آفاق تربويّة

سلسلة تربويّة حوليّة محكّمة

تصدرها:

الجمعيّة التونسيّة للجودة في التربية

المدير المسؤول:

الشريف بن محمّد: متفقد أوّل ثانوي – باحث

رئيس التحرير:

علي بن سالم: أستاذ أوّل مميّز – باحث

هيئة التحرير

د. بلقاسم الجمني:
متفقد عام للتعليم الثانوي
رضا بن شقرون:
متفقد أوّل للتعليم الثانوي
عز الدين بالطيّب:
أستاذ أوّل فوق الرّتبة (مكوّن)
د. الهادي بن مرزوق: أستاذ أوّل مميّز
د. وان بيران: أستاذ باحث
إيناس بنبلغيث: أستاذة

هيئة التحكيم

أحمد شبشوب:
أ. د. جامعة تونس
محمد بنعمر: أ. د. وجدة، المغرب
محمد الهادي المرزوقي:
أ. متميّز د. جامعة منّوبة، تونس
علي بوشاقور:
أ. د. الشّلف، الجزائر
أحمد البخاري الشتوي:
أ. مساعد. د. جامعة قرطاج، تونس

المنسّق العامّ:

د. بلقاسم بلغيث (رئيس الجمعيّة)

العدد 8 / نوفمبر 2020

الجمعيّة التونسيّة للجودة في التربية

جمعيّة علميّة وطنيّة تأسّست في شهر أكتوبر 2011

- تهدف الجمعيّة إلى نشر ثقافة الجودة في الأوساط التربويّة وتوفير فضاءات للتواصل بين المدرّسين والمنشّطين والمكوّنين في المجال التربوي، رصد أهمّ المبادرات والتجديدات البيداغوجيّة والتربويّة، طرح القضايا التربويّة وتحليلها ودعم البحوث والدراسات العلميّة في القطاع التربويّ.
- لا تسعى الجمعيّة إلى تحقيق الربح لها أو لأعضائها وغايتها تنمية الفكر التربويّ في تونس خاصّة وفي الوطن العربيّ عامّة.
- تضمّ الجمعيّة نخبة من الباحثين المتطوّعين في ميدان التربية هدفهم البحث العلميّ التربويّ الخالص.
- تؤمن الجمعيّة بالبحث بحرّيّة علميّة كاملة، تمكّن من التجديد والإبداع وتحترم التفكير المنهجيّ، ملتزمة بالجودة العلميّة وحدها، مستقلّة ماليّا وتعتمد اشتراكات أعضائها والهبات غير المشروطة.
- تقوم الجمعيّة بتشجيع البحوث وتقديم الرأي والشورى في المجالات التربويّة وتنظّم المحاضرات والندوات العلميّة وتنشر الأوراق العلميّة المتّصلة بنشاطها كما تصدر مجلّتها العلميّة السنويّة: آفاق تربويّة.

قواعد النشر في المجلّة

- أن يمثّل البحث إضافة علميّة نظريّة أو تطبيقيّة في الميدان التربويّ.
- أن يعتمد الأصول العلميّة المتعارف عليها في إعداد البحوث والدراسات العلميّة ونشرها بما في ذلك التقديم بتعريف الأهداف والمنهجيّة المتّبعة والتوثيق الكامل للمراجع والجداول والرسوم البيانيّة وخاتمة لما توصّل إليه البحث.
- تُنشر البحوث أساسا باللغة العربيّة وقد تُنشر بحوث باللغة الفرنسيّة أو الانقليزيّة.
- لا تتحمّل الهيئة مسؤوليّة التحاليل والآراء الواردة في البحوث المنشورة في المجلّة.

العنوان: آفــاق تربويّــة

سلسلة تربويّة حوليّة محكّمة

العدد 8 / 2020

الطباعة: مطبعة قوبعة، صفاقس

الناشر: 1– مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، صفاقس

(00216) 52.611.668

librairiealeaddine@yahoo.fr

2- الجمعيّة التونسيّة للجودة في التربية

ص.ب. 147 – 4260 دوز

atuqued@gmail.com

https://www.facebook.com/Atuqued/

الغلاف: الفنّان رؤوف الكرّاي

ر.د.م.د: 2534-8361

الفهـرس

مقدّمة 7

اللّسانيات التّعليميّة والدّرس الصّوتيّ العربيّ 11

د. خديجة التّوزاني

تجاوز الرّاهن واستشراف الجودة في الكفايات اللّغويّة الأدبيّة التّعليميّة ... 31

ساجيّة بوخالفي

إعداد معلّم العلوم وتدريبُه في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة 51

الأُستاذ الدكتور ثاني حسين خاجي الشمّري

أهمّية التّعليم الإلكتروني لمعلّم القرن الحادي والعشرين 77

هند غدايفي

سعاد بن بردي

معايير التّكوين المستمرّ في حقل التّربية والتّكوين وآفاق إصلاحه..... 95

نورالدين أرطيع

إسماعيل الشقف

استراتيجيّة المقاربة بالكفاءات كمنهج للتعلّم 107

الدكتور السعيد قاسمي

الكفاءة في تعليم المكتوب حسب مقتضيات التّدريس بالمقاربة بالكفاءات
..... 121

د. كريمة أوشيش

د. فتيحة خلوت

الذّكاء العاطفيّ ودوره في نجاح عمليّة التّواصل 145
د. سعاد الخرّاط
التواصل البيداغوجي، خصائصه وأهدافه 159
أ. سامية بوعاصم / أ. عشور زهوة
الواقع التربوي بين الممارسة والتنظير (مقاربة نفسيّة اجتماعيّة) 171
سلاّم حرابي
دور المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة في إعداد الكفاءات وتطويرها 189
الجربوعي بن معلم
أزمة الأمن المدرسي بالمنظومة التربوية المغربية بين الواقع والتحديات .. 205
د. البشير البونوحي / المغرب

مقدّمة

ما تزال آفاقنا باحثة عن مظانّها التّربويّة ما دام الباحث ضاربا فِي التّجارب التّعليميّة، وما ظلّ لا يهدأ له حال إلاّ إذا ترادفت تلك الآفاق في حركة لا تني. وتُدرك هذه السّلسلة التربويّة الحوليّة، بهذا العدد، المرقى الثامن. وتلك سُنّة القائمين عليها: جمع وتنظيم، اختيار وتدقيق، ترشيح وتصحيح... وليس المقصد غير إرضاء المتابعين ومن يسعى إلى المساهمة في حمل الأمانة...

فدونك هذا المعمار وقد استوى أساسه على "**تطوير الكفاءات في التربية والتّعليم**" إطارا للعمل. وأقبلْ معنا على ما أثمره من مقالات لستَ قادرا على تجاوز أروقتها إلاّ وقد أمعنت النّظر في التّجارب التّعليميّة ومشاغلها، وأدمت البصيرة في مناهج البحث والتّفكير، وحُمّلت مهمّة إدامة النّقد والبحث معلّما ومتعلّما.

ولهذا المعمار أنهج ومسارات تتقدّمها عتبات، لعلّها "أخبار الدّار على باب الدّار"، لتتزوّدْ منها، وعليك بتلك العناوين دليلا لك ولها. ونعم الزّاد إذا حرّكت فيك تلك العتبات فضول الاكتشاف والبحث.

ولنا في "**اللّسانيات التّعليميّة والدّرس الصّوتي العربي**" خير دليل على أنّ التّعليم كفاية لا يستقيم ظلّها إلاّ إذا أقمت عودها على أسس تعليميّة مشاربها اللّسانيّات الحديثة وما يفيدنا به أهلها في تدريس اللّغة العربيّة. ويدعونا ذلك إلى البحث في سبل "**تجاوز الرّاهن واستشراف الجودة في الكفايات اللّغويّة الأدبيّة التّعليميّة**"، فنتقصّى ما يفيدنا من مقاربات مختلفة تؤسّس لمناهج التّعليم الملائمة للّغة ومتعلّميها.

و يستدعي هذا المقصد ضرورة "**إعداد معلّم العلوم وتدريبه في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة**"، وهو موضوع بحث يدعو إلى تحصين الكفاية التّربويّة بطرائق تضمن سلامة أداء المعلّم ونجاعة التّعليم.

لذلك كان من الواجب بحث "**أهميّة التّعليم الإلكتروني لمعلّم القرن الحادي والعشرين**"، فالمعلّم في حاجة إلى تطوير كفاياته ومهاراته في كيفيّة استخدام التّعليم الإلكترونيّ واستغلاله لصالحه ولصالح المتعلّمين.

وتلك الأهداف مدار انشغال كلّ تكوين مستمرّ. لذلك يظلّ من الأجدى الاهتمام بـ"**معايير التّكوين المستمرّ في حقل التربية والتّكوين وآفاق إصلاحه**"، فقد تتبّع هذا البحث أشكال تردّي التّكوين وأسباب إخفاقه، وانشغل بضرورة إصلاحه.

ولعلّك شغوف في أعتاب هذا المعمار كذلك بالمداخل المنهجيّة، فاكتشف معنا "**استراتيجيّة المقاربة بالكفاءات كمنهج للتعلّم**"، ففي هذا المقال ستدرك، لا محالة، أنّ المعرفة عمليّة بناء مشترك أساسها المتعلّم وتعالقه مع الواقع... وانهلْ معنا من بحث يفيدك في تمييز "**الكفاءة في تعليم المكتوب حسب مقتضيات التّدريس بالمقاربة بالكفاءات**"، وهو مجال يستنطق وسائل تنهض بنشاط الكتابة وتمكّن المعلّم من كفايات تدريسيّة جديدة.

وليس لنا، والحال تلك، إلاّ أن نكتشف معا أهميّة "**الذّكاء العاطفي ودوره في نجاح عمليّة التّواصل**". فالتّربية العاطفيّة مهمّة ثابتة معقود عليها نجاح كلّ مدرّس مهما كان المستوى الذي يدرّسه.

وعن أهميّة هذا التّواصل يأخذك مقال "**التّواصل البيداغوجي خصائصه وأهدافه**" إلى سبل لا غنى عنها في المجال التّربويّ والتّعليميّ. وهي الكفيلة بمدّ جسور التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم في واقع متحرّك.

هذا الواقع الذي يفرض إعادة النّظر وإدامة التّحقيق، لاسيما في تمييز الممارسة التّربويّة عن التّنظير لها. لذلك قد نجد ضالّتنا في عنوان "**الواقع التّربويّ بين الممارسة والتّنظير: مقاربة نفسيّة واجتماعيّة**"، باعتباره مقالا ينبّهنا إلى تلك الصّعوبات التي تحيط بعمليّة التّعلّم وضرورة تقريب الهوّة بين التّنظيرات التّربويّة والفعل البيداغوجي.

وتظلّ مساعيك بين تلك الأروقة المؤثّثة لهذا المعمار مرهونة بمدى انكشاف بعض الرّفوف. فمن المفيد تسليط الضّوء على "**دور المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة في إعداد الكفاءات وتطويرها**" إيمانا بأنّ هذه المؤسّسات قادرة على توفير مناخ عَلاَقِيٍّ جيّد بين عناصر العمليّة التّربويّة، وهي الحاضنة للتّغيير الدّائم لأساليب التّعامل مع هذه الكفاءات.

ومن المفيد كذلك إنارة مجال لا يقلّ طرافة يتعلّق بتلك المؤسّسات، وهو "**واقع التّنشيط التّربويّ الثّقافيّ في الحياة المدرسيّة وآفاقه المأمولة**"، وهو مقال يُعتبر خلاصة بحث ميدانيّ للوسط المدرسيّ بمدينة أكادير المغربيّة. فمن المؤسف تراجع الأنشطة التّثقيفيّة عن الفضاء المدرسيّ، والحال أنّها ليست محرّكا فعّالا للممارسة التّعليميّة فقط، بل هي بالأساس قادرة على تجاوز أزمة الأمن المدرسيّ.

وهو مدار اشتغال مقال "**أزمة الأمن المدرسيّ بالمنظومة التربويّة المغربيّة بين الواقع والتّحديات**"، إذ لا يعدّ هذا موضوعا شديد المساس بالواقع فقط، ولكنّه كذلك من المداخل الإيجابيّة للشّأن التّربويّ.

ومن خصائص آفاقنا التّربويّة الأخذ بناصية الأبحاث باللّسان الفرنسيّ. وهي سنّة إذ ترسّخ ضرورة الاستفادة من اللّغات الأجنبيّة في التّجارب التّعليميّة العربيّة، تأخذ بأيدينا إلى مواطن خصبة تشعّ بأنوارها على عوالم من المشغل التّعليميّ، فلنغنم منها قبسا يضيء أروقة معمارنا هذا.

ألسنا في حاجة، مثلا، إلى مزايا التّعليم المقارن؟ ألا يعدّ مجال اشتغاله مقصدا لتطوير الكفاءات في التّربية والتّعليم؟ لتكن مطيّتنا في تمييز ذلك دراسة: «Une présentation de l'Education comparée?»، ففضل هذه المقاربة لم يكن في التّعريف بهذه المشاغل فقط، بل هي كذلك محاولة لترسيخ ثقافة المقارنة ودورها في النّهوض بالمجال التّربويّ.

وتظلّ مقاربات تحسين الكفاءات التّربويّة وتطويرها في حاجة إلى نجاعة التّصرّف في الموارد البشريّة. ولعلّنا نجد ضالّتنا في المقال: «La gestion des ressources humaines au sein des entreprises

économiques algériennes : étude sociologique auprès des créateurs de PME dans la région de Bejaia »، فهو بحث يدعونا إلى ضرورة الاستفادة من العنصر البشريّ المرشّح للقيام بدوره التّعليميّ وفق مقتضيات العمليّة التربويّة وخصائصها المميّزة، وما يستوجبه ذلك من تكوين ورواتب وموارد...

ولا يمكن أن نغفل خصيصة تظل محرّكا أساسيّا لكلّ منشغل بالشّأن التربويّ، وهي أهميّة تشخيص أسباب الفشل التّربويّ، كأن نقف على تعريف واضح لصعوبات التّعلّم قراءة وكتابة. وهو ما اشتغل عليه مقال: «Identification des difficultés des représentations chez les étudiants TSCU, relatives à l'extension du concept lecture et écriture d'un plan de bâtiment » فلعلّنا معه نتبيّن أهمّ تلك الصّعوبات من خلال عيّنات إجرائيّة يبطل معها العجب، ألم تَقُلْ العربُ "إذا عُرف السّبب بطُل العجب"؟ بالإضافة إلى أنّ معرفة تلك الصّعوبات كفيلة بالتّفكير في الحلول وتجاوزها، وهو ديدن الدّراسات التي تروم العلميّة. ألم يقل باشلار "تاريخ العلوم هو تاريخ الأخطاء المصحّحة"؟

ولعلّه رجاؤنا الذي نعلّقه على أعتاب آفاقنا التّربويّة: فإن أجدنا تحدّثوا عنّا وإن قصّرنا فتحدّثوا لنا ونحن لكم مصغون منتظرون.

هيئة التّحرير

اللّسانيات التّعليميّة والدّرس الصّوتيّ العربيّ

د. خديجة التّوزاني

دكتوراه في ديداكتيك اللّغة العربية / أستاذة السّلك الثّانوي التّأهيلي

ثانوية ملوية بمدينة بركان / المغرب

إنّ تدريس اللّغة العربيّة في الوقت الرّاهن يعرف تنوّعا كبيرا في المناهج والطّرائق، والاستفادة من الإيجابيات العلميّة للمناهج التّعليمية أصبحت ضرورة ملحّة، وبما أنّ لكلّ عصر خصائصَه ومرتكزاته ينبغي ألّا يتمّ تعليم اللّغة في عصرنا بالطّرائق التّقليديّة التي لقّنت بها اللّغة قديما، إذ لكل عصر ما يميزه.

ولا ننكر ما حقّقته الدّراسات العربيّة القديمة في هذا المجال من إيجابيات، لكنّ الفارق بيننا وبين الغرب، أنّهم طوّروا مناهج الدراسة اللغوية وطرائقها، حيث صار علم اللغة يتماشى مع التطوّر الحاصل.

فتعليم اللّغة في عصرنا الحاليّ لم يعد منحصرا فيما تمّ التّنظير له، أو في التّجارب التي قامت بها بعض الهيئات في هذا المجال، بل أصبح علما مستقلّا بذاته، له مفهومه وأصوله وخصائصه وتقنياته ومتخصّصون فيه يهدفون إلى خلق منهج سلس بالتّعليم اللّغويّ، يُكسب المتعلّمين اللّغة ويُمكّنهم من استعمالها استعمالا حيويّا.

واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات لها مهتمّون بها وباحثون فيها (لغويّون وتربويّون)، يواكبون الأبحاث اللّغويّة والتّربويّة المعاصرة بُغية تطوير استعمال اللّغة العربيّة؛ لأنّ التّنظير اللّغويّ لها في تراثنا العربيّ القديم وصل إلى درجة رفيعة لا تقلّ شأنا عن التّنظير اللّغويّ المعاصر، إلّا أنّ الأمر الأساس في مجال اللّسانيات التّعليميّة هو التّجديد الذي حدث في الطّرائق والوسائل التّعليميّة، حتى أصبح علما مستقلّا قائما

بذاته، فـ"الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أنّ التّعليميّة بعامّة، وتعليميّة اللّغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّسانيّ المعاصر، من حيث إنّها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنّظريّة اللّسانيّة، وذلك باستثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّسانيّ النّظريّ في ترقية طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها ولغير النّاطقين بها[1]".

والسّؤال الذي يطرح نفسه هو: أين تكمن إفادة اللّغة العربيّة من الجديد الذي عرفته تعليميّة اللّغة في العالم؟ والإجابة على هذا السؤال لا يقدر عليها باحث بمفرده، كما لا يمكن حصره في مجال لغويّ معيّن، لتعدّد مستويات اللّغة، ولتداخل أهدافها بغرض تحقيق هدف رئيس، وهو تعميم اللّغة في الاستعمال على أوسع نطاق.

والوصول لهذه الغاية يقتضي البحث في طرق الاستفادة من الوسائل والتّقنيات المتوفّرة في حقل التّعليميّة اللّغويّة، وإخضاعها للمعلّم والمتعلّم في كلّ مراحل التّعليم لاسيّما المرحلة الابتدائية، لأنّها المرحلة الأولى للتّعليم الصّحيح، ولأنّها مرحلة بداية تعلّم القراءة، وهي كذلك الأداة الأولى لأيّ إصلاح في التّعليم.

ونظرا لتفرّع علوم اللّغة العربيّة وتوعُّر الإحاطة بكلّ فروعها، ارتأيتُ أن أخصّص الحديث عن فرع واحد منها وهو علم الصّوتيات، نظرا لأهمّيته في بناء باقي المستويات اللّغوية الأخرى كعلم الصّرف والنّحو وتحليل الخطاب والمعجم، باعتباره علما يهتمّ بالجهاز الصّوتيّ ومخارج أصوات الكلام الإنسانيّ وتبويبه.

وسأحاول في هذه المداخلة الوقوف على ظروف تعلّم علم الأصوات ضمن باقي فروع اللّغة العربيّة الأخرى، باعتماد مبادئ اللّسانيّات التّعليميّة وذلك ضمن الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 دراسة في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حسّاني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، جامعة وهران، سنة 2000، ص: 130.

- ما مفهوم اللّسانيات التّعليميّة؟
- ما مفهوم علم الأصوات؟ وما أقسامه؟
- هل لعلم الأصوات أصولٌ في الدّراسات اللّغويّة العربيّة القديمة؟
- أين تتجلّى أهمّيّة اللّسانيّات التّعليميّة في تدريس الدّرس الصّوتيّ؟
- ما الصّعوبات التي تعيق تدريس الدّرس الصّوتيّ للمتعلّمين بالمؤسّسات التّعليميّة؟
- ما المعيناتُ الدّيداكتيكيّة التي من شأنها أن تسهم في تمكن المتعلّمين من هذا العلم؟

وسنتطرّق بدايةً إلى الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالإطار المفهوميّ لكلّ من اللّسانيّات التّعليميّة وعلم الأصوات.

1. اللّسانيّات التّعليميّة: مفهومها

1.1 مفهوم اللسانيات:

لغة: (لَسَنَ) اللّام والسّين والنّون أصل صحيح واحد، يدلّ على طول لطيف غير بائن، في عضو أو غيره، من ذلك اللّسان معروف، وهو مذكّر والجمع ألسُن، فإذا كثر فهي الألسنة، ويقال لَسَنْتَه إذا أخذته بلسانك، واللَّسَنُ: جودة اللّسان والفصاحة، واللّسْنُ: اللّغة، يقال: لكلّ قوم لسْن أي لغة، وقرأ ناس: وما أرسلنا من رسول إلا بلسن قومه، وفعل مُلَسَّنَة: على صورة اللّسان، قال كثير: [الطويل]

لهم أُزُرٌ حُمْرُ الحواشي يطونها ** بأقدامهم في الحَضْرَمي المُلَسَّن

ويقولون: المَلْسُونُ الكذَّاب وهذا مشتقٌّ من اللّسان لأنّه إذا عرف بذلك لُسِنَ، تكلّمت فيه الأَلْسِنَةُ.[2]

2 معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج 5، ص: 247/246.

اصطلاحا: يعرف جورج مونان، وهو أحد اللّسانيين الفرنسيّين المعاصرين اللّسانيات la linguistique بأنّها الدّراسة العلميّة للّغة، وتعني "العلميّة" الدّراسة الموضوعيّة étude objective أو الوصفيّة descriptive أو التّفسيريّة explicative للبنية structure فضلا عن كون اللّسانيّات هي دراسة للّغات الطّبيعيّة الإنسانيّة، غير أنّ جميع اللّسانيّين المحدثين لا يختلفون في أنّ القانون الأساسيّ للّسانيّين كدراسة علميّة للّغة أصبح حازما لها من خلال نشر كتاب "دروس في اللّسانيّات العامّة" سنة 1916م للعالم السويسري فرديناند دي سوسّير المتوفّى سنة 1913م.[3]

ومن خلال التّعريفات أعلاه، يتّضح لنا أنّ اللّسانيّات تركّز على دراسة اللّغة دراسة علميّة.

2.1 مفهوم التّعليميّة:

لغة: عَلَمَ من صفات الله عز وجلّ العَلَم والعالِم والعَلام، قال عزّ وجلّ {أوليس الذي خلق السماوات والأرض بقادر على أن يخلق مثلهم بلى وهو الخلاَّق العليم[4]}.

والعلم نقيض الجهل، علم علما، وعلم هو نفسه، ورجل عالم، وعليم من قوم علماء فيهما جميعا، قال ابن الحكم سواء عند عَلاَم الرجال، وعُلاَمٌ، وعَلاَمَةٌ، إذا بالغت في وصفه بالعلم أي عالم جدّا، والهَاء للمبالغة كأنّهم يريدون داهية من قوم عَلاَمِين، وعَلاَم من قوم العَلاَمين، وعَلِّمت الشّيء أعْلَمُه عِلْما عَرَفْتُه.[5]

اصطلاحا: تنحدر كلمة ديداكتيك التّعليمية من حيث الاشتقاق اللّغويّ من أصل يونانيّ Didactikos أو Didaskei، ومعناها حسب

3 لسانيات النص التحليلية، عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، 2013م، ص: 5.

4 سورة يس، الآية 19.

5 معجم لسان العرب، ابن منظور، المجلد 12، دار صادر، بيروت، ص: 415.

قاموس روبير الصغير Le petit robert : درس أو علم Enseigner، وكذا التّثقيف، و كلّ ما له علاقة بالتّعليم، قال محمد الدريج في كتابه "تحليل العملية التعليمية": "الدّيداكتيك هي الدّراسة العلميّة بطرق التّدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفصاليّ الوجدانيّ أو الحسّ الحركيّ المهاريّ، فالدّيداكتيك فرع من فروع علوم التّربية تستهدف جوانب علميّة تعليميّة، ومركباتها لتجديد التّعليم والتعلّم وتطويره، كما تهتمّ بالتّخطيط لأهداف التّربية والتّعليميّة، ومراقبتها وتعديلها مع مراعاة الطّرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف."[6]

بناءً على ذلك، فالتّعليميّة تعمل على تبسيط تعلّم اللّغة بطرق علمية وتسهيل ذلك بالوسائل المساعدة في الدّراسة، لتحقيق الغاية المرجوّة من ذلك.

3.1 مفهوم اللسانيات التعليمية:

إنّ الأمر الذي لا يغيب عن أيّ كان، هو أنّ التّعليميّة بعامّة، وتعليميّة اللّغات بخاصة، أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّسانيّ المعاصر، حيث إنّها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنظريّة اللّسانيّة، وذلك باستثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّسانيّ النّظريّ في ترقية طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها وغير النّاطقين بها، و ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمّية البحث في منهجيّة تعليميّة اللّغات قد تطوّر بشكل ملحوظ في السّنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدّارسين على اختلاف توجّهاتهم العلميّة، وتباين المدارس اللّسانيّة التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النّظرة البيداغوجيّة

6 مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 8، سنة 2010، ص: 38.

السّاعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التّعليميّة، ممّا جعلها تكتسب المُسوّغات العلميّة الضّروريّة لتصبح فرعا من مباحث اللّسانيّات من جهة، وفرعا من علم النّفس من جهة أخرى، فأضحت لها بذلك الشّرعيّة الكاملة في الوجود لا لكونها فنّا من الفنون، كما كان سائدا وشائعا عبر حقب زمنيّة مختلفة، بل لأنّها علم قائم بذاته له مرجعيّته المعرفيّة، ومفاهيمه، واصطلاحاته، وإجراءاته التّطبيقيّة، فالتّعليميّة من هنا يمكن أن تحتلّ مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانيّة.[7]

وبذلك فاللّسانيّات التّعليميّة تعمل على استثمار النّتائج المعرفيّة للّسانيّات النّظريّة لترقية طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها وغير النّاطقين بها.

2. علم الأصوات: مفهومه/ نشأته/ أقسامه

1.2 الإطار المفهومي:

علم الأصوات من العلوم التي كانت مثار اهتمام الباحثين العرب وغير العرب في العصور القديمة والحديثة، وهذا ما يدفعنا للبحث في هذه التّعريفات لاستقصاء الفروق بينها، وكذا التّغيرات التي طرأت على هذا العلم.

1.1.2 مفهوم علم الأصوات عند العرب قديما:

عرّفه ابن جني في كتابه "سرّ صناعة الإعراب" حيث قال في مقدّمته: "رسمتَ – أطال الله بقاءك ... أن أضع كتابا يشتمل على جميع أحكام حروف المعجم، وأحوال كلّ حرف منها، وكيف مواقعه في كلام العرب" ثم قال: "وَسَأَتَجَشَّم لطاعتك المَضَض، بانكشاف أسرار هذا العلم".

7 دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران، سنة 2000، ص: 130.

وبين ابن جني ما يريده بقوله (هذا العلم) حين قال: "ولكن هذا القبيل من هذا العلم، أعني علم الأصوات والحروف"[8]

كما أشاروا إلى مفهوم الصّوت الإنسانيّ باعتباره "جوهر الكلام ومادّته، يقول الجاحظ (255ه) "الصّوت هو آلة اللّفظ والجوهر الذي يقوم به التّقطيع، وبه يوجد التّأليف، ولن تكون حركات اللّسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا إلّا بظهور الصّوت، ولا تكون الحروف كلاما إلا بالتّقطيع والتّأليف".

وهذا يعني أنّ الكلام يتحدّد بداهة بأنّه أصوات متقطّعة ومنظومة في آن واحد، لأنّ مادّة الكلام هي أصوات متقطّعة ولكنّها منظومة على وجه مخصوص في كلّ لغة، وهذا التصوّر يؤدّي إلى أنّ الدّراسة العلميّة للكلام تقتضي تحليله من الجزء إلى الكلّ، ومن الكلّ إلى الجزء، لأنّ الأصوات المفردة المعزولة إذا نظّمت صارت كلمات، والكلمات، بما تحمله من دلالات، إذا دخلت في علاقات النّظم صارت جملا وكلاما"[9].

ومن خلال هذه التّعريفات يتّضح لنا أنّ العلماء العرب قديما، حدّدوا مجالات اهتمام علم الأصوات في وصف مخارج الحروف ومواقعها في الكلام المنطوق.

2.1.2 مفهوم علم الأصوات في الدّراسات اللّغويّة الحديثة:

تعدّدت تعريفات علم الأصوات في العصر الحديث ونذكر منها[10]:

8 المدخل إلى علم أصوات العربية، غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004م، ص: 10.

9 التفكير الصوتي عند الخليل، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، الطبعة الأولى، 1988، ص: 1.

10 دراسة تقويمية لمحتوى الأصوات اللغوية في منهاج اللغة العربية في ضوء المعايير الواجب توافرها فيه، إعداد شبل عودة عبد الله اللحام، إشراف محمد شحادة زقوت، بحث لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من

- تعريف اللّغويين: ماريو باي، وفرنك غينور ويعرّفانه بأنّه: "علم دراسة، وتحليل، وتصنيف الأصوات، متضمّنا دراسة إنتاجها، وانتقالها، وإدراكها".

- وقد عرّفه عبد الجليل بأنه: "أحد فروع علم اللّسانيات، يهتمّ بدراسة الصّوت الإنسانيّ ابتداء من حالته المادّية (شحنة هوائية داخل الرئتين)، حتى تشكيله، وإنتاجه على هيئة أصوات مميّزة.

- وهو عند تروتبسكوي: "علم يهتمّ بالجانب المادّي لأصوات اللّغة البشريّة".

- وعند كريستال: "علم يدرس خصائص صنع الصّوت البشريّ، وعلى نحو خاص، تلك الأصوات المستعملة في الكلام، ويزوّدنا بطرق لوصفها، وتصنيفها، وكتابتها".

وتبعا للتّعريفات أعلاه يتّضح لنا جليّا أنّ علم الأصوات يهتمّ بدراسة مخارج الأصوات وصفاتها، وهو بهذا الشّكل لا يختلف كثيرا عن اهتمامات الدّراسات العربيّة القديمة للأصوات.

أقسامه:

إنّ علماء الأصوات المعاصرين لم يخرجوا كثيرا عن أسلوب الدّراسات الصّوتيّة العربيّة. إذ جعلوا دراساتهم في فرعين أساسيّين، وهما: الفونيتيكا أو علم الأصوات اللغوية والفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات[11].

-"الفوناتيكس" أو-"الفونيتيكا" أو "الفوناتيك" يدرس الأصوات الإنسانيّة، ويحلّلها ويجري عليها التّجارب ويشرحها... دون نظر خاصّ

كلية التربية بالجامعة الإسلامية –غزة/ فلسطين، 2010م، ص: 24.

11 علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، عصام نور الدين، دار الفكر اللبناني بيروت، الطبعة الأولى 1992، ص: 7.

إلى ما تنتمي إليه هذه الأصوات من لغات، أو إلى أثر تلك الأصوات في اللّغة من النّاحية العمليّة، أو إلى وظيفة الأصوات، ودورها في تغيير معنى الكلمة. وبهذا فهو عالميّ، كُوّنت له هيئة تكشف لنا كلّ يوم عن أصوات إنسانيّة كانت مجهولة[12].

– الفونولوجيا: La phonologie // phonology أو "علم وظائف الأصوات"، الذي يدرس الصّوت الإنسانيّ في تركيب الكلام، ودوره في الدّراسات الصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة في لغة معيّنة، كدراسة أصوات اللّغة العربيّة، ودورها في الصّرف العربيّ، وفي تراكيب اللّغة العربيّة، ودلالاتها[13]

ويمكن التّمييز بين علم الأصوات وعلم الأصوات الوظيفيّ من النّواحي الثلاث التي عرضها سوسّير[14]:

1- علم الأصوات وعلم الأصوات الوظيفيّ يدرسان الدّال، فيما يدرس علم الأصوات الوظيفيّ الدّال بالرّجوع إلى المدلول.

2- يدخل علم الأصوات في مجال الكلام. أمّا علم الأصوات الوظيفيّ فيدخل في مجال اللّسان، (رغم أنَّ مرتينه يرى أنَّه وإنْ كان من الأكيد أنّ كلّ ما هو وظيفي ينتمي للّسان، فالسّمات غير الملائمة لا تدخل بالضرورة في مجال الكلام فقط).

3- يجب أن يوازي كلّ من المنظوريْن التّتابعيّ والتّزامنيّ، قسمان في علم الأصوات وعلم الأصوات الوظيفيّ. ولكنّ علم الأصوات الوظيفيّ بدراسته وظيفة الأصوات في اللّسان ينظر في نظم صوتيّة: فالمنظار التّزامنيّ هو إذن الأهم في علم الأصوات الوظيفيّ.

12 علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، ص: 23/24.
13 المرجع نفسه، ص: 24.
14 مدخل إلى الألسنية، بول فابر–كرستيان بايلون، ترجمة طلال وهبة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1992م، ص: 119.

وتبعا لذلك، فإنَّ علم الأصوات الوظيفيّ يدرس وظائف الأصوات في اللّغة؛ أي يدرس اللّفظ في علاقته بالمعنى، في حين يهتمّ علم الأصوات بطرق إنتاج الصّوت.

وتعريفات اللّغويين العرب القدماء، تدفعنا إلى البحث عن أصول علم الأصوات في الدّرس العربي القديم، هل كان حاضرا كعلم مستقلّ له أدواته أم لا؟

3. الدّرس الصّوتي عند العرب قديما:

إنّ علم الأصوات من العلوم العربيّة القديمة التي حظيت باهتمام كبير من لدن العلماء العرب قديما، "لأنّها تتّصل اتّصالا مباشرا بتلاوة القرآن الكريم، وفهم كلماته وتراكيبه وأسلوبه ومعانيه. وما يتضمّن من أحكام دينيّة ودنيويّة"[15]، وذلك لارتباط علم الأصوات بباقي العلوم العربيّة الأخرى إذ "إنّ صوغ الكلمات والجمل والتّراكيب يتمّ وَفق عبقريّة كلّ أمّة، ووفق خصائصها وسننها، ويكون ذلك ببلورة الفكرة في ذهن المتكلّم أوّلا، وفي ذهن السّامع أو المتلقّي ثانيا وفي الوقت نفسه، ممّا يعنى أنّ علم اللّغة، أو علم اللّسان، لا يفصل بين مستويات اللّغة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة أو التّركيبيّة والأسلوبيّة والمعنويّة إلّا لهدف مدرسيّ نلجأ إليه تسهيلا وتقريبا لأنّنا نظنّ ظنّا قويّا أنّ الطّالب المعاصر لا يستطيع الإحاطة بهذه المستويات وبمناهجها وغاياتها وتقنياتها ووسائلها في الوقت القصير الذي تخصّصه الجامعات العربية لدراسة العلوم اللّغويّة"[16].

وقد كان العرب سبّاقين "في دراسة لغتهم دراسة صوتيّة وصفيّة أدهشت علماء الغرب والشّرق، فأقرّوا بأنّه لم يسبق العرب، زمنيا سوى الهنود القدماء الذين درسوا لغتهم "السَّنسكريتيَّة" Sanscrit (Sanskrit)، لغة كتابهم

15 علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، ص: 6.
16 المرجع نفسه، ص: 5.

المقدس "الفيدا" VEDAS، ووصفوها وصفا صوتيّا دقيقا جدا. وسطع اسم علاَّمتهم الشهير "بانيني" PANINI الذي شبّه سيبويه به فيما بعد"[17]

ومن أوائل علماء الأصوات العرب نجد "أبا الأسود الدؤلي (69 هـ) الذي استخدم النّقط ليرمز به إلى ظواهر صوتيّة اعتمد في رصدها على الملاحظة المباشرة لحركات الفم بما لها من صلة بنطق هذه الأصوات"[18]

"ثم جاء الخليل بن أحمد الفراهيدي، المتوفى سنة 175 هجرية، فدرس، في مقدمة معجمه "العين" الصّوت اللّغويّ مفردا، معزولا، ومجرّدا عن سياقه، ممّا سمح له بترتيب معجمه مستندا إلى الصّوت المعزول المجرّد.

ثم جاء سيبويه، والمبرّد، والزجّاجي، والزّمخشري، وابن دريد، وعلماء التّجويد والقراءات القرآنيّة كابن الجزري، وعلماء إعجاز القرآن، وعلماء البلاغة كالرمّاني وابن سنان الخفاجي، وأبي بكر الباقلّاني، وعلماء النّقد كالجاحظ، فساهموا في دراسة الصّوت اللّغويّ، ووافقوا الخليل أو عارضوه معارضة جزئيّة هنا، وأخرى هناك. ثم جاء فارس علم الأصوات؛ العبقريّ ابن جني، المتوفّى سنة 392 هجرية، فقدم أدقّ المساهمات وأوفرها نصيبا من العلميّة بعد الخليل. ولن ننسى الشّيخ الرّئيس الفيلسوف ابن سينا، المتوفّى سنة 428 هجريّة، الذي سدَّ ثغرة كبيرة في الدّرس الصّوتي عند العرب، وقدّم وصفا دقيقا لأسباب حدوث الحروف، ولمخارجها، وقد يكون أوّل من شرَّح الحنجرة وعرّف دورها كمِرْنَان.. وعرف دور الوترين الصّوتين في إحداث الصّوت الإنسانيّ"[19]

ومن أهمّ المصادر التي وصلتنا حول علم الأصوات والتي تؤكّد على أصالة هذا العلم عند العرب منذ القديم نذكر على سبيل المثال لا الحصر[20]:

17 علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، ص: 6

18 التفكير الصوتي عند الخليل، ص: 3.

19 علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، ص: 6/7.

20 المدخل إلى علم أصوات العربية، غانم قدوري الحمد، الطبعة الأولى، 2004م، دار عمار للنشر والتوزيع، ص:13/14.

- مقدمة معجم "العين"، للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170ه).

- باب الإدغام من "كتاب سيبويه" (أبي بشر عمرو بن عثمان ت180ه). ومواضيع أخرى من الكتاب.

- أبواب الإدغام من كتاب "المقتضب" للمبرد (أبي العباس محمد بن يزيد ت285ه).

- باب الإدغام من كتاب "الأصول" لابن السراج (أبي بكر محمد بن السري ت316ه).

- كتاب "سرّ صناعة الإعراب" لأبي الفتح عثمان بن جني (ت392ه)، وفي كتابه "الخصائص" عدّة أبواب عن الحركات وحروف المدّ.

-باب الإدغام من كتاب "المفصّل في علم العربيّة" للزّمخشري (أبي القاسم محمود بن عمر جار الله ت538ه)، وشروحه، مثل "شرح ابن يعيش" (يعيش بن علي ت463ه)، "وشرح ابن الحاجب" (أبي عمرو عثمان بن عمر ت646ه)".

هذا بالإضافة إلى المصادر التي تضمّنت "فصلا أو بابا صغيرا عن مخارج حروف العربيّة وصفاتها وما يتعلّق بإدغامها، منها "كتاب الجمل" للزجّاجي (أبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق ت340ه)، وكتاب "الواضح في علم العربية" للزّبيدي (أبي بكر محمد بن الحسن ت379ه، وكتاب "المقرب" لابن عصفور (علي بن مؤمن ت669ه)[21]

وعلى هذا فالعرب كانوا سبّاقين إلى هذا العلم بالدّراسة والتّحليل، وإن اعتمدوا في ذلك على الملاحظة الذّاتية والتّجربة الشّخصيّة فقط في دراستهم للأصوات، إلّا أنّ ما توصّلوا إليه ساهم بشكل كبير في فهم الصّوت اللّغويّ والكشف عن أسراره، لكن هذا الاهتمام تراجع مع الباحثين العرب المحدثين، إذ قلّ إنتاجُهم في هذا المجال، واكتفى بعضهم

21 المدخل إلى علم أصوات العربية، ص: 15/14.

بترجمة بعض الدّراسات الغربيّة التي أحرزت تقدّما هائلا، وهذا التّراجع كان من نتائجه ظهور صعوبات أمام تدريس الدّرس الصّوتيّ للمتعلّمين، فما هي هذه الصعوبات؟

4. صعوبات تدريس الدّرس الصّوتيّ للمتعلّمين:

ركّز المهتمّون بتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها وغير النّاطقين بها اهتمامَهم على تيسير قواعد النّحو والصّرف على حساب علوم أخرى، ورغم ذلك لم يصلوا إلى الغاية التي يطمحون إليها، بل اكتفوا بترسيخ فكرة أنّ الفشل في تعليم اللّغة العربيّة سببه صعوبة قواعدها، وهذا غير صحيح، بل يمكن أن نُرجِع هذا المشكل إلى عدم الإفادة المستمرّة للّغة العربيّة من الوسائل البيداغوجيّة والتّقنيات التي تقدّمها تعليميّة اللّغة اليوم، بالإضافة إلى جانب التّخطيط اللّغويّ والسّياسة اللّغويّة المنتهجة.

وعلم الأصوات واقعُ تعليمِه في المؤسّسات التّعليميّة أقلّ حظًّا من علميْ النّحو والصّرف، بل يمكن القول إنّه أصبح مادّة مفرغة، يتعرّف المتعلّمون فيها على الجانب النّظريّ فحسب، كتعريف الصّوت اللّغويّ، وتقسيمات مخارج الأصوات...، أمّا الشقّ التّطبيقيّ فمُغَيَّب غالبا، ويجد الأساتذة صعوبة في تلقينه للمتعلّمين، أبرز هذه الصّعوبات يكمن في:

-أنَّ أغلب الدّراسات في علم الصّوتيات تدرج ضمن علم اللّغة أو اللّسانيات العامّة أو ما شابه ذلك، فلا تخصّص بالدّراسة والتّحليل لوحدها، وإدراجها ضمن هذه العلوم يجعل أهلها لا يدرسونها دراسة شافية وافية، بل يكتفون بالإشارة إليها إشارة بسيطة دون التطرّق إلى جزئيّاتها بالتّفصيل، بل إنَّ الكتب التّعليميّة البسيطة التي من المفروض أن تساعد المتعلّمين، أغلبها في علم النّحو والصّرف كالتّطبيق النّحويّ والتّطبيق الصّرفيّ لعبده الرّاجحي، حتى بات المتعلمون لا يعترفون بعلم الأصوات كعلم مستقلّ بذاته، بل أضحى مثارا للضّحك والسّخرية، عندما يشير الأستاذ إلى وصف مخارج بعض الحروف، ومحاولة تحقيقها صوتيّا.

-التّغييب التامّ لعلم الأصوات في المقرّرات التّعليميّة (المغربيّة)، إذ يتعرّف المتعلم في مكوّن علوم اللّغة (الدّرس اللّغويّ) إلى دروس نحويّة وصرفيّة من السّلك الابتدائيّ إلى السّلك الثّانوي الإعداديّ، وعلى دروس بلاغيّة وعروضيّة بالسّلك الثّانويّ التّأهيليّ بالنّسبة إلى الأدبيّين[22] أمّا الشّعب العلميّة[23] فيستمرّ حضور علميْ النّحو والصّرف إلى السّنة الأولى باكالوريا، أمّا السّنة الثّانية باكالوريا[24] فيتعرّف المتعلم إلى ظواهر لغويّة قديمة كالتّرادف والاشتقاق والنّحت. يحدث هذا التّهميش لعلم الأصوات، رغم أهميّة الجانب الصّوتيّ بالسّلك الابتدائيّ، ودوره بالغ الأثر في تحسين المستوى القرائيّ للمتعلّمين، وكذا في تحليل النّصوص الشّعريّة بالنّسبة إلى سلك الثّانويّ الإعداديّ والتّأهيليّ، وهو الأمر الذي يحثّ الأساتذة، خاصة بالأسلاك الأدبيّة الإشهاديّة إلى الإشارة لعلم الأصوات إشارة سطحيّة قد لا تفي بالغرض، ذلك لأنّ المتعلّم لم يسبق له التّعرف إلى هذا العلم، ممّا لا يشجّع الأساتذة على التعمّق في هذا المستوى، خاصة وأنهم ملزمون بمقرر دراسي وغلاف زمنيّ حدّدته الوزارة الوصيّة، وعدم التزامهم به سيجعلهم عرضة للمساءلة القانونيّة من لدن مفتّش المادّة وإدارة المؤسسة في شخص ناظرها. كما قد يُتّهم بالتّقصير في واجبه المهنيّ لعدم التزامه بالمقرّر الوزاريّ، ولعدم تمكّنه من إتمام المقرّر الدّراسيّ. ويتفاقم المشكل أكثر مع المستويات الإشهاديّة خاصّة السّنة الثّانية باكالوريا، رغم أنّها الفئة الأكثر حاجة للمستوى الصّوتي في تحليل البنية الإيقاعيّة للنّصوص الشّعريّة التي تشكّل 50% من مقرّر الشّعب الأدبيّة (جميع دروس الدورة الأولى بالسنة الأولى والسنة الثانية آداب بمكون النصوص القرائية هي نصوص شعرية بالكتاب

22 الاطلاع على فهرس الكتاب المدرسي المغربي، للجذع مشترك آداب، والأولى باك آداب، والثانية باك آداب.

23 الاطلاع على فهرس الكتاب المدرسي المغربي، للجذع مشترك علوم، والأولى باك علوم.

24 الاطلاع على فهرس الكتاب المدرسي المغربي، الثانية باكالويا علوم.

المدرسي المغربي[25])، إذ ينبغي على المتعلّم استخراج الظّواهر الصّوتية كجرد الحروف والحركات الأكثر هيمنة في النص الشّعريّ والبحث عن دلالاتها، إذ تختلف دلالة الحروف المهموسة عن دلالة الحروف المجهورة تبعا لنفسيّة الشّاعر، لكنّ ضيق الوقت وفقرَ المتعلّمين في هذا الجانب يضطرّ غالبيّة الأساتذة إلى تجاوز تحليل الجانب الصوتيّ في القصيدة والاكتفاء بالظّواهر اللّغويّة القديمة كتحديد الوزن الشّعريّ والقافية والرويّ وظاهرة التّصريع إن وجدت.

-قلّة الأعمال العربيّة التي تهتمّ بمجال الصوتيّات، وأغلب الدّراسات الحديثة والغربيّة تصدر باللّغة الإنجليزيّة باعتبارها اللّغة العالميّة الأولى، لكنّ المشكل الرّئيس هو أنّ أغلب أساتذة اللّغة العربيّة لا يتقنون هذه اللّغة، الشّيء الذي يُكون حاجزا أمام اطّلاعهم على مواكبة جديد هذا العلم، وهو مشكل تعمَّق كثيرا بسبب قلّة الترجمة.

- قلّة المكتبات وافتقارها لمؤلّفات في مجال الصوتيّات.
- انعدام التكوينات اللّسانية للمكوّنين البيداغوجيّين بخصوص العناصر التي تصلح للتّطبيق في تعليم المادّة.
- قلّة الوسائل البيداغوجيّة، إن لم نقل انعدامها.
- إغفال الجانب الصّوتيّ في التّخطيط اللّغويّ.

وللحيلولة دون استفحال هذه المعيقات، ينبغي تزويدهم بجملة من الوسائل الدّيداكتيكية التي من شأنها أن تعينهم في عملهم، فما هي؟

5. المعينات الدّيداكتيكيّة لعلم الأصوات

لدراسة الأصوات لا بدّ من الاستعانة بمجموعة من الوسائل المساعدة على ذلك، منها:

25 الاطلاع على فهرس الكتاب المدرسي المغربي، الثانية باكالوريا آداب.

- الاستعانة بالمصادر والمراجع الحديثة في علم الأصوات، ومتابعة جديد هذا العلم، لتعريف المتعلّمين بالجانب النّظري لهذا العلم؛ لأنّها النّقطة الأساس التي تمهّد للمتعلّمين ولوج الجانب التّطبيقيّ لهذا العلم بسهولة ويسر كبيرين.

- اعتماد رسومات توضيحيّة بألوان واضحة تبرز جميع أعضاء جهاز النّطق وجهاز السّمع، لشرح كيفية إنتاج الصّوت والأعضاء المسؤولة عن ذلك، عن طريق ملامسته ملامسة خارجيّة أو عن طريق تحسّس أثره في الرّأس وموضع الحنجرة من الخارج.

- الاستعانة بجهاز الدتاشو لتقريب المعطيات التّشريحيّة لجهاز النّطق وجهاز الإدراك.

-تزويد المؤسّسات التّعليميّة بأجهزة لدراسة الصّوت من قبيل:

* جهاز الإعلام الآلي لسماع الفروقات الموجودة بين الأصوات التي تخرج من أحياز مختلفة، وتلك الموجودة بين الأصوات التي تخرج من حيّز واحد، سواء أكان التّباين في المخرج أم الصفة، أم فيهما معا.

* جهاز منظار الحنجرة الذي يمكّن الشّخص الذي تقام عليه التّجربة من التحدّث بصورة طبيعيّة، إلى درجة كبيرة أثناء التجربة، فهو مفيد في تحديد الأعضاء التي تدخل في نطق الأصوات التي مخارجها من الحلق إلى الحنجرة.

* راسم الذّبذبات الذي يقوم بتحويل الطّاقة الصّوتيّة إلى طاقة كهربائيّة، تعرض مع عامل الزمن على شاشة عرض صغيرة، حيث تظهر التغيّرات في شدّة الصّوت، ويمكن تحديد زمن الذّبذبة، وما إذا كان الصّوت مجهورا أم مهموسا، ومعرفة التردّد الأساس للوترين الصّوتيين.

- تزويد الأساتذة بالحواسيب للاطّلاع على جديد تقنيات التّحليل الفيزيائيّ، وهو أمر سيؤدّي حتما إلى تزويد المتعلم بمعارف هي من صميم الدّراسة الصّوتيّة.

- اختبار معطيات المتعلّمين بمواضيع تقيّم المعطيات الصوتية تقييما جادّا وعلميا، باعتماد الرسومات والبيانات والمسائل الحسابيّة والمقارنات بوصفها أدوات منهجيّة.

- تخصيص حصص لتمرين المتعلّمين على إخراج الأصوات من مخارجها الطّبيعيّة، لتحسّس مواضعها ونقاط تقطيعها، ومحاولة التخلّص من العادات النّطقيّة التي يشوبها كثير من التّحريف.

- الاستعانة بمبادئ اللّسانيات التّعليميّة أثناء تلقين الدّرس الصّوتيّ، والتّنويع في طرائق تدريسه، حتى لا يحسّ المتعلّم بالملل.

وما حقّقته اللّسانيات التّعليميّة في مجال تعليم اللّغات، يدفعنا إلى التّساؤل عن أهمّية اللّسانيات التّعليميّة في تدريس الدّرس الصّوتيّ؟

6. أهمّية اللّسانيات التّعليميّة في تدريس الدّرس الصّوتيّ:

تعتبر اللّسانيّات التّعليميّة فرعا من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة التي تهتمّ بالطّرق والوسائل المساعدة على تعليم اللّغة الأمّ أو اللّغات الأخرى التي يتعلّمها المتعلّمون في المؤسّسات التّعليميّة، كما تعدّ البرامج والتّوجيهات التي تؤهّل أستاذ اللّغة للقيام بواجبه على أكمل وجه.

وللّسانيّات التّعليميّة وظيفة أساس في الرّقي بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إذ أثبتت جدارتها في تعليم اللّغات للنّاطقين بها وغير النّاطقين بها.

وقد عرف علم الأصوات كذلك تطوّرا ملحوظا بفضل تطوّر العلم، إذ استفاد من تطوّر الأجهزة والدّراسات في هذا المجال.

فإذا كانت اللّسانيّات التّعليميّة تركّز على تعلّم اللّغات المكتوبة والمنطوقة للمتعلّمين، فإنّ علم الأصوات يرتبط ارتباطا وثيقا باللّغة المنطوقة، وهذا ما دفع كثيرا من اللّغويين العرب إلى الدعوة إلى استثمار مبادئ اللّسانيّات التّعليميّة في تدريس علم الأصوات بالمؤسّسات

التّعليميّة، خاصّة بعد النّجاحات الكبيرة التي حقّقتها بالمؤسّسات التّعليميّة الغربيّة، باستثمار اللّسانيّات التّعليميّة للتّقنيات الحديثة والاستفادة من الرقميّات والإعلاميّات الحديثة التي تعتبر من المعينات الديداكتيكيّة لتدريس الدّرس الصّوتيّ للمتعلّمين، ليحقّق الأهداف البيداغوجيّة المتوخّاة من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لما تجلبه الطّريقة التّعليميّة النّاجحة لعمليّة التّعليم والتّعلم من نجاعة وفعاليّة تسمحان للدّرس الصّوتيّ من تحقيق أغراضه التّعليميّة.

ولا يفوتني هنا الإشارة إلى دور الأستاذ الذي يعتبر ركنا أساسيا من أركان العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، التي لا تستقيم بدونه، لذا فهو مطالب بأن ينفتح على جديد اللّسانيّات التّعليميّة في تدريس الدّرس الصّوتيّ للمتعلّمين، لامتلاك الكفاية المعرفيّة الصّحيحة، ويتم ذلك عن طريق الانخراط في دورات علميّة في اللّسانيّات التّعليميّة، حتى يكون على دراية بالمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التّطبيقيّة التي تساعد على فهم الدّرس الصّوتيّ ومعرفة آليّاته معرفة ثابتة تمكّنه من التوفّق في تعليمه وتلقينه بشكل جيّد لمتعلّمي اللّغة العربيّة.

كما ينبغي للأستاذ أن يدرك إدراكا تامّا القدرات الخاصّة للمتعلّمين، حتى يتمكّن من الوقوف عند نقاط الضّعف والقوّة عندهم، لتحضيرهم سلفًا للانتباه والاستيعاب واكتساب المهارات الصّوتية التي يسعى الأستاذ لإيصالها لهم.

خاتمة:

وفي الأخير ليس الهدف من البحث في هذا الموضوع التقليلَ من دور رجال التّعليم ونسائه أو الوزارة الوصيّة على قطاع التّربية والتّعليم، بل الهدف يكمن في الدّعوة إلى زيادة الاهتمام بهذا العلم في ضوء اللّسانيّات التّعليميّة الحديثة، لتطوير مكتسبات المتعلّمين ومهاراتهم في القراءة والفهم الجيّد للنّصوص، لأنَّ الدّراسة الصّوتيّة هي أحد أهمّ العوامل الأساسيّة في دراسة المعنى و تحديده، وهي أساس التّصنيف المعجميّ

وتبويبه ونطق كلماته، وهي كذلك أساس تحليل التّراكيب وإبراز مواضع النّبر والتّنغيم والوقف وغير ذلك، ويكفي أنّ الصّوت مكوّن الكلمة والجملة والكلام الإنسانيّ برمّته، ولذلك فكلّما حَرَصْنَا على تعليم المتعلمين تعليما صوتيّا جيّدا، تمكنّا من ضمان متحدّثين بأصوات واضحة ونطق سليم ولغة صحيحة.

لائحة المراجع:

1. التفكير الصوتي عند الخليل، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، الطبعة الأولى، 1988م.
2. دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران، سنة 2000.
3. دراسة تقويمية لمحتوى الأصوات اللغوية في منهاج اللغة العربية في ضوء المعايير الواجب توافرها فيه، إعداد شبل عودة عبد الله اللحام، إشراف محمد شحادة زقوت، بحث لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية –غزة/ فلسطين، 2010م.
4. دراسة في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران، سنة 2000.
5. علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، عصام نور الدين، دار الفكر اللبناني بيروت، الطبعة الأولى 1992.
6. علم اللغة، علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 9، أبريل 2004م.
7. لسانيات النص التحليلية، عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية، 2013م.
8. مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر

الجزائر، ط 2، 2006م.

9. مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 8، سنة 2010.

10. مدخل إلى الألسنية، بول فابر- كرستيان بايلون، ترجمة طلال وهبة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1992م، ص: 119.

11. المدخل إلى علم أصوات العربية، غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004م.

12. مدخل إلى اللسانيات، محمد يونس علي، دار الكتاب الوطنية بنغازي، ليبيا، ط1، 2004م.

13. معجم لسان العرب، ابن منظور، المجلد 12، دار صادر، بيروت.

14. معجم مقاييس اللّغة، لابن فارس، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج: 5.

تجاوز الرّاهن واستشراف الجودة في الكفايات اللّغويّة الأدبيّة التّعليميّة

ساجيّة بوخالفي

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو، الجزائر

تعاني عمليّة التّدريس في غالبيّة الدّول العربيّة من التّعقيد في الجانب التّطبيقيّ (الأداء والتّدريس)؛ الأمر الّذي جعل الكثير من الباحثين يحجمون عن الخوض في مثل هذا الميدان، لغموضه من ناحية ولتعدّد أبعاده من ناحية أخرى، وتجدر الإشارة إلى أهمّية الأداء التّدريسيّ الذي يُعتبر محصّلة مجموعة السّلوكات والمهارات والكفاءات الّتي يظهرها المتعلّم داخل غرفة الصّفّ الدّراسيّ، وسيأتي الحديث لاحقا عن المعلّم بحكم أنّه أحد أهمّ العناصر الفاعلة في نطاق رصد الأطراف الثّلاثة المشكّلة للعمليّة التّعلميّة (المعلّم، المتعلّم، الوسائل).

ولمّا كان موضوعنا هو كفاءات القرن الحادي والعشرين من خلال ورقتنا البحثيّة الموسومة: "تجاوز الرّاهن واستشراف الجودة في الكفاءات اللّغويّة التّعلميّة "، استلزم علينا قبل الخوض في صلب الموضوع ضبط بعض المفاهيم المصطلحيّة كالدّيداكتيك والتّدريس، والتّعليم وفق المقاربات المختلفة، ثمّ رصد واقع حضور الكفاءة في التّعليم ودورها في تفعيل التّعليم للوصول إلى متطلّبات الجودة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة.

الدّيداكتيك هو أحد المصطلحات المعقّدة التي يصعب ضبطها، عرّفها ڤاليسون (R GALISSON): "من بين جميع المصطلحات الخاصّة بالتّعليم يُعدّ "الدّيداكتيك" الأكثر غموضا وإثارة للجدل، لأنّ هذا المصطلح قليل الانتشار في فرنسا، بينما هو شائع في كندا بمعان مختلفة ممّا يسهم في تشويش محتوياته ...أمّا في إيطاليا وسويسرا فهو مرادف لمادّة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النّفس وعلم اللّغة النّفسيّ، أمّا في بلجيكا فإنّ

"الدّيداكتيك" والبيداغوجيا صنوان لا يُمَيَّز بينهما[1].

ولعلّ تعريف ڤاليسون شامل لما يحمله المصطلح من غموض، وقد عرّفه "دي لاندشير": "طريقة في التّدريس وعلى وجه الدّقّة الطّريقة الخاصّة بتدريس مادّة معيّنة أو مجموعة موادّ متقاربة[2].

المقاربات المختلفة:

هي مقاربات معتمدة في تصميم المناهج الدّراسيّة والّتي كانت أولاها: المقاربة بالمحتوى، وثانيها: المقاربة بالأهداف وآخراها المقاربة بالكفاءات.

1. المقاربة بالمحتوى:

هي أقدم اتّجاه معتمد في التّربية والتّعليم يقوم على السّلطة والمعرفة، محوره المعلّم والمحتوى الدّراسيّ بمعنى ما يمارسه المعلّم من سلطة ونفوذ على المتعلّم والمحتوى الدّراسيّ، وما يحتويه من معارف يجب إيصالها إلى هذا المتعلّم، وهما المتحكّمان الأساسيّان في العمليّة التّعليميّة.

يتمّ من خلال هذه المقاربة تلقين المعلومات للمتعلّم وشحن ذهنه بمعارف جاهزة، دون مراعاة الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين واعتبارات أخرى، فتفرض البرامج عليه فرضا، وتكون عمليّة تكديس للمعارف فيصعب عليه استرجاعها وقت الحاجة، أضف إلى ذلك مشكل طريقة تقويم مكتسباته، ومن هنا ضرورة التّفكير في مقاربة أخرى تكون أكثر فعّاليّة وأكثر نجاعة في تقييمه.

1 Galisson , R/de Coste : dictionnaire de la didactique des langues, éd, Hachette, Paris, p151.

2 V .de Landshere et Gilbert :les fondements de l'action didactique, éd de Boeck, Bruxelles, 1979, p9.

2. المقاربة بالأهداف:

تسعى هذه المقاربة إلى تدارك النّقص الملحوظ في المقاربة بالمحتوى، وهدفها الرّئيس إحداث تغيّرات وتعديلات في سلوك المتعلّم من خلال المقاربة بين ما تمّ تحقيقه من أهداف وما تمكّن من تحقيقه أيضا من تغيّرات في سلوكه، وهنا يظهر الطّابع البيداغوجيّ لهذه المقاربة الّذي يقوم على الملاحظة وقياس ما تمّ تحقيقه من أهداف إجرائيّة، ويرجع الفضل في إيجاد هذه المقاربة إلى جهود "تايلر" الّذي فكّر في حلّ يخرج العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ممّا كانت تتخبّط فيه من مشاكل، جرّاء اعتمادها المقاربة بالمحتوى الّتي انتقدها جلّ الباحثين القائمين على مسائل التّربية والتّعليم أمثال "جون ديوي"؛ تُعَرَّفُ المقاربة بالأهداف عند "تايلر": "بأنّها تلك البيداغوجيا الّتي تحدّد الهدف بألفاظ توضّح نوع السّلوك الّذي يريد المدرّس تنميته عند الطّالب. "ويكون "تايلر" بهذا أوّل من فكّر في إيجاد حلّ لمشكلة التّقويم من خلال تحديد الهدف الّذي يُعدّ المؤشّر الحقيقيّ للتّغيّرات المنتظرة في سلوك المتعلّم، الأمر الّذي وافقه عليه المربّي الأمريكيّ "بينجامين بلوم" الّذي أكّد بدوره على ضرورة التّحكّم في الأهداف البيداغوجيّة، مسطّرا الخطوات التّطبيقيّة الواجب اتّباعها من أجل ذلك والمتمثّلة في[3]:

– التّحديد الدّقيق للأهداف الّتي ينبغي بلوغها، مع اقتراح معايير لبلوغ تلك الأهداف.

– التّعرّف إلى المكتسبات القبليّة بدقّة.

– التّقويم الدّقيق للمستوى الّذي ينطلق منه المتعلّم قبل الشّروع في أيّ درس.

– عدم التّفرقة بين المتعلّمين، ووضعهم جميعا في مستوى واحد من

3 ينظر: بوعلاق محمد، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، د.ط. الجزائر: 1999، قصر الكتاب للبليدة.

المعرفة؛ فتُقدّم لهم المعرفة الضّروريّة قبل الشّروع في الدّرس.

– تقديم الدّرس الجديد.

– إنهاء كلّ درس بفحص تقويميّ للمكتسبات الفعليّة للمتعلّمين حسب الأهداف المنشودة.

– التّعرّف إلى فئة المتعلّمين الّذين لم يبلغوا مستوى التّحكّم المتوقّع.

– اللّجوء إلى دروس الدّعم كعلاج بيداغوجيّ فور التّعرّف إلى الّذين أخفقوا في اكتساب المعرفة[4].

وما يجب الإشارة إليه إنّ هذه المقاربة متأثّرة بالاتّجاه البراغماتيّ الّذي ظهر في أمريكا والّذي يرتبط بالفلسفة البراغماتيّة وكان توجّهها سلوكيّا محضا، وكان هذا من بين المآخذ على المقاربة الّتي كانت تنظر إلى سلوكيّات المتعلّم وكأنّها مستقلّة / منفصلة عن بعضها البعض، وكأنّ هذا المتعلّم آلة مبرمجة لتحقيق الأهداف السّلوكيّة.

3. المقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات مثل سابقتها لتصويب الأخطاء وتفادي سلبيّات المقاربة بالأهداف وتسعى إلى تقسيم مكتسبات المتعلّم الّتي عجزت المقاربة السّابقة عن تحقيقها؛ لعدم تكيّفها مع الانفجار المعرفيّ ومستجدّات العصر وحاجة الاقتصاد؛ فبات من الضّروريّ إيجاد مخرجات تكون أكثر قدرة على مواكبة المواقف الجديدة بحيث إنّه لا يكفي حشو ذهن المتعلّم بالمعارف فقط دون تزويده بالوسائل والقواعد والمعارف الّتي يمكنها أن تتحوّل إلى مهارات لاحقا.

بهذا يتمّ سدّ الثّغرة بين ما يتلقّاه المتعلّم من معارف وما يواجهه من مواقف في مجتمعه، الّتي عليه أن يتفاعل معها انطلاقا من مكتسباته،

4 المرجع نفسه.

ويظهر دور المدرسة في منحه هذه الوسائل لمجابهة مختلف الوضعيّات الّتي تعترض طريقه.

سنركّز من خلال بحثنا على المقاربة الأخيرة، ومفهوم الكفاءة ومدى تحقيقها ومعيار الجودة فيها دون أن نهمل ثلاثة عناصر تكوّن أيّ عملية تعليميّة تعلميّة؛ المعلّم، المتعلّم والوسائل. سنشير إلى كلّ عنصر منها إشارة خفيفة؛ لأنّها متكرّرة في كلّ المواضيع المرتبطة بالتّعليميّة/ما أسميناه الدّيداكتيك. فالمعلّم هو أحد أهمّ تلك العناصر؛ خاصّة في المقاربتين الأوليين؛ وإعداده وتأهيله وكذا تدريبه أمر مفروغ منه في العمليّة التّعليميّة الّتي يضطلع بها أيّ نظام، وتكمن أهمّية إعداده في التّطوّر الكمّيّ والكيفيّ للمعرفة العلميّة، وما يحدث في ميدان التّربية مرتبط أساسا بالبحث العلميّ وما تقدّمه التّكنولوجيّات الحديثة من خدمات للتّربية، وكذا علم النّفس التّربويّ والتعليميّ من إسهامات في الميدان تثري العمليّة التّربويّة الّتي تفرض ذلك في ظلّ التّغيّرات الّتي تطرأ على طرق التّدريس واستراتيجيّاته، حيث يتحمّل المعلّم في العصر الحاليّ مساءلة أكبر من ذي قبل، وفق التّغيّرات تلك والمقاربات الحديثة، وبخاصّة في ضوء قانون عدم حرمان أيّ طفل من التّعلّم، وهو أيضا مطالب باتّباع معايير التّعلّم العالميّة.

ويراعى في المعلّم الكفء توفّر هذه الصّفات:

- التمكّن من المادّة التّعليميّة الّتي يدرّسها.
- التّمتّع بلغة سليمة وغير معقّدة.
- قوّة الشّخصية.
- تفهّم ميول المتعلّمين وطبائعهم واستعداداتهم وخلفياتهم.
- احترام الوقت وحسن توزيعه خدمة للأهداف المسطّرة.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وإشراكهم جميعا في الدّرس.

أمّا المتعلّم، فهو حسب المقاربات الحديثة محور العمليّة التّعلّميّة،

ويقتصر دور المعلّم معه على توجيهه فقط وتقويمه ليخرج في نهاية العمليّة التّعليميّة قادرا على تطبيق ما اكتسبه من معارف وفق المتغيّرات.

وجب مراعاة الجوانب المختلفة المتعلّقة بالمتعلّم والّتي هي أصلا عوامل نجاح العمليّة التّعلّميّة والّتي تتضمّن العوامل المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة؛ وقد نصّت المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم في الوثيقة الرّسميّة لمدرسة المستقبل الّتي تحوي أهمّ الكفايات الّتي لابدّ أن يمتلّكها متعلّم المستقبل وأهمّها:

- الحفاظ على الهويّة الدّينيّة والقوميّة والوطنيّة والثّقافيّة؛
- التّحلّي بمهارات التّواصل الحضاريّ؛
- التّحلّي بمهارات التّفكير النّاقد والحوار مع الآخرين والنّقد البنّاء؛
- القدرة على استخدام التّقانات الحديثة واستخدام الحاسوب في مختلف مجالات الحياة؛
- التّحلّي بروح الفريق، والمبادرة والإبداع والتّعاون والتّحلّي أيضا بالأخلاقيّات؛
- القدرة على التّعلّم الذّاتيّ، والاستمراريّة في التّعلّم، ممّا يعني امتلاك مفاتيح المعرفة؛
- تحمّل المسؤوليّة والاتّصاف بالمرونة والتّكيّف وضبط الذّات في مختلف المجالات؛
- القدرة على اتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات والتّخطيط للمستقبل؛
- القدرة على البحث وتحليل المعلومات وإتقان مهارات اللّغة العربيّة دون إهمال اللّغات الأخرى؛
- استثمار الوقت بشكل فعّال، وإدراك قيمته.

والمطّلع على هذه الكفاءات سيرى لا محالة مدى نجاعتها في تكوين متعلّم متميّز بإمكانه التّكيّف مع أيّ وضعيّة مشكلة تقابله، وفي أيّ مجال

من مجالات الحياة الاجتماعيّة المختلفة، وهذا ما تصبو إليه المدرسة على الصّعيد العالميّ، وما تريد تحقيقه المدرسة العربيّة على وجه الخصوص؛ ليتسنّى لنا القول إنّ البلدان العربيّة تمكّنت بفضل إدراكها لأهمّية الموضوع تحقيق الجودة المطلوبة؛ الّتي تجعلها تقف -وبكلّ اعتزاز- ندّا لمثيلاتها الغربيّة.

ونشير هنا إلى دراسة حديثة كدليل لغرفة صفّ القرن الحادي والعشرين، والّتي تبيّن معطيات ضمان تعلّم الطّلاّب وفقا لما يتطلّبه المعيار الّذي يرجع بنا إلى مصفوفة "بلوم"[5] القائمة على ستّة مستويات :

1/ المعرفة knowledge (ذكر الحقائق و المفاهيم الأساسيّة).

