحاجة الى حل المشكل الفخ تدفع المتعلمين إلى صياغة إشكاليات حقيقية مرتبطة بموضوع «المقاومة المغربية»، تساعد المتعلمين في إيجاد حل لها عن طريق إنجاز أداة فكرية تعميمية (ملف حول المقاومة المغربية باعتماد نماذج محلية -ملف حول المقاومة المغربية بالتعاون مع مندوبية قدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير بجهتي.)

إن هذا الدرس يضعنا أمام وضعية-مشكلة من المعلمة الخامسة R5حسب النموذج التحليلي الذي اعتمدناه في بحثنا. فهي وضعية -مشكلة قوية الدلالة لأن المشكل المطروح فيها ينطلق من تمثلات المتعلمين، ويرتكز على نقاش ابستمولوجي حول موضوع «المقاومة» يسمح بمعرفة طبيعة عوائق وتمثلات المتعلمين. وبما أن المشكل يتم بناؤه من طرف المتعلمين انطلاقا من الوضعية التحفيزية للدرس (إعداد ملف)، فإنه يوفر إمكانيات تعبيرية قوية، خاصة أن هذه الوضعية ترجع لسؤال اجتماعي بالغ الأهمية.

خلاصة

أبرزت التحليلات التي قمنا بها خلال هذا البحث، أن الكتابة التاريخية لدرس التاريخ غير منسجمة مع التطورات التي عرفتها المادة على المستويين الابستمولوجي والديداكتيكي، إذ ان الأستاذ هو مركز العملية التعليمية التعلمية، وليس هناك أدنى اهتمام بتمثلات المتعلمين، حيث أن إيقاع التعلم واحد لا يراعي فروقاتهم،ولا تعدد مرجعياتهم الثقافية والاجتماعية. أما أنشطة التعلم فيطغى عليها النموذج التلقيني والحواري، كما انها تستند على دعامات بيداغوجية توظف لخدمة إنتظارات واضعي المناهج والأستاذ. الأمر الذي يجعل التعلم غير ذي معنى بالنسبة للمتعلم، مما يفقده الرغبة في التعلم فيصبح عنصرا سلبيا يتلقى ويخزن دون

محاولة الاسهام في بناء وإيجاد حلول معرفية ومنهجية للوضعيات. وتبقى نقطة الضوء الوحيدة هي آخر درس في الكتاب «الملف حول المقاومة المغربية» إذ أن اهتمامه بالجانب المنهجي وضع المتعلمين امام وضعية جد غنية رغم صعوبتها في الانجاز.

إن رهان تكوين مواطن يملك الحس النقدي لا يمكن أن يتحقق دون أن ندفعه إلى ممارسته من خلال وضعية-مشكلة حقيقية لتدريس التاريخ، تتطلب وجود مشكل للحلوتناقض يجب تجاوزه.وتسمحبمواجهة المتعلمين بوضعيات بحث تنشط الصراعات السوسيوثقافية لمحاولة زعزعة الحقيقة، لأن» التاريخ هوالبحث عن الحقيقة» حسب عبارة هنري مونيو، بدلا من تلقينهم معارف تتكون من أجوبة لأسئلة لا توجد وربما لن توجد أبدا في أذهانهم.

لقد أظهرتشخيص حالة الوضعية-المشكلة في الكتب المدرسية غيابا تاما للوضعية -المشكلة في الكتابة المدرسية لدرس التاريخ بالسنة الثالثة ثانوي إعدادي، وهو ما يستدعي تجديدا للكتب المدرسية للتاريخ وجعلها أكثر انسجاما مع التوجهات التربوية الحديثة لتدريس المادة.

د. لحسن مادي

تكوين المدرسين
باعتماد نموذج تكويني منتج
للكفايات المهنية

الثابت و المتحول في نظريات التعلم و آثارها على الممارسة التعليمية

عزيز اركيبي*

مقدمة

إن نظرية التعلم : مفهوم وصفي مركب يختص بفهم و تفسير الظاهرة التعلمية وسلوك التعلم من وجهة نظر خاصة ، و التي تزودنا بإطار نظري يمكن من التخطيط للتعلمات على ضوء فهم طبيعة التعلم ، و المتعلم وأنماطه السلوكية المتنوعة ، و كذا شروط حدوث و كيفية التعلم، و تفسير أسبابه.

كما أن معظم الأبحاث في المجال التربوي تركز بالأساس على ما هو عملي و ما هو ميداني ، ويبقى الجانب النظري الفلسفي التأصيلي تابعا، ويرجع ذلك إلى سببين سهولة الوقوف على التعثرات و النجاحات الميدانية ، و صعوبة الانطلاق من التصورات المفاهيمية لبحث الظاهرة التعليمية التعلمية . من هنا جاءت معظم نظريات التعلم من خارج فضاء التعليم لتؤسس للتدخلات التربوية وتطور قدرات المدرس.

لكن معظم النظريات التربوية انطلقت من خلفيات ومرجعيات مختلفة ، و تم استثمارها خارج سياقاتها في مختلف المدارس التربوية ، و بقيت أساسا ثابتا لا يمكن مسه للحفاظ على خصوصيتها، و تطورت هذه النظريات من خلال إبداع نظريات جديدة أصبحت أصولا بعد ذلك ، و هكذا حتى وصلنا إلى مستوى تراكمي من النظريات شكل مقاربات متنوعة وسمت بأسماء موسمية – سلوكية ، بنائية ، سوسيو-بنائية ، معرفية .....

وتقدم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم وتفسير الميكانيزمات و الطرق التي يتعلم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية وحتى مختبرية. فعند مقارنة هذه النظريات، يتضح جليا أن كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديداكتيكية محددة أو نوعا

* - أستاذ مبرز بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين لجهة الدار البيضاء-سطات

معينا من المتعلمين أو بيئة التعلم المتوفرة. فالهدف هو محاولة دمج كل هذه النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس وخلال الأنشطة الصفية بما يخدم عملية التعلم لدى المتعلم .

ويمكن تقسيم تاريخ البحث في علوم التعلم إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل السلوكية ، والمرحلة السلوكية و المرحلة المعاصرة ، وقد بدأت المرحلة الأولى بفكرة فلسفية تنسب إلى -جون لوك- الذي وضع الأساس لنظرية تداعي الأفكار في بريطانيا. و يدعي بأن العقل البشري يولد صفحة بيضاء تخط الخبرة عليها ، و جاء بعد ذلك -إيمانويل كنت- لينادي بإحياء مفهوم سابق للتعلم مفاده أن العقل البشري لديه عملياته الفطرية الخاصة على نحو مستقل عن الخبرة التي قال بها لوك ويقصد بالفطرة إن العقل البشري لديه أساليب لم يتعلمها ينظم وفقا لها ما يصله من معلومات.

وللوقوف على ما هو ثابت وما هو متحول في هذه النظريات ، لابد من الإشارة أن المسألة مرتبطة بقضية شغلت الفلاسفة واختلفوا حولها منذ أقدم العصور، فمنهم من يؤمن بأهمية ما هو ثابت وينكر التحول، ومنهم من يعترف بالتحول مفهوماً وعمليةً تؤثر في الكون بأسره، ويتخذون منه منهجاً لتفكيرهم وأداة لتفسير الوجود من حولهم. و من هنا إسقاط ذلك على منافذ الحياة عامة ، والأبعاد التربوية على وجه الخصوص2.

إن الأبحاث في مكونات نظريات التعلم التي تناولت جدل الثابت والمتحول في التربية، نادرة إن لم تكن مفقودة اللهم إلا إذا ما استثنينا الإشكاليات تناولها كل من «جون. س.بروبيكر» في كتابه «الفلسفات الحديثة للتربية»، و«فيليب. هـ. فينكس» في كتابه «فلسفة التربية»، والتي تشكل في مجملها جدلاً واسعاً بين رأيين متناقضين حول التربية، ف«جون. س. بروبيكر في كتابه «الفلسفات الحديثة للتربية» ناقش مجموعة من الإشكاليات تتصل بشكل أساسي بمباحث الفلسفة العامة وانعكاساتها التربوية، والتي دار حولها جدل واسع في الجمع بين المتناقضين و الثابت والمتحول قريب منذلك .3

أما فيليب. هـ. فينكس فقد ناقش كذلك مجموعة من الإشكاليات منها: الجدل الدائر حول» المثالي والواقعي، والمجرد والمحسوس، والواحد والمتعدد والطبيعي وما فوق الطبيعي» وقد

2- صابر جيدوري2009: الثابت والمتحول في فلسفة التربية ، دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية. مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 - العدد 1 و2 . .

3- بروبيكر، جون1967 : الفلسفات الحديثة للتربية، الجزء الأول، ترجمة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعة التعاونية.

استهدف من دراسته بيان أن هناك جدلاً واسعاً حول الطبيعة النهائية للأشياء، و آثاره في الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة .4

من هنا يمكن تحديد نموذجين لطبيعة التعليم :

النموذج الأول:

يرى أنصاره أن التعليم ذو طبيعة محافظة، فهو لا يعمل إلا في جو من الثبات والاستقرار، ومن ثم لا يعلم إلا معارف قديمة ثبتت صحتها واستخدمتها أجيال الكبار مؤمنة بنفعيتها العقلية أو المادية أو الاجتماعية، ولا يعلم إلا قيمة متأصلة في الحياة لها تقديرها واحترامها في المجتمع، كما لا يعلم إلا مهارات مطلوبة للعمل والإنتاج، وما يستجد من معارف وقيم ومهارات فإنه لا يدخلها في صميم المناهج الدراسية إلا بعد مدة زمنية يتم فيها اختبارها عملياً وعلمياً واجتماعياً، كما أن التعليم وفق هذا النموذج يحافظ على الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة، ويخرج أفراداً على درجة من التقبل لها والتكيف معها، فلا توجد مدرسة شيوعية في مجتمع أمريكي ولا مدرسة ليبرالية في مجتمع شيوعي.

النموذج الثاني:

يلح أنصاره على وجود عالم طبيعي ديناميكي، غني بكل ما هو جديد، ومملوء بكل ما هو متنوع. و على الرغم من ذلك فإن هذه الفلسفة لا تهمل الحاجة إلى الاستقرار ولكنها تعد ما يتكرر حدوثه وما هو عام جزءاً من الثقافة الاجتماعية يخضع باستمرار للتعديل، وتجسيداً لهذه النزعة قامت الفلسفة التجديدية في التربية لتجعل من التعليم قوة فاعلة في إعادة بناء المجتمع وتجديده، وقدمت أفكاراً مستنيرة تبحث للتربية عن وظائف جديدة تستهدف تحديث المجتمع وتجديد نظمه ليكون أكثر تقدماً، وخير ما يقدمه التعليم في هذا المجال أن يعد أفراداً مزودين بالمفهومات والقدرات اللازمة لصنع الجديد والتكيف معه عندما يصبح لهم في غدهم مسؤولية العمل والتوجيه.

كما كشفت الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت على المعلمين أن الكثير منهم لا يتبع نظرية تعلمية بعينها، بل يحاول أن يبني فلسفته التربوية من أكثر من مدرسة معينة ، كما أن تمكين المعلمين من بناء نظريتهم التربوية، يستدعي ضرورة دراستهم لنظريات التعلم لتشكيل معتقداتهم الشخصية وأفكارهم والقيم التي توجههم حول العملية التربوية، لهذا كله تصبح دراسة المعلم لنظريات التعلم مسألة في غاية الأهمية للنهوض بالعملية التربوية.

4 - فيليب. هـ فينكس1965: فلسفة التربية ، الفصل الثامن والعشرون، ترجمة محمد لبيب النجيحي دار النهضةالعربية القاهرة.

ونعتقد أن تبني المعلمين وغيرهم من التربويين نظرية تعليمية خاصة حسب السياق التربوي الذي تمارس فيه العملية التربوية ، يرفع من مستوى وعي المدرس واهتمامه النوعي بالعملية التعلمية – التعليمية ، ويعمل على تحسينها في الحاضر والمستقبل.

كما أن معرفة أهم المبادئ «الثابتة» التي تنادي بها نظريات التعلم ، يمكِّن من استخلاص تطبيقات تربوية متحولة في إطار نموذج تربوي قوامه «ثوابت» نسبية : الأهداف التربوية، والمعلم، والمتعلم، والمناهج التعليمية، وأساليب التعليم، والتقويم5.

فما هي أهم الثوابت التي ترتكز عليها نظريات التعلم ، و ما هي قيمة المتحول داخل هذه الثوابت، و إلى أي حد يمكن للممارسة التعليمية أن تفيد من نظرية واحدة أو أكثر أو التوليف بين أهم النظريات في بلورة الوضعيات التعليمية ؟

إن الثابت في نظريات التعلم لا يصمد إلا في سياقه الذي شكل محتواه و أساليبه ، والمتحول غلب على جل علوم التعلم ، ليصل إلى بلورة «مكرو نظريات» للتعلم تحكم الوضعيات التعلمية التي يتم اختيارها و تدبيرها لنجاح المهام التعليمية والتعلمية على حد سواء.

سنحاول الإجابة عن هذه الإشكالية من خلال الوقوف على أهم المكونات الثابتة لأهم نظريات التعلم، ثم الانتقال بعد ذلك للتدليل على الطابع النسبي لهذه الثوابت و دراسة المتغيرات التعليمية والتعلمية التي تمثل مؤشرات المتحول في علوم التعلم المختلفة :

الثوابت النسبية في علوم و نظريات التعلم:

إن فلسفة التربية و علوم التعلم بعد أن تقوم ببلورة الغايات والأهداف ثم الأساليب والوسائل لا بد أن تستمر في توجيه كل ذلك بتدرج حتى يتناسب مع قوانين الوجود ونمو الخبرات البشرية.

والثوابت النسبية في علوم التعلم هي – كما تم الإشارة إليه - الأهداف التربوية، والمعلم، والمتعلم، والمناهج التعليمية، وأساليب التعليم، والتقويم. و هي في مجملها مؤشرات المثلث البيداغوجي و/أو الديداكتيكي باعتباره يركز على النظرية قبل التطبيق و العملية .

وأول إطار تربوي ثابث/متحول في علوم التعلم يبقى المعلم أو المدرس ، فهو ثابت من حيث ضرورة وجوده في العملية التعليمية التعلمية ، ومتحول من حيث مواصفاته التي تطورت و تتطور في الزمن و المكان ، كما أنه المحور في استعمال أساليب التعليم المتجددة و

5-بتصرف عن الاستاذ الدكتور محمد محمود الخوالدة2013 : فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

تقييم وتقويم التعلمات ، وعند تتبعنا لمسار هذا الثابت المتحول عبر العصور المتقدمة، نجد أن المعلم عند اليونان كان يُعرف بالحكيم، كما كان سقراط و أمثاله .و قد أثروا بطريقتهم في التعليم الفلسفي عامة وفي التربية خاصة. وكانوا يعلمون الناس في الشوارع والأسواق والملاعب، وكل المجتمعات العامة والخاصة. ويتحدثون إلى كل شخص يقابلونه ، وكان لسقراط – مثلا - أسلوبه الخاص في التدريس، يعتمد على توجيه الأسئلة إلى مستمعيه ، طالباً العلم منهم ، ثم يبين لهم مدى عدم كفاية أجوبتهم . فكان ينتقل في محاوراته من البحث السلبي إلى البحث الإيجابي . حيث كان يؤمن بأن الأسلوب السليم لاكتشاف الخصائص العامة هو الطريقة الاستقرائية ، المسماة بالجدلية ؛ أي مناقشة الحقائق الخاصة للوصول إلى الأفكار العامة.6

و إذا انتقلنا إلى العصر الإسلامي صار للمعلم شأوا و قدرا عليًّا عند علية القوم من الحكام والأشراف و غيرهم ، و عند عامة الناس ، حتى قال شاعرهم : كاد المعلم أن يكون رسولا ، لأنه حمل مشعل التعليم والتربية و كان قدوة في الدين و الدنيا ، و لذلك عرف بالعالم و بالشيخ ، وشارك في علوم عدة فطبع بالموسوعية ، و تعلم منه العامة في المسجد أو الكُتَّاب أو المدارس ، لكنه لا يجيز إلا النبهاء الذين ساروا على النهج القويم .