2/ الاستيعاب comprehension (إظهار الفهم لشيء عُلم من قبل).

3/ التّطبيق application (استخدام المعلومات المُتعلَّمة فعلا بطريقة جديدة).

4/ التّحليل analysis (تجزئة العناصر ودراسة تلك الأجزاء بالبحث عن العلاقات).

5/ التّركيب syntesis (جمع الأجزاء بعد تفكيكها شيئا فشيئا لإيجاد شيء جديد).

6/ التّقويم evaluation (الحكم على شيء ما وفقا لمجموعة معايير).

المحتوى التّعليميّ:

تسعى المناهج الحديثة إلى توفير مجموع الخبرات للمتعلّمين قصد تحقيق الأهداف التّعليميّة على أحسن وجه ويراعى فيها[6]:

5 تود ستانلي، التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين، تر: محمود محمد الوحيدي، ط1. الرّياض، 216 ص49.

6 أركان سعيد، خطاب: التجديدات التربوية في العملية التعليمية، دط. دت، ص137.

- مساعدة المتعلّمين على التّكيّف مع التّغيّرات الحاصلة في المجتمع؛
- التّنويع في مصادر المعرفة (عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسيّ فقط)؛
- مراعاة احتياجات المتعلّمين وحلّ مشكلاتهم؛
- توطيد العلاقة بين المدرسة والأسرة (الاستعانة بخبرات الأولياء مع مراعاة واقع المجتمع وخصوصيّاته)؛
- توجيه المتعلّمين ومساعدتهم على اكتساب العادات الحسنة؛
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛
- التّنوّع في أساليب الأداء وطرائق التّدريس بما يتناسب وطبيعة المتعلّمين وطبيعة المحتوى؛
- تحقيق التّكامل بين الجانب النّظريّ والجانب التّطبيقيّ؛
- تنمية شخصية المتعلّم وتحقيق التّوازن فيها.

طريقة التّدريس:

هي مجموع الإجراءات وخطوات التّدريس المعتمدة في الصّفّ، والّتي يتّبعها المعلّم في موقف تعليميّ ما يهدف إلى تحقيق الأهداف المنوطة إليه لإنجاح العمليّة التّعليميّة[7] وتعرف الطّريقة بأشكال مختلفة؛ كطريقة الإلقاء والطّريقة الاستنباطيّة والطّريقة الاستقرائيّة والطّريقة التّكامليّة والطّريقة الحواريّة وطريقة المشروع وطريقة حلّ المشكلات، تُؤدّى كلّ طريقة وفق معايير عالميّة نذكر منها:

- مراعاة طبيعة المادّة الدّراسيّة؛
- مراعاة عدد المتعلّمين في الصّفّ الدّراسيّ؛

7 صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التدريس، دط. مصر: دت، جامعة الدمنهور، ص8 (بتصرف)

- توفّر الوسائل التّعليميّة على تنوّعها؛
- توفّر الوقت الكافي لتحقيق الأهداف التّعليميّة؛
- مراعاة سنّ المتعلّمين والمرحلة الدّراسيّة؛
- مراعاة طبيعة الأهداف التّعليميّة.

وقد اعتمد قديما في طريقة التّدريس على مناهج ربّما كانت تتماشى مع متطلّبات المجتمع آنذاك ،إلاّ أنّها كانت قاصرة من حيث إهمالها الكلّيّ للمتعلّم، الّذي كان مجرّد متلّق للمعرفة، استوعبها أو لم يستوعبها، ألغي دوره تماما في المقاربتين الأوليين على الأقلّ اللّتين كان فيهما مجرّد مستقبل لا يتدخّل ولا يجرؤ حتّى على المناقشة، لا تعطى له فرصة التّفكير وإعمال الذّهن فلا تظهر المبادرات الفرديّة والنّتيجة كانت الرّسوب والتّكرار أو النّفور من الصفّ، الأمر الّذي يؤدّي إلى الطّرد أحيانا وإلى التّسرّب المدرسيّ أحيانا أخرى.

و في دراسة حديثة أجراها الدّكتور محمّد زكي عيادة يشير فيها إلى نقطة مهمّة لإنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، لو اتّبعها المعلّم و طبّقها على المتعلّم لحقّقت له نتائج إيجابيّة، وهذه النّقطة تتمثّل في ما سمّاه د. محمد زكي بالثّلاثيّة الذّهبيّة في التّدريس، لأنّ التّعليم بحاجة إلى استراتيجيّات مستحدثة تعيد له بريقه خاصّة بعد ملاحظة تدهور أحوال المدرسة العربية؛ ومن هنا ضرورة إيجاد فكر جديد يتناسب و المواقف الحياتيّة الجديدة ، فتعليم القرن الحادي والعشرين يحتاج إعادة نظر في المنظومة التّربويّة برامجها ومناهجها إذا رُمنا التميّز.

لقد فكّر المختصّون في طريقة مضمونة النّتائج لأنّ المحور فيها والعنصر الفعّال والإيجابيّ هو المتعلّم الّذي كان الهدف في المنهاج الأخير المعتمد على كفاءات المتعلّم إلاّ أن تطبيقها على أرض الواقع لم يحقّق النّتائج المرجوّة لعدم مسايرة تلك المناهج لمتطلّبات المتعلّم وتطلّعاته فجاءت فكرة الثّلاثيّة الذّهبيّة العجيبة الّتي من شأنها توفير الظّروف المواتية للعملية التّعليميّة التعلّميّة والّتي يكون فيها المتعلّم هو المحور وتبعث فيه روح

الاستجابة والتّفاعل؛ هذه الطّريقة تعتمد على ثلاثة مفاهيم هي:

1/**تحقيق مفهوم التّحدّي**: كان المتعلّم القديم يشعر بضعف الهمّة وانعدام الدّافعية عند تلقّيه المعرفة والمعلومة دون إشراكه فيها ما جعل منه عنصرا معدوما يتعامل مع ما يتلقّاه بمنطق الوجبات السّريعة على حدّ تعبير الباحث، هذه الوجبات الّتي تصله دون عناء؛ فما عليه إلاّ استهلاكها.

ومفهوم التّحدّي يكمن في جعل المتعلّم أمام مشكلة وتحدّ مباشر منذ انطلاقة الدّرس ويُسأل عن كيفيّة التّصرّف في هذه الحال باختيار المعلّم مقطعا صوتيّا أو صورة أو فقرة وفي لحظة حرجة من العرض يستوقف المتعلّم ويسأله عن كيفيّة التّعامل مع الموقف وكيف يتصرّف لو كان في قلب المشكلة أو هو المعنيّ.

2 / التّخيير: ما كان معمولا به في المقاربات السّابقة هو أن يُسأل المتعلّم وهو مكره على الإجابة ممّا كان يشكّل عقدة نفسيّة فيه تجعله ينفر من الإجابة مخافة الوقوع في الخطأ، يقترح مع هذا المفهوم تقديم مجموع خيارات على المتعلّم وما عليه إلاّ أن يختار الإجابة الصّحيحة؛ أو يختار السّؤال الّذي يجيب عنه أو يختار فكرة من ضمن الأفكار المقترحة ليقرأها على مسامع زملائه، وهذه المرحلة تدفع المتعلّم إلى التّطلّع إلى مجموع الخيارات يستحضرها في ذهنه وبمقارنة سريعة يتوصّل إلى الجواب المناسب.

3 / مفهوم إبداء الرّأي: ثالث المفاهيم المقترحة لإنجاح العمليّة التّعليميّة؛ بحيث يشجّع المتعلّم في نهاية الدّرس على الإدلاء برأيه حيال الموضوع المدروس، فالمتعلّم يجد نفسه مضطرّا إلى تتبّع جميع الخطوات وعلى التّركيز والانتباه كي يتمكّن من تقديم رأيه مدعّما بالحجّة والدّليل من الدّرس ذاته.

فمتى اعتمدنا على المفاهيم الثّلاثة اقتربنا من تحقيق الجودة في التّعليم، وما يمكن قوله إنّ الكفاءات مطلوبة ويبقى حسن استغلال المفاهيم وتطبيقها في الصفّ هو الفيصل في نجاح المنظومة التّربويّة أو العمليّة التّعليميّة التّعلميّة. ويجب أن نتعرّض لمفهوم الكفاءة للتّوضيح أكثر وتقريب الصّورة.

تعريف أسلوب الكفاءة:

قبل الحديث عن الكفاءة بالمفهوم الأدبيّ أو اللّغويّ، سنتعرّض لمفهومها اقتصاديّا وهو يتقاطع أصلا معهما؛ إذ يُحدّد مفهومها اقتصاديّا بكونه أسلوبا لتحديد أنواع الكفاءات ومستوياتها المسبّبة لتمييز الموظّفين الأكفاء من أجل الاستعانة بهم لمساعدة باقي الموظّفين لتحقيق الأداء المتميّز وتحقيق النّتائج المرجوّة تبعا لذلك.

أجريت امتحانات للتّعرّف إلى ذوي الأداء الجيّد، وانطلاقا من مشكل صادف إدارة الموارد البشريّة لوزارة الخارجيّة الأمريكيّة عند إجراء اختبارات القبول لشغل إحدى الوظائف الحسّاسة؛ بحيث أثبتت نتائج الدّراسة – على دقّة هذه الاختبارات وتعقيدها – أنّها غير كافية لاختيار الأفضل بين المتقدّمين لشغل الوظيفة، فلا علاقة بين تلك النّتائج ومستوى الأداء الفعليّ للنّاجحين في الميدان بعد نجاحهم في الاختبارات وتولّيهم مناصبهم[8].

وطُرح تساؤل عن كيفيّة اختيار الكفاءات المناسبة إذا كانت الاختبارات لا تعطي النّتائج المرجوّة؛ الأمر الّذي بحث فيه الاقتصاديّ الأمريكيّ "ماك ماكيلاند" الذي اتّبع طريقةً لتحديد الكفاءات العمليّة؛ فقد طلب قائمتين بأسماء بعض شاغلي الوظيفة؛ على أن تحمل الأولى أسماء الموظّفين المشهود لهم بالتّفوّق الفعليّ (دون الرّجوع إلى نتائجهم في اختبارات القبول) وأن تشمل الثّانية أسماء ذوي الأداء المتدنّي منهم، ثمّ أجرى دراسة ميدانيّة للتعرّف إلى الخصائص المشتركة الّتي يتمتّع بها المتميّزون في الوظيفة ولا يتمتّع بها الآخرون، ووصل ماكيلاند إلى مجموع نتائج استنبط من خلالها قائمة الخصائص (الكفاءات) الّتي تميّز المتميّزين منهم عن البقيّة والّتي أطلق عليها لاحقا "نموذج الكفاءة العمليّة" الّتي

8 Xiaoli, J, Ken, Laurie (ned) self conception relation to the quality or school physical education programms, Azare, aare, o1.13.14.

عمّمت بعد ذلك على نطاق أوسع، مسّت الدّراسات أساليب توضيح الكفاءات في تطبيق "نماذج الكفاءة" لإدارة الموارد البشريّة[9].

أثر إدارة الموارد البشريّة بالكفاءات على تحقيق الأداء المتميّز:

في ذات السّياق، يمكن القول إنّ كفاءة المورد البشريّ هي مفتاح الكفاءة المميّزة؛ وحسن إدارة الموارد البشريّة هو كذلك مفتاح بناء الكفاءات الفرديّة والجماعيّة اللّازمة لتحقيق قيمة مستدامة وتحقّق مبدأ التّنافس الّذي ينجم عنه تحويل الكفاءات تلك إلى ممارسات تسهم في تحقيق أداء أفضل[10].

وهنا، تظهر العلاقة بين الكفاءة والأداء، وهذا بدوره يبيّن دور الكفاءات البشريّة في إدارة الجودة الشّاملة بالمؤسّسات المختلفة، ولا يتأتّى ذلك إلّا وفق المواصفات العالميّة للجودة كمنظّمة الإيزو (ISO) وغيرها من المنظّمات الّتي تسطّر البنود العريضة لمقياس الجودة.

والكفاءات وحدها، هي التي تمثّل الفيصل بين المؤسّسات الاقتصاديّة المختلفة، وتصدق هنا المقولة المشهورة: "C'est la compétence qui fait la différence"

ونعرّج الآن على الكفاءة في اللّغة، والّتي يرتبط تعريفها كما أشرنا آنفا بالتّعريف الاقتصاديّ لها، فكلاهما يصبوان إلى تحقيق القدرة على الإنجاز، ولذا يشترط علينا قبل تحليل الفكرة ضبط المفاهيم العامّة لتجلّيها؛ مرورا بواقع حضور الكفاءة في التّعليم؛ فمتطلّبات الجودة فيه وصولا إلى دور

9 ساهرة زراق كاظم وآخرون، ظاهرة التشبه بالرجال لدى طالبات كليات التربية الرياضية في العراق، دط. العراق: 2011، مجلة العلوم التربية الرياضية، ص49-67.

10 سعيدي زروقي يوسف، مفهوم الذات الجسمي والعام عند ممارسي رياضة الكاراتي ذوي المستوى العالي، دط: 2009، جامعة الجزار.

الكفاءات في تفعيل التّعليم وتحديدا تلك الّتي يتطلّبها القرن الحادي والعشرون من باب تجاوز الرّاهن واستشراف الجودة في الكفاءات اللّغويّة والتّعلّميّة موضوع ورقتنا البحثيّة هذه.

إنّ لغتنا اليوم، تواجه على مستوى تعليمها واكتساب كفاياتها الأساسيّة مشكلات جمّة لدى المتعلّمين وفي مختلف المراحل التّعليميّة لهم، وذلك بسب نأي بيئتنا الاجتماعيّة والتّواصليّة عن استعمال اللّغة العربيّة الفصحى، هذا السّبب الّذي لم تتمكّن كلّ السّياسات اللّغويّة وعبر المناهج المختلفة المسطّرة الحدّ من تأثيره السّلبيّ على المتعلّم، وربّما إهمال المؤسّسات والوزارات المعنيّة (وزارة التّعليم) لجانب مهمّ وأساسيّ في إنجاح العمليّة التّعليميّة التعلّميّة ألا وهو جانب نشاط القراءة الّذي يسهم بقوّة في تنمية الكفاءات اللّغويّة والّذي عاد طرحه في المنظومات التّربويّة الأخيرة عندما شعرت هذه الأخيرة بتأزّم الوضع وبضرورة تفعيله من جديد وإيلائه مكانة خاصّة ضمن البرنامج الصفّي واللّاصفّي لتمكين المتعلّم من اكتساب لغة سليمة ومعها مهارة استيعاب المقروء والمكتوب وبالتّالي تحقيق مهارة إنتاج نصوص.

تعريف الكفاءة:

أ- **لغة:** وردت مادّة "كفاءة علميّة" في معجم المعاني الجامع[11] [عربي-عربي] على أنّها: كفاءة، أي قدرة ومؤهّلات علميّة. يتمتّع بكفاءة: أي بقدرة عالية على العمل بجدارة وأهميّة. كما يفهم من خلال هذا التّعريف أنّ الكفاءة هي قدرة الشّخص على استخدام قدراته ومهاراته المعرفيّة لإنجاز عمل ما أو تسييره.

ب- **اصطلاحا:** من العلماء من يقول إنّ لفظة "الكفاءة (la compétence)" ذات أصل لاتينيّ وتعني: "مجموع المعارف

11 معجم المعاني الجامع عربي عربي، مادة كفاءة علمية.

والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعيّة دالّة، والّتي تسمّى بإنجاز مهمّة أو مجموعة مهامّ معقّدة"[12].

وجاء في تعريف "الكفاءة" حسب وزارة التّربية بمقاطعة الكيبيك "إنّها حسن التّصرّف Savoir agir" المبنيّ على التّجنيد والاستعمال النّاجع لمجموعة من الموارد.

وحسن التّصرّف حسبهم، هو معرفة ما تقوم به؟ كيف تقوم به؟ ومتى تقوم به؟ ولماذا؟

وحسب جيليت GILLET: "هي نظام للمعارف المفاهيميّة والإجرائيّة المنظّمة في مخطّطات عمليّة من التّعرّف على مهمّة مشكلة وحلّها بعمليّة ناجعة".

كما أنّ الكفاءة هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجلّ معارفه ومهاراته ما هو وجيه وضروريّ منها لحلّ مشكلة معقّدة أو فئة من مشكلات؛ كما قد نجد تعريفا آخر هو أكثر ملاءمة لمصطلح الكفاءة: "يمكن أن نحكم على فرد بالكفاءة عندما يواجه وضعيّة جديدة فيختار بنفسه من بين المساعي الّتي بحوزته تلك الّتي تناسب الوضعيّة"[13] إذن، فأحد العناصر الرّئيسيّة في الكفاءة، هو القدرة على التّكيّف مع وضعيّة غير مألوفة.

ويرى J.P. CORNU أنّ "الكفاءة تجنّد قدرات وطرائق ومعارف قصد أداء عمل أو مجموعة من الأعمال، وتكتسب في مجالات: المعرفة (نظريّات أكثر) والإتقان (عمليّ أكثر) وحسن التّصرّف (تصرّفيّ أكثر)"[14]. وفي

12 زينب بن يوسف، كيف نفهم الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءة إلى بيداغوجيا الإدماج، ط1. الجزائر: 2017، Annir، ص15.

13 ينظر: أمير عبد القادر وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، دط. الجزائر: 2010، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

14 المرجع أعلاه.

صدد الحديث عن تقويم الكفاءة في نفس الدّراسة، بيّن الباحثون أنّ الكفاءة ترتبط بالقدرة الّتي يجب على التّلميذ إظهارها للتعرّف إلى طبيعة مشكلة من المشاكل؛ المسعى المطبّق في حلّها، الموادّ المناسبة الّتي يجب تجنيدها، نوعيّة الحلّ والنّتيجة المتحصّل عليها.

خصائص الكفاءة:

تتميّز الكفاءة بخمس خصائص، هي:

1- تجنيد جملة من الموارد أو توظيفها (معلومات، خبرات معرفيّة، سلوكات، قدرات، حسن الأداء) وتشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنّسبة إليه.

2- الغائيّة النّهائيّة: إذ إنّ تسخير الموارد لا يكون اعتباطا ولا يتمّ عرضا، بل له هدف اجتماعيّ نفعيّ ذو دلالة بالنّسبة للمتعلّم الّذي يسخّر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو حياته اليوميّة.

3- الارتباط بفئة وضعيّات: أي وضعيّات ذات مجال واحد بحيث لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلّا من خلال وضعيّات توظّف فيها هذه الكفاءة وتتميّز كلّ كفاءة فيها عن الأخرى، واكتساب المتعلّم لكفاءة ما لا يعني بالضّرورة أنّه سيكتسب من خلالها كلّ الكفاءات؛ فتَمَكُّنُهُ مثلا من حلّ مسألة في الرّياضيّات لا يعني أنّه قادر على حلّ مسألة في الفيزياء، علما أنّ المادّتين (الرياضيّات والفيزياء) تشكّلان فئة وضعيّات.

4- التّعلّق بالمادّة: تُوَظِّفُ الكفاءات في غالب الأحيان معارف ومهارات تكون معظمها من المادّة الواحدة أو عدّة موادّ، وتنميتها لدى المتعلّم تقتضي التحكّم في عدّة موادّ لاكتسابها.

5- قابليّة التّقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال طبيعة العمل المنجز من قِبَل المتعلّم أو نوعيّته، وما توصّل إليه من نتائج

(نوعيّة المنتوج، استجابته لما طُلِبَ منه أو تقويم نوعيّة العمل المنجز بغضّ النّظر عن النّاتج)؛ لأنّ المسألة هنا تبقى فرديّة، كلّ متعلّم و كيف يتعامل مع القضيّة المشكلة، ولكلّ واحد طريقته في الحلّ ولا يكون الحلّ واحدا لدى كلّ المتعلّمين، وهنا يدخل دور المعلّم في توجيه سلوكات المتعلّم، كأن يعطيه تمارين متنوّعة تشمل كلّ العمليّات ممّا يعطيه فرصا أكثر في التّعامل مع المشكلة؛ الأمر الّذي يشجّع المتعلّمين على التّنويع في الطّرائق لحلّ وضعيّة مشكل[15].

إنّ فاعليّة النّظام التّعليميّ ترتكز على مبادئ وأهداف توجّه ذلك التّعليم لأنّ التّجويد ونوعيّة التّعلّم لابدّ له من غايات وأهداف كبرى يتمّ الاتّفاق حولها تسطّر على المدى القريب والبعيد، وأصبحت المنظومة الجديدة لا تولي المادّة المدروسة أهميّة قصوى ولا تجعلها هدفا في حدّ ذاتها بل وسيلة للوصول إلى أهداف أعمق، ومن هنا قابليّة التّغيير فيها لتكون مرنة مسايرة للمطالب الجديدة للمجتمعات المعاصرة الّتي تعيش في حركيّة مستمرّة؛ إذ استوجب الأمر إيجاد وسائل أخرى في التّربية الحديثة تسهم في تقدّم المجتمعات، وتقدّم تلك المجتمعات علميّا لن يتمّ إلاّ من خلال ثورة تربويّة؛ والمدرسة المتجدّدة هي الّتي تصنع مجتمع المستقبل، مقولة استوعبتها بعض الدّول وطبّقتها وما كان لها إلاّ أن شهدت قفزة نوعيّة في مجال العلم فكانت هي الجسر الّذي عبرت منه و قطعت بذلك أشواطا كبيرة جعلتها تتصدّر غيرها من الدّول، دول سعت وشمّرت على ساعديها وفي ظرف خياليّ حقّقت ما لم تحقّقه دول غيرها وفي مدّة زمانيّة أطول؛ انظر إلى تجربة اليابان وماليزيا على سبيل الذّكر لا الحصر...

وإذا أرادت أيّ دولة تحقيق نفس النّجاح، وجب على المدرسة فيها أن تبتعد على النّمطيّة وعن التّربية الكلاسيكيّة القديمة الّتي تعتمد على المتون يحفظها التّلاميذ عن ظهر قلب دون نفع، وأن تقترب أكثر من التّربية

15 ينظر: فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دط. الجزائر: 2013، دار الخلدونية، ص24-25.

الحديثة القائمة على النّشاط والمشاركة الفعّالة بحيث تصبح التّربية فلسفة وعلما وفنّا في آن واحد مثلما ذكره أحمد فؤاد الأهوانيّ[16]. كما نجد نوعا جديدا من التّعليم يسمّى بالتّعليم النّشط أو التّعليم المرن أو التعليم عن بعد بتقانات حديثة متطوّرة، يتفاعل معها المتعلّم بسهولة فائقة لأنّها تستجيب لطموحاته وتوفّر عليه الجهد العضليّ وتحقّق له المتعة.

تحاول الولايات المتّحدة من خلال برامجها المستحدثة تطوير مؤسّساتها العلميّة متّبعة أحدث الوسائل المتاحة، مدعّمة الطلّاب ببرامج على نحو برامج الجسر، النّدوات والأيّام الدّراسيّة، سعت إلى إعادة الرّوح والبريق إلى العمليّة التّعليميّة وجذب المتعلّمين للإقبال عليها بزرع الرّغبة الفعليّة الصّادقة في التّحصيل الدّراسيّ والتعلّم بعد أن عانت من مشكل نفور الطّلبة من المؤسّسات التّعليميّة، الأمر الّذي جعل أمريكا تعيش في صراع مع الفئة الشّبابيّة التي دخلت عالم الإجرام وفي آفات اجتماعيّة وخيمة لا تحمد عقباها.

جاء في مقالات كثيرة الحديث عن التّربية كأداة لنموّ الأفراد وتحسين قدراتهم، وهذا هو الطّريق لأيّ نهضة حقيقيّة، مقال سلّط الضوء على هذه الفئة الهشّة الّتي يجب الاعتناء بها وبذكاءاتها ومحاولة استغلال ذلك من أجل تحقيق منفعة الطّرفين كي تخرج الدّولة من الأزمة الخانقة[17] تفطّنت إلى ضرورة التّنويع لاستقطاب هؤلاء وامتصاص الطّاقات الشّبابيّة في ما يجلب لهم نفعا، فكانت فكرة التّنويع في التّدريس كنظريّة تبنى على فكرة أنّ طرائق التّدريس يجب أن تتماشى والفوارق الفرديّة وتنوّع القدرات والميول والمواهب لدى المتعلّمين، على أن يتكيّف المعلّم مع أجواء الصفّ، فمنهم البصريّ، السّمعيّ والحركيّ، فلا يمكن معاملة الأنواع الثلاثة بنفس

16 فؤاد الأهواني، جون ديوي: سلسلة توابع الفكر العربي، مصر: 1959، دار المعارف، ص23.

17 مقال بعنوان: سبل زيادة فاعلية العملية التعليمية، 2019، اطلع عليه يوم: 09-07-2019.

الكيفيّة، عليه أن يعامل كلّ واحد منهم بحسب ميوله وخصوصيّته لينمّي فيهم مهاراتهم ويثير دافعيّتهم، وليعتمد الطّرائق المختلفة للتّعامل معهم كالطّريقة الحواريّة أو غيرها بحسب الفئة العمريّة ومحتوى البرنامج المناسب، كما يراعي في العملية التعليميّة اعتماد الوسائل الحديثة، خاصّة وأنّ المجتمعات الغربيّة تشهد تقدّما كبيرا في مجال البرمجيّات والرّقمنة لم يعد المتعلّم مقيّدا في طريقة تحصّله على المعرفة، فيمكن أن يتحاور مع أستاذه من خلال التّعليم عن بعد أو عبر وسيلة تكنولوجيّة خاصّة وهكذا..

وثمّة دراسة أخرى، أبحاث ميدانيّة ومشاريع منجزة الهدف منها استشراف الجودة، لم نعد بحاجة إلى تحقيق الكمّ بقدر ما نحن بحاجة إلى تحقيق النّوعيّة، أي الكيف، و نضيف دراسة أخرى لباحثين ركّزوا في أبحاثهم على نوعية الكفاءات المطلوبة، الدّراسة تحت عنوان: "نظم تقدير الجودة وتحسينها في برامج الرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة": جعل الجيل الثّاني أفضل أصحابها و هم: جيل س. كانون ; Jill Cannon وزلمان **Gail Zellman** و**كارولي "Lynn karoly"** وثلّة أخرى من الباحثين الّذين ركّزوا في دراستهم على فترة الطّفولة المبكّرة وفي ما يجب أن يتلقّاه كلّ حسب خصوصيّاته وحسب برنامج كلّ ولاية من الولايات المتّحدة الّتي تسطّر برنامجا للرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة (ECE) وأولى اهتماماتها كان تحقيق مبدأ السّلامة البدنيّة الّذي يعدّ عندهم أهمّ شرط لتطبيق برنامج الجودة و بحث صانعو القرارات عن طريق لتحسين جودة الرّعاية في برامج الرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة[18] في نهاية التّسعينات حيث انطلقت نُظُمُ تقدير الجودة وتحسينها Quality Rating and Improvement Systems Qriss.، عمَّمت هذا النّظام على 49 ولاية بدعم الفيديراليات وتحفيزها، وهذا النّظام يأخذ بعين الاعتبار

18 غيل. ل. زيلمان وميخال برلمان، نظم تقدير الجودة وتحسينها بالنسبة لرعاية الطفل في خمس ولايات رائدة، مؤسسة Rand، 2088، اطلع عليه بتاريخ 15-02-2017.2017: http://www.rand.org/pubs/monographs/MG795.html

مقاييس تقيّم الخصائص الهيكليّة، كحجم المجموعة، محلّ الدّراسة، ونسب الأطفال إلى الموظّفين، ومؤهّلات المعلّمين وكذا إجراءات عمليّة كتقديم الرّعاية وتقديم استجابة المتعلّم لحاجات الأطفال.

وهذه البرامج قد صمّمت في الأصل من أجل إثارة خيارات الأهل أوّلا من خلال تحفيز البرامج على تحسين الجودة على أن يعمّم البرنامج على فئة أكبر، خاصّة أولئك الّذين يتعذّر عليهم دفع مستحقّات مثل هذه البرامج المكلفة، وقد اهتمّ صانعو القرارات بمسألة دعم تحسين الجودة باستعمال محفّزات إضافيّة لتحسين الجودة وضمان استدامتها، وهذا سعيا منها لتحسين النّتائج لدى الأطفال؛ وما الحديث عن هذه الفئة العمريّة المتميّزة إلّا مثال عمّا يجب أن يكون عليه المعلّم ليتمكّن من تحقيق الكفاءات المطلوبة وتطوير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الّتي تصبو إليها كلّ الدّول؛ فإن كانت فئة الطّفولة المبكّرة المتمتّعة بميزة الذّكاء المبكّر هي فئة مقصودة يُعَوَّلُ عليها لتحقيق النّتائج المرجوّة؛ فهذا لا يعني إهمال الفئات الأخرى الّتي يجب معها السّعي من أجل تحقيق الأهداف ذاتها متى توفّرت الظّروف المواتية وإن كان تطبيق نفس معايير الجودة لا يعطي بالضّرورة نفس النّتائج مع أطفال في البرامج ذات التّقييم الأعلى وأطفال في البرامج ذات التّقييم الأدنى.

ومهما يكن، فإنّ التّعليم وفق نظم التّعليم QRISS طوعيّة؛ أي أنّ البرامج المرخّص لها في الرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة ECE تشجّع عن طريق الحوافز في أكثر الأحيان على المشاركة في نظام التّقييم ولكنّها لا تلزم بذلك؛ و تكون التّجربة الأمريكيّة الرّائدة في مسعى تحقيق الجودة على أن تستفيد منها الدّول العربيّة و تحاول تطبيقها تماشيا مع طبيعة البلد وطبيعة المادّة التّعليميّة حتّى نقول إنّ المدرسة قد خطت خطوة عملاقة إذا عرفنا أنّ تقدّم أيّ دولة لا يمكن أن يتمّ بعيدا عن العلم، والعمليّة التّربويّة التّعليميّة الّتي هي مفتاح أيّ تقدّم آخر، هكذا سعت دول كثيرة إلى الاستثمار في الطّفولة المبكّرة وكثّفت جهودها للارتقاء بالمجال مستغلّة بذلك كلّ الامكانيّات المتاحة كالزّيارات المنزليّة ورعاية الأطفال

وتسطير برامج ما قبل المدرسة الّتي أثبتت أهميّتها في مثل هذه السنّ تحديدا لأنّ عقل الطّفل له طاقة استيعاب كبيرة أضف إلى ذلك نقطة مهمّة لا يمكن الاستهانة بها وقد أصبحت الشّغل الشّاغل للدّول المتقدّمة الّتي ركّزت على ترقية مجال التّربية والتّعليم فصبّت اهتمامها على التّكنولوجيات الحديثة كالتّكنولوجيا الرّقميّة ودورها في تطوير مهارات طفل القرن الحادي والعشرين، فقد بدأ الحديث عن الألعاب اللّغويّة الّتي دخلت ميدان التّعليم ومكّنت المتعلّم من أخذ المعلومة بطريقة مشوّقة تضمن رسوخها وبقاءها في ذهن المتلقّي؛ بحيث يُخزّن العقل كلّ معرفة أو معلومة استقبلها بتلك الكيفية لوقت طويل، والهدف من اللّعبة اللّغويّة ليس استقبال المعلومة فقط أو تخزينها بل القدرة على استرجاعها عند الحاجة وكلّ تفصيلة في هذه اللّعبة (لون و شكل وحركة) لها دورها، ويعدّ هذا المجال فتيّا ظهر في الدّول الغربيّة وطبّقته بعض الدّول العربيّة وهو المعروف بـ : La neuro sciences الّذي يبحث في العقل الإنسانيّ وفي كلّ أجزائه ودور كلّ جزء منه في استقبال المعرفة وتصويرها ونقلها وبالتّالي بقائها، وتبقى هذه الأبحاث قيمة مضافة لإثراء العمليّة التّعليميّة التّعلميّة الّتي عرفت في الآونة الأخيرة تطوّرا ملحوظا لدى دول غربيّة وعربيّة كانت تنشد الارتقاء بمجال حيويّ وحسّاس كالتّعليم، وهنا فقط جاز لنا أن نقول إنّ المدرسة تسير في الطريق السّليم الّذي يفسح لها المجال أمام التّحسين لا محالة.

إعداد معلّم العلوم وتدريبُه في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة

الأُستاذ الدكتور ثاني حسين خاجي الشمّري

المديرية العامة لتربية ديالى – العراق

ملخّص البحث

تناولت هذه الدّراسة كيفيّة إعداد معلّم العلوم قبل الخدمة وهو طالبٌ في المعهد أو الكلّية وانعكاس ذلك على تدريسه أثناء الخدمة، وما يحصل عليه من دورات تدريبيّة أثناء خدمته في التّدريس وما جدوى تلك الدورات، وهل أنّ هذه الدّورات تطوّرت مع المتغيّرات الاجتماعيّة التي يعيشها المعلم والطالب على حدّ سواء، كما تضمّن البحث تحديد الكفايات التعليمية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة، وقد تم ذلك باعتماد استبانة أعدت من قبل الباحث لهذا الغرض.

استعمل الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ لتحديد آليّات إعداد معلّم العلوم وتدريبه وتحليلها، وتفسيرها، للوصول إلى إجابة عن تساؤلات البحث.

خلصت الدّراسة إلى جملة من النّتائج والتّوصيات. ومن نتائجها: أنَّ معلّم العلوم يجب أن يغادر ما هو عليه من طريقة معتمدة أو مهارات تدريسيّة أصبحت لا تواكب الواقع المجتمعيّ والتطوّرات التّقنيّة المتزايدة التي ولّدت فجوة بينه وبين طلابه، كما أنَّ الباحث وضع مجموعة من التّوصيات والمقترحات من شأنها أن تسهم في إعداد معلّم العلوم الفعّال وتدريبه.

الكلمات المفتاحية: إعداد، تدريب، معلم العلوم، الاتجاهات الحديثة

Abstract

This study dealt with how to prepare the teacher of science before service, a student in the Institute or college and the reflection on the teaching during the service and what it gets from training courses during his service in teaching and the usefulness of those courses and whether these courses developments with the social changes experienced by the teacher and the student alike. The research also included identifying the efficiency teaching of the science teacher according to the modern educational trends. This was done by adopting a questionnaire prepared by researchers for this purpose.

The researchers used descriptive and analytical descriptive methods to determine the mechanisms for preparing, training, analyzing, and interpreting a science teacher to reach an answer to research questions.

The study concluded with a number of conclusions and recommendations. One of the results is that the teacher of science must leave the approved method or teaching skills that are not keeping pace with the social reality and the increasing technological developments that have created a gap between him and his students. The researcher also developed a set of recommendations and suggestions that will contribute to the preparation and training of science teacher Effective.

Key words: Preparation, Training, the teacher of science

مقدّمة

تُعد عمليّة تحسين التّعليم والتعلّم من أولويّات الكثير من الدّول سواء أكانت نامية أم متقدّمة، وذلك للاعتقاد السّائد بأنّ هذه العمليّة تسهم بشكل حقيقيّ في تحقيق أهداف هذه الدّول وآمالها المستقبليّة. ويُعدّ إعداد المعلّم من أهمّ العوامل التي تساعد في تحقيق النّهضة التربويّة المرجوّة التي تؤدّي إلى نهضة المجتمع في الجوانب كافّة. والمعلّم الكفء هو المعلّم

القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربويّة بفاعليّة وإتقان؛ ولأنّ المعلّم أحد العناصر المهمّة في المنظومة التعليميّة ، فهو ينفّذ المنهج في المدرسة التي يعمل فيها وله دور أساس في تنشئة الأبناء ورعايتهم ومتابعة نموّهم الشّامل المتكامل عقليّا وروحيّا وبدنيّا وثقافيّا واجتماعيّا، كما أنّ إعداد المعلّم عمليّة مستمرّة لا تنتهي ولا تتوقّف بمجرد تخرّجه من المعهد أو الكلّية التي يدرّس فيها؛ وذلك لسرعة تراكم المعرفة لذا أصبح النموّ المهنيّ والتّدريبيّ المستمرّ أمرا ضروريّا لتنمية كفايات المعلمين وزيادة فعاليتهم، والرسول الكريم (ص) دعا لأهميّة التّدريب والتعلّم المستمرّ حيث قال: (اطلب العلم من المهد إلى اللحد) .

إنّ أهمّية التكوين والتكوّن بدأت تتعاظم مع مرور السنين وخاصة في بداية القرن الواحد والعشرين، حيث يعدّ دوره فعّالا في مواجهة تحدّيات القرن الجديد، حيث ثورة العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والاتصالات وظهور الحاسوب والانترنت، وأصبح التعليم في هذا العصر مهنة كسائر المهن الأخرى لها مهاراتها وكفاياتها؛ لذا أصبح الاهتمام بالمعلّم من شتى الجوانب في اختياره، وإعداده وتأهيله لمواجهة تحدّيات العصر أمرا لازما، ويأتي معلّم العلوم الذي يتعامل مع الجديد من الطرائق الحديثة في مقدّمة المطلوب منهم التّطوير في الأداء والإلمام بالجانب المعرفي وأساليب التّواصل الحديثة التي من شأنها أن تجعله صمّام أمان لطلابه ومجتمعه.

مشكلة البحث:

عن طريق الخبرة الطويلة للباحث تدريسا في المعاهد والمدارس المتوسطة والثانوية داخل العراق وخارجه، ومن مشاركاته المتكرّرة في تدريب المعلمين اثناء الخدمة، لم يلحظ أنّ هناك تغييرا في إعداد المعلّم (ومنهم معلم العلوم)، على الرّغم من التطوّر المتسارع في الحياة وبالأخص التطوّر التّقني وما رافقه من تغيير في طرائق التدريس، فما زالت طريقة التلقين هي المستعملة في التدريس والتدريب على حد سواء،

وما زال المعلم يستعمل القلم والطباشير عندما يقدم محاضرته، كما أنّ معلم العلوم لم يستطع أن يتفاعل بجدّية مع المختبر الافتراضي الذي يغنيه عن الكثير من الأدوات والموادّ في المختبر الاعتيادي، فضلا عن عدم استعماله طرائق حديثه في عملية التعلّم للطلّاب تؤّكد الدّور النّشط للطّالب وتنمّي مهاراته المختلفة كالتّفكير النّاقد، وعمليّات التعلم، وغيرها، وقد يكون أحد الاسباب المانعة هو: ضعف الإعداد الأكاديميّ لمعلّم العلوم، والدّورات النمطيّة له أثناء الخدمة، بل وتراجع فاعليّة الدّورات المقامة في أغلب الأحيان؛ ولذلك عمد الباحث في هذه الدّراسة إلى الكشف عن أهمّية الإعداد الجيّد لمعلّم العلوم، وما هي الدّورات التي تناسبه مع حالة التّغيير المتسارع في المجالات المختلفة، فصاغ مشكلة هذه الدراسة في السؤال المحوري الآتي:

كيف يمكن إعداد معلم العلوم وتدريبه في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة؟

أسئلة البحث:

1. ما أهمّية الإعداد الجيّد لمعلم العلوم؟
2. ما البرامج العالمية لإعداد المعلمين وتدريبهم؟
3. ما هي الكفايات التّعليميّة لمعلّم العلوم وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة؟

أهمّية البحث

تكمن أهمّية هذه الدّراسة في التّركيز على أساليب إعداد المعلمين، ومنهم معلّمو العلوم وفق الاتجاهات التربويّة الحديثة، وأنّ النّهوض بالعمليّة التربويّة لا يتأتّى إلّا بالقيام بحشد أفضل الطّاقات البشريّة وتطبيق أفضل المستجدّات التربويّة العمليّة منها والنظرية وأحدثها، ذلك أنّ التطوّرات المعاصرة في تدفّق معرفيّ وتقنيّ، وأنّ الحاجة إلى استثمار التّعليم استثمارا قويّا جعل من الضّروري تطبيق مفهوم التّعليم مدى

الحياة في تربية المعلّم، كما أصبح من الاتّجاهات التي ينادي بها التربويّون (شوق وسعيد، 1995).

يمكن القول إنّ المعلّم يحتاج للتّدريب أثناء الخدمة أكثر بكثير ممّا يحتاجه من إعداد قبلها، وذلك لأنّ الإعداد ما قبل الخدمة، ما هو إلا مقدّمة لسلسلة من الفعاليّات والأنشطة النّمائيّة التي لا بدّ أنْ تستمرّ مع المعلّم ما دام في الخدمة وما دامت هناك معارف وعلوم وتقنيات جديدة (أبو الروس، 2001)، وحتى ينجح أيّ برنامج تدريبيّ لا بد للمعلّم من الإيمان بأهمّيته وفائدته بالنّسبة إليه، إذ مهما استعملت أساليب جديدة وتقنيات، ومهما تحدّدت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرق وأساليب وبرامج إعداد وتدريب، فإنّ هذا كلّه لا يؤدّي إلى تحقيق الأهداف المتوقّعة إذا لم يوجد المعلّم المؤمن بهذه الفلسفات وهذه البرامج التدريبيّة الذي يشعر بحاجته الملحّة والضروريّة للتّدريب. (حجازي، 2002).

انطلاقاً من الإيمان الرّاسخ بأهمّية مهنة التّعليم ومكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العمليّة التّعليميّة نحو تحقيق أهدافها وأنّ المعلّم صاحب مهنة متميّزة، يحفّزنا إلى السّعي الجادّ لإثراء مهنة التّعليم وتطويرها لصالح المعلّم وللمهنة ذاتها ومن ثمّ لصالح الطّالب خاصّة وللمجتمع عامة. وإذا ما توفّر ذلك فإنّ برامج التّدريب تؤدّي إلى رفع كفاءة المعلّم وممارسته للمهارات التي يمتلكها بفاعليّة ومسؤوليّة، وتبرز أهمّية هذه الدّراسة في الخدمة العلميّة التي تقدّمها للمسؤولين عن العملية التّعليميّة في التعرّف إلى أهمّية برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم، ومن ثمّ تقويمها وتطويرها باستمرار، بما يتناسب مع المتطلّبات والتطوّرات المعاصرة.

كما أشارت دراسات تربويّة عديدة إلى أهمّية إعداد المعلّم وتدريبه تدريبا مناسبا وفعّالا حتى يستطيع هذا المعلم مواكبة المستحدثات السّريعة والمتلاحقة في عالم التّربية والتّعليم، الأمر الذي يفرض نفسه على برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم بحيث توظّف هذه البرامج لرفع مستوى الأداء والممارسة المهنيّة المطلوبة عن طريق إتاحة الفرصة أمام المعلّم لمتابعة التطوّرات بصورة مستمرّة ومنظّمة وبخاصّة في السّنوات الأولى

لممارسة مهنة التّدريس. (Sattler, 2001).

وبالاستناد إلى ذلك يمكن تحديد الأدوار الجديدة لمعلم العلوم التي تتماشى والتطورات المتلاحقة في المجال المعرفي، وبذلك يمكن وضع الاسس الصّحيحة لإعداد معلّم العلوم وتدريبه بما يجعله مواكبا للتّغيير المجتمعيّ، متفاعلا معه، ويتوقّع الباحث أن يؤدّي ذلك إلى رفد المؤسّسات التّربويّة ومنها مديريّة الإعداد والتّدريب ببرنامج يتكيّف ومتطلّبات العصر ومناسب للمعلّم وللتّلميذ.

أهداف البحث:

1.بيان أهميّة الإعداد الجيّد لمعلّم العلوم.

2.التعرّف إلى البرامج العالميّة لإعداد معلّم العلوم.

3.تحديد الكفايات التّعليميّة لمعلّم العلوم وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة.

حدود البحث:

1- يقتصر البحث الحالي على معلّمي العلوم ضمن الرّقعة الجغرافية للمدارس الابتدائية النهارية في قضاء بعقوبة / محافظة ديالى للعام الدراسي (2018 – 2019) م

2- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018 – 2019) م

مصطلحات الدراسة:

الإعداد

عرّفه عامر (2008) بأنّه: "برامج مخطّطة ومنظّمة وفق النّظريات التّربويّة والنّفسيّة تقوم بها مؤسّسات تربويّة متخصّصة لتزويد الطّالب

بالخبرات العلميّة والمهنيّة والثقافيّة بهدف تزويد مدرّسي المستقبل بالكفايات التّعليميّة التي تمكّنهم من النموّ في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التّعليميّة" (عامر، 2008: 23)

التدريب

عرّفه (GOOD, 1973) بأنّه: "جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلّمون و تؤدّي إلى تأهيلهم ونموّهم المهنيّ كالاشتراك في مختلف البرامج التّدريبيّة و حضور الدّورات التّدريبيّة الصّيفيّة والإسهام في الاحتياجات التّربويّة والقرارات المهنيّة والإفادة من توجيهات الإشراف الفني والقيام بمختلف الرحلات". (GOOD, 1973 : 414)

الكفاية

عرّفها شحاتة والنجّار (2003) بأنّها: "أفضل مستوى يحتمل أنْ يصل إليه الفرد، إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم". (شحاتة والنجار، 2003: 246)

يعرف الباحث الكفاية إجرائيا بأنّها: "احتياجات عيّنة البحث من الكفايات التّعليميّة وفق إجابتهم على مقياس الكفايات التّعليميّة المعدّ لهذا الغرض".

معلّم العلوم

يعرّفه الباحث إجرائيّا بأنّه: "الشخص المعيّن رسميّا من قبل وزارة التّربية في جمهوريّة العراق ليكون مسؤولا عن جميع جوانب العمليّة التّعليميّة لمنهاج العلوم في المدارس الابتدائية وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

الاتجاهات التربوية الحديثة

يعرّفها الباحث إجرائيا بأنّها: "مجموع استجابات القبول والرّفض من قبل معلّمي العلوم في المرحلة الابتدائية لدورات الإعداد والتّدريب".

خلفيّة نظريّة ودراسات سابقة

أوّلا: خلفيّة نظريّة

أهمّية الاتّجاهات التّربويّة الحديثة

يرى النّاقة وأبو وردة (2009)، أنَّ المعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلّم والتطوّر وفي ظلّ التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلّم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسّسات الإعداد. ونظرا لصعوبة إعداد المعلّم الصّالح لكلّ زمان ومكان، في ظلّ ثورة التّكنولوجيا والمعلومات أصبح التّخطيط التّربويّ أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التّربويّة اللّازمة للمعلّم، التي تتضمّن تزويد المعلّم بمواد التجدّد في مجالات العمليّة التربويّة، وبالمستجدّات في أساليب التّعليم وتقنياته والتعلّم وتدريبه عليها، واستيعاب كلّ ما هو جديد في النموّ المهنيّ من تطوّرات تربويّة وعلميّة، وبالتّالي رفع أداء المعلّمين وإنتاجيّتهم عن طريق تطوير كفاياتهم التّعليميّة بالجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة. (النّاقة وأبو وردة، 2009)

ونتيجة لتفاعل مؤسّسات الإعداد والتّدريب مع المتغيّرات المعاصرة؛ فقد ظهر العديد من الاتّجاهات التّربويّة الحديثة في مجال إعداد المعلّم وتدريبه وتنميته مهنيًّا، ومنها تدريب المعلّمين على أساس الكفايات، وتدريب المعلمين القائم على المهارات، وتدريب المعلمين القائم على التعليم المفرد، وتدريب المعلمين بطريقة الحلقة الدراسيّة الميدانيّة، وتدريب المعلّمين عن طريق الملتقيات التّربويّة.

وسيتم التركيز على استراتيجية تدريب المعلّمين على أساس الكفايات، إذ يرى الأحمد (2005) أنّ هذه الاستراتيجية تعتمد على أهداف سلوكيّة في صورة إجرائيّة يمكن ملاحظتها، وتعتمد مبدئيّا على علم النّفس السّلوكيّ، وتستفيد من أسلوب النّظم في الارتباط القويّ بين النّظريّة والتّطبيق وفي استعمال التّغذية الرّاجعة في تطويره، وتستند على كفايات عدّة منها: التّخطيط للتّعليم، وتحديد الاستعداد للتّعليم، واستثارة

الدافعيّة للتعلّم، وإدارة التّفاعل الصفّي، وتوظيف الموادّ التّعليميّة والمناهج التربويّة، وتوظيف الوسائل التّعليميّة، والاتّصال والتّواصل، والمهمّات الإدارية، والتّوجيه والإرشاد، والعلاقات الإنسانيّة، والتّقويم. (الأحمد، 2005: 242–261)

ويضيف عطية (2009) أنّ الكفاية تمثّل جميع الممارسات والأنشطة التي يفترض أنّ يؤدّيها المعلّمون في التّعليم متضمّنة المعارف والمهارات لغرض تحقيق أهداف التّعليم، كما أنّ الكفايات أنواع منها: الكفايات المعرفيّة، والكفايات الأدائيّة، وكفايات الإنجاز. (عطية، 2009: 35).

وتشير الفتلاوي (2004) إلى أنّ تطوّر التّكنولوجيا وتوفّرها سهّل تنفيذ منهج التّدريب وفق الكفايات في عمليّة التّعليم والتعلّم، ممّا أدّى إلى تصميم البرامج وبنائها، وهي البرامج التي تقوم على تربية المعلمين وإعدادهم وفق مبدأ الكفاية. (الفتلاوي ، 2004: 34)

ويضيف العبد الله (2004) ضرورة مراعاة المرونة في تحديد الكفايات التّعليميّة مع تأكيدهِ على الكفايات المؤتلفة المتكاملة للمنهج التّربويّ على مستوى المرحلة الدّراسيّة، بحيث لا تقف عند حدّ معيّن لجميع المتعلّمين، ولا تكون ترجمة لقدرات الاستيعاب وسرعته بالنّسبة إلى الطّالب العاديّ، بل يفسح المجال للمتعلّم لتخطّي تلك الكفايات وإتقان كفايات مؤتلفة ومتكاملة من مستوى أرفع وأعلى ولا نربط تلك الكفايات بسقف محدّد ثابت لا يتغيّر بل نتركها مرنة قابلة للاستزادة والنموّ بشكل مستمرّ، بحسب قدرات كلّ متعلّم وإمكاناته وسرعته، بحيث تكون توقعّاتنا دائما طموحة وملبّية لاحتياجات عصرنا ومتطلباته. (العبد الله، 2004: 50)

وبناء على ذلك فإنّ التّدريب الذي يستند على الكفايات يأتي في مقدّمة البرامج التي يمكن استعمالها في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة؛ نظرا لاستناده إلى كفايات أساسيّة يحتاجها المعلّم في داخل الصفّ ويساير التطوّر في الجانب التّقنيّ، وعليه أصبح الإلمام بتلك الكفايات من أجل أن يكون التعلّم فاعلا ومؤثّرا أمرا لازما.

البرامج العالميّة لإعداد معلّمي العلوم

سيتم تناول إعداد المعلم وتدريبه في اليابان وأمريكا.

أوّلا: إعداد المعلم وتدريبه في اليابان

يمكن إبراز أهمّ الأمور التي يتمّ التّركيز عليها في مجال الإعداد والتّدريب في اليابان:

1- تتضمّن برامج الإعداد دراسات موحّدة في العلوم الإنسانية ومقرّرات في الإعداد المهني بالإضافة إلى مواد التخصّص.

2- يتضمن الإعداد المهنيّ مقرّرات في أصول التّربية وعلم النّفس التّربويّ، وطرائق التّدريس، وتدريس طلّابي من أسبوعين إلى أربعة أسابيع. (فرج، 2005: 232).

3- يمكن للمدرسة اليابانيّة الاستغناء عن المعلّم الذي يثبت عدم كفاءته وقدرته على العمل ويخوّل مدير المدرسة بإنهاء عقده والاستغناء عنه والرّفع فقط للجهات المركزيّة المسؤولة عن التّعليم للتّعويض عنه.

4- يخضع تقويم المعلّم لعدة معايير منها رأي أولياء الأمور، ورأي الطلّاب، ورأي مدير المدرسة، ورأي مشرف الاختصاص، ولهذا يسارع المعلّمون إلى الالتحاق بالدّورات المنعقدة في المؤسسات الخاصة وعلى حسابهم الخاص من أجل المحافظة على مهنته ومصدر رزقه وإبداعه على حد سواء. (الجبالي، 2001: 63).

5- يُلزم المعلّمون في السّنة الأُولى من التحاقهم بالتّعليم على حضور تدريب أثناء الخدمة لمدّة عشرين يوما تحت إشراف وزارة التّربية والإدارات التربويّة المحلّية والبلديّة. (الأحمد، 2005: 35).

6- المعلم الياباني مُطالب بالاشتراك في دورة تدريبيّة في مجال تخصّصه كلّ ثلاث سنوات كي يستطيع التّرقّي إلى منصب أعلى وتحسب له الدورات كنقاط. (عبد السميع، 1995: 23).

ومن الجدير بالذّكر أنّ القانون الياباني يقضي بضرورة حصول المعلّم على الدّرجة الجامعيّة الأولى كمتطلّب أساسيّ لممارسة مهنة التّعليم، ولكي يتمّ تعيين المعلّم المتدرّب بشكل دائم يصبح لزاما عليه أن يجتاز اختبارا وطنيّا يعقد مرّة واحدة في العام للحصول على التّرخيص لممارسة المهنة، وتشير النّتائج إلى أنّ أغلب المتقدّمين لا يجتازون الامتحان من المرة الأولى. (حسن وآخرون ، 2005: 248).

ثانيا: إعداد المعلم وتدريبه في أمريكا

تشمل المؤسّسات التي تهتمّ بإعداد معلّم العلوم

- مدارس "النّورمال": وهي أقدم المعاهد التي تقوم بإعداد المعلّمين.
- كلّيات المعلّمين.
- أقسام التّربية بالكلّيات الجامعيّة.
- كلّيات التربية.

إنّ مدة الدراسة لإعداد المعلمين هي أربع سنوات وقد تصل إلى خمس سنوات، ويقوم أساس إعداد المعلم على تدريبه في ثلاث جوانب (مجال الثقافة العامة، مجال الثقافة الخاصة، مجال الثقافة المهنية. ويعتبر التدريب أثناء الخدمة في كثير من الولايات إجباريا. (فرج، 2005: 379– 380).

ويشير حسن وآخرون (2005) بأنّ الخرّيج في أمريكا يتعيّن عليه اجتياز اختبارات المعلّمين المبتدئين للحصول على التّرخيص المؤقّت لمزاولة مهنة التّعليم وتتراوح مدّة هذا التّرخيص من عام إلى خمسة أعوام حسب شروط كل ولاية، وعلى المعلّم تجديد التّرخيص في نهاية المدّة المحدّدة للتّرخيص المؤقّت، وفي حالة عدم تجديد التّرخيص يسقط حقّ المعلّم في ممارسة المهنة. (حسن وآخرون، 2005: 351)

ويضيف الأحمد (2005) أنّ بعض الولايات الأمريكية بدأت تشترط انخراط المعلّم في نشاطات تدريبيّة لتجدّد له التّرخيص الخاصّ بمزاولة المهنة. (الأحمد، 2005: 36).

ثانيا: دراسات سابقة

دراسة الصمادي (2017)

أُجريت الدّراسة في الأردن، وهدفت التعرّفَ إلى الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي المرحلة الثّانويّة في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفيّ، أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى (α=05.0) في الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي المرحلة الثّانويّة ومعلماتها تعزى لمتغيّر الجنس أو المؤهّل العلميّ في حين أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى إلى أثر متغير الخبرة. (الصمادي، 2017)

دراسة عباس (2007)

أُجريت الدّراسة في النّجف وهدفت التعرّفَ إلى الكفايات التّدريسيّة اللّازمة في المرحلة الابتدائيّة، وأظهرت النّتائج أنّ نسبة عالية من عيّنة البحث كانت توافق على توافر الكفايات التدريسية لتحقيق الأهداف التعليمية. (عباس، 2007)

دراسة ساتلير (Sattler, 2001)

هدفت الدّراسة إلى معرفة المتطلّبات الأساسيّة والاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلّمين من جهة، ومدراء المدارس من جهة أخرى، وقد انتهت الدّراسة إلى نتائج مهمّة منها: وجود فرق دالّ إحصائيّا بين أداء المعلّمين والمديرين فيما يتعلق بالاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين أثناء الخدمة، حيث أظهر مدراء المدارس اهتماما أكبر بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة. (Sattler, 2001)

الإفادة من الدّراسات السّابقة

اطّلع الباحث على الأدب التّربويّ ومنه الدّراسات السّابقة وما تضمّنته من إجراءات للوصول إلى تحقيق الأهداف وكذلك الوسائل الإحصائيّة التي تمّ اعتمادها، كما بيّنت جميع الدّراسات ما هو الهدف الذي سعت إليه تلك الدّراسات، فمنها ما بيّنت أهمّ الاتّجاهات الحديثة في إعداد المعلّمين

كدراسة الصّمادي (2017)، ودراسة عبّاس (2007)، ودراسة ساتلير (2001) التي كشفت الحاجة الفعلية للكفايات التّعليميّة، وتميّزت هذه الدّراسة في تحديد الكفايات التّعليميّة لمعلّم العلوم وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة.

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث تمّ القيام بالإجراءات الآتية:

منهج البحث:

يستعمل الباحث المنهج الوصفيّ التّحليلي؛ وذلك لتحديد المعلومات، والاستفادة من الأدب التّربويّ في إخراج البحث بالشّكل الذي يجعله أداة تخدم العمليّة التّربويّة وتعمل على تطويرها.

مجتمع البحث وعيّنته: Research Population & Sample's

يتكون مجتمع البحث من (370) معلّما ومعلّمة لمادّة العلوم في قضاء بعقوبة/ المديريّة العامّة لتربية ديالى بواقع (110) معلّم، و(260) معلّمة الذين يمارسون التّعليم في المدارس الابتدائية النّهاريّة في قضاء بعقوبة للعام الدّراسي (2018–2019) م، كما يوضحها الجدول (1)

جدول (1) مجتمع البحث موزّع على نواحي القضاء:

المنطقة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
بعقوبة المركز	20	142	162
بني سعد	45	38	83
العبارة	15	36	51
كنعان	15	21	36
بهرز	15	23	38
المجموع	110	260	370

أمّا عيّنة البحث فقد تم أخذ نسبة 25٪ من عدد المعلمين و12٪ من عدد المعلمات من مجتمع البحث، كما في الجدول (2)

جدول (2) عيّنة البحث موزّعة على نواحي القضاء

القضاء	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
بعقوبة المركز	5	16	21
بني سعد	11	5	16
العبارة	4	5	9
كنعان	4	2	6
بهرز	4	4	8
المجموع	28	32	60

وبذلك تكون عيّنة البحث من معلمي العلوم في قضاء بعقوبة (60) بواقع (28) معلّم، و(32) معلّمة.

أداة البحث: استعمل الباحث المقابلة والاستبانة لتحديد الكفايات التّعليمية التي تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة.

استعان الباحث بالمقابلة المباشرة مع جزء من عيّنة المجتمع وتوجيه الأسئلة لهم لتحديد أبرز كفاياتهم التعليمية والاستفادة من ذلك في تحديد مجالات الاستبانة التي سيتمّ اعتمادها كأداة رئيسة لتحديد الكفايات التعليميّة لمعلّمي العلوم.

وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربويّ وما كُتب عن الكفايات التّعليميّة للمعلّمين (ومنهم معلّمو العلوم)، أصبح من الضّروريّ إعداد استبانة تقيس تلك الكفايات، ولأجل ذلك تمّ حضور درس تدريبيّ لمعلّمي العلوم في مركز بعقوبة والذين يدرّسون العلوم وفق المنهج المطوّر والذي يعتمد دورة التعلّم الخماسيّة كطريقة تدريسيّة تستند على النّظريّة البنائيّة، ووُجّه لهم سؤال مفتوح: ما الكفايات التّعليميّة التي تحتاجها في تدريس منهج العلوم المطوّر والمعدّ وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة وسمح للمعلّمين كتابة ما هم بحاجة له

فعلا، وبعد ذلك شرع الباحث في دراسة أجوبة المعلّمين فَعَنْ طريقها استطاع أنّ يحدد فقرات الاستبانة القائمة على خمسة مجالات (التّخطيط وإدارة الصفّ، التهيئة والتّنفيذ، استراتيجيّات تدريس العلوم، المختبر، المختبر الافتراضي)، وقد كانت الإجابات وَفق مقياس ليكرت الثّلاثيّ (أوافق، غير متأكد، لا أوافق)، إذ حدّدت الدرجات (1،2،3) للفقرات حسب التّسلسل، تكوّنت الاستبانة في صيغتها الأوّلية من (35) فقرة، وبعد عرضها على الخبراء بهدف معرفة مدى صلاحيّة الفقرات وصدقها تمّ حذف إحدى الفقرات بناء على آراء الخبراء، ثمّ طُبّقت على عيّنة من معلّمي ومعلّمات مادّة العلوم في قضاء بعقوبة مكوّنة من (30) معلّما ومعلّمة لقياس معامل الثّبات للاستبانة، وبعد تحليل النّتائج تمّ حساب معاملات الاتّساق الدّاخليّ التي تبيّن مدى ارتباط كلّ **مجال من مجالات الكفايات التّعليميّة والمجموع الكلّي لفقرات الاستبانة، والجدول (3) يوضّح ذلك:**

جدول (3) معامل ارتباط كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية والمجموع الكلي لفقرات الاستبانة

ت	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	المجال الأول (التخطيط وإدارة الصف)	6	65.0
2	المجال الثاني (التهيئة والتنفيذ)	6	62.0
3	المجال الثالث (ستراتيجيات تدريس العلوم)	8	64.0
4	المجال الرابع (التجهيزات المختبرية واستخدامها)	9	63.0
5	المجال الخامس (المختبر الافتراضي)	5	60.0
6	الاستبانة ككل	34	65.0

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستعمال معادلة الفا كرونباخ وكانت القيم لمعامل الثبات كما يوضّحها جدول (4)

جدول (4) معاملات الثبات لمجالات استبانة الكفايات التعليمية

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	6	79.0
2	6	82.0
3	8	85.0
4	9	86.0
5	5	83.0
الاستبانة ككل	34	84.0

يتضح من الجدول السّابق أنّ قيم معامل الثّبات عالية ممّا يطمئن الباحث في استعمال الاستبانة في تحديد الكفايات التّدريبيّة لمعلّمي العلوم ومعلّماتها.

الصّورة النّهائية للاستبانة

بعد حساب معامل الارتباط والثّبات، وفي ضوء آراء المحكّمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (34) فقرة بعد أن تمّ حذف إحدى الفقرات، وهي من المجال الأول (التخطيط وإدارة الصف، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (102) وأقل درجة (34) والجدول (5) يوضح مواصفات استبانة الكفايات التعليميّة لمعلّمي العلوم، وملحق (2) يوضّح استبانة الكفايات التّعليميّة بصيغتها النهائيّة.

جدول (5) مواصفات الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم

ت	مجال المقياس	عدد الفقرات	النسبة المئوية	أرقام الفقرات
1	**التخطيط وإدارة الصف**	6	18.0	1، 2، 3، 4، 5، 6
2	**التهيئة والتنفيذ**	6	18.0	7، 8، 9، 10، 11، 12
3	**استراتيجيات تدريس العلوم**	8	23.0	13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20
4	**التجهيزات المختبرية واستعمالها**	9	26.0	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29

5	المختبر الافتراضي	5	15.0	30، 31، 32، 33، 34
المجموع		34	100.0	34 -1

تم تصحيح الاستبانة وفقا لمفتاح التّصحيح، بحيث كانت قيم درجة الاستجابة كالآتي:

أوافق = 3، غير متأكد = 2، لا أوافق = 1، ثم رتّبت البيانات لإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة .

الوسائل الاحصائية المستعملة

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS لاستخراج النتائج، فضلا عن استعمال:

- معادلة الفا كرونباخ، معادلة كوبر لحساب الاتّفاق بين المحكمين، النّسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجّح، الوزن المئوي.

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات

أولاً: عرض النّتائج وتفسيرها

تمّت الإجابة على السّؤالين الأوّل والثّاني من أسئلة البحث وهما "س1: ما أهمّية الإعداد الجيّد لمعلّم العلوم؟ وس2: ما البرامج العالميّة لإعداد المعلمين وتدريبهم؟" في الخلفيّة النّظرية للبحث، وللإجابة عن السّؤال الثّالث فقد تمّ الاستناد على نتائج استبانة الكفايات التّعليميّة التي أعدّت لهذا الغرض، وبعد إجراء المعالجات الإحصائيّة وفقا لأسئلة البحث، ولتوخّي الدقّة والموضوعيّة في تحديد الاستجابة عن الكفايات التّعليميّة المطلوبة، قام الباحث بإيجاد التكرارات والوسط المرجّح والوزن المئوي لكلّ فقرة للمجال الواحد.

للتحقّق من السّؤال الثالث (ما الكفايات التّعليميّة لمعلّم العلوم وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج التّكرارات، والوسط المرجّح

والوزن المئويّ لجميع عبارات المجال الأوّل من الكفايات التّعليميّة لمعلّمي العلوم وفق الاتّجاهات التّربويّة الحديثة **(التخطيط وإدارة الصف)**، فإذا كان الوسط المرجّح للفقرة أكبر من 2 والوزن المئويّ أكبر من 67 فهذا يعني أنّ تلك الفقرة تُعدّ كفاية تعليميّة لا بدّ من امتلاكها عند عيّنة البحث، أمّا إذا كانت القيمتان (الوسط المرجّح والوزن المئويّ) أقلّ، فإنّ تلك الفقرة تعني أنّ هناك ضعفا لدى عيّنة البحث في امتلاك تلك الكفاية وفيما يلي توضيح ذلك، كما في جدول (6)، ولعبارات المجال الثّاني (التّهيئة والتّنفيذ) كما في جدول (7)، ولعبارات المجال الثالث **(استراتيجيات تدريس العلوم)** كما في جدول (8)، ولعبارات المجال الرّابع **(التّجهيزات المختبريّة واستعمالها)** كما في جدول (9)، ولعبارات المجال الخامس **(المختبر الافتراضيّ)** كما في جدول (10) .

جدول (6) الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم للمجال الأول (التخطيط وإدارة الصف)

ت	الكفاية التعليمية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
		أوافق	غير متأكد	لا أوافق			
1	**تحديد الأهداف التّعليميّة لمادّة العلوم وصياغتها على شكل نتاجات.**	**30**	**23**	**7**	38.2	79.0	4
2	**تحديد الأنشطة والتّقنيات التّربويّة المناسبة لبلوغ الأهداف.**	**33**	**14**	**13**	33.2	78.0	6
3	**مراعاة التكامل بين الخطّة اليوميّة والخطّة السنويّة**	**43**	**9**	**8**	58.2	86.0	1

4	تصميم تدريب لتنمية مهارات التّفكير العلميّ	28	26	6	37.2	79.0	5
5	اختيار استراتيجيات تعليميّة مناسبة.	37	14	9	47.2	82.0	3
6	الانتباه والتحكّم في إدارة الصف.	43	8	9	57.2	85.0	2

ويتبيّن من جدول (6) أنّ إعداد مراعاة التكامل بين الخطّة اليوميّة والخطّة السنويّة يأتي في مقدّمة الكفايات التّعليميّة في مجال التّخطيط فقد حصلت على وسط مرجّح مقداره (2.58)، ووزن مئوي مقداره (0.86) من استجابات عيّنة البحث، كما أنّ جميع فقرات المجال الأوّل (التّخطيط وإدارة الصفّ) تُعد كفايات تعليميّة لابدّ من امتلاكها بالاستناد إلى نتيجة الوسط المرجّح والوزن المئوي لكلّ فقرة.

جدول (7) الكفايات التّعليميّة لمعلمي العلوم للمجال الثاني (التهيئة والتنفيذ)

ت	الكفاية التعليمية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
		أوافق	غير متأكد	لا أوافق			
1	التهيئة للدرس.	44	11	5	65.2	88.0	1
2	التشويق وإثارة الدافعية.	41	13	6	58.2	86.0	2
3	توظيف التعزيز.	35	17	8	45.2	82.0	5
4	توظيف مهارات التواصل	36	16	8	47.2	82.0	4
5	إدارة الوقت وتوزيعه.	39	16	5	57.2	85.0	3
6	تصنيف الأسئلة الصفية.	34	18	8	43.2	81.0	6

ويتبيّن من جدول (7) أنّ التّهيئة للدّرس تأتي في مقدمة الكفايات التعليمية في مجال التّنفيذ فقد حصلت على وسط مرجّح مقداره (2.65) ووزن مئويّ مقداره (0.88) من استجابات عيّنة البحث، فضلا عن أنّ جميع الفقرات في هذا المجال تُعدّ كفايات تعليميّة مطلوبة أيضا.

جدول (8) الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم للمجال الثالث (استراتيجيات تدريس العلوم)

ت	الكفاية التعليمية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
		أوافق	غير متأكد	لا أوافق			
1	توظيف حل المشكلة.	30	22	8	37.2	79.0	1
2	توظيف الاستقصاء.	24	29	7	28.2	76.0	4
3	توظيف التجريب المختبري الاستكشافي.	20	15	25	92.1	64.0	8
4	توظيف البيئة ومصادرها.	33	15	12	35.2	78.0	2
5	توظيف الرحلات العلمية.	23	15	22	02.2	67.0	7
6	توظيف التقنيات الحديثة (الداتا شو والسبورة الذكية)	29	12	19	17.2	72.0	6
7	توظيف استراتيجيات التعلم الذاتي.	27	18	15	2.2	73.0	5
8	توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني.	32	14	14	3.2	77.0	3

ويتبين من جدول (8) أنّ توظيف حلّ المشكلة يأتي في مقدّمة الكفايات

التّعليمية في مجال استراتيجيّات تدريس العلوم فقد حصلت على وسط مرجّح مقداره (2.37)، ووزن مئوي مقداره (0.79)، من استجابات عيّنة البحث، وتبيّن أنّ الفقرة (3) لا تُعدّ كفاية تعليميّة لدى عيّنة البحث، وهذا يتطلّب إدراكهم لأهمّية هذه الكفاية وضرورة امتلاكها.