و خفت إشعاع هذا العالم و الشيخ المعلم حين تفرد السلطان بالقرار و فُقدت الشورى بين المسلمين ، فلم يعد للمدرس تلك القيمة ، وترك صاحب الشأن التقرير و الحسم في تنميط التعلمات ، وانتقل مشعل العلم و التعلم إلى بلاد الأعاجم الذين استعمروا بلاد المسلمين ، و المعلم أو المدرس والأستاذ لم يعد له تلك القدسية التي طبعت العصور المتقدمة ، و أخذ تدريجيا يقتسم بعض مهامه مع المتعلم ، وذلك لتراكم العلوم المُدَرَّسة و لعدم حصريتها عند المعلم ولتسارع انتشارها بين طبقات المتعلمين والمعلمين على حد سواء .

هذا عن المعلم ، أما المتعلم فقد كان في العصور المتقدمة يتلقى العلوم حصريا من المعلم ، ويحترمه و يقدسه في بعض الأحيان، لأنه يملك سلطة العلم و سلطة التربية ، حتى أن السلطان كان يخشاه لقدره وحب الناس له . و تطورت مواصفات المتعلم ليجد نفسه يتقاسم بعض السلطة العلمية مع المعلم ، و تغيرت بذلك أساليب التعلم وأساليب التقويم ، و كثرت المدارس في البلاد العربية والإسلامية بعد أن و طَّنها الاستعمار و تركها لتكريس التبعية التربوية، و ظهرت نظريات التعلم الحديثة في الغرب و استلمها أتباعهم في البلاد المستقلة سياسيا .

فهذا التطور الدائري لمواصفات المعلم والمتعلم و أساليب التعليم يطرح تساؤلات ملحة حول ثوابت نظريات التعلم ، و ماهية متحولاتها، بدءا بالسلوكية فالبنائية و أخيرا المعرفية ؟

6- ahwalaldoalwalmogtmat.blogspot.com

النظرية السلوكية و مقوماتها الثابتة:

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة، و من أشهر مؤسسيها واطسون ، ومن مرتكزات النظرية التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس ، و الاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس.

و يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة ، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسّيران مجموعة الاستجابات الشرطية ، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد .

وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فان أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم ، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة7.

والنظرية السلوكية الإجرائية لسكينر هي الأوفر حظا في الصمود و الثبات إزاء تحدي الزمن. ولا شك فيه أنها كانت ولا تزال مصدر تطبيقات عملية واسعة النطاق إلى اليوم8.

ففي مقال يحمل عنوان: هل نظريات التعلم ضرورية ؟ قارن سكينر بين نظريات التعلم السلوكية وتلك النظريات التي تعتمد على أبعاد ونظم غير سلوكية. والنتيجة التي توصل إليها هي ليس رفض النظريات في مجمله، بل رفض هذه النظريات، حيث ذكر « أن الاستغناء عن النظريات كلية عمل يدل على البراعة ويصعب علينا توقع قيامه كاتجاه عملي عام. حقيقة أن النظريات فيها أنواع من المتعة ، والبناء النظري قد يؤدي إلى تعميم أوسع مدى يتيحه لنا مجرد تجميع معلومات بعضها فوق بعض. ولكن مثل هذا البناء النظري لن يشير إلنظام آخر له أبعاده ولذلك فلن يشمله التعريف الحالي للنظرية8-.

إن أفكار سكينر و أطروحاته، قد أحدثت عدة تغييرات في التفكير التربوي و البيداغوجي بصفة عامة ، و أصبحت من الثوابت التي ما زالت بارزة في التدخلات التعليمية في الأنظمة التعليمية المختلفة ، و من ذلك أن سكينر يعتبر أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم. و كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابد أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام و الميولات والحوافز. و ظل ذلك ثابتا في المقاربات

7-أنور محمد الشرقاوي: يوليو- أغسطس – سبتمبر 1982: **التعلم والشخصية** ، مجلة عالم الفكر، المجلد 13، العدد الثاني ص 22 .

8- المصدر نفسه: ص 145.

التربوية الحديثة ، كما أن نظرية المحاولة و الخطأ عند ثورندايك لا زالت من الوسائل التعليمية المتبعة إلى يومنا هذا.

إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم، كما صاغتها المدرسة السلوكية، وجدت صداها التطبيقي في بيداغوجيا الأهداف .كما شكلت منطلقات آنية في أساليب و استراتيجيات التعليم في المقاربة بالكفايات..

و هناك نظرية فرضت نفسها ورفضت ما جاءت به المدرسة السلوكية من أفكار حول النفس الإنسانية. و هي المدرسة الجشطلتية التي حلت محل المدرسة الميكانيكية الترابطية، وجعلت من أولوياتها دراسة: سيكولوجيا التفكير و مشاكل المعرفة :

النظرية الجشطلتية و أبعادها الثابتة والمتحولة :

ظهرت على يد ماكس فريتمر، كورت كوفكا وبافولف جالج كوهلر هؤلاء هم العلماء المؤسسون.و ساهمت النظرية الجشطلتية في تغيير و تطوير السياسات التعليمية و التربوية في عدة دول، وتعتمد هذه النظرية مبدأ الكل قبل الجزء، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والبنية الداخلية لموضوع التعلم. و معناه تفكيك و تقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج و متكامل. يجب أن تتناسب ومستوى نموه الطفل من جميع النواحي، وكلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الإيجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر. وقد استفاد علماء الديداكتيك من النظرية الجشطلتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا، فجزئيا وفق مسطرة الانتقال من الكل إلى الجزء، دون الإخلال بالبنية الداخلية، و في نفس الوقت تحقيق الاستبصار على كل جزء ، والاستبصار هو لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم، و بناء التعلم الذي يقتضي الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه و لا يمكن التحقق من التعلم إلا عند ما يتم تعميمه على موافق مشابهة في البنية الأصلية ، ومختلفة في أشكال التمظهر، حيث إن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقلإلى المجالات المرتبطة والملائمة .

و هكذا فنظرية الجشطلت ساهمت بحد كبير في صياغة السيكولوجيا المعرفية، وبالخصوص سيكولوجيا حل المشكلات...و تبقى هذه النظرية من نظريات التعلم الأساسية التي أفادت منهاعدة نظريات و منهاالنظرية البنائية ، فما هي ثوابت هذه النظرية و ما هي مقوماتها التي حاولت منها تفسير ظاهرة التعلم و الفعل التربوي بصفة عامة ؟

مقومات النظرية البنائية الثابتة :

نظرية التعلم البنائية المسماة فرنسيا:Structuralisme و رائدها بياجي، نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى. فبياجي يرى أن التعلم شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار. فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت. ومفهوم التكيف هنا يعتبر غاية التطور النمائي، و هو أيضا عملية الموازنة بين المحيط و الجهاز العضوي. الذي يهدف للقضاء على حالات اللااضطراب واللاانتظام.

أما الاستيعاب و التلاؤم فهو مفهوم أخده بياجي من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط و البيئة. ممايجعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛ و يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية ، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ أما تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية لابد أن يتم بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس ؛ و الحرص على إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات و اتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ والتعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة ؛ واكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي9.

و كل معطيات النظرة البنائية لا زالت تشكل قواعد و أسس الفعل التربوي إلى اليوم .فهي من الثوابت، و ما حصل فيها من تغييرات شكل بعض المتحول الذي استوعبته النظرية المعرفية

مقومات النظرية المعرفية الثابتة :

إن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل من التكوينية /البنائية والسلوكية في إشكالية أسبقية الذات أو الموضوع في عملية التعلم وبناء المعارف. و من أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذه المدرسة في التعلم و النمو نجد: تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس، إذ ثم تجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلمللسلوك، يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية و التي يمكن ملاحظتها موضوعيا و قياسها في إطار نظرية المثير والاستجابة وإقصاء الحالات الذهنية الداخلية ، و اعتبار التعلم تغيرا للمعارف عوض تغير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد؛ ونشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط ؛ و

9 - جورج إمغازادا وآخرون **نظريات التعلم دراسة مقارنة** ، ترجمة على حسين حجاج 1986 عالم المعرفة الكويت ص 193.

لا يكمن للتعلم أن يكون فقط إضافة معارف جديدة- الكم- بل كذلك في تشكيلها و تنظيمها و تشكيلها في بنيات –الكيف- من قبيل: الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية...كما أن التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لا حقا؛ فالتعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد و المحيط، حيث المعرفة تتكون و تبنى بفضل نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط10 .

و هذه النظرية لا زالت تابثة في أذهان المتدخلين في ميدان التربية و التعليم ، إن على مستوى المقاربات البيداغوجية ، أو على مستوى تطوير العمل الديداكتيكي ، و إن غابت تطبيقاتها في الممارسة التعليمية ؟ كما هو الحال لكل ما هو نظري /تأصيلي، فما أسباب ذلك؟

الممارسة التعليمية و نظريات التعلم : تحول أوثبات ؟

تعتبر الممارسة التعليمية السيرورة الإجرائية التي تؤطر استراتيجيات التعلم ، والتي يمكنها أن تفيد من نظريات التعلم لتطوير مهارات التدريس لدى المتدخلين في العملية التعليمية / التعلمية .

إن تخطيط التعلمات لا بد و أن تعكس تبني نظرية تعلم أو أكثر ، لكن الاختيارات تخضع لمتطلبات المنهج الدراسي ، و تروم تحقيق الأهداف العامة و الخاصة عل حد سواء . وتبقى الوضعيات التعليمية المحك الأولي لتعرف مؤشرات النظرية التعلمية المنتقاة من خلال توابتها ومتحولاتها ، ولتوضيح ذلك أكثر لا بد من الوقوف على تجربة ميدانية تعطي صورة أوضح لتبني نظرية تعلمية ، حتى نقف على مدى ثبات مبادئها و تحول أو تغير تطبيقاتها ، و التجربة التي نقدمها تخص النظرية البنائية بحيثهدفت دراسة الوقوف على مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة مؤتة بالأردن. استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 45 معلماً ومعلمة من معلمي العلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت بطاقة ملاحظة صفية تكونت من 23 عبارة فرعية موزعة على ستة مجالات تمثل الأداء التدريسي وهي: (محتوى التعلم، استخدام أفكار ومعارف الطلبة، توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة، دور المعلم البنائي، بيئة التعلم البنائي، الأنشطة البنائية).

توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة في خمسة مجالات وبدرجة ضعيفة في مجال توفر بيئة صفية غنية

10- أحرشاو و الزاهر ديسمبر2000: التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الأول.

بالمناقشة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المشاركين في أكثر من ثلاث دورات تدريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة (10-5سنوات).

وبشكل عام، فإن هذه النتائج تشير إلى تدني درجة وعي المعلمين والمعلمات إلى حد ما للتطورات الحديثة التي نشأت في مجال عمليتي التعليم والتعلم، أو إلى عدم قناعة المعلمين بأي محاولات للتغيير تجهد المؤسسة التربوية في إيصالها لهم وإقناعهم بجدواها، و عزوف بعض المعلمين عن تطبيق الممارسات البنائية لأسباب متعلقة بخلفياتهم المعرفية11.

يتبين أن النظرية البنائية ثابتة في أصولها و مبادئها ، لكن ممارستها في الحقل التعليمي لم يرق إلى تطلعات مؤسسيها ، و العنصر الفاعل في هذه العملية هو المدرس ذلك الثابت / المتحول الذي يحدد مدى ملاءمة النظرية للممارسة التعليمية ، فتعرفه و ضبطه للنظرية على مستوى التكوين ، وكذا انخراطه في تطبيق معطيات النظرية يمثل أهم مؤشر على ثبات البنائية، و قدرتها على تطوير القدرات التعليمية /التعلمية للمعلم .

نكتفي بهذه الدراسة الخاصة بممارسة النظرية البنائية ، لأن معظم نتائج الأبحاث الميدانية التي شملت ثبات ونجاعة نظريات التعلم الأخرى منفردة أو مجتمعة لا تختلف كثيرا .

و نعطي أمثلة من الوضعيات التعليمية التي تطبع الممارسة التعليمية في علاقاتها مع مختلف نظريات التعلم :

إن الوضعيات التي تركز بالأساس على تلقين المتعلم من خلال تكرار المهام التعليمية لتثبيتها قد تدخل في سياق النظرة السلوكية ، أما الوضعيات التعليمية التي تترك للمتعلم وقتا للتفكير و حل المشكل أو المسالة بتدبير موارده المعرفية و الحس-حركية و الوجدانية قد تصيب بعضا من النظرية المعرفية و/أو البنائية ، و إذا شملت التعلم التشاركي والجماعي بين المتعلمين المنظمين تلقائيا أو دفعيا يكون الأمر أقرب إلى السوسيو – بنائية تفاعلية ، وهكذا كل وضعية تعليمية يخلقها سياق تعليمي خاص قد يعكس نظرية تعلمية متفردة أو توليفة من نظريات متعددة .

11 - نواف أحمد حسن سمارهيونيو الجزائر2016 : مستوى ممارسة مبادئ التعلّم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن: مجلة دراسة و أبحاث العدد 23.

و خلاصة القول ، فإن معظم نظريات التعلم انبثقت من تفسير ظواهر نفسية أو اجتماعية، والوقوف على تعليلات و تفسيرات لحالات إنسانية وقعت في مجال علم النفس أو علم الاجتماع، والتعلم باعتباره ظاهرة إنسانية تجمع ما بين ما هو نفسي و ما هو اجتماعي أخذ نصيبه من هذه الدراسات ، ثم اعتمدها المشتغلون بعلوم التربية في البداية لفهم السلوكيات التعلمية ، ثم توجيه التدخلات التعليمية للمدرس ، و سرعان ما أخذ الجمع بين ما هو تعليمي و تعلمي في الوضعيات التعلمية ، من اعتماد النظرية الغالبة لتمثل علامة على الاختيارات التربوية ، بل وصل الأمر إلى وسم المنهج الدراسي و المقاربة البيداغوجية بنظرية من نظريات التعلم . ولتوضيح أكثر نتناول المقاربة بالكفايات :

المقاربة بالكفايات و ثبات و تطور نظريات التعلم:

اعتمدت المقاربة بالكفايات في بلورة الوضعيات التعليمية على جعل المتعلم فاعلا في تعلمه، كما اتسمت هذه الوضعيات بالتحفيز و الدافعية للبحث عن حل للمشكلات المناسبة أثناء كل أطوار التعلم بدءا بالاستشخاص و الاستكشاف و الوقوف على الصعوبات المهامية ، ثم تركيز التعلمات الجديدة ، ثم تقييمها لتعرف المحطات التعلمية القادمة ، فهي بذلك امتازت عن بيداغوجيا الأهداف التي تمحورت حول المدرس و دوره الحصري في نجاح الدرس ، كما ركزت المقاربة بالكفايات بتمكين المدرس من مراجعة الأهداف المسطرة ، و تطوير عملية التقويم والتقييم لتصحيح المادة الديداكتيكية و التعرف على مستويات النجاح في درسه من خلال المكتسبات التي حققها المتعلم .

فهذه المعطيات تجعل المقاربة بالكفايات مقاربة متميزة اعتمدت مرجعية نظرية توليفية بين البنائية و المعرفية و السوسيو بنائية .فهي بذلك تفيد من ثوابت نظريات التعلم المختلفة ، لتشكل منها في ممارسة التعلم متغيرات ديداكتيكية للوضعيات التعليمية المختلفة ، بحسب المساقات التعلمية والأنساق المنهاجية المختارة .

الخلاصة

إن التطور يبدأ بالفلسفة التربوية التي تقوم عليها النظرية ثم ينتقل نحو الاهداف التربوية ثم مكونات العمل التربوي والمناهج والأساليب والوسائل التي تتفاعل مع شخصية المتعلم وتسهم في إعادة تشكيل سلوكه ثم تقويم أنماط السلوك الحاصلة تقويما عمليا تستثمر نتائجه لتساعد على استمرار تطوير النظرية التعلمية وما يتفرع عنها من الأهداف والأساليب والوسائل.

و التربية التي تُربي الشخص لحالة ثابتة وليس لمجتمع متغير لا تخلق شخصاً فاعلاً يعتمد على نفسه، بل شخصاً يحتاج إلى من يهتم به دائماً.

و من خصائص الأهداف التربوية أنها ليست مطلقة، وإنما نسبية ومتغيرة باستمرار نتيجة لتغير أطراف العلاقة المتمثلة في الواقع من جانب، وفي القصد أو التوقعات من جانب آخر، وهذه النسبية تجعل من الممكن تقسيم الأهداف إلى مستويات إما بحسب المضمون «الأغراض والمرامي...» وإما بحسب الزمن «أهداف بعيدة المدى ومتوسطة المدى وقريبة المدى»، وإما بحسب الأحوال النفسية والاجتماعية والتي تتمثل في ترتيب الأهداف حسب سلم الرغبات والأفضليات، وهو ما يتعارف عليه باسم الأولويات في الأهداف، وكل هذا يعني أن الأهداف دائماً توجد ضمن أطر معينة تكسبها المعاني والحدود، وهي في مجال التربية غالباً ما تتمثل في السياسات والاستراتيجيات والخطط12.

و للقيم نصيب هام في هذه السياسات والاستراتيجيات و الخطط التربوية ، و تمثل بالفعل أهم الثوابت في علوم التربية و منها علوم التعلم ، بنظرياتها المختلفة ، و التي تناولناها دون تراتبية تصنيفية ، و المدرس مطالب مهما اختلفت عنده استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم أن يكزن همه غرس هذه القيم، و ذلك من خلال الوضعيات الديداكتيكية و غير الديداكتيكية و التي تخدم الأهداف الحقيقية لمهام الأنظمة التعليمية الجادة .

المـــراجـــع:

12صابر جيدوري2009: الثابت والمتحول في فلسفة التربية ، دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية... مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 - العدد 1 و2 :.

صابر جيدوري2009: الثابت والمتحول في فلسفة التربية ، دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية... مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 - العدد 1 و2 .

بروبيكر، جون1967 : الفلسفات الحديثة للتربية، الجزء الأول، ترجمة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعةالتعاونية.

فيليب. هـ فينكس1965: فلسفة التربية ، الفصل الثامن والعشرون، ترجمة محمد لبيب النجيحي، دار النهضة، العربية القاهرة.

بتصرف عن الاستاذ الدكتور محمد محمود الخوالدة2013 : فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

ahwalaldoalwalmogtmat.blogspot.com

أنور محمد الشرقاوي يوليو- أغسطس – سبتمبر1982: **التعلم والشخصية** ، مجلة عالم الفكر، المجلد 13 ، العدد الثاني.

جورج إمغازادا وآخرون **نظريات التعلم دراسة مقارنة** ، ترجمة على حسين حجاج 1986، عالم المعرفة الكويت.

سلسلة التكوين التربوي ع2/1995 .

أحرشاو و الزاهرديسمبر2000: التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الأول.

نواف أحمد حسن سماره جوان الجزائر2016: مستوى ممارسة مبادئ التعلّم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن: مجلة دراسة وأبحاث العدد 23 .

تقييم الفروق في مهارات الإدراك البصري لدى طلاب ذوي صعوبات القراءة ومتدني التحصيل

نادية التازي*

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الفروق في مهارات الإدراك البصري بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي التحصيل، تكون مجتمع الدراسة المستهدف من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي 2015 /2016 ، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) ومقياس التقدير التشخيصي (الزيات) و اختبار مهارات الإدراك البصري غير الحركي (موريسون جاردنر) . وتكونت عينة الدراسة النهائية من 40 طالبا، تم اختيارها من عينة أولية بواقع 60 من صعوبات قراءة و 60 من متدني التحصيل. بحيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ متدني التحصيل في بعد التمييز البصري .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ متدني التحصيل في بعد الذاكرة البصرية.

الكلمات المفتاحية : مهارات الإدراك البصري . تدني القراءة. صعوبات القراءة.

خلفية الدراسة :

تعتبر عملية الإدراك من العمليات النمائية الأساسية في تلقي كل ما هو أكاديمي وتحصيلي، وبالخصوص عملية الإدراك البصري التي تلعب التي تلعب دورا هاما في التلقي والتعلم ، وكما أن الحواس وسائط تنقل كل المثيرات الموجودة في العالم الخارجي إلى الدماغ، فان عملية الإدراك البصري تعطي معنى ودلالات لهذه المثيرات ، ولما يتم مشاهدته (القريوتي، 2010)

*- **أ/د** جامعة الخليج العربي /مملكة البحرين.

، كما أن الإدراك يعمل على تنظيم وبناء وتفسير المنبهات السمعية والبصرية واللمسية ، ذلك أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك يواجهون صعوبات مترتبة عن الاضطرابات الإدراكية ، خصوصا وان عملية الإدراك تتفاعل كثيرا مع سائر العمليات النمائية الأخرى التي تتحكم في العملية التعليمية ـ التعلمية، وتأتي أهميتها بعد عملية الانتباه (حجاوي، 2013) .

وقد لاحظنا من خلال ترددنا على المدارس الابتدائية بان هناك بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك البصري تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ، وذلك كون جميع المهمات الأكاديمية من قراءة وكتابة وحساب مرتبطة بطبيعة إدراك الفرد للمثير، وكمثال على ذلك: مهارة القراءة تحتاج إلى تعرف الحروف والكلمات ، ثم الاختلافات بين الأحرف أو الأشياء المتسلسلة، وتحتاج الكتابة إلى إدراك الحروف بأشكالها وأبعادها ومن ثم ، القيام بكتابتها كنشاط حركي بصري، ومن هنا فان العجز في التآزر، والتناسق في الوظائف الإدراكية الحركية البصرية يترتب عليها صعوبات في وظائف الإدراك البصري . ويجب أن نميز بين الإدراك البصري والإبصار، فالصعوبة في الإدراك البصري لا تعني بان الطفل لا يبصر فقد يكون حاد إلا بصار ولكنه يعاني من صعوبة في الإدراك البصري .

وقد أكد (حجاوي ، 2013). إن التلاميذ الذين لديهم صعوبة في إدراك وتمييز الفرق مثلا بين مثيرين بصريين أو أكثر ويفشلون في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة ينتج لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والإعداد والكلمات في القراءة والحساب مقارنة مع الأطفال الآخرين، سواء كانوا عاديين أو متدني التحصيل، وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات على قراءة وكتابة الطفل (القريوتي ، 2010) .

ومن هنا ، فان الإدراك البصري يمثل جانبا أساسيا في معرفة الطفل وتعلمه ، وبالتالي قدرته على القراءة ، كما أن أي اضطراب في عملية الإدراك وخصوصا الإدراك البصري قد يكون سببا في تدني التحصيل الدراسي، وقد يكون سببا في تأخير التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتدني مستواهم في القراءة. إلا أننا نجد تشابها إلى حد ما بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ متدني التحصيل فيما يتعلق بانخفاض المستوى في مادة القراءة إذ على الرغم من وجود مشكلة في الإدراك البصري لدى متدني التحصيل إلا أنهم يبدون تباعدا بين مستوى قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم (الخليفة & عطا الله ، 2002)

وهدفت دراسة أخرى (السيد عبد الحميد سليمان 2001) إلى قياس فاعلية برنامج مصور في علاج صعوبات الإدراك البصري واثر ذلك على تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بحيث توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فروق درجات القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية ومتوسط درجات القياس القبلي

والبعدي لدى العينة الضابطة فيما يخص الادراك البصري ككل لصالح القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية مما يدل على وجود اثر للإدراك البصري الذي يمكن ان يبرز في كل ما يتعلق بالمهارات الاكاديمية .

في حين أن دراسة: Ysseldyke, J. E, Algozzine, B. Shinn, M. P& Gue, (2001 هدفت إلى إيجاد الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ متدني التحصيل، غير أنهم لم يشخصوا بأنهم صعوبات التعلم حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الفئتين: فئة كل من صعوبات التعلم وفئة متدني التحصيل. إلى غير ذلك من الدراسات التي جعلتنا نطرح مجموعة من التساؤلات حول هاتين الفئتين ونبلور المشكلة على الشكل الأتي :

مشكلة الدراسة .

تعتبر صعوبات الإدراك من بين الصعوبات النمائية التي تؤثر وتتأثر بسائر الصعوبات النمائية الأخرى من انتباه وتذكر وتفكير...الخ وذلك نظرا للتفاعل الموجود بين هذه العمليات من جهة ثم لتأثيرها على العمليات الأكاديمية خصوصا وان عملية الإدراك تمكن التلميذ من اكتساب المهارات الأساسية التي يحتاجها في التحصيل الأكاديمي مثلا : قدرة الطفل على القراءة تتطلب منه تمييزا بصريا خصوصا وان الصعوبات في الإدراك البصري تنتج على مستوى التمييز البصري، وتؤدي إلى صعوبة في تعلم مهارات القراءة وهذا ما أكد عليه (الزيات، 1998). كما أشار إلى أن صعوبات الإدراك تؤثر على البنية المعرفية ككل خصوصا وان نتائج دراسات كل من (ابودقة، 2012)

و بيرنز وواطسون (Burns&Watson,2000) والزيات (2000) و رجب (2011) . أكدت علاقة ارتباطيه ايجابية بين صعوبات القراءة واضطرابات الإدراك البصري ثم العلاقة بين اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم ، والعلاقة بين عمليات التجهيز البصري وتدني التحصيل ، كما أن الاضطراب في عمليات الإدراك البصري قد يكون احد الأسباب في التدني بمستوى التحصيل الدراسي لدى كل من صعوبات التعلم ومتدني التحصيل، والملاحظ أن هناك قواسم مشتركة بين فئتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال ذوي التفريط التحصيلي في صعوبات القراءة والتي قد ترجع إلى اضطراب في العمليات الإدراكية البصرية، فانه يمكن لنا أن نفرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالاعتماد على صعوبات الإدراك والتمييز البصري كمحك للتشخيص، ومن تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

أسئلة البحث:

1. ما دلالة الفروق في التمييز البصري بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال متدني التحصيل.

2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذاكرة البصرية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال متدني التحصيل

منهجية البحث :

لقد تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث الذي هدف إلى معرفة الفروق في الإدراك البصري مقتصرا على بعدي: التمييز البصري والذاكرة البصرية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ منخفضي التحصيل .

عينة البحث:

تم اختيار عينة مقصودة الرياض بافران ومدرسة بئر أنزران بنفس المدينة ذكورا وإناثا، تراوحت أعمارهم بين سن 9و 12 سنة .

الجدول رقم 1. يبين توزيع العينة

المدينة	المدرسة	العدد
إفران	الرياض	90
إفران	بئر أنزران	120
المجموع الكلي		210

جدول رقم2 توزيع العينة حسب الفئات

المدينة	المدرسة	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	عدد التلاميذ متدني التحصيل
إفران	الرياض	9	11
إفران	بئر أنزران	12	8
المجموع الكلي			40

أدوات البحث :

تم تقسيم أدوات البحث إلى قسمين، قسم خاص بأدوات الفرز، فرز العينة وقسم خاص بأدوات البحث.

بالنسبة لأدوات الفرز تم تطبيق اختبار رافن Raven للمصفوفات المتتابعة (1938) بحيث تم حساب متوسط الذكاء ، أن لا يقل ذكاء التلميذ عن المتوسط .

وبعد ذلك تم استخدام محك التباعد أي حساب التباعد بين درجة الذكاء ودرجة التحصيل في مادة اللغة العربية بمعدل اقل من متوسط درجات الصف العام بمقدار انحراف معياري واحد، وقد تم الاعتماد على درجات هؤلاء التلاميذ في اللغة العربية من خلال الكشوفات المدرسية . وعن طريق محك الاستبعاد ، تم استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات حسية مختلفة ومن اضطرابات النطق والكلام . وأخيرا 4تطبيق بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (الزيات ، 2007) . ومن هنا تم فرز عينة الدراسة إلى : فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفئة التلاميذ متدني او منخفضي التحصيل .

أما القسم الثاني من أدوات البحث فهو:

1. اختبار مهارات الإدراك البصري (موريسون جاردنر ، Morrison f. Gardner 1996)، عربه وقننه عبد العزيز العجمي، 2011. الاختبار خاص بالإدراك البصري، يستخدم على نطاق كبير من قبل المتخصصين ويعد بمثابة اختبار معياري جيد وقياس جيد، اعد للمتخصصين لتحديد نقاط القوة والضعف في الإدراك البصري غير الحركي ويصلح للأعمار الزمنية (4 - 11، و12) . يقيس التمييز البصري والذاكرة البصرية والعلاقات المكانية وبقاء الشكل البصري وذاكرة التسلسل البصري والشكل البصري والأرضية البصرية والإغلاق البصري .

نشير إلى انه في إطار هذا الاختبار تم الاقتصار على:

أ. اختبار التمييز البصري: يتكون من ستة عشر بندا في كل بند شكل أساسي تنضم تحته 5 أشكال وعلى المفحوص أن يشير إلى الشكل المماثل للشكل العلوي الأساسي، والاختبار مقيد بفترة زمنية 10 ثواني لكل سؤال، تبدأ بعد إعطاء التعليمات للتلميذ بشكل واضح .

ب. اختبار الذاكرة البصرية : يتكون الاختبار من تعليمات توضح كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار بحيث هناك 12 بندا ، يتضمن كل بند شكلا أساسيا يظهر للتلميذ وعليه أن يتعرف على الشكل ويتذكره خلال مدة زمنية لا تتعدى 5 ثواني ، ثم يقلب الباحث الصفحة وعليه أن يشير إلى الشكل المماثل للشكل الذي تم عرضه سابقا ويطبق المقياس بشكل فردي .

العينة النهائية : تكونت العينة النهائية بعد عملية فرز كل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفئة التلاميذ متدني آو منخفضي التحصيل بحيث بلغ عددها أربعون : عشرون تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وعشرون من التلاميذ متدني التحصيل .

عرض وتحليل وتفسير النتائج .

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية Spss لإدخال البيانات وتحليلها وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المتوفرة بالبرنامج على النحو التالي :

- حساب النسب المائوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية لأفراد العينة .

- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة .

تفسير النتائج : تشير النتائج المتعلقة بهذه الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص ما يتعلق بالإدراك البصري وخاصة فيما يتعلق بالذاكرة البصرية ، وقد يدل ذلك على أن فئة الأطفال باطئي التحصيل هي أيضا تحتاج إلى الاستفادة من برامج التربية الخاصة خصوصا وان الطفل الذي يعاني من تدني في التحصيل الدراسي أو أن التفريط ألتحصيلي كما يسميه البعض (الزيات ، 2002) هو «الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد للوصول إلى المستوى ألتحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيل المتوقع . ص 307 .

ومن هنا يتبين القاسم المشترك بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد متدني التحصيل في التباين بين الأداء المتوقع والأداء الحالي لكل من العينتين : ذكاؤهما فوق المتوسط ، لكن أداءهما منخفض . وهذا ما يبرر النتيجة المتوصل إليها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالإدراك البصري لدى كل من الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد متدني التحصيل ، إضافة إلى العامل الذي ذكرنا سابقا وهو أن هناك من يعتبر بان فئة المتدنين دراسيا يجب أن تكون ضمن فئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم (الزيات، ذكر سابقا) وهناك من يرى أنها فئة لها خصوصيات معينة ، وهي فقط تتداخل معها في مجموعة من الصفات وتختلف في صفات أخرى (منصور)، مثلا، إذا رجعنا إلى دراسة بيترسون (Peterson (2001 .نجد بأنه استنتج بان الأفراد ذوي التحصيل المتدني يتمكنون من متابعة دراساتهم الجامعية، بل قدم بروفايل عام من خلال دراسته التي قام بها في الولايات المتحدة الأمريكية : 31 طالب من طلاب متدني التحصيل وتوصل إلى بروفايل عام يخصهم ومنه : تكوين اتجاهات سلبية نحو المعلم والمدرسة بسبب الفشل الأكاديمي المتكرر وبسبب التعرض للضغط النفسي من قبل الطلاب.

أضف إلى ذلك غياب تصور واضح عن المستقبل ، وان دل هذا على شيء، فإنما يدل على أن النتائج المتوصل إليها لها مبرراتها في أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتقاسمون مجموعة من الصفات مع الأفراد متدني التحصيل . وليس من الغريب أن لا تكون هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين فيما يتعلق بالإدراك البصري ، خصوصا وان البحث لم يتناول كل الأبعاد المرتبطة بالإدراك البصري إذ يعتبر ذلك مبرر آخر كوننا اقتصرنا على بعض الأبعاد فقط مثل : الذاكرة البصرية والتمييز البصري إذ أكد كل من باكر وآخرون (1998) ,Baker, J.A., Bridge R.,&Evans أن أكثر المشكلات التي يعاني منها الأفراد متدني التحصيل الدراسي هي مهارات الاستذكار ويعتبر ذلك قاسما مشتركا بين العينتين ويتفق ذلك مع النتيجة المتوصل إليها .

ونخلص إلى أن إشكالية الفئات المتداخلة مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم مطروحة بحدة، ولذلك وجب الاهتمام بها ، وإعادة النظر في معايير التشخيص والتقويم الذي يرتبط بعينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم لأنه كلما كان التشخيص دقيقا ، كلما اثر ذلك على مختلف المراحل التي تليه وعلى الدراسات التي تجمع بين مختلف الفئات .