جدول (9) الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم للمجال الرابع (التجهيزات المختبرية واستعمالها)

ت	الكفاية التعليمية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
		موافق	غير متأكد	لا أوافق			
1	استلام التجهيزات والمواد والأدوات والأجهزة.	37	8	15	37.2	79.0	1
2	تصنيف المواد والأدوات والأجهزة.	34	12	14	33.2	78.0	2
3	خزن المواد والأدوات والاجهزة.	30	11	19	18.2	73.0	7
4	التعامل مع المواد والأدوات والأجهزة	29	14	17	2.2	73.0	6
5	التعامل مع سجل المختبر وملحقاته.	33	10	17	27.2	75.0	3
6	احتياطات الأمان في المختبر.	28	15	17	18.2	73.0	8
7	تركيب الاجهزة وتشغيلها.	31	12	17	23.2	74.0	4
8	حفظ العينات الحيوانية والنباتية.	27	11	22	08.2	69.0	9
9	ضبط النظام في المختبر	32	9	19	22.2	74.0	5

ويتبين من جدول (9) أنّ استلام التّجهيزات والمواد والأدوات والأجهزة يأتي في مقدمة الكفايات التعليمية في مجال المختبر فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (2.37)، ووزن مئوي مقداره (0.79) من استجابات عينة البحث.

جدول (10) الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم للمجال الخامس (المختبر الافتراضي)

ت	الكفاية التعليمية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
		أوافق	غير متأكد	لا أوافق			
1	استعمال ملفات الفيديو والرسوم المتحركة	32	10	18	23.2	74.0	1
2	التعامل مع الحاسوب والداتا شو	31	8	21	17.2	72.0	3
3	تصميم مجموعة من التجارب الإلكترونية	25	14	21	07.2	69.0	5
4	ضبط متغيرات التجربة الالكترونية	28	10	22	1.2	7.0	4
5	التعامل مع المواقع الافتراضية في شبكة الانترنيت	26	19	15	18.2	73.0	2

ويتبين من جدول (10) أنّ استعمال ملفات الفيديو والرسوم المتحركة يأتي في مقدمة الكفايات التعليمية في مجال المختبر الافتراضي فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (2.23)، ووزن مئوي مقداره (0.74) من استجابات عينة البحث.

مناقشة النتائج:

بخصوص الإجابة عن السؤالين الأول والثاني فقد تبين من خلال العرض الذي تم تقديمه في المبحث الثاني من البحث أنّ هناك بر امج عالمية متعددة تستعمل لإعداد المعلمين وتدريبهم يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج الإعداد والتّدريب للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها، أمّا ما يتعلق بالإجابة عن السؤال (ما الكفايات التعليمية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة)؟

فإن النتائج التي تمخضت عن جدول (6) أنّ هناك حاجة مستمرة إلى التكامل بين الخطة اليومية والخطة السنوية، مما يدل على أنّ لعملية التخطيط دوراً كبيراً في العملية التعليمية، كما أنّ إعداد الخطّة يتطوّر وفق الاتجاهات الحديثة في التّعليم، فعلى معلّم العلوم أنْ يراعي ذلك في إعداد خطّته الدّراسية سواء كانت السّنوية أم اليومية. أما جدول (7) فقد برزت حاجة (**التهيئة للدرس**) وجاءت في التّرتيب الأوّل من بين حاجات المجال الثّاني (التهيئة والتنفيذ) مما يؤشر إلى أنّ عملية التهيئة للدرس يجب أنْ تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وبخصوص جدول (8) فقد تقاربت الكفايات المتعلقة باستراتيجيات تدريس العلوم إلا أنّ كفاية (توظيف حل المشكلة) كان هو المطلب الأوّل لدى عيّنة البحث، ويُعدّ ذلك أمرا طبيعيّا أنْ يسخّر معلّم العلوم كلّ ما يمتلك من قدرات لحلّ المشكلة.

أمّا كفايات المجال الرّابع (**التجهيزات المختبريّة واستعمالها**) فإنّ استلام التّجهيزات والمواد والأدوات والأجهزة كانت الأولى من حيث التّرتيب ممّا يبيّن بأنّ المختبر من ضرورات عملية تدريس العلوم وأركانها، وتبرز الحاجة إلى كفاية "استعمال ملفات الفيديو والرّسوم المتحرّكة" بالرّغم من أنّ جميع الكفايات الواردة في المجال الخامس "المختبر الافتراضيّ" كانت الاستجابة لها بدرجة أوافق، وغير متأكّد مما يؤشّر أنّ معلّم العلوم لديه الرّغبة بالتّواصل مع الجديد في تدريس العلوم والحاجة إلى التّدريب عليها.

ثانياً: الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

1- إنّ التّدريب أثناء الخدمة يؤدّي إلى تزويد المعلّمين باستراتيجيّات ومهارات تدريسيّة تساعدهم على التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم الجيّد والفعّال عند ممارسة التّدريس في غرفة الصفّ، وهذا ما أشارت اليه معظم الدّراسات.

2- إنّ الاطّلاع على تجارب الآخرين في إعداد معلّم العلوم وتدريبه يسهم في تطوير برامج التّدريب.

3- إعداد معلّم العلوم قبل الخدمة ركن أساس في إعداد المعلّم وتدريبه أثناء الخدمة.

- **التّوصيات**

1-ضرورة التّنسيق بين الكلّيات التّربويّة في وزارة التّعليم العالي والمديريّات العامّة للتّربية لتقديم ما هو أفضل للطّالب المعلّم وتسهيل مهمّته أثناء مدّة التّطبيق والإسهام في تدريب المعلّمين ومنهم معلّمو العلوم.

2-إعداد الطّالب المعلّم وتدريبه على المستجدّات من التّقنيات التّربويّة الحديثة التي تؤهّله لاستعمالها أثناء الخدمة.

3-الاستفادة من التّجربة اليابانيّة بأن يكون هناك اختبار في التخصّص لكلّ معلّم تجاوزت خدمته (10) سنوات لمعرفة مدى متابعته للمستجدّات التربويّة والاتّجاهات الحديثة في التّدريس .

4-على كلّيات التّربية الأساسيّة وكلّيات التّربية اعتماد استراتيجيّات التّدريس التي تناسب محتوى الكتب الدراسيّة للموادّ المختلفة في المراحل الدراسيّة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية).

5-تطبيق معايير الجودة الشّاملة في كلّيات إعداد معلّمي العلوم لتشمل كافّة المجالات المرتبطة بالعمليّة التربويّة وضمان تحقيقها واستمرارها.

6-ضرورة تدريب معلّمي العلوم أثناء الخدمة على كيفيّة استعمال التّعليم الالكترونيّ بأنماطه المختلفة، وعلى كيفية استعمال التّجارب الافتراضيّة داخل الصفّ الدراسيّ أو المختبر.

المصادر:

1- أبو الروس، فضل (2001) **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصفوف الأربعة الأساسية الأولى في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غي منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية

2- الأحمد، خالد طه (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

3- الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط01، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.

4- الجبالي، ليلى (2001). **اليابانيون وتجربتهم الرائدة في التعليم**، عالم المعرفة، الكويت

5- حجازي، وجيه (2002) **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

6- حسن محمد إبراهيم، وآخرون (2005). **الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده**، العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

7- شحاتة، حسن، والنجار زينب (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

8- شوق، محمود و سعيد، محمد (1995) **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض:** مكتبة العيبكان.

9- الصمادي، هشام محمد (2017). الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي، **مجلة العلوم التربوية/ المجلد الخامس والعشرون/ العدد الثاني/ الجزء الثاني**، متوفرة على الموقع الالكتروني:

https://www.researchgate.net/.../alkfayat-altdrysyt-lmlmy-almrhlt-alt

10- عامر، طارق عبد الرؤوف (2008). **التربية العملية (نظم معاصرة)**، الطبعة 1، دار السحاب القاهرة.

11- عباس عبد المهدي عبد الكريم (2007). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الالزامية الإبتدائية، **مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 6**.

12- العبدالله، ابراهيم يوسف (2004). **الاصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت.

13- عبد السميع ، محمد (1995). **دراسات عن التعليم في اليابان**، مكتبة الخريجي، الرياض

14- عطية ، محسن علي (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر، عمان

15- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي**، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

16- فرج ، عبد اللطيف (2005). **نظم التربية والتعليم في العالم**، ط1، دار المسيرة، عمان.

17- الناقة وصلاح، وأبو وردة، ايهاب (2009). **إعداد المعلم وتنميته مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية**، بحث مقدم الى المؤتمر التربوي (المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول.

18- GOOD, CATER V, **DICTIONARY OF EDUCATION 3rd0ED** NEW YORK: MC GRAW HILL BOOK COMPANY 1973.

19- Stattler, M.J (2001) **"A Study of inservice training needs of teachers"**. Dissr. Abstr. Iner, V. 72, N.

أهمّية التّعليم الإلكتروني لمعلّم القرن الحادي والعشرين

هند غدايفي
أستاذ محاضر ب في علم النفس العيادي / جامعة الوادي- الجزائر

سعاد بن بردي
طالبة دكتوراه في إرشاد وتوجيه علوم التربية / جامعة المسيلة – الجزائر

ملخّص:

تهدف هذه المداخلة إلى تسليط الضّوء على أهمية التّعليم الإلكتروني لمعلم القرن الحادي والعشرين، وهذا نتيجة ما لوحظ على الكثير من المعلّمين من قصور بشكل واضح في استخدام التكنولوجيا في التّعليم، حيث مازالت عملية التدريس تتمّ بالطّريقة التّقليدية، لذلك أصبح من الضروري تطوير كفاءات المعلم ومهاراته في كيفيّة استخدام التعليم الإلكتروني واستغلاله لصالحه ولصالح المتعلّمين وتحسين مستوى التعلّم لديهم.

الكلمات المفتاحية: التّعليم الإلكترونيّ، معلّم القرن الواحد والعشرين.

مقدّمة:

لقد شهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطوّرات سريعة في شتّى المجالات، ومن أبرزها تطوّر استخدام الحاسب الآليّ وتقنية المعلومات والاتّصالات حيث ظهر أثر هذا الأخير على المنظومات التّعليمية والتّربوية في الدّول المتقدّمة، إذ بدأت تتّجه نحو تقديم مدخلات ذات جودة عالية لتحصل على مخرجات أكثر جودة، لضمان الفعاليّة الأساسيّة

لتطوير التّعليم وتقنينه وعصرنته لكي تواكب هذه التطوّراتُ تسارعَ المجتمعات في التطوّر.

إنّ مسألة أهمّية التّعليم لم تعد اليوم محل جدل في أيّ منطقة من العالم، فالدّول المتقدّمة هي الدّول التي أعطت أهمّية وأولويّة عظمى للتّعليم والمعلّم وأثبتت بذلك أنّ بداية الخطوات السّليمة على خارطة التقّدم الحقيقيّة بل والوحيدة هي التّعليم المتميّز الشّامل لجملة الأفكار والرّؤى وطرق التّفكير وأنماط التعلّم المباشر وغير المباشر وَفق معطيات عصر التكنولوجيا والمعلومات.

وبهذا فإنّ ثورة المعلوماتيّة في العالم تفرض على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء في عالمنا العربي خاصّة أن يتحرّكوا بسرعة وفاعليّة كي لا يفقدوا مكانتهم في خضمّ هذا السّباق العلميّ والمعلوماتيّ المتسارع، ولضمان نجاح عمليّة التّعليم الإلكتروني فإنّه يجب على المعلّمين أو الإدارة التربويّة أن يتميّزوا بقدرات وكفاءات عالية مع توفّر كلّ الشّروط الضّرورية لذلك.

ويتوقّع معظمُ الباحثين والمختصّين في التّربية والتّعليم أنّ هذا النّوع من التّعليم سيصبح في المستقبل القريب النّمطَ السّائد في التّدريس، نظرا لخصائصه ومميّزاته وسهولة استخدامه فهو قادر على إيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة.

إشكاليّة الدّراسة:

لقد ظهرت في أواخر القرن العشرين ثورةٌ للمعلومات يعيشها العالم اليوم وقد أحدثت امتزاجا كبيرا بين تكنولوجيا الإعلام والاتّصال وعالم التربية، وظهر من خلال ذلك كلّه ما يسمّى بتكنولوجيا التّربية والتّعليم ممّا أدّى إلى خلق مقارباتٍ تربويّة حديثة لم يعرفها الإنسان من قبل.

ويعدّ المعلمُ أحد الأبعاد الرئيسيّة في نجاح العمليّة التّعليميّة، حيث إنّ التّطوير أو الإصلاح في العمليّة التربويّة لابدّ أن يبدأ من المعلّم، وهذا

يعني أنّ المعلّم يقع على عاتقه العِبْءُ الأكبر في نجاح العمليّة التّعليميّة، ولكنْ في طور التّعليم الإلكتروني نجد أنّ أدوار المعلّم قد اختلفت كثيرا عن أدوراه في التّعليم التّقليديّ، فلم يعد دورُه مقتصرا على مجرد السّرد والتّلقين، بل أصبح دورُه متجدّدا ومتطوّرا فهو بمثابة الوسيط والمسهّل بين المتعلّمين وأدوات التّعليم، كما أنّه يقوم بدور المرشد والموجّه للمتعلّمين (الزّهراني، د ت، 3).

ويعدّ التّعليم الإلكترونيّ من أهمّ الأساليب الحديثة في مجال التّربية والتّعليم والتي تقوم على استخدام آليّات الاتّصال الحديثة من مكتبات إلكترونيّة تحتوي على آلاف المصادر والمراجع وبوّابات الإنترنت مثل المواقع التّعليميّة وغرف التّدريس الافتراضية واستخدام الوسائط الإلكترونيّة كالأشرطة السّمعيّة والفيديو والأقراص المدمجة، حيث إنّ تقدّم المجتمعات ومدى قدرتها على مواجهة التّحديات العديدة والمتسارعة يرتكز على عدّة مجالات ومواضيع ومن بين أهمّ هذه المواضيع التّنمويّة موضوع إعداد المعلّم في القرن الحادي والعشرين نظرا لهذا التطوّر التّكنولوجيّ السّريع.

وقد تنبّأ بيل جيتس Bill Gates بهذا في تسعينات القرن الماضي حين قال: "إنّ طريق المعلومات السّريع سوف يساعد على رفع المقاييس التّعليميّة لكلّ فرد في الأجيال القادمة، وسوف يتيح الطّريق لظهور طرائق جديدة للتّدريس ومجالا أوسع بكثير للاختيار، وسوف يمثّل التعلّم باستخدام الحاسوب نقطة الانطلاق نحو التعلّم المستمرّ من الحاسوب وسوف يقوم مدرّسو المستقبل الجيّدون بما هو أكثر من تعريف الطلّاب بكيفيّة العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السّريع، فسيظلّ مطلوبا منهم أن يدركوا متى يختَبَرون ومتى يعلّقون أو ينبّهون أو يثيرون الاهتمام" (بن علي، د ت، 101).

ورغم أهمّية هذا التعليم والنّتائج الإيجابيّة المحقّقة في الدّول التي تبنّته إلّا أنّنا نرى ضعف استخدامه من قبل المعلّمين خاصة في الأطوار الدّراسيّة الأولى لما له من أهمّية كبرى في سرعة الاكتساب من قبل

المتعلّمين وربح الوقت والجهد من قبل المعلّم، وهذا ما دفعنا للبحث في أهمّية التّعليم الإلكترونيّ لمعلم القرن الواحد والعشرين؟

أسئلة الدّراسة:

تسعى الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1-تعريف معلّم القرن الواحد والعشرين، وتعريف التّعليم الإلكترونيّ.

2-ما أهدافُ التّعليم الإلكترونيّ؟

3-ما شروط نجاح التّعليم الإلكترونيّ؟

4-ما مهامّ المعلّم الإلكترونيّ؟

5-ما التّحديات التي تواجه معلّم القرن الواحد والعشرين؟

6-ما أهمّية التّعليم الإلكترونيّ لمعلم القرن الواحد والعشرين؟

7-ما مميّزات التّعليم الإلكترونيّ وعيوبه؟

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى لفت الانتباه إلى مفهوم التّعليم الإلكتروني وأهمّيته بالنّسبة إلى معلم القرن الواحد والعشرين وإبراز دور تكنولوجيا التّربية والمعلومات في تطوير الفرص التّعليميّة وتنويعها.

أهمّية الدّراسة:

تستمدّ هذه الدّراسة أهمّيتها من أهمّية المتغيّرات التي تتناولها، كونها تتطرّق إلى مفهوم التّعليم الإلكتروني، الذي لفت أنظارَ الباحثين والمتخصّصين في المجال التكنولوجيّ من حيث إعطاؤه الأولويّة الكبرى لكي يمكّنوا المعلّمين من مواكبة التطوّر التّكنولوجيّ والاستفادة منه في مجال التّربية والتّعليم نتيجة ما يتيحه من مزايا في زيادة مستوى الإنتاجية وتجويد مخرجاتها.

مفاهيم الدراسة:

- معلّم القرن الواحد والعشرين:

إنّ معلم القرن الواحد والعشرين يتميّز عن المعلّم التّقليديّ بعدّة سمات وخصائص لمواكبة هذا العصر، ومن بينها أن يكون مؤهّلًا ومتخصّصا في مجاله لتمكينه من ممارسة مهنته بكفاءة وفعاليّة تسهمان في بناء متعلّم المستقبل وحسن تكوينه. وعليه كذلك أن يمتاز بامتلاكه لعدة مهارات من بينها: إدارة تكنولوجيا التّعليم، وإدارة المهارات الحياتيّة، وامتلاكه وإلمامه بالذكاءات المتعدّدة وكيفيّة استغلالها لذاته ولصالح طلّابه، وإدارة حلّ المشكلات، وإدارة الوقت، والاعتماد على تنوّع أساليب التّفكير وأساليب التعلّم للمتعلّمين لكي يتمكّن من تجويد العمليّة التّعليميّة والولوج إلى عصر التّكنولوجيا ومواكبة التطوّرات المعرفيّة الحاصلة في العالم للوصول بالمتعلّم إلى ما يجب أن يكون عليه في القرن الواحد والعشرين.

- التّعليم الإلكترونيّ:

وردت عدة تعاريف في التّعليم الإلكترونيّ تنوّعت وفق المقاربات، نورد منها ما يلي:

تعريف أحمد الجمل: "التعليم الإلكتروني هو استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية وأدوات البحث عن تلك المعلومات وأدوات الاتّصال الإلكترونية وكافة الإمكانات المتاحة على الانترنت والتي يمكن للمعلّم توظيفها، والتي يمكن أن يستخدمها المتعلم لكي ينمّي بنيته المعرفية" (بنعلي، د ت، 106).

تعريف إبراهيم بن عبد الله المحيسن (2002) للتّعليم الإلكتروني على أنه: "ذلك التّعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتّصال بين المعلّمين والمتعلّمين والمؤسّسة التعليمية برمتها" (لونيس واشعلال، د ت، 414).

بينما يعرف كيو Qiu التعليم الإلكتروني "بأنّه التّعليم عن بعد ويكون المتعلّم خلاله بعيدا عن المعلّم من ناحية المكان وربّما الزمان، ويُعرض هذا عن طريق تقديم المقرّرات التّعليمية والتّدريبية باستخدام التّقنيات الحديثة" (محمود عبد اللطيف، د ت، 3).

من خلال ما تم عرضه من تعريفات يمكن أن نخلص إلى أنّ التّعليم الإلكتروني هو نظام تفاعليّ للتّعليم يتمّ باستخدام التّقنية وما تشمله من أجهزة وبرامج ووسائط معتمدة على الكمبيوتر وشبكاته لتقديم محتوى تعليميّ أو تربويّ بصورة متزامنة أو غير متزامنة، شريطة أن تكون البرامج التّعليمية مناسبة لإمكانيّات الطلّاب وقدراتهم لتحقيق الفائدة المرجوّة من هذه البرامج.

الدّراسات السّابقة:

❋ **دراسة يوين وما (2008) Yuen &Ma:** وقد استكشفا تقبّل المعلّمين لتكنولوجيا التّعليم الإلكترونيّ e- Learning technology إذا عرفنا أنّ نجاح هذا النّوع من التّعليم يتوقّف على تقبّل المتعلّمين واتّجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من 152 معلّما تمّ تدريبُهم أثناء الخدمة في هونج كونج، وقد قام الباحثان بتصميم استبيان للتّعرف إلى تقبّل المعلّمين واتّجاهاتهم نحو التّعليم الإلكتروني. كما أعدّ الباحثان نموذجا لفهم طبيعة عمليّة تقبّل المعلّمين للتّعليم الإلكتروني وهو نموذج Thetechnology Acceptance Model ويتكوّن هذا النّموذج من خمسة مفاهيم: النيّة لاستخدام التكنولوجيا، الفائدة المدركة، السّهولة المدركة في الاستخدام، المعايير الموضوعية، وفاعلية الذات في استخدام الكمبيوتر.

وأوضحت نتائج الدّراسة أنّ المعايير الموضوعيّة وفاعليّة الذّات في استخدام الحاسب الآلي تعتبر من المكوّنات الرئيسيّة في النّموذج. وأشارت نتائج الدّراسة أيضا إلى أنّ المعايير الموضوعيّة وفاعليّة الذّات وسهولة الاستخدام المدركة تفسّر 68٪ من التّباين في استخدام تكنولوجيا التّعليم الإلكتروني.

❋ دراسة مها بنت عمر بن عامر السفياني (2008):

تمّت الدّراسة في المملكة العربية السعودية وهَدَفَتْ التعرّفَ إلى درجة أهمّية التّعليم الإلكتروني واستخدامه في تدريس الرياضيّات بالمرحلة الثّانوية من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويّات وكذا كشف الاختلاف بين وجهات نظر عيّنة الدّراسة حول الأهمّية والاستخدام تبعا للمتغيّرات التّالية: العمر، المستوى التّعليمي، التخصّص الوظيفي، سنوات الخبرة، عدد الدّورات التي التحقن بها. وقد اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي وتكوّنت عيّنتها العشوائيّة من 160 معلمة و 40 مشرفة واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات واستنتجت الباحثة الآتي :

– إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في مهام منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام فكانت بدرجة متوسطة.

– إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في أدوار كل من معلمة الرياضيات والطالبة من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام فكانت بدرجة متوسطة.

– إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في أدوات تنمية الرياضيات من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام كانت بدرجة متوسطة.

– إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني وارتباطه بالتحليل من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام كانت بدرجة متوسطة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المتوسطات الكلية لمحاور أداة الدراسة تبعا لكل من متغير العمر، المستوى التعليمي، عدد الدورات التدريبية (في تحديد درجة أهمية التعليم الإلكتروني واستخدامه من وجهة نظر عينة الدراسة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الكلية لمحاور أداة

الدراسة تبعا لكل من التخصص الوظيفي، سنوات الخبرة في تحديد درجة أهمية التعليم الإلكتروني واستخدامه من وجهة نظر عينة الدراسة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بالنسبة للتعليم الإلكتروني في أدوات تنمية الرياضيات من وجهة نظر عينة الدراسة (بن علي، د ت 105).

أهداف التعليم الالكتروني:

- القدرة على تلبية حاجات المتعلّمين ورغباتهم معرفيا وعلميا.
- إكساب المعلّمين والمتعلّمين المهارات التّقنية لكيفيّة استخدام التّقنيات الحديثة في التدريس.
- تجويد عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة وإمكانية الوصول والرجوع إليها في الوقت والمكان المناسبين.
- تطوير دور المعلّم وزيادة فاعليته في العمليّة التّعليمية من أجل تحسينها وتجويدها ومواكبته للتطوّرات العلميّة والتكنولوجية المتسارعة باستمرار.
- توفير الكثير من الوقت والجهد لدى المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء.
- إمكانية مراعاة الفروق الفرديّة بما يتناسب وقدرات الطلّاب في مضمون المحتوى التعليمي.
- تسهيل عملية الاتصال والتواصل بين المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية من خلال غرف الدردشة والبريد الإلكتروني.

شروط نجاح التّعليم الإلكترونيّ:

من أجل إنجاح هذا النّوع من التعليم هناك عدة شروط منها:

- تحديد الأهداف التّعليميّة الواجب تحقيقها.
- قبول إجابات وأفكار ونتائج متنوّعة.
- تقديم المعرفة بدلا من توصيلها ونقلها.

– تقويم المهمّة التّعليميّة بدلا من تقويم مستوى المعرفة هو يمثل أهم شرط مع تشجيع المجموعات المتباعدة بدلا من المحلية (بن علي سالم، د ت، 10).

مهامّ المعلّم الإلكترونيّ:

إن التحوّل من المعلّم التّقليديّ إلى المعلّم الإلكترونيّ يتطلّب من المعلّم أن يتقن بعض الأدوار والوظائف، وأهمّها:

– **باحث:** وتأتي هذه الوظيفة في مقدّمة الوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المعلّم، وتعني البحث عن كلّ ما هو جديد ومتعلّق بالموضوع الذي يقدّمه لطلّابه، وكذلك ما هو متعلّق بطرق تقديم المقرّرات.

– **مصمّم للخبرات التّعليميّة:** هذه الخبرات مكمّلة لما يكتسبه المتعلّم داخل القاعات الدراسيّة وخارجها، كما أنّ عليه تصميمَ بيئات التعلّم الإلكترونية النّشطة بما يتناسب واهتمامات الطلّاب.

– **تكنولوجيّ:** وهي المهارات التي يتقنها المعلّم للتمكّن من استخدامات الشّبكة في عمليّة التعلّم، مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفّح المواقع، واستخدام برامج لحماية الملفّات والمستحدثات التّكنولوجيّة وغيرها.

– **مقدّم محتوى:** يقدّم المحتوى من خلال المواقع التّعليميّة، وينبغي أن يتميّز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها والتّعامل معها.

– **مرشد وميسّر للعمليّات:** أصبح دور المعلّم الأكبر تيسيرَ الوصول للمعلومة وتسهيل ذلك، وتوجيه المتعلّمين وإرشادهم أثناء تعاملهم مع محتوى الشّبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم بعضا في دراسة المقرّر أو مع المعلّم.

– **مقوّم:** عليه أن يعرف أساليب مختلفة لتقويم طلّابه، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط الضّعف لديهم.

– **مدير وقائد للعمليّة التّعليميّة:** يُعدّ المعلّم في نظم التّعليم

الإلكترونيّ مديرا للموقف التّعليمي، حيث يقع عليه العبءُ الأكبر في تحديد عدد الملتحقين بالمقرّر، ومواعيد اللّقاءات الافتراضية، وأساليب عرض المحتوى، وأساليب التّقويم، وطريقة تحاور المتعلّمين معا (الزهراني، د ت 14).

التّحديات التي تواجه معلّم القرن الحادي والعشرين:

إذا كان لابدّ من الارتقاء بنوعيّة التّعليم فإنّه لا غنى عن إيجاد هيئات تدريسيّة عالية الجودة، ولكنّ هذه الهيئات التّدريسيّة تواجه العديد من التّحديات المعاصرة التي تفرض عليها مواجهتها والتّعامل الإيجابيّ معها ومن أبرزها:

1- سوق التعليم:

لقد ظهرت سباقات جديدة في العالم مما يتعيّن على نظم التّعليم أن تعمل ضمنها، فدخلت العمليّة التّعليميّة الأسواق كسلعة من السّلع تخضع للتّسعير والتّسويق والبيع لمن يرغب بها من المشترين، فتزايد تحويل الجامعات إلى شركات واستيراد البرامج الأكاديميّة وتصديرها، وتزايد حضور القطاع الخاصّ في حقل التّعليم وتضاعف عدد المدارس الخاصّة والدوليّة، وبدأ طلّاب عدد من دول العالم يغادرون بلادهم بأعداد أكبر من أي وقت مضى التماسا للدّراسة في الخارج. وهذا بلا شكّ يؤثّر على القيم التربويّة وعلى التّعامل مع التّعليم كسلعة تجاريّة يبحث أصحابها عن الرّبح المادّي أوّلا.

2-تأثير التّكنولوجيا:

شهد معدّل التغيّر التّكنولوجيّ زيادة ولا سيّما في تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات ويقدّم هذا التغيّر قواعد جديدة يقوم عليها تعزيز التّعليم والتّعلم ممّا يمثّل فرصة لم تستخدم بعد بصورة كاملة على الرّغم من تأسيس عدّة جامعات على الانترنت، كما تمكّن التكنولوجيا من قيام أشكال جديدة من التّواصل الاجتماعيّ يمكنها أن تتحدّى فكرة

المدرسة التقليديّة، وقد أصبح الشّباب اليوم يأخذون جوانب كثيرة مما يتعلّمونه من سياقات غير نظاميّة، وأصبح بالإمكان وضع محتويات كتب سنة دراسة كاملة في حاسوب شخصيّ صغير (حفني، 2015، 11-12).

3-احتياجات الطلّاب:

إنّ ضرورة اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين قد رفعت من المتطلّبات الأكاديميّة، فلم يعد النّموذج السّائد لرأس المال البشريّ يكتفي بإطالة سنوات الدّراسة لإعداد الطلّاب للوظائف الصّناعية، بل المطلوب اليوم هو إتقان المضمون والفهم العميق للاختصاص بالإضافة إلى أمور منها اكتساب المهارات الخفيفة المتمثّلة في التّواصل والمبادرة والقدرة على التّأقلم والقدرات المتعلّقة بإيجاد الحلول للمسائل المطروحة، ويثير قلق مؤسّسات التّعليم الحكوميّ تزايد إمكانية التنقّل المتاحة للشّباب وتزايد فرص الدّراسة في الخارج. كما تشكّل الملهيات الجديدة التي توفّرها التكنولوجيا الحديثة ضغوطا تنصبّ على المربّين والمعلّمين وتتطلّب جعل الدّراسة هادفة ومتّصلة بالواقع. وتتطلّب هذه التغيّرات إيجاد قوّة تدريسيّة من نوع جديد، ويعني هذا إيجادَ طرائق جديدة لإعداد المعلّمين وتهيئة شروط ملائمة جديدة في المدارس تساعدهم على التصدّي لتحدّيات تيسير تعلّم الطلّاب.

4-الأثر على التدّريس:

إن ما يوجد اليوم من كتابات متزايدة تتحدّث عما يتعيّن وجوده لدى المعلّمين من خصائص تؤدّي إلى النتائج المطلوبة لدى الطّلبة يتماشى مع قبول فكرة أنّ الطلّاب بحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة تمكّنهم من التكيّف مع الاقتصاد الجديد، وهذا يلزم المعلّمين في التعلّم المستمرّ لأداء مهنتهم. ويوجد العديد من البحوث والدلائل المتراكمة التي تمكّن المعلّمين من القول بأنّ مهنتهم شأنها شأن مهن أخرى مترسّخة وهي مهنة تَعَلُّم مستمرّ تسترشد ممارساتها بالبحوث، كما يمكنهم القول بأنّ التّدريس عمل فكريّ شديد التّعقيد كثير المتطلّبات، مما يؤكّد أنّ التّدريس الفعّال القويّ لا يمكن أن يتحقّق دون إعداد رصين ومستمرّ.

5-قيادة التغيير:

المعلّم هو القائد للتغيير الجوهريّ في المجتمع، وتفرض قيادة التّغيير على المعلم اتّباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظّم يساعده على استشراف آفاق المستقبل واستشعار نتائج عمليّة تطبيق التّغيير المقترح في العملية التعليمية، وبالتّالي إدخال تغييرات مخطّط لها لضمان نجاحها. إنّ مهنة المعلم في المستقبل أصبحت مزيجا من مهام القائد، ومدير المشروع والناقد والموجه (عبد الألمعي، 2011، http://www.almarefh.net).

6-ثورة المعلومات:

لقد أحدثت ثورة الاتّصالات وتكنولوجيا المعلومات ونظمها تغييرات واسعة ومهمّة جدا، وبدأت القيم النسبيّة للمعرفة تبرز في مجتمع عالميّ يتوجّه نحو الاقتصاد المعرفيّ، وبالتّالي تزايدت أعباء المعلّم الذي لم يُعد مطلوبا منه الاكتفاء بنقل المعرفة للمتعلّم، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلّمين على الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطّرق الفعّالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

7-إدارة التّكنولوجيا:

لم يكن لأهل التّربية القائمين على تيسير سبل التعلّم أن يقفوا مكتوفي الأيدي إزاء هذا التقدّم الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات، فإنّ هذا التقدّم الهائل في تكنولوجيا المعلومات ووسائل التّعامل معها في هذا العصر الذي يتّسم بالمعلوماتيّة ومع ظهور شبكة المعلومات الدولية (Internet) ومع التقدّم الهائل في تكنولوجيا الاتّصال، أصبح التّعليم يواجه عددا من التّحديات التي تتطلّب إمداد عناصر العمليّة التّعليميّة البشريّة بالمهارات اللّازمة لمواجهة هذه التّحديات، ومن ثمّ ظهر في السّاحات التّربويّة مفهوم جديد يعرف بتكنولوجيا التّعليم، الذي ما لبث أنْ حدث بينه وبين مفهوم تكنولوجيا المعلومات تجانسٌ كبير أدّى إلى ظهور أنماط تعليميّة جديدة أطلق عليها المستحدثات التّكنولوجيّة

التّعليميّة. ويهدف إكساب المعلّمين لمهارات التّعامل مع هذه المستحدثات إلى تغيير نمط ما يقدم للمعلّمين من المعلومات باعتبارها هدفا إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظّفون المعلومات ويساعدون طلّابهم على توظيفها والاستفادة منها. إنّ المستقبل التكنولوجي لم يعد يطالب المعلمَ أن يكون ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان فحسب، فالمتوقّع أبعد من ذلك بكثير بحيث يكون المعلم مصمما للبيئة التقنية وبرامجها بل والمطوّر لها (الزهراني، د ت، 18).

أهميّة التعليم الإلكتروني لمعلم القرن الحادي والعشرين:

1-تنمية القدرات والمهارات المهنيّة:

إنّ التّعليم الإلكترونيّ ينمّي قدرات المعلم ومهاراته ويطوّرها، فإذا أحسن استعمالها وكان استغلاله لها أفضل استغلال فإنّ شبكة الإنترنت حاليا تزوّده بآلاف المصادر والمراجع والبحوث والدّراسات التي لا تتوفّر في المكتبات، وزيادة على ذلك فإنّ شبكة الإنترنت وفي موقع اليوتيوب يجد المعلم الدّروس مرئيّة ولها فائدة كبيرة في تطوير معلوماته العلميّة ومهاراته الشخصيّة مثل مهارات الإلقاء والعرض، مهارة إدارة الوقت ومهارة حلّ المشكلات.

2-استغلال الوقت:

إنّ التّعليم الإلكتروني يساعد المعلّم كثيرا في استغلال وقته، وهذا نتيجة الدّروس النّظريّة والتّطبيقيّة ومخطّطات الدّروس التي يوفّرها، والتي تساعده في متابعة طلّابه داخل الصفّ أو خارجه.

3-تغيّر أدوار المعلم:

إنّ تطوّر النظريّات التّربويّة جعل أدوار المعلّم تتغيّر من دوره المحوريّ والملقّن في العمليّة التّعليميّة إلى دوره كميسّر ومرشد وموجّه ومصمّم

ومخطّط لها، وجعل المتعلّم محورَها، وتحفيزه على التعلّم الذاتي وفق ما رسمه جاريسون Carrison1997 في نموذجه الشّامل للتعلّم الذّاتي وفق ثلاثة مفاهيم: الإدارة الذّاتيّة، المراقبة الذّاتيّة، الدّافعيّة.

4-الاستفادة من الدّول المتقدمة:

يجب على المعلّم والإدارة المدرسيّة في القرن الواحد والعشرين ربط العلاقات بين الدّول المتقدّمة والدّول النّامية من خلال نقل الخبرات والمعارف والمعلومات من خلال الفصول الافتراضية والمواقع الاجتماعية نتيجة التقدّم السّريع الحاصل لمواكبتهم ومعرفة الجديد لديهم.

مميّزات التعليم الإلكتروني وعيوبه:

*** مميزاته:**

- إمكانيّة الاتّصال والتّواصل بين الطّلبة فيما بينهم، وبين الطّلبة ومعلّميهم، وبين الطّلبة والمدرسة في أسرع وقت وخارج أوقات العمل من خلال غرف الدّردشة ومجالس النّقاش والبريد الإلكترونيّ، وهذا ممّا يزيد المعلّمين والطلّاب تحفيزا على المشاركة والتّفاعل مع المواضيع المطروحة.

- إمكانيّة عدم الحضور الفعليّ بالنّسبة إلى المعلّم أو المتعلّم وذلك من خلال حضور اللّقاءات أو النّدوات أو الحصص التّدريسيّة عن بعد من خلال البثّ المباشر.

- إمكانيّة العودة إلى البرامج والمناهج التّعليمية بسهولة سواء للمعلّم أو المتعلّم في أيّ وقت وفي أيّ مكان.

- تقليل الأعباء بالنّسبة للمعلّم والإدارة حيث أصبح التّعليم الإلكترونيّ يسهّل العمليّة التّعليميّة أو الإداريّة بإرسال الواجبات وحلولها وكذلك الدّروس والنّتائج الدراسيّة والتي كانت تستنزف منه وقتا كبيرا مع إمكانية معرفة وقت استلامها من طرف المتعلّم.

- تعدّد المصادر والمراجع من خلال الاتّصال بالمواقع والمكتبات الإلكترونيّة.

– التّعليم الإلكترونيّ أكثر تشويقا ومتعة من التّعليم التّقليديّ المملّ نتيجة الاستخدام المتعدّد للوسائط التّعليميّة.

❋ عيوبه:

– نقص الوعي الكافي سواء للمعلّمين أو للمتعلّمين بهذا النوع من التّعليم، وضعف الاستعمال الجيّد والسهل للتّقنية.

– الحاجة إلى ضرورة الاعتماد على مختصّين في تصميم البرامج التّعليميّة، أو إدارة أنظمته أو ممّا يجبر المعلّم على حضوره لدورات تكوينيّة أو اجتهاده الشخصيّ من أجل تطوير أدائه وتجويده.

– الحاجة إلى بنية تحتيّة صلبة في المدارس والجامعات، من حيث توفّر الأجهزة وسرعة تدفّق الإنترنت وكلّ ما يتعلّق بالوسائط التّعليميّة الأخرى.

– ضعف دافعيّة التعلّم بالنّسبة للمتعلّمين غير المتحكّمين في ذواتهم نتيجة التّمييع وتضييع الوقت والجهد عند الدّخول إلى شبكة الإنترنت.

– غياب التّفاعل المباشر وجها لوجه خاصّة في تطبيق تكنولوجيا التّربية والتّعليم بشكل كلّي.

الخلاصة والاستنتاجات:

اهتمّت هذه الدّراسة بإلقاء الضّوء على أهمّيّة التّعليم الإلكترونيّ لمعلّم القرن الواحد والعشرين، وأخيرا خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار في نجاح المعلّم لاستخدامه التّعليم الإلكترونيّ ومنها:

– وجوب امتلاك كلّ معلّم لجهاز حاسوب لاستخدامه في أوقات العمل.

– ضرورة وجود المساعدين التّقنيّين في المدارس والجامعات لمساعدة المعلّمين وإرشادهم في حلول بعض المشكلات التي تقع معهم أثناء

الاعتماد على التّعليم الإلكتروني.

– ضرورة تدريب المعلّمين على استخدام التّكنولوجيا في التّعليم بتوظيف الأدوات اللّازمة.

– أن يكون المعلّم قادرا على مواكبة الجديد في مجال تخصّصه وأن يكون على استمرارية في التعلّم لتطوير قدراته ومهاراته.

– إدراج مهارات معلّم القرن الواحد والعشرين ضمن برامج تدريبه أثناء الخدمة.

– نظرا لوجود بعض العيوب والسلبيّات في التّعليم الإلكتروني، فنوصي بعدم استخدامه كلّيا في التّعليم بل يكون مكمّلا ومحسنا له.

قائمة المراجع:

بن علي، راجية (د ت). *التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة*. عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 100– 115.

بن علي سالم، فاطمة (د ت). *التعليم الإلكتروني ومعلم القرن الحادي والعشرين*. مركز دعم التعلم الإلكتروني بجازان. السعودية.

حفني، مها كمال (2015). ورقة عمل بعنوان: مهارات معلم القرن 21. جامعة أسيوط.

الزهراني، غدير علي صالح (د ت). معايير كفاءة المعلم في مجال التقنية. في الفترة من 24– 26 أكتوبر. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

عبد الألمعي، علي (2011). دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين (التحول الكامل في إعداد المعلمين متاح على: http://www.almarefh.net

لونيس، علي واشعلال، ياسمينة (د ت). دور التعليم الرقمي في تحسين

الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا). عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 414– 421 .

محمود عبد اللطيف، أحمد (د ت). التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي. جامعة بابل.

معايير التّكوين المستمرّ في حقل التّربية والتّكوين وآفاق إصلاحه

نورالدين أرطيع

كلّيّة علوم التربية – جامعة محمّد الخامس.

إسماعيل الشقف

طالب باحث، أستاذ التعليم الإعدادي، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، المغرب.

الملخّص:

إذا كان التّكوين المستمرّ يشكّل دعامة أساس في مجال التّربية والتّكوين، باعتباره يحيل على الاستمراريّة والامتداد وليس على التكوين المناسباتيّ، وأيضا نشاطا علاجيا، فإنّه من الضروري أن تكون له معايير تؤسّسه وتنظّمه، لتتحقّق الفعاليّة المرجوّة منه عبر تكوينات متعدّدة يحتاج تطبيقها إلى مجموعة من الآليات الكفيلة بأجرأتها وتنفيذها على أرض الواقع.

وممّا سبق تظهر جليّا ضرورة إصلاح سياسة التّكوين المستمرّ، الذي لن يتحقّق إلا بإعادة النّظر في مضامين مخطّطات التّكوين المستمرّ وبرامجه، وتوفير الشّروط اللّازمة لذلك، مثل، آليّات التّكوين عن بعد؛ ولا شكّ في أنّ لكلّ فعل إصلاحي نتائجَ تنتج عنه، وآفاقا تخدم المفيد والمستفيد، يمكن إجمالها في الآتي:

- تكوين فرد محيّن المعارف والمستجدّات.
- كسب الوقت من خلال توفير آليّات التّكوين عن بعد.
- ترشيد التّكاليف والموارد.

- تحقيق الجودة وتطوير الكفاءة.

ولهذا الغرض عملت هذه الورقة على تحديد معايير التّكوين المستمرّ في ميدان التّربية والتّكوين وعوائقه، وتسطير آفاقه. وذلك من خلال المحاور التالية:

أ. تقديم:
ب. المحور الأوّل: التّكوين المستمرّ: المفهوم والعوائق.
ج. المحور الثّاني: معايير للتّكوين المستمرّ.
د. المحور الثّالث: آفاق التّكوين المستمرّ.
ه. خلاصات وتوصيات.

الكلمات المفاتيح: الوحدات الموضوعاتية-المعايير الثّمانية -التكوين المستمر وآفاقه-الكفاءة وتقويم الفعالية-استراتيجيات التكوين.

تقديم

أصبح التّكوين المستمرّ في عالمنا المعاصر ضرورة ثابتة لا محيد عنها في حياة العاملين بقطاع التّعليم إذا أرادوا مسايرة التطوّرات المهنيّة والتّكنولوجيّة الرّاهنة، لكنْ قبل الخوض في غمار الموضوع وتفاصليه لابدّ من تقديم تعريف للتّكوين في عمومه، بأنّه: "عمل مخطّط يتكوّن من مجموعة من البرامج المصمّمة، من أجل تعليم الموارد البشريّة كيف تؤدّي أعمالها الحاليّة بمستوى عال من الكفاءة، من خلال تطوير أدائهم وتحسينه".[1] كما يعرّفه إسماعيل قيرة، بأنّه: "العمل على زيادة قدرات الأفراد العاملين ومهاراتهم، ورفع مستوى قيامهم بمهامّهم وأدائهم لوظائفهم الحاليّة، وكذا اكتساب القدرة على تولّي مسؤوليّات أكبر."[2]

1 عمر وصف عقيلي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة، دار وائل للنشر، عمان، 2005، ص438.

2 إسماعيل قيرة، تنمية الموارد البشرية، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2007، ص88.

التّكوين المستمرّ: المفهوم والعوائق

لقي التّكوين المستمرّ عدّة تعريفات لا تختلف في جوهرها، وقد استخلصنا منها أنّه: عبارة عن أنشطة نظريّة، وتطبيقيّة منظّمة من طرف جهاز رسميّ لفائدة فئة معيّنة، في أوقات عملهم، أو خارجها انطلاقا من أهداف واضحة، ومحدّدة، غايتها الرّفع من مستوى قدراتهم الفكريّة، والمهنيّة بأساليب متنوّعة، كاللّقاءات، والنّدوات، والمحاضرات، أو الورشات، وغيرها من الصّيغ، بغية تحسين مردوديّة المستفيد، وجعلها ملائمة للمتطلّبات المتجدّدة من جهة، ومنسجمة مع معطيات العلوم التّربويّة من جهة أخرى.[3]

لكنّ تطبيق هذه التّكوينات سالفة الذّكر بمختلف صيغها يحتاج إلى مجموعة من الآليّات الكفيلة بأجرأتها وتنفيذها على أرض الواقع، إلّا أنّ الملاحِظ لوضع التّكوين المستمرّ بالمغرب يرى أنّ هذه التّكوينات لا تخضع لمعايير التّكوين المستمرّ العالية، ولا تعطي ما ينتظر منها من فوائد، إلّا في قليل من الأحيان، لوجود عدّة عوائق تحول دون تحقيق المبتغى منها استخلصناها إثر حضورنا مجموعة من الدّورات التّكوينيّة في حقل التّربية والتّعليم، إذ اتّضح بعد مشاركتنا في دورة تكوينيّة تحت عنوان: "الاستعمال التّقنيّ والبيداغوجيّ للسبّورة التّفاعليّة"، وجود مجموعة من الإخلالات شابت هذا التّكوين من قبيل:

- استغراق حصّة التكوين أربع ساعات مستمرّة، مما يؤدّي إلى ملل المتلقّي، وقلّة تركيزه، وعدم استفادته من الحصة.
- عدم التّدقيق في الأمور المهمة.
- استعمال لغة هجينة تخلط بين مجموعة من اللّغات واللّهجات، دون

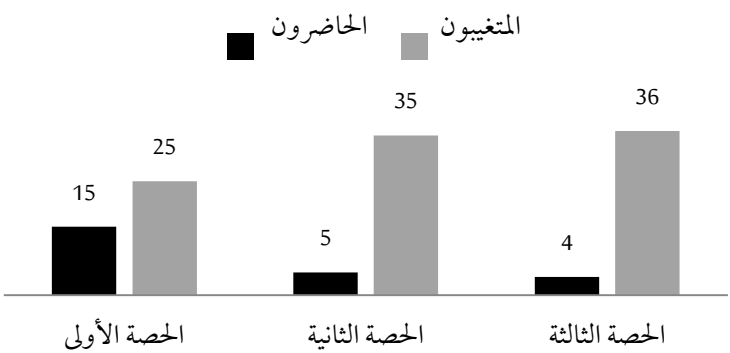
3 المهدي المنجرة، جيمس بوكتين، مارسيا ماليتزا، من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، 2003 ص26.

مراعاة مستوى الفئة المستفيدة، مما يحول دون فهم العديد من المعطيات.

- عدم انسجام قدرات الفئة المستهدفة وموضوع التّكوين: حيث يوجد ثلّة من المستفيدين لا تتقن استعمال الحاسوب، فما أدراك بأن تتعامل مع السبّورة التّفاعليّة التي تحتاج دقّة وخبرة تكنولوجيّة مسبّقة.
- اقتصار تفكير المستفيد على حيازة شهادة التّكوين، دون رغبته في التعلّم وتطوير كفاءاته.
- قصر مدّة الدّورة التكوينيّة بالموازاة مع مضمونها: حيث لا تسمح هذه المدّة بإجراء تمارين تطبيقيّة، تعدّ هي الأساس في مثل هذه التّكوينات.
- استعمال لوجستيك كلاسيكيّ غير مساير لتطوّرات العصر.
- إجراء تكوينات لا تنفع المستفيد في مشواره المهنيّ: حيث أقرّ جلّ الحاضرين بعدم توفّرهم على سبّورات تفاعليّة في مقرّات عملهم.
- هيمنة الشّباب على حساب الكهول في الحضور.
- حضور ضئيل للمستفيدين من الدورة، نوضّحه في المبيان التّالي:

مبيان توضيحي(1):

نسبة الحضور في دورة تكوينيّة رسميّة حول الاستعمال التّقنيّ والبيداغوجيّ للسبّورة التّفاعليّة



وقد ساهمت في توليد هذه الاختلالات سالفة الذّكر مجموعة من العوائق تتجلّى في النّقاط التّالية:

أ. بعد مركز التّكوين عن المستفيدين، وعدم مناسبة التّوقيت المعتمد لهم.

ب. غياب استراتيجية واضحة للتّكوين مركزيّا، جهويّا، ومحليّا، حيث تتعدّد إجراءات تدبير أنشطة التّكوين، والمتّسمة في معظمها بالغموض والضّبابية لكونها لا تخضع لمبدأ التّرشيد، والعقلنة والتّخطيط، انطلاقا من تشخيص علميّ، ودقيق لحاجيات المستفيدين.

ج. ضعف تأطير بعض الأساتذة المكوّنين، وعدم حيازتهم لكفايات التّبليغ والتّدبير الزمنيّ.

د. غياب التّحفيز: حيث لا تقدّم أيّ مساعدة مادّية أو معنويّة للفئة المستفيدة تشجّعهم على الحضور.

ه. فقدان الفئة المستهدفة الثّقة في مثل هذه الدّورات التّكوينيّة، بسبب مخرجات الدّورات السّابقة.

و. عدم ملاءمة مسوغات التّكوين لحاجات المستفيدين.

ز. استخفاف الكهول بمثل هذه التّكوينات: حيث يرى بعض الأساتذة القدامى في الميدان أنّ هذه التّكوينات لن تضيف إليهم شيئا، مقارنة بما اكتسبوه من خبرة وتجربة في مشوارهم المهنيّ الطّويل إضافة إلى عدم رضاهم عن تكوينهم من طرف مكوّنين أصغر منهم.

معايير للتكوين المستمر

وممّا سبق تظهر جليّا ضرورة إصلاح سياسة التّكوين المستمرّ، ولن يتحقّق هذا الأمر إلّا بإعادة النّظر في مضامين مخطّطات التّكوين المستمرّ، وتوفير جميع الشّروط اللّازمة لذلك، مثل، آليّات التّكوين عن بعد، وذلك باتّباع عدة معايير تكفل تحقيق الهدف المنشود من وراء تنظيم هذه التّكوينات.

واستتباعا لما سبق، تبرز لنا إشكالية محوريّة: هل التّكوين المستمرّ بمعاييره المعتمدة الرّاهنة ونوع المشكلات التي يتصدّى لها في سياق أيّ "مسوغة تكوينيّة" كانت، يستجيب فعلا لانتظارات الأساتذة العاملين في حقل التّربية والتّعليم في أفق إعداد متعلّم فاعل ومنتج، وقادر على الاندماج في المسار التّنمويّ من جهة، وتكوين إطار تربويّ ذي كفاءات مهنيّة تخوّل له تحقيق تلك الغايات والمرامي من جهة ثانية؟

لا شكّ في أنّ هنالك ثلاثة مكوّنات هي المؤثّرة في جودة التعليم والساعية إلى بناء الكفاءات: المؤسّسة، والتّكوين، والعامل البشريّ. علما وأنّ الجودة ترتبط بمستويات التّأثير القائمة بين الأطراف الثلاثة، وتوافر ثقافة الجودة وقابليّتها، إضافة إلى تكوين متين ودعم تربويّ فعليّ (الممارسة).

يكتسي التّكوين عامّة والتّكوين المستمرّ خاصّة قوّته من الدّعائم التي جاء بها الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين المغربيّ:

1. الدّعامة 13: دعائم نظام التّكوين الأساسيّ والمستمرّ لفائدة الأطر، وذلك في:
2. المادّة 137: التّكوين الأساسيّ والمستمرّ حقّ للموظفّ.
3. المادّة 104–105: التّركيز على الجودة والمردوديّة التربويّة.

الشّيء الذي دعّمه برنامج المخطّط الاستعجالي في E3:P1 المؤكّدة على ضرورة تنمية الكفايات، والقدرات الخاصّة بأطر التّربية والتّكوين عبر إرساء سياسة مستدامة في التّكوين المستمرّ.

من جانب آخر، قد لا يحقّق التّكوين الأوّليّ أو الأساس أهدافه، تاركا بذلك فراغات منهجيّة ومعرفيّة تستدعي نافذة تسمح بملء تلك الهفوات، وخلق فرص المواكبة، أي تغطية جميع التّحويلات الفردية، والجماعيّة للكفايات والقدرات، والتّركيبات التّربويّة، لهذه الأهداف تم اعتماد التّكوين المستمرّ أو التّكوين الذّاتي، الذي هو تكوين يعتمده المدرّس أو الإطار التّربويّ نفسه، بالاستناد إلى إمكانيّاته أو حاجيّاته، يركّز فيه على التبصّر الذّاتي تجاه العمليّة التي يقوم بها، ومن آليّاته القراءة والبحث التّربويّ.

إنّ الحاجة إلى التّكوين تدلّ على أنّ كلّ تخطيط لتكوين ينبغي أن يكون مستجيبا لحاجيّات الفرد "المدرّس" أو مجموعة، ورغبات وحاجيّات يتمّ التّعبير عنها مسبّقا. بعد تحديد تلك الحاجيات، يتمّ تعيين المكوّن ونوع الأنشطة أو البرنامج التّكوينيّ السّليم والنّفعي. بينما في الآن ذاته، وجب الانتباه إلى داخل هذا التّكوين المستمرّ، فليس هنالك استمراريّة؛ بمعنى أنّ الوحدات الموضوعاتيّة لا يتمّ إخضاعها للمراقبة والتّقويم، بل تكوين يظلّ محدودا في الزّمان والمكان، تنقضي أهدافه وكفاياته بانتهاء مدّة التّكوين.

أضف إلى ذلك، أنّه لا أحد يستطيع تقويم فعاليّة التّكوين المستمرّ إلّا الذين استفادوا منه. علما أنّ جلّ التّكوينات لا تخضع للتّقويم سواء من المكوّن أو المستفيد أو اللّجنة المنظّمة (المؤسّسة).

ولتجاوز هذه الإشكاليّة تمّ وضع تصوّر جديد حول التّكوين المستمرّ، من خلال طرح عناصره ومقوّماته الواجب توافرها، والتي يمكن تصنيفها على النّحو الآتي:

- زمان التّكوين ومكانه.
- فترة التّكوين.
- محاور التّكوين ومضامينه.
- تحقّق أهداف التّكوين: أثناء التكوين وبعد نهايته، وتأثيره على المستفيد ومهمّته.
- منهجيّة التّكوين واستراتيجيّته.
- فعاليّة التّكوين.

ومنه، فإنّ تحقّق هذا التصوّر يحتاج إلى معايير ضابطة للتّكوين المستمرّ داخل منظومة التّربية والتّكوين. معايير تم حصرها في:

❋ الحاجة: لا جرم في أنّ وجود فراغ أو تقصير يستدعي القيام بحلّ أو التعجيل بخطوة إلى الأمام تتجلّى في سدّ تلك الثّغرات. وعليه فإنّ تنظيم

تكوين مستمرّ من أجل التّكوين فقط، ليس إلّا هدرا للزّمن المدرسيّ.

❋ الكفايات: ذكرنا في البداية أنّ التّكوين المستمرّ يسعى إلى تنمية كفايات جديدة أو مهارات فرضتها السّاحة التّعليميّة، غير أنّ هذه الكفايات ينبغي أن تكون محدّدة بدقّة وعمليّة.

❋ المكوّن: يعدّ هذا المعيار من الرّكائز الأساس في التّكوين المستمرّ، فاختيار المكوّن المتمكّن والفعّال من العوامل المؤثّرة في سيرورة التّكوين المستمرّ، فبالإضافة إلى الجانب المعرفيّ، والمهاريّ والعلمي للمكوّن بصيغة الفرد أو الجمع، وجب توافر قدرة تواصليّة عالية تمكّنه من مسايرة ردود أفعال المستفيدين.

❋ السّيرورة: إنّ التّكوين المستمرّ جزء من النّظام التّربويّ، وغير مرتبط بفترة زمنيّة محدّدة، وإنّما هو تتابع وتتبّع لمدى تحقّق الأهداف المسطّرة سابقا، إضافة إلى أنّه يجب أن يكون بشكل تراكميّ تصاعديّ، من السّهل نحو الصّعب، وليس العكس.

❋ التّخطيط أو هندسة التّكوين: غنيّ عن البيان أنّ أيّ عمليّة تكوين يستلزم الأمر الإعداد لها سواء من حيث المدخلات (الموارد البشريّة والماديّة المسخّرة لتحقيق الأهداف المرجوّة)، والمخرجات، وكذلك مناسبة السّياق للمحتوى. والسّياق هنا يعني البيئة المرتبطة بحاجات التّكوين وغاياته والصّعوبات التي دعت إلى ذلك التّكوين.

❋ تقويم التعلّمات: يتمّ التّركيز هنا على جانبين اثنين: النّتائج والسّيرورة. كما يشمل التّقويم فعاليّة البرنامج التّكوينيّ من خلال:

- ردود الأفعال: قياس درجة الرّضى عبر تقديم استمارات للمستفيدين.
- السّلوكات: إنّ تغيير مواقف المستفيد وسلوكاته سواء من النّاحية المهنيّة أو الشخصيّة، هو الغرض من تنزيل مشروع التّكوين المستمرّ.
- المكتسبات: يرتبط هذا الجانب بالمعارف، والمهارات، والكفايات، والاتّجاهات.

إن التّقويم، بهذا المعنى، وحسب مارك دينيري[4] ينطلق من تأثيراته على المستفيدين.

ومن بين المعايير التي أضافها جاك فيليبس Jack Phillips معيار عائد الاستثمار؛ بمعنى الرّبح الصّافي من التّكلفة، والذي هو غالبا ربح معنويّ.

آفاق التكوين المستمر

في الأخير، إنّ تنزيل معايير التّكوين المستمرّ يستوجب:

- ✯ ضرورة وجود دفتر تحملات.
- ✯ الابتعاد عن التّنظير.
- ✯ تنويع أساليب التّكوين المستمرّ.
- ✯ صياغة سجلّ تربويّ – فرديّ للإطار التربويّ يسهّل تحديد المستوى أوّلا، ثم تشخيص الحاجيّات ثانيا.

وإذا تتبعنا المعايير أعلاه فلا شكّ في أنّ التّكوين المستمرّ في المجال قيد الدّراسة سيؤتي أكله، إذ لكلّ إصلاح نتائج تنتج عنه، وآفاق تخدم المفيد والمستفيد، يمكن أن نجملها في النّقاط التالية:

1) تكوين فرد محيّن المعارف ومواكب للمستجدّات.

2) **تأهيل الموارد البشريّة:** إنّ تأهيل المورد البشريّ استنادا إلى تكوين مستمرّ دقيق يرتكز على حاجات المستفيدين من شأنه الرّفع من مردوديّة الفرد وإعداده للانخراط الإيجابي في تسيير مجاله اليوميّ وتدبيره، وبالتّالي مساهمته في تطوير المنظومة التّربويّة محلّيا جهويّا أو مركزيّا.

3) كسب الوقت، من خلال توفير آليات التّكوين عن بعد.

4 Marc Dennery, Evaluer la Formation : des Outils pour Optimiser l'Investissement Formation, ESF, Paris, 2001.

4) **ترشيد التّكاليف والموارد:** يعتبر تأهيل المورد البشريّ مدخلا رئيسيّا لترشيد الفعل التربوي وعقلنته لتجاوز الهدر بمختلف أشكاله المادّية والبشريّة، وذلك انطلاقا من استراتيجية واضحة ودقيقة للتّكوين المستمرّ تستند على خطّة ترتكز على تحليل مسبّق لحاجات المستفيدين وتعمل على تلبية تطلّعاتهم.

5) **تحقيق الجودة:** ممّا لا جدال فيه أنّ تطبيق نظام الجودة في المجال التّربويّ، والتّعليميّ يمنح المؤسّسة التّعليميّة التّقدير المحلّي والاعتراف الدوليّ، من هنا لا يمكن لأيّ إصلاح تربويّ ينشد الجودة أن يستغني عن التّكوين المستمرّ باعتباره مدخلا أساسيّا يساعد على إكساب الفرد مجموعة من الكفايات والمهارات المهنيّة الكفيلة بتسهيل مواكبته لمستجدّات السّاحة التّربويّة.[5]

6) **تنمية روح المواطنة:** إنّ بناء خطّة للتّكوين المستمرّ تقوم على إشراك الفاعلين التّربويّين، والشّركاء الاجتماعيّين، والمستفيدين من شأنها ترسيخ القيم والمواقف التي تنمّي روح المواطنة وتحمّل المسؤوليّة وبالتّالي خلق فضاء للحريّة والإبداع.

وفي هذه الحالة، يصبح الجميع مسؤولا عن تدابير التّكوين المستمرّ منذ بدايتها إلى نهايتها، لأنّ لكلّ مشروع أو برنامج أو عمل معين نقطةَ بداية، ويقصد بها اللّحظة التي تولد فيها فكرة المشروع، وما يتلو ذلك من تحديد لمعالمه، وحصرٍ لموارده المادّية والبشريّة، وتحديد لنطاقه، ومداه الزّمنيّ ورسم لأهدافه، كما أنّ له نقطة نهاية تتمثّل في تنفيذ خطّة المشروع وتتبّعها.[6]

إنّ مثل هذا العمل التّشاركي يخلق نوعا من التّفاعل الإيجابيّ بين جميع الأطراف المتعاقدة من جهة، والتّقليص من آثار العقليّة المقاومة لكلّ

5 أحمد أوزي، جودة التربية وتربية الجودة، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 2005 ص29.

6 محمد السكتاوي، مبادئ التدبير والتواصل داخل الإدارة، منشورات صدى التضامن، طبعة 2003 ص8.

مشروع من جهة أخرى.

7) تنمية نظام الحوكمة وتدبير المجال اليوميّ: إذا كان التّكوين المستمرّ أداة فعّالة لتأهيل الموارد البشريّة وتنمية مهاراتها، وكفاياتها، وكذا مواقفها وقيمها، فإنّه سيساهم في ترشيد المنظومة التّربويّة وتدبيرها وتسييرها لتلبية حاجات المجتمع، وتطوير طرق التّفكير، وبالتّالي تنمية نظام الحوكمة استعدادا لخوض غمار التّنافسية العالمية المحتدمة[7]

8) مواكبة الإصلاح التّربويّ، وإعادة التّأهيل بصفة معمقة.

9) تحفيز الموارد البشريّة لتشجيعها على تطوير أدائها وخبرتها المهنية.

10) تيسير المحافظة على مناصب الشّغل وفتح الآفاق المهنيّة، وذلك من أجل تحسين الظّروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة للمتعلّمين.

11) بلورة آليّات التّكوين المستمرّبشكل متراكم.

12) ترقية الأطر الإداريّة والتربويّة، وذلك باحتساب نتائج المعنيّين بالأمر في دورات التّكوين المستمرّ التي استفادوا منها، وكذا إبداعاتهم المرتبطة مباشرة بالتّدريس أو الأنشطة المدرسيّة الموازية. (الميثاق الوطني للتربية والتكوين المغربي، المجال الرابع الدعامة 13 المادة 137).

13) الاندماج في الحياة العامّة باستمرار، والتكيّف مع كافّة المستجدّات والمستحدثات.

وقد اقترح المستجوَبون عدّة بدائل للحصول على تكوين مستمرّ ناجح وفعّال، أهمّها:

- اختيار المكان والزّمان الملائمين للتّكوين المستمرّ.
- عدد أيّام التّكوين اللّازمة لتحقيق استفادتهم من التّكوينات.
- إتاحة المدّة الكافية لتوصّلهم بجدول أعمال الدّورة التّكوينيّة قبل قيامها.

7 Gaston Mialaret, *Que sais - je ? Formation des enseignants*, 3ème édition Mai 1990, p: 81.

- تنويع صيغ التّكوين حسب الأهداف المسطّرة والفئة المستهدفة.
- تقديم تحفيزات خلال التكوين وبعده.
- اعتماد مصوغات تكوين فعّالة وذات جودة.
- استحضار أشكال التّقويم والتتبّع الملائمة.
- تشجيع المستفيد على استثمار المعارف والمهارات المكتسبة بعد الدّورة التّكوينيّة.

المراجع

1. أوزي أحمد، جودة التربة وتربية الجودة، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 2005.

2. السكتاوي محمد، مبادئ التدبير والتواصل داخل الإدارة، منشورات صدى التضامن، طبعة 2003.

3. عقيلي عمر وصف، إدارة الموارد البشرية المعاصرة، دار وائل للنشر، عمان، 2005.

4. قيرة إسماعيل، تنمية الموارد البشرية، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2007.

5. المخطط الاستعجالي، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2009.

6. المنجرة المهدي، جيمس بوكتين، مارسيا ماليتزا، من المهد إلى اللحد التعلم وتحديات المستقبل، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، 2003.

7. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 1999.

8. Gaston Mialaret, *Que sais- je? Formation des enseignants,* 3ème édition Mai 1990.

9. Marc Dennery, Evaluer la Formation : *des Outils pour Optimiser l'Investissement Formation*, ESF, Paris, 2001.

استراتيجيّة المقاربة بالكفاءات كمنهج للتعلّم

الدكتور السعيد قاسمي

أستاذ جامعي / المركز الجامعي سي الحواس بريكة – الجزائر

يتطوّر المجتمع ويتغيّر عبر الزّمن بفعل ما يتعرّض له من أفكار جديدة داخليّة وخارجيّة، ولكنّ النّاس لا يشعرون في العادة بهذا التغيّر، لأنّهم يتلقّون كلّ ذلك بطريقة تلقائيّة، إذ أنّ الذي يشعر بذلك ويعيه ويضع بين مرحلة وأخرى حدّا فاصلا له هو: العالِم المنظّر؛ بكلمة مختصرة إنّه الإنسان العالم بأسرار التطوّر، ولكنْ مع ذلك ستظلّ هذه المعرفة كامنة في ذهنه مرقونة في كتبه لا تجد لها مخرجا إلّا عند العالم المطبّق الذي لا يكتفي بنقل تلك المعرفة ولكنّه يبحث لها عن مسالك آمنة توصلها إلى الميدان ويجربّها، من أجل الاستفادة منها.

إنّ التّجديد ظاهرة إنسانية داخل المجتمعات في جميع مجالات الحياة، تدلّ على وعي الإنسان بضرورة التحوّل من أجل تحقيق التقدّم المنشود قصد مسايرة التطوّر الحاصل في العالم، والمدرسة بمختلف أقطابها واحدة من أهمّ هذه المجالات؛ كونها تحتلّ موقعا مركزيّا في هذا التطوّر، وواحدة من أهم الأوساط التي بواسطتها يستطيع المجتمع أن يتجاوز مختلف العقبات الحياتيّة بوعي وعلميّة. لذلك كانت ومازالت – المدرسة– محلّ بحث وتمحيص من قبل المختصّين قصد إيجاد أنجع الطّرق وأيسرها في تحصيل المعرفة، معرفة واعية تراعي متطلّبات الفرد الآنيّة، وتساعده على الاندماج والمشاركة في تطوير مجتمعه والمساهمة في تقدّمه مساهمة علميّة محسوبة العواقب، مما يتحتّم عليها ومن خلالها القائمين عليها، تبَنّي أهمّ الاستراتيجيّات التّعليميّة العالميّة التي تجعل من المتعلّم مركز اهتماماتها ومحلّ بحثها، من أجل أن تحقّق الأهداف المنتظرة منها، ولعلّ أهمّها المقاربة بالكفاءات المتبنّاة من قبل معظم المنظومات التّعليميّة العالميّة؛

باعتبارها مقاربة تعيد للإنسان اعتباره وتحدّد دوره الفعّال في عمليّة التطوّر من خلال التّجريب، وبكلمة موجزة فإنّ هذا النّوع من المقاربات لا يكتفي بنسج وضعيّات الفعل السّلوكي الاجتماعيّ بطريقة سلبيّة؛ بل يقوم المتعلّم فيها بنسج خطاطات عقليّة تؤهّله لأن يختار من السّلوكيات المتاحة ما يلائم وضعه ويوصله إلى تجاوز مشكلات حياتيّة، وهنا يكون موضع ارتكاز البنائيّة.

لذلك وجب تحديد ماهية هذه المقاربة، وكيفيّة مساهمتها في إعداد الفرد المرغوب فيه، وما هي أهم الاستراتيجيّات المتبنّاة من طرفها لتجاوز العقبات البيداغوجيّة الممكن مواجهتها؟

إنّ التّعليم الحقيقيّ الذي يجد صداه عند المتعلّم ويحقّق أهدافه؛ هو التّعليم المبنيّ على مراعاة حاجاته الأساسيّة سواء الذّاتية منها أو الاجتماعيّة؛ وبمعنى أدقّ مراعاة مختلف الجوانب المشكّلة لشخصيّته النفسيّة والاجتماعيّة باعتباره المنطلق والهدف في الآن نفسه، لذلك نجد أبرز ما تؤكّد عليه هذه المقاربة هو النّزول إلى مستوى المتعلّم ورغباته من أجل إنجاح عمليّة التعلّم، فأبحاث علوم التّربية في العصر الرّاهن تتركّز على "علم نفس التعلّم، وثانيا الطّرائق والأساليب التي تناسب المتعلّم، ليكتسب المعطيات المعرفيّة. إنّ أهمّ هدف للتّربية في الزّمان الرّاهن، هو تكوين البنية المعرفيّة المنطقيّة للمتعلّم، وتكوين البنية النفسيّة السّليمة لديه، قبل إكسابه المعطيات العلميّة المعاصرة" (عون، 2015، ص28)، معنى ذلك أنّ المقاربات التّعليميّة الحديثة غيّرت تعاملها مع كلّ أقطاب العمليّة التعليميّة بما في ذلك المتعلّم؛ حيث جعلت منه محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية باعتباره العنصر الأساس في المنظومة ككلّ، ومن خلاله تغيّرت مفاهيم وأدوار تربويّة عديدة والتي كانت سائدة إلى وقت قريب، حيث حاولت هذه المقاربات أن تقدّم لعمليّة تلقّي المعرفة تفسيرا علميّا واعيا يجعل المهتمّ في هذا المجال يعي العمليّة بكلّ أبعادها ممّا يجعله يمارس مهمّته بيسر وسهولة، وإذا كان لابدّ من تحقيق هذا الغرض وجب عليه معرفة طريقة حصول المعرفة عند المتعلّم لأنّ "المعنى يبنى ذاتيا من قِبل

الجهاز المعرفيّ للفرد (المتعلّم) نفسه ... وفي هذا فإنّ المعنى يتشكّل داخل عقل المتعلّم نتيجة لتفاعل حواسّه مع العالم الخارجيّ أو البيئة الخارجيّة" (محمود زيتون، 2015م، ص42)، وإذا كان كذلك وجب مراعاة إمكاناته العقليّة والمعرفيّة من أجل تزويده بآليّات تفكير صحيحة تتناسب وهذه الإمكانات والتي تمكّنه من تحصيل معرفة تمكّنه من تجاوز مختلف المواقف الحياتيّة التي يتعرّض لها، وتعدّ المدرسة أهمّ وسط حاضن للممارسات البيداغوجيّة السّليمة والصّحيحة، فهي المكان الأمثل والمساعد الأفضل في تحصيل معرفة واعية، معرفة تكون بمثابة العضد القويّ للمتعلّم في حياته اليوميّة من أجل إثبات ذاته داخل جماعته اللّغويّة، فبالمعرفة العلميّة الواعية يحقّق الفرد مكانته ويبدي آراءه ويدافع عنها، كما أنّ الممارسة البيداغوجيّة الصّحيحة داخل هذا الفضاء التّربويّ بمثابة الحلّ الأمثل والإجراء الصّحيح للتّحصيل المعرفيّ العلميّ، فبواسطته يتحقّق الفعل التّعليميّ المنشود، وبها يتمكّن المتعلّم من الحصول على المعرفة بكلّ أبعادها تنظيرا وتطبيقا، وممّا لا شكّ فيه أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة النّاجحة، لا يمكن لها أن تستثني المعلّم باعتباره المحرّك الرّئيس للعمليّة والوسيط المساعد على التّحصيل الجيّد للمعرفة الهادفة.

إلّا أنّه كلّما كانت ممارسته غير صحيحة وفق ما جاءت به النّظريّات التّربويّة المعاصرة -بما في ذلك المقاربة بالكفاءات-، تعسّر على المتعلّم التّحصيل العلميّ الواعي، ومنه عمليّة التّأويل الصّحيح والمسك بالدّلالات الحقيقيّة، التي تسعى المنظومات التّربويّة المعاصرة إلى تمكين المتعلم منها تنظيرا وإجراءً.

ونظرا لهذه الأهمّية في الممارسات الصفّية اليوميّة، سعت وتسعى مختلف المجتمعات العالميّة، في البحث عن أنجع الاستراتيجيّات التّربويّة التي من خلالها يستطيع المعلّم أن يؤدّي دوره على أكمل وجه من أجل التّحصيل المعرفيّ فكرا وإنتاجا، من خلال الملاحظات الميدانيّة والممارسات اليوميّة في قطاع التعليم نجد كثيرا من الفاعلين في قطاع التّربية وعلى رأسهم المعلّم، باعتباره الموجّه والمنظّم للعمليّة التربويّة ككلّ

مهما تعدّدت النّظريّات التّربويّة وتشعّبت الممارسات البيداغوجيّة، يجهل عمليّة التّحصيل المعرفيّ التي تحدث عند المتعلّم، وطريقة حدوثها وفق ما جاءت به أهمّ النّظريّات التّعليميّة التّعلّميّة الحديثة، لذلك وجب عليه معرفة هذه الطّريقة؛ حتى يستطيع أن يعلّم بوعي انطلاقا مما سيشكّله من خلفيّة معرفيّة حول عمليّة التّحصيل والتي ستكون دون شكّ ركيزته الأساسيّة التي يستطيع من خلالها أن يدرك مواطن الضّعف الموجودة التي تحول دون التّحصيل المراد، لأنّ هناك "ترابطَ أفكار جديدة بأخرى موجودة في العقل سابقا... لذلك لابد على المعلّم من إثارة الأفكار السّابقة بالأفكار الجديدة" (منور، ماي 2017، ص18).

لهذا وجبت الإشارة إلى كيفيّة حدوث عملية التّحصيل المعرفي، وفق ما جاءت بها أهمّ النّظريّات التّعليميّة المطبّقة في هذا المجال، في جلّ دول العالم ألا وهي نظريّة المقاربة بالكفاءات بزعامة **جون بياجيه**، هذه المقاربة التي يجب أن يدركها المعلّم من أجل أن يعلّم بوعي، باعتباره مساعدا رئيسا في حدوث عمليّة التّحصيل المعرفيّ لدى المتعلّم لا ملقّنا له، والتي أراها من الأهمية بمكان، فبعدم معرفتها وإدراك أبعادها يغدو المعلّم مجرّد ملقّن أو محاضر، وهذه الطّريقة التي أثبتت عجزها وقصورها في حدوث عملية التحصيل الواعي، والتي لا يمكن للمتعلم أن يستفيد من هذه المعرفة في حياته اليومية وهذه المهمة هي الأساسية بالنسبة للمدرسة الحديثة؛ بمعنى أن مهمتها الأساسية هي إعداد الفرد للحياة، أي إكسابه معرفة تكون له عوْنا في تجاوز مختلف المواقف التي تعترضه داخل القسم من خلال الممارسات البيداغوجية المتنوعة من جهة، أو خارجه من خلال المواقف التواصلية الاجتماعية المختلفة من جهة أخرى.

فطريقة التحصيل المعرفي التي يقرّ بها زعماء هذه النظرية وعلى رأسهم **جون بياجيه**، يحدث من خلال الممارسة الفعليّة والمشاركة الحقيقيّة للمتعلّم والمعرفة الواعية التي تبقى معه ويستدعيها متى أرادها، هي تلك المعرفة التي تولّد من خلال التّجربة، إذ لا يمكن للمتعلّم أن يستفيد من معرفة لا يشارك في صناعتها، وهو الأساس في عملية التعلّم. حيث يرى **بياجيه** أنّ

"المعارف عبارة عن أبنية عقليّة منظّمة داخليّا تمثّل قواعد للتّعامل مع المعلومات والأحداث، ويتمّ عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابيّة والنموّ المعرفي هو تغيّر هذه الأبنية بالاعتماد على الخبرة"، (عبد الله،1991م، ص 46)، نستشفّ من خلال هذا القول أنّ المعرفة المسبّقة التي يأتي المتعلّم مزوّدا بها من مختلف الأطر الاجتماعيّة من جهة، أو المعرفة المدرسيّة السّابقة من جهة أخرى، لا يمكن للمعلم أن يتجاهلها في حدوث عمليّة التّحصيل المعرفي وهو يمارس عمله باعتباره بانيا للمعرفة؛ إذ تُعدّ الأساس في بناء معارف جديدة، كما يقرّ أعلام هذه النظرية في ذات السّياق وجود تبعيّة لا يمكن تجاهلها بين التّجربة وتشكيل البنية الفكريّة من خلال التّوافق الذي يحدث بين الذّات والموضوع حيث يؤكّدون "...فيما يخصّ المعرفة (...) وجود تبعيّة متبادلة لا تنفكّ بين التّجربة والعقل، هكذا تمتدّ النّسبة البيولوجيّة لتصير مذهبا للتّبعية المتبادلة بين الذّات والموضوع، وبين استيعاب الموضوع من قبل الذّات وملاءمة هذه الذات لنفسها مع ذلك الموضوع". (جونير، 2005م، ص 95).

يقرّ أصحاب هذا الاتّجاه، البعد البنائيّ للنموّ المعرفيّ عبر سيرورة **التكيّف** الذي يحدث نتيجة **الاستيعاب والملاءمة**، فالمعرفة عند زعماء هذه النّظريّة ليست تلك المعرفة التي تحدث صورة طبق الأصل للواقع الخارجي بالنّسبة إلى الذّات، ذلك أنّ كلّ فرد يسعى وباستمرار لبناء العالم كما يراه هو، فهو يبني معرفته بنفسه، حيث يتمكّن من الاندماج في هذا العالم باحثا عن موقع آمن داخله، وهذا ما يجب على المعلّم معرفته؛ حتى لا يعسر عليه تأدية المهامّ المنوطة به بطريقة واعية.

كما يرون أنّ المعرفة وليدة الممارسة فهي تُبنى من قبل الذّات عبر التجارب التي تعيشها في محيطها، وانطلاقا ممّا سبق لها أن عاشته في هذا المحيط، كما يحدث ذلك من خلال تفاعلاتها مع الآخرين من جهة، ومع البيئة المحيطة بها من جهة أخرى، فالمعرفة في رأيهم لا تقبل النّقل الحرفيّ كما هي في الواقع عن طريق التّلقين، لأنّ المتعلّم يبني بنفسه معارفه انطلاقا من المعارف السّابقة بما في ذلك المدرسيّة، ويقرّ ذلك **جون بياجيه**

في قوله: "الطّفل عندما يتعلّم كيف يجد شيئا تم إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما، فإنّ هذا الطفل الذي تعلّم الكشف عن الأشياء المخفيّة قد تعلّم." (ناصف، 1983م، ص 281)، ونجده في موضع آخر يقرّ بأنّ "التعلّم الذي له معنى أو التعلّم الحقيقيّ هو التعلّم الذي ينشأ عن التأمّل والتروّي فالتّعزيز، والتعزيز لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إنّ التّعزيز ينبع من أفكار المتعلّم ذاته" (المرجع نفسه، ص281)، بمعنى أن المصادقة الفعلية على المعرفة المحصلة لا تكون من طرف شخص آخر خارج الذّات؛ كأن يكون المعلّم مثلا بل الاقتناع بالمعرفة وتبنّيها والدّفاع عنها فيما بعد ينبع من ذات المتعلّم نفسه.

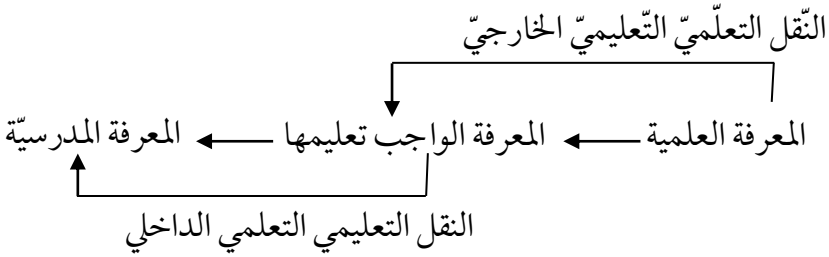
وهذا مالا يتاح للمتعلّم في فضاء يعتبر فيه المعلّم نفسه المالك الوحيد للمعرفة داخل الفضاء المدرسيّ ولا يمكن لأحد أن يشاركه في كيفيّة بنائها وبلورتها، ومن ثمّ تبنّيها، وهذا ما لا يتوافق والنّظريات التّربويّة المعاصرة التي ترى بأنّه -أي المعلّم- "يشجّع المناشط التّعاونيّة وذلك بحثّ الطلّاب على المشاركة بآرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في التّربية الذاتيّة والاجتماعيّة" (عبد الحميد زيتون، 2003م، ص57).

يؤكّد علماء البنائيّة على دور الذّات انطلاقا من مكتسباتها القبليّة في بناء معرفتها الحالية، بمعنى أنّ الأسبقيّة المطلقة للذّات وما تملكه من معرفة سابقة والتي على ضوئها تقوم بإرساء معارف جديدة، فهي التي تقوم ببناء معارفها الخاصّة، والمعرفة تبنى، ومن ثمّ فإنّ المعرفة تتضمّن أو تستلزم ذاتا عارفة، وليس للمعرفة معنى خارج هذه الذّات أو بمعزل عنها، وهذا ما يغيب في كثير من الأحيان على المعلّم، كما تقرّ هذه المقاربة على أنّ المعرفة التي تستطيع الذّات أن تكوّنها، تتمخّض بالضّرورة عن تجربتها الخاصّة فلا تستقلّ المعرفة أو تنفصل عن هذه الذات، بمعنى "أنّ كلّ عمليّة تحقيق فعليّة للمعنى تبقى مشروطة بالاستعدادات الفرديّة لدى القارئ والشّفرة السوسيوثقافيّة التي يخضع لها، وهذه العوامل هي التي توجّه في كل مرّة عمليّة الانتقاء التي يقوم بها القارئ والتي تمنح المعنى شكله المتجانس" (شرفي،2007م، ص183).

نستخلص ممّا سبق أنّ هذه الفرضيّة تؤكّد لنا الدّور الرّئيسيّ الذي تقوم به الذّات في بناء المعرفة، فكلّ معرفة مرتبطة بالذّات القائمة بفعل المعرفة، فالمعارف بالنّسبة إلى البنائيين ذاتيّة؛ ممّا يستوجب على المعلّم أن يشارك المتعلّم في بناء معرفته بنفسه، على أن يقتصر دوره على التّوجيه والتّصحيح والتّعزيز لأن: "الكفاءة هي المهارة الإجرائيّة المصادق عليها مما يعني التّركيز على البعد التّنفيذيّ؛ المهارة الممارسة المرتبطة بالنّشاط الظّاهر للعيان والفعليّ". (اللّحية، د.س، ص61).

إنّ مسؤوليّة المدرّس هي البحث عن الآليّات البيداغوجيّة المناسبة من أجل دمج المتعلّم في خصوصيّة المادّة لضمان بناء معرفيّ فعليّ يتّصل اتّصالا وثيقا بموضوع الدّرس المقدّم؛ وهذه الآليّات ليست بالضّرورة تلك المقترحة أو الموجّهة من قبل الهيئة الوصيّة، والتي تأتي في شكلها الرّسمي؛ بل بناء وضعيّات جديدة ومتجدّدة تخضع لخصوصيّة محدّدة تتوافق ومقدرات المتعلّم الحقيقيّة لضمان إثارة الدّافعيّة من خلال زعزعة اطمئنانه للمعرفة التي يملكها، ممّا يجعله يضطرب –معرفيّا– فتنتقل بذلك المسؤوليّة الدّلاليّة للدّرس المقدّم إليه، ممّا يجعله يشارك بفعاليّة من خلال السّياق البيداغوجيّ (الوضعيّة المشكلة) الذي وُضع فيه، وهذه الوضعيّة التي سِيقت إليه أي: "الوضعيّة المشكلة في المقام الأوّل هي سياق تعليميّ يسمح للمدرّس إدراج الإرغامات واستنفار موارد التّلميذ بهدف الوصول إلى المعرفة وبلوغ الأهداف المحدّدة مسبّقا" (السعيدي، 2009م، ص123)، ومن البديهيّ أنّه لا يمكن لشخصين أن يتّفقا على تصوّر واحد لشيء معيّن إلّا نادرا، وهذا الاختلاف نابع من خصوصيّة التّقييم الذي يحدّده كلّ فرد للشّيء ذاته، ممّا يؤدّي إلى حتميّة تباين النّتائج التي يتوّصل إليها كلّ شخص، وهذا لا ينفي الذّاتيّة وبشكل بارز عند المتعلّمين في تقييم الأشياء خاصّة في الفئات الدّنيا، نظرا لعوامل موضوعيّة عديدة أهمّها محدوديّة الرّصيد المعرفيّ حول موضوع الدّراسة، ممّا يحتّم على المعلّم خلق آليّات تربويّة تجعل من المتعلّم فردا موضوعيّا في تقييماته، وذلك من خلال تحفيزه على المشاركة في كلّ مفاصل الدّرس بدءً من الفرضيّات مرورا بالتّحليل وصولا إلى النتائج، وذلك "بمساعدته على اختيار

فعاليات المحتوى المعرفي المراد تعليمه وحسن التّخطيط لذلك، وهذا من شأنه أن يحفّزه، ممّا يسمح له بالعمل حسب الوقت المتاح له وبما يتلاءم ومستواه" (فاضل الزبيدي، 2003م، ص138)، ولا يتأتّى ذلك إلا بوضع توقّعات منطقيّة مبنيّة على كفاءة المتعلّم ويكون ذلك نابعا من افتراض مسبّق يتشكّل عند المدرّس بناء على قدرات متعلّميه وفق نظريّات التعلّم العلميّة من جهة، وخصوصيّة المتعلّم الذي يعلّمه من جهة أخرى، وما يتناسب معه من استراتيجيّة تعليميّة خاصّة تكون أكثر نجاعة وبأقل جهد، لأن المعرفة العلميّة لا تقتصر فقط على ما يجب أن يقدّم في الحصّة الدّراسيّة بقدر ما هي متّصلة بمعارف أخرى يتلقّاها المتعلّم خارج الأطر النّظاميّة، ممّا يتشكّل لدى المعلّم انطباعا معرفيا خاصّا على المتعلّم انطلاقا من إمكاناته، مما تحتّم عليه السّير في ضوئها من أجل تحقيق الهدف من الحصّة التّعليميّة والمخطّط الآتي يبيّن مدى التّرابط بين المعرفة المدرسيّة الواجب تقديمها والمعرفة الخارجيّة التي لا تكون إلّا مساعدا على تعلّم جيّد ذا معنى". (الصبحي السعدي، ص130).



إنّ التّعليم بكّل أقطابه وفق هذه النظريّة يسعى إلى تنمية القدرات العقليّة بما في ذلك الذّكاء الذي يعدّ شكلا من أشكال التكيّف مع المواقف خاصّة الطّارئة منها التي تصادف الإنسان في حياته؛ فهو أي الذّكاء "عملية توازن مستمرّة وجهد مستمرّ لإدخال الجديد في إطار البنيات العقليّة الموجودة سابقا، وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملا، فعمليّة تكوين الذّكاء مستمرّة من حيث أنّ كلّ خبرة يمرّ بها الفرد تساهم في نموّ ذكائه" (بياجيه،1991، ص 29)، بمعنى أنّ الذّكاء ينمو عند الفرد من خلال التّجريب والمعايشة، هذا التّجريب والمعايشة لا يمكن لهما أن يتحقّقا إلّا

إذا كان أساس التعلّم نابعا من الواقع الذي يعيشه المتعلّم، وهذا ما يؤكّده التوجّه الذي تتبنّاه معظم المنظّمات التّربويّة العالميّة ونذكر على سبيل المثال لا الحصر "المجلس الكنديّ للعلم الذي طلب الانطلاق من مقاربة أكثر واقعيّة عند صياغة محتويات برامج العلوم .... كما يطالب بجعل التعلّم يأخذ بعين الاعتبار السّياق الذي يحدث فيه، فالتّلاميذ يكونون أكثر إثارة وأكثر قابليّة للتّعلم كلّما لاحظوا أنّ المعارف التي يحصّلونها هي ذات منفعة حقيقيّة" (بيرتراند، 2007، ص179).

كما يؤكد زعماء هذا التوجّه "أنّ الذّكاء هو الأفعال التي تبرهن على قدرتنا على التكيّف مع المواقف الجديدة فبالقدر الذي ينبثق فهمنا لهذه المواقف من البنيات العقليّة التي تستوعب وتحوّل المعلومات الحسّية، فإنّ طبيعة تفاعلنا مع البيئة تكون محدّدة مسبقا بمستوى بنياتنا العقليّة" (مريم، 1985، ص 247)؛ بمعنى أنّ قياس الذّكاء يتمّ من خلال سرعة تصرّف الفرد وتعامله مع الموقف الذي يعترضه، ولا يمكن للمعلّم أن يقيس مدى تمكّن المتعلّم من المعرفة إلّا إذا تُركت له حرّية المشاركة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

- المصطلحات المعرفية في النظرية البيانية:

يرى زعماء هذه المقاربة أنّ: "المعارف عبارة عن أبنية عقليّة منظّمة داخليّا تمثّل قواعد للتّعامل مع المعلومات والأحداث، ويتمّ عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابيّة. والنموّ المعرفيّ هو تغيّر هذه الأبنية بالاعتماد على الخبرة" (عبد الله، 1991، ص 46)، فالفرد يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها انطلاقا ممّا يملك من مكتسبات قبليّة قصد التكيّف معها.

كما يرى أحد زعماء هذا التوجّه بأنّه "علينا اليوم أن نعترف بأنّ ... مفهومي علاقة التّكافؤ وعلاقة التّرتيب اللّذين يسبقان العدد ويصاحبانه، إنّ هذه المفاهيم كلّها تبنى من قبل الإنسان ومن قبل الطّفل خلال نشاطهما" (ناصف، 1983، ص88).

ومن أبرز المفاهيم التي أقرّت هذه المقاربة وجودَها وحاولت تفسيرها ومن خلالها تفسير كيفية حدوث عملية التعلم ما يأتي:

1. **التكيّف:** "هو اتّجاه فطريّ يضمّ عنصرين هما، التمثّل والمواءمة وهو نتيجة التّوازن بينهما، فالفرد عندما يتعرّض لموقف ما فإنه يتمثّله ويتلاءم معه فإذا عرضه مع إحدى الصّور العقليّة التي لديه فيكون قد تمثّله وأحيانا يكون من الصّعوبة لدرجة أنّه لا يستطيع تمثّله فهنا يغيّر تركيب فهمه للعالم حتى يتكيّف مع هذا الموقف الجديد الذي يتحوّل إلى خبرة فيما بعد وهذا ما يسمى بعملية المواءمة" (عبد الله، د. س، ص 50)، وبذلك يكون "الذكاء عند بياجيه هو نوعا من أنواع التكيّف بين الإنسان والحياة عامّة، وهو شبيه بالتكيّف البيولوجيّ وتتحدّد وظيفته في تمثّل الكون مثلما تنحصر وظيفة الكائن الحيّ في تمثّل البيئة المحيطة به" (المرجع نفسه، ص 130).

أ- **التمثّل**: يعدّ عنصر التمثّل هو العنصر الأول لعمليّة التكيّف، حيث يرى أحد زعماء هذا الاتجاه (فلافيل) "إنّ كلمة التمثّل تشير إلى تكيّف المثيرات الخارجيّة مع التّراكيب العقليّة الداخلية للفرد، وهي محاولة تمثّل الخبرة من أحداث ومشاعر وسلوك في أبنية معرفيّة سابقة تتمّ بالتّحليل والإدراك المنطقيّ" (سيد محمد، 1973، ص 130)، كما يُعرّف في موضع آخر بأنّه "لا يكون نقيّا أبدا لأنّه إدماج عناصر جديدة في الصّور السّابقة القديمة، فإنّ الذّكاء يعدّل باستمرار هذه الصور كي توافق العناصر الجديدة" (المرجع نفسه، ص 132).

ب- المواءمة: وهي العنصر الثاني لعملية التكيّف، وهو عكس التمثّل فالفرد يغيّر في نفسه من خلال ما تعرّض له من موقف ليتناسب مع الموقف الخارجيّ، وبهذا تحدث عمليّة المواءمة أي التّوافق بين ما هو خارجي وما هو داخلي حيث "أنّ المواءمة هي تعديل التّراكيب الجديدة حتى يمكن للمعلومات التي لا تتّسق مع التّراكيب القائمة التّعامل معها أو فهمها". (عبد الله، د.س، ص 50)؛ بمعنى أنّ الفرد يعدّل وفق ما يتمتّع به من إمكانات من أجل أن يتوافق مع الوضع الجديد الذي وُضع فيه.

2-التوازن: ويقصد به "التّفاعل بين الفرد والبيئة، فهناك توازن بين نشاط الفرد على البيئة (التمثّل) ونشاط البيئة على الفرد (المواءمة) كما أنّ التكيّف المعرفيّ هو نتيجة التّوازن بين التمثّل والمواءمة" (المرجع نفسه، ص51)، أي أنّ التّوازن النّفس – معرفي الذي يحدث عند الفرد نتيجة للتّكامل الذي يقع بين المكتسبات القبليّة والموقف الجديد الذي يحدث للفرد.

3-التنظيم: هو عمليّة ذاتيّة تقوم بها الذّات بطريقة تلقائية لا واعية نتيجة لضرورة بيولوجيّة معرفيّة نفسيّة من أجل تجاوز الموقف، أي أنّه: "اتّجاه فطريّ يقوم بإحداث التّرابط بين الصّور بشكل أكثر كفاءة، فالصّور الأوليّة لدى الطّفل تترابط ويعاد تنظيمها من جديد وينتج من ذلك نظام مترابط للتّراكيب العقليّة الأعلى" (المرجع نفسه، ص50).

وهذا ما يجب على القائمين على العمليّة التّربويّة معرفته وخاصة المعلّم، الذي نراه في كثير من الأحيان مازال يعتمد الطّرق التّلقينيّة التّقليديّة ولا مجال للمتعلّم عنده في إبداء رأيه أو المشاركة في بناء معرفته وفق ما يراه مناسبا له استنادا إلى قدراته، التي أقرّت كلّ الدّراسات المعاصرة دورها في المساهمة الفعليّة في بناء معرفة واعية، تحضر كلّما استدعاها الفرد من أجل تجاوز موقف معيّن، ولا يمكن لهذه المعرفة أن يتمكّن منها الفرد إلّا من خلال تبادل الحوار بين طرفي العمليّة التّواصليّة، الذي يعدّ بمثابة الرّكيزة الأساسيّة لبلورة الأفكار وإرسائها والذي يعرف على أنّه "تبادل الحقائق والأفكار والآراء والانفعالات، ويتطلّب ذلك تقديم البيانات واستقبالها بما ينتج عنه التّفاهم بين الأشخاص الذين يتمّ بينهم الاتّصال" (الحريري، 2010، ص155)، وهو الأساس بالنّسبة للمتعلّم من أجل بناء معرفة يثق بها ويتبنّاها، وهو الاستراتيجية الواجب حضورها في المؤسّسات التّربويّة نظرا لأهمّيتها في العمليّة التّربويّة.

وبالحديث عن الحوار في العمليّة التّعليميّة، لا يمكن لنا أن نغفل مبدأ التّأويل الصّحيح، الذي يعدّ من بين أهمّ الاستراتيجيّات الضروريّة التي تجعل من الحوار الجادّ طريقا للوصول إلى المعرفة الصّحيحة، التي يتحقّق من خلالها الهدف الأسمى من العمليّة التّعليميّة ككلّ؛ حيث ينتقل من

خلاله المتعلّم من الشّكل اللّغويّ الرمزيّ المتمثّل في اللغة التخاطبيّة المستعملة في الحوار إلى ما تؤول إليه من دلالة وفق ما تتيحه له السّياقات اللّغويّة بمختلف أشكالها وتمظهراتها من جهة، وقدراته العقليّة ومكتسباته القبليّة من جهة أخرى، إذ يعدّ العقل أساس العمليّة ككلّ فهو "ملكة منظّمة، وهو ملكة تتوزّع بين نقد العقل الخالص، ونقد العقل العمليّ، ثم نقد ملكة الحكم" (مصدق، 2005، ص97)، بمعنى أنّ العقل البشريّ هو الكفيل الوحيد لنقد الأشياء والحكم عليها وفق مقدّرات خاصّة، يتميّز بها كلّ فرد عن غيره من الأفراد. وأسلوب الحوار المعتمد على الحجّة والبرهان لتبرير شرعيّة المعرفة الصفّية هو الأسلوب الأمثل في تحقيق المعرفة التي تسعى إليها المدرسة بكلّ مقدّراتها البشريّة وغير البشريّة إلى تحقيقها وتبنّيها كهدف للعمليّة التّعليميّة تعلّميّة، فهي أي المعرفة تحدث وفق المخطّط التّالي (العتوم وآخرون، 2014، ص90):

منبهات ⟸ عمليات معرفية ⟸ أداء

وهذه المعرفة لا يمكن للمعلّم أن يعرفها إلّا من خلال استثارة دافعيّة المتعلّم، من خلال وضعيّات مشكلة نابعة من واقعه للمشاركة في عملية التعلّم والتي تكون بالضّرورة مختلفة من متعلّم إلى آخر نظرا لاعتبارات عديدة منها نفسيّة بيولوجيّة اجتماعيّة، وهو ما يؤكّد مرّة أخرى حتميّة المشاركة الفرديّة لكلّ متعلّم في عمليّة التّحصيل، فعمليّة التعلّم تحدث وفق منظّري هذه النّظرية من خلال وضعيّات تربويّة مشكلة التي "تدلّ على مجموعة مسيّقة (أي موضوعة داخل سياق) لمعلومات يتعيّن مفصلتها من لدن شخص أو مجموعة أشخاص من أجل إنجاز عمل محدّد لا يبدو حلّه بديهيّا بشكل أوّليّ" (روجرز، 2007، ص11)، وهي السّياق التربويّ الأمثل الذي يجعل المتعلّم يتبنّى الفكرة ويحاول إيجاد الحلول المناسبة لها انطلاقا من معارفه السّابقة. وهي الاستراتيجيّة الواجب مراعاتها عند كلّ نشاط تربويّ يسعى المعلّم من ورائه إلى تحصيل معرفة معيّنة مهما كانت درجتها لمتعلّميه، فهي عمليّة تحتاج إلى صبر كبير ومسايرة مستمرّة للمتعلّم أثناء مساره التّعليميّ، وهو يخطئ تارة ويصيب

أخرى، فيوجّه مرّة ويعزّز معرفته مرّة أخرى، ويُشجّع تارة أخرى، فبمثل هذه الممارسات البيداغوجية نستطيع تكوين شخصيّة متوازنة مدركة لدورها في عملية التّحصيل، وتقتنع بآرائها وتدافع عنها.

الخاتمة:

ممّا سبق ذكره نستطيع القول إنّ المقاربة بالكفاءات، وما جاءت به من استراتيجيّات تعليميّة تعلّميّة، كفيلة بأن تكوّن لنا فردا واعيا مدركا للتّحديات التي تنتظره ومقتنعا بضرورة التّجديد والتطوّر من خلال الممارسة الفعليّة للمعرفة، ووجوب تجسيدها في الواقع خدمة له ولجماعته.

قائمة المصادر والمراجع:

1- اكزافيي روجرز، التدريس بالكفاءات وضعيات لإدماج المكتسبات، تر، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، ط01، 2007.
2- بياجيه (1991): الأبستمولوجيا التكوينية، ترجمة، السيد نفادي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة.
3- الحسن اللحية (د.س): الكفايات في علوم التربية-بناء كفاية-، ط01، إفريقيا الشرق.
4- حسن مصدق (2005): النظرية النقدية التواصلية، ط01، المركز الثقافي العربي، المغرب.
5- خولة فاضل الزبيدي (2003): أساليب التعليم والتعلم الحديثة، ط01، مركز البحوث، المملكة العربية السعودية.
6- رافدة الحريري (2010): طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط01، دار الفكر، عمّان، الأردن.
7- سليم مريم (1985): علم تكوين المعرفة، أبستمولوجيا بياجيه، ط1، معهد الإنماء العربي، بيروت.
8- عايش محمود زيتون (2015): النظرية البنائية واستراتيجيات

تدريس العلوم، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
9- عبد الكريم شرفي (2007): من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة -دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة-، ط01، منشورات الاختلاف، الجزائر.
10- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2014): علم النفس التربوي -النظرية والتطبيق-، ط05، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
11- غنيم سيد محمد: النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجيه، حوليات كلية الآداب، القاهرة، المجلد 13، 1973.
12- فيليب جونير (2005): الكفايات والسوسيو بنائية، تر. الحسين سحبان، ط01، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء.
13- كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس -نماذجه ومهاراته-، ط01، عالم الكتب، القاهرة.
14- محمد الصبحي السعيدي (2009): المقاربة بالكفاءات التعليمية -الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية-، ط01، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس.
15- محمد عادل عبد الله (1991): اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل المراهق، ط01، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
16- مصطفى ناصف (1983): نظريات التعلم دراسة مقارنة، د.ط، عالم المعرفة، الكويت.
17- منذر منور (ماي 2017): أي نموذج لمدرس اليوم هل هو المربي الفاضل أم هو المعلم المحترف؟، مجلة علوم التربية، العدد68.
18- نسيم عون (2015): التعلّم وبناء الإنسان معرفيا نفسيا اجتماعيا، ط01، دار الفارابي، بيروت.
19- ي. بيرتراند (2007): النظريات التربوية المعاصرة، تر، محمد بوعلاق، ط01، دار الأمان، الرباط.

الكفاءة في تعليم المكتوب حسب مقتضيات التّدريس بالمقاربة بالكفاءات

د. كريمة أوشيش

مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية (الجزائر)

د. فتيحة خلوت

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ووحدة البحث في علوم اللسان (الجزائر)

مقدّمة

لا شك في أنّ مواكبة التطوّر المعرفيّ والتّكنولوجيّ السّريع الذي يشهده العالم في عصرنا هذا في كلّ مجالات الحياة (السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والفكريّة) استوجب على النّظم التّربويّة إعادة النّظر في سياستها التّعليميّة بإعداد خطّة قادرة على تنشئة أجيال، بما يمكّنها من التّفاعل مع معطيات العصر.

وفي هذا السّياق خضعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة، إلى المراجعة والنّقد قصد تثمين الإيجابيّات وترقيتها وتغيير ما لم يعد مناسبا للواقع الجديد دون المساس من خصوصيّاتنا الثّقافيّة. وقد أفضت هذه المراجعة إلى تبنّي المقاربة بالكفاءات باعتبارها شكلا من أشكال التّجديد البيداغوجيّ الذي ينشد الفائدة والنّفعيّة في المجال التّربويّ عبر ربط المدرسة بالحياة من خلال التّركيز على المعارف التي لها صلة بالواقع وتدريب المتعلّمين في المدرسة على المهارات المعقّدة التي ستمكّنهم من تحقيق حاجاتهم والتّفاعل مع مجتمعهم، ومن التكيّف مستقبلا مع التطوّر المتسارع للمعارف والتحوّل المستمرّ الذي يعرفه عالم الشغل.

ضمن هذا الإطار نتناول في هذه الدّراسة ماهية الكفاءات التي يتطلّبها تعليم المكتوب وفق مقتضيات التّدريس بالمقاربة بالكفاءات وسبل تطوير هذه الكفاءات لتحقيق الجودة المطلوبة في التّربية والتعليم.

1. ماهيّة التّدريس بالمقاربة بالكفاءات

1.1 مفهوم التّدريس بالمقاربة بالكفاءات

يعرّف فيليب بيرنو (2004) التّدريس بالمقاربة بالكفاءات على أنّه: "تدريس يستهدف تكوين المتعلم وتأهيله للانخراط والتسلّح بمعرفة منظّمة تسمح له بالتصرّف الفعّال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة"[1]. وانطلاقا من هذا التعريف يمكن القول إنّ التدريس بالكفاءات هو تدريس لا يستهدف المعرفة في حدّ ذاتها بل كيفيّة الحصول على هذه المعرفة وتوظيفها لحلّ المشاكل التي تواجه الفرد في مختلف مواقف الحياة، بهدف تكوين مواطن قادر على التكيّف والاندماج في المجتمع وعلى حلّ مشكلاته اليوميّة والمشاركة في بناء المجتمع وتطويره بصفة فعّالة.

2.1 مقتضيات التّدريس بالمقاربة بالكفاءات

1.2.1 تصوّر جديد للتّعلّم

إنّ العمل ببيداغوجيا قصد التدريس بالكفاءات يحتاج إلى الإلمام بجوانب لها علاقة وطيدة بفعل التعلّم والتّعليم وفي مقدّمتها الانطلاق من منطق التّعليم الذي يقوم على التّلقين إلى منطق التعلّم الذي يقوم على أساليب التّنشيط وحلّ المشكلات، ومعالجة هذه الإشكاليّة يستدعي من

1 عمر آيت لوتو، سياق التدريس باعتماد الكفايات، ص2. مقال منشور بتاريخ، 2007/04/15 على الموقع الإلكتروني الآتي: http://www.chathaaya.com

المعلّم في ممارسته الفعل التربويّ أن يركّز على دفع المتعلّم إلى تحقيق الكفاءات اللّغويّة المقرّرة مشافهة وكتابة وتنمية القدرات العقليّة الدّنيا (معرفة، فهم، تطبيق) والعليا (تحليل، تركيب، تقويم) وهذه القدرات هي النّواة الأساسيّة للتعلّم والتكيّف وحلّ المشكلات. وتكتسب الكفاءة بالتدرّج بحصول المتعلّم على مؤشّراتها عندما يضعه المعلّم في وضعيّة تتطلّب منه تجنيد مكتسباته، وإدماج معارفه وتوظيف مهاراته وقدراته.

إنّ التعلّم بمنظور التّدريس بالمقاربة بالكفاءات هو:

- تعلّم موجّه نحو الحياة؛ بإعطاء معنى للتعلّمات والأنشطة التي تقترح داخل القسم.
- تعلّم موجّه نحو إيجاد الحلول لوضعيّات جديدة ذات دلالة.
- تعلّم يعتمد أساسا على تنظيم المكتسبات وإدماجها لمعالجة الوضعيّات المصادفة.
- تعلّم يعتمد أساسا على الإنتاج المنتظر.
- تعلّم مبنيّ على أساس اكتساب الكفاءات وليس تكديس المعارف[2].

2.2.1 تصوّر جديد لدور المعلّم

إذا كان دور المعلّم في بيداغوجيا الأهداف والمحتويات ينحصر في تبليغ المعارف وتلقينها للمتعلّم باعتباره المالك الوحيد للمعرفة التي يقدّمها للمتعلّم، فإنّه في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات "صار المعلّم موردا مرشدا للتّلاميذ في سياق دالّ، ومهندسا ييسّر اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلّمات حتى تنقل إلى سياقات خارجيّة"[3]. فهو إذن يلعب دور

2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، ديسمبر 2003، ص 7.

3 الحسن اللحية (ترجمة وإعداد)، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، مجزوءة الكفايات، ط1؛ المغرب: أفريقيا الشرق، 2006، ص 89.

الموجّه والمرشد والمسهّل للتعلّم؛ ولا يسيطر البتّة على الموقف التّعليميّ ولكنْ يديره إدارة ذكيّة، ويوجّه المتعلّم نحو الهدف المسطّر؛ لأنّ هذا الأخير، مثلما بيّنته الدّراسات والأبحاث التربويّة، يمتلك مؤهّلات ومكتسبات وله تصوّرات وقدرات أوليّة، وما على المعلّم إلّا استغلالها وتوجيهها توجيها صحيحا ليتمكّن من بناء معارفه بنفسه بوضعه في وضعيّات مشكلة[4] لها دلالة في حياته اليوميّة ومحيطه الاجتماعيّ العامّ.

3.2.1 تصوّر جديد لدور المتعلّم

لم يعد دور المتعلّم في رحاب المقاربة بالكفاءات الاستماع والفهم والاستجابة لمطالب المعلّم؛ أي استقبال المعرفة وحفظها ثم استظهارها عندما يُطلب منه ذلك، بل المشاركة في عملية تعلّمه لاكتساب الكفاءات وبناء معارفه؛ لأنّه أضحى محور العمليّة التربويّة وعنصرا نشطا فيها، فهو يساهم في تحديد مساره التعلّمي، ويبني معارفه بنفسه، ويستثمر تعلّماته السّابقة ويسخّر قدراته العقليّة لحلّ الوضعيّات المشكلة التي يقترحها عليه المعلم، ثمّ هو ينمّي مهاراته بالتدرّج ويتدرّب على إدماج معارفه لتحقيق الكفاءات المنشودة التي تسمح له بالتكيّف مع محيطه الاجتماعيّ.

4.2.1 تصوّر جديد للتقييم

لقد أحدثت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تغييرا جوهريّا في مفهوم التّقييم ووظيفته؛ فلم يعد يركّز على قياس مكتسبات المتعلّمين، ومدى حفظهم للدّروس واستظهارها بقدر اهتمامه بمدى تحقّق الكفاءة المستهدفة؛ فهو يمكّننا من معرفة مدى تحقّق الهدف المسطّر، وبالتّالي

4 الوضعية المشكلة هي وضعية تعلمية يوضع فيها المتعلم أمام صعوبة معينة تتحداه حتى يشعر بأنها فعلا مشكلته، ويتعين عليه إيجاد الحل المناسب لها باتخاذ التدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته، ويكون دور المعلم متمثلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلمات.

إصدار حكم نوعيّ أو كميّ في شأن عمليّتي التعلّم والتّعليم بغية اتّخاذ القرار البيداغوجيّ المناسب.

وينقسم التّقييم بالكفاءات إلى ثلاثة أنواع:

- **التّقييم التّشخيصيّ أو المبدئيّ:**

يساير هذا النّوع من التّقييم مرحلة الانطلاق، حيث يجري قبل مباشرة عملية التّدريس؛ أي قبل أن يبدأ المتعلّمون في تنفيذ البرنامج وتلقّي الدروس والحصص التّعليميّة؛ لقياس قدرات المتعلّمين ومكتسباتهم القبليّة التي ستبنى عليها معارف جديدة[5]، وتحديد اهتماماتهم وميولهم وكذلك العوامل المحفّزة لديهم، وتشخيص مدى استعدادهم للتعلّم. ويساهم هذا النّوع من التّقييم في ترشيد العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتوجيهها في ضوء قدرات المتعلّمين.

- **التّقييم التّكوينيّ أو البنائيّ:**

هو "مسار للتّقييم المستمرّ الذي يهدف إلى ضمان تدرُّج كلّ فرد في مسعى التّعلم، بغرض تعديل وضعيّة التعلّم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التّحسين أو التّصحيح المناسبين عند الحاجة"[6] يجرى فعله في مرحلة بناء التعلّمات؛ أي أثناء تقديم الدّرس أو نهايته، ويسعى المعلّم من خلاله إلى التأكّد من مدى تحكّم المتعلّم في المعارف والمهارات والمواقف المقصودة في التّدريس، والوقوف عند نقاط الضّعف في أداء المتعلّم لتحليلها وتشخيصها وعلاجها؛ وذلك بإجراء التّعديلات اللّازمة على مجرى تعلّمه. وبذلك يكتسي التّقييم بالكفاءات صبغة تكوينيّة بنائيّة، ويندرج في سياق الموقف التّعليميّ التّعلّميّ تماشيا والأهداف الخاصّة

5 فلا يمكن تقديم معارف جديدة للتلاميذ إذا لم يصل هؤلاء إلى التحكم في المكتسبات والمعارف السابقة.

6 G. Goupil et G. Lusignant, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin éditeur, 1992, p. 272.

بمقاطع الدّرس. وعليه فإنّ التّقييم التّكوينيّ يحقّق ثلاث وظائف:

- التّشخيص الذي يرمي إلى اكتشاف مواطن القوّة ومواطن الضّعف لدى المتعلّمين قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامّة في التعلّم.

- وظيفة التّنظيم والضّبط: ويتمثل في إعادة النّظر في الإستراتيجية المُنْتَهَجَة التي لم تساعد على تحقيق التّعلم المنتظر بالقدر الكافي.

- العلاج: الذي يسعى إلى تصحيح نقائص التعلّم والوصول بالمتعلّم إلى المستوى المطلوب (التحكّم في الكفاءات المستهدفة) الذي يجعله قادرا على مواصلة تعلّم دروس أخرى لاحقة واكتساب كفاءات أخرى؛ حيث يقوم المعلّم إثر بعض مراحل التعلّم، وبناء على نتائج التّقييم التّكوينيّ باتخاذ بعض الإجراءات البيداغوجيّة قصد تسهيل عمليّة التعلّم[7].

- **التّقييم التّحصيليّ أو النّهائيّ:**

هو تقييم دوريّ يأتي في نهاية سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ (نهاية الوحدة التّعليميّة، مرحلة دراسيّة، طور تعليميّ ...) ليدلّ على النّتيجة النّهائيّة لتحقّق الكفاءة؛ فهو يمكّننا من إعطاء نظرة عامّة وواضحة حول مستوى تحكّم المتعلّمين في الكفاءات المستهدفة، وبالتّالي إثبات حصول التعلّمات وإقرار النّجاح. وهذا يعني أنّ التّقييم في المقاربة بالكفاءات يدمج ضمن عمليّة التّعلّم، ويُركّز فيه أكثر على البعد التّكوينيّ.

5.2.1 تصوّر جديد للخطإ

يستند التّدريس بالمقاربة بالكفاءات إلى التّصوّر أو المنهج الذي يتّخذ من الخطإ استراتيجية للتّعليم والتعلّم، حيث يعتبر الخطأ حقّا من حقوق

7 بدر الدين بن تريدي، سلسلة البيداغوجية التطبيقية الحديثة، تقييم التعلم، أنواعه وأساليبه وأدواته، النظرية والتطبيق، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، (د ت)، ص14-16. (بتصرف).

المتعلّم[8] وأمرا طبيعيّا وإيجابيّا يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة، فمن حقّ المتعلّم مثلما يقول روجيرس "أن يُخْطِئَ لكونه يوجد داخل سيرورة تعليميّة للإدماج"[9] أي في حالة تعلّم. وهذا يعني أنّ الخطأ اللّغويّ في نشاط الإدماج حتميّ وضروريّ لبناء المعارف؛ لأنّ عمليّة الإدماج لا تؤدّي بالضّرورة إلى إنتاج فقرات ونصوص سليمة لغةً ودلالة من المحاولة الأولى؛ لذا يجب العودة في كلّ مرة إلى الإنتاجات الكتابية للمتعلّمين قصد الوقوف على الأخطاء المرتكَبة لتشخيصها وعلاجها بالتّركيز على المفاهيم غير المستوعبة والمعارف غير المكتسبة، والعمل على تثبيتها وترسيخها في أذهان المتعلّمين. وإتاحة الفرصة الممكنة لهم لمعرفة أخطائهم والعمل على تصحيحها بأنفسهم. ولهذا يعمل التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات على وضع منهجيّة علميّة واضحة المعالم للتّعامل مع الخطإ، وهدفه هو دمج الخطإ في الوضعيّات التعليمية لتصبح مناسبة تُسْتَغَل في البحث عن الصواب. "فالأخطاء التي يقع فيها المتعلم ليست ناجمة عن قصور فيه لكنها (...) ليست سوى معارف يتوفر عليها ويستخدمها لإحراز المعرفة المقترحة من قبل المعلم في إطار العلاقة التعليمية. إنّ هذه الأخطاء هي بمثابة مادة يمكن الاستناد إليها لاقتراح مواقف ووضعيات تعلمية أخرى وتشجيع التقدم عبر ذلك"[10].

هذا من جهة ومن جهة أخرى يعتبر الخطأ منطلقا لبيداغوجيا الدّعم والعلاج يستدلّ به المعلّم للكشف عن آليّات التّفكير عند المتعلّم وعن سبب الضّعف للتدخّل في معالجته، وهكذا يتمّ ضبط الخطإ وتحديد مصدره ثم علاجه بوعي وتبصّر من لدن المتعلّم.

8 لأنّ المعرفة لا تبدأ من الصفر، بل لا بدّ أن تمر عبر مجموعة من المحاولات الخاطئة.

9 Xavier Roegiers, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, 1ère édition, Bruxelles-Belgique : De Boeck Université, 2003, p. 64.

10 كاترين بوقار، ساندرين دالمارل، نحو نموذج آخر لإدارة الوقت المدرسي لتطوير الكفاءات منذ الحضانة، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، 2008، ص 25.

2. الاستراتيجيّات البيداغوجيّة المعتمدة في تعليم المكتوب

إذا كان التّدريس بالكفاءات يقوم على إشراك المتعلّم في عمليّة تعلّمه بتحفيزه على اكتشاف المعرفة وتوجيهه إلى توظيفها؛ فهذا يتطلّب استخدام استراتيجيّات تدريسيّة جديدة؛ ولهذا يتأسّس منهج الكفاءات في التّعليم على جملة من البيداغوجيّات والتّقنيات الحديثة التي تم اختيارها، وهذه أهمها:

1.2 بيداغوجيا الوضعيّات.

تعدّ الوضعيّة التّعلّميّة من أهمّ العناصر التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات؛ لأنّها السّبيل الذي يؤدّي إلى تنمية الكفاءة وبنائها؛ فتسخير المعارف والقدرات ودمجها لا يحقّق بناء الكفاءة ما لم يتمّ إدراجه في وضعيّات تعلّميّة[11]. ولهذا يعتمد التّدريس بالمقاربة بالكفاءات على اختيار وضعيّات تعلّميّة مستقاة من الحياة اليوميّة يوضع فيها المتعلّم ليمارس فيها أعمالا تشبه الأعمال التي سيمارسها في حياته الاجتماعيّة والمهنيّة، تأتي في صيغة مشكلات ترمي عمليّة التعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة وتسخير المهارات والمعارف الضّروريّة.

لقد صنّف الباحثون الوضعيّات المرتبطة بالكفاءة إلى ثلاثة أصناف: الوضعيّة المشكلة التّعليميّة (وضعيّات التعلّمات الجديدة)، الوضعيّة الإدماجيّة، الوضعيّة التّقييميّة.

11 Olivier Rey, « Le Défi de L'évaluation des compétences », Dossier d'actualité veille et analyses, (ifé) : institut de Français de l'éducation, ENS de Lyon, Nº 76, juin 2012, p. 5.

1.1.2 وضعيّات التعلّمات الجديدة.

ذات أهداف تعلّميّة استكشافيّة تكون في بداية الدّرس ويكون الهدف منها اكتسابَ التعلّمات الجديدة المرتبطة بالكفاءة أو بناءَها (معارف، مهارات، سلوكات). ويعرِّفها رينال وريونيي (Raynal & Rieunier) بقوله: "إنّها وضعيّة بيداغوجيّة موضوعة من قبل أخصّائي في التّربية بهدف خلق فضاء تفكير وتحليل للمتعلّمين حول مسألة يتعيّن حلّها، أو حول عائق ينبغي تجاوزه، وتمكين المتعلّمين من مفهمة تمثّلات جديدة بخصوص موضوع محدّد انطلاقا من هذا الفضاء-المسألة"[12]. فهي وضعيّة تعليميّة ذات أهداف تعلّمية تطرح مشكلا يشبه المشكلات التي يصادفها في حياته، وقد تفوقها تعقيدا بغرض التعلّم وتحقيق الهدف المتوخّى، وعلى المتعلّم التّفكير والتدبّر لتخطّي الصّعوبة وإيجاد الحلّ.

2.1.2 وضعيّات الإدماج.

هي وضعيّات ذات معنى تُقْتَرَح على المتعلّم عند نهاية عدد معيّن من التعلّمات، وتستهدف تعبئة المكتسبات وتوظيفها من أجل مواجهة مشكل أو إنجاز مهمّة. "تسمح للمتعلّم بإظهار قدرته على تجنيد مختلف المكتسبات بطريقة فعّالة وعمليّة، وتهدف بهذا إلى إعطاء معنى للتعلّمات"[13]. فهي إذن وضعيّات مركّبة تحمل وظيفة تعلّم إدماج المكتسبات لا تتمفصل حول دراية واحدة أو إتقان واحد، بل تتطلّب تسخير عدة معارف ومكتسبات وتجنيدها وذلك من أجل تعليمه كيف يدمج مكتسباته.

12 F. Raynal & A. Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris : ESF, 1997, p. 295 Cité dans : Xavier Roegiers, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, p. 37.

13 المرجع نفسه، ص 64-65.

3.1.2 وضعيات التقييم

هي وضعيات تقيس مدى تحصيل المتعلم للتعلّمات الجديدة واستيعابها ومدى قدرته على الإدماج، فهي وضعيّات تعليميّة تحمل وظيفة التّقييم بمفهوم الإدماج؛ تهدف إلى معرفة ما حقّقه المتعلّم من معارف وما اكتسبه من الكفاءة المستهدفة التي تتطلّب الإدماج. وفي هذه الحالة "تُقترح على المتعلّم من أجل تقييم الكفاءة لديه، إمّا لأهداف تكوينيّة؛ بهدف الكشف عن النّقائص، وإما لأهداف إشهادية؛ من أجل تفعيل كفاءته في حلّ فئة من الوضعيّات المعيّنة، ويكون الحلّ هنا فرديّا"[14]. فالمعلّم هنا يضع المتعلّم في وضعيّة محدّدة يقيّم من خلالها المتعلّم من جانبين: الجانب الأوّل هو معرفة ما إذا كان قد اكتسب كفاءة؛ أي من أجل تقييم مكتسباته، أما الجانب الثّاني فمعرفة ما إذا كانت لديه كفاءة لإدماج مكتسباته في وضعية معيّنة.

2.2 بيداغوجيا الإدماج

من منطلق أنّ الكفاءة هي قدرة المتعلّم على تسخير مكتسباته المعرفيّة والمعرفيّة الفعليّة والمعرفيّة السلوكيّة بشكل مدمج لحلّ وضعيّة معقّدة يقوم التّدريس بالمقاربة بالكفاءات على بيداغوجيا الإدماج باعتبارها مَسارا مُركَّبا يمكّن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعيّة دالّة، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها مع متطلّبات وضعيّة ما لاكتساب تعلّم جديد، ومن ثمّ فالمنهاج المبنيّ على هذه البيداغوجيا يقود المتعلّم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى. ففي المسار التّعلّمي يقوم التّدريس بالمقاربة بالكفاءات على مفهوم الإدماج ويعتبر استراتيجيّة تعلّميّة تسمح للمتعلّم بتشغيل مجموعة من الموارد الممتلكة وانتقاء ما يتناسب منها مع الوضعيّة التّعلّميّة التي يوجد

14 Xavier Roegiers, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, p. 67.

فيها، فالمطلوب من المتعلّم ليس استرجاع المعارف السّابقة فقط، وإنّما توظيفها بالقدر الذي يمكّنه من حلّ المشكلة التي تطرحها الوضعيّة.

3.2 بيداغوجيا حلّ المشكلات

يتأسّس أسلوب حلّ المشكلات على أنّ للأفراد حاجاتٍ يسعون إلى تحقيقها وإشباعها، ومن أجل ذلك فإنّهم قد يواجهون مشكلات ومعوّقات ومواقف تتطلّب منهم إيجاد حلول ملائمة، وللوصول إلى حلول صحيحة ملائمة عليهم البحث عن المعلومات، ودراستها وتحليلها، ثم الوصول إلى الحلول واختيار الحلّ الملائم للمشكلة المعنيّة. ولبلوغ هذا المسعى يتّبع أسلوب حلّ المشكلات خمس مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المعلّم للمتعلّمين نحو الموقف المشكل، وتنتهي بعرض عملهم وإنتاجهم وتحليله.

- مرحلة الشّعور بالمشكلة أو الصعوبة: وفيها يواجه المتعلّمون وضعيّة المشكل تدفعهم إلى الإحساس بالحاجة إلى البحث عن حلول.
- التعرّف إلى موضع المشكلة وتحديده؛ أي تفكيك المشكلة إلى عناصرها وتركيبها في هدف واحد.
- افتراض الحلول الممكنة: وفي هذه المرحلة يحاول المتعلّمون تقديم أجوبة مؤقّتة لحل المشكلات تكون غالبا عبارة عن فرضيّات بسيطة أو مقترحات أوّليّة، وقد يختلف المتعلّمون في الإجابة، فيقترحون عدّة إجابات.
- التحقّق من صحّة الفرضيّات: وفيها يفحص المتعلّمون الأجوبة المؤقّتة ويختبرون فرضيّاتهم من خلال أنشطة مثل القيام باستطلاعات، إنجاز تجارب، إلخ ...
- مرحلة تحقّق الحلول: في هذه المرحلة الأخيرة يقوم المتعلّمون بعرض النّتائج المتوصّل إليها وتقويمها واختيار الحلّ المناسب.

ولا بدّ أن يراعي المعلّم، إذا اختار هذا الأسلوب، مستوى المتعلّمين

العمليّ والعقليّ، وخبراتهم وحاجاتهم، وأن يجعل التّوجيه والإشراف جزءا من عمليّة التّعلّم. ومن جهة أخرى يقتضي العمل بأسلوب حلّ المشكلات، أوّلا وقبل كلّ شيء، تحديد الكفاءة المراد بناؤها، ثم بعد ذلك البحث عن الوضعيّة المشكلة المناسبة التي يؤدّي حلّها إلى تحقيق الهدف المسطّر من خلال محاولة الإجابة عن السّؤال: ماهي المهامّ المتّصلة بالبرنامج الدّراسي التي تطرح مشكلا لدى المتعلّمين.

4.2 بيداغوجيا المشروع

هو استراتيجية تعليميّة لتكوين الكفاءات التّواصليّة وتنميتها تقوم على تقديم مشروعات للمتعلّمين في صيغة وضعيّات تعلّميّة، تدور حول مشكلة اجتماعيّة واضحة، تجعل المتعلّمين يشعرون بميل حقيقيّ لبحثها وحلّها حسب قدرات كلّ منهم، وتكون تحت إشراف المعلّم وتوجيهه.

تمرّ عمليّة تنفيذ المشروعات بخطوات أربع:

- اختيار المشروع
- تخطيط المشروع أو وضع خطّة للمشروع.
- تنفيذ خطّة المشروع.
- تقييم المشروع.

ومن الأهداف العامّة التي تتوخّى بيداغوجيا المشروع تحقيقها ما يأتي:

- تأسيس التعلّم على النّشاط الذّاتي للمتعلّمين.
- تعديل السّلوك واكتساب عادات وخبرات جديدة ومواقف إيجابيّة.
- ربط التّعليم بمواقف الحياة الاجتماعيّة.
- تعويد المتعلّمين على اتّباع الأسلوب العلميّ في التّفكير وفي حلّ المشكلات التي تعترضهم.
- تكوين مواقف التّعاون والعمل الجماعيّ الهادف وتحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس.

- التّدريب على التّخطيط والتّنظيم وعلى القدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها[15].

بالإضافة إلى ذلك يعتبر أسلوب المشروعات من الأساليب التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة الموجودة بين المتعلّمين؛ حيث يمنح كلّ واحد منهم فرصة العمل وفق وتيرته الخاصّة، ويبقى نجاح هذه الطّريقة متوقّفا على التتبّع والمراقبة من قبل المعلّم لتلافي الانزلاقات حتى يصبح المشروع أداة ملائمة لتحقيق الكفاءات التي يهدف المنهاج التّعليميّ إلى تحقيقها لدى المتعلّمين.

3. الكفاءات المطلوبة في تعليم المكتوب

وبناء على ما سبق يمكن استخلاص أهمّ الكفاءات التي يستوجبها تعليم المكتوب، وهذه أهمّها:

1.3 ابتكار الوضعيّات التّعليميّة وبناؤها (وضعيّة مشكلة، وضعيّة إدماج، وضعيّة تقييم)

إنّ المعلّم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مطالبٌ بتحويل المعرفة إلى لغز يجب حلّه عن طريق تصوّر وضعيّة مشكلة حلّها يستوجب على المتعلّم استحضار معارفه السّابقة وتوظيفها بذكاء في سياق الوضعيّة التي يوضع فيها بمساعدة الإرشادات والتّوجيهات التي يقدّمها له المعلّم، ودفعه عن طريق المساعدة غير المباشرة وتوجيهه إلى توظيف معارفه واستخدام مهاراته المختلفة مع استخدام الأدوات والوسائل المتاحة من أجل إيجاد حلّ له.

ولا شكّ في أنّ المعلّم يبذل هنا مجهودا جبّارا لبناء وضعيّة من

15 محمد العمارتي، "نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟"، ص 53.

وضعيّات التعلّم فقد يبحث في مقرّرات المادّة أو مراجع أخرى عن مشكلات يمكن تحويلها إلى وضعيّات حقيقيّة تماثل الوضعيّات التّبليغيّة التي سيواجهها في حياته العاديّة والمهنيّة، ثم قبل عرضها على المتعلّم يستوجب عليه مراعاة النقاط الآتية:

- أن تطرح الوضعيّة التّعلّميّة سؤالا أو مشكلة تتطلّب الشّرح والتّفسير من خلال تحليل الأسباب والنّتائج.
- أن تكون الوضعيّة المشكلة مشوّقة تثير اهتمام المتعلّمين، وأن تكون مناسبة لمستواهم التّعليميّ.
- أن يكون طرح المشكل في الوضعيّة التّعلّميّة قابلا للفهم ومبرزا لجانب محيّر من المشكلة.
- أن يكون العمل على حلّ المشكلة التي تطرحها الوضعيّة التّعلّميّة متاحا وميسّرا، وقابلا للإنجاز.

وبعد هذه المرحلة تأتي مرحلة صياغة المشكلة وهنا تظهر مهارة المعلّم في صوغ المشكل بطريقة تثير لغزا معرفيّا يحفّز المتعلّم وبدقّة إلى التعلّم كأن تأتي مثلا على شكل:

- صيغة محيّرة.
- فكرة أو نص مثير للانتباه، يستوقف المتعلّم، يستجوبه.
- تجربة أو نتيجة تبدو غير منطقيّة.
- مشكلة يبدو حلّها مستحيلا.

وينبغي على المعلّم عند بناء وضعيّة مشكل أن يقوم بما يلي:

- أن يحدّد الكفاءة المستهدفة؛ أي ما ينبغي أن يكتسبه المتعلّم.
- أن يحدّد المهمّة التي يجب اقتراحها لتحقيق الهدف المعلن.
- أن يحدّد المدّة الزّمنيّة.
- أن يحدّد الوسائل: أدوات، وثائق، صور، أشرطة، أقراص...
- أن يحدّد بعض الصّعوبات التي تعيق التعلّم.

- أن يحدّد الأنشطة المختارة.

أما فيما يخصّ بناء وضعيّة تعلّميّة ذات طابع إدماجيّ فعلى المعلّم:

- أن يحصر الكفاءة المستهدفة.
- أن يحدّد التعلّمات التي يريد إدماجها (قدرات، مضامين).
- أن يختار وضعيّة ذات دلالة تعطي للمتعلّم فرصة لإدماج ما يراد دمجه.
- أن يحدّد كيفيّة تنفيذ النّشاط.

ولإثارة حبّ الاستطلاع لدى المتعلّمين يجب أن يتّسم المشكل بالأصالة ويستند إلى خبرات التّلاميذ وتجاربهم في الواقع المعيش، وأن يكون للمشكل معنى أو مغزى في أذهان التلاميذ ويكون من حيث المستوى ملائما لمرحلة نموّهم العقلي.

2.3 العمل الجماعيّ التّعاونيّ

يتطلّب التّدريس بالمقاربة بالكفاءات العمل الجماعيَّ الذي يستوجب تشكيل مجموعات أو أفواج بهدف التّعاون والتّكامل بين أفراد المجموعات أثناء قيامهم بالمهامّ المطلوبة. "والقدرة على تشكيل المجموعات، سواء أكانت متجانسة أم لا، تتمّ بناء على أولويّات يستخلصها المدرّس من الحاجة المرصودة. ومن هنا فالأمر يقتضي من المدرّس التّفكير الجيّد في العلاقة التي يجب أن تقوم بين نوع التّوزيع المختار وبين الأهداف المتوخّاة (معارف، مهارات، قدرات) والتدخلات الدّيداكتيكية مثل (التنظيم البيداغوجي، والطرائق، والأنشطة، والأدوات والمعينات)"[16].

ويستوجب هذا الدّور من المعلّم المهارات الآتية:

- القدرة على تنظيم التّلاميذ في مجموعات، واستثارة الحماس فيما بينهم كجماعات ممّا يدعم وحدة كلّ مجموعة على حدة، ويزيد من تماسك

16 ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، إعداد الأستاذ فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي العدد 19، ص 12.

أفرادها وحماسها للعمل، ويجعلهم أكثر استعدادا للتّنافس.

- القدرة على توزيع المهامّ على المجموعات وتنظيم النّقاش وتنشيط الحوار بين المتعلّمين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات.
- القدرة على استخدام الأنشطة الجماعيّة لتنمية اتجاهات إيجابيّة نحو التّعاون والعمل الجماعيّ لدى التّلاميذ.
- القدرة على تحليل أعمال المجموعات ومقارنتها والتّفكير في المشاكل التي تطرحها ومحاولة علاجها.

وفي العمل في مجموعات "يقوم المعلّم بدور المنشّط حينما تحتاج المجموعة إلى حلّ إحدى المشكلات، كما يقوم بدور المستشار حينما يطلب من المجموعة إجراء تنظيم، ودور المختصّ في ضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما. وهكذا ينخرط المدرّس في لعبة ينتقل فيها من منطق التّعليم إلى منطق التّكوين "[17].

3.3 تقييم المكتوب وتقويمه

تتمركز عمليّة تقييم المكتوب وتقويمه حول:

- توضيح المعارف التي إذا تحكّم فيها المتعلّم يستطيع أن يبرهن على كفاءته.
- تحديد مقياس النّجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس (الكفاءة، مؤشّر الكفاءة). وهنا ينبغي على المعلّم أن يميّز بين الكفاءة ومؤشّر الكفاءة؛ فإذا كان الغرض من التّقييم هو مؤشّر الكفاءة فإنّ المطلوب هنا يتعلّق بما ينبغي أن يعرفه المتعلّم أو أن يكون قادرا على فعله عند تعلّم معيّن، ويتعلّق بتغيير يريد المعلّم إحداثه لدى المتعلّم ويوصف بصيغة سلوك.

أمّا إذا كان الغرض من التّقييم هو الكفاءة، فإنّ المطلوب هنا يتعلّق

17 فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ص11.

بمؤشّر الكفاءة الذي يعدّ النّتيجة الدّالة على حدوث فعل التعلّم والاكتساب حسب مستوى محدّد مسبّقا، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقّق الهدف من فعل التعلّم. وبذلك يعتبر المؤشّرُ المقياسَ الذي يترجم مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغيّر في السّلوك بعد تعلّم ما.

أما بالنّسبة إلى المهارات التي ينبغي أن يتوافر عليها المعلّم فتكمن في:

- مهارة صوغ الأسئلة، حيث يجب أن تكون الأسئلة واضحة غير معقّدة يستطيع أن يفهمها المتعلّم، ومناسبة للهدف.
- مهارة الملاحظة؛ أي ملاحظة مؤهّلات المتعلّم، وطرائق عمله، وكيفيّات تعلّمه واستعداده وحوافزه ورغباته.
- مهارة تحليل إنتاج المتعلّم وتفسيرها.
- مهارة كشف نواحي القوّة في التّلاميذ وتعزيزها وتشخيص نواحي الضّعف والتغلّب عليها.
- مهارة تخطيط وضعيّات الدّعم وتنفيذها، ثم فحص مردودها ونجاعتها، وذلك من أجل الرّفع من مردوديّة العملية التعليمية/التعلمية وجودتها، وتفادي الإقصاء والتّهميش وتعزيز فرص النّجاح ومحاربة الفشل الدّراسيّ.

4.3 مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين

نظرا للفروق الفردية الموجودة بين المتعلّمين في المكتسبات والمعارف وتقنيات التعلّم، وطريقة الاستيعاب، وسرعة التعلّم يحثّ التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات المعلّمَ على مراعاة ذلك لتحديد المحتوى التّعليميّ، وكذا أخذ القرارات المناسبة فيما يخصّ تخصيص الوقت المناسب للانتقال من درس إلى آخر، أو العودة إلى تعزيز المعرفة الجديدة بتطبيقات إضافيّة، أو العودة إلى نقطة مدروسة لم يتمّ اكتسابها وتخصيص حصص استدراكيّة لمجموعة من المتعلّمين.

4. سبل تطوير كفاءة تعليم المكتوب لتحقيق الجودة المطلوبة

في ظلّ ما توصّلت إليه البحوث التي كشفت عن تعقيد العمليّات التي تستوجبها الكتابة وتنوّع العوامل المؤثّرة فيها (مثل العوامل اللّغويّة والذّهنيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة)، فإنّ المعلّم يتبوّأ دورا رئيسا ومسؤوليّة كبيرة في تمكين المتعلّم من التحكّم في القواعد الأساسيّة التي تتطلّبها هذه الكفاءة، ومن أهمّها القدرة على التّحسين المستمرّ لها بالتعلّم والتّقويم الذاتيّين. ومن بين السّبل التي تساهم في تطوير كفاءة تعليم المكتوب لدى المعلّم وتضمن الجودة المطلوبة نذكر على سبيل المثال لا الحصر النّقاط الآتية:

1.4 بناء الكفاءات التي يتطلّبها تعليم المكتوب خلال التّكوين القاعديّ الذي يتلقّاه المعلّم في مدارس التّكوين.