توصيات الدراسة:

1. الاهتمام بالاستراتيجيات التي تركز على الإدراك البصري .

2. المزيد من الاهتمام بالدراسات حول الفئات التي تتداخل مع فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

1. أبو دقة، نادية.(2012). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين- دراسة مسحية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، 26 (7).

2. الخليفة، عطا الله، وصلاح الدين، فرح.(2006) . الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي.

3. الزيات فتحي.(2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والكشف والتشخيص. سلسلة علم النفس المعرفي، 7 القاهرة: دار النشر للجامعات

4. الزيات فتحي.(1998) . الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي . 3،القاهرة: دار النشر للجامعات.

5. العجمي، عبد العزيز.(2011). الدلالات التمييزية الفارقة لأبعاد الإدراك البصري في تعرف ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. جامعة الخليج العربي ، البحرين .

6. القريوتي، إبراهيم.(2010). الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في التمييز السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6، 13 - 73.

7.حجاوي ، هيلدا.(2013). الإدراك ، مفهومه وبالأخص الإدراك البصري وعلاجه، وكالة البلقا الإخبارية، مارس 2014

8. رجب، ثناء عبد المنعم.(2011) . تنشيط الجانب الوجداني في تعليم اللغة العربية وتأثيره في التحصيل ودافع التعلم لدى التلاميذ ذوي التفريط ألتحصيلي بالمرحلة الابتدائية. كلية البنات، المملكة العربية السعودية.

9. سليمان، السيد عبد الحميد.(2001). فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كلية التربية بحلوان، القاهرة

ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية

1. Baker, J.A., Bridger., &Evans(1998)

2. Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Shinn, M.R. &McGue, M. (2001). Similaritie and differences between Low achivers and Students classified learning disabled. The journal of special Education, vol. 16, no: 1,1982

تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على التعلم المدرسي لدى التلاميذ (دراسة ميدانية من مدينة فاس)

محمد جنان*

تقديم

شهد النصف الثاني من القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، ثورة تكنولوجية متسارعة، وشكلت شبكة الأنترنيت عصراً جديداً للاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات بين سكان المعمور. وأضحى الكون عبارة عن قرية صغيرة. واستطاعت فعلا هذه الشبكة العملاقة تغيير نمط الحياة اليومية للإنسان على مستوى التواصل وتقريب المسافات وحذف الحواجز المادية والمعنوية، وحققت بذلك أهدافاً عظيمة لخدمة المعرفة والعلم والتقدم في الميادين المختلفة.

وأتاح الجيل الثاني للأنترنيت إمكانيات جديدة للاتصال، تمثلت في مواقع التواصل الاجتماعي، فازداد الإقبال عليها، حتى أضحى ذلك ظاهرة مجتمعية تستوجب الدراسة والتحليل، لما لها من آثار مجتمعية ونفسية وأخلاقية وصحية على المجتمع، وبالمقابل لها إيجابيات كثيرة نظرا للفرص الهائلة التي توفرها للمهتمين بالميدان الثقافي بصفة عامة، في التواصل والبحث واستعمال تقنيات وبرامج متنوعة. ومن اهم هذه المواقع: « فايسبوك »، و» تويتر « و» واتساب « وغيرها.

ويشكل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتأثيره على سلوك ومردودية المتعلمين من المواضيع التي تستأثر باهتمام المسؤولين على قطاع التربية والتكوين، وكذا المدرسين وآباء وأولياء التلاميذ.

وقد حاولنا من خلال دراسة ميدانية لبعض الثانويات التأهيلية بمدينة فاس، الوقوف على درجة إقبال التلاميذ على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي حسب مستواهم الدراسي وأعمارهم، وحسب الجنس والتخصصات التي ينتمون إليها.

وقد وزعنا استمارة أعددناها لهذا الغرض على عينة من الجنسين (ذكور، إناث) شملت 318 تلميذا، موزعين على 4 ثانويات تأهيلية تنتمي للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس

* - أستاذ باحث في الديداكتيك

– مكناس. وكانت لنا مقابلات مباشرة مع الأساتذة والإداريين لاستطلاع آرائهم حول الظاهرة (ماي 2017).

وللإلمام بالظاهرة من كل الجوانب، انطلقنا من مبدأين أساسيين:

1. تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي عل التعلم الدراسي لدى التلاميذ بشكل إيجابي لما توفره من إمكانيات واعدة يمكن أن يستغلها هؤلاء التلاميذ في البحث والاطلاع على المستجدات العلمية قد تغني الأعمال والأنشطة الدراسية التي يقومون بها وتساعدهم على إنجاز مهماتهم التربوية.
2. إن الاستخدام المفرط للمواقع الاجتماعية (حتى درجة الإدمان) يؤدي إلى نتائج سلبية منها الفشل الدراسي، الهدر المدرسي، تراجع النتائج.

وكان اعتقادنا يصب في الاتجاه الثاني، نظرا لما نستشعره كأساتذة باحثين من كون تراجع مستوى التحصيل الدراسي مرده إلى ظهور شبكات التواصل الاجتماعي وتوسع الفئات المستعملة لها خصوصا في أوساط التلاميذ والطلبة، بكيفية غير ملائمة.

I- دوافع وأهداف التطرق لهذا الموضوع:

لقد أصبح الحديث عن شبكات التواصل الاجتماعي مقرونا بالتحصيل الدراسي والمردودية نظرا لسوء استعمالها من طرف غالبية المتمدرسين. وظهور مشاكل مرتبطة باستعمال هذه المواقع تتمثل في الغش وتسريب مواضيع الامتحانات...

وبالمقابل، فإن انتشار صفحات تربوية على هذه المواقع أدى إلى تفاعل عدد مهم من المتمدرسين معها، مما كان له الآثار الإيجابية على إنتاجاتهم التربوية.

رغبتنا الأكيدة كمؤطرين للطلبة المنتمين لمسالك الإجازة في مهن التدريس رصد تجليات وأسباب التعاطي المفرط لاستعمال مواقع التواصل الاجتماعي من طرف المتمدرسين، ومحاولة توجيه أبحاث تدخلية لإيجاد طرق مثلى لاستعمال هذه المواقع إلى جانب كل المتدخلين في قطاع التربية والتكوين والفرقاء الاجتماعيين.

ويهدف البحث إلى رصد مظاهر استخدام المتعلمين لمواقع التوصل الاجتماعي وأسباب ذلك، وكذا التأثيرات التي يخلفها هذا الاستعمال على التعلمات لدى التلاميذ سلبا وإيجابا. أملا في اقتراح حلول للتوعية وترشيد استعمال هذه المواقع واستثمارها بالشكل الإيجابي.

II- نشأة مواقع التواصل الاجتماعي:

كان للعولمة دور مهم في ظهور مواقع التواصل الاجتماعي واستعمال التكنولوجيات الحديثة بشكل واسع من طرف الإنسان. وصاحب ذلك، ثورة معلوماتية لم يسبق لها مثيل، استخدمت فيها وسائل الاتصال والتقنيات المتطورة المتنوعة، متجاوزة الحدود القومية (دبلوماسية الاتصال الإلكتروني)2.

وظهرت مواقع التواصل الاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1995، حيث أول موقع وهوClassmates.com أحدثه الأمريكي « راندي كزنراديز « الهدف منه تقسيم المناطق الأمريكية إلى مدارس ينتسب إليها مجموعة من الطلبة. وبعد ذلك ظهرموقعSixdegres.com سنة 1997 وركز على الروابط المباشرة بين الأشخاص بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية أو انتماءاتهم السياسية أو الإيديولوجية. وكان ذلك الحدث بمثابة بداية ظهور مجموعة من مواقع التواصل الاجتماعي تخطت الحدود القومية.

واعتمدت في بدايتها تقنية « Web 1 « كمرحلة تأسيسية للشبكات الاجتماعية3 ومع الموجة الثانية لـ « Web 2 « ظهر موقع Myspace.com سنة 2003 وموقع « Linkedin « الذي اكتسب شهرة كبيرة حيث بلغ عدد مستخدميه سنة 2015 إلى 330 مليون. وفي الرابع من فبراير 2004 تمإطلاق الموقع الشهير « Facebook.com « وبلغ عدد مستخدميه أكثر من مليار و400 مليون حاليا، وبعد ذلك ظهر موقع « Twiter « أوائل 2006 عبر خدمات صغيرة من طرف شركة Obvious قبل أن يأخذ اسمه المعروف سنة 20074.

وتأسس موقع Whatsapp سنة 2009 من طرف الأمريكي « بريان أكتون « والأكراني « جان كوم « وهما موظفان في موقع « yaho «. ويمكن من خدمة المراسلة الفورية، وهو متعدد المنصات للهواتف الذكية ولأجهزة « أيفون «، « بلاك بيري «، « ويندوزفون «، « أندرويد «...

III- بعض خصائص مواقع التواصل الاجتماعي:

ما يميز مواقع التواصل الاجتماعي المعروفة حاليا على المستوى العالمي، هو تقديمها لمنتوج متنوع، مما يجعلها تلقى الإقبال من طرف الفئات والشرائح المجتمعية المختلفة.

2- محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر: العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997، ص 147.

3- أشهرها موقع " Live Journal " وموقع " Ryze " الخاص برجال الأعمال.

4- إحصائيات مواقع التواصل الاجتماعي: https://www.statisticbrain.com/social-networking-statistics..

فموقعFacebook مثلا يتميز بمجانية الخدمات التي يقدمها، ثم بكونه يوفر قاعات تربوية افتراضية شبيهة بالقاعات التي تقدم فيها الدروس والمحاضرات، يتولى فيها منشط (صوتي – مرئي) إلقاء الدروس، وللأعضاء حق التفاعل والتعليق. كما أن لهذا الموقع خاصية إنشاء صفحات لأشخاص أو مجموعات لها اهتمامات أو انتماءات مشتركة مثلا.

أما موقع Whatsapp فيشترك في عدد من الخصائص مع موقع Facebook إلا أنه يتميز عنه في أخرى وأهمها: إمكانية بعث رسائل صوتية، وإجراء اتصالات هاتفية بين شخصين يستفيدان معا من خدمات الموقع...

أما باقي المواقع الأخرى « Viber » و« Badoo » و« Mawada » و« Twiter » فإنها تؤدي تقريبا نفس الخدمات لمستخدميها إلا أنها تشترط الربط بشبكة الأنترنيت.

VI- تحديد عينة البحث ومجالات استعمال مواقع التواصل الاجتماعي من طرف التلاميذ:

شملت عينة البحث التلاميذ المنتمين للسلك الثانوي التأهيلي (مراهقون) موزعين على 4 مؤسسات تعليمية بمدينة فاس، بلغ عدد أفراد العينة 318 تلميذ وتلميذة من التخصصات العلمية والأدبية، وخلصت النتائج المحصل عليها من الاستمارة المعتمدة إلى ما يلي:

في البداية طرحنا السؤال حول المواقع المفضلة لدى المستعملين فكانت النتيجة على الشكل التالي:

جدول رقم 1: مواقع التواصل الاجتماعي المفضلة من طرف التلاميذ:

الموقع المفضل	شعبة العلوم		شعبة الآداب	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
الفيسبوك	% 84,37	% 77,78	% 77,78	% 79,24
واتساب	% 12,5	% 16,66	% 13,8	% 16,98
مواقع أخرى	% 3,13	% 5,56	% 8,33	% 3,78
المجموع	% 100	% 100	% 100	% 100

عمل ميداني 2017

يظهر إذن من الجدول أعلاه أن أغلب المتمدرسين الذين شملهم الاستطلاع يفضلون موقع الفيسبوك لما يوفره من إمكانيات هائلة للتواصل وتوفير خدمات متنوعة، كما ان النسبة الكبيرة منهم تتوفر على حساب بأحد مواقع التواصل الاجتماعي، بل منهم من يتوفر على أكثر من حساب.

وتعزى أسباب اختيارهم للفيسبوك ومن بعده الواتساب إلى مجانية أو ضعف التكلفة لولوج هذه الخدمات (64,46 %) وإلى فوائد تربوية متنوعة، ثم لأن الموقع يمكنهم من إنشاءصداقات وحرية التعبير وسهولة الاستعمال والترفيه.

وبالتالي فإن المجانية وضعف التكلفة تتحكمان إلى حد كبير في اختيارات المتمدرسين واستعمالاتهم للفيسبوكوالواتساب على الخصوص، خصوصا وان شبكة الأنترنيت تغطي مجالات واسعة وتمكن من استخدام مواقع متعددة. يوازي ذلك توفر التلاميذ على هواتف ذكية من شانها تسهيل الربط بالشبكة على مدار اليوم.

في سؤال ثاني عن توقيت ومدة استعمال مواقع التواصل الاجتماعي من طرف التلاميذ، وكانت الأجوبة:

جدول رقم 2: الاستعمالات اليومية لمواقع التواصل الاجتماعي من طرف المتمدرسين.

الاستعمالات	ذكور	إناث
يستعملونها يوميا	% 62	% 56
لا يستعملون المواقع يوميا	% 38	% 44
المجموع	% 100	% 100

يظهر من الجدول أن نسبة الاستعمال اليومي لمواقع التواصل الاجتماعي من طرف التلاميذ المنتمين للشعب العلمية هي أقل من الشعب الأدبية، وهذا راجع إلى اشتغال الفئة الأولى في إنجاز الواجبات اليومية من التمارين التي تستوجب وقتا أطول خصوصا خلال فترة الامتحانات.

وتتباين المدد التي يقضيها التلاميذ في التعامل مع هذه المواقع وتتراوح بين أقل من ساعة وأكثر من 4 ساعات يوميا كما يبين الجدول أسفله:

جدول رقم 3: المدة الزمنية اليومية التي يستغرقها التعاطي لمواقع التواصل من طرف التلاميذ.

المدة الزمنية	نسبة المستعملين لمواقع التواصل المختلفة
أقل من ساعة	% 15,45
ساعتان	% 28,17
من 2 إلى 4 ساعتان	% 23,24
أكثر من 4 ساعات	% 33,14
المجموع	% 100

حوالي أكثر من ثلث المستجوبين يستعملون المواقع المختلفة لأكثر من 4 ساعات يوميا، أي أكثر من نصف الحصص الزمنية ليوم دراسي كامل. وتبين المعطيات المحصل عليها كذلك أن ليس هناك فرق كبير بين المدة الزمنية التي يقضيها الذكور والإناث أمام الأجهزة المختلفة، خصوصا مع توفر شبكة لـ Wifi في المقاهي والمنازل وفي المؤسسات المختلفة.

والمثير كذلك من خلال التواصل مع مجموعة من التلاميذ، أن نسبة منهم يستعملون مواقع التواصل الاجتماعي داخل الفصول خلال الحصص الدراسية. حوالي 56 % من التلاميذ يستخدمون الهواتف ولو بشكل متقطع لتمرير رسائل أو فيديو أو غير ذلك، وفي بعض الأحيان للبحث عن معلومات تهم الأنشطة التعليمية.

وعبر بعضهم على إمكانية التوفيق بين مضامين الدرس والتواصل عبر المواقع، لكن نسبة منهم يعتقدون أن استعمال هذه المواقع خلال الحصص الدراسية ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي.

جدول رقم 4: موقف التلاميذ من منع استعمال مواقع التواصل الاجتماعي داخل القسم.

مع أو ضد المنع	الشعبة الأدبية	الشعبة العلمية
مع المنع	% 56,52	% 49,25
ضد المنع	% 43,48	% 50,75
المجموع	% 100	% 100

يظهر من الجدول أن حوالي 53 % من التلاميذ يؤيدون منع الولوج إلى المواقع الاجتماعية داخل الفصول الدراسية رغم أن بعضهم ممن يستعملون هذه المواقع، بينما عبر الباقون (4 % تقريبا) عن رفضهم المنع وأغلبيتهم من الذكور بدعوى الترويح عن النفس وتخفيف الضغط.

استخدام مواقع التواصل الاجتماعي خلال فترة الامتحانات:

تبين المعطيات المحصل عليها أن ولوج هذه المواقع لا ينقطع حتى خلال فترة الامتحانات لدى نسبة مهمة من المتمدرسين.

جدول رقم 5: استخدام مواقع التواصل الاجتماعي حسب الشعبة والجنس خلال فترة الامتحانات.