إنّ الكفاءات التي يتطلّبها تعليم المكتوب وَفق التوجّهات الحديثة لعلم تعليم اللّغات وعلم النّفس المعرفيّ متنوّعة كما سبق ذكرها في هذا البحث (التعليم النّشط، وضع المتعلّم في محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، التعلّم التّعاونيّ، التعلّم بحلّ المشكلات،...)، والنّجاح في بنائها عند المعلّم مرهون بالشّرح المستفيض لها ولأهمّيتها منذ المراحل الأولى من تكوين المعلّم؛ حيث يجب أن يشمل هذا التّكوين التّدريب على شرح الكتابة كعمل معقّد يستوجب استعمال قدرات ومهارات متعدّدة، وتبيان تقنيات التّحرير النّاجعة التي تستعمل القواعد اللّغويّة والنّصيّة السّليمة وتسمح بتبليغ الرّسالة المستهدفة وتحقيق التّفاعل الاجتماعيّ.

تكوين المعلّم في ميادين مثل اللّسانيّات وعلم النّفس التّربويّ وعلم النّفس المعرفيّ، هذا التّكوين الذي يساعده على إقامة جسور بين هذه المجالات ومجال تعليم المكتوب، وبالتّالي تحقيق تعليم أنجع وفهم أحسن

للصّعوبات التي يواجهها المتعلّم في اكتساب كفاءة المكتوب.

هذا بالإضافة إلى ضرورة تكوين المعلّم في:

- الاستراتيجيّات والأساليب المختلفة التي يمكن أن يستعملها لتعليم الكتابة وتحسيسه بضرورة تنويع استعمالها وفق الأهداف التّعليميّة وقدرات المتعلّمين ومكتسباتهم القبليّة.
- كيفيّة تنشيط ورشات الكتابة وتحسيسه بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من حيث القدرات والمكتسبات القبليّة وأنماط التعلّم.
- كيفية بناء الوضعيات المشكلة وصياغتها.
- كيفيّة تنظيم وضعيّات التعلّم وتنشيطها.
- طرائق التّقييم والتّقويم وتخطيط دروس الدّعم.
- كيفية تحضير الوحدات التّعليميّة وتزويده بنماذج جاهزة يمكن أن يستعملها أو أن يستدلّ بها.

2.4 التّكوين المستمرّ للمعلّم بخلق فضاءات تواصل مع زملائه لتبادل التّجارب والآراء حول الممارسات البيداغوجيّة المتعلّقة بتعليم المكتوب.

وفي هذا النّطاق، يستحسن تزويد المعلّم بشبكة وصفيّة للصّعوبات التي يمكن أن يواجهها المتعلّم وطريقة مساعدة المتعلّمين على تجاوز هذه الصّعوبات؛ ولتكن على سبيل المثال الشّبكة التي يقترحها jimwrightonline[18] والتي تتضمّن مجموعة من الصّعوبات الخاصّة بالكفاءات التي تتطلّبها الكتابة والحلول المقترحة لتذليلها.

18 http://www.jimwrightonline.com/mixed_files/AWSA/D_Chap_4_writing_problems_checklist.pdf

3.4 التّحسيس بالدّور الجوهريّ الذي يقوم به المعلّم في تنمية قدرات المتعلّمين على الكتابة ومساعدتهم على تذليل الصّعوبات التي يمكن أن تواجههم في ذلك.

أكّدت بعض الدّراسات أنّ أهمّ عوامل نجاح تعليم المكتوب متعلّقة بدرجة وعي المعلّم بخطورة الدّور الذي يقوم به في القسم وأهمّيته، وإيمانه التامّ بأنّ الجهود التي يقوم بها لها تأثير على تحسين أداء المتعلّمين.

4.4 تشجيع المعلّمين على ممارسة التّواصل الكتابيّ عن طريق شبكات التّواصل الاجتماعيّ للتشبّع المستمرّ بتقنيات الكتابة للإفادة منها في تدريسهم لهذا النّشاط، وحثّ المتعلّم على التحرير خارج النّشاطات المدرسيّة.

وتتلخّص هذه النّقطة في دعوة المعلّم إلى التّفكير في الكتابة من خلال تجربته كمستعمل لّلغة من أجل اختيار أنجع لتقنيات تعليم هذا النّشاط والتنبّؤ بالصّعوبات التي يمكن أن يواجهها المتعلّم خاصّة إذا كان المتعلّم والمعلّم ينتميان إلى نفس الوضعيّة اللّسانية؛ حيث يؤكّد بعض الباحثين على وجود علاقة بين الفعل التّعليميّ وتجربة المعلّم فيما يخصّ الكتابة. ومن بين نتائج ذلك أنّ يضع المعلّم نفسه موضع المتعلّم، ممّا يمكّنه من التّخطيط لتقويم تكوينيّ في مرحلتين: ما قبل الكتابة وما بعدها. ففي مرحلة ما قبل الكتابة يقوم المعلّم مثلا بنشاطات لشرح مجموعة من المفردات والمصطلحات التي يحتاجها المتعلّم لحلّ وضعيّة مشكلة معيّنة.

5.4 تكوين المعلّم في الوظائف البيداغوجيّة للوسائل التكنولوجيّة الحديثة وما يتيحه ما يعرف بالويب 2.0

ونعني هنا حثّ المعلّم على الاستعمال البيداغوجيّ لما تتيحه هذه الوسائل واستغلالها لبلوغ الأهداف التّعليميّة المسطّرة في نشاط الكتابة.

نذكر بأن الويب 2.0 قد سمح بتغيير سلوك مستخدم الأنترنيت من مجرّد مستقبِل للمعلومة إلى مساهم في نشرها وتبادلها، كما وسّع رقعة من يمكنه بناء المعرفة حول هذه المعلومات لتبلغ كلّ المهتمّين بها مختصين كانوا أم غير ذلك. وما يميّز تكنولوجيا الويب 2.0 هي وسائل التّواصل الاجتماعيّ التي تسمح بالنّشر وتبادل المعلومات والآراء والمحتويات عبر: الفايسبوك والتويتر والويكيبيديا واليوتيوب. تضع تكنولوجيا الويب 2.0 وسائل مثل المدوّنات والويكي لفائدة المستخدمين من أجل "التّحرير الجماعيّ" للمحتوى الرقميّ عن طريق التّعليقات والشّروح.

خاتمة

وخلاصة القول إنّ إصلاح أيّ نظام تربويّ مرتبط بقدرة المعلّم والكفاءات التّدريسيّة التي يتمتّع بها في مجال التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم، فلا جدوى في إحداث التّغيير في مقاربة المناهج التّعليميّة ما لم يصحب ذلك تجديدٌ في تكوين المعلّمين وتنمية قدراتهم وكفاءاتهم التّدريسيّة وتمكينهم من المهارات والإستراتيجيات التّدريسيّة الجديدة التي تسمح لهم بممارسة مهامّهم البيداغوجيّة والتّعليميّة بشكل فعّال، وتساعدهم على تكوين المتعلّمين على مواجهة الواقع، والتّفاعل مع متطلّبات العصر.

قائمة المصادر والمراجع

أ. باللّغة العربية

- عمر آيت لوتو، سياق التدريس باعتماد الكفايات، ص2. مقال منشور بتاريخ، 2007/04/15 على الموقع الإلكتروني الآتي: http://www.chathaaya.com
- الحسن اللحية (ترجمة وإعداد)، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، مجزوءة الكفايات، ط1؛ المغرب: أفريقيا الشرق، 2006.

- فريد حاجي، التدريس والتقييم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، العدد 19.

- بدر الدين بن تريدي، سلسلة البيداغوجية التطبيقية الحديثة، تقييم التعلم، أنواعه وأساليبه وأدواته، النظرية والتطبيق، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، (د ت).

- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الجزائر: 2006.

- كاترين بوقار، ساندرين دالمارل، نحو نموذج آخر لإدارة الوقت المدرسي لتطوير الكفاءات منذ الحضانة، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، 2008.

- محمد طويل، "مدخل إلى التدريس بالمجزوءات، الكفايات: التعريف وإستراتيجية البناء"، التدريس بالكفايات رهان جودة التعليم، مجلة علوم التربية، ط1؛ الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2007، العدد 9.

- محمد العمارتي، "نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟"، "التدريس بالكفايات رهان جودة التعليم"، مجلة علوم التربية، ط1؛ الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، 2007، العدد 9.

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، ديسمبر 2003.

ب. باللغة الفرنسية

- Jean Pierre Robert, L'essentiel, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : éditions ophrys, 2002.

- G. Goupil et G. Lusignant, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin éditeur, 1992.

- Xavier Roegiers, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, 1ere édition, Bruxelles-Belgique : De Boeck Université, 2003.

- Roegiers, Xavier (avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele). Une Pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2eme édition, France : De Boeck, 2004.

- Olivier Rey, « Le Défi de L'évaluation des compétences », Dossier d'actualité veille et analyses, (ifé) : institut de Français de l'éducation, ENS de Lyon, Nº 76, juin 2012.

- F. Raynal & A. Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris : ESF, 1997, p. 295.

- Marine De Grandpré et Lizanne Lafontaine, La Résolution de problèmes pour mieux écrire, Québec français, Nº 149, 2008, p. 81.

- http://www.jimwrightonline.com/mixed_files/AWSA/D_Chap_4 _writing_problems_checklist.pdf.

الذّكاء العاطفيّ ودوره في نجاح عمليّة التّواصل

د. سعاد الخرّاط

باحثة، جامعة صفاقس– تونس

الملخّص:

لا يقتصر الذّكاء عند الإنسان عامّة والطّفل خاصّة على الذّكاء المعرفيّ الذي يتيح له إنجاز عمليّات ذهنيّة لفهم المسائل الرياضيّة وحلّها مثلا، وإنّما يشمل الذّكاء العاطفيّ والعلاقات الاجتماعيّة التي تتيح التّواصل مع الذّات ومع الآخر ويساهم هذا الذّكاء في العمليّة التّربويّة وفي إنجاح عمليّة التّواصل بين التّلميذ والمدرّس.

وانطلاقا من الوعي بأهمّية التّواصل في المدرسة يمكن أن نسلّط الضّوء على إبراز الدّور الذي يتيحه الذّكاء العاطفيّ في تكوين الطّفل خاصّة وأنّ البحوث اليوم تتّجه نحو إقامة نحو خاصّ بعمليّة التّواصل وبتنمية الذّكاء العاطفيّ لدى الفرد.

المقدّمة:

تعتبر عمليّة التّواصل في المجال التّربويّ أو التّعليميّ مسألة مؤرّقة بالنّسبة إلى المدرّس وإلى المتعلّم. فغالبا ما تنجز الحصص التّعليميّة بوصفها واجبا مقيتا، فينعدم فيها التّواصل. فالمدرّس يحضر وفي ذهنه أنّه سينجز درسا وهو كلّ ما يربطه بالمتعلّم. والمتعلّم يحضر بدوره وفي ذهنه أنّه سيتلقّى درسا عليه فهمه لإجراء "امتحان" لا بدّ أن يتوّج بالنّجاح، وليس له من هاجس سوى العدد. أمّا المدرسة فهي لا تركّز إلاّ على الجانب التّعليميّ وتقتصر على تحقيق القدرات المعرفيّة للتّلميذ. أمّا الأسرة فلا يهمّها من "الابن" إلّا تحقيق نتائج إيجابيّة وتعامله في البيت

بحسب ما يحقّقه لها من نتائج في المدرسة. والحاصل من كلّ هذا أنّ المتعلّم يعيش في دوّامة تقصيه عن الحياة الحقيقيّة بمختلف أبعادها وتحوّله إلى كائن "معوق" عاطفيّا واجتماعيّا، يعيش في حلقة مفرغة وتحت ركام الواجبات المدرسيّة والفروض المرهقة لا يتواصل مع الآخرين ولا يتعاطف معهم ولا يفهم القضايا المصيريّة، فينشأ منفيّا عن الحياة.

لكلّ هذه الأسباب لا بدّ من مراجعة مسألة التّواصل في العمليّة التّربويّة التي تقتضي الإحاطة بكلّ ما يخصّ التّلميذ من حاجات نفسيّة واجتماعيّة ومعرفيّة، وهي حاجات تساهم في تنمية ذكائه العاطفيّ. فكيف يساهم إذن الذّكاء العاطفيّ في تحقيق عمليّة التّواصل؟

1. تعريف الذكاء العاطفيّ :

الذّكاء العاطفيّ Intelligence émotionnelle[1] هو بلوغ الفرد درجة من النّضج العاطفيّ تمكّنه من تحقيق أمنه الذّاتيّ وتوازنه عاطفيّا، ويكون على درجة من الوعي بعواطفه ما أمكن له ذلك دون أن يسمح لهذه العواطف بالتحكّم فيه وتوجيه سلوكه. فالفرد يحقّق توازنه العاطفيّ كلّما كان قادرا على السّيطرة على مشاعره. فهو باكتسابه الثّقة في النّفس والقدرة على السّيطرة على انفعالاته يفهم مشاعره جيّدا ويحسن إدارتها بل يفهم مشاعر الآخرين أيضا. ويمكن لهؤلاء الذين يتمتّعون بالذّكاء العاطفيّ أن يحقّقوا

1 بدأ الاهتمام بالذكاء العاطفيّ منذ الثمانينات، أمّا مصطلح "الذكاء العاطفيّ" Emotional Intelligence فلم يظهر إلاّ في سنة 1990 مع الباحثين: بيتر سالوفي **Peter Salovey** وجون ماير **John Mayer** الذين اهتمّا بتعريف الذكاء العاطفي ووضع أسسه. وقد صار هذا المصطلح متداولا في الدراسات اللاحقة وخاصة مع دانيال جولمان **Daniel Goleman** الذي أصدر كتابا حول الذكاء العاطفي سنة 1995. ومع توسّع انتشار المصطلح تطوّرت حوله الدراسات النفسيّة والاجتماعيّة التي تهتمّ بالقدرات الذهنيّة للفرد ودورها في تحصيل مستواه الدراسيّ أو تحسين مردوده في مجال العمل.

نتائج إيجابيّة في مجال الدّراسة أو العمل. فالذّكاء العاطفيّ لا يتطوّر إلاّ بالسّيطرة على المشاعر من قبل جميع الأشخاص بما في ذلك الأطفال الذين هم أيضا في حاجة إلى تعلّم القدرات الانفعاليّة ليكتسبوا بدورهم مهارة حبّ الذّات والتحكّم في المشاعر والتمكّن من تنظيم أحوالهم النّفسيّة والتّعاطف مع الآخرين والشّعور بالأمل والفرح ودفع الأسى والحزن الذي يشلّ القدرة على التّفكير ويدفع إلى الإحباط. فالقدرات الانفعاليّة حسب ما يذهب إليه جولمان يمكن تعليمها للأطفال (الذّكاء العاطفيّ ص 55) لكي يكتسبوا القدرة على التّعامل مع الغضب والتّعاطف مع الآخرين والسّيطرة على الاندفاع وحلّ المشاكل حلّا إيجابيّا.

والملاحظ في هذا الإطار أنّ مؤسّساتنا التّعليميّة وثقافتنا تقف عند حدّ الاهتمام بالذّكاء المعرفيّ وتنمية القدرات التّعليميّة وتهمل في المقابل التعلّمات المتعلّقة بالذكاء العاطفيّ الذي يهيّئ الطفل لمواجهة تحدّيات الحياة في المستقبل وتوفّر لهم الكفاءة الضّروريّة لمواجهتها وتحقيق النّجاح. فالذّكاء العاطفيّ يشمل تكوين الفرد لعلاقات متناسقة مع العالم من حوله تتيح له الابتكار وإثبات الذّات وكسب الاحترام.

ويرتبط الذّكاء العاطفيّ بجملة الكفاءات التي تبدأ بالوعي بالجسد والتحكّم في الانفعالات لتصل إلى حدّ تطوير الصحّة العقليّة والتّفكير الإيجابيّ والتّعريف بالقدرات والتحكّم في التوتّر وحسن التصرّف في الوقت وتحديد الاختيارات والقدرة على التّأقلم في المجتمع وتطوير حسّ المشاركة والتّعاون والاندماج والشّعور بالمسؤوليّة تجاه المحيط والبيئة وغيرهما.

ويتميّز المتمتّعون بارتفاع مستوى الذّكاء العاطفيّ عادة في كلّ مجالات الحياة. فهم يفهمون جيّدا مشاعرهم الخاصّة ويحسنون التصرّف فيها ويشعرون بالرّضا عن أنفسهم ويتعاملون بشكل إيجابيّ مع الآخرين. ويساهم كلّ ذلك في نجاحهم العلميّ والعمليّ. أمّا الذين لا يستطيعون التحكّم في حياتهم العاطفيّة فنراهم يدخلون في معارك نفسيّة تدمّر قدرتهم على التّركيز وتعيق مسيرتهم العلميّة والعمليّة.

ويمكن أن نقيم في هذا الإطار مقارنة بين شخصين [من صنفين مختلفين صنف "أ" وصنف "ب"] يتمتّع الواحد منهما بذكاء عاطفيّ مرتفع (صنف "أ") في حين يكون الثّاني أقلّ منه ذكاء عاطفيّا (صنف "ب"):

أ. صفات الفرد المتفوّق على مستوى الذكاء العاطفيّ (Bouuaert, 2012 ; p7)

يتّصف الفرد المتفوّق على مستوى الذّكاء العاطفيّ بجملة من الصّفات تحدّد علاقته بذاته وبواقعه وبغيره ويمكن أن نحصر في النّقاط الموالية هذه الصّفات، فهو في علاقته بذاته:

- شديد الثّقة بنفسهو لا يخاف. .
- مستقرّ عاطفيّا.
- متّصف بالهدوء.
- يشعر بالفرح والسّعادة.
- يميل إلى الإبداع ويتحلّى بالوعي.
- يكتسب الشّعور بالطّاقة الدّاخليّة.
- يتّصف بالإيجابيّة والاتّجاه نحو إيجاد الحلول.
- كلّ شيء بالنسبة إليه ممكن. .
- عقله منفتح وآفاقه شاسعة.
- يتميّز بالشّعور بالرّضا ويتمتّع بالرّاحة النفسيّة.
- احتياجاته قليلة.
- طلباته مرنة.
- فعّال ومنظّم.

أمّا في علاقته بالواقع والآخر، فهو:

- يعيش الواقع والحاضر (هنا والآن).

- له قدرة على التقبّل والاستماع.
- يميل إلى التّعاون وإثبات الذات.
- قادر على التّفاوض.
- قادر على الحبّ والتّعاطف.
- يحظى بالثّقة ويتّصف بالعدل.
- سلوكه ليّن، وهو سريع التكيّف والتّأقلم.

ب. صفات الفرد المتدنّي عاطفيّا (Bouuaert, 2012 ; (p7

يتّصف الفرد المتدنّي عاطفيّا أو المتدهور عاطفيّا بدوره بجملة من الصفات تحدّد علاقته بذاته وبواقعه وبالآخر ويمكن أن نحصر في النّقاط الموالية هذه الصّفات، فهو في علاقته بذاته:

- عديم الثّقة بالنّفس ويهيمن عليه الخوف.
- غير مستقرّ عاطفيّا.
- يتّصف بالاضطراب العاطفيّ.
- يغلب على طبعه التذمّر.
- يميل إلى التّهويل.
- يتّصف بالعجز.
- يتّصف بالسّلبيّة، ويميل إلى التّعقيد.
- أفكاره مقيّدة وآفاقه ضيّقة.
- عقله منغلق ويغلب عليه الشكّ والخلط.
- يغلب عليه الشّعور بعدم الرضا.
- احتياجاته ضروريّة.
- طلباته ملحّة.
- غير فعّال وفوضويّ.

أمّا في علاقته بالواقع وبالآخر، فهو:

- متشبّث بالماضي ويخشى المستقبل.
- قليل التقبّل وميّال إلى الحجاج.
- منافس ومتسلّط.
- يصارع من أجل البقاء.
- يتّصف بالأنانيّة.
- غير جدير بالثّقة.
- يتّصف بالعناد والتشنّج والتوتّر.

فمستويات الذّكاء العاطفيّ التي لاحظناها انطلاقا من هذه المقارنة تتيح لنا التّشخيص الدّقيق للتّدهور الحاصل في التّحصيل الدّراسيّ واكتساب قدرات القراءة والكتابة التي تعتبر من ضمن التعلّمات المرتبطة بدرجة الذّكاء العاطفيّ. فالمتعلّم الذي يحسن القراءة والكتابة ينتمي إلى الصّنف "أ" أمّا المتعلّم الذي لا يحسن القراءة والكتابة فينتمي إلى الصّنف "ب"، ولكي نتمكّن من تحسين هذه القدرات لديه لا بدّ من الاهتمام بتطوير مستوى ذكائه العاطفيّ، وهو أمر ممكن إذا ما تمّ الاهتمام بالتعلّمات المرتبطة بالذكاء العاطفيّ والخروج ممّا يسمّى "الأمّية العاطفيّة" analphabétisme émotionnelle (جولمان ص 316). وهنا لابدّ أن نلاحظ أنّ عبارات التشجيع التي توجَّه للمتعلّم من قبل المدرّس أو المحيط العائليّ تساهم إلى حدّ كبير في تحسين مستوى الذّكاء، أمّا ما يتلقّاه المتعلّم من عبارات اللّوم والتقريع والإهانة، فتعقّد الوضع النفسيّ للطّفل وتشعره بالعجز وتعيق عمليّة التعلّم لديه، لذلك لا بدّ من اختيار المعجم والعبارات التي نوظّفها، فبعض هذه العبارات لها مفعول سحريّ على نفسيّة المتكلّم والمخاطب. وهذا ما دفع بعض الدّارسين للذّكاء العاطفيّ والاجتماعيّ من وضع مصطلح جديد هو "النحو العاطفيّ" grammaire des émotions (Filliozat 2009 p196) وهو نَحوٌ يهتمّ بالعبارات في لغة الاستعمال، وهي تحدّد طبيعة العلاقات بين النّاس

وتضبط المعجم الموظّف والعبارات التي يستحسن استعمالها والتّنبيه إلى ضرورة تجنّب غيرها من العبارات التي قد تتسبّب في الفشل والإحباط.

1. الأمّية العاطفيّة:

تقف مؤسّساتنا التّعليميّة عند القدرات الأكاديميّة متجاهلة الذّكاء العاطفيّ بوصفه مجموعة من السّمات الشّخصيّة التي تحدّد مصيرنا كأفراد. فيعيش المتعلّم تحت ركام الواجبات المدرسيّة ويفتقر إلى المهارات الخاصّة التي يحتاجها في الحالات الحرجة. ويصل به الأمر إلى درجة "الأمّيّة العاطفيّة" على حدّ عبارة جولمان الذي يرى أنّ هذه الأمّيّة العاطفيّة تقف وراء ضعف المتعلّم في القراءة والكتابة، ويصل الأمر بهؤلاء الأمّيّين عاطفيّا إلى حدّ النّفور من المدرسة. وهذا ما يفسّر ارتفاع نسبة العنف والجريمة في الأوساط المدرسيّة بين المراهقين.

وهذه الأمّيّة العاطفيّة ترافقهم عندما يصبحون كهولا فيصل الأمر إلى حدّ الإصابة بما يمكن أن نسمّيه إعاقة عاطفيّة واجتماعيّة. وتنعكس هذه الحالة على وضعيّة نسبة من الأطفال والمراهقين والشّباب الذين يعيشون حالة من الكآبة والانطواء والإحباط، وقد تقودهم هذه الوضعيّة إلى تعاطي المخدّرات والمسكرات والإدمان عليها، فيؤول بهم الأمر إلى التّهميش. ونسبة هؤلاء المدمنين والمهمّشين هي في ارتفاع مطّرد جيلا وراء جيل وسنة بعد سنة. ويشبّه غولمان هذه الوضعيّة التي يؤول إليها الأمّيّون عاطفيّا بعصفور في نفق مظلم بمنجم فحم خال من الهواء النقيّ ومن الظّروف الملائمة للحياة. فهم يعجزون عن مواجهة مشاكل الحياة ويفضّلون الانسحاب منها فيتّصفون بالكتمان والتبرّم الدائم ويفقدون حيويّتهم فيعوّلون على غيرهم. وغالبا ما تنتابهم المخاوف ويصابون بالقلق والاكتئاب ويتصرّفون بعصبيّة ويشعرون بكراهية الآخرين لهم. هذه الأفكار المزعجة التي تكبّل عقولهم تُفقدهم القدرة على التّركيز والانتباه فيهملون واجباتهم المدرسيّة وتكون نتائجهم ضعيفة. ويمكن أن

يتطوّر الأمر لدى بعضهم فيتصرّفون بشكل عدوانيّ وذلك بالميل إلى الكذب والغشّ والعناد والمجادلة وحدّة الطبع والمزاج المتقلّب ومحاولة لفت أنظار الآخرين إليهم عبر التصرّفات الشاذّة.

ويمكن أن نتساءل هنا عن سبب هذه الأمّيّة العاطفيّة خاصّة إذا علمنا أنّ هؤلاء الأطفال والمراهقين ينتمون إلى فئات اجتماعيّة مختلفة أغنياء وفقراء ومتوسّطين وأنّ أغلب العائلات تسعى إلى توفير كلّ ما في وسعها لتدريس الأبناء، يضاف إلى ذلك أنّ هذه الظّاهرة صارت عالميّة تعاني منها مختلف الشّعوب في العالم مهما اختلفت أوضاعها. ويمكن تشخيص الظّاهرة بكونها اجتماعيّة سببها غياب الأسرة التي تخلّت عن وظيفتها فلم تعد سندا لأبنائها ليقفوا بأقدام ثابتة في معترك الحياة. وهذه الاستقالة من الوظيفة الاجتماعيّة للأسرة لها أسبابها أيضا وتتمثّل فيما تعانيه من الضّغوطات الماليّة التي تمارسه عليها القوى الاقتصاديّة فيضطرّ الآباء والأمّهات إلى العمل ساعات طويلة تاركين مهمّة رعاية الأطفال إلى دور الحضانة التي تفتقر بدورها إلى الرّعاية رغم وعي الآباء بهذه الأوضاع. فمشكلة الذّكاء العاطفيّ في مجتمعاتنا العربيّة المعاصرة لم تكن مطروحة بهذا الحجم مع العائلة الموسّعة التي كانت تضمّ الجدّين والأعمام أو الأخوال، وبدأت حدّتها تظهر مع ضعف الرّوابط الأسريّة. فلم يعد الطّفل يتعلّم الأساسيّات في التّعامل لتكوين مخزون عاطفيّ سليم كالشّعور بالحبّ والتّعاطف مع الآخرين ومبادلتهم التّقدير والاحترام واكتساب قدرة السّيطرة على الغضب وحلّ المشاكل بشكل إيجابيّ. وكلّ هذه المهارات العاطفيّة هي مهارات أساسيّة في الحياة يمكّننا اكتسابها من مواجهة المصاعب.

إنّ الضّعف في تحصيل المهارات العاطفيّة الأساسيّة هو الذي أدّى إلى وجود الأطفال المشاغبين والمنبوذين اجتماعيّا الذين يقومون بردود فعل عدوانيّة فيتوتّرون لأتفه الأسباب ويتشوّش تفكيرهم إلى درجة يعجزون فيها على تقييم بعض التصرّفات اللّطيفة والإيجابيّة نحوهم.

فالأطفال العاديّون يتعلّمون السّيطرة على النّفس والتّفاوض مع غيرهم من الأطفال ويجتهدون للاهتداء إلى كيفيّة ترضيتهم حول ما يختلفون عليه أثناء اللّعب. أمّا الأطفال المشاغبون فيفشلون في السّيطرة على النفس، ولا يسايرون غيرهم ويلجؤون إلى القوّة فينفر منهم سائر الأطفال بعد الاحتكاك بهم أثناء اللّعب لمدّة ساعة أو ساعتين.

فلا بدّ لنا من توفير الفرص المتاحة والأعصاب الهادئة وتوفير مناخ اجتماعيّ ملائم لتنمية المخزون العاطفيّ لأبنائنا. فقد ثبت أنّ للعواطف دورا هامّا في حياتنا، وتجاهلُ هذه العواطف ودورها في الحياة اليوميّة مردّه تلك النّظرة الضيّقة للطّبيعة الإنسانيّة.

وفي هذا الإطار يمكن أن نشير إلى ما يذهب إليه جولمان بأنّ للإنسان عقلين عقل يفكّر وعقل يشعر (جولمان ص 24)، ويحدث بين العقلين تنسيق دقيق فالمشاعر ضروريّة للتّفكير والتّفكير ضروريّ للمشاعر. فالعواطف هي المحفّزات على الفعل وهي التي تسمح بمواجهة مصاعب الحياة. فالحدس له الأهمّيّة القصوى أكثر من التّفكير في اتّخاذ القرارات أو إنجاز الأعمال. وقد أثبت علماء البيولوجيا السّوسيولوجيّة أسبقيّة القلب على العقل. من ذلك مثلا أنّ الشّعور بالخوف في ظرف ما قد يساهم في بقائك على قيد الحياة ويجنّبك الوقوع في المخاطر.

2. التربية العاطفيّة:

تهدف التربية العاطفيّة إلى تطوير القدرات ذات الصّلة بالعلاقة بالذّات وبالآخر وبالمحيط وبالمجموعة، وتقدّم تعلّمات ذات صلة بالسّلامة البدنيّة والعاطفيّة والذهنيّة وتحقيق الرّاحة النّفسيّة وتأصيل الشّعور بالثّقة والقوّة والرّضا على الذّات. فهي لا تقتصر على تنمية الشّخصيّة فقط بل تشمل أيضا الاندماج الاجتماعيّ والتّوازن الباطنيّ وحسن التصرّف في الوجود. ويمكن في هذا الإطار أن نميّز بين مختلف المجالات التي تساهم في تعزيز الذّكاء العاطفيّ، منها:

– الوعي بالجسد في مختلف أبعاده من قبيل الصحّة والطّاقة والجنس والحضور والتنفّس والاسترخاء والتّوازن البيولوجيّ.

– التّوازن العاطفيّ ويتمثّل في تحويل الطّاقة العاطفيّة إلى طاقة إيجابيّة ومعالجة الجراح النفسيّة والتحكّم في المشاعر والتوتّر والتّعبير عن الحنان والرقّة والشّعور بالتّعاطف.

– الطّاقة الذّهنيّة وتتمثّل في النيّة والانتباه والتّركيز والتذكّر والنّشاط والإلهام والتأمّل والتّنظيم والهيكلة والتّوازن بين شطريْ الدّماغ الأيمن والأيسر.

– التّربية الاجتماعيّة وتتمثّل في تنظيم العلاقات وتحقيق التّواصل والاندماج في المجتمع حتّى يكون الفرد سندا لغيره ومحلّ ثقة متبادلة مع الآخرين، ويكون قادرا على اكتساب الوعي الجمعيّ فيشعر بالآخرين ويتعاطف مع قضاياهم ويشاركهم مشاغلهم ويحترمهم ويكتسب الوعي بالحاجيّات الجماعيّة.

– تحقيق الذّات وإثباتها واحترامها ويكون ذلك عبر القيام بعمليّة نقد ذاتيّ وإظهار القدرة على الابتكار واختيار طريقة في العمل والدّراسة وكذلك من خلال الشّعور بالمسؤوليّة والتمكّن من حسن الاختيار وتحديد الأهداف ومحاولة تحقيقها.

3. التربية العاطفيّة للمدرّس:

يحتاج مدرّس التّربية العاطفيّة بدوره إلى تكوين وإعادة تأطير. فهو يمثّل وسيطا في عمليّة التعلّم وليس مجرّد مزوّد بالمعلومة. فهو يطرح الأسئلة أكثر من تقديم الإجابة ويتوجّه نحو الاكتشاف أكثر من تقييم الاستيعاب. فهو السّند والمشجّع وليس الرّاصد للأخطاء والثّغرات. ولكنْ مع ذلك تبقى له مهمّة تطوير المهارات، فعليه أن يساعد المتعلّم على كيفيّة تحديد السلبيّات ودفعه إلى اختيار تحويلها إلى إيجابيّات. ويجب

عليه أن يعيد للتّلميذ قوّته ويساعده في التعرّف إلى اختياراته وتوضيح نواياه وتحديد أهدافه وضبط الاختيارات التي ترضيه أكثر من غيرها. وعليه أيضا أن يساعده على تحديد موارده وكذلك ذوقه وأسلوبه ونسقه في التعلّم. وبما أنّ للمحيط دورا هامّا فيجب على المدرّس أن يعرف كيف يغيّر بعض ملامح المحيط حتّى يتيح له استكشاف تطلّعاتٍ وتجاربَ مختلفة، ويكون ذلك عن طريق العمل الجماعيّ الذي تقتضي إدارتُه الحيويّةَ بشكل يساهم في خلق إطار يتّصف بالإيجابيّة والتّحفيز بشكل يشعر كلّ طرف بكونه مسموعا ومعروفا. وبذلك يمكّنه من معرفة نفسه والتحكّم في انفعالاته مظهرا مهاراته الخاصّة وتقبّله لنفسه وتمكّنه من التّأثير موجّها كلّ واحد إلى عالمه الخاصّ وتعلّماته الخاصّة ويدفعهم إلى تحمّل المسؤوليّة وإيجاد حلول لصراعاتهم الراهنة.

ويمكن في هذا المجال أن نقارن بين المدرس الذي يتمتّع بمستوى مرتفع من الذّكاء العاطفيّ بالمدرّس الذي يكون مستوى ذكائه العاطفيّ متدنّيا مثلما قارنّا في فقرة سابقة بين متعلّمين متفاوتين في نسبة تحصيلهما على مستوى معيّن من الذّكاء العاطفيّ:

ج. المدرّس ذو الذكاء العاطفيّ المرتفع (Bouuaert, 2012 ; p23)

- يكون معه المتعلّمون نشيطين يعدّون الدّروس وينجزون البحوث.
- يسهّل عمليّة التعلّم ويقدّم التّجربة ويطرح الأسئلة.
- يدرك التنوّع في أنساق التعلّم وأساليبه.
- يشجّع على التّعاون الثّنائيّ والعمل الجماعيّ.
- يمدح مزايا كلّ واحد.
- يخاطب بأريحيّة ويسأل بهدوء.
- يوظّف كفاءاته ليحصل على مشاركات إيجابيّة وحماسيّة.

د. المدرّس ذو الذكاء العاطفيّ المتدنّي (Bouuaert, 2012 ; p23)

- يكون معه المتعلّمون سلبيّين يكتفون بتقبّل المعلومة.
- يركّز على درجة استيعاب المعلومة.
- يطبّق التقييم البسيط: جيّد/ رديء.
- يطبّق القدرة التنافسيّة بين المتعلّمين (تكريس الأنانيّة).
- يقارن بين المتعلّمين ويصنّفهم حسب نتائجهم التي تحصّلوا عليها.
- يطبّق التهديد والضغط.
- يلجأ إلى السيطرة للحصول على السلوك المطلوب.

وتقدّم لنا هذه المقارنة بين أصناف المدرّسين والمتعلّمين جملة من الاحتمالات نستعرضها فيما يلي:

- تكون عمليّة التواصل إيجابيّة عندما يلتقي المدرّسون من صنف "أ" مع المتعلّمين من صنف "أ"، فيحقّقون نتائج جيّدة.

- يكون هذا التواصل سلبيّا أو منعدما عندما يلتقي المدرّسون من صنف "ب" مع المتعلّمين من صنف "ب" فلا يحقّق المتعلّم تقدّما.

- يكون التواصل ضعيفا عندما يلتقي المدرّسون من صنف "ب" مع المتعلّمين من صنف "أ"، لأنّ المدرّس لن يكون في مستوى تطلّعات التلميذ.

- يحقّق التّواصل درجات إيجابيّة عندما يلتقي المدرّسون من صنف "أ" مع المتعلّمين من صنف "ب"، لأنّ عمليّة التواصل تساهم في تطوير القدرات الذهنيّة للمتعلّم والارتقاء بمستوى ذكائه العاطفيّ. فالمدرّس يمكنه أن يمثّل سندا للمتعلّم يفجّر طاقاته الكامنة فيه. فالقدرات الانفعاليّة كما أشرنا سابقا يمكن تعليمها للأطفال، فكلّما ارتفع مستوى الذّكاء العاطفيّ للمتعلّم ارتفعت معه قدراته على التعلّم وعلى تحقيق التّواصل مع الآخرين والتّأقلم في محيطه وتنمو لديه القدرة على السّيطرة على انفعالاته.

الخاتمة:

يساهم الذّكاء العاطفيّ في تجويد عمليّة التّواصل بين المكوِّنين والمتعلِّمين. فهو لا يمثّل فقط وسيلة للنّجاح في الدّراسة بل يمثّل رهانا لنجاح العمليّة التربويّة ككلّ، ويمثّل أيضا شرطا ضروريّا لخلق الظّروف الملائمة التي تسمح للأجيال الجديدة بإيجاد حلول للتحدّيات التي تواجهها. فمهمّة المدرّس كبيرة لأنّ الأمر يتعلّق باستحداث مفاهيم وقيم جديدة واقتراح سلوكيّات بديلة. فنحن بحاجة إلى تغيير جذريّ في مجال التعلّم الذي يمثّل رهاننا في المستقبل. لذا يجب أن نحدّد اختياراتنا الأساسيّة لبناء المستقبل. ولا بدّ أن نطرح في هذا الإطار إشكاليّة جوهريّة:

ما هو المجتمع الذي نرغب أن نعيش فيه مستقبلا؟

أَنَقْبَلُ العيشَ في مجتمع يقوم على الأنانيّة وحبّ الذات والتّنافس غير البريء والتّهميش، مجتمع مليء بالإخلالات يهيمن فيه الخوف والتردّد والاكتئاب والتسلّط والعنف والإدمان؟ ... أم نخيّر العيش في مجتمع تقوم فيه العلاقات على التّعاون والتّأقلم والتحلّي بالأمل والتعلّق بالحياة وإيجاد الحلول للأزمات؟... هذا هو المطلوب. هذا هو المجتمع الفاضل، مجتمع يُقبل على العمل الجماعيّ والتعلّم الجماعيّ.

المراجع بالعربيّة:

- جولمان دانييل (2000) **الذكاء العاطفي** ترجمة: ليلى الجبالي مراجعة: محمد يونس سلسلة عالم المعرفة عدد 262 الكويت
- د. غربي عبدالناصر 2015: علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي) **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية** -جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي الجزائر العدد161 11 - ديسمبر 2015 ص151

Bibliographie

- Bouuaert Michel Claeys, 2012: *L'éducation émotionnelle des plus jeunes* (publication électronique)
- Filliozat Isabelle (2009) *: Les autres et moi ; comment développer son intelligence sociale* Marabout
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2 : Accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail. (1ère éd. 1998: Working with emotional intelligence)*. Paris: R. Laffont.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence. (1ère éd. 1995 : Emotional intelligence).* Paris : R. Laffont.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp.3-31). New York: Perseus Books Group.
- Loarer, E. (2005). Intelligence sociale et émotionnelle. In J. Lautrey et J.F. Richard (Eds), L'intelligence. *Traite des Sciences Cognitives*. (pp. 91-107). Paris : Hermès.
- Sagan, C. (2003) Psychological assessment and the concept of emotional intelligence. In G. Mathiews, M. Zeidner & R. Roberts (Eds.) *Emotional intelligence: Science & Myth* (pp.175-226). Cambrid
- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey Model. Port Chester: Dude Publishing.

التواصل البيداغوجي، خصائصه وأهدافه

أ. سامية بوعاصم / أ. عشور زهوة

أستاذتان مهتمّتان بالدّراسات النّقديّة والبلاغيّة تخصّص نظريّة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

ملخّص البحث:

تسعى المنظومات التّربويّة عبر العالم إلى تحسين مردود المتعلّمين، لهذا تخضع المناهج التّعليميّة دوريّا إلى التّجديد المستمرّ لتواكب تطوّرات العصر ومستجدّاته، فترسم استراتيجيّات لتحقيق أهداف يطمح إليها المجتمع. ولتحقيق هذه الأهداف لابدّ أن تبنى على الانفتاح والتّواصل بين كافّة الفاعلين في المنظومة التّعليميّة سواء وطنيّا أو دوليّا، ما دمنا نعيش عصر التّواصل. فالتّواصل فعل ضروريّ في كلّ عمليّة تربويّة وبيداغوجيّة.

فما المقصود بالتّواصل والتّواصل في مجال التّعليم؟ أو ما يسمّى بالتّواصل البيداغوجيّ؟ وما خصائصه ومكوّناته؟ وما أهدافه؟

إن ما يميّز التّواصل البيداغوجيّ هو كونه يتمّ بين مجموعة من أشخاص تتفاعل فيما بينها بحيث يكون نشاطها جماعيّا يحدّده الزّمان والمكان في محاولة لإيصال الرّسالة وهي المعرفة وهكذا يتشكّل المثلّث البيداغوجيّ.

وعليه، نسعى في هذه الورقة البحثية إلى تحديد مفهوم التواصل البيداغوجي وخصائصه ومكوناته وأهدافه.

Abstract :

Educational systems throughout the world seek to improve the return of learners. This is why the educational curricula are

periodically subject to continuous renewal to keep up with current developments and developments. To achieve these goals, we must build on the openness and communication between all actors in the educational system, whether nationally or internationally, as long as we live in an era of communication. Communication is necessary in every educational and pedagogic process. What is communication and communication in education? On the other hand, so-called pedagogical communication? What are its properties and components? What are its objectives?

What distinguishes pedagogic communication is that it is among a group of people interacting with each other so that their collective activity is determined by time and space in an attempt to convey the message, namely, knowledge, and so the pedagogical triangle is formed. Therefore, we seek in this paper to identify the concept of pedagogical communication and its characteristics, components and objectives. Foresight: Before we address the definition of the concept of pedagogical communication, we must first define the concept of communication, what is meant by communication?

مقدّمة:

قبل أن نتطرّق إلى تحديد مفهوم التّواصل البيداغوجيّ، لابدّ أن نحدّد أوّلا مفهوم التّواصل، فما المقصود بالتّواصل؟

1. مفهوم التّواصل:

في اللّغة: الإبلاغ والاطّلاع والإعلام والإخبار، أي نقل الأفكار والمشاعر والانطباعات من شخص إلى آخر.

وفي الاصطلاح: يعرّف على أنّه عمليّة تبادل للمعلومات صوتيّا أو كتابة أو رمزا ... لغرض الفهم والتّفاهم والإفهام ومنه التعلّم والتّعارف.

يعرّف التّواصل عامّة بأنّه تبادل شفويّ أو كتابيّ بين قطبين هما الباثّ أو المرسل والمتلقّي أو المرسل إليه عبر قناة تواصليّة تضمن سيرورة

الرّسالة في سياق تواصليّ.

وعليه، فإنّ اللّغة هي أساس التّواصل، وإن كانت هناك وسائل أخرى غير لغويّة تسهم في تسهيل عمليّة التّواصل بين أفراد المجتمع أو بين المعلّم والمتعلّمين في المجال التّعليم، يمكن تمثيلها في الإشارات والإيماءات والإيحاءات.

يتمّ التّواصل بين الأفراد لأغراض كثيرة، فمنها ما يكون بهدف الإعلام والإعلان، ومنها ما يكون بهدف التعبير، ومنها ما يكون بهدف الإقناع، وعادة ما يكون الغرض من التّواصل هو الإقناع والتّأثير في الآخر، والذي يهدف إلى تقديم الأدلّة والبراهين المكتوبة أو المسموعة أو المرئية من طرف المرسل إلى متلقّ أو مجموعة من المتلقّين، قصد التّأثير فيهم أو التّغيير من سلوكهم أو دفعهم لفعل شيء، وهو ما نجده في الإعلانات والإشهارات أو الحملات الانتخابيّة...

ويمثل النّموذج الذي قدّمه رومان جاكبسون، ما يسمّى بدورة التّخاطب نموذجا يشرح فيه عمليّة التّواصل بين الأفراد في مختلف المجالات، وسنستعرض عناصرها بإيجاز:

2. عناصر التّواصل اللّغويّ عند رومان جاكبسون:

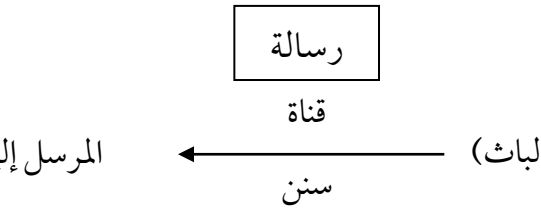
أ. **المرسل :** وهو مصدر الخطاب المقدّم، إذ يعتبر ركنا حيويّا في الدّارة التّواصليّة اللّفظيّة

ب. **المرسل إليه:** يقابل المرسل داخل الدّارة التّواصليّة اللّفظيّة أثناء التّخاطب وقد أطلق عليه مجازا المصطلح الفيزيائيّ (المستقبل) ويقوم المرسل إليه بعمليّة التّفكيك لكلّ أجزاء الرّسالة سواء أكانت كلمة أم جملة أم نصّا...

ج. **الرسالة:** هي الجانب الملموس في العمليّة التّخاطبيّة حيث تتجسّد عندها أفكار المرسل في صورة سمعيّة لما يكون التّخاطب شفهيّا، وتبدو علامات خطّية عندما تكون الرّسالة مكتوبة .

د. **السنن:** لقد تعدّدت اصطلاحات اللّسانيات بشأن هذا العامل فبعضهم استعمال مصطلح اللغة، وبعضهم النظام ...
ه. **السياق:** وهو المرجع الذي تحيل إليه الرسالة.
و. **القناة:** وهي القناة الفيزيائية التي تكون ضمنها الرسالة.[1]

يمكن تمثيل سيرورة الرسالة بين المرسل والمرسل إليه بالمخطط الآتي:



وعليه، يبقى التّواصل في صورته العامّة يضمّ هذه الأقطاب الأربعة إضافة إلى عناصر أخرى تشكّل معا دورة التخاطب. والتي تؤدّي عدّة وظائف لعلّ أهمّها الوظيفة التّبليغيّة[2]، تبليغ المعلومات والمعارف من

1 للإفادة أكثر ينظر: عبد القادر البار، محاضرات في لسانيات النص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، ص 58. 61.

2 حدد رومان جاكبسون في كتابه: Les fondations: Essais de linguistique générale du langage Tome 1et 2 الوظائف التي تؤديها دورة التخاطب وهي ستة:
1. الوظيفة التعبيرية: وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية وتركز على المرسل لأنها تهدف إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معين صادق أو كاذب.
2. الوظيفة الندائية :ويطلق عليها الإفهامية ، أو الانتباهية أو التأثيرية ذلك أن مصطلح الإفهامية نظر إليه بوجهة نظر عقلية ؛لأن هذه الوظيفة ترتكز على المرسل إليه أو المستقبل الذي بدوره يقوم بفك الرموز وفهم النصوص بينما مصطلح الوظيفة التأثيرية يحمل المدلول العاطفي للوظيفة .وتبرز هذه الوظيفة على سطح الخطاب عندما تتجه الرسالة إلى المرسل إليه وتتجلى في صيغ النداء والأمر التي لا تخضع لمعياري الصدق والكذب.
وظيفة إقامة الاتصال: أو الوظيفة الاتصالية، وذلك عندما تحتوي المرسلة على عناصر تهدف إلى التحقق من حسن سير الاتصال، أو حسن انتباه المرسل إليه، وهي مرتبطة بقناة الاتصال وهدفها الأساسي إقامة الاتصال وإطالته، أو قطعه

شخص إلى آخر ومحاولة التّأثير فيه والتّغيير من سلوكه.

وعليه، فالتّواصل هو أساس كلّ تفاعل اجتماعيّ فتتعدّد بذلك مجالاته لتشمل كلاّ من الإعلام والسّياسة والاجتماع والتّعليم، لا يسمح المقام للتّفصيل فيها كلّها، لذا نخصّص عرضنا هذا بدراسة التّواصل في مجال التّعليم أو ما يعرف بالتّواصل البيداغوجيّ أو العقد البيداغوجيّ.

3. التّواصل البيداغوجيّ: مفهومه، عناصره وخصائصه:

أ. مفهومه:

يراد بالتّواصل البيداغوجيّ كلّ أشكال سيرورة العلاقة التّواصلية وأنماطها بين المدرّس والمتعلّم أو بين المتعلّمين فيما بينهم[3]، ويضمن عامل الزّمان والمكان التحقّق الفعليّ لفعل التّواصل سواء كان مشافهة أو كتابة. فهو حقل للتّفاعل البيداغوجيّ بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، ولعلّ

أو التأكيد من اشتغال دورة الكلام، مثل * ألو تسمعني *

4. الوظيفة المرجعية: ترتبط هذه الوظيفة بالمرجع (أو السياق) لذلك أسماها جاكبسون بالمرجعية، وتوظف هذه الوظيفة في العلاقة القائمة بين العلامات وما تحيل عليه في العالم الخارجي الذي يجسده المرجع أو سياق التخاطب.

5. وظيفة ما وراء اللغة: تستخدم مثل هذه الرسائل عندما يشعر المتخاطبان أنهما بحاجة إلى التأكد من الاستعمال الصحيح للسنن الذي يوظفان رموزه في العملية، التخاطبية فيكون الخطاب مركزا على السنن.

6. الوظيفة الشعرية : تظهر هذه الوظيفة في المرسلة التي تتمحور على اللغة نفسها وهي عنصر قائم بذاته. ولا تنحصر هذه الوظيفة في الشعر بل تتعداه لتشمل المرسلات الكلامية ككل.

3 http// :www.youtube.com/user/tarbiyatakwin. 8:30 الساعة: 2018/11/14
دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط، 2009.

التّعريف الذي ورد في معجم علوم التّربية يشرح التّواصل البيداغوجيّ ويلخّص العلاقة بين هذه الأطراف الثّلاثة، حيث يعرف على أنّه يمثّل كلّ أشكال العلاقة التواصلية وسيروراتها ومظاهرها بين المدرّس والتلاميذ أو بين أنفسهم، إنّه يتضمّن نمط الإرسال اللّفظيّ وغير اللّفظيّ، كما يتضمّن الوسائل التّواصليّة والمجال والزّمان ويهدف إلى تبادل أو تبليغ الخبرات والتجارب والمواقف ونقلها مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقّي[4].

ب. عناصره:

من خلال هذا التّعريف، يمكن استخلاص عناصر التّواصل البيداغوجيّ، وهي:

المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة فيتشكّل بذلك المثلّث الديداكتيكيّ، ويوضّح العلاقة بين هذه الأقطاب الثلاثة:

– المرسل (المعلّم) وهو منتج الخطاب، لأنّه يبادر إلى إنشاء علاقة بينه وبين المتعلّم.

– المرسل إليه (المتعلّم) وهو مستقبل الخطاب، والمستفيد منه. قد يتحوّل المتعلّم الى مرسل والأستاذ إلى متلقّ وهذا حسب طبيعة العلاقة التّواصلية بينهما، وهذه الخاصّية التّفاعليّة للخطاب هي التي تضمن نجاح الفعل التّواصلي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

– الرّسالة (البيداغوجيّة) أو المادّة التّعليميّة: هي مجموعة المعارف والخبرات التي تربط بين القطبين المعلّم والمتعلّم، وتضمن سيرورة التّواصل بينهما. وتضمّ الوسائل الديداكتيكيّة من البرنامج والمنهاج الدّراسي، إضافة إلى وسائل الإيضاح والوسائل البصريّة والسّمعيّة

4 عبد اللطيف الفارابي، البعد التواصلي للعلاقة، دينامية التواصل داخل القسم، من سلسلة علوم التربية، العدد 3، المدرسة والتلميذ أي علاقة؟، تأليف جماعة من المؤلفين مطبعة نجم الجديدة، ص82.

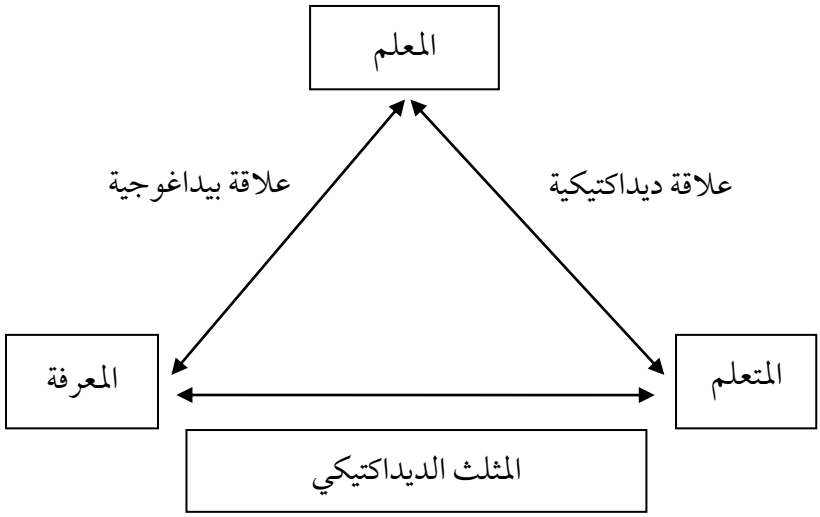
والمدخلات والكفاءات والأهداف والمخرجات التي تقوم بتقويم المدخلات والتّغذية الرّاجعة والدّعم، إضافة إلى السّياق (المكان والزمان والوحدات الدّراسيّة...)

إنّ التّواصل البيداغوجيّ هو الذي تتمّ من خلاله العمليّة التّعليميّة التّعلميّة التي تتأسّس في عمومها على ركائز ومكوّنات ضروريّة تتجسّد في المعلّم والمتعلّم، الذي أصبح محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بمقتضى العقد البيداغوجيّ[5] الحديث.

وهذه الأقطاب الثّلاثة هي التي تحدّث عنها فليب ميريو PH. Meirieu والتي تشكّل المثّلث البيداغوجيّ: يشرح من خلاله طبيعة العلاقة التي تربط بين هذه العناصر، ومهامّ كلّ طرف، كما ألحّ على ضرورة تجنّب الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرّض لها المدرّس خلال عمليّتي التّخطيط والإنجاز، كأن يركّز في هذا المثلّث، على المادّة الدّراسية فيسقط في الانزياح المقرّراتي Dérive programmative ، أو يركّز على ذاته كالمدرّس وناقل للمعرفة وهذا ما يسمّى بالانزياح الديميوروجي Dérive démiurgique، أو يركّز على التّلميذ ويهمل الطّرفين الآخرين وهذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجي Dérive psychologique،[6] ويمكن تمثيل هذه العلاقة في بالرسم الآتي:

5 يقصد بالعقد البيداغوجي مختلف الاتفاقيات التي تربط بين الأطراف الفاعلة في العملية التربوية بصفة صريحة أو ضمنية لغرض تجويد مخرجات هذه العملية التربوية، وهذه الأطراف المباشرة مثل الأستاذ والمتعلم، وأخرى غير مباشرة مثل إدارة المؤسسة التربوية. للإفادة أكثر ينظر: مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الخامس، جامعة الوادي، فيفري 2014.

6 التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليليّة من منظور العقد البيداغوجيّ الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الخامس، أدرار الجزائر، فيفري 2014، ص 90، 91، نقلا عن: وزارة التربية الوطنية، مصوغة الديدكتيك: مادة الرياضيات http://www.men.gov.ma



ج.خصائص التّواصل البيداغوجيّ:

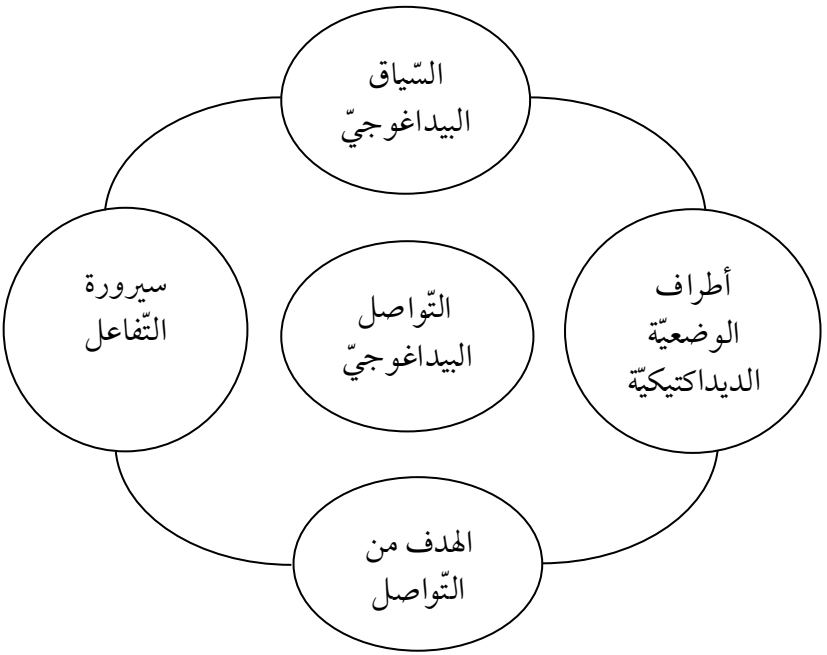
استنادا إلى مثلّث التّواصل البيداغوجيّ والعناصر المكوّنة له يمكن استخلاص بعض خصائصه ومميّزاته، والتي يمكن عرضها على سبيل المثال لا الحصر:

إنّ ما يميّز التّواصل البيداغوجيّ كونه يتمّ بين مجموعة من الأشخاص تتفاعل فيما بينها، بحيث يكون نشاطها جماعيّا يحدّده الزّمان والمكان في سياق تواصليّ بيداغوجيّ، يتناوب فيه المعلّم والمتعلّم على لعب دور المرسل والمستقبل بشكل تفاعليّ. ويبقى المنهاج المكوّن الذي يضمن الإرساليّة والقناة التي عبرها يتمّ تبادل الرّسائل، فيكون التّواصل البيداغوجي بمثابة الميكانزم الذي يتمّ عبره التّفاعل بين أقطاب التّواصل بغية الوصول إلى أهداف حدّدت قبلا[7].

إن التّواصل البيداغوجيّ له بعد اجتماعيّ أساسيّ بوصفه تبادلا بين

7 وزارة التربية والتعليم، الحقيبة البيداغوجية، تكوين الأساتذة الجدد، تيزي وزو، الجزائر، مارس2018

رموز وعلاقات وأشياء، فهو يدخل يضمن عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة ويلعب دورا أساسيّا في تشكيل شخصية الفرد ووعيه[8]، لذا يستدعي تفاعلا ايجابيا بين المعلم والتعلم، ولا يقف دور المعلم عند تبليغ المعلومات ولا دور المتعلم عند تلقي المعلومات، إنما ينبغي أن يكون التفاعل ثنائي القطب قائما على التشارك (أخذا وعطاء). وعليه، نلخّص ما قيل في هذا المخطّط:



د. أهداف التواصل البيداغوجي:

إنّ أهداف التّواصل أو ما يسمّى بإرادة التّواصل أو المقصدية من التواصل والتي عادة ما تكون نوايا أو غايات يسعى الأستاذ إلى تحقيقها في سلوك الطّالب، مثلما أشار إلى ذلك جاكوبسن وآخرون، وقد تكون في

8 عصام اسليماني، التواصل والتواصل البيداغوجي، مدونة محيط المعرفة، مارس، 2016. اطلع عليه: 11/11/2018. الساعة: 20:00.

الجوانب المعرفيّة والوجدانية أو الإنجازية المهاراتيّة (الحس-حركي)، ولعلّ التّواصل من دون هذه المقصديّة ينقض مدلوله ويفقد من أساسه[9]

- كما يهدف التّواصل البيداغوجيّ إلى تبادل المعارف والمواقف والخبرات وتبليغها ونقلهابين المعلّم والمتعلّم أو بين المؤسّسات التّعليميّة كالمدارس والجامعات، وطنيّا أو دوليّا، لمواكبة التطوّرات وتغيّرات المعارف في جميع المجالات.

- المشاركة في بناء التّعلمات وتطويرها.

- تبنّي مناهج دراسيّة حديثة تستجيب لمتغيّرات العصر، قائمة على العقد البيداغوجيّ الذي يجعل من المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من خلال البناء الذّاتي للمعارف.

- التفتّح على الثقافات وتبادل الخبرات والاستثمار في الفرد والمجتمع والمؤسّسات.

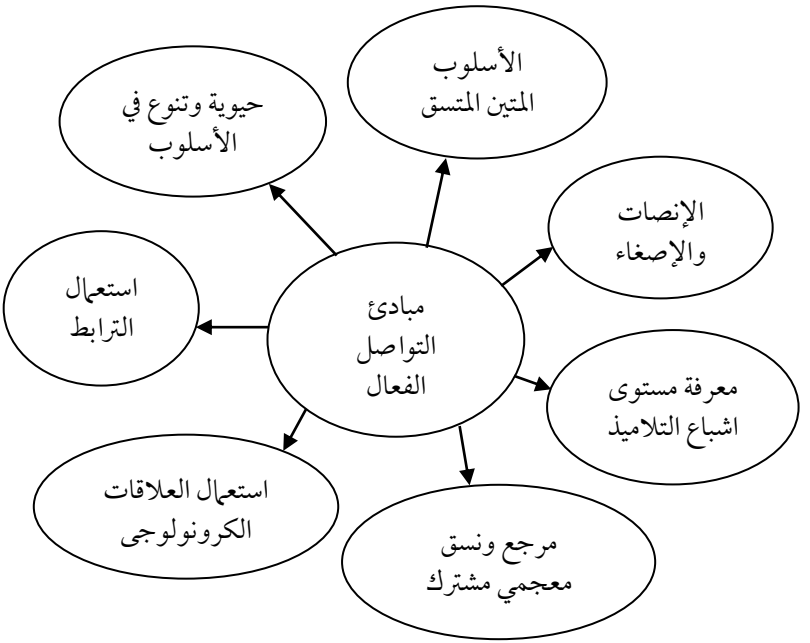
- تجديد المناهج الدّراسية دوريّا وإشراك كلّ الفاعلين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة: من المدرّس والمتعلّم في المؤسّسات التعليمية.

- تشخيص صعوبات التعلّم وتقديم حلول إجرائيّة ميدانيّة فعّالة، لتجنّب كلّ معوقات التّواصل البيداغوجيّ: الذّاتيّة: (لها صلة بالمدرّس أو بالمتعلّم أو بالمادّة الدّراسيّة او بالوسيلة التّعلّميّة) والموضوعيّة: (لها صلة بالمكان والزّمان أو بالمجتمع).

وعليه، حتى يتحقّق التّواصل البيداغوجيّ في ظروف جيّدة لابدّ من الالتزام بمبادئ التّواصل الفعّال وتضافر الجهود بين أفراد الجماعة التّربويّة وخلق جوّ من التّفاهم والتّعاون، المبنيّ على الإنصات والإصغاء وتبنّي

9 مختار بروال، كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة، مقاربة تحليلية في ضوء العقد البيداغوجي، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة حاج لخضر، الجزائر، 2015/2014، ص 96.

استراتيجيات التعلّم النّشطة والتّغذية الرّاجعة، نلخص هذه المبادئ في المخطّط الآتي[10]:



خاتمة المطاف:

حاول هذا البحث أن يقارب مفهوم التّواصل عامّة والتّواصل البيداغوجيّ خاصّة، ويبحث في خصائصه ويرصد أهدافه، فتبيّن لنا أنّه لا يمكن تصوّر عمليّة تعليميّة تعلّميّة ناجحة دون تواصل فعّال قائم على التّفاعل والتّبادل بين أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والمتمثّلة في المعلّم والمتعلّم والمادّة المعرفيّة، ضمن عقد بيداغوجيّ بوصفه الإطار المعرفيّ الأمثل الذي يتحقّق فيه فعل التّواصل.

10 دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط، http//:www.youtube.com/user/tarbiyatakwin

قائمة المصادر والمراجع:

1 عبد القادر البار، محاضرات في لسانيات النص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

2 .http//:www.youtube.com/user/tarbiyatakwin دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط، 2009.

3 عبد اللطيف الفارابي، البعد التواصلي للعلاقة، دينامية التواصل داخل القسم، من سلسلة علوم التربية، العدد 3، المدرسة والتلميذ أي علاقة؟، تأليف جماعة من المؤلفين مطبعة نجم الجديدة.

4 مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الخامس، جامعة الوادي، فيفري، 2014.

5 كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة، مقاربة تحليلية في ضوء العقد البيداغوجي، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة حاج لخضر، الجزائر، 2014/2015.

6 وزارة التربية والتعليم، الحقيبة البيداغوجية، تكوين الأساتذة الجدد، تيزي وزو، الجزائر، مارس، 2018 http://www.men.gov.ma

7 عصام اسليماني، التواصل والتواصل البيداغوجي، مدونة محيط المعرفة، مارس، 2016. اطلع عليه: 2018/11/11. الساعة: 20:00.

الواقع التربوي بين الممارسة والتنظير
(مقاربة نفسيّة اجتماعيّة)

سلاّم حرابي

طالب دكتورا في علم الاجتماع (جامعة صفاقس- تونس)

متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة (جهة مدنين)

مخطط البحث

1- المقدّمة

2- التربويون والتنظير

3- المربّون والممارسة اليوميّة

4- ثغرات تربويّة

5- آفاق التجاوز

6- الخاتمة

1. المقدّمة

يشتغل الفاعلون التربويّون في تونس وفي كلّ مكان وفق نظم وقوانين محدّدة ليس لهم -عموما-حرّية العمل عكسها ويجتهد المربّون في الفعل البيداغوجيّ والتربويّ وفق توجيهات المشغّل وخيارات المشرّع السياسيّ والتربويّ.

غير أنّ الفاعل التربويّ كثيرا ما يجد نفسه على طرفي نقيض وذلك لأنّ الخيط الرّابط بين الممارسة البيداغوجيّة من جهة وبين التّنظيرات التّربويّة

من جهة ثانية ظلّ مجهولا أو على الأقل غير واضح ودقيق. ولعلّ هذا الأمر من شأنه أن يجعل المربّي متردّدا متذبذبا والفعل البيداغوجي متلبّسا وغامضا تشوبه الشّوائب.

وإنّنا حينما نبحث في واقعنا التّربويّ نجده بالتّأكيد يستند إلى منظومة تربويّة ذات بعد نظريّ، ولكنّها أيضا تقدّم للفاعل التّربويّ نصائح وتوجيهات متعدّدة بخصوص ممارسته الميدانيّة وتعتمد تكوينا متواصلا يقوم به مختصّون يقدّمون خلاله نصائح وتوجيهات مختلفة من أجل ترشيد العمليّة التربويّة.

ولكن ما يثير انتباه المتتبّعين للشّأن التربويّ هو ذلك الخطاب الملغوم الذي أضحى يطبع اللّغة السّائدة بين مختلف الفاعلين التربويين سواء منهم المنظّرون أم المطبّقون. إنّه خطاب متباين بين مختلف الأقطاب المتدخّلة في الفعل التربويّ.

فالخطاب في لغة المنظّرين وفي لغة المؤطّرين والمكوّنين يستبطن اتّهام المدرّس بعدم تطبيق التّوجيهات والتّوصيات ذات البعد النّظري، أمّا خطاب المدرّس فهو يدور حول فكرة مفادها "شتّان بين النّظريّ والتّطبيقيّ". فكرة يقول أصحابها إنّه ليس بإمكانهم تطبيق نظريّات وافدة على واقع مختلف عن الواقع الذي نشأت فيه. وبذلك أضحى التذمّر العنوان البارز لخطاب المدرّسين سواء في الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي.

هذا الشعور بالحيرة والقلق لدى المدرّس له ما يبرّره، وربّما يمكن إرجاعه إلى البون الشاسع بين لغة التّنظير والواقع التربوي المعيش. فالفاعل التّربويّ حينما يقوم بالممارسة الميدانيّة سيفعل ذلك استنادا لما يحمله من معارف وقيم ورموز ذات بعد اجتماعيّ، ولكن أيضا ارتباطا بخصوصيّاته النفسيّة التي هي على علاقة بتاريخه كإنسان وكمدرّس وبوعيه بالمهام المنوطة بعهدته، ولعلّه بذلك سيجد نفسه في كثير من الأحيان في وضع مضطرب لا يستقرّ على حال. فما مردّ هذا الاضطراب؟

هل تساهم التّنظيرات التّربويّة في ذلك؟ وإلى أي حدّ يمكن أن يكون للممارسة الذّاتية للفاعل التربوي دور في كلّ ما يحدث؟

هذه الأسئلة وغيرها ستشكّل محور مداخلتنا حول الواقع التّربويّ التّونسيّ في علاقته بالممارسة الميدانيّة من جهة وبالتّنظيرات المختلفة من جهة ثانية. وسنحاول مقاربة الموضوع من ناحيتين: ناحية نفسيّة سيكولوجيّة وأخرى سوسيولوجيّة اجتماعيّة نعتقد أنّه لا مناص لنا من اعتمادها في مثل هذه المواضيع.

2. التربويّون والتّنظير:

يشتغل التربويّون دوما بالعمل الفكريّ ويعملون على صياغة النظريّات والبرامج وتقديمها لفئة المربّين الذين يهتمّون بتربية الأطفال، لتجسيدها في الواقع الميدانيّ غايتهم من ذلك الحصول على مخرجات سليمة تتمثّل في المواطن الصّالح المتجذّر في هويّته والمتفتّح على الآخر، المبدع، الخلاّق، الذي يوازن بين الحرّية والمسؤوليّة. ولنا في علوم التربية ملاذ يجعلنا نطمئنّ للفعل التّربويّ حينما تكون له سندا. وعلوم التّربية اختصاص ساهمت في ظهوره عدّة علوم لعلّ أهمّها علم النّفس وعلم الاجتماع.

مثّل إذن علم النّفس أحد أهم المرجعيّات الأساسيّة المعتمدة من طرف التّربويّين لتطوير الممارسة التربويّة ولحلّ الإشكاليّات ذات العلاقة بالتّعليم والتّعلّم وذلك راجع لعدّة أسباب لعلّ أهمّها أنّ علم النفس قد قطع نظريّا منذ نهاية القرن التّاسع عشر مع الأطروحات الفلسفيّة ومنهجيّا مع الطريقة الاستبطانيّة ليؤسّس مجالا معرفيّا مستقلّا عن مجال الفلسفة يدرس تصرّفات الأفراد وسلوكاتهم بطريقة علميّة.

ويمكننا في هذا الإطار أن نتطرّق إلى العديد من المسائل البيداغوجيّة التي تستند إلى المقاربة التّحليليّة كالفشل المدرسيّ والعلاقات الذهنيّة والعاطفيّة بين المربّي والتّلميذ وعدم التكيّف مع قوانين المؤسّسة وغيرها. ويمكننا أيضا ونحن نتحدّث عن مساهمة علم النّفس في ظهور علوم التربية

أن نتطرّق إلى أعمال **بيني** الذي وضع سلّما لقياس الذكاء، ونشير هنا إلى أنّه قد تمّ القطع مع الاختبارات السّابقة مثل: مثير–استجابة/ اختبارات بيني: الذكاء ...). والتربية ها هنا من منظور نفسي تتمثّل في العمل على تحقيق أثر محدّد في المتعلّم وفقا لقانون المثير والاستجابة. وذلك أمر متاح على اعتبار أنّ الطفل مطواع وهو قابل للقولبة. ألم يؤكّد **واطسون**[1] أنّه بإمكانه أن ينشئ أطفالا على الشّكل الذي يريد؟ حينما قال: " إذا أعطيت عددا من الأطفال الأصحّاء فإنّني أستطيع عن طريق تنظيم البيئة أن أضمن أن أختار أيّ واحد منهم بطريقة عشوائيّة وأن أدرّبه لأجعل منه أيّ نوع من الأخصّائي أختاره له: طبيب أو محام أو فنّان أو تاجر أو حتّى شحّاذ". أليس في هذا القول دلالة على أنّ الفكر التّربويّ في علاقته بالمدرسة السّلوكيّة يقوم على تطويع الإنسان وتوجيهه نحو المنحى الذي يريد؟

إنّ النّظرية السّلوكيّة التي اعتمدتها المدرسة التّونسيّة ردحا من الزّمن تقوم على عدم إفساح المجال للمتعلّم ليناقش ويبدي رأيه ويستعمل استراتيجياته. إنّها فقط تعتبره كالآلة فلا يمكن له في إطارها الاّ أن يستجيب لمثير مقدّم له فيحصل عندئذ التّعلّم. ولعلّ هذا الخيار سينعكس على الفعل التربويّ داخل الفصل.

غير أنّ النظريّة السلوكيّة ليست وحدها المرجع النّظري للمدرسة التونسيّة ذلك أنّ هذه المدرسة تنطلق من مسلّمة اجتماعيّة مفادها تنشئة الأطفال على القيم والخيارات الاجتماعيّة التي اختارها المجتمع. ويعتبر **دوركايم** في هذا الاطار من أهمّ علماء الاجتماع الذين جاؤوا بعد **ابن خلدون** و**آدم سميث** واقترح آراء كثيرة في التربية مؤكّدا على دور المجتمع في التربية ويتجلّى ذلك بالخصوص في قوله[2] " ليس الانسان الذي تريد التربية أن تحقّقه فينا هو الانسان كما خلقته الطبيعة، وإنّما هو الانسان كما

1 فهمي محمد سيف الدين، النظرية التربويّة وأصولها الفلسفيّة والنفسيّة، مكتبة الانكلو– المصريّة، القاهرة، 1980، ص129.

2 شبشوب أحمد، علوم التربية، مطبعة الوفاق، تونس، 1988، ص16.

يريده المجتمع أن يكون". فالغاية من النّظام التّربويّ إذن ومن التربية عموما هي التنشئة الاجتماعيّة التي تتحدّد خصائصها من خلال البيئة الاجتماعيّة ذلك أنّ كلّ نظام تربوي هو عبارة عن مؤسّسة اجتماعيّة هدفها التنشئة الاجتماعيّة والمحافظة على نمط المجتمع السّائد. وفي هذا الإطار يورد **دوركايم**:[3] مفهوما للتربية مفاده "أنّ التّربية هي ذلك الفعل الذي يقوم به الكهول تجاه الصّغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعيّة".

فالتّربية إذن من الزّاوية السّوسيولوجيّة هي جملة من الأفعال التي لها نفس الطّبيعة التي تختص بها الوقائع الاجتماعيّة الأخرى التي نراها في المجتمع وهدفها هو الإنسان غير أنّ الإنسان كما يؤكّد **شبشوب** نقلا عن **ألان** "لا يمكن أن يسمو إلى مرتبة الإنسانيّة إلاّ بالاعتماد على المجتمع البشريّ"[4]

إنّ علوم التّربية كسند يعتمده المنظّرون لصياغة مناهج تربويّة من شأنها أن تنير لهم الطّريق فيقترحون برامج مضبوطة ومفصّلة وفق المقاصد العامّة التي يرومون تحقيقها والتي يرونها تمثّل حاجة أساسيّة للبلاد. غير أنّه ثمّة إشكال يعترض المنظّرين ولا يهتمّون به كثيرا أو لا يتفطّنون إليه في الوقت المناسب وهو الحدوث المستمرّ للجديد سيّما في ظلّ مجتمع المعلومات. وفي هذا الإطار يؤكّد **موران**[5] "أنّنا متمسّكون كثيرا بنظريّاتنا وأفكارنا دون انتظار الجديد الذي يتفجّر باستمرار، والذي لا يمكننا التّنبّؤ به ولكن علينا انتظاره وأخذ ذلك بعين الاعتبار"، ولعلّ ذلك ما سعى المشرّع التونسيّ السياسيّ منه والتربوي إلى الاشتغال عليه خلال

3 Durkheim Emile, sociologie et éducation, une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1922), Éducation et sociologie, par Jean-Marie Tremblay, Chicoutimi, Québec, 2002, p 10.

4 شبشوب أحمد، مصدر سابق، ص47.

5 Morin Edgar, les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, seuil, UNESCO, Paris 1999, p12.

الإصلاحات التّربويّة.

إنّ الاشتغال على حقل من الحقول المعرفيّة يقتضي ضرورة وجود طرف ما يقوم بهذه المهمّة. وقد أوكلت هذه المهمّة الى وزارة التربية باعتبارها المسؤول عن فعل التربية في البلاد. وبالنّظر الى اشتغال هذه الوزارة نجدها تعمل في إطار منظومة متكاملة. فهي مقسّمة على مستوى هياكلها ومكوّناتها المادّية الى إدارات عامّة تشرف على المندوبيّات الجهويّة التي تشرف هي بدورها على الفعل التربوي بالجهات سواء بالمدارس الابتدائيّة أو الإعدادية أو بالمعاهد الثانويّة. وتتكفّل هذا المؤسّسات بتنفيذ سياسة الدولة في المجال التربوي. أمّا على المستوى الفكري فتسعى الوزارة إلى ضبط المقرّرات الدّراسية وتأليف الكتب المعتمدة وبيان طرق التدريس المناسبة والوسائل التعليميّة اللازمة للعمل.

إنّ الحديث عن التقسيم المادي لمختلف مكوّنات الوزارة وعن الممارسة الميدانيّة والتنفيذ داخل الفصل يقودنا ضرورة إلى تناول مسألة الفعل البيداغوجي ومساءلة مختلف الممارسات التربويّة والبيداغوجيّة اليوميّة التي نراها في مؤسّساتنا التربويّة.

3. المربّون والممارسة اليوميّة:

أوكل أمر التّدريس بالمؤسّسات التّربويّة الى مدرّسين يُفترض أن يكونوا تلقّوا تكوينا شاملا متكاملا حتّى يكونوا مؤهّلين لذلك. وهؤلاء المدرّسون مطلوب منهم حينئذ اعتماد طرق بيداغوجية مناسبة للفعل الذي يقومون به واستعمال أدوات ومعينات تربويّة صالحة للدّرس المبرمج وللهدف المقرّر. فهل أنّ هذا الأمر حاصل في مؤسّساتنا التربويّة؟ وإلى أي مدى يلتزم هؤلاء المدرّسون بذلك؟

نشير في البدء الى أنّ كلمة بيداغوجيا تحيلنا إلى لفظ البيداغوجي وهو تاريخيّا ذلك العبد الذي يحمل ابن سيّده إلى المؤسّسة التربويّة للتعلّم، ما يعني أنّه سترتسم بينهما علاقة محدّدة يساهم نجاحها أو فشلها في نجاح

العمليّة التربويّة أو فشلها برمّتها. ولعلّ هذا يتناغم مع ما تعنيه البيداغوجيا اليوم من كونها فعلا يهتم بعلاقة المربِّي بالمربَّى.

ويمكن القول بصفة عامّة إنّ البيداغوجيا هي مجموع القواعد التي ينتجها التربويون لتنظيم عمل المربّي وتوجيهه لتحقيق الأهداف المنشودة، لكن ذلك يقتضي توفير ما يناسب من الوسائل والطرق فماذا يمكن القول عن هذه الوسائل والطّرق؟

❋ **الوسائل التعليميّة:** في حديثنا عن الوسائل والمعينات التربويّة نؤكّد على أهمّية هذه الأدوات فهي بالنسبة للمتعلّم -سيما الذي يدرس بالمدارس الابتدائيّة- تمثّل أهمّ وسيلة تمكّنه من بناء المعرفة ذلك أنّ الطفل حسب علم النفس يتعلّم في بداية مراحله باعتماد المحسوس. لذلك ترى مدرّسي الابتدائي يستعملون وسائل شتّى لتبليغ المفاهيم والمعارف.

ولكنّ هذا الأمر غير مقصور على المدرسة الابتدائيّة، فالتّلميذ بالمرحلة الثانويّة هو أيضا في حاجة الى اعتماد المناسب من الوسائل والأدوات ليحصل التعلّم. ومن ذلك مثلا نذكر خرائط التاريخ والجغرافيا وأدوات التجربة في مادّة الكيمياء والفيزياء والحاسوب وغيرها... فالوسائل التعليميّة إذ تظلّ أداة ضروريّة لحصول التّعلّم بل لعلهاّ اليوم -في شكلها الجديد- تغني عن المدرّس. والإشكال المطروح هنا: ما مدى توفّر هذه الأدوات والوسائل؟ ماذا يمكن أن نقول بخصوص تحيينها (وثيقة التلميذ في المواد الاجتماعية بعد 2010 / الخرائط الجغرافيّة)؟ ما مدى استعداد المدرّسين لتوفيرها (الانتباه المحدود لضرورة جلب الوسائل والمعينات قبل الدرس)؟ وهل لهم القدرة الكافية على استغلالها (وسائل الإيقاظ/ الآلات الموسيقيّة)؟

❋ **الطرائق البيداغوجيّة:** إنّ الطّرائق البيداغوجيّة المتوخّاة اليوم من طرف المربّين عديدة ومتعدّدة لكن الإشكال كلّ الاشكال يتمثّل في القدرة على تخيّر الأنسب منها. فماذا يمكن القول عن هذه الطرائق وعن تعامل المربّين معها؟ لتصنيف هذه الطّرائق يمكن اعتماد عدّة محكّات وسنقتصر على ثلاثة منها نوردها فيما يلي:

– التصنيف حسب نوع التفكير: نشير هنا إلى أنّه لدينا طريقتان مختلفتان تقوم الأولى على الانتقال الذّهنيّ من الجزئيّ الى الكلّي ومن الخاصّ إلى العام، تلك هي الطريقة الاستقرائيّة. أمّا الثّانية فهي تقوم على الانطلاق من الكلّي الى الجزئي كما هو الشّأن بالنّسبة لتدريس القراءة بالسّنة الأولى إذ نجد في بداية السّنة اعتماد مرحلة قرائيّة تقوم على الشّمول ثم نعتمد فيما بعد على التّحليل والتّركيب. وهذا مبدأ هامّ من مبادئ علم النّفس الذي تنص عليه مدرسة الجشطلت والذي يتناغم أيضا مع مبادئ المقاربة بالكفايات (الكل لا يساوي مجموع الأجزاء) فهل أدرك المربّون ذلك؟ وهل مكّنهم المكوّنون من تمثّل هذه المقاربات؟

– التصنيف حسب محور الاهتمام: هذا المحور يمكن أن يكون المدرّس حينما يتعلّق الأمر بإلقاء درس أو بعرض معلومات مثلا، ولكنّ هذا المحور قد يتغيّر ليصبح المتعلّم هو الأساس. يعني ذلك أنّ المحور الذي تدور حوله العمليّة التربويّة سيكون المعلّم (التربية التقليدية) أو المتعلّم (التربية الحديثة)، وفي هذا الإطار نشير مثلا إلى عمليّة التعلّم بالمشروع الذي تنصّ عليه "بيداغوجيا المشروع" كشكل من أشكال البيداغوجيا المتطوّرة. فهل تمّت العناية بهذه البيداغوجيا تكوينا وتمثّلا؟ وهل يمكن للمدرسة أن توفّر لها أسباب نجاحها خاصّة حينما يتعلّق الأمر بتوفير عناصر ماديّة مكلفة؟

– التصنيف حسب الحداثة: وهنا نذكر الطرق التقليديّة من جهة والطرق الحديثة من جهة ثانية. طريقتان ظلّتا على طرفي نقيض ردحا من الزّمن. فالطريقة الأولى سلطويّة تقوم على الحفظ والاسترجاع وعلى الثواب والعقاب وعلى سلبيّة المتعلّم وعدم اعتبار كلّ مكوّنات شخصيّته إذ نجدها كثيرا ما تركّز على المعارف مهتمّة من خلال ذلك بالجانب العقلاني للمتعلّم دون الاهتمام بالبعد العاطفي والاجتماعي. أمّا الطريقة الثانية فهي عكس الأولى إذ هي تقوم على مبدإ الحرّية والدّافعيّة والاهتمام بمختلف حاجات الطّفل ورغباته. ولكنّ الإشكال يتمثّل في مدى قدرة المربّي على التّعامل مع مختلف هذه الطرق.

ومجمل القول إنّ الممارسة اليوميّة للمربّين تخضع بالضرورة إلى مرجعيّات نظريّة[6] باعتبار "أنّ التّطبيق يستهلك التّنظير لأنّ الواقع الميداني معلوم ويمكن عندئذ تغييره وتحويره"، وهذا يتطلّب من المربّي اتّباع الطّريقة المناسبة وتخيّر المعينات والوسائل الضّروريّة التي لا يتمّ التعلّم النّاجع إلّا بها، فهل كان المربّون دوما في الاتّجاه السّليم خلال فعلهم التّربويّ والبيداغوجيّ؟

إنّه من نافلة القول أن المربّي إنسان يشتغل وفق ما تمليه القوانين والتراتيب الجاري بها العمل ووفق التوجيهات البيداغوجيّة المتأتّية من المنظّرين وكذلك حسب ظروفه الحياتيّة وحالته النفسيّة... لكن ذلك لا يعفيه من ضرورة الالتزام بالطرق المناسبة، ويتطلّب ذلك اعتماد الوسائل اللازمة للعمل.

ولمّا كان كلّ عمل سيظل أثره نسبيّا على مستوى الممارسة وعلى مستوى النتائج أيضا، فهل يمكن أن نجد نواقص في عمل المربّي وفي العمليّة التربويّة عموما؟ وإن كان ذلك كذلك فكيف يمكن تفسيره؟

4. ثغرات تربويّة:

بتتبّعنا لأقوال المنظّرين وللبرامج المقرّرة للتّدريس يمكن أن نلمس بعض الخلل الذي من شأنه أن ينعكس على العمليّة التربويّة، وكذلك خلال تأمّلنا للممارسة الميدانيّة للمربّين يمكن أن نجد فيها خللا تشتدّ حدّته من مدرّس إلى آخر. ففيم يتمثّل ذلك؟ للإجابة عن هذا السّؤال سنتناول بالتحليل الأدبيات التربويّة والبرامج الرّسميّة من جهة وخصوصيّات المدرّسين وممارساتهم من جهة ثانية.

6 Malglaive Gérard, Weber Anita (1982), Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. In: Revue française de pédagogie, volume 61, pp. 17-27.

في تناولنا للأدبيّات التربويّة سنعتمد المدرسة السّلوكية والمقاربة بالكفايات وبيداغوجيا التّمايز نموذجا، ثم سنتناول البرامج الرّسمية بالتعليم الابتدائي بالقراءة والنقد. أمّا بخصوص الممارسة الميدانيّة للمربّين فسنستند في التّحليل إلى عنصرين إثنين هما الممارسات الواقعيّة لبعض المربّين من ناحية وبحث ميدانيّ حول تجلّيات الهيمنة بالوسط المدرسيّ من ناحية ثانية.

حينما نبحث في أسس المقاربة السّلوكيّة للتعلّم يمكن أن نرى أنّ هذه المقاربة تقوم بالأساس على المثير والاستجابة، ما يعني أنّ التعلّم هو "ظاهرة نفسيّة أو سلوكيّة تتمثّل في تغيير الكائن لسلوكه كاستجابة لمنبّهات معيّنة داخليّة أو خارجيّة أو لهما معا. والسلوك هو حصيلة لتفاعل الفرد مع البيئة وما بها من مثيرات طبيعيّة وثقافيّة واجتماعيّة"[7]، ونسوق كمثال لذلك عمليّة عرض المدرّس لشريط مصوّر أمام تلاميذه لحثّهم على التّعبير والتواصل. وهنا يطرح سؤال حول مدى توفّر الإثارة في هذا المثير وحول مدى الاستجابة من طرف المتعلّم. وهنالك مبدأ آخر تستند إليه المدرسة السلوكيّة ذلك هو مبدأ التعزيز. وقد أكّد **زيدان** نقلا عن سكينر أنّ جميع أنواع السلوك[8] "هي نتاج للتقرير الاشتراطي وأنّه كلّما تعزّز شكل من أشكال السلوك تزداد فرص هذا السلوك في الظهور". لكن ما يعاب على عمليّة التعزيز هذه التي ينادي بها المنظّرون هي أنّ عنصر التعزيز يكون في الغالب خارجيا ما يقلّص من الأثر على المتعلّم.

أمّا المقاربة بالكفايات التي تستند على خمسة مبادئ فهي في مجملها تعتمد أفكارا في ظاهرها جيّدة ولكنّها تبقى نسبيّة. فعلى سبيل المثال ينصّ أحد المبادئ فيها على أنّ الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، فهذا بديهي وقد تم اعتماد هذا المبدإ في تعلّيم القراءة للمبتدئين لما له من جدوى وفائدة

7 زيدان محمد مصطفى، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1983، ص80.

8 زيدان محمد مصطفى، مصدر سابق، ص98.

فتمّ الانطلاق من المرحلة الشاملة في تعليم القراءة تليها المرحلة التحليليّة ثم التركيبيّة.

ولكن من الملاحظات الجديرة بالذكر في هذا الإطار نشير إلى أنّ محتوى الكتاب المدرسي الذي يعتمد ألفاظا عديدة وكلمات مختلفة في المرحلة الشّاملة لم يراع الفروق بين الجهات. وهنا يطرح السؤال هل أنّ هذه الكلمات المقرّرة للدرس مألوفة بنفس الكيفية لدى الجميع؟ ثمّ أيضا أليس في الانطلاق – في تدريس القراءة– من الحروف للوصول الى الكلمات والجمل والنصوص وبالتالي الى اكتشاف المعنى وتمثّله جدوى ودلالة؟ ألم تتعلّم أجيال بأكملها بهذه الطريقة التقليديّة وهي الأجيال التي قامت عليها الدولة في الماضي وهيّأت الكوادر الحاليّة؟

وبخصوص بيداغوجيا التمايز التي يقترحها **لويس لوقران** فقد تأسّست بهدف دمقرطة التعليم وتوفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وأخذ خصوصيات كل تلميذ بعين الاعتبار، ومساعدته على تجاوز تعثراته وتحقيق الكفايات التربويّة المنشودة، لذلك[9] "على المدرّس الجيّد أن يكيّف دروسه لحاجات التلاميذ بقدر المستطاع، وللمواد والأساليب التنفيذيّة المتوفّرة لديه".

ولكن بقدر ما كانت هذه البيداغوجيا مفيدة للعمل التربوي وبقدر اجتهاد المدرسين في تطبيق هذه البيداغوجيا الفارقيّة نلحظ أنّه يصحبها تذبذب وتشتّت لدى المطبّقين لأنّ ممارستها بمراعاة كاملة للفروق الفرديّة يتصادم مع التوقيت المخصّص للأنشطة المقرّرة. فعندما نخصّص مثلا نصف ساعة لتدريس الرياضيات لفصل السنة الأولى ونسعى لتوظيف بيداغوجيا التمايز فسيكون هنالك إهدار للوقت على حساب المحتوى وسيصبح نصف الساعة ساعة وهذا يتطلّب ضرورة مراجعة البرمجة وإعادة النظر في التوقيت المخصص لكل نشاط مدرسي. وهو أمر

9 الفنيش أحمد علي، الأسس النفسيّة للتربية، الدار العربيّة للكتاب، الجماهيرية العربية الليبية، 1988، ص286.

لا نعتقد أنّه تمّ بالكيفيّة اللازمة.

ولعلّ ما ورد من توصيات في الوثائق الرسمية لوزارة التربية من اعتماد المدرّس التوقيت الأدنى والأقصى حسب ما يقدّره ويراه، ما هو إلاّ محاولة توفيقيّة لتدارك بعض من إهدار الوقت ولكنّها لم تحسم العمليّة، بل زادت المطبّق تذبذبا واضطرابا لأنّ المسألة أعمق من حذف بعض الدّقائق أو إضافتها إلى مادّة دراسيّة أو أخرى.

أمّا بخصوص البرامج الرّسمية في التعليم الابتدائيّ فيمكن أن نلاحظ أنّ ما ورد فيها من محتويات وكفايات وأهداف لم تكن دقيقة. وكمثال على ذلك نذكر الغياب الكامل لأنشطة التّربية البدنيّة رغم قناعة الجميع بأن "العقل السليم في الجسم السّليم"، كذلك نشير إلى الخلل في توزيع محتويات مواد التنشئة الاجتماعيّة، ذلك أنّ هذا التوزيع لم يكن مناسبا، فإذا كان بإمكان دروس التّاريخ أو الجغرافيا أن تغطّي مدّة زمنيّة تفوق السّنة فإنّ دروس التّربية المدنيّة يمكن، إنهاؤها في نصف سنة.

هذا بخصوص الجانب النظريّ، أمّا فيما يتعلّق بالجانب الميداني فسنتعرّض، إلى أمرين سبق أن أشرنا إليهما. يقوم الأمر الأوّل على ما لاحظناه خلال زياراتنا الميدانيّة للمدارس الابتدائيّة، ويقوم الأمر الثّاني على بحث ميداني اشتغلنا عليه في رسالة تخرّج.

وفي هذا الإطار نشير، إلى ما لاحظناه من عدم تمكّن الكثير من المدرّسين من طرق التدريس ومن حسن استعمال الوسائل المعتمدة في الدرس، بالإضافة إلى عدم الإعداد الجيّد سيما في الوقت الراهن حيث نلاحظ الاكتفاء بالنقل المباشر للدروس والمخططات من الشبكات الاجتماعية دون تثبّت أو نقد. ولقد علّق البغدادي عن طرق التدريس التي يعتمدها أغلب المدرّسين اليوم بالقول:[10] "هي طرق تلقينيّة ترى في

10 البغدادي نضال فاضل، التفلسف والتعليم ورهانات المستقبل، دار نيوز للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، 2014، ص 105.

المدرّس مركز العمليّة التّعليميّة فهو منتج المعرفة، أمّا التّلميذ-الطّفل فهو إناء فارغ يعمل المدرّس على ملئه بالمعلومات والمعارف".

ويزيد الطّين بلّة ما نشهده من التحاق العديد من غير المؤهّلين للتّدريس للعمل بالمدارس الابتدائيّة ولعل ذلك ناتج عن الضّغط الاجتماعي وعن أزمة التّشغيل التي نعيشها منذ سنوات. ويدعم ملاحظاتنا هذه واستنتاجاتنا المتعلّقة بالخلل السّائد في الممارسة الميدانيّة للمدرّسين ما ورد من نتائج في بحث ميداني قمنا به سابقا يخصّ العلاقة القائمة بين المعلّمين والمتعلّمين والتي ينبني عليه بقدر كبير نجاح العمل أو فشله. فقد جاءت نتائج البحث مؤكّدة على أنّ العلاقة القائمة بين شريكي العمليّة التعليميّة تدلّ في أغلبها على الهيمنة وإرادة التسلّط وعدم الإفساح في المجال للمتعلّم حتّى وإن كانت القناعة النظريّة حاصلة.

وتجدر الإشارة هنا إلى المكانة والدّور اللذين يتمتّع بهما المدرّس واللذين يمثّلان سندا واضحا ومبرّرا كبيرا للهيمنة. فمكانة المدرّس، باعتبار سنّه الّذي يفوق كثيرا سنّ التّلميذ وباعتبار امتلاكه للمعرفة الّتي يتوجّب عليه شرحها وتفسيرها لتصبح مستساغة من طرف منظوريه، تجعل منه طرفا مسيطرا وموجّها ومهيمنا داخل الفصل. ويترتّب عن هذه المكانة أدوار مختلفة تتماهى هي ذاتها بشكل من الأشكال مع الهيمنة سالفة الذّكر.

"وقد لمسنا هذه الهيمنة في طرق التّدريس وطرق التقييم، وفي النّظام الصّفي وكذلك في مختلف المواقف التي يتّخذها المعلّم من تلاميذه"[11] وذلك من خلال نتائج البحث الميداني الذي قمنا به في جهة مدنين سنة 2016. ولا تفوتنا هنا الإشارة أيضا إلى أنّ إطار الإشراف البيداغوجي لم يكن دائما موفّقا في تكوين منظوريه سواء على مستوى المادّة المقترحة أو حتّى على مستوى الوعي الحقيقي بنواقص المربّين.

11 حرابي سلاّم، تجلّيات الهيمنة في العلاقات داخل الوسط المدرسي (جهة مدنين نموذجا)، رسالة ماجستير ص57 ، كلّية الآداب والعلوم الانسانيّة بصفاقس، تونس، 2016.

وثمّة مسألة أخرى على غاية من الأهمّية وجبت الإشارة إليها خاصّة ونحن نقارب الموضوع مقاربة نفسية وسوسيولوجيّة، وتتعلّق هذه المسألة بالخصائص الفرديّة للمربّين والتي هي على علاقة وطيدة بتاريخهم الشخصي أو المهني أو الثقافي. فالمربّون الذين أوكلت إليهم مهمّة تربية الأجيال مرّوا بمختلف مراحل نمو الفرد، فهم عاشوا مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة وعايشوا أو سيعايشون مرحلة الكهولة. وهم بذلك معنيون بعقدة أديب في طفولتهم وأزمة الهويّة أثناء مراهقتهم وأزمة الكهولة في مرحلة لاحقة.

وإنّه بقدر تخطّي المربّي لهذه الأزمات والصعوبات بقدر نجاحه في علاقته بمنظوريه من التلاميذ وبقدر نجاح العمليّة التربويّة عموما، وكذلك الشأن بالنسبة للذين يفشلون في المرور بسلام من هذه المراحل فسيفشلون في علاقتهم اللّاحقة وبالتّالي في ممارساتهم المهنيّة.

وكذلك الأمر بالنسبة لارتباط المربي بتاريخه المهني أو بانحداره الثقافي. فالمربي الذي يمارس علاقة مرنة مثلا مع المتعلّمين في الرّيف ويربط معهم علاقة وطيدة سيتأثر بذلك إذا انتقل، إلى المدينة وسيسقط ما عاشه من علاقات في الرّيف على المتعلّمين في المدينة، ولكن ردود أفعال هؤلاء تختلف كلّيا عن أولئك وربّما تعمّ الفوضى في الفصل ويفقد المدرّس القدرة على السيطرة وعلى النظام ويترتّب عن ذلك إذن فشل ذريع في الممارسة البيداغوجية عموما.

ومجمل القول إنّه توجد في العمل التربوي والبيداغوجي ثغرات ونواقص عديدة تتجلّى على حدّ سواء في الرؤية التنظيريّة أو في المرجعيّات المختلفة والوثائق المعتمدة، كما تظهر أيضا على مستوى الفعل البيداغوجي والممارسة اليوميّة للمربّين. وإنّه بقدر ما يبدو الأمر بديهيّا باعتبار نسبيّة العمل الإنسانيّ عموما والعمل التربوي خصوصا فإنّ ذلك لا يعفي مختلف الفاعلين التّربويّين من تحمّل مسؤوليّاتهم كاملة والتفكير بعمق في المسائل والقضايا المطروحة وكذا المبادرة للتغيير المستمر، ولعلّ

هذا الأمر يطرح بعمق مسألة الآفاق المنتظرة والحلول الممكنة.

5. آفاق التجاوز:

إنّ طرح المشكلات القائمة في المجال التربوي والإشارة إلى الصعوبات المتعلّقة بالجانب النظري أو العمليّ يقتضي ضرورة التفكير في الحلول الممكنة وفي المقترحات اللازمة لتغيير الوضع ولتحسين الممارسة اليوميّة لمختلف الفاعلين التربويّين.

إنّنا اليوم في حاجة أكيدة إلى مراجعة خياراتنا التربويّة. فالمدارس أنشئت -كما يقول **تولستوي**- بكيفية تسهّل عمل المدرّس وليست بكيفية تساعد التلميذ على التّعلّم. يعني ذلك أنّ البناءات والفضاءات داخل المؤسسات التربوية والوسائل المادية والموارد البشريّة كلّها في حاجة إلى التجديد. والتجديد ليس هو ممارسة عفوية وبسيطة تحدث كيفما اتّفق إنّما هو عمل واع ومدروس يقتضيه التطوّر الحاصل والمستمر الذي تشهده التربية اليوم. وفي هذا الإطار يلعب التكوين الأساسي والمستمر للمدرّسين وللمكوّنين على حد سواء دورا مركزيا. وهنا ندعو الجميع، إلى الانخراط في مشروع إصلاحي تجديديّ متكامل. وإنّنا نؤكّد أنّ "انخراط الهياكل المركزيّة في التّجديد شرط أساسيّ ولكنّه غير كاف"[12] بل يتوجّب أن يعمل الجميع جنبا الى جنب بتأنّ وتؤدة للبحث عن أنجع الطّرق وأفضل الأساليب التجديديّة والإصلاحيّة.

ولكن قبل الخوض في هذه المسألة نشير، الى أنّ المجتمع تغيّر كثيرا وتبدّل خاصّة في ظل ثورة المعلومات ويعني ذلك ضرورة تعديل ساعاتنا على الصورة الجديدة للمجتمع بما يعني الالتحاق بمجتمع المعرفة، ذلك المجتمع الجديد الذي لا ينتظر المتباطئين. فما ميزة هذا المجتمع؟ وكيف يمكن اللحاق به؟

12 افتتاحيّة النشرة التربويّة، التجديد البيداغوجي، تونس، جانفي 2001، ص15.

يتوجّب علينا بداية ونحن نتوق إلى الالتحاق بهذا المجتمع الجديد "التمييز بين مجتمع المعلومات القائم على أساس جمع المعلومات وفحص مصادرها لاستقاء المزيد منها وتداولها بالتدوين والنّسخ والتلقين كوسيلة للتعلّم والبحث، وبين مقوّمات مجتمع المعرفة القائم على أساس التّعلّم وتناول المعلومات بالتحليل والنقد والتّدبّر في معانيها بهدف الابتكار والاستنباط"[13]. فمجتمع المعرفة إذن هو مجتمع يستثمر في المعلومة ويشتغل جيّدا على المعرفة، والالتحاق به ممكن وهو يمثل فرصة سانحة لنا ولكنّه أيضا رهان وتحدّ يتوجّب الوعي به وعيا كاملا، وربّما ذلك يتطلّب ولوج عالم الاستثمار في البحث العلمي وفي التطوير المعرفي باعتبار أنّ المعرفة ليست حكرا على مجتمع دون آخر.

علينا إذن جميعا أن نسارع بالمبادرة وبالمواكبة وبامتلاك ناصية التكنولوجيا لنلتحق بركب مجتمع المعرفة المنشود، فهذا المجتمع واقع مفروض والتحولات العالميّة الكبرى على مستوى التقنيات والمعارف لا تنتظر المتردّدين ولا تراعي الضّعاف، فهي حقيقة حتميّة يتوجّب علينا أن نتعامل معها طوعا أو كرها. وبناء عليها يصبح من الواجب أن نحرص على توفير البيئة المناسبة لاكتساب المعرفة وتطويرها والمساهمة بندّية مع الدول الأخرى في تبادلها، ويصبح من الواجب على هجرة الأدمغة التونسيّة أن تتوقّف وتتفاعل أكثر مع مختلف مكوّنات المجتمع لتضمن للفاعلين التربويين تكوينا مناسبا يمكّنهم به التطوير والتحسين لصناعتهم التربويّة والبيداغوجيّة.

6. الخاتمة:

في نهاية هذا الموضوع يمكن لنا أن نقول -ونحن نبحث في

13 نحو مجتمع المعرفة: سلسلة دراسات يصدرها مجلس البحث العلمي، الاصدار الأول: مجتمع المعرفة العربي ودوره في التّنمية، جدّة 1425 هـ.

الإشكاليات الناتجة عن عدم تناسق النظري بالتطبيقي- إنّ هذه الاشكاليات متعدّدة وكثيرة وأنّ مقاربتها يمكن أن تتمّ بعدّة طرق وباعتماد مداخل مختلفة. وإنّنا باعتمادنا المدخل السيكولوجي أو السوسيولوجي فذلك قناعة منّا أنّ الفعل التربوي عموما -أن يكون ضمن مؤسّسة أو خارجا عنها- هو فعل لا يمكن له أن يتفلّت عمّا هو نفسي أو اجتماعي باعتبار أنّ ممارسة التربية عموما هي عبارة عن إحداث أثر في سلوك المتقبّل للفعل التربوي وأنّ ذلك يتم عادة في إطار مجتمع له من القيم والضوابط والمعايير ما يجعله قائما متميّزا عن غيره من المجتمعات.

لكن يجدر الانتباه إلى أنّ المجتمع يتطوّر ويتغيّر باستمرار فلا يمكن له أن يلازم حالة السّكون، فهو يتفاعل داخليا على المستوى المحلّي وكذلك خارجيا مع المجتمعات الأخرى تثقيفا وتثاقفا، ولعلّ موضوع مجتمع المعرفة يندرج ضمن هذا السّياق. لذلك ارتأينا ضرورة الالتحاق به والانخراط فيه ولعلّ الالتحاق بهذا المجتمع يغدو أمرا مستعصيا إذا ما لم نجد حلاّ لهجرة الأدمغة التي تغادر سنويّا والتي نراها المدخل الأساس لإحداث التغيير.

ولعل ما ذكرناه سابقا يبقى مجرد فكرة قصدنا إثارة الانتباه إليها لتحريك السّواكن والسعي للبحث عن الحل المناسب لتقليص البون الشاسع بين التنظير والممارسة الذي لابّد من التفكير فيه بالجدّية الكافية والعمل على توفير الشّروط اللازمة للقيام بذلك عبر تنزيل النّظريات التي نبتت في بيئات سوسيوثقافية وتربوية مخالفة لبيئتنا التنزيل الذي تستحق، والتفاعل معها بالقدر المناسب دراسة وتحليلا وتمحيصا.

لذلك يتوجّب النظر، إلى الموضوع نظرة منظوميّة منفتحة على كلّ الفاعلين والرّاغبين في التغيير والتطوير حتّى نكون شاهدين على العصر فاعلين فيه مساهمين في التّقليص من المسافة الفاصلة بين القول والفعل.

المراجع

بالعربيّة:

1) البغدادي نضال فاضل (2014). التفلسف والتعليم ورهانات المستقبل، دار نيوز للطباعة والنشر والتوزيع، العراق.
2) زيدان محمد مصطفى (1983). نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر.
3) فهمي محمد سيف الدين (1980). النظرية التربويّة وأصولها الفلسفيّة والنفسيّة، مكتبة الانكلو- المصريّة، القاهرة.
4) الفنيش أحمد علي (1988). الأسس النفسيّة للتربية، الدار العربيّة للكتاب، الجماهيرية العربية الليبية.
5) شبشوب أحمد (1988). علوم التربية، مطبعة الوفاق، تونس.
6) حرابي سلاّم (2016). تجلّيات الهيمنة في العلاقات داخل الوسط المدرسي (جهة مدنين نموذجا)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية الآداب والعلوم الانسانيّة بصفاقس، تونس
7) افتتاحيّة النشرة التربويّة جانفي (2001). التجديد البيداغوجي، تونس
8) نحو مجتمع المعرفة (1425هـ). سلسلة دراسات يصدرها مجلس البحث العلمي، الإصدار الأول: مجتمع المعرفة العربي ودوره في التّنمية، جدّة.

بالفرنسيّة:

1- Durkheim *Emile, sociologie et éducation*, une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1922), Éducation et sociologie, par Jean-Marie Tremblay, Chicoutimi, Québec, 2002.
2- Morin Edgar, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, seuil, UNESCO, Paris 1999
3- Malglaive Gérard, Weber Anita, Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. In: *Revue française de pédagogie*, 1982, volume 61

دور المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة في إعداد الكفاءات وتطويرها

الجربوعي بن معلم

متحصّل على الماجستير في اللغة والآداب العربية

أستاذ أوّل فوق الرتبة بمؤسسات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بتونس

انشغل الفكر البشريّ منذ القديم بإعداد النُّخَب النَّيِّرة في المجتمع، فقد نُظِر للفيلسوف في الأزمان الغابرة على أنّه ذلك الكائن الخيّر الذي يقود الجموع الغفيرة نحو منابع الحكمة. وقد ألقت آثار تِلْكُم الصّورة المشرقة لهذا الفيلسوف المربِّي بظلالها على المؤسّسات التربويّة والتعليميّة في حضارتنا المعاصرة، مما سوّغ للبعض أن يتساءل عن دور هذه المؤسّسات في إعداد الكفاءات وتطويرها.

فماذا نعني بالمؤسّسات التربويّة والتعليميّة؟ وما المُراد من مصطلح "كفاءات"؟ وكيف تضطلع هذه المؤسّسات بإعداد الكفاءات وتطوير قدراتها؟ وما حدود هذا القول؟

ترتبط مؤسّسات التّربية بمصطلح "التّربية"، وهو مصطلح يحيل على معنى التّهذيب (الفنيش، 1982، الصفحات 39 – 40) ، أي تهذيب الفرد وصقل سلوكاته. وعلى هذا النّحو قد تشمل مؤسّسات التّربية أطرافا عدّة مثل المحيط العائلي، والمجتمع، وأجهزة التّثقيف الاتّصالي وغيرها. فالمحيط العائلي يمثّل الرّبوع الأولى للتّربية، فهو يضطلع بمهمّة تنشئة الأطفال (Pluridictionnaire, 1987, p. 537) في مراحلها الأولى، ومتى أفلح هذا المحيط في رعاية الطّفل وكيّف أساليبه وطرقه بطريقة ناجعة مع المتطلّبات الحقيقيّة لهذا الطفل، فهو قد مهّد لظهور مواهب هذا الكائن

الصّغير في حقل التّحصيل الدّراسي أو الأنشطة الاجتماعيّة. وهي مواهب يمكن للمجتمع أن يطوّرها. وقد اهتمّ المجتمع البشريّ منذ فجر التّاريخ بإعداد الكفاءات لتنظيم شؤونه الحياتيّة على الوجه الأكمل، لذلك نجد من الفلاسفة القدامى من اهتم بدور النُّخَبِ في المجتمع. ولا أدلّ على هذا الدّور الفعّال للمجتمع في تطوير مواهبَ الطفل، ما أثبته المُنظّرون في حقل التّربية من دور فعّال للمجتمع في الارتقاء بقدرات الطفل، من ذلك ما ذهب إليه لويس نوط (ق 20) Louis Not من أنّ هذا المجتمع قد وضع على ذمّة الطّفل "عن طريق المدرسة، كلّ المضامين الثّقافيّة التي استنبطتها البشريّة على مرّ العصور. فلا يبقى للطّفل سوى إعادة اكتشاف هذه المضامين" (شبشوب، 1994) حتّى يصبح في يوم ما كفاءة ما. وهي مهمّة قد تُسهم أجهزة التّثقيف الاتّصالي في ترسيخها نظرا لبعدها التّربويّ الفعّال، ما جعل أهل الاختصاص يذهبون إلى أنّ علاقة التّربية بالإعلام يحكمها ضرب من التّلازم، وهو ما نبّه إليه الدكتور محي الدّين صابر (ق 20) بقوله: "التّربية والإعلام يشكّلان ركنين أساسيّين في حضارة العصر المتّسمة بالشّمول والاتّساع والتّغيّر المتسارع، ولقد أصبح لهذين العنصرين دورهما الفاعل في التنشئة ... الاجتماعية" (البدوي، 1985، صفحة 3). ومن هذا التّلازم بين التّربية والإعلام ما أشار إليه ابراهام مولس (ق 20) Abraham Moles من اهتمام المنظّمات الدّوليّة بهذه المسألة الجديرة بالانتباه، وهو ما عبّر عنه بقوله: "من القضايا التي تشغل بال جلّ المنظّمات الثّقافيّة الدّولية وخاصّة منها منظّمة اليونسكو UNESCO، مسألة التّأثير الذي يمكن أن يكون لنظم الاتّصال الجديدة على نسق العمليّة التربويّة، الذي يعتبره ميثاق اليونسكو بوضوح وجلاء إحدى ضرورات الإنسانيّة والذي أصبحت طبيعته محلّ نظر وموضع تساؤل" (البدوي، 1985، صفحة 5).

ولا يقتصر دور التّربية على التمهيد لإعداد الكفاءات في المؤسّسات التّربويّة فقط، بل قد يشمل هذا الدّور المؤسّسات التّعليميّة أيضا. ذلك أنّ التربية بمفهومها الواسع، تعني: "فنّ التّعليم" (الفنيش، 1982، الصفحات 39 – 40)، فهي بالتّالي متّصلة "بعملية التّدريس والتّعلّم"

(الفنيش، 1982، الصفحات 39–40)، وهذا ما يُسَوِّغُ القول إنّ المؤسّسات التعليميّة تضطلع بدور تربويّ كذلك. فهذه المؤسّسات سواء ما كان منها مُهْتَمًّا بمرحلة ما قبل التَّمَدْرُس « Preschool education » (Academic.American.Encyclopaedia, 1983, p. 537) كرياض الأطفال أو ما كان منها متّصلا بمرحلة التّمدرس: كالمدرسة، ودُور التّعليم الثّانويّ والجامعيّ يبرز دورها التّربويّ مُسَاوِقًا لِدورها المعرفيّ في إعداد الكفاءات المتعلِّمة، مع التّمايز النّسبيّ بينها في أداء هذه المهمّة، ذلك أنّ بعضها يضطلع بأدوار ممهّدة كرياض الأطفال ودُور التّعليم الابتدائيّ والثّانويّ، وبعضها الآخر يضطلع بأدوار رئيسة في إنجاز هذه المهمّة، شأن مؤسّسات التّعليم الجامعيّ، لكنّ الهدف واحد، وهو إعداد أشخاص من ذوي الكفاءة، أي أشخاص حازوا بفضل تفوّقهم العلميّ على درجات علميّة مُعتبَرة في نهاية سُلَّمِهم التّعليمي، أوفي نطاق الفصول الدراسيّة التي يزاولون بها تعلّمهم، أو ممّن برزت مؤهّلاتهم المعرفيّة الفائقة في المحيط الاجتماعي أو في الحياة المهنيّة كأثر من الآثار الباقية ممّا تركته فيهم تلك المؤسّسات من معارف وقدرات فكرية باهرة. ومن هنا قد يقترن مصطلح – كفاءة – والجمع منه – كفاءات – بمصطلحات مجاورة، من قبيل "المؤهِّلات" (المنجد، 2008، صفحة 1238)، و"القدرات" (مجمع، 2000، صفحة 536)، (F.G.Fowler, 1995, p. 271) أو "التّبحّر في كذا ..." (Larousse, 1995, p. 251).

ويحفظ لنا التّاريخ شواهد خالدة على أثر المؤسّسات التّعليميّة من قريب أو بعيد في إعداد الكفاءات على اختلاف مشاربها، فهذا إقليدس (ق 3 – 4 ق م) Euclide الذي اشتهر بكتاب – العناصر – (Universalis 9,1996, p. 14)، يرتاد معهدا "في الإسكندرية بمصر" ... القديمة (مؤسسة، 1999، صفحة 438) يُدعى "المتحف"، وهذا أرسطو (385 – 322 ق م) Aristote الفيلسوف المعروف بالمُعلّم الأوّل، يرتاد أكاديمية أفلاطون (427 – 347 ق م) Platon في أثينا Athènes (مؤسسة، 1999، الصفحات 400 – 401). وهذا "بيت الحكمة العباسي في بغداد (215 هـ / 830 م) ..." (التميمي، 2019، صفحة 318) الذي رأى فيه

الدّارسون نموذجا أوليّا للجامعة في عصرنا الحاضر (التميمي، 2019، صفحة 321) يرتاده عالم الرياضيات الشهير "الخوارزمي محمد بن موسى (163 – 235؟ هـ / 780 – 850؟ م.) ... " (البعلبكي، 1992، صفحة 180) (التميمي، 2019، صفحة 331). ونقف في سيرة فرنسيس بيكون (1561 – 1626) Francis Bacon، الفيلسوف الإنجليزي الذي ذاع صيته، ما يفيد التحاقه بجامعة كمبردج Cambridge (Britanica 2, 1960, p. 879). وعلى خطى هؤلاء سار الكثيرون من ذوي الكفاءة في العلوم الصّحيحة والإنسانيّات، فلا نذكر ريني ديكارت (1596 – 1650) René Descartes (Britanica 7, 1960, p. 244) أو لويس باستور (1822 – 1895) Louis Pasteur (Britanica 17، 1960، صفحة 361)، أو كلود برنارد (1813 – 1878) Claude Bernard (Britanica 3، 1960، صفحة 452)، إلّا ونذكر معهم التحاقهم بجامعات فرنسا ومدارسها العليا، شأن جامعة بواتييه Poitiers وجامعة باريس... ولا نذكر فريديريك هيجل (1770 – 1831) Friedrich Hegel (Universalis 11, 1996, p. 253) إلا ونذكر معه دراسته بجامعة ينا Inéa بألمانيا. و يذكر لنا التاريخ ارتباط ذِكْرِ العالم الإنجليزي ادوارد جينر (1749 – 1823) Edward Jenner بجامعة لندن (britanica 12, 1960, p. 1002)، وارتباط عالِم النفس جان بياجيه (1860 – 1980) Jean Piaget بجامعة نوشاتال Neuchâtel السويسرية (Universalis 18, 1996, p. 296).

ولا أدلّ على أثر الجامعات في إعداد الكفاءات على اختلاف أنواعها، من تطوّر أعداد الطّلبة الدّارسين في الخارج على المستوى العالمي، ذلك أنّ الطّالب الجامعي هو – على المستوى النّظري على الأقلّ – أحد أوجه الكفاءات في المجتمعات الإنسانية الحديثة. فقد أشارت دراسات أعدّتها منظّمة اليونسكو، أنّ " المجموع العالمي من الطلّاب الأجانب الدّارسين في المستوى التّعليمي الثالث بالخارج حوالي 390 ألف طالب، موزّعين حسب ميادين التّخصّص التالية: ... العلوم الطبيعية: 51000، الهندسة: 68000، الزراعة: 13000، ميادين أخرى: 25800 ..." (المخادمي ع.، 2002، صفحة 89). وفي تونس مثلا، تشير إحصائيات ديوان التونسيين

بالخارج أنّ عدد الطلبة التونسيين الذين يدرسون بالخارج بلغ في بداية الألفية الثالثة 28257 طالبا بفرنسا، و3073 طالبا بألمانيا. (بكوش، 2008 – 2009، صفحة 47) كما أشارت إحصائيّات أعدّتها وزارة الشّؤون الخارجيّة التّونسيّة سنة 2005 أنّ مجموع الطلبة التّونسيّين بالخارج، بلغ 44478 طالبا. (بكوش، 2008 – 2009، صفحة 49) أمّا الطّلبة الذين يدرسون بمؤسّسات جامعيّة في بلدانهم شأن طلبة البلدان العربية، فتشير الدّراسات أنّ عددهم من الأهميّة بمكان، إذ يتخرّج "في جميع التّخصّصات نحو نصف مليون خرّيج كلّ عام" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). وهو ما يعكسه تطوّر عدد الجامعات العربية، الذي بلغ "أكثر من خمسين جامعة" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). وتسعى مؤسّسات التّعليم الجامعيّ إلى توفير الظّروف الملائمة للمتعلّمين في الدّراسة كي تُعِدّ منهم كفاءات في مجالات تخصّص مختلفة، فكلّيات المعلّمين مثلا تُعِدّ المربّين "في مساعدة التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلّم" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). وتوفّر الجامعات لطلبتها هيئة تدريس ذات كفاءة، وتتألّف هذه الهيئة عادة من أقسام "حيث يختصّ كلّ قسم بتدريس برنامج عامّ، مثل اللّغة العربيّة، أو الرياضيّات، أو الفيزياء. وكلّ قسم له رئيس، ويحمِل في الغالب درجة الأستاذيّة. ويعمل معه آخرون من الأساتذة ... والأساتذة المساعدين، أو المحاضرين. وتضمّ بعض الأقسام باحثين لا يشاركون في عمليّة التّدريس" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). وتهتمّ المؤسّسات الجامعيّة بالبحث العلميّ لطلّابه، وهو نشاط يهدف إلى " تحقيق اكتشافات جديدة ... ومعارف حديثة" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). وتعتمد الجامعة طرقا بيداغوجيّة ناجعة في تزويد مُتعلّميها بالمعارف المناسبة، ومن هذه الطّرق "طريقة المحاضرة، التي لا يصاحبها استخدام الوسائل الإيضاحية. حيث يقف المحاضر في مقدّمة الفصل ... ويتكلّم بصوت عال باستمرار، أو يقرأ من مذكّرات، وأحيانا يكتب على السبّورة. ويتوقّع المحاضر من الطلبة كتابة مذكّرات واستيعاب المحاضرة" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). ويبدو أنّ ذيوع طريقة المحاضرة "لا يعود إلى فعاليّتها، وإنّما

يُعزى إلى سهولة استخدامها وارتباطها بتقاليد التّعليم الجامعي ..." (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). غير أنّه في وقت لاحق من العصر الحديث "تمّ تطبيق أساليب جديدة، حيث حاول المحاضرون إجراء تحسين في أسلوب المحاضرة ... فاستخدموا طرقا جعلت الطّلبة نشيطين ... ومن بين الأدوات التي توفّر إيضاحات مرئيّة من شأنها أن تُوضّح محتوى المحاضرة ما يلي: الجداول، وأجهزة العرض والشرائح ... والحواسيب ..." (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152) . وتوفّر بعض الجامعات نسقا "للإرشاد، يتولّى فيه كلّ واحد من أعضاء هيئة التّدريس معاونة الطّلاب في اختيار المقرّرات المناسبة ومتابعة مدى تقدّمهم" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152). وتسعى مؤسّسات التّعليم العالي إلى تأمين جوانب عمليّة تطبيقيّة للمعارف النظرية التي اكتسبها المتعلّمون، وذلك "لإتاحة مزيد من الفرص للطّلبة لتطبيق ما تعلّموه في الحياة العمليّة، ... فإنّ تجارب الطّلبة ليست محدودة بحفظ المعادلات والاستماع إلى المحاضرات في قاعات الدّراسة، وإنّما تنهض أقسام العلوم ... بمثل هذه التّطبيقات في معامل ... الفيزياء والرّحلات الحقليّة للمواقع التي تختصّ بالجيولوجيا وعلم الحيوان ..." (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152) وغيرها. ومن آثار هذا الجانب التّطبيقيّ في الدّراسة الجامعيّة في مجال الطبّ، أنّ الطلاّب يكتسبون "في سنوات الدّراسة ... الأخيرة ... خبرة ملاحظة المرضى في المستشفيات والعيادات" (مؤسسة، 1999، صفحة 520). وفي مرحلة لاحقة "ينتهي التّدريب الأساسيّ بقضاء فترة تخصّص في المستشفى لمدّة عام، وذلك بالعمل في تخصّصات مختلفة. وتشمل هذه التّخصّصات: الطّب العامّ والجراحة ..." (مؤسسة، 1999، صفحة 520) وغيرها. وقد يُجرى المزيد من التّدريبات "في مستشفيات تعليميّة، حيث يُمَكِّن أعضاء هيئة التدريس ... طلبة الدّراسات من التّخصّص في أحد فروع الطّب" (مؤسسة، 1999، صفحة 520). ويمكن أن يشمل هذا الجانب التّطبيقيّ في الدّراسات الجامعيّة علوما غير العلوم الصّحيحة، إذ تسعى الجامعات مع "أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانيات لزيادة الجوانب العمليّة في دراسات طلاّبهم" (مؤسسة،

1999، الصفحات 146 – 152). وللتّشجيع على التّحصيل العلميّ والتّفوّق فيه، تُسنِدُ الجامعات لطلبتها درجة علميّة "أيْ ... وثيقة أو شهادة تدلّ على تمكّنهم من مهارات خاصّة. وتتكوّن معظم أنواع الشهادات من مراتب: البكالوريوس (الليسانس) والماجستير والدكتوراه" (مؤسسة، 1999، الصفحات 146 – 152).

وتختلف تجارب الجامعات في إعداد الظّروف المناسبة لطلبتها للتّحصيل العلمي الجيّد، فجامعة أكسفورد Oxford في إنجلترا مثلا، تُوفِّر لطلبتها "المكتبات والمختبرات والمرافق الأخرى" (مؤسسة، 1999، الصفحات 455 – 456). وفي مجال المرافقة العلميّة، نجد أنّ الطّالب في هذه الجامعة "له مرشدٌ يشرف على برنامجه التّعليميّ، من خلال اللّقاءات الشخصيّة، وهي عبارة عن اجتماعات أسبوعيّة لطالب أو اثنين مع مرشدهما، وبإمكان الطلاّب الاجتماع بمدرّسين آخرين من أجل الحصول على تعليمات تخصّ مجال تخصّصهم. وبإمكان الطلاّب أيضا حضور محاضرات يلقيها مدرّسو الجامعة. ويختار الطلاّب المحاضرات على أساس اهتماماتهم الخاصّة وعلى أساس نصيحة مرشدهم" (مؤسسة، 1999، صفحة 456).

ولا يقتصر أثر الجامعات في إعداد الكفاءات على طلاّبها المزاولين للدّراسة بها، بل قد يشمل كذلك خرّيجيها ممّن ارتادوا الحياة المهنيّة محتفظين بما زوّدتهم به مؤسّساتهم الجامعيّة من معارف قيّمة تسهم في مزيد تألّقهم العلميّ والمهنيّ، شأن أساتذة الجامعات وغيرهم من الكفاءات في مجالات المعرفة المتعدّدة. فقد "اعتمد التّقدّم في رحلات الفضاء والحواسيب والجراحة بواسطة اللّيزر ... بدرجة كبيرة على أعضاء هيئات التدريس في الجامعات. ومعظم علماء الآثار الذين اكتشفوا أنقاض المدن القديمة، والمؤرّخين الذين أظهروا أحداث الماضي، وعلماء النّفس الذين طوّروا طرقا جديدة لمعالجة الأمراض ...، كلّهم من أعضاء هيئات التّدريس في الجامعات" (مؤسسة، 1999، صفحة 148). ومن الكفاءات التي تخرّجت من الجامعات العربية ما لاقت اهتماما في أوساط البلاد الغربية، إذ تُشير الدّراسات إلى أنّ الكفاءات العربية العاملة بالولايات

المتّحدة الأمريكيّة من العلماء والمهندسين يبلغ عددها 5798، ومن علماء الطبيعيات 1513، ومن علماء الاجتماع 3446 (المخادمي، 2002، صفحة 89). كما أشارت إحصائيّات أعدّتها وزارة الشّؤون الخارجيّة التّونسيّة أنّ جملة الكفاءات العلميّة التونسيّة العاملة بالخارج تساوي 8204 كفاءة (بكوش، 2008 – 2009، صفحة 48) . وتذكر معطيات أعدّها ديوان التّونسيّين بالخارج سنة 2007، أنّ كندا تُؤْوِي من الكفاءات التونسية 1069 بين مهندسين ومهندسين معماريّين، و639 من الأطباء والصيادلة، و286 من الإطارات في مجال الإعلامية (بكوش، 2008 – 2009، صفحة 51).

بهذا نتبيّن أنّ مؤسّسات التّعليم الجامعيّ تسهم بكيفيّة ناجعة وأساسيّة في إعداد الكفاءات في مختلف المجالات، إلّا أنّه لا يخفى أنّ هذا الدّور الهامّ للجامعة لم ينشأ من لا شيء، بل مهّدت له مؤسّسات تعليميّة أخرى كرياض الأطفال، ودُور التّعليم في المرحلة الابتدائيّة والثانويّة. فقد اهتمّ المنظِّرون في مجال التّربية بِالدَّورِ الفعّال لِرياض الأطفال في إيقاد جذوة الموهبة لدى الأطفال، شأن فريديريك فروبل (1782 – 1852) Friedrich Froebel الذي ساهمت أفكاره " في تطوّر مفهوم هذا النوع من المدارس وفي انتشاره، لا في ألمانيا فحسب، بل في كافة الأقطار الأوروبية وفي أمريكا الشمالية" (الهاشمي، د. ت.، الصفحات 16 – 17). وعلى خطى فروبل، سارت المربّية الإيطالية ماريا منتسّوري (1870 – 1952) Maria Montessori "في هيكلة التّربية ما قبل المدرسية" (الهاشمي، د. ت.، الصفحات 55 – 58)، وهو ما جعل رياض الأطفال في كلّ أنحاء العالم تقتدي بهذه المربّية "بما برهنت عن جدواه من حيث نظام الفصول، ودَورِ اللعب ... وعلاقة المربّي بالطّفل ..." (الهاشمي، د. ت.، الصفحات 55 – 58).

وعلى شاكلة رياض الأطفال يمكن لِدُورِ التّعليم في المرحلة الابتدائيّة أن تُمهِّد لإعداد الكفاءات في مراحل لاحقة، وقد يبرز في فضاءاتها أطفال فائقو الذّكاء، ما يصحُّ معه تسميتهم – بنوع من التّجوّز – بـ "كفاءات صغرى". وقد يَتَيَسَّرُ لِدُورِ هذه المرحلة من التّعليم إعداد مثل هذه الكفاءات المستقبليّة، إذا ما توفّر الفضاء التربويّ الملائم، ومساعدة هيئة

التّدريس في أداء مهامّها، والطّرق التربويّة الحديثة. فالفضاء التربويّ – ولو كان من النّوع المعتاد – يضطلع بِدَورٍ هامّ في إعداد مثل هذه الكفاءات. لكنّ دوره يزداد أهميّة إذا كان من النّوع المتطوّر. وفي هذا النّوع الأخير يتوفّر به لكلّ متعلّم "حاسوب شخصيّ صغير على مكتبه، ومعه لوحة معلومات وشاشة لمشاهدة ما يُكْتَب" (مؤسسة، 1999، الصفحات 485 – 486). وهكذا يمكن للمتعلّمين "أن يكتبوا دروسهم على الحاسوب الشّخصي" (مؤسسة، 1999، الصفحات 485 – 486). ويُضاف إلى ذلك لوحة إلكترونية تسمح لهؤلاء المتعلّمين بإيصال "المعلومات إلى الحاسوب بواسطة التّحدّث ... وتساعد الطّابعة الموجودة على طرف المكتب في طباعة نسخ من المعلومات المُخَزَّنة في الحاسوب الشّخصيّ" (مؤسسة، 1999، الصفحات 485 – 486). ومن الأجهزة المتّصلة بالحاسوب "سمّاعتان ... تُمَكِّنان ... من سماع ... المحاضرات المُخَزّنة" (مؤسسة، 1999، الصفحات 485 – 486). ومن جهة مقابلة يوجد "في الجزء الأماميّ من مثل هذا الفصل الحديث ... حاسوب عامّ أكبر للمعلّم" (مؤسسة، 1999، صفحة 486). ويتّصل هذا الحاسوب بباقي حواسيب المتعلمين، ما يُمَكِّنُ المعلّم من إرسال المعلومات إليهم "مثل: مواد القراءة ...، أنواع التجارب العلمية، أسئلة الامتحان" (مؤسسة، 1999، صفحة 486) وغيرها. وممّا يشجّع على استعمال هذه الآلات الالكترونية الحديثة، أنّ إعداد الواجبات المدرسية بواسطة الحواسيب غدا "أمرا هيّنا، لِوُجود مُصَحِّح إملائيّ آليّ أو ذاتي داخل كلّ حاسوب" (مؤسسة، 1999، صفحة 486). وعِوضا عن السبّورة المعتادة في الفصل "توجد شاشة تلفاز كبيرة مُوصلة بجهاز عرض أقراص اللّيزر. وأداة العرض: آلة تُوضع بها أقراص معدنيّة ... (كلّ قرص يُمكنه اختزان 8500 من ... الرسوم والجداول) تحتوي على معلومات تُغطّي آلاف الموضوعات التي تمّت دراستها في المدرسة. وكلّ هذه الموضوعات يمكن مشاهدتها على شاشة التلفاز" (مؤسسة، 1999، صفحة 486). ومثل هذا التّوجّه في استخدام الحاسوب داخل الفصل، نَجِد نظيرا له في مؤسّسات التّعليم بالمرحلة الابتدائيّة بتونس، ذلك أنّ وزارة الإشراف

عملت على تزويد هذه المؤسسات بالحواسيب اللازمة، وأبرمت "اتفاقيّة تعاون وشراكة مع مؤسسة ميكروسفت Microsoft تهدف إلى تطوير ... التجهيزات الإعلامية صُلب منظومة التربية ..." (العريف، 2008) .

وفضلا عن الاهتمام بالفضاء التربوي، يَجْدُر أيضا بدُور المرحلة الابتدائية من التعليم الاهتمام بمساعدة هيئة التدريس على أداء مهامها، تحقيقا لهدفها المنشود في التمهيد لإعداد كفاءات مستقبلية من المتعلمين. ومن أوجه هذه المساعدة، الاستئناس بالتجارب التربوية المقارنة التي اعتمدت خطّة: مساعد معلّم. وهذه الخطّة هي "... نوع من الوظائف الشائعة على نطاق واسع في العالم. فمساعد المعلّم شخص يعمل تحت إشراف معلّم الصفّ، ليساعد التلاميذ كلاّ على حِدة، وللمساعدة في أعمال أخرى مثل ... تحضير المواد التعليمية" (مؤسسة، 1999، صفحة 477).

وفضلا عمّا سبق، يمكن لِمؤسّسات المرحلة الابتدائيّة من التّعليم التي تطمح إلى الجودة في إعداد كفاءات مستقبليّة من المتعلّمين، العمل بالطّرق الحديثة للتربية داخل الفصول الدراسية. ومن هذه الطرق، ما جاءت به حركة المدرسة النشيطة، وهي حركة "تقوم على ... ركيزة نشاط الطفل، ومفهوم الحاجة والاهتمام، ومبدأ ... التعاون ... فسواء كنت مع "ديوي" John Dewey (1859 – 1952)، و"كيلباتريك" (ق 20) William Kilpatrick في طريقة المشروع، أو مع منتسّوري في وسائلها التعليمية، أو مع دكرولي Ovide Decroly (1871 – 1932) في طريقة محاور الاهتمام" (الهاشمي، د. ت.، الصفحات 16 – 17) فإنّك تجد نفسك أمام طرق تربويّة تجعل من مصلحة الطّفل مركز الاهتمام والشّغل الشاغل. وفي اتّساق مع هذا الهدف يمكن لمؤسّسات المرحلة الابتدائية من التّعليم أن تعمل بالطّرق التربويّة لكلّ مجلوب نظريّ تربويّ مقبول ذي طريقة علمية وتتوفّر فيه سمات المدرسة الحديثة، أي سمات تلك المدرسة "التي تستجيب لمقتضيات التّربية العصريّة، لكنّها تخضع لشروط معيّنة كان قد انبعث من أجلها سنة 1902 بجينيف Genève "المكتب العالمي للمدارس الحديثة"، وكان قد أقرّ لها سنة 1912 ثلاثين شرطا كحدٍّ أدنى من الخاصّيات تستطيع

به أن تحمل اسم "المدرسة الحديثة"، ومن الشّروط ... الشّرط رقم 14 الذي يدعو إلى إقامة التّعليم على النّشاط الشّخصيّ للطّفل ...". (الهاشمي، د. ت.، الصفحات 16 – 17).

وفضلا عن هذه المهامّ لِدُور المرحلة الابتدائية من التعليم، يُمكِن للمؤسّسات التّعليميّة في المرحلة الثانويّة أن تُسهم بدورها في الإعداد لكفاءات المستقبل من خلال إحدى فروع هذه المرحلة، وهي فرع التعليم الثانوي العام، ذلك أنّ هذا الفرع "يُعتَبَرُ بصورة رئيسية طريقا للتعليم العالي" (ايبانيز، 1986، صفحة 166). وفي الجمهورية التونسية وقع التّفكير في جودة هذا النّوع من التّعليم الثّانويّ من خلال اعتماد المدارس الإعدادية النّموذجية التي تصبو أهدافها إلى إعداد تلاميذ نابهين وجيل من الكفاءات المستقبليّة. وتوقا لهذه الجودة المرجوّة، تمّ أيضا في المرحلة الثانويّة من التعليم التونسي "توظيف التكنولوجيات الحديثة في تدريس العلوم والتكنولوجيا خاصّة ... في مواد الفيزياء ... وعلوم الحياة والأرض" (العريف، 2008)، كما وقع "تدريس ... الإعلامية كمادّة إجباريّة" (العريف، 2008) في إحدى صفوف المرحلة الثّانويّة من التعليم. أمّا التّعليم التّقنيّ، وهو أحد فروع التّعليم الثّانويّ الأخرى، فقد "يُوصِل إلى التّعليم العالي في المجال الخاصّ الذي دُرِس في المستوى الثّانويّ" (ايبانيز، 1986، صفحة 166).

على هذا النحو نتبيّن أنّ المؤسّسات التربويّة والتعليميّة في أصقاع شتّى من بلاد العالم تُسهِم في إعداد الكفاءات في مجالات عديدة ومتنوعة. لكن كيف يمكن لهذه المؤسسات أن تعمل على تطوير هذه الكفاءات؟

إنّ مؤسّسات التربية، شأن مؤسّسة الأسرة، يمكن أن تقوم بدور هامّ في تطوير هذه الكفاءات، وذلك من خلال توفير الجوّ العلائقي الجيّد، والتّغيير الدّائم لِأساليب التّعامل مع هذه الكفاءات وفق التّغيّر في السّن وتقلّبات الحالة النفسيّة للشّخص موضوع الاهتمام. كما يمكن للمؤسّسات التّعليميّة أن تقوم بدورها بعمل هامّ في تطوير هذه الكفاءات من خلال برامج التكوين المستمرّ، التي قد تؤمِّنُهَا مدرسة المراسلة، وهي: مركز

تعليمي يتمُّ التعليم فيه من خلال تبادل الرسائل بين الطّلاّب والمُدرّسين.

ومدارس المراسلة موجّهة للأشخاص الذين يرغبون في دراسة موضوع ما بصورة منظّمة، وغالبا بهدف إحراز كفاءات ... وهؤلاء الأشخاص ربّما كانوا غير قادرين على الانتظام المباشر في فصول دراسيّة، إمّا لأنّهم معاقون، وإما لأنّهم يُقيمون في أماكن بعيدة جدًّا، أو لكونهم يعملون خلال النّهار. ويتمكّن الطلاّب الذين يأخذون دروسهم بالمراسلة من أداء العمل في أيّ مكان وفي أيّ وقت ... وتنتشر مدارس المراسلة بصورة واسعة في إفريقيا وأستراليا وأمريكا اللاتينية ... وقد استَخدَمت حركة تَوسِعة الجامعة في إنجلترا دروس المراسلة لأوّل مرّة عام 1868 م. (مؤسسة، 1999، الصفحات 480 – 481).

وبواسطة هذه الدروس تقوم الجامعة المفتوحة في هذا البلد بتدريس: "مناهج ومُقرّرات لطلاّبها الذين يُقيمون في المملكة المتّحدة تمهيدا لنيل الدّرجات والشّهادات العلمية المختلفة. ويتلقّى الطلاّب الدّراسة بمنازلهم في وقت فراغهم من خلال الكتيّبات والمراجع والبثّ الإذاعي والتّلفازي. وربّما التحق بعض هؤلاء الطلاّب بالمراكز الدّراسية المحليّة للالتقاء بأقرانهم" (مؤسسة، 1999، صفحة 157).