	الشعبةالأدبية		الشعبةالعلمية	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
نعم	% 61,11	% 51	% 61,29	% 47,22
لا	% 38,8	% 49	% 38,71	% 52,78
المجموع	% 100	% 100	% 100	% 100

تظهر النتائج المحصلة أن أكثر من 60 % من الذكور وحوالي 49 % من الإناث يؤيدون استخدام مواقع التواصل الاجتماعي خلال فترة الامتحانات بالنسبة للتخصصات الأدبية والعلمية. وتتفاوت النسب بين الذكور والإناث وحسب الشعب. فحوالي 53 % من التلميذات لا يستخدمن هذه المواقع في الشعبة العلمية و49 % فقطفي الشعبة الأدبية.

إلا أن هذا لا يمكن أن يخفي الوعي المتزايد لدى فئة التلاميذ بأهمية ترشيد استعمال هذه المواقع لما لها من انعكاسات سلبية على التحصيل الدراسي. وجاءت مقترحاتهم حول كيفية التخفيف من حدة استعمالها كما يلي:

جدول رقم 6: اقتراح طرق لتخفيف حدة استعمال مواقع التواصل الاجتماعي في الفصول الدراسية وخلال فترة الامتحانات من طرف التلاميذ أنفسهم.

الطرق المقترحة	النسبة %
قطع النت	% 16,58
التشويش على المواقع	% 5
التوعية	% 13,56
منع الهاتف في المؤسسات التعليمية	% 17,50

إجبارية الأداء (مجانية)	% 1,13
مراقبة أولياء الأمور	% 9
فرض عقوبات على المستعملين	% 2,5
حظر المواقع بالمؤسسة	% 4

وعبرت نسبة 17,51 % من التلاميذ بأنه لا يمكن إيجاد طرق كفيلة بالتخفيف من حدة استعمال مواقع التواصل الاجتماعي، نظرا للانتشار الواسع لها ولصعوبة التحكم في هذه الظاهرة حاليا، بينما أبدى مجموعة من التلاميذ (13,22 %) عدم الخوض في هذه الأمور.

V- تأثير استعمال مواقع التواصل الاجتماعي من طرف التلاميذ على التحصيل الدراسي:

تبين المعطيات أن التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي من طرف التلاميذ تستهلك غلافا زمنيا مهما منقوص من الزمن المدرسي. بل أصبحت هذه المواقع تشغل الزمن الكامل للتحصيل عند بعض التلاميذ الذين أصبحوا مدمنين عليها ليلا ونهاراً. وبالمقابل هناك من التلاميذ من يستثمرها لصالح الأنشطة التعلمية مما انعكس إيجابا على نتائجهم الدراسية.

عبرت نسبة 58 % من المستعملين لهذه المواقع عن أنها يمكن أن ترفع من مستواهم التعليمي لما توفره من إمكانيات هائلة للاستفادة من قاعدة بيانات ومعلومات تربوية لا حدود لها، شريطة الاستغلال الجيد للصفحات التربوية التي تقدم دروسا في التخصصات المختلفة واستراتيجيات العمل وتوجيهات وحلول، كما تمكنهم هذه الوسائل في التواصل بينهم وتبادل المعلومات والأفكار والوثائق أيضا، ما يوفر على المتمدرسين كثيرا من الوقت والجهد.

جدول رقم 7: توزيع مواقع التواصل الاجتماعي حسب الغرض.

طبيعة الاستخدام	عدد الآراء
التواصل مع الأساتذة	157
تبادل الأفكار مع الزملاء	218
الحصول على الإرشادات	62
الحصول على الدعم المدرسي	54

يظهر من الجدول أن أغلب التلاميذ يستعملون هذه المواقع لأغراض مختلفة، للتواصل مع الزملاء والأصدقاء من مؤسسات أخرى، ومع أساتذتهم للحصول على أفكار وحلول وإرشادات، وكذلك الدعم، خصوصا مع قرب الامتحانات الإشهادية.

استنتاجات أساسية.

- النتائج المحصل عليها من الاستمارة تبين الازدواجية في التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي، فئة من التلاميذ تستفيد من الإمكانيات التي توفرها هذه المواقع، لكنها فئة قليلة بالنسبة لعدد التلاميذ الذين يستخدمونها بعشوائية وبإدمان وهذا يجيب على التساؤلات التي تمت صياغتها في بداية هذا البحث.
- الإشكالية الحقيقية تكمن في كيفية استعمال مواقع التواصل الاجتماعي والمدة الزمنية التي يستغرقها استخدامها من طرف كل شخص.

اقتراحات وتوصيات

أمام التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة وانفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها، أصبح من الضروري إدماج التكنولوجيا الحديثة في التدريس والاستفادة من الإمكانيات الهائلة التي توفرها عن طريق ترشيد استعمالها وتوجيه المتمدرسين على الخصوص للتعامل معها بحكمة وتبصر وحسب الحاجة. وفي هذا الإطار نقترح بعض الحلول التي في نظرنا تساهم في تخفيف الآثار السلبية التي تحدثها مواقع التواصل الاجتماعي على الحصيلة التعليمية:

- توعية المتمدرسين بأهمية هذه المواقع، لكن شريطة التوظيف السليم لها.
- حث الأطر التربوية على خلق صفحات بمواقع التواصل الاجتماعي هدفها توجيه المتمدرسين نحو الاستعمال الجيد لها، خدمة للمحتويات الدراسية.
- تحفيز التلاميذ على الإبداع والبحث باستعمال مواقع التواصل لأغراض علمية منسجمة مع المقررات الدراسية.
- اضطلاع آباء وأولياء التلاميذ بدورهم في مراقبة الأبناء وتوجيههم نحو الاستثمار الجيد للإمكانيات التي توفرها هذه المواقع. واقتراح بدائل أخرى كقراءة الكتب وممارسة الأنشطة الرياضية بانتظام، بغية تجنب الإدمان والاستعمال العشوائي لها.
- إعادة النظر في مجانية هذه المواقع من طرف المسؤولين وتقنين الولوج إليها في كل وقت وحين. أملا في حماية الناشئة.
- تنظيم أنشطة موازية داخل فضاءات المؤسسات التعليمية لكسر جو الرتابة الذي يطبع أحيانا العملية التعليمية – التعلمية.

- منع استعمال الهواتف واللوحات الإلكترونية داخل الفصول الدراسية. ووضع تطبيقات في المجال الترابي للمؤسسة التعليمية لا تسمح بولوج مواقع التواصل الاجتماعي خلال الحصص الدراسية.

خاتمة:

يتضح من خلال ما سبق أن استعمال مواقع التواصل الاجتماعي من طرف المتمدرسين هو سيف ذو حدين. إن لم يتم استثمارها بالشكل الأنسب انقلب تأثيرها إلى الجانب السلبي. وهذا يتطلب إجراءات عملية من طرف المسؤولين على قطاع التعليم من الوزارة الوصية إلى المدرسين والأطر الإدارية وباقي الفرقاء الاجتماعيين في كل مراحل العملية التعليمية – التعلمية، داخل وخارج الفصول الدراسية.

الوضعية إذن تقتضي تظافر الجهود واعتماد مقاربة شمولية تراعي مصالح التلاميذ. ولن يتأتى ذلك إلا بالتفكير العميق ووضع استراتيجية محكمة تضمن الاستثمار الأمثل للتكنولوجيات الحديثة في التواصل والمعرفة.

البيبليوغرافيا:

1 - المنصور محمود، 2003، العولمة، دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد، دار الجامعة، الإسكندرية.

2 - المنصور محمود، 2012، تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين، دراسة مقارنة على المواقع الاجتماعية والإلكترونية، رسالة ماجستر، الأكاديمية العربية المفتوحة.

3 - محمد عابد الجابري، 1997، قضايا في الفكر المعاصر: العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

4 - عبد الصادق حسن، 2014، تأثير استخدام الشباب الجامعي في الجامعات الخاصة البحرينية لمواقع التواصل الاجتماعي على استخدامهم وسائل الاتصال التقليدية. المجلد 7، العدد 1.

المواقع الإلكترونية:

www.Veiber.com www.aleqt.com

www.Whatsapp.com www.Kenanonline.com

www.Wikipedia.com www.Statisticbraic.com

مقاربة الكفايات في مجال تكوين المدرسين: تحليل توثيقي ونقدي1

ترجمة: مصطفى حسني

تقديم

في الغالبية العظمى من برامج تكوين المدرسين في العالم الغربي، هناك توجه يسمى ب»المقاربة بالكفايات». يسعى هذا البحث إلى تقديم النتائج انطلاقا من جرد لمختلف الكتابات حول هذا الموضوع، وذلك بهدف إعادة رسم معالم التطور التاريخي لهذه المقاربة. ويشمل متن الكتابات التي تم تحليلها أزيد من 1100 وثيقة مكونة بالأساس من نصوص تحتوي على خطابات حجاجية تدافع أو تنتقد هذه المقاربة في مجال تكوين المدرسين. ولأجل اخذ بعين الاعتبار نتائج هذا البحث، تم انتقاء الوثائق الأكثر تمثيلية لمختلف الآراء التي يتقاسمها عدد من الباحثين. وعن طريق اعتماد منهجية تحليل المضمون، وبمساعدة البرنامج المعلوماتي N'Vivo, حددت في البداية الموضوعات والمفاهيم التي انبنت على أساسها الحجج والبراهين. بعد ذلك، تم التمييز بين ثلاث لحظات في عملية تطور المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين: لحظة أولى ظهرت فيها هذه المقاربة كرد فعل على المقاربات التقليدية في مجال تكوين المدرسين، لحظة ثانية تميزت بانتقادات المقاربة الجديدة ولحظة ثالثة تميزت باقتراح تركيب للحظتين السابقتين.

وتبرز نتائج هذا التحليل أيضا ديناميكية هذا التطور لاسيما انطلاقا من التركيز على عناصر النقاشات التي جرت عندما قام الكتاب المنتقدون بالرد على الاتهامات الموجهة لهذه المقاربة.

الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين

لا يمكن الحديث عن البدايات الأولى لما يمكن تسميته بحركة البرامج الأولى للمقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين الأساتذة إلا في حدود الستينيات من القرن الماضي. وقد تطورت هذه الحركة بالأساس كرد فعل على المقاربات «التقليدية» المتمركزة حول التعليم النظري للنظريات البيداغوجية ومحتويات المواد الدراسية، حيث وضعت موضع التساؤل فكرة أن معارف المدرس كلما كانت واسعة وملائمة، فإنها تعطي الانطباع بأنه سيكون فعالا داخل القسم وانه سيكون عاملا محفزا على التعلم وعلى نجاح التلاميذ. (Cooper & Weber, 1973).

---

1 - كتب المقال (**François** Guillemette **et Clermont** Gauthier).

وفي سياق أكثر شمولية، فان المجتمع بصفة عامة ينتظر، على نحو متزايد، أن يكون الخريجون من حاملي الشواهد أكثر كفاءة من اجل أداء مهامهم وليس فقط من اجل الحصول على الشهادة، أو نيل النجاح في أنشطة أكاديمية. (Haberman & Stinnett, 1973; Nash & Agne 1971 .فبدلا من مستخدمين يعرفون جيدا النظريات أو أيضا التقنيات، فإننا نفضل مستخدمين يتوفرون على كفاءات، بمعنى قادرين على ممارسة مهنتهم بنوع من الفاعلية(Marchese, 1994). إن الحاجيات من اليد العاملة المؤهلة في مجال العمل تتحدد انطلاقا من الممارسة الحقيقية للعمل، وانطلاقا من الحاجيات التي حددتها الأهداف أو برامج التكوين أو الكفايات التي يتعين تطويرها (Jessup, 1991; Melton, 1994). إن عالم الصناعة يؤثر على كافة جوانب سوق الشغل وذلك في اتجاه الطلب من المستخدمين الذين بامكانهم الاستجابة للاحتياجات التي تقتضيها الانتاجية(Allal, 2002; Levy-Leboyer, 1996; Ropé & Tanguy, 1994; Tuxworth, 1989). إن المنافسة بين المقاولات صارت منافسة دولية، ففي أمريكا الشمالية وأوربا نلاحظ أن الاقتصاديات الرأسمالية للبلدان المنافسة يمكن أن تعتمد على يد عاملة أكثر تأهيلا، أكثر فعالية وأكثر كفاءة(Hodkinson, 1995; Green, 1995; Smithers, 1993). إن المستخدمين ينتقدون أكثر فأكثر مؤسسات التكوين مع التأكيد على أن هذه الأخيرة لا تعمل على تكوين يد عاملة ذات كفاءة على مستوى الممارسة الملموسة(Green, 1995; Smithers, 1993). وبصفة خاصة بالنسبة للمدرسين، فيقال إنهم بدون فاعلية، وانه إذا كان التلاميذ قد أصبحوا يتعلمون اقل فاقل في المدرسة، فان السبب يرجع إلى المدرسين، وان تكوينهم الأكاديمي لا يؤهلهم إلى حل المشاكل التي يصادفونها في الأقسام(Tuxworth, 1989; Walker, 1996). وهكذا فان الحكومات أصبحت تعمل أكثر فأكثر انطلاقا من منطق المردودية . ينبغي أن تحقق الاستثمارات في مجال التربية نتائج، ولأجل ذلك يجب أن يصير الأساتذة أكثر كفاءة أي أكثر فاعلية من وجهة النظر الاقتصادية، وأكثر إنتاجية بالنسبة للنتائج المدرسية للتلاميذ(Sarason, 1979). إن مختلف الأجهزة والهيئات المانحة للتربية تطالب بتقويم متمركز حول النتائج الفعلية لبرامج التكوين في مجالات الانجازات والفعالية من جانب المكونين(Hertzberg, 1976; Walker, 1996). لم نعد نرغب في أن تكون عملية التأهيل متمركزة حول الشواهد ولكن أن تتأسس على الانجازات التي تعكس الممارسة الفعلية(Klingstedt, 1973). وضمن هذا السياق الاجتماعي، فان أولياء الأمور والجمهور بصفة عامة- دافعو الضرائب- يطالبون بمدرسين قادرين على الأخذ بعين الاعتبار نتائجهم على أساس النجاح أو الفشل الدراسي للتلاميذ الذين أسندت إليهم مهمة تكوينهم (Dodl & Schalock, 1973; Howsam & Houston, 1972; Klingstedt, 1973; Thomson, 1981; Tuxworth, 1989).

و في سبيل الاستجابة لمختلف هذه المقتضيات، فان برامج المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين صارت وبصفة تدريجية تكوينات في صميم الممارسة الحقيقية(Edwards & Knight, 1995). إن الكفايات تتطور أثناء الممارسة وليس على هامش العمل.» انه لا يتم تعليمها باعتبارها مجرد نقل للمعارف من المدرس إلى التلميذ. إنها ثمرة لتجربة....إن اكتساب كفايات

جديدة لم يعد، إذن نشاطا سابقا عن العمل أو يجري إلى جانب العمل. إنها تتحقق أثناء العمل وبواسطته.» (Levy-Leboyer, 1996, p.130).

مع هذا الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين، فإننا انتقلنا إذن من تكوين منشغل بنقل المعارف النظرية إلى تكوين منشغل بتعليم السلوكات الفعالة(Ewens, 1979، ومن تكوين يركز على المحتويات والمعارف الى تكوين يركز على الأفعال وعلى المهارات. (Dolz & Ollagnier, 2002; Jessup, 1991; Usher, 1997) .»إننا نجد أنفسنا ضمن منطق جديد للتكوين يعوض منطق عرض المحتويات الدراسية(Perrenoud, 1998, p.160)»، و»مفهوم الكفاية يتجه إلى أن يعوض المفاهيم السابقة كمفاهيم المعرفة» (Joras, 2001, p.10). ان مقاربة نقل المعارف أو المعلومات تم استبدالها بمفاهيم تنمية الكفايات(Ewens, 1979; Stroobants, 1998) ، الأمر الذي يواكب الاعتراف بان الكفايات «غير قابلة لان تنقل بنفس الكيفية التي يتم بها نقل المعارف»(Perrenoud, 1998, p.167) ، وأنها ينبغي أن تحدد أولا من حيث كونها مهارات وقدرات (Ewens, 1979). كما انه لاينبغي ان تكون المعرفة والفهم ايضا ثمرة للتكوين بل بالأحرى كيفية استخدامها بشكل جيد في الممارسة بفعالية(Ewens, 1979; Houston, 1974).إضافة إلى ذلك، فإن التعلمات لم تعد تحدد من حيث كونها تعلمات معرفية، ولكن من حيث كونها تعلمات وجدانية ونفسية حركية(Ewens, 1979). وتطالب مجموعة من المؤسسات الاجتماعية بتعويض التكوين النظري بتكوين أكثر قربا من الممارسة ومن واقع العمل(Ecclestone, 1994; Grundy, 2001). وهكذا ينبغي تحديد معايير النجاح ضمن برامج التكوين على ضوء القدرة على القيام بعمل ما بفعالية وليس على أساس مهارات المعرفة أو القول كيف يمكن القيام بعمل ما بفاعلية(Houston, 1974). وفي عبارة كاركاتورية يصف بعض الكتاب هذه المستجدات بكونها تشكل انتقالا من النظرية إلى الواقع(Cooper & Weber, 1973)، أو انتقالا من المعرفة إلى الفعل(Ewens, 1979)..

التركيز على السلوكات الملاحظة والقابلة للقياس

بما أن المقاربات بواسطة الكفايات من الجيل الأول قد ظهرت كرد فعل على المقاربات التي تركز على النظريات والمعارف، فإنها برزت بمثابة مقاربات تركز على السلوكات. إن هذا التركيز على السلوكات يعطي صبغة بيداغوجية للمقاربة بواسطة الكفايات. وبالفعل فإنها مقاربة بواسطة التجربة. إن الأمر يتعلق بالتعلم مع العمل، أي في وسط الشغل، وليس التعلم داخل مؤسسات أكاديمية أمام مدرس يقول ما ينبغي معرفته (Houston, 1974; Jahn, 1975).

إن مصطلح كفاية ضمن هذه البرامج هو بصفة عامة مرادف لمصطلح الانجاز. لقد كنا نستعمل من ناحية اخرى وفي اغلب الاحيان، وبكيفية متساوية عبارات *Competence-based teacher education (CBTE)/ Performance-based teacher education (PBTE)*. إن التركيز على الانجاز يعني أن برامج التكوين تسعى إلى تعديل سلوكات مدرسي المستقبل(Klingstedt, 1973)، وكما يذكر بذلك Jonnaert في تلك المرحلة لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية،

فإن الهيئات الحكومية اقترحت أن تكون برامج التكوين مصاغة بكيفية تكون فيها الكفايات محددة من حيث كونها سلوكات(Hamilton, 1973; Joyce, 1974. وهكذا تم تحديد الكفايات كسلوكات خارجية بديهية وظاهرة(Woodruffe, 1992) وملموسة (Spady, 1977). وضمن هذا المنظور لم يعد يكفي القول أن شخصا ما ذو كفاءة لكن ينبغي التاكيد على انه كان كفؤا لهذه الممارسة اليومية أو لتلك الكفاية الخاصة(Hilbert, 1982; Schostak, 1996). وفي إطار بناء البرامج، فان تخصيص الكفايات يترجم عن طريق الاهداف السلوكية والانجازات الخاصة(Ainsworth, 1977; Spady, 1977). ان الامر يتعلق بتخصيص ما يمكن أن يقوم به الشخص، وليس ما يعرفه(Howsam & Houston, 1972). ان هذا التخصيص للسلوكات كان يتم تحديده في صورة وصف للسلوكات المنتظرة بكيفية يمكن البرهنة عليها وتقويمها(,Norris 1991).. وبحسب المعجم الذي ينتمي إلى الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات، في مجال تكوين المدرسين، فان الكفايات كانت تعتبر بمثابة مؤشرات عن الانجاز(Spady, 1977). لقد كانت إذن قابلة للملاحظة(Elam, 1971; Hilbert, 1982; Norris, 1991; Walker, 1996. وهكذا كنا نتفادى في غالب الأحيان عند تخصيص أهداف التكوين استخدام أفعال تشير إلى أعمال غير ملاحظة من قبيل «فهم» و «إدراك»(Houston, 1974).

لقد كانت الانجازات المستهدفة لدى المدرسين تتمثل إذن في السلوكات الملاحظة (Gage & Winne, 1975) ، أو تلك السلوكات التي ينعتها البعض بالسلوكات الروتينية (Hilbert, 1982). وقد كانت هذه السلوكات الملاحظة منطقيا قابلة للتقويم وللقياس على حد سواء(;Anderson, 1986 Fletcher, 1992; Leonard & Utz, 1974). وهكذا فان القياس شكل عنصرا من العناصر الأساسية للجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات(Chapman, 1999). وسواء تعلق الأمر بولوج وتخرج المدرسين، فقد كان عليهم أن يبرهنوا بكيفية شفافة عن الكفايات التي اكتسبوها(& Ashworth Saxton, 1990; Grant, 1979) ، كما كان ينبغي عليهم آن يقوموا بذلك داخل وضعيات حقيقية للشغل(Athey & Orth, 1999; Barnett, 1994).

التركيز على معايير محدد سلفا.

مادامت الكفايات قد تم تحديدها باعتبارها انجازات- سلوكات قابلة للملاحظة، فقد كان الاعتقاد السائد يتمثل في امكانية تخصيصها بالتفصيل وجعلها اكثر وضوحا(;Hilbert, 1982 Hodkinson & Harvard, 1994; Whitty, 1994)، وذلك بشكل مسبق(,Chishimba 2001; Johnson, 1975; Joyce, 1974).. ويعتقد عدد كبير من المؤيدين لهذا الجيل الاول من المقاربات بواسطة الكفايات انه بالإمكان تحديد، وبصورة شمولية جميع الكفايات الخاصة(,Ishler, 1974; Cooper & Weber, 1973; Evans, 1987; Joyce, 1974; Medley 1984), ، عن طريق التنبؤ بمختلف سياقات تحيينها (,Burke, 1972; Dodl & Schalock 1973; McDonald, 1974).

وقد كان من المفترض أن تحد هذه المعايير من الفروقات الفردية المتعلقة، على سبيل المثال، بأساليب التعليم.

لقد كان تحديد الكفايات الخاصة يتم بناء على منهجية لتحليل الشغل تمكن من التمييز في الانجاز بين العديد من مكونات السلوكات التي تدعى بالكفايات(Mitchell, 1989; Piper & Houston, 1980; Tuxworth, 1989; Whitty, 1994). وانطلاقا من الاعتماد على دراسات حول الفاعلية البيداغوجية أي حول ما تم القيام به من طرف المدرس من جهة(Edwards, 1977; Tuxworth, 1989; Zeichner, 1983) ، ومن جهة أخرى حول الأبحاث المتعلقة بما يقوم به الخبراء من اجل تحقيق النجاح(Chappell al., 2000; Dunn & Hamilton, 1986)، فان مصممي برامج التكوين كانوا يحددون ما ينبغي على المدرسين القيام به بهدف النجاح على غرار الخبراء(Ainsworth, 1977; Grant, 1979; Leonard & Utz, 1974). لقد كان المبدأ الأساسي يتمثل فيما يلي: إذا أردنا معرفة من هو المرشح الذي يستطيع أن يصير مدرسا جيدا، فانه ليس بامكاننا سوى ان نقوم بملاحظة مدرس جيد وتحليل ما يقوم به عن طريق إجراءات معروفة تحت اسم «« job analysis » أو «« functional analysis . بعد ذلك نقوم بجرد للاعمال التي تؤدي إلى تحقيق نتائج جيدة، ثم نقوم بالتأكد ممن هو المرشح القادر على العمل بنفس الكيفية(McClelland, 1973. وبإمكاننا أيضا أن نستند على مقارنة بين أجود واسوا المدرسين (Athey & Orth ،وذلك انطلاقا من تخصيص انجازاتهم أي مهامهم أو أنشطتهم الملموسة. إن الأمر يتعلق عند بناء برامج التكوين بإعادة «موضعة التكوين انطلاقا من المهن المستهدفة وليس انطلاقا من المعارف النظرية. إن عمل المكونين- أو عمل واضعي عدة التكوين بشكل أكثر تحديدا- يتم أما انطلاقا من المهنة من اجل الوصول إلى وضع لائحة للقدرات وأما انطلاق من القدرات التي رصدها داخل الميدان من اجل إعادة تركيب مهنة من المهن(Jedliczka & Delahaye, 1994, p.39)..

إن هذا التحليل بإمكانه أن يقود الزى بناء لائحة طويلة من الكفايات(Dodl & Schalock, 1973; Melton, 1994).. على سبيل المثال لائحة الكفايات في التعليم لدولة فلوريدا خلال سنة 1970 كانت تتكون من 1301 كفاية. وقد كشف ايشنير عن وجود لائحة تضم أزيد من 2000 كفاية في برنامج لجامعة أمريكية. أما جويز فقد وجد برامج تشتمل على أزيد من 3000 كفاية-

إن مختلف هذه التخصيصات كان يتم بعد ذلك صياغتها في صورة معايير للانجاز (Corcoran, 1976; Edwards, 1977; Fletcher, 1992; Hall & Jones, 1976) وكان بإمكانها أن تشكل مرجعا بالنسبة للكفايات المنتظرة (Mansfield, 1989; Medley, 1984; Stanton, 1989), وبالنسبة لصياغة اهداف التكوين(Edwards, 1977; Grant, 1979) ، ومن اجل انتقاء معايير التقويم(Burns, 1972; Fletcher, 1992; Spady, 1977; Steffenson, 1974).. وبإمكان الجميع معرفة وبشكل مسبق ما هي الكفايات التي يتعين تعلمها مادامت التخصصات معروفة بشكل علني لدى الجميع(Elam, 1971; Hall & Jones, 1976). وأيضا عند نهاية برنامج التكوين يكون بإمكان المتعلم معرفة (Dodl & Schalock, 1973)ما هي

الأهداف التي بلغها وتلك التي لم يبلغها. انه يملك ملفا يتضمن جميع تفاصيل الكفايات أو ما يستطيع وما ليس يستطيع القيام به.

التركيز على النتائج

إن المقاربة بواسطة الكفايات من الجيل الأول في مجال تكوين المدرسين غالبا ما يتم تحديدها باعتبارها نتائج(Chown & Last, 1993; Dodl & Schalock, 1973) او باعتبارها «منتوجات»(Corcoran, 1976; Hertzberg, 1976).. وبحسب Perlberg و 1979) .al) فان عمق المقاربات الأولى بواسطة الكفايات يتمثل في العلاقة التجريبية القائمة بين سلوك المدرس – كمتغير مستقل- ونتائج التلاميذ في المجالات المعرفية والوجدانية – كمتغير تابع-. ويتحدث كل من 1981) Swanchak & Campbell عن ارتباط كفاية المدرس بتعلم التلميذ. لقد كانت النتائج المنتظرة في برامج تكوين المدرسين تتمثل في الكفايات التي بدورها تنتج نتائج ايجابية على مستوى تعلمات التلاميذ(Edwards, 1977; . بعبارات أخرى،كنا على يقين من انه إذا كان المدرس أثناء التكوين منتجا في سياق مماثل للسياق الحقيقي، سيكون منتجا أثناء ممارسته لمهنته داخل القسم(Barnett, 1994; Dodl & Schalock, 1973; Grant, 1979). ضمن هذا المنظور، فقد كانت النتائج وجودتها هي ما يخضع للتقويم(Hodkinson & Issitt, 1995; Tuxworth, 1989). وكانت الشواهد مرتبطة بالانجازات الفعلية والملاحظة وليس بالدروس أو الامتحانات المنصبة على محتوياتها(Chown & Last, 1993; Nash & Agne, 1971).

من ناحية أخرى، فان هذا التركيز على النتائج يدل على أن السبل التي يتعين سلوكها ليست ذات اهمية الا في الحدود التي تسمح فيها ببلوغها(,Hendricson & Kleffner, 1998; Hall & Jones 1976; Grant, 1979). وكما أكد على ذلك 1977) Spady) فانه ضمن هذا النوع من المقاربات، فان الأسئلة المتعلقة بالوسائل المحفزة على التعلم وتطوير الكفايات قليلة الأهمية بالمقارنة مع مسالة الحصول على النتائج آو بلوغ الأهداف. إن المناهج تنبني على أساس الكفايات – الانجازات- التي يتعين تطويرها وليس على الدروس أو على أنشطة محددة للتعلم(;Ainsworth, 1977 Grant, 1979; Winter, 1995). وبصفة خاصة وفي مجال تكوين المدرسين يشرح Anderson 1986)), على غرار)، 1977) Spady قائلا: «في البرامج التقليدية لتكوين المدرسين نقوم بعرض المعارف على الطلبة وفقا لجدول زمني محدد سلفا – عشر أسابيع، فصل دراسي...- وتتمحور هذه الدروس حول موضوعات مثل المدرسة والمجتمع، نمو الطفل والمراهق، علم النفس التربوي... ويحصل الطلبة الذين يجتازون سلسلة من الروائز – تنصب في الأغلب على معارف بسيطة- أو الذين أنجزوا بعض الأعمال بكيفية كافية، على نقطة تدل على أنهم تابعوا بنجاح تعليما في هذه المواد. بعد هذا التكوين النظري، يقوم الطلبة بإجراء تداريب عملية يحصلون بعدها على نقط أخرى إضافية. وإذا كانت بدورها كافية يحصل على شهادة مدرس».

وعلى العكس من ذلك، فان التكوين بناء على الكفايات المنتظرة يحدد عملية تأهيل المدرس مثل التحكم في القدرات المحددة بوضوح وليس المعارف أو الخبرات . إن التكوين بناء على

الكفايات المنتظرة يحدد من خلال القدرة على تمكين التلميذ من بلوغ الاهداف التربوية المحددة ..(Anderson, 1986, pp.369-370

وبصفة عامة فان المناهج كانت بالأساس فردانية لأننا كنا نعتقد انه بإمكان كل فرد أن يأخذ زمنا مختلفا (Ashworth & Saxton, 1990; Spady, 1977) وطريقا مختلفا من اجل بلوغ أهداف الكفاية والانجاز(Jessup, 1991; Nash & Agne, 1971).. وفي كل الحالات فان المنهجية المتبعة تتوقف مبدئيا على تقويم الكفايات عند الولوج، وأساليب وإيقاعات التعلم(Leonard & Utz, 1974).

انتقادات الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين

منذ بداية عقد السبعينيات، ساندت مجموعة من الكتابات وجهة نظر نقدية فيما يخص موقع المقاربات الجيدة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين وذلك بالنظر إلى إلحاحهم على اعتماد مقاربة «عملية» للتكوين. وقداثارت هذه الانتقادات عدة ردود فعل، كما أن النقاش أثمر كما هائلا من الكتابات حول المقاربة بواسطة الكفايات في تكوين المدرسين. وقد أورد Houston أن عدد هذه الكتابات لم يكن يتجاوز بضع عشرات سنة 1971 ليصل إلى 800 بعد سنتين والى ازيد من 6000 سنة (Houston, 1985, p.903).1976.

ولعل الانتقاد الأكثر انتشارا هو ذلك الانتقاد الذي يسجل انتماء المقاربة بواسطة الكفايات إلى التيار السلوكي، وهي بذلك تعمل على اختزال تكوين المدرسين في تعلم للسلوكات. علاوة على ذلك، فان تلك الانتقادات لا تقبل بإمكانية وضع معايير لمختلف المهام المرتبطة بالتعليم.

الانتقاد الرئيسي: المقاربات بواسطة الكفايات هي مقاربات سلوكية

هناك حوالي 40 كاتبا ينعتون الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات بكونه «سلوكي» وهذا النعت يستخدم من طرف هؤلاء الكتاب دائما في معناه التحقيري(Stevens, 1976. على العكس من ذلك لم نعثر على أي اعتراف بالانتماء إلى التيار السلوكي لدى المؤيدين للمقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين.

إن الانتقادات التي تعتبر المقاربة بواسطة الكفايات مقاربة سلوكية إنما تقوم بذلك تحت مبرر أن هذه المقاربة تركز على سلوكات خاصة وعلى معايير انجاز يمكن قياسها من جهة، ومن جهة أخرى تحت مبرر أن التوجه الأساسي للتكوين يتمثل في إعادة إنتاج هذه السلوكات(;Grant, 1979 Hodkinson (1994 .Penington (1994 (Jones & Moore, 1995). من ناحية اخرى، فانه بالنسبة (& Harvard (1994 ، فان فكرة ضرورة قياس الانجازات هي فكرة في حد ذاتها سلوكية. وفي نفس هذا السياق، وبما أن الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات يعتبر الكفايات بمثابة انجازات قابلة للملاحظة، و قابلة للبرهنة وللقياس، فان Noddings (1999), Norris (1991) et Whitty (1994 يستخلصان أن هذه المقاربة هي مستلهمة من المدرسة السلوكية. ومن جانبهما يعتبر كل من (Reynolds & Salters (1995 إن هذه المقاربة هي مقاربة سلوكية بسبب كونها

تعتبر أن الممارسة اساسية في مجال التعلم. وبحسب Selon Elbow (1979) et Penington 1994))، فان الاختزالية التي تميز بقوة المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين هي مؤشر على استلهامها للحركة السلوكية لاسيما عندما نختزل هذا التكوين في تنمية السلوكات القابلة للملاحظة وللقياس(Norris, 1991; Reynolds & Salters, 1995; Whitty, 1994).. إن الممارسة العملية لنشاط التدريس ينظر إليها باعتبارها أكثر تعقيدا من لائحة السلوكات وبالتالي فان هذا التكوين ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار هذه التعقيدات (Edwards, 1977; Hertzberg, 1976) لاسيما بالنسبة للمهن التي تعتمد على التفاعلات الإنسانية، والتي تقتضي إدماج كافة المعارف القدرات والمهارات(Chappell et al., 2000). وهكذا فبالنسبة لأصحاب هذه الانتقادات فان هذا الاختزال لتعقيدات التعليم في مجرد اهو صاف للسلوكات الخاصة ينبني على مجموعة من الأحكام، والتقويمات الاعتباطية والذاتية (Andrews, 1974; Hyland, 1997; Schostak, 1996) وذلك يعزى بحسب رأيهم إلى عدم امكانية تحديد بصورة موضوعية وتقويم بكيفية صارمة الكفايات اللازمة للمهن أو الوظائف التي تقتضي علاقات إنسانية (Chapman, 1999)....

وبعبارات أخرى، يؤخذ على المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين اختزالها للكفايات في مجموعة من الإجراءات التقنية والوظائف والمهام، بينما ينبغي بالأحرى التركيز على مختلف الموارد التي يتعين تعبئتها أثناء ممارسة الوظائف وتأدية المهام المرتبطة بالتعليم مثل معارف التجربة، وسيرورات التفكير في الشغل والسمات الشخصية(Chown & Last, 1993; Dolz & Ollagnier, 2002; Jones & Moore, 1993; Norris, 1991; Stronach et al., 1994)..

بعض المنادين بمهننة التعليم أمثال (Jamous & Peloille, 1970)، عارضوا المقاربة بواسطة الكفايات المسماة بالسلوكية مع تأكيدهم على عدم ملائمة هذه المقاربة في مجال تكوين المدرسين مع الطابع غير المحدد وغير القابل للتحديد لممارسة مهنة التدريس. وعلاوة على ذلك، فانه بحسبهم فان هذه الخاصية للتعليم هي التي تجعل منه مهنة، وبالتالي فإننا لا نستطيع اختزاله في مجرد تقنية كما تنزع إلى اعتباره كذلك المقاربة بواسطة الكفايات.

انتقادات وضع معايير للكفايات

إن برامج تكوين المدرسين المستلهمة من المقاربات بواسطة الكفايات من الجيل الأول تتضمن في الأغلب لائحة بالكفايات التي أريد لها أن تكون شمولية ومصحوبة بمعايير للتقويم صارمة وغير غامضة (Dodl & Schalock, 1973; Hilbert, 1982) وذلك بهدف تقويم الانجازات(Burns, 1972; Steffenson, 1974; Kean & Dodl, 1973) ووضع معايير عمومية وموضوعية للكفايات(Anderson, 1986).. وهكذا كنا نعتقد أننا بذلك نبعد المخاطر المتمثلة في التأويلات وتكييف المعايير التي هي في طور التطبيق(Elam, 1971; Hall & Jones, 1976). ويؤكد منتقدو هذا العنصر من عناصر المقاربة بواسطة الكفايات انه ليس بإمكاننا تحديد سلفا وبكيفية دقيقة السلوكات المرتبطة بالكفايات لان ممارسة الكفايات تتحقق في سياق يستدعي عدد كبير من المتغيرات التي تؤثر على هذه الممارسة(Edwards, 1977; Jones & Moore, 1993).. ومرة أخرى

يتم اتهام المقاربة بواسطة الكفايات بالاختزالية لاسيما وأنها تدعي انه بإمكانها ترجمة الأفعال المحددة والملموسة للحقائق التي هي غالبا تكون مجردة مثل المعارف الأساسية، والاتجاهات الأساسية في التربية(Hodkinson, 1995; Perlberg et al., 1979).. بعبارة أخرى فان « مهنة المدرس لا تختزل في التحكم في بضع كفايات محددة بصرامة»(Lang, 1987, p.42).

وبالرغم من انه في بعض الحالات يمكننا الاعتراف بان المقاربة بواسطة الكفايات تحاول إدخال متغيرات السياق في التخصيص، فان الانتقادات تؤاخذ عليها مع ذلك تحديدها النسقي للكفايات من حيث كونها سلوكات يتعين إعادة إنتاجها دون تدخل ما يمكن تسميته بتكييف هذه السلوكات مع السياقات والتفاعلات القائمة داخلها. من ناحية أخرى فان نفس الانتقادات خصصت لبرامج المقاربة بواسطة الكفايات والتي تأخذ بعين الاعتبار مختلف أساليب التعليم المرتبطة بمختلف شخصيات المدرسين. وبالرغم من كونها تأخذ بعين الاعتبار هذا التنوع، انطلاقا من التنبؤ به وانطلاقا أيضا من مضاعفة عدد الكفايات التي يمكن تعلمها(Burke, 1972; Dodl & Schalock, 1973; McDonald, 1974)، وبالرغم من محاولات توقعها وتنبؤها بمختلف سياقات ممارسة المهنة والفروقات الشخصية للمنفذين Andrews, 1974; Cooper & Weber, 1973; Hatfield, 1974; Ishler, 1974; Joyce, 1974)، فإننا نعتبر مع ذلك أن هذا المجهود يظل مجهودا اختزاليا، وذلك لان التعقيدات والتنوعات لا يمكن حصرها ضمن لائحة للسلوكات الخاصة مهما كانت تلك اللائحة طويلة Hilbert, 1982)..

إن الاعتقاد بالقدرة على تخصيص الكل هو الذي يتم انتقاده . إننا نعتقد انه ليس من الممكن تحديد وبكيفية دقيقة النتائج المنتظرة والوسائل وكذا معايير العمل في التعليم، ينبغي بالأحرى التفكير في تكون مدرسين مثقفين وقادرين على تدبير التفاعلات الإنسانية الدالة والمعقدة(Broudy, 1969). وبالفعل، فان التعليم وباعتباره مهنة ذات بعد تفاعلي انساني(Tardif & Lessard, 1999), ، فان سياقات هذه التفاعلات متعددة لأنها تتطور داخلها متغيرات غير متوقعة ومعقدة(Whitty, 1994) . إن المدرسين ينبغي أن يعملوا انطلاقا من التكيف مع السياق الخاص والذي هو في الغالب لا مثيل له. ينبغي عليهم إذن أن يستخدموا استراتيجيات ملائمة وتوجهات فطرية وأحكام ظرفية. وكما ذكر بذلك كل من Tomlinson &Saunders فانه بالرغم من أن الكفايات تقتضي استخدام استراتيجيات ملائمة، فان ما يجعل الفاعلين أكفاء هو قدرتهم على الحكم على هذه الملائمة وتكييف الاستراتيجيات بحسب السياق والمكان. (Tomlinson & Saunders, 1995 بعبارات أخرى، فان الانتقادات تهاجم عدم موضعة الكفايات ضمن السياق على النحو الذي نجده في الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات لان ذلك في رايهم نوع من الاختزالية بالنظر إلى التفاعلات الاجتماعية المعقدة التي هي في صميم التعليم(Jones & Moore, 1993; Halsall, 1995).. وبالفعل، فمن وجهة نظرهم، فان هذه الكفايات التي يتعين تطوريها تشكل بناء على المكتسبات، الياقات والوضعيات المؤسساتية لكل شخص(Lang, 1987, p.42).. إن المدرس باعتباره مهنيا هو «ذلك المدرس الذي يواجه وضعيات معقدة متنوعة والتي لا تتكرر دائما بنفس الأسلوب

والذي يعرف كيف يتكيف مع هذا المستجد. انه يعرف قراءة تجربته، ويستخلص انطلاقا منها معايير مرجعية من اجل التمكن من تأويلها بكيفية دالة في ممارسة مهنته(Heynemand, 1995, p.177).. إن هذا البعد من أبعاد التعليم وبحسب الانتقادات يحضر قليلا ضمن الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين.

انتقاد اختزال الكفايات

يعتبر الاختزال احد عناصر الانتقادات التي وجهت للجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين. لقد تمت مؤاخذتها على تقسيم الانجازات العامة إلى أجزاء متعددة سميت بالكفايات(Halsall, 1995).. وتعتقد هذه الانتقادات أن المقاربة بواسطة الكفايات انطلاقا من هذا الاختزال قد مرت بجانب جوهر عمل المدرس الذي هو عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات التي يتم تعبئتها ضمن تركيب معقد لا يسمح بسهولة الى ان يقسم الى مكوانات متعددة(Halsall, 1995)..

وبالنسبة لبعض النقاد، فان مثل هذه المقاربة وان كانت ضرورية في مهن تقنية، فإننا نشك في مدى ملائمتها للتعليم(Elliott, 1991; Grundy, 2001; Halsall, 1995. ويقارن Broudy هذه العملية بتلك العملية التي تقوم على أساس بناء دليل يخص الحكم على الخمور من اجل تكوين متذوقين مهنيين(Broudy et al., 1974). إن التعليم هو نشاط جد معقد من اجل أن يقسم إلى أجزاء متعددة أو إلى عدد كبير من السلوكات. وقد حذر Boterf قراءه من مخاطر هذه المقاربة التي تتمثل الكفاية كاضافة لمهارات خاصة: « إن الأطر المرجعية للكفايات تصير إذن عبارة عن لوائح مختلطة ولا نهائية حيث الكفاية المختزلة الى فتات تنفلت من كل معالجة إجرائية وتفقد كل معنى لها»(Le Boterf, 1999, p.344)

إن عمق هذا الانتقاد يتمثل في البرهنة على أن كل النشاط التدريسي هو أكثر من حصيلة لمجموع أجزائه . إن تكوين المدرس لا يمكن أن يختزل في التحكم في مجموعة من المهارات التقنية الصغيرة لأنه سيفتقر إلى الكفاية الأساسية التي هي القدرة على الحكم على ما يتم القيام به بشكل ملائم في وضعية خاصة(Zeichner, 1983).. بالإضافة إلى ذلك فان الكفاية ينبغي أن ينظر إليها ليس فقط بمثابة تعبئة للموارد المتنوعة ولكن ايضا كتركيب لهذه الموارد ضمن نشاط يقتضي الحكم. (Calderhead, 1989; Carr, 1993; McElvogue & Salters, 1992; Reynolds & Salters, 1995).

انتقاد التركيز على النتائج

إن الانتقادات الموجهة للجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات تنصب غالبا على التركيز على النتائج (Chappell et al., 2000; Norris, 1991) لأننا نعتبر التعليم كمهنة حيث إن مراقبة العوامل المؤثرة في النتائج ليست بين يدي المدرس. وبحسب وجهة النظر النقدية هاته، فان الكفايات اللازمة لممارسة المهنة لا يمكن الحكم عليها على ضوء النتائج لاسيما إذا اعتبرنا

تعلمات التلاميذ بمثابة نتائج. وبالفعل فان علاقة السبب بالنتيجة بين كفاية المدرس ونتائج التلاميذ لا تعتبر مبنية على أسس تجريبية وعلى برهنة علمية(Hodkinson & Harvard, 1994; Stevens, 1976). ، وذلك لوجود عوامل جد كثيرة ، بالإضافة إلى العلاقة البيداغوجية ضمن رهان نجاح كل تلميذ على حدا- عوامل توجد خارج محيط المدرسة- إن المدرسين ليسوا مسؤولين على هذا الرهان مثلهم مثل الأطباء الذين لا يتحملون مسؤولية شفاء مرضاهم أو المحامون مسؤولية فوز وانتصار زبنائهم(Perlberg et al., 1979) .. ان الانتقادات تعتبر انه، هنا أو هناك، لا احد يتحمل مسؤولية النتائج التي لا يستطيع معرفة أو مراقبة جميع العوامل(Chappell et al., 2000; Perlberg et al., 1979).. وبعبارة Perrenoud حول التعليم، فان هذا الانتقاد يعبر عنه على هذا النحو: « إن التعليم مهنة، مهما كانت مهنة جيدة، فان التكوين لا يضمن نجاحا عاليا ومنتظما للسلوكات المهنية» انه مهنة حيث الفشل يعتبر فشلا بناء: فشل التلاميذ بالتأكيد لكن أيضا يمكن أن يكون فشلا للمقاولة التربوية ذاتها. ففي المهن التقنية، فان الكفايات لا تقصي الخطأ ولا عدم النجاح، لكن كل واحد منهما يشكل وجها استثنائيا . وفي مهن التكفل بالأشخاص، فان النجاح ليس دائما مضمونا، يجب على العكس من ذلك القبول بمعادلة نصف فشل وفشل خطير» . (Perrenoud, 1993, p.7)

إن ما يهم في المهن التي تعتمد على التفاعلات الإنسانية هو الكفاية ضمن السيرورات وليس النتائج في حد ذاتها(Tomlinson, 1995).. فالبنسبة للطبيب، على سبيل المثال، فان الكفاية لن تحدد في صورة نتائج على مستوى صحة المريض، ولكن انطلاقا من قدرته على طرح أحكام ملائمة حول خصوصية المرض واتخاذ القرارات المناسبة بالنسبة للعلاج. إن نفس الأمر ينسحب على المدرس بالنسبة لتعلم التلاميذ(Houston, 1985. وبحسب هذا المنطق، فان التركيز لا ينبغي أن ينصب على النتائج ولكن على السيروررات التي من شانها أن تسمح ببلوغ تلك النتائج قدر الإمكان. (Hodkinson & Harvard, 1994; Hyland, 1993; Penington, 1994; Reynolds & Salters, 1995; Whitty & Willmott, 1991

وفي الحالة الخاصة المتعلقة بتكوين المدرسين، كما هو الحال بالنسبة لأنواع التكوينات الأخرى فإننا نعتبر انه لا ينبغي على الخصوص إغفال البعد المعرفي الذي يقتضي التأمل والمعارف في سيرورات اتخاذ قرارات خاصة بالتعليم. (Penington, 1994; Stronach et al., 1994; Tomlinson & Saunders, 1995).

الجيل الثاني من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين

من بين الكتاب الذين انتقدوا بشكل سلبي الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين، هناك بعض الكتاب الذين اقترحوا رفض هذه المقاربة بشكل كلي وذلك لان مصطلح الكفاية في حد ذاته في رأيهم يعني بالضرورة توجها اختزاليا سلوكيا(Grant, 1979) ولان هذا التوجه لا يسمح أبدا بالأخذ بعين الاعتبار واقع أن التعليم هو مهنة ينبغي ممارستها بذكاء وبصورة إنسانية وليس بطريقة روتينية(Pearson, 1984; Stevens, 1976).. وبالنسبة

ل. Schostak فان كل مهنة حيث الممارسة تفرض ممارسة واعية وقاعدة من المعارف التي تتم تعبئتها ضمن سيرورة معرفية لحل المشكلات ينبغي أن ترفض كل خطاب حول الكفاية « the whole rhetoric of competency » (Schostak, 1996, p.181).

وضمن نفس المنظور، يؤكد كل من Barnett (1994) et Elliott (1991 ان المقاربة بواسطة الكفاءات لا تتلاءم مع رؤية للعمل الإنساني تتجاوز الإحالة على سلوكات ظاهرة وتعمل على إدماج فهم نظري(« theoretical understanding محايث لهذا الفعل.

وهناك كتاب آخرون يقترحون بدلا من رفض المقاربة بواسطة الكفايات مقاربة أخرى مضادة بشكل أو باخر. وهذا ما نسميه هنا بالجيل الثاني من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين . وتتحد هذه المقاربة بالأساس بالتعارض مع مقاربة الجيل الأول. وفي نفس الاتجاه الذي سار عليه تشومسكي(1971; 1977), ، فان هؤلاء الكتاب يحددون الكفاية باعتبارها تختلف كليا عن الانجاز .وعلى سبيل المثال، فالبنسبة Hodkinson & Harvard (1994) فان الكفاية هي بالأساس عبارة عن مجموعة من المعارف والقدرات المعرفية المحابثة للانجاز والذي هو من جانبه عبارة عن مجموعة من السلوكات الظاهرة التي تنتجها الكفاية. وهكذا ففي مجال تكوين المدرسين لا يتعلق الأمر حقيقة باعتماد في رأيهم مقاربة بواسطة الكفايات السلوكية المتمحورة حول قياس النتائج ولكن بالأحرى اعتماد مقاربة بواسطة الكفايات تتمحور حول تعلم السيرورات المعرفية مثل تفسير النظريات الشخصية، والإحالة على نظريات أكاديمية معروفة. وفي إطار هذا المقترح لمقاربة جديدة بواسطة الكفايات، فان الكفاية تحدد كحقيقة لا يمكن ملاحظتها لكن بالإمكان استنتاجها انطلاقا من ملاحظة الانجاز. (Jones & Moore, 1995).