وتهتمّ الجامعة المفتوحة في إنجلترا بتوفير التّعليم المستمر، وهو تعليم "يُدرّسُ مناهج في مختلف فروع المعرفة الأكاديمية ... وهناك من المناهج ما يُعِين الدّارس على تطوير مداركه في مجال عمله، مثل المعالجات ... "في الحاسوب "والالكترونيات والزراعة ..." (مؤسسة، 1999، صفحة 157). أمّا في ألمانيا فيوجد مركز متخصّص للتليفزيون التّعليمي مستقلّ تماما عن مؤسّسة التليفزيون العامّة – وفي هذا المركز يوجد مختصّون في إعداد البرامج التليفزيونيّة وفق تخطيط شامل – وهناك برامج تعليميّة للاستزادة في بعض المهارات" (بركات، 1981، صفحة 43). ويُعتَبَرُ التليفزيون التعليمي "من أكثر وسائل التعليم المستمرّ نجاحا ... في نقل البرامج التعليمية لمن يريد مواصلة التعليم في نواح معيّنة من التّخصّص..." (بركات، 1981، صفحة 43). وفي الجمهورية التونسية

اهتمّت بعض المؤسسات التعليمية بالتكوين المستمرّ، شأن المدرسة الوطنية للإدارة ENA (الإدارة، الصفحات 10 – 11) (الحكمة، 2013، صفحة 630)، والمعهد الأعلى للتكوين المستمر ISEFC، وهو هيكل ينضوي ضمن الجامعة الافتراضية التونسية UVT التي تُؤمِّن تكوينا مستمرًّا في مجالات معرفية شتّى. (Toumia, 2019, p. 20)

نتبيّن على هذا النّحو أنّ للمؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة دورا أساسيا وضروريا في إعداد الكفاءات وتطويرها، لكنْ ألا تتقاطع أدوار أطراف أخرى مع دور هذه المؤسسات في تحقيق هذا الهدف المنشود؟ فالمبادرة الذاتية والعزيمة والطموح قد تكون إحدى هذه الأطراف، ذلك أنّ من الكفاءات المشهورة في حقول المعرفة الإنسانية ما عُرِف عنها عِصاميتها أو مُغادرتها لمؤسّسات التّعليم في سنّ مبكرة أو مواجهتها لِصعوبات دراسيّة في مراحل ما من مراحل التحصيل الدراسي.

ختاما نتهي إلى تأكيد الدّور الفعّال والهامّ لمؤسّسات التّربية والتّعليم في إعداد الكفاءات وتطويرها، إلاّ أنّه بتضافر جهود هذه المؤسّسات مع العوامل الذاتيّة للمتعلّم، قد نَصِلُ إلى نتائج أسنى وأرفع في الآن وفي المستقبل.

قائمة المراجع العربية:

- بركات، محمد خليفة. (1981 أفريل). مفاهيم التعليم المستمر وأساليبه "نموذج من أوروبا الغربية". ورقة مقدّمة إلى الندوة العلمية العربية المنعقدة بالكويت تحت عنوان: التعليم المستمر والتنمية. جامعة الكويت. الكويت.
- البعلبكي، منير. (1992). معجم أعلام المورد. ط. I. دار العلم للملايين. بيروت.
- بكوش، جليلة. (2008 – 2009). هجرة الكفاءات العربية وتأثيرها على التنمية تونس نموذجا. (رسالة ماجستير). المعهد العالي للتنشيط الشبابي والثقافي ببئر الباي. تونس.

- التميمي، حيدر قاسم مطر. (2019). بيت الحكمة العباسي في بغداد (215هـ / 830 م) في الدراسات الاستشراقية ... نماذج مختارة. عالم الفكر. عدد 178. الصفحات 318 / 321 / 331.
- جمينو، جوزي بلاط و ايبانيز، ريكا دومارين. (1986). إعداد معلّمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية (تر. عمر حسن الشيخ وسامي خصاونة). المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس.
- شبشوب، أحمد. (1994). التربية بين التعليم والتّعلّم.
- العريف، عواطف. (2008). رسالة التربية. تونس.
- الفنيش، أحمد علي. (1982). التربية الاستقصائية. الدار العربية للكتاب. تونس. مؤسسة أعمال الموسوعة. (1999). الموسوعة العربية العالمية. (ج 2 / 8 / 22). الرياض المملكة العربية السعودية .
- المدرسة الوطنية للإدارة. (د. ت.). الهويّة المؤسساتية. المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية. تونس. المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون "بيت الحكمة". (2013). الموسوعة التونسية. (ج 2) . قرطاج – تونس.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة.(2000). المعجم الوجيز. دار الشباب للنشر والتوزيع. تونس.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة. (2008). ط. III. دار الشرق. بيروت.
- المخادمي، عبد القادر رزيق. (2002). هجرة الكفاءات العربية دوافعها واتجاهاتها. دار هومة. الجزائر.
- مولس، ابراهام و سوشون، ميشال. (1985). التربية والإعلام (تر. عبد المجيد البدوي). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.
- الهاشمي، البشير. (د. ت.). منهل. الشركة العامة للطباعة.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Ben Toumia, Yassine. (2019). Univers TICe. (N°2). Tunis.
- Ed. (1983). Academic American Encyclopedia. (tome15).
- Grolier incorporated.United states of America.
- Encyclopaedia Britanica.(1960). (volumes 2/7 /17/3/12/23).

- Encyclopaedia Britanica.U.S.A.
- Encyclopaedia Universalis. (1996). (corpus 11/18).
- Encyclopaedia Universalis.France.
- H.W.Fowler and F.G.Fowler. (1995).
- The Concise Oxford Dictionnary. Oxford University Press. United states of America.
- Le Petit Larousse grand format. (1995). Larousse. Paris.
- Pluri dictionnaire. (1987). Larousse. Paris.

أزمة الأمن المدرسي بالمنظومة التربوية المغربية بين الواقع والتحديات

د. البشير البونوحي / المغرب

أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – كلميم واد نون

تقديم

أصبح تحقيق الأمن المدرسيّ بالمغرب ضرورة من الضّرورات لما أمست تعيشه مدرستنا اليوم من إخلال بالأمن. فحماية المنظومة التّعليميّة ضرورة ملحّة لكلّ فئات المجتمع من أطر تربويّة وإداريّة وتلاميذ وآباء وأمهّات، وذلك قصد التصدّي للظواهر الخطيرة (المخدّرات، التحرّش، الفساد والعنف واستعمال السّلاح ...).

هذه الظّاهرة هي بمثابة عنف يلحق بالآخرين، سواء أكان جسميّا أم نفسيّا. نتيجة الاحتكاك الذي يحدث بين المدرّسين والمتعلّمين داخل المدرسة أو خارجها، أو بين المدرسة (بتلامذتها ومدرّسيها) ومحيطها ("مافيات" التحرّش والفساد والمخدرات ...)، إنّ مثل هذه الحالات العدوانيّة لا تشجّع على التّمدرس الإيجابيّ بل تجعل منه إشكاليّة نظام يجب معالجته بالطّرق المختلفة والمتعدّدة، خاصّة وأنّنا أمام فئات في طور المراهقة أو مراهقة. طرق تنخرط فيها الدّولة بأجهزتها والمجتمع بأطيافه، حتى نعكس الحالة إلى أمر إيجابيّ نستطيع من خلاله تربية الأجيال على حبّ التعلّم والاحترام، كسلوك اجتماعيّ نحن في أشدّ الحاجة إليه، وحماية المتعلّم نفسه من المحيط الفاسد. لأنّه يعبّر عن صورة مجتمعه وأسرته وبيئته التي نشأ فيها، ومحاولة تقريب وجهات النّظر للمتعلّمين تجاه معلّميهم.

المعلّم كذلك يجب أن ينعم بالأمان في مهنته، وأن يكون محبّا لها، مع

مراعاة أوضاعه وتحسينها... فهو من بين أسباب نجاح النّظام التّعليميّ ومن بين الأطراف القادرة على التصدّي لظاهرة العنف المدرسيّ وتحقيق الأمن.

قد يبدو الأمر منذ الوهلة الأولى صعبا بل مستحيلا للبعض لاعتبار العنف والعدوان غريزة في الإنسان فهو بفطرته ميّال للعنف.

لكن نقول إذا تكاثفت المجهودات في ظل وجود نظام صارم سنستطيع القضاء أو التّخفيف من العنف المستفحل داخل بيئتنا التّعليميّة، فلا ننسى أنّ هناك رادعا وزاجرا يمنع أو يحدّ على الأقلّ من ذلك السّلوك المشين، ألا وهو المجتمع والأسرة والآباء، والأخلاق وحبّ التطلّع إلى مستقبل زاهر كما هو الشّأن في الدّول المتقدّمة.

قد يقول قائل إنّ الدّول المتقدّمة نفسها لم تسلم من العنف، أقول: نعم، لكنّ هذه الدّول استطاعت بنظامها – وسأعطي المثال هنا بالتعليم الياباني والكوري الجنوبي – القضاءَ على ظاهرة العنف بالأخلاق التي تربّى فيها وعليها المتمدرس والأطر التربويّة والإداريّة داخل منظومة تعطي الأولويّة للأخلاق والاحترام والنّظام. فهل يصعب على أمّة الأخلاق الكريمة والتّربية الحسنة والوسطيّة والاعتدال وتقبّل الآخر واحتضانه، والمستمدّة من سيرة وأخلاق سيّدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم بقوله تعالى: "وإنّك لعلى خلق عظيم"، تحقيق ما حقّقه الغرب من تطور وازدهار في المجالات لاهتمامه بمنظومته التّعليميّة.

هنا يتجسّد الأمن المدرسيّ في وجه العنف لإرساء مشروع مدرسيّ آمن خال من العنف مشجّع على حبّ المعرفة، وتقبّل كلّ طرف للآخر ونبذ العدوان، بالقضاء على أسبابه ومسبّباته.

وهذا لا يتحقّق إلا بنظام يراعي الفوارق العمريّة داخل المنظومة التعليميّة، وبناء الفكر كنظام تربويّ، والاعتماد على الاجتهاد وتحديث الأفكار، وتحمّل المسؤوليّة، والتّكوين المستمرّ، وتحسين مناصب المسؤوليّة وتجهيز المؤسّسات ... وغيرها.

مفهوم العنف

لقد كثر الحديث وبصورة مقلقة عن تفشّي ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة والمتقدّمة منها والنّامية والمتخلّفة، وما نشاهده ونسمعه يوميّا كافٍ لرصد الكثير من المؤشّرات السّلوكيّة لهذا الواقع المرعب، وتجاوبا مع ذلك بانتشار الظّاهرة هبّت مراكز البحوث العلميّة في جميع أنحاء العالم لتحليل المشاكل المترتبة عن العنف ورصدها وبيان سبل الوقاية منها ومعالجتها.

يكاد من الصعب تقديم تعريف موحّد للعنف وذلك لاختلاف اهتمامات الباحثين وتخصّصاتهم في هذا الصّدد فعلماء السّياسة يعرّفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع، وهؤلاء بدورهم يختلفون في تعريفهم له عن علماء النّفس، أو علماء الجريمة والقانون ... وفي هذا الصّدد يقول الفيلسوفان جروندي وفينشتين، (M.A.Weinstein; K.W.gundy) "بأنّه لا يوجد تعريف دقيق واحد للفظة (عنف)"[1].

يحدّد العنف على أنّه سلوك مادّي محض يقوم به شخص أو جماعة تجاه الآخر، ملحقا به ضررا جسيما بالدّرجة الأولى، لكنّ التحولات التي طالت مختلف مجالات الحياة الاجتماعيّة والسّياسيّة، أدّت إلى اتّخاذ العنف لمعاني جديدة، تجمع كلّها على أنّ العنف هو "سلوك أو فعل مادّي أو لفظيّ يصدر عن ذات ضدّ أخرى، مسبّبا لهذه الأخيرة ضررا بدنيّا أو نفسيّا"، والظّاهر أنّ هذا التّحديد يتجاوز الأوّل، لأنه لا يحصر معنى العنف في القمع والضّرب المادّيين، وإنّما يجعل منه سلوكا لا يتوقّف ضرره على الجسم فحسب، وإنّما يمتدّ إلى التسبّب في أزمات ومشكلات نفسيّة لمن تعرّض له[2].

1 حلمى سارى، دور وسائل الإعلام في التوعية في مجال مكافحة العنف، جريدة الرياض اليومية، عدد 12623، 1– 28، 2001، ص:25.

2 محمد بهاوي، الفلسفة لتلاميذ الباكالوريا (وفق برنامج وزارة التربية الوطنية)، تقديم ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010، ص: 132.

يرى فرويد أنّ هناك نزوعا عدوانيّا فطريّا متأصّلا في كلّ إنسان، ممّا يعني أنّ العنف ليس سلوكا تتوقّف ممارسته على نموّ الجسم واكتمال نضجه، بل يتجاوز ذلك إلى إشباع رغباته ونزواته. لذلك عمل الإنسان على بناء أنساق قيميّة وأخلاقيّة لردع ذلك عن طريق توجيه الأفراد نحو التّسامي برغباتهم فيما يرضى الأنا الأعلى أو إلى كبتها على مستوى اللّاشعور، منتظرين الوقت المناسب لتحقيقها. على هذا الأساس يمكن القول بأنّه لولا الثّقافة والقيم لما وجد هنالك ما يحدّ من عدوانيّة الإنسان وهمجيّته تجاه أخيه الإنسان. وهنا نتحدّث عن النّظام الذي ينظّم العلاقات بين الأفراد، فلولا وجوده لتحوّلنا إلى العنف، يقول فرويد:

"ليس الإنسان بذلك الكائن الطيّب السّمح، ذي القلب الظّمآن إلى الحبّ الذي يزعم الزّاعمون أنّه لا يدافع عن نفسه إلّا إذا هُوجم، وإنّما هو على العكس من ذلك كائنٌ تنطوي مكوّناتُه الغريزيّة على قدر لا يستهان به من العدوانيّة، وعليه، ليس القريب بالنّسبة إليه مجرّد مساعد ممكن أو موضوع جنسيّ ممكن وإنما هو أيضا موضوع إغراء وإغواء، وبالفعل فالإنسان ميّال إلى تلبية حاجته العدوانية على حساب قريبه، وإلى استعماله جنسيا دون مشيئته، وإلى استغلال عمل دون تعويض، وإلى إنزال الآلام به واضطهاده وقتله، إنّ الإنسان ذئب للإنسان"[3].

وعلى نقيض فرويد، فإريك فروم يرجع العنف إلى عوامل وظروف خارجية[4]. أما كونراد لورينزو (1903–1989) فيؤكّد على أنّ العنف باعتباره فعلا عدوانيّا، يعدّ سلوكا فطريّا في الإنسان، كما هو الأمر لدى سائر الحيوانات، غير أنّ القضاء عليه يستوجب البحث عن آليات كابحة

3 سيكموند فرويد: قلق الحضارة، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت 1997، ص: 72.
وإلى جانب العدوانية tonatos التي يؤمن بها فرويد، ركز في تحليله على نقيضها المتمثل في الحب Eros. (نفس المرجع).

4 إريك فروم، العدوانية غير المؤذية، إعداد بسام حجار، الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، بيروت، العدد 27/28، 1983، ص: 107.

له، تستمدّ من نفس المصدر المولّد له، المتمثّل في الغريزة والانفعال، حيث إنّ الاعتماد على العقل والأخلاق، لا يمكن أن يؤدّي إلى تحقيق ذلك مادام العنف والعقل من طبيعتين مختلفتين[5].

ويذهب كارل فون كلوزوفيتش (1780–1831) إلى أنّ الحرب سلوك عنيف يبيح للإنسان استخدام القوّة وسائر الوسائل والأدوات، التي تجود بها المعرفة والعلم، والتي من شأنها القضاء على الخصم، ومن ثمّة إرغامه على الخضوع والاستسلام[6].

وعلى العكس من ذلك لا يرى بيير بورديي Bourdieu (1930–2002) أخطر أشكال العنف (هو العنف المادّي كما اعتقدت بذلك الفلسفة الماركسيّة)، وإنّما هو العنف الرّمزي، ويعود ذلك إلى أنّه يمارس عبر قنوات يستخدمها الفاعلون الاجتماعيّون باستمرار دون أن يعووا ذلك، ممّا يعني أنّ هذا الشكل من العنف لا يحتاج إلى سلطة أو إلى قوّة من أجل تنفيذه، بل فقط إلى اقتحام الهيمنة في سائر الخطابات والأشكال الثّقافيّة والدّينيّة التي تسود في الواقع، يقول: "إنّ العنف الرّمزي هو ذلك الشّكل من العنف الذي يمارس على فاعل اجتماعيّ ما بموافقته وتواطُؤِه...، إنّ من بين كلّ أشكال الإقناع الصّامت والسرّي، هي تلك التي تتمّ بكلّ بساطة بفعل النّظام العاديّ للأشياء"[7].

غير أنّه من الأمور التي تبعث على الاستغراب، هي أنّ الإنسان يرفض العنف والعدوان لكنّه يقبل، مع ذلك ممارستهما، ممّا يعني أنّ شجبه لهما لا يتطابق مع نزوعه الدائم والمستمرّ نحوهما.

وهنا نتساءل ألا يمكننا القول إن العديد من مظاهر العنف تترجم

5 أنظر: Lorenz. k, l'homme dans le fleuve du vivant, éds Flammarion, 1981, P :346

6 أنظر: ك. ف. كلوزوفيتش: في الحرب، ترجمة إلى الفرنسية دوفاتري، ضمن كتاب العنف، لـ: هلين فرايا، فلاماريون، 2000، ص: 140–141.

7 Bourdieu. P : Réponses , éds seuil , 1992 . p.p : 141-143.

مرض أصحابها وحماقتهم؟ أليس العنف في النّهاية دليلا على عدم فهم الإنسان لحتميّة الاجتماع؟

الإنسان لا يريد العنف. لكنّه يمارسه، كما أنّه ينظر إلى البعض من أشكاله باعتبارها شيئا مشروعا وعادلا تستدعيه ضرورات الحياة المتعدّدة، لكنّه يبقى في منظور الآخرين سلوكا حيوانيّا لا ضرورة له، وهذا من المفارقات، وانطلاقا من هذه الأخيرة تتحدّد الإشكالات المتعدّدة لمفهوم العنف، من قبيل: ما السّلوك العنيف؟ وهل العنف مشروع أو غير مشروع؟ وغيرها من الأسئلة والإشكالات.

إذا توقّفنا لبرهة أمام السّياقات والنّظم التي تمارس فيها صيغ العنف وأشكاله في المجتمعات المعاصرة لوجدنا أنفسنا أمام حقائق صادمة، إذ ربّما يصبح القول مع كثير من الباحثين الاجتماعيّين إنّ الأسرة المعاصرة أصبحت أكبر مؤسّسة لإنتاج العنف والعدوان في المجتمع، وربّما صحّ القول مع آخرين إنّ المدرسة المعاصرة أدارت ظهرها لإقرار قيم الرّحمة والتّسامح والغفران وتقبّل الآخر، لترسخ في نفس المتعلّمين قيم المنافسة والحضارة ... والسّؤال المطروح ماذا يكسب المتعلّم إن خسر الآخرين، إن خسر نفسه أو إن خسر احترامه لذاته.

العنف المدرسيّ

عرّفه بعض الباحثين بقولهم إنّه سلوك عدوانيّ يصدر عن بعض الطلّاب وينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتّفكير، والموجّه ضدّ المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلّمين وإداريّين وطلّاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسيّة، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنويّ أو ماديّ[8].

8 أحمد حسين الصغير، الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية (دراسة ميدانية عن بعض المحافظات للصعيد)، مجلة كلية تربية

وهناك من عرّفه بكونه استجابة متطرفة فجّة وشكلا من أشكال السّلوك العدوانيّ تتّسم بالشدّة والتصلّب والتطرّف والتهيّج والتهجّم وشدّة الانفعال والاستخدام غير المشروع للقوّة، تجاه شخص ما أو موضوع معيّن ولا يمكن إخفاؤه وإذا زاد تكون نتيجته مدمّرة، وهو يرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة والتّفكير، يتّخذ عدّة أشكال (جسمية – لفظيّة – ماديّة – غير مباشرة) ويهدف إلى إلحاق الأذى والضّرر بالنّفس أو بالآخرين أو بموضوع ما. وهو إمّا أن يكون فرديّا أو جماعيّا[9].

لقد أصبح العدوان يشكّل في عصرنا سببا هامّا من أسباب أزمات الإنسان ومصائبه، وبالرّغم من التقدّم العلميّ للإنسان وتحرّره النّسبيّ من قيود الطّبيعة البيولوجيّة فإنّه ما زال يستخدم ميكانيزمات تكيّفيّة مستمدّة من تاريخه الطّويل منذ وجد على سطح الأرض تتضمّن نماذج بدائيّة من العدوان والعنف والميل إلى المشاغبة.

لقد عاد العنف في السنوات الأخيرة إلى المدرسة المغربية بقوة –حسب بعض الاستطلاعات المنجزة– وبشكل غير مسبوق، ممّا أثّر على الرّسالة التربويّة والاجتماعيّة، والأخطر من ذلك أنّها صادرة عن أمل الأمّة المغربيّة ومستقبلها (التلميذ / الطالب).

ظاهرة العنف هذه خطر كبير يصيب العمليّة التّعليميّة في صحيحها، ومن ثمّ يعرّض مستقبل هذه العمليّة، مستقبل المتمدرسين فيها، ومستقبل المجتمع كلّه لأخطار مدمّرة وخاصّة أنّها ظاهرة تنتشر بين الفئات المراهقة الشابّة التي ينتظرها عبء النّهوض بالمجتمع والاضطلاع بمسؤوليّات التّنمية.

يتّفق المهتمّون بالشّأن التّربويّ في أنّ العنف أسلوبٌ غير ناجع في

سوهاج، جامعة جنوب الوادي، عدد 13، 243، 276، السنة 1998، ص: 252.

9 كوثر إبراهيم رزق، العنف بين طلاب المدارس الثانوية (العامة والفنية)، دراسة تشخيصية وعلاجية مقارنة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، عدد 39 – 177 – 210، السنة 2002، ص: 191.

العمليّة التّعليميّة، نظرا لأنّ سلبيّاته أكثر من إيجابيّاته، ذلك أنّ عددا كبيرا من المنقطعين عن الدّراسة، عادة ما يبرّرون، انقطاعهم بسبب عنف معلّميهم، أضف إلى ذلك، أنّ المتعلّم الذي يتعرّض للعنف باستمرار يكاد ينظر إلى الفصل باعتباره سجنا وليس مكانا لتحصيل المعرفة، ويظهر ذلك في ميله نحو ممارسة سلوكات منحرفة للتعبير عن عدم رضاه.

تعدّ المؤسّسة التّعليميّة ذلك الإطار الذي يتمّ فيه بناء مجتمع الغد وكلّ انحراف بسيط اليوم سوف يصبح شرخا واسعا في الغد القريب ولنا في الأحداث الخارجية خير مؤشر على ذلك. لأنّ العنف المدرسيّ يؤثّر بشكل كبير في استقرار المجتمع وتكوينه[10].

إنّ تشخيص الموضوع يطرح إشكالات عدّة خاصّة عند معالجة الظّاهرة الإنسانيّة بصفة عامّة وظاهرة العنف المدرسيّ خاصّة لأنّها تشكّل عنصرا متحرّكا وديناميا ويحمل في طياته متغيّرات عدة[11]. لذلك فالصّعوبات تتمثّل أوّلا في الأداء خصوصا في غياب دراسات واستطلاعات للرّأي تستند إلى إطار نظريّ ينتج عن مناهج البحث في العلوم الإنسانيّة ويقوم على عيّنات تمثيليّة للموضوع.

يعتبر العنف في المؤسّسات التّعليميّة جريمة توجب العقاب بما هو اعتداء على الطّفل أو إيذاء له، ويتحقّق ذلك العنف بكلّ فعل يصدر عن المربّي إيجابا أو سلبا لإيذاء الطّفل مادّيا أو معنويّا.

يتّخذ العنف المدرسيّ أشكالا مختلفة من الأفعال والسّلوكات، بين ما هو نفسيّ أو رمزيّ أو مادّي سواء أكان مقصودا أم غير مقصود. لذلك فالمؤسّسة المغربيّة أصبحت تعيش أجواء متوتّرة، يعكسها العنف المتصاعد داخلها وفي محيطها الشّيء الذي وجب على الجهات المختصّة

10 انظر حول ذلك: محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، سلسة قضايا العنف، القاهرة – مصر.

11 عبد الرحيم الضّايقة، مكونات الفعل التربوي: تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2006، ص: 57.

وضع حدّ له، وخلق مناخ ملائم لإنجاح المنظومة التّعليميّة. وذلك بتبني إستراتيجية متكاملة للحدّ من تلك الظّواهر بدل الاعتماد على مقاربة أمنيّة ضيّقة، ومنح الاستقلالية للمؤسّسات التّعليميّة في التّدبير والانفتاح المؤسّساتي كما ورد في البرنامج الحكوميّ، من خلال وضع إجراءات تشريعيّة وتنظيميّة وتربويّة[12].

لقد أصبحنا بحاجة إلى تأسيس تعاقد جديد بين المدرسة والمجتمع لضمان تكافؤ الفرص والنّهوض الفعليّ كمّا وكيفا، بالنّظام التّربويّ ومكوّناته، والعمل في اتّجاه انفتاح المنظومة على محيطها الاقتصاديّ وانخراط قويّ لعالم الإنتاج في منظومة التّربية والتّكوين. خصوصا وأنّ المحيط الخارجي للمؤسّسات التّعليميّة هو الذي يشهد أكبر نسبة لحالات العنف المسّجلة، وأنّ الطرف الأكثر اقترافا لفعل العنف داخل المؤسّسة أو في محيطها هو الطرف الدّخيل أو الغريب، فمن الطّبيعيّ أن تأتي الأسباب غير التّربويّة على رأس الأسباب المؤدّية إلى الفعل العنفيّ الذي قد يقع في هذا الفضاء[13].

يعتبر هذا النّوع من العنف الممارس خارج المدرسة ناتجا عن ضغط ممارس من طرف المحيط المدرسيّ على البيئة التّعليميّة. وقد يكون التّلميذ قابلا لممارسته في المؤسّسة إذا تعرّض للفشل الدّراسي والإحباط، أو النّفور من التّمدرس... وكذلك الأستاذ يكون حاملا للعنف عند إحساسه بضعف أدائه أمام تلامذته أو نقص في تكوينه ومعرفته. فضلا عن المشاكل المختلفة. ولا ننسى الأطر الإداريّة التي لا نستثنيها من العنف عندما يكون الإداريّ ضعيفَ الخبرة.

ويشمل العنف كذلك مَرافق المؤسّسات وتجهيزاتها (السّرقة، التّخريب، الإتلاف). وقد يكون هذا العنف فرديّا أو جماعيّا. وغالبا ما

12 تعاقد جديد بين المدرسة والمجتمع مدخل لتحقيق التنمية المستدامة، كتاب المرشد 2013– 2014، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص: 8.

13 نفسه، ص: 87.

تكون هذه السّلوكات في جنح الظّلام أو أيّام العطل، نظرا لغياب الأمن المدرسيّ.

إنّ العنف المدرسيّ بمختلف مظاهره وأسبابه يستدعي منّا الدّراسة الجادّة لإيجاد الحلول النّاجعة للحدّ منه. خاصّة وأنّ هذا الموضوع أصبح محور اهتمام الباحثين والقرّاء، فقد استفزّت الظّاهرة الأقلام الصحفيّة والرّأي العام والإذاعة والتّلفزيون عبر الكتابات أو البرامج التلفزيّة ... وغيرها.

المؤسّسة التّعليميّة والعنف

1. النّظام في المدرسة المغربيّة

أ. التّلميذ / الطّفل

يعتبر التلميذ[14] محور عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة فما بين الطفّل – الملائكة والطفل الشّيطان توجد المدرسة كآلة للتّرويض والتّليين وقد خلقت هذه الحاجة معرفة قابلة للنّقل، فبنظرة مختصرة على مناهج مراكز تكوين المدرّسين وبرامجها، نجد أنّ حصصا كثيرة تخصّص لمعرفة التّلميذ حيث تتنوّع من دراسة علم النموّ النّفسي – الجسديّ إلى علم النّفس التّربويّ مرورا بمعطيات بيولوجيّة وثقافيّة.

يقع الكثير من تلاميذ المؤسّسات التّعليميّة ضحايا للعنف وإساءة المعاملة، وغالبا ما تتقاعس السّلطات التربويّة عن اتّخاذ إجراءات حاسمة ضدّ مرتكبي العنف من المدرّسين، ويتراوح نطاق العنف الذي يواجهه الأطفال في المؤسّسة التّعليميّة بين الضّرب وإساءة المعاملة والإيذاء

14 أنظر تعريف التلميذ في معجم علوم التربية، الفرابي وآخرون، الدار البيضاء 1994، ص: 100.

الجنسيّ، وتعرف هذه الظاهرة انتشارا واسعا في مؤسّسات الرّعاية مثل دور اليتامى والإحسان الخيريّ، والإصلاحيّات ... وغيرها[15].

من المؤسف أنّ ظاهرة العنف متفشّية في المغرب، رغم أنّ النّسبة المحدِّدة لذلك غير دقيقة، للافتقار إلى الإحصائيّات، ولعلّ هذا ما جعل الحكومة في الفترة الأخيرة تضع قوانين جديدة للحماية من العنف، وقبل التطرّق لذلك ماذا يقول القانون الدّولي في هذه المسألة؟

يحمي القانون الدّولي لحقوق الإنسان من إساءة المعاملة أيّا كانت درجتها ومرتبتها وسببها، فعندما نعود إلى المادّة 19[16] نجد الحماية "من كلّ أشكال العنف أو الضّرر أو الإساءة البدنيّة أو العقليّة والإهمال أو المعاملة المنضوية على إهمال، وإساءة المعاملة أو الإهمال".

لقد اعتبر القانون الدوليّ العنفَ الشّائع في المؤسّسات التّعليميّة نوعا من التّعذيب (الضّرب، العقوبة ...)، وهي أفعال محظورة بموجب اتّفاقيّة مناهضة التّعذيب[17]. خاصّة التي تمسّ حقوق الطفل[18]. والذي يحقّ له التمتّع بجميع الحقوق التي يضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمواثيق الدّولية المختلفة المنبثقة عنه.

15 هذا العنف ينتج عنه ألم شديد للطفل ويمس سلامته الجسدية والمعنوية والنفسية، ويندرج ضمن مفهوم العنف جميع أشكال إساءة المعاملة كالعقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهنية، المرشد التضامني 2003-2004، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 17.

16 المادة 19 هي مادة تعني بالأطفال دون سن 18، ضمن "اتفاقية حقوق الطفل".

17 صادق المغرب على "اتفاقية مناهضة التعذيب": بتاريخ 23 يونيو 1993. للتوسع انظر: تعذيب الاطفال وإساءة معاملاتهم: فضائح في الخفاء، عار في طيّ الكتمان، منشورات أمنستي المغرب، ط II، الرباط، 2001، ص: 26.

18 اعتمدت "اتفاقية حقوق الطفل" من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 1989/11/20 وصادقت عليها كافة الدول باستثناء الولايات المتحدة الأمريكية، والصومال، أما المغرب فصادق عليها بمقتضى ظهير 4-93-4 بتاريخ 14-06-1993.

وقد صادقت الدّولة المغربيّة على اتّفاقية حقوق الطفل "[19]، وهو ما يعني التزامها بإرساء الضّمانات اللّازمة لمجموع حقوق الإنسان الخاصّة بالطّفل، كما قامت في هذا الصّدد بمراجعة التّشريع المحلّي بضمان حماية أكبر للأطفال. وإلغاء الممارسات التي تحول دون تمتّع الطّفل بحقوقه. وفي هذا السّياق وضعت الحكومة عدّة قوانين لسدّ الثّغرات والنّواقص التي تشوب القوانين الجنائيّة التي تهمّ الجنايات والجنح ضدّ الأشخاص، ويتعرّض القانون الجنائيّ المغربيّ لقضايا العنف في الفصول 408 إلى 410. وتتراوح العقوبة في مثل هذه الجرائم بالحبس من سنة إلى السجن المؤبّد. ولتحقيق ذلك "لا بدّ من القيام ببعض التّدابير المستعجلة لاستئصال العقوبات البدنيّة من النّظام التّربويّ المغربيّ ليس باستخدام الوسائل القانونيّة الزجريّة المحدّدة في القانون الجنائيّ، بل بتحويل المدارس إلى وسيلة برامج لتربية الآباء والمجتمع والمعلّمين أنفسهم بخصوص الأضرار الخطيرة التي تنجم عن العنف المدرسيّ والعقوبات البدنيّة بشكل عامّ، والبحث عن بدائل تربويّة فعّالة، مع عدم تمتيع مرتكبي العنف ضدّ الأطفال من أيّ حصانة ضدّ العقاب و التّأديب، سواء أكانوا آباء أم معلمين أم مسؤولين حكوميّين أم أيّ أفراد موكول إليهم رعاية الأطفال "[20].

لذلك مُنِحت للمتعلّم مجموعة من الحقوق:

- تمتيعه بالحقوق المصرّح بها للطّفل والمرأة والإنسان بوجه عامّ كما تنصّ على ذلك المعاهدات والاتّفاقيّات والمواثيق الدّوليّة.
- تمتيعه بالمساواة وتكافؤ الفرص ذكرا كان أو أنثى حسب الدّستور.
- إشراكه بصورة فعّالة في تدبير شؤون المؤسّسة عبر ممثّليه من التلاميذ.
- انخراطه في جمعيّات المؤسّسة وأنديتها ومجالسها.

19 الجريدة الرسمية عدد 4440 بتاريخ 19 دجنبر 1996، أوردها كتاب المرشد التضامني 2003 – 2004، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ص: 20.

20 المرشد التضامني 2003–2004، ص س، ص: 22.

- حمايته من كلّ أشكال الامتهان والمعاملة السيّئة والعنف المادّي والمعنويّ.

أولت الوزارة الوصيّة في ميثاق التّربية والتّكوين أهمّية للمدرسة وضمنها التّلميذ عبر مجموعة من الموادّ فقد ورد في المادّة 16 من الحقوق والواجبات ما يلي: "على الآباء والأولياء الوعي بأنّ التّربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وبأنّ الأسرة هي المؤسّسة التّربويّة الأولى التي تؤثّر إلى حدّ بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتّمدرس النّاجح كما تؤثّر في صيرورتهم الدّراسيّة والمهنيّة بعد ذلك[21]، وعليهم كذلك تجاه المؤسّسة المدرسيّة واجب العناية والمشاركة في التّدبير والتّقويم وفق ما تنصّ عليه مقتضيات الميثاق[22].

لقد فوّض المجتمع للمؤسّسة التّعليميّة جزءا من آليّات التّنشئة الاجتماعيّة للأجيال الصّاعدة وضمّن هذا التفويض بنودا خاصّة بالمراقبة وكذا عقاب المخالفين، وقد تعزّز هذا الدّور حينما أفضت التوجّهات إلى اعتبار التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة. وهذا الأمر بقدر ما هو ردّ الاعتبار للتّلميذ كذات فهو جعله تحت مجهر المراقبة وما يترتّب عنها[23].

منذ البداية قد يثير ربط المدرسة بالسّلطة بعض النقاش حيث قد يتّفق الكلّ على أنّ المدرسة فضاء للمعرفة لكن أن تكون فضاء لممارسة العنف فإنّ الأمر يصبح مغايرا.

بدون الرّجوع إلى تاريخ المدرسة يمكن التّأكيد على أنّ وجود المدرسة بُنِيَ على تحويل لتجربة المجتمع ومعارفه حيث تواضعت مكوّناته على القيام بعمليّة تفويض لمؤسّسة نقل المعارف والقيم الخاصّة بالمجتمع.

لذلك عبّر المغرب عن عزمه امتلاك مدرسة "مفعمة بالحياة، بفضل

21 ميثاق التربية والتكوين، ص: 09.
22 أنظر هذه الواجبات والحقوق في الميثاق، ص، س ص: 09 و10.
23 عبد الرحيم الضاقية، مكونات الفعل التربوي، م.س، ص : 111.

نهج تربويّ نشيط، يجاوز التلقّي السّلبيّ والعمل الفرديّ إلى اعتماد التعلّم الذّاتيّ، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعيّ "[24]، مدرسة تمنح لكلّ الأفراد / التّلاميذ، فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهّلهم للاندماج في الحياة العمليّة[25]. مدرسة تمدّ المجتمع "بالكفاءات من المؤهّلين والعاملين الصّالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات"[26]. وواصل اهتمامه بتحسين مستوى منظومته بإطلاقه برنامجا استعجاليّا[27]. سنة 2012/2009 من أجل بناء المدرسة المغربيّة.

إنّ بلوغ هذه الغاية ليقتضي الوعي بتطلّعات التّلاميذ وحاجاتهم البدنيّة والوجدانيّة والنّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السّلوك التّربويّ المنسجم مع هذا الوعي من الوسط العائليّ إلى الحياة العمليّة مرورا بالمدرسة.

هذا النّظام / القوانين، والمجهودات المبذولة لتحقيقه والرّغبة المتجدّدة للنّهوض بالمنظومة التّعليميّة "كاملة تجاه الأفراد والمجتمع"، وتعزيز القدرة التّنافسيّة والنموّ "الاقتصاديّ والاجتماعيّ والإنسانيّ في عهد يطبعه الانفتاح على العالم"[28]. تواجهه عدّة صعوبات تحدّ من وتيرته وتعرقل أجرأته.

لقد أصدرت الوزارة الوصية عدّة مذكّرات ومراسيم وقرارات لتعزيز النّظام في المدرسة المغربيّة من بينها:

24 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين 1999، الفقرة 09، ص: 11.

25 نفسه، الفقرة 7، ص: 10.

26 ن.م، الفقرة 7، ص: 11.

27 يتمحور هذا المخطط حول أربعة مجالات للعمل تم تحديدها بموجب الأولويّة التي حظيت بها من طرف المجلس الأعلى للتعليم في تقريره السنوي 2008 في علاقته مع المدرسة المغربية.

28 الميثاق، المادة 5 و10، ص: 10.

- قرار لوزارة التّربية الوطنية رقم: 2071.01. صادر في 07 رمضا 1422 (23 نوفومبر2001) بشأن النّظام المدرسيّ في التّعليم الأوليّ والابتدائيّ والثانويّ.

- مرسوم رقم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى 1423– 17 يوليوز 2002. بمثابة النّظام الأساسيّ الخاصّ بمؤسّسات التّربية والتّعليم العموميّ.

- "تعزيز شروط أمن الثّانويّات" المذكرة 81 بتاريخ 18 يناير 2000.

- "حول ظاهرة العنف المدرسيّ بالمؤسّسات التّعليميّة" المذكّرة رقم 807/99 بتاريخ 23 شتنبر 1999.

- "بشأن النّظام الدّاخليّ بمؤسّسات التّعليم المدرسيّ الخصوصيّ"، المذكّرة رقم 78 الصادرة بتاريخ 24 يونيو 2003.

- ظهير شريف بشأن "زجر الخداع في الامتحانات والمباريات العموميّة" رقم.1.58.060 بتاريخ 1958/08/01 (الجريدة الرسميّة عدد 2388).

- محاربة ظاهرة الغشّ في الامتحانات "المذكّرة رقم 116 بتاريخ 16 غشت 1989، المذكرة 9 بتاريخ 7 يناير 1992/ المذكرة 197 بتاريخ 28 دجنبر 1992".

- حول " الغش"، مذكّرة رقم 3/99 بتاريخ 8 مارس 1999.

ب. الأستاذ/ المدرس

تنطوي مهنة التّدريس على شبكة من العلاقات الإنسانية ذات البعد التعليمي – التعلّمي التي يكون من خلالها المربّي مرشدا، موجها، منشطا ومدركا بأنّ التّلميذ له خصوصيّات سيكولوجيّة وعقليّة ومعرفيّة. كما أنّ له قدرات ومتطلّبات تستلزم اكتشافها عن طريق خلق توازن معرفيّ للتّلميذ لإثارة حوافزه الدّاخلية، وخلق فرص البحث الذّاتي: "أنا أتعلّم،

إذن أن أتكوّن، واستمتع بلذّة التعلم" – كما يقول وازي – محققّين الاستقلاليّة في التعلّم والتّفكير، متحرّرين من مبدأ الخضوع الذي تنبني عليه التّربية التّقليديّة.

لقد عبّرت الحكومة على لسان رئيسها عن عزمها على "حماية الأسرة التّعليميّة من أي اعتداء قد تتعرّض له وأنّها ستكون حازمة في كلّ ما يتعلّق بحمل السّلاح داخل المؤسّسات التّعليميّة، والوقوف إلى جانب الأطر التّربويّة في حالة ما إذا تعرّضوا لأيّ اعتداء كيفما كان نوعه"[29].

لكنّ كلّ تلك التّصريحات تبقى دون جدوى ما لم تُتَرجَم على أرض الواقع عن طريق إصلاح سياسيّ شامل، وتوفير العدالة الاجتماعيّة، وإشاعة جوّ من الأمن والحريّة في جنبات المجتمع ومؤسّساته وتطوير النّظام التّعليميّ وإصلاحه.

وإذا كانت مسؤوليّات المدرّس (ة) تتعدّد وتتنوّع، فإنّه في المقابل يلزم حمايته من التّهديد الذي يطاله نتيجة قيامه بواجبه، فكم من مدرّس (ة) تعرّض للعنف بكلّ أشكاله، لا لشيء إلّا لأنّه يستجيب لضميره وما يمليه عليه الواجب المهنيّ.

إنّ المدرّس مهدَّد أثناء قيامه بعمله أنواعا من التّهديد والمضايقة، تؤثّر سلبا في عمله. لذلك خصّ المشرّع المغربيّ الموظّف العموميّ بمجموعة من الضّمانات الضروريّة لحماية حقوقه، سواء منها الحقوق المادّية أو المعنويّة، وذلك تأمينا لاستقرار أوضاعه، واكتساب ثقته في عمله، وطمأنته وتحفيزه أكثر. ومن بين هذه الضّمانات: أثناء قيامه بواجباته كاستفادته من حقّ الحماية من لدن الدّولة طيلة حياته المهنيّة، كما تقوم الدولة مقام المصاب في الحقوق والدعاوى ضدّ المتسبّب في الضّرر، والموظف الذي يلحق ضررا بغيره أثناء مزاولة مهامّه، لا تبرز مسؤوليّته المدنيّة إلا في حالة ارتكابه

29 تعاقد جديد بين المدرسة والمجتمع مدخل لتحقيق التنمية المستدامة، كتاب المرشد 2013–2014، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص: 72.

لخطإ شخصيّ، وتقوم الدولة محلّه في تعويض الضّرر[30].

وبمقتضى الفصل 85 من قانون الالتزامات والعقود فرجال التّعليم ونساؤه يستفيدون من حماية خاصّة (ضمان الدّولة التّعويض عن الحوادث المدرسيّة التي قد يتعرّض لها المتعلّمون المسجّلة أسماؤهم بانتظام بهذه المؤسّسات).

ومن خلال الفصل 17 من النّظام الأساسيّ العامّ للوظيفة العموميّة[31] يتحمّل المجتمع العموميّ الغرامات الماليّة، في حال متابعة أحد الموظّفين من لدن غيره (الدّعوى المدنيّة) بسبب هفوة ارتكبها في عمله.

وفي جوابه بمجلس المستشارين بتاريخ 8 يناير 2013 أكّد وزير التّربية والتّعليم على أنّ "الحكومة ستواجه هذا الأمر – العنف المدرسي – بما يلزم من الصّرامة والحزم وعدم التّساهل مع هذه الممارسات مهما كان مصدرها". وأبرز الإجراءات المتّخذة في ذلك تشكيل خلية -تحت مسؤوليّة رئيس الحكومة- مع وزارة العدل والحرّيات، للتّفكير في تشريعات خاصّة داخل المؤسّسات التّعليميّة بمختلف أنواعها، التي أصبحت تعرف ممارسات مشينة وغير مقبولة تمسّ نساء التعليم ورجاله كما تمسّ التلاميذ، حيث أنّ الأمر هنا لا يتعلّق فقط بالعنف الجسديّ، بل هناك ممارسات أخرى، من قبيل العنف اللّفظيّ والتحرّش الجنسيّ بكلّ أشكاله، وهذا يضرّ بسمعة المؤسّسات التّعليميّة[32].

وفي المذكّرة المتعلّقة "بالتصدّي للعنف والسّلوكيات المشينة بالوسط المدرسيّ[33] أكّدت الوزارة الوصيّة على اعتبار الاعتداء على نساء التّعليم

30 كتاب تعبئة وطنية لإقرار نظام تعليمي، يؤسس لمجتمع الحداثة والحرية والمعرفة والديموقراطية، كتاب المرشد 2014–2015، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص: 18.

31 النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية، منشورات صدى التضامن، مطبعة دار النشر، الدار البيضاء 2012.

32 تعاقد جديد بين المدرسة ... م.س، ص: 94.

33 مذكرة رقم 15x002، الصادرة في: 09 يناير 2015.

ورجاله فعلا يتجاوز حدود الاعتداء على الأشخاص والأفراد، ليصنّف كفعل يمسّ المؤسّسة التّعليميّة ككلّ، بل المنظومة التربويّة برمّتها، بالنّظر لطبيعة مهامّ هؤلاء الفاعلين، ولقيمتهم الاعتباريّة، ولسموّ رسالتهم التربويّة، بما يجعل منهم أطرا، ينبغي أن تحظى داخل المجتمع، بكلّ الاحترام والتّقدير الواجب من طرف الجميع، وهو ما يستوجب اتّخاذ كلّ الإجراءات الكفيلة بتوفير الأمن و السّلامة لهم، وحمايتهم من كلّ أشكال العنف الذي قد يطالهم، صونا لكرامتهم ومكانتهم، وانسجاما مع مقتضيات النّظام الأساسيّ العامّ للوظيفة العموميّة، المرتبطة بضرورة توفير الإدارة للحماية اللّازمة لموظّفيها من التّهديدات والتهجّمات والإهانات والتّشنيع والسّباب التي قد يتعرضون لها بمناسبة القيام بمهامّهم "[34].

ولقد نصّت المذكّرة كذلك على: وضع واجب هذا التصدّي لمشكلة العنف بالوسط المدرسيّ في صدارة اهتمامات المسؤولين. والتّعامل مع هذه السّلوكيات العدوانيّة والمنحرفة بالحزم المطلوب. إضافة إلى وضع رؤية شاملة للوقاية من العنف، بتفعيل الأندية التّربويّة ومجالس المؤسّسات، ومراكز صدّ العنف بالوسط المدرسيّ... والإبلاغ الفوري عن كلّ سلوك منحرف بالوسط المدرسيّ من طرف الأطر التربويّة والإداريّة والمتعلّمين وعدم التّغاضي عنها، مع ضمان الحماية الضروريّة للمبلّغين عن هذه الحالات.

وجوب تعاون النّيابات الإقليميّة والأكاديميّات مع الحالات التي تُرفع لها من طرف المؤسّسات التّعليميّة، ومعالجتها بالآليّات الإداريّة والقانونيّة المتاحة لها... تنصيب الادارة لنفسها، وفقا للقوانين والتّنظيمات الجاري بها العمل، طرفا مدنيّا في الدّعاوي ضدّ كلّ من تسبّب في إلحاق ضرر بنساء التعليم ورجاله بمناسبة القيام بمهامّهم، حماية لحقوقهم الأساسيّة، وصونا لحرمة المنظومة التربويّة، وتعزيزا لروح التّضامن والتّآزر داخلها[35].

34 المذكرة نفسها.

35 نفسها.

إنّ المدرّس دائما معرّض للأخطار سواء داخل المؤسّسة أو خارجها، وهو مطالب بتجنب الأخطاء في عمله، وتبقى آليّات الحماية محدّدة قانونيّا ومعنويّا، نفس الشّيء بالنّسبة للإداريّ، الذي قد يتعرّض للضّرب أو الشّتم[36]. ولا تقف الأخطار عند هذا الحدّ فقد يُتّهم المدرّس بالتحرّش الجنسيّ أو الاغتصاب ممّا يعرضه للمحاكمة والسّجن[37].

لذلك عزّزت وزارة التّعليم / الدّولة، عدّة إجراءات في حالة الاعتداء على الأطر الإداريّة والتربويّة منها:

- تفعيل دور مجالس الانضباط الخاصّة بالمتعلمين.
- تحريك المسطرة القضائيّة بالنّسبة إلى الاعتداءات الشّنيعة، أو التي تكتسب صبغة خطيرة، والمعاقبة عليها قانونيّا.
- في حالة الاعتداء من لدن الأجانب (إشراك الجهات الأمنيّة المسؤولة مع تحريك المتابعة القضائيّة).
- تعزيز التّنسيق مع وزارة الدّاخلية قصد توفير الأمن داخل المؤسّسات (إصدار دورية مشتركة 20 شتنبر 2006).
- إبرام صفقات مع شركات خاصّة في مجال الأمن من لدن الأكاديميّات مع تخصيص جزء من ميزانيّتها لهذا الغرض.
- كما يحقّ لكلّ شخص الانضمام إلى النّقابات لحماية مصالحه[38]. فقد كرّس الدّستور المغربيّ العديد من الحقوق والحريّات، كالانخراط في المنظّمات والجمعيات والنقابات ... وغيرها[39].

36 أنظر مثال على ذلك في الصفحة 81 و82 من كتاب المرشد 2015-2016 المدرسات والمدرسون.
37 أنظر مثال على ذلك، ص: 82 نفس الكتاب.
38 الفصل 23 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.
39 الفصل 8 من دستور المملكة المغربية، أنظر كذلك الفصل 14 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية.

2. مسبّبات العنف وسبل مواجهته في المدرسة المغربيّة

أ. العنف في المدرسة المغربيّة

تعرف حوادث العنف في الوسط المدرسي تزايدا مطّردا كلّ سنة، ممّا يعكس تنامي أجواء التوتّر التي أصبحت تسود المدرسة المغربيّة، رغم الخطط والبرامج التّربويّة التي أعدّتها وزارة التّربية الوطنيّة والمراصد الجهويّة التي أحدثتها وكذا مراكز الاستماع وخلايا الإنصات التي أنشأتها في المؤسّسات التّعليميّة لمحاربة هذه الظّاهرة والتّصدّي لها.

تؤكّد الحوادث التي تشهدها المنظومة التّعليميّة بما لا يدع مجالا للشكّ، أنّ المخاطر التي تحيط بمهنة التّعليم واقع حقيقيّ وليس محتملا، تشهد عليه مجموعة من القضايا والملفّات التي تطرقت إليها الصّحافة الوطنيّة والمحاكم وغيرها من شبكات التّواصل الاجتماعي. إنّها ملفّات توضّح بجلاء الأجواء المتوتّرة التي تعيشها المؤسّسات التّعليميّة، من خلال تمظهرات كثيرة، يعكسها العنف المتصاعد في المدرسة ومحيطها وتعاطي المخدّرات والتحرّش والغشّ وغياب الأمن...

كما أنّ المراقبة التي يجد التّلميذ نفسه محاطا بها داخل المؤسّسة تؤدّي في بعض الحالات إلى تبلور الإحساس بالمواجهة أو بالانفلات أحيانا من هذه المراقبة عبر استعمال مخزون الخيال المتنامي خلال هذه الفترة من العمر، هنا يظهر ما نسميه "الشّغب". هذا الشّغب ليس إلا مظهرا من مظاهر مقاومة النّظام المدرسيّ كنظام كابح غير قادر على الإنصات لهؤلاء التّلاميذ، بالإضافة إلى الطّريقة المعتمَدة في التّدريس التي تعتبر المدرِّس هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الفصل، مما يفسح له المجال في كثير من الأحيان للكلام بين التلاميذ والضّجيج، ليس ضدّ الدّرس وإنّما حديثهم اللّامتناهي هو بحث عن تواصل حميميّ شفويّ يبحث عن

آذان صاغية[40] غير أنّ هذا المستوى لا زال بعيدا عن مدرستنا.

والملاحظ أنّ العنف في مواجهة أعضاء الهيئات التّعليميّة، يطال الجميع من أطر التّدريس والأطر الإداريّة، هذا العنف سواء أكان لفظيّا أم جسديّا، يؤدّي إلى ردّة فعل من طرف المعتدى عليه، الشّيء الذي يخلق له متاعب "وهنا يجب التّذكير بأنّ المغرب صادق على العديد من الاتّفاقيات الدّوليّة المتعلّقة بالعنف، ومن بينها (حقوق الطفل) و(تحريم التّعذيب)"[41].

نتحدّث عن حماية الأطفال، وهذا واجب على عاتق كلّ واحد منّا، لكن أين هي كرامة أسرة التّعليم التي يجب صيانتها والدفاع عنها بعيدا عن كل المزايدات؟ فهو في الأوّل والأخير مواطن كسائر المواطنين له نفس الحقوق والواجبات، لذلك وجب عدم الحكم المسبّق حتى تنتهي التّحريات والفصل في أيّ قضيّة تتعلّق به.

حسب تقرير أنجزته وزارة التّربية الوطنيّة في موسم 2012 و2013، فإنّ العنف داخل المدرسة بلغ 105 حالات أي نسبة 52% وفي محيطها 98 حالة أي 48%. وكان المجموع 203 حالات[42]. وإنّ معظم هذه الحالات تقع داخل الإعداديّات والثانويّات أو في محيطها، وعزت المقالات الصحفية التي تهتم بمثل هذه القضايا إلى أنّ ارتفاع حالات العنف المسجّلة راجع إلى تحوّل محيط المؤسّسات إلى فضاء جاذب للدّخلاء والغرباء ولكلّ أشكال الممارسات التي تعرقل العمليّة التّربويّة التّعليميّة وتشوّشها[43].

40 Castaros. C, « qu'est ce qu'une classe difficile » In le monde de l'éducation n° : 302 avril 200. p : 79.

41 المدرسة والمدرسون، استثمار للمستقبل وضمان لجودة التعليم، كتاب المرشد 2015–2016، منشور التضامن الجامعي المغربي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص: 78.

42 تعاقد جديد بين المدرسة، م.س، ص: 78.

43 تعاقد جديد بين المدرسة، م.س، ص: 79.

إنّ العنف المسجّل داخل المؤسّسات مرتبط بالفئات المنتمية لفضاء المدرسة، غير أنّ الحالات التي تقع في محيطها، راجعة إلى فئات غريبة ودخيلة عن المؤسّسات التّعليميّة، وهي فئاتٌ تتردّد على هذا الفضاء كل حسب نزواته الانحرافيّة، فهناك من له أهداف تتعلّق بالتحرّش الجنسيّ وآخرون للتّجارة في المخدرات، واستغلال التّلميذ، وهناك من يأتي للسّرقة وغيرها، وكلّها سلوكيّات تؤدّي إلى العنف.

يهيمن العنف المماَرَس من قبل العناصر الدّاخلية على الفضاء المدرسيّ ضدّ المدرسة وممتلكاتها وهذا يحيل على ضعف الأمن أو غيابه في محيط المؤسّسات التّعليميّة ممّا يجعلها عرضة للاختراق، كما يحيل على تراجع المكانة الاعتبارية والقيمة الرمزيّة التي تحظى بها المدرسة في وجدان فئات المجتمع ووعيها. ولنا في بعض الأمثلة على العنف في بعض الحوادث التي وقعت، والتي مسّت الأستاذ والتلميذ:

- تعرّض مدرستين كانتا في طريقهما إلى العمل بالقنيطرة لهجوم من مجهولين[44].

- تعرّض حارس عامّ بثانوية الفتح بفجيج لاعتداء داخل المؤسّسة من لدن رئيس جمعيّة آباء وأمهّات المؤسسة[45].

- تعرّض حارسة عامّة بثانوية عقبة بن نافع الإعداديّة بالحسيمة لطعنة بسكّين في كتفها من طرف تلميذ في نفس الإعداديّة[46].

- توقيف أستاذ من طرف الوزارة الوصيّة لنشره تسجيلا لإحدى التلميذات تجد صعوبة في كتابة رقم5.[47]

- اعتقال تلميذين (16 و17 سنة) يدرسان في الثّالثة إعداديّا بتهمة

44 جريدة المساء، عدد 2469 بتاريخ 4 شتنبر 2014.
45 جريدة المساء، عدد 2482، بتاريخ 19 شتنبر 2014.
46 جريدة الأخبار، ع 611 بتاريخ 10 نونبر 2014.
47 جريدة الاتحاد الاشتراكي، ع 10875.

ترويج المخدّرات (المعجون)[48].

- اعتقال أستاذ بتهمة الاغتصاب[49]، وإدانة أستاذ بتهمة التّحرش[50].

وممّا لا شكّ فيه أنّ هذه المشكلات وغيرها تعتبر خروجا عن النّظام التّربويّ الذي يُفتَرَض أن يكون وطيدا في المدرسة ومحيطها ومؤصّلا في طلّابها، إلّا أنّ الحقيقة والواقع يؤكّدان أنّ المجتمع المدرسيّ لا يخلو من مثل هذه السّلوكات التي ظهرت في صور وأشكال شتّى لعلّ من أهمّها تلك السلوكيّات المذكورة والتي توصف في مجملها بأنّها ظاهرة نفسيّة اجتماعيّة تظهر في سلوكيّات الأفراد المختلفة في أشكال وصور شتّى تعتبر في مجملها خارجة عن المعايير الاجتماعيّة الخاصّة بالمجتمع.

يتّخذ العنف عند المتعلّم عدّة مظاهر منها: الاعتداء اللّفظي عن قصد على الغير، أو الإيذاء البدنيّ وغير البدنيّ للنّفس أو المتعمّد للنّفس أو الغير، إلحاق الأذى بممتلكات الغير، وغيرها من تدمير المرافق، ضدّ الأستاذ، وتتضخّم المشكلة عند وجود نزاعات ودوافع عدوانيّة[51] والمواجهة داخل المؤسّسة ما هي إلّا إعادة إنتاج المواجهة في الشارع أو داخل الأسرة التي تسيّر بنفس النّمط الذي لا يجعل من الاستماع عملة قابلة للصّرف، فنجد الأستاذ الذي يأخذ مساحة أكبر في حياة التّلميذ هو الذي يكون موضوع المواجهة الرئيسيّة، وقد شهدت هذه العلاقة في المغرب تحوّلات كبرى منذ نشوء المدرسة الثانوية، خاصّة في الآونة الأخيرة، حيث شهدت المؤسّسة حصارا متعدّد الأوجه دخلت فيه العلاقات في متاهات التوتّر والبحث الذاتيّ عن أسباب الانحطاط.

إن العنف بين التّلميذ والأستاذ مرتفع بشكل كبير، ويعتبر مؤشّرا على

48 الجريدة، عدد 4555، بتاريخ 9 دجنبر 2014.

49 جريدة الصباح، ع: 4568 بتاريخ 24 دجنبر 2014.

50 الأخبار، ع: 720، بتاريخ 19 مارس 2015.

51 فيد فارما، العنف عند الأطفال والمراهقين، ترجمة: محسوب عبد الصادق علي، القليوبية، مكتبة شباب 2000، ببنها، ص: 157.

الخلل الذي أصاب المدرسة المغربيّة والذي انعكس على العلاقات بين الطّرفين التي من المفروض أن تنبني على الاحترام والتّناغم، لكن للأسف أصبحت علاقة توتّر، واحتكاك وشجار، وحتّى بين التّلاميذ أنفسهم فالعنف يعرف نسبا مرتفعة وذلك راجع إلى عوامل نفسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة، وانتشار المخدّرات والأسلحة البيضاء في الوسط المدرسيّ وتفشّي ثقافة العنف التي تروّج لها الوسائل الإعلاميّة.

إنّ الإساءة للمدرسة لا تأتي من بعض التلاميذ أو بعض الغرباء المنحرفين فحسب، وإنّما من وسائل الإعلام كذلك، من خلال كتاباتهم عن الحوادث المدرسية وكأنّها ذات تأثير في الاقتصاد الوطنيّ، وفي صفحاتها الأولى، وذلك يمسّ من كرامة الهيئات التّعليميّة، دون تكبّد عناء البحث عن الحقيقة التي تستوجبها المهنة الصحفيّة بالتحرّي والاطّلاع على كامل الحيثيات ومن مختلف الأطراف، حتى تتمكن من سلامة العناصر الجوهرية للقضية، بهدف توضيح الحقيقة، لكنّ العكس هو الذي نشاهده في معظم الأعمدة الصحفيّة فالتّسابق لإثارة الموضوع دون التحرّي الدّقيق يؤدّي إلى خلق رأي عام يعادي أسرة التّعليم، ويحرّض عليها وكأنّ الأمر مقصود، بإصدار أحكام مسبّقة[52]. فرجل التّعليم أصبح معرّضا للتّشهير ومتّهما بأعمال عنف تختلف بين التحرّش الجنسيّ أو هتك عرض قاصر أو التّغرير بقاصر، والتّحريض على الفساد والضّرب والجرح... حتى أصبحت سمعة هذا الرجل هي و"الفساد" سواء، وكلّ ذلك لا أساس له من الصحّة[53].

إنّ عمل المدرّس الآن أصبح يتعرّض لحملات التّبخيس، والمحاصرة

52 تعاقد جديد بين المدرسة ... م، س، ص: 76.

53 أنظر أمثلة لذلك في كتاب: تعاقد جديد، م، س، ص: 76، نموذج قضية مدير مجموعة مدارس رباط تانزولين الذي اتهم بهتك عرض 117 قاصر، واصبحت القضية قضية رأي عام، وبعد البحث القضائي اتضح أن الاتهام لا أساس له من الصحة.

الأمنيّة، والماليّة والدّوس على حقوقه وإنشاء خطاب مفاده أنّ "التّعليم غير منتج" كما طالت المحاصرة التّراث الرّمزيّ للمدرّس عبر استهدافه كفئة من خلال الخطاب الشّفويّ الشّعبيّ المتداول، وكذا استهداف المنتوج الثقافيّ الخاصّ بالمدرّس بوصفه لا جدوى منه مع إعطاء الأهمية لمنتوجات أخرى منحطّة[54].

ب. مسبّبات العنف.

أعتقد أنّ الكلّ يعرف أنّ العنف يكون أشدّ ضراوة وأكثر خطورة إذا انتشر في المؤسّسات التّعليميّة التي يناط بها عبء النّهوض بالمجتمع، وهو ما يؤكّده بعض الأساتذة الذين تعالت أصواتهم بالشّكوى من تفشّي ظاهرة العنف بين المتمدرسين، حيث لم يعد للقانون داخل قاعات الدّرس وخارجها هيبة واحترام، كما أصبح المتعلّم أكثر انتهاكا للقيم والتّقاليد المدرسيّة، فخرج المتعلّمون عن النّظام المدرسيّ، وانتشرت بينهم الرّذائل وعمدوا إلى تكوين جماعات صغيرة تحاك فيها قصص الشّذوذ والانحراف والعنف. فما هي مسبّبات هذه الظّاهرة؟

تعدّدت أسباب العنف المدرسيّ: ومن أبرزها حسب Furlong Michoel [55] فايرلونج مايكل وآخرين أنّ تعاطي المخدّرات في المدرسة ارتبط بدرجة كبيرة بضحايا العنف المدرسيّ، على الرّغم من وجود عوامل متعدّدة تؤدّي إلى حدوث العنف المدرسيّ، إلّا أنّ ارتباط العنف بتعاطي المخدّرات هو عامل هامّ جدّا يجب مراعاته في برامج معالجة الإدمان والصّراع المدرسيّ.

54 عبد الرحيم الضاقية، الجودة في التعليم والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002، ص: 11.

55 Furlong Michoel , et . al (1997), Drugs and school violence , Education and treatment of children, vol. 20 (3), 263-280.

إضافة إلى المخدّرات هناك عامل آخر وهو الأسرة، فهذه الأخيرة تلعب دورا بالغ الأهمّية في تشكيل سلوك المتعلّم، وتظلّ الظّروف الاجتماعيّة من أهمّ الدّوافع التي تدفع المتمدرس إلى ممارسة العنف داخل المؤسّسات التّعليميّة. إذ في ظلّ مستوى الأسرة الاقتصادي المتدني، وانتشار أمية الآباء والأمهات، وظروف الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط... كلها عوامل تجعل المتعلمين عرضة لاضطرابات ذاتية وتجعلهم، كذلك غير متوافقين شخصيّا واجتماعيّا ونفسيّا مع محيطهم الخارجيّ، فتتعزّز لديهم عوامل التوتّر، كما تكثر في شخصيّتهم ردود الفعل غير المعقلنة، يكون ردّ فعلهم عنيفا في حالة ما إذا أحسّوا بالإذلال أو المهانة أو الاحتقار من أيّ شخص كان[56].

ومن هذا المنطلق وجب التّأكيد على أنّ التّربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وبأنّ الأسرة هي الوحدة التي يتكوّن من خلالها النّظام الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ والدّينيّ، وهي مصدر الكثير من الإشباعات التّقليديّة لأفرادها فهي التي تقدّم لهم الحبّ والاحترام والأمن والحماية النّفسيّة والجسديّة[57]. كما أنّ العلاقات والتّفاعلات غير الصّحية داخل الأسرة، قد تسبّب اضطرابات عند بعض الأطفال، كما أنّها قد تزيد من حدّة المشكلة الموجودة. ومن الأمثلة على التّفاعلات غير الصحّية: ضرب الأطفال، وإلحاق الأذى بهم، وإهمالهم، وعدم مراقبتهم وعقابهم، وانخفاض عدد التّفاعلات الإيجابيّة، وارتفاع نسبة التّفاعلات السّلبيّة، وعدم الانتباه والاهتمام، ووجود نماذج سيّئة من قبل البالغين[58].

كما أنّ رفقة السّوء لا يقلّ تأثيرها عن الأسرة والمدرسة، بل قد يفوق

56 العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، محمود سعيد الخولي، م، س.

57 سعيد العزة، الإرشاد الأسري، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع 200. ص: 30.

58 انظر حول ذلك:

- Smith. Deborah, and luckasson R. (1992) Intraduction to special edocation, teaching in an age of challenge, alluyn and bacom. u.s.a.

تأثيرها باقي العوامل، فقد ينضمّ المتعلم إلى مجموعة من الرّفاق أو الأصدقاء المنحرفين أو غير الأسوياء سواء من داخل مدرسته أم من خارجها، يشجّعونه ويوافقونه على السّلوكات المنحرفة داخل المدرسة، وللأنشطة التّربويّة في مواجهة المشكلات السّلوكيّة وظيفة هامّة في إعادة تأهيل المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق التّوافق باكتسابهم وتزويدهم بمهارات وخبرات نافعة[59].

إضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى مسبّبة للعنف المدرسيّ، تتجلّى في وسائل الإعلام التي تؤدّي وظيفة مهمّة في تشكيل شخصيّة الفرد وهويّة المجتمع. حيث اثبتت العديد من الدّراسات الإعلاميّة قدرة هذه الوسائل في تغيير كثير من اتّجاهات المجتمع وسلوكياته وتعديلها. حيث يعتمد تأثيرها على ما توظّفه من معلومات فإمّا أن تكون إيجابيّة ساعية لرقيّ المجتمع وتقدّمه، وإمّا أن تكون سلبيّة تؤثّر في هويّة الفرد ومعتقداته مكسبة إيّاه سلوكيّات منحرفة ومفاهيم فكريّة مغلوطة[60].

من بين تلك الوسائل الانترنيت، فهو أداة فعّالة للتّحفيز على الانحراف السّلوكي وخاصّة البرامج الفضائحيّة، والصّور الإباحيّة التي ترسل على شكل رسائل مجّانية إلى المشاركين. وهناك السّينما التي يمكن أن تلعب دورا محوريّا في توجيه سلوك الأفراد وهي وسيلة فعّالة لتوجيه أهدافهم واتّجاهاتهم داخل المجتمع وذلك لأسباب[61] عدّة كتقبّل ما يعرض في السينما.

ولا ننسى التّلفزيون الذي يعتبر من أفضل الوسائل الكاشفة

59 عصام توفيق قمر، دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية، مجلة مستقبل التربية العربية العدد الخامس والعشرون، المجلد الثامن 251–294 سنة 2002، ص: 262–264.

60 محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، م.س، ص: 31.

61 حسن السوداني (2005)، نظرية العنف في الإعلام الغربي، أورده محمود سعيد الخولي، م.س، ص: 34.

للعمليّات العنيفة في شتّى أنحاء العالم، والحقيقة أنّ كثيرا من أفلام السّينما والتّلفزيون لها تأثير فعّال على سلوك الأحداث الإجراميّ وخاصّة في محيط جرائم العنف[62].

البحث في التّأثير الإعلاميّ أسفر عن أنّ المشاهدة المكثّفة للعنف في وسائل الإعلام تساهم في انتشار السّلوك العنيف في المجتمع خاصّة عند المراهقين، لذلك أصبح من الصّعب فصل التّأثيرات المختلفة لوسائل الإعلام عن تأثيرات البيئة الأخرى[63]. ويزداد العنف بازدياد الاستثارة بالمشاهدة العاطفيّة عند الأطفال[64].