إننا نجد أنفسنا أمام مقترح من اجل مقاربة بواسطة الكفايات تختلف جذريا عن المقاربة من الجيل الأول. وتجدر الإشارة إلى أن هناك القليل من الكتاب الذين سلكوا هذا المسلك. إن تطور المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين اتجه بالاحرى نحو وجهة أخرى للخروج من دائرة الصراع القائم بين الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات ومنتقديه.

نحو جيل ثالث من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين

لقد أثارت الانتقادات الموجهة للجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين عددا من ردود الأفعال المتمثلة في رفض المقاربة بواسطة الكفايات برمتها، أو اقتراح مقاربة معارضة لها. لكن هذه الانتقادات مع ذلك خلقت نقاشا واسعا سمح بتسليط الضوء على إمكانية إيجاد مقاربة بواسطة الكفايات تستهدف إدماج بدلا من مقابلة الإبعاد السلوكية والمعرفية ضمن الممارسة التدريسية.

الرد على تهمة الاختزالية السلوكية

لقد أكد احد المدافعين عن الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات على واقع أن تخصيص وبدقة المكونات السلوكية للكفاية لا يقصي أبدا الأخذ بعين الاعتبار التعقيدات

وضرورة الرجوع إلى المعارف والتفكير في الممارسة التدريسية(Burke, 1972). . وعلى نفس هذا النهج يؤكد احد المدافعين عن البرامج الأولى للمقاربة بواسطة الكفايات على واقع أن التذكير بأهمية النتائج لا يقصي أبدا إمكانية التاكيد على سيرورات تنمية الكفايات (Jessup, 1991).. من ناحية أخرى، فضمن الجيل الأول لم نكن ننكر أهمية السيرورات على العكس من ذلك، فان ما تم التأكيد عليه هو أن الكفايات بوسعها أن تتطور تبعا لسيرورات متباينة. (Jessup, 1991).

يجب أن نذكر أن المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين كما ظهرت في الستينيات تموضعت كرد فعل على تكوين المدرسين الذي كان متمحورا بالأساس حول اكتساب المعارف النظرية. وعندما أثارت ردود الأفعال هاته الإلحاح على الممارسة(Tomlinson, 1995)، فإنها لم تقصي بالضرورة البعد العقلاني لهذه الممارسة . عندما تذكر المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين بأهمية تكوين المدرس على ما ينبغي القيام به، فإنها لا تقصي واقع أن المدرس ينبغي أن يتوفر على بعض المعارف وعلى بعض القدرات إذا أراد أن يقوم بما ينبغي القيام به على نحو جيد. (Edwards & Usher, 1994; Leonard & Utz, 1974).

وبالطبع فان التركيز على السلوكات وعلى النتائج لاسيما إذا كان متموضعا ضد الموقف المعارض، لابد أن يؤدي إلى انتقادات لا تريد إغفال السيرورات المعرفية والفكرية في الممارسة. على العكس من ذلك لا ينبغي لبعض الكتاب المنتقدين أن يضعوا البراهين على مسرح الجريمة كما يفعل بعض الكتاب المنتقدين الذين يخرجون الاستشهادات من سياقها لأجل استخدامها كمؤشرات على الاختزالية السلوكية . على سبيل المثال هناك من الانتقادات من يضع علاقة منطقية بين من جهة التركيز على الممارسة في المقاربة بواسطة الكفايات السلوكية وبين من جهة أخرى إصدار النظريات، غياب التفكير وعدم اكتساب المعارف، تخلف القدرات الفكرية، الوجدانية والاجتماعية(Chappell et al., 2000; Chown & Last, 1993; Stronach et al., 1994).. إننا عندما نقيم مثل هذه العلاقة المنطقية للوهلة الأولى، فانه من الطبيعي أن ننعت بالاختزالية السلوكية المقاربات التي تؤكد أهمية السلوكات. لكن المؤيدين للمقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين أجابوا على هذه الاتهامات مع إدانتهم لهذا المنطق المغلوط الذي يرى أن التذكير بالقدرات العملية يتم على حساب دراسة النظريات والمعارف. وقد رد Rosner اثناء نقاش نشر تقرير عنه في (Broudy et al., 1974), على Broudy بقوله انه في المقاربة في مجال تكوين المدرسين والتي تؤكد على أهمية الانجازات الملاحظة، يسلط الضوء بشكل أفضل على أهمية المعارف لاسيما عندما يتم التأكيد على أهمية فهم المفاهيم المستخدمة بشكل جيد من اجل تقويم التعلمات . وكما أشار إلى ذلك Burke (1972) فانه ليس لان المقاربة بواسطة الكفايات تسعى إلى تخصيص بعض المكونات السلوكية للعمل البيداغوجي فإنها تهمل بصفة آلية المكونات المعرفية وسيرورات التفكير. وفي نفس السياق ابرز Hager (1994) ملاحظة تتمثل في انه ليس بسبب السعي إلى تمييز الكفايات السلوكية

الخاصة، فإننا لا نتحمل مسؤولية فكرة أن الكفاية العامة ليست نتاجا لهذه الأجزاء.

إن الأجوبة على الانتقادات الموجهة إلى الجيل الأول من المقاربات بواسطة الكفايات يتم التعبير عنها بالأساس في صورة رفض للثنائيات المحايثة لهذه الانتقادات. ويرفض المؤيدون للمقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين أن يتموضعوا ضمن خانة تأويلات ثنائية الممارسة والمعرفة(Norris, 1991)،. السلوكات الملاحظة والذكاء. (Hyland, 1993)، التجزيئ السلوكي والانسانية الشمولية. (Walker, 1996).. لقد تمت إدانة هذه الثنائيات من قبل Tomlinson (1995) ومن قبل أيضا كل من (2000 par Martineau & Gauthier)، لاسيما أن المتهمين لا يجدون أنفسهم في نعت «السلوكي» الذي يمنح إليهم. لا يجدون أنفسهم فيه لأنهم غير منخرطين ضمن هذه الإيديولوجية الاختزالية.

وفي الواقع، يبدو أن انتقادات المقاربة بواسطة الكفايات من الجيل الأول في مجال تكوين المدرسين تتموضع بصفة عامة ضمن بلاغة آلية عن طريق خلق ثنائيات هنا حيث سيكون من الممكن رؤية أوجه تكامل في مختلف الالحاحات(Tomlinson, 1995). ويؤكد،Pearson 1984)) على سبيل المثال على أن التعليم هو وظيفة وليس مهنة روتينية. هل حقا من الضروري ينبغي التموضع ضمن هذا الموقف المتميز؟ ألا يمكن أن يكون التعليم وظيفة ومهنة في نفس الوقت حيث ممارستها لا يمكن أن تختصر بعض الإجراءات الروتينية؟. في نفس هذا السياق يمكننا أن نتساءل عما إذا كان من الضروري حقا أن نقارن بين مقاربتين مختلفتين، كما فعل ذلك Edwards (1977) عندما أكد على انه من اجل تكوين المدرسين ينبغي الاختيار بين تكوين تقنيين قادرين على التحكم في مهارات عملية وتكوين منظرين قادرين على الأداء في سياقات مختلفة عن طريق التكييف الحكيم لمختلف الكفايات. وبالمثل ينبغي أن نقبل بثنائية Elliott عندما اخذ على Hargreaves تموضعه ضمن التيار السلوكي تحت ذريعة اقتراحه تحليل التعليم من زاوية الوظائف المنتجة. وقد رد Hargreaves انه ليس لأنه يقترح تحليلا معينا لسلوكات المدرس، فانه يختزل التعليم في سلوكات قابلة للملاحظة (Hargreaves, 1993). من جانبه يؤاخذ Hyland (1994) على Jessup (1991) و Mansfield (1989) إيديولوجيتهم السلوكية لأنهم يؤكدون على أن المعارف لا مبرر لها إلا في إطار تحسين الانجاز آو الكفاية. لكن مع ذلك، يمكن أن نعثر في كتابات Jessup ذاته عن التذكير بمخاطر الاختزالية في حالة عدم الانتباه إلى إدراج عناصر اقل واقعية ضمن تعريفات الكفاية والتي تتمثل في الفهم والأخذ بعين الاعتبار السياق والمعارف والنظريات الشخصية والتفكير (Jessup, 1991

من ناحية أخرى يدافع هذا الكاتب عن نفسه جيدا من خلال التركيز على الانجاز على حساب المعرفة والفكر. بالإضافة إلى ذلك، يؤكد على انه لا يمكن للانجاز أن ينقل إلى سياقات جديدة إذا لم يكن مصحوبا بمعرفة نظرية، كما أن هذه المعرفة لا يمكن أن تكون فقط مجرد معرفة تجريبية مادام انه من المستحيل تجريب جميع السياقات المحتملة للفعل البيداغوجي. ويؤكد Jessup (1991) وبوضوح أن المقاربة بواسطة الكفايات تتضمن دراسة نظرية معينة

لنقل الانجاز ونقل متغير السياقات المحتملة. علاوة على ذلك، فنه يعزز برنامج في مجال المقاربة بواسطة الكفايات يدرج أهداف اكتساب المعارف التي يتعين تعبئتها في مختلف سياقات الممارسة والتي سيكون من المفيد تعلمها مباشرة وليس انطلاقا من سياقات عديدة للممارسة . وبعيدا عن اقتراح مقاربة متطرفة واختزالية، يقدم Jessup مقاربة تسعى إلى أفضل حل توافقي ممكن ببين مقتضيات الممارسة الملموسة المكونة من سلوكات ظاهرة، ومقتضيات الفهم الذكي لهذه الممارسة.

يربط Jessup المعارف بالممارسة ويؤكد على أن المعارف لا ينبغي تعلمها- ولا تدريسها بالطبع- من اجل ذاتها، ولكن فقط من اجل تحسين الانجازات، أي الممارسة. فهل يمكن أن نعاتبه على تبخيس قيمة المعرفة تحت ذريعة انه جعلها في خدمة المهنة؟ مرة أخرى فان قراءة مبالغة في استخدام الثنائيات يمكن أن تراه في هذا الموقف ازدراء وتحقيرا للذكاء أو إهمالا إزاء السيرورات المعرفية. وباختصار وكما أشار إلى ذلك Tuxworth (1989)، فان المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين لم تهمل كثيرا المعرفة بقدر ما اقترحت تبريرا جديدا لإدراجها ضمن التكوين.

ويبدو أن منطق النقاشات على النحو الذي تم به تطويره في الرد على الاتهامات، يقودنا نحو جيل ثالث من المقاربات بواسطة الكفيات في مجال تكوين المدرسين تتفادى المواقف المتطرفة وتسعى بالأحرى إلى إدماج العناصر الايجابية للإلحاح على التكوين العملي والتقدمات الناتجة، في جانب كبير منها عن انتقادات هذا الإلحاح.

وبالنسبة لكل من Stark & McAleavy (1992) فان المقاربة بواسطة الكفايات عاشت تطورا مرصعا بتركيزات مختلفة وانتهت إلى نموذج ترتبط فيه القدرات العملية بالمعارف الضرورية للأداء الفعال للعمل داخل السياق الحقيقي. ويرى Vergnaud إننا من المحظوظين عندما انتقلنا من الإلحاح والتأكيد على السلوكات إلى مقاربة تدمج بشكل أفضل العناصر من قبيل» التمثل والتصور والحكم والخيال (Vergnaud, 1995, p. 8).

مقاربة مندمجة

لقد أدت النقاشات وبعض التوترات (Whitty, 1994) بين مختلف الالحاحات الى تقدم التفكير حول المقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين نحو مقاربة تقترح حلا للتضادات في اتجاه إدماج مختلف الأبعاد التي تم التذكير بها خلال النقاشات. وكما أكد على ذلك كل من Hager (1994) وTomlinson (1995) فإننا أدركنا بشكل متزايد انه من المستحيل عزل العناصر المعرفية عن العناصر السلوكية داخل أي عمل بشري، بما في ذلك العمل المهني للمدرسين. وبحضور الموقف الثنائي الذي يفرض الاختيار بين المنظور «العملي» الذي يسلط الضوء على الطبيعة التقنية للعمل، والمنظور «النظري» الذي يلقي الضوء على الطبيعة العقلانية للعمل. وربما أن الحكمة « تقتضي استبدال البديل على التوافق» (De

(Landsheere, 1987, p.43). وضمن هذا المنظور، يقترح كل من (1979) Perlberg et al. أن نرى في الاختلافات نوعا من التكامل». ومن جانبه يقترح (1994) White تفادي أية مقاربة تعمد إلى عزل السلوكات وتسعى إلى تطويرها بشكل مستقل عن أبعادها المعرفية.

وعلاوة على ذلك، فبحسب (1995) Hodkinson & Issitt، فن هذا المنظور الاكثر شمولية هو الذي أدى إلى بناء البرامج الأولى للمقاربة بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين. لقد كنا بالفعل نريد الخروج من الاختزالية التي تنص على عدم تدريس سوى النظريات والمعارف، كما كنا نريد إقامة جسر يربط بين النظرية والممارسة«» (Hodkinson & Issitt, 1995, p.9). على العكس من ذلك، فان الانتقادات المتعلقة بالبرامج الأولى حتى ولو أنها حولت بعض المظاهر إلى صور كاريكاتورية، فإنها قد سمحت بتسليط الضوء أكثر على مقاربة أكثر توازنا وأكثر شمولية. وهكذا يبدو إن تطور هذا التفكير قد قادنا نحو المقاربة الحالية للكفايات في مجال تكوين المدرسين والتي تلح على التعلم عن طريق التجربة وعلى الممارسة الواعية في نفس الوقت. إن هذا الجيل الثالث من المقاربات يستمد من الجيل الأول مقاربته العملية للتكوين، كما يستمد من الجيل الثاني إلحاحه على الأخذ بعين الاعتبار واقع أن كل ممارسة مهنية تقوم على تعبئة الحكم، القيم، والمعارف، العقلانية، المواجهة بين النظريات القائمة واللجوء إلى نتائج البحث العلمي.

إن الجيل الثالث من المقاربات بواسطة الكفايات يتطور على الخصوص ضمن مقترحات من اجل «نمذج مندمج» كما أردنا أن يكون في استراليا (Chappell et al. 2000; Gonczi, 1994; Heywood et al., 1992 Goodman, 1991; Whitty, 1994; Wolf,) أو في انجلترا (1989) أو في أوروبا الفرنكوفونية (Altet, 1998; 2001; Anderson, 1986; Carbonneau & Hétu, 2001; Chishimba, 2001; Landry, 1995; Paquay, 1994; Perrenoud et al., 2001; Zeichner, 1994). وتجدر الإشارة إلى انه في إطار هذا النص من الواضح انه سيكون من المضني تقديم الخصائص والفروقات التي توجد ضمن الكتابات حول الجيل الثالث وذلك على اعتبار أن هذا سيكون موضوع مساهمة مقبلة.

قواعد النشر بمجلة علوم التربية

1. تنشر مجلة علوم التربية البحوث العلمية الملتزمة بمنهجية البحث العلمي وخطواته في مجال علوم التربية، ولم يسبق نشرها من قبل. كما تنشر الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب.
2. وأصناف البحوث المقبولة على نوعين:

أ. البحوث النظرية التحليلية: وفيها يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبينا أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيرا يثبت قائمة المراجع.

ب. بحوث ميدانية: يجعل لها الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته، ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، وأهمية البحث، وأهداف البحث وأسئلته أو فرضياته، كما يجب تحديد حدود البحث، ومصطلحاته. ثم يعرض طريقة البحث وإجراءاته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيرا يثبت قائمة المراجع.

تخضع كافة البحوث للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة، ولا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

3. ينبغي أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) سواء أكانت عربية أم أجنبية. كما يلي:
4. أحمد أوزي، (2017). بيداغوجية فعالة ومدمجة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
5. ضرورة إرسال نسخة إلكترونية من السيرة العلمية الذاتية للباحث.

نشر هذا العدد بدعم من
وزارة الثقافة

Sciences de l'éducation

Revue Marocaine Spécialisée

Numéro 70 Janvier - 2018 - Prix 28 DH