الأفلام والبرامج والرّسوم المتحرّكة... وغيرها أصبحت مشبعة بالعنف[65] لذلك فالمحتوى المقدّم يعتمد على العنف لأنّه أبسط وأسهل الطّرق المستخدمة[66].

سبل الوقاية من العنف وتحقيق الأمن المدرسيّ

إنّ التّربية المقصودة التي تقوم بها المدرسة بأعضائها غير نابعة من فراغ، إنّها لا شكّ تنبع من المجتمع الذي أنشأ المدرسة وأنفق عليها وأعدّ لها

62 محمد ابراهيم الشكلاوي، دورة التربية في بث القيم والممارسات الاجتماعية الايجابية لدى الدارسين، مجلة كلية تربية دمياط، جامعة المنصورة، الجزء الأول، عدد 16 – 1992، ص: 57.

63 عادل عز الدين الأشول، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، الأنجلو المصرية 1987، ص: 239.

64 Geoffrey barlow; alison hill, vidéo violence children, london stdney queklond toronte, 1985 p: 9.

65 أندرية جلوكسمان، عالم التلفزيون بين الجمال والعنف، ترجمة وجيه سمعان عبد المسيح، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 2000، ص: 37.

66 محمد أحمد خطاب، مدى فعالية برنامج سيكو درامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، 2000، ص: 160.

المعلّمين والكتب والمناهج. إنّ المعلّم، أيّ معلم مطالَب بأن يرعى هذه القيم لأنّ المجتمع قد جعله مؤتمَنا عليها، وغرس قيم المجتمع في مرحلة الدّراسة جزء أساسيّ من بناء شخصيّات مواطني المستقبل، وإذا كانت بعض وسائل التربية الأخرى في المجتمع لا ترعى جانب القيم الإنسانية، فإنّ المدرسة بمعلّمها الجيّد تستطيع أن تصلح هذا الخطأ، أو على الأقل تقف في وجه التيّار المنحرف.

تندرج الحلول لمواجهة ظاهرة العنف تحت بابيْ العلاج والوقاية. ونرى أنّ أيّ كبح فعّال للعنف المدرسيّ يجب أن يكون مرتبطا بسلسلة عقوبات واضحة ومحدّدة تنتهي إلى مجموعة قوانين مترابطة يفرضها مجلس إداريّ، ويجدر أن تنسجم العقوبات مع حجم الجرم.

إنّ العنف المدرسيّ في المؤسّسات التّعليميّة جريمة توجب العقاب بما هو اعتداء على المتمدرس أو الأطر التربويّة والإداريّة العاملة فيها، لذلك فالوزارة لها مسؤوليّة كبيرة حيث يجب عليها: من النّاحية الإنسانيّة والاجتماعيّة، إعطاء الأولويّة للتّربية الأخلاقيّة، المبنيّة على الاحترام بين مكوّنات المنظومة[67]. ومن النّاحية الإداريّة: اختيار الإدارة يجب أن تكون جامعة للكفاية العلميّة والإداريّة والرّجاحة الخلقيّة، واعتماد دورات تكوينيّة في ذلك، أمّا من النّاحية التّربويّة، فيجب أن تبدأ من المرحلة الابتدائيّة، واعتماد روح الإبداع وإذكائها لدى المتعلمين وتشجيعهم.

كما يجب أن تتحسّن علاقة المتعلّم بالمعلّم، فهذه العلاقة تتحدّد بمدى قيام المدرّس بدوره في توجيه طلابه وإرشادهم، وارتباطه بالدفء والمودّة ومراعاته الفروق بينهم والتّخفيف من شعورهم بالخوف والفشل أو العكس إذا اتبّع أسلوبا مغايرا في معاملتهم.

والمعلّم هو أكثر الأشخاص مقدرة على إيجاد المناخ المدرسي الملائم

67 محمود سعيد الخولي، مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 2006، ج: 8.

وتوفيرها للرفع مستويات الدّافعيّة والطّموح لدى المتمدرس ومساعدته في اكتساب المهارات اللّازمة لحلّ المشكلات[68].

ويجب إشاعة القيم الإنسانيّة في الحياة المدرسية[69] وفي العلاقات التّربويّة بين المعلّمين والتّلاميذ على اختلاف طبقاتهم وانتماءاتهم الاجتماعيّة وأصولهم الثّقافيّة، قد يتحقّق ذلك بنسب متواضعة من خلال أعمال الإحسان ومشاعر العطف والمودّة التي يجب أن يتحلّى بها المعلّم[70] تجاه تلاميذه ويبديها نحوهم، ولكنّه يترسّخ ويثبت في ظلّ العلاقات التّشاركية التي تسود المؤسّسة المدرسيّة، وفي ظلّ تواصل تبادليّ حرّ وإنسانيّ بين المعلّمين والتّلاميذ وبين التّلاميذ أنفسهم. فينبغي للمدرسة أن تجعل التّعليم يعتمد أساسا على التّنشيط الذي تكثر فيه فرص التّواصل الحرّ ومبادلة العلاقات التّربويّة والاجتماعيّة التي تتيح بروز مشاعر التّضامن والتّعاون والتّكافل الفطريّة الكامنة في النّاشئة وتنميتها حتى يكتسي سلوك المتعلّم طابعا أخلاقيا فاضلا، ويكتسب حدّا أدنى من الحسّ الاجتماعيّ ويقدر القيم المجتمعيّة الدينيّة.

من سبل معالجة العنف كذلك، الحزم والحسم: فالمتمدرسون يكونون عيونا مفتوحة وآذانا صاغية لكلّ صغيرة وكبيرة تصدر من المعلّم، وعندما يتردّد المعلّم في تصرفّاته أو عندما لا يحسم أمورهم تهتزّ شخصيّته أمامهم ويسوء تعاملهم معه. والمعلّم الحاسم هو الذي يجعل صورته الحازمة واضحة أمام طلّابه منذ اللّقاء الأوّل له معهم، فعندما يؤمن بقاعدة معيّنة في التّعامل فإنّه يفرضها على متعلّميه، وعندما يفرض واجبا لا يتنازل عنه ولا يسمح للتّلاميذ بإهماله، إنّ هذا الوضع يجعل الفصل

68 المادة 2 من ميثاق التربية والتكوين.

69 انظر حول الحياة المدرسية مذكرة رقم 87، يوليوز 2003.

70 مهمة المعلم أن يكون والدا للجميع، ولا يميز بين متعلمين، وأن يكون قاضيا عادلا، فدور المعلم كناصح أمين وكموجه مستنير للطلاب عليه أن يحل ما يعترضهم من مشكلات أو يساعدهم على حلها ويريهم كيفية مواجهتها والتغلب عليها داخل الفصل.

غير قابل للاهتزاز أو الانفلات، ويعمل للمعلّم ألف حساب بعد ذلك.

لا شكّ في أنّ الرّهان المجتمعيّ على إصلاح منظومة التّربية والتّكوين "هو رهان موضوعيّ ومشروع. فمنظومة التّربية والتّكوين في أيّ مجتمع تعدّ إحدى القاطرات الكبرى لمشاريع التّنمية المستدامة من خلال تكوين الرّأسمال البشريّ، الذي يمثّل إحدى القاطرات الكبرى لمشاريع التّنمية المستدامة من خلال تكوين الرّأسمال البشريّ، الذي يمثّل إحدى الدّعامات الأساسيّة لكلّ نهوض اقتصاديّ ورقيّ اجتماعيّ وتنمية بشريّة. وهذا ما جسّدته على أرض الواقعة كثير من التّجارب المتميّزة في شتّى أنحاء المعمورة"[71].

يقتضي إصلاح المنظومة التّعليميّة بالمغرب عملا ذا بعد زمنيّ عميق يندرج ضمن السّيرورة التّاريخيّة لتقدّم البلاد ورقيّها، ويتطلّب الحزم وطول النّفس، والاستماتة في السّعي لبلوغ الغايات المرسومة، وعليه فإنّ كلّ القوى الحيّة للبلاد حكومة وبرلمانا وجماعات محلّية وأحزابا سياسيّة ومنظّمات نقابيّة ومهنيّة وجمعيّات ... مدعوّة لمواصلة الجهد الجماعيّ من أجل تحقيق أهداف إصلاح التّربية والتّكوين، جاعلين المصلحة العليا للوطن في هذا الميدان الحيويّ فوق كلّ اعتبار، وفقا لمحتوى الميثاق[72].

جاء في المادة 11 من ميثاق التّربية والتّكوين: "تحترم في جميع مرافق التّربية والتّكوين المبادئ والحقوق المصرّح بها للطّفل والمرأة والإنسان بوجه عامّ، كما تنصّ على ذلك المعاهدات والاتّفاقيات والمواثيق الدّوليّة المصادق عليها من لدن المملكة المغربيّة، وتخصّص برامج وحصص تربويّة ملائمة للتعريف بها، والتمرّن على ممارستها وتطبيقها واحترامها[73].

لذلك وجب على المدرّس تتبّع الأوضاع الاجتماعيّة للمتعلّمين / ات،

71 كلمة لطيفة العبيدة، كاتبة الدولة في التعليم المدرسي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس (التقديم)، ص: 03.

72 ميثاق التربية والتكوين، ص: 11.

73 نفسه، ص: 08.

سواء تعلّق الأمر بأبناء الطّبقات المعوزة، أو الذين يعانون من مشاكل اجتماعيّة، كعدم استقرار الأسرة أو السّكن بعيدا عن المؤسسة.

الاهتمام بالجانب النّفسيّ للمتمدرسين المتعثّرين. والذين يعانون من حالات مختلفة بالعمل على دعمهم نفسيّا، في إطار خلايا اليقظة والوساطة ومختلف الأندية التربويّة.

تركيز الاهتمام على الفتيات، خصوصا المنقطعات أو المهدّدات بالانقطاع عن الدّراسة، لأسباب اجتماعيّة أو ثقافيّة أو غيرها. ويمكن الاعتماد في عمليّة التتبّع على خليّة اليقظة، ومراكز الاستماع التي يتعيّن تفعيلها[74].

ولا يمكن إيلاء الأهمّية لتلك الجوانب دون مساهمة المجتمع، فقد أبرزت إحدى استطلاعات الرّأي التي أنجزتها إحدى اليوميّات تأكيد الأساتذة على تكامل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المدنيّ باعتباره احدى الدّعامات الأساسيّة التي تساهم بقسط كبير في التّأطير والتّوعية، واعتباره قوّة اقتراحيّة وانتقاديّة تتولّى بناء مواطنة حقّة تتقدّم بالبدائل في الوقت الذي تهدم فيه البنيات الفاسدة[75].

خلاصة

إنّنا اليوم كأولياء وأساتذة وأصحاب قرار، والمجتمع مطالبون بوقفة جادّة وصريحة، نشخّص فيها معاناة فلذات أكبادنا، ثم نتّفق بعد ذلك على استراتيجية واضحة المعالم والأهداف، نستطيع من خلالها التّحسيس بخطورة ما يعانيه أبناؤنا، والاهتمام بهم. وحماية المعلّمين/المربّين، من

74 المدرسات والمدرسون، استثمار للمستقبل وضمان لجودة التعليم، كتاب المرشد 2015–2016، منشورات التضامن الجامعية، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص: 35.

75 جريدة الصباح، ع 100–26 يونيو 2003.

السّلوكات العدوانيّة التي تؤدّي إلى تأزّم وضعيّة المدرسة المغربيّة، وتزيد من الهوّة بين المعلّم والمتعلم.

لقد أصبحنا اليوم أمام واقع يحتّم علينا تأمين مصير أجيال المستقبل عبر الانخراط في أوراش الإصلاح التّربويّ الذي لا يمسّ فقط المدرّس بل يمسّ المجتمع برمّته وبناء جسور مواطَنَة فاعلة ومواطني الغد المتشبّعين بثقافة الحقّ والواجب في إطار تكوين متين، ورغم صعوبة إنجاز بعض أوراش الإصلاح في ظلّ ظروف موضوعيّة محيطة فإنّ أهمّ خلاصة يمكن الوصول إليها هي أنّ هذه الإصلاحات أصبحت لا رجعة فيها بل أصبحت واقعا معيشا وجب التعامل معه.

المراجع

- أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، منشورات الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994.
- مصطفى تكاني، مجالس المؤسسة، التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
- خولة احمد يحيى، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، 1421هـ / 2000م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- مأمون محمد سلامة، إجرام العنف، منشورات جامعة القاهرة، كلية الحقوق 1993.
- حسنين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، القاهرة 1990، منشورات الأنجلو المصرية.
- سيد جاب الله السيد، ظاهرة العنف السياسي في المجتمع المصري (دراسة اجتماعية لأبعاد الظاهرة كما تعكسها الصحافة اليومية)، مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، عدد 11، 259.
- أحمد المجدوب، ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية، التقرير الأول، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 2003.

- مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي مدخل سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 9، 2005.
- حلمي ساري، دور وسائل الإعلام في التوعية في مجال مكافحة العنف، جريدة الرياض اليومية، عدد 12623، 1– 28، 2001.
- محمد بهاوي، الفلسفة لتلاميذ الباكالوريا (وفق برنامج وزارة التربية الوطنية)، تقديم ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010.
- سيكموند فرويد: قلق في الحضارة، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت 1997.
- إريك فروم، العدوانية غير المؤذية، إعداد بسام حجار، الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، بيروت، العدد 28/27، 1983.
- ك. ف. كلوزوفيتش: في الحرب، ترجمة إلى الفرنسية دوفاتري، ضمن كتاب العنف، لـ: هلين فرايا، فلاماريون، 2000.
- أحمد حسين الصغير، الابعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية (دراسة ميدانية عن بعض المحافظات للصعيد)، مجلة كلية تربية سوهاج، جامعة جنوب الوادي، عدد 13، 243، 276، السنة 1998.
- كوثر إبراهيم رزق، العنف بين طلاب المدارس الثانوية (العامة والفنية)، دراسة تشخيصية وعلاجية مقارنة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، عدد 39 – 177 – 210، السنة 2002.
- محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الانجلو المصرية، سلسة قضايا العنف، القاهرة – مصر.
- عبد الرحيم الضايقة، مكونات الفعل التربوي: تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2006.
- المدرسة والمدرسون، استثمار للمستقبل وضمان لجودة التعليم، كتاب المرشد 2015–2016، منشور التضامن الجامعي المغربي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- كتاب المرشد التضامني 2003– 2004، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء.

- كتاب المرشد 2013–2014، تعاقد جديد بين المدرسة والمجتمع مدخل لتحقيق التنمية المستدامة، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- كتاب المرشد 2014–2015، تعبئة وطنية لإقرار نظام تعليمي، يؤسس لمجتمع الحداثة والحرية والمعرفة والديموقراطية، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- معجم علوم التربية، الفرابي وآخرون، الدار البيضاء 1994.
- فضائح في الخفاء، عار في طيي الكتمان، منشورات أمنستي المغرب، ط II، الرباط، 2001.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين 1999.
- النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية، منشورات صدى التضامن، مطبعة دار النشر، الدار البيضاء 2012.
- فيد فارما، العنف عند الأطفال والمراهقين، ترجمة: محسوب عبد الصادق علي، القليوبية، مكتبة شباب 2000، ببنها.
- عبد الرحيم الضاقية، الجودة في التعليم والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002.
- سعيد العزة، الإرشاد الأسري، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع 2000.
- عصام توفيق قمر، دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية، مجلة مستقبل التربية العربية العدد الخامس والعشرون، المجلد الثامن 251–294 سنة 2002.
- محمد إبراهيم الشكلاوي، دور التربية في بث القيم والممارسات الاجتماعية الايجابية لدى الدارسين، مجلة كلية تربية دمياط، جامعة المنصورة، الجزء الأول، عدد 16 – 1992.
- عادل عز الدين الأشول، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، الأنجلو المصرية 1987.
- أندرية جلوكسمان، عالم التلفزيون بين الجمال والعنف، ترجمة وجيه سمعان عبد المسيح، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 2000.
- محمد أحمد خطاب، مدى فعالية برنامج سيكو درامي للتخفيف من

حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، 2000.
- محمود سعيد الخولي، مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2006، ج: 8.
- جريدة الصباح، ع 100، 26 يونيو 2003.
- جريدة المساء، عدد 2469، بتاريخ 4 شتنبر 2014.
- جريدة المساء، عدد 2482، بتاريخ 19 شتنبر 2014.
- جريدة الأخبار، ع 611، بتاريخ 10 نونبر 2014.
- جريدة الاتحاد الاشتراكي، ع 10875.
- الجريدة، عدد 4555، بتاريخ 9 دجنبر 2014.
- جريدة الصباح، ع: 4568، بتاريخ 24 دجنبر 2014.
- جريدة الأخبار، ع: 720، بتاريخ 19 مارس 2015.
- الجريدة الرسمية عدد 4440، بتاريخ 19 دجنبر 1996.
- مذكرة رقم 15x 002، الصادرة في: 09 يناير 2015.
- مذكرة رقم 87، يوليوز 2003.
- Foucault (M), surveiller et punir, gallimard, 1975.
- Geoffrey barlow ; alison hill, vidéo violence children, london stdney queklond toronte, 1985.
- Smith. Deborah, and luckasson R. (1992) Intraduction to special edocation, teaching in an age of challenge, alluyn and bacom.u.s.a.
- Furlong Michoel, et. al (1997), Drugs and school violence, Education and treatment of children, vol.20 (3), 263-280.
- Castaros. C, « qu'est-ce qu'une classe difficile » In le monde de l'éducation n° : 302 avril 200.
- Lorenz. k, l'homme dans le fleuve du vivant, éds Flammarion, 1981.
- Drey fus, et all 1984. Michel foucalt; un parcours philosop grallimard.
- Bourdieu . P : Réponses , éds seuil , 1992. p.p : 141-143.

Horizons éducatifs

Série éducative annuelle à Comité de lecture

Publiée par :

L'Association Tunisienne de la Qualité en Education

Directeur responsable :

BEN MOHAMED Chérif

(Inspecteur principal Sec. Chercheur)

Rédacteur en chef :

BEN SALEM Ali (Pr. Principal émérite Chercheur)

Comité de lecture

CHABCHOUB Ahmed (Pr. Dr. Université de Tunis-Tunisie)
OMAR Mohammed (Pr.Dr.Oujda-Maroc)
MARZOUGUI Mohamed Hédi (Pr. émérite Dr. Université de Manouba - Tunisie)
BOUCHAKOUR Ali (Pr. Dr. Chlef - Algérie)
CHETOUI Ahmed–Boukhari (Pr. A. Dr. Université de Carthage Tunisie)

Comité de rédaction

JEMNI Belgacem (Dr. Inspecteur général ENS. Sec.)
BEN CHAKROUN Ridha (Inspecteur principal Ens.Sec.)
BETTAÏB Ezzedine (Pr. Principal hors classe - Formateur)
BEN MARZOUG Hédi (Dr. Pr. Principal émérite)
BIRANE Wane (Dr. Pr. Chercheur)
BENBELGHITH INES (Pr.)

Coordinateur général :

Dr. BELGHITH Belgacem (Président de l'Association)

NUMERO 8 / Novembre 2020

مكتبة علاء الدين

Titre : **Horizons éducatifs**

Série éducative annuelle à Comité de lecture
NUMERO 8 / 2020

Impression : Imprimerie Koubaa, Sfax

Editeur : 1- Librairie Alaeddine d'édition et de distribution
(00216) 52.611.668
librairiealeaddine@yahoo.fr
2- ATUQED – B.P. 147- 4260 DOUZ
atuqued@gmail.com
https://www.facebook.com/Atuqued/

Couverture : Raouf KARRAY

I.S.S.N : 2534-8361

SOMMAIRE

UNE PRESENTATION DE L'EDUCATION COMPAREE ? . 5

Prof. Ahmed Chabchoub

« LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES AU SEIN DES ENTREPRISES ECONOMIQUES ALGERIENNES : ETUDE SOCIOLOGIQUE AUPRES DES CREATEURS DE PME DANS LA REGION DE BEJAIA » 15

HADERBACHE Bachir

IDENTIFICATION DES DIFFICULTES DES REPRESENTATIONS CHEZ LES ETUDIANTS TSCU RELATIVES A L'EXTENSION DU CONCEPT LECTURE ET ECRITURE D'UN PLAN DE BATIMENT..... 29

Zargayouna Habib

Mami Abdelkarim

Ben Romdhane Kaïs

Une présentation de l'Education comparée ?

Prof. Ahmed Chabchoub

Université de Tunis

L'Education comparée est une discipline assez récente qui a connu son plein essor après la 2ème guerre mondiale aux USA (Rosello, 1959 / Novoa, 2001). Aujourd'hui, de nombreuses études comparatives en matière d'éducation sont réalisées par des organismes internationaux parmi lesquels : l'U.N.E.S.C.O., le Bureau International de l'Education, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), la Banque mondiale, le Conseil de l'Europe, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Parallèlement à cela, plusieurs chercheurs, la plupart regroupés au sein d'associations scientifiques (TIMSS) ou de Labo de recherche universitaires, étudient les systèmes éducatifs en vigueur au niveau mondial ainsi que les nombreux problèmes qu'ils posent et les réponses apportées.

Quel est son champ de recherche ?

Aucune définition précise de l'Education comparée ne semble s'imposer univer-sellement, quoique certains auteurs aient proposé des énoncés susceptibles de répondre aux exigences du monde scientifique. Lisons- en quelques-unes :

L'Education comparée, c'est :

« L'application des techniques de comparaison à l'étude des aspects des problèmes éducatifs ». (Rossello, 1959, 21)
« L'étude des faits éducatifs et des relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel ». (Lé ThànkKlôi, 1981, 43)

« La composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; dans le but final d'améliorer l'éducation ». (Van daele, 1993, 16-17) « L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales ». (Groux, Perez al. 2003, 19)

Dans ses démarches, l'éducation comparée se préoccupe d'abord de rassembler et de classer toutes les informations concernant les systèmes scolaires, les écoles, l'administration et les finances, les enseignants et les élèves, les programmes et les méthodes d'enseignement, les dispositions légales… sans oublier les choix politiques et les options philosophiques explicites ou implicites.. Ensuite, l'éducation comparée essaie d'expliquer pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes ou en montrant quelle a été l'influence des phénomènes sociaux, économiques, technologiques, religieux et philosophiques ainsi que des préjugés raciaux et nationaux.

L'éducation comparée fait largement appel à des compétences

très diverses qui n'appartiennent pas aux seuls spécialistes des sciences de l'éducation. L'histoire de l'éducation et l'éducation comparée peuvent entretenir des liens très étroits sans toutefois se confondre.

Quel a été son évolution ?

C'est en 1817, que l'expression « éducation comparée » apparaît pour la première fois. On la trouve dans le titre d'une œuvre de Marc-Antoine Jullien (1775-1848) : *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. (Jullien, 1817).

L'auteur proposait de créer une commission destinée à rassembler toutes les informations au sujet de l'éducation et de l'enseignement en provenance de tous les pays européens, de comparer les données recueillies et de diffuser les résultats des travaux. Cet appel de Jullien ne paraît guère avoir retenu l'attention de ses contemporains. Il fallut qu'en 1885, celui qui allait devenir le pionnier hongrois de la collaboration internationale en éducation, Franz Kemeni, découvre l'œuvre de Jullien dans une boîte de bouquiniste des quais de la Seine pour que *l'Esquisse…* puisse accéder à la notoriété. Plus tard, Kemeni fit don du précieux livre au Bureau International de l'Education à Genève. Là, l'ouvrage attira l'attention et devint la source de plusieurs publications qui, au XXè siècle, ressuscitèrent les efforts de Marc-Antoine Jullien et favorisèrent la création et le développement d'une nouvelle discipline : l'éducation comparée. (Meuris, 1992)

Plusieurs périodes se sont succédées dans l'évolution de l'éducation comparée. Jusqu'au milieu du XXème siècle, celle-ci est demeurée le champ d'étude et de publication d'un nombre assez restreint de spécialistes travaillant dans les universités, spécialement en Europe occidentale et en Amérique du Nord. C'est au début de ce siècle que l'éducation comparée commence

à faire l'objet d'un enseignement systématique dans les universités. Parmi les comparatistes réputés de cette période de théorisation, nous mettons en évidence trois figures majeures qui font apparaître les démarches de la discipline en développement.

Isaac Kandel pour qui c'est à travers l'histoire d'un peuple qu'on peut découvrir les particularités nationales qui influencent l'éducation à travers un jeu de forces politiques, sociales et culturelles (Kandel, 1955). *Friedrich Schneider* selon qui dix facteurs sont à prendre en considération pour expliquer les données recueillies dans les comparaisons pédagogiques : caractère national, espace géographique, culture, science et philosophie, stratification sociale et politique, économie, religion, histoire, influences étrangères, influences internes à l'évolution pédagogique (Schneider, 1961). Enfin *Franz Hilker* qui distingue quatre échelons dans la démarche : description des phénomènes ; interprétation en référence à des facteurs explicatifs ; juxtaposition ou rapprochement dans des tableaux de manière à mettre en évidence les similitudes, les différences, les variations ; comparaison conclusive dégageant les éléments généralisables susceptibles de conduire à une évaluation et à des décisions. (Hilker, 1962).

Ce n'est qu'à partir des années 1950 qu'après un certain « piétinement dans des descriptions formelles au détriment de l'analyse du fonctionnement réel dans des observations subjectives et dans le recours à des notions vagues » (Lé ThànkKhôi, 1981, 11), que dans le contexte des événements démographiques, politico-économiques et socioculturels qui ont transformé les sociétés au niveau national et international, et que bénéficiant des progrès méthodologiques et techniques de la statistique, de l'analyse sociologique et historique, de la transmission des informations, l'éducation comparée connaîtra des développements qui la font considérer à présent comme une discipline majeure.

L'interdépendance qui caractérise aujourd'hui les relations

entre les peuples et les Etats, l'internationalisation et la mondialisation des problèmes, le rôle prépondérant que jouent les grandes organisations internationales et leur influence dans tout ce qui constitue la vie politique, économique, sociale et culturelle, ont récemment donné un nouvel élan à l'éducation comparée. En plein essor, elle a vu naître en son sein plusieurs sociétés scientifiques de grand renom comme : la Comparative and International Education Society fondée en 1956 et la Société d'Education Comparée en Europe qui vit le jour en 1961. Des associations existent également au niveau national, ainsi en Grande-Bretagne, Allemagne, Italie, Israël, Canada, Australie, Chine, Brésil…. Une Association Francophone d'Education Comparée a été fondé en 1973. elle groupe des personnes de toutes nationalités dont les travaux s'expriment en langue française. Un Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée a été institué. Des groupements actifs de comparatistes existent aussi en Afrique, en Asie et en Amérique Centrale et du Sud, ce qui permet de dire qu'il existe un réseau de recherche et d'enseignement institutionnalisé au niveau mondial. Ces diverses sociétés d'éducation comparée organisent des congrès et publient des revues spécialisées.

Quels sont ses apports ?

L'apport de l'éducation comparée est à la fois informatif et pratique.

Dans un premier temps, elle permet une approche cognitive des grandes questions qui relèvent de l'éducation et aboutit à la connaissance des causes. Elle ouvre ensuite la voie aux propositions capables de répondre à ces questions.

Grâce aux nombreuses données quantitatives et qualitatives en possession et suite à des analyses scientifiques et à leurs interprétations, *l'éducation comparée* aboutit à de meilleures compréhensions des problèmes éducatifs, ce qui l'autorise à

proposer des politiques et des stratégies concrètes en vue de valoriser l'éducation à l'échelle locale, internationale ou mondiale. Dans cette perspective, on ne peut pas opposer la recherche conceptuelle et la contribution au débat politique ou à l'aide à la décision. Sans oublier la dimension éthique : « accroître l'équité des systèmes éducatifs, favoriser l'adhésion à des valeurs fondamentales communes et le respect de la diversité culturelle, promouvoir l'esprit de tolérance et une meilleure compréhension entre les peuples » (Laderrière, Vaniscotte, 2003,104)

Ces dernières décennies, le domaine de l'éducation comparée s'est élargi et complexifié, conférant à cette discipline une importance toute particulière qui n'échappe pas aux décideurs politiques.

Une double approche :

Dans la manière dont les sciences humaines – parmi lesquelles l'éducation comparée – abordent les phénomènes qu'elles tentent d'expliquer, le courant empirique se base sur l'observation et suppose un travail de confrontation rigoureux à partir de données observables. Cette approche est elle-même marquée par deux grandes voies méthodologiques : la voie *quantitative* et la voie *qualitative*. La première s'applique sur des grands nombres de cas et fait usage d'outils mathématiques et statistiques. Elle s'efforce de récolter de vastes séries de mesures relatives aux phénomènes étudiés et de dégager des hypothèses causales généralisables à d'autres situations.

La seconde vise à la compréhension exhaustive d'un nombre restreint de cas, chaque paramètre constitutif étant étudié dans tous ses détails, la spécificité de chacun des cas étant mise en évidence. Trop souvent ces deux voies ont été opposées l'une à l'autre. La première a été utilisée surabondamment dans les grandes recherches entreprises par les organisations

internationales et dans le cadre des enquêtes comparatives. Actuellement, l'intérêt pour les études qualitatives va grandissant en éducation comparée. Des rapprochements méthodologiques entre les deux voies ont montré leur fécondité. L'analyse quali-quantitative comparée constitue une proposition intéressante dans le débat méthodologique. (De Meur et Rihoux, 2002).

En ce qui regarde les méthodes quantitatives principalement et l'utilisation de leurs techniques, il faut retenir qu'elles n'ont de vraie signification qu'en fonction des échantillons et de leur représentativité, des pratiques de repérage, des indicateurs retenus, des contextes socioculturels… Quant aux généralisations des résultats obtenus au terme des recherches et à leurs transferts et applications dans des milieux différents, les effets de contextualisation doivent inciter à une grande circonspection.

Culture de la comparaison :

En éducation comparée, comme dans les autres disciplines scientifiques, il convient d'introduire une distinction entre ce qui relève de l'explication et ce qui caractérise la compréhension.

Si l'explication se contente d'établir des liens de causalité, l'objet expliqué étant vu comme l'effet d'une ou de plusieurs causes ; la compréhension en outre intègre l'étude du sens de l'action, l'objet compris s'appréhende alors par la ou les intentions dont il résulte. C'est là adopter une approche herméneutique. C'est-à-dire, en éducation comparée, rechercher la compréhension des faits expliqués par leur interprétation en référence aux intentions qui les ont inspirés. Il s'agira de comprendre de l'intérieur les différences ou les similitudes constatées : par exemple, entre deux systèmes d'éducation, deux ou plusieurs modèles méthodologiques ou d'organisation d'enseignement, diverses attitudes constatées chez les éducateurs, les élèves ou les parents de ceux-ci…

Dans cette perspective, on dépasse une éducation comparée

qui n'envisage que le recueil d'informations, pour les juxtaposer ensuite et les mettre en comparaison en vue de déceler les similitudes et les différences et au terme des démarches successives, trouver les pistes qui vont conduire aux décisions susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation.

Au-delà des premières dimensions : celles de l'information en provenance du dehors et des comparaisons qui en découlent, ce qui n'est pas sans réel intérêt, l'explication et davantage encore la compréhension de la face interne des phénomènes observés sont capables de générer une culture de la comparaison. Cette manière de considérer la recherche et l'enseignement de l'éducation comparée est promesse d'ouverture des mentalités, d'accueil dans le respect réciproque à l'heure où l'inter-culturalité s'affirme dans nos sociétés et nos écoles.

Conclusion

Ainsi considérée, l'éducation comparée revendique bien plus qu'une dimension utilitaire qui considère les autres systèmes éducatifs comme des modèles empruntables dans le but de valoriser le sien. Elle a aussi pour vocation d'approcher, pour mieux les comprendre, les valeurs éducatives promues par d'autres systèmes et d'aboutir à la rencontre des individus accueillis dans leurs caractéristiques propres. A la fois chemin de connaissance et de compréhension, ouverture à l'altérité dans le respect mutuel, l'éducation comparée peut dispenser une culture vraiment humaniste.

Bibliographie

- Chabchoub A. *Ecole et Modernité*. Paris, L'Harmattan, 2000.
- De Meur G. Rihoux B., *L'analyse quali-quantitative comparée*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2002
- Groux D. Porcher L., *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997

- Groux D. Perez S ; al., *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, 2002
- Hilker F., *Vergleichende Pädagogik*, Munchen, 1962
- Jullien-de-Paris M.A., *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, Colas, 1817
- Kandel I., *Comparative Education*, Boston, 1933.
- Laderrière P. Vaniscotte F., *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, Epice, L'Harmattan, 2003
- Lé ThànkKhöi, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981
- Meuris G., « L'esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817) de Marc-Antoine Jullien-de-Paris. Acte de naissance de la pédagogie comparée. Biographie de l'auteur. Extraits de l'œuvre », *Etudes d'histoire de la pédagogie et de pédagogie comparée*, 8, Louvain-la-Neuve, 1992
- Rossello P., « L'éducation comparée au service de la planification », *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, 17, Neuchâtel, 1959
- Schneider F., *Vergleichende Erziehungeswissenschaft*, Heidelberg, 1961
- Van daele H., *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F., 1993.

« La gestion des ressources humaines au sein des entreprises économiques algériennes : étude sociologique auprès des créateurs de PME dans la région de Bejaia »

HADERBACHE Bachir

Maitre de conférences A
Université Abderrahmane Mira Bejaia. Algérie.

Résumé

On assiste ces dernières années à une forte création de petites et moyennes entreprises en Algérie dans les différents secteurs d'activités et ce, grâce aux différents dispositifs mis à la disposition de différentes catégories sociales notamment les jeunes sortant de l'université en quête d'emplois et désirant investir et monter des affaires. Ainsi la pratique ressources humaines reste la préoccupation importante pour ces universitaires créateurs de PME. En effet ces anciens universitaires essayent de recruter un personnel, le former et le promouvoir dans le but d'assurer un personnel motivé et stable.

Notre communication vise à travers une recherche qualitative réalisée auprès des chefs d'entreprise qui étaient des universitaires afin de décrire leurs pratiques de gestion des ressources humaines des entités qu'ils ont créées et ce, à travers leur mode de recrutement, la place accordée à la formation professionnelle de leurs salariés et enfin leur manière de désigner les responsables. Autrement dit comment ces responsables investissent en ressources humaines dans le but d'assurer la pérennité de leurs entreprises ?

Mots clés : gestion des ressources humaines, chef d'entreprise, recrutement, formation, promotion.

Introduction

Depuis les réformes économiques entamées en Algérie par les autorités au début des années 1990 et ce par le passage d'une économie administrée et dirigée à une économie de marché, la PME et l'entrepreneur sont désormais considérés comme des piliers essentiels de réalisations des objectifs économiques attribués dans le passé à l'entreprise publique et le cadre gestionnaire était l'acteur central dans le processus.

Ainsi la PME est devenue l'espoir dans la création de richesses et des postes d'emplois, quant à l'entrepreneur, il doit jouer un double rôle, d'un côté il est le créateur de l'entreprise donc le propriétaire du capital de l'entreprise, de l'autre côté il est aussi gestionnaire dans la majorité des cas car il prend en charge certaines tâches au sein de son entreprise notamment la fonction ressources humaines car il participe activement dans le recrutement et la formation de son personnel et il choisit lui-même les responsables quand il est question de déléguer son pouvoir.

Dans cet ordre d'idée, nous voulons essayer de montrer le rôle et la vision des entrepreneurs créateurs de PME concernant les principales pratiques de gestion des ressources humaines au sein des PME algériennes, notamment celle liée à l'acquisition des ressources humaines et leur développement.

1. Caractéristiques de la fonction ressources humaines au sein des PME

Malgré la négligence de la fonction ressources humaines au sein de la PME par certains dirigeants d'entreprises en croyant toujours que la réalisation des objectifs socio économiques tracés se fait par le biais de moyens techniques, les spécialistes en PME affirment que la fonction ressources humaines contribue d'une manière efficace à réaliser les objectifs fixés par une PME comme la création des richesses et des postes d'emploi. (LEBOTERF, CHATAGNER. 1987. P 163)

Les pratiques de gestion des ressources humaines au sein de la PME sont différentes par rapport à la grande entreprise, cette dernière formalise la fonction ressources humaines en créant sa propre structure. D'ailleurs La fonction existe en partie en PME car les services ressources humaines ne sont pas forcément trop développés dans ce type d'organisation, il n'en reste pas moins qu'il existe en partie assurée par le dirigeant. (MESSEGHEM.K et Al. 2010. P87). En effet, plusieurs facteurs expliquent cette situation notamment la taille de la PME, le faible budget consacré à la fonction ressources humaines en PME, le manque d'expertise en matière ressources humaines en PME. Ainsi certains entrepreneurs préfèrent éviter les dispositifs formalisés envers leurs collaborateurs notamment en termes de carrière et de rémunération (PARLIER. 2005. P 20). Pour cette raison, certains responsables de PME préfèrent utiliser l'expression « la gestion de personnel » à la place de gestion des ressources humaines. Cette dernière est définie comme : « l'ensemble des opérations effectuées dans une entreprise dans le but de constituer et de développer un potentiel humain capable de produire, de s'enrichir et de s'adapter aux changements auxquels l'entreprise est soumise ». (MAHE DE BOISLANDELLE. H. 1998. P 117). Il s'agit donc d'orienter les pratiques en ressources humaines à acquérir des personnes dont les profils sont en adéquation avec les exigences des postes et ayant la capacité d'apprendre et surtout de travailler dans des situations différentes en fonction des changements que l'entreprise pourra introduire dans l'avenir. Il est à signaler que la gestion des ressources humaines repose essentiellement sur la vision du dirigeant, toutefois cette vision est affectée et influencée par plusieurs facteurs liés à la personne du dirigeant comme (la psychologie du dirigeant, sa culture, son âge et état de santé et ces expériences antérieures. (MAHE DE BOISLANDELLE. 1998. P 71). S'ajoute à cela, l'environnement dont la PME active tel que (la culture, le système de valeurs dominant, la législation, le système de production, le niveau de formation et d'expertise des

opérateurs, l'état d'esprit du personnel, le climat social, les résultats de l'entreprise etc.) (MAHE DE BOISLANDELLE. 1998. PP 70-71). Au final, il résulte selon MAHE DE BOISLANDELLE une conception générale de la GRH marquée par l'état de deux caractéristiques prépondérantes à savoir la confiance (ou la méfiance) à priori à l'égard du personnel et la volonté du partage (ou non) des pouvoirs et des revenus.

De son côté la PME algérienne est cernée selon la définition retenue par L'Union Européenne, dans la Charte de Bologne du mois de juin 2000, cette définition retient trois critères : les effectifs, le chiffre d'affaires et le bilan annuel et l'indépendance de l'entreprise. A cet effet, la PME est définie : « quel que soit son statut juridique, comme étant une entreprise de production des biens et de services employant entre 1 à 250 personnes à plein temps pendant une année, dont le chiffre d'affaire n'excède pas 2 milliards de DA ou dont le total du bilan n'excède pas 500 millions de DA et qu'elle respecte le critère d'indépendance. (ABEDOU. A. et AUTRES. 2006. P.66).

2. Importance et rôle des PME pour le développement économique algérien

Comme toute PME la PME algérienne fixe comme trois objectifs essentiels à savoir:

- La création d'emplois ; donc combattre le chômage est l'une de ses priorités, grâce aux postes de travail qu'elle génère après sa création et qu'elle pourra créer dans l'avenir en cas d'extension.

- La création de la valeur ajoutée ; qui est aussi la raison de sa création.

- La participation à la distribution des revenus. En effet le partage de ses bénéfices avec ses différents partenaires (impôts, banques, administrations, salariés), constitue ainsi un partage de ses revenus. (GHARBI. 2011. P 8).

3. Caractéristiques de la pratique gestion des ressources humaines en PME algériennes

Le peu de recherches antérieures sur les pratiques de gestion des ressources humaines confirment que la PME algérienne n'est pas très avancée en la matière car d'un côté elle est très influencée par les pratiques de l'entreprise publique connue par la centralisation de la décision, l'inefficacité et mauvaise utilisation de ses ressources humaines, des chercheurs ont signalé aussi l'existence de deux mode de gestion des ressources humaines détectés notamment au sein des entreprises familiales un mode appelé classique ou traditionnel basé sur l'autorité du père, ce dernier est influencé par les traditions et la culture ou ses décisions ne sont pas soumises dans beaucoup de situations aux règles de la rationalité économique, de l'autre côté un mode de gestion moderne et celui du fils, qui essaie grâce à sa formation universitaire d'introduire une certaine modernité à son mode de gestion, d'appliquer ce qu'il a appris à l'université et moderniser ainsi l'entreprise familiale. (MADOUI. 2009. P 517).

D'autres recherches sur la pratique de gestion des ressources humaines en PME algérienne soulignent le caractère familial et traditionnel des micro-entreprises (MADOUI, KADRI) et mettent en lumière l'influence des variables socioculturelles caractéristiques des entrepreneurs, héritées de l'organisation sociale et économique paysanne et qu'on peut résumer dans les points suivants :

• La gestion de l'entreprise est souvent liée à l'objectif de créer une cohésion au sein de la famille et un lieu de reproduction des fonctionnements familiaux ce qui conduit souvent à des comportements économiquement irrationnels. (Recrutement)

• L'organisation hiérarchique est de type patriarcal : le management est caractérisé par des rapports hiérarchiques de soumission au père, et à l'aîné (masculin) de manière générale. (ASSALA, K. 2011. P4).

Etudier l'entrepreneur Algérien reviendrait à le mettre dans son contexte, encastré dans des relations sociales comme éléments de l'environnement où la famille, la religion, la culture jouent un rôle prépondérant. (LACHACHI. W. 2006. P 1149). Ainsi l'entrepreneur algérien est une personne qui a créé son entreprise et qui en est le dirigeant aidé parfois par les membres de sa famille.

A l'instar de plusieurs sociologues chercheurs (MADOUI, LACHACHI) et d'autres se mettent d'accord qu'il y a en Algérie deux types d'entrepreneurs des entrepreneurs anciens et de nouveaux entrepreneurs et chacun des types à ses propres caractéristiques managériales

Dans la gestion de leur PME, les anciens se caractérisent par :

- La cohésion sociale

- Une gestion patriarcale basée sur l'autorité du chef d'entreprise

- Une connaissance parfaite du métier

- Le travail est une valeur très sûre et le partage est une obligation

- L'entrepreneur gère son entreprise en prenant ses décisions lui-même, car il est le plus apte à connaître ce qui est bien pour son entreprise.

Les nouveaux entrepreneurs se caractérisent par :

- Une grande formation et une vaste expérience professionnelle.

- La gestion est plutôt moderne et la majorité des fonctions de l'entreprise sont présentes.

- Le recrutement du personnel se fait sur des bases objectives. (LACHACHI. W. 2006. P 1156).

Ceci dit, la PME algérienne essaie de s'en sortir des pratiques anciennes et en quête d'une meilleure prise en charge de ses ressources humaines par le biais des entrepreneurs universitaires qui essayent grâce au savoir acquis durant leur cursus universitaire de moderniser la gestion des ressources humaines au sein de leurs entreprises.

4. Résultats de la recherche du terrain

L'enquête de terrain est réalisée auprès des entrepreneurs créateurs de PME dans la région de Bejaia située au centre Est de la capitale Alger, connue par une forte dynamique de création d'entreprises dans les secteurs divers (industriel, service, artisanal et commercial) et ce grâce aux atouts dont dispose cette région (port, aéroport, infrastructures, zones industrielles. etc) ce qui lui a permis d'occuper la troisième place en terme de création d'entreprise en Algérie. Ce qui constitue pour nous une opportunité de réaliser une recherche qualitative dont l'objectif principal est d'essayer de décrire les principales pratiques de gestion de ressources humaines ou l'entrepreneur intervient activement, notamment en matière de l'acquisition des ressources humaines et leur développement.

5. caractéristiques socioprofessionnelles des enquêtés

Lors de l'enquête de terrain, on a réalisé 14 entretiens semi directifs, auprès des entrepreneurs activant dans des secteurs différents (industriel, service et artisanat) dont les thèmes abordés tournent autour des principales pratiques de gestion des ressources humaines comme le recrutement et la formation du personnel de leur entreprise.

Les enquêtés sont choisis par hasard ; au total on a interrogé 03 femmes le reste sont du sexe masculin, leurs âges varient entre 25 et 46 ans, la majorité des enquêtés sont mariés et certains d'entre

eux ont entre un et trois enfants. Ce sont tous des universitaires et ils ont obtenu des diplômes dans des filières diverses (en électronique, sociologie, psychologie, biologie, technologie, sciences de l'ingénieur, sciences économiques et commerciales). Ces entrepreneurs s'activent dans des secteurs différents, notamment en industrie (agroalimentaire, fabrication des produits d'hygiènes et transformation du papier et produits d'emballage) aussi en Bâtiment travaux publics, les servies comme boites de communication et les femmes sont plus dans les services (écoles, crèches). Il est à noter que la majorité de ces entreprises ont été créées à partir de 1990 ce qui veut dire après la décision des autorités d'intégrer ce qu'on appelle l'économie de marché

6. Rôle de la formation initiale lors de la création de l'entreprise :

La recherche a révélé que certaines activités créées ne relèvent pas du domaine de la formation initiale (universitaire) poursuivie, les entrepreneurs nous ont confirmé que face au chômage et au manque d'opportunités de trouver un travail qui relève du domaine de leur formation initiale et face aux encouragements et incitations de la part des autorités aux jeunes désirant créer leur propre entreprise, ces entrepreneurs ont saisi cette occasion et ont poursuivi des formations de courte durée pour avoir des connaissances de base sur l'activité investie, sachant qu'a l'époque des années 90 le diplôme dans le domaine investi n'est pas exigé par les autorités concernées par la création de PME. Toutefois ces entrepreneurs ont confirmé que leur formation les a beaucoup aidés lors du processus de création de leur entreprise dans :

- la lecture et la rédaction des documents nécessaires à la création et aussi dans la négociation avec leurs partenaires : mais aussi avec les services en relations avec leur entreprise (matières premières, marchés) ainsi selon eux la rédaction, l'art de parler et de négocier est une accumulation de connaissances et d'un

savoir-faire acquis durant leur formation universitaire il s'agit donc des connaissances et de savoirs accumulés lors de la formation et constitue aussi un capital humain. (GUILLARD, ROUSSEL. 2010. P 161). Le reste des interrogés ont affirmé que leur formation initiale est en parfaite adéquation avec l'activité de leur entreprise.

- La gestion de l'entreprise : la recherche a révélé que les connaissances acquises à travers leur formation initiale ont permis à beaucoup d'entrepreneurs d'exercer des fonctions de gestion au sein de leur entreprise, notamment la fonction ressources humaines. Ainsi on a recensé que plus de la moitié des interrogés ont participé au recrutement et la formation de leurs personnels, certains ont aussi contrôlé le rendement des ouvriers et la qualité des produits. D'autres entrepreneurs ont exercé des tâches administratives comme la gestion de la paie, introduction de l'outil informatique dans la gestion de l'entreprise et ce, grâce aux expériences antérieures acquises dans le salariat ou bien au sein de l'entreprise familiale. Certains affirment aussi avoir exercé des fonctions de comptabilité et commerciale, en effet la formation de certains entrepreneurs en économie leur a permis ainsi de faire la comptabilité et ceux qui étaient en sciences commerciales ont fait le marketing mais aussi des négociations avec leur partenaires car ils affirment avoir appris les concepts en commerce et la maitrise de l'art des s'adresser à leurs clients. Enfin certains entrepreneurs affirment avoir installé et réparé les machines.

7. Les principales pratiques de gestion des ressources humaines au sein des PME algériennes

L'enquête de terrain qu'on a réalisé auprès des entrepreneurs créateurs de PME nous a permis de circonscrire les principales pratiques de gestion des ressources humaines les plus exercées

au sein des PME, à savoir le recrutement du personnel et sa formation ainsi que le choix des personnes à des postes de responsabilité.

7.1. Le recrutement du personnel de la PME algérienne.

Après l'analyse des besoins, le recrutement constitue la première pratique des ressources humaines dans laquelle l'entrepreneur intervient beaucoup Lors du recrutement du personnel de son entreprise (BENDER, A, P 88). En effet, l'entrepreneur participe activement dans le choix des personnes qui vont occuper des postes de travail. A cet effet on a recensé trois types de recrutement sur lesquels les entrepreneurs recrutent leurs personnels :

- Le recrutement en dehors du milieu familial, qui est dominant chez nos enquêtés, selon eux ce type de recrutement est basé sur des critères rationnels et objectifs liés au travail, ainsi le fait de recruter des personnes en dehors de leur milieu familial et amical leur fait éviter beaucoup de problèmes, notamment quand il s'agit de faire des remarques aux personnels sur leur assiduité, le respect des normes du travail, car selon eux certains salariés ne font pas la différence entre le travail et les relations familiales quand ils sont à l'intérieur de l'entreprise.

- Contrairement au premier type certains entrepreneurs optent pour un recrutement dans le cercle familial et amical, surtout quand il s'agit des postes d'exécution qui ne nécessitent pas des qualifications importantes, offrir du travail à ses proches est un devoir pour certains, « c'est culturel on est éduqué comme ça on doit s'entraider et partager avec nos proches » affirme l'un des enquêtés.

- Le dernier type de recrutement auquel les entrepreneurs font appel est la sous-traitance, ce genre de recrutement est recensé beaucoup plus chez les femmes couturières qui font appel à des femmes au foyer qui sont aussi des couturières (non déclarées),

elles ont des machines de couture mais n'ont pas les moyens de créer des ateliers de couture, donc elles sont sollicitées par ces femmes entrepreneures pour réaliser un travail chez elles avec une contrepartie (rémunération). Selon ces femmes ce type de recrutement est moins couteux, et évite des charges complémentaires.

7.2. Critères de recrutement du personnel de la PME algérienne :

Dans le recrutement de leurs personnels, les entrepreneurs font appel à deux types de critères à savoir :

- *Des critères liés à la personne :* selon les entrepreneurs le candidat doit être bien éduqué, avoir l'envie de travailler et d'apprendre et ce, grâce à sa quête d'informations sur le travail, être motivé, dynamique et rigoureux et ayant l'esprit du groupe comme nous l'a confirmé l'un des entrepreneurs : « lors de l'entretien d'embauche avec les candidats, je cherche chez chaque candidat d'abord dans son passé professionnel ses expériences, puis sa capacité à travailler en groupe, l'importance qu'il accorde au travail». Responsable d'une imprimerie créée en 2007. Ces critères sont utilisés beaucoup plus pour les postes de l'exécution.

- *Critères liés au travail :*ce sont des critères liés directement aux postes de travail à combler, il s'agit donc des compétences, des expériences et des connaissances pratiques requises pour occuper les postes. Il s'agit aussi de s'assurer de l'adéquation entre la formation initiale et le domaine de l'activité (le poste). Ce sont les entrepreneurs qui cherchent à atteindre des résultats et un niveau très élevé de production ou de service qui font appel à ce genre de critères afin de sélectionner des personnes très compétentes qui répondent aux exigences des postes actuels et qui ont la capacité d'adaptation aux changements et de travailler dans des situations différentes dans le futur.

7.3. La formation et la délégation du pouvoir au sein de la PME algérienne

D'une manière générale la PME algérienne investit beaucoup en la formation de son personnel, beaucoup d'entrepreneurs interrogés nous ont confirmé qu'ils sont conscients que la formation des personnels poursuivie à l'université est trop théorique et qu'il leur manque beaucoup de connaissances liées à la pratique et les spécificités du travail de chaque entreprise. C'et pour cette raison qu'elle est considérée avec beaucoup d'intérêt par certains dirigeants qui la traitent comme un investissement nécessaire mais négligée par d'autres qui souhaitent avoir affaire à un personnel opérationnel et quand ce n'est pas le cas ils se plaignent et jettent la responsabilité sur la qualité de formation, qualifiée de trop théorique. (MAHE DE BOISLANDELLE. 1998. P 217). En effet, nos enquêtés optent pour des formations de courte durée (de trois à six jours) ce type de formation est assuré à l'extérieur de l'entreprise et vise à maitriser des connaissances spécifiques à une situation de travail et concerne beaucoup plus les cadres. On a aussi des formations spécialisées, de longue durée assurée des fois à l'étranger et elles concernent beaucoup plus les cadres de haut niveau préparés à assurer des responsabilités importantes. Quant aux formations sur le tas, elles sont assurées sur les lieux du travail par un expert externe ou un cadre expérimenté de l'entreprise (dans les cas de très petites entreprises, c'est l'entrepreneur lui-même qui l'assure) et elles sont destinées beaucoup plus à l'exécution et elles s'imposent lors de l'achat de nouvelles machines ou lors d'un changement de méthodes de travail.

Le choix des personnes aux postes de responsabilité se fait selon le critère de confiance chez certains entrepreneurs, ceci est apparu très fort chez les entrepreneurs propriétaires de TPE et les entreprises familiales, pour eux on ne peut pas confier la responsabilité de l'entreprise notamment en leur absence à des personnes étrangères, « il s'agit d'un investissement personnel

et/ou familial qu'on ne peut confier à quelqu'un qu'on connait pas » disait l'un des entrepreneurs. D'autres entrepreneurs confirment qu'ils choisissent les responsables à base des critères liés aux postes à combler, il n'est pas question de privilégier un proche s'il ne répond pas aux critères exigés, car la rationalité économique exige d'attribuer un poste à quelqu'un qui le mérite.

Conclusion

L'analyse des principales pratiques de gestion des ressources humaines nous a permis de constater que la PME algérienne sous l'égide des entrepreneurs diplômés essaie de se moderniser doucement grâce à cette nouvelle génération d'entrepreneurs qui sont jeunes, diplômés ambitieux et désirant réaliser des résultats, s'émanciper et se distinguer de l'ancienne génération d'entrepreneurs. Il est apparu que la formation universitaire de ces entrepreneurs a un impact direct sur la vision et la conception des pratiques de gestion des ressources humaines et ce, grâce à l'introduction de certains concepts dans la politique générale de gestion de l'entreprise tels que : la sélection, la rationalité, les résultats, le rendement. Toutefois l'influence de la vision sociale est toujours d'actualité chez certains enquêtés notamment quand il s'agit du recrutement des membres de la famille.

Références bibliographiques

- ABDOU, A., BOUYACOUB, A et autres. (2006). *De la Gouvernance des PME-PMI Regards croisés France – Algérie*. Paris : Edition L'Harmattan.
- ASSALA. K. (2006). PME en Algérie : de la création à la mondialisation.
- BENDER. A F. (2006). La gestion des ressources humaines dans les PME. Bilan de recherche et perspectives. In ABDOU, A., BOUYACOUB, A et autres. *De la Gouvernance des PME-PMI Regards croisés France –*

Algérie. Paris : Edition L'Harmattan.

- GHERBI. S. (2011). LES PME/PMI EN ALGERIE : ETAT DES LIEUX France : Université du Littoral Côte d'Opale, Laboratoire de Recherche sur l'Industrie et l'Innovation.

– الملتقى الدولي بجامعة الشلف تحت اشراف مخبر اقتصاديات شمال إفريقا والعولمة، يومي 17/18 أفريل 2006. حول متطلبات تأهيل المؤسسات المتوسطة و الصغيرة في الدول العربية.

- GUILLARD. A. et ROUSSEL, J. (2010). « Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d'un concept ». *Revue management et avenir*. V 01, N° 31. PP 160-181.
- L'internationalisation des PME et ses conséquences sur les stratégies entrepreneuriales 25, 26, 27 octobre 2006, Haute école de gestion (HEG) Fribourg, Suisse.
- Lachachi Tabet A. W.(2006). L'entrepreneur Algérien émergence d'une nouvelle classe.
- LEBOTERF, G et CHATAIGNER, Y. (1987). La formation continue des dirigeants des PME- comment innover. Paris : Editer par la documentation Française.
- MADOUI. Mohamed. Travail et organisation du travail dans les PME algériennes. In *Journal des anthropologues*[En ligne], 116-117 | 2009, mis en ligne le 23 mars 2012, consulté le 15 juillet 2014. URL:http://jda.revues.org/3872
- MAHE de BOISLANDELLE. H. (1998). *Gestion des ressources humaines* 2éd. Paris : édition Economica.
- MESSENGHAM, K et autres. (2010). GRH, PME et Entrepreneuriat : regards croisés. *Management & Avenir* 2010/9 (n° 39), pp. 87-95. DOI 10.3917/mav.039.0087
- PARLIER, M**. (**2005). *Gérer les compétences en PME***.** Paris : Edition ANEC.

Identification des difficultés des représentations chez les étudiants TSCU relatives à l'extension du concept lecture et écriture d'un plan de bâtiment

Zargayouna Habib

Département de Génie Civil, Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Médenine-Médenine

Mami Abdelkarim

Département de Génie Mécanique, Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Tunis, BP Bab Menara-Tunis

Ben Romdhane Kaïs

Labo de Génie Mécanique, Lycée Bardo, Tunis

Résumé :

Dans cette recherche, nous avons essayé d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants TSCU et de mettre en évidence les différentes modalités de traitement cognitif sollicitées par la lecture et l'écriture d'un plan de bâtiment tel que le traitement cognitif de données perceptives, les règles de la représentation normalisée et spatiale et les codes technologiques et sémiotiques.

Des tests expérimentaux ont été pratiqués sur un échantillon constitué de : 62 étudiants de la 1ère année, 56 de la 2ème année et 52 de la 3ème année en construction et urbanisme à L'ISEAHT.

Trois outils sont ainsi intégrés : la maquette, l'outil informatique (le 3D) et le concret (confrontation d'un plan avec le bâtiment lui-même).

Compte tenu des difficultés rencontrées, nous avons proposé

de concevoir des nouvelles approches de remédiation dont l'objectif est d'aider les étudiants à mieux conceptualiser les plans.

Mots clés : décodage, plan de bâtiment, lecture, écriture, 3D virtuelle, 2D et codes.

Introduction

Tenant compte des résultats obtenus par les étudiants, les enseignants et les chercheurs montrent que l'enseignement/ apprentissage de la lecture et l'écriture d'un plan de bâtiment dans les universités tel que l'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Tunis- Bab Saadoun (ISEAHT), requièrent la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques et didactiques. Selon Vermersch, (l987) "l'apprentissage du dessin technique fait difficulté et continue à faire même après de nombreuses évolutions pédagogiques".

En effet une mauvaise approche d'enseignement de la lecture d'un plan de bâtiment, présente souvent aux étudiants des problèmes persistants, d'incidents et de retards d'exécution de leurs projets.

Cadre théorique

Les étudiants de TSCU reçoivent une formation classique basée sur les règles de la représentation graphique de la première jusqu'à la troisième année. Cette formation a comme objectif de permettre à l'étudiant la lecture et l'écriture d'un plan de bâtiment.

Mais nos étudiants de TSCU, malgré cette éducation, rencontrent souvent des difficultés dans la lecture et l'écriture d'un plan de bâtiment.

"Ces difficultés handicapent nos étudiants et poussent un certain nombre parmi eux (surtout en 1er année) à abandonner leurs études de construction et d'urbanisme" (Zargayouna 2009).

Selon Marda (1997), "la pensée visuelle peut précéder la

pensée verbale, et les dessins ou les images peuvent devenir des facteurs actifs de la production d'idées de projet, plutôt que de ne pas être que l'enregistrement passif de ces idées."

Vissant à surmonter ces difficultés, on se demande alors :

- Quelles sont les mécanismes cognitifs mis en œuvre par les étudiants lors de la lecture et écriture d'un plan de bâtiment ?
- Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par les étudiants dans les tâches de lecture et d'écriture d'un plan de bâtiment ?,
- Comment pouvons-nous les aider à surmonter de pareilles difficultés ?

Comme réponse anticipée à ces questions on a émis trois hypothèses :

♦ H1 : La difficulté en langage du dessin technique influe sur la lecture et l'écriture d'un plan de bâtiment.

♦ H2 : La cotation et l'unité influent sur la compréhension en lecture et en écriture d'un plan de bâtiment.

♦ H3 : Lors de la formation, le changement d'outil de représentation a un impact à surmonter les difficultés en lecture et en écriture d'un plan de bâtiment.

Matériels et méthodes

Pour l'étude expérimentale de la pertinence des hypothèses émises, nous avons recours à deux tests de connaissances appliqués sur un échantillon des étudiants de TSCU de la 1ere, 2ème et 3ème année.

En effet, dans le 1er test l'étudiant est amené à identifier chaque élément pour trois plans d'exécution de bâtiment :

- Un plan de l'université de l'ISEAHT à l'échelle 1/200,
- Un plan d'une villa RDC+1 à l'échelle 1/100,

- Et un plan d'une villa RDC+1 à l'échelle 1/50.

Pour le 2ème test, on a proposé à l'échantillon d'étudiants l'écriture d'un plan de bâtiment. Cela consiste à tracer sur papier un dessin relatif à deux tâches d'exécution l'un pour un garage et l'autre pour une salle de dessin.

Enfin le 3ème test de connaissances, concerne les étudiants de la 2ème année de TSCU, il est constitué de trois parties :

- Dans la première partie, comme aide à la lecture du plan, on a donné à l'étudiant une maquette,
- Dans la deuxième partie, comme support, l'étudiant dispose d'un dessin en 3D virtuelle sur un ordinateur,
- Dans la troisième partie, l'étudiant est en confrontation d'un plan sur papier avec le bâtiment réel lui-même.

Signalons que pour le troisième test, il s'agit de vérifier l'approche de remédiation la plus pertinente pour la validation de l'hypothèse H3.

Résultats

Les résultats des deux tests expérimentés sur un échantillon de 62 étudiants pour la 1ère année, 56 pour la 2ème année et 52 pour la 3ème année sont regroupés dans les figures 1 et 2.

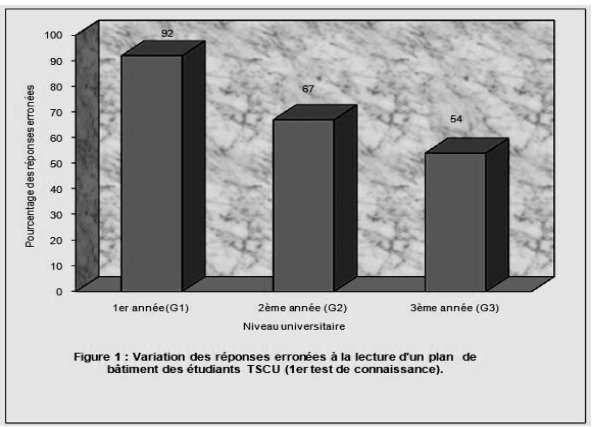


Figure 1 : Variation des réponses erronées à la lecture d'un plan de bâtiment des étudiants TSCU (1er test de connaissance).

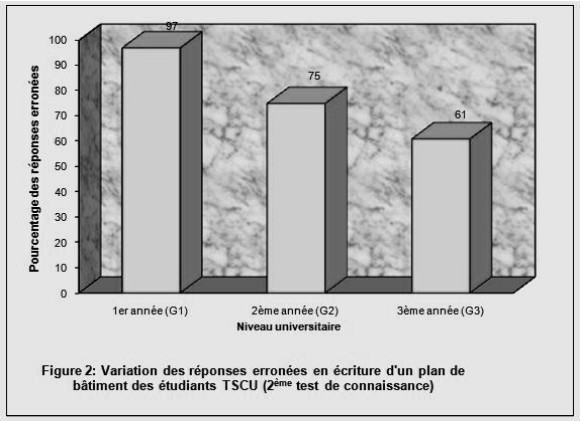


Figure 2: Variation des réponses erronées en écriture d'un plan de bâtiment des étudiants TSCU (2ème test de connaissance)

Signalons que l'utilisation raisonnable de la maquette, le concret et le DAO dans la réalisation du troisième test a un impact de renforcement sur la compréhension et la lecture/écriture d'un plan de bâtiment chez les étudiants TSCU. En effet 80% des étudiants ont réussi à améliorer leurs reproductions.

De plus, nous constatons en particulier que :

- La lecture des chiffres de cotation n'est pas réussie par la majorité des étudiants,

- Une première rupture importante est véhiculée par le code dimensionnel lié aux ouvertures. Cette rupture est manifestée surtout chez les étudiants de la 1ère année (85 %) et de la 2ème année de TSCU (60 %).

- Le repérage des dimensions d'objets les uns par rapport aux autres provoque un nouveau décalage dans les réponses des étudiants.

En effet, les erreurs commises dans les différentes phases mettent en évidence les différents types d'obstacles rencontrés par les étudiants dans la lecture et l'écriture d'un plan.

Certains étudiants (65 %) ont du mal à lire même la forme générale. Pour d'autres, sa résolution semble à la première vue

approximativement correcte. Mais dès que la tâche exige des calculs et des transformations, essentiellement dans la détermination de la hauteur des éléments des structures, alors l'échec deviendra massif.

Discussion

Lors du dépouillement des résultats nous avons pu montrer que la plupart des étudiants trouvent des difficultés à lire un plan de bâtiment de la 1ere année à la 3ème année. En particulier, ils ont des problèmes à faire une représentation correcte de la structure géométrique du plan étudié, à décoder les informations prescrites à relever et à traiter les caractéristiques dimensionnelles. Selon Rabardel (1980) "des représentations préexistantes (les conceptions) à contenu technologique particulièrement résistant peuvent inférer des lectures erronées"

Les connaissances liées à la géométrie du système projectif, aux règles de codage d'un plan de bâtiment et aux coordinations inter-vues posent des problèmes aigus aux étudiants de TSCU. D'ailleurs, nous renvoyons cela à des carences conceptuelles relatives au langage du dessin technique et à une connaissance insuffisante des différents codes technologiques mise en œuvre lors de la représentation d'un plan de bâtiment. Cela permet la validation de la pertinence de l'hypothèse H1.

Nous avons ensuite montré que la majorité des étudiants rencontre également des difficultés à écrire un plan de bâtiment. Ces difficultés ont conduit à leur échec à coter correctement les plans étudiés. En effet, cet échec est le résultat notamment du non prise en compte des caractéristiques métriques du bâtiment, d'une mauvaise représentation des formes géométriques dessinées, de leur orientation, coordination dans leur prise d'informations et la perception pour l'instrumentation. Lebahar (1983) prévoit que "l'interprétation des plans d'exécution sur le chantier pose des problèmes relatifs à la qualification de la main-

d'œuvre dans le bâtiment".

Les participants qui ont réalisé un décalage entre les différentes phases d'écriture ont souvent réalisé des productions incomplètes voire erronées, mais la forme générale de l'ouvrage est correcte. Cependant, ils ne prennent pas en compte de manière précise les caractéristiques métriques du projet. Les cotations sont écrites par les étudiants parfois en mètre ou en centimètre ce qui provoque par la suite une erreur probable lors de la lecture.

La cotation permet de comprendre les techniques de positionnement, ce qui vérifie la pertinence de l'hypothèse H2.

Les trois outils que nous avons mis en œuvre ont tous contribué, mais à des degrés différents, à aider les étudiants à mieux lire un plan de bâtiment. Ainsi, avec la maquette et le bâtiment concret, nous avons obtenu de meilleurs résultats au niveau du code dimensionnel, de la compréhension du code technique et de la mise en relation entre l'objet et sa représentation sur plan. Quant aux règles de dessin, nous avons trouvé que la maquette et l'outil informatique se sont révélés les plus performants.

En ce qui concerne l'écriture d'un plan de bâtiment, la maquette, le concret et le 3D permettent dans un ordre décroissant d'importance de constituer une aide notable aux étudiants TSCU. Ces résultats confirment ainsi notre troisième hypothèse H3.

Conclusion

L'éclatement des projets du bâtiment (différentes vues) exige des transformations spatiales et des coordinations inter-vues. Cela suppose pour la bonne exécution de la tâche, un fonctionnement cognitif assez élaboré.

Par ailleurs, la nécessité de présenter des maquettes réelles au

virtuel, de confrontation au bâtiment concret, le degré d'attachement des étudiants à ces outils est révélateur du niveau de maîtrise des aspects sémiologiques. Cela nous éclaire les difficultés qu'ils rencontrent. Donc, l'apport des outils permet de mieux contraster l'extension de concept lecture et écriture d'un plan de bâtiment.

La situation d'enseignement/apprentissage doit conduire l'étudiant à mettre en relation le concret. Il doit faire correspondre une modélisation exprimée sur des documents (papiers) avec une modélisation exprimée sur un logiciel de DAO-C.A.O ou maquette en relation avec le plan de bâtiment. Ceci devrait à notre avis constituer l'objectif visé dés le début de la formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. **LEBAHAR, J. C.** (1983). *Le dessin d'architecte – simulation graphique et réduction d'incertitude.* Collection architecture outils. Marseille : Editions parenthèses.
2. **Marda, N.** (1997). « La pensée visuelle dans la conception ». *In STOA numéro 2.*
   Louvain-la-Neuve : AEEA, pp.42-53.
3. **Rabardel, P.** (1980). *Contribution à l'étude du dessin technique*, Thèse de 3ème Cycle, Université de Paris, Paris.
4. **WEILL-FASSINA, A., VERMERSCH P. et ZOUGGARI, G.** (1987). « L'évolution des compétences dans la lecture de formes élémentaires présentées en vues orthogonales ». In Weill-Fessina, A., Rabardel, P., ed., *le dessin technique*, pp. 101-108.
5. **ZARGAYOUNA, H.** (2009). *Identification des Difficultés des Représentations chez les Etudiants TSCU Relatives à L'extension du concept Lecture et Ecriture d'un Plan de Bâtiment.* Mémoire de Mastère, soutenu à l'Institut Supérieur de l'Education et Formation Continue, Bardo Tunis